



HAL
open science

L'incidence de l'épistémologie pratique des professeurs sur les savoirs co-construits en danse contemporaine : analyse comparative de trois cas contrastés à l'école élémentaire

Alexandra Bestieu Arnaud-Bestieu

► **To cite this version:**

Alexandra Bestieu Arnaud-Bestieu. L'incidence de l'épistémologie pratique des professeurs sur les savoirs co-construits en danse contemporaine : analyse comparative de trois cas contrastés à l'école élémentaire. Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2011. Français. NNT : 2011TOU20018 . tel-00634310

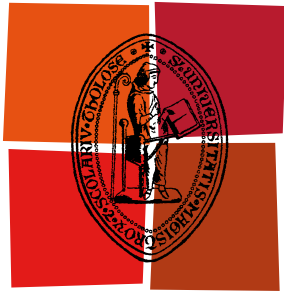
HAL Id: tel-00634310

<https://theses.hal.science/tel-00634310>

Submitted on 20 Oct 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Université
de Toulouse

THÈSE

En vue de l'obtention du
DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :
Université Toulouse II Le Mirail (UT2 Le Mirail)

Discipline ou spécialité :
Sciences de l'Education

Présentée et soutenue par :
Alexandra Arnaud-Bestieu

le : mardi 10 mai 2011

Titre :
L'incidence de l'épistémologie pratique des professeurs sur les savoirs co-
construits en danse contemporaine
Analyse comparative de trois cas contrastés à l'école élémentaire

Ecole doctorale :
Comportement, Langage, Education, Socialisation, COgnition (CLESCO)

Unité de recherche :
DiDIST-CREFIT-T, EA 799

Directeur(s) de Thèse :
Chantal Amade-Escot

Rapporteurs :

Samuel Joshua
Alain Mercier

Membre(s) du jury :

Michel Grandaty
Brigitte Hyon

***« La critique est aisée
mais l'art est difficile. »***

DESTOUCHES (Philippe Néricault, dit)

Remerciements

À Chantal Amade-Escot, ma directrice de thèse, pour ces rencontres à la fois intensives et agréables, en toute simplicité. Merci de m'avoir aidée à m'assujettir peu à peu aux us et coutumes universitaires...

À Samuel Johsua, mon directeur de DEA, qui nous fait l'honneur de bien vouloir présider à ce jury.

À Brigitte Huyon, membre du jury et membre du CND. Merci pour cette attention à mes travaux.

À Alain Mercier, membre du jury, et qui m'a accueillie pendant plus d'un an dans le séminaire de l'équipe de l'UMR-ADEF, me permettant d'assister à des échanges et débats scientifiques d'une grande qualité.

À Ève, Diane et Sylvie qui m'ont si gentiment ouvert leur porte. Un immense merci car je sais à quel point il est difficile d'être observé, et cette thèse n'aurait pu voir le jour sans vous trois. Je vous dédie la citation de la page précédente, car dans ce métier l'art est vraiment difficile...

Enfin, à toute ma famille et particulièrement à ma mère et mon mari qui m'ont toujours soutenue et aidée dans mes entreprises les plus folles. Merci pour leur soutien permanent. Sans eux je ne serais jamais allée aussi loin.

Abréviations utilisées

APA : Activité Physique Artistique

CND : Centre National de la Danse

CPEPS : Conseillère pédagogique en Éducation Physique et Sportive

DE : Diplômé(e) d'État

EPS : Éducation Physique et Sportive

IE : Intervenante extérieure

MED : Maîtresse avec une Expérience en Danse

MEN : Ministère de l'Éducation Nationale

MTV : Maîtresse Tout-Venant

PE : Professeur des Écoles

SOMMAIRE

Introduction	6
Première partie : Cadre de la recherche	9
CHAPITRE 1. Analyse épistémologique et technologique de l'activité de référence « danse contemporaine »	10
Section 1. Bref historique de l'émergence de la danse contemporaine et de ses ruptures épistémologiques et artistiques	11
Section 2. Théorie et vocabulaire du travail en danse contemporaine. Analyse épistémologique ...	30
Section 3. La danse contemporaine, pratique artistique, physique et éducative	48
Section 4. La transposition de la danse contemporaine dans l'institution scolaire	54
CHAPITRE 2 : Pour une étude didactique de la danse à l'école primaire	66
Section 1. La danse et son enseignement dans les recherches	70
Section 2. Problématique et questions de recherche	79
CHAPITRE 3 : Méthodologie de la recherche empirique	99
Section 1. La composante expérimentale	100
Section 2. Présentation des participants, du contrat de recherche et de la posture du chercheur ...	131
Section 3. La composante clinique	135
Section 4. L'articulation du clinique et de l'expérimental. Transcription et structuration des données	147
Section 5. La construction de la référence en danse. Traitement des données	158
Deuxième partie : Analyses empiriques	171
CHAPITRE 1 : Le cas d'Ève (MTV)	173
Section 1. La classe et l'enseignante : contextualisation du terrain	174
Section 2. Approche macrodidactique du cycle d'Ève	182
Section 3. Analyse microdidactique de la mise en place du " jeu des statues "	198
Section 4. Analyse microdidactique de la mise en place du " jeu du miroir "	212
Section 5. Analyse microdidactique de la mise en place de «l'atelier chorégraphique»	221
Section 6 : Conclusion du cas	241

CHAPITRE 2 : Le cas de Diane (IE)	244
Section 1. La classe et l'enseignante : contextualisation du terrain	245
Section 2. Approche macrodidactique du cycle de Diane	253
Section 3. Analyse microdidactique de la mise en place du " jeu des statues "	272
Section 4. Analyse microdidactique de la mise en place du " jeu du miroir "	297
Section 5. Analyse microdidactique de la mise en place de «l'atelier chorégraphique»	315
Section 6. Conclusion du cas	334
CHAPITRE 3 : Le cas de Sylvie (MED)	337
Section 1. La classe et l'enseignante : contextualisation du terrain	338
Section 2. Approche macrodidactique du cycle de Sylvie	347
Section 3. Analyse microdidactique de la mise en place du " jeu des statues "	365
Section 4. Analyse microdidactique de la mise en place du " jeu du miroir "	380
Section 5. Analyse microdidactique de la mise en place de «l'atelier chorégraphique»	395
Section 6. Conclusion du cas	416
CHAPITRE 4 : Analyse comparative des trois cas	418
1. Tableau de comparaison des trois cas	420
2. Ève et Diane, le constructivisme en question	420
3. Ève et Sylvie, deux professeurs des écoles	422
4. Diane et Sylvie, deux modalités d'expertise	423
5. Discussion comparative	432
Conclusion générale	436
Références bibliographiques	438
Table des tableaux	448
Table des schémas	449
Table des matières	450

Introduction

La présente étude tente d'observer et d'analyser la construction d'une référence en danse contemporaine à l'école élémentaire. Elle a pour terrain trois cycles d'enseignement de danse proposés à des élèves de cycle 3 (CE2/CM1/CM2) par différents enseignants.

Bien que faisant partie des programmes d'Éducation Physique et Sportive (EPS), de l'école primaire au baccalauréat, la danse est une activité physique artistique (APA) très peu mise à l'étude : moins de 2% des enseignants la programment régulièrement (Lacince, 2000). De plus, on peut observer - lors des rencontres de danse en écoles primaires organisées dans certaines circonscriptions - que la référence construite est très variable quant aux actions réalisées et à la construction du propos poétique. Activité parmi d'autres au sein de l'EPS, discipline déjà considérée comme " mineure ", le savoir danser est rarement l'objet d'une formation, que ce soit lors de la formation initiale en IUFM ou de la formation continue des enseignants du premier degré. Très peu d'études s'intéressent à la transmission des savoirs de la danse contemporaine aux élèves de l'école élémentaire. La majorité des recherches relatives à la danse scolaire sont en effet des recherches anthropologiques, sociologiques ou historiques ne mettant pas l'enseignement-apprentissage des savoirs de la danse au centre de leurs travaux, ou, quand elles le font, ne s'intéressent le plus souvent qu'à l'aspect relatif à l'éducation sensible. D'autres recherches - issues des filières STAPS - existent en bio-mécanique ou en psychologie cognitive, mais les connaissances produites s'appliquent le plus souvent à la pratique de haut niveau ou, *a minima*, à la pratique amatrice adulte. Pourtant, les compagnies d'enfants, regroupant de jeunes danseurs amateurs de moins de quatorze ans, ont montré que la danse contemporaine était aussi à la portée de cette catégorie d'âge, y compris hors des Conservatoires.

Mon intérêt pour le sujet de l'enseignement de la danse auprès des enfants au sein de l'école élémentaire s'enracine dans les deux métiers que j'exerce parallèlement depuis quelques années : danseuse intervenante et professeur des écoles. Étant déjà danseuse lors de mes études, mes sujets de réflexion ont toujours eu un lien avec cette pratique. Après une licence en psychologie clinique et une licence en sciences de l'éducation durant laquelle j'ai travaillé sur l'éducation corporelle et le rapport à la norme sociale, je me suis orientée vers une maîtrise en sciences de l'éducation consacrée à la problématique suivante : l'impact de la pratique des arts de scène, et du passage en scène en particulier, dans une éducation luttant contre les troubles adolescents dans le secondaire (dépression, violence, etc.). Cette étude, imprégnée de mon parcours universitaire en psychologie, a

laissé voir que la pratique des arts de scène semblait être un candidat intéressant pour le renforcement de la considération positive de soi et d'autrui (au sens de Rogers, 1961). Malgré tout, cette étude avait amené une nouvelle question : un des intervenants ne parvenait pas à « *faire passer autant de " choses" »* que les autres intervenants observés. Ce constat, ainsi que la participation au cours de didactique des mathématiques et le début de ma carrière en tant que professeur des écoles, m'a orienté vers un nouveau type de questionnement : « *Pourquoi cela marche-t-il ? Pourquoi cela ne marche-t-il pas ?* ». Le désir de réfléchir à ces interrogations a été accentué par le constat de décalage, lors de rencontres de danse scolaire, entre les productions de mes élèves et d'autres propositions d'élèves du même âge.

Ainsi, lors de mon DEA, sous la direction de Samuel Johsua, j'ai tenté d'approcher la différence de conception et de rapport au savoir danser, pour des enfants, entre des experts diplômés d'État et des enseignants du primaire. Malgré des résultats intéressants, cette étude, centrée sur les conceptions et rapports au savoir approchés par une série d'entretiens semi-directifs, était partielle, et en appelait une autre, centrée sur les interactions didactiques en danse *in situ*.

En effet, comme le montre un grand nombre d'études, la recherche *in situ* permet d'approcher plus finement les phénomènes d'enseignement-apprentissage. Cette orientation s'est largement développée dans la recherche en didactique dont le projet est d'étudier les phénomènes de transmission des savoirs en prenant en compte les spécificités des disciplines. De plus, le courant comparatiste, relativement récent en didactique, a permis d'apporter de nouvelles connaissances sur les processus d'enseignement-apprentissage en associant la prise en compte des spécificités disciplinaires et l'observation d'éventuels traits génériques. Cette thèse s'inscrit dans cette perspective en tentant d'expliquer et de comprendre la co-construction des savoirs en danse. Elle se réfère pour cela aux théories didactiques, en particulier la théorie de l'action conjointe et la théorie anthropologique du didactique, pertinentes selon nous pour aborder les phénomènes de co-construction d'une référence. Cependant, à côté de ces références scientifiques, cette thèse se nourrit aussi de la *Théorie du mouvement dansé* de Laban (1947/2003 ; 1948/2007) qui offre un cadre conceptuel à la fois large et précis pour l'analyse du savoir danser, et dont la légitimité dans la communauté experte est internationalement établie.

Cette thèse est structurée en deux parties.

La première partie présente les cadres théoriques et méthodologiques de la recherche. Dans un premier chapitre, nous proposons une analyse historique, épistémologique et technologique de la danse contemporaine, afin de définir clairement cette activité physique et artistique. Nous présentons ensuite la construction théorique de notre problématique en croisant résultats issus du

DEA, état des lieux et ancrages théoriques, nous menant vers une étude didactique comparative de l'enseignement de la danse par des enseignants contrastés quant à leur expertise et leur expérience dans cette discipline. Dans le troisième chapitre est décrite en détails la méthodologie de la recherche, en insistant sur la pertinence de la mise en place d'une méthodologie clinique/expérimentale, permettant de créer de l'observable sans se priver pour autant de prendre en considération des dimensions singulières de l'*ordinaire* de cet enseignement.

La deuxième partie présente l'étude empirique : trois études de cas. Chaque étude de cas est relative à la mise en place d'un cycle complet de danse avec des élèves de cycle 3 intégrant une composante expérimentale proposée par le chercheur : celui de Diane, experte en danse, celui d'Ève, maîtresse tout-venant, et celui de Sylvie, maîtresse ayant une expérience personnelle de la danse. Pour chaque cas, nous proposons une analyse macrodidactique du cycle, suivie d'analyses microdidactiques de la mise en place de la composante expérimentale.

La conclusion générale, issue de la confrontation des trois analyses de cas, propose une contribution à la compréhension de la co-construction des savoirs en danse à l'école élémentaire, ainsi qu'une réflexion sur l'incidence des rapports aux savoirs des professeurs sur celle-ci, permettant d'ouvrir nos résultats au champ de la formation.

PREMIÈRE PARTIE :
CADRE DE
LA RECHERCHE

CHAPITRE 1

Analyse épistémologique et technologique de l'activité de référence « danse contemporaine »

Dans ce premier chapitre, nous définirons l'activité de référence qu'est la danse contemporaine. Pour ce faire, nous commencerons par un bref historique de la danse occidentale permettant de comprendre la danse contemporaine en termes d'héritages et de ruptures. Nous proposerons ensuite une analyse épistémologique et technologique de cette pratique de référence, et nous nous interrogerons sur les liens entre cette pratique et des enjeux dits " éducatifs ". Enfin, nous nous intéresserons à la place et à la définition de cette pratique dans l'institution scolaire primaire en France.

Section 1. Bref historique de l'émergence de la danse contemporaine et de ses ruptures épistémologiques et artistiques

Bien que notre étude ne se situe ni dans le domaine historique ni dans le domaine esthétique, il nous semble que faire l'économie des conditions d'émergence de cette pratique de référence tendrait à occulter un aspect pourtant essentiel. En effet, la danse contemporaine est une pratique née de la rupture avec des conceptions corporelles et artistiques ancrées dans l'histoire humaine et culturelle de l'Occident. Nous tenterons d'être bref, tout en essayant de bien mettre en lumière les caractéristiques essentielles à la compréhension de cette référence dont l'histoire et les soubassements culturels sont intrinsèquement liés à la danse scolaire telle que définie actuellement dans cette institution.

1. Les premières formes de danses (Préhistoire et Antiquité)

La première trace de danse date du Paléolithique - il y a environ 14 000 ans. Trois peintures rupestres et une demi-rondelle d'os représentent des scènes orchestrales :

- La figure gravée dans la grotte de Gabillou (Dordogne), 12 000 ans avant notre ère, représente un homme vêtu d'une dépouille de bison en train de s'adonner à une danse rituelle (sorte de *gambade*¹, le corps formant un angle d'une trentaine de degrés).
- Une figure gravée et peinte dans la grotte des Trois-Frères (Ariège, -10 000 ans) représente un homme vêtu d'attributs animaux effectuant une giration sur lui-même par piétinement de plain-pied, les bras en demi-extension, le corps dessinant un angle de 40 degrés.
- Le danseur sur la demi-rondelle de Saint-Germain (-10 000 ans) présente des caractères semblables (bras/angle/giration).
- Enfin, la grotte d'Addaura (Sicile) présente une peinture (-8 000 ans, Mésolithique) mettant en scène une ronde de neuf personnages (7 dans la ronde et 2 au centre).

Ces quatre documents, croisés et enrichis des connaissances sur ces époques, permettent aux historiens d'affirmer que les Hommes du Paléolithique exécutaient lors de rituels une danse sacrée. Notons que ces danses rituelles, dont la giration permettait sans doute d'atteindre un état d'extase au sens étymologique (Bourcier, 1978) présentent des similitudes avec des danses ritualo-sacrées

1 Gambade : danse avec sauts en mouvement des jambes.

toujours pratiquées de nos jours (derviches, chamans, sorciers africains, etc.).

Ajoutons que les Sumériens, les Égyptiens et les Hébreux semblent eux aussi avoir des danses rituelles (Bourcier, 1978).

Plus tard dans l'Histoire, la danse était pratiquée chez les Grecs. La danse était pour eux d'essence religieuse, don des Immortels et moyen de communication avec eux. Des auteurs tels que Platon, Socrate ou Pseudo-Lucien en vantent les vertus dans leurs écrits. En revanche, les historiens affirment qu'on ne peut parler d'une danse religieuse unique : chaque dieu et chaque lieu était source de danses, et des danses différentes venaient célébrer les différents moments importants de la vie (naissance ou mariage par exemple) ainsi que des danses agraires et théâtralisées (chœur) s'éloignant fortement des danses sacrées.

Au niveau technique, il semblerait qu'il s'agisse d'une danse où les mouvements sont relativement libres mais à l'intérieur d'un code précis - c'est-à-dire en respectant une insertion au sein d'un enchaînement de modules dans un ordre spécifique symbolique.

Pour leur part, les Romains ont toujours dansé mais il y a eu trois périodes fondamentalement différentes :

- Sous les rois (du VIII^{ème} au VI^{ème} siècles avant J.-C.), c'est la danse rituelle qui fut amenée par les Étrusques.
- Dès le début de la République (-509 à -27 avant J.-C.), il ne s'agit plus que d'une danse d'agrément qui se fit interdire par la suite, bien que quelques expressions aient survécu à la loi (danse des bouffons, danse nuptiale).
- Sous l'Empire (-27 à 476), la danse revient de manière massive dans toutes les classes de la société, surtout les riches. Mais il s'agit alors d'une danse festive, parfois obscène et grossière, ce qui explique en partie la réputation sulfureuse que les Pères de l'Église feront pesés sur la danse.

La danse est donc à l'origine un acte ritualo-sacré, tant à la Préhistoire que chez les Grecs. Les Romains, peu à peu, développent une danse d'agrément et festive, voire orgiaque, qui rima avec un certaine idée de la " décadence ". Il y a donc là une première rupture majeure dans l'histoire orchestrale : du sacré vers le profane ; du milieu divin à l'appropriation humaine.

2. La faible survie de la danse au Moyen Âge et la naissance du ballet de cour

Durant la période médiévale, la danse a fait l'objet de successives interdictions dans les lieux de culte et lors d'évènements liés à la religion. Toutefois, la danse a survécu et s'est développée dans d'autres contextes :

- La *chorea* (ronde en contact par la main ou l'avant-bras) et le *tripudium* (danse en trois temps sans contact) étaient souvent dansés, y compris pour le départ des Croisés en 1215.
- La danse « *mesurée* » (suivant une structure rythmique changeante) se développa à partir de l'Occitanie², alliant mesure musicale changeante et recherche de beauté formelle. Au XIII^{ème} siècle, la poésie et la musique se laïcise, donnant naissance à la chanson populaire et à l'art des trouvères. Liée à ce courant, se réinvente la danse mesurée, demandant au danseur quelques connaissances sur les règles du mouvement et une éducation de l'oreille : c'est la naissance d'une danse savante pratiquée dans les classes cultivées, recherchant la beauté des formes, distincte de la danse populaire très libre et communautaire (*caroles, rondels, danses de file, etc.*). Cette première forme chorégraphique, où la forme est cultivée pour la forme, témoigne d'un trait artistique très français qui perdurera pendant des siècles (Bourcier, 1978).
- Au XIV^{ème} siècle se poursuit le développement de ces danses raffinées sous deux formes principales. Tout d'abord, une danse mystico-réaliste symbolique, macabre³, pendant la dure époque de La Guerre de Cent Ans (Bourcier, 1978). Dansée dans les cimetières, cette *carole* déformée et stylisée représente la chemin de la vie guidé par la mort. On danse aussi pour conjurer les épidémies (danse de la Saint-Guy, au début du XV^{ème} siècle). D'autre part émerge une forme ballet-théâtre, la *momerie*, sorte de *carole* burlesque, dansée déguisée, qui devient ensuite un spectacle utilisé comme attraction. Bourcier en dit :

« *La momerie, bien installée dans les cours princières dès le XV^{ème} siècle, apporte déjà des éléments au ballet de cour qui va se développer cent ans plus tard : danseurs, chanteurs, chars, effets de machines. Mais il lui manque l'âme du spectacle : l'action dramatique coordonnée.* » (Bourcier, 1978, p. 63)

Apparaît donc ici une seconde rupture : la danse, bien qu'existant toujours sous les formes rituelo-sacrée et festive, développe une recherche d'esthétique du geste – trouvères et troubadours -, puis

2 Considération géographique : le sud de notre actuelle France.

3 Comme en témoigne les nombreuses représentations picturales de danses macabres.

une forme attractive, ancêtre du spectacle.

La Renaissance italienne influence fortement la Renaissance française. Durant le *Quattrocento* (XV^{ème}), l'Europe va s'imprégner du néo-platonisme (Pastori, 1996) qui, appliqué à l'esthétique de la Renaissance italienne, donne comme perspective et principe à la démarche artistique l'accession à la Beauté et, du même coup, au Bien. L'ordre géométrique, en toute chose, renvoie au Cosmos, à la Divinité. Émerge alors en Italie une danse savante pour laquelle il faut connaître non seulement la mesure, mais aussi les pas, ce qui amène à un professionnalisme des danseurs et des maîtres à danser, professionnalisme qui élèvera le niveau technique des danses. Le premier codificateur, Rinaldo Rigoni, publie en 1468 un ouvrage en deux parties : la première explicitant une grammaire construite autour de cinq éléments constitutifs de la danse (mesure, comportement, mémoire, parcours, allure), la seconde énumérant des pas fondamentaux. D'autres ouvrages dans cette veine se succéderont ensuite, enrichissant peu à peu ce premier " vocabulaire " chorégraphique, dont le niveau technique évolue encore au *Cinquecento* (XVI^{ème}).

La Renaissance française développera à son tour danses et théories orchestriques, mais jusqu'à la seconde moitié du XVI^{ème} siècle, il ne s'agira que de danses de bal. En revanche, sous le règne de Louis XIII (1601-1643), le ballet va se développer car on y voit alors un moyen de propagande dans des temps politiques troubles. Le matériau technique utilisé au début est composé de danses existantes (*allemande, gavotte, pavane, sarabande, bourrée*, etc.) mises en scène dans un bal avec deux nouveautés : l'organisation autour d'une action dramatique et une affection pour les évolutions géométriques des danseurs. Ces évolutions reproduisent des figures géométriques, elles-mêmes inspirées du mouvement des sphères célestes : pythagorisme et néoplatonisme. A cette époque, ce sont les courtisans qui dansent. Seules les acrobaties comme le funambulisme demandaient de faire appel à des professionnels. Les ballets de cour puisent leur action dramatique dans la mythologie, puis l'inspiration romanesque ainsi que le burlesque, la *galanterie pastorale* et enfin, sous Louis XIII, la politique.

Le premier, à être réellement considéré comme ballet de cour, apparaît en 1564. Présentant une action dansée, il est le premier ballet de propagande. Jupiter y est utilisé comme une allégorie du Roi (Bourcier, 1978) et, en 1581, *Le Ballet Comique de la Reine* est le ballet de cour qui fixe le genre :

« *Le genre est définitivement fixé, avec ses poncifs et ses trouvailles : prologue d'hommage au roi, entrées de tons divers qui s'inscrivent dans une action psychologiquement coordonnée, usage du chant et de la danse mêlés ; (...) La scène à l'italienne sera utilisée et les machines*

perfectionnées » (Bourcier, 1978, p. 88)

Cette formule sera exploitée pendant un siècle - un millier de ballets créés -, et se répandra dans les cours d'Europe pour survivre jusqu'au XVIII^{ème} siècle dans les ballets des collèges jésuites. Notons qu'en 1632 et 1633, Horace Morel, premier *impresario* de la danse, offre au public payant des ballets, mais sans succès.

Les premiers professionnels de la danse en France sont des maîtres à danser se chargeant des entrées les plus difficiles et des danses géométriques. A la mort de Louis XIII, la danse amatrice ne survivra qu'une centaine d'années, ainsi que le ballet de cour.

La Renaissance française fait donc germer ces prémisses de danse spectacle de la *momerie* médiévale, et met en place deux aspects fondamentaux de la danse académique qu'elle engendrera : la codification chorégraphique et scénique, et la professionnalisation.

3. La danse classique

3.1 Louis XIV et l'Académie

La danse de cour ne survit que peu à la mort de Louis XIII car la société en changement était à la recherche d'une forme nouvelle de spectacle et d'une précision de la technique de danse (seul le fait de danser en habit de cour, avec perruque et masque perdurera).

Sous la régence de Mazarin (1602-1661) le climat politique peu propice, et son goût de l'opéra italien, mettent la danse au second plan, comme agrément dans l'opéra où se développent en revanche le recours aux machines. Cependant, en 1651, le roi Louis XIV alors âgé de treize ans (et pratiquant assidûment la danse) fait ses débuts de danseur dans *Le Ballet de Cassandre*. Dès lors, un ou plusieurs grands ballets royaux seront créés chaque année. Mais cette danse de cour va évoluer (en dehors du goût pour les fonds d'action mythologiques, à grand renfort de masques). En effet, dans une société de cour où règne l'étiquette, l'art de la danse se rigore et s'artificialise. Citons Bourcier :

« (...) (un art) où le signifiant a plus d'importance que le signifié, le geste que l'émotion qui le produit. Il y a rupture entre intériorité et extériorité, ce qui explique que la danse classique soit un répertoire de gestes sans signification propre. Une autre conséquence est que l'expression individuelle, le pittoresque, le naturel sont refusés au profit d'un ordre établi avec une volonté de pérennité. » (Bourcier, 1978, p. 111)

Sous Louis XIV, le *menuet* est la danse caractéristique, danse d'un groupe hiérarchisé dans des attitudes en lien avec l'étiquette. Le Roi le dansant à merveille, Lully dut en composer une centaine. À cette époque, la volonté de codification des mouvements et attitudes, ayant pour objectif la labellisation d'une beauté formelle, trouve son moyen politique dans la création de l'Académie royale de danse en 1661 - première académie créée. Comme les autres académies, son premier objectif est de conserver, mais les académiciens auront aussi un rôle de censeurs : tout nouveau spectacle doit être approuvé.

Du point de vue de l'élaboration et de la codification technique, c'est à Charles Louis (dit Pierre) Beauchamps (1636-1705) que l'on doit l'essentiel. Il définit les cinq positions de base, toujours en vigueur de nos jours, et devient en 1650 maître à danser du Roi. Tout comme les académiciens des autres domaines, le but central est de définir une règle universellement reconnue, règle visant la beauté des formes, dans le sens de leur conformité à un canon rigide. Cette vision de la danse entraîne une recherche de virtuosité technique (puisque la forme prévaut au sens), ce qui va avec la professionnalisation du métier de danseur, et une rigidification des formes qui empêche l'inspiration (Bourcier, 1978). En 1700, un élève de Beauchamps publie un livre - qui sera, après un procès, attribué à Beauchamps - consignait et décrivant la totalité des pas codifiés.

La technique existe, mais quel en est alors son usage ? Les historiens de la danse expliquent que le spectacle chorégraphique s'est cherché longtemps et la danse a commencé par être utilisée dans des formes de spectacles existantes : la comédie et l'opéra. Ainsi, Molière a créé, sur ses 28 œuvres connues, 12 comédies-ballets dans lesquelles la danse participe à l'action au lieu de seulement l'agrémenter lors d'intermèdes, comme ce sera de nouveau le cas avec Lully. Notons que l'on ne sait pas grand chose avec précision sauf, aux vues des partitions, qu'elle suivait des rythmes vifs. *Le Malade Imaginaire* faisait partie de cette série de comédies-ballets, et même *Le Bourgeois Gentilhomme*, qui durait alors plus de 5 heures. Mais cette démarche mourra avec Molière et il faudra attendre un siècle pour retrouver ce que Noverre (1727-1810) appellera le « *ballet en action* ». En effet, après Molière, c'est Lully qui a la charge des spectacles royaux et celui-ci relègue la danse à un rang de divertissement secondaire au cœur de l'opéra. C'est durant cette période que la profession de danseuse, jusque là interdite aux femmes, est née et s'est développée, et que la position d'*étoile* voit le jour avec Mademoiselle Lafontaine, toute première soliste adulée. Ce développement de la profession continue à élever le niveau technique, bien que quelques courtisans continuent à s'adonner au ballet.

Parallèlement les opéras académiques de Marseille (1684) et de Lyon (1686) s'ouvrent sous l'autorisation de Lully. Notons que la généralisation vers 1640 des scènes surélevées, plaçant les spectateurs en contre-bas, ne permet plus les ballets géométriques. Ce changement matériel

influencera la danse qui évoluera vers une danse dite d'élévation où les formes horizontales cèdent la place aux attitudes verticales, aériennes.

3.2 Le XVIII^{ème} siècle et l'épanouissement de l'Opéra

Au XVIII^{ème} siècle, toutes les conditions de développement de la danse sont réunies : un large public potentiel, dans les villes, qui recherche le plaisir des oreilles et des yeux, friand de virtuosité.

Se développe alors l'Opéra qui ouvre en 1713 l'école de danse de l'Académie royale où sont recrutés des individus prometteurs pour suivre une formation gratuite permettant ensuite l'entrée avec exclusivité dans la troupe de l'Académie. La technique y est certes développée mais comme l'écrit Bourcier (1978) :

« Mais rapidement, le poids de la tradition se fit sentir puisqu'il n'y avait pas de renouvellement à partir de l'extérieur. La routine entraîna un fixisme dans la recherche de la virtuosité pure que, dès 1760, Noverre dénonça. » (Bourcier, 1978, p. 147)

Deux nouveaux documents de synthèse du code sont publiés : *La Chorégraphie ou l'Art de décrire la danse⁴ par caractères, figures et signes démonstratifs avec lesquels on apprend facilement de soy-même toutes sortes de dances*, de Feuillet en 1700 et *Le maître à danser* de Rameau en 1725. Tous deux emploient le système de Beauchamps. Ils ont pour but de transmettre des descriptions codifiées de pas et des partitions dansées qui, malgré la conservation des dénominations de pas, sont actuellement difficiles à interpréter⁵. Notons que malgré l'ampleur technique que prendra la virtuosité des danseurs classiques jusqu'à nos jours, ces héritages corporels ont survécu.

Quant aux productions (après Lully), un homme redonna à la danse une place centrale dans les créations : André Campra qui créa l'opéra-ballet (premier en 1698). L'opéra est ici au service de la danse, remise au centre d'une intrigue souvent puérile. C'est en effet la mode des thématiques mythologiques amoureuses et de l'exotisme (comme dans les autres arts). Les machines sont toujours très utilisées et les costumes s'apparentent à la tenue de ville pour les dames : robes encombrantes et hauts talons. Pour les hommes, perruque, chapeau à panache et tonnelets. La convention prévaut donc à l'objectif technique de légèreté.

3.3 Noverre (1727-1810), un précurseur

Jean-Georges Noverre est un réformateur de la danse dont les idées sont des embryons de la rupture

4 À cette époque, on l'orthographiait avec un "c".

5 Ajoutons que, malgré les systèmes de codages de l'écriture chorégraphique, très rares sont ceux qui les ont utilisés, que ce soit pour composer ou consigner les créations.

moderne. En effet, même si il a eu des prédécesseurs comme Cahusac (1754) ou Hilferding (1710-1768), son œuvre représente la réforme la plus complète de l'époque (Bourcier, 1978 ; Pastori, 1996).

Sa doctrine contestataire part de deux principes :

1. le « *ballet en action* » qui doit peindre une action dramatique et s'éloigner des divertissements
2. une danse expressive, que Noverre nomme alors « *pantomime* »

Il remet donc en cause les masques, le costume, la hiérarchie de l'Opéra et surtout la technique qu'il considère vide d'idées et d'expression. Il écrit dans ses *Lettres* (1760) :

« *Nous ne voyons sur nos théâtres que des copies fort imparfaites de copies qui les ont précédées... renoncez aux cabrioles, aux entrechats, aux pas trop compliqués, abandonnez la minauderie pour vous livrer aux sentiments, aux grâces naïves, à l'expression.* »

(Noverre, 1760)

Il propose un ensemble de réformes sur :

- la formation du danseur, pour laquelle il préconise, outre le travail corporel, une grande culture poétique, historique, picturale et géométrique et dénonce les défauts corporels non-considérés et les techniques pour forcer violemment l'en-dehors⁶,
- le style transmis par les maîtres de ballet, qui réduit l'usage des bras au second plan et qui sclérose les positions,
- les compositions qui devraient selon lui « *suivre la nature et la vérité* », refléter les tourments de l'âme humaine.

Bien qu'il soit sollicité pour entrer à l'Académie royale en 1740, il refuse et monte sa première chorégraphie en 1749 pour l'Opéra-Comique à la Foire Saint-Laurent (*Les fêtes chinoises*). Après cela il voyagera sans cesse et créera 150 ballets au moins⁷ dans plusieurs pays d'Europe et travaillera peu pour l'Académie, son style réformateur n'étant pas accepté.

En revanche, ses écrits auront, véhiculés par des continuateurs, une influence en Italie et en Russie.

⁶ L'en-dehors repose sur l'ouverture de jambes (pieds/genoux/hanches) vers l'extérieur.

⁷ 150 livrets ont été conservés.

Il aura érigé le ballet au rang de genre artistique à part entière et la vague contestataire se répandra après lui. Citons à ce propos un passage de ses *Lettres* sur l'avenir de la danse :

« *Les ballets n'ont été jusqu'à présent que de faibles esquisses de ce qu'ils peuvent être un jour. Cet art entièrement soumis au goût et au génie, peut s'embellir et se varier à l'infini.* »
(Noverre, 1760)

4. Le romantisme et le néo-classicisme

4.1 Le ballet romantique

Rompant avec l'usage de la Renaissance, le héros romantique s'inscrit dans une époque, une nation, une histoire (Pastori, 1996). Le ballet romantique met aussi en scène les êtres surnaturels.

Le romantisme dans le ballet français fait son apparition en 1832 avec la *Sylphide*. L'époque romantique met au centre l'individu et les sentiments, les tourments du cœur et repousse archétypes et règles du XVII^{ème}. L'artiste se laisse aller à une déferlante de sentiments.

Le ballet, cherchant lui aussi à exprimer ces sentiments personnels, prend quelques distances avec la codification qui règne jusque là, tout en restant suffisamment conventionnel pour plaire à un public plus réduit que pour la littérature par exemple, et toujours issu de classes conservatrices. Malgré cela, la technique évolue vers une recherche de l'expression (et non plus de la seule prouesse) avec, entre autre, une utilisation plus variée et subtile des ports de bras et l'allègement du mouvement et du costume (Blasis, 1820). La grande nouveauté, ce sont les pointes⁸. Cette invention est à replacer dans l'esprit romantique : les ballets romantiques mettent en scène des mondes magiques, immatériels (surtout dans ce qui était appelé "l'acte blanc") et les pointes donnaient aux danseuses une légèreté qui servait l'illusion du miraculeux ou du magique. Ainsi, *La Sylphide*, premier véritable ballet romantique, est en 1832 un énorme succès. Bourcier (1978) écrit :

« *Le sens de la danse avait changé : la virtuosité le cédait à l'expression, la technique au style.* » (Bourcier, 1978, p. 192)

Mais bien que ce nouveau ballet ait remplacé les anciens dans les goûts du public, un de ses aspects devait en causer la perte : la danseuse était au centre, un véritable règne de l'étoile (reléguant d'ailleurs les danseurs hommes au rang de porteurs et postiches), et tellement que les rôles étaient composés autour d'elles bien plus qu'autour d'une idée forte. Une série de ballets sans thème

⁸ À noter que c'était à l'époque un chausson souple, sans lamelle métallique, qui demandait à la danseuse force et équilibre.

cohérent apparaîût, servant simplement de prétexte à la série de *fouettés*⁹ de la danseuse-étoile en vogue. C'est pourquoi il faut attendre 1841 pour voir naître un ballet romantique digne de ce nom : *Giselle* (1841), de Théophile Gautier, chorégraphié par Coralli¹⁰.

Dès les années 1850, le ballet français décline, par manque d'étoiles et de chorégraphes de talent. En revanche, il se développe à l'étranger, y compris en Russie où son influence sera la plus forte, en particulier via l'œuvre de Marius Petipa, danseur marseillais.

4.2 Petipa et le ballet russe : vers l'école académique

Installé en Russie dès 1847 en tant que premier danseur, Petipa devient en 1869 à la fois maître de ballet, professeur et inspecteur de la danse à l'école impériale. Pendant toutes ces années, il saura satisfaire le public russe avec une danse virtuose, mettant la danseuse au centre comme en France. Cette dernière mode transforme malgré lui l'héritage de Noverre et du "ballet en action" en revue de prouesses (Bourcier, 1978) : *La Bayadère* (1877), succès russe, est loin de la sobriété du ballet français.

Sa période la plus prestigieuse reste celle de sa coopération avec le musicien Tchaïkovsky (1890-1895) qui donne naissance à *La Belle au bois dormant* (1890) puis au *Lac des cygnes* (1895). Sans en avoir une théorie, Petipa a transformé le contenu du ballet. S'éloignant du "ballet en action" de Noverre, puis de l'esprit romantique, il crée un ballet à la croisée des chemins, maintenant une trame dramatique mais pour le moins puérile. De plus, le ballet comporte dès lors des séquences "obligées" comme le *pas de deux*, des temps de corps de ballet, les solos de l'étoile dont la renommée implique la longueur...

Petipa développe le lien entre la musique et la danse, il est parfois très directif avec les compositeurs. Ce lien s'exprime dans ses productions par de rigoureuses constructions chorégraphiques visant une « *symphonisation de la danse* » (Pastori, 1996). Quant à la technique académique russe, elle est poussée à l'extrême de la virtuosité, soit en restant technique vide, soit en servant la quête d'un idéal collectif de légèreté, d'immortalité *via* la poésie pure du mouvement.

4.3 Les Ballets Russes de Diaghilev

La danse en France était plongée dans une sorte de sommeil lorsque Diaghilev y importa ses ballets à partir de 1906. Il y présenta des ballets assez "traditionnels" mais en y ajoutant un véritable rôle de corps de ballet (qui faisait jusqu'ici de la figuration) et un lien avec les arts plastiques et musicaux. A partir de 1912, il entre dans une phase de création, avec son acolyte Nijinski : *Après-midi d'un*

9 Enchaînement de pirouettes.

10 Ce ballet, toujours dansé de nos jours, a subi de nombreuses modifications successives, tant et si bien que l'actuel n'a que le thème original.

faune (1912) et le *Sacre du printemps* (1913), ainsi que quelques autres tentatives, font scandale. À partir des années 20, privé de Nijinski, il décide de remonter des ballets académiques mais toujours en développant le lien avec les décors et costumes. En 1928, son avant-dernier ballet, *Apollon musagète*, est une œuvre néo-classique avant l'heure (Bourcier, 1978). A sa mort, en 1930, *Les Ballets Russes* se défont. Il aura donné des lettres de noblesse à une danse académique brillante, en lien avec les artistes contemporains.

4.4 Les Ballets Suédois et une tentative de rénovation

En 1920, *Les Ballets Suédois* arrivent à Paris avec le désir d'une rénovation chorégraphique fondamentale, de ses thèmes et de sa matière poétique. De 1920 à 1925, ils présenteront une profusion de ballets nouveaux et très mal accueillis par le public, dont les fameux *Mariés de la Tour Eiffel* (1921) d'après l'idée de Jean Cocteau¹¹. Le rejet du public sera fatal aux ballets suédois en 1925. Ils auront tout de même fait de la danse un art lié à son époque, mais seulement dans l'écriture : le vocabulaire utilisé est encore celui du code académique, ce qui faisait avec les thèmes de bien étranges mélanges.

4.5 Le néo-classicisme de Balanchine et Lifar et le réveil de l'Opéra

Le néo-classicisme est le fait de deux hommes : Balanchine (1904-1983) et Lifar (1905-1986). Leur objectif était, dans la continuation des Ballets suédois, de trouver un langage chorégraphique à même de traiter les thèmes de l'époque. La danse néo-classique est alors un élargissement du code académique, sans le transformer totalement, dans cette époque de règne de l'académisme russe. Balanchine ne restera que peu en France et fera sa carrière et développera son école aux États-Unis. En France, c'est Lifar qui œuvra. C'est lui qui appelle *néo-classique* cet académisme expressionniste alors développé. Il rénovera le répertoire et y développera la place de l'étoile masculine. Le spectacle s'en trouve renouvelé bien que le langage en reste académique.

Durant cette période (début XIX^{ème} - début XX^{ème}), quelques tentatives de rénovation se sont heurtées soit à des incohérences, soit à l'avis du public. En effet, le Romantisme amène au ballet une centration sur les sentiments humains, développant ainsi le lien entre mouvement et expression de sentiments ; mais cette évolution reste modeste car les thèmes des ballets sont légers, puérils, surnaturels. De même, les Ballets Russes tentent de développer le travail chorégraphique du corps de ballet mais, en même temps, se centrent sur les prouesses de l'étoile du moment. Ces rénovations, qui ne touchent que peu la gestuelle, ne sont donc, à cette époque, qu'à l'état de germes. La

11 Une pièce qui connaît une redécouverte à la fin du vingtième siècle par des compagnies de danse contemporaine.

rénovation la plus accomplie est certainement le lien entre le ballet et les autres arts, en particulier le travail sur les décors et sur les livrets. Notons enfin que deux rénovations majeures ont été proposées mais ce sont heurtées au public : la mise en scène dans les pièces des *Ballets Suédois* et le travail gestuel et d'interprétation de Nijinski. Éminemment en avance, leurs travaux ne seront reconnus en France que plus tard.

Pourtant, à un niveau théorique, un français va faire la différence et influencer l'éclosion de la *modern dance* américaine. François Delsarte (1811-1871) a été chanteur mais s'est éloigné de cet art à la fois pour des idées personnelles et car sa voix défaille. De cet échec, il développe une rancune envers ses professeurs dont l'enseignement a été, selon lui, arbitraire et aveugle, car faisant l'économie de l'observation de l'élève et de la réflexion. À partir de là, il commence à étudier les gestes correspondant à des états émotionnels et en fait un premier catalogue. Son propos est le suivant : à une émotion correspond un mouvement, même ébauché¹².

Au départ, cette théorie n'est pas reliée directement à la danse, mais elle suscite un certain engouement chez les artistes et orateurs. Rapidement, la théorie est reliée à la danse avec des conséquences immédiates (Bourcier, 1978) :

- l'utilisation du tronc comme moteur du mouvement est associé à l'ensemble du corps comme outil de l'expression ;
- l'expression passe par les tensions et relâchements musculaires ;
- les sentiments ont leur traduction corporelle et on part du sentiment, non de la forme.

L'élève de Delsarte, Steele MacKay, fera connaître cette théorie aux États-Unis où des chorégraphes s'en inspireront directement, c'est-à-dire l'avant-garde de la première moitié du vingtième siècle qui est au cœur de l'évolution vers la danse contemporaine : Ted Shawn et Ruth Saint-Denis, qui eux-même formeront Doris Humphrey et Martha Graham.

5. La naissance de la *modern dance* aux USA

Au début du XX^{ème} siècle, parallèlement au renouveau du ballet, une rupture radicale voit le jour aux USA. Sur la Côte Ouest, des pionnières rejettent la danse classique et l'académisme si étrangers à leur culture. Il s'agit d'une réforme tant éthique qu'esthétique (Pastori, 1997). C'est en 1926, à propos de Martha Graham, qu'est née l'expression de « *modern dance* », expression générique qui

12 L'ébauche devient élément de langage.

va qualifier le travail varié des pionniers américains que nous allons présenter dans les paragraphes suivants.

5.1 Isadora Duncan (1878-1927)

Isadora Duncan est la première danseuse à rejeter les chaussons, et l'académisme en général. Pour elle, la danse entend exprimer la vérité de son être (Duncan, 1993). Elle danse en tentant d'annihiler les phénomènes de représentation, cherchant à « *danser sa vie* ». Sa démarche se développe autour du lien avec la nature et une vision « *spirituelle* » de la danse. Elle qualifie cet art « *d'expression divine de l'esprit humain* ». Dans cette conception est rejetée la narration, ainsi que le décor. En revanche Duncan développe le lien à la musique, inspiration importante à ses yeux. Pendant la Révolution bolchévique, elle part ouvrir une école en Russie.

5.2 Denishawn et l'Orient

Denishawn est le nom donné au tandem formé entre Ruth Saint Denis (1877-1968) et Ted Shawn (1891-1972), véritable berceau de la *modern dance* (Pastori, 1997). La Denishawn School est créée en 1915. Ces deux danseurs produisent des pièces chorégraphiques à " ambiance orientale " et ouvrent une grande école dont la pédagogie a fortement marqué l'enseignement de la *modern dance* : mobilisation du corps entier (issue de l'observation des danses orientales qui ont inspiré ces deux artistes), des bras, des épaules et du tronc en autonomie multi-axiale. Il préconise une danse dépouillée d'ornements car, pour eux, le corps et l'esprit ne peuvent être séparés. Pour sa part, Ted Shawn a beaucoup développé le langage chorégraphique masculin. Il constitue une troupe essentiellement masculine, multipliant les performances athlétiques, afin de prouver que la danse est aussi un métier d'hommes. Théoricien, il écrit sur Delsarte, y trouvant un point de départ théorique au rôle central de la mobilité du torse.

5.3 Martha Graham (1894-1991)

Élève de la Denishawn School, Martha Graham s'en détache, préférant la culture continentale à la recherche aux perspectives orientalisantes dont les modèles orientaux sont par trop réinterprétés. Elle rejette l'exotisme de la démarche mais y emprunte des éléments très techniques (positions accroupies et agenouillées par exemple). Il lui faut plusieurs années pour tracer son propre chemin. En 1929, elle prend un véritable tournant avec ses pièces *Resurrection*, *Vision of the Apocalypse*, et surtout *Heretic*. Il s'agit d'une chorégraphie pour un groupe de femmes qui marque un changement complet. Loin de la recherche d'étonnement ou de divertissement, elle y propose une danse sévère, jusqu'au style des costumes. Martha Graham incarne une rebelle rejetée de la société dans cette

première pièce chorégraphique clairement tournée vers la critique sociale. D'une longévité et d'une fécondité exceptionnelles (plus de soixante ans d'activité), la chorégraphe se double d'une incroyable interprète. Elle domine sa génération et la suivante, devenant l'icône de la *modern dance*. Pour ce qui est de l'utilisation du corps chez Graham, notons que son travail valorise l'effort, le mouvement devant se charger de force dramatique. Concentrant l'énergie dans la colonne vertébrale, elle fait partir le mouvement du centre du corps, autour du plexus solaire. Elle prête une immense attention à la respiration, au point d'en adopter la bipolarité inspiration-expiration sous la forme de la « *contraction* » et du « *release* »¹³. Le mouvement paraît continu. Il intègre la chute en douceur, en spirale, en arrière ainsi que les récupérations à terre. Une autre innovation est centrale dans le travail pédagogique de Graham : la classe débute non à la barre mais au centre de la salle.

5.4 Doris Humphrey (1895-1958)

Humphrey a surtout été une grande pédagogue. Elle débute cependant en tant que chorégraphe-interprète, poussée par Ruth Saint Denis, avec *Tragica* (1923), première pièce chorégraphique totalement en silence. Elle travaille surtout sur des pièces de combat et de commentaire social. Dans *The art of making dances* (1958), elle définit sa technique : le mouvement se situe entre deux positions d'immobilité, verticale et horizontale. Elle navigue entre la chute et le redressement, la contraction et la détente de Graham. Ainsi est mis en jeu un aspect jusque là proscrit : le déséquilibre. Elle cesse de danser en 1944 et se voue à la chorégraphie (Compagnie de José Limon) et à l'enseignement, tant dans son école que dans les université - ateliers d'été à la prestigieuse Julliard School entre autres.

5.5 Les mouvements ethniques

La danse ethnique, qu'elle soit afro-américaine ou amérindienne trouve sa place dans la *modern dance* après des débuts, *via* le *music hall*. Les artistes noirs imposent leur sens du swing et leur habileté aux claquettes. Une étoile émerge : Alvin Ailey. Formé à la *modern dance* par Graham, c'est un chorégraphe productif. Exclusivement dans la culture noire à ses débuts puis " multiracial " - on dit plus volontiers *multiethnique...*-, le Alvin Ailey Dance Theater fait dans l'éclectisme - divertissement et danse à message, danse abstraite et narrative, entre culture noire et blanche...

5.6 Merce Cunningham (1919-2010)

C'est en rupture avec son maître Martha Graham que s'inscrit Cunningham dans les années cinquante. Il va à l'encontre des canons du spectacle jusque-là en vigueur : perspective frontale,

13 Traduction : détente, relâchement

argument ou thème, décor et costumes, coordination avec une musique prédéterminée, symétrie. Sous l'impulsion de sa collaboration avec le musicien John Cage, il s'oriente vers l'abstraction, le mouvement étant considéré comme porteur de son sens propre, sans devoir exprimer une histoire ou un sentiment. La chorégraphie de Cunningham se construit autour d'un élément physique déterminé. Par exemple, dans sa pièce *Torse* (1976), il associe aux mouvements du tronc un travail de jambes exécuté à différentes vitesses, dans toutes les directions, selon de nombreux phrasés. Il détourne souvent de leur fonction première des techniques classiques qu'il maîtrise parfaitement. En reconsidérant la danse, en remettant en cause des notions jusqu'alors considérées comme immuables, Merce Cunningham trace à son tour une ligne de rupture.

On se doit de considérer son œuvre comme une immense déconstruction de la danse tant dans ses composantes historiques que techniques.

La *modern dance* est la véritable rupture qui amène ce que nous appelons désormais *danse contemporaine*. En effet, si l'on regarde l'apport des différents danseurs-chorégraphes présentés, l'essentiel de la danse contemporaine est déjà engagé :

- la danse comme expression intime, véritable, avec le rejet des chaussons, de la narration, des codes de représentation ;
- la mobilité du tronc et la charge expressive qu'elle permet ;
- le développement du langage chorégraphique masculin ;
- la pièce chorégraphique comme support de critique et de commentaire sociaux ;
- le mouvement considéré comme langage dramatique soutenu par la respiration ;
- la liberté vis-à-vis de la musique et le fait de danser en silence ;
- le déséquilibre ;
- l'intégration de différents traits culturels issues d'ethnies différentes ;
- l'abstraction.

Nous remarquons que ces ruptures touchent à la mise en scène, à l'utilisation du corps et à ce qu'est un danseur. Le dépassement des codes de l'académisme - car il s'agit bien d'un dépassement, ces danseurs chorégraphes maîtrisant puis détournant la technique académique - a permis une liberté propice à une véritable création artistique.

De plus, notons une tendance de ces chorégraphes à théoriser leurs démarches, théories qui peu à peu deviennent des objets didactiques, y compris par leur introduction dans les universités.

6. La danse en Europe : la floraison de la danse libre allemande

C'est dans une Allemagne abattue par la Première Guerre Mondiale que les artistes, peintres, dramaturges, musiciens et chorégraphes, sortent de la mesure et expriment les sentiments les plus extrêmes. L'expressionnisme touche aussi la danse et lui donne une véritable vigueur créatrice.

6.1 Les fondements théoriques de la danse libre : Rudolf von Laban (1879-1958)

Depuis le tout début du XX^{ème} siècle, Rudolf von Laban se consacre à la danse d'expression aussi appelée *danse libre*. Ce chorégraphe autrichien d'origine hongroise forme des générations de danseurs et, en même temps, théorise son propos dans différents ouvrages : *La danse moderne* (1922), *La Danse, un art en soi* (1925), notamment. Il propose la notion de *kinesphère*, espace volumétrique représenté par un icosaèdre, que le danseur occupe pleinement, s'éloignant ainsi de l'aspect frontal du rapport danseur-public. De plus, en 1926, il invente la *Labanotation* (*Notation Laban* en français) qui permet de noter toute chorégraphie sous forme de partition : un aspect essentiel de sa théorisation.

Dans l'acception de Laban, la danse ne peut être réduite à la représentation. C'est aussi et surtout une activité hautement éducative et thérapeutique. Les danseurs de Laban, dans un climat communautaire proche de la nature, relient dans leur pratique danse, sport, beauté et santé. La nudité complète est souvent choisie.

En 1950, Laban écrit un essai décisif devenu incontournable de toute approche contemporaine des mouvements dansés : *La maîtrise du mouvement*. Un ouvrage dans lequel il définit l'ancrage de chaque mouvement dans quatre rapports interdépendants : *l'espace, le temps, le poids et le flux* (ou énergie)¹⁴. La recherche expressive et la poétique du mouvement vont alors jouer sur le travail de ces dimensions. Cette théorie a été reprise et développée par la suite par maints auteurs, elle est toujours d'actualité tant dans les écrits que dans la pratique chorégraphique et d'enseignement.

6.2 Dalcroze et la rythmique

Émile-Jacques Dalcroze (1865-1950) est un musicien et pédagogue suisse qui découvre une nouvelle approche du mouvement : la rythmique. Pour lui, le corps est le passeur entre pensée et musique. A partir de là, il développe une éducation psychomotrice, sous forme de solfège corporel de plus en plus complexe et précis, ayant pour but de gommer tout parasite au mouvement qui devient alors net, économique et expressif. Même si son traité ne s'adresse pas à la danse, il pense

¹⁴ Nous reviendrons en section 2 sur cet ouvrage et son apport à la théorisation de la danse contemporaine choisie pour notre étude.

qu'il peut y amener un profit. En 1911, il ouvre une école à Dresde où il enseigne l'utilisation rythmique des muscles, la gymnastique (classe menée par la danseuse Marie Rambert), l'harmonie, l'anatomie et le chant choral.

6.3 Mary Wigman (1886-1973)

Contrairement à ses maîtres Dalcroze et Laban, Mary Wigman préfère le solo aux danses de groupe. En 1914, dans sa pièce *Danse de la sorcière*, qu'elle interprète assise, masquée et accompagnée à la percussion, elle confirme que le solo est la forme la plus condensée d'un message dansé. Dans l'après-guerre (Première Guerre Mondiale), elle propose des pièces violentes et contrastées. Dans *Totenmal* (1930), elle élève un monument aux victimes de la guerre. Ses danses de groupe traduisent la souffrance et l'impuissance des mères des soldats.

Le radicalisme de Wigman se traduit aussi dans ses costumes, la musique, et l'utilisation des éclairages. Les danseurs sont souvent masqués, ainsi dépersonnalisés. Ce radicalisme partage le public : certains y voient une danse barbare, d'autres l'expression d'une beauté profonde.

Wigman fait école, en Allemagne et aux États-Unis.

6.4 La danse libre : diversité des approches et pouvoir politique

En 1932 a lieu à Paris un concours international de chorégraphie. Le ballet allemand de Kurt Jooss, intitulé *La Table Verte*, est une sorte de danse macabre moderne, dans laquelle des diplomates s'épuisent à de vaines gesticulations alors que la mort les guette. La gestuelle reste assez académique mais est exécutée avec violence et exacerbation. Cette création crée une polémique dans le public et chez les critiques. Pour certains, c'est une sorte de barbarie, alors que pour d'autres il s'agit d'évolution chorégraphique. La danse libre allemande reste plurielle, même si l'expressionnisme domine. Un courant abstrait se manifeste aussi, en lien avec le Bauhaus. Recherchant le lien entre l'art et les techniques, le théâtre du Bauhaus propose des pièces dans lesquelles les danseurs sont désindividualisés par des costumes bourrés et des masques. Ce courant est prohibé par les nazis, beaucoup d'acteurs étant de gauche. En effet, le national-socialisme voit dans la danse un moyen de rayonner mais les créateurs doivent être soumis. Ces artistes furent en effet qualifiés de " dégénérés ", et classés en tant que tels, au même titre que Picasso... Outre les danseurs d'ascendance juive, de nombreux artistes quittent donc le pays : Laban, Jooss, Wigman...

6.5 La danse allemande après guerre

En 1949, Kurt Jooss revient à Essen et crée le Tanztheater avec Susanne Linke, élève de Wigman, Reinhild Hoffmann, proche de la théorie de Laban, et surtout Pina Bausch.

Pina Bausch (1940-2010), après cinq ans au Tanzstudio, part étudier à la Julliard Scholl de New York où elle se nourrit d'un ensemble d'influences qu'elle ne reniera jamais. En 1962, de retour en Allemagne, elle se révèle rapidement chorégraphe. Elle gagne le concours de Cologne en 1969 et prend la tête du Ballet de Wuppertal en 1973. Elle y déclenche un séisme artistique (Pastori, 1997) avec des pièces telles que : *Le Sacre du Printemps* (1975), *Péchés capitaux* (1976) ou *Barbe-Bleue* (1977). Les *leitmotiv* y sont profondément humains : la condition humaine, l'impossible communication entre les êtres, la tension entre les sexes, la peur, la solitude, la frustration, le désir, etc. Les œuvres puissantes, souvent mortifères, de Pina conquièrent un public international de plus en plus large.

Avec *Café Müller* (1978) et ses pièces suivantes, elle crée un nouveau langage puisant dans la théâtralité des gestes et des mouvements, accompagnés de textes déclamés, de musiques datées, le tout dans une scénographie très forte où le décor, simple mais fortement connoté émotionnellement, efface le lieu et le temps par son caractère universel. Rompant avec la narration et les codes de la danse et du théâtre, Pina Bausch compose des pièces de critique sociale, ou parfois plus intimes, mais toujours à portée universelle, centrant son propos artistique sur les aspects et aspérités de la condition humaine.

Il est impossible de séparer hermétiquement la *modern dance* américaine et la *danse libre* allemande tant les échanges ont été nombreux. En effet, certains danseurs allemands comme Wigman ou Bausch se sont formés aux États-Unis et, inversement, les créateurs américains ont été influencés par les théories de Dalcroze et de Laban – et en particulier Merce Cunningham. Malgré tout, ce qui peut le mieux distinguer ces deux courants chorégraphiques, c'est la culture et l'histoire du peuple qui les porte : la danse libre expressionniste allemande serait-elle allée si loin dans l'expression des sentiments humains si les deux guerres n'avaient pas tant marqué le peuple dont sont issus les chorégraphes ?

7. L'éclosion de la danse contemporaine

Avant de présenter cette éclosion, notons que la danse académique n'est pas morte. Le ballet ne cesse de prospérer, avec des noms tels que Lifar et Noureev en France, Balanchine aux États-Unis, Ashton en Grande-Bretagne ou Cranko en Allemagne, pour ne citer qu'eux. Poursuivant le courant académique et nourrissant le néo-classique, ils créent des pièces comme *Icare* (Lifar, 1935), *Apollon Musagète* (Balanchine, 1928), puis sont ensuite dépassés en audace par le jeune

chorégraphe Maurice Béjart et en particulier sa *Symphonie pour un homme seul* (1955) qui s'ouvre sur un néo-classique en rupture : des pièces avec peu d'innovation dans la gestuelle mais totalement dégagées des conventions chorégraphique, décorative ou musicale.

Malgré tout, nous sommes ici bien loin de ce qui se fait à la même époque dans les avant-gardes contemporaines. La danse contemporaine ne découle pas du néo-classique, les deux naissant et se développant dans les mêmes années. A compter des années 60, la danse éclate. Aux États-Unis, puis en France, de jeunes chorégraphes remettent en question tous les acquis. De nombreux courants naissent (*post-modernisme, next wave, nouvelle danse, etc.*) au point que les étiquettes finissent par s'estomper.

7.1 La danse post-moderne aux États-Unis : sixties et seventies

Dans les années 60, les danseurs des côtes Est et Ouest cherchent à repousser les limites, remettent tout en question avec les mouvements des minorités : condition des " noirs ", les femmes, les homosexuels pour les plus importantes. Attaques en rangs serrés contre toutes les formes de puritanisme.

Au concept de spectacle, ils préfèrent celui d'évènement, *event* ou *happening*, où il s'agit de sortir des théâtres pour prendre possession des lieux du quotidiens : parking, garage, toit etc. À cela s'ajoute, en particulier avec le Grand Union formé par Trisha Brown, Yvonne Rainer, Steve Paxton (on ne cite que les principaux), la revendication de la liberté de substituer aux mouvements stylisés des *ready-made* de l'activité humaine comme marcher, courir, s'asseoir, se (dé)vêtir. De même, ces chorégraphes introduisent des objets réels et de plus en plus de moments improvisés, la nudité et le multimédia comme ingrédients de nombreuses créations.

Dans les années 70, ces artistes fondent le Judson Dance Theater où la technique (et encore moins la virtuosité) ne sont jamais le but en soi. Mais ce mouvement, trop fermé, se replie sur lui-même avant de disparaître, les artistes revenant à des spectacles davantage chorégraphiés.

7.2 La danse contemporaine en Europe

Dans les années 50, la France connaît un petit nombre de pionniers très actifs comme Françoise et Dominique Dupuy, Karine Waehner ou Jacqueline Robinson. En Grande Bretagne, la création chorégraphique est renouvelée par Susan Buirge, Peter Goss et Rusillo. Le développement de l'interdisciplinarité s'intensifie. En 1975 naît à l'Opéra de Paris le Groupe de Recherche dirigé par l'étoile et chorégraphe Carolyn Carlson. En 1981, sous l'impulsion de Jack Lang, le budget alloué aux compagnies augmente et permet le développement chorégraphique. Avec de nombreux créateurs français, anglais, allemands et belges, l'Europe devient la pionnière de la danse

contemporaine, les États-Unis restant majoritairement dans une démarche post-moderne.

À partir des années 70, la danse continue à évoluer, toujours en quête d'un surcroît de liberté (nudité, improvisation, etc.). Ce qui marque l'évolution gestuelle pendant cette période, c'est le métissage et l'intégration de gestes de tous les jours transformés en gestes chorégraphiques par le jeu sur les différentes dimensions du mouvement et les différents paramètres chorégraphiques (répétition, canon, contre-point...). Ce dernier aspect nous paraît intéressant car, bien que non exclusifs, ces gestes, qui ne requièrent que peu de virtuosité technique, pourront être utilisés comme entrées en danse avec des élèves débutants, ce qui fait de la danse contemporaine, en plus de son aspect culturel et éducatif, un candidat pertinent à son intégration en milieu scolaire.

Ayant désormais retracé les contextes et les étapes de l'émergence progressive dans le paysage artistique et culturel de ce que nous appelons aujourd'hui la danse contemporaine, nous nous penchons désormais sur une analyse épistémologique de cette pratique de référence.

Section 2. Théorie et vocabulaire du travail en danse contemporaine.

Analyse épistémologique

Nous nous sommes intéressés au contexte d'émergence, par ruptures successives, de la danse dite contemporaine afin de rendre compte de sa place et de son importance dans le paysage culturel actuel. Dans la présente section, nous nous attacherons à définir les savoirs constitutifs de cette pratique. Nous envisagerons aussi les formes de travail utilisées dans la sphère experte. Cette description épistémologique et technologique de l'activité de référence sera en effet un support essentiel selon nous pour introduire les questions liées à la danse contemporaine et à son enseignement-apprentissage.

1. Les savoirs en danse

Nous discuterons ici de la question de la technique en danse parce qu'elle est au cœur de l'approche de la théorie et du vocabulaire en danse contemporaine, et qu'elle fait l'objet dans les travaux de Laban d'une modélisation à partir de laquelle nous extrairons les savoirs utiles pour notre recherche.

1.1 La technique : un questionnement légitime en danse contemporaine ?

Comme nous le verrons dans la section 4, de nombreux écrits pédagogiques (E.N., *Revue EPS*, Romain...) n'abordent que peu la question de la technique ou même l'écartent (Arnaud-Bestieu, 2005). Cette négation du travail technique découle peut-être d'une mauvaise connaissance des textes et mouvements fondateurs. En effet, comme nous l'avons décrit dans la section précédente, la technique a été attaquée, mais il s'agissait alors de remettre en question la technique prenant la forme de codes rigides fonctionnant sans propos artistique. La danse contemporaine reste néanmoins une activité hautement technique (au sens de Mauss, 1934). Qu'en disent les ouvrages experts?

Laban (1948/2003), véritable référence, y compris dans la littérature pédagogique, écrit en 1948 :

« L'enseignement de la danse doit proposer ce bain stimulant, qui est au moins aussi important que de nager réellement. Dans ce cas, le professeur de natation ne va pas se contenter de plonger l'enfant dans l'eau, mais essayer de lui apprendre une technique adéquate ; de même, le professeur de danse cherchera un procédé pour alimenter le besoin naturel de l'enfant et pour élargir le champs de ses possibilités. » (Laban, 1948/2003, p. 37)

Mais qu'est-ce que la technique¹⁵ en danse contemporaine ?

Voici la définition que Robinson (1988) donne de la technique :

« C'est une manière de faire une chose habilement, fonctionnellement, efficacement. Que ce soit menuiserie ou plomberie, danse ou sculpture, il y a une technique : une façon optimale de manipuler les outils et le matériau pour obtenir le meilleur résultat. Le bon artisan se sert de ses outils comme s'ils étaient le prolongement de sa pensée ; il connaît ses matériaux, cuir, bois, métal, et met leurs caractéristiques, leurs réactions au service de l'œuvre, que celle-ci soit table ou canalisation, danse ou statue. « Technique » signifie alors « savoir-faire ». » (Robinson, 1988, p. 34)

Le premier terme qui nous intéresse est « *habilement* ». En EPS, et en APA en particulier, le terme d'« *habiletés* » est très utilisé. De plus, le développement des habiletés corporelles est une des missions techniques des professeurs de danse contemporaine en éveil et initiation selon le CND

15 Notons que certains utilisent le terme de *technique* pour parler d'une école : la *technique* Graham, la *technique* Limon... Dans notre travail, c'est ce que nous appellerons les *écoles* ou *méthodes*.

(CND, 1999).

Réfléchissons au terme « *efficacement* ». En danse, et *a fortiori* en danse à l'école, l'efficacité n'est pas obligatoirement de la performance au sens sportif du terme. Mais le but et l'objet affiché de l'Éducation Nationale étant l'*expression* et la *communication*, l'efficacité serait de pouvoir "dire" ce que l'on veut. Ceci nous renvoie à ce que disait Graham et que cite Robinson (1988) :

« *Un danseur (...) fait ce que le corps humain est capable de faire. Ceci prend du temps, environ dix ans. Cela ne signifie pas qu'il ne dansera pas avant, mais cela implique la pression du temps avant que la maison du corps puisse loger son hôte divin, l'esprit (...)* »
(Robinson, 1988)

L'expression en danse passerait donc par une maîtrise du corps, corps qui deviendrait capable d'exprimer avec précision les choix chorégraphiques. La technique n'est donc plus perçue comme une fin en soi mais comme un moyen de développement des possibilités expressives. À ce sujet, Crémézi (1997) écrit que la technique - ce qui implique un entraînement régulier du danseur -, a pour but de lui donner toutes les possibilités expressives du corps (Crémézi, 1997, p. 26).

Se pose maintenant la question des *outils*, des *matériaux* et de l'*œuvre* du danseur. Robinson (1988) les précise ainsi :

- l'*outil/instrument*, c'est le corps et ses possibilités motrices.
- les *matériaux*, ce sont les fondamentaux (espace, temps, énergie¹⁶).
- l'*œuvre*, c'est l'aboutissement, la liaison faite par l'individu entre la maîtrise du corps et des fondamentaux au sein de sa singularité, celle-ci apparaissant dans la composition.

Cette définition de la technique est celle qui nous intéresse en danse contemporaine et elle lui est propre. En effet, il s'agit ici de développer au fur et à mesure les habiletés et la maîtrise de l'instrument corporel par différents types de tâches et non d'acquérir seulement un certain nombre de formes et de morphocinèses. C'est cette différence avec d'autres types de danse qui est source de la confusion autour de la question de la technique en danse contemporaine : il y a un travail technique lourd, mais son acquisition va prendre d'autres chemins que la seule reproduction de formes (qui ne sera qu'une manière de travailler).

Ayant défini les éléments constitutifs de la technique en danse, abordons-les un par un, tant à travers une approche fine que par rapport à leur travail et à leur transmission.

16 Le *fondamental poids* n'est pas cité.

1.2 Le corps comme outil

1.2.1 La connaissance du corps

Le premier travail technique en danse contemporaine est l'accession à une connaissance du corps et de ses potentialités. Robinson (1988) écrit que c'est la prise de conscience des structures anatomiques, physiologiques et fonctionnelles qui constitue ce qu'elle appelle « *l'apprentissage gymnique* » (p. 36). Dans une même perspective, Crémézi (1997) rappelle que l'entraînement du danseur consiste à prendre conscience de tous les éléments anatomiques, physiologiques et kinésiologiques qui régissent le corps : colonne vertébrale, bassin, genoux, tête, cercle, spirale, articulation, tonus, etc. (p. 15). Notons que cette connaissance est l'objet de nombreuses compétences visées par les textes du CND destinés aux professeurs de danse contemporaine. On enseigne par exemple aux enfants le nom exact des articulations et on leur fait explorer leur possibilités, liées aux fondements articulaires (prémises d'un véritable savoir technique).

1.2.2 Le développement des possibilités motrices générales

Robinson (1988) précise quelles sont ces possibilités motrices recherchées : force, souplesse, endurance, légèreté, rapidité, coordination, etc... Elle insiste sur l'importance d'une éducation corporelle visant à faire perpétuellement reculer les limites de performance physique (p.36). Cette énumération nous paraît intéressante. L'analyse critique des programmes de l'Éducation Nationale montre que ces compétences sont considérées comme non spécifiques à la danse alors que nous les considérerons dans l'étude de terrain, à la suite de ces auteurs et des documents du CND, comme des savoirs propres - ce qui ne veut pas dire *exclusifs*) - au travail corporel en danse

Robinson (1988) liste ensuite les composantes essentielles à cet instrument qu'est le corps. Ces éléments devront faire l'objet d'un travail de conscientisation et de maîtrise. Elle les regroupe en cinq catégories :

- La conscience du corps : forme, structure, volume, poids, appuis, axes, symétrie/asymétrie, équilibre... avec une insistance sur la verticale avec le rôle de la colonne vertébrale, du bassin, des genoux et de la tête ;
- la conscience des articulations et de ses possibilités (flexion extension, rotation, circonduction) ;
- la conscience des muscles et du tonus musculaire (toutes nuances entre la contraction et le relâchement) ;
- le corps et ses actions : s'étirer, s'enrouler, marcher, courir, tomber, sauter, ramper, glisser... (exploration et analyse) ;
- l'éveil et développement sensoriel et perceptif (tactile, visuel, auditif).

Dans l'abord de ces compétences, il est intéressant de rappeler la différence de la danse contemporaine par rapport à d'autres types de danses : le corps, bien que travaillé à certains moments à travers des morphocinèses et éléments isolés, est majoritairement considéré comme un *tout* (ensemble fonctionnant en tant que système), et travaillé dans son ensemble - même si la conscience va se focaliser sur un élément en particulier dans un premier temps.

Dans ce but, Laban (1948/2003) propose de travailler avec les enfants la technique du corps à partir des « huit actions d'effort de base », qui sont des verbes d'action plaçant le corps dans des rapports simultanés au temps, à l'espace, au poids et au flux spécifiques : presser, épousseter, pousser, flotter, tordre, tapoter, fouetter et glisser¹⁷.

Le corps, outil du danseur et de l'apprenti danseur, est donc au centre d'une réflexion sur le développement technique. Après avoir présenté les aptitudes corporelles faisant partie de la formation du jeune danseur (verticalité, contrôle corporel, connaissance des articulations, etc.), entrons dans la spécificités du mouvement dansé, mouvement décrit par Laban, et nombreux de ses continuateurs, comme simultanément inscrit dans des rapports innombrables au temps, à l'espace, au poids et au flux.

1.3 Les fondamentaux labaniens du mouvement dansé

La modélisation de Laban est centrale en danse. Elle donne un cadre théorique partagé dans la communauté, permettant de décrire le mouvement dansé, et elle alimente encore aujourd'hui les réflexions des théoriciens.

Dans la théorie du mouvement de Laban, il y a donc quatre fondamentaux : le *Temps*, l'*Espace*, le *Poids* et le *Flux*. Wigman (1924/1990) écrivait de l'avènement de ces concepts :

« *Temps, énergie, espace : voici les éléments qui donnent vie à la danse..* » (Wigman, 1924/1990, p. 16)

Abordons-les un par un dans l'ordre proposé par Laban, bien qu'ils soient intrinsèquement liés et souvent indissociables dans l'acte de danse.

1.3.1 Le Temps

Tout mouvement va occuper un certain temps, une certaine durée. Il peut aller de l'infiniment lent à l'infiniment rapide et, entre ces deux extrêmes, existe une infinité de possibles. De plus, dans le

¹⁷ On trouve parfois de petites différences de traduction de ces verbes d'un traducteur à l'autre.

mouvement, le temps n'est pas nécessairement uniforme : le danseur utilise à souhait l'accélération et le ralenti qui, eux-mêmes, vont se décliner selon la progressivité ou la soudaineté du changement. Waehner (1993) en parle ainsi :

« Parler de temps pour la danse, c'est essayer de la quantifier en considérant son déroulement par rapport à l'unité de mesure. Mesurer le temps c'est lui associer des notions de vitesse, d'organisation dans le temps (rythme), de durée. » (Waehner, 1993, p. 24)

Cet auteur précise les différents éléments composant ce fondamental : rythme, tempo, vitesse, durée. Le rythme n'est pas le tempo : le tempo est régulier (c'est la vitesse de la pulsation) alors que le rythme est musical. La durée d'un mouvement est le temps s'écoulant entre le début et la fin de sa réalisation. Quant à la vitesse, Waehner (1993) la définit comme *« la quantité de mouvements exécutés pendant un certain temps »* (p.24). Elle va du très lent au très rapide et n'est pas forcément homogène (crescendo/décrescendo). Précisons que, en danse contemporaine, le rapport au temps peut être appréhendé en rapport avec une structure métrique issue d'une pulsation musicale extérieure (danser sur la musique), ou avec une structure non-métrique (danser en silence ou s'écarter de la musique).

1.3.2 L' Espace

Wigman (1924/1990) écrivait à propos de l'espace :

« (...) c'est l'espace qui est le royaume de l'activité réelle du danseur, ce qui lui appartient car lui-même le crée. Ce n'est pas l'espace tangible, limité et limitant de la réalité concrète, mais l'espace imaginaire, irrationnel, de la dimension dansée, cet espace qui paraît effacer les frontières de la corporéité et peut transformer le geste coulé en une image d'un apparent infini... C'est seulement dans cette étreinte spatiale que la danse atteint son but. » (Wigman, 1924/1990, p. 16)

Il y a deux espaces distincts bien que indissociables : l'espace du corps et l'espace investi par le corps.

1.3.2.1 L'espace du corps

Pour Laban (1948/2003), le corps est inscrit dans une kinésphère qu'il définit ainsi :

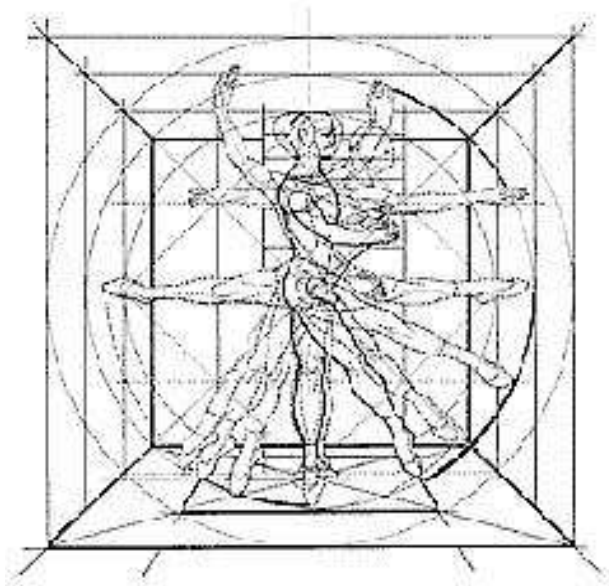
« Autour d'un corps se trouve la "sphère du mouvement" ou "kinésphère", dont les

circonférences peuvent être atteintes par les membres étendus normalement, sans changer la place de l'exécutant, c'est à dire la place du support. » (Laban, 1948/2003, p. 115)

La kinésphère est donc le volume sphérique imaginaire qui entoure le corps, et dont l'étendue se limite à la portée maximale des membres, sans que la personne ne change de place. On utilise habituellement ce terme afin de démarquer l'espace individuel du mouvement, de l'espace général alentour dans lequel l'action et le déplacement prennent place.

Laban qualifie de plusieurs manières le mouvement au sein du volume de la kinésphère. Le mouvement peut être :

- « *postural* », lorsqu'il se déploie dans l'ensemble du corps, d'une manière conséquente, et qu'il accentue et souligne l'espace autour de la personne immobile ;
- « *périphérique* », lorsqu'il est initié par les extrémités du corps et qu'il survient dans les limites externes de la kinésphère individuelle ;
- « *central* », lorsqu'il est initié depuis le centre du corps ou lorsqu'il passe par lui ;
- « *transversal* », lorsqu'il passe entre le centre du corps et la périphérie de la kinésphère.



Kinesphere
Illustration: Kaiserworks

Schéma 1 : La kinésphère

À partir du centre du corps, qui se situe dans la partie abdominale basse, tout mouvement va s'inscrire dans cette kinésphère selon des directions choisies pour chaque partie du corps. Les

directions de chacune des parties du corps pourront être symétriques, parallèles, opposées. Le mouvement sera central ou périphérique, centripète ou centrifuge. De plus, un mouvement, dans une direction donnée, pourra s'effectuer selon plusieurs trajectoires.

Pour aider le lecteur à comprendre ce que sont les trajectoires, voici l'exemple qu'utilise Robinson (1988) sur deux trajectoires possibles :

« *Les bras vont de bas en haut, mais l'un par une courbe sur le côté du corps, l'autre directement ou en passant par devant.* » (Robinson, 1988, p.52)

1.3.2.2 L'espace environnant

Laban (1948/2003) écrit qu'au-delà de la kinésphère, il y a l'espace plus large ou général que l'homme peut investir seulement en changeant de place. Le danseur en mouvement « *ne sort jamais de sa sphère personnelle mais il la porte autour de lui et avec lui comme une coquille* » (p.106).

En effet, hormis par un parti-pris chorégraphique, le danseur « bouge dans l'espace », il ne reste pas sur place, il se déplace. Cet espace environnant va pouvoir être investi selon un parcours constitué de différentes directions et trajectoires, créant une sorte de graphisme (Robinson, 1988). Détaillons les éléments spatiaux de ce graphisme dans l'espace environnant. L'inscription du corps dans cet espace va pouvoir être décrit en termes de directions, d'orientations, de niveaux et de trajectoires :

- Les directions sont définies par rapport au centre du corps (partie abdominale) : vers l'avant, vers l'arrière, vers le côté, vers le haut, vers le bas.
- L'orientation du corps se définit par les mêmes descripteurs mais par rapport à un point d'observation extérieur, par exemple par rapport à un éventuel public.
- Le danseur utilise différents niveaux, identifiés par rapport à la position normale du centre de gravité d'un individu debout (niveau moyen). Le niveau haut est l'espace *au dessus* investi par les sauts et le niveau bas par les passages au sol. Notons que le rapport au sol est l'une des choses qui différencient la danse contemporaine de la danse classique : dans la danse contemporaine, le sol est non seulement la base de la verticalité, il est aussi utilisé par un *corps horizontal* (se coucher, rouler, etc.).
- Les trajectoires se définissent en fonction des trajets que décrit le mouvement dans l'espace. Ces trajets, d'un point A à un point B, peuvent être droits, en zigzag, en spirales, courbes, anguleux.

Waehner (1993) s'intéresse au travail de l'espace du danseur qu'elle définit ainsi, résumant les éléments détaillés ci-avant :

« *Danser c'est bouger dans l'espace. C'est évoluer avec son corps, se déplacer. L'espace nous entoure, nous supporte mais n'a pas de définition concrète. C'est le danseur et la danse qui le rendent visible (...) La danse dessine et construit l'espace. Elle utilise trois dimensions : hauteur, largeur, profondeur. Elle crée des lignes, des circulations, des parcours. On peut jouer à l'infini avec l'espace, le structurer arbitrairement ou le laisser venir. L'espace a cependant sa propre expression. Une ligne courbe n'exprime pas la même chose qu'une ligne droite, de même un cercle n'a pas la même valeur qu'une diagonale.* » (Waehner, 1993, p. 29)

1.3.3 Le Poids

Beaucoup se réfèrent à Laban mais peu parlent du poids, y compris Robinson qui, consacrant huit pages à l'apport de Laban, ne cite que les trois autres fondamentaux. Le poids est pourtant indissociable de la corporéité. En effet, le danseur ne fait que s'abandonner, se soumettre ou lutter contre celui-ci, que ce soit dans son rapport au sol, au saut que dans les huit actions d'effort de base de Laban.

Waehner (1993), pour sa part, définit le poids comme source de l'énergie. Les différents jeux avec le poids pourront permettre d'explorer des énergies différentes, dans un rapport entre le poids et la tension :

- lutter contre (résistance),
- céder au poids (abandon),
- donner sa valeur au poids (contrastes relâchement/résistance),
- donner du poids à une partie du corps,
- faire varier le poids.

Le poids est donc à relier à la gestion des appuis mais aussi au flux.

1.3.4 Le Flux ou Énergie

L'énergie, ou flux, est certainement l'élément le plus abstrait. En effet, il s'agit de la coloration donnée à un mouvement (inscrit dans l'espace, le temps et faisant appel à un rapport au poids).

On distingue deux flux du mouvement opposés : le *flux libre* et le *flux contrôlé*. Dans un mouvement au flux libre, l'énergie est projetée dans le corps sans retenu. Ce mouvement, qui échappe au contrôle de l'exécutant, ne peut plus être arrêté une fois déclenché.

Au contraire, un mouvement au flux contrôlé, plein de tension, peut être arrêté à tout moment, et donne une impression de prudence.

Waehner (1993) relie directement l'énergie au poids :

« L'énergie donne le dynamisme au mouvement (...) C'est une sorte de capital "tonus" que l'on met au service du mouvement. La sensibilisation à cette notion d'énergie s'aborde par la prise de conscience du poids et de ses incidences sur le mouvement (...) Suivant les jeux que nous allons établir avec ce poids, l'exécution du mouvement fera appel à des énergies différentes. Toute une gamme de possibilités nous est offerte allant du relâchement total à la tension extrême. » (Waehner, 1993, p. 18)

Cependant, l'énergie est liée chez Laban aux trois autres fondamentaux (poids, temps, espace).

Pour montrer les liens entre ceux-ci, nous utiliserons le tableau de présentation suivant, emprunté à Duthil.

L'énergie et le facteur Poids	Fort	Utilisation d'un maximum d'énergie, d'une grande tension musculaire. Le mouvement est fort, ferme, énergique, résistant.
	Léger	Le mouvement léger est délicat, fragile, sans poids, et utilise une faible tension musculaire.
L'énergie et le facteur Temps	Soudain	L'énergie du mouvement est libérée dans un laps de temps très court. Le <i>Soudain</i> est un dynamisme et non une vitesse.
	Maintenu	L'énergie est uniformément répartie sur une période de temps très longue.
L'énergie et le facteur Espace	Direct	Orientation nette, sans équivoque, sans détour. Point d'arrivée du mouvement identifié dès son amorce.
	Indirect	Orientation diffuse, ambiguë, sinueux, plein de détours, l'orientation n'apparaît pas clairement. Point d'arrivée non prévisible.

Tableau 1 : Descriptions de qualités de flux en combinaison avec les autres paramètres du mouvement

1.3.5 Combinaisons de ces fondamentaux

Les quatre fondamentaux permettent de décrire des dimensions précises du mouvement mais sont souvent mêlées, imbriquées, ou, pour le moins, conjuguées dans les mouvements. Voici quelques

exemples de description d'actions (adjectifs qualifiant des gestes ou verbes d'actions) à travers deux puis trois fondamentaux, tels que repris par Duthil.

Combinaison de deux paramètres (poids et temps)	Percutant	Fort / soudain
	Pétillant	Léger / soudain
	Fondant	Léger / maintenu
	Compressant	Fort / maintenu
Combinaison de trois paramètres (poids, temps et espace)	Glisser	Léger / maintenu / direct
	Tapoter	Léger / soudain / direct
	Presser	Fort / maintenu / direct
	Fouetter	Fort / soudain / indirect
	Frapper	Fort / soudain / indirect

Tableau 2 : Adjectifs et verbes d'action issus de la combinaison de deux ou trois paramètres

1.4 L'expression, l'expressivité, la créativité

Nous proposons ici un paragraphe sur ces termes car les notions d'expression, d'expressivité et de créativité, centrales dans les arts en général, sont portés par les fondamentaux labaniens. D'autre part, ce qui différencie la danse du domaine du sport, c'est sa dimension sensible, artistique.

En danse contemporaine, et ce pour se démarquer un peu plus de l'héritage classique, de nombreux auteurs parlent de dimension expressive¹⁸. Or, qu'est-ce que l'expressivité ? Ou la créativité ?

Avant d'aller voir chez quelques auteurs les précisions que nous pouvons trouver sur ces termes, notons que la dimension abstraite qu'ils recouvrent explique les nombreuses dérives d'interprétation et d'utilisation qui vont parfois jusqu'à considérer l'expression chorégraphique comme indépendante du travail corporel (Perez, 1994).

La raison de ce vocabulaire de l'abstrait en danse contemporaine est dû selon Crémézi (1997) au fait que ce type de danse fait appel à une appréhension plus intuitive que rationnelle (Crémézi, 1997, p. 9).

Notons aussi que *exprimer* n'est pas forcément *signifier* ou *narrer*. Comme l'explique Cunningham (1980), les situations expressives peuvent échapper à une signification littéraire ou anecdotique (p. 37), ce que Crémézi (1997) relie à a quête visant à rendre sensible un sens d'abord issu du mouvement (Crémézi, 1997, p. 41 et p. 33).

Laban dans son ouvrage consacré à l'éducation, parle d'une « *danse créative* » dans le sens que lui

¹⁸ En effet, nul n'oserait prétendre que le ballet n'est pas un art. En revanche, on le considérera plus codifié, et donc moins " expressif " que la danse contemporaine.

donne l'opposition à des danses basées sur un vocabulaire codifié, mais il impute l'expression aux mouvements eux-mêmes. Il la relie directement aux notions d'efforts constitutifs du travail technique. En effet, selon Laban, c'est la synthèse des éléments fondamentaux (espace, temps, poids, énergie) qui fait l'expression :

« Donc, l'expression du mouvement dépend de sa localisation dans l'espace, incluant la forme, et de son contenu dynamique, comprenant l'effort (...) Des contrastes d'expression évidents sont ressentis dans les éléments d'effort suivants : soit ferme ou léger, soit direct ou flexible, soit soudain ou soutenu, soit contrôlé ou libre¹⁹. » (Laban, 1948/2003, pp. 64-65)

On voit donc que, chez Laban, l'expression en danse passe directement par les qualités du mouvement, par ses colorations. Le travail de l'expression est donc ici un travail sur le mouvement lui-même, sur le corps. On est ici face à une définition de l'expression en danse dans toute sa spécificité.

On peut remarquer que, en revanche, le terme "exprimer" est pris par Cremezi (1997) au niveau de la prise de parole artistique et non au développement psycho-affectif de l'individu considéré par Laban. L'expression est ici l'apanage du chorégraphe, comme la *poétique* chez Louppe (2000). Certains auteurs l'appellent la *créativité*.

Robinson (1988), pour sa part, parle souvent de *s'exprimer* mais le terme n'est jamais réellement défini. L'expression cède, en effet, parfois la place à ce terme tout aussi abstrait mais un peu plus explicité par l'auteur, la *créativité* :

« La créativité est comme une source dont le débit varie chez les uns et chez les autres, et chez l'un plus ou moins selon les moments. Dans le cas d'une formation artistique, du développement de la créativité, l'enseignant ne peut d'aucune manière se substituer à son élève. Il ne peut ni sentir ni penser ni agir pour lui. Tout au plus l'aider à voir plus clair en lui-même, consolider ses exigences, tout au plus peut-il, en dehors de lui transmettre certaines connaissances, lui procurer des nourritures, intellectuelles, spirituelles, et le plonger dans un climat de confiance, de stimulation propices à la croissance. » (Robinson, 1988, p. 113)

Sont soulignés dans cette définition tous les groupes de mots renvoyant aux dimensions

19 Ferme et léger renvoie au poids, direct ou flexible à l'espace, soutenu ou soudain au temps et contrôlé ou libre au flux.

psychologiques et psycho-affectives de l'individu. On voit que, pour Robinson, la créativité est plutôt une compétence - ou même une *qualité* au sens de l'inné - relevant de l'esprit.

Pour Mary Wigman (1990), la créativité est une des deux qualités essentielles dans la danse, au côté de la technique, les deux devant s'équilibrer (Mary Wigman, 1990, p. 20).

Malgré qu'elle ne fût danseuse-chorégraphe, mêlant ainsi les deux dans son discours, on peut penser que cette qualité de créativité est pour elle l'apanage du chorégraphe. Cette distinction professionnelle est souvent en revanche mal distinguée dans les écrits et propos pédagogiques traitant de la danse à l'école. Il s'agit pourtant de rôles distincts : le danseur interprète et, à cet effet, prépare son corps comme outil d'interprétation (travail technique complet), alors que le chorégraphe compose l'œuvre.

Pour mieux appréhender cette distinction, abordons à présent les types de tâches en danse contemporaine : l'improvisation, la mise en disponibilité et le travail des formes développant les techniques d'interprétation et la composition, développant les techniques chorégraphiques.

2. Les formes canoniques du travail en danse contemporaine

La sous-section précédente présente le rapport qu'entretient la danse contemporaine au corps, en tant qu'outil et matériau technique, et à une utilisation sensible de ce corps (expression, création). Cette double-composante corps/sensibilité se développe par une formation du danseur, formation reposant sur quatre formes canoniques mettant au travail l'une, l'autre, ou les deux simultanément : l'improvisation, le travail des formes, la mise en disponibilité et la composition.

2.1 L'improvisation

L'improvisation est la forme de pratique du travail en danse contemporaine la plus développée dans les écrits, forme nouvelle et propre à la danse libre puis contemporaine. L'improvisation consiste à laisser son corps aller, danser, explorer à partir d'une consigne d'improvisation plus ou moins ouverte. C'est un temps où le corps est sensé se mouvoir via ses sensations et son imaginaire et non suivre les desseins de la pensée et de la décision. Comme l'écrit Robinson (1988), l'action n'est alors pas menée par la raison mais davantage par l'intuition (p.115) et les éléments en résultant sont expérimentés sans le souci d'une reproduction ultérieure à l'identique (p.114). Pour sa part, Guisgand (2002), insiste sur le fait que le répertoire gestuel est latent, éventuel, mais que l'improvisation privilégie non pas le paraître mais une « *danse à vivre* » :

Waehner (1993) en décrit ainsi l'objectif et le processus :

« Par définition, le travail d'improvisation met en jeu la spontanéité. Il consiste en une production instantanée de mouvements et de situations, sans préparation d'aucune sorte. A partir des propositions de chorégraphe, le danseur cherche avec son corps en respectant les différentes consignes qui le guident dans sa recherche... » (Waehner, 1993, p. 12)

L'improvisation part donc d'une ou plusieurs consignes données par le chorégraphe ou le professeur. Le travail d'improvisation avec les enfants peut prendre plusieurs formes²⁰:

- *L'improvisation poétique* (au sens de Louppe, 2000) c'est à dire à partir et à travers un inducteur poétique, faisant appel à l'imaginaire. Cette démarche est cohérente, dans le sens du développement des compétences de l'enfant, si elle est un point de départ à un travail de composition ou de travail technique ou bien si elle fonctionne comme un temps de réinvestissement du travail technique accompli en amont. Elle peut prendre comme point de départ un thème, une musique, une image, un poème, une matière à toucher ou à voir, ou tout autre support propice à une démarche poétique.
- *L'improvisation exploratoire* comme temps de recherche de sensations menant au travail technique. Cette démarche, souvent utilisée avec les enfants en éveil et initiation au Conservatoire, met l'élève dans une recherche sur le corps (exemple : expérimenter le passage de la course à un arrêt sur deux pieds, un pied, un pied et une main²¹ pour faire travailler les appuis et la recherche d'équilibre). Ce qui la différencie de l'improvisation poétique, c'est le fait que la consigne et surtout les relances questionnent l'élève sur son corps. C'est une dévolution à l'élève du travail technique.
- *L'improvisation exploratoire* comme temps de recherche autour des éléments fondamentaux, par exemple amorcée par une consigne contraignant l'espace (transposer une phrase composée de face en cercle), ou bien le temps (faire au ralenti ou en accéléré), ou encore l'énergie (fort/doux). Ici aussi, on est face à une dévolution, comme l'écrit Robinson (1988), le thème corporel (qu'elle considère comme étant déjà inépuisable), spatial, rythmique, etc., servant de tremplin (Robinson, 1988, p. 114).

Le travail de l'élève va dépendre du thème (consigne) de départ et des relances. Dans tous les cas, sauf si c'est un moment précis du cours destiné à danser librement sans consigne, l'improvisation doit, comme toute dévolution didactique, partir d'une consigne précise et doit faire l'objet de relances ou de temps d'analyse pour qu'elle soit porteuse de transformation. Comme l'écrit

20 Nous nous appuyons ici sur l'entretien mené en DEA avec Chantal Tur, formatrice dans le cadre du DE et spécialiste des enfants.

21 Proposition d'exercice issu du document du CND : *Éveil et initiation à la danse* (p. 15).

Robinson (1988) :

« *Le voyageur dans l'improvisation doit retourner plus riche de ce voyage et plus lucide.* »
(Robinson, 1988, p. 115)

En effet, si le thème est trop libre, trop lâche, sans réelle relance, l'élève n'évoluera pas et pourra même avoir du mal à rentrer dans l'exercice. Robinson (1988) insiste sur l'importance du cadre défini et restreint qui doit venir aider la recherche de l'élève (p. 115).

L'improvisation est une entrée innovante dans la danse, propre à la danse contemporaine. En revanche, la danse contemporaine n'a pas totalement rejeté le travail formel (barre, travail des tours, positions, etc.) mais celui-ci n'est qu'un type de tâche parmi d'autres. Voyons en quoi il consiste.

2.2 Le travail des formes

Waehner (1993) définit ainsi ce qu'est une forme en danse :

« *La forme est l'aspect sous lequel se présente le mouvement. Elle en définit les contours. Elle en donne le dessin général et fixe les lignes d'ensemble. Elle permet de repérer le mouvement et de le mémoriser en fonction de critères reconnaissables : rond, anguleux, symétrique, asymétrique, classique, contemporain. La forme n'est pas donnée uniquement par les extrémités, bras et jambes, elle se lit dans tout le corps.* » (Waehner, 1993, p. 16)

Les danses utilisent des formes, comme par exemple les positions, les pas de base, les tours, les sauts. Dans l'évolution des danses, de nombreuses formes ont été choisies et codifiées pour des raisons esthétiques (les ports de bras en danse classique), ou pour des raisons de performance. En effet, l'*en-dehors* n'est pas un placement quelconque : il est celui qui permet d'ouvrir au maximum l'angle formé par les deux jambes sans incliner le corps. Or, ce type de savoirs formels issus de la danse classique continue à être transmis en danse contemporaine (CND, 1999) au côté d'autres types de formes issus de la *modern dance* (la position parallèle).

Ce type de savoir peut difficilement être appréhendé par l'improvisation, car c'est une norme de placement extérieure aux réflexes anatomiques naturels. Il est donc à enseigner et à étudier puis à incorporer par une transmission pensée à cet effet : la *transmission de formes*. Rares sont les auteurs experts qui développent cette question. En effet, héritée de la danse classique, cette pratique déjà pensée et pratiquée n'est pas mise en avant, soit car les auteurs considèrent que tout a été dit, soit

que ce n'est pas l'aspect de la danse contemporaine qu'ils veulent présenter. Les travaux de Faure (2000 ; 2002 ; 2003) en donnent quelques traits utiles à notre étude.

Faure a effectué une recherche socio-anthropologique sur les modes d'incorporation des savoirs dansés en danse classique d'une part et en danse contemporaine d'autre part. À partir de cette première distinction, elle a défini deux logiques de transmission : le « *modèle de la discipline* » et le « *modèle de la singularité* ». Bien que cette classification ne soit pas utilisée dans notre étude, Faure a précisément décrit et analysé les méthodes de transmission de formes (qu'elle classe dans le modèle de la discipline). Il s'agit d'un mode d'appropriation centré sur la reproduction d'images-modèles par observation, essais et corrections successives. Dans ce type de tâches, la saisie visuelle est prédominante car la première tâche de l'apprenant est de repérer dans l'image-modèle les traits saillants et pertinents (angles, ouvertures, etc.) lui permettant ensuite de reproduire la forme. Comme l'écrit Faure (2000 b) :

« Les corrections sont nombreuses, largement basées sur l'observation des autres, incluant plus ou moins d'explications " savantes " selon que les professeurs aient été formés ou non à des connaissances anatomiques et/ou à des méthodes d'analyse du mouvement. » (Faure, 2000 b, p. 9)

Cette transmission vise à l'acquisition d'un vocabulaire technique extérieur à l'individu qui l'incorpore peu à peu, cette incorporation pouvant aller jusqu'à une performance extrême s'appuyant sur des automatismes acquis (Faure, 2000 b). Le professeur montre et désigne une forme. Le recours au langage est souvent moins riche et présent que lors d'improvisations (Faure, 2000).

À un niveau moteur, retenons simplement ce qu'écrit Cadopi (2001), en référence à d'autres auteurs : ce qui différencie clairement cette forme de pratique de l'improvisation, c'est qu'ici la motricité du danseur se caractérise aussi par le fait qu'elle se déploie principalement dans un milieu stable, constant, sans incertitude. Cadopi (2001) explique, à la suite de Poulton (1957) qu'on dit alors que les habiletés motrices sont « *fermées* » par opposition aux habiletés motrices « *ouvertes* » dans lesquelles le sujet doit s'adapter en cours d'action à des modifications de l'environnement imprévisibles ou difficilement prévisibles, que ce soit sur le plan spatial et/ou temporel et/ou événementiel. Elle poursuit ainsi :

« Dans les habiletés fermées, le sujet se consacre d'abord à acquérir un pattern moteur aussi proche que possible de celui qui serait théoriquement le meilleur..., puis il s'attachera à travailler ce pattern afin d'en faire une habitude. » (Cadopi, 2001, p. 128)

Dans les Conservatoires, ce type de tâches pour l'étude de morphocinèses commence de manière succincte en initiation pour se faire central à partir du cycle d'observation (CND, 1999). En revanche, ce type de tâche n'est à notre connaissance jamais évoqué dans les écrits pédagogiques.

2.3 La mise en disponibilité

La mise en disponibilité du corps est une forme de pratique mettant au centre l'attention du danseur aux sensations corporelles et kinesthésiques. Hérité des méthodes Feldenkrais (1943) et Alexander (1932), ainsi que des approches orientalisantes du corps, ce type de travail n'est pas décrit dans les écrits théoriques et experts de danse contemporaine que nous avons consultés, sauf dans l'ouvrage de Faure (2000 a) qui le nomme « *exercices de conscience du corps* » :

« Les exercices de conscience du corps ne nécessitent pas de grands efforts physiques ni de mémorisation, puisque les mouvements sont volontairement simples (...) L'exécution se déroule lentement, l'objectif étant de lier le corps et la pensée du mouvement. L'idée sous-jacente à ce travail est qu'il est possible de changer les habitudes motrices, de défaire les blocages et d'acquérir de nouvelles habiletés, en apprenant à devenir maître de sa " propre éducation somatique ". » (Faure, 2000 a, p. 168)

Les documents du CND²² pour l'éveil et l'initiation permettent d'en donner une description : il s'agit de tâches où le danseur développe de manière exclusive une attention particulière à la sensation d'une partie du corps, au contact avec le sol, à la respiration, à un fondamental du mouvement isolé ou au rapport aux autres. Dans ce type d'exercice, le danseur « *ne danse pas* ». Il explore, parfois allongé, les yeux fermés, ou à travers une marche « *naturelle* », une sensation qui lui servira dans son mouvement.

Voici trois exemples contrastés de ce travail, issus du document du CND (1999 a) :

- *Faire ressentir le poids du corps dans différentes situations : allongé sur le sol, debout, en contact.*
- *Assis par terre, demander un allongement de la colonne vertébrale en prenant appui sur le sol et faire retrouver cette même sensation d'allongement dans les exercices exécutés debout.*
- *Faire percevoir les durées d'une inspiration et d'une expiration.*

Il s'agit donc ici de développer une conscience du corps considérée comme outil de maîtrise du

²² Comme nous le verrons largement dans le chapitre méthodologique, les documents du Centre National de la Danse, institution garante de l'expertise, permettent l'appréhension précise des différents types de tâches en danse contemporaine.

mouvement ultérieur. Ce type de tâches, propre à la danse contemporaine complète donc le travail des formes et les recherches en improvisation dans la formation du danseur-interprète.

2.4 La composition

Robinson (1988) décrit la composition en ces termes :

« *La composition commence au moment où il faut organiser les éléments découverts au cours de l'improvisation, dans le but de construire une œuvre.* » (Robinson, 1988, p. 115)

La composition vient, logiquement, après une phase d'improvisation où le danseur a expérimenté des données intuitives. De plus, la composition est une fixation alors que l'improvisation laisse aller et venir les mouvements. Elle est le temps de production de « l'œuvre » par le chorégraphe. Robinson (1988) parle du tri des éléments, de leur organisation et de leur assemblage en vue de la construction d'un *objet* structuré, identifiable et reproductible (p. 76).

Le travail de composition est souvent demandé aux élèves des classes primaires mais, pour qu'elle soit un moment de transformation et d'apprentissage, il faut que les consignes et relances guident l'élève, lui apprennent à composer. En effet, la composition, comme tout exercice d'écriture, fait appel à une aptitude personnelle mais aussi à des techniques appelées *procédés chorégraphiques*. Il s'agit d'opérations effectuées sur un mouvement déterminé. En voici quelques exemples :

- La répétition d'un mouvement sert à renforcer le propos, à le développer, elle est aussi indicateur de virtuosité ;
- l'accumulation est la répétition d'un élément simple avec ajouts successifs et cumulatifs ;
- la transposition est la reproduction d'un même mouvement avec une autre partie du corps ou un autre segment du corps, dans un autre espace, une autre énergie ;
- l'inversion est un principe de reproduction d'un même mouvement à l'envers ou dans un autre sens.

De plus, certains procédés chorégraphiques sont liés à diverses relations entre plusieurs danseurs (unisson, canon, question/réponse, cascade, etc.). La composition d'un solo ou d'une chorégraphie de groupe va pouvoir jouer sur les différents fondamentaux du mouvement : une même phrase n'a pas la même portée de face que de dos au public, exécutée en flux libre ou en flux continu...

Ces quelques exemples techniques illustrent le possible travail en danse à travers une découverte des possibilités chorégraphiques et un étayage permettant de faire évoluer les propositions spontanées. Bien que le métier de chorégraphe soit un métier hautement artistique et personnel dans

sa signature, certaines techniques existent et peuvent donc être l'objet d'une transmission et d'un apprentissage.

Après une première section centrée sur son émergence culturelle, historique et technique, cette deuxième section nous a permis de décrire les éléments essentiels de la danse contemporaine (utilisation du corps, fondamentaux, aspects sensibles, types d'exercices). À présent, penchons-nous sur l'enseignement de celle-ci. En comparaison à d'autres types d'activités chorégraphiques, les chorégraphes de la *modern dance*, de la *danse libre* ainsi que de la danse contemporaine ont plus souvent mené une réflexion théorique et experte sur la transmission de la danse. Outre les ouvrages de réflexion sur le travail du danseur professionnel, certains précurseurs et auteurs se sont questionnés sur l'enseignement de la danse avec les enfants et sur la valeur éducative de cette activité.

Section 3. La danse contemporaine, pratique artistique, physique et éducative

Nous avons montré que la danse contemporaine émerge à partir de ruptures successives avec les canons académiques, tant dans l'utilisation du corps que dans la notion de spectacle. Elle devient peu à peu une activité hautement artistique, du moins potentiellement, car chacun y crée un univers nouveau, qui lui est propre, tant dans l'interprétation du danseur que dans la scénographie imaginée par le chorégraphe. De même, c'est une activité hautement physique. En effet, bien que la performance soit un instrument d'expression et non plus un but en soi, elle ne disparaît pas. La motricité mise en jeu par le danseur est hautement technique, inaccessible sans des années de formation. Enfin, plusieurs auteurs considèrent la danse contemporaine comme une activité présentant un caractère éducatif. Sur ce thème, Laban a beaucoup écrit, y consacrant même son ouvrage *La danse moderne éducative* (1948/2003). Dans cette section, nous nous appuyerons sur cet ouvrage, ainsi que sur des écrits de Robinson (1988) afin de discuter le caractère potentiellement éducatif de la danse contemporaine, de réfléchir au rôle qu'y tient le professeur, ainsi qu'une analyse des trois rôles de danseur, chorégraphe et spectateur.

1. Le caractère éducatif de la « danse contemporaine »

Laban a beaucoup écrit sur les bienfaits de la *danse libre* sur la santé et l'épanouissement des danseurs mais aussi de tous les individus, en particulier les enfants. Ce qui fait selon lui la spécificité de cette pratique, c'est l'harmonie entre les différentes composantes de l'humain. Dans *La danse moderne éducative*, il la définit ainsi (1948/2003):

« Le fait de danser implique une coopération bien orchestrée de nos potentiels mental, émotionnel et corporel conduisant à des actions, dont l'expérience est de la plus grande importance pour le développement et la personnalité de l'enfant. » (Laban, 1948/2003, p. 63)

Pour Laban, qui se réfère à des théories psychologiques (Dürkheim), et à certaines pratiques corporelles de religions et mystiques orientales (yoga de l'hindouisme, zazen du bouddhisme zen), le mal-être provient du manque d'harmonie entre ces trois potentiels. La danse devient à ce titre une candidate idéale à l'épanouissement car elle met en jeu le corps, l'esprit mais aussi la sensibilité de la personne. De plus, Laban préconisant la pratique de l'improvisation, considère que le mouvement stimule l'esprit (1948/2003, p.43). La recherche d'harmonie et de développement à la fois physique et spirituel, contribue selon Laban à la construction de l'individu à travers le plaisir esthétique (1948/2003, p.36). Considérant les bienfaits de la *danse libre* sur l'individu en tant que membre d'une société, il indique (1948/2003) :

« (...) la danse est bien plus qu'une activité de détente... la danse créative peut augmenter la conscience, requiert du jugement et de la tolérance vis-à-vis des autres, renforce le courage d'être différent, exige de l'initiative et de l'autodiscipline, toutes les qualités qui favorisent le développement personnel. En d'autres termes, la danse créative est éducative. » (p. 143)

Laban renchérit sur le fait que la danse de groupe donne à l'enfant l'expérience d'une adaptation aux autres, adaptation réciproque qui peut faciliter les relations sociales (1948/2003, pp.126-127).

Robinson (1988) développe elle aussi ce propos relationnel :

« La danse est un lieu, un moment privilégié où l'on prend sa place à côté et avec l'autre, où manières d'être et de faire différentes cohabitent. Le travail et les jeux collectifs favorisent l'écoute et l'échange, l'attention à et le respect de l'autre, la communication et la

collaboration en vue d'un projet commun. » (Robinson, 1988, p. 64)

Pour ces deux auteurs, cette forme de danse permet à chacun de s'exprimer, seul ou en relation avec les autres, sans compétition puisqu'il n'y a ni gagnant ni perdant, chaque proposition étant accueillie comme unique et personnelle. Nous pouvons donc considérer, à leur suite, que les séances de danse sont potentiellement des temps d'éducation, puisque faisant intervenir la sensibilité et l'épanouissement personnels, l'écoute, l'attention portée aux autres et l'échange collaboratif. Citons une fois de plus Laban (1948/2003) :

« En résumé, il est possible de dire que la valeur éducative de la danse est à double face : premièrement parce qu'elle développe une bonne maîtrise du mouvement, et, deuxièmement, parce qu'elle renforce l'harmonie personnelle et sociale découlant d'une exacte observation de l'effort. » (Laban, 1948/2003, p. 127)

Dans ces propos énumérant les vertus éducatives de la danse contemporaine, il est intéressant de différencier certains aspects. La « *maîtrise du mouvement* » renvoie à l'acte de danser, « *l'écoute* » à celui de danser à plusieurs. En revanche, les termes et expressions « *adaptation aux autres* », « *la communication et la collaboration en vue d'un projet commun.* » ainsi que « *renforce le courage d'être différent* » ou « *exige de l'initiative* » renvoient au projet chorégraphique. De plus, « *l'attention à* » et « *le respect de l'autre* », ou « *le jugement et la tolérance vis-à-vis des autres* » sont des qualités d'individus en position de spectateurs. En effet, la danse contemporaine se construit autour de trois rôles, souvent distincts dans la sphère professionnelle mais se complétant dans l'approche de la danse éducative. Ces différents aspects vont donc se rattacher à la vision de l'activité dansée à travers trois rôles développés par les experts, puis dans la littérature pédagogique : être danseur, être chorégraphe et être spectateur. Pour comprendre toute la portée de l'activité, définissons ces trois rôles et observons à quels types de compétences ils renvoient.

2. Les trois rôles dans la formation du jeune danseur : danseur, chorégraphe, spectateur

Nous considérons importante la présentation de ces trois rôles pour deux raisons : d'une part, ils sont constitutifs de la danse contemporaine en tant que pratique de référence ; d'autre part, ils permettent d'éclaircir les différents types d'activité de l'individu tels que présentés dans la section 2

et le paragraphe précédent (maîtrise du mouvement, écoute, relation aux autres, prise d'initiative et de risque, etc.). Ils renvoient à trois types distincts d'activité : *danser*, *composer* et *regarder une œuvre*.

2.1 Le rôle de danseur

Quand l'objet d'attention est le corps et le mouvement dans ses différentes composantes, il s'agit d'un travail sur le rôle de danseur-interprète (selon la terminologie de Romain, 2001). Citons la définition qu'en donne Necker²³ (2007) :

« A cette occasion, il lui est demandé (à l'élève) de prendre conscience de ce qui se passe dans son corps, de ressentir. Les sens sont donc mis en éveil. Conjointement, les élèves expérimentent l'un des enjeux de la danse : l'interprétation collective d'une intention chorégraphique. Aussi les élèves apprennent-ils à exécuter et à préciser leur mouvement. »
(Necker, 2007, p. 228)

Ce rôle demande divers types d'actions comme intégrer et reproduire un mouvement, par exemple : faire varier les paramètres de celui-ci, improviser, danser en lien avec la musique, danser à l'écoute, danser en relation avec les autres danseurs, interpréter un sentiment ou un rôle. Le travail du danseur développera donc sa maîtrise du mouvement ainsi que sa relation aux éléments extérieurs.

2.2 Le rôle de chorégraphe

Le rôle de chorégraphe, ou danseur-chorégraphe (Romain, 2001) intervient quand l'individu se propose de composer un projet écrit, mémorisé, reproductible, pour lequel il opère des choix expressifs. Necker (2007) définit le travail de l'élève en position de chorégraphe comme un moment où il se consacre à son projet expressif. Il apprend à écrire le mouvement : il l'invente, le fixe, l'organise, le compose et le met en scène. L'élève fait alors des choix dans ce qu'il a vécu en improvisation, il imagine une chorégraphie et participe à son développement (p.228). Il est donc question d'agencement et de choix de mouvements et non plus de travail moteur sur ces mouvements. Pour ce faire, l'individu en position de chorégraphe effectue un travail de sélection de mouvements, d'agencement des mouvements entre eux tout en jouant sur les paramètres chorégraphiques comme la répétition, l'accélération, le ralenti, la transposition, l'accumulation, le contraste, l'augmentation ou la diminution, le canon, l'unisson, la polyphonie, le

²³ Pour ce paragraphe, nous nous référons à la thèse de Necker car elle propose une définition de chaque rôle, à la fois succincte et inspirée des travaux de Robinson.

contre-point – cette liste étant loin d'être exhaustive.

Notons que dans la sphère professionnelle les rôles de danseur et de chorégraphe sont souvent séparés, les chorégraphes n'interprétant pas forcément leurs œuvres et les danseurs pouvant être toute leur vie d'excellents interprètes sans jamais chorégraphe. Dans la sphère éducative, tant scolaire qu'experte, les textes (EN, CND) encouragent les professeurs à faire explorer ces deux rôles car ils mettent à l'étude et développent des savoirs distincts, corporels pour celui de danseur, intellectuels et poétiques (au sens de Louppe, 2000) pour celui de chorégraphe.

2.3 Le rôle de spectateur

Enfin, le caractère éducatif de l'activité visant l'échange, le jugement, la tolérance - sphère de la socialisation - va être particulièrement (mais pas exclusivement) en lien avec le rôle de spectateur. Observer, accueillir, critiquer sans *a priori* la production des autres va développer l'écoute et le sens critique. Comme le précise Necker (2007), c'est aussi un apprentissage visant à lire la danse de l'autre (p.230), ce qui renvoie à la fois à une éducation sensible et à un développement du regard en danse, ce qui rend le terme de *danseur-spectateur* de Romain (2001) tout à fait pertinent.

En effet, la lecture de la danse de l'autre requiert une acuité d'observation qui fait l'objet d'un apprentissage. Savoir quoi regarder et comment le regarder doit donc être guidé et le va-et-vient entre compétences de chorégraphe et de spectateur développe cette qualité de regard. Comme l'affirme Necker (2007) :

« *Les expériences que les élèves découvrent s'entremêlent et se nourrissent.* »

(Necker, 2007, p. 231)

Il s'agit donc d'un apprentissage guidé, et Robinson (1988) insiste sur l'importance du rôle du professeur, à la fois considéré comme expert et comme « *porteur de savoirs* ». Robinson (1988), tout comme Laban, écrit sur le rôle du professeur et affirme que l'entrée dans l'univers de la danse contemporaine demandent une pédagogie appropriée aux jeunes danseurs. Nous considérons qu'il est intéressant d'aborder cette réflexion pédagogique issue de la sphère experte car elle est spécifique à la pratique culturelle et technique qu'est la danse contemporaine, et, dans le même temps, elle témoigne du souci de transmission de la danse à des enfants chez les précurseurs et experts.

3. La pédagogie de la danse avec des enfants

Le premier élément que nous observons dans les écrits experts relatifs à la danse avec les enfants est l'importance donnée au mouvement et à l'évolution motrice. Les experts insistent sur l'éducatif mais aussi sur l'aspect moteur de l'activité. Laban (1948/2003) écrit :

« Les rudiments d'un enseignement de la danse plus systématique seront appris pour préparer à des formes de danse plus créatives et plus complexes qui seront valables à un âge plus avancé. L'enfant apprend grâce à une analyse élémentaire du mouvement, utilisant des mots de tous les jours, et l'enseignement comporte de plus en plus de vrais exercices de danse. L'enfant est intéressé par des choses pratiques... A ce stade, l'enseignement devra inclure tout l'éventail des efforts, et il est possible de les rendre de plus en plus compliqués, au fur et à mesure des progrès de l'enfant. » (Laban, 1948/2003, p. 40)

Il s'agit donc de proposer aux enfants des exercices développant peu à peu une motricité de plus en plus complexe et précise. Pour allier ainsi le développement moteur et l'aspect éducatif, Robinson (1988) décrit ainsi les actions auxquelles le jeune élève doit être amené :

« La démarche pédagogique implique que l'élève soit le plus souvent possible rendu conscient des buts et des moyens du travail en cours. L'accent peut être mis sur des exercices qui favoriseront les facultés d'observation, de mémorisation, d'association, de dissociation, d'analyse, de synthèse, de prévision, de conceptualisation, de combinatoire (...) » (p. 63)

Cette auteure écrit que ces objectifs ne sauraient être atteints sans l'action déterminée du professeur. Elle définit son rôle, en particulier sur le choix des contenus et des situations permettant leur approche. Malgré un difficile morcellement de la référence, elle insiste sur la nécessaire alternance entre ces différentes composantes en choisissant certaines dominantes, et en alternant différents types de situations, « travail "dirigé", avec des temps de "jeu" ou "atelier" – recherche libre de la part de l'enfant autour d'une proposition ou thème particulier. » (Robinson, 1988, p. 59)

Afin de parvenir à ces choix et guidages, Necker (2007) écrit que le maître va s'appuyer sur sa propre expertise :

« Seul un véritable expert est capable d'avoir le coup d'œil, un regard averti, à la fois pointu et immédiat, sur ce qui peut faire signe, capacité aussi de faire quelque chose de ce qu'il voit.

Là où le profane ne voit que des grosses choses, seulement dirigé par des représentations toute faites, la perception de l'expert comprend authentiquement, dans le détail, l'activité de l'élève. » (Necker, 2007, p. 235)

Sur ce point Laban (1948/2003), définit l'expertise du professeur quant aux choix des situations en termes de connaissance et de coordination entre les différentes dimensions de la danse (p. 45). Il renchérit ainsi :

« Le professeur de danse doit connaître les colorations du mouvement parce que la technique de la nouvelle danse est construite sur les changements et variations d'efforts qui apparaissent dans le cours du mouvement et qui portent sur les expressions du mouvement. » (Laban, 1948/2003, p. 66)

Il ressort des deux sections précédentes que, outre sa dimension historique et culturelle, la danse contemporaine a été l'objet de réflexions et de théories chez les précurseurs et les experts. Ces réflexions ont porté à la fois sur le mouvement et ses fondamentaux, et sur un aspect plus pédagogique s'attachant à la transmission de la danse auprès d'enfants. La présentation de ces théories ont permis de définir cette pratique de référence en termes de savoirs fondamentaux : technique corporelle, fondamentaux du mouvement, sensibilité et qualité d'interprétation ; de spécificité de chaque forme canonique du travail en danse ; et de dimension sensible et éducative de cette pratique en tant que dimension indissociable du mouvement lui-même.

Désirant nous intéresser dans cette étude à la danse contemporaine en milieu scolaire, nous proposons désormais une section s'attachant à l'analyse de la transposition didactique externe de cette pratique dans le milieu scolaire.

Section 4. La transposition de la danse contemporaine dans l'institution scolaire

Au terme de ces brèves analyses historique, épistémologique et technologique de la danse contemporaine, et après avoir souligné comment les précurseurs et premiers théoriciens ont mis en

exergue sa fonction éducative, nous nous intéressons maintenant à la manière dont l'institution scolaire en préconise l'enseignement.

Il convient tout d'abord de préciser que la danse n'est qu'une activité au sein de l'EPS et que de nombreux enseignants n'ont aucune formation, même sommaire, dans cette Activité Physique Artistique (APA)²⁴. En effet, contrairement à d'autres disciplines scolaires dans lesquelles, sans être spécialiste, l'enseignant peut se raccrocher à une expérience passée, peu d'enseignants ont eux-mêmes vécu un cycle d'apprentissage en danse dans leur *curriculum* scolaire. De même, la danse n'est programmée en formation des maîtres que sporadiquement et seulement lorsqu'un formateur en a le dessein. La majorité des enseignants n'ont donc jamais eu de contact quelconque avec cette activité et les savoirs qu'elle recèle. Pour approcher leur pratique, il peut être intéressant d'analyser les supports possibles d'aide à la programmation : les textes officiels et la littérature pédagogique.

En effet, comme toute pratique sociale constituant une référence possible pour l'enseignement en milieu scolaire, la « danse contemporaine » est l'objet d'une transposition didactique à des fins de son enseignabilité. Dans ce chapitre, à partir d'une revue de littérature sur la manière dont elle est abordée dans la transposition didactique externe, nous commençons par explorer sa conceptualisation au travers des programmes institutionnels de l'EPS à l'école primaire. Nous nous attachons ensuite à repérer les éléments saillants retenus par les formateurs et les théoriciens de la danse à l'école, dans les revues professionnelles ainsi que dans les ouvrages les plus communément valorisés pour l'école primaire. Pour chacun de ces textes permettant d'approcher la transposition externe de la danse contemporaine dans l'institution scolaire primaire, nous tenterons d'y repérer les traits de la pratique sociale de référence choisis par l'auteur, les savoirs mis en avant ainsi que les renvois aux formes canoniques de travail en danse.

1. Les textes officiels

Nous analyserons ici les textes issus des programmes 2007, l'étude empirique étant menée durant l'année scolaire 2007/2008. De plus, ces textes conviennent pour notre étude, malgré leur caractère récent dans l'institution, dans la mesure où ils sont identiques, mot pour mot, aux programmes de 2002. Dans le texte qui suit, toutes les citations sont extraites du B.O. n°1 du 14 février 2002, exactement identique au BO n°5 du 12 avril 2007.

Bien que nous désirons nous centrer sur le cycle 3, il est intéressant (et troublant) d'observer que les programmes sont quasiment identiques pour les trois cycles. Sans se priver par la suite d'y faire

²⁴ Précisons que l'appellation consacrée à la danse (et autres activités comme la gymnastique, le cirque, etc.) a changé de nombreuses fois (APEX, APSA, APSE...). Nous renvoyons le lecteur à l'article de Rouyer (2003) dans le numéro 13 de la revue *Contre-pied*.

référence, nous choisissons d'analyser finement ci-dessous le programme pour le cycle 3. Nous tentons d'approcher ce qui est vraiment demandé, en termes de savoirs, par une observation des termes récurrents, puis nous nous interrogeons sur ces indications.

Termes relatifs au corps en tant qu'outil technique		Termes relatifs aux fondamentaux du mouvement		Termes relatifs aux aspects sensibles et abstraits	
Terme	Occurrences	Terme	Occurrences	Terme	Occurrences
Corporellement	1	Mouvement	1	Exprimer/expressif	3
Actions acrobatiques	1	Rythmes	2	Personnages	1
Équilibre	1	Directions	1	Images	1
		Durées	1	États	1
				Sentiments	2
				Communiquer	1
				Émotions	1
				Intentions	1
TOTAL	3	TOTAL	5	TOTAL	11

Tableau 3 : Occurrences des termes relatifs aux objectifs d'enseignement dans le programme du cycle 3

La simple lecture des programmes révèle une définition floue de la danse à l'école. Or, cette liste nous apporte déjà des informations sur la pratique préconisée, centrée sur la dimension artistique, sensible, de l'activité. Si l'on regroupe les termes ayant trait à la dimension impalpable de la danse, on compte 11 occurrences (39 pour les trois cycles). En contrepoint, il n'y a que 8 occurrences de termes relatifs à la technique corporelle et aux fondamentaux du mouvement, et ceci en comptant le terme *corporellement* bien que celui-ci soit associé à l'expression « *exprimer corporellement* ».

La pratique ici définie est donc centrée sur l'expression. En effet, les termes les plus présents, répétés, sont du domaine abstrait²⁵. Nous avons vu dans la section précédente la difficile définition de ces termes, même chez les théoriciens qui restent vagues, ou qui les définissent de façons différentes, mais toujours en lien fort avec une dimension technique élaborée. Or, dans ces programmes, la dimension du mouvement, propre à la danse, semble minimisée, et il est intéressant de remarquer que les termes y renvoyant ne sont pas mis en lien avec le projet expressif.

Un autre point marquant est que les indications des cycles 2 et 3 sont parfaitement identiques (seulement ajout de « *seul ou en groupe* » au cycle 3). Cette identité est étonnante : alors que

²⁵ À ce sujet, nous renvoyons le lecteur à la thèse de Gil Mons intitulée *L'expression corporelle, une activité paradoxale* (1992) qui replace bien les glissements de sens autour de ces termes psychologisant.

l'enfant de cycle 2 n'a pas encore (le plus souvent) une pleine conscience et connaissance de son schéma corporel en mouvement, l'élève de cycle 3 commence à avoir une maîtrise fine de sa motricité (CNDa, 1999). De plus, comme l'écrit Laban (1948/2003) l'enfant plus grand (l'élève de cycle 3) va chercher la prouesse, le résultat abouti. Remarquons que cette absence de différence entre les 2 cycles ne se retrouve pas pour les autres activités de l'EPS, pour lesquelles les programmes fournissent des exemples d'activités et de compétences propres et plus précis.

Observons pour finir l'exemple de compétence à atteindre en fin de cycle 3 :

« (...) construire une phrase dansée (directions, durées, rythmes) jusqu'à cinq mouvements combinés et liés, pour faire naître des intentions personnelles ou collectives, choisies ou imposées. »

Prenons chaque morceau, l'un après l'autre. Tout d'abord le fait de construire une phrase dansée, partie la moins ambiguë de l'indication, renvoie au travail de composition, c'est-à-dire que l'élève va agencer des gestes et attitudes de son choix en jouant sur les paramètres spatiaux (*directions*) et temporels (*durées, rythmes*). Ensuite apparaît la quantification « *jusqu'à cinq mouvements combinés et liés* ». Là se pose un véritable problème si l'on veut suivre cette consigne à la lettre : qu'est-ce qu'un mouvement ? Cette question n'a pas pour but de provoquer, c'est une réelle question dans le milieu professionnel de la danse. Enfin, les programmes précisent que cette composition a pour but de faire naître des *intentions*. L'intention n'est-elle pas à la source du projet expressif ? Ne serait-ce pas davantage des sentiments ? Une poétique ? Nous remarquons une fois de plus la difficile utilisation de ces termes sans un cadre théorique permettant de les définir précisément.

Pour conclure sur les programmes de l'école primaire, nous soulignons qu'est préconisée une activité floue centrée sur la dimension expressive et la composition.

Explorons donc, à présent, les ouvrages pédagogiques sur la danse. Nous nous limiterons à ceux traitant spécifiquement de la danse contemporaine, ceci afin de réduire le champs et par pertinence car c'est, d'après les auteurs et professeurs d'IUFM, la plus adaptée aux attentes et visées de l'école.

2. Les ouvrages de littérature pédagogique

Parmi les cinq ouvrages considérés, soulignons que seuls ceux de Romain (2001) et de Bonnard

(2009) s'adressent explicitement à l'école primaire, alors que les deux ouvrages de Perez et Thomas (1997 ; 2004) ainsi que celui de Lascar (2001) s'adressent au collège et au lycée.

Dans ce paragraphe, il s'agit d'analyser et de commenter la transposition didactique externe de la danse véhiculée par les ouvrages pédagogiques. Pour cela, nous observerons la référence des auteurs aux traits saillants de la pratique tels que développés dans la section épistémologique et technique : le rapport à la technique corporelle, aux fondamentaux du mouvement, à la dimension poétique et expressive, et aux aspects éducatifs. Nous nous intéresserons aussi aux formes canoniques de travail avant de proposer une description de l'objet didactique « danse scolaire » ainsi défini par ces écrits.

2.1 Les savoirs pris comme objectifs : une première approche de la pratique prise comme référence

Nous observons que ces ouvrages, présentant un lien plus ou moins fort avec la pratique sociale de référence, préconisent avant tout une pratique de la danse permettant l'apprentissage de savoirs inter-disciplinaires. Le seul ouvrage considérant pleinement la spécificité corporelle des savoirs en danse - et le travail sur le mouvement qui lui est lié – est l'ouvrage récent de Bonnard (2009). Nous soulignons que l'auteure est danseuse, et non membre de l'institution scolaire (au sens large) et que cette appartenance à la sphère experte se traduit par une insistance sur le travail corporel :

« L'outil de travail du danseur est son propre corps. Il doit donc le préparer, le connaître et y porter attention. Il ne peut pas faire n'importe quoi avec lui. L'enseignant doit proposer aux enfants des exercices d'échauffement, de placement du corps, de recherche de l'axe et du centre, d'alignement de trois volumes (...) Il doit aussi travailler la coordination et la latéralisation, la souplesse, l'amplitude des mouvements. » (Bonnard, 2009, p. 7)

À côté d'un aspect sensible et d'une visée éducative, cette auteure construit un outil de programmation séance par séance en mettant à l'étude des aspects techniques comme la mobilisation de la colonne vertébrale, la dissociation articulaire, le travail des appuis ainsi que le travail des espaces propres et environnants et le rapport à la musique (mélodie, percussions).

À l'exception de cet ouvrage, les auteurs insistent davantage sur les aspects interdisciplinaires que peut permettre un cycle de danse. Les ouvrages de Perez et Thomas (1997) et de Lascar (2001) indiquent comme objectif principal l'expression sensible personnelle, sans lien spécifique à la

dimension corporelle. Pour sa part, le second livre de Perez et Thomas (2004), qui considère la danse dans le cadre de l'éducation artistique et non plus de l'EPS, insiste sur l'importance de la posture créatrice. L'aspect éducatif et interdisciplinaire - acceptation de la différence, autonomie, disponibilité émotionnelle, formation culturelle, liaison entre la danse et les autres activités) est aussi très présent (Lascar, 2001 ; Perez et Thomas, 2004 ; Romain, 2001). Pour sa part, dans le chapitre de définition des savoirs de la danse et des objectifs d'enseignement, Romain (2001) mêle les aspects inter-disciplinaires (autonomie, courage et acceptation de la différence, échange et communication), et les fondamentaux du mouvement selon Laban (espace, temps, énergie).

Nous observons ensuite que, dans ces ouvrages, la référence au travail de la technique corporelle est écartée, le développement moteur considéré comme subordonné au travail symbolique. Dans le livre de Romain (2001), le développement de la maîtrise du mouvement est imputée aux travail de l'imaginaire :

« Lui donner les moyens de développer son imaginaire le conduira à progresser sur le plan de sa motricité expressive... Il aura accompli un progrès essentiel lorsqu'il parviendra à faire des choix pertinents et à maîtriser sa motricité. Cette transformation ne se fait pas indépendamment d'un travail sur l'imaginaire. En cherchant à traduire par des formes corporelles des images de son monde intérieur, l'élève sera amené à styliser le mouvement et à le distancier du geste quotidien. » (Romain, 2001, p. 31)

Tout au long de son exposé, Romain (2001) n'oublie pas totalement le développement des aptitudes motrices mais elle l'impute au travail de l'imaginaire. Elle insiste en revanche tout au long de son livre sur le travail autour des rôles de danseur-interprète, danseur-chorégraphe et danseur-spectateur. Selon Romain (2000), en proposant aux élèves un travail sur ces trois rôles, l'ensemble des compétences personnelles (psycho-affectives) et citoyennes peuvent être développées avec des élèves d'école primaire.

Pour leur part, Perez et Thomas (1997 ; 2004) préconisent un rapport technique/expression non antagoniste mais ne développent aucune description de ce qu'elles entendent par cet aspect technique pour les classes du primaire pour lesquelles toutes les situations proposées reposent sur le projet créatif.

La dimension prégnante de l'activité danse telle que décrite dans ces ouvrages est donc majoritairement relative aux aspects expressifs, créatifs et éducatifs.

2.2 Les formes canoniques de travail préconisées

Si nous observons à présent les références des auteurs aux formes canoniques de travail en danse, nous remarquons que l'improvisation et la composition sont les formes préconisées. Alors que Bonnard (2009) incite à proposer pendant la séance une succession de situations de mise en disponibilité, d'improvisations et de compositions, Romain (2001) propose un travail essentiellement construit autour d'improvisations et Lascar (2001) ainsi que Perez et Thomas (1997 ; 2004) s'intéressent particulièrement à la phase de composition en tant que moment fort de la formation artistique et interdisciplinaire de l'élève : capacité à faire et assumer des choix, lien avec les autres disciplines.

Notons que l'analyse des improvisations proposées par ces auteurs, à l'exception de Bonnard (2009), relèvent essentiellement d'improvisations poétiques sous forme de scénarios, même chez Romain (2001) qui préconise pourtant le travail des fondamentaux du mouvement dans son chapitre introductif. De même, les compositions proposées par Perez et Thomas (1997 ; 2004) reposent le plus souvent sur des contraintes expressives et poétiques (1997), puis, dans l'ouvrage de 2004, sur une démarche créatrice inter-disciplinaire : lien entre la danse et la littérature ou les arts plastiques, par exemple.

Comme pour la définition des dimensions de savoir privilégiées, l'analyse des formes de travail proposées par les auteurs renvoient à une conception de la transposition de la danse dans le cadre scolaire primaire en tant qu'activité valorisant l'expression, la création et l'éducation. Les formes de travail renvoyant davantage à un travail du mouvement lui-même - improvisation exploratoire, travail des formes, composition centrée sur des paramètres du mouvement -, n'apparaissent que dans l'ouvrage de Bonnard (2009).

2.3 Vers la définition d'une danse scolaire

L'analyse de ces ouvrages appartenant à la littérature pédagogique montrent que la transposition externe de la danse contemporaine dans l'institution scolaire primaire valorise des savoirs non spécifiques. Le corps, au centre de la pratique de référence, est considéré comme secondaire à l'esprit – par exemple par Romain (2001) qui impute l'évolution de la motricité au travail intellectuel de l'imaginaire. Seule Bonnard (2009) insiste sur la spécificité corporelle de cette pratique de référence :

« (...) pour faire vivre la danse aux enfants, il est indispensable d'en connaître les principes fondamentaux, sans quoi l'on reste du côté de l'expression corporelle et de l'improvisation. »
(Bonnard, 2009, p. 6)

Pour leur part, Lascar (2001) et Romain (2001) considèrent surtout les aspects éducatifs et psycho-affectifs que cette activité peut amener à développer. Le projet expressif apparaît au fil des pages comme indépendant de l'action motrice. En revanche, lorsqu'elles s'intéressent aux classes du secondaires, Perez et Thomas (1997 ; 2004), prennent comme référence la danse contemporaine en tant que fait artistique et culturel, c'est-à-dire qu'elles se réfèrent davantage à la pratique sociale de référence dans le cadre expert mais en se focalisant sur l'œuvre chorégraphique en tant qu'objet culturel et non sur l'interprétation du danseur. Cette centration sur le pôle chorégraphique de l'activité est en accord avec l'insistance de ces auteurs sur les situations de composition avec les élèves et sur la formation du spectateur.

Bien que présentant des propositions différentes, ces quatre auteurs définissent une danse scolaire qui loin de se centrer sur le travail du mouvement en fait souvent l'économie. Comme nous l'avons vu dans les sections précédentes, les réflexions sur l'expérience personnelle (au sens du psycho-affectif et du relationnel) et sur les possibles enjeux éducatifs dans cette pratique ont été proposées par les experts eux-mêmes²⁶. Ces analyses rejoignent celles de Faure dans sa tentative de définition de la danse scolaire :

« (...) la danse à l'école s'insère dans un projet d'éducation scolaire qui obéit aux principes idéologiques que nous avons déjà longuement évoqués (ceux de la citoyenneté, de l'autonomie des élèves, du respect des autres, de la confiance en soi, de l'épanouissement personnel, d'ouverture culturelle). » (Faure, 2001/4, p. 79)

Mais comme nous l'avons alors analysé, ces aspects sont toujours intrinsèquement liés pour ces théoriciens au mouvement lui-même. La danse scolaire serait-elle une danse sans corps ?

Pour poursuivre notre analyse sur la transposition de la danse dans l'institution scolaire, observons à présent les savoirs constitutifs de cette discipline et les tâches qui les portent dans les revues professionnelles.

²⁶ Ces analyses concordent d'ailleurs avec la définition de la danse scolaire proposée par Faure (2001).

3. Les articles professionnels

Les articles analysés ici sont issus des revues professionnelles pédagogiques suivantes : *EPS*, *Contre-pied*, *Spirales*, *L'éducation physique et sportive aujourd'hui*. L'analyse tient compte de manière exhaustive de tous les numéros entre leur création et l'année 2005, ce qui représente 14 articles, et elle tentera de dégager la référence véhiculée quant à la danse à l'école.

Précisons tous d'abord que ces revues publient deux types d'articles : des articles de fond (8 articles) et des témoignages d'expérience (6 articles). Cette deuxième catégorie d'articles présente des comptes-rendus de cycles rédigés par des praticiens et souvent peu denses aux niveaux épistémologiques et technologiques. Sans nous priver d'y faire éventuellement référence, nous centrerons néanmoins notre analyse sur les articles de fond.

Il est intéressant de noter qu'aucun article de fond n'est écrit pour l'école primaire. A l'exception de ceux de Rouyer (2003, *Contre-pied*) et de Huesca (1993, *EPS*) – qui traitent respectivement des appellations consacrées aux activités physiques artistiques d'une part et aux procédés chorégraphiques dans la sphère experte d'autre part –, ces articles ont comme préoccupation centrale l'enseignement de la danse dans l'institution scolaire secondaire et universitaire. La définition et la relation à la pratique de référence y est plus forte que dans les ouvrages considérés dans le paragraphe précédent, mais un seul article la définit explicitement : Guerber-Walsh, Leray et Mancouvert (1991, revue *EPS*) présentent la danse comme un art faisant appel à la pensée divergente et dont l'expressivité passe par le vocabulaire technique. Si l'on s'intéresse aux savoirs désignés comme pertinents, on remarque une place prégnante pour le travail corporel (Bar, 1989, revue *EPS* ; Guerber-Walsh, Leray et Mancouvert, 1991, revue *EPS* ; Coltice, 1993, *Spirales* ; Guerber-Walsh, 1995, revue *EPS* ; Torrent, 1998, *Contre-Pied* ; Perez, 2000, revue *EPS*). Alors que ce travail technique du mouvement passe selon Guerber-Walsh, Leray et Mancouvert (1991) par une approche alternant de façon complémentaire reproduction de formes et « *technique créative* » (travail technique basé sur les sensations), Perez (2000) propose un travail de disponibilité motrice via des situations de contrainte de l'activité et des situations de reproduction de formes. Nous constatons que ces auteures présentent donc deux approches similaires s'appuyant alternativement sur la forme modèle et sur une recherche de mouvement guidée. Pour sa part, Coltice (1993) préconise un travail autour des paramètres du mouvement et des procédés chorégraphiques.

En termes de formes de travail, les auteurs proposent une alternance entre situations de reproduction de formes, d'improvisation et de composition. Nous constatons donc la valorisation d'une pratique

s'approchant de la pratique sociale de référence par l'équilibre entre projet créatif et travail technique et par l'utilisation de différents types de situations pour y parvenir. Néanmoins, rappelons que les articles considérés ci-dessus concernent explicitement les classes du secondaire (à partir de la quatrième) et les cursus universitaires. Si l'on s'intéresse à la danse à l'école primaire, on ne trouve que trois articles dans l'ensemble de ces revues : deux comptes-rendus de projet (Orsaud-Flamand, L'Éducation physique et sportive aujourd'hui, *Revue EPS* ; Brisset, 2003, *Contre-Pied*) et une réflexion sur la danse au cœur des enjeux de l'école (Bonjour, 1995, *Spirales*). Or, la référence qui émerge de ces articles est toute autre. Les situations décrites *a posteriori* dans les comptes-rendus relèvent toutes de compositions nourries par quelques improvisations autour de l'imaginaire. La motricité n'est pas un enjeu du projet qui se centre sur des objectifs éducatifs et interdisciplinaires. Pour sa part, Bonjour (1995) tente de considérer la danse à travers les finalités éducatives de l'école. Le symbolique et le psycho-social prédominent.

Force est donc de constater que malgré des parutions décrivant une danse scolaire proche de la pratique de référence pour les institutions secondaire et universitaire, les articles des revues professionnelles présentent une danse scolaire au sein de l'institution primaire qui n'échappe pas à une transposition valorisant les enjeux éducatifs au détriment des savoirs issus de la référence.

4. La danse contemporaine et son enseignement dans les textes circulant dans l'institution scolaire primaire

L'analyse des divers documents pédagogiques nous a tout d'abord permis de constater que les écrits sont peu nombreux et de faible valeur didactique pour l'école primaire, car ce sont en majorité des outils ou comptes-rendus ayant pour but d'encourager les collègues dans la programmation de cette activité. En effet, les seuls écrits relevant d'une véritable réflexion épistémologique et/ou didactique concernent le lycée ou l'université. Soulignons d'ailleurs que les mêmes auteurs – comme Perez et Thomas dans leur ouvrage de 1994 – peuvent proposer une référence et des outils poches de l'expertise pour ces grandes classes et minorer à outrance la densité des savoirs pour l'école primaire.

D'autre part, les situations proposées fonctionnent sur une motricité libre. Or, dans un article déjà ancien, Serre (1988) avait montré que la plupart du temps les danseurs confrontés à ce type de tâches dans un cours utilisaient les éléments les plus récents qu'ils avaient travaillés. Dans les écrits analysés, les improvisations ouvertes sont proposées à des enfants non-experts, sans acquis

morphocinétiques antérieurs. Or, ce qui différencie la danse d'autres arts c'est le travail central du corps, le fait que c'est par le corps que tout passe. Le projet expressif peut rapprocher les arts scéniques entre eux (danse, théâtre, tableau vivant, etc.) mais la spécificité de la danse réside dans la mise en jeu corporelle. De plus, comme nous l'avons vu plus tôt, l'improvisation peut permettre ce travail corporel et sensible, mais son efficacité est subordonnée aux consignes et aux régulations de l'activité qui devront se centrer sur la contrainte du mouvement, et non pas seulement sur l'imaginaire et l'expression. De nombreux exercices proposés aux élèves dans les classes de primaire se limitent à l'improvisation très ouverte (Arnaud-Bestieu, 2005) alors que chez d'autres (CND, professionnels) elle est le point de départ d'une exploration technique ou d'une composition à venir.

Robinson (1988) aborde ainsi l'improvisation avec les enfants, posant le problème de ces situations :

« L'improvisation est une épreuve parfois pénible pour le danseur débutant ; manque de connaissance et de hardiesse vis-à-vis de lui-même, manque de maîtrise des matériaux. Il lui sera plus facile alors de s'appuyer sur certaines contraintes et de rétrécir volontairement la marge de liberté, afin de mieux passer au crible ce qui peut émerger. »

(Robinson, 1988, p. 114)

Dans la littérature pédagogique pour l'école primaire, comme le pointent Garassino (1980) ou Barbot (1996), la caractère éducatif des APS prend le pas sur le travail moteur, et ce jusqu'à l'annihiler, créant une « *EPS déculturelisée* » sans lien avec les APS de départ. Or, dans les textes des experts s'intéressant à la danse avec les enfants, nous notons une insistance sur l'éducatif mais aussi sur l'aspect moteur de l'activité. Le corps semble subordonné aux questions de l'expression, du créatif, du développement des inducteurs... On observe même parfois une tendance à définir l'expression en opposition à un travail technique, opposition préjudiciable à la compréhension didactique de la danse comme l'écrit Gaillard (1998) :

« Ainsi resurgit le divorce, véritable tendon d'Achille des didactiques scolaires de la Danse, entre technique et intention, entre technique et sensibilité, entre technique et création. »

(Gaillard, 1998, p. 134)

Les savoirs sociaux spécifiques à la danse sont envisagés comme autonomes ou « *magiques* », selon le terme de Marsenach (1991). Comme l'écrit Coltice (2001), la danse scolaire n'échappe pas aux

exigences de l'institution de former et d'éduquer l'élève dans ses capacités intellectuelles plus que motrices, de solliciter plus l'activité rationnelle que sensible ou sensorielle. Nous pouvons alors nous interroger sur l'intérêt de cette conception de l'enseignement de la danse et sur sa pertinence. Et si, comme l'écrivent plusieurs experts (Laban, 1948/2003 ; Coltice, 2001 ; Robinson, 1988) cette éducation était intrinsèquement liée au travail sur la motricité elle-même ?

CHAPITRE 2 :

Pour une étude didactique de la danse à l'école primaire

Dans ce chapitre, nous présenterons les étapes fondamentales de l'inscription théorique de notre problématique. Dans l'introduction, nous résumerons les conclusions de notre enquête préliminaire. Nous nous pencherons ensuite sur les possibles ancrages théoriques pour mener une étude pertinente sur l'enseignement de la danse, avant de nous questionner sur les directions actuelles des recherches en didactique. Enfin, nous construirons la problématique et les questions de recherche prises en charge par notre étude.

Cette recherche de thèse s'inscrit en continuité avec un travail exploratoire mené dans le cadre du DEA (Arnaud-Bestieu, 2005) et dont la problématique était la suivante :

« En quoi la conception du savoir de référence « danse contemporaine » et le rapport à ce savoir sont-ils différents dans les deux sous-populations considérées, professeurs des écoles (PE) et diplômés d'État en danse contemporaine (DE) ? En quoi cette différence de conception va-t-elle produire un abord didactique spécifique dans chacun de ces groupes ? »

La recherche, alors menée par entretiens semi-directifs auprès de quatre PE et de trois DE autour de quatre axes thématiques (définition personnelle de la danse contemporaine, objectifs visés, perception du rôle de l'enseignant, situations d'apprentissage utilisées), a permis de présenter les résultats suivants :

- La confrontation des analyses quant à la conception du savoir de référence « danse contemporaine » a mis en évidence que le rapport à ce savoir et sa présentation sont différents d'une sous-population à l'autre. Pour les PE, il s'agit d'une discipline scolaire mettant à l'étude des objets de savoir relatifs à l'expression et à l'éducation. Pour les DE, il s'agit d'une pratique sociale de type artistique où le corps est outil et *medium* d'expression.
- Le rapport au savoir des DE peut paraître paradoxal à première vue : les sujets " vivent " la danse, mais ont une définition commune du savoir de référence. Le paradoxe n'est qu'apparent. En effet, il s'agit de la définition d'un savoir expert qu'ils connaissent très bien et ce savoir est partagé institutionnellement, ce qui n'empêche pas ces sujets d'avoir un rapport personnel au savoir (et même des savoirs personnalisés), chose qui ressort de leur manière de faire cours (très personnelle, pour le coup).
- Les PE, à l'inverse, définissent l'activité de façons très différentes, souvent en évoquant les circonstances de leur rapport personnel à cette discipline (stage, pratique personnelle amatrice, projet, etc.). Le savoir n'est alors qu'un objet de l'histoire professionnelle propre au sujet. En revanche, ce qui est ensuite perçu de l'activité (en termes d'objectifs et d'apprentissages par exemple) est commun à cette population : « *s'exprimer* », « *épanouissement* », « *citoyenneté* », « *culture* ». C'est donc sur les effets escomptés que se développe la culture institutionnelle des PE selon un vrai rapport institutionnel.

À propos de l'usage et du travail du corps, nous pensions qu'ils seraient davantage présents chez les DE que chez les PE. Or, les résultats de notre DEA suggèrent que c'est encore plus net que prévu : le corps est omniprésent chez les DE dès la première minute de l'entretien et n'apparaît jamais

réellement chez les PE : il est accessoire, secondaire, voire nié.

Cette différence de référence a pour conséquence un abord didactique spécifique dans chacun de ces groupes : le travail corporel est en effet perçu comme central chez les DE ayant participé à l'enquête, même s'ils ont par ailleurs d'autres objectifs. En revanche, le travail corporel est totalement absent chez les PE interrogés. Par ailleurs, les PE travaillant avec une danseuse intervenante – abordant elle le travail corporel - n'ont pas retenu cet aspect dans ce qu'elles ont observé et un des PE nous a même dit que « *ce n'est pas ce qui lui importait* ». Au regard de ces analyses, il nous semble que ces enseignants partagent une *norme institutionnelle*, au sens de Chevallard, que l'auteur définit ainsi :

« Ce à quoi se soumet, jusqu'à s'en faire en peu de temps le thuriféraire inflexible, le professeur débutant, ce sont ces normes-là : en entrant dans le métier, il éprouve le caractère normé et normalisateur de la profession qu'il embrasse, en même temps qu'il se découvre dépositaire d'un peu de la normativité institutionnelle (...) » (Chevallard, 1999, p. 100)

Outre l'expérience personnelle (pratique personnelle) et institutionnelle (lectures pédagogiques, discours des IUFM). Ce qui semble en effet entrer en ligne de compte est que l'institution scolaire affiche comme étant ses objectifs et ses principes. On parle alors des enjeux de l'école. Ces enjeux sont, entre autres le respect de la différence, l'éducation à la sensibilité et à la culture, l'éducation à la citoyenneté. Comme l'avance Bouthier (1993), ce qui différencie l'EPS scolaire, c'est qu'elle est modelée par ces enjeux et finalités. Or, une conception répandue oppose ces enjeux aux aspects sportifs mettant en avant la compétition, le « *meilleur* », et par la même à la technique corporelle, comme si l'introduction du travail corporel en danse dans le cycle pouvait empêcher d'atteindre les finalités éducatives de la discipline.

Ce positionnement quant à la dimension technique des APS n'est pas nouvelle. En effet, Garassino en parle déjà en 1980. Dans son article paru dans la *Revue EPS* au titre révélateur : La technique maudite. Il aborde cette question délicate alors au centre du débat : ne faut-il pas écarter l'aspect technique des APS en EPS ? Comme le discute l'auteur, cette interrogation crée deux camps : celui des défenseurs et celui des détracteurs, le premier ayant selon lui beaucoup moins droit à la parole. Alors, pourquoi cette question ? Pourquoi cette méfiance quant à la technique ? Garassino écrit :

« Haro sur la technique qui stéréotype, mutilé, enferme, aliène, mécanise, mortifie, étouffe, sclérose, frustre, castré... La ponctuation arrêtera là une énumération des méfaits et des

atteintes en tous genres à la personne par la technique; une énumération qui a parfois tendance à prendre un caractère diarrhéique. » (Garassino, 1980, p. 49)

On peut se demander ce que les détracteurs proposent à la place de cette dimension technique. Pour l'auteur, autant de « *remèdes que de médecins* », du « *psycho quelque chose* » à « *la libération du corps et de l'énergie instinctuelle et sexuelle* »... Chacun présentant ce que devrait être, à son avis, l'abord des APS en EPS, tous étant d'accord sur un seul point : « *Mais tous en concluent que la technique doit disparaître* » (Garassino, 1980, p. 49)

La question principale reste tout de même : Qu'est-ce que la technique ? Sur ce point, Garassino , en référence à Mauss (1934), propose la définition suivante :

« (...) L'apprentissage dit technique n'est pas un apprentissage de rupture dans l'activité du sujet. Il n'y a pas un changement de nature dans l'activité du sujet. Nous verrons que c'est l'activité du sujet qui est technique à tout moment et sous toutes ses formes, qu'il s'agisse de l'enfant, du sportif de haute performance, du 3ème âge ou du handicapé. »

(Garassino, 1980, p. 50)

Ceci rejoint ce qu'exprimaient les DE de danse contemporaine, en particulier l'une d'elles : dès que le corps va être utilisé en vue de quelque chose, l'individu va chercher ou développer des attitudes motrices les plus adaptées possibles aux contraintes et à l'objectif, et c'est cette transformation-là qu'on appelle *technique*. La technique n'est pas extérieure au sujet, comme le rappelle Garassino :

« La technique est dans le sujet et son activité, non dans l'objet qu'il produit (...) »

(Garassino, 1980, p. 51)²⁷

Au terme de notre DEA et relativement à la question des finalités de l'EPS et des contenus à enseigner qui en découlent, nous nous interrogeons : Pourquoi cette dimension corporelle technique, qui est par ailleurs partie intégrante de l'élève en situation d'EPS, empêcherait-elle le développement d'autres aspects ?

Notre étude permettait d'éclaircir certains points permettant d'appréhender la difficulté de l'entrée du savoir « danse » à l'école. Néanmoins, elle comportait un manque majeur, celui de ne s'être appuyée

²⁷ Dans cette section, dont l'objectif est de construire progressivement la problématique théorique de notre travail de thèse, nous avons délibérément choisis de rendre compte de la pensée des auteurs à travers de larges citations. Cette façon de procéder nous a paru la plus rigoureuse, dans la mesure où nous souhaitons éviter de paraphraser la pensée de chaque auteur. Cette première étape de la construction de notre cadre théorique débouche en 1.2.2 et 1.4.2 sur des synthèses et problématiques plus personnelles.

que sur le discours des sujets et non sur leur pratique. Les travaux actuels en didactique ont montré l'importance du discours en situation et la nécessité d'observer les situations ainsi que la façon de les gérer et d'interagir avec les élèves à propos du savoir visé. Ils ont mis en évidence à partir de l'analyse ternaire *savoir/enseignant/apprenant* les modes de recréation du savoir en situation en vue de la construction d'une référence. Il ressort que l'analyse de ces aspects pourrait permettre de comprendre pourquoi la danse dans le milieu scolaire, quand elle y est enseignée, a du mal à conserver tous les caractères constitutifs du savoir de référence.

Pour tenter de nous positionner théoriquement quand à l'abord de la question qui nous occupe, nous faisons le point dans une première section sur les recherches existantes quant à la danse et son enseignement puis, dans la deuxième section, nous précisons le cadre théorique et problématique de notre recherche.

Section 1. La danse et son enseignement dans les recherches

Il s'agit dans cette section de proposer un panorama des recherches portant sur la danse et son enseignement de façon à retenir le cadre théorique le plus pertinent pour mener notre recherche. Malgré un effort d'ouverture, nous présenterons les recherches consultées sans prétention d'exhaustivité, notre objectif étant de voir comment différents chercheurs, selon des univers théoriques différents, vont observer cet objet « danse contemporaine », ainsi que les réflexions qu'ils considèrent utiles pour son enseignement.

1. Panorama des recherches prenant la danse pour objet

La majorité des recherches que nous avons consultées aborde la danse contemporaine d'un point de vue bio-mécanique et psycho-cognitif dans un premier temps, puis sociologique, philosophique ou historique dans un second temps. Nous présenterons ensuite les quelques recherches consacrées à la danse en optant pour une approche didactique.

1.1 Recherches en bio-mécanique et psychologie cognitive

Les travaux de recherche qui portent sur la danse à partir de points d'appui bio-mécaniques ou de psychologie cognitive sont essentiellement des travaux visant la production de connaissances sur l'organisation du mouvement en danse ou sur les processus cognitifs des danseurs. Leur souci de traiter des questions d'enseignement est le plus souvent secondaire et n'arrive qu'en fin de travaux avec quelques prescriptions générales sur des problématiques d'enseignement et/ou d'apprentissage.

Il s'agit ici de travaux ayant trait à l'intégration et à la gestion physiologique de la danse. Nous citerons ici que quelques-unes des nombreuses recherches de ce genre menées en STAPS, afin de présenter le type de problématiques traitées.

Dans son étude, *Apprentissage moteur en danse*, Cadopi (1992) aborde l'intégration cérébrale et physique des morphocinèses isolées et enchaînées. Dans *Représentation de configuration corporelle chez l'adulte* (1992), elle étudie l'acquisition de la correspondance entre sensations proprioceptives et image visuelle.

En biomécanique, l'étude de Godard (1992) s'intéresse aux différentes organisations osseuses et articulaires autour de la colonne vertébrale et à leur « *signification* » en danse. Citons aussi Martin (1992) qui a fait une recherche sur l'organisme à l'effort : *Caractéristiques bioénergétiques chez les danseurs contemporains*. L'étude de Lesage (1992) *Sensation, analyse et intuition : les techniques de conscience du corps*, aborde les méthodes de contrôle et de conscience du corps dans plusieurs écoles (Alexander, kinésiologie, *release technics*, pour les principales).

Dans certaines études, la danse peut être utilisée pour tester l'efficacité de différents modes d'appropriation psycho-cognitives comme dans la recherche menée par Lafont (2002), intitulée *Efficacité comparée de la démonstration explicitée et de l'imitation modélisation interactive pour l'acquisition d'une séquence dansée chez des adolescentes de 12 à 15 ans*.

1.2 Recherches sociologiques, philosophiques, historiques

Il existe deux types de recherches sur la danse relevant d'approches sociologique, historique et philosophique, certaines s'intéressant à l'activité dansée en *termes repérables*, d'autres prenant pour objet son *enseignement*. De plus, quelques études considèrent la danse comme une sorte de terrain délimité afin de répondre à des questions de recherche non spécifiques.

1.2.1 La danse comme terrain d'étude d'objets non spécifiques

Dans *Des discours et des hommes ou l'imaginaire libéré : pratique et rapport à la pratique en danse contemporaine à l'école maternelle et élémentaire*, Commeignes (1997) aborde la capacité de distanciation des maîtres par rapport à la formation initiale. L'auteur tente d'appréhender les différentes formes de prise de distance face au rôle homogénéisant de la formation, abordées comme autant d'affirmations de soi pour le maître, et de les mettre en relation avec leur culture de référence (âge, sexe, origine sociale, vécu...) et avec *l'imaginaire*²⁸ en jeu dans cette distanciation délibérée.

La danse contemporaine n'est considérée ici que pour deux raisons :

- il fallait circonscrire l'étude (comme le dit l'auteur : « *Il ne s'agit pas non plus d'aborder la pratique d'un point de vue général que recouvre la problématique générale relative à la fonction d'enseignement mais bien de l'approcher de manière plus spécifique ou focalisée en interrogeant un ou des objets d'enseignement qui orientent nécessairement l'acte d'enseigner.* » (Commeignes, 1997, p. 116)) ;
- pour l'auteur, l'enseignement de la danse contemporaine est une pratique subjective où *l'imaginaire* de l'individu est plus visible dans sa pratique pédagogique.

1.2.2. La danse contemporaine en tant que fait culturel, historique et social

Quelques recherches ont porté sur le rapport entre le style de danse pratiquée et des facteurs sociologiques : culture, représentation du corps et de l'art, etc. Évoquons l'étude de Le Scanff (1990), qui aborde l'influence du rapport à la culture et de la représentation du corps sur le choix du style de danse pratiqué. De même, dans son étude *Statut et représentation du corps en danse*, Peix-Arguel (1992) tente d'établir une correspondance entre le degré de complexité d'un système pédagogique et celui de la représentation du corps dansant qui s'y rapporte. Elle propose, pour ce faire, une analyse sémantique, à partir de différents inducteurs - création, relation, communication, sensation, temps, espace, etc. -, afin de dégager les différentes représentations et les différents vécus d'étudiants en danse et au sein de techniques différentes : classique, Limon, Graham, Nouvelles Tendances).

Midol (1992) analyse pour sa part la dialectique sport/danse, tandis que J.-F. Thirion et C. Sionnet (1992) se penchent sur *Le patinage revisité par la danse contemporaine*. Dans ces recherches, la danse contemporaine est l'objet de la réflexion en tant que réalité historico-sociologique. On

²⁸ Concept que l'auteur éclaire largement (philosophie, psychologie).

observe alors son apparition, les rapports qu'elle entretient avec différents acteurs ou institutions.

Selon un même type d'approche, Mons-Spinner (1997) s'attache aux représentations symboliques du corps mises en œuvre dans les créations chorégraphiques qu'elle aborde via des ouvrages à caractère historique, des ouvrages et revues spécialisées dans l'esthétique artistique, des biographies et interviews de chorégraphes et des analyses de spectacles.

L'analyse esthétique de différents courants de la danse contemporaine a été largement traitée. Ceci a été étudié par de nombreux auteurs dont M. Ganne et N. Walsh (1992). Louppe (2000), dans *Poétique de la danse contemporaine*, analyse les propos chorégraphiques des trente dernières années en tant qu'actes de langage poétique sur le monde. Nous ne rentrerons pas dans le détail des études. De même, ajoutons simplement qu'il existe aussi des études psychanalytiques sur le vécu du danseur comme : *Le danseur et son double* (Lesage, 1992) ; *Le mouvement dansé structuré comme un langage* (Mordant, 1992) ; ou encore *Le corps et sa danse* (Sibony, 2000) et *La passion d'être un autre* (Legendre, 2000).

Citons enfin l'article de Lacince (2000) : *Danse scolaire, objet de transgression en éducation*. Dans celui-ci cette auteure mène une réflexion sur le caractère transgressif de la danse, concept emprunté à Legendre, qu'elle impute au type de corporéité « *sensible* », convoqué en se basant sur la description que Valéry donne des « *quatre corps* »²⁹. Cette réflexion est essentiellement théorique, entre concepts psychanalytiques et catégories philosophiques.

1.2.3 L'enseignement de la danse

Certaines études prennent pour objet l'enseignement de la danse contemporaine et ce selon des questions de recherche variées.

Autour du concept de représentation mais, cette fois, chez les professeurs de danse, Vellet (1992) observe les représentations sociales de la danse comme un ensemble de valeurs, de normes sociales, de modèles culturels du corps, et tente de comprendre comment s'élabore et évolue l'image de cet objet social et culturel, et ceci dans sa relation aux conduites de l'enseignant en situation. Elle a donc, pour les trois catégories d'enseignants - spécialistes de danse : classique, jazz, contemporain - procédé en deux étapes : leur représentation de la danse (questionnaire et entretien) et leurs

²⁹ Paul Valéry, philosophe, décrit en 1957 quatre « *types* » de corps : le corps « *biologique* » (celui qui est en bonne santé ou malade), le corps « *physique* » (corps considéré de l'extérieur par son apparence et les formes qu'il produit), le corps rationalisé (dont Valéry dit qu'il « *est celui des savants, il dépend d'une opération rationnelle, fruit du processus progressif d'abstraction, qui du premier corps, nous a conduit jusqu'à ce point* »), et enfin le corps « *sensible* » dont la corporéité renvoie selon Lacince au corps artistique.

discours en situation ; puis une recherche du lien entre les deux et des différences inter-groupes.

Selon une autre approche, Faure (1998) mène une comparaison de la fabrication individuelle des savoir-faires, des habiletés corporelles, ainsi que des catégories de perception et d'évaluation de la pratique propre et du métier de danseur : d'un côté pour la danse classique et de l'autre pour la danse contemporaine. Sont alors observés et mis en parallèle les configurations (histoire de l'école, temps et rythmes de la pratique, usage des espaces, logique de construction des leçons et exercices), l'abord de l'exercice, l'aide du professeur, le travail correctif, la fréquentation de l'écriture chorégraphique, l'analyse des modalités d'appropriation du métier de danseur dans le cadre de la vie quotidienne, et ce pour les deux institutions stylistiques : classique et contemporain.

Bien que ce travail prenne vraiment l'enseignement de la danse contemporaine pour objet (en comparaison avec la danse classique), les descriptions de l'action pédagogique restent en gros grain (exercices, aide du professeur, travail correctif...), et permettent de dégager deux logiques de pratique de la danse, la *logique de la discipline* et la *logique de la singularité*, sans, en revanche, observer la transmission et l'appropriation des savoirs en tant que tels. En 2001, cette auteure compare les modes de transmission de la danse dans le contexte traditionnel et dans le contexte « *pédagogique* » ; elle aborde par la suite la rupture épistémologique que représente la danse moderne au XX^{ème} siècle ; enfin, elle propose une comparaison de l'approche de la danse en danse classique et en danse contemporaine à partir de ses propres travaux et de ceux d'Arguel (1980), ainsi que l'entrée de la danse dans les programmes de l'institution scolaire. Notons que cette auteure a ensuite travaillé sur le hip-hop en milieu scolaire (2002 ; 2003), et en particulier sur le concept de *genre* dans la mise en place de cette pratique.

Plus récemment, une thèse de doctorat en sociologie (Necker, 2007) prenant pour objet l'atelier chorégraphique en milieu scolaire (secondaire), propose une observation participante de cette forme pédagogique originale qu'est l'atelier de danse organisé dans le cadre scolaire lors d'un partenariat entre enseignants et artistes chorégraphes. Malgré l'observation de temps d'enseignement, l'auteur se centre sur les modalités de partenariat et la proposition d'un univers « *extra-ordinaire* » par l'artiste, sans mener, ici non plus, d'observation outillée sur la construction des savoirs par les élèves participant aux ateliers observés. Dans une démarche proche, Motais-Louvel (2007) définit la danse scolaire dans le cadre des enjeux culturels et élabore le concept d' *éducation chorégraphique*. Elle met ensuite en évidence la construction identitaire des acteurs dans un cadre interactionnel : élève, enseignant, artiste, médiateur culturel, formateur, institutionnel.

Ces recherches s'intéressent donc à l'enseignement de la danse selon différentes approches - histoire des programmes, représentations professorales, logiques sociales de pratique, partenariats -,

et permettent des réflexions en gros grain sur les questions d'enseignement. Néanmoins, ces réflexions portent rarement sur les savoirs et leur construction, question qui occupe davantage les chercheurs en didactique.

1.3 Les recherche didactiques

Nous présenterons ici les quelques recherches en danse ayant une entrée didactique. Dans un premier temps, nous nous intéresserons aux études menées sans observations de pratiques puis à celles *in situ*.

1.3.1 Des études sur le savoirs et les programmes institutionnels en danse

Peix-Arguel (1980) propose une étude comparative des didactiques de la danse classique et de la danse contemporaine en interrogeant pour chacune : *Enseigner quoi ? Pour qui ? Pour quoi ? Comment ?*. Cette étude se base sur les textes experts pour répondre à ces questions, non sur des observations de situations d'enseignement, ce qui est compréhensible à cette date, la danse contemporaine en France naissait lentement dans le milieu expert et était encore balbutiante dans les institutions scolaires et de loisirs. De plus, cette chercheuse a beaucoup travaillé sur la progressive entrée de la danse contemporaine dans les programmes d'EPS puis sur ses relations avec le *sport*. Dans sa recherche intitulée *L'EPS et la danse ou des faits et des femmes* (Arguel, 1992), elle aborde l'entrée de la danse dans les programmes de l'Éducation Nationale entre 1958 et 1980 et les échanges et détournements entre danse et sport.

Coltice (2001) fait une synthèse des réflexions de chercheurs et de praticiens éclairés pour tenter de définir ce que peut être une danse spécifiquement scolaire. Elle y montre l'évolution de la conception de ce que devait être le cœur de cet enseignement (passage du développement de l'imaginaire et de l'intériorité de la personne à l'exploration des rôles artistiques constitutifs de cette pratique). Pour sa part, Faure (2001) passe par une synthèse de recherches croisées aux programmes scolaires et à ceux du CND pour tenter de définir le modèle de pratique retenue pour la danse scolaire. De leur côté, Mouly, Genet-Violet et Amade-Escot (1998), en collaboration Québec-Toulouse, ont abordé la démarche de transformation des contenus d'enseignement en danse ainsi que les conceptions et leur effet dans cette transformation : conceptions de la danse, de l'enseignement, de l'apprentissage. La comparaison entre les programmes et les contenus élaborés par l'enseignant (fiches de préparation) a permis d'approcher cette problématique.

1.3.2 Les recherches sur l'enseignement *in situ* de la danse

Laugier (1992) s'intéresse au rapport entre l'expérience en danse contemporaine des enseignants d'EPS et les caractéristiques des productions dansées par leurs élèves : *La danse à l'UNSS* (1992). Elle explore deux sous-populations, une composée d'enseignants sans expérience en danse contemporaine, l'autre d'enseignants en ayant une. Ainsi compare-t-elle les productions des élèves dans les types de relation et de motricité utilisés pour chaque sous-groupe. Cette étude s'attache donc à observer le « *résultat* » d'un enseignement et non sa construction. En revanche, cette étude a montré que les enseignants ayant une expérience personnelle en danse centraient leurs interventions sur l'acquisition motrice élaborée en délaissant les interactions entre élèves, contrairement aux enseignants non-danseurs.

Coltice (2000) a présenté la thèse de doctorat de sociologie intitulée *L'enseignement de la danse au collège : le modèle du « pratiquant culturel », un outil d'analyse*. Il s'agit d'une étude sur les recompositions scolaires, sur les différents pôles présents dans l'activité et leurs interactions : motricité, sensibilité, sociabilité, intelligibilité. L'auteure présente les différents modèles de « *pratiquants culturels* » des instructions officielles depuis 1959. Les entretiens d'enseignants plus ou moins experts laissent apparaître des modèles divers sous influence, couplés à l'analyse d'un cycle d'enseignement qui rend compte des négociations opérées par les différents modèles en présence.

L'étude de didactique comparée menée par Loquet, Garnier, Amade-Escot et Dufour (2002) étudie pour sa part le traitement, par le pôle enseignant, d'un *incident critique didactique* dans trois institutions différentes : le cours de gymnastique au collège, l'entraînement sportif (gym.) et la transmission chorégraphique. Il ne s'agit pas d'une recherche sur la danse mais la troisième partie s'attache à cette activité corporelle à partir d'un document d'archive : Pina Bausch enseigne le solo de la fin de sa chorégraphie du *Sacre* à une de ses danseuses, et l'étude consiste donc en une analyse de pratique rendant compte de la spécificité et de la complexité de cette transmission.

Dans son Master II Recherche, Montaud (2007) utilise le cadre théorique de Lacinca (2002) pour observer le rapport au savoir « *corps sensible* » de deux enseignants de sixième présentant des rapports au savoir contrastés, l'un formateur et l'autre tout-venant.

2. Conclusion : Contribution de ces travaux à la construction de la problématique de recherche

Nous pouvons caractériser et donc classer ces recherches en deux grands ensembles.

Le premier pourrait regrouper les recherches sociologiques, esthétiques et historiques sur la danse contemporaine : dans ces études, la danse contemporaine est étudiée comme une pratique complexe qui met en jeu et en question plusieurs aspects et dimensions - représentation symbolique du corps, rapport à la culture, évolution historico-sociologique en lien avec le statut des femmes. Ces recherches permettent alors de décrire en gros grain une réalité culturelle et pratique, mais en " plan large ", en s'éloignant souvent de l'observation fine du corps dansant *in situ*. Cette même réflexion peut, selon nous, s'appliquer aussi aux quelques recherches didactiques que nous avons consultées. En effet, l'analyse porte généralement sur un découpage de l'activité observée selon des catégories relativement larges - dialectique sensibilité/motricité, conceptions et objets à enseigner retenus.

D'un autre côté, les recherches en bio-mécanique ou en psychologie cognitive analysent très finement un aspect de l'intégration ou du contrôle moteur en danse. Ces recherches, extrêmement précises et détaillées, se focalisent au contraire sur un mouvement ou une courte phrase gestuelle (étude bio-mécanique de l'arabesque, par exemple). Pour aborder l'enseignement de la danse dans l'institution scolaire, institution non experte qui n'a pas pour ambition de former des danseurs professionnels, ce type de parti-pris théorique perd de son sens. En effet, il s'agit d'études très ambitieuses sur la réalisation motrice de quelques cinèses isolées, alors que l'initiation à la danse à l'école primaire prend son sens dans l'abord global de ce qu'est la danse contemporaine. Ainsi, demander à des professeurs d'enseigner un élément technique isolé, par exemple la pirouette simple en-dehors, et centrer une étude didactique sur cet enseignement ne nous semble pas judicieux pour comprendre la construction de la référence en danse à l'école primaire.

Il semble en effet plus pertinent de tenter d'analyser quelques séances ou un cycle complet afin d'observer la construction de la référence au sens large, en tant que rapport à la danse contemporaine et au corps dansant. Si l'on s'intéresse à cette question, on remarque que la plupart des recherches (Peix-Arguel, 1980 ; Faure, 1998 ; Lacince, 2002) se construisent autour d'une comparaison entre des séances (ou des institutions) de danse contemporaine et de danse classique, ou entre différents types d'usages du corps. L'objet étant la comparaison entre des terrains fournissant un grand nombre de traces, on remarque que ces études mettent en évidence et analyse des indicateurs souvent extérieurs au mouvement même : type de séances, d'exercices, d'utilisation du langage dans le guidage professoral, d'utilisation du miroir, du sol, rapport à la sensibilité, etc.

Ces études contiennent donc bien des descriptions d'objets pouvant être analysées comme au cœur de l'enseignement-apprentissage mais ne font pas l'objet d'une analyse centrée sur cet aspect.

Il nous semble donc que les concepts théoriques issus de la bio-mécanique et de la psychologie cognitive d'une part sont trop centrés sur des réalisations motrices étroitement circonscrites et que, d'autre part, les approches sociologiques ou philosophiques de la danse proposent des descripteurs larges du corps dansant, aux critères assez flous, peu à même de décrire les transformations motrices enseignées et apprises dans un cycle de danse et, parfois, à la limite de la simple postulation³⁰.

Nous postulons en revanche que la théorie de la danse libre de Laban (1948/2003 ; 1950/2007) et de ses continuateurs, sur laquelle tous et toutes s'appuient de manière implicite³¹, offre un cadre théorique permettant de considérer le mouvement dansé de manière à la fois suffisamment précise pour décrire et analyser le corps dansant, y compris avec un grain fin – focalisation par exemple sur l'utilisation de la colonne vertébrale ou les types d'appui –, et suffisamment large pour ne pas tronquer celui-ci de sa partie sensible, grâce aux fondamentaux du mouvement³². En effet, cette théorie nous propose des descripteurs suffisamment larges pour ne pas réduire l'étude de l'enseignement-apprentissage de la danse à l'école primaire à une analyse formelle centrée sur des morphocinèses (Serres, 1985). Dans le même temps, ces descripteurs sont concrets, observables de manière relativement objective, permettant ainsi d'aller au-delà de la simple description et des interprétations reposant sur des critères abstraits, inobservables ou subjectifs.

Nous proposons donc d'observer la construction d'une référence en danse contemporaine à l'école primaire en utilisant la théorie de Laban comme modèle de l'activité.

Le souci méthodologique dans une telle recherche est alors de se pencher sur l'appropriation par les enseignants d'un protocole de recherche assez ouvert pour que le jeu d'enseignement-apprentissage soit "naturel", mais, dans le même temps, de proposer un protocole créant de l'observable et du comparable. Il semble donc peu pertinent pour une telle investigation de produire un ingénierie lourde qui pourrait limiter les observations possibles. De même une observation *in situ* sans protocole pré-établi nous fournirait des observations en masse sans pour autant nous donner *a priori* la possibilité de les interpréter finement. Qu'en est-il des recherches actuelles en didactiques?

30 Nous entendons par là que les indicateurs permettant par exemple d'affirmer que tel professeur propose une corporéité sensible ou une corporéité physique sont parfois peu objectivés. Il nous semble que ce type de catégorisation ne permet pas toujours d'aller au-delà de la dialectique, parfois sur-investie et fort subjective comme le soutient Garassino (1980), entre technicité et éducation.

31 En effet, tous les auteurs écrivant sur la danse considèrent le mouvement dansé dans un rapport simultané à l'espace et au temps, les deux autres fondamentaux disparaissant souvent.

32 Laban (1879-1958) est, rappelons-le, un auteur particulièrement légitimé dans la communauté internationale de la danse. Sa contribution à la théorisation du mouvement en danse contemporaine au siècle dernier est considérée comme fondamentale. Les nombreux articles de cet auteur alimentent encore aujourd'hui les réflexions des théoriciens, comme nous l'avons vu dans le premier chapitre.

Quels types de dispositifs de production de traces proposent-elles?

Section 2. Problématique et questions de recherche

1. Positionnement théorique sur la recherche actuelle en didactique

La recherche en didactique peut prendre des formes diverses (ingénierie, didactique des disciplines, didactique comparée...) et différentes focales (contrat et effets de contrat, savoir(s), action professorale, organisation institutionnelle...). Malgré tout, on peut noter une évolution dans les types de recherches ainsi que dans les objectifs poursuivis.

Pour aborder la question des orientations considérées comme centrales actuellement en didactique, nous commencerons par nous référer à Bru (1998). Dans son article consacré à *La validation scientifique des propos et discours sur les pratiques d'enseignement*, cet auteur commence par porter un regard critique sur l'orientation prescriptive - ou l'utilisation prescriptive - des sciences de l'éducation. Pour lui, cette orientation mène à une légitimation (non scientifique) des choix ou des activités, voire du militantisme (Bru, 1998).

Cette extension des résultats scientifiques obtenus dans un contexte de recherche limité pour légitimer une pratique revient selon lui à une généralisation mensongère, et il en est de même pour promouvoir de nouvelles pratiques. L'auteur aborde ensuite ce qui sous-tend ce désir de légitimation ou de promotion de pratique : l'idée d'efficacité, d'un enseignement efficace. Or, « *Qu'est-ce que l'efficacité ?* ». Selon cet auteur :

« D'abord, il importe de préciser par rapport à quel aspect du développement de l'élève on apprécie l'efficacité. L'étendue des acquisitions possibles est vaste et toute étude doit d'abord fixer un choix limitatif. On peut se limiter aux objectifs cognitifs minimaux tels qu'ils sont définis par les programmes par exemple, mais ce faisant on ignore les autres objectifs dont certains font la spécificité de chacune des pédagogies adoptées. Il est toujours possible d'intégrer plusieurs sortes d'objectifs pour connaître l'efficacité, mais on ne peut alors plus parler d'efficacité en général car une pratique peut se révéler efficace en un domaine et pas dans l'autre. » (Bru, 1998, p. 51)

Après avoir abordé la difficulté du choix des indicateurs quant à la définition de l'enseignement efficace, l'auteur conclut sur le fait que, par conséquent, les prescriptions se fondent sur une définition partielle de l'efficacité, caractère partiel souvent passé sous silence. Ainsi, des résultats de recherche circonscrits, partiels, seraient généralisés, créant une sorte d' « *imposture scientifique* » et institutionnelle.

Après cet abord critique de l'orientation prescriptive, Bru (1998) expose ce que peut être « *l'orientation descriptive, explicative et compréhensive* ». Au lieu de chercher à prouver l'efficacité d'une méthode d'enseignement, il s'agit alors de viser une « *intelligibilité des pratiques d'enseignement dans leur contexte évolutif* ». La connaissance visée est ainsi limitée à son contexte de production et traite *de* la pratique comme elle existe déjà, et non *pour* la pratique en vue de la transformer. Cette posture introduit un nouveau regard sur les pratiques prenant en compte la réalité du travail de l'enseignement, celui-ci étant multiple et ayant différents objectifs³³ :

« *De tels constats ne sont possibles que si la modélisation théorique parvient à se libérer de la visée directement prescriptive qui incite à privilégier les modèles au service de la pratique au détriment de modèles ouvrant de nouvelles pistes pour mieux connaître la pratique enseignante dans son hétérogénéité, ses contradictions, sa variabilité et mieux saisir les processus de contextualisation dans lesquels elle s'inscrit.* » (Bru, 1998, p. 60)

Ce changement d'orientation est décrit comme un changement fondamental qui demande toutefois au chercheur d'accepter de se laisser surprendre car certains aspects n'auront pas forcément été prévus. Selon cet auteur, malgré leur « *opposition* » de fond et de forme à la démarche prescriptive, les recherches descriptives et explicatives sont aussi un apport, un appui pour l'évolution des pratiques car elles mettent en lumière les différents aspects des pratiques existantes avec « *leurs qualités et leurs manques* ». Elles permettent, selon Bru, une « *approche dégagée de jugements ou de tentatives de hiérarchisation des pratiques* ».

En didactique, Schubauer-Leoni et Leutenegger (2002) abordent ce même thème, apportant en même temps d'autres éléments, en particulier des pistes méthodologiques pour mener de telles recherches. Il s'agit selon elles d'explorer l'enseignement *ordinaire* :

« *Pour nous, s'intéresser à ce qui se passe et se joue d'ordinaire dans des classes quelconques situe l'entrée du côté d'une démarche dite « descriptive » se démarquant de la prescription.*

33 À ce propos, Marc Bru rappelle une de ses études antérieure (1991) où il a constaté que l'efficacité n'était pas l'objectif exclusif des enseignants. Ceux-ci sont aussi soucieux de la gestion de la classe en terme de discipline, à l'image professionnelle émanant de leur pratique, à leurs choix idéologiques...

Mais la description ne doit pas être confondue avec la vision que les acteurs ont de la réalité dans laquelle ils vivent (...) Le monde « ordinaire » qui nous occupe ici existe donc trois fois : une fois objectivement, une fois à travers la reconstruction interprétative qu'« en font les acteurs étudiés dans et par nos dispositifs de recherche, et une fois tel qu'« archivé » sous forme de corpus, reconstitué, restitué via le processus dialectique d'explication/compréhension du chercheur. »

(Schubauer-Leoni et Leuteneger, 2002, p. 228)

Il s'agit donc pour ces auteures d'observer, d'analyser, des situations d'enseignement « réelles », « ordinaires » en visant la connaissance des pratiques existantes. En effet, l'attention est accordée ici au « didactique ordinaire » tel qu'il peut être rencontré partout, contrairement aux ingénieries qui apportent un autre type de connaissance à travers l'étude d'une situation contrôlée et, en quelque sorte, artificielle (dans le sens où elle est conçue par le chercheur didacticien). Les auteures précisent les trois composantes de ce type d'analyse (terrain, interprétation de l'acteur et analyse « armée » du chercheur) et lient ensuite cette démarche à la didactique comparée. La position comparatiste permettrait de repérer le générique par la confrontation entre « espaces didactiques distincts ».

Il est donc question de chercher ce qui est *spécifique* et *générique* dans le didactique en comparant et confrontant des situations appartenant soit à la même discipline - c'est-à-dire à des savoirs du même ordre -, mais dans des institutions différentes, soit à des situations d'étude de savoirs différents au sein d'une même institution.

Pour parvenir à cela, du point de vue méthodologique, les auteures proposent d'articuler démarche clinique et démarche expérimentale afin de produire une explication/compréhension du didactique ordinaire, pour faire émerger des traits génériques et spécifiques des situations ordinaires prises en compte.

« Ces étapes sont censées laisser « vivre » le plus longtemps possible des logiques pratiques en provenance du terrain en donnant cours à ce que Sensevy (2001) appelle une « sémantique naturelle de l'action ». » (Schubauer-Leoni et Leuteneger, 2002, p. 238)

Cette démarche associe donc un dispositif construit par le chercheur mais qui doit être suffisamment souple du point de vue du praticien pour pouvoir observer des actions et réactions « naturelles ». Le chercheur propose ainsi aux professeurs une situation qui induit un grand type d'observables mais qui permet aussi de rendre compte des logiques pratiques. Cette approche

méthodologique semble particulièrement intéressante et pertinente pour la question qui nous intéresse car elle permet d'observer comment les différentes dimensions du savoir danser sont abordées ou laissées de côté dans la construction conjointe de la référence. Penchons-nous désormais sur les théories et concepts-clefs qui peuvent permettre cette explication/compréhension des processus de construction d'une référence en danse contemporaine.

2. Ancrages théoriques de la problématique de recherche

Dans cette recherche, nous voudrions tenter d'observer et de comprendre comment les savoirs en danse sont sélectionnés et enseignés à des élèves de cycle 3 par les professeurs. Or, pour approcher les processus d'enseignement et d'apprentissage, les phénomènes de transposition didactique sont centraux. Ce concept, introduit par Chevallard (1985, 1991), est née au cœur de la didactique des mathématiques mais a ensuite été légitimé dans d'autres didactiques disciplinaires (pour l'E.P.S. : Amade-Escot, 2003). Concept central dans les didactiques, il désigne « *les conditions de possibilité du travail et d'études dans la classe de questions culturelles précises inhérentes à différents savoirs* » (Schubauer-Leoni et Leuteneger, 2005, p. 408). Cette réflexion peut être menée par une analyse descendante qui met au centre le programme épistémologique (ou transposition externe), prenant pour objet central l'activité institutionnalisée (programmes, manuels). Elle peut aussi se centrer sur le programme didactique (ou transposition interne), c'est-à-dire sur l'action des sujets à propos de ces savoirs en situation d'enseignement-apprentissage. Dans cette perspective, l'étude de l'action conjointe du professeur et des élèves est actuellement retenue comme particulièrement pertinente (Schubauer-Leoni et Leuteneger, 2005 ; Sensevy et Mercier, 2007). Elle permet de considérer à la fois les objets et les sujets d'une institution donnée et invite à analyser les phénomènes transpositifs « *ni (que) dans les savoirs, ni (que) dans les sujets – enseignants et apprenants – mais dans leur action conjointe [...] pour considérer ce travail de coproduction de connaissances à la lumière des pratiques culturelles qui le légitiment* » (Schubauer-Leoni et Leuteneger, 2005, p. 408).

Dans nombre de disciplines, les savoirs retenus pour être enseignés sont précisément délimités et décrits dans les programmes : transposition externe. La pauvreté des programmes en EPS au primaire oblige souvent l'enseignant à effectuer une sélection, l'intégrant ainsi au traitement didactique du professeur. Cette réalité est décrite par Marsenach (1991) qui considère que le traitement didactique par le professeur résulte d'une double sélection, la première consistant à retenir des objets parmi tous ceux possibles dans l'APS, la deuxième à sélectionner certains aspects

de ces objets et à en écarter d'autres.

En effet, une pratique sociale comme la danse ne peut être entièrement enseignée-apprise lors d'un cycle. Robinson (1988) considère qu'il faut environ dix ans de travail technique intensif pour « *danser* » au sens plein du terme. Cette sélection va donc être inévitable et, aux vues des programmes proposés par l'Éducation Nationale aux enseignants du primaire pour la danse, cette sélection est totalement à la charge de l'enseignant, comme nous l'avons vu dans la section 4 du premier chapitre.

Au sujet de cette sélection puis construction par l'enseignant, Marsenach (1991) précise que les objets choisis appartiennent toujours à « *un modèle du pratiquant plus ou moins efficient* » dans l'APS. La question à se poser face à une tâche est alors « *comment elle a été construite et quelle relation elle entretient avec l'APS ou ses fondements culturels* ».

De plus, les contenus ne sont pas fixes, définis, intangibles. Leur construction « *met en jeu les conceptions, implicites le plus souvent, qu'a l'enseignant en ce qui concerne : les finalités de son enseignement, l'analyse qu'il fait des APS utilisées et programmées, ainsi que les représentations qu'il a de la personne à former.* » (Amade-Escot, 1989)

L'abord des différents textes et ouvrages destinés aux enseignants nous a montré que, pour la danse contemporaine, le modèle du pratiquant pris pour référence dans l'institution scolaire est celui de l'atelier chorégraphique (exercices d'écriture et de mise en mouvement à partir d'une contrainte souvent imaginaire, narrative, ou d'un scénario). Or, nous avons vu aussi, dans les textes destinés aux danseurs experts que ces ateliers sont à replacer dans un ensemble, qu'ils ne fonctionnent pas seuls dans l'activité de référence, qu'ils sont un champ de réinvestissement du travail technique alors que dans les écrits scolaires, ils fonctionnent seuls et pour eux-mêmes.

Le phénomène de transposition didactique permet de comprendre les modifications du savoir ou de la pratique de référence considérée. Pour l'enseignement, on confronte l'élève à des *pratiques de savoir* (Schubauer-Leoni, 2008), des modèles de la pratique (Johsua, 1996 ; 1998) qui ne sont pas la pratique de référence elle-même. Or, dans les pratiques sociales, tous les savoirs ne sont pas de la même nature. En danse contemporaine, la dimension praxique et corporelle des savoirs est prépondérante par rapport à d'autres disciplines pour lesquelles es aspects sont moins importants. En effet :

« *La caractérisation des techniques visant la transformation de la motricité est déterminée par la spécificité des savoirs du corps.* » (Loquet, 2007, p. 62)

Nous soutenons l'idée que le seul savoir pouvant être considéré comme un *savoir savant* (au sens de Johsua, 1998), c'est la théorie de Laban (1879-1958) décrivant le mouvement et ses paramètres fondamentaux. Un autre savoir savant, anatomique et fonctionnel, est hérité de la danse classique, savant car provenant du très haut niveau de codification et de la fermeture du système face à toute innovation.

En revanche, les *savoirs personnalisés* (au sens de Johsua, 1996) sont nombreux en danse, en particulier dans les styles créatifs : contemporain, hip-hop, flamenco... En effet, le but étant de trouver de nouvelles façons de gérer le corps, de nouvelles figures ou de nouveaux mouvements, des tactiques pour aller plus vite ou pour être aérien, chaque danseur va chercher des solutions qui, au moins au début, lui seront propres. En général ces savoirs personnalisés prennent pour bases les savoirs experts qui sont intégrés au préalable et deviennent ensuite, éventuellement, des savoirs experts (au sens de Johsua, 1996). Ce constat nous laisse présager que cette diversité ne va pas être un facteur d'unité des pratiques car celles-ci vont dépendre du savoir que l'on prend pour référence. Or, comme l'avance Terrisse (2001), il s'agit donc de ne pas couper l'école des pratiques existantes, chose que l'école fait souvent selon cet auteur. Dans l'ouvrage collectif *Didactiques des disciplines. Les références au savoir*, il ouvre le sujet par un chapitre intitulé *La référence en question* où il questionne :

- les options, les choix qui sous-tendent la référence à l'école ;
- la difficulté de rendre compte des décalages, écarts voire distorsions qui affectent le passage d'un champ de savoir et de pratique de l'institution qu'est l'école ;
- la manière dont l'école gère cette différence et dont elle permet à l'élève de saisir le rapport qu'elle entretient à ces références.

Il emprunte l'expression d' « *auto-référence scolaire* » à Chervel pour désigner le fonctionnement de l'école en vase clos, ce qu'il pense être le « *talon d'Achille* » de l'école. Raisky (2001) renchérit en précisant que les références sont à la fois des sources, des fins (qui donnent le sens de l'activité) et des moyens pour les procédures didactiques, car elles apportent des savoirs ainsi que des situations, des activités... :

« *En reprenant la distinction proposée par Brousseau, on peut dire qu'entre les situations didactiques et les situations non-didactiques, il doit exister un rapport de référence garante du sens (...)* » (Raisky, 2001, p. 42)

Cela nous renvoie, pour le cas précis de l'EPS, puis de la danse, au débat entre EPS culturalisée et

EPS déculturelisée. Comme le développe Barbot (1996), l'EPS culturelisée est celle qui vise des acquisitions propres à une pratique sociale précise, alors que l'EPS déculturelisée vise simplement, à travers toutes les activités proposées, le développement des potentialités motrices générales. D'après cet auteur, il y a depuis la théorie de Wallon (1951) un objectif qui se soucie davantage de la psychologie de l'éducation, du développement, que de la transmission de réalités sociales. C'est ainsi que, comme l'a montré la recherche de Devos-Prieur (2006), cette logique peut aller jusqu'à un constructivisme radical entraînant une large minoration des savoirs.

Il semble donc que le *rappor au savoir* (au sens de Chevallard, 1989) de l'enseignant, sujet d'une institution fortement assujettissante, pourrait être un facteur essentiel des choix opérés pour l'enseignement d'une APS.

Fort de ces réflexions et afin de tenter de repérer le possible et le contraint d'un tel enseignement, il nous semble donc intéressant d'observer des enseignants ou intervenants de formation et d'expertise différentes en danse contemporaine en nous inscrivant dans une approche ascendante de la transposition didactique, telle que la suggèrent et l'argumentent Schubauer-Leoni et Leuteneger (2005).

Pour mener une telle observation et pour pouvoir proposer des analyses permettant de comprendre les processus en jeu dans un cycle d'enseignement-apprentissage en danse, nous convoquons deux théories didactiques. D'une part, la *théorie de l'action conjointe* du professeur et des élèves (Sensevy et Mercier, 2007) nous semble pertinente pour aborder et analyser le jeu didactique d'enseignement-apprentissage d'un savoir et la construction de la référence qui en découle, relation de construction d'autant plus forte qu'il s'agit d'un enseignement épisodique ou même unique, avec, par conséquent, pas ou peu de « *passé didactique* ». D'autre part, nous posons l'hypothèse que l'observation et l'analyse comparative d'intervenants contrastés peut être approchée plus finement en utilisant les concepts de *rappor au savoir* et d'*assujettissement* que nous propose la théorie anthropologique du didactique (Chevallard, 1992 ; 1999 ; 2007) à partir de la notion de *praxéologie*.

Pour tenter de comprendre et expliquer la construction d'une référence en danse avec différents intervenants, il nous semble tout d'abord impératif d'observer cette construction *in situ* car nous posons l'hypothèse que cette co-construction des savoirs est d'autant plus unique qu'elle est peu modélisable *a priori*. En effet, l'enseignement de la danse se fait à travers des situations, plus ou moins ouvertes, essentiellement issues de consignes et de relances orales ou gestuelles. L'observation du milieu évolutif ainsi construit ne peut être compris qu'en analysant ces consignes et relances, celles-ci étant indissociables de l'activité des élèves. C'est pourquoi le modèle de l'action

conjointe (Sensevy et Mercier, 2007) entre professeur et élèves nous semble pertinent pour ancrer cette observation et cette analyse.

« La fonction essentielle de cette théorie consiste dans la production d'un vocabulaire qui permette des descriptions systémiques des processus d'enseignement et d'apprentissage. »

(Sensevy, 2007, p. 13)

Cette théorie préconise une analyse *in situ* en croisant différents niveaux d'analyse du jeu didactique d'enseignement-apprentissage (Sensevy, 2007) :

- les actes du professeur pour « faire jouer le jeu » ;
- la construction du jeu par celui-ci ;
- les déterminations du jeu.

Notre étude s'attachera à pointer, parmi les déterminations du jeu, en quoi les rapports au savoir des intervenantes observées, leur(s) assujettissement(s) aux institutions de formation ou à leur lieu d'exercice influence(nt) les modes d'organisation et de structuration des savoirs au fil du cycle.

3. Une inscription au carrefour de la TACD et de la TAD

Pour mener cette étude, nous avons délibérément choisi de nous inscrire dans une analyse ascendante de la transposition didactique seule à-même de mettre en évidence comment se construit la référence dans les pratiques ordinaires de la classe. Néanmoins, notre projet est aussi de comparer des intervenants ayant des rapports à la danse contemporaine contrastés, en faisant l'hypothèse, qui est pertinente dans l'action conjointe en didactique, que leurs connaissances, leurs savoirs, leurs rapports aux savoirs de la danse va voir des effets sur la façon dont ils vont l'enseigner. Pour accéder à ces dimensions du rapport au savoir, nous faisons le choix de recourir à certains éléments de la *théorie anthropologique du didactique* (TAD), notamment la notion de rapport au savoir, celle d'assujettissement, et dans sa version la plus actuelle, celle de praxéologie didactique et disciplinaire. Nous situons donc notre travail de recherche au carrefour d'une approche *in situ* à partir des descripteurs de la *théorie de l'action conjointe en didactique* (TACD) tout en les mettant en tension avec ce que la TAD peut nous permettre d'appréhender en termes de rapport à la technique, à la technologie et à la théorie à travers les deux notions concepts de praxéologies. Comme l'explicitent Brière-Guenoun et Amade-Escot (2010), s'intéresser aux actions des enseignants en contexte revient à approcher et analyser l'épistémologie pratique des professeurs

comme déterminant du didactique (Sensevy, 2007). Dans ce cadre, nous faisons le pari, à la suite de ces auteures, de l'intérêt d'utiliser les concepts de la TACD et ceux de la TAD cités ci-dessus en les considérant complémentaires. Comme nous le développerons ci-après, en nous appuyant sur les fondements de la théorie de l'action conjointe, nous faisons l'hypothèse que les gestes du professeur peuvent être décrits en termes de praxéologies, ce qui permet d'inférer les savoirs mobilisés dans l'action et que les notions de rapport au savoir et d'assujettissement permettent d'éclairer des déterminants du jeu essentiels .

Nous nous référons ici principalement aux travaux de Sensevy et Mercier (2007), Schubauer-Leoni (2005 ; 2007) et Amade-Escot (2005) à propos des descripteurs de l'action conjointe, autour des notions de *jeu didactique* et *jeux d'apprentissage* ainsi qu'aux écrits de Chevallard (1989 ; 1992 ; 1997 ; 1999) relatifs aux concepts de la TAD. Nous construirons la présentation et mise en tension de ces notions en suivant les niveaux d'analyse proposés par Sensevy (2007) - « *faire jouer le jeu* », « *la construction du jeu par le professeur* » et « *les déterminations du jeu* », tout en commençant à les questionner pour la danse contemporaine.

3.1 Faire jouer le jeu

Revenons aux différents niveaux d'analyse proposés par Sensevy (2007).

Un premier niveau d'analyse concerne l'interaction entre le professeur, l'élève et le savoir, en train de se faire pendant les moments d'enseignement-apprentissage. Sensevy (2007) propose de considérer les interactions didactiques en termes de *jeu didactique* constitué de différents *jeux d'apprentissages*. Il le définit ainsi :

« Si l'on cherche à caractériser l'action didactique comme un jeu, on peut la décrire comme suit, à un degré élevé de généralité. On considère deux joueurs, A et B. Pour gagner le jeu, le joueur A doit produire certaines stratégies. Ces stratégies, il doit les produire de son propre mouvement, proprio motu. Ce dernier point représente une caractéristique marquante du jeu didactique. C'est un jeu organiquement coopératif : A ne peut prétendre gagner sans B, B ne peut prétendre gagner sans A. » (Sensevy, 2007, p. 20)

Cette métaphore du jeu didactique nous semble particulièrement intéressante pour traiter l'abord didactique en danse car, comme le montre la lecture des écrits pédagogiques pour cette discipline, les exercices préconisés sont majoritairement des tâches d'improvisation présentées sous forme de petits jeux. Mais tout n'est pas réductible aux caractéristiques du jeu initial proposé par le professeur. Les propositions pertinentes à une consigne d'improvisation ou de composition sont

innombrables. Cependant, toutes les propositions " ne se valent pas ". Comme nous l'avons vu dans la partie d'analyse technologique de la danse contemporaine, l'exploitation du corps et des paramètres fondamentaux du mouvement, ainsi que l'écoute et le placement du regard peuvent permettre d'analyser le mouvement et, par conséquent, de juger de sa pertinence par rapport à des éléments de consigne. C'est dans ce sens de la pertinence des propositions gestuelles en vertu des éléments de consigne que nous entendrons ce terme de *gain*.

Comme le décrit Sensevy (2007), l'élève ne pourra atteindre ce gain sans l'action du professeur, au moins celle de désigner sa proposition comme « *gagnante* » et l'action du professeur ne peut avoir de valeur sans la réponse de l'élève à ses consignes.

Abordons désormais la seconde caractéristique majeure de ce modèle :

« Seconde caractéristique majeure : B possède les informations nécessaires à la production des stratégies gagnantes dont A doit témoigner la maîtrise. Toutefois, il ne peut en aucun cas les communiquer directement à A, ce qui irait à l'encontre de la « clause » proprio motu. »
(Sensevy, 2007, p. 20)

Il est important de nous arrêter quelques instants sur cette partie. En effet, bien qu'assez large et ouverte pour observer différentes manifestations du didactique (comme le montre l'étude de Loquet, Roncin et Roessle, 2007), la théorie de l'action conjointe est en lien de continuité avec la *théorie des situations* de Brousseau (1998). Cette théorie didactique a été construite en référence aux mathématiques, discipline scolaire, majoritairement écrite, en lien avec des théories savantes. Cette réflexion nous semble importante et il convient pour l'enseigner de disposer d'un modèle de cette pratique (Johsua, 1998). Il reste que ce modèle ne peut être totalement modélisable *a priori*, ce qui rend l'action du professeur, sa capacité d'action même, très problématique. Il ne peut connaître les multiples réponses avant ses élèves. Nous posons l'hypothèse, à la suite de Duthil (2006), qu'il lui faudra être un véritable expert, ayant un certain « *regard* », pour repérer les traits pertinents dans l'activité des élèves grâce à une maîtrise et une connaissance affirmée du corps et des fondamentaux du mouvement. Sans être spécialiste, le professeur peut souvent connaître à l'avance les réponses demandées aux élèves dans nombre de matières, ce qui lui confère un pouvoir diachronique auquel ne peut plus difficilement prétendre un enseignant novice en danse.

Par ailleurs, il nous semble, à la suite d'autres didacticiens comparatistes (Radford, 2009), que la théorie des situations didactiques, d'une certaine manière influencée par le constructivisme, considère le *proprio motu* comme une clause à laquelle le professeur ne peut déroger autour de la notion de situations didactiques. Cette question a déjà été discutée pour l'éducation physique

(Amade-Escot, 2005 ; Amade-Escot et Venturini, 2009), pour le français (Thévenaz-Christen, 2002) ou plus généralement pour la physique (Venturini, 2010). Ces auteurs ont pointé que si la notion d'adidacticité (au sens de Mercier, 1992) pouvait être heuristique pour comprendre les conditions dans lesquelles la construction de la référence peut avoir lieu dans l'action conjointe, la notion de milieu adidactique antagoniste de l'élève semble problématique dans certaines disciplines autres que les mathématiques.

Ces remarques effectuées, il reste que la considération des situations en danse en tant que jeu didactique coopératif entre élève et professeur demeure recevable dès lors que l'on utilise cette modélisation de l'action conjointe de manière souple et à chaque fois spécifique des savoirs enseignés.

Nous venons de voir ce qu'était le jeu didactique dans la théorie de l'action conjointe et nous avons tenté de le confronter aux savoirs de la danse pour en discuter la pertinence dans notre recherche. Abordons désormais les outils d'analyse proposés pour décrire et analyser ce jeu didactique. Sensevy (2007) propose de décrire les jeux d'apprentissages selon trois systèmes de descripteurs : le quadruplet de caractérisation du jeu, le triplet fondamental des constantes de ce jeu et les contrats à l'œuvre dans celui-ci.

Le quadruplet de caractérisation du jeu s'attache à observer les actions professorales considérées comme essentielles au jeu didactique : la définition du jeu, sa dévolution, sa régulation et l'institutionnalisation des stratégies gagnantes. L'observation de ces actes professoraux permettent « *de se rendre attentif aux modalités de construction du savoir de la classe* » (Sensevy, 2007, p. 29). Sensevy décrit ainsi la définition du jeu :

« Par définition du jeu, on entendra ici la transmission de règles constitutives, définitoires du jeu. » (Sensevy, 2007, p. 28)

En danse contemporaine, la définition du jeu se fait par le biais de consignes orales et, éventuellement gestuelles (absence de matériel ou fiches pour exemples) avec des éléments spatiaux, temporels, relationnels, etc., qui délimitent une tâche initiale dont le professeur espère qu'elle fera milieu pour l'élève (Shubauer-Leoni et al, 2007).

La dévolution peut être ainsi définie :

« Ce nouveau jeu ne pourra toutefois se déployer qu'à partir du moment où les élèves accepteront de le jouer ; le professeur devra donc veiller à la dévolution d'un rapport adéquat des élèves aux objets du milieu dans un certain contrat. » (Sensevy, 2007, p. 28)

Les types de dévolution des jeux en danse pourront être observés selon différents critères à établir : différence d'un type de tâche à l'autre, d'une expertise professorale à l'autre, de l'existence d'un intervenant extérieur³⁴ et bien d'autres.

Le jeu d'apprentissage, défini et dévolué, va ensuite être régulé en fonction des propositions des élèves :

« On conçoit alors que le professeur doive pouvoir réguler, pendant la durée du jeu, les comportements des élèves en vue de la production, par ceux-ci, de stratégies gagnantes. »

(Sensevy, 2007, p. 28)

Ces régulations, en danse contemporaine, pourront avoir plusieurs formes : corrections corporelles individuelles ou collectives, temps d'observation et de critiques de propositions, énonciation de possibles à explorer, exercices décrochés... Comme pour les consignes définitives, ces régulations pourront être verbales ou gestuelles. Sensevy (2007) les définit ainsi :

« Cette action de régulation, dont on perçoit qu'elle constitue le cœur même de l'activité d'enseignement in situ, caractérisera ainsi tout comportement du professeur produit en vue de faciliter l'adoption, par les élèves, de stratégies gagnantes, la compréhension des règles stratégiques du jeu. » (Sensevy, 2007, p. 28)

Enfin, la théorie de l'action conjointe, en filiation avec la *théorie des situations didactiques* (Brousseau, 1998) présentent comme essentielle l'étape d'institutionnalisation du savoir :

« C'est le processus d'institutionnalisation (Brousseau, 1998), par lequel le professeur assure les élèves que leur activité leur a permis de retrouver des savoirs légitimes hors de l'institution-classe, et par lequel il les rend comptables, dorénavant, de ces savoirs. »

(Sensevy, 2007, p. 29)

En danse, ce processus sera soumis à l'expertise et au jugement de l'enseignant, en particulier lors des tâches d'improvisation et de composition. En effet, les savoirs et les stratégies gagnantes qui le composent sont multiples, difficilement schématisées et transmises, car ce sont des savoirs corporels et sensibles.

Parallèlement à l'observation de ces modalités de construction du savoir au fil des interactions

³⁴ Dans le cadre d'un partenariat par exemple.

composant le jeu d'apprentissage, la théorie de l'action conjointe propose de décrire trois dimensions imbriquées de l'activité : la *chonogenèse*, la *mesogenèse* et la *topogenèse*.

La *chronogenèse* observe la progression des savoirs au fil du temps, la *mésogenèse* les modifications du milieu didactique, c'est-à-dire les variations et modifications du jeu initial, alors que la *topogenèse* décrit l'évolution des responsabilités respectives du professeur et des élèves vis-à-vis du savoir. Plusieurs études (Devos-Prieur, 2006 ; Verscheure, 2005 ; Brière-Guenoun, 2005 ; Monnier, 2009 ; Amade-Escot, 2005 ; Loquet, 2007) en didactique de l'EPS ont montré la pertinence de ces descripteurs pour une description et une compréhension de l'enseignement-apprentissage de savoirs corporels. Il est intéressant de voir comment le contrat didactique existant dans le cadre de la classe se modifie ou évolue avec la spécificité des savoirs corporels. Citons Sensevy :

« Le contrat didactique se présente donc comme la trace des exigences habituelles du maître (exigences plus ou moins clairement perçues) sur une situation particulière. Ce qui est habituel ou permanent s'articule plus ou moins bien avec ce qui est spécifique de la connaissance visée. » (Sensevy, 2007, p. 18)

En effet, les tâches d'improvisation ou de composition demande à l'élève une certaine *créativité* que Perez (1994), à la suite d'auteurs comme Torrance, Jackson ou Calvy, définit comme une « *capacité à la pensée divergente* » qui fait appel à un comportement de l'élève face au savoir très différent de celui majoritairement véhiculé dans les disciplines dites " majeures ". Il sera donc intéressant de voir comment le contrat didactique qui s'établit avec un intervenant expert (diplômé d'État en danse) transforme le contrat habituel en usage dans la classe.

Pour conclure, la description des techniques professorales pour « *faire jouer le jeu* » à l'aide de ces trois familles de descripteurs permettent d'analyser et de comprendre de manière pertinente la co-construction *in situ* d'une référence en EPS.

3.2 La construction du jeu par le professeur

L'analyse des phénomènes de co-construction d'une référence se centre sur la description de l'action *in situ* des différents actants. Cependant, comme l'avance Sensevy (2007), la compréhension de ces phénomènes peut être complétée par une observation de la construction du jeu didactique par le professeur lorsqu'il prépare ses séances, en particulier le type de tâche choisi pour aborder tel ou tel

savoir :

« Ainsi le jeu didactique, s'il possède une grande part de contingence dans le fonctionnement *in situ*, reçoit son architecture fondamentale hors de la classe, dans la préparation des activités. » (Sensevy, 2007, p. 35)

Sans centrer notre étude sur les préparations des professeurs, nous postulons que l'observation des types de tâches convoqués et la manière de les utiliser pour enseigner un savoir peut renseigner le chercheur sur les praxéologies didactique et disciplinaire de celui-ci (Chevallard, 1999). La notion de *praxéologie didactique et disciplinaire* apparaît dans les années 1995 dans le cadre d'une évolution de la théorie initiale de la transposition didactique. En répondant aux critiques parfois peu fondées visant à remettre en cause la notion de savoirs dans la théorie de la transposition didactique, l'auteur a été amené à préciser sa pensée, notamment en affirmant que le savoir ne se limitait pas au savoir scientifique. Pour Chevallard, toute activité relève de savoirs. Fort de ce principe, l'auteur a revisité avec la notion de praxéologie la question du savoir dans sa théorie de la transposition didactique, en proposant justement une articulation de blocs pratico-technique et technologique/théorique n'opposant plus le *logos* et la *praxis*. Chevallard définit ainsi la praxéologie :

« Le système des quatre composants T, τ, θ, Θ (type de tâche, technique, technologie, théorie) constitue une praxéologie, notée $[T/\tau/\theta/\Theta]$. C'est une telle praxéologie $[T/\tau/\theta/\Theta]$ que l'on regardera ici comme un savoir au sens plein, association d'un savoir-faire $[T/\tau]$, voire d'une famille de savoir-faire $([T_j/\tau_j])_{j \in J}$, et d'un savoir au sens restreint, $[\theta/\Theta]$. »

(Chevallard, 1999, p. 99)

Pour donner un exemple pratique en danse contemporaine, on peut considérer comme appartenant au même type de tâches³⁵ l'ensemble de tâches : « *improviser à partir d'un inducteur poétique* ». Dans ce cadre, la technique proposée par le professeur pourra être d'imaginée un environnement, par exemple une jungle, et de s'y mouvoir en imaginant être un tigre. Cette technique peut être considérée *a priori* comme ancrée dans la technologie considérant que l'acte d'improviser consiste en un laisser-aller à l'imagination et que de cette imagination vient le mouvement. Cette technologie peut être rattachée à une théorie du type constructiviste, postulant que tout individu a naturellement

³⁵ En effet, nous considérerons désormais que ce que nous avons appelé *formes canoniques du travail en danse* dans le premier chapitre renvoient à différents types de tâches au sens de Chevallard.

en lui tous les outils et toutes les capacités pour improviser³⁶.

À l'opposé sur un *continuum* constructiviste *versus* techniciste, et pour prendre un exemple autre, par rapport à un type de tâche « *tourner sur un pied* », un professeur pourra proposer la technique de la préparation en quatrième avec relevé et cinèse des bras simultanée. Cette technique s'ancre dans la technologie du *tour relevé* qui s'ancre elle-même dans la théorie classique postulant l'efficacité de la corrélation entre tour et suspension contrôlée.

Ces deux exemples très contrastés n'ont pas été choisis au hasard. Le premier décrit en danse une praxéologie libre donnant un guidage professoral peu étayant alors que le second propose une praxéologie précise et très directive. Nous pointons ici deux univers praxéologiques - tant disciplinaire que didactique - en danse que tout semble opposer. Notre interrogation dans cette étude sera de réinterroger cette opposition formelle entre constructivisme créatif en danse et mobilisation de techniques motrices, pour discuter leur possible compatibilité dans le cadre d'un enseignement de la danse à l'école primaire soucieuse de se rapprocher de la pratique de référence «danse contemporaine». Nous postulons aussi que cette opposition praxéologique dépend davantage du bloc technologico-théorique activé par le professeur que du type de tâches considéré. Nous pensons, à la suite de Chevillard (1999) que l'analyse de la praxéologie du professeur *via* l'analyse des tâches proposées, de la manière de les proposer ainsi que du discours sur cette manière de faire peuvent permettre de compléter et même d'éclairer des points de l'analyse du jeu didactique *in situ*.

En effet, que la tâche en question soit préparée au préalable ou quelle soit mise en place « *dans le feu de l'action* », ce qui la caractérise et la motive va influencer selon nous sur la construction de la référence. Nous proposons donc d'associer la réflexion sur le « *faire jouer le jeu* » à une réflexion sur le jeu en lui-même et les motivations de sa construction. D'une certaine manière, nous rejoignons ici, même si nous n'utiliserons pas la modélisation des jeux qu'elle propose, les travaux récents de Loquet (2009) qui visent à articuler *jeux d'apprentissage* et *jeux épistémiques*.

3.3 Les déterminations du jeu

Sensevy (2007) considère que le jeu didactique, construit par le professeur puis joué conjointement avec les élèves, est contraint par des déterminations de deux ordres : la contrainte de nature institutionnelle et la contrainte d'ordre épistémologique. Alors que la première considère que le professeur enseigne dans un cadre véhiculant des *doxas* et des pressions (programmes, manières de

36 Exemple et raisonnement empruntés à Romain (2001). Soulignons, par ailleurs, que cette tâche peut aussi être rattachée à un autre bloc théorico-technologique postulant que, pour improviser, tout individu doit pouvoir disposer d'un bagage technique lui permettant de jouer sur les différentes dimensions du mouvement dans cette improvisation.

faire choisies par l'institution par exemple), la contrainte d'ordre épistémologique de l'action professorale renvoie aux soubassements plus ou moins conscients qu'entretient le professeur aux savoirs qu'il doit enseigner, soubassements en relation selon nous avec les praxéologies disciplinaires et didactiques de celui-ci.

Alors que l'on peut considérer que le professeur choisisse et mène des tâches et types de tâches de manière intentionnelle, les soubassements de ses choix et de ses manières de faire peuvent être mis en question. Nous pensons que, pour l'enseignement de la danse contemporaine, cette dimension implicite gagne à être approchée par le questionnement des rapports aux savoirs et des assujettissements institutionnels proposé par Chevallard (1989, 1992). En effet, tout individu entretient avec un savoir un ou des rapports personnels ou institutionnels, plus ou moins denses, plus ou moins conscients, etc. Ces rapports se forment et/ou s'actualisent dans une ou des institutions véhiculant un certain rapport " institutionnellement correct à ce savoir " : par exemple, un danseur amateur pratiquant la danse une fois par semaine dans un cours amateur prônant le plaisir du pratiquant n'aura pas le même rapport à la technique de l'en-dehors qu'un danseur de haut-niveau d'une compagnie classique. Ce rapport évolue à la fois sous l'effet de l'expérience pratique personnelle en lien avec l'expertise mais aussi avec le type d'institution auquel s'assujettit l'individu : en effet, chaque institution véhicule un rapport adéquat auquel le sujet de l'institution devra s'assujettir :

« Une personne x se révèle être un bon sujet de I relativement à l'objet institutionnel O lorsque son rapport personnel $R(x,O)$ est jugé conforme au rapport institutionnel $R_i(o)$. »
(Chevallard, 1992, p. 90)

Par exemple, comme nous l'avons vu précédemment l'institution scolaire véhicule un rapport à la danse qui peut être défini ainsi : la danse est une activité corporelle sensible qui permet de faire développer aux élèves poésie, entraide, tolérance. Un enseignant du primaire expert en danse pourrait voir cet assujettissement (plus ou moins accepté) en concurrence ou en conflit avec un assujettissement à une institution experte, du type : la danse contemporaine est une activité corporelle dans laquelle la technique corporelle et l'attention aux fondamentaux du mouvements sont les outils d'une expression personnelle³⁷.

Ce questionnement semble pertinent, en particulier en danse, et ce encore en particulier à l'école primaire, puisque l'existence d'un rapport si frustré soit-il ne peut être considéré *a priori* par l'obtention d'un diplôme. En effet, même si cette question reste importante pour de nombreuses

³⁷ Propositions inspirées des résultats obtenus lors de l'étude menée en DEA (Arnaud-Bestieu, 2005).

recherches didactiques dans de nombreux champs disciplinaires, nous considérons qu'elle l'est d'autant plus pour étudier l'enseignement d'une discipline exogène à l'institution scolaire, au cursus qu'elle propose, y compris en formation des maîtres.

Notons que le bloc formé entre praxéologie disciplinaire et praxéologie didactique nous semble être les éléments-clés de ce que Sensevy (2007) appelle l'*épistémologie pratique*, épistémologie faite actes et accessible par les actes, à la fois issue de la pratique et faite pour la pratique. L'observation des conséquences de cette épistémologie sur l'agir conjoint du professeur ainsi que des points d'ancrage de celle-ci nous semble particulièrement intéressant pour tenter d'expliquer et comprendre la construction d'une référence en danse par différents enseignants.

4. De la problématique générale de la thèse aux questions de recherche

La construction de la référence est une question didactique. En effet, un savoir se construit dans un processus temporel où les élèves sont mis en relation avec certains éléments de savoir et selon certaines situations et tâches proposées par un professeur faisant des choix et régulant cette relation. La construction de la référence en danse à l'école primaire peut être, par conséquent, analysée de manière pertinente grâce et à travers des concepts didactiques. De plus, comme on l'a vu, les travaux actuels en didactique ont montré la pertinence d'étude de classes ordinaires *in situ*.

Selon l'approche didactique, l'enseignement/apprentissage met en relation les trois instances interdépendantes du système didactique : le professeur, l'élève et le savoir. L'analyse ascendante de la transposition didactique (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2005) permet, en étudiant les mises en place didactiques en classe, d'observer les savoirs mis à l'étude pour la construction de la référence, en mettant en lumière la contingence des actions du professeur et des élèves. Elle imbrique donc une problématique épistémologique, relative aux savoirs, et une problématique interactionnelle car l'avancée du processus se joue et se construit au fil d'une action conjointe du professeur et des élèves à propos des objets de savoir mis à l'étude (Amade-Escot, 2007 ; Sensevy, 2007 ; Sensevy et Mercier, 2007). Le *jeu du savoir* (Sensevy, 2007 ; Loquet, 2007) est défini par le professeur, plus ou moins dévolué aux élèves, il est régulé en fonction des productions de ces derniers et le processus d'institutionnalisation amène à une construction de la référence (Schubauer-Leoni, 2008). Cette action conjointe menant à la construction d'une référence commune est alors analysée à l'aide de descripteurs mettant en évidence les éléments topogénétiques relatifs à la place respective du professeur et des élèves face aux enjeux de savoir, les éléments mésogénétiques décrivant les mises en place et modifications du milieu au fil de l'étude, et les éléments chronogénétiques relatifs à l'avancée du savoir au fil du temps. L'étude du didactique *in situ* vise à décrire et à expliquer la co-

construction de ces milieux ainsi que les savoirs qui y sont joués et qui en résultent. Par ailleurs, nous avons vu que les choix professoraux sont fortement influencés par les assujettissements du professeur (Chevallard, 1999), assujettissements résultant de l'appartenance à une ou plusieurs institutions, chacune véhiculant un rapport à ce savoir ou à cette pratique de référence. Dans l'institution scolaire primaire, souvent coupée des références sociales (Terrisse, 2001), la prégnance d'un certain constructivisme radical, (Brousseau, 1986, p. 49) peut entraîner une minoration des savoirs comme l'ont mis en évidence les recherches à l'école primaire sur l'enseignement du basket-ball de Devos-Prieur (2006).

Dans ce contexte de l'institution scolaire primaire, le rapport à la danse est souvent fragile ou partiel, car objet de très peu de formation à l'Université et dans les institutions de formation des maîtres, et, quand cette formation existe pour les enseignants, il s'agit d'une formation personnelle dans le cadre d'une pratique amatrice ou plus experte.

L'analyse épistémologique et technologique de ce qui constitue le cœur de la danse contemporaine met en avant l'existence d'un double enjeu technique/poétique. Comme développé dans les sections précédentes, les mises en œuvres de l'enseignement de la danse dans l'institution primaire, menées par des PE, sont fortement centrées sur la dimension abstraite (poétique, expression, créativité) et éducative (comportement citoyen, tolérance...), alors que les institutions expertes de production et de transmission du savoir mettent le travail corporel technique, au sens porté par la théorie de Laban (1948/2003) au premier plan (Arnaud-Bestieu, 2005) sans pour cela le couper des dimensions poétiques et éducatives qu'il contribue à faire émerger avec les enfants.

La danse contemporaine est donc une activité à la fois motrice et sensible, ce qui en fait sa spécificité. Elle inscrit le corps dans un mouvement pouvant être analysé par des paramètres fondamentaux (Laban, 1948/2003 ; 1950/2007) et ce à travers quatre grands types de tâches³⁸. La construction d'une référence en danse à l'école primaire va se jouer entre le professeur, le savoir et les élèves, le professeur ayant son propre rapport à ce savoir et organisant des tâches et situations de rencontre avec celui-ci. Dans cette activité artistique qui comporte une grande marge de manœuvre quant aux productions attendues des élèves face à une consigne - notamment pour les types de tâches improvisation et composition - le recensement des propositions pertinentes n'est pas modélisable *a priori*. Il s'agit donc pour le professeur de proposer des situations initiales évolutives qui, grâce au fil des relances et régulations proposées en réponse à l'activité des élèves, rendront possibles un jeu didactique en lien avec les dimensions de la référence culturelle de la danse contemporaine.

38 Nous rappelons ces quatre types de tâches : improvisation, mise en disponibilité, travail des formes et composition (cf. Chapitre 1, Section 2).

Dans le cadre de cette recherche, qui s'inscrit dans une démarche visant l'analyse ascendante de la transposition didactique comme nous l'avons développé dans la section précédente, nous nous intéressons aux pratiques d'enseignement de la danse à l'école primaire. Nous étudions plus particulièrement les modalités de construction et de conduite d'un cycle par le professeur. Nous proposons de comparer trois intervenants de formation et d'expérience en danse différentes. La démarche comparatiste dans cette recherche vise à confronter les mises en œuvre ordinaires pour définir le possible et le contraint de l'enseignement (ici de la danse en institution primaire), ainsi que l'impact des choix de l'enseignant sur les savoirs transmis (Schubauer-Leoni, 2008). Cette inscription dans une approche comparatiste de situations *ordinaires* (au sens de Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2002) nous semble pertinente pour étudier une activité difficilement modélisable *a priori*, rendant par là-même fragile la pertinence d'une ingénierie, et permet de tenter d'expliquer et de comprendre cet enseignement en observant différents types d'enseignants étant en effet impliqués dans la programmation de cette activité. Le choix de l'observation d'un cycle long avec injection de tâches expérimentales³⁹ nous semble permettre alors d'observer des modalités de construction d'une référence dans sa globalité tout en se donnant les moyens d'une possible confrontation des sites pour affiner l'analyser.

Pour résumer notre problématique de recherche, nous nous proposons d'identifier les modalités de construction de la référence en danse à partir de l'analyse comparative de trois professeurs contrastés par leur rapport aux savoirs de cette pratique. Nous envisageons de mettre en évidence l'incidence des assujettissements institutionnels et personnels des enseignants sur leur pratique d'enseignement de la danse contemporaine à l'école primaire. Nous considérons que les rapports aux savoirs de la danse passés et présents ont des répercussions sur le type de praxéologie disciplinaire (et éventuellement didactique) mobilisé par l'enseignant. Ce faisant nous faisons un usage méthodologique dans notre recherche des concepts de praxéologies que nous considérons comme pouvant rendre compte de l'épistémologie pratique des professeurs. La question qui nous occupe peut être formulée ainsi :

Comment des enseignants de formation et d'expériences différentes vont-ils mobiliser les dimensions du savoir dansé issues de leur connaissance de la danse et de leurs assujettissements, à travers les différents types de tâches, pour construire une référence en danse compatible à la fois avec les visées éducatives de l'institution scolaire et les savoirs de la danse contemporaine ?

Pour mettre en évidence, dans une perspective comparatiste, les mises en œuvres didactiques, nous avons sélectionné trois participantes contrastées : une intervenante extérieure titulaire d'un diplôme

39 cf. Chapitre 3 de cette partie (méthodologie).

d'État, une enseignante ayant une expérience personnelle en danse, et une enseignante ayant été formée dans le cadre des formations de sa circonscription. Par soucis de pertinence dans la démarche comparatiste, toutes interviennent ici en cycle 3 (CE2/CM1/CM2).

Les questions de recherche qui ont orienté notre investigation empirique sont les suivantes :

QR1 : A travers une mise en comparaison de sites permettant de confronter diverses modalités de l'action du professeur et d'analyser la transposition didactique ascendante, quels sont les contenus réellement enseignés en danse contemporaine à l'école?

QR2 : Comment ces enseignants contrastés vont-ils définir, dévoluer, réguler et institutionnaliser les situations d'apprentissage proposées par la recherche?

QR3 : Quels contenus vont-ils réellement enseigner dans leur cycle en général et à travers ces tâches expérimentales en particulier?

QR4 : Peut-on observer une véritable incidence des rapports au savoir et assujettissements de ces enseignants sur la référence construite avec les élèves?

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

de la recherche empirique

Notre recherche se propose de mener une étude didactique comparative de trois cycles de danse à l'école primaire. Nous inscrivant à la fois dans une démarche comparatiste et dans une recherche sur le didactique *ordinaire*, notre méthodologie repose sur une démarche clinique/expérimentale (Schubauer-Leoni, Leutenegger, 2002).

Notre présenterons donc dans la première section de ce chapitre la composante expérimentale de notre étude. Les deux sections suivantes s'attacheront à la présentation des participants et de la composante clinique de la recherche, avant de nous intéresser, dans les sections 4 et 5, à la transcription et aux traitements des données.

Pour pouvoir comparer les modalités de construction d'une référence en danse par les trois enseignantes contrastées sélectionnées pour cette étude, nous nous sommes inscrites dans un dispositif de recherche s'appuyant sur les propositions de Schubauer-Leoni et Leutenegger (2002), c'est-à-dire dans une démarche méthodologique qualifiée par ces auteures de *clinique expérimentale*. Pour pouvoir effectuer des comparaisons entre les systèmes didactiques observés, cette démarche consiste à proposer aux professeurs un certain nombre de tâches qualifiées de *tâches expérimentales* sur lesquelles le chercheur dispose d'analyses épistémologiques pour permettre d'en comprendre le fonctionnement, et à partir desquelles la perspective clinique vise à observer leur mise en œuvre (modifications, enrichissements, etc) par chaque professeur. La composante expérimentale permet de créer du comparable et la composante clinique vise à observer les potentiels effets des assujettissements et praxéologies des professeurs sur la construction de la référence.

Nous avons retenu un certain nombre de tâches qui nous paraissent être des tâches en prise avec la pratique de référence danse contemporaine. Ces tâches ont été construites par le chercheur, ont été transmises dans un entretien *ante* protocole, puis observées tout au long de chaque cycle d'enseignement.

Section 1. La composante expérimentale

L'objectif de cette recherche est d'observer la mise en place par différents acteurs d'un cycle de danse à l'école primaire, chaque professeur étant porteur d'un rapport différent au savoir « danse contemporaine » (au sens de Chevallard, 1989). Or, la recherche menée en DEA avait montré que cette différence de rapport au savoir entre institution experte et institution scolaire porte essentiellement sur la place et l'importance du travail du corps et de la technique (au sens de Mauss, 1935). La danse est une activité complexe, un art corporel, dont la dimension artistique la rapproche des autres disciplines de création et d'expression. Comme dans ces autres arts, la création et l'expression se font à travers des techniques spécifiques faisant l'objet d'un travail rigoureux dans la sphère de l'artiste. Pour la danse, cette technique permettant l'émergence d'une expérience artistique relève de savoirs corporels et chorégraphiques modélisées ainsi que des fondamentaux du mouvement (au sens de Laban, 1948/2003) et c'est sur cette composante essentielle du savoir étudié que les rapports institutionnels et personnels des professeurs divergent. Il est donc important pour

l'étude que les situations proposées aux enseignants présentent une double composante technique et « poético-créative ».

Pour obtenir des traces capables de faire "parler" un système didactique, Schubauer-Leoni et Leutenegger (2002) préconisent dans la démarche comparatiste d'introduire des situations *ordinaires* ou des situations partiellement *contrôlées* dont la visée est de faire émerger des événements particuliers, *révélateurs* du système didactique observé :

« (...) intervenir sur les conditions de l'expérience pour faire réagir le système didactique observé, « déranger » les organisations « normales » d'évènements pour faire émerger les doxas et les logiques pratiques qui les sous-tendent. » (Leutenegger, 2002, p. 242)

Dans la présente étude, la composante expérimentale consiste à injecter dans le système didactique des tâches préparées et analysées *a priori* par le chercheur, relevant des types de tâches (Chevallard 1992) caractéristiques de la pratique de référence telle qu'évoquée dans l'analyse épistémologique et technologique (Chapitre 1, Section 2).

1. Identifier les « types de tâches »

L'analyse épistémologique, historique et technologique menée au Chapitre 2 nous amène à retenir trois types de tâches " canoniques " - pouvant être ainsi qualifiées - de la pratique sociale de référence : l'improvisation, la composition et le travail des formes.

1.1 Improvisation et composition

Nous pensons qu'il est pertinent que le travail d'improvisation, d'expérimentation corporelle et de composition soit majoritairement représenté au sein de la composante expérimentale car :

- ce sont des types d'exercice très répandus et recommandés en danse contemporaine ;
- ce sont les seuls types d'exercices proposés par les outils pédagogiques à l'attention des maîtres ;
- ce sont, du point de vue du chercheur, des exercices qui ne permettent pas à l'enseignant de tout prévoir (car le nombre de propositions correspondant à la consigne est illimité) et permet donc d'observer l'activité de l'enseignant dans une certaine spontanéité quant aux régulations proposées et donc d'approcher au plus près le rapport de l'enseignant à l'activité et les moyens

invoqués en vue de la construction d'une référence en danse.

Par ailleurs, nous faisons l'hypothèse (Brière-Guenoun, 2005; Garnier, 2003; Devos-Prieur, 2006) que c'est dans les consignes mais aussi et surtout dans les temps de régulation et d'institutionnalisation de l'activité que les rapports au savoir de l'enseignant et les objectifs qu'il poursuit plus ou moins consciemment vont être lisibles : quelle aide va-t-il apporter aux élèves ? Comment va-t-il réguler leurs propositions et les faire évoluer ? Sur quel(s) aspect(s) va-t-il insister ? Nous considérons que les actions de l'enseignant pour modifier le milieu permettent au chercheur :

- d'observer la/les dimension(s) prégnante(s) dans l'acte d'enseignement de cet acteur ;
- d'observer le jeu de construction de la référence avec les élèves.

1.2 Le travail des formes

Nous avons souligné que les tâches de transmission de formes restent intéressantes à inclure à une telle étude pour les raisons suivantes :

- Ce sont des tâches présentes dans la formation du danseur, y compris du jeune danseur.
- Ces tâches ont longtemps été proposées dans l'institution scolaire lors de l'organisation des kermesses d'école.
- Ce type de tâches va supposer un travail de régulation de l'activité motrice différent de celui des tâches d'improvisation et de composition, travail centré sur la réussite de la reproduction d'une forme extérieure à soi, à son envie. Ces régulations vont donc demander au professeur de convoquer d'autres types de compétences, tant didactiques que relatives à la pratique de référence.

2. Vers des tâches expérimentales

Pour que l'observation relève bien des choix des enseignants et non d'une induction par le protocole, il est important que les tâches choisies sous-tendent potentiellement le travail de chaque dimension de l'activité (corps, espace, temps, énergie, poids, écoute, relation, imaginaire, pratique globale, analyse). Trois propositions de tâches expérimentales ont été retenues : le " jeu des statues ", le " jeu du miroir " et " l'atelier chorégraphique ". Elles relèvent des trois types de tâches canoniques de la danse contemporaine identifiées dans le cadre théorique. Avant d'en faire l'analyse a priori, rappelons que l'enseignant peut, par ses choix, ne pas traiter une des dimensions sous-tendues par la tâche ou en traiter d'autres. Par ailleurs, ces tâches ont été choisies pour les raisons suivantes :

- Elles sont usuelles dans les deux institutions - scolaire et école de danse - et sont conformes aux programmes tant de l'Éducation Nationale que du CND.
- Elles présentent la double dimension de l'activité, technique et "poético-créative" dont on a vu que l'École privilégie et encourage son orientation constructiviste et humaniste déconnectée du savoir.
- Elles présentent des dominantes tout en restant relativement globales car complexes. Elles sont donc susceptibles d'activer des dimensions du rapport au « savoir danser » privilégiées par l'enseignant et restent porteuses d'apprentissages précis.
- Elles sont complexes, ce qui est réaliste par rapport à l'activité du danseur, et qui demande à l'enseignant de percevoir et de gérer la complexité des tâches, c'est-à-dire de repérer dans l'activité des élèves les traits pertinents, et de les réguler, en vue de la construction d'une référence.

3. Les tâches de la composante expérimentale

Dans les paragraphes suivants, nous présenterons la fiche descriptive de chacune des trois tâches données aux intervenants. A la suite de chacune d'elles, nous entrerons ensuite dans le détail de ces tâches expérimentales à travers leur analyse *a priori*.

3.1 Le " jeu des statues "

- Cet exercice d'improvisation est présenté dans le référentiel de compétences du CND pour le cycle d'initiation⁴⁰. Dans ce document, cette tâche vise en premier lieu le travail sur les appuis et l'équilibre. Au niveau des composantes de l'activité, la dominante est donc le travail de la technique corporelle - et du travail sur le fondamental labanien *Poids*.
- De même, cet exercice est un " classique " présenté dans de nombreux outils pour les maîtres (documents d'expression corporelle, de théâtre, de danse). Les compétences alors mises au centre sont essentiellement, la réaction à un signal, l'immobilité, la concentration et le partage de l'espace⁴¹.

Cette tâche participe donc des deux institutions d'assujettissement des acteurs observés. De plus, la diversité des compétences annoncées et préconisées laisse une marge importante à la mise en scène de la tâche que les acteurs pourront élaborer, permettant ainsi à la recherche d'observer et analyser les choix, enjeux et contenus activés.

⁴⁰ CND, 1999, *L'éveil et l'initiation à la danse*, Cahier pédagogique, p. 15.

⁴¹ Compétences mises au centre dans 8 documents Éducation Nationale d'envergures différentes (textes de circonscription, manuels, fiches EPS ou théâtre).

3.1.1 La tâche

Le Jeu des statues

– Description :

On demande aux élèves de se déplacer dans l'espace disponible en marchant (le rythme de la marche peut être modulé et peut aller jusqu'à la course). **A un signal sonore (mains, sifflet, arrêt de la musique, etc.) ils doivent prendre une position stable et immobile et la garder jusqu'au signal de reprise de la marche.**

Les consignes pourront tenter de faire évoluer ces positions des simples schémas usuels à des formes plus complexes. On peut aussi aller vers une composition seul ou à plusieurs.

– Compétences corporelles :

- Passer d'une locomotion (déplacement) à un blocage, ce qui revient à un travail conjoint sur les appuis, le centre et l'équilibre immobile. Difficulté croissant avec le tempo du déplacement.
- Développer la proprioception.
- Aller vers des formes complexes, dépasser la motricité usuelle (appuis : un seul pied, un pied et une main ; flexions des membres inférieurs ; utilisation du dos et de la tête).

– Compétences relatives aux fondamentaux :

- Réagir à un signal sonore.
- Se déplacer dans un espace à partager.
- Autres compétences :
- Travailler à l'écoute en grand groupe.
- Se concentrer, respecter la consigne.
- Oser l'entrée dans des formes corporelles inhabituelles.

– Difficultés probables :

- Répétition de la même statue.
- L'élève se contente d'une verticalité usuelle.
- Évitement de la tâche : l'élève bloque de manière aléatoire ou ne s'immobilise pas.
- L'élève bouge et modifie sa statue après le signal.
- Déplacement anarchique, sans attention portée à l'espace partagé, collisions...
- Choix de statues trop difficiles au niveau de l'équilibre et des appuis (statue sur un seul pied...).
- Problème de concentration (marche bruyante, rire pendant les statues...)

Pistes de prolongement :

*Cet exercice peut se complexifier au niveau des appuis et de l'équilibre par l'ajout d'éléments :

- simple : marche/arrêt
- ajout d'un saut avant la statue (marche/saut/statue)
 - * On peut aussi faire varier le niveau (médián ou espace bas, voire sol)
 - * L'enseignant peut orienter la tâche de l'élève en :
- intégrant un travail par paire (jeu du copieur ou statue combinée)
- donnant des consignes dans lesquelles l'imaginaire (animaux, états de corps, émotions...) oriente la statue à produire.
 - * Enfin, on peut demander aux élèves de choisir et mémoriser 2 ou 3 statues et de les présenter au groupe.

3.1.2 L'analyse *a priori* du " jeu des statues "

3.1.2.1 Enjeux et variables de la tâche

Analysons les différentes données de la tâche prescrite (source des consignes et régulations) :

« se déplacer dans l'espace disponible en marchant (le rythme de la marche peut être modulé et peut aller jusqu'à la course). A un signal sonore (mains, sifflet, arrêt de la musique...) ils doivent prendre une position stable et immobile et la garder jusqu'au signal de reprise de la marche.

Les consignes pourront tenter de faire évoluer ces positions des simples schémas usuels à des formes plus complexes. »

L'enjeu moteur principal dans cette tâche est le travail de la stabilité des appuis et de l'équilibre (dans l'immobilité). Dans la prescription, cet objet de savoir est exprimé par « *prendre une position stable et immobile* ». L'attention de l'enseignant est attiré par le soulignement des deux adjectifs.

Le déplacement est à la fois une condition de réalisation de l'enjeu et une variable de la tâche :

- enjeu/condition : le déplacement précédent la "statue" oblige l'élève, au moment du signal, à changer d'état corporel (mouvement/immobilité). En effet, le travail corporel visé ici ne serait pas le même avec un "avant-statue" immobile ;
- c'est une variable quant au *tempo* de la marche (ou de la course). En effet, plus le déplacement est rapide, plus la recherche de stabilité et d'immobilité est ardue (conformément aux lois physiques).

Notons que la qualité du déplacement (silence, évitement des autres élèves) n'est pas une donnée de la tâche prescrite. C'est une dimension secondaire de la tâche mais sa gestion par l'enseignant sera observée.

La réaction au signal sonore n'est pas un enjeu de la tâche prescrite (bien que certains enseignants puissent le considérer comme un enjeu). C'est la donnée mésogénétique obligeant l'élève à un travail sur le changement d'état corporel (mobilité/immobilité). En effet, cette donnée écarte la possibilité du tâtonnement et oblige l'élève à se confronter aux adaptations motrices et proprioceptives propres à ce changement d'état.

D'autre part, notons que le type de signal utilisé pourra avoir une incidence sur la réalisation de la tâche. En effet, la frappe des mains ou le sifflet produisent un signal soudain et précis qui permet un arrêt plus net du groupe. En revanche, l'utilisation de la musique, bien que toujours attirante dans

l'activité "danse", peut ici être source de flou car le passage (sonore) du son au silence est moins percutant.

Enfin, l'évolution des formes vers des schémas moins usuels consiste à un aménagement du milieu initial ayant pour buts :

- d'accroître la difficulté technique de la tâche initiale et d'amener les élèves à explorer des ajustements moteurs et proprioceptifs plus complexes ;
- d'entrer dans un des enjeux généraux de la danse contemporaine, qui est de dépasser les formes usuelles.

Cette modification du milieu, par ajout d'une contrainte dans l'activité de l'élève, est laissée à la charge de l'enseignant.

3.1.2.2 Analyse du côté de l'enseignant

Une utilisation de cet exercice en visant l'évolution de la motricité non usuelle des élèves repose sur l'objet des relances et régulations du maître portant sur :

- les appuis,
- l'immobilité,
- la complexification des statues,
- la qualité du déplacement.

Ces différentes dimensions de la tâche peuvent être accentuées en gardant l'organisation de la tâche initiale ou faire l'objet de parenthèses, ce que l'on appelle les *activités décrochées*, pendant lesquelles on interrompt la tâche pour se focaliser sur un aspect. Elles pourront être ensuite reprises par l'enseignant dans la tâche initiale, avec l'observation des effets de la vitesse du déplacement.

Pour chacun de ces enjeux de savoir, voyons les différents niveaux de régulation possibles :

Les appuis

Pour faire travailler les appuis, l'enseignant peut donner des astuces techniques ou faire explorer⁴² les élèves sur le nombre et la nature (parties du corps en appui) des appuis ainsi que sur la qualité de l'appui.

- Par des exercices *décrochés*, ou régulations, ou institutionnalisation, l'enseignant pourra centrer l'attention des élèves sur les statues sur deux pieds, un pied, un pied et une main ou un pied et

42 Ces approches pourront être dévoluées ou pas.

deux mains⁴³. Il pourra aussi les amener à explorer d'autres appuis (avant-bras, bras, dos, torse, fesses, genoux, tête...).

- Son action pourra porter sur la qualité des appuis - par dévolution ou pas. Ainsi abordera-t-il le fait d'étaler le pied ou la main sur le sol, d'éviter les mains "en pont" et la crispation des orteils, ainsi que l'appui sur *plié* et sur *tendu*.

L'immobilité

L'immobilité est directement liée aux appuis mais met aussi en jeu des régulations de tension et de relâchement musculaires. C'est ce qu'on verbalisera parfois dans le jargon de la danse contemporaine par les expressions *serrer le centre* – c'est-à-dire contrôler par une action des muscles abdominaux superficiels et profonds -, ou *monter sur ses appuis* - contrôle musculaire et du squelette ayant pour but de chercher l'axe vertical.

Pour faire travailler cet aspect de la tâche aux élèves, l'enseignant pourra leur parler de ces régulations ou les leur faire explorer grâce à un camarade ou un mur sur lequel on s'appuie (ou on se tient) pour élaborer une statue, et qu'on lâche lentement en se concentrant sur les ajustements musculaires à faire.

Un autre aspect de l'immobilité que pourra évoquer l'enseignant est l'importance du regard. Un regard posé et fixe aide l'équilibre.

La complexification des formes

La complexification des formes est tout d'abord amenée par une modification du milieu : contrainte supplémentaire dans la consigne. La première nécessité est que l'enseignant fasse comprendre aux élèves ce qu'il entend (et attend) par cette contrainte. Pour cela, il pourra soit verbaliser et montrer (avec son propre corps) ce que pourrait être une statue plus "intéressante", soit il pourra utiliser la proposition d'un élève allant dans cette direction.

Une fois la consigne comprise et explorée, il peut faire travailler cet aspect, outre par les moyens abordés dans les deux paragraphes précédents :

- en proposant quelques formes de statues (venant de lui ou d'élèves) et en les faisant reproduire ;
- en abordant des pistes de complexification, par exemple les différentes inclinaisons du buste, les possibilités d'orientation de la tête et du regard...

La qualité du déplacement

Malgré que ce ne soit pas un enjeu à proprement parler de cette tâche, l'enseignant pourra repérer

43 Nous supposons que l'enseignant n'abordera pas la statue sur deux mains.

l'importance de la qualité de la marche. A ce propos, il pourra alors aborder :

- l'état de concentration, qu'il pourra même faire travailler en décroché par des exercices de déplacement les yeux fermés ou en arrière ;
- l'occupation de l'espace, avec pour but d'éviter les grands vides et les trop-pleins ;
- la technique de la marche, avec un accent mis sur l'axe du corps et l'appui du pied (l'attaque par le talon, le déroulé, etc.).

3.1.2.3 Analyse du côté de l'élève

Considérons à présent les réponses possibles, obstacles et évitements de la tâche de la part des élèves.

La réponse experte de l'élève consisterait à :

- se déplacer calmement, en évitant les autres et éventuellement en suivant le tempo donné ;
- penser, durant ce déplacement au changement d'état à venir et, éventuellement à la statue projetée ;
- s'arrêter au signal dans une position stable en répartissant le poids du corps sur les appuis utilisés et rester immobile par de successifs ajustements proprioceptifs jusqu'au signal sonore ;
- reprendre la marche au signal suivant ;
- rechercher, quand milieu modifié, des formes corporelles moins usuelles par l'utilisation des bras dans la statue, par, l'inclinaison de l'axe du corps, par l'utilisation d'appuis différents (un seul pied, mains comme appuis possibles), par le changement de niveau.

Les difficultés motrices

Nous relevons *a priori* quatre difficultés motrices :

- L'élève a des appuis instables (orteils fléchis, chevilles flottantes, jambes trop tendues...).
- L'élève ne contrôle pas sa position, il est "mou" et n'ajuste pas son tonus musculaire.

Dans ces deux cas, le travail décroché sur ces aspects pourrait faire évoluer les compétences motrices.

- L'élève choisit des statues trop difficiles (appuis, équilibre) et ne les assume pas.
- L'élève est indécis, bouge après le signal, change de position.

Dans ces deux cas, l'enseignant pourra réguler verbalement l'activité et donner des critères précis de réussite.

3.1.2.4 Les prolongements

Rappelons tout d'abord que ces prolongements ne sont pas imposés à l'enseignant. Lors du contrat de recherche, ils sont simplement énoncés comme de possibles activités pour celui qui souhaite approfondir la tâche. Notons que, logiquement, ces complexifications de la tâche de départ ne devraient être proposées qu'après une pratique suffisante de la tâche initiale. Le moment et les conditions d'introduction de ces contraintes sera observé.

Analysons à présent les différents prolongements proposés par la recherche.

Ajout d'un saut avant la statue

Cette contrainte supplémentaire entraîne une complexification de la tâche de l'élève quant à ses appuis et à sa recherche d'immobilité. Il devra assurer une réception stable à l'issue du saut et aller vers une régulation très fine du tonus musculaire pour bloquer et tenir la position.

C'est donc un exercice sur la technique corporelle. L'enseignant choisissant ce prolongement :

- devrait avoir au préalable abordé finement les questions d'appui et de contrôle de l'immobilité ou prendre la situation comme un révélateur de la difficulté et s'en servir comme introduction à ce travail ;
- peut le faire en conscience, en sachant dans quel travail technique il s'engage, ou pas. Cet aspect, grâce aux régulations, sera observé par la recherche.

Faire varier le niveau

Cette contrainte consiste à faire évoluer (pendant la marche) et bloquer les élèves dans un niveau donné : verticalité usuelle de la marche, niveau médian (courbe du dos pour placer la tête en face du centre, c'est-à-dire la région abdominale), espace bas (accroupi), ou au sol (déplacement non bipède).

Elle entraîne elle aussi une complexification du contrôle de l'immobilité car le poids du corps est hors de l'axe usuel (plus le niveau est abaissé, plus il y a déplacement du poids vers l'avant).

C'est donc un exercice sur la technique corporelle. L'enseignant choisissant ce prolongement, comme pour le prolongement précédent, le fera en amont ou en aval de la tâche initiale et pourra y aborder un travail technique.

Le travail par paire ou " jeu du copieur "

Cet exercice est usuel dans l'institution scolaire. Les élèves sont par paires : un modèle et un copieur. Le modèle se déplace et prend une pose, et le copieur doit reproduire la pose à l'identique.

La tâche suppose donc, au niveau technique, que le copieur analyse finement la position de son

camarade et la reproduise.

En revanche, si la consigne est très ouverte et que des contraintes corporelles (évoquées précédemment) et de qualités (de mimétisme et d'immobilité) ne sont pas posées par l'enseignant, cette tâche peut facilement fonctionner pour elle-même, comme un jeu dit " de récréation ".

L'imaginaire

L'enseignant peut décider de prolonger la tâche des statues en introduisant un aspect imaginaire : « *vous êtes des félins* », « *vous êtes des robots* »... Dans ce cas, l'improvisation est alimentée par une "ambiance". Le travail corporel ne va plus de soi, n'est plus inhérent à la consigne de départ. Il sera alors intéressant d'observer si :

- la tâche fonctionne comme un seul réinvestissement imaginaire du travail ;
- les différents états de corps impliqués par la donnée imaginaire est abordée par l'enseignant ;
- le corps est oublié au profit de la théâtralisation de la tâche (toutes les régulations ont pour objet la composante imaginaire, malgré les erreurs corporelles).

La composition

Il s'agit ici de faire choisir, mémoriser et répéter quelques - nombre à définir par l'enseignant - statues aux élèves pour qu'ils les présentent à leur camarades.

Plusieurs questions peuvent être posées :

- Est-ce pertinent de composer à partir de cet exercice ? En effet, cet exercice est purement axé sur la technique corporelle. Il ne laisse que peu de possibilités chorégraphiques. La composition n'enrichit pas vraiment l'improvisation au niveau corporel et chorégraphique. Elle n'est alors cohérente que si les statues répétées vont être ensuite utilisées dans une autre tâche ou si l'objectif visé est le travail de la mémorisation.
- La composition garde-t-elle la situation initiale (déplacement/statue) ? En effet, cet aspect est important car, si la statue est demandée sans le déplacement, la tâche à résoudre pour l'élève n'est plus la même car il n'y a plus changement d'état de corps. C'est alors une simple mémorisation de formes.
- Y a-t-il travail de groupe ? La situation est en effet sensiblement différente si la tâche donnée aux élèves est de composer à 2 ou 3 un unisson ou un tableau à partir de statues. Ici, nous pouvons entrer dans une tâche chorégraphique.

3.2 Le " jeu du miroir "

3.2.1 La tâche

Le miroir

- Description :

Les élèves sont par deux. Ils se placent face à face et doivent, en improvisation dans un premier temps (la composition peut venir ensuite) bouger à l'unisson et en miroir.

Cet exercice invoque une organisation sous-jacente (critères de réussite) qu'il peut être intéressant de laisser découvrir aux élèves par essai/erreur et affinement. En effet, il faut dans un premier temps qu'il y ait un guide et un miroir, même si cette démarcation peut ensuite s'effacer. **Il faut que le guide fasse des mouvements amples et assez lents** (la vitesse pourra ensuite évoluer). **De plus, le lien essentiel du binôme s'opère par le regard** (ce qui entraînera des obstacles et des impossibilités, en cas de tour par exemple). Cette tâche peut évoluer vers la composition d'un duo.

- Compétences corporelles :

- Pour le guide

- Travailler le mouvement dans la lenteur et la précision.
- Amplifier ses mouvements.
- Décomposer son mouvement pour qu'il soit lisible et reproductible.
- Aller vers une motricité du centre du corps (et pas seulement des bras et des jambes) tout en restant précis et "lisible".

- Pour le miroir

- Reproduire l'image-modèle avec son propre corps (geste, côté, direction)
- Contrôler son mouvement dans la lenteur tout en continuant à s'adapter à la proposition de l'autre.

- Compétences relatives aux fondamentaux :

- Bouger en un temps commun.
- Transposer l'image du guide en miroir (et non selon une symétrie centrale).

- Autres compétences :

- Atteindre un haut niveau de concentration.
- Être à l'écoute de l'autre.

- Difficultés probables :

- Le guide bouge trop vite, de façon trop personnelle. Inexistence du lien au sein du binôme.
- Le guide n'organise pas son mouvement assez clairement pour qu'il soit reproductible.
- La proposition n'évolue pas, reste limitée à une mobilisation usuelle des bras et des mains, des pieds et des jambes.
- Problème de transposition du mouvement du guide dans la direction du miroir (le miroir se perd dans la question des côtés et des directions).
- Le miroir ne parvient pas à (ou refuse de) rentrer dans le mouvement du guide ou n'en reproduit qu'une partie.
- Le guide et le miroir ne trouve pas de temps commun.
- Manque de concentration, rire (normal pendant les premières minutes car dû à la gêne du regard, mais qui doit être dépassé ensuite).
- L'exercice est pris comme un jeu de mimiques, de grimaces...
- Proposition complexe demandant une décomposition technique (par exemple, la descente au sol, assis ou couché, le tour...).

Il s'agit d'un exercice usuel dans les écoles comme jeu d'expression silencieux. Cet exercice est aussi utilisé en temps d'improvisation et composition en cycle d'observation. C'est une tâche simple dans sa mise en place mais qui permet d'entrer, grâce à la lenteur et l'amplitude du mouvement dans une situation de dépassement de sa propre motricité (pour le rôle du miroir). Elle est donc intéressante car elle permet l'entrée progressive dans des formes non choisies par l'élève mais elle peut aussi rester un *ersatz* vide d'apprentissage corporel. C'est l'aménagement du milieu par l'enseignant qui pourra en faire un temps réel de transformation et d'apprentissage.

3.2.2 L'analyse *a priori* du " jeu du miroir "

3.2.2.1 Enjeux et variables de la tâche

Analysons les différentes données de la tâche prescrite (source des consignes et régulations):

« Les élèves sont par deux. Ils se placent face à face et doivent, en improvisation dans un premier temps (la composition peut venir ensuite) bouger à l'unisson et en miroir.

Cet exercice, extrêmement courant dans les pratiques scolaires mais aussi de loisirs, invoque une organisation sous-jacente assez complexe, organisation qu'il est intéressant de laisser découvrir aux élèves par essai/erreur et affinement. En effet, il faut dans un premier temps qu'il y ait un guide et un miroir, même si cette démarcation peut ensuite s'effacer. Il faut que le guide fasse des mouvements amples et assez lents (la vitesse pourra ensuite évoluer). De plus, le lien essentiel du binôme s'opère par le regard (ce qui entraînera des obstacles et des impossibilités, en cas de tour par exemple). »

L'enjeu moteur principal dans cette tâche est le travail conjoint sur le temps et l'énergie : temps lent et flux continu pour atteindre l'unisson. Dans la prescription, cet objet de savoir est exprimé ainsi : « *bouger à l'unisson* ». Le moyen d'y parvenir est donné à l'enseignant un peu plus loin : « *Il faut que le guide fasse des mouvements amples et assez lents (la vitesse pourra ensuite évoluer)* ».

L'ampleur et la lenteur du mouvement dans cette tâche sont à la fois un des enjeux d'apprentissage et une variable de réalisation de la tâche. Analysons ce couple énergie-temps.

- Dans la théorie de Laban (1948/2003) la lenteur est, à quelques exceptions près, liée au flux continu. En cela, cette composante constitue un enjeu de savoir de la danse contemporaine.
- Dans une tâche de reproduction de formes, ce qui est ici la tâche de l'élève "miroir", l'amplitude permet la lisibilité du geste à reproduire. De même, la lenteur permet à cet élève d'analyser ce qui se passe, l'image-modèle, et de le reproduire tout en restant dans l'unisson. En effet, ce

couple énergie/temps n'est pas une condition *sine qua non* de la réalisation de la tâche : deux danseurs expérimentés pourraient tenter l'unisson sans rester forcément dans cet énergie-temps. Mais le résultat, pour eux et bien plus encore pour des enfants débutants, serait alors moins assuré et plus difficile à réaliser. C'est à ce propos que le couple énergie-temps constitue une variable de réalisation de la tâche par l'élève.

La *formation des paires* nécessite d'être évoquée. Deux aspects pourront, en effet, être observés dans la mise en place du maître :

- La formation des paires, comme précisé dans la fiche, peut être à la charge des élèves ou dirigée par l'enseignant. La formation dirigée peut avoir une visée à dominante "discipline" (dans le sens de l'ordre), séparant les élèves agités ou mélangeant les garçons et les filles. Elle peut être plus "pédagogique" si elle vise la constitution de paires hétérogènes (sorte de tutorat), ou homogènes.
- La paire, pour cet exercice, est la formation la plus simple mais il est possible de la réaliser en trio avec un guide et deux "miroirs". Si le groupe est en nombre impair, il sera intéressant de voir comment l'enseignant gère la formation (un trio, un élève qui tourne, l'enseignant qui fait avec...).

Se placer *face à face* différencie le jeu du miroir du jeu du suiveur. Dans le jeu du suiveur, l'unisson est recherché via la reproduction des formes du guide par l'élève placé derrière lui. Outre l'utilisation du regard pour analyser l'image-modèle, ce qui est le cas dans les deux exercices, le jeu du miroir pose le regard comme le support de la relation au sein du duo, permettant en outre, plus tard dans l'apprentissage, l'effacement de la démarcation guide/miroir (ce qui n'est pas possible dans le jeu du suiveur). Le face à face crée un espace dit "fermé" qui est propice à un climat d'intimité au sein du duo et qui va favoriser l'écoute (ou produire de la gêne chez certains élèves, surtout pour des duos garçon/fille). La mise en place de ce travail de relation sera observé.

L'*improvisation* est ici une variable permettant la réalisation de deux enjeux d'apprentissage :

- L'écoute est un apprentissage important en danse contemporaine, du point de vue de l'activité de référence, et elle est aussi un apprentissage éducatif. Or, cet aspect important, et condition obligatoire de la réalisation de la tâche, est nourri par l'improvisation. En effet, suivre l'autre quand on ne sait pas ce qu'il va faire demande de développer l'écoute de l'autre et de son mouvement, la concentration et l'entretien de cette énergie-temps. Dans un unisson dans lequel les deux enfants connaissent la chorégraphie, les compétences en jeu sont différentes et l'écoute

n'est plus une condition *sine qua non* de la réussite.

- Le travail demandé à l'élève "miroir" est une reproduction en instantanée de formes données en modèle par le guide. Or, si le duo est composé et que le miroir connaît la chorégraphie du guide, il n'est plus placé dans cette situation.

Bouger en miroir est à la fois un enjeu et une variable :

- C'est un enjeu relatif à la composante spatiale. En effet, cette contrainte d'espace demande à l'élève un travail psychomoteur précis quant à la latéralisation et au schéma corporel.
- Le travail aurait pu être, à l'inverse, la transposition selon une symétrie centrale mais cette gestion psychomotrice est plus compliquée, mettant l'élève davantage dans une tâche mentale - la transposition demandant plus de réflexion que le fait d'aller du même côté.

Le placement du regard est un aspect important en danse. Outil de prise d'information sur le guide, stabilisateur de l'équilibre si besoin, il est aussi un aspect de qualité d'interprétation en danse, dans sa dimension poétique. Dans le jeu du miroir, c'est l'aspect pratique qui va apparaître à l'élève, car lui permettant d'être lié à son partenaire et à réaliser la tâche, mais c'est aussi un premier travail de contrôle de cet aspect important de l'interprétation.

3.2.2.2 Analyse du côté de l'enseignant

Une utilisation de cet exercice en visant l'évolution de la motricité non usuelle des élèves à travers le travail de l'unisson et l'énergie-temps continue/lent, repose sur l'objet des relances et régulations du maître portant sur :

- l'énergie et le temps (lenteur, amplitude),
- les parties du corps mobilisées pour s'éloigner de la motricité usuelle,
- la précision du geste pour le guide,
- la transposition spatiale pour le miroir,
- le dépassement "d'impasses" comme la descente au sol, le tour, etc.

L'énergie-temps du mouvement

- Le contrôle du mouvement dans une énergie continue et un temps lent est une condition de réalisation de la tâche chez le débutant. L'enseignant pourra choisir de donner cet élément aux élèves ou décider, comme conseillé dans la fiche enseignant, de le faire rechercher aux élèves par essai-erreur ou par observation de duos, certains fonctionnant, d'autres pas. Ce choix topogénétique sera observé.

- Ce couple énergie-temps devra probablement faire l'objet de relances et de régulations au cours des premiers temps. L'enseignant pourra créer une ambiance propice par le choix d'une musique douce et lente ou du silence.

L'utilisation du corps

Le fait d'aller vers une motricité du centre du corps et une dissociation plus complexe n'est pas un élément de la tâche de départ mais elle en est un enjeu si on ne veut pas que l'exercice tourne en rond (car les élèves auront vite fait le tour des possibilités des extrémités) et soit riches de transformations motrices. Il est donc de la responsabilité de l'enseignant d'amener cette complexification de la consigne. On pourra observer :

- si il amène cette complexification ;
- le moment choisi pour cette complexification : vient-elle trop tôt? Se fait-elle attendre ?
- le moyen utilisé pour l'amener : l'enseignant en donne-t-il la consigne ou bien la fait-il émerger de l'observation de groupes (soit l'ayant mis en jeu spontanément, soit en faisant observer la pauvreté des propositions segmentaires) ?

Une fois la conduite introduite, comment aménage-t-il le milieu pour que les élèves l'intègrent ?

- Il est possible d'utiliser la relance verbale simple, mais cela peut se révéler insuffisant pour des élèves pour qui cela fait problème.
- Il peut utiliser des relances métaphoriques, donnant des images qui vont avoir une résonance corporelle. Par exemple : «*Tu es sur un bateau, ça tangué*».
- Il peut utiliser un exercice qui est venu avant ou qu'il propose en "décroché" et qui met en jeu la mobilité du centre du corps ou d'articulation peu utilisées. Pourrait convenir par exemple, l'exercice du pinceau magique, consistant à peindre dans l'espace de la salle avec une partie du corps (qui ici serait contrainte). L'élève serait par exemple amené à initier son mouvement par la hanche, le dos, le genou...
- Il peut changer les duos, de manière à mettre un élève qui a du mal avec un élève à l'aise. Ainsi, l'élève "en difficulté" découvrira cette mobilité en position de miroir, à travers la proposition de l'autre élève.

Ces différentes façons de gérer la difficulté mettent en jeu des gestions topogénétiques et mésogénétiques différentes.

- Dans le premier cas, l'enseignant ne modifie le milieu que par la parole, et dévolue la recherche à l'élève sans lui donner la solution.

- Dans le deuxième cas, il modifie le milieu par la parole mais y ajoute un support imaginaire. La recherche est toujours dévolue.
- Dans le troisième cas, soit l'enseignant renvoie à un exercice pratiqué antérieurement (aspect chronogénétique), soit le milieu est aménagé par la venue d'une autre tâche dévolutive.
- Le quatrième cas est particulier car l'enseignant dévolue la tâche de départ, mais il dévolue aussi la tâche d'aide au guide.

La précision du geste du guide

La précision du geste (dans le sens, ici, de sa reproductibilité) est largement dépendante de la gestion du flux continu et de la lenteur. Restent deux aspects par lesquels le guide peut "égarer" le miroir :

- les gestes parasites, liés à un problème de concentration. Dans ce cas, l'enseignant pourrait proposer au guide de travailler un temps les yeux fermés ;
- la décomposition de mouvements complexes comme la descente au sol, les sauts... Dans ce cas, l'enseignant doit amener les élèves à prendre conscience des étapes constitutives du mouvement complexe et ce soit en leur montrant, soit en les mettant dans une situation de recherche sur le découpage du mouvement.

La transposition spatiale par le miroir

En cas de difficulté d'un élève sur l'espace "en miroir", l'enseignant pourra :

- simplement relever la difficulté, sans donner de piste ;
- l'interpeller et lui demander, dans l'arrêt du mouvement, de regarder et d'analyser le mouvement du guide en le faisant réfléchir au côté mis en jeu ;
- en cas de grande difficulté, un travail en contact peut être proposé à l'élève : la gestion du côté ne passe plus par la mentalisation mais est guidée par le contact.

Le dépassement d'impasses

Parfois, les élèves proposent des mouvements impossibles à conserver en miroir car ils ouvrent l'espace, empêchant la relation par le regard. Par exemple, le guide se met de profil et bouge le bras extérieur au duo, bras difficile à voir pour le miroir. L'enseignant peut tenter de faire analyser aux élèves les possibles de la tâche et les impossibles :

- soit de manière magistrale ;
- soit par analyse de spectateurs sur les propositions de danseurs ;
- soit en improvisation (ici se pose la question du moment de conscience et de verbalisation sur

les expériences vécues).

3.2.2.3 Analyse du côté de l'élève

Considérons à présent les réponses possibles, obstacles et évitements de la tâche de la part des élèves.

La réponse experte de l'élève consisterait, pour le guide à :

- bouger lentement et avec des mouvements amples, liés, sans à-coup ;
- avoir une proposition lisible pour son camarade : par exemple, s'il décide de s'asseoir, chaque étape de la descente devra être décomposée lentement et précisément ;
- moduler son rapport à l'énergie et au temps en fonction de ce que lui renvoie son partenaire, s'adaptant lui aussi à son camarade pour conserver et faire évoluer la qualité de l'unisson ;
- faire évoluer ses propositions vers une motricité plus riche que la seule mobilisation des extrémités - ce qui sera probablement le cas au départ).

Pour l'élève "miroir", il s'agirait de :

- se mettre en condition d'écoute, de concentration élevée ;
- contrôler son mouvement dans le temps donné par son partenaire tout en percevant la naissance du mouvement suivant ;
- reproduire exactement la forme donnée en respectant les parties du corps mobilisées, les angles décrits par les mouvements et/ou les articulations, les décompositions de son partenaire (ne pas seulement réaliser la fin de son mouvement) ;
- transposer en permanence l'image-modèle selon une relation "en miroir", et non une symétrie centrale⁴⁴.

Les difficultés motrices

Nous relevons *a priori* trois difficultés pour le rôle de guide :

- Le guide n'organise pas son mouvement assez clairement pour qu'il soit reproductible, soit par difficulté de rentrer dans l'énergie-temps continue-lent, soit par manque de maîtrise de sa motricité, soit par une gêne psycho-affective à entrer dans le poétique.
- La proposition n'évolue pas, reste limitée à une mobilisation des bras et des mains, des pieds et des jambes usuelle.
- L'élève reste dans des propositions complexes demandant une décomposition technique au-delà de sa maîtrise ou impossibles (perte du regard).

⁴⁴ Cet aspect est majoritairement spontané mais certains élèves se "mélangent" parfois.

Pour le rôle de "miroir", on peut s'attendre à observer:

- Un problème de transposition du mouvement du guide dans la direction du miroir (le miroir se perd dans la question des côtés, des orientations et des directions).
- Le miroir ne parvient pas à (ou refuse de) rentrer dans le mouvement du guide ou n'en reproduit qu'une partie. (Par exemple, le miroir associe une courbe du bras à une avancée du pied et le "miroir" ne reproduit qu'un des deux mouvements).

Enfin, on peut noter une difficulté du duo : le guide et le miroir ne trouve pas de temps commun. Malgré un effort sur la motricité, ils ont des difficultés à faire naître ou à conserver l'unisson.

3.2.2.4 Les prolongements

Pour cet exercice, seule la composition a été proposée, ce qui est une manière de voir les prolongements spontanés qui pourraient être mis en place. Il est à noter, comme pour l'exercice précédent, que ces tâches connexes à la tâche expérimentale peuvent être utilisées après (prolongement au sens premier) ou venir en amont. Les raisons didactiques déclarées ou supposées de cet aspect chronogénétique sera discuté par la recherche.

Analysons tout d'abord la composition d'un duo miroir.

L'enseignant peut, comme proposé sur la fiche, décider de faire composer un duo en miroir aux élèves. La recherche observerait alors :

- la consigne : sur quel aspect de la tâche l'accent est-il mis (mémorisation, coopération, écriture corporelle...)?
- le moment de la modification du milieu ;
- la tâche exacte : les élèves doivent-ils composer une petite phrase pour leur rôle de guide (phrase que l'autre élève ne connaît pas) ou composent-ils à deux une phrase sans véritable démarcation guide/miroir (ce qui change les enjeux de savoir par rapport à l'improvisation) ?

Voici à présent quelques tâches pouvant être associées au travail de miroir. Soulignons que les trois exercices suivants sont utilisables en improvisation et en composition.

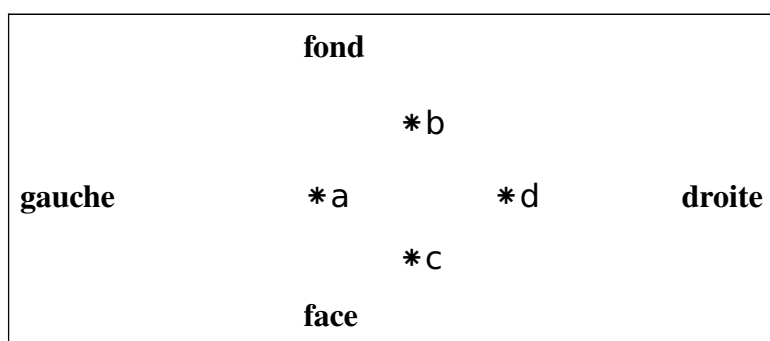
Le " jeu du suiveur "

Ce jeu fonctionne comme le jeu du miroir, à l'exception de l'espace mis en jeu. En effet, le suiveur, qui doit reproduire en unisson les mouvements du guide, se trouve derrière ce dernier. Les deux partenaires ne sont donc pas face à face, ce qui élimine le travail de "miroir" et qui donne une qualité de relation et d'écoute différente (car espace "ouvert" dans lequel il n'y a pas cet espace

d'échange des regards). De plus, le guide n'a pas forcément conscience de ce que fait son partenaire (car il ne le voit pas). La ressemblance de ces deux exercices est donc surtout une ressemblance de consigne (faire comme et en unisson), mais les compétences mises en jeu sont différentes.

Le "banc de poissons" ou "les oiseaux"

Le principe de cet exercice est le suivant : on place un groupe de danseurs en losange (ou autre figure géométrique permettant la suite) de manière à ce que chacun d'eux soit la pointe vue par tous dans une direction et soit ainsi le guide.



Quand le groupe se tourne vers le côté droit, le danseur d est vu par les trois autres qui peuvent ainsi reproduire à l'unisson ses mouvements. Quand le groupe se tournera vers le fond, ce sera le danseur b le guide, etc.

Cet exercice est beaucoup pratiqué dans les cours de danse contemporaine de tous les niveaux car il met en jeu :

- une structuration de l'espace non frontale et à aménager ;
- un couple énergie-temps favorisant un travail d'écoute fin ;
- un travail de reproduction de formes en instantané (quand c'est de l'improvisation) tout en restant sur du matériel gestuel venant des danseurs eux-mêmes.

C'est un exercice proche de celui du miroir malgré les changements suivants :

- espace ouvert (tous les danseurs regardent dans la même direction) et absence du face à face ;
- le changement de rôle est dépendant du changement d'orientation du groupe, changement d'orientation qui, en général, fait partie de la consigne: on guide une phrase puis, en restant dans la même énergie, on change d'orientation, ce qui permet de "donner la parole" à un autre guide.

En revanche, la gestion de l'énergie et du temps est identique au jeu du miroir, avec, comme difficulté supplémentaire, la gestion de ce relais de guidance (souvent, les enfants rompent

l'unisson, se tournant brusquement, ou ne sont pas clairs dans le changement d'orientation).

Le miroir statique

C'est le jeu de miroir mais sur des formes immobiles : l'élève-guide prend une position et son partenaire se place en miroir dans la même position. Ce jeu élimine les notions d'énergie et de temps ainsi que l'écoute et le travail en mouvement. Il est donc lié au miroir seulement dans son aspect spatial. De plus, c'est un jeu qui peut être intéressant pour travailler le schéma corporel et la latéralisation avec des enfants jeunes (cycle 1, cycle 2 tout au plus), mais peu problématiques pour des enfants de cycle 3 qui sont déjà latéralisés.

L'unisson transposé

Cet exercice est un exercice de composition. Le seul point commun restant avec le miroir est l'unisson à deux. L'espace, en revanche va être bouleversé : un des danseur fait sa phrase debout, pendant que l'autre en fait une transposition au sol.

3.3 L'atelier chorégraphique

3.3.1 La tâche

Avant toute autre chose, il est à noter que nous proposons ici une tâche double, que ce soit pour l'enseignant ou pour les élèves :

- la transmission/acquisition d'une "phrase" chorégraphique ;
- la composition par groupes d'une "phrase" chorégraphique.

L'analyse *a priori*, pour chaque aspect, abordera donc ces deux dimensions de la tâche.

L'atelier

- Principe :

L'enseignant transmet un enchaînement composé et mis en espace et temps (phrase chorégraphique de 2x8temps). Ensuite, des groupes de 3, 4 ou 5 élèves sont constitués avec la consigne de composer une chorégraphie comportant un début et une fin, la phrase enseignée et un moment de miroir (ils peuvent aussi utiliser d'autres matériaux) et en utilisant 2 procédés chorégraphiques au choix de l'enseignant, parmi un *pool* :

- la répétition
- l'accélération/le ralenti
- la transposition
- l'accumulation
- le contraste
- l'augmentation ou la diminution
- le canon
- unisson, polyphonie, contre-point

Ce travail peut faire l'objet de séances entières ou être réparti dans le cycle.

- Difficultés probables pour la phrase :

- Difficulté dans la reproduction du mouvement
- Difficulté à exécuter l'enchaînement (mémoire).
- Difficulté à l'exécuter dans le temps donné.
- Difficulté dans les directions et orientations (élève " perdu ").
- Difficulté à entrer dans la tâche (timidité, gêne).

- Difficultés probables pour le temps de composition :

- Manque de " créativité " (l'élève ne produit rien ou se contente de reproduire un passage de la chorégraphie imposée).
- Conflits au sein des groupes autour des idées chorégraphiques.
- Écriture d'un enchaînement trop long ou trop complexe qui n'est pas maîtrisé.

Trois aspects nous semblent justifier le choix de la "phrase" à transmettre/acquérir :

- Ce type de transmission est un des moyens d'enseignement de la danse contemporaine, tant dans les Conservatoires⁴⁵ que dans les cours en écoles de danse⁴⁶.
- Ce temps de transmission d'un enchaînement permettra d'observer un autre aspect de l'activité du professeur, ses choix pédagogiques et une autre dimension de son expertise. En effet, comme nous le verrons plus loin, l'enseignant peut utiliser plusieurs moyens pour réaliser cette tâche et chaque choix pourra être analysé.
- La phrase commune de départ, avant un travail de composition, est une pratique usuelle dans les institutions expertes de la danse contemporaine car elle permet de partir d'un élément commun dont on pourra analyser la transformation - *via* les notions de temps, d'espace, d'énergie et de procédés chorégraphiques-, transformation qui amène souvent à des compositions très différentes. Et, outre cet aspect important aussi du point de vue de la formation du regard et de l'esprit critique des élèves, la phrase de départ peut aider à entrer dans la tâche même si, au contraire, certains élèves n'arriveront pas à sortir de cette phrase.

Par ailleurs, le choix de l'atelier de composition découle de plusieurs aspects :

- C'est une tâche prescrite par les programmes de l'Éducation Nationale quant à la danse au cycle 3.
- Elle réunit les différents types de tâches de la danse contemporaine (reproduction, improvisation, composition) et demande à l'élève d'entrer dans les trois rôles (chorégraphe, danseur, spectateur). De plus, il est un temps de travail en groupe, porteur de nombreux apprentissages prisés relatifs à la concertation, au travail d'équipe, à la socialisation.
- Ce temps permettra d'observer les choix de l'enseignant quant aux procédés et au guidage, en amont et pendant le temps de composition, éléments qui seront sources d'analyses didactiques.
- La proposition des paramètres (ou procédés) chorégraphiques permettent une véritable entrée dans la composition et dans la culture (lectures d'œuvres), dimensions encouragées tant par les programmes du C.N.D. que par ceux de l'E.N.

3.3.2 L'analyse *a priori* de l'atelier chorégraphique

3.3.2.1 Enjeux et variables de la tâche

45 cf. document du C.N.D. *L'éveil et l'initiation à la danse*, qui donne les pistes suivantes (pp. 17, 22 et 25) :

« *L'improvisation et la reproduction sont sollicitées.* », « *Pouvoir danser un enchaînement simple avec une attention particulière portée aux transitions et non pas comme une simple juxtaposition de mouvements.* », « *Varier les méthodes pédagogiques : alternativement, encourager à l'imitation et à l'analyse.* ».

46 Faure S., 2000, *Apprendre par corps*, La dispute, Paris.

L'enchaînement

Voici la partie de la fiche enseignante relative à cette tâche :

« L'enseignant transmet un enchaînement composé et mis en espace et temps (phrase chorégraphique de 2x8 temps). »

L'enjeu principal de cette tâche est la reproduction et la mémorisation d'une suite de formes données

conformément à un rapport instantané et simultané à l'espace (du corps et environnant), au temps et à l'énergie. La reproduction implique pour l'élève l'analyse du modèle et la transposition dans le corps propre des images perçues. De plus, au fur et à mesure, cet enchaînement de cinèses doit être mémorisé, c'est-à-dire que l'élève doit pouvoir le reproduire sans modèle. Ce double enjeu est contenu dans *« l'enseignant transmet un enchaînement »*.

Voyons à présent les autres informations :

- *« Un enchaînement composé »* et *« mis en espace et temps »* sont deux informations qui ont pour objectif de donner des précisions aux enseignants, surtout le P.E. non danseur. En effet, *« composé »* est une façon de lui indiquer qu'il s'agit d'une phrase et non de mouvements isolés et *« mis en espace et temps »* est un moyen de lui suggérer l'importance d'une écriture précises comportant des variations de temps et d'espace.
- *« Phrase de 2X8 temps »* est une précision relative à la durée de l'enchaînement pour que celui-ci ne soit pas trop long, la quantité à mémoriser pouvant devenir un obstacle à l'apprentissage pour l'élève. Il est tout de même précisé lors de l'entretien contrat de recherche que cette durée est approximative.

Les variables de cette tâche seront fonction des choix de l'enseignant sur la difficulté de la phrase elle-même et les moyens pour la transmettre.

Les degrés de difficulté de l'enchaînement concernent six aspects.

- Les **zones du corps mobilisées** : on considérera que la mobilisation du centre du corps, la perte de l'axe vertical et le déplacement des repères (regard) sont des aspects plus difficiles.
- Le **rapport à l'équilibre** sera observé, considérant que la difficulté croît avec la diminution du nombre d'appui, le caractère non-usuel des appuis, l'éloignement de la verticalité et la perturbation des repères visuels.
- Les **éléments techniques** en tant que formes précises et prescrites pourront être complexes corporellement.

- Le **rapport à l'espace** peut être complexifier par des changements d'orientation et/ou de trajectoire, le dessin des parcours, la précision des déplacements.
- Le **rapport au temps** comprend comme difficultés la vitesse (la lenteur ou la rapidité étant plus difficile que la vitesse moyenne) et le rythme (changements de vitesses, accents, contre-temps, etc.)
- Le **rapport à l'énergie** sera d'autant plus difficile si elle n'est pas homogène.

Quant aux choix de transmission, seront analysés comme variables de la tâche :

- le temps de transmission (organisation chronogénétique et temps global consacré) ;
- l'utilisation et la précision de la décomposition des mouvements ;
- la précision des sensations ;
- la clarté et la pérennité des différents mouvements ;
- l'utilisation de moyens mnémotechniques pour aider la mémorisation.

La composition

Rappelons la description faite à l'enseignant :

« Ensuite, des groupes de 3, 4 ou 5 élèves sont constitués avec la consigne de composer une chorégraphie comportant un début et une fin, la phrase enseignée et un moment de miroir (ils peuvent aussi utiliser d'autres matériaux) et en utilisant 2 procédés chorégraphiques au choix de l'enseignant :

- *la répétition*
- *l'accélération/le ralenti*
- *la transposition*
- *l'accumulation*
- *le contraste*
- *l'augmentation ou la diminution*
- *le canon*
- *unisson, polyphonie, contre-point*

Ce travail peut faire l'objet de séances entières ou être réparti dans le cycle. »

L'enjeu de cette tâche est la composition de la phrase comportant des éléments énoncés. En effet, outre le simple fait de composer, les élèves doivent utiliser des éléments expérimentés en amont (ou pas). Cet aspect de la tâche est à la fois un étayage et une contrainte. En effet, l'élève va pouvoir

s'appuyer sur du connu pour le transformer, mais, en même temps, il sera contraint dans sa composition.

Soulignons d'autres aspects intéressants :

- Le travail en groupes est une variable de la tâche ayant plusieurs conséquences sur le travail des élèves. Tout d'abord, la gestion de l'espace entre les danseurs (qui s'ajoute aux dimensions spatiales du solo) sera un véritable problème à résoudre pour une composition de qualité. Ensuite, le fait d'être 4 ou 5 permet certains choix chorégraphiques (unisson, canon, un trio et un duo, un quatuor et un solo...). Enfin, on pourra porter une attention sur le travail de groupe, aspect cher à l'institution scolaire, et aux régulations que le maître peut apporter sur cette dimension. (Remarque : comme pour les duos miroir, la formation des groupes pourra être dévoluee ou pas.)
- « *Un début et une fin* » est une information ayant pour but de présenter cette compétence essentielle en composition⁴⁷ à l'enseignant, la lui désignant implicitement comme quelque chose d'important, pour ensuite en observer la gestion.
- Le choix par l'enseignant des procédés chorégraphiques sera une véritable variable de la tâche de composition. En effet, chaque paramètre renvoie à un type de travail et de compétence différent.

Certains portent plus particulièrement sur le temps : *l'accélération/ralenti, le canon, l'unisson, la polyphonie, le contre-point*. Alors que le ralenti et l'accélération demande au danseur essentiellement une attention à son mouvement, l'unisson suppose une écoute entre les danseurs. Le canon, la polyphonie et le contre-point ajoute encore une difficulté puisqu'il s'agit d'être à l'écoute avec certains danseurs dans la recherche de l'unisson, mais, en même temps, à l'écoute d'autres danseurs ne dansant pas la même chose en même temps.

La *transposition* porte sur l'espace. Il s'agit, par exemple, de transposer au sol la phrase de départ (si celle-ci est essentiellement debout) ou *vice-versa*. Cette tâche est plus ou moins complexe selon les formes à transposer (difficultés particulières en cas de saut ou de tour). L'*augmentation* (dilatation du mouvement) et la *diminution* (réduction de l'espace du mouvement) porte sur l'espace du corps et l'énergie.

Le *contraste* peut être joué sur le temps (lent/rapide, "parole"/silence) l'espace (grand/petit,

⁴⁷ CND, 1999, *Les acquisitions en danse contemporaine*, Cahier pédagogique, p. 29.

haut/bas, directions...) ou sur l'énergie (léger/fort, lié/saccadé...). Il consiste à sortir de la monotonie, à faire ressortir des éléments en les confrontant. La difficulté de ce paramètre est surtout d'en comprendre l'enjeu.

La *répétition* (répéter certains mouvements ou thèmes) et l'*accumulation* (reprises d'éléments avec ajouts successifs), quant à elles, sont des paramètres d'écriture de la partition chorégraphique. Elles peuvent fonctionner seules ou conjointement à un autre paramètre. Utilisées seules, elles demandent plus de mémoriser une partition que de jouer sur le mouvement lui-même.

3.3.2.2 Analyse du côté de l'enseignant

L'enchaînement

Observons six points essentiels quant aux choix de l'enseignant relatifs à l'enchaînement et à sa transmission.

– Origine des mouvements

Les mouvements contenus dans la phrase peuvent provenir de l'enseignant ou des élèves. L'enseignant peut proposer sa phrase. Il sera alors intéressant d'observer les choix qu'il a faits par rapport aux aspects traités dans le cycle (phrase sans rapport ou phrase reprenant des aspects étudiés) et par rapport à des objectifs d'enseignement. Mais il peut aussi proposer une phrase issue des propositions improvisées des élèves à un moment donné. A ce moment-là, il pourra glaner et mettre en forme des mouvements proposés par divers élèves ou choisir la proposition d'un élève à une consigne pour en faire la phrase de la classe.

– Degrés de difficulté

Comme nous l'avons abordé précédemment, l'enchaînement pourra être considéré plus ou moins difficile techniquement. Cet aspect sera analysé et pourra faire l'objet d'une discussion avec l'enseignant dans l'entretien *post cycle*.

– Aspects dominants

Nous observerons aussi si l'enchaînement proposé présente des dominantes, soit gestuelles, soit techniques, soit sur les fondamentaux et si celles-ci sont reliées avec le travail du cycle.

– La chronogenèse

La recherche observera le temps consacré à la transmission de cet enchaînement, mais aussi l'organisation temporelle de cette transmission (tout d'un coup, longtemps avant la composition, phrase découpée en morceaux ou affinement progressif de la phrase complète...)

– Les modes de transmission

Seront observés la place et les techniques de décomposition du mouvement, de la répétition, les mises en place topogénétiques (l'élève danse et l'enseignant corrige ou y a-t-il des binômes d'élèves,

à tour de rôle observateur?...), la gestion des fondamentaux (phrase avec tous les aspects dès le début ou simplifiée au départ, précisant ensuite les caractéristiques d'espace, de temps et d'énergie ?).

– *L'aide à l'étude*

L'enseignant pourra tenter d'aider les élèves de plusieurs façons : la répétition, la décomposition dans la lenteur, la précision des sensations, le travail par deux (en contact, ou pas), les groupes de besoin.

La composition

Observons désormais les points majeurs relatifs à la tâche de composition telle que pouvant être proposée par l'enseignant.

La formation des groupes

Comme abordé pour le jeu du miroir, la formation des groupes pourra être libre ou imposée, la répartition filles/garçons ou entre les niveaux de compétences homogénéisée ou pas.

La chronogenèse

- Lien avec le travail en amont : nous observerons si la composition vient *ex nihilo* ou si elle est reliée à des activités en amont, soit sur la composition elle-même, soit sur les paramètres.
- Temps consacré à la composition et répartition : le temps consacré à ce travail de composition est à la charge de l'enseignant (non indiqué par la recherche) et fera l'objet d'une mesure (par séance et cumulée). De plus, l'enseignant peut faire travailler cette composition en y consacrant un temps donné "en bloc" (par exemple : 2 fois 45 minutes) ou le répartir dans le cycle (par exemple : 15 minutes par séance sur 6 séances).

Le choix des paramètres et leur expérimentation

- Entrée dans les paramètres choisis : l'entrée dans les paramètres peut être fait par le seul discours du maître, expérimentée en improvisation ou lors de compositions, ou être observée dans des vidéos professionnelles.
- Lien des paramètres choisis avec le cycle : les paramètres choisis pourront être en lien avec des activités et thèmes abordés (par exemple, séance antérieure où le canon a été travaillé avec un autre matériel chorégraphique) ou entrer en jeu seulement pour la composition.

La régulation des compositions

Avant d'aborder les différents types de régulation possibles, il est à noter que la régulation de la composition est un temps demandant un certain regard de l'enseignant, une certaine synthèse des possibilités dans la situation de composition, c'est-à-dire une certaine expertise car il s'agit de repérer dans les propositions de l'élève les plus pertinentes en vue de la construction de la référence et de lui donner des relances affinant sa proposition.

- Régulations collectives : l'enseignant peut, une fois, plusieurs fois, à intervalle régulier... donner des régulations à l'ensemble de la classe. Dans ce cas, ces régulations auront probablement la forme d'institutionnalisations successives, genre d'aménagement successifs du milieu plus qu'aide propre.
- Utilisation des spectateurs : l'enseignant pourra proposer des temps de confrontation au public avant la représentation finale, temps où les spectateurs pourront avoir le rôle d'observateurs critiques, à l'aide de consignes d'analyse ou pas. Ce temps peut se révéler être une véritable formation du regard critique sur la danse et de socialisation dans l'échange si elle est gérée pour dépasser de simples conflits de goûts et d'égos. Pour cela, les consignes précisant les critères d'accomplissement de la consigne et les observations chorégraphiques peuvent être centrales.
- Régulations de groupes : l'enseignant peut aller de groupe en groupe, pendant le temps de travail pour voir où en sont les élèves et les aider à dépasser des impasses ou à améliorer leurs propositions. On pourra alors observer comment il amène ses régulations et leur nature : pose-t-il des questions pour que les élèves arrivent eux-mêmes à percevoir les oublis (ex: oubli du temps en miroir) dans leur proposition, donne-t-il des consignes plus précises, répète-t-il les consignes de départ, donne-t-il des idées, des solutions ?..
- Suggestions et conseils : l'enseignant peut donner des conseils larges ou précis, il peut aussi suggérer des choses, verbalement ou corporellement. De plus, ces conseils et suggestions peuvent porter sur le travail collectif (lien entre les différentes idées, qui fait quoi...), sur les paramètres, sur les fondamentaux ou sur la qualité du mouvement ou sa précision.
- Aspects dominants : nous observerons aussi si l'enseignant donne des régulations variées, prenant leur source dans les propositions des élèves, ou si il y a des aspects récurrents, dominants dans ses relances, relevant plus d'objectifs ou de critères personnels.

3.3.2.3 Analyse du côté de l'élève

La réponse experte de l'élève consisterait à :

- observer, analyser, reproduire, mémoriser et faire sien l'enchaînement proposé, avec une précision gestuelle, spatiale, rythmique (ou du moins temporelle) et énergétique ;

- composer une phrase en ayant une réflexion à la fois sur les éléments (imposés et libres), l'espace du mouvement et des danseurs, les variations de temps et d'énergie, la partition de la phrase visant à la fois un équilibre et une diversité visuelle (contre la monotonie), et ce en intégrant, discutant et respectant les propositions de chacun.

Cette phase de composition peut être réalisée, à résultat comparable, de maintes façons.

Les élèves peuvent commencer par discuter des procédés chorégraphiques et des éléments imposés, cherchant à les organiser dans un premier jet respectant une chronologie de la composition, pour ensuite analyser les liens manquants, les possibilités émergentes, les difficultés et incohérences, et corriger-modifier au fur et à mesure.

Ils peuvent commencer par travailler des idées éparses, les comparer, les faire évoluer par enrichissement mutuels et successifs et, ensuite, tenter de les organiser dans le temps et l'espace collectif. Une autre démarche consiste à commencer en improvisant, tous ensemble, pour ensuite voir et sélectionner ce qui a été intéressant ou agréable, cherchant à le reproduire et l'enrichir par improvisations successives. Cette logique, pratiquée par exemple par Ingeborg Liptay⁴⁸, semble complexe pour des enfants car elle demande à la fois spontanéité et maîtrise.

Les difficultés motrices et chorégraphiques

Dans l'enchaînement

- L'élève peut avoir des difficultés au niveau de la latéralisation. En effet, la gestion gauche/droite peut lui poser problème, surtout si l'enchaînement comporte beaucoup de changements à ce niveau. Pour aider l'élève l'enseignant pourra donner une petite histoire mnémotechnique assez explicite quant aux côtés mobilisés, ou situer le mouvement dans l'espace environnant (vers la fenêtre, vers le public...).
- La transposition/intégration de l'image-modèle est une compétence qui demande à la fois une grande concentration et une analyse précise du mouvement mais aussi une maîtrise de son propre schéma corporel. Certains enfants peuvent encore être en difficulté à ce niveau. L'enseignant pourra alors employer des moments par deux, en contact, pour faire sentir à l'enfant les zones mobilisées et le dessin des mouvements.
- Certains élèves peuvent s'arrêter à une réalisation partielle du mouvement : par exemple, il vont mobiliser correctement les membres inférieurs mais oublier le rôle de la tête. L'enseignant peut alors extraire chaque mouvement complexe de l'enchaînement et le faire travailler isolément

⁴⁸ De Lagausie A., 2002 , *Interroger l'insaisissable, Essai sur l'œuvre d'Ingeborg Liptay*, mémoire soutenu par le Ministère de la Culture et de la Communication, non publié.

mais dans la complexité. Il peut aussi faire un travail d'isolation des parties du corps pour chaque mouvement (par exemple, on travaille le mouvement des membres inférieurs puis on travaille la tête, avant d'associer les deux).

- Le morcellement (manque de lien entre les différents mouvements) est une difficulté qui peut venir de l'enchaînement ou de sa transmission (si les mouvements sont très détachés les uns des autres par l'enseignant quand il les réalise ou les enseigne) mais peut être aussi une difficulté que l'élève pourra dépasser. Pour l'y aider, l'enseignant pourra être particulièrement précis sur les liens et transitions et éviter de faire travailler les éléments de manière trop isolée.
- La prise de l'espace est une composante de l'enchaînement qui peut être difficile à intégrer, surtout si les élèves l'ont peu travaillé par ailleurs.
- Le temps et l'énergie manque parfois dans la reproduction d'une phrase chorégraphique. Les images (évocations métaphoriques : par exemple « *là, vous êtes léger comme une bulle de savon.* ») sont particulièrement efficaces pour faire travailler ces aspects de l'enchaînement aux enfants.
- Enfin, la mémorisation de l'enchaînement peut être difficile pour certains élèves. L'utilisation, dans les premiers temps, d'une histoire mnémotechnique peut être un moyen de dépasser cet obstacle.

Dans la composition

- Certains élèves peuvent éprouver une difficulté à entrer dans la tâche de composition (comme une angoisse de la feuille blanche). Ils disent ne pas avoir d'idée, ne pas savoir.
- L'oubli des éléments de la consigne peut être évité par un affichage ou une feuille récapitulative.
- La difficulté à sortir les éléments de leur contexte d'origine, les morceler, les mêler, passer de l'un à l'autre est une difficulté massive car c'est peut-être l'aspect le plus délicat du rôle de chorégraphe. Un travail en amont, ou décroché, sur la décomposition/recomposition de petites phrases est un moyen d'aider les élèves.
- La simple juxtaposition des éléments (difficulté à lier les éléments entre eux), donnant une phrase hachée, est une difficulté à laquelle on peut s'attendre (car c'est une compétence encore travaillée en cycle supérieur⁴⁹). L'enseignant pourra relancer les élèves afin de leur faire prendre conscience de ce lien à créer.
- La difficulté à utiliser les paramètres chorégraphiques peut être dépassée par un réel travail sur chacun d'eux, en amont ou en décroché.
- La difficulté à composer avec les autres, à créer du lien (duo, trio...) renvoie à la difficulté à

49 CND, 1999, *Les acquisitions en danse contemporaine*, Cahier pédagogique, p. 29.

travailler en équipe, non spécifique à la danse.

4. Conclusion sur la composante expérimentale

Au terme de ces analyses épistémologiques des tâches, nous pouvons avancer que la composante expérimentale sous-tend potentiellement la rencontre avec les trois types de tâches canoniques et toutes les dimensions de la pratique de référence telle que considérée dans la section épistémologique du cadre théorique, comme indiqué dans le tableau ci-dessous.

	Type(s) de tâches			Dimensions sous-tendues									
	Improvisation	Composition	Formes	Corps	Espace	Temps	Énergie	Poids	Écoute	Relation	Rôles	Imaginaire	Analyse
Statues	X			X	X			X	X				
Miroir	X				X	X	X		X	X			
Atelier		X	X								X	X	X

Tableau 4 : Tableau récapitulatif des types de tâches et dimensions sous-tendues par les trois tâches protocolaires

Soulignons que nous avons indiqué ici les dimensions induites par la définition circonscrite des jeux mais que d'autres dimensions peuvent y être développées. De plus, les dimensions indiquées sont sous-tendues par le jeu mais leur enseignement/apprentissage effectif sera fonction des modalités du jeu didactique.

Section 2. Présentation des participants, du contrat de recherche et de la posture du chercheur

1. Les participants et les sites

Nous présentons ci-après quelques caractéristiques des trois participantes à notre étude.

1.1 Diane

Diane est intervenante extérieure, titulaire du DE de danse contemporaine. Elle représente

l'expertise (au sens de Johsua, 1998) dans cette recherche. Malgré une blessure qui l'a forcée à ne plus danser en compagnie, elle reste proche de l'institution de production du savoir. Ayant travaillé ensemble dans le cadre de la Maison intercommunale de la Danse d'Istres, l'accès à cette participante s'est fait directement.

Le cycle observé a lieu dans le cadre de l'offre locale de cycles de danse dans les écoles (partenariat communauté des communes/IEN). Il est animé par Diane dans un des studios équipés de la Maison de la danse, la classe se déplaçant pour y participer. Il s'agit ici d'une classe de CM2, d'une école considérée comme plutôt difficile dans la circonscription, que l'enseignante (de la classe) décrit ainsi :

« Alors, ma classe... Une classe, comment dire?.. Une classe difficile à mener, même si ça dépend des moments.. Une classe difficile à sortir de ce cadre classe, c'est-à-dire que dans le cadre de la classe même ça peut fonctionner mais dès qu'il y a une sortie ou autre, il faut refixer les règles, avec des éléments avec des caractères très forts, très marqués, en opposition surtout... » (Entretien *ante cycle* avec l'enseignante de la classe)

1.2 Ève

Ève est une professeur des écoles qui programme la danse pour la première fois mais qui a bénéficié au préalable d'une formation animée par la CPEPS de circonscription. Son *rapport institutionnel* (au sens de Chevallard, 1989), issu à la fois de la nature de sa profession et de son implication dans la formation de circonscription, peut nous permettre de considérer sa pratique comme révélatrice d'un discours institutionnel (Entretien *ante cycle*).

La rencontre avec cette enseignante s'est faite par le biais de la CPEPS de la circonscription à laquelle nous avons dit rechercher une PE non experte suivant sa formation. Le cycle de danse est menée par la PE avec sa classe de CE2/CM1. La mairie fait bénéficier l'école d'un créneau dans la salle de danse communale.

Cette classe regroupe des enfants du grand ensemble urbain proche de l'école. La population y est considérée comme présentant des problématiques socio-culturelles (chômage, faibles revenus, peu de lien à la culture). Les élèves sont qualifiés par la maîtresse de « *pas méchants mais agités* ».

1.3 Sylvie

Sylvie est, pour cette recherche, l'actrice à la croisée des institutions. En effet, elle est actuellement professeur des écoles mais a auparavant été monitrice de sport, après une formation au CREPS (avec option gymnastique/danse) et une pratique amatrice en *modern jazz*. De plus, elle pratique toujours les danses de salon dans le cadre amateur. Cette participante semble donc présenter un

double assujettissement. Nous sommes allés à sa rencontre, motivés par sa réputation quant à la mise en place de la danse dans sa classe de CM1/CM2. Elle a accepté de participer à la recherche sans réticence. La classe est considérée par l'enseignante comme calme et intéressante, sans problème prégnant de discipline dans le travail.

Les séances se font dans la salle de motricité de l'école maternelle attenante.

2. Le contrat de recherche et la dimension expérimentale

La composante expérimentale du dispositif de recherche a été présentée lors de l'entretien *ante cycle*, préalable à toute observation. Il s'agissait de présenter aux participantes la démarche générale de la recherche, les tâches qu'elles auront à mettre en œuvre dans leur cycle et d'échanger avec elles quelques éléments relatifs à la mise en place de ces tâches.

A l'issue de l'entretien *ante cycle* a eu lieu le contrat de recherche. On explique à chaque enseignante qu'elle mènera son cycle à sa manière mais que nous allons lui donner trois tâches qui doivent apparaître au moins une fois chacune dans le cycle. Il est précisé que nous assisterons néanmoins à toutes les séances et que de courts entretiens auront lieu après certaines séances.

Les trois fiches sont données à lire à la participante dans un ordre aléatoire. Quand elle a fini de lire, on lui dit de poser toutes les questions qu'elle veut sur ces tâches et nous répondons. Nous apportons aussi quelques précisions :

- Que la tâche demandée est simplement celle qui est appelée "principe" et que les compétences et obstacles décrits ne sont que des aides et nullement des prescriptions.
- Que les pistes de prolongement (pour les statues) ne sont ni demandées ni exhaustives.
- Que la tâche peut apparaître une seule fois ou plusieurs, sur un temps très court ou très long.
- Qu'il n'y a pas d'ordre entre ces tâches.
- Que le calibrage à 2X8 temps de l'enchaînement de l'atelier chorégraphique était indicatif.

Les trois participantes ont immédiatement dit connaître le " jeu des statues " et celui du " miroir ".

L'atelier a été la tâche qui a suscité le plus d'échanges :

- Diane a tout d'abord dit qu'une tâche comme celle-ci était l'objectif d'un cycle entier. Elle a cependant accepté de l'introduire.
- Ève ne connaissait pas le sens des paramètres de composition. Nous les lui avons donc explicités et elle en a noté les définitions. Elle nous a dit que la répétition et la transposition au sol était ceux qu'elle pensait mettre en apprentissage⁵⁰.

50 Ce qui ne sera finalement pas le cas.

- Sylvie nous a dit que ces tâches faisaient partie de sa pratique de l'enseignement de la danse avec les classes.

3. La posture du chercheur

Dans ce paragraphe, nous utiliserons la première personne du singulier afin de marquer l'implication de notre position de chercheur.

Ma posture de chercheuse est particulière. En effet, bien que je ne m'implique dans cette recherche qu'en tant que doctorante, il est à préciser que je suis PE et danseuse-enseignante dans la zone géographique à laquelle appartiennent les participantes. Les trois participantes me savaient PE.

Par ailleurs, Diane me connaissait en tant que danseuse⁵¹, et la CPEPS avait parlé de mon expertise à Ève à mon insu. Ces dimensions m'amènent à aborder la relation entre le chercheur et l'enseignant dans chaque site.

3.1 Une relation d'expertes avec Diane

Diane me connaît en tant que danseuse. Elle a par ailleurs assisté à une création que j'avais présentée avec les élèves de ma classe en 2006, m'identifiant ainsi comme une enseignante du primaire. Malgré son expertise, elle accorde une importance à ma vision des choses, autant que moi-même à la sienne. Elle me dit être contente de participer à la recherche car ma composante expérimentale et les entretiens qui ponctuent le cycle l' "*(m') oblige à me remettre en question et à analyser ce que je fais sans y penser*" (Entretien post séance 3).

3.2 Une relation de formation avec Ève

Le site le plus complexe quant à ma posture de chercheuse est certainement celui-ci. Ève a désiré participer à la recherche car elle n'a pas pu bénéficier d'un partenariat avec une intervenante extérieure et a donc décidé de se lancer, mon projet de recherche étant perçu au début comme un complément de formation à ses yeux. Malgré le contrat de recherche, lors duquel je lui ai précisé que je ne lui donnerai des conseils qu'à la fin du cycle, un problème s'est posé. En effet, lors de la première séance, un fort sentiment d'incompétence a envahi la PE, sentiment renforcé et aggravé par ma présence. Pour ne pas "perdre" cette enseignante, ce qui était problématique tant au niveau de la recherche que sur un plan éthique, nous sommes entrées, à sa demande, dans une relation de formation. Ainsi, et comme l'abordent Chevallard et Schubauer-Leoni dans l'ouvrage coordonné

51 Nous avons dansé dans une création commune en 2006.

par Blanchard-Laville (1996, p.44), le didacticien reçoit souvent ce que l'on peut identifier comme « *des demandes non officielles mais pressantes des acteurs permanents du système* ». Au fil des séances, j'ai été amenée à intervenir sous forme de critiques, de conseils et de pistes aussi souvent que cela semblait s'imposer ou que la PE en faisait la demande. Ces conseils, critiques et pistes ont été enregistrés, transcrits⁵² et ont fait l'objet d'analyses quant aux modifications qu'ils amenaient ou pas dans la pratique observée. Notons que ces apports ne sont jamais spécifiques aux tâches expérimentales. Ce sont soit des observations et pistes générales, soit relatives à des tâches extérieures à celles de la recherche. Comme le soulignent Arborio et Fournier (1999), ce degré de participation a un impact sur la relation chercheur/acteur qui fera l'objet d'analyses dans l'étude de cas.

3.3 Une relation évolutive de confiance avec Sylvie

Pour Sylvie, la recherche lui permet d'aborder son cycle différemment qu'à son habitude (entretien *ante* cycle). Pratiquant actuellement les danses de salon, elle met en place des séances sur cette discipline. En même temps, elle connaissait le type de tâches de la composante expérimentale. Pour ce site, la relation chercheur/praticien a évolué d'un contact plutôt distant (comme le montre la concision du premier entretien) à une vraie collaboration, riche d'échanges, dans laquelle Sylvie avait le souci de " faire bien " ce qui lui était demandé.

Section 3. La composante clinique

Il s'agit ici de discuter des dispositifs de production de traces mis en place dans le cadre de cette recherche, et dont la fonction est de caractériser les modalités de construction de la référence en danse à partir de l'analyse comparative de trois cycles. En nous appuyant sur la méthodologie de Schubauer-Leoni et Leutenegger (2002), nous présentons successivement le dispositif général et les différentes procédures de recueil et de traitement des données.

52 cf. annexes.

1. Dispositif général de la recherche

Pour identifier les modalités de construction de la référence, nous utiliserons deux niveaux d'analyse : une analyse macroscopique du cycle et une analyse microdidactique des tâches de la composante expérimentale. Pour cela, deux types de traces devront être produites par le dispositif : le « récit » des participantes ainsi que « l'observation de leurs activités », de façon à accéder au « système didactique en fonctionnement » (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2002).

Il s'agit dans notre étude d'un cycle sur des temps « longs » (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2002).

Le choix d'observer les cycles dans leur intégralité est à relier au savoir étudié. En effet, en danse contemporaine, l'enseignement n'est pas continu, et est même exceptionnel dans le cursus de l'élève⁵³. La construction des savoirs ne peut alors s'appuyer que sur des pré-requis d'ordre généraux, moteurs (coordination, latéralisation, contrôle moteur...), intellectuel (compréhension de consignes, mémoire...) ou sensibles (imagination, sensibilité poétique...) développés éventuellement dans d'autres disciplines scolaires. L'entrée dans les savoirs spécifiques à la danse (ou activation spécifique de compétences transversales) va donc être l'objet du cycle dans son intégralité, sans appui sur un passé partagé (vécu, compétences), ce qui rend pertinente la prise en compte de tout le cycle, celle-ci permettant une vision chronogénétique qui serait absente ou réduite dans le cadre de l'observation d'un épisode du cycle. Notons que la recherche n'a pas imposé ou modifié le nombre de séances prévues par chaque enseignant pour son cycle (ce qui explique aussi le fait que les trois sites n'en présentent pas le même nombre.)

Chaque terrain a fait l'objet d'un entretien préalable à la recherche, de l'observation outillée de la totalité des séances du cycle et d'un entretien *post* protocole (hormis pour le terrain d'Ève). De plus, des entretiens pendant le cycle, *ante* ou *post* séance, ont parfois eu lieu.

Avant de détailler chacun de ces dispositifs de recueil et de production de traces, nous présentons le schéma général de ce recueil, ainsi que le schéma détaillé et le calendrier des observations pour chaque participant. Le calendrier des observations, présenté ici sous forme de tableau, indique pour chaque séance la date, si il y a eu enregistrement vidéo ou prise de note, et si la composante expérimentale a été introduite par l'enseignant.

1.1 Schéma du dispositif général

⁵³ Nous nous appuyons sur l'étude de Lacince (2002) selon laquelle seulement 3% des enseignants programment la danse et ce pas chaque année.

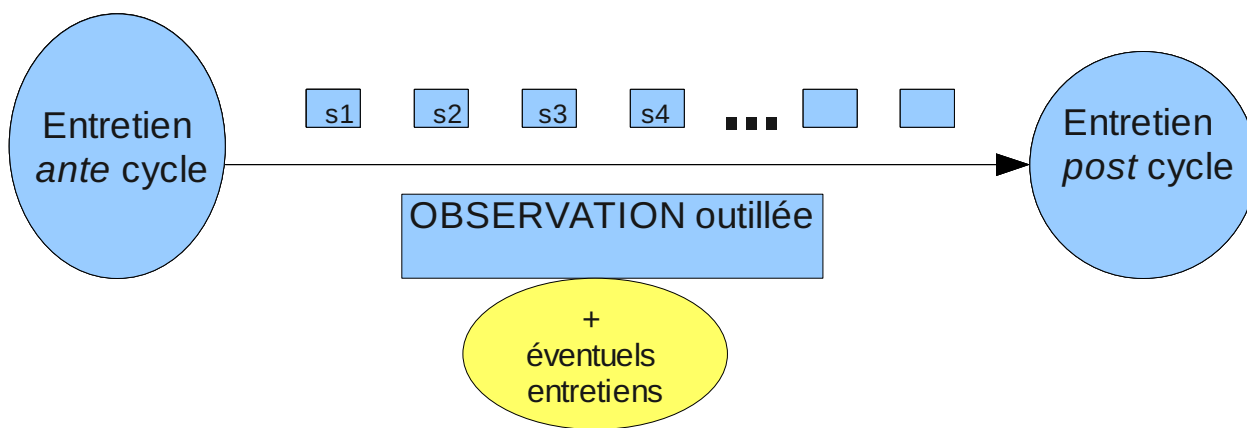


Schéma 2 : Dispositif général de la recherche

1.2 Schéma et calendrier du recueil des données pour le cycle de Diane

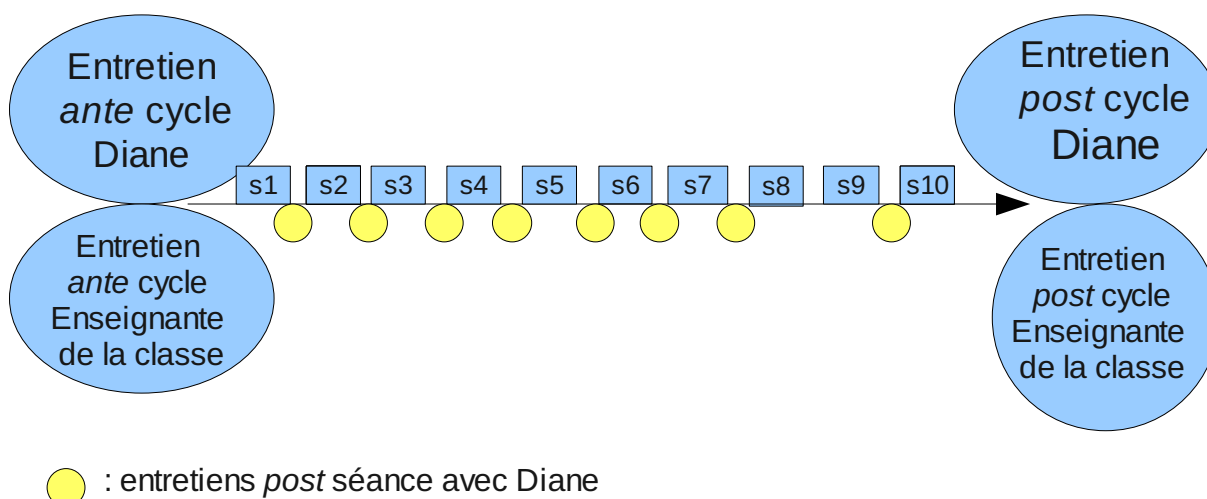
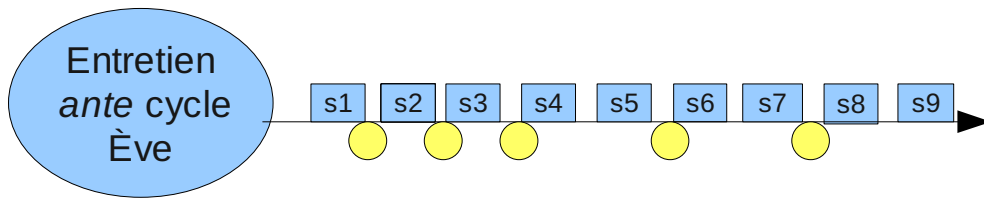


Schéma 3 : Recueil des données dans le cycle de Diane

Séances	s1	s2	s3	s4	s5	s6	s7	s8	s9	s10	s11
Dates	29/02	14/03	21/03	28/03	04/04	25/04	02/05	16/05	23/05	06/06	13/06
Enregist vidéo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Prise notes											
Compo. expé	X				X	X	X	X	X	X	

Tableau 5 : Calendrier du recueil des données dans le cycle de Diane

1.3 Schéma du recueil des traces pour le cycle d'Ève



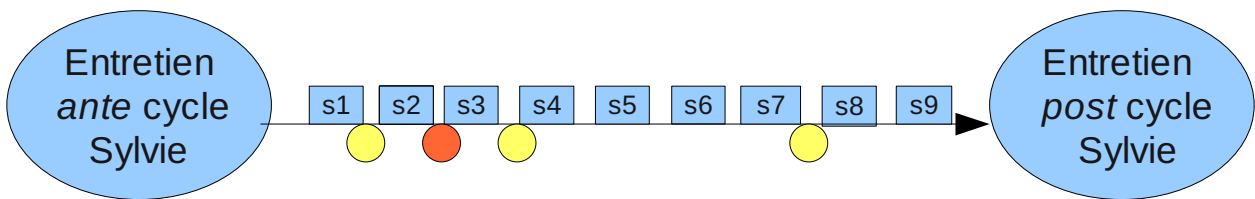
● : entretiens *post* séance avec Ève

Schéma 4 : Recueil des données dans le cycle d'Ève

Séances	s1	s2	s3	s4	s5	s6	s7	s8	s9
Dates	06/03	13/03	20/03	27/03	03/04	24/04	22/05	29/05	05/06
Enregist vidéo	X				X	X	X		X
Prise notes		X	X	X				X	
Compo. expé	X				X	X	X	X	X

Tableau 6 : Calendrier du recueil des données dans le cycle d'Ève

1.4 Schéma du recueil des traces pour le cycle de Sylvie



● : entretiens *post* séance avec Sylvie

● : entretien *ante* séance avec Sylvie

Schéma 5 : Recueil des données dans le cycle de Sylvie

Séances	s1	s2	s3	s4	s5	s6	s7	s8	s9	s10
Dates	07/03	14/03	29/04	06/05	13/05	20/05	27/05	10/06	13/06	19/06
Enregist vidéo	X	X	X	X	X	X	X	X		X
Prise notes									X	
Compo. expé	X	X	X	X	X	X	X	X		X

Tableau 7 : Calendrier du recueil des données dans le cycle de Sylvie

2. L'entretien ante cycle : première approche du rapport au savoir et des objectifs d'enseignement

La seule observation de ces trois intervenantes pourrait nous amener des renseignements sur leur pratique : *que font-elles ?* Mais, comme le préconisent Schubauer-Leoni et Leutenegger (2002), les entretiens permettent l'analyse externe. De plus, compte tenu de notre problématique, à la recherche de l'expression de rapports au « savoir danser » ainsi que des constructions personnelles et groupales liées à la construction d'une référence, nous avons retenu l'entretien semi-directif comme outil principal de recueil. En effet, l'entretien « *est l'instrument privilégié de l'exploration des faits dont la parole est le vecteur principal. Ces faits concernent les systèmes de représentation (pensées construites) et les pratiques sociales (faits expérimentés)* ». Les rapports au savoir des enseignants et intervenants sont révélés ou émergent d'une analyse des dispositifs qu'ils mettent en place ou bien qu'ils régulent (Devos-Prieur, 2006).

Nous recherchons en conséquence donc la production de discours *modaux* et *référentiels*. Pour Gotman et Banchet (1992) :

- « *Un discours modal est un discours qui tend à traduire l'état psychologique du locuteur* » (p. 32) et il est donc obtenu suite à des consignes ou questions relatives à la pensée propre ou au vécu. Par exemple, pour le présent travail, le discours modal va suivre « *Pouvez-vous me parler de la danse ? Quelle est votre vision de la danse ?* ».
- « *Un discours référentiel est un discours qui décrit l'état des choses* » (p.33), associé

plus ou moins directement à la description d'une pratique. Ici, ce sera les questions du type « *Dans votre enseignement, comment mettez-vous cela en place ? Quels outils utilisez-vous ?(...)* » qui l'initieront.

L'entretien est donc centré sur les conceptions des enseignants à propos du « savoir danser » d'une part, et, d'autre part, sur la description de leur pratique, l'ensemble nous permettant d'approcher, de manière encore globale, quel est leur rapport au savoir de la pratique de référence, ainsi que les éventuels assujettissements aux institutions qui les sous-tendent.

2.1 Perception de cette technique : l'entretien compréhensif

Jean-Claude Kaufman (1996) insère l'entretien compréhensif à ce que Anselm Straus appelle la *Grounded Theory*, démarche où l'affinement de la problématique se fait sur le terrain, au fil des entretiens. Bien qu'ici la problématique ait été posée avant la phase d'entretien, la conduite et l'appréhension du discours préconisées par ce chercheur et auteur me semblent très pertinentes pour cette étude.

La définition de la sociologie compréhensive, notamment élaborée par Max Weber part du principe que « *les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur* ». (p. 23)

Dans le cadre des types de conception et de pratique de la danse contemporaine, l'enseignant est à la fois un acteur appartenant à un groupe social déterminé qui s'exprime à travers lui, mais il est aussi producteur de pratiques et de représentations, et c'est tout cela que l'on veut trouver dans le discours. Pour cela, une certaine conduite de l'entretien va être importante. En effet, si l'on veut que le sujet s'exprime librement et nous livre ses conceptions et sa pratique, il faut qu'il dépasse les réponses de surface, et pour cela, il faut qu'il *se sente à l'aise*. C'est ici que quelques principes de conduite d'entretien interviennent.

- Dans le cadre de l'entretien compréhensif, la grille de conduite est un outil très souple. « *C'est un simple guide, pour faire parler les informateurs autour du sujet, l'idéal étant de déclencher une dynamique de conversation (...) tout en restant dans le thème.* » (p. 44)

Pour cela, la grille doit être bien réfléchie, organisée et assimilée totalement. Ainsi, elle est un support fiable doublé d'un " garde-fou ", mais elle n'est pas enfermante. Dans notre démarche⁵⁴, seule la première question est fixe. Pour la suite, différentes choses sont visées mais l'ordre n'est pas figé. La priorité va plutôt être de rester dans une qualité communicationnelle favorisant la parole et l'implication. Par exemple, les relances vont être

54 cf. paragraphe suivant.

préférées aux questions, ces dernières n'apparaissant que si le thème ne vient pas de lui-même et ce seulement quand un autre thème semble épuisé pour l'interviewé et pour le chercheur. Certains conseils de J-C. Kaufman traduisent bien notre position :

- « *Si l'enquêteur énumère une série de questions sur un ton morne, ou pire encore les lit, comme s'il s'agissait d'un questionnaire, la personne va aussitôt adopter le même style pour répondre, se limitant à des phrases brèves, correspondant aux pensées de surface qu'elle a de plus immédiatement disponibles, sans s'engager personnellement.* » (p. 47)

- « *Pour trouver une bonne question, il n'est d'autre solution que de se mettre intensivement à l'écoute de ce qui est dit et d'y réfléchir pendant que l'informateur parle.* » (p. 49)

- Dans l'entretien compréhensif, la présence de l'enquêteur est empathique et sympathique. Comme le dit Anne Gotman (1996) :

« *Rien ne sert de s'effacer, de regarder de biais, de baisser les yeux, de prendre un air modeste, de se faire petit et oublier, nul ne croira que vous n'avez pas d'opinion sur le sujet qui vous occupe, ni de référence aucune.* » (p. 52)

Le principe n'est pas de s'impliquer dans la conversation. L'avis du chercheur, du moins dans notre démarche, n'est jamais donné. Mais, en revanche, il nous semble plus productif de s'engager dans l'échange en écoutant visiblement, en acquiesçant (ce qui ne veut pas dire que nous soyons du même avis mais seulement que nous entendons), en riant avec l'autre s'il rit... Kaufman (1996) l'exprime ainsi :

« *L'enquêteur qui reste sur sa réserve empêche l'informateur de se livrer : ce n'est que dans la mesure où il s'engagera que l'autre à son tour pourra s'engager et exprimer son savoir le plus profond.* » (p. 52)

- Le troisième élément pour lequel nous nous référons à Kaufman est le statut du matériau. En effet, les enseignants qui s'expriment au sujet de la danse sont pour nous des individus uniques producteurs de représentations et de pratiques, et, en même temps, ils sont le reflet de ce que nous pourrions appeler un *air du temps pédagogique*. Cela nous renvoie à ce passage :

« *Norbert Elias explique comment l'individu peut être considéré comme un concentré du monde social : il a en lui, structurée de façon particulière, toute la société de son époque.* » (Norbert Elias, p. 59)

Dans cette étude, les trois enseignantes ont un discours unique mais sont aussi, à notre avis, révélateur des conceptions circulant dans leur(s) groupe(s) d'appartenance professionnelle, d'un rapport au savoir groupal.

2.2 Plan d'entretien

2.2.1 Consignes d'entretien

Nous avons ici deux consignes, l'une initiale et l'autre médiane.

La consigne initiale est la suivante :

« Pouvez vous me parler de votre vision, de votre définition de la danse, de ce que c'est pour vous ? »⁵⁵

Cette consigne entraîne un discours modal correspondant à notre objectif d'approcher la conception du savoir de référence « danse contemporaine », bien que la suite l'enrichira aussi. En effet, et c'est là toute la qualité de l'entretien comme technique de recueil des données, cette première prise de parole pourra être assez courte ou assez détournée mais des phrases éparses dans l'entretien viendront la compléter.

La deuxième consigne intervient quand la première semble épuisée pour les deux parties (avec ou sans relance). Elle a trait à la transmission. Elle est du type :

« Et dans votre enseignement, comment tentez-vous d'atteindre cela ? »

ou

« Et dans votre enseignement, comment vous y prenez-vous ? »

Cette consigne comporte forcément la référence à l'enseignement mais, pour ne pas « hacher » l'entretien, un effort de continuité va être fait. Par exemple, si l'interrogé vient de parler des possibilités d'exploration artistique ou corporelle que permet la danse, ceci va faire partie de la consigne tout en allant vers la transmission.

Pour résumer, il y a une partie fixe, l'enseignement, et une partie qui est plus de l'ordre de la relance.

2.2.2 Les thèmes visés : guide des relances

Les thèmes qui sont abordés sont la définition personnelle de la danse contemporaine et les techniques d'enseignements, c'est-à-dire les objectifs du cycle, la vision du rôle de l'enseignant, les situations utilisées et la structure des séances. L'ordre est en revanche différent d'un entretien à l'autre en fonction des logiques de la relance.

⁵⁵ Tutoiement possible.

2.2.2.1 Définition personnelle de la danse contemporaine

Les thèmes attendus ici sont différents pour chaque enseignant et ce au moins pour deux raisons :

1. Le type de rapport à la danse ne s'inscrit pas dans la même sphère pour les trois sujets : pour Diane (et peut-être pour Sylvie), cette pratique artistique fait partie des sphères professionnelle mais aussi personnelle, alors que pour Ève, on peut penser que c'est essentiellement une discipline scolaire à enseigner parmi d'autres (seulement sphère professionnelle).
2. D'un côté le fait de transmettre la danse est constitutif de la profession choisie, de l'autre c'est un choix opéré à l'intérieur d'une discipline déjà secondaire (EPS) dans le métier.

Compte tenu de la spécificité de chaque enseignant participant à la recherche, certains thèmes ou relances pourront donc être différentes de l'un à l'autre.

On peut penser que, pour Ève, cette consigne de départ va directement provoquer un discours d'école. Elle va probablement parler de la danse comme d'une discipline à aborder à l'école, discipline parmi tant d'autres dans leur pratique. L'accent sera alors probablement sur les caractéristiques de cette activité en EPS, de ses apports spécifiques, en bref, des soucis de PE.

De la même façon, Diane va probablement, de son côté, y réagir avec un regard de danseuse contemporaine : les différents courants, l'ouverture artistique, l'opposition à la danse classique et autres considérations expertes.

Ces points sont observés mais ne font pas l'objet de relances systématiques pour ne pas, dès le départ, donner des orientations qui ne viennent pas d'elles-mêmes.

2.2.2.2 Techniques d'enseignement

Les thèmes didactiques sont abordés, soit naturellement, soit sur relance du chercheur après une définition au moins ébauchée du savoir de référence pour ces intervenants. L'entretien se poursuit alors à travers les thèmes didactiques suivants :

- objectifs, visées, priorité pour débutant,
- rôle de l'enseignant à leurs yeux,
 - situations utilisées, organisation de séance.
 -

Ces thèmes sont communs aux trois participantes et font l'objet de relances. Celles-ci seront d'abord larges pour voir ce qui vient spontanément (du type « *Qu'est-ce que vous chercher à leur enseigner* »), puis se font précises si le sujet ne traite pas le thème visé (par exemple « *Quelle vous*

paraît être la priorité de l'apprentissage ? »)

Cet entretien a pour but d'approcher *a priori* le rapport au savoir des acteurs et de fournir des traces qui pourront ensuite être croisées avec celles issues de l'observation. Notons que l'entretien de contrat de recherche, pendant lequel les tâches de la composante expérimentale ont été transmises aux intervenantes, a été simplement pris en notes pour que les intervenantes se sentent libres de poser des questions sur ces tâches.

3. L'observation d'un cycle de danse

Nous développons ici la manière dont nous avons mené l'observation outillée d'un cycle de danse au cycle 3 dans lequel les enseignants mettent en œuvre les trois tâches issues de la composante expérimentale. Notre recherche portant sur l'action didactique de l'enseignant, l'observation est dans cette étude la source principale de traces, car elle permet d'accéder au discours en situation, aux propos, mais aussi aux transmissions par corps (ostentation, manipulation, mouvements esquissés pour illustrer les propos, etc.).

Abordons les caractéristiques de notre dispositif d'observation.

3.1 Utilisation de l'enregistrement vidéo et de la prise de notes

L'enregistrement vidéo a pour objectif de pouvoir revenir avec précision sur des situations analysées - consignes exactes, relances ou modifications majeures du milieu - afin d'analyser les types de tâches et les dimensions du savoir mis à l'étude. De même il nous permet de transcrire dans le détail les épisodes analysés (*verbatim* des échanges, description des gestes et photogrammes, activité des élèves), afin d'analyser les modalités de l'action conjointe à travers les descripteurs *chronogénèse*, *mésogénèse* et *topogénèse*.

Cependant, l'enregistrement vidéo est utilisé différemment ou pour des raisons différentes d'un site à l'autre. Avec Diane, toutes les séances sont filmées en intégralité car, lors du contrat de recherche, elle a clairement annoncé qu'elle ne pouvait prévoir le moment d'introduction des tâches expérimentales (car elle introduit les exercices au "*feeling*", par rapport aux productions des enfants). Avec Ève, seules les séances présentant les tâches expérimentales sont filmées et ce pour deux raisons :

- Elle prévoit précisément le contenu de chaque séance, ce qui rend possible ce mode d'organisation.

- La présence de la vidéo semble la gêner, la mettre mal à l'aise.

Avec Sylvie, la majorité des séances est filmée car elle introduit et décline les tâches expérimentales à toutes les séances.

La prise de notes est utilisée quand la vidéo est laissée de côté. Les traces recueillies sont condensées sous la forme du tableau utilisé pour présenter les séances : temps, consigne ou présentation résumé de la tâche et éventuellement les principales relances ou actions du professeurs, ainsi que l'activité des élèves en gros grain.

3.2 Types de traces produites par l'observation

L'observation du cycle permet la production de deux types de traces :

- le verbatim de transcription des épisodes présentant les tâches de la composante expérimentale ;
- un tableau de séance présentant en résumé les différents épisode de la séance et, après condensation, la production d'un synopsis du cycle (Schnewly, Dolz et Ronveaux, 2006) présentant un condensé des tâches proposées et régulations majeures, complétée par une catégorisation en type de tâche et dimensions du savoir principalement abordées⁵⁶.

3.3 Position d'observateur

Selon Arborio et Fournier (1999), la posture d'observateur doit être choisie et décrite selon deux paramètres : la présentation de soi (*à découvert* quand on se présente comme étant chercheur ou *incognito*) et le degré de participation.

- Dans cette étude, le chercheur est obligatoirement à découvert puisqu'il introduit une composante expérimentale dans la pratique de l'acteur observé. Les auteurs soulignent que cette position entraîne un « *affaiblissements de l'adéquation des constats à la réalité ordinaire* » (p. 29). Cependant, nous posons l'hypothèse que la durée du cycle sera susceptible de corriger ce biais.

De même ils estiment que cette position peut maintenir le chercheur dans une extériorité, ce qui entraverait la "*compréhension intime des rôles sociaux*" (p. 29). Le lien professionnel entre le chercheur et les acteurs nous semble, dans cette étude, atténuer néanmoins cet aspect.

Enfin, comme Arborio et Fournier (1999) le préconisent, nous précisons que cette position quant à notre identité et les raisons de notre présence est *à découvert* pour l'enseignant mais pas pour les élèves qui considèrent le chercheur comme une enseignante qui vient voir leur travail avec leur enseignante⁵⁷.

56 cf. 5.4.2.2

57 Anecdotiquement, notons quand-même qu'ils relient ma présence à leur pratique de la danse, au point que s'ils ne voient pas immédiatement, ils croient que l'activité n'aura pas lieu.

- Quant au degré de participation, il devait être nul au départ, se limitant à l'observation et au recueil d'entretiens mais a évolué dans le cas d'Ève, comme évoqué dans la section précédente, vers une relation de formation.

En revanche, nous n'avons jamais pris part à l'activité en train de se faire.

4. Les entretiens post séance et post cycle

Ces entretiens ont pour objectif de recueillir à chaud l'impression de l'enseignant sur la séance et d'avoir des observations sur ses objectifs et éventuellement sur les liens qu'il perçoit entre ce qu'il a proposé et les tâches expérimentales.

L'entretien a posteriori avec l'enseignant. Le but ici est de " recueillir à chaud " le vécu, l'analyse de l'enseignant sur ce qui s'est passé. Comme le soulignent Leutenegger et Schubauer-Leoni (2002), il s'agit de la « *reconstruction discursive de l'acteur* » et non d'une évaluation de sa perception de la séance.

La consigne principalement utilisée sera : « *Que peux-tu me dire de la séance d'aujourd'hui* », mais au bout de quelques séances, l'enseignant s'habituant aux protocoles de la recherche, sa prise de parole se fait parfois spontanément, sans consigne.

Si nous avons perçu dans les tâches proposées un lien possible avec les tâches expérimentales, mais pas tâche elle-même, la consigne est alors : « *Y avait-il aujourd'hui des choses en lien avec les tâches de la recherche ?* ». Cette approche a pour but de voir si l'enseignant est conscient du lien, de la connexité de certaines tâches de son cru avec celles du protocole.

Ajoutons enfin que, à la demande de l'enseignant, le chercheur peut être appelée à donner avis ou conseil sur un aspect de la séance, participation qui est consignée et dont les éventuelles influences seront analysées.

L'entretien post cycle. L'entretien *post cycle* a pour objectif un retour à froid avec l'intervenant sur son cycle. Il débute par un échange assez " naturel ", suivant l'entrée en matière : « *Spontanément, y a-t-il des choses sur lesquelles tu aimerais revenir ?* ».

Nous proposons ensuite à l'enseignant d'observer un condensé de l'analyse de son cycle. Pour ce faire nous utilisons les tableaux qui récapitulent la manière dont ils ont utilisé la composante expérimentale dans le cycle, le temps consacré à chaque type de tâches, qu'elles soient expérimentales ou non, et le résultat de l'analyse de contenu des séances à travers le codage des dimensions mises à l'étude pendant le cycle. Nous nous appuyons, pour donner ces informations aux intervenantes, sur les tableaux de condensation des résultats présentés en annexes.

Cette deuxième partie de l'entretien est elle-même en deux temps. Tout d'abord, nous laissons l'enseignant lire le document et s'exprimer librement sur celui-ci. Ensuite, nous guidons la discussion en pointant certaines données qui nous paraissent importantes ou difficile à interpréter sans les confronter à l'interprétation de l'acteur lui-même.

Section 4 : L'articulation du clinique et de l'expérimental.

Transcription et structuration des données

1. Les données d'entretien et les documents de classe

1.1 L'entretien *ante cycle*

L'entretien *ante*, qui a pour objectif une première approche des assujettissements et praxéologies déclarées des enseignants, est transcrit en intégralité, consultable en annexe. À la suite de cet entretien, un tableau de condensation des thèmes abordés vient résumer les propos de l'enseignant sur les points suivants :

- définition de la pratique de référence,
- objectifs, compétences visées,
- rôle du maître,
- organisation de séance, description des activités.

Le contenu de cet entretien sera croisé dans l'analyse avec les données macrodidactiques et microdidactiques pour approcher les écarts et les adéquations entre discours et actes, et pourra, éventuellement, permettre d'interpréter certains choix de l'enseignant.

1.2 Les fiches de préparation

Dans les différents sites, l'enseignant nous a spontanément transmis ses préparations. Elles sont de natures différentes :

- Chez Diane, c'est une réflexion sur les aspects à traverser dans le cycle, à partir de son interprétation des tâches expérimentales. C'est donc un outil synoptique, assez large, qui privilégie le lien à une programmation détaillée (Ceci sera à relier dans l'étude de cas à son *style*

technologique et didactique).

- Chez Éveline, c'est une préparation du cycle par séance. Sa présentation est celle qui se rapproche le plus de la demande institutionnelle (objectifs, compétences, ...) et a été préparée à l'aide du stage de circonscription.
- Chez Sylvie, les deux seules fiches sont plus des aide-mémoire des tâches prévues. En effet, l'aspect institutionnel est présent (colonne pour les objectifs) mais n'est pas renseignée (Sylvie m'a précisé qu'elle le ferait plus tard).

L'intégralité de ce qui nous a été transmis est consultable dans les annexes.

1.3 Les entretiens *post* séances et *post* cycle

Les entretiens *post* sont transcrits en intégralité en annexe. Leur contenu n'est analysé que s'il amène des informations sur l'activité ou la praxéologie de l'enseignant, ou bien si la participation du chercheur (avis, conseil...) a une incidence sur la pratique.

2. L'approche macrodidactique du cycle

2.1 Le tableau de condensation de séance

Pour rendre compte de chaque séance, nous avons condensé les données d'observation dans un tableau rendant compte de sa structuration temporelle et précisant les tâches proposées par chaque intervenante. Chaque tâche de chaque séance est résumée dans le tableau de séance consultable en annexe. Chaque changement de tâche entraîne un changement de ligne dans le tableau (les modifications successives du milieu initial ne sont pas considérées comme changement de tâche).

Voici la présentation de ce tableau :

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>
x - x'	Résumé ou citation de la consigne et des modifications principales du milieu	Activités des élèves et échanges jugés importants

Tableau 8 : Première partie du tableau synthétique de séance

La colonne *Temps* indique le début et la fin de la tâche. Des repères temporels supplémentaires (modifications du milieu) sont indiqués dans la colonne *Enseignant*.

La colonne *Enseignant* présente la consigne ou un résumé de la consigne initiale ainsi que les

modifications principales (paroles, ostentations, gestes, etc.) du milieu (si il y en a) accompagnées du minutage de leur apparition.

La colonne *Élèves* donnent des informations sur l'activité des élèves, en particulier :

- compréhension/application de la consigne, difficultés, actions principales ;
- "état" du groupe classe dans la tâche (agité, calme, concentré, etc.) ;
- prises de paroles ou actes isolés qui permettent de comprendre ou de discuter l'action de l'enseignant.

De plus, la confrontation des deux colonnes (Enseignant/Élèves) pourra apporter des informations topogénétiques sur le jeu didactique.

2.2 Outils de codage des séances

2.2.1 Codage du « type de tâches »

Le codage en type de tâches s'appuie sur les types de tâche en danse contemporaine⁵⁸. Chacune de ces tâches entraîne une activité de l'élève et une tendance topogénétique différentes. Pour chacun de ces types de tâches, nous indiquerons donc les critères de classification, l'activité de l'élève et la topogénèse généralement induite par le type en question.

Notons que le jeu mésogénétique de l'enseignant aura une incidence sur la mise en jeu de la tâche, mais cet aspect sera abordé dans les analyses de cas.

L'improvisation (notée I)

Sera classée en I toute tâche où la gestuelle de l'élève est libre et n'est pas à mémoriser, à reproduire. L'élève doit alors expérimenter des mouvements libres mais contraints en général par une consigne imaginaire, corporelle, d'espace... Il a donc la charge de produire les mouvements pertinents, relativement à la consigne, mais cette dominante topogénétique peut être modifiée par le milieu mis en place par l'enseignant (si, par exemple, il énumère les possibilités).

L'improvisation exploratoire (notée I explo)

L'improvisation exploratoire est une improvisation (même activité de l'élève et même topogénèse) mais orientée vers une découverte et une connaissance d'un fondamental de la danse. Moins globale que I, I explo structure le milieu de façon à ce que l'élève se concentre sur un aspect plus circonscrit de l'activité dansée.

58 cf.. Chapitre 1, Section 2.

La mise en disponibilité (notée MD)

Ce type de tâche en danse propose généralement des temps de concentration sur un fondamental (particulièrement le temps, l'espace, l'énergie ou le poids) à travers une situation de marche.

Par exemple, marche dans un extrême ralenti ou en faisant varier les vitesses, ou encore marche en décrivant des lignes droites et autres variations.

La reproduction de formes (notée Repr F)

La reproduction de formes est un temps de travail où l'enjeu de la tâche est de copier au plus près une/des forme(s) extérieure(s). L'élève doit donc observer et analyser la forme donnée pour la "refaire". La topogénèse de ce type d'exercice dépend étroitement de la mésogénèse : l'enseignant peut en effet laisser totalement à la charge de l'élève la reproduction de la forme d'un autre élève par exemple (topogénèse dominante élève) ou transmettre une forme en la décomposant dans les moindres détails, allant même jusqu'à manipuler le corps de l'élève (topogénèse dominante enseignant). Cette reproduction peut être demandée en instantanée (reproduction immédiate et éphémère) ou avec mémorisation de la forme.

La mémorisation de formes (notée Mémo F)

La mémorisation de la forme demande à l'élève de pouvoir reproduire à terme la forme sans modèle. L'élève a donc pour tâche de mémoriser postures et chemins corporels (passages d'une posture à l'autre), ainsi que, éventuellement, la mise en espace (directions, orientations, trajectoires...) et en temps (comptes, phrasé...). C'est une tâche complexe et dont la complexité augmente avec la quantité de mouvements à mémoriser. La topogénèse sera là aussi liée à la mésogénèse.

Les tâches de composition (notées C)

Comme explicité précédemment⁵⁹, cette tâche consiste pour l'élève à définir une forme reproductible à l'envie, ou à "écrire" un enchaînement de formes. La topogénèse est clairement à dominante élève, même si l'enseignant peut prendre certains aspects à charge (par exemple, sélectionner les formes intéressantes).

Les moments d'observation et de discussion (notés O-D)

Ce sont des temps durant lesquels les élèves mis en position de spectateurs doivent observer un ou des danseurs pour repérer des choses dans leur activité. Suit généralement, mais pas

59 cf. chapitre 1, section 2.

obligatoirement, une phase de discussion sur ce qui a été observé. La recherche d'éléments de savoir sera, selon la consigne d'observation donnée, totalement à la charge de l'élève - si on lui demande par exemple d'observer une improvisation et de donner ensuite des commentaires -, ou déjà balisée - si par exemple on lui précise qu'il doit observer ce qui se passe au niveau des trajectoires.

2.2.2 Codage de la « modalité de travail »

Cette catégorie renvoie à ce que Schneuwly, Dolz et Ronveaux (2006) appellent *formes sociales de travail*. Nous coderons **I** l'activité où l'élève est seul dans la tâche, **2** pour les duos et éventuellement **3** pour les trios, **G** quand il y a travail en groupe et **C** quand l'activité est collective. Précisons que les indications comportant le caractère « / » indique une activité où l'élève travaille dans une forme sociale mais doit en même temps avoir une conscience élargie au groupe ou au collectif. Par exemple, I/C désigne une tâche où l'élève élabore seul des réponses à la consigne mais en ayant conscience de l'occupation de l'espace collectif.

2.2.3 Codage des « savoirs »

Ce codage indique les dimensions du savoir « danse contemporaine » qui sont mises à l'étude dans la tâche. En voici les codages :

2.2.3.1 Les fondamentaux du mouvement

- ESP -> espace
- CPS -> corps
- PDS -> poids
- TPS -> temps
- ENG -> énergie
- CPS (sensation) -> sensations corporelles
- ESP (sol) -> travail du rapport au sol
- CPS/ESP -> relation corps/espace

2.2.3.2 Autres savoirs

- Rôles -> réflexion sur les rôles de danseur, spectateur, chorégraphe
- Écoute -> travail de l'écoute
- Relat° -> travail de la relation entre danseurs et placement du regard
- Ana -> Analyse du mouvement

- Contact -> travail sur le contact corporel
- ELM -> étude d'un élément technique (sauts, tours, dégagés...)
- PG -> Pratique globale, tâche où l'activité de l'élève recouvre toutes les dimensions de la danse (étudiées et spontanées)
- Imaginaire -> travail sur l'imaginaire du geste, la poétique du mouvement
- Relaxat° -> temps de retour sur soi et au calme
- Théâtre -> travail d'aspects théâtraux plus que chorégraphiques.
- Verbes d'actions -> travail de recherche à partir de verbes d'actions inducteurs.

Notons que ces dimensions sont inscrites seulement lorsqu'elles sont explicitement désignées aux élèves par les consignes ou régulations du professeur. D'autres codages marquent les cas spéciaux suivants :

- (.....) -> la dimensions est contenue dans la tâche mais le milieu ne la rend pas visible à tous (désignation absente ou insuffisante).
- /.../ -> La dimension est introduite mais rapidement abandonnée, seulement évoquée brièvement sans y attirer l'attention.

Cette présentation se limite aux modalités de codage. Nous rappelons que la justification des choix de codage est présentée dans la section suivante.

2.2.4 Tableau de séance complet

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type de tâche</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions de savoir</i>
x - x'	Résumé ou citation de la consigne et des modifications principales du milieu	Activités des élèves et échanges jugés importants	Catégorie	Catégorie	Catégorie

Tableau 9: Tableau de condensation de séance

2.3 Le synopsis de cycle

2.3.1 Présentation générale de l'outil méthodologique

Nous empruntons à Schnewly, Dolz et Ronveaux (2006) l'idée d'un synopsis de cycle, tout en l'adaptant à notre recherche. L'utilisation d'un synopsis de cycle dans le cadre de la présente étude se justifie par trois arguments :

- Nous l'utilisons pour satisfaire la nécessité de rendre compte du cycle long, de manière lisible pour le lecteur.
- Cet outil nous permet de rendre saillants les éléments prégnants de la praxéologie et du "style didactique" de l'enseignant.
- Il constitue un compte-rendu de la logique longue de la construction des connaissances en danse, repères sur la chronogenèse des savoirs.

Si le premier point a un objectif communicationnel plus que scientifique, les deuxième et troisième points semblent particulièrement pertinents pour notre étude. Citons Schnewly, Dolz et Ronveaux (2006) :

« Rédiger le synopsis d'une séquence d'enseignement consiste à traiter et à concentrer les données recueillies dans la classe et puis transcrites de manière à saisir, d'une part, les principales caractéristiques de l'objet tel qu'il fonctionne dans la classe ; d'autre part, les contraintes contextuelles et les dispositifs didactiques qui interviennent dans sa construction ; enfin, l'ordre et la hiérarchie dans la présentation de l'objet enseigné, grâce à la vision holistique de la séquence de travail dans laquelle celui-ci s'inscrit et se déploie. »
(Schnewly, Dolz et Ronveaux, 2006, p. 175)

Comme pour l'étude présentée par ces auteurs, les deux niveaux d'analyse de notre recherche s'opèrent en deux prises de distance :

- la première est la transcription de séance sélective et annotée présentée en annexe ;
- la deuxième est le passage de ces transcriptions à l'outil qu'est le synopsis, *« qui extrait des informations essentielles en fonction de critères et procède à une reformulation des éléments sélectionnés en fonction des objectifs de la recherche »* (p. 178)

Cet outil suppose donc une analyse *« séquentielle et hiérarchique »* (p. 178) qui passe par l'élaboration d'une macro-structure pour le synopsis. Tout ceci prenant sa pertinence dans l'objet de recherche, cette réflexion sur la construction et l'analyse du synopsis est totalement dépendante de l'objet étudié.

2.3.2 Présentation et justification de la macro-structure du synopsis élaboré

Dans cette étude nous proposons d'observer et d'analyser les modalités de la construction d'une référence en danse sur un temps long (cycle complet). Comme explicité dans les parties antérieures, nous postulons que l'analyse en termes de types de tâches et de dimensions du « savoir danser » est un outil pertinent. Ces aspects se doivent donc d'apparaître y compris après condensation. De plus, pour tenter d'expliquer et comprendre cette construction de la référence sur un tel nombre de situations proposées et afin de repérer des éléments chronogénétiques sur la construction du cycle par l'enseignant, il nous semble intéressant que toutes les tâches proposées y soient consignées en résumé. Comme nous l'avons déjà pointé, ces tâches peuvent être en lien ou pas avec celles de la composante expérimentale, en conscience ou à l'insu de l'enseignant, ce qui nous renseigne aussi sur sa construction du cycle et sur sa tendance à repérer ou pas les tâches connexes. Enfin, bien que notre étude porte davantage sur le professeur et son action que sur les élèves et leurs apprentissages, nous noterons les formes sociales de travail proposées et nous indiquerons (à gros grain) le degré d'application des consignes ; en effet, malgré l'attention majoritairement portée sur le professeur, nous nous intéressons à la construction de la référence qui est en réalité une co-construction, et il est donc intéressant d'avoir des données sur l'action des élèves.

Ainsi, chaque ligne du synopsis représente un épisode, c'est à dire une tâche proposée aux élèves. A chaque changement de tâche, correspond un changement d'épisode (et donc de ligne). Présentons à présent chaque colonne :

Séance épisode	TPS	Tâche	D	S	M	App. cons	d	%ex pé	Type tâche	Mod	Dim
1a	2'-5'20"	Échauffement <i>via</i> le son (frottement, pulse...) de gestes à reproduire	X			F	3'20"	0	MD	I/C	CPS(f/sens)
1b	5'20"-14'	Marche sur tempo du tambourin (occ°esp, trajet) et arrêt quand silence			X	F	8'40"	F C	MD	I/C	ESP TPS
1c	14'-18'30"	Adaptation personnelle de l'exercice des statues				M-	4'30"	F C	I ex	I/C	ESP CPS ENG
1d	18'30"-23'	Se recroqueviller sur le temps de 2 instruments (tambourin/cymbale)			X	F	4'30"	0	MD/F lib	I	TPS CPS
1e	23'-26'45"	Énumérer les parties du corps qui font empreintes sur le sol dans une succession de formes libres	X			M	3'45"	0	I.ex	I	CPS ESP(sol)
1f	27'-32'25"	Évoluer sur le sol en portant attention aux empreintes. Arrêt avec guide	X			F	6'10"	0	I ex	I/C	ESP(sol) écoute PDS

Tableau 10: Extrait du synopsis du cycle de Diane

2.3.3 Description colonne par colonne du synopsis

C1 (**Séance / épisode**) : Repères temporels en termes de séance (chiffre) et d'épisode (lettre) au cœur de cette séance. Par exemple, 2c désignera le troisième épisode (c) de la séance 2.

C2 (**TPS**) : Repères temporels en termes de début et de fin de l'épisode au cœur de la séance

C3 (**Tâche**) : Description condensée de la tâche mise en jeu par l'enseignant (jeu + savoir sous-jacent) et éventuellement sous-tâches quand changements significatifs de milieu.

C4 (**D**) : Case cochée lorsque l'enseignant s'engage corporellement dans l'activité ou dans l'explicitation d'une consigne

C5 (**S**) : Case cochée quand un groupe d'élèves est mis en position de spectateur

C6 (**M**) : Case cochée quand la tâche se fait en musique ou sur fond musical

C7 (**App. Cons.**) : Degré d'application de la consigne par les élèves en gros grain notée

- T : totale (tâche réalisée de manière experte par une majorité),
- F : forte (la majorité des aspects de la tâche sont réalisés de manière correcte par la majorité des élèves)
- M : moyenne (quelques enjeux sont présents mais d'autres non)
- f : faible (seul un petit aspect de la tâche est réalisé)
- 0 : nulle (aucun enjeu n'est présent))

C8 (**d**) : Durée de l'épisode

C9 (**% expe**) : Rapport et/ou connexité entre la tâche proposée par l'enseignant et une des tâches de la composante expérimentale

- 1ère lettre -> Degré de relation à un objet expérimental (de l'une des 3 tâches) codé T (total), F (fort), f (faible) et 0 (nul) dans la mise en œuvre de l'enseignant. Ajout éventuel entre parenthèse du degré que pourrait prendre la tâche potentiellement
- 2ème lettre -> conscience du rapport pour l'enseignant (C : conscient, I : inconscient)

Remarque : cette deuxième information est issue de l'entretien *post*.

C10 (**Type tâche**) : « Type de tâche » (tâches en danse) (I, C, reproF, memoF...)

C11 (**Mod**) : « Modalité de travail », codée I, 2, 3, G, C...

C12 : Dimensions réellement mises à l'étude (désignées, visibles pour les élèves) codées CPS, ESP

Ajoutons que sont grisés les épisodes proposant une tâche expérimentale. On remarque que, si les trois premières colonnes retracent le " décor " de l'épisode, les colonnes suivantes vont permettre l'analyse macroscopique du cycle. Prenons comme exemple l'extrait de synopsis ci-dessous condensant les deux premières séances de Diane. Développons la lecture de deux épisodes pour clarifier notre mode de condensation.

Séance épisode	Tps	Tâche	D	S	M	App. cons	durée	% expé	Type tâche	Mod	Dim
1a	2'-5'20"	Échauffement via le son (frottement, pulse..) de gestes à reproduire	X			F	3'20"	0	MD	I/C	CPS(f/sens)
1b	5'20"-14'	Marche sur tempo du tambourin (occ°esp, trajet) et arrêt quand silence			X	F	8'40"	F C	MD	I/C	ESP TPS
1c	14'-18'30"	Adaptation personnelle de l'exercice des statues				M-	4'30"	F C	I ex	I/C	ESP CPS ENG
1d	18'30"-23'	Se recroqueviller sur le temps de 2 instruments (tambourin/cymbale)			X	F	4'30"	0	MD/ Flib	I	TPS CPS
1e	23'-26'45"	Énumérer les parties du corps qui font empreintes sur le sol dans une succession de formes libres	X			M	3'45"	0	I.ex	I	CPS ESP(sol)
1f	27'-32'25"	Évoluer sur le sol en portant attention aux empreintes. Arrêt avec guide	X			F	6'10"	0	I ex	I/C	ESP(sol) écoute PDS
1g	32'25"-40'	Exploration des empreintes de pieds possibles en déplacement avec variations de vitesse et placement du regard	X			M+	7'20"	0	I ex	I	CPS TPS Relat°
1h	40'-42'	Écoute musicale et marquage des différents temps forts et pulses			X	F	2'15"	0	MD	C	TPS
1i	42'-57'50"	Reprise du travail d'empreintes avec temps de la musique (vitesses)		X	X	F	16'	0	I ex	I	TPS CPS
1j	58'-61'	Placer des statues dans la salle pour construire un espace à plusieurs		X		f(tps)	3'10"	f C	F	G	ESP ANA
2a	0-10'	Exercice d'exploration du corps et de son poids	X			M+	10'	0	MD	I	CPS/PD S
2b	10'-31'	Marcher et s'arrêter à l'écoute (avec différentes modalités de guidage)				M+	21'	0	MD	C/G	Écoute ESP
2c	31'-46'	Danser à deux, reliés par le regard (fil élastique) avec relance de tps et d'esp	X	X	X	F	15'	f C	I	2	Relat°+E sp Tps
2d	46'-54'	Marcher. Ouvrir/fermer l'espace selon déplacement du guide				F	18'	0	MD	C	ESP Écoute
2e	54'-58'35"	Improvisation individuelle avec éléments traversés. Poser des arrêts.			X	F	4'35"	0	I	I/C	PG

Tableau 11 : Les deux premières séances de Diane dans le synopsis de cycle

La ligne 1b traite du deuxième épisode de la séance 1. Cet épisode a débuté à 5 minutes 20 secondes du début de la séance et s'est arrêté à 14 minutes (temps défilant de puis le début de la séance). La tâche proposée aux élèves était de marcher sur le tempo du tambourin en prenant garde à l'occupation de l'espace, puis à son trajet, et de s'arrêter quand le tambourin s'arrête, c'est-à-dire quand il y a le silence. Dans cet épisode, Diane ne s'est pas impliquée corporellement et n'a pas désigné de groupe de spectateurs. En revanche, il y avait de la musique (ici tambourin). En majorité, les élèves ont respecté la majorité des éléments de consigne. L'épisode a duré 8 minutes 40. On a perçu une connexité importante entre cette tâche et la tâche des statues ; cette connexité était consciente chez Diane, selon les propos recueillis en entretien *post* séance. Il s'est agi d'une tâche de mise en disponibilité, faisant travailler les élèves individuellement avec une attention au collectif (partage de l'espace) sur les dimensions d'espace et de temps.

Observons maintenant la ligne 2c relatant le troisième épisode de la deuxième séance. Diane demandait aux élèves de danser par deux, reliés par un fil élastique imaginaire entre leurs regards. Pendant cette tâche, on a relevé de nombreuses relances relatives au temps (différentes vitesses) et d'espace (s'éloigner et se rapprocher jusqu'à l'extrême et explorer toutes les distances intermédiaires). Dans cet épisode, Diane s'est engagée corporellement (elle a dansé pour compléter un duo), les élèves ont été tour à tour danseurs et spectateurs, et ce travail s'est fait en musique. Les élèves ont très majoritairement appliqué la consigne. L'épisode, qui a duré 15 minutes, présente un faible connexité avec la tâche du miroir dans sa composante relationnelle au sein d'un duo, connexité dont Diane était consciente. Cette tâche a fonctionné en improvisation, en duo, désignant aux élèves un travail sur la relation par le regard, l'espace et le temps.

3. La transcription et le choix des épisodes : première étape de l'analyse microdidactique

Les épisodes qui serviront à l'analyse microdidactique sont sélectionnés parmi ceux relatifs aux trois tâches expérimentales. Il s'agit des épisodes grisés dans le synopsis. Nous précisons cependant que les tâches connexes proposées par les intervenantes sont analysées au niveau macrodidactique, en particulier pour la chronogenèse et la capacité du maître à faire du lien entre les éléments du savoir enseigné.

Pour ces épisodes grisés, les échanges verbaux et les actions de l'enseignant sont transcrits précisément. Compte-tenu du temps de mise en place de l'atelier dans le cycle de Sylvie (4H52,

soit 60,8% du cycle), seuls les échanges principaux seront retranscrits en intégralité, les autres épisodes étant résumés.

Du fait que l'activité des élèves n'est observée dans notre travail que dans la perspective de l'explication et la compréhension de l'action du professeur dans le jeu de co-construction de la référence, les élèves sont anonymes et indifférenciés. Nous les notons tous E quand il n'y a qu'une prise de parole et distinguons E1, E2, E3... si plusieurs élèves participent à l'échange, pour rendre-compte du caractère collectif de l'approche du savoir.

Section 5. La construction de la référence en danse. Traitement des données

Il s'agit dans cette section de synthétiser les principes qui ont guidé l'analyse des données recueillies et leur interprétation. L'analyse de la transposition didactique en danse est délicate. En effet, dans les autres APS, un élément précis va souvent pouvoir être dégagé pour devenir l'objet de savoir observé (l' A.T.R. en gymnastique scolaire, la passe ou le contre en volley, le plongeon en natation...). Ces savoirs, bien que complexes, sont isolables du reste de l'activité, tant dans la pratique enseignante que dans l'analyse du chercheur.

En danse contemporaine, un problème se pose. Le travail d'éléments techniques (au sens expert) isolés (différents tours, sauts, figures ...) se fait dans les écoles de danse à partir de huit ans mais ne fait pas partie de la culture scolaire autour de la danse. L'intérêt d'un cycle de danse à l'école est de faire découvrir à l'élève une activité de manière « holistique », avec les 3 rôles (danseur, chorégraphe, spectateur).

Dans cette recherche, il a donc été nécessaire de démêler et de repérer les différents types de tâche proposés et les différentes dimensions de la danse mises à l'étude. Il a été nécessaire de construire des indicateurs pour mener cette analyse.

1. Vers l'identification d'indicateurs de la construction de la référence

Pour construire des indicateurs qui rendent compte des différentes dimensions de la pratique de référence que nous souhaitons aborder, nous ne pouvons pas nous appuyer sur les seuls textes

institutionnels. Or, il nous fallait des indicateurs relatifs aux différentes dimensions de la pratique de la danse avec les enfants, c'est-à-dire concernant les aspects corporels et techniques de l'activité, les aspects plus poétiques, mais aussi les aspects éducatifs. Le souci était donc de trouver des textes de référence afin de construire ces indicateurs à la fois précis et susceptibles de couvrir les différentes dimensions de la pratique. Pour cela, nous nous sommes intéressées à l'institution didactique experte : le CND. L'institution, en France, qui est la représentante et la garante des directions artistiques et éducatives est le Centre National de la Danse qui fournit aux professeurs (en particulier du Conservatoire) ses directives. Ces textes, au sein de cette institution d'experts (au sens de Johsua), relatifs à la danse avec les enfants d'âge cycle 3 (8-11 ans) peuvent nous permettre un appui méthodologique dans le codage des données. Nous avons retenus ces deux textes, *L'éveil et l'initiation à la danse* (1999) et *Les acquisitions techniques en danse contemporaine* (1999), qui s'adressent aux professeurs de danse et qui est à destination d'un public d'enfants. *L'éveil et l'initiation à la danse*⁶⁰ est une source intéressante pour notre étude car elle liste et classe diverses compétences à transmettre aux enfants, tant sur l'aspect corporel que sur ce que l'école appelle les compétences transversales, le « vivre ensemble » ou sociabilisation et « l'éducation à la sensibilité » ou culture. Notons simplement que, dans l'organisation des Conservatoires, les cycles d'éveil et d'initiation s'adressent aux enfants de moins de huit ans. Nous l'exploiterons néanmoins car à l'école, c'est bien d'éveil et d'initiation qu'il s'agit. Les 8-11 ans, au conservatoire, fréquentent le cycle d'observation. Les compétences décrites et prescrites par le CND pour cette classe d'âge dans *Les acquisitions techniques en danse contemporaine* (CND, 1999b) y sont plus développées. Néanmoins, pouvant difficilement baser l'analyse d'une institution scolaire sur les textes d'une institution experte, la construction des indicateurs d'analyse nous a mené à un premier travail de comparaison des textes de programmes pour ces deux institutions. La mise en confrontation des textes du CND et des textes officiels de l'Éducation Nationale pour l'école primaire montre des préoccupations communes⁶¹ et énumèrent des compétences renvoyant à différents champs : travail corporel, expression, composition, fondamentaux du mouvement, réflexion, socialisation et culture.

Observons pour chacun de ces domaines le nombre d'occurrences de ces compétences dans les trois documents considérés :

60 *L'éveil et l'initiation à la danse*, Cahier pédagogique, décembre 1999.

61 Notons brièvement que nous ne pensons pas, contrairement à Faure (2001/4), que ces préoccupations témoignent d'un alignement des programmes de danse sur l'école. En effet, il s'agit de préoccupations présentes dans les textes de Laban (1948/2003) et de Robinson (1988), comme développé dans la section 4 du premier chapitre, à des dates où elles étaient, qui plus est, peu présentes dans l'institution scolaire elle-même.

Champs de compétences	E.N.	CND1	CND2
Travail corporel	3	35	44
Exp. Corporelle, impro.	4	Omniprésent dans la conduite péda.	7
Composition	3	Omniprésent dans la conduite péda.	2
Fondamentaux	4	59	19
Verbalisation , réflexion	3	3	2
Socialisation	8	3	3
Culture	5	2	2

Tableau 12 : Comparaison des champs de compétences dans les programmes de l'E.N. et du CND

Au-delà des différences quantitatives et qualitatives, on note le fait que les compétences issues des prescriptions des deux institutions considérées ont des points communs :

- Les mêmes champs de compétences sont représentés : le corps, les fondamentaux, l'improvisation, la composition, la réflexion et la verbalisation, la sociabilisation, la culture.
- Le travail du corps dans les documents du CND paraît beaucoup plus "lourd" mais cette impression provient de la quantité d'indications. Si on analyse plus finement, au niveau qualitatif, les données respectives, on remarque que les compétences visées par le texte de l'Éducation Nationale sont complexes. En effet, elles sont peu nombreuses mais invoquent, à chaque fois, une grande quantité de compétences précises. En revanche, dans les textes du CND, le nombre de compétences visées est très important mais il s'agit de compétences circonscrites.
- Le savoir « danse » défini dans les deux institutions est semblable : activité où le corps va être un support de langage dans un rapport au temps, à l'énergie et à l'espace.
- Les mêmes valeurs éducatives sont véhiculées et visées par les deux institutions.

Examinons à présent le pourcentage de compétences citées par les documents pour d'un côté le bloc spécifique à la danse (corps, composition, fondamentaux) et le bloc transversal des valeurs éducatives (expression, verbalisation/réflexion, socialisation, culture) :

Bloc	% dans doc E.N.	%dans doc. CND1	% dans doc. CND2
Danse	30	81	79
Valeurs éducatives	70	19	21

Tableau 13 : Pourcentages de compétences disciplinaires et éducatives dans ces deux institutions

Trois observations majeures émergent de cette analyse de contenu :

- Les compétences prescrites relatives à l'activité danse spécifiquement ne représentent que 30% du total dans le document scolaire.
- Les programmes du CND, bien qu'étant destinée à une institution n'ayant pour mission que de former de futurs danseurs, présentent aussi un travail sur les valeurs éducatives (environ 20%) et ce jusqu'au cycle supérieur.
- Les trois compétences renvoyant au travail corporel dans le document d'application E.N. apparaissent, sur le document du CND, dans les compétences transversales.
- Les compétences énumérées par les textes du CND sont précises (ex : *Être capable de localiser les articulations*) et les pistes de travail renvoient à des tâches à la fois explicites et évolutives (ex : *Faire tracer, dessiner avec différentes parties ou articulations du corps*). De plus, elles sont "démêlées" : malgré que l'exercice mis en place renvoie à différents champs de compétences, ces documents permettent de définir la part de chacun d'eux.

Au terme de cette analyse des textes, nous considérons que l'utilisation des documents du CND pour guider l'analyse de pratique de la danse en milieu scolaire est recevable. Ces documents serviront donc d'appui pour affirmer que telle tâche est une improvisation exploratoire et que telle autre met à l'étude l'espace et la relation par exemple, et ce que ce soit au niveau de l'analyse macrodidactique du cycle ou de celles, microdidactiques, relatives aux interactions professeur/élèves/savoirs pour les tâches de la composante expérimentale.

Détaillons maintenant les procédures utilisées à ces deux niveaux d'analyse.

2. La construction conjointe de la référence en danse : analyse macrodidactique du cycle

Notons tout d'abord que toutes les données (entretiens, tableaux de séances, fiches de préparation) relative à un site sont regroupées sous forme de monographie en annexes.

Chaque monographie, ainsi que le synopsis de cycle, seront les matériaux de l'analyse macroscopique structurée selon les points suivants.

2.1 Codage des dimensions du savoir de référence

Le repérage et le codage des différentes dimensions du savoir de référence au fil des séances du cycle suppose une déconstruction des tâches complexes dans lesquelles ces différentes dimensions sont imbriquées. Pour cette déconstruction, nous nous appuyerons sur les référentiels du CND:

- Nous noterons CNDa les citations issues du cahier pédagogique intitulé *Les acquisitions techniques en danse contemporaine* (1999);
- Nous noterons CNDb celles issues du cahier pédagogique intitulé *L'éveil et l'initiation à la danse* (1999).

Nous présentons désormais ces différentes dimensions et les indices repérables dans l'activité pour les identifier. Nous commençons par les fondamentaux du mouvement dans le détail et poursuivons avec l'écoute, la relation, l'imaginaire, les verbes d'action, l'analyse, la relaxation et l'activité globale.

2.1.1 Les fondamentaux du mouvement

Sont catégorisées "ESP" les tâches qui questionnent l'élève sur l'espace, c'est-à-dire son occupation (harmonieuse, éclatée, groupée...), son architecture, les directions, orientations et trajectoires du danseur, les niveaux corporels, le travail au sol, ainsi que l'exploration de la kinésphère (CNDa, p. 27).

Le temps, quand il fait l'objet d'une attention particulière dans la tâche, est noté "TPS". Le travail du temps en danse peut être un travail sur la vitesse des mouvements, sur les comptes musicaux, l'accentuation, la pulsation, le rythme de la musique (ou d'une phrase chorégraphique, même si elle est exécutée en silence), ainsi que sur la partition chorégraphique (par exemple dans le cas de départs décalés, de canon ou de polyphonie) et sur le silence (CNDa, p.25).

L'énergie est notée "ENG" lorsque la tâche demande de porter attention à la coloration ou " qualité " ⁶² du mouvement par modulation du tonus musculaire (par exemple fort, doux, lié, saccadé, léger, fluide...)(CNDa, p. 23).

Le travail du corps sera noté "CPS" lorsque l'élève devra porter attention :

- à la sensation ou à la forme du mouvement exécuté (CNDb, p. 18),
- à la connaissance du corps, des articulations, de la verticale (CNDb, p. 13),
- aux positions ou passages codifiés (comme l'en-dehors, l'en-dedans, parallèle, les première,

62 Terme utilisé dans les documents du CND.

deuxième (...) positions...) (CNDb, p. 18),

- à la colonne vertébrale, à la mobilité du dos, du buste, du bassin et de la tête (CNDa, p. 15),
- à l'amplitude et à la mobilité dans le travail des jambes (CNDa, p. 17),
- à l'amplitude et à la mobilité dans le travail des bras (CNDa, p. 19),
- aux sauts et aux tours (CNDa, pp. 20-21),
- aux points d'initiation du mouvement et à la coordination (CNDa, p. 23).

Un aspect important du travail du corps selon Laban (1948/2003) est le travail poids (noté "PDS"). L'élève pourra être appelé à contrôler le poids de son corps ou d'une partie, de le lâcher, d'initier le mouvement par le poids donné à une partie du corps, à travailler la chute ou la remontée du sol... Le poids est à l'étude quand l'élève doit porter attention au poids du corps, au contrôle de l'équilibre, aux appuis sur le sol, au transfert du poids (CNDa, pp. 13-14 ; p. 16)

2.1.2 L'écoute

L'écoute, notée "Écoute" est une attention portée à l'autre, dans un duo, un groupe ou le collectif. C'est une dimension à part entière du travail de la danse contemporaine qui demande à l'élève de développer la capacité à adapter sa danse à ce qui se passe autour de lui, par exemple commencer (et/ou danser) en même temps ou en un précis décalé sans repère musical, réagir à ce qui se passe autour, par exemple reprendre la proposition d'un autre élève... L'écoute peut avoir diverses consignes, mais les plus courantes sont relatives au temps et à l'énergie (CNDb, pp. 11-12).

2.1.3 La relation

Le travail de la relation, noté "Relat°", est surtout un travail sur le regard et la construction commune d'un espace dansé. Les élèves sont alors appelés à établir des contacts, par le regard ou le toucher, avec d'autres danseurs, ce qui crée un espace commun (CNDa, p. 22). Le contact, noté en intégralité, pointera les temps de relation entre danseurs par le toucher, le contact des corps.

2.1.4 Imaginaire, théâtre

Seront ainsi catégorisées les tâches demandant de colorer ou organiser son mouvement en fonction d'une donnée imaginaire (personnages, animaux, scénarios...) ou en fonction d'une mise en scène théâtrale (narration, évocation narrative, coup de théâtre, utilisation de l'expressivité du visage...). Ces dimensions seront notées en toutes lettres.

2.1.5 Les verbes d'action

Seront codées ainsi, par la notation "Vebs d'act°" les situations de recherche et de réflexion sur les différentes possibilités de réalisation d'une action (par exemple sauter, tourner, chuter...)

2.1.6 Analyse

Les tâches d'analyse, notées "Ana", sont celles dévolues aux spectateurs quand ils doivent, selon une consigne plus ou moins précise, observer et déconstruire l'activité de danseurs (autre groupe, professionnels, vidéos...). Par exemple, les élèves peuvent être amenés à trouver les règles d'action régissant la danse d'un danseur, ou décomposer la construction et l'architecture de l'espace ou du temps (CNDa, p. 26).

2.1.7 La relaxation

Cette dimension, qui n'est pas propre à l'activité, pourra être utilisée par certains enseignants comme entrée ou sortie de l'activité. Cela consiste à un temps de calme, de retour su soi.

2.1.8 Le travail des sensations, noté « S »

Rentrent dans cette catégorie les exercices de kinésiologie qui ont pour objectif d'éveiller la conscience au squelette ou à la musculature profonde. Dans ces tâches, on demande à l'élève de se concentrer sur ce qu'il ressent ou sur ce qui se passe lorsque l'on fait une action déterminée. Par exemple, on demande à l'élève, allongé au sol de forcer l'expiration et d'observer ce qui se passe (le cas échéant, la pression du dos sur le sol s'accroît). C'est un travail très fin, impossible à évaluer de l'extérieur, qui appartient totalement à l'élève mais dont la clarté dépendra du milieu mis en place par l'enseignant.

2.1.9 Pratique globale, notée « PG »

- Seront ainsi catégorisés les moments pendant lesquels la danse de l'élève est libre de toute consigne et est perçue par l'enseignant comme un temps d'observation de l'évolution de leur motricité et de leur capacité à improviser.
- De même, les situations de composition générale ou toutes (ou de nombreuses dimensions) sont mêlées dans la consigne et le travail de l'élève seront considérés comme relevant d'une pratique globale.

2.2 Procédures de codage mises en œuvre au niveau de l'analyse du cycle

Rappelons, les caractères spéciaux suivants :

- Sont entre parenthèses les dimensions potentiellement présentes dans la tâche mais qui ne font pas l'objet de désignation (ou de création de milieu pour l'étude) par l'enseignant, et que peu d'élèves (ou aucun) perçoivent par hasard ou disposition.
- Les crochets encadrent une dimension intrinsèque à la tâche, perçue et assumée par les élèves sans que l'enseignant la désigne, la précise. Par exemple, dans le jeu du miroir, on pourra avoir {ESP} si les élèves intègrent la dimension spatiale "en miroir" malgré que le maître ne l'explique pas.
- Est entre " // " une dimension introduite par l'enseignant mais abandonnée rapidement et de manière explicite. Par exemple, l'enseignant demande de danser une phrase sur un tempo donné et, pour une raison ou une autre, ôte cet élément de consigne.

Enfin, notons que, en danse, il est rare qu'une tâche ne renvoie qu'à une seule dimension. C'est pourquoi, pour chaque tâche, pourront être notées plusieurs dimensions (toutes celles que présentent la tâche). L'ordre sera déterminé par la place que leur accorde l'enseignant, de manière décroissante.

2.3 L'analyse macrodidactique du cycle

L'analyse macrodidactique du cycle se fera en six parties : la contextualisation du terrain, la construction du cycle, la chronogenèse des objets de savoir, les types de tâches et dimensions du savoir privilégiés dans le cycle, puis dans les tâches de la composante expérimentale. Enfin nous observerons les éléments mésogénétiques non-verbaux.

2.3.1 La contextualisation du terrain

Dans cette partie, nous présentons la classe et l'enseignant, c'est à dire :

- les aspects pratiques du sites (nombres d'élèves, milieu socio-culturel, lieu de pratique...);
- le projet d'enseignement ;
- une approche des conceptions de l'enseignant sur la danse et son enseignement issue des entretiens (profil, formation, conceptions relatives à la pratique de référence, à son enseignement, à la construction de cycle et de séance...).

Cette partie permet de situer le cycle dans ses aspects pratiques et de présenter l'enseignant en termes de conceptions et d'assujettissements.

2.3.2 La construction du cycle et les indices macroscopiques relatifs aux tâches du projet

Dans cette partie, nous aborderons tout d'abord la construction du cycle dans sa macro-structure, en observant sa potentielle logique quand à son organisation.

Ensuite, nous nous intéresserons aux occurrences et au temps consacré aux tâches expérimentales. En effet, l'analyse du synopsis du cycle permet de repérer rapidement les occurrences et le temps consacré aux tâches expérimentales ainsi que d'avoir une idée de leur répartition dans le cycle. Ce paragraphe nous donnera une indication sur la place qu'ont prise ces tâches dans le cycle de l'enseignant et sur celle du projet de collaboration dans son ensemble.

Dans le troisième paragraphe, nous observerons la construction des séances, en mettant en évidence si il existe une routine et/ou une logique dans cette construction.

2.3.3 La chronogenèse des objets de savoir dans le cycle

Nous observerons ici la chronogenèse en gros grain, c'est-à-dire l'ordre, l'agencement, des objets de savoir au sein du cycle global. Nous tenterons de discuter les liens ou absences de liens entre les savoirs et la pertinence de cette organisation chronogénétique.

2.3.4 Les types de tâches et les dimensions du savoir privilégiées dans le cycle

Dans ce paragraphe, nous observerons tout d'abord le temps (et le nombre d'occurrences) consacré à chaque type de tâche. A cet effet, nous utiliserons le tableau suivant :

Type tâche	ENSEMBLE DES DISPOSITIFS DU CYCLE (COMPRENANT CEUX RELATIFS AUX TACHES DE LA COMPOSANTE EXPERIMENTALE)			DISPOSITIFS PROPOSES A L'INITIATIVE DE L'ENSEIGNANT		
	Nbre d'exercices (sur X)	Temps consacré	% du cycle (temps hors expé)	Nombre d'exercices (sur X)	Temps consacré	% du cycle (temps)
Improvisation						
Composition						
Travail des formes						
Mise en disponibilité						

Tableau 14 : Répartition des tâches du cycle selon leur type de tâche

Ce tableau est rempli à l'aide du synopsis de cycle. Les pourcentages sont obtenus en faisant le calcul : temps consacré au type de tâche t / temps total. Dans la première colonne, il s'agit du temps total du cycle intégral, dans la seconde ce calcul se fait sans tenir compte des mises en place des tâches proposées par la recherche (et ce dans les deux données de temps).

Ce tableau permet de mettre en évidence le temps consacré à chaque type de tâche en danse et,

ainsi, de proposer une première approche des choix et tendances du professeur quant au type de tâche privilégié pour l'étude et celui, éventuellement, mis de côté.

Ensuite, le même type d'observation est mené à propos des dimensions du savoir en danse :

<i>Dimension du savoir</i>	<i>Nbre d'occurrences (en termes de tâches)</i>	<i>Temps consacré</i>	<i>% du cycle</i>
CPS			
ESP			
TPS			
ENG			
Écoute			
Relation			
Pratique globale			
Analyse			

Tableau 15 : Répartition des tâches du cycle selon les savoirs mis à l'étude

Il est à préciser que les pourcentages présentés ici ne correspondent pas à un partage du temps selon les dimensions : certains exercices, mettant en apprentissage deux dimensions vont être comptabilisés deux fois. On n'est donc pas sur un découpage du temps global mais sur une indication chiffrée permettant de donner une idée sur la mise à l'apprentissage des différentes dimensions.

Notons que, bien entendu, chacun de ces tableaux fait l'objet d'une analyse qui, croisée aux données issues d'entretiens, permettent de définir en gros grain le « style » didactique en danse de chaque enseignant.

2.3.5 Les types de tâche et les dimensions privilégiées dans la mise en place des tâches expérimentales

Dans ce paragraphe, le même type d'analyse en gros grain est mené mais en se focalisant uniquement sur les moments de mise en place des trois tâches expérimentales.

2.3.6 Les éléments mésogénétiques non-verbaux

Ici seront observés et analysés dans la globalité du cycle l'implication corporelle du professeur (*danser avec*), l'utilisation de la musique et la mise en place de groupes en position de spectateurs.

3. La construction conjointe de la référence en danse : analyse microdidactique de la mise en place de la composante expérimentale

Une fois le cycle analysé dans ses aspects les plus globaux, nous menons une analyse des processus conjoints de construction de la référence en nous focalisant sur la manière dont chaque participante à notre recherche met en place, modifie, développe, ou au contraire réduit, les différentes tâches de la composante expérimentale. Suivant les cycles, les participantes ont attribué plus ou moins de temps à la mise en œuvre des tâches expérimentales (jeu des statues, jeu du miroir et atelier chorégraphique). Nous avons donc été confrontées à la nécessité de choisir des épisodes significatifs.

3.1 Sélection des épisodes

Pour chaque site, nous avons analysé un épisode relatif à chaque tâche de la composante expérimentale. Lorsque la tâche en question est mise en place plusieurs fois ou sur une durée excédant 30 minutes, nous sélectionnons un épisode qui nous semble être significatif ou particulièrement intéressant pour expliquer et comprendre la praxéologie du professeur considéré et les modalités de construction de la référence avec celui-ci.

Nous avons retenu deux critères aidant cette sélection :

- Pour les jeux des statues et du miroir, nous retiendrons généralement le premier épisode d'introduction du jeu. Nous postulons en effet que la première mise en place du jeu permet une analyse cohérente, sans pour cela avoir besoin d'être référée à une mise en place antérieure.
- Pour l'atelier chorégraphique, la difficulté du choix de l'épisode est plus importante, cette tâche se mettant en place sur des temps plus longs et combinant différentes sous-tâches (transmission de la phrase commune, introduction des procédés chorégraphiques, composition à proprement parler). Nous avons donc opté pour le parti-pris suivant : nous avons tout d'abord analysé la mise en place de l'atelier selon les points développés dans notre analyse *a priori* (cf. section 1), puis nous avons analysé finement un court épisode choisi en ce qu'il est significatif de l'épistémologie pratique du professeur observée, telle que mise en question dans les analyses au niveau du cycle.

L'analyse microdidactique ne portera que sur ces épisodes sélectionnés, néanmoins nous nous référerons éventuellement à un autre épisode de mise en place de la tâche expérimentale pour éclaircir un point particulier, notamment en ce qui concerne la chronogenèse des objets de savoir.

3.2 Utilisation de captures d'écran (snapshot)

L'analyse microdidactique utilise la vidéo comme outil essentiel, permettant d'analyser les paroles et les gestes du professeur et des élèves dans leur action conjointe. Cependant, l'analyse écrite donnera essentiellement au lecteur transcriptions de paroles et descriptions de gestes. Pour faciliter la lecture et surtout pour que le lecteur puisse se représenter des comportements moteurs sur lesquels nous construisons l'analyse, nous proposons quelques captures d'écrans permettant de les illustrer réellement. Ces captures d'écran interviendront en particulier lorsque le professeur nourrit le milieu par son propre mouvement (démonstration) ou lorsque nous pensons que l'action du professeur, ou son analyse, doit être comprise en fonction des propositions des élèves. Pour chaque capture d'écran, nous indiquerons le repère temporel au sein de l'épisode.

3.3 Outils de l'analyse

Une introduction viendra tout d'abord situer et présenter l'épisode analysé. Si la tâche considérée a été mise en place plusieurs fois, nous indiquerons les critères de choix de l'épisode. De même, nous relierons cet épisode aux autres, ainsi qu'à d'éventuelles données verbales issues des différents entretiens. Ensuite, l'analyse se construira dans un premier temps selon le quadruplet issu de l'action conjointe (Sensevy, 2007) :

- *définir* : sont analysées la consigne initiale et le milieu pour l'étude ainsi proposé aux élèves ;
- *réguler* : nous analysons ainsi les relances et régulations successives du milieu ainsi que leur incidence sur la tâche des élèves et le savoir ainsi désigné ;
- *dévoluer* : ici, nous observons les dévolutions successives des milieux pour l'étude ;
- *instituer* : sont observés les choix d'institutionnalisation du savoir relatif à la tâche analysée.

Les situations en danse comportant un certain nombre de régulations majeures où le milieu est redéfini ou, du moins, précisé de nouveau, nous avons pris le parti de considérer chaque étape entre deux moments majeurs de régulations comme un sous-jeu, ou un essai. Les essais successifs sont analysés chronologiquement. Nous concluons sur la définition, la dévolution, la régulation et l'institutionnalisation du jeu dans l'épisode entier. Le choix de travailler d'abord sur chaque essai nous semble pertinent car ces analyses successives sur des moments plus courts d'échanges verbaux et moteurs peuvent permettre d'éviter certains oublis majeurs, de mettre en relation des événements convergents ou divergents, et de créer les conditions d'une saturation des données favorable à l'interprétation du cas.

Pour ce qui concerne l'institutionnalisation, qui en danse est souvent diffuse, nous avons repéré les éventuels indices ou paroles précisant les traits pertinents valorisés par l'enseignant tout au long de

l'épisode. Nous nous sommes librement inspirées des catégories de Schubauer-Leoni et Leutenegger (2007) pour repérer ces indices.

À l'issue de cette analyse chronologique de l'épisode construite à partir du quadruplet, nous proposons l'analyse de la tâche selon le triplet des genèses :

- chronogenèse des savoirs contenus dans la tâche
- mésogenèse ou analyse des types de milieux aménagés pour l'étude
- topogenèse ou type(s) de gestion de la position des acteurs face aux enjeux de savoir

Lors de ce second mouvement d'analyse, nous identifions l'introduction et la succession des savoirs mis à l'étude (ou écartés), les modifications du milieu de l'étude et le partage des responsabilités vis-à-vis des enjeux de savoir.

Au terme de cette analyse microdidactique de l'action conjointe du professeur et des élèves dans certains épisodes relatifs à la mise en œuvre de la composante expérimentale, nous revenons sur l'analyse *a priori* et nous mettons en tension les données issues de ces deux mouvements d'analyse, analyse ascendante de la construction de la référence et analyse *a priori* de la composante expérimentale. C'est de cette mise en tension que nous dégagerons, au niveau microdidactique, les influences des rapports au savoir sur l'épistémologie pratique des professeurs observés.

Deuxième partie :

Analyse empirique

Dans cette deuxième partie, nous présenterons les résultats des trois cas étudiés dans notre recherche. Le premier chapitre sera consacré au cas d'Ève, maîtresse tout venant (MTV), le deuxième à celui de Diane, intervenante extérieure diplômée d'État (IE), et le troisième à celui de Sylvie, maîtresse ayant une expérience en danse (MED).

Pour chacun de ces cas, nous commencerons dans la première section par décrire le contexte du terrain, essentiellement à partir des données de l'entretien *ante cycle*. Nous y aborderons la classe et le projet de cycle de danse ainsi que les conceptions de l'enseignante sur l'enseignement de la danse (définition de la pratique de référence, objectifs d'enseignement, définition du rôle de l'enseignant, types de tâches prévus) afin de proposer une première caractérisation des praxéologies et assujettissements du professeur. Nous nous intéresserons aussi au rapport de l'enseignante au protocole de recherche.

La deuxième section sera consacrée à l'analyse macrodidactique du cycle afin de repérer le type de praxéologies didactique et de la danse mobilisées par l'enseignant. Pour ce, nous nous intéresserons à la construction du cycle et aux indices macroscopiques relatifs aux tâches expérimentales (progression proposées, occurrences et temps consacré aux tâches de la recherche, construction interne des séances). Nous nous interrogerons ensuite sur la chronogenèse du cycle, sur les types de tâches et les dimensions de la danse privilégiées dans les tâches expérimentales puis dans l'ensemble du cycle. Enfin, nous observerons trois éléments mésogénétiques non verbaux importants en danse : l'implication corporelle de l'enseignante, la présence de musique et la mise en place du rôle de spectateur.

Après une courte conclusion sur les analyses macrodidactiques ainsi produites, les troisième, quatrième et cinquième sections s'intéressent à l'analyse microdidactique de chaque tâche de la composante expérimentale. Nous y aborderons successivement la mise en place du " jeu des statues " (section 3), du " jeu du miroir " (section 4) et de l'atelier chorégraphique (section 5). Cette analyse des manières de mettre en œuvre la composante expérimentale a pour but d'affiner la première caractérisation des praxéologies mobilisées, et de disposer de données permettant la comparaison des cas et l'observation des effets de l'épistémologie pratique des enseignantes sur l'enseignement et la construction de la référence en danse contemporaine.

Après les trois études de cas ainsi construites et présentées, nous proposerons dans le chapitre 4 une analyse comparative des trois enseignantes, mettant en tension les caractéristiques de celles-ci, la structure de leur action didactique, leur rapport au savoir danser (praxéologies de danse et didactique), leurs assujettissements et la référence construite.

Chapitre 1 :

Le cas d'Ève (MTV)

Section 1. La classe et l'enseignante : contextualisation du terrain

Rappelons que ce terrain a été choisi via la conseillère pédagogique de circonscription ; en effet, pour les besoins de la recherche, il était nécessaire de retenir une PE non spécialiste mais ayant vécu une expérience de formation en danse dispensée par l'institution scolaire.

1. La classe

Il s'agit ici d'une classe de 19 élèves, 10 filles et 9 garçons, située dans une école un peu difficile, accueillant des enfants d'une cité, située dans une ville industrielle coupée géographiquement de toutes les villes environnantes. L'enseignante, lorsqu'on lui demande quels sont ses objectifs pour l'activité danse nous dit en premier lieu :

Ève : « *Alors déjà, c'est une classe assez agitée, donc tout ce qui est vivre ensemble. Apprendre à se respecter, respecter les règles.. Vraiment un gros plan sur vivre ensemble.* »

(Entretien ante cycle, annexe 2)

Les élèves de la classe ont, en général, déjà vécu un cycle danse en CP ou en CE1. Ils ont aussi vu un spectacle et participé à un atelier avec un danseur de la compagnie à la suite de la représentation (et, tout ceci, avant le projet collaboratif). La maîtresse a trouvé cette première expérience positive :

Ève: « *On en a parlé aussi par rapport au spectacle qu'on a vu avec Ouest Provence. C'est une compagnie de danseurs qui donnent un spectacle et qui propose aussi des ateliers et ce sont les danseurs du spectacle qui proposent deux séances de deux heures en plus. Donc moi j'ai inscrit ma classe. Et suite à ça on s'est lancé puis on verra. Les enfants sont très motivés, ils ont bien réagi.* » (Entretien ante cycle, annexe 2)

2. Le projet de cycle

Ce projet danse est le premier pour l'enseignante. La programmation de l'activité est liée à la fois à une envie personnelle et à une dynamique d'équipe, plusieurs enseignants de l'école menant un projet danse avec intervenant. Le projet est mené par l'enseignante elle-même car son affectation a été ultérieure aux demandes de partenariat, et fait suite à une demi-journée de formation animée par la conseillère pédagogique de circonscription. De plus, une salle de danse, pré-fabriquée avec parquet et miroirs utilisée par ailleurs pour des cours associatifs et liés au Conservatoire, est à proximité de l'école.

Le contenu du projet a été conçu par l'enseignante, avant notre rencontre, puis a été légèrement modifié pour y insérer les tâches expérimentales. Il a pris pour source les exercices vécus en formation pédagogique et un petit manuel de jeux d'expression corporelle.

3. Approche des conceptions de l'enseignante sur la danse et son enseignement : premiers éléments praxéologiques

3.1 Profil, formation et pratique personnelle

Comme abordé plus tôt, Ève est une PE sans vécu de danse hors de l'institution scolaire, ce qui en fait pour l'étude notre sujet institutionnel scolaire. Aspect qui nous semble particulièrement intéressant du point de vue de l'analyse praxéologique, elle a suivi une courte formation animée par la conseillère pédagogique de circonscription avec qui nous avons eu un bref entretien de conceptions⁶³ et qui a accepté que j'observe la formation. Ce temps de formation nous paraît central, car il est la seule rencontre vécue entre l'enseignante et la pratique culturelle considérée. Il a été un appui et une influence praxéologique majeure. C'est pourquoi, pour rendre compte du rapport au savoir d'Ève, nous confronterons les conceptions recueillies auprès de l'enseignante à celles de la CPEPS pour repérer les assujettissements d'Ève.

3.2 Discours sur le savoir et sur l'enseignement : les conceptions de l'enseignante (Ève)

Précisons que les analyses ci-dessous s'appuient essentiellement sur les données de l'entretien ante cycle (cf. annexe 2).

3.2.1 La définition de la pratique de référence

Ève définit la danse de la manière suivante :

Ève : « Exprimer par le corps tout ce qu'on peut ressentir, par rapport à une musique ou par rapport à ce qu'on peut nous dire ou juste par rapport à un mot...et...c'est aussi après un moment de plaisir, un moment d'échange, ...de partage, où on peut se défouler aussi, où on peut exprimer des émotions, des sentiments... » (Entretien ante cycle, annexe 2)

On peut observer d'ores et déjà que cette définition est centrée sur l'expression et l'aspect relationnel de l'activité, aspect majeur chez les PE non danseurs (Arnaud-Bestieu, 2005). Notons aussi que le corps et les fondamentaux n'apparaissent pas dans cette première description de l'activité.

Quand on observe la définition de la CPEPS, on voit que que les premiers aspects cités sont la

63 cf. annexe 18.

créativité et le respect :

CPEPS: « ...elle fait partie des activités qu'on peut travailler en EPS, mais en même temps, pour moi, c'est un moyen d'avoir une ouverture et un lien entre les disciplines et d'amener les enfants à pratiquer des activités qui vont ouvrir à la créativité et au respect de soi et au respect des autres. (...) je trouve que pour des enseignants qui maîtrisent la démarche de création, c'est très très porteur de beaucoup de choses.. » (Entretien CPEPS, annexe 18)

Les *possibles du corps* arrivent plus loin et sont associés à autre chose, ne sont pas mis au centre en tant qu'enjeux :

« Bon, par le mouvement parce que ça va développer tous les possibles du corps dans une situation de création, de communication, et en même temps, c'est le moyen de rentrer dans le domaine culturel et dans tous les liens qu'on peut faire avec les autres disciplines tant culturelles ou artistiques comme l'écriture, les arts visuels et la musique que autres, comme les maths, les sciences..on peut jongler et faire du sens par rapport à ça. » (Entretien CPEPS, annexe 18)

De plus, on observe l'importance accordée à l'entrée dans le culturel et à l'interdisciplinarité deux soucis prégnants dans l'institution scolaire (surtout entre 1989 et 2008).

On est donc, dans les deux cas, dans une définition de l'activité de type institution scolaire (Arnaud-Bestieu, 2005), mettant au centre les aspects psycho-affectifs et relationnels au premier plan.

3.2.2 Les objectifs d'enseignement pour les classes de cycle 3

Voici les objectifs cités par l'enseignante lors de l'entretien (nous avons respecté l'ordre d'énonciation, indice selon nous de l'importance accordée) :

- Vivre ensemble, respect des autres et des règles.
- S'exprimer avec son corps.
- Valoriser les élèves en difficulté scolaire.
- Développer le langage (termes sur le corps, sur l'espace...)
- Maîtrise de l'espace, se repérer.
- S'exprimer dans l'espace.
- Rôles de danseur et de spectateur.
- Développer l'observation.
- Apprendre à s'appliquer.

- Explorer différents espaces (niveaux).
- « Travailler le corps, faire des mouvements ».
- « Qu'à la fin ils soient capables d'enchaîner plusieurs actions une petite chorégraphie ».

On peut observer quatre types d'objectifs déclarés :

- **Les objectifs de type psycho-affectifs et relationnels** (vivre ensemble, respect, valorisation) arrivent en premier dans l'énonciation. Cet aspect est, comme évoqué plus haut, typique des PE non danseurs et prend encore plus d'ampleur dans les classes où cet aspect est particulièrement problématique (Devos-Prieur, 2006 ; Amans-Passaga & Devos-Prieur, 2008). Il n'est donc pas surprenant qu'il soit prégnant ici, d'autant plus que cette tendance est aussi véhiculée par la CPEPS qui nous donne comme premier objectif :

CPEPS: « ...c'est une possibilité d'entrer dans cette démarche qui permet d'avoir une évaluation positive chaque fois, quel que soit l'enfant et quelles que soient ses capacités parce que chaque fois la réussite vient par la diversité des réponses et par l'adéquation aux consignes d'inducteurs et il n'y a pas de jugement par rapport à la qualité du mouvement parce qu'il n'y a pas de codage ou de norme spécifique du beau ou du pas beau par rapport à ça. » (Entretien CPEPS, annexe 18)

La CPEPS insiste ici sur la diversité des réponses motrices et leur accueil en danse. Elle précise que la réussite vient de l'adéquation des propositions aux consignes et insiste sur l'absence de jugement esthétique porté sur la motricité de l'élève, ce qui peut se contredire pour un non spécialiste : ne pouvant porter de jugement sur le mouvement de l'élève, comment l'évaluer et le réguler?⁶⁴

Elle aborde ensuite les aspects psycho-affectifs et relationnels :

CPEPS: « Ça va être aussi danser d'abord pour soi, se faire plaisir, oser faire, ça va être danser avec les autres, donc c'est un gros travail de partage et d'échange et d'accepter le mouvement de l'autre et son propre mouvement au sein du groupe... ». (Entretien CPEPS, annexe 18)

On retrouve donc ici, chez l'enseignante comme chez la CPEPS, le discours "institution scolaire" relatif aux pratiques de la danse en primaire.

⁶⁴ On verra plus tard dans l'analyse qu'Ève laisse parfois les élèves s'amuser sans respecter les consignes car elle n'a pas de prise sur leur activité corporelle et qu'il y a une confusion entre diversité des réponses et anarchie.

- **Les objectifs de type expressifs et créatifs** arrivent ensuite dans le discours d'Eve avec « *s'exprimer avec son corps* » et « *s'exprimer dans l'espace* ». Plus précisément, cela va être pour Ève de s'exprimer par rapport à une consigne, un mot, ce qui est à relier avec la formation (où une des parties développées a été l'improvisation autour de verbes d'action et d'adjectifs). En revanche, la CPEPS va parler davantage de création que d'expression qui, quand elle est citée, est reliée au mouvement dans un rapport narratif :

« *là on entre dans la communication et plus dans l'expression, c'est danser pour les autres où là on va pouvoir construire réellement un projet avec des cycles 3 où on va dire j'ai envie de présenter ça ou ça, j'ai envie d'exprimer tel sentiment ou telle image et pour la construire je vais m'appuyer sur cette qualité de mouvement...* » (Entretien CPEPS, annexe 18)

A noter ici un aspect majeur : la CPEPS fait référence à la qualité du mouvement (ou à quelques autres dimensions ailleurs dans l'entretien) mais ce développement de la motricité arrive toujours après, comme donné au service de la création mais jamais évoqué pour lui-même.

- **Les objectifs transversaux** cités par l'enseignante sont le langage, le repérage dans l'espace (qui n'est pas le travail à proprement parler du fondamental chorégraphique), développer l'observation et s'appliquer. Ce type d'objectif est une dimension très courante chez les PE car véhiculée par un discours institutionnel prégnant, en particulier dans une EPS de plus en plus en plus « *décontextualisée* » (Barbot, 1996). Cet aspect est d'ailleurs présent dans le discours de la CPEPS, qui présente un discours à la fois propre à l'activité et, la plupart du temps, proche de l'institution :

« *Bon, par le mouvement parce que ça va développer tous les possibles du corps dans une situation de création, de communication, et en même temps, c'est le moyen de rentrer dans le domaine culturel et dans tous les liens qu'on peut faire avec les autres disciplines tant culturelles ou artistiques comme l'écriture, les arts visuels et la musique que autres, comme les maths, les sciences..on peut jongler et faire du sens par rapport à ça.* » (Entretien CPEPS, annexe 18)

- **Les objectifs spécifiques** sont d'abord donnés, de manière assez floue, par « *travailler le corps, faire des mouvements* » et le fait d'être capable « *d'enchaîner plusieurs actions, une petite chorégraphie* ». On peut observer l'aspect assez diffus de ces objectifs. On sent qu'Eve est consciente qu'il y a le corps en jeu mais ne sait pas définir en quoi et comment, ce qui relève d'une certaine expertise. Pour sa part, la CPEPS semble présenter plus de connaissance sur le savoir spécifique, peut-être aussi via sa pratique amatrice personnelle :

CPEPS: « Bon, ensuite, par rapport à l'activité artistique et par rapport à l'activité physique, ça va développer tous les possibles du corps dans des actions que souvent les enfants n'ont jamais réalisés avec tout le lien à l'espace et au temps qui n'est pas encore fini de construire au cycle 3 et qui a encore besoin d'être approfondi. Tout ce qui va être lié à la maîtrise de leur énergie, à contrôler leur mouvement par rapport aux autres et tout ce qui est lié au mouvement. » (Entretien CPEPS, annexe 18)

Mais les enjeux institutionnels sont davantage mis en avant et ces aspects spécifiques arrivent plus tard dans l'entretien avec la CPEPS.

Plus tard dans l'entretien, Ève évoque les niveaux:

Ève: « Ensuite, l'espace dans tous ses.. Il y a le sol, après debout et aérien. Ces différents espaces... » (Entretien ante cycle, annexe 2)

Ici est abordé un véritable savoir de danse, le seul dans l'entretien. Cette donnée est intéressante car c'est l'aspect qui a été le plus expérimenté lors de la demi-journée de formation⁶⁵, et sera donc observé concrètement dans la mise en place didactique.

On peut donc remarquer qu'Ève présente une conception du savoir de référence profondément ancrée dans un rapport institutionnel qu'aucune pratique hors institution ne vient perturber. Les objectifs y sont donc souvent transversaux et du domaine de l'éducatif, et peu sur l'apprentissage de savoirs spécifiques.

3.2.3 Le rôle de l'enseignant

Pour ce qui est du rôle de l'enseignant, Ève en a cité plusieurs :

- Régisseur, meneur de séance.
- Contrôle de l'activité (discipline).
- Donner des consignes, les expliquer.
- Donner la parole.
- Noter les idées.
- Imposer la musique.
- Raccrocher sur des connaissances inter-disciplinaires.

On peut tout d'abord constater que la plupart de ces rôles sont ceux de l'enseignant dans toutes les disciplines (mener, contrôler, donner des consignes, expliquer, donner la parole, noter des idées). Ensuite, la recherche de l'interdisciplinarité est citée. Enfin, un rôle plus spécifique serait celui

⁶⁵ cf. annexe 17.

d'amener la musique.

On constate qu'aucun de ces rôles ne porte sur la gestion des tâches en danse ou sur la régulation du mouvement.

3.2.4 Les tâches et lignes de séance privilégiées (dans le discours)

Ève présente a priori une trame de séance très stable (discours et fiches de préparation) avec différentes phases :

- un échauffement ;
- un exercice « scénique » pour prendre conscience de l'espace scène et du rapport au public ;
- une phase de recherche (improvisation) autour de verbes d'action ;
- une phase de verbalisation où les idées et trouvailles sont mises en commun verbalement ;
- une phase dite « d'évaluation », réinvestissement dans l'exercice des données verbales.

On peut donc considérer la prégnance d'une routine très forte dans le projet de mise en place des séances, ainsi que l'absence, dans le discours, de temps de composition.

3.2.5 Première caractérisation des praxéologies et assujettissements de l'enseignante

La définition de l'activité de référence ainsi que les objectifs déclarés semblent révéler un rapport institutionnel à l'activité, considéré à la fois comme une pratique culturelle permettant un travail transversal et comme une activité sensible dans laquelle les élèves se valorisent et apprennent à vivre ensemble. De plus, les aspects technologiques et pratiques spécifiques de la danse n'interviennent pas réellement dans la conception du rôle de l'enseignant : aucune référence aux tâches en danse, ni à l'écoute et, côté fondamentaux, seul l'espace est partiellement⁶⁶ abordé.

Enfin, les séances ont une structure routinière qui reprend une structure pédagogique ancrée dans l'institution : chercher, échanger, s'évaluer, valorisant ainsi une *praxéologie didactique* très générale. Ce profil, mis en relation avec l'entretien mené avec la CPEPS montre une certaine conformité aux conceptions institutionnelles de la danse dans l'institution scolaire⁶⁷, conformité d'autant plus prégnante qu'aucun autre assujettissement relatif au savoir en question ne vient la perturber (Chevallard, 1989). On peut donc confirmer qu'Ève peut être considérée, au delà de son ingéniosité pédagogique propre, comme un sujet reflétant plus largement l'institution scolaire primaire dans ses conceptions sur la danse à l'école.

66 Partiellement car seuls les niveaux sont évoqués, et pas les trajectoires, l'occupation de l'espace, la kinésphère...

67 cf. partie 1, chapitre 1, section 4.

4. Rapport de l'enseignante au protocole de recherche

4.1 Réception des tâches expérimentales et des contraintes de la recherche

Les tâches de la composante expérimentale ont été présentées à Ève à l'issue de l'entretien initial. Le jeu des statues lui a paru facile à mettre en place, proche à ses yeux de celui du défilé, déjà programmé pour la séance 1. Le jeu du miroir, qu'elle connaissait, s'insérait naturellement à son avis dans sa séance sur le travail à deux. Enfin, l'atelier a demandé quelques éclaircissements :

– *La phrase transmise peut-elle être construite par les enfants?* Nous avons expliqué que c'était possible, du moment que tous les élèves ont la même phrase au final, qu'elle soit commune à tous.

– *Explication des procédés chorégraphiques suivants :*

* la transposition : a été expliquée la transposition entre les niveaux de danse.

* l'accumulation : a été présenté comme un système de répétition dans lequel chaque répétition entraîne un ajout (d'un mouvement) final.

* le contraste : a été décrit pour le travail en groupe, avec par exemple un duo exécutant une phrase au ralenti tandis qu'un ou plusieurs autres danseurs l'exécutent en accéléré.

* l'augmentation ou la diminution concernent l'ampleur spatiale d'un mouvement ou d'une phrase.

* le canon : ce principe étant connu pour le chant, l'explication s'est faite par analogie phrase chantée/ phrase dansée.

* unisson, polyphonie, contrepoint : l'unisson a été rapidement présenté comme le fait de danser la même chose en même temps, alors que la polyphonie, principe plus complexe, a été explicité grâce à l'analogie au chant. Le contre-point a été écrit comme la mise en place d'un solo différent de l'unisson d'un groupe.

Ève a dit qu'elle que cette tâche était plus complexe mais qu'elle la mettrait en place vers la fin.

La présence de la caméra a été négociée pour que ne soient filmées que les séances présentant une tâche expérimentale, ce que nous avons accepté. Cette restriction de l'usage de la vidéo est source de l'incident en séance 11 : Ève a abordé en fin de séance l'entrée dans l'atelier, entrée qui n'a pu être filmée (prise de notes).

Dès ce premier entretien, l'enseignante m'a sollicitée pour lui donner des conseils de mise en place (tous les conseils donnés au cours du cycle ont été consignés et seront analysés dans le chapitre suivant).

4.2 Vécu de la recherche au fil des séances

La première séance a été très difficile du point de vue de la gestion des élèves, très agités, ce que

L'on peut expliquer en partie par le type d'organisation : les élèves étaient spectateurs et passaient pour chaque exercice par quatre. Le temps d'activité par enfant sur la séance a été en moyenne de 4'30 sur 55' ce qui n'a fait qu'aggraver le climat déjà agité. L'enseignante m'a demandé de la rappeler pour discuter, apparemment ébranlée par la séance et ma présence lors de celle-ci. Sentant qu'elle risquait d'abandonner la collaboration, ce qui aurait été préjudiciable à la recherche mais bien plus encore, humainement, à l'auto-considération professionnelle de cette collègue, nous avons décidé d'entrer avec elle dans une relation de conseil, dont chaque échange et évolution (ou absence d'évolution) seront analysés. Cette différenciation du contrat de recherche nous a semblé inévitable. Comme l'écrit Chevallard (Chevallard,1996, p.44), le didacticien est toujours la cible de ce qu'il identifie comme « *les demandes non officielles mais pressantes des acteurs permanents du système* » à son adresse. Ces demandes sont consubstantielles de la situation de recherche didactique. Elles font partie du protocole.

Cette relation, qui a débuté entre les deux premières séances, a semblé restaurer la motivation d'Ève et s'est poursuivie tout au long du cycle, à la demande de l'enseignante.

Les modalités de cette relation ont été les suivantes. Chaque séance s'est suivie d'un bref entretien *post* associé à la demande de l'enseignante à une entretien conseil. En effet, Ève s'exprimait d'abord sur sa séance et je lui donnais ensuite des remarques et pistes par rapport à ce qui s'était passé ou à ses attentes. Lorsque les contraintes du terrain (fin récréation ou enseignante de service) ne laissaient pas le temps pour les conseils, ceux-ci ont parfois été envoyés par message électronique.

4.3 Retour sur le cycle vécu

Lorsque nous avons proposé à cette enseignante de revenir sur ce cycle, elle a exprimé une certaine réticence. Compte-tenu du fait que le protocole a pu être déjà assez lourd pour cette non-spécialiste, nous avons renoncé à l'entretien *post* cycle.

Section 2. Approche macrodidactique du cycle d'Ève

Après avoir présenté les caractéristiques du terrain et les conceptions de l'enseignante ressortant de l'entretien *ante* cycle, nous proposons maintenant une analyse du cycle dans son ensemble en termes de rapport de l'enseignante au protocole de recherche (construction du cycle, temps consacré

chaque tâche expérimentale, construction des séances), des types de tâches et dimensions du savoir prégnants tout d'abord dans les tâches de la recherche puis dans le cycle en général, ainsi que de trois éléments mésogénétiques non-verbaux : danser avec, la présence de musique et le rôle de spectateur .

1. Construction du cycle et indices macroscopiques relatifs aux tâches expérimentales

Dans ce paragraphe, nous tenterons de décrire, avec un gros grain, des aspects majeurs de la mise à l'étude du savoir. Cette description prend appui sur le synopsis de cycle permettant une condensation des données selon les axes choisis⁶⁸: la présence de musique, de spectateurs, du mouvement dansé de l'enseignant, le type de tâche, la forme sociale de travail et les dimensions du savoir mises à l'étude.

Le temps (ou nombre d'exercices) consacré aux différents types de tâche et de dimensions du savoir, ses aménagements du milieu (danser avec, musique, spectateur) est à notre avis un bon candidat au service de la description du cycle et des "tendances" de l'enseignante dans ses mises en place didactiques. Les pourcentages ont pour objectif de donner une indication sur ces "tendances" et de nous renseigner sur la proportion de temps consacrée à chaque aspect (type de tâche hors projet, puis dans le cycle global, les différentes dimensions du savoir).

Nous aborderons aussi le temps consacré aux trois tâches expérimentales pour tenter d'observer la place qui a été la leur ainsi que les liens et ruptures avec le reste du cycle et sa dynamique et les données verbales recueillies lors d'entretiens pourront venir éclairer certains aspects de cette description macroscopique.

Enfin, pour le cas d'Ève, seront abordées la réception et la mise en place, ou non, des conseils donnés. Cet aspect est important pour comprendre le cycle et pour démêler ce qui relève de la conception du projet initial et ce qui a été influencé par ma présence et mes orientations.

1.1 Construction du cycle

Comme évoqué dans la section précédente, le projet dans ses grandes lignes avait été préparé par l'enseignante avant notre rencontre. La préparation, en intégralité en annexes⁶⁹, s'est faite sous la

68 cf. présentation synopsis en chapitre méthodologique.

69 cf. annexe 20.

forme de fiches de préparation de séances, huit au total, chacune d'elle centrée sur un verbe ou un type d'action. En voici les thématiques réellement mises en place :

Séance	Thématique	Introduction de la composante expérimentale
S1	Marcher	Statues
S2	Le ralenti (marche) – Descendre au sol et remonter	
S3	Le ralenti (marche) – Descendre au sol et remonter	
S4	Jeu théâtral – Tourner et rouler	
S5	Danser à deux	Miroir
S6	Danser à deux	Miroir
S7	Tableau vivant et approche de l' « accumulation » ⁷⁰	Atelier
S8	Accumulation et phase collective	Atelier
S9	Atelier	Atelier

Tableau 16 : Structuration du cycle d'Ève

Remarque : À partir de la séance 6, l'échauffement est suivi d'un exercice de pratique autour des actions abordées antérieurement, sous la forme (en s7 et s8) d'un scénario poétique, milieu d'improvisation que je lui avais conseillé lors de l'entretien *post* séance 3, à la suite de la course au ralenti :

*Cher.: « (...) si tu veux faire évoluer cet exercice par la suite, tu peux aller vers le scénario. C'est-à-dire on est on ralenti, et par rapport à n'importe quoi ou à ce que tu fais en littérature, et je traverse cette steppe au ralenti et tout à coup... » (Entretien *post* séance 3, annexe 8)*

On peut remarquer que, dans sa construction, le cycle a été conçu comme une succession de situations à traverser, autour des verbes d'action, approche développée par la CPEPS lors de la formation⁷¹.

Soulignons par ailleurs la logique d'insertion des deux premières tâches dans le projet (statue dans la séance sur la marche, miroir pour le duo) et le souci de lien d'une séance à l'autre par la reprise d'un exercice.

⁷⁰ Mis entre guillemets car a d'abord été présenté comme étant un canon.

⁷¹ cf. annexe 17.

1.2 Occurrences et temps consacré aux tâches expérimentales

Le synopsis du cycle (annexe 19) permet de repérer rapidement la place accordée aux tâches expérimentales ainsi que d'avoir une idée de leur répartition dans le cycle. Pour ce qui est de la répartition, notons que le jeu des statues apparaît une seule fois en séance 1 et n'est pas décliné. Le miroir est mis en place dans les séances 5, 6 et 8 et l'atelier dans les séances 7, 8 et 9.

Du point de vue du temps consacré à chaque tâche, le jeu des statues a occupé 19 minutes soit 3% du cycle.

Le miroir a été proposé pendant 26mn (9mn en s5, 12 en s6 et 5 en s8) soit 4,2% du cycle.

L'atelier a duré en tout 1h59, soit 19% du cycle, réparties ainsi :

- Transmission phrase commune : 30mn (13mn en s8 et 17mn en s9)
- Composition (et approche du procédé): 1h29 (8mn en s7, 32mn en s8, 17mn et 32mn en s9)

Le projet de recherche dans son ensemble a donc occupé 2h44 des 10h23 de cours, soit 26% du cycle.

<i>Tâche</i>	<i>Séances</i>	<i>Temps total</i>	<i>Pourcentage du temps du cycle</i>
Statues	1	19'	3%
Miroir	5, 6, 7	26'	4,2%
Atelier	7, 8, 9	1h29	19%
Temps consacré aux TE		2h42	26%

Tableau 17 : Les tâches expérimentales dans le cycle d'Ève

1.3 Prise en compte des conseils dans le cycle

Nous avons déjà évoqué quelques fois les conseils donnés à l'enseignante et leur actualisation. Parallèlement à ces données qualitatives permettant d'affiner la praxéologie enseignante et sa perméabilité aux données extérieures, il peut être intéressant de relever que 14 des 29 exercices hors tâches expérimentales (représentant 2h21) ont été mises en place en utilisant massivement des conseils issus des entretiens et messages électroniques (consignes, colorations d'action, organisation didactique et pédagogique)⁷². On peut donc constater que l'enseignante a accueilli et mis en place ces conseils dans un nombre important de tâches mais n'a pas non plus renoncé à des tâches autres, menées à sa façon. L'analyse plus qualitative de cet aspect nous donnera des informations sur la nature des conseils mis en place et sur ceux qui ne l'ont pas été.

⁷² Voir exercices colorés en bleu dans synopsis de cycle.

1.4 Construction des séances

Comme déclaré lors du premier entretien, Eve propose des séances selon une structure stable avec échauffement, moments de recherche via un ou deux exercices plus ou moins liés, un moment d'échange verbal et un moment dit "d'évaluation" reprenant un exercice sur lequel les élèves se sont exprimés. Les séances se sont toutes présentées ainsi, à l'exception de la séance 8 clôturée par le premier contact avec la phrase commune. Considérons chacun de ces moments :

- Durant le cycle, le premier moment, hybride entre l'échauffement et la mise en disponibilité, a été identique d'une séance sur l'autre. On peut remarquer qu'aucun savoir nouveau n'a été introduit dans ce temps de travail. Il paraît cohérent d'interpréter ce fait ainsi : la maîtresse, de par son manque à savoir sur les découvertes anatomiques possibles pendant la mise en disponibilité⁷³, ne sait pas faire évoluer la tâche et n'en voit peut-être pas tant l'intérêt car ce moment fonctionne du point de vue d'un type de relaxation, de canalisation. Le type de mise en place découle du conseil donné lors de la conversation téléphonique à la suite de la séance 1 avec cet objectif. En revanche les conseils corporels suivants pour faire évoluer l'exercice n'ont pas été mis en place, par exemple lors de l'entretien *post* séance 3, le fait de travailler sur une énergie liée pour la boule et sur des tempos différents :

*Cher.: « Et la deuxième chose que j'ai vue sur ce temps, pour aller plus loin pour l'histoire de la boule, tu sais je me tourne sur le côté, je me recroqueville, je pense que maintenant, tu pourrais le leur faire travailler de manière plus liée parce que maintenant ils l'ont compris. Tu vois, je suis sur le dos, je pars en boule et je repars, en gardant la lenteur, en leur imposant le lent, parce que c'est ce qui les canalise. Voilà. Après tu peux leur donner plusieurs tempo, le faire en 8 temps, puis 4,2 et 1. » (Entretien *post* séance 3, annexe 8)*

Cet aspect sera plus amplement analysé dans la suite du texte mais est majeur pour comprendre ce premier moment de la séance.

Notons que cette mise en disponibilité "comportementale" a été suivie en séances 3, 4 et 5 d'un moment de mise en disponibilité spatiale, investissement du conseil donné lors de l'entretien *post* séance 2 :

Cher.: « Je sais pas si tu t'en rends compte mais ils occupent très mal l'espace, Ils sont tous agglutinés, je sais pas si tu l'as vu ou pas, ils ont une tendance, mais c'est toutes les classes si on leur fait pas travailler, les enfants ont tendance à s'agglutiner. Donc il est peut-être intéressant que tu prennes un petit moment sur chacun son espace, mettre de l'air entre les personnes. Que chacun ait vraiment son espace sa trajectoire de marche et que la marche,

⁷³ Nous nous référons ici au travail de sensation et de mobilisation articulaire préconisé au Conservatoire pour ce type de tâche.

par cette recherche de trajectoire et dans l'espace, devienne un exercice. Ca empêchera certains peut-être d'être dans le bavardage parce qu'il y en a certains, je crois, qui n'ont pas compris que le temps de marche faisait partie de l'exercice. » (Entretien post séance 3, annexe 8)

- Le deuxième moment a toujours été consacré à des recherches sous formes d'improvisations à consignes, souvent autour des verbes d'action. Un ou deux exercices, souvent avec consignes à tiroirs, y sont explorés. Tous les élèves sont en activité en même temps et il n'y a pas d'arrêt, consacré par exemple à l'observation ou la régulation. Dans les deux premières séances, la consigne était simplement d'investir corporellement le verbe d'action, à sa manière. En revanche, à la suite de l'entretien *post* séance 2⁷⁴ et à la suite du conseil donné, Ève a proposé lors de ce moment d'improvisation des consignes plus précises et contraignantes au niveau de l'énergie et du temps, permettant ainsi un enrichissement des propositions corporelles.
- Le moment de verbalisation permet aux élèves d'énumérer des possibles "colorations"⁷⁵ à l'action donnée. Ces colorations sont exprimées, à la suite de celles de l'enseignante, sur un mode analogique ou qualificatif, par exemple « descendre *comme un feuille* », ou « tourner *lentement* ».
- Le moment d'évaluation est d'abord organisé de la manière suivante : la classe est coupée en deux, un groupe de danseurs exécutant une ou des consignes travaillées en amont, les spectateurs observent chacun un danseur désigné, et sont ensuite invités à s'exprimer sur des critères sans que ces derniers ne relèvent clairement de la construction de la référence. Lors des deux premières séances, les spectateurs ont donc des remarques non canalisées et peu relatives aux savoirs en jeu : opinion de goût, copinage, critiques sans fondements. Lors de l'entretien *post* séance 3, un de mes conseils, mis en place par l'enseignante dès la séance suivante, vient modifier cela :

Cher.: « Pour que ce soit moins long et plus intéressant, tu les mets par deux, ça c'est très bien, c'est une très bonne idée, et tu reprends tes consignes. Tu dis par exemple: « Occupation de l'espace, ils ont bien occupés les espaces vides. Si vous n'êtes pas d'accord vous levez la main. (...) Et donc il n'y a que quand la consigne n'a pas été respectée que le spectateur s'exprime, et ça te permet de gagner du temps. » (Entretien post séance 3, annexe 8)

Ce changement permet de recentrer la discussion sur le respect des consignes.

74 cf. annexe 6.

75 On appelle coloration d'un mouvement un investissement énergétique et temporel permettant de lui donner sa dimension poétique.

2. Chronogénèse du cycle

2.1 Les savoirs mis à l'étude

Dans le cycle d'Ève, la rencontre avec les savoirs est subordonnée aux tâches mises en place. En effet, Ève a proposé un certain nombre de situations autour des verbes d'actions, du duo, du tableau et des tâches expérimentales, chacune étant des situations recelant potentiellement les savoirs fondamentaux de la danse contemporaine. En revanche, comme développé dans l'analyse microdidactique (section suivante), l'enseignante, en professionnelle de la gestion des situations scolaires, propose de manière ingénieuse ces situations du point de vue pédagogique (différents rôles, rapports et rappels entre les exercices...) mais ne repère pas forcément les savoirs sous-jacents à la réalisation des tâches ou ne parvient pas à les faire vivre et évoluer, et ne repère pas toujours d'indices dans l'activité des élèves permettant de relancer et réguler l'activité en vue de la familiarisation avec le savoir. L'enseignante est alors garante de la gestion de la séance et de la proposition de tâches potentiellement intéressantes du point de vue des apprentissages, mais, une fois la consigne donnée, l'élève est seul face à l'apprentissage (aspect topogénétique dominant). C'est pourquoi, dans le paragraphe sur la chronogénèse, nous ne parlerons pas des savoirs mis à l'étude, sous-jacents dans les tâches, mais de ce qui est conscient et partagé par l'enseignante et ses élèves, c'est-à-dire les situations proposées. On peut voir deux phases dans ce cycle (les situations en italique sont celles modifiées par les conseils donnés) :

2.1.1 Séance 1 à séance 5

Les élèves traversent des situations où la consigne demande de se focaliser sur une action. En voici le détail :

- * s1 : marcher et s'arrêter, lien à l'imaginaire
- * s2 : marcher au ralenti; descendre et remonter (sans coloration donnée)
- * s3 : *occupation de l'espace; marcher au ralenti; descendre et remonter (consignes sur colorations)*
- * s4 : *occupation de l'espace; exercice théâtral sur l'immobilité; tourner et rouler; évaluation avec tourner/rouler et descendre/remonter*
- * s5 : *occupation de l'espace; jeu du miroir; jeu du sculpteur; danser à deux*

2.1.2 À partir de la séance 6

Les situations proposent une reprise de ces actions dans des situations les réunissant et Eve introduit

l'atelier. Voici le résumé de ce qui a été proposé :

- * s6 : *Mélange de consignes colorées sur les actions travaillées* ; jeu du miroir ; jeu du sculpteur; danser à deux.
- * s7 : *Scénario*⁷⁶ *autour des actions travaillées* ; tableau vivant ; tableau vivant en contact ; première approche de l'accumulation.
- * s8 : *Scénario autour des actions travaillées* ; jeu du miroir ; accumulation ; première approche de la phrase commune.
- * s9 : Atelier (phrase commune et transposition au sol, accumulation, composition).

On peut observer que les situations autour des verbes d'action sont d'abord rencontrées séparément puis réunies dans des scénarios, ce qui a été une idée soulevée en amont de la séance dans le cadre des entretiens de conseil. On peut donc y voir une progression cumulative (Marsenach, 1991), mais il est à noter que les actions ne sont pas reliées entre elles : les élèves marchent et quand une action est décrite, ils la réalisent. Il s'agit donc d'actions juxtaposées les unes après les autres, séparées par un temps de marche, et non d'actions liées, ce qui aurait été une entrée dans la construction de la référence.

Il est à noter qu'au départ, ces situations étaient à la charge des élèves, et ensuite, appliquant mon conseil, l'enseignante a pris la charge de la coloration (temporelle, énergétique, pondérale) de l'action à réaliser.

On remarque aussi que chacune des 5 premières séances présente des situations reprenant une action rencontrée précédemment, mais, comme on pourra le voir dans l'analyse fine du jeu du miroir, ces reprises ne présentent pas toujours de modification mésogénétique faisant avancer l'apprentissage.

2.2 Les modalités de mise en relation aux savoirs

- Les différentes formes sociales de travail découlent davantage des tâches proposées que d'une organisation pensée à ce niveau. On peut néanmoins observer que le début du cycle (4 premières séances) présente seulement des tâches individuelles (au sein du groupe), que le duo apparaît en séance 5 et perdure à la séance suivante et que, enfin, les séances 7, 8 et 9 sont davantage marquées par le travail en groupe.
- De l'improvisation très ouverte (du point de vue du milieu), Ève évolue vers des consignes d'improvisation plus contraignante. Cet aspect est complètement lié au conseil que je lui ai

⁷⁶ Le scénario est une sorte de petite histoire articulant des actions dansées, par exemple l'histoire d'une feuille prise dans le vent.

expressément donné car, malgré les consignes données en formation par la CPEPS, Ève pensait que c'était un frein à la création :

Cher.: « *Si tu les contrains, peut-être quelque chose se passera, c'est-à-dire que ce qui peut être intéressant, je sais pas, c'est une idée, que ce soit toi qui donne la consigne de l'énergie ou du temps. C'est toi qui dit par exemple: « quand je donnerai le signal, ce sera au ralenti. »*

ÈVE: *C'était prévu, à un moment je voulais le faire mais ça empêche aussi des créations non? »* (Entretien post séance 2, annexe 6)

On voit donc que c'était un choix porté par une conception très (et même trop) ouverte du milieu de l'improvisation. Par la suite, les consignes sont plus contraignantes au niveau du rapport au temps (ex : faire au ralenti ou en accéléré), à l'énergie (ex : saccadé, comme un robot) ou au poids (léger, comme une feuille).

- On peut aussi noter que les tâches de reproduction de formes et de composition ont été programmées à la fin du cycle, à partir de la séance 7, alors que les 6 premières séances ne proposent que des situations d'improvisation.

Nous pouvons souligner la centration de cette enseignante sur l'organisation pédagogique et sur les tâches, considérée comme « *magiques* » (au sens de Marsenach, 1991).

3. Types de tâches et dimensions privilégiées dans les tâches non expérimentales

Nous nous attachons ici à repérer les dimensions praxéologiques qui orientent l'enseignante dans l'ensemble du cycle et en référence à la modélisation de Chevallard, c'est-à-dire en identifiant les types de tâches, de technique, de technologie et théorie mobilisés.

3.1 Temps consacré à chaque type de tâches

- Improvisation et exploration : 22 exercices sur 38 , représentant 6h20, soit 71% ;
- Travail des formes : 3 exercices sur 38, 48 minutes, soit 9% environ ;
- Composition : 1 exercice sur 38, 32 minutes soit 6% ;
- Échauffement et mise en disponibilité : 12 exercices, soit 14%.

Types tâches	DANS TACHES NON-EXPERIMENTALES			DANS L'ENSEMBLE DU CYCLE		
	<i>Nbre d'exercices (sur 29)</i>	<i>Temps consacré</i>	<i>% du cycle (temps hors expé)</i>	<i>Nbre d'exercices (sur 38)</i>	<i>Temps consacré</i>	<i>% du temps du cycle</i>
Improvisation	16	295'	75,8%	22	380'	70,9%
Composition	-	-	-	1	32'	5,9%
Travail des formes	1	18'	4,6%	3	48'	8,9%
Mise dispo/echauf	12	76'	19,6%	12	76'	14,2%

Tableau 18 : Les types de tâches dans le cycle d'Ève

L'improvisation est le type de tâches le plus massivement mis en place dans ce cycle. Le travail des formes, en dehors des tâches expérimentales, est très succinct (2,8%) et la composition totalement absente.

Il est à noter, au niveau qualitatif, quelques aspects majeurs :

- Les improvisations sont très majoritairement des improvisations basées sur l'imaginaire d'une part et les verbes d'action d'autre part. Des scénarios viennent à deux reprises rythmer des improvisations sollicitant le réinvestissement du travail sur les verbes d'actions.
- Le milieu de ces situations se présente sous la forme d'un exercice à consigne(s) initiale(s), consigne majoritairement corporelle et/ou spatiale, et sans véritable régulation ni relance, si ce n'est quelques-unes sur l'espace⁷⁷. Les situations sont parfois remises à l'étude d'une séance sur l'autre mais sans modification mésogénétique (le temps de mise en disponibilité/échauffement, identique de la deuxième à la neuvième séance, en est le meilleur exemple).
- Ajoutons enfin qu'à travers ces situations, les élèves sont en mouvement la quasi totalité de la séance, mais leur degré d'attention et de respect des consignes sera discuté plus tard.

On peut aussi noter l'absence de temps de composition en dehors de l'atelier demandé et la quasi absence de tâches autour de formes à reproduire. Sans le projet collaboratif, on peut penser que la proportion de temps consacré à des tâches d'improvisation auraient été proche du 100% et avec un travail de la technique quasi nul.

⁷⁷ cf. analyses microdidactiques, sections 3, 4 et 5 de ce chapitre.

3.2 Les dimensions du savoir

Même si le morcellement des dimensions peut paraître artificiel, ce tableau permet, de manière schématique, de repérer les dimensions privilégiées dans le cycle d'enseignement observé.

<i>Dimensions du savoir</i>	<i>Nbre d'occurrences (en termes de tâches)</i>	<i>Temps consacré</i>	<i>% du cycle⁷⁸</i>	<i>% cycle hors tâches et conseils</i>
ESP	16	3h55	37,7	15,2%
CPS	11	3h46	36,2	13,3%
ENG	3	1h23	13,3	0,6%
TPS	6	1h04	10,2	4,00%
PDS	3	37'	5,9	-
s/relaxation	12	1h05	10,4	-
PG	3	1h13	11,7	6,7%
Contact	3	55'	8,8	8,8%
Verbes d'action	7	2h24	23	23%
Écoute	-	-	-	-
Relation	-	-	-	-
Analyse	-	-	-	-

Tableau 19 : Les dimension du savoir danser dans le cycle d'Ève

Analysons ces données :

- On constate que dans l'ensemble des tâches, les consignes sont majoritairement relatives à l'espace (37,7%) et au corps (36,2%). Le travail autour des verbes d'action arrive ensuite (23%) et l'énergie et le temps (13,3% et 10,2%) représentent une proportion proche de celle consacrée à la relaxation (10,4%). Les tâches de pratique globale (11,7%) sont relativement présentes et le contact (8,8%) est plus travaillé que le poids (5,9%). L'écoute, la relation et l'analyse chorégraphique sont absents du cycle.
- Cependant, il nous semble qu'il est intéressant d'observer ces résultats sur les seules tâches issues de la décision de l'enseignante de A à Z pour observer les différences et l'impact des

⁷⁸ Ces pourcentages ne correspondent pas à un partage du temps selon les dimensions: certains exercices, mettant en apprentissage deux dimensions vont être comptabilisés deux fois. On n'est donc pas sur un découpage du temps global mais sur une indication chiffrée permettant de donner une idée sur la mise à l'apprentissage des différentes dimensions.

tâches expérimentales et des conseils donnés. Or, on observe ainsi que le travail majoritaire est celui autour des verbes d'action, sur lequel nous n'avons pas influé, et viennent alors ensuite l'espace et le corps. Le contact suit et les situations de pratique globale demeurent, bien que moins prégnantes, via les moments d'évaluation. En revanche, il est très intéressant d'observer que certaines dimensions ne sont présentes que dans les tâches dans lesquelles le chercheur a modifié la pratique spontanée, en les proposant ou en conseillant : en effet, l'énergie ne représente plus 13,3% mais seulement 0,6% et le temps passe de 10,2% à 4%. La relaxation et le travail autour du poids disparaissent. Cette comparaison met en lumière les savoirs mis spontanément en place : verbes d'action, espace et consignes corporelles dominent alors largement et des dimensions sont absentes ou presque (énergie, temps, poids...)

- Dans cette analyse une idée émerge, qui sera développée plus qualitativement ailleurs dans le texte : ce qui a été mis en place spontanément, c'est avant tout et presque exclusivement les dimensions largement abordées en formation et relativement simples à intégrer pour un non danseur. En effet, la CPEPS a essentiellement travaillé sur les verbes d'action et sur l'espace⁷⁹ et ensuite sur le travail en contact qui a aussi eu une place relative dans les tâches proposées par Ève. Cette analyse va dans le sens du rapport institutionnel mais aussi de la construction praxéologique : ce qui est présent dans la pratique est ce qui a été vécu en formation et non les données issues du livre lu par l'enseignante.

Le rapport au temps, à l'énergie et au poids via le travail autour des verbes d'action a été présent lors de la formation mais mélangé aux consignes imaginaires sans spécification ou explication particulière. Ces dimensions que l'on peut penser moins courantes dans le rapport à la motricité des non-danseurs a donc disparu.

4. Types de tâches et dimensions privilégiées relativement aux tâches expérimentales

Dans cette partie, nous observerons de manière macroscopique la mise en place des tâches expérimentales. Voici le résumé, issu du synopsis de cycle, de la mise en place de ces tâches.

79 cf. annexe 17.

Séance épisode	Tps	Tâche	durée	Type tâche	Mod	Dimensions explicites ⁸⁰
1c	29'-48'	Jeu des statues avec coloration imaginaire	19'	I	I	CPSim+ESP
5c	13'-22'	Jeu du miroir	9'	I	2	ENG/TPS/ ESP
6c	17'-29'	Jeu du miroir	12'	I	2	ESP/tps
7e	57'-65'	Première approche de l'accumulation (Incident critique didactique)	8'	I/ R	G	CPS(F)/tps
8c	20'-25'	Jeu du miroir sans consigne	5'	I	2	ESP
8d	25'-57'	Reprise de l'accumulation	32'	I/R	G	CPS(F)
8e	57'-70'	Apprentissage phrase commune	13'	R	I	CPS(F)
9b	14'-31'	Reprise de la phrase apprise et transposition spatiale (niveaux)	17'	R	I	CPS(F)-ESP
9c	31'-48'	Reprise de l'accumulation	17'	R	G	CPS
9d	48'-80'	ATELIER: composition de la chorégraphie de groupe	32'	C	G	PG

Tableau 20 : La composante expérimentale dans le cycle (Extrait du synopsis du cycle d'Ève)

Nous remarquons tout d'abord l'ordre des trois tâches, identiques aux deux autres cycles observés : statues, miroir, atelier. Soulignons que le jeu du miroir a été joué trois fois, la troisième fois sans consigne ni régulation.

Nous notons enfin l'organisation chronogénétique quant aux éléments de l'atelier : Ève a commencé par introduire l'accumulation en s7 puis s9, elle a ensuite abordé la phrase commune (s8) et sa transposition spatiale (s9) avant de mettre les élèves en groupe de composition (s9).

4.1 Types de tâches privilégiées dans les trois tâches expérimentales

Ce paragraphe ne remplace en rien l'analyse microdidactique des tâches expérimentales (cf. sections 3, 4 et 5). Il vient simplement, toujours avec un gros grain, observer comment ces tâches ont été interprétées et mises à l'étude au regard des types de tâches. En effet, sur les fiches données à l'enseignant, les jeux des statue et du miroir étaient présentées comme des improvisations mais la composition était suggérée comme une possibilité. L'atelier comprend de manière explicite une transmission de formes et un temps de composition mais les procédés chorégraphiques pouvaient être explorés par une improvisation.

Dans le tableau ci-dessous, pour chaque tâche, est indiqué le temps (en minutes) consacré à chaque type de tâche. La dernière ligne donne, pour chaque type de tâche, la proportion de la composante

⁸⁰ Rappelons quelques codes : CPS -> corps ; ESP -> espace ; ENG -> énergie ; TPS -> temps ; PG -> pratique globale.

expérimentale.

	Improvisation	Composition	Formes
Statues	19'	-	-
Miroir	26'	-	-
Atelier	40'	32'	47'
TOTAL	85' - 51,8%	32' - 19,5%	47' - 28,7%

Tableau 21 : Types de tâches et tâches expérimentales

Plusieurs remarques peuvent découler de ce tableau :

- La première chose que l'on remarque est que les improvisations n'ont pas débouché sur des compositions (chose qui aurait pu être le cas pour le miroir).
- L'atelier, en revanche, a été nourri par des improvisations en amont sur les procédés chorégraphiques choisis, en particulier pour l'accumulation (la transposition ayant été traitée via le travail des formes). Ce travail d'improvisation, pas directement lié à la demande de la recherche, est venu introduire le procédé chorégraphique ensuite demandé en composition.
- L'improvisation a donc occupé plus de la moitié du temps consacré aux tâches expérimentales (51,8%) et est majoritaire, ce qui est en accord avec le cycle en général. Le travail des formes vient ensuite, avec 28,7%, mais, particularité plus qualitative que l'on analysera en microdidactique, les formes se travaillent sans que le maître n'en soit l'auteur ou le transmetteur. Enfin, la composition a été peu exploitée, seulement lors de la fin de la dernière séance.

4.2 Les dimensions du savoir

Observons avec un gros grain si les tendances repérées plus haut pour l'ensemble du cycle se retrouvent dans l'adaptation des tâches expérimentales. Comme énoncé plus tôt, le morcellement des dimensions et leur quantification peut paraître artificiel car les tâches mettent la plupart du temps en jeu plusieurs dimensions. Cependant, nous pensons que cette indication en terme de temps peut nous renseigner, croisée à d'autres données, sur les praxéologies de l'enseignant.

	CPS	ESP	TPS	ENG	PDS	Écoute	Relation	P. globale
Statues	19'	19'	-	-	-	-	-	-
Miroir	-	26'	21'	9'	-	-	-	-
Atelier	87'	17'	8'	-	-	-	-	32'
TOTAL	106'	62'	29'	9'	-	-	-	32'

Tableau 22 : Dimensions du savoir danser et tâches expérimentales

Nous pouvons repérer les mêmes tendances que dans la cycle en général : les consignes corporelles et spatiales dominant, suivies par des situations plus globales. Les rapports au temps et à l'énergie sont abordés exclusivement pour la tâche du miroir, tâche pour laquelle ils sont centraux dans la consigne et l'accompagnement donné dans la fiche enseignante. En revanche, dans les tâches expérimentales comme pour l'ensemble du cycle, ces données correspondent essentiellement aux éléments de consigne initiale, l'activité des élèves n'étant que rarement régulée, à l'exception de relances sur les niveaux d'espace.

5. Les éléments mésogénétiques non verbaux

Dans ce paragraphe, nous nous attachons à décrire les aspects non verbaux de l'action de l'enseignante en lien avec le milieu :

- Les moments où l'enseignante danse avec, pour illustrer une consigne ou compléter une dyade d'élèves... car c'est un aspect non négligeable de l'imprégnation en danse, le mouvement du professeur pouvant faire milieu ou enrichir le milieu existant.
- La présence de la musique dans l'activité qui, comme l'expose Robinson (1988), fait partie de l'expérience dansée et qui, à notre sens, est aussi une composante du milieu. En effet, par exemple, l'utilisation d'une musique très lente et douce pour le jeu du miroir viendrait encourager et soutenir les caractères lent et continu du mouvement.
- La présence d'un groupe d'élèves en position de spectateurs car cet aspect est à la fois une formation du regard sur la danse et a une influence sur le travail du groupe qui danse (Romain, 2001).

5.1 Danser avec

Ève a corporellement participé deux fois durant le cycle : une fois en séance 5 (repère temporel : 32') pour compléter une dyade après l'exclusion d'un élève, et une fois en séance 4 pour l'exercice théâtral. Cette faible participation corporelle peut être interprétée comme relevant de la non expertise et de la difficulté pour les non danseurs de s'exposer corporellement dans une activité poético-créative.

5.2 La présence de musique

La musique a été utilisée trois fois durant le cycle, une fois en deuxième séance (descendre et remonter), une fois pour la mise en disponibilité lors de la séance 5 et pour la reprise du jeu du miroir en séance 6. On peut donc considérer que la musique a été très peu présente pendant ce

cycle, et toujours calme et lente, elle semble être utilisée comme un élément mésogénétique visant la création d'un espace de calme, réduisant l'agitation de la classe.

Pour le jeu du miroir, elle peut être considérée comme élément de support à l'énergie-temps nécessaire à la réalisation de la tâche.

5.3 La présence de spectateurs

Un groupe de spectateurs a été mis en place 12 fois, dans les moments d'évaluation (7 fois) mais aussi dans d'autres situations : travail théâtral, explication du procédé chorégraphique ou mémorisation de la phrase commune. Notons que, parmi ces 12 fois, 3 sont issues des exercices de la séance 1 qui se sont tous faits 4 par 4, le reste de la classe en position de spectateurs. Cette première séance, ainsi que les 9 fois suivantes avec spectateurs, relève d'une conception glanée lors de l'entretien téléphonique *post* séance 1 (extraits de conversation) :

Cher.: « La deuxième chose, c'est qu'ils ne sont pas assez en activité. Sur cette séance, chacun a bougé entre 4 et 5 minutes, et ça aggrave l'agitation.. Ils ne faut pas les laisser autant assis à regarder.

*Ève: Mais je pensais qu'en danse il fallait faire avec les spectateurs et les danseurs... C'est ce que j'avais lu et.... » (Entretien *post* séance 1, annexe 4)*

Ce rôle, d'abord trop investi, a été utilisé mais plus sur une séance complète.

Sur sa mise en place, on peut relever un aspect important : la mise en place d'un groupe de spectateurs semble relever ici d'une simple forme de regroupement. En effet, il n'y a pas réellement de responsabilité topogénétique, ce qui ne permet pas de rentrer dans le rôle de spectateur au sens de Louppe (2000) ni de faire du lien avec les traits pertinents de la construction de la référence en danse.

6. Conclusion sur la structure du cycle en termes praxéologiques

Nous concluons à partir des indices macroscopiques sur quelques aspects praxéologiques majeurs. Nous notons tout d'abord que l'enseignement se limite ici dans la définition de jeux par une consigne initiale, Ève assurant ainsi la responsabilité d'installer un milieu mais sans le réguler par la suite. Ainsi, les processus mésogénétiques transformant le milieu initial sont quasi-inexistants. Les élèves ont à charge de faire vivre la consigne, de repérer dans leur activité les réponses pertinentes... ce qu'ils ne parviennent pas à faire. Le cycle semble donc peu dense en savoirs. Ce constat d'ordre technico-pratique est à notre avis à relier à un fond théorique de type pseudo-constructiviste dont

nous avons déjà montré qu'il était courant dans l'institution primaire en danse. Nous le relient aussi à ce que Marsenach (1991) appelle « *la magie de la tâche* », l'enseignant laissant vivre des situations potentiellement riches en savoirs sans les réguler, action professorale centrale (Amade-Escot, 1993) ou désigner aux élèves les traits pertinents nécessaires à la construction d'une référence.

Malgré tout, nous proposons la conclusion ci-dessus à partir de la seule analyse macrodidactique. Intéressons-nous donc désormais aux analyses microdidactiques des trois tâches expérimentales afin de pouvoir poursuivre et affiner ces premières observations.

Section 3. Analyse microdidactique de la mise en place du " jeu des statues "

La tâche expérimentale des statues a été mise en place par Eve pendant 19'36 en séance 1 dans une adaptation légèrement personnalisée issue des idées de prolongement proposées sur la fiche pour l'enseignant : le jeu est joué de façon proche du jeu initial mais les déplacements sont guidés par des consignes indiquant « *la façon de marcher* ».

L'introduction du jeu en séance 1 se fait après deux jeux considérés par l'enseignant comme en lien avec la tâche et abordés en séance 0⁸¹ : le jeu des marches et le défilé.

Le jeu des marches consiste pour les élèves à se déplacer en suivant des consignes du type « *marcher comme (si)...* ». Bien que nous n'ayons pas assisté à cet exercice, le rappel en collectif des manières de marcher (comme un géant, comme une grenouille, comme si on était fatigué...) semble évoquer un investissement de cette tâche sous la forme de mimes.

Le jeu du défilé, déjà proposé en s0, est rejoué en début de séance 1. Il s'agit pour les élèves de partir par 4 du fond de la salle (face à l'emplacement des élèves spectateurs), de marcher jusqu'au "bord de scène" et de s'immobiliser 3 secondes (le terme « *statue* » est utilisé). Lors de ce jeu, que nous n'analyserons pas dans les détails, l'enjeu semble être pour l'enseignant l'occupation de ce faux espace scénique (elle insiste par exemple sur le fait de remonter au fond de scène par les couloirs de coulisses!). L'immobilité ne fait pas l'objet de régulation, malgré le non respect par les élèves de

81 Rappelons qu'Eve a proposé une séance aux élèves avant le projet de collaboration. Nous la notons s0.

cette consigne. Les formes proposées sont des statues de marcheur aléatoires.

Ces deux tâches, prises comme points de départ pour celle des statues, comportent bien des aspects connexes, mais la non-insistance de l'enseignante sur ces aspects semble mettre en doute leur statut de pré-requis.

L'analyse qui suit va analyser finement les quatre premières minutes de la mise en place du jeu des statues. En effet, le jeu est joué 19'36" car l'enseignante fait passer les élèves par groupes de 7 ou 8 élèves (4 groupes au final) sans que sa manière de faire jouer le jeu ne varie. La suite de l'épisode pourra être citée pour appuyer une observation, tout comme des données verbales de l'entretien *post* séance.

Nous construirons notre analyse, en commençant par observer chaque étape du jeu, chaque prise de parole, du point de vue de l'action conjointe du professeur et des élèves autour du jeu. Nous y repèrerons les actes de définition, de dévolution, de régulation et d'institutionnalisation au fur et à mesure du déroulement du jeu, en utilisant deux entrées d'analyse. Ces deux niveaux d'analyse seront faits séparément et ensuite croisés. Tout d'abord nous repèrerons les traits de l'action didactique d'Ève en vue de la construction d'une référence selon le modèle de l'action conjointe (Sensevy, 2007). Ensuite, nous synthétiserons les analyses ainsi obtenues pour chaque action du professeur pour faire jouer le jeu. Nous reprendrons ensuite l'analyse grâce au triplet des genèses et croiserons enfin les deux analyses pour conclure.

1. Construction de la référence : les structures de l'action didactique d'Ève

Il s'agit dans cette section d'analyser la mise en place de la tâche des "statues" à partir du quadruplet de caractérisation des jeux didactiques proposé par la théorie de l'action conjointe du professeur et des élèves (Sensevy et Mercier, 2007).

Rappelons au lecteur que les enjeux principaux du jeu des statues résident dans le passage rapide entre déplacement et immobilité dans une forme dessinée s'éloignant de la motricité usuelle⁸² impliquant un contrôle postural dans l'immobilité.

1.1 Avant le jeu : première consigne en classe

La consigne est ici donnée en deux fois. En classe, avant le départ pour la salle de danse l'enseignante verbalise avec les élèves la séance précédente et donne les consignes de chaque tâche

82 Nous renvoyons le lecteur à l'analyse *a priori* de cette tâche dans le chapitre méthodologique.

proposée dans la séance à venir. Pour le jeu des statues, l'enseignante donne la consigne après avoir évoqué avec les élèves le jeu des marches et le défilé joués en s0 :

« *Au signal on s'arrêtera et on ne bougera plus jusqu'au signal suivant. Je garde bien le caractère de la marche.* » (s1, repère 0-15)

Elle donne ensuite quelques exemples, tous relatifs aux façons de marcher (triste, normal, lourd).

1.2 Le jeu

La définition du jeu pendant la séance à proprement parler fait suite au jeu du défilé sur lequel l'enseignante conclut ainsi :

« *Certains ne m'ont pas fait l'arrêt de 3 secondes. Je choisis la position que je veux mais je bouge plus.* » (s1, 28'20")

Nous n'insisterons pas sur cette tâche du défilé, mais soulignons que cette remarque pertinente fait suite à 10 minutes de jeu, non régulées sur ces aspects (pourtant jamais respectés), ce qui pose la question suivante : Ève ne voit-elle pas les aspects à réguler ? La remarque citée ci-avant semble montrer le contraire, mais cela amène une deuxième question : Pourquoi ne le fait-elle pas ? Nous tenterons de répondre à ces questions au long de cette analyse.

La consigne initiale du jeu des statues suit donc cette remarque sur le jeu du défilé. L'enseignante enchaîne ainsi (T0) :

« *Les marches, qu'est-ce que c'est?* » (Des élèves donnent quelques exemples)

« *C'est moi qui donne les consignes. J'ai oublié le maracas pour le signal sonore. A la place, **quand je tape dans les mains, ça veut dire "statue"** et quand je tape.. (discipline) **je retape, je remarque avec la marche que la maîtresse m'a imposée.** Donc vous repassez par 4 ou 5. On va mettre 2 groupes en même temps. On marche sur scène normalement, **les spectateurs vous regardez si la marche que j'ai donnée est bien faite.*** »

Un groupe de huit élèves est alors invité à jouer le jeu.

Nous remarquons que le jeu est ici défini seulement dans son organisation, sans référence aux savoirs à l'étude (espace, immobilité, forme). Ajoutons que Ève tapera des mains, ayant oublié son maracas, ce qui ne change que peu la tâche, les deux signaux ayant un son court et précis.

1.2.1 Premier jeu (1'10''-1'43'')

(1'10'') « *On marche normalement, sur scène, sur scène, on marche normalement.* (S'adresse aux spectateurs) *Les spectateurs, vous voyez si la marche que je vais leur donner, s'ils le font comme il faut. Là ils marchent normalement j'ai dit.* (Aux danseurs) *On marche normalement, dans tout l'espace. Attention...* » et elle tape (1'39).

Les élèves s'arrêtent ainsi, dans une relative immobilité (cf. photo ci-après) :



Ève- statue-ph1-1'39''

Ève donne le signal de reprise de la marche (1'43'').

Dans cette étape du jeu, nous pouvons faire deux remarques :

- Ève donne initialement la consigne aux danseurs sans insister sur les critères de réussite (espace, immobilité, forme) certes abordés dans les tâches précédentes. Les élèves se déplacent bruyamment, sans attention portée à leur déplacement. Ève régule brièvement le rapport à l'espace en disant « *dans tout l'espace* ». Au signal sonore, les élèves s'arrêtent dans des positions assez aléatoires, proches de leur position de marcheur, et restent relativement immobiles et silencieux. L'enseignante ne fait aucune remarque et donne le signal de reprise de la marche.
- L'enseignante, parallèlement, donne une consigne aux spectateurs : « *Les spectateurs, vous voyez si la marche que je vais leur donner, s'ils le font comme il faut. Là ils marchent normalement j'ai dit.* » Cette consigne nous semble intéressante pour deux raisons. Tout d'abord, nous constatons que la consigne d'observation porte sur le déplacement, aspect ajouté au jeu initial, et non sur les statues elles-mêmes (immobilité et forme). Nous pouvons donc poser la question de l'enjeu de la tâche pour l'enseignante. De plus, Ève donne une consigne d'observation, pouvant ainsi créer un topos d'observateur. La suite de l'épisode montrera que ce n'est pas le cas, les spectateurs ne prenant jamais la parole et n'étant jamais sollicités. Nous posons l'hypothèse que cette consigne a davantage pour objectif de donner quelque chose à faire aux spectateurs pour qu'ils ne s'agitent pas.

1.2.2 Deuxième jeu (1'43''- 2'24'')

(1'43'') « *On ne regarde pas les camarades* »

(1'52'') « *On essaie d'éviter de tourner en rond. Et on va marcher à quatre pattes.* »

(2'02'') « *On peut aller vers le devant de scène aussi, au fond..* »

(2'09'') Signal (photo ci-après)



Ève-statues-ph2-2'09''

On remarque dans ce jeu deux types de consignes et relances. Tout d'abord, la première relance relève davantage de la gestion de la discipline. Nous postulons qu'Ève ne désigne pas ici un travail de regard, mais simplement tente de lutter contre l'agitation et les apartés. Nous pouvons aussi postuler qu'elle tenter d'encourager ainsi la concentration.

Ensuite, ses prises de parole sont liées à l'espace. Elle régule tout d'abord l'activité d'un élève qui tourne en rond (mais qui continuera après cette régulation). Tourner en rond n'est pas un manque de respect vis-à-vis de la consigne qui ne précise pas les trajectoires ; malgré tout, nous pensons qu'Ève est intervenue à bon escient, interprétant cette action comme une attitude exagérée, provocatrice.

Ensuite, Ève donne la consigne de se déplacer à quatre pattes. Cette consigne produit une activité bruyante et agglutinée des élèves. Soulignons que ce type de déplacement entraîne une modification quant à la tâche centrale du jeu (car un déplacement au sol change le centre de gravité et la vitesse de déplacement, modifiant ainsi le type d'ajustements nécessaires à l'immobilisation en statue) mais que cet aspect est ici secondaire, compte-tenu que l'enjeu majeur n'est pas réellement joué. En effet, comme nous l'avons vu dans le premier jeu et comme nous le verrons dans les jeux suivants, il s'agit seulement d'arrêts et non de statues.

Enfin, Ève donne une relance spatiale quant à l'occupation de l'espace collectif. Certains élèves l'utilisent et vont vers « *l'avant-scène* ».

Au signal, les élèves s'arrêtent dans la position dans laquelle ils étaient et restent relativement immobiles. Ils n'investissent pas les possibles d'une motricité non-usuelle, c'est-à-dire une motricité qui sort des usages ordinaires du corps. Dans le cadre de son travail sur le volley-ball, Marsenach

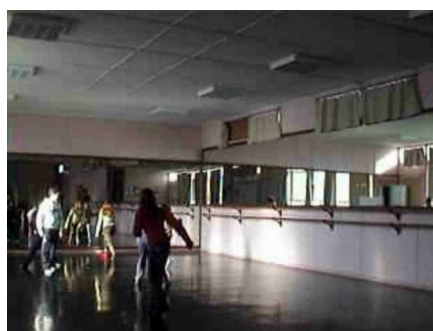
(1995) a montré la nécessité d'une rupture entre une motricité ordinaire et une motricité qu'elle qualifie « *d'extra-ordinaire* » qui renvoie aux enjeux technique de l'APS enseignée. Un élève propose une statue très intéressante, en appui sur les avant-bras, et un genou, montant son bassin au dessus de la tête (cf. ph2). L'enseignante ne repère pas cette proposition qui aurait pu faire avancer le jeu, illustrant la recherche de formes originales par l'utilisation d'appuis non-usuels et ne désigne donc pas aux élèves l'intérêt de s'éloigner de la motricité usuelle. Nous considérons, à la suite de Marsenach (1995), que cette motricité usuelle constitue un véritable obstacle à la construction d'une référence pertinente.

Elle donne le signal de reprise du déplacement. Les élèves se déplacent à quatre pattes bruyamment, agglutinés.

1.2.3 Troisième jeu (2'24''-3'14'')

(2'26'') « *On marche comme un géant.* »

(2'37'') Signal



Ève-statues-ph3-2'38''

(2'40''-3'03'') Discipline

(3'03'') Reprise du déplacement

Une fois de plus, dans ce jeu, l'enseignante donne une consigne sur le type de déplacement, le signal et intervient sur la discipline. Aucun geste ni parole de régulation ou d'institutionnalisation ne vient ponctuer l'activité.

Notons un autre aspect qui nous paraît important : à plusieurs reprises, surtout dans la suite du jeu, Ève donne des consignes de déplacement entraînant des stéréotypes de mime assez grossiers et que l'on peut considérer comme ne faisant pas milieu pour un quelconque apprentissage, renvoyant davantage à une activité ludique de cour de récréation (grenouille au quatrième jeu, géant dans celui-ci, marche égyptienne plus tard dans la séance, entraînant non pas une marche latérale mais une marche anarchique avec usage stéréotypé des bras...). De plus, ce type de consigne de

déplacement entraîne une grande agitation corporelle et sonore, contradictoire au travail de la marche en danse contemporaine⁸³. Par exemple dans ce jeu, « *marcher comme un géant* » signifie pour les élèves de marcher bruyamment, en montant les genoux et en faisant du bruit sur le sol. Or, lorsque la CPEPS donnait pour consigne de travailler « *dans le monde des géants* », c'était une métaphore d'espace désignant le niveau d'espace aérien. Il aurait pu alors s'agir de marcher en se grandissant au maximum. Ici, les élèves l'interprètent comme un jeu de personnage géant lourd et bruyant, et l'enseignante ne le régule pas. Soulignons que les élèves s'arrêtent de manière aléatoire dans une position de marcheur et ne sont pas vraiment immobiles. L'intervention de l'enseignante concernera seulement l'agitation des spectateurs.

1.2.4 Quatrième jeu (3'14''-3'31'')

(3'14'') « *On marche comme une grenouille.* »

(3'22'') Signal



Ève-statues-ph4-3'23''

(3'27'') Reprise déplacement

Pour ce jeu, nous pouvons reprendre mot pour mot l'analyse proposée pour le jeu précédent : pas d'intervention de régulation (qui aurait pu ici concerner aussi l'occupation de l'espace, le bruit...) ni d'institutionnalisation, consigne stéréotypée entraînant une activité anarchique des élèves et arrêts approximatifs dans la position accroupie comme le montre la photo.

⁸³ Précisons qu'en danse contemporaine, le travail de la marche se pratique à tous les niveaux. En effet, marcher en danse renvoie à une centration sur soi au sein d'un espace-temps plus ou moins contraint (comme par exemple chez Diane), une conscientisation de la verticale, du placement de la tête...

1.2.5 Cinquième jeu (3'31" - 4'14")

(3'31") « On marche normalement. »

(3'42") « *On marche comme si on était très très fatigué.* »

Un élève crie : « *Comme quoi?* »

Ève : « *Comme si on était très très fatigué.* »

(3'50") Signal



Ève-statues-ph5-3'51"

Les élèves s'immobilisent puis bougent peu à peu.

(4'06") « *On marche normalement.* »

(4'14") Ève dit « *Dans les couloirs* », indiquant ainsi la fin du jeu pour ce groupe.

Nous posons l'hypothèse que l'intermède « *marcher normalement* » avait pour but de laisser un temps de réflexion à la maîtresse pour la consigne suivante. Nous pouvons aussi supposer, éventuellement, que cette consigne visait à calmer l'agitation.

Ensuite, Ève introduit la consigne « *marcher comme si on était très très fatigué* ». Cette consigne, potentiellement source de transformation de la motricité en particulier dans le rapport au poids et au temps, est un peu explorée par quelques élèves, les autres restant dans un déplacement mimé caricatural, comme l'indiquent les sons de fatigue exagérés. Malgré une exploration assez superficielle et caricaturale, on peut remarquer que les élèves se déplacent en mettant du poids en particulier dans la tête et les bras et que le mouvement des jambes se ralentit comme l'indique la photo. L'arrêt est plus net que précédemment, en gardant ce rapport au poids, ce qui donne des statues dans lesquelles le dos s'arrondit et la tête s'abandonne à son poids. Ces positions sont ici aussi induites par le déplacement, sont donc en quelque sorte des positions du « *marcheur fatigué* », mais l'utilisation du corps est légèrement moins usuelle que pour les jeux précédents. L'enseignante ne repère pas cette différence, ou, dans tous les cas, elle ne l'exploite pas.

Indiquons ensuite brièvement qu'à la fin du jeu, les élèves rejoignent le groupe de spectateurs mais

sans penser à utiliser le bord de la salle, le long du mur. Ce déplacement fait l'objet d'une régulation rappelant le circuit d'entrée et de sortie de cet «*espace scène*».

1.3 Analyse de l'action didactique d'Ève

Nous avons pu observer que l'action didactique d'Ève renvoie essentiellement à la définition de sous-jeux successifs. Elle assure aussi les responsabilités d'ordre pédagogique telles que donner le signal et contrôler la discipline. Si on se concentre sur la définition du jeu au cours de ces sous-jeux, deux aspects majeurs interdépendants semblent centraux : la définition, à l'exception de la consigne initiale collective, concerne le type de déplacement demandé alors que le respect de la consigne initiale du jeu des statues semble secondaire, comme le confirme d'ailleurs la consigne d'observation donnée aux spectateurs (*observer si ils font correctement la marche demandée*). Nous postulons par conséquent que le jeu des statues n'est investi et donné à jouer que de façon secondaire, subalterne au jeu des marches évoqué en formation avec la CPEPS. Quant aux consignes de marche, nous pouvons aussi souligner leur caractère " théâtralo-imaginaire ", et le fait que, souvent, elles empêchent le jeu des statues d'être joué, la marche demandée étant trop contraignante au niveau moteur pour que l'élève s'en détache au moment du signal sonore (par exemple, marcher à quatre pattes ou comme une grenouille).

Nous pouvons donc avancer que le jeu qu'Ève a donné à jouer est le jeu des marches avec des arrêts. Cette analyse nous paraît être confirmée par le caractère des rares régulations, toutes relatives à l'espace collectif pendant la marche et, comme évoqué plus tôt, par la consigne donnée aux élèves observateurs. Aucune autre régulation ne vient nourrir le milieu, aucune attention ne semble être portée au travail de statues, pourtant central dans le jeu initial. Nous interprétons cette absence de régulations, outre la centration de l'enseignante sur les types de marche, par une difficulté à repérer les enjeux de la tâche, et à différencier les qualités des propositions. En effet, comme développé dans l'analyse *a priori* de cette tâche, l'originalité de la statue peut être mise à distance par le type d'appuis utilisés (différents des deux pieds, position usuelle), par l'axe du dos et du corps (différent de la verticale usuelle) et par l'orientation de la tête et du regard (différente du face avec regard à la ligne d'horizon usuels). Deux propositions spontanées d'élèves auraient pourtant pu servir support à ce type de régulation et d'institutionnalisation (voir ph2 et ci-dessous l'élève au pull rouge, au temps 10'36), ainsi que pour le marcheur fatigué, comme développé en 2.1.2.5.



Ève-statues-ph6-10'36"

Nous terminerons cette analyse de l'action didactique d'Ève en soulignant que la responsabilité de jouer le jeu est totalement à la charge des élèves sans pour autant que l'action régulatrice et l'institutionnalisation de manières de jouer correctement ne leur permettent d'assumer cette responsabilité face au savoir.

La tâche est donc perçue comme « magique » au sens de Marsenach (1991), Ève la définissant et laissant le milieu embryonnaire ainsi défini fonctionner à vide.

2. La construction de la référence : le triplet des genèses

Nous proposons désormais un second mouvement d'analyse de la mise en place par Ève de la tâche des statues. Nous utiliserons pour ce faire le triplet des genèses – mésogenèse, topogenèse et chronogenèse – processus qui concourent à la dynamique du fonctionnement didactique dans l'action conjointe du professeur et des élèves.

2.1 Mésogenèse

L'analyse proposée ci-avant montre, pour le jeu des statues, qu'Ève installe un milieu frustré par la passation de la consigne exclusivement verbale. Nous convenons qu'il est courant que le milieu initial donné en danse par une consigne verbale soit insuffisant ; en revanche, dans ce site, aucun processus mésogénétique n'est venu le préciser, le développer, le faire vivre. Ève propose plutôt une succession de sous-tâches qui diffèrent par le type de marche demandé mais qui ne modifie en rien le milieu du jeu des statues, dont nous rappelons que l'enjeu réside dans la création d'une forme dessinée et immobile en réaction à un signal sonore interrompant le déplacement.

Nous avons postulé plus tôt qu'il était possible d'interpréter cet état de fait par une difficulté à repérer les traits pertinents d'une activité élève appliquant plus pertinemment la consigne. A ce stade de l'analyse, nous préférons cependant ne pas être catégorique ; cette pauvreté du processus

mésogénétique peut aussi prendre sa source dans une conception – que nous considérons erronée⁸⁴ – de l'activité et du type de tâche « improvisation », conception qui a des incidences en termes d'épistémologie pratique. En effet, lorsque nous demandons à Ève de définir l'activité, lors de l'entretien préalable, elle déclare :

« c'est aussi après un moment de plaisir, un moment d'échange, ...de partage, où on peut se défouler aussi, où on peut exprimer des émotions, des sentiments... » (Entretien ante cycle, annexe 2)

Outre la tonalité très "premier degré" du propos⁸⁵, un terme attire notre attention « *se défouler* ». De plus, lorsque nous lui proposons, lors de l'entretien conseil *post* séance 2 (annexe 6), de contraindre davantage la tâche des élèves en assumant la responsabilité topogénétique d'une consigne contraignante, Ève répond spontanément :

« mais ça empêche aussi des créations non ? » (Entretien *post* séance 2, annexe 6)

Pour terminer notre analyse sur ce manque de régulation du milieu, nous pouvons aussi poser l'hypothèse suivante, en lien avec le type de praxéologie didactique qui a été proposé dans le stage de formation de circonscription⁸⁶ : bien qu'elle ait plus de connaissances en danse et de recul par rapport à son enseignement, la CPESPS dit, lors de l'entretien comme de la formation :

« c'est une possibilité d'entrer dans cette démarche qui permet d'avoir une évaluation positive chaque fois, quel que soit l'enfant et quelles que soient ses capacités parce que chaque fois la réussite vient par la diversité des réponses et par l'adéquation aux consignes d'inducteurs et il n'y a pas de jugement par rapport à la qualité du mouvement parce qu'il n'y a pas de codage ou de norme spécifique du beau ou du pas beau par rapport à ça. » (Entretien avec la CPEPS, annexe 18)

Nous posons l'hypothèse que ce type de déclaration, combiné à d'autres aspects dans le discours et la pratique de la CPEPS, peut être pris au pied de la lettre par des non-spécialistes. En effet, si toutes les propositions doivent être accueillies et que le jugement n'existe pas en danse, comment réguler ? Une personne experte pourra faire la différence entre non-respect de la consigne et variété des propositions et sera à-même de ne pas confondre jugement esthétique et régulation. Mais qu'en est-il pour un maître tout-venant ? Nous posons donc à ce stade deux hypothèses quant au faible processus mésogénétique dans ce site : (1) celui-ci peut être imputé au manque à savoir de

84 Comme nous l'avons déjà abordé dans la section 2 du premier chapitre (partie 1), l'improvisation chez les experts est un type de tâche où le milieu, bien qu'ouvert, est suffisamment construit pour permettre une véritable exploration technique et/ou poétique. Or, ici, l'improvisation est conçue comme un moment où l'élève est en position e tout inventer, conception constructiviste qui relève du constructivisme radical vivace dans l'institution primaire (Devos, 2006).

85 Comme l'a montré Devos (2006), ce type de soucis et objectifs psycho-affectifs et psycho-sociaux est prégnant dans l'institution du premier degré.

86 Nous rappelons qu'Ève a suivie une formation avec la CPEPS de sa circonscription.

l'enseignante, alors en difficulté pour repérer les traits pertinents de l'activité afin de la réguler ; (2) il peut aussi être relié à un rapport institutionnel au savoir pseudo-constructiviste en usage à l'école primaire⁸⁷ (tel que soutenu par la CPEPS lors du stage) et dans lequel la liberté d'expression peut aboutir au non-respect des consignes.

Soulignons que le seul élément du milieu étant occasionnellement régulé par Ève est le rapport à l'espace. Bien que ces régulations ne soient pas assez insistantes - ou que l'exigence de leur respect ne soit pas assez explicite pour que les élèves ne l'intègrent massivement à l'activité - il est intéressant de constater que ces régulations portent sur l'aspect de l'activité majoritairement traité lors de la formation (1 heure 30 environ sur 3 heures et de nombreuses relances spatiales pendant les exercices suivants). Cette remarque nous paraît relever du rapport entre expertise et capacité à réguler le milieu, même si nous préférons ne pas être catégorique pour l'instant.

2.2 Topogenèse

Sur un plan topogénétique, nous observons que les élèves ont une totale responsabilité face au jeu de savoir, l'enseignante ne prenant à charge que la passation de consigne et le signal sonore. Ce topos massif du côté des élèves se joue dans un milieu trop peu échafaudé pour qu'ils puissent prendre réellement la responsabilité de l'apprentissage. En effet, la tâche ne nous semble pas assez précise quant à d'éventuels critères de réussite pour que les élèves puissent prendre en charge l'apprentissage.

À notre avis, on ne peut pas parler d'un topos côté professeur au sens de la didactique car les éléments pris en charge n'ont pas de relation au savoir. Nous dirions plutôt qu'Ève assume une responsabilité d'ordre pédagogique (passation des consignes, gestion de la discipline). Ce sont d'ailleurs des responsabilités de ce type qu'elle utilise pour définir son rôle dans le cycle danse :

« Alors, je fais à la fois un peu.. pas le guide mais celui qui dit: « allez, entrez, installez-vous », un peu le régisseur, je suis celui aussi qui va un peu contrôler, dire « deuxième groupe » ou si il y a trop de bruit,..ça ils le savent avant mais j'ai dû le faire deux ou trois fois.. puis, donner les consignes, donner la parole, arriver à noter les informations, secrétaire, pour qu'ils puissent après les réexploiter, expliquer parce que je leur donne les consignes, des verbes d'actions et ils créent par rapport à ça, euh... J'impose la musique aussi... Et si je peux, de temps en temps, raccrocher sur des connaissances. » (Entretien ante cycle, annexe 2)

Enfin, abordons le topos des spectateurs. Comme nous l'avons vu plus tôt, les spectateurs ont une

⁸⁷ Nous utilisons le terme *pseudo-constructivisme* pour désigner la conception si vivace dans le premier degré, selon laquelle l'élève est naturellement capable de produire n'importe quel type de savoir, au point de proposer des situations frustrées et non-réglées.

consigne d'observation des danseurs (nous avons vu que, pour ce jeu, Ève ne considérait pas les aspects majeurs de la tâche, ce que nous ne redévelopperons pas ici). Nous pensons que cette responsabilité aurait pu concourir à la construction d'une référence, tant pour les spectateurs que pour les danseurs, d'autant qu'il y a ensuite échange des rôles. En effet, les remarques des spectateurs auraient pu servir de points de départ à la régulation de l'activité des danseurs. Mais ce topos nous semble être un topos factice, que nous interprétons ici aussi par un souci d'ordre pédagogique : occuper les élèves afin de les canaliser. Une donnée d'entretien vient compléter selon nous cette interprétation :

« Il va y avoir des spectateurs, je mets des danseurs et des spectateurs qui ont quand même une petite consigne pour qu'ils observent et que ce soit pertinent, qu'ils aient cette position de respecter la consigne et d'être vu donc s'appliquer. » (Entretien ante cycle, annexe 2)

Nous pouvons voir le souci de donner un rôle aux spectateurs et que ce rôle est ici un moyen de tenter de contraindre l'activité des danseurs. Nous restons donc sur une interprétation de distribution de responsabilités d'ordre pédagogique, sans réel topos vis-à-vis du savoir.

2.3 Chronogenèse

Il nous paraît difficile de décrire la chronogenèse des savoirs pour cette tâche tant les savoirs sous-jacents au jeu des statues sont difficilement repérables. Le seul savoir que l'on peut considérer est l'occupation de l'espace, un peu abordé en amont dans le jeu des marches en s0, puis objet de quelques régulations. Les autres savoirs sont absents. L'immobilité est citée dans la consigne initiale mais ne fait l'objet d'aucune régulation la faisant apparaître comme enjeu de la tâche. La statue en tant que forme corporelle dessinée et immobile, dont on peut supposer qu'elle est l'élément qui a donné à Ève l'idée de relier le défilé et le jeu des statues, ne fait jamais enjeu, ni pour les élèves qui l'explorent davantage comme dans un jeu de type «1, 2, 3, soleil!», ni pour l'enseignante qui ne la désigne à aucun moment comme critère de réussite.

Nous postulons ici aussi que l'organisation pédagogique de la classe prend le pas sur la question des savoirs (similitude des tâches, réinvestissement des marches vues à la séance précédente...) sans réelle référence aux enjeux de savoir. En résulte à notre avis une succession de sous-tâches sans qu'elles contribuent clairement à la construction d'une référence en danse.

4. Conclusion sur la mise en place du jeu des statues

Cette double analyse nous a permis de mettre en lumière l'organisation didactique de la tâche en termes de successions de sous-jeux de marches stéréotypées avec arrêt. Cet arrêt, enjeu du jeu des

statues, ne semble pas constituer un objet de savoir pour l'enseignante. Le topos côté élèves, la quasi-absence de régulation et la totale absence de processus d'institutionnalisation semblent être des éléments pouvant renvoyer à une conception constructiviste relative à l'enseignement de cette activité dans laquelle il suffirait de proposer des tâches aux élèves pour qu'ils développent spontanément le «savoir danser». Ce constat nous semble assez représentatif de ce que nous avons pu voir dans les écrits et petits manuels de danse pour le primaire (comme celui que possède cette enseignante) : ils se limitent souvent en une succession de jeux "d'improvisation" pour lesquels seule la consigne initiale et, éventuellement, quelques pistes de prolongements sont décrits. Cela nous paraît aller dans le sens d'un assujettissement du rapport au savoir de type institutionnel selon lequel la tâche se suffit à elle-même et l'expression ne supporte pas de limitation. Malgré tout, comme nous l'avons évoqué plus tôt, nous préférons ne pas nous prononcer pour le moment en termes de praxéologie didactique de l'enseignante, hésitant encore entre une interprétation en ces termes ou une interprétation en termes de *manque à savoir*, voire même une interprétation qui combine ces deux aspects.

Dans ce jeu, tel que mis en place par Ève, nous considérons que les élèves ont fait l'expérience d'un jeu de mime avec arrêt en réaction à un signal sonore. Ils ont aussi fait une première expérience de l'occupation collective d'un espace.

Si l'on reprend les différents paragraphes de l'analyse *a priori* de la tâche, on peut constater les aspects suivants :

- L'enjeu central de passage du déplacement à l'immobilité n'a pas réellement été exploré, compte-tenu de l'enjeu visible centré sur les types de marche et l'absence d'exigence sur la statue.
- La vitesse de déplacement, variable de la tâche, n'a pas été explorée.
- La réaction au signal sonore, toujours frappe des mains produisant un son précis et délimité permettant une réponse rapide des élèves, a été relativement satisfaisante mais l'immobilité après ce signal a souvent été précaire.
- Il n'y a pas eu d'aménagement du milieu pour faire évoluer les formes vers une motricité moins usuelle, malgré deux propositions d'élèves (dans le seul extrait analysé) pouvant le permettre .
- Le travail des appuis, qui aurait pu être central compte-tenu de la variable *type de marche* - chaque type de déplacement entraînant un rapport aux appuis différents – n'a pas été proposé.
- Du côté des élèves, le respect des consignes s'est limité à mimer le type de marche demandé. Certes, nous prenons en considération qu'il s'agit d'une classe agitée mais nous posons

l'hypothèse que l'absence de régulation, et finalement de véritable enjeu de la tâche n'a pas amélioré cette agitation. Sans nous lancer d'ores et déjà dans une approche comparative, nous soulignons que la classe menée par Diane, aussi très agitée, n'a pas réagi de la même manière, Diane considérant d'une part que la danse se pratique dans le silence et l'imposant aux élèves, et d'autre part, désignant aux élèves les propositions totalement inadéquates.

Section 4. Analyse microdidactique de la mise en place du " jeu du miroir "

Abordons désormais la mise en place par Ève du jeu du miroir. Rappelons que les enjeux principaux de ce jeu en duo résident dans la création d'un unisson par la contrainte temporelle et énergétique du mouvement du guide et l'état d'écoute du partenaire ainsi que la mise en jeu globale du corps.

1. Introduction de la composante expérimentale « le miroir »

Ève a mis en place le jeu du miroir deux fois, la première lors de la séance 5, puis lors de la séance 6. Pour ces deux séances, le thème est «danser à deux», le duo n'ayant pas été abordé auparavant. Cette tâche est introduite à chaque fois après l'échauffement et un exercice de déplacement sans connexité avec cette tâche. En revanche, lors de ces deux séances, Ève propose aux élèves, à la suite du jeu du miroir, un autre exercice en duo sans réelle connexité (le sculpteur et la sculpture).

La reprise des exercices autour du duo lors de la séance 6 est à relier à l'entretien *post* séance 5. En effet, nous avons demandé à Ève si elle comptait reprogrammer le miroir, et elle a répondu par la négative. Cependant, après l'échange de conseil, Ève change d'avis :

CHER : (...) *Pour le miroir, demande plus de lenteur, il faut qu'ils soient tellement ensemble, qu'au bout d'un moment la démarcation guide/miroir s'efface. Et n'hésite pas à les mettre en observation.*

ÈVE : *Ah ouais... C'est vrai que... Ben du coup, je vais peut-être refaire si il y a tout ça..*

(Entretien *post* séance 5, annexe 11)

Après la séance 5, les élèves avaient deux semaines de vacances. Après ces vacances, Ève a donc proposé à nouveau les exercices de duo.

Nous choisissons ici de centrer notre analyse microdidactique sur l'analyse de l'action d'Ève durant la mise en place du jeu lors de la séance 5. Nous préférons en effet centrer notre analyse sur

l'introduction du jeu avant notre entretien conseil, tout en nous référant ultérieurement à la séance 6 pour l'analyse chronogénétique. Ce choix nous semble ici central pour approcher l'action didactique de cette intervenante en vue de la construction d'une référence, l'objectif de notre démarche comparatiste étant d'observer l'impact de sa seule formation au sein de la circonscription sur cette action. Dans un premier temps, nous analyserons donc cet épisode en termes successifs de définition et dévolution de la tâche, de régulation du jeu et d'institutionnalisation d'une référence.

2. Construction de la référence : analyse de l'action didactique d'Ève

2.1 La définition et la dévolution du jeu (T0 – 3'41'')

« *Le deuxième exercice, c'est le miroir. Nous prendrons deux personnes (désigne deux filles), venez là. On va se mettre là (« avant-scène ») pour l'instant et tout à l'heure vous vous mettrez où vous voulez, dans tout l'espace de la scène. **Alors vous êtes face à face** (Les deux élèves se placent face à face) **et une personne, on va dire M, et après on changera, sera le leader, et le leader va faire des gestes.***

L'autre personne, c'est comme si c'était ton miroir, elle doit faire la même chose que toi. (L'élève leader lève brusquement un bras, Ève réagit instantanément (58'') :) ***Il faut qu'elle puisse les faire donc on va aller doucement, si ça va trop vite elle aura pas le temps de te suivre. Je vous laisse faire, on va voir.*** (L'élève leader monte puis descend ses deux bras par l'extérieur, suivie par sa partenaire dans un relatif unisson, et Ève dit (1'12'') :) ***Donc c'est tout le corps qu'on utilise..***

L'élève guide dégage un pied sur le côté et le lève (équilibre difficilement tenu par l'élève miroir) et Eve dit (1'20'') :

Attention de ne pas se faire mal, de pas perdre l'équilibre, allez tout le corps, on peut utiliser les trois mondes, le monde des géants, le monde des enfants, le monde des fourmis..

L'élève guide propose une rotation de tête suivie d'un accroupi. Eve arrête la démonstration (1'32'') : *Stop! Vous vous relevez.*

Qui n'a pas compris ce qu'il fallait faire?

*Alors vous allez pouvoir vous répartir par 2 dans tout l'espace. Attendez! Il ne faut pas parler, c'est un travail, ça se fait en silence. Et si à un moment donné vous décidez de.. **Je déciderai le changement de leader, pour l'instant c'est la même personne qui démarre, après je vous donnerai le changement. On se place en marchant.*** (2'08'')

On s'installe, on ne démarre pas pour l'instant.

Vous vous mettez en place 2 par 2 dans l'espace et quand vous serez en silence, je donnerai le départ. 2 par 2. Là-bas elles sont trois, mets-toi avec l'une d'elles (gestion).

Espacez-vous, venez par là Océane et Virginie. Voilà.

(Circule, vérifie l'espace, déplace certains élèves).

(3'41'') : Allez-y.

Pour définir le jeu, Ève allie une consigne verbale et une démonstration exécutée par deux élèves parmi les plus attentifs. Voici la transcription de la consigne, avec quelques descriptions de l'action des élèves en position de démonstration quand nous le jugeons utile :

Ève décide d'allier consigne verbale et observation d'une démonstration régulée au fur et à mesure des propositions des deux élèves. Voyons les éléments de consigne ainsi transmis :

- Ève donne tout d'abord la précision spatiale "face à face" indispensable à l'exercice.
- Elle définit ensuite les rôles du leader (faire des gestes) et du miroir (faire la même chose). Le rapport spécifique à l'espace «en miroir» n'est pas précisé, si ce n'est par l'expression «*comme si c'était ton miroir*». Ayant affaire à une classe de cycle 3, nous postulons que cela peut être suffisant pour que les élèves intègrent majoritairement la dimension spatiale sous-entendue.
- Dès l'esquisse de proposition d'un geste vif de la part de l'élève guide, Ève précise que les gestes du guide doivent être lents pour être suivis. Cette observation aurait pu être dévoluee aux autres élèves alors spectateurs, leur donnant ainsi une responsabilité quant à la tâche, mais Ève préfère prendre à sa charge cette régulation, ainsi intégrée à la définition du jeu.
- Ensuite, les élèves proposant un relatif unisson de bras, Ève relance leur activité à propos de l'engagement de tout le corps, et se faisant intègre cet aspect à la consigne pour la classe.
- Les élèves proposant alors un équilibre sur un pied, Ève met les élèves en garde sur la perte d'équilibre. Cependant, cette régulation nous semble plus du type sécuritaire que liée à l'enjeu de la tâche, puisqu'elle est couplée à la remarque « *Attention de ne pas se faire mal* » et non au fait que la perte d'équilibre entraîne une perte de l'unisson.
- Ève donne ensuite des éléments incitant les élèves à une mise en jeu globale du corps par l'exploration de différents niveaux.
- Enfin, au moment de lancer l'activité, Ève ajoute que ce jeu se joue en silence et qu'elle désignera les changements de rôle entre le guide et le miroir. Nous remarquons que cette prise en charge nous semble imprévue, Ève change d'avis, ayant *a priori* prévu de donner cette responsabilité aux élèves.
- Pendant la minute et demie qui suit, nous considérons que Ève n'est plus en train de définir le jeu mais gère l'installation des élèves. Cependant, il est intéressant de noter qu'Ève prend à sa charge la disposition des élèves dans la salle, spontanément agglutinés.

Nous postulons que cette définition du jeu est très proche de ce qui a été proposée dans la fiche de présentation de cette tâche de la composante expérimentale. En effet, Ève donne les éléments de consigne essentiels à l'entrée dans le jeu (face à face, rôles) ainsi que les critères de réussite évoqués sur cette fiche (lenteur du mouvement du guide, mise en jeu globale du corps, exploration des niveaux, silence). De plus, nous observons que Ève énonce ces critères de réussite de manière pertinente par rapport aux propositions des élèves faisant la démonstration. La tâche est donc

définie dans son ensemble et les élèves ont bénéficié de l'énonciation de critères permettant une stratégie gagnante (à l'exception, notons-le, de l'importance du regard et du rapport à l'énergie).

2.2 La régulation du jeu et l'institutionnalisation d'une référence

2.2.1 Premier jeu (3'41'' - 5'17'')

À la suite de cet épisode de définition du jeu, les élèves vont explorer la tâche 1'13" avant le changement de rôle. Nous notons que cinq duos démarrent correctement, recherchant l'unisson autour de gestes de bras essentiellement.



Ève-miroir-ph1-4'01"



Ève-miroir-ph2-4'27"

Les autres groupes bougent anarchiquement, n'essaient apparemment pas de jouer le jeu ou ne l'ont pas compris.

A 4'17", Ève régule l'activité de deux élèves quant à l'espace «en miroir», l'élève miroir ne mobilisant pas le bon bras :

C'est ce bras-là (manipule le bras de l'élève, cf. photo ci-dessous).



Ève-miroir-ph3-4'18"

Dans le miroir, regarde-toi dans la glace, c'est le même bras. (L'élève monte son bras en se regardant dans la glace puis le duo reprend son exercice.)

A 4'55", Ève interrompt le jeu et demande aux élèves de changer de rôle :

« Stop, statue, le leader change. On inverse les rôles. »

Certains élèves échangent leur place, ce qui fait réagir Ève, avant de lancer la reprise du jeu :

« La place ne change pas, c'est le leader qui change. J'attends le silence pour donner le départ. Chut... Allez-y. » (5'17'')

Lors de ce premier jeu, l'enseignante circule et corrige une erreur majeure d'espace. En revanche, elle n'intervient, ni auprès de la classe ni en aparté, sur les critères énoncés auparavant et que les duos n'explorent pas. En effet, beaucoup de duos ne fonctionnent pas correctement car le guide bouge rapidement et anarchiquement, tentant visiblement davantage de piéger l'élève miroir que de l'amener à un unisson. Alors qu'Ève réagit immédiatement à la proposition rapide de l'élève guide lors de la démonstration, elle ne régule pas l'activité de ces élèves. De même, quelques duos s'approchent de l'unisson mais avec une mobilisation exclusive des bras. Alors qu'Ève à donner des relances pouvant faire milieu lors de la démonstration, elle ne régule pas l'engagement corporel pendant ce jeu. En revanche, elle insiste sur un aspect de la tâche : changer de rôle ne signifie pas de changer de place. Cette régulation, pour juste qu'elle soit, ne constitue pas un enjeu du jeu du miroir en terme d'apprentissage. Notre analyse ne serait probablement pas la même si cette régulation trouvait sa place au côté de régulations plus cruciales, mais elle semble presque inadéquate ici, où les aspects centraux du jeu (lenteur, unisson, mobilisation corporelle...) ne sont pas joués sans que l'enseignante n'intervienne.

Enfin, nous notons qu'Ève n'utilise pas l'observation de duos pour tenter de faire prendre conscience aux élèves de ce que peut être la tâche. Cette phase aurait pourtant pu être proposée, d'autant plus que certains duos s'approchaient de l'unisson.

2.2.2 Deuxième jeu (5'17" – 7'13")

Les élèves reprennent l'exercice. Un élève plaisante : il fait des gestes rapides avec les bras pliés (ce que les élèves appellent souvent faire «l'égyptien»). Ève intervient, apostrophant l'élève en position de miroir (5'24") :

Ève : *Doucement Lilian!*

E : *Mais c'est lui!*

Ève : *Lentement, allez-y doucement* (inaudible)

E: *Mais c'est lui lui fait les gestes!*

Ève : *Oui, doucement les gestes.*

Parmi les autres groupes, nous en remarquons seulement deux qui sont dans la tâche, et en particulier un duo de garçons (entouré sur la photo) qui expérimente l'inclinaison du buste.



Ève-miroir-ph4-6'13"

Les autres guides bougent de manière anarchique, rapide, et nous repérons un manque de concentration chez de nombreux élèves en position de miroir.

A 6'47", Ève interrompt l'exercice pour inverser à nouveau les rôles :

« *Statues, posez les pieds ceux qui sont en équilibre. Restez à la même place et inversez les rôles, le leader change. Attendez le silence pour le départ, chut... Allez-y.* » (7'13")

Comme pour le premier jeu, l'activité n'est pas régulée. La seule régulation est adressée à un duo particulièrement agité (sur l'ensemble des séances) alors que d'autres duos bougent de la même manière (rapidement, anarchiquement). Il est intéressant de noter le petit incident didactique, Ève adressant sa régulation à l'élève en position de miroir et continuant sur sa lancée malgré les protestations de cet élève.

Outre cet échange, c'est l'absence de régulation qui caractérise ce jeu, et qui en limite notre analyse.

2.2.3 Troisième jeu (7'13'' - 8'37'')

Pas un seul groupe n'est dans la tâche cette fois, la classe est bruyante. Un groupe commence à travailler en contact, puis le contact se propage dans de nombreux duos. Nous repérons des idées de mouvements intéressantes (engagement du buste, changements de niveau et d'appuis) mais nous ne percevons aucun travail sur l'énergie/temps et sur l'unisson, les élèves ne parvenant pas à danser ensemble, comme le montrent les photos suivantes.



Ève-miroir-ph5-7'28''



Ève-miroir-ph6-7'56''

Lors de cet épisode, Ève n'intervient pas. Elle interrompt l'exercice à 8'37''.

2.3 Analyse de l'action didactique d'Ève

Cet épisode consacré au jeu du miroir ne nous permet pas une analyse étoffée de l'action didactique de cette enseignante. Néanmoins, une observation, peut-être majeure, en émerge. Nous avons remarqué la pauvreté (pour ne pas dire l'absence) de régulation ou d'institutionnalisation, ainsi que de phases d'observation et d'échange entre élèves. A l'inverse, la définition du jeu est très complète : utilisation d'un duo de démonstration et précision des critères de réussite. Soulignons que lors de cette phase, l'enseignante prend à sa charge l'énonciation de la consigne, des relances et critères de réussite, ne donnant aucune responsabilité aux élèves, si ce n'est celle proposée à ceux effectuant la démonstration. Tous ces éléments réunis nous oriente vers une interprétation : Ève assume de manière très directive la définition du jeu. Elle laisse ensuite à la charge totale des élèves le fait qu'ils jouent le jeu ou pas. Nous proposons les interprétations suivantes quant à ce contraste important dans les types de topos assumés par cette enseignante :

- Une fois définie de manière très proche de celle de la fiche, la tâche semble fonctionner pour elle-même, les élèves ayant tout à charge vis-à-vis du savoir. L'enseignante ne prend comme responsabilités que celles de donner la consigne, de l'explicitier et de gérer le jeu en terme de discipline. Nous postulons que ce genre d'action didactique sommaire est à relier à la formation initiale des maîtres de l'école primaire : censés être polyvalents sans pouvoir réellement assumer

une telle mission, la formation initiale met en avant l'utilisation d'outils pédagogiques. Le principe est que, sans être spécialiste, un professeur des écoles est capable de tout enseigner s'il sait utiliser des supports et donner des consignes (Baillat, 2001). Ici, Ève remplit cette tâche, donnant une consigne initiale complète et gérant son groupe classe. Mais les enjeux de savoir disparaissent au fur et à mesure que le temps passe et que la tâche, non régulée, ne peut faire milieu. Cette conception de la tâche nous renvoie à ce que Marsenach (1991) appelle la « magie de la tâche ».

– Nous constatons que cette tâche qui ne fait pas milieu par manque d'action régulatrice et institutionnalisante, ne fonctionne pas en termes de rencontre avec les savoirs et de construction d'une référence en danse. Pourtant, lors de la définition du jeu, Ève a donné des critères de réussite précis. Cette insuffisance de la définition du jeu nous renvoie au fait que la régulation est le cœur même de l'enseignement-apprentissage (Amade-Escot, 1993 ; Marsenach et Mérand, 1987 ; Sensevy, 2007).

Procédons maintenant à un second mouvement d'analyse.

3. Construction de la référence : analyse par le triplet des genèses

3.1 Mésogenèse

L'analyse proposée ci-avant montre, pour le jeu du miroir, qu'Ève n'installe qu'un premier milieu permettant de lancer la tâche. Malgré l'énonciation de critères de réussite, l'enseignante ne régule pas l'activité, ne désignant donc pas ces critères comme importants dans l'activité même. Les élèves s'en éloignent peu à peu, jusqu'à n'avoir avec la tâche initiale qu'un lien spatial (en miroir).

De plus, Ève propose une nouvelle fois cet exercice lors de la séance 6, suite à notre entretien *post* séance 5. Nous rappelons que ce sont les éléments de l'entretien conseil qui ont motivé cette reprise. Or, lors de l'entretien, nous avons abordé avec Ève l'exigence de lenteur à donner aux élèves et la mise en place d'une phase d'observation et d'échanges (dont nous pensons qu'elle peut participer à une avancée dans la construction référence). Or, Ève remet en place cette tâche en s6, de la même manière, sans régulation de l'activité des élèves dont les propositions restent toujours bien éloignées des enjeux visés. D'une manière générale, Ève ne s'appuie jamais sur les productions d'élèves pour identifier quels sont les traits pertinents de leur conduite ou, dans ce cas, non pertinents, ce qui permettrait d'enrichir le milieu. Ce constat renforce notre interprétation selon laquelle Ève n'a pas réellement les ressources nécessaires pour fonctionner autrement que dans la magie de la tâche.

3.2 Topogenèse

Sur un plan topogénétique, nous observons que les responsabilités sont soit totalement du côté de l'enseignante lors de l'installation de la tâche, soit quasiment que du côté des élèves lors de sa réalisation. Tout d'abord, lors de la définition du jeu, Ève a un topos dominant, les élèves (hormis deux) n'en ont aucun. En revanche, malgré deux petits échanges, nous pouvons dire que les élèves assument l'entière responsabilité du jeu du premier au troisième essai quant aux enjeux majeurs, Ève ne gérant que des aspects plus organisationnels et disciplinaires. Ce topos du côté du professeur au moment de la définition du jeu, très proche de la fiche, nous semble davantage renvoyer au rôle pédagogique consistant à donner une consigne à partir d'un manuel ou d'un support qu'à une action didactique de mise en place d'un premier milieu pour l'étude.

3.3 Chronogenèse

Le processus chronogénétique pour cette tâche est limité à la phase de définition de la tâche. Lors de cette définition, des savoirs envisageables dans le jeu du miroir sont énoncés, sans que le milieu ultérieur ne permette de les faire émerger dans l'activité des élèves. De plus, nous ne pouvons pas noter de réelle avancée dans le temps didactique lors de la séance 6, le jeu étant rejoué à l'identique, sans réel milieu porteur d'objets de savoir.

4. Conclusion sur la mise en place du jeu du miroir

Cette double analyse nous a permis de mettre en lumière le caractère peu exploité didactiquement du jeu du miroir pour ce site. Lors de cette mise en place, les élèves ont exploré la relation spatiale "en miroir" qu'ils maîtrisaient déjà. Ils ont, à certains moments, exploré des mouvements intéressants mettant en jeu le corps dans sa globalité et s'éloignant un peu de la motricité usuelle. Mais seuls quelques duos ont expérimenté une recherche d'unisson et ce sur un temps court et en ne mobilisant que les bras. Notons néanmoins qu'un duo de garçons a davantage joué le jeu et a produit un unisson plus complexe (cf. ph4).

Si l'on reprend les différents paragraphes de l'analyse *a priori* de la tâche, on peut constater les aspects suivant :

- L'enjeu central de recherche d'unisson n'a été joué dans sa composante temporelle que par cinq duos et ce seulement lors du premier jeu. Cet enjeu n'a pas fait l'objet d'une désignation suffisante par l'enseignante pour qu'il apparaisse comme central.
- La dimension relationnelle, reposant essentiellement sur le regard (danser les yeux dans les

yeux) n'a pas été abordée.

- La recherche d'une profonde écoute entre danseurs d'un duo n'a pas été énoncée.
- Il n'y a pas eu d'aménagement du milieu pour faire évoluer les formes vers des schémas moins usuels, bien qu'Ève l'ait abordé lors de la phase de définition du jeu. Les rares moments d'unisson ont fonctionné seulement autour de mouvements de bras, jamais exploités.
- La transposition spatiale «en miroir» n'a été abordée qu'en aparté, ce qui nous semble cohérent compte-tenu qu'elle était acquise pour tous les élèves de cette classe.

Pour conclure, nous pouvons dire que la tâche expérimentale du miroir, telle que mis en place dans l'action conjointe, a fonctionné comme un *ersatz* vide de savoir. Elle a été jouée sans qu'aucune dimension possible du jeu du miroir ne puisse contribuer à la construction d'une référence en danse.

Section 5. Analyse microdidactique de la mise en place de «l'atelier chorégraphique»

Nous allons maintenant nous intéresser à la mise en place de l'atelier chorégraphique dans le cycle d'Ève. Rappelons que l'atelier regroupe plusieurs types d'enjeux de savoir :

- mémoriser et reproduire une phrase gestuelle mise en temps, en espace et comportant variations d'énergie et éléments techniques ;
- comprendre et utiliser des procédés chorégraphiques ;
- composer à plusieurs une chorégraphie comportant différents éléments liés entre eux.

1. Introduction : approche de l'atelier chorégraphique dans son ensemble

Ève a mis en place l'atelier chorégraphique lors des séances 7, 8 et 9 de la façon suivante :

- s7 : première approche du procédé chorégraphique sélectionné (l'accumulation⁸⁸)

88 Rappelons que l'accumulation est un procédé chorégraphique consistant en une répétition de mouvements avec ajouts successifs.

- s8 : reprise de l'accumulation ; première approche de la phrase commune
- s9 : reprise de la phrase commune ; transposition spatiale de la phrase ; reprise de l'accumulation ; composition

En voici la description dans le synopsis de cycle :

Séance épisode	Tps	Tâche	D	S	M	Appl cons	d	% exp	Type tâche	Mod	Dimens°
7e	57-65	Première approche de l'accumulation (Incident critique didactique)		X		0/f	8	F C	I/Repro F	G	CPS(F)/tps
8d	25-57	Reprise de l'accumulation				M	32	F C	I/Repro F	G	CPS(F)
8e	57-70	Apprentissage phrase commune		X		M	13	T C	Repro F	I	CPS(F)
9b	14-31	Reprise de la phrase apprise et transposition spatiale (niveaux)				M->F	17	T C	Repro-memoF + I ex	I	CPS(F)-ESP
9c	31-48	Reprise de l'accumulation				M+	17	T C	Repro F	G	CPS
9d	48-80	ATELIER: composition de la chorégraphie de groupe		X		M+	32	T C	C	G	PG

Tableau 23 : L'atelier chorégraphique dans le cycle d'Ève (Extrait du synopsis)

1.1 La transmission de la phrase commune

Si l'on observe dans un premier temps, comme dans l'analyse *a priori*, la transmission de la phrase commune, nous pouvons faire les observations suivantes.

- Nous entendons par "enchaînement composé" une phrase et non des mouvements isolés, et par "mis en espace et temps" l'importance d'une écriture précise comportant des variations de temps et d'espace. Nous remarquons que la phrase construite par Ève est davantage une succession de trois actions (s'étirer, sauter et tourner) sans précision temporelle ou spatiale (au sens des orientations et trajectoires). Ce choix est sans doute lié à la formation reçue en circonscription autour des verbes d'action.
- Nous notons que cet enchaînement est particulièrement court (il n'est pas compté mais fait tout au plus 8 temps). Il est tout de même à préciser que, lors de l'entretien contrat de recherche, nous avons dit que la durée 2X8 temps était approximative.
- Enfin, notons que l'enseignante ne s'implique pas corporellement dans la transmission de cette phrase. Elle indique, lors de la séance 8, les trois actions d'une élève qui sont ensuite prises

comme modèle pour la classe.

Observons maintenant les éléments pouvant permettre de juger de la difficulté de la phrase :

- Les **zones du corps mobilisées** : seules les extrémités sont ici mobilisées.
- Le **rapport à l'équilibre** reste usuel, les actions proposées faisant parties d'actions quotidiennes. Le tour est l'action la moins usuelle mais, les élèves étant libres de tourner à leur manière, ne comporte pas de difficulté particulière.
- Les **éléments techniques** sont absents. Cependant, la consigne «*tourner dans le monde des géants*» a amené des tours en l'air, élément technique assez difficile quant au contrôle de l'axe vertical et de l'arrivée stable. En revanche, cette action complexe n'a fait l'objet d'aucun milieu pour l'étude. Les élèves qui l'ont proposé ont dû l'assumer d'emblée.
- Le **rapport à l'espace** est libre. La seule indication de l'enseignante est que la phrase se fait «*dans le monde des géants*», c'est à dire vers le haut (cf. formation).
- Le **rapport au temps** est totalement libre.
- Le **rapport à l'énergie** est totalement libre.

Ces éléments peuvent donc être considérés comme très usuels pour les élèves, et rien ne constitue une contrainte leur permettant un engagement *proprio motu* dans la danse..

Observons désormais, relativement aux variables de la tâche, que la transmission s'est limitée à la définition de trois actions à enchaîner dans le monde des géants en s'inspirant de la proposition de l'élève prise comme modèle. Nous ne relevons donc pas d'actions relatives à l'utilisation et la précision de la décomposition des mouvements, ni à la précision des sensations. Pour les élèves, la tâche de mémorisation et reproduction de formes s'est ici limitée à enchaîner trois actions, issues de verbes d'action liés à la motricité usuelle, avec une seule contrainte spatiale rudimentaire, sans contrainte temporelle ou énergétique. A priori le milieu initial proposé aux élèves est faiblement rétroactif du point de vue des savoirs visés.

1.2 La composition

Si l'on s'intéresse désormais à la mise en place de la partie « composition » nous pouvons faire les observations suivantes:

- « *Un début et une fin* » a été interprété par Ève comme « une entrée et une sortie ». Cette interprétation est pertinente mais nous remarquons qu'elle n'exige pas, au final, de véritable sortie, les élèves se contentant de rejoindre les spectateurs en marchant sans trajectoires particulières.
- Nous remarquons ensuite qu'Ève a choisi deux procédés chorégraphiques. La transposition

spatiale de la phrase du point de vue des niveaux (différents mondes) était faisable à partir des éléments de cette phrase sans trop de difficulté. En revanche, la transposition de cette phrase par un élève allongé au sol n'a pas été encouragée, ce qui a pu limiter la transposition. L'accumulation a été choisie comme second procédé. Notons que c'est l'un des procédés les plus complexes de la liste, surtout pour un non-danseur⁸⁹. Cette difficulté semble se traduire par un temps considérable consacré à comprendre le procédé et par l'incident critique didactique de la séance 7 (cf. section *infra*).

- Enfin, notons que les groupes sont composés de quatre élèves en général, un groupe de trois élèves vient compléter le nombre. La formation des groupes est laissée à la charge des élèves mais l'enseignante opère quelques changements motivés par la séparation d'élèves agités.
- La composition est reliée à des activités en amont (en s7 et s8) sur l'accumulation.
- Le travail de composition s'est organisé sur les trois dernières séances. Ève a consacré 57 minutes au procédé chorégraphique d'accumulation, 30 minutes à l'apprentissage de la phrase commune et à sa transposition spatiale, et 32 minutes à la composition⁹⁰. Soulignons que sur ces 32 minutes, 15 minutes ont été consacrées à la présentation des différentes chorégraphies. Le temps de composition par groupe, à proprement parler, a donc été d'une quinzaine de minutes et s'est faite en une seule fois lors de la dernière séance. C'est donc le procédé d'accumulation qui a été le plus investi, et la composition de la chorégraphie finale s'est faite en très peu de temps et sans régulation (un seul essai).
- Le procédé d'accumulation a été expérimenté à trois reprises avant la tâche de composition, toujours en improvisation. Le procédé de transposition spatiale n'a été abordé pour lui-même qu'à la séance 9 mais Ève avait au préalable donné beaucoup de consignes d'improvisation où chaque verbe d'action était exploré dans les trois mondes. Les élèves étaient donc habitués à changer de niveau (ou de « monde »).

Nous pouvons donc remarquer que l'élément essentiel de l'atelier chorégraphique proposé par Ève a été le procédé d'accumulation. En effet, la phrase commune ne représente aucun obstacle pour les élèves et son acquisition est instantanée. Le miroir et la transposition spatiale s'appuient sur des expériences antérieures, ce qui donne à la composition un caractère de réinvestissement cohérent. En revanche, le début et la fin de la phrase composée n'a pas fait enjeu, des élèves commençant et terminant leur phrase de manière aléatoire et non-réfléchie, l'enseignante considérant que la consigne était remplie.

89 En effet, certains procédés chorégraphiques utilisent des actions qui peuvent trouver un écho dans la vie quotidienne (ralentir, accélérer, répéter). L'accumulation, en revanche, est propre à la musique et la danse.

90 cf. synopsis et analyse macrodidactique.

En ce qui concerne la régulation des compositions, nous remarquons que :

- La tâche de composition à proprement parler ne comporte pas de régulation collective. Ce jeu est joué en un seul essai sans interruption. Malgré cela, Ève circule dans les groupes. Chaque groupe lui explique ce qu'il compte faire et Ève s'assure ensuite avec eux qu'il y a bien tous les éléments demandés, quel que soit l'ordre (entrée, phrase enseignée, accumulation, occupation des trois mondes, miroir, sortie) en leur énumérant ces éléments. Elle ne prend pas à charge le rôle de conseiller visant à améliorer leurs propositions.
- En revanche, le procédé d'accumulation fait l'objet d'un jeu didactique plus dense, ce qui justifie à notre avis le choix que nous avons fait d'analyser en microdidactique un épisode le proposant. Nous ne rentrerons donc pas ici dans le détail.
- En dehors du travail autour de l'accumulation, les spectateurs ne sont utilisés que lors de la phase de présentation des phrases composées, appelée « *phase d'évaluation* ». Ils ont alors à charge de dire si chaque élément demandé a bien été introduit à la chorégraphie. En revanche, aucun échange ne les met en position d'observateurs critiques, ce qui aurait pu permettre une véritable formation du regard critique et poétique sur la danse.

Que ce soit lors de la définition du jeu, lors des régulations ou lors de la phase dite "d'évaluation", l'action didactique d'Ève et les échanges avec les élèves portent exclusivement sur les éléments obligatoires de la chorégraphie. Il semble donc qu'Ève perçoive la tâche des élèves comme une tâche de conformité à la consigne. Les aspects plus sensibles du partage entre danseurs-chorégraphes et spectateurs ne sont pas abordés mais nous notons qu'Ève perçoit quand-même que cette tâche ne peut pas en faire totalement l'économie, comme le montre cette déclaration lors des présentations, à un groupe ayant oublié l'accumulation :

« *Le contrat n'est pas rempli. Par contre c'était joli, bien ensemble, mais le contrat n'est pas rempli.* » (s9, 72'45")

Pour terminer, observons les chorégraphies des élèves :

- Les élèves ont proposé des petites chorégraphies comportant généralement les éléments imposés. La motricité proposée y est relativement usuelle mais, par rapport aux tâches d'improvisations, nous notons une plus grande application. Les élèves parviennent à trouver des unissons. En revanche, les élèves en sont restés au premier jet, ce qui ne leur a pas permis d'affiner leurs chorégraphies, en particulier le lien entre certains éléments juxtaposés, la qualité de l'entrée et de la sortie et la recherche de nuances (vitesses, énergie).
- Les élèves ont ici commencé par discuter, cherchant à organiser les éléments dans un premier jet respectant une chronologie. Compte-tenu du temps imparti, la discussion a précédé un ou deux

essais avant la présentation et les échanges entre élèves pour faire évoluer les propositions n'ont pas eu une place importante.

- Un groupe de quatre garçons n'a pas proposé d'enchaînement, un seul élève étant dans la tâche.

L'atelier a donc relativement fonctionné puisque les élèves ont majoritairement joué le jeu, se sont appliqués lors de la présentation et ont presque tous inclus les éléments imposés. En revanche, les propositions auraient pu aller plus loin avec un peu plus de temps et des régulations adaptées.

La motricité utilisée est restée relativement usuelle. Nous n'avons relevé ni modulation de vitesse ni d'énergie. L'espace a été investi pour ce qui est des niveaux, mais peu quant à l'occupation de l'espace au sein du groupe, des orientations et des trajectoires.

2. Analyse microdidactique : Première approche de l'accumulation

Comme nous l'a montré dans l'introduction la relecture de la mise en place de l'atelier, la phrase commune et le temps de composition par groupes ont comporté très peu d'interactions didactiques (phrase courte et peu contraignante ; temps de composition réduit avec échanges centrés sur les éléments obligatoires). Il nous semble donc que le choix le plus pertinent pour décrire et comprendre la co-construction d'une référence pour ce site est de centrer notre analyse sur l'approche du procédé chorégraphique le plus largement traité : l'accumulation. Ève y consacre trois épisodes (7e, 8b, 9c). Nous centrerons notre analyse microdidactique sur l'épisode de la séance 7 pour deux raisons : cet épisode se joue avant un entretien conseil où nous donnons quelques pistes à l'enseignante ; cet épisode peut être considéré comme un des deux incidents critiques didactiques observés durant cette recherche et la problématique de cet incident est selon nous une source précieuse pour comprendre les obstacles de l'enseignement de la danse contemporaine par un enseignant sans réelle formation. En revanche, nous aborderons rapidement dans la chronogénèse de ce jeu, l'évolution des objets des deux séances suivantes.

Lors de l'épisode 7e, nous repérons trois moments remarquables : une première passation de consigne en utilisant un groupe en position d'illustration/démonstration ; un moment de reformulation de la consigne et un court moment de pratique. Nous pensons intéressant de commencer par présenter ces trois moments remarquables en y repérant et en analysant pour chacun d'éventuels actes de définition, dévolution, régulation et institutionnalisation. Après une première synthèse de ces éléments, nous proposerons un second mouvement d'analyse, par le triplet des genèses, avant de conclure sur la construction de la référence chorégraphique.

2.1 Définir, dévoluer, réguler, instituer le jeu de composition chorégraphique

2.1.1 Première approche du jeu (T0-6'25'')

Dans cette unité, nous découperons trois moments pour mener l'analyse : la présentation du jeu, la démonstration et la reformulation de la consigne.

2.1.1.1 Premier moment : présentation du jeu (T0-1'15'')

Les élèves sont assis et Ève commence ainsi (T0) :
« *Alors c'est quoi le canon en chant?*
E1 : *On chante pas en même temps.*
Ève : *On ne chante pas en même temps, tout à fait, mais est-ce qu'on chante la même chose?*
Plusieurs E : *Oui.*
E2 : *Mais pas ensemble.*
Ève : ***Oui, on chante la même chose mais pas en même temps, très bien. 'Y a un petit décalage. Donc là ça va être pareil mais sans chanter, on est en danse, ça va être des mouvements, de gestes.*** (48'')
Alors un groupe... (Choisit.)
(1'15'') *Alors, le premier il fait un geste, enfin un geste, je veux dire un mouvement de danse. Ça peut être dans le monde des géants, ça peut être dans le monde des fourmis.*

Comme évoqué ci-avant, cet épisode a pour but de définir un nouvel exercice consistant à improviser autour du procédé chorégraphique d'accumulation. Plusieurs aspects de cette tentative de définition nous semblent intéressants :

– Nous remarquons tout d'abord que l'enseignante annonce un travail sur le canon, demandant même aux élèves de rappeler en quoi consiste ce procédé en chant. Or, dès qu'Eve décrit le procédé visé, nous remarquons que c'est de l'accumulation qu'il s'agit. En effet, danser une phrase en canon reviendrait à danser la même phrase, composée au préalable, en deux groupes (ou davantage), le deuxième groupe partant en décalé (par exemple 4 ou 8 temps après le premier). Ici, il s'agit d'accumuler des mouvements, c'est-à-dire, comme dans un jeu de *memory*, de reprendre un module et, à chaque fois, d'y ajouter un élément. Nous repérons donc un premier incident didactique entre professeur et savoir, même si aucun élève ne semble le remarquer. Nous notons qu'il ne s'agit pas d'une erreur de vocabulaire isolée, puisque Ève reprend le terme de "canon" lors de la séance suivante (s8).

2.1.1.2 La démonstration

Cet épisode est avant tout un épisode de définition du jeu, dans le sens qu'il a pour fonction de définir la consigne. Malgré cela, compte-tenu du fait que l'enseignante utilise des élèves en position de démonstration, nous relèverons aussi des indices de dévolution, de régulation et d'institutionnalisation dans les échanges précédents, nous permettant une première série d'observations à propos de la construction conjointe d'une référence.

L'élève désigné esquisse un geste et Ève lui dit (1'17") : *Un geste mais on est en danse, un mouvement de danse. Alors c'est quoi? Refais-le du départ, fais ton mouvement de danse.*

L'élève se place dans la position suivante (statue sur un pied, un bras levé) :



Ève-atelier-ph1-1'39"

C'est ton mouvement de danse (le refait en disant en précisant le chemin du mouvement:) hop... Pensez que ça doit être joli, agréable à regarder, donc faites-le doucement. D'accord? Ca peut être saccadé, tout en douceur... Refais-le et pense à ton mouvement de danse et en faisant des choix, saccadé, ample, tout petit ou lié... Vas-y, refais ton geste.

2'17" : l'élève se replace dans la même position mais monte son pied et son bras de manière lente et liée.

Voilà... D'accord, et tu bouges plus. (2'20")

Aux trois autres danseurs du groupe : j'espère que vous avez fait attention parce que le second vient et fait le même geste.

Deux élèves viennent en même temps, Ève gère sur un mode de discipline. Une élève reste et se place dans la même position que D1. (2'37")

Mets -toi où tu veux, mais c'est pas la statue! C'est pas la statue, c'est je me place et après je fais le même mouvement et elle l'a fait de façon ample (Ève le fait).

D2 refait le placement de D1, comme le montre cette photo (2'55")



Ève -atelier-ph2-2'55"

Donc il faut bien regarder ce que fait le premier. Et tu rajoutes un geste. Tu as fait le geste du premier et tu fais le second.

D2 modifie sa statue en montant l'autre bras à l'horizontale (cf. photo ci-après) :



Ève-atelier-ph3-2'59

(3'02") C'est quoi ton geste exactement?

D2 relâche puis remonte son bras gauche à l'horizontale.

(3'09") Alors refais tout depuis le début. Tu fais le premier mouvement et le deuxième mouvement.

D2 s'exécute et reste en statue sans pouvoir en assumer l'équilibre sur un pied.

Et ton mouvement? Il faut que ceux qui sont après aient bien compris ton mouvement. Refais!

D2 remonte son bras et lâche la position car manque d'équilibre.

Et concentre-toi!

D2 se replace dans la position 2 mais bouge.

Inès! Ou tu le fais bien ou tu vas t'asseoir! C'est quoi ton mouvement?!

D2, sur ses deux pieds, monte son bras.

Donc c'est pas je tiens ma manche, c'est ça (monte son bras). Bien (3'43") qui est le troisième?

D3 approche. *Donc tu te places où tu veux, tu fais le premier mouvement..*

D3 se place à peu près dans la même position que D1.

Nesrine elle a pas fait ça! Elle a fait (le fait lent et lié en disant:) hop...

D3 se place dans la position de D2.

Et ton mouvement c'est lequel? (D3 hésite) Ben, une fois que tu es là tu peux faire une toupie si tu veux, allez!

D3 monte le bras gauche jusqu'en haut. Équilibre très instable :



(4'25")

Très bien! Donc tu as fait le mouvement de Nesrine, le mouvement d'Inès et ton mouvement. D'accord, très bien. A toi Sofiane, tu fais le premier mouvement, deuxième mouvement, troisième mouvement et tu inventes un mouvement... de danse. Et pense que c'est de la danse!

D4 se place approximativement comme D3.

Alors j'ai pas vu le mouvement d'Inès. Inès elle a relevé.

D4 se place comme D2.

Et le mouvement de Melissa?

D4 se retourne pour la voir . Hésite.

Allez ça s'enchaîne, c'est lié! Sofiane, regarde! Elle a fait son mouvement (D1) puis Ines comme ça (D2) et Melissa (D3). (D4 ne bouge pas). Et le tien c'est quoi?

Se place à peu près comme D3. (5'29")

Alors refais.

D4 se replace dans sa statue, extrémité par extrémité.

Refais tout depuis le début (5'37") Le mouvement de Nesrine, le mouvement d'Inès, de Melissa et le tien.

D4 se place dans une statue sur un pied sans lien avec les gestes précédents.

(Aux S :)Vous avez vu il est compliqué celui-là. (A D4:) Et le tien?

Se replace sur ces deux pieds puis propose une statue en plaçant les trois membres l'un après l'autre.

Tu as trois mouvements? Un mouvement à ajouter!

Refait approximativement (6'02") :



Donc ton mouvement c'est ton bras qui redescend? Quand tu l'as relevé, y en a un que tu redescend comme ça. OK très bien! (6'20") Statue, stop, vous allez vous asseoir (6'25")

- Du point de vue de la définition de la tâche, nous observons qu'Ève prend le parti d'illustrer la consigne orale en utilisant un groupe d'élèves en position de démonstration. Nous pensons que ce choix didactique est particulièrement intéressant. En effet, il semble assez complexe de transmettre un tel procédé sans que les élèves s'appuient sur l'observation d'une phrase dansée le mettant en place. En revanche, nous désirons nous attarder sur les caractéristiques de cette démonstration. Il s'agit pour les élèves de proposer une accumulation de gestes en improvisation, alors qu'il s'agit d'un procédé chorégraphique normalement utilisé en composition. On peut penser que l'improvisation vient préparer la composition ultérieure, mais nous postulons que ce qui est

demandé ici transforme l'enjeu de l'exercice. L'accumulation est un procédé qui permet de créer une intensité de la partition chorégraphique, la phrase de départ prenant peu à peu de l'ampleur à chaque répétition. Les danseurs ayant à utiliser ce procédé partent de mouvements choisis et un moment de transmission de chaque mouvement précède un moment de composition où la partition est discutée et répétée. Ici, l'élève D4 devrait mémoriser instantanément les trois mouvements précédents et en proposer un autre, ce qui aurait été quasiment impossible si un autre incident n'avait pas facilité cet aspect : dans l'accumulation, il s'agit de construire une phrase composée avec répétition et accumulation de ses éléments alors qu'ici chaque élève se place dans une statue. La tâche de D4 est donc facilitée puisqu'il peut observer les positions de ses camarades quand vient son tour (ce qui ne serait pas le cas avec une véritable accumulation de mouvements). Mais ce point nous amène à une autre observation, probablement la plus importante : le milieu co-construit durant cette démonstration empêche l'approche du procédé chorégraphique choisi. En effet, l'accumulation suppose des mouvements comportant un début et une fin, même s'ils sont ensuite enchaînés. Ici, l'élève se place dans une statue et malgré la tentative de régulation d'Ève, que nous commenterons dans le paragraphe suivant, c'est la position qui semble faire enjeu, et non le mouvement. Par conséquent, les élèves jouent un autre jeu qui consiste à copier la statue de l'élève précédent et, à la demande de l'enseignante, de la modifier légèrement. En plus, les élèves jouent ainsi dans la continuité de l'exercice précédent où il s'agissait de copier des statues. On peut penser que la confusion entre les tâches a probablement été accentuée par une impression de continuité. La démonstration propose donc l'illustration d'un autre jeu que celui qui est demandé et, malgré des remarques qui laissent penser que l'enseignante perçoit le problème, celle-ci laisse les élèves transformer la consigne de départ et cet écueil ne sera dépassé que lors de séance 9.

- D'un point de vue topogénétique, cet épisode de présentation du nouveau jeu de savoir comporte une répartition des responsabilités vis-à-vis de la définition de ses enjeux.. Eve prend à charge le guidage et l'étayage pas à pas de la démonstration :
 - elle dit aux élèves ce qu'ils doivent faire (*Donc tu te places où tu veux, tu fais le premier mouvement.*),
 - leur donne des pistes (*ça peut être dans le monde des géants... dans le monde des fourmis...saccadé, tout en douceur... ..ample, tout petit ou lié.*),
 - corrige certains aspects (*Nesrine elle a pas fait ça! /Alors j'ai pas vu le mouvement d'Ines. Inès elle a relevé.*),
 - fait refaire pour que la démonstration illustre bien la consigne (*Alors refais tout depuis le début. Tu fais le premier mouvement et le deuxième mouvement.*).

En revanche, elle dévolue totalement le contenu gestuel de la démonstration aux quatre élèves. Ce fait est conséquent car les élèves, ayant travaillé au préalable (et longuement) sur les statues, ne parviennent pas à proposer autre chose que des positions figées qui détournent l'exercice vers une tâche de copie de statues. Ève aurait pu écarter les statues de cet exercice (en les "interdisant") ou aurait pu utiliser les élèves mais en leur donnant une consigne d'action à chacun, comme elle tente d'ailleurs de le faire pour D3 (*Ben, une fois que tu es là tu peux faire une toupie*). Cependant, davantage qu'une responsabilité mal assumée par les élèves, nous pensons que c'est la confusion de l'enseignante vis-à-vis de la tâche qui transparait ici, comme nous le verrons dans le paragraphe suivant.

Enfin, notons que, contrairement aux quatre danseurs qui portent une responsabilité importante vis-à-vis de la tâche, les spectateurs n'ont aucun topos, même frustré, ce qui rend l'observation peu propice à une co-construction de référence (comme le montrera la suite de l'épisode). Nous pensons que cet aspect est amplifié par le fait que la démonstration dure plus de six minutes, et ce avec un seul échange s'adressant aux spectateurs (*Vous avez vu il est compliqué celui-là.*).

La professeur semble absorbée, engluée dans la partie didactique d'un jeu impossible à définir ou à dévoluer, et donc elle est amenée à interagir seulement avec les quatre élèves effectuant la démonstration. Elle n'enseigne finalement qu'à ce groupe.

- Du point de vue de la régulation de la démonstration et d'indices d'institutionnalisation de propositions, nous observons, comme nous l'avons observé précédemment, que les quatre élèves faisant la démonstration ont à charge de jouer correctement le jeu d'accumulation pour que la définition du jeu fonctionne, ce qui n'est pas le cas. Comme nous l'avons évoqué, le dysfonctionnement provient en grande partie des propositions des élèves (statues) qui ne permettent pas d'utiliser le procédé chorégraphique d'accumulation correctement. Ève ne parvient pas à réguler l'activité de ces quatre élèves en vue d'une démonstration adéquate mais nous relevons des actions du professeur qui nous paraissent contradictoires. D'un côté, elle laisse les élèves se placer en statue et leur dit même de ne plus bouger (ce qui fait référence à la statue). En revanche, à chaque fois qu'un élève se place dans une statue, Ève tente de lui faire préciser (et refait même après lui) le geste pour se placer dans cette position (*Donc ton mouvement c'est ton bras qui redescend? Quand tu l'as relevé, y en a un que tu redescend comme ça ; 6'18"*). Il semble donc qu'Ève ait compris la différence entre mouvement et position mais quelle ne parvienne pas à transmettre aux élèves. De plus, le fait qu'elle accepte les "statues" comme possible entrée dans le jeu *brouille les cartes* du savoir visé. Nous pensons que sa compréhension de l'exercice est incomplète. Il semble en effet que cette enseignante perçoive l'obstacle que représente les statues pour cet exercice sans toutefois voir assez clairement ce qu'est une accumulation de mouvements pour contraindre l'activité des quatre

élèves et pour leur transmettre. Une autre interprétation est que cette enseignante non-spécialiste ne trouve pas de ressources pour faire face à cette situation. Ainsi, elle ne semble pas percevoir que c'est cette confusion et la difficulté de rester immobile sur un pied qui pose problème à D2. Ève interprète son manque d'équilibre, réduisant il est vrai son geste, comme un manque d'application, ce qui nous semble là aussi relever d'un incident critique didactique.

Cette interprétation en termes de "manque à savoir" nous semble à la source des différents incidents

Dès que les quatre élèves du groupe de démonstration sont assis, Ève enchaîne (6'32") :

Qui me répète ce qu'il faut faire?

Une seule élève (qui pratique la danse et qui a servi de modèle pour la phrase commune) lève la main. Ève la désigne.

E+ : *Y a un groupe....Y en a un groupe qui va au fond. Y a quelqu'un /*

Ève : le premier...

E+ : le premier qui fait une pose de danse...

Ève la coupe : Pas forcément... Il se met déjà pour montrer que c'est le départ, il se place quelque part, et à partir du moment où il est placé il va faire son mouvement de danse. Mais ça peut être un mouvement... heu... (fait un rond de jambe lié:)



Ève-atelier-ph4-7'12"

c'est pas obligatoirement un geste comme ça (monte son bras, statue).



Ève-atelier-ph5-7'16"

Ça peut être une toupie, ça peut être rouler.. un mouvement...

E2 : *C'est obligé un mouvement de danse?*

Ève : *Et qu'est-ce que tu veux faire?*

E2 : *Je sais pas, une grimace!*

Ève : *On est en quoi, là?*

E2 : *Danse.*

didactiques, et se trouve confirmée par l'indice d'institutionnalisation *OK très bien!* (6'20") alors que l'élève n'a fait que proposer des statues aléatoires. En revanche, le conflit entre ce manque à savoir et une sorte d'intuition que la statue est un obstacle semble ressurgir dans l'échange suivant que nous allons analyser maintenant, ce qui renforce notre interprétation en termes d'absence de ressources dans l'épistémologie pratique de cette enseignante.

2.1.1.3 Reformulation de la consigne (6'32"-9'05")

Ève : *Donc oui c'est un mouvement de danse. Ça peut être sauter (elle saute, bras en extension), c'est de la danse. Un mouvement de danse. (7'36") Dans le monde que vous voulez. Et qui soit clair pour celui qui fait après. S'il ne peut pas le voir, que c'est un truc comme ça (esquisse un mini geste devant son visage) celui qui est là-bas il ne voit pas et il ne sait pas ce qu'il doit faire. Pensez au partenaire, à faire des gestes qui soient faisables, pas trop compliqués, n'allez pas trop vite parce qu'il doit le mémoriser. Que doit faire le second?*

Redésigne E+ qui est toujours la seule à lever la main.

E+ : *Le second il fait le même mouvement et après il fait le sien.*

Ève : *Il en ajoute un en plus.*

E+ : *Après le 3eme il fait le mouvement du 1er, le mouvement du 2eme et après il en invente un.*

Ève : *Ça fait trois mouvements.*

E+ : *Le 4eme, il fait le mouvement du 1er, le mouvement du 2eme, du 3eme et après il en invente un.*

Ève : *Ça s'enrichit au fur et à mesure. (8'31") Alors, pareil que tout à l'heure parce qu'il nous reste cinq minutes, ... , vous allez démarrer les quatre groupes, ..., vous allez démarrer les quatre groupes ensemble. C'est-à-dire qu'il y a le premier de chaque groupe qui va se placer et chaque groupe fonctionne à son rythme. (9'05) Ève prend ensuite 58" pour demander aux élèves qui seront les premiers, seconds, etc.*

Ce moment d'échange est toujours centré sur la définition du jeu d'accumulation. Nous l'utiliserons donc pour revenir sur les observations du paragraphe précédent :

- Nous remarquons tout d'abord qu'Ève dévolue aux spectateurs la responsabilité de reformuler la consigne. Nous pensons ce choix pertinent car ceux-ci ont été jusqu'alors inactifs, ce qui explique à notre avis que seule E+ soit disposée à participer, l'enjeu semblant sans doute confus à tous les autres élèves.
- Nous notons ensuite que malgré cette tentative de dévolution, Ève n'hésite pas à réguler l'échange et à reprendre la parole lorsqu'elle le pense nécessaire. Or, il est intéressant de voir

que c'est à propos de la distinction entre "pose" et "mouvement" qu'elle réagit. L'élève E+ reformule ce qui a été proposé lors de la démonstration et parle donc de pose de danse. Ève réprecise alors les choses ainsi : *Mais ça peut être un mouvement... heu...* (fait un rond de jambe lié :) *c'est pas obligatoirement un geste comme ça* (monte son bras, statue). Elle tente donc d'éloigner les élèves de la proposition de statues, mais nous pensons qu'elle n'est pas assez claire pour y parvenir : elle dit *pas forcément, pas obligatoirement* une statue, ce qui laisse la possibilité d'en utiliser, alors qu'elle devrait dire *obligatoirement pas une statue*⁹¹. Elle propose ensuite des actions (toupie, rouler, sauter) qui conviendraient en effet pour cette tâche mais nous pensons que ces propositions ne parviennent pas à transformer la conception de l'exercice que la démonstration a suggérée aux élèves.

- Nous ne nous attarderons pas sur l'échange opposant mouvement de danse et grimace, cet élève ne prenant régulièrement la parole que pour tenter de provoquer l'enseignante. En revanche, nous soulignerons que, comme lors de la démonstration, Ève tente de nourrir le milieu par l'énonciation des possibilités d'espace, de temps d'énergie (dans cet échange : espace). Nous pensons intéressant de noter que cet aspect nous semble témoigner d'une évolution praxéologique de l'enseignante. En effet, au début du cycle, Ève se contentait de donner des consignes de départ et de laisser vivre l'activité sans relance. Sans bien sûr nous référer à l'expertise de Diane (cf. chapitre 2) quant à la régulation d'un milieu propice à la construction d'une référence globale, nous notons néanmoins une évolution que nous pensons en grande partie liée à l'accompagnement lors des entretiens de conseil qui ont toujours mis au centre la contrainte et l'étayage de l'activité des élèves. De même, elle n'hésite pas à insister sur la visibilité et la faisabilité des mouvements proposés (*Et qui soit clair pour celui qui fait après. S'il ne peut pas le voir, (..) celui qui est là-bas il ne voit pas et il ne sait pas ce qu'il doit faire. Pensez au partenaire, à faire des gestes qui soient faisables, pas trop compliqués, n'allez pas trop vite parce qu'il doit le mémoriser.*), ce qui prouve qu'elle perçoit justement la tâche de l'élève qui doit reproduire le geste.

Cet échange nous paraît donc révéler une interaction didactique plus dense que lors des tâches expérimentales précédentes. Ève tente de redéfinir le jeu en insistant sur le mouvement et la succession-accumulation. En revanche, comme le montre le court moment de pratique de l'accumulation, la confusion entre position et mouvement n'aura pas permis de définir un milieu adéquat pour la tâche visée.

91 En effet, pour que ce milieu rétroagisse sur la stratégie gagnante, il conviendrait d'écartier les statues des possibles entrées dans le jeu.

2.1.2 Deuxième moment : première pratique du procédé chorégraphique (10'03"- 12'01)

Les groupes vont se placer près du miroir, et Ève lance l'activité ainsi (10'03") :

Tout ce travail-là se fera en silence. Pensez à être vus par les autres. Faites des mouvements assez larges, assez simples. Allez assez lentement pour que l'autre puisse le reproduire.

Les premiers de chaque groupe entrent et se placent en statue (cf. ph6) et les suivants, l'un après l'autre se placent dans la même statue que le premier, comme lors d'un exercice précédent («le tableau vivant») comme le montre la photo ph7.



Ève -atelier-ph6-10'52"



Ève -atelier-ph7-11'58"

Ève, jusque là silencieuse, dit alors (11'59") :

Vous me faites le tableau vivant! Vous devez rajouter un mouvement à chaque fois. Vous avez échoué. (12'01")

Soulignons tout d'abord qu'Ève donne à nouveau des éléments de consigne ayant pour but d'encourager les élèves à se soucier de la reproductibilité de leur geste. Mais dès que les élèves commencent à se placer en statues et à les copier, elle ne régule pas l'activité. Elle a pourtant conscience que le jeu n'est pas joué correctement, comme le montre sa déclaration finale. Il nous semble donc qu'elle perçoit le décalage entre l'activité des élèves et le jeu initialement prévu mais sans parvenir à modifier le milieu afin de revenir à la tâche d'accumulation. De plus, l'interprétation proposée plus tôt, en termes de manque à savoir, nous semble être confirmée par la suite du cycle. Lors de l'entretien *post* séance 7 (annexe 14), Ève commence par nous dire : « *Ben je pensais pas avoir le temps de faire le dernier exercice, mais si... Par contre, ils n'ont pas bien écouté...* ». Elle a donc bien conscience que ça n'a pas fonctionné mais pense que cela vient uniquement du manque d'attention des élèves. Mais lors de la séance 8, alors que l'entretien conseil (*post* s7) lui explique qu'il faut impérativement que les propositions soient des mouvements (Cher : *Pour que ton exercice puisse fonctionner, il faut que le premier élève propose un mouvement, par exemple ça (soleil de bras) et reste en position neutre. Le 2eme vient, fait le soleil de bras (je le fais) et ajoute par exemple un saut, et reste en position neutre...*), il se produit la même chose, le jeu dévient vers une copie de statue.

Pour tenter d'approfondir cette interprétation et de la croiser à des éléments issus des autres observations, nous allons désormais proposer un second mouvement d'analyse par le biais du triplet des genèses.

2.2 Éléments mésogénétiques, topogénétiques et chronogénétiques remarquables

2.2.1 Mésogenèse

Pour l'épisode considéré, nous pouvons souligner quatre aspects mésogénétiques intéressants :

- Tout d'abord, dans cet épisode, le premier milieu de rencontre avec le savoir visé est la définition du procédé chorégraphique centrée sur la démonstration. Comme nous l'avons évoqué auparavant, ce parti-pris nous paraît particulièrement intéressant pour une première approche de l'accumulation. Néanmoins, ce premier contact est décisif, dans le sens qu'il vient faire office de référence pour les élèves, la démonstration influençant largement leur propositions ultérieures. Or, ici, le contenu gestuel de la démonstration des élèves est problématique car non seulement il ne permet pas de rebondir, mais surtout parce qu'il empêche l'entrée dans la tâche pour les autres élèves. Comme nous l'avons déjà évoqué, l'enseignante semble percevoir une sorte d'inadéquation du contenu gestuel mais ne parvient pas à en saisir les raisons pour réguler le milieu des élèves réalisant cette démonstration. Elle laisse ainsi la confusion s'installer et la tâche dévier vers un jeu de copie de statues.
- La reformulation de la consigne suit ce moment de démonstration. Nous considérons que ce moment de reformulation est suffisamment dense en savoir pour considérer qu'il pourrait faire milieu. En effet, l'enseignante et l'élève E+ reprennent dans cet échange les éléments de consigne essentiels à la tâche : succession et accumulation des gestes, clarté et faisabilité des gestes en vue de leur reproductibilité. Cependant, comme nous l'avons déjà développé, la confusion entre position et mouvement perdure, y compris dans les propos de l'enseignante qui tente d'amener les élèves à des mouvements, comme ceux qu'elle esquisse, mais sans écarter totalement les statues des propositions pertinentes. Il semble donc qu'Ève tente de modifier le milieu issu de la démonstration mais que ces arguments ne soient pas de taille face à l'empreinte qu'a pu laisser celle-ci. La dynamique mésogénétique semble suspendue eu égard à la prégnance de l'activité "statues" au fil du cycle.
- La problématique centrale des deux milieux successifs décrits ici, auxquels on peut ajouter le moment de pratique, reste donc cette confusion entre statues et mouvements. Malgré ses choix de présentation pertinents et ses tentatives de régulations, d'autres éléments montrent qu'Ève ne parvient pas à construire avec les élèves un milieu adéquat pour la tâche, et des indices comme l'incident didactique avec D2 ou la persistance de la confusion en s8 semble nous renvoyer vers une

problématique de manque à savoir. De même, nous interprétons ainsi le fait qu'elle s'abstienne de démontrer elle-même l'exercice ou de guider davantage les mouvements des quatre élèves. En effet, malgré le repérage que les statues ne sont pas des propositions adéquates et l'esquisse de mouvements qui le seraient, elle ne prend pas la responsabilité d'enrichir le milieu par une démonstration qui permettrait de lever les incertitudes quant à la notion d'accumulation pour laisser le champ libre aux autres enjeux de la tâche. Ce témoignage de difficultés à délimiter progressivement un milieu didactique pertinent, permettant de dépasser l'incident critique didactique, renforce l'interprétation suivante : l'absence d'expérience personnelle en danse semble ici limiter les ressources de l'épistémologie pratique, alors que Diane, par exemple, n'hésite jamais à corriger le milieu par son propre mouvement. Il nous semble donc qu'Ève perçoit ce que pourrait être le jeu, l'écart entre celui-ci et les propositions des élèves, mais elle n'est pas suffisamment sûre d'elle pour guider ou modifier fondamentalement le milieu construit avec les élèves (démonstration).

– Enfin, il nous semble important de souligner les tentatives d'étayage du milieu en termes de diversités des paramètres du mouvements. En effet, contrairement aux jeux des statues et du miroir, Ève ne se limite pas à une définition du principe du jeu, elle intègre dans les deux étapes de définitions des éléments appelant les élèves à une recherche autour de ces paramètres (les mondes, le doux, le saccadé, le tout-petit, le lié...). Ce constat nous semble particulièrement important car il montre que, malgré la difficulté à définir la tâche d'accumulation, l'action didactique d'Ève a évolué. Lorsqu'on regarde de plus près les aspects sur lesquels porte cette évolution, on remarque qu'il s'agit des paramètres du mouvements que tous les entretiens conseils ont évoqués et qui ont pu être proposés peu à peu dans d'autres improvisations. Il semble donc que malgré la concision des entretiens de conseil, ceux-ci aient pu donner des pistes, bien qu'encore frustrées, à cette enseignante.

Il nous paraît à présent intéressant de revenir sur les hypothèses d'interprétation que nous avons proposées au sujet de la difficulté d'Ève à faire vivre et évoluer des milieux propices à la construction d'une référence en danse. Elles étaient les suivantes :

Le faible processus mésogénétique dans ce site peut être imputé au manque à savoir de l'enseignante, alors en difficulté pour repérer les traits pertinents de l'activité afin de la réguler ; il peut aussi être relié à un rapport institutionnel au savoir pseudo-constructiviste et dans lequel la liberté d'expression peut aboutir au non-respect des consignes.

Nous pensons que l'analyse de l'épisode consacré à l'accumulation va plutôt dans le sens du manque à savoir. En effet, il est ici assez visible qu'Ève ne sait comment modifier le jeu pour qu'il fasse milieu (Schubauer-Leoni et al, 2007). De plus, elle n'hésite pas à dire aux élèves qu'ils sont en échec

(12'01") ou à s'énerver après D2 qui ne parvient pas à "faire correctement". Nous pensons donc que l'impact du manque à savoir est plus prégnant, même si le rapport institutionnel est aussi sous-jacent. Nous soulignons que cet épisode ajoute une observation : Ève perçoit l'inadéquation des propositions, par exemple de D4, elle propose elle-même des gestes adéquats, mais elle semble ne pas savoir comment faire comprendre leur erreur aux élèves. Cet aspect peut être interprété comme une crainte de limiter la liberté d'expression des enfants, mais peut aussi être interprété comme manque praxéologique didactique de la danse dans le sens où Ève paraît ne pas savoir ce qu'elle peut attendre et exiger des élèves. Aucun indice nous permet ici de conclure sur ce point avec certitude, mais il sera intéressant de revenir sur cette question.

2.2.2 Topogenèse

Sur un plan topogénétique, nous observons que, dans cet épisode, les responsabilités sont partagées de la façon suivante :

- les élèves ont une totale responsabilité face aux propositions gestuelles, à l'exception de quelques gestes esquissés par l'enseignante lors de la reformulation de la consigne ;
- l'élève E+ a la responsabilité de préciser le procédé d'accumulation de gestes et endosse une posture d'élève chronogène ;
- l'enseignante prend à sa charge le guidage et l'étayage de la démonstration ainsi qu'une partie de la reformulation de la consigne, mais ne parvient pas à assumer la responsabilité qui aurait consisté à modifier les propositions gestuelles inadéquates lors de la démonstration.

La première observation quant à ces éléments topogénétiques est que l'action didactique d'Ève a évolué. En effet, comme nous l'avons vu pour les jeux des statues et du miroir, Ève se contentait en début de cycle de donner les consignes et d'assumer des responsabilités d'ordre pédagogique. Or, dans cet épisode, nous repérons une plus grande implication dans la co-construction d'une référence. Même si les élèves ne pratiqueront l'accumulation qu'en séance 9, nous avons vu qu'Ève régule les propositions et les échanges dans le sens de la référence. Nous pouvons faire l'hypothèse qu'avec des élèves qui auraient proposé des mouvements lors de la démonstration, la tâche aurait été jouée correctement dès cet épisode. Dans tous les cas, Ève a tenté ici d'assumer une réelle responsabilité vis-à-vis des enjeux de la tâche.

2.2.3 Chronogenèse

Pour cet épisode, les objets de savoir que nous considérons sont avant tout désignés, explicités, mais très peu joués puisque l'exploration du procédé chorégraphique ne dure que 1'50" et ne

concerne pas les bons objets de savoir. Néanmoins, nous repérons deux types de savoir proposés aux élèves : le procédé d'accumulation et les paramètres du mouvement.

- L'accumulation est présentée comme une répétition de geste(s) avec ajout à chaque répétition. Ève tente de transmettre ce procédé lors de la définition s'appuyant sur la démonstration puis y revient, avec E+, lors de la reformulation de la consigne. Il est d'ailleurs intéressant d'observer que E+ est ici utilisée comme élève chronogène, les autres élèves semblant inattentifs ou confus⁹².
- En plus de cette tâche d'accumulation faisant clairement enjeu pour l'enseignante, nous avons repéré qu'elle tentait de nourrir le milieu par des consignes et relances relatives aux possibles paramètres du mouvement (énergie, espace, temps⁹³) travaillés tout au long des improvisations sur les verbes d'actions. Ce jeu sur les paramètres du mouvement ne fait pas partie de la tâche d'accumulation, à proprement parler, qui se limite à la répétition de mouvements avec ajouts successifs. Cependant, les paramètres du mouvement sont, dans cette tâche comme dans beaucoup d'autres, ce qui va différencier un geste usuel d'un mouvement dansé. Il est donc particulièrement intéressant de l'évoquer lors de cette tâche.

La tâche définie a donc comporté l'objet de savoir qui fait enjeu et a été enrichie par une référence aux paramètres du mouvements. Malgré cela, comme nous l'avons déjà vu, le milieu co-construit lors de la démonstration n' a pas permis aux élèves d'avoir accès à ces objets lors de cet épisode. Il nous semble intéressant d'observer, même brièvement⁹⁴ ce qu'est devenue la tâche lors des séances suivantes :

- Lors de la séance 8, l'exercice autour de l'accumulation est repris pendant 32 minutes, toujours en improvisation. L'analyse, bien que plus superficielle, est du même ordre que pour la séance 7. Les élèves ne se souviennent pas, Ève redéfinit la tâche en terme de répétition de gestes avec ajouts successifs (d'ailleurs en appelant une fois de plus cela le canon). Elle évoque des paramètres possibles pour le geste proposé et la tâche ne fonctionne pas car la confusion entre mouvement et position persiste, tant pour les élèves que pour l'enseignante. Un seul groupe, dont fait partie E+, propose une fois une accumulation correcte de mouvements très usuels.
- Lors de la séance 9, cette tâche est remise à l'étude pendant 10 minutes, toujours sous forme d'improvisation. Après un premier essai insatisfaisant, Ève prend l'initiative de demander à un groupe de faire une démonstration, et celle-ci est réussie même si les mouvements

92 Notons qu'il s'agit de l'élève qui a été prise comme modèle pour la transmission de la phrase commune.

93 Aucune référence au poids ici.

94 Nous nous contentons d'observer ce que deviennent les objets définis en s7 sans rentrer dans les détails, chaque épisode pouvant faire l'objet d'une analyse conséquente.

proposés restent très usuels. Ce groupe répète cette démonstration, puis les autres groupes reprennent l'exercice de façon adéquate, avec une motricité usuelle. Cette fois, Ève ne régule pas l'activité par des relances relatives aux paramètres du mouvement.

- Enfin, notons que l'accumulation fait partie des éléments demandés dans la composition par groupes. Sur les quatre groupes ayant présenté leur chorégraphie, deux ont utilisé ce procédé. De plus, un groupe de garçons n'a rien présenté mais l'un d'eux, lors de la phase de composition, a exposé à Ève une idée d'entrée en accumulation très juste (qui n'a pas été faite une seule fois, les autres refusant d'entrer dans la tâche).

L'objet central de la tâche, accumuler des gestes, n'a été correctement joué que lors de la séance 9 mais la moitié des élèves sont parvenus à l'utiliser correctement lors de la composition en groupe.

Section 6. Conclusion du cas

Ève a été choisie comme participante pour deux raisons. Elle représente le maître tout-venant, sans expertise en danse, et, dans le même temps, témoigne à travers son cycle des possibles conséquences d'une formation courte en circonscription sur le type de praxéologies mobilisées en lien avec son épistémologie pratique.

La confrontation des analyses macrodidactique et microdidactiques du cycle de cette enseignante nous permet de conclure sur trois points essentiels.

- Tout d'abord, nous avons constaté dès l'analyse macrodidactique que cette enseignante présentait un assujettissement important au rapport au savoir danser tel que majoritairement décrit dans l'institution primaire (activité d'échange, d'expression, liberté de création...) et porté ici aussi par certaines déclarations de la CPEPS de cette circonscription. Nous semblait correspondre à ce rapport au savoir la forte proportion de tâches d'improvisation, improvisations aux consignes ouvertes et peu régulées et la faible exigence quant au respect des éléments de consigne. Néanmoins, cette analyse, pour partiellement confirmée qu'elle reste, a été affinée et précisée par les analyses microdidactiques des tâches expérimentales. En effet, cette analyse, s'intéressant à l'action didactique grâce à des concepts permettant d'avoir accès à des observations de petit grain, nous a peu à peu convaincu qu'un autre déterminant de l'action didactique de cette enseignante était prégnant : son "manque à savoir" et le peu de ressources de son épistémologie pratique. Bien que son assujettissement

à une danse scolaire expressive et peu technique soit réel, l'analyse de certains épisodes-clefs a montré qu'Ève percevait parfois un dysfonctionnement, une inadéquation dans l'activité des élèves, et tentait - sans y parvenir - de reconstruire avec eux un milieu adéquat. Au terme de ces analyses, nous convenons donc que, malgré un assujettissement certain à des conceptions relevant d'un constructivisme radical quant à la construction des savoirs en danse par les élèves, c'est davantage le manque à savoir de cette enseignante qui explique la faible action régulatrice des milieux pour l'étude et la difficulté à co-construire avec les élèves une référence quant aux savoirs de la danse. Les ressources insuffisantes de son épistémologie pratique ne lui permettent pas de s'appuyer sur les propositions des élèves pour faire avancer l'enseignement-apprentissage, même lorsque des indices montrent bien qu'elle perçoit l'intérêt ou l'inadéquation de ces propositions. Or, comme nous l'avons vu au fil des analyses, Ève est incapable d'endosser la responsabilité du guidage et de la régulation de l'apprentissage des élèves alors qu'elle témoigne d'une aisance pour installer le milieu initial, s'appuyant peu à peu pertinemment sur la démonstration ou l'énonciation de possibles quant à la qualité du mouvement selon Laban. Nous sommes donc face à une action didactique de définition construite et assumée mais qui ne suffit pas à faire milieu au fil du temps en raison de la pauvreté de l'action didactique régulatrice et institutionnalisante. Cette analyse nous paraît importante car elle montre, selon nous, les limites de la polyvalence des enseignants du primaire. Cette enseignante, assujettie à son institution, montre une certaine ingéniosité pédagogique dans l'organisation des séances, la passation des consignes et la gestion du groupe classe. Mais son manque à savoir (à la fois théorique, technologique et pratique) sur une discipline considérée comme secondaire (et plus encore) dans cette institution ne lui permet pas de l'enseigner. Cette enseignante n'a alors d'autre solution que de mobiliser certains usages didactiques transversaux fortement valorisés par l'institution primaire.

- Le manque à savoir est donc au centre de l'analyse de ce cas. Pourtant, Ève avait suivi une formation. Nous repérons que cette formation a marqué le rapport au savoir de cette enseignante à l'activité (prégnance du travail sur les verbes d'action, sur l'espace) mais aussi qu'elle lui a donné quelques ressources. En effet, nous avons remarqué, tout au long des analyses, qu'Ève régule essentiellement les dimensions spatiales sur lesquelles la formatrice a elle-même insisté lors de la formation pendant laquelle les enseignants expérimentaient alors l'improvisation. De même, Ève invoque pertinemment les verbes d'action, entrée en improvisation utilisée par la CPEPS. Il ressort donc des analyses que les deux dimensions du savoir dansé sur lesquelles Ève présente un peu plus de ressources sont celles vécues, en tant

que « danseuse » en formation, alors que d'autres dimensions évoquées, même assez longuement par la CPEPS mais sans expérimentation corporelle, n'ont pas fait ressources dans l'épistémologie pratique de cette enseignante. Il est alors force de constater que la formation bien qu'insuffisante pour armer l'action didactique d'Ève, lui a fourni quelques ressources, mais ce pour les seules dimensions du savoir danser explorées corporellement. Cette analyse nous paraît d'une grande importance quant à la formation des enseignants.

– Enfin, il est important de noter que les analyses microdidactiques ont montré que, malgré des difficultés à enseigner la danse, nous notons une évolution praxéologique de cette enseignante au fil du cycle. En effet, complètement en retrait lors des premières séances durant lesquelles la responsabilité face au savoir n'incombait qu'aux élèves, Ève a peu à peu renforcé sa position topogénétique, hésitant de moins en moins à donner quelques pistes aux élèves quant aux possibles et à la qualité du mouvement. Sans être catégorique sur cette analyse qui n'a pas fait l'objet d'une observation outillée, nous pensons néanmoins pouvoir relier cette évolution aux échanges de conseils à la fin des séances car nous remarquons que cette évolution concerne les aspects discutés majoritairement lors de ces échanges.

Chapitre 2 :

Le cas de Diane (IE)

Section 1. La classe et l'enseignant: contextualisation du terrain

Avant de rentrer dans le détail de la présentation du terrain, il est à rappeler que ce site est le seul site de partenariat de notre recherche. Il peut être qualifié de partenariat de substitution au sens de Devos (2006). En effet, Diane n'est pas l'enseignante de la classe mais est une intervenante en danse contemporaine qualifiée et elle assure la totalité de la charge didactique, le projet de partenariat s'inscrivant totalement dans le projet d'école et dans le projet de circonscription. La maîtresse de la classe se limite à de rares interventions disciplinaires. Les élèves sont donc susceptibles d'avoir une relation différente à l'intervenante (par rapport aux terrains où il s'agit de l'enseignante de la classe), et Diane disposera de moyens relationnels, organisationnels et relatifs à l'autorité différents.

1. La classe

Il s'agit d'une classe de CM2 de 19 élèves (8 garçons et 11 filles). La classe en particulier et l'école en général sont considérées comme assez difficiles par les collègues enseignants.

Annie nous la présente ainsi:

« Alors, ma classe... Une classe, comment dire?.. Une classe difficile à mener, même si ça dépend des moments.. Une classe difficile à sortir de ce cadre classe (...) avec des éléments avec des caractères très forts, très marqués, en opposition surtout... » (entretien ante cycle, annexe 21)

Certains des élèves ont déjà vécu un cycle animé par Diane lorsqu'ils étaient à la maternelle mais aucun ne semble s'en souvenir.

2. Le projet d'enseignement de la danse et de partenariat

La classe, à la demande de l'enseignante, bénéficie d'un cycle danse. Le désir de ce partenariat est exprimé ainsi par l'enseignante:

« Ben, ça fait longtemps que j'aime la danse, sans en faire moi depuis longtemps, et la proposition des cycles de danse à l'école menés par des danseuses, ça m'a attiré. Là, c'est la première fois que je participe et je pense que ça peut leur amener quelque chose de différent de ce qui se passe en classe... » (entretien ante cycle Annie, annexe 22)

Ce cycle se compose de 13 séances (12 d'apprentissage, dont une a été annulée et une de rencontre avec une autre classe) animées par une intervenante titulaire du D.E et employée par une institution

appelée *Maison de la Danse* qui accueille à la fois une compagnie en résidence, le Conservatoire de danse, les cycles de Danse à l'école et une association de pratique amatrice. Diane enseigne pour les cycles scolaires et dans les cours du Conservatoire.

Diane construit son projet en fonction des demandes de l'enseignant. Dans le cas qui nous occupe, l'enseignante n'avait pas d'attente particulière, si ce n'est l'occupation de l'espace (car elle pense que c'est ce qu'elle arriverait le moins à mettre en place) :

« *Par contre, c'est ce que j'ai dit à Diane, ce qui m'intéresse, c'est la prise d'espace parce que j'ai l'impression que si moi je leur faisais danse, ils seraient toujours à la même place...* »

(entretien *ante cycle* Annie, annexe 22)

Le cycle était donc à la charge de l'intervenante de la conception de la progression à l'animation des séances. En effet, bien que partie prenante du projet, l'enseignante ne se sent pas apte à déterminer son contenu :

« *Ben... Des demandes, non, parce que ne connaissant pas la danse contemporaine aussi bien... (...) Je vais découvrir moi aussi...* » (entretien *ante cycle* Annie, annexe 22)

Le point de départ pour la construction de ce cycle a été par conséquent les trois tâches proposées par la recherche, que l'enseignante de la classe et l'inspectrice de circonscription (I.E.N.) avaient acceptées au préalable.

3. Approche des conceptions de l'enseignante (Diane) sur la danse et son enseignement : premiers éléments praxéologiques

Dans cette partie, nous abordons les conceptions de Diane (et non de l'enseignante de la classe).

3.1 Profil, formation et pratique personnelle

Diane présente un rapport au savoir de type expert, son expertise étant attestée par son D.E ainsi que par son poste au Conservatoire. Elle danse depuis son plus jeune âge, a commencé par une formation classique de haut niveau avant de s'orienter vers la danse contemporaine. Elle reste proche du travail de l'institution de production du savoir (compagnies) même si une blessure lui en interdit la pratique.

Sa formation de professeur de danse est enrichi par le suivi des formations *Danse à l'école* qui appellent à une approche sensible de la danse avec les classes. Elle anime des classes depuis 8 ans. Enfin, précisons que Diane s'intéresse beaucoup aux écrits sur la danse contemporaine. Son expertise pratique se double d'une réflexion théorique.

3.2 Discours sur le savoir et sur l'enseignement: première approche des conceptions de l'enseignant (Diane)

Ce paragraphe reprend les éléments-clefs de l'entretien *ante cycle* (annexe 21) et des données des entretiens *post séance*⁹⁵, en particulier celui qui a eu lieu après la troisième séance. Il permettra de tenter de définir le type de rapport au savoir accessible par l'entretien qui sera plus tard confronté à l'analyse issue de l'observation et de l'analyse des séances.

Il reprend la structure de condensation de l'entretien *ante cycle* en y ajoutant les éléments glanés dans les autres entretiens et présente ensuite une analyse en termes de références institutionnelles et personnelles.

3.2.1 La définition de la pratique de référence

Pour Diane « *à la danse comme à la vie* » (entretien *ante cycle* Annie, annexe 22). Elle définit la danse comme un moyen d'expression, un langage qui va mettre en jeu des processus de prise d'espace, de prise de risque, de relation à soi et aux autres, à l'espace, au temps, qui sont souvent les mêmes que dans la vie et qu'on pourra parfois transformer via le travail en danse. On peut donc souligner que son discours regroupe les éléments fondamentaux de la danse contemporaine mais les replacent dans le contexte plus vaste du rapport au monde de l'individu, définition à la fois experte dans sa référence aux fondamentaux et qui témoigne d'une vision qui dépasse la danse elle-même, qui touche à l'individu⁹⁶.

3.2.2 Les objectifs d'enseignement pour les classes de cycle 3

- Diane précise en tout premier lieu que dans ce cadre on privilégie le vécu à la performance, que la danse doit être entre autres choses un moyen de valorisation de l'enfant, sans les exigences de résultats propres aux cours de danse et surtout au Conservatoire. Pour elle, l'objectif va être de traverser avec les élèves des situations de rapports à l'autre, à l'espace, au temps, à la motricité qui vont venir questionner et enrichir les routines, inhibitions etc. En revanche, elle précise bien que ces expériences ne sont pas, surtout avec des enfants, de l'ordre de l'intellect, de la conscience.
- Elle souligne ensuite l'importance qu'ont pour elles les valeurs que peut transmettre la danse:
« Donc pour moi, la danse à l'école, c'est transmettre certaines formes de valeurs (...) c'est transmettre certaines formes de relation aux autres, d'écoute, oui l'écoute c'est très important,

95 Transcrits en annexe

96 Notons que cette attention portée à l'individu et à l'Humain est un aspect majeur de la révolution épistémologique contemporaine. Cf. partie 1, chapitre 1.

la capacité de la tolérance, c'est des valeurs universelles mais pour arriver à danser ensemble on est obligé de les traverser (...) » (entretien ante cycle, annexe 21)

Cet aspect, comme nous l'avons vu dans le tout premier chapitre, est très ancré dans l'idéologie véhiculée par les auteurs sur la danse et n'est pas ici dissocié de la transmission du savoir : c'est à travers les situations de rencontre avec le savoir qu'elle vise la transmission de ces valeurs.

- Un autre objectif est la transformation du regard de l'élève mis en position de spectateur et plus largement en tant qu'individu, en particulier dans sa capacité à percevoir de manière sensible, poétique, à faire du lien, à différencier et à rapprocher des éléments :

« Ils voient des enfants danser, est-ce qu'ils sont capables de voir qu'il y a des choses en commun et des choses qui divergent, ou est-ce qu'ils estiment que tout est pareil ou que rien n'est pareil, c'est qu'ils ne font pas les liens, et ça c'est un bon moyen d'évaluation. (...) Un des objectifs, c'est ouvrir les enfants à la culture, la culture en général, les rendre plus sensibles, moins pragmatiques, donner une valeur à l'inutile, donner une valeur au futile et donc à la poésie, pour moi c'est ça la dimension artistique de la danse. (...) je ne peux pas vraiment te dire quels moyens j'utilise pour arriver à ces objectifs, c'est intrinsèque en fait. » (entretien ante cycle, annexe 21)

- Le rapport à l'Autre et aux autres dans des situations d'écoute et de contact semble occuper une place importante dans ses objectifs. Là aussi, c'est à travers les situations de rencontre avec la danse et leur climat que cet objectif est visé :

« Et l'écoute va en découler parce que si j'ai un rapport au monde qui est plus sensible et qui est moins pragmatique, je serai forcément dans l'écoute et donc travailler sur les perceptions et pas seulement sur le moteur et l'intention, mais plus sur l'attention. » (entretien ante cycle, annexe 21)

- Diane cite, enfin, un objectif purement corporel : aller vers une dissociation articulaire et passer du dissocié au global :

« (...) comme objectif moteur ou vraiment de danse, c'est être capable d'aller dans une dissociation articulaire tout en étant dans une coordination, une globalisation, pouvoir jouer sur les deux, quoi, je suis avec tout mon corps mais je peux dissocier une partie de mon corps (...) » (entretien ante cycle, annexe 21)

- Dans l'entretien ayant eu lieu après la troisième séance, Diane aborde un point de son fonctionnement qui me semble central : elle donne des couches de consignes successives sans attendre que tous les élèves parviennent à y répondre. Elle considère le cycle comme un temps d'imprégnation, d'immersion, durant lequel chaque élève va prendre et apprendre des choses sans que l'on attende de lui qu'il réussisse. Cet aspect sera repris dans le paragraphe relatif aux

attentes de l'enseignant mais apparaît comme éclairant le système d'objectifs de Diane.

3.2.3 Le rôle de l'enseignant

Par le rôle de l'enseignant, Diane a tenté de décrire ce qu'elle pensait être et faire durant ses interventions pédagogiques (et non une opinion sur ce que devrait être et faire l'intervenant) ainsi que ce qu'il est de son devoir de développer. Elle pense être assez en retrait, observatrice, régulant l'activité par des relances individuelles ou collectives et en relevant des actions ou moments intéressants :

« Mon rôle ce serait un peu d'observation, le regard extérieur, qui mettrait le doigt sur, euh... Donc, si c'est pas bien ou si c'est bien, de dire à un enfant de relever ce qu'il va falloir qu'il saisisse et ce qu'il conserve, parce qu'on fait les choses sans savoir forcément ce qu'on fait... »
(entretien ante cycle, annexe 21)

Elle danse aussi parfois avec les élèves parce qu'elle pense que ça en dit plus que la parole (qu'elle tente de restreindre), mais pas trop car elle a besoin d'être extérieure, d'observer :

« Je crois que je suis beaucoup en retrait, en observation. Je danse très très peu. Je danse parce que j'ai conscience de cette importance d'être avec eux dans la danse, que c'est un plaisir pour moi et que je m'aperçois à chaque fois comme ils rebondissent là-dessus, parce que ça en dit beaucoup plus long que de parler pendant une heure, et en même temps c'est vrai que je trouve très difficile d'être en même temps dedans et dehors (...)» (entretien ante cycle, annexe 21)

D'autre part elle perçoit son rôle comme celui de guide vers la sensibilité, la créativité, l'autonomie :

« Bon, donc mon rôle est très difficile (rires) parce que d'amener les enfants vers ce qu'ils sont et ce qu'ils...à développer une autonomie en fait.. et qu'ils puissent développer leur propre créativité, leur propre sensibilité, tout en sachant que moi j'ai besoin de poser des règles de départ... » (entretien ante cycle, annexe 21)

3.2.4 Les tâches et lignes de séance privilégiées (dans le discours)

Diane dit pratiquer essentiellement l'improvisation, allant du très libre au très dirigé, car elle estime que c'est le plus productif de transformations dans un cycle de 12 séances (longueur standard). Elle considère la composition comme une tâche plus coûteuse en temps et qui donne des résultats en-deçà de la richesse des improvisations⁹⁷. Les situations de reproduction/mémorisation de formes sont extrêmement rares dans sa pratique :

97 Cf. 4.1 de ce chapitre.

« Quasiment que des improvisations, parfois très dirigées, euh.. oui, mais en même temps une forme que moi j'apporte c'est rarissime.(...) ...autant c'est incroyable comment la compo à quatre, sur une séance, deux séances maximum, ça va pas très loin. (...) pour le moment je trouve que ce que j'ai vu comme résultats, c'était très formel par rapport à la richesse qu'on obtenait en improvisation. Donc oui, c'est plutôt des improvisations. » (entretien ante cycle, annexe 21)

Elle ne pense pas avoir de rituel de séance ou de cycle. Les exercices et situations sont issus du projet pédagogique, de ce qu'elle observe chez les élèves et de son état et de son activité dansée du moment. Le lecteur pourra observer sur sa préparation de cycle qu'il ne s'agit ni d'une programmation sur le cycle ni d'une préparation de séances mais d'une liste de situations et d'objectifs qu'elle souhaite traverser.

3.2.5 Première caractérisation des praxéologies et assujettissements de l'enseignante

- Nous pouvons d'abord souligner que Diane semble présenter un rapport fortement institutionnel (institution experte de la pédagogie en danse contemporaine) à la définition et aux objectifs du cycle danse ainsi qu'à ce qu'elle doit tenter de développer chez l'élève (rôle de l'enseignant). En effet, on remarque les correspondances entre ses propos et ceux des auteurs de la pédagogie de la danse contemporaine pour les enfants qui ont fait, sinon école, idéologie partagée (Laban, Robinson).
- Nous pouvons ensuite relever l'arrière-plan d'expertise qui fait que, jamais abordés pour eux-même, les aspects techniques (corps et fondamentaux) de la danse sont présents en permanence. Ils ne semblent pas être au centre du discours et de la technologie déclarée de l'enseignante mais sont les éléments par lesquels elles vise la rencontre avec les objectifs plus abstraits et subtils (écoute, rapport à l'autre, tolérance...) dont elle parle.
- On remarque enfin que, contrairement à l'arrière-plan théorico-technologique qui est fortement partagé, la mise en place pratique des cycles semble très personnelle et même assez fluctuante. Une certaine liberté d'adaptation aux réponses des élèves et à ses envies paraît plus courante qu'une préparation *a priori* dans les détails. Cet aspect est fortement lié à l'expertise comme l'a montré notre recherche de DEA menée sous la direction de Johsua (Arnaud-Bestieu,2005).

4. Rapport de l'enseignante au protocole de recherche

4.1 Réception des tâches expérimentales et des contraintes de la recherche

Diane a accepté d'intégrer les tâches expérimentales à son cycle. Aucune tâche n'a fait l'objet de questions (tâches connues). Le jeu des statues et celui du miroir était pour elle relativement usuel, bien que sous des formes sensiblement différentes. Dès la réception des tâches, Diane fait du lien entre les tâches proposées et celles qu'elles pensaient mettre en place, les choses commencent déjà à s'organiser :

« Je fais énormément d'exercices d'écoute, surtout en collectif, tu sais avec des guides qui décident de l'arrêt ou du commencement de quelque chose...(..) Pas de problème... par contre je commencerai par le travail sur le déplacement avant de faire la statue... » (Entretien contrat de recherche, annexe 21)

En revanche, l'atelier regroupe des tâches de reproduction/mémorisation de formes et des tâches de composition, deux types de tâches qu'elle programme beaucoup moins dans ses cycles que les tâches d'improvisation. De plus, pour elle, l'atelier serait un objet assez dense pour définir le cycle à lui seul. Elle aborde cet aspect lors de l'entretien, avant même que je lui soumette les tâches :

« (...) mais j'ai remarqué que le temps de composition peut être un temps intéressant, mais pas par rapport aux douze séances, les rares fois où je l'ai fait par groupe de quatre avec la composition, ça n'en valait pas..le jeu n'en vaut pas la chandelle, c'est-à-dire que le résultat final, il aurait fallu beaucoup plus de temps, on perdait énormément en contraste, en richesse d'idées, etc, à vouloir rentrer dans la composition. Et pourtant c'est quelque chose de très important dans la danse. Mais dans le cadre d'un cycle-danse, si c'est pas l'objectif du projet, si on a envie de traverser un peu tout, moi je trouve que le résultat en valait pas le coup, quoi. » (entretien ante cycle, annexe 21)

Elle renchérit à la réception de la tâche :

« Oh là là! Pour moi ça représente un objectif de cycle entier un truc comme ça! Non, j'avoue que je le fais peu parce que, comme je te le disais tout à l'heure, c'est coûteux en temps, et les cycles, j'ai douze séances point... Enfin, c'est vrai que j'ai fait compo avec des classes où ça a été magique aussi... » (Entretien contrat de recherche, annexe 21)

Mais elle accepte malgré cela de mettre l'atelier en place et considère le projet collaboratif comme une intéressante contrainte dans sa pratique :

« Non, non, je veux bien le faire, ça me confronte... ça me perturbe dans mes habitudes, c'est très bien... » (Entretien contrat de recherche, annexe 21)

Le protocole est donc accepté dans son ensemble. Les tâches d'improvisations semblent aisées à intégrer et faire évoluer pour Diane. La question du temps consacré à l'atelier pourra être observée *a posteriori* et confrontée aux propos recueillis.

4.2 Vécu de la recherche au fil des séances⁹⁸

- Le relation enseignant/chercheur a été à la fois agréable, sans heurt, et riche d'échanges et de débats. En effet, Diane et moi partageons une même passion et un même engagement pour la danse contemporaine, et en particulier pour sa mise en place auprès des enfants, ce qui nous a permis de travailler en harmonie, soucieuses avant tout de porter le cycle. En revanche, comme précisé plus tôt, Diane n'a pas l'habitude de programmer de tels temps de transmission de formes et de composition par groupe ce qui nous a permis des échanges et débats passionnés.
- Un des débats principaux a concerné la mise en place du jeu des statues⁹⁹. Diane avait la sensation d'avoir mis la tâche en place, mais pour moi, elle n'était jamais apparue de manière nette. Diane a désiré, d'elle-même, reprogrammer cette tâche sous forme de temps "d'évaluation":

« Ce que je voulais faire pour essayer de me rapprocher plus de ça, c'est continuer ce qu'on est en train de faire là et à la dernière séance avant les vacances, je vais reprendre la marche et le signal sonore, quelque chose qui permette un blocage, pour voir/ ça va pas être remettre pour remettre mais je me dis que ça peut être intéressant de voir, après ce travail-là, ce qu'est devenu cet exercice.(...) donc c'est par rapport à cette demande que apparemment j'aurais pas assez développée en elle-même sur le moment avant de partir dans des pistes qui en découlaient, et donc c'est une façon de voir ce que ça fait d'y revenir pour eux, pour moi. »

(Entretien post séance 3, annexe 28)

- Diane a eu, tout au long du cycle, le souci de "remplir le contrat de recherche", me demandant parfois si elle pouvait aborder les choses d'une certaine manière. J'ai toujours accepté, le but de cette recherche étant de faire parler les praxéologies enseignantes à travers les choix, adaptations, mises en place et régulations des tâches expérimentales. Notons toutefois la difficulté qu'a pu rencontrer Diane dans leur mise en place, difficulté nullement due à un manque à savoir mais à un désir et une habitude de séances plus flexibles :

« Donc, j'ai réfléchi à la problématique qu'on a abordée l'autre fois, de vraiment passer par la tâche précisément, chose que j'ai essayé de faire cette semaine mais que j'ai plus ou moins détourné (rires), donc j'y ai réfléchi et là je suis partie de là mais à chaque fois je m'éloigne

98 Dans ce paragraphe, l'utilisation de la première personne du singulier nous semble pertinente en raison de l'implication du chercheur dans cette relation.

99 cf. annexe 28 et analyse microdidactique de la tâche, section 3.

parce que je peux pas m'empêcher d'aller où ça m'emmène... » (Entretien post séance 3, annexe 28)

De plus, elle a certaines pratiques de mise en lien des états de corps qui se voyaient contraintes :

« Marche, geste fort c'est déjà un contraste mais moi, par habitude, il me manquait un contraste en plus. » (Entretien post séance 3, annexe 28)

Cet aspect entraîne une transformation des tâches et parfois le déplacement de leurs enjeux vers d'autres enjeux, ce qui sera observé dans l'analyse microdidactique.

4.3 Retour sur le cycle vécu

Lors de l'entretien *post cycle*, Diane est revenue spontanément sur sa difficulté de passer précisément par les tâches de la composante expérimentale. Pour elle, la connexité fait davantage sens que la tâche précise :

« ... enfin, 'y a beaucoup de choses que je fais, qui pour moi sont liées à ça (montre les tâches expérimentales) mais qui sont pas forcément visibles de l'extérieur ou quand on n'est pas dans ma tête. Et du coup, c'est ce que j'ai ressenti beaucoup par rapport à ta demande et à ma façon d'interpréter, c'est que moi c'est un peu comme si je m'autorisais à être hors sujet, mais en vérité je ne suis pas hors sujet » (Entretien post cycle, annexe 42)

Quant à son vécu du protocole de recherche, Diane dit :

« Comme un jeu, un outil d'expérimentation, un défi à moi-même... aller dans des terrains dans lesquels on n'aime pas aller. Pour moi c'était « qu'est-ce que ça fait si je passe par là? », c'était intéressant, après je le fais pas souvent parce qu'il y a tellement de choses à explorer autrement aussi... » (Entretien post cycle, annexe 42)

Malgré une différence nette de manière de faire induite par le protocole expérimental, elle se dit intéressée par la lecture de nos analyses.

Section 2. Approche macrodidactique du cycle de Diane

1. Construction du cycle et indices macroscopiques relatifs aux tâches du projet

Dans ce paragraphe, nous tenterons de décrire, avec un gros grain, des aspects majeurs de la mise à

l'étude du savoir. Cette description prend appui sur le synopsis de cycle permettant une condensation des données selon les axes choisis¹⁰⁰: la présence de musique, de spectateurs, du mouvement dansé de l'enseignant, le type de tâche, la forme sociale de travail et les dimensions du savoir mises à l'étude.

Le temps (ou nombre d'exercices) consacré aux différents types de tâche et de dimensions du savoir, ses aménagements du milieu (danser avec, musique, spectateur) est à notre avis un bon candidat au service de la description du cycle et des " tendances " de l'enseignant dans ses mises en places didactiques. Les calculs de pourcentage ont pour objectif de donner une indication sur ces tendances et de nous renseigner sur la proportion de temps consacrée à chaque aspect (type de tâche hors projet, puis dans le cycle global, dimensions du savoir).

Nous aborderons aussi le temps consacré aux trois tâches expérimentales pour tenter d'observer la place qui a été la sienne ainsi que les liens et ruptures avec le reste du cycle et sa dynamique.

Enfin, les données verbales recueillies lors d'entretiens pourront venir éclairer certains aspects de cette description macroscopique.

1.1 Construction du cycle

- Le projet de cycle de Diane s'est construit à partir des trois tâches¹⁰¹ dans le même ordre que pour les deux autres collègues : statues, miroir et atelier. Les fiches de préparation du cycle (annexe 45) montrent que la construction du cheminement dansé pour le cycle a pour source les compétences visées par les tâches expérimentales et non les tâches « pures », pour elles-mêmes. Diane est partie d'une réflexion sur ces tâches-là, réflexion qui l'a amenée dans un " ailleurs proche " ; en effet, il est à préciser que de nombreuses autres tâches ont été proposées durant le cycle et que la plupart d'entre elles étaient en lien, plus ou moins évident, avec la tâche expérimentale "du moment", comportant au moins un aspect corporel, relationnel, spatial ou temporel commun. Observons à titre d'illustration cet extrait de synopsis¹⁰² présentant les tâches mises en place dans les séances 1, 4 et 5. La première colonne indique la séance (numéro) et l'épisode (lettre), la seconde les bornes temporelles de l'épisode (en minutes, depuis le début de la séance) et la troisième le résumé du principe de la tâche. Les lignes gris foncé désignent les épisodes consacrés à la tâche des statues elle-même, celles légèrement grisées indiquent les

100 cf. présentation synopsis, chapitre méthodologique.

101 cf. projet cycle en annexe, annexe 45.

102 Extrait du synopsis de cycle de Diane, cf annexes 44. Pour ne pas charger la lecture inutilement, seul le descriptif des exercices et situations proposées et sa localisation dans le cycle sont présentés.

tâches connexes ayant un lien avec le jeu des statues :

séance épisode	Tps	Tâche
1a	2'-5'20"	Échauffement via le son (frottement, pulse...) de gestes à reproduire
1b	5'20"-14'	Marche sur tempo du tambourin (occupation de l'espace, trajet) et arrêt quand silence
1c	14'-18'30"	Adaptation personnelle de l'exercice des statues
1d	18'30"-23'	Se recroqueviller sur le temps de 2 instruments (tambourin/cymbale)
1e	23'-26'45"	Énumérer les parties du corps qui font empreintes sur le sol dans une succession de formes libres
1f	27'-32'25"	Évoluer sur le sol en portant attention aux empreintes. Arrêt avec guide.
1g	32'25"-40'	Exploration des empreintes de pieds possibles en déplacement avec variations de vitesse et placement du regard
1h	40'-42'	Écoute musicale et marquage des différents temps forts et pulses
1i	42'-57'50"	Reprise du travail d'empreintes avec temps de la musique (vitesses)
1j	58'-61'	Placer des statues dans la salle pour construire un espace à plusieurs
4a	0-8'45"	Au sol, dos étalé et genoux fléchis. Pression sur les orteils et sensation.
4b	8'45"-20'23"	Danser guidé par la tête. Arrêt quand arrêt musique et reprise dans continuité du mouvement puis à l'opposé
4c	20'25"-42'	Marcher, faire des statues puis en choisir une et la refaire. Les S en mémorisent une puis doivent la refaire à l'identique.
4d	42'20"-51'	Statues immobiles, d'autres déambulent et copient statues (travail esp)
4e	51'-60'	Danser et faire une des statues du groupe (vocabulaire commun)
4f	60'-63'45"	« danse des envies »
5a	0-24'30"	Au sol puis debout, éloignement d'une partie du corps du centre jusqu'à entraînement du reste du corps. Puis idem en suivant phrasé musique
5b	24'30"-45'	D1 prend une position et D2 entre dans son espace pour se position etc en suivant phrasé musical
5c	45'-55'35"	Adaptation de l'exercice des statues
5d	55'35"-64'	« Danse des envies » (2 fois de suite)

Tableau 24 : Structuration du début de cycle de Diane

On peut observer que, bien que la tâche elle-même ne soit mise en place qu'en séance 1 et séance 5 de manière brève, des aspects contenus en filigrane dans ce jeu ont été développés (pendant 1h40 environ) : la vitesse et la qualité d'espace et d'écoute du déplacement (1b), la recherche et la diversification des appuis (1e, 1f 1g), la suspension du mouvement et la statue en train de faire (ici dans une situation de diversification de l'initiation du mouvement; 4b), la

forme de la statue et l'espace entre ces formes (1j, 4c, 4d, 4e), l'adaptation de sa statue à une statue existante dans le même espace (5b).

Pour la tâche des statues, on peut remarquer sur la préparation de cycle (annexe 45) que ce sont les compétences visées et non la tâche elle-même qui ont été le centre de la réflexion puis de la construction des séances (ce qui a été la source de malentendu sur cette tâche).

« Mais pour moi c'était réducteur et là je travaille tous ces aspects (me montre les compétences de la fiche enseignante), les niveaux avec la statue, la relation aux autres danseurs, la construction de l'espace. Pour moi ça rejoint tout ça en fait. Mais, l'idée de signal sonore statue, je l'ai pas exploitée plus que ça. » (Entretien post séance 3, annexe 28)

Notons enfin que Diane a suivi les grandes lignes de son canevas de cycle, canevas de compétences et non programmation en termes de séances et d'exercices.

- On peut repérer trois grands temps dans le cycle :
- Les séances 1,2,3,4 et 5 mettent au centre le rapport à l'espace, l'exploration des appuis et de la dissociation articulaires et les arrêts. Ces aspects sont issus de l'interprétation que Diane a faite de la demande relative au jeu des statues et en développent les différentes compétences expertes sous-jacentes à la réalisation d'une réponse experte.
- La séance 6 fait transition entre les 5 séances précédentes (retour de vacances) et le thème central suivant : danser à deux. Ce thème, inspiré par le jeu du miroir, sera l'objectif flagrant de la séance 7.
- Les séances 8 et 9 ont pour centre la troisième tâche expérimentale de l'atelier à laquelle Diane ajoute un aspect : la phrase transmise et celle à composer ont pour parti-pris et pour motivation (motivation du mouvement) le regard suivant un objet ou être volant et voletant.
- Les séances 10 et 11 constituent un prolongement du travail de l'atelier prenant comme objectif majeur la construction de l'espace dans un groupe. Un temps est ensuite consacré à la révision d'explorations antérieures pour préparer la rencontre avec l'autre classe.

1.2 Occurrences et temps consacré aux tâches expérimentales

L'analyse synopsis du cycle permet de repérer rapidement les occurrences et le temps consacré aux tâches expérimentales ainsi que d'avoir une idée de leur répartition dans le cycle.

Pour ce qui est de la répartition, notons que le jeu des statues apparaît en deux occurrences espacées et non liées, en séance 1 puis en séance 5. Le miroir est mis en place dans les séances 6 et 7 et l'atelier dans les séances 8 et 9 puis est ensuite décliné dans les séances 10 et 11 (mais

l'enjeu n'est plus celui de la tâche expérimentale).

Du point de vue quantitatif, exprimé en temps, le jeu des statues a occupé 15'05 en tout (4'30 en s1 et 10'35 en s5, soit 2% du cycle) alors que le miroir a été proposé pendant 54'19 (22'45 en s6 et 23'19 en s7, soit 8% du cycle).

L'atelier a duré en tout 1h43, soit 15% du cycle, répartis de la façon suivante :

- Transmission phrase commune : 22'45 (12'15 en s8 et 10'30 en s9), soit 3,5% du cycle ;
- Composition : 80'45 (39' en s8 et 41'45 en s9), soit 12% du cycle.

Le projet de recherche dans son ensemble a donc occupé 2h53 des 11h15 de cours, soit 25,6% du cycle .

Ajoutons qu'un prolongement sur la création d'espaces inter-danseurs a fait l'objet de 59' de travail en s10 et s11.

<i>Tâche</i>	<i>Séances</i>	<i>Temps total</i>	<i>Pourcentage du temps du cycle</i>
Statues	1 et 5	15'05"	2%
Miroir	6 et 7	54'19"	8%
Atelier	8 et 9	1h43'	15%
Temps consacré aux TE		2h53'	25,6%

Tableau 25: Les tâches expérimentales dans le cycle

On peut donc constater que les tâches expérimentales ont été mises en place. Cette mise en place occupe un quart du cycle, ce qui pourrait faire penser que la collaboration, bien qu'acceptée, n'a pas été réellement investie. Nous pensons cependant que c'est une erreur, aux vues de la mise en place massive de tâches apparentées (aspect développé en 1.1). En effet si l'on accumule le temps de toutes les situations reliées aux trois tâches expérimentales, situations connexes dont on peut penser que la programmation est directement liée au projet collaboratif, on remarque qu'elles ont occupé 3h35 (situations liées au jeu des statues: 1h40 ; 30 minutes pour celles liées au miroir ; 1h25 pour celles liées à l'atelier), soit environ 32% .

Le projet a donc coloré, influencé, 57% du cycle. La collaboration a donc véritablement eu lieu et le cycle d'enseignement est fortement lié à celui-ci, bien que l'expertise et les habitudes d'adaptation permanente de Diane l'aient adapté.

1.3 Construction des séances

Même si on note une certaine variabilité dans les séances de Diane, elles sont cependant structurées autour de régularités dans les temps d'apprentissage :

- Le cours commence dans la grande majorité par une entrée en danse, improvisation exploratoire ou mise en disponibilité, assez calme, où l'attention de l'élève est surtout centrée sur son corps (poids, articulations...). C'est souvent la forme que revêt l'échauffement en danse contemporaine. Notons que pour ce terrain, il est toujours différents d'une séance à l'autre et est majoritairement en lien avec ce qui suit (par un aspect corporel, relationnel, spatial ou temporel commun).
- Les élèves sont ensuite guidés à travers différentes explorations, le plus souvent via des improvisations fortement guidées et liées entre elles par un aspect corporel, relationnel, spatial ou temporel commun. Diane n'hésite pas à faire des "exercices décrochés" pouvant permettre de corriger des incompréhensions ou mettre en exergue un aspect de l'exercice peu ou mal perçu par les élèves. De plus, des exercices de mise en disponibilité ponctuent les séances, mettant à l'étude une dimension spatiale ou d'écoute essentielle à l'apprentissage visé.
- La fin du cours présente toujours un temps de danse proche de la pratique de référence, soit de pratique globale, soit mettant en lien les éléments travaillés pendant la séance. Elle appelle ce moment «*la danse des envies*», temps d'improvisation libre d'environ 3 minutes où tout est accepté, sauf le chahut.

2. Chronogenèse du cycle

2.1 Les savoirs mis à l'étude

Les savoirs mis à l'étude dans ce cycle sont difficiles à découper et à inscrire selon un axe temporel. En effet, selon les éléments théoriques de Marsenach (1991), on repère plutôt une «*désynchronisation de l'activité du pratiquant confronté à une APS*», désynchronisation de l'environnement par un découpage selon des dimensions de l'activité dansée et chorégraphique (fondamentaux labaniens, écoute, principes de composition, relation...), dimensions ensuite organisées en vue de l'étude selon resynchronisation, s'attachant à différents aspects de l'activité en particulier ensuite reliés dans une situation complète. En effet, des trois logiques de désynchronisation et de mise à l'étude, c'est celle-ci qui correspond le plus à l'organisation des objets de savoir mis à l'étude par Diane.

Par exemple, pour le jeu des statues, on peut observer comment les dimensions sous-jacentes à l'activité du danseur dans cette situation ont été abordées l'une après l'autre avant de revenir au jeu

lui-même ¹⁰³ : occupation de l'espace (1b), recherche et diversification des appuis (1e, 1f, 1g), statues de formes originales, inhabituelles (4b).

Ce sont donc les composantes fondamentales de l'activité dansée globale qui guident et expliquent le profil chronogénétique des séances et du cycle. Voyons l'organisation de la mise en place de la rencontre avec ces dimensions du savoir.

2.1.1 Séances 1 à 6 : première approche de la construction de la référence

Dès la première séance, Diane met des objets variés à l'étude :

- travail d'écoute
- déplacements (occupation de l'espace, vitesses)
- silences corporels et arrêts
- mouvement dans un espace-temps
- temps musicaux et vitesses de mouvement

On constate que sont déjà présents les quatre fondamentaux labaniens (espace, temps, énergie, poids).

Ces aspects sont poursuivis et enrichis jusqu'au début de la séance 6 avec en plus un travail sur :

- le poids du corps
- l'ouverture et la fermeture de l'espace du corps et de l'espace collectif
- la relation par le regard
- la dissociation articulaire
- la création d'une forme corporelle

Tous ces objets de savoir mis à l'étude pendant les 6 premières séances ne sont pas isolés les uns des autres : un aspect est travaillé pour la première fois lors d'une situation mais doit ensuite être réinvesti dans toutes les autres. Par exemple, lors de la première séance, Diane fait travailler les élèves sur l'occupation collective de l'espace de la salle, avec un déplacement simple, attirant leur attention sur l'éclatement ou l'agglutination. Dès lors, Diane exige que cette attention portée à l'espace soit présente dans l'activité des élèves mis dans une situation d'improvisation portant sur les empreintes. Les objets sont donc rencontrés, parfois approfondis à travers d'autres situations, et, dans tous les cas, accumulés. C'est cet aspect qui fait des situations mises en place par Diane des situations complexes allant dès le début du cycle vers une construction de la référence dans ses dimensions globales. A titre d'exemple, lors de la deuxième séance, Diane demande aux élèves de danser en improvisation deux par deux avec la contrainte de ne jamais rompre le "fil élastique du

103 cf. tableau 24.

regard". Ceci était la consigne initiale mais cette consigne s'accompagnait à travers les relances d'une série de complexifications. Les élèves étaient finalement invités¹⁰⁴ à danser reliés par le regard en portant attention à l'espace collectif, en explorant toute la palette de distance au sein du duo, du très loin au très près, toutes les vitesses, des niveaux différents. Tous ces aspects avaient été traversés au préalable dans d'autres situations et transformaient ici une simple situation de danse à deux en véritable activité chorégraphique.

De plus, ce que Diane appelle « *la danse des envies* » apparaît en séance 2 et par la suite. Improvisation libre, cette situation de pratique globale permet aux enfants d'aller vers des choses qui jaillissent tout en s'appuyant éventuellement sur des situations traversées. Pour l'enseignant il permet aussi d'observer l'évolution des savoirs fondamentaux de la danse chez les élèves.

2.1.2 Séances 6 et 7 : le duo

Comme développé plus haut, les trois grands blocs du cycle correspondent à l'interprétation et l'élargissement des tâches expérimentales par Diane. Alors que les 5 premières séances et le début de la sixième mettaient à l'étude des compétences corporelles et chorégraphiques sous-jacentes de l'activité des statues ou les prolongeant, la fin de la séance 6 et la séance 7 traite de la danse à deux, de l'écoute, dans un temps commun, ce qui rappelle fortement les caractéristiques du jeu du miroir. Le jeu lui-même est mis en place, une fois en séance 6 et une fois en séance 7, mais ce n'est pas l'aspect spatial du jeu qui fait problème, et donc Diane met à l'étude ce qui fait manque :

- l'écoute à deux (contact, respiration) ;
- la recherche d'unisson (latéral et miroir).

De plus, une activité individuelle, aller au sol et remonter avec les bras croisés, paumes sur les omoplates, a été proposée aux élèves car les difficultés d'appui issue du contact empêchait l'exercice en duo (encore un exemple d'adaptation d'une activité décrochée permettant ensuite le retour à la tâche initiale).

Dans cette deuxième partie du cycle, le travail d'écoute à deux et la contrainte, le contrôle, de l'énergie du mouvement dominant mais des dimensions de l'activité approchées dans la première partie sont présentes dans les relances et régulations :

- occupation de l'espace au sein du duo et collectif ;
- silences corporels et arrêts ;
- relation par le regard ;
- dissociation articulaire et niveaux.

104 Cette formulation a pour but de rappeler que Diane donne énormément de niveau de consignes mais dit ne pas attendre que les élèves fassent tout, que c'est plutôt un bain d'imprégnation.

2.1.3 Séances 8 à 11

Dans les séances 8 à 11, il y a peu de nouveaux savoirs liés aux fondamentaux du mouvement en tant que tel. En revanche tous les savoirs énumérés ci-avant sont réinvestis dans les tâches de reproduction et de composition avec une exigence grandissante. L'occupation de l'espace, le rapport au temps et aux différentes vitesses, la dissociation articulaire, les niveaux, le regard et l'écoute sont omniprésents et demandent de plus en plus de recherche de finesse et de contraste. Cet aspect sera détaillé de manière exhaustive dans l'analyse macroscopique de l'atelier. Ce qui est enseigné a trait au travail chorégraphique : sélection et ajustement corporels, spatiaux et temporels. En revanche, on peut relever que l'aspect du travail à plusieurs et du débat de groupe, souvent mis en avant dans les tâches de composition à plusieurs, est ici écarté, ce qui montre le faible assujettissement de Diane à la danse scolaire. C'est la danse qui est au centre, les aspects relationnels et coopératifs mis de côté, comme abordé par Diane lors de l'entretien ante cycle :

« (...) les enfants étaient confrontés à la relation au groupe, à qui propose quoi, enfin plein de choses humainement importantes à traverser, mais le travail de groupe ils peuvent aussi le travailler dans d'autres domaines en classe... » (entretien ante cycle, annexe 21)

2.2 Les modalités de mise en relation aux savoirs

L'activité "danse" met en jeu des savoirs individuels, corporels et psycho-cognitifs, mais aussi des savoirs liés à l'autre, aux différents types de tâches et à la mise en œuvre toujours plus globale de ces savoirs. C'est pourquoi, outre les savoirs corporels et psycho-cognitifs abordés dans le paragraphe précédent, nous pouvons relever trois autres lignes chronogénétiques intéressantes dans le cycle de Diane.

2.2.1 De l'individuel au groupe

Diane a organisé son cycle autour des tâches expérimentales. Au niveau des modalités sociales de travail, son organisation a mis les élèves dans une progression du travail individuel vers un travail en grand groupe. En effet, avant l'introduction du jeu du miroir en fin de séance 6, les élèves sont au cours des improvisations dans un rapport individuel à leur corps et au mouvement, même si une attention permanente à l'espace collectif leur est demandée. Un seul travail de duo, celui du "fil du regard" vient les confronter au "danser à deux". Les exercices de mise en disponibilité les mettent dans une situation d'attention au collectif mais malgré une adaptation à l'action des autres élèves (par exemple pour rétablir instantanément l'occupation de l'espace), l'autre n'est pas directement source et contrainte du mouvement propre.

Le duo, après la parenthèse en séance 2, intervient donc en séance 6 avec le miroir et fait l'objet

central de la séance 7. Là, l'élève doit, toujours en improvisation, créer son mouvement par rapport à l'autre, et ce pour les deux élèves, quel que soit leur rôle. L'activité est donc profondément différente, puisque le mouvement propre, aussi juste soit-il au regard des fondamentaux, n'a de sens que dans la relation qu'il entretient avec l'autre danseur. Cet aspect persiste dans les séances 8 et 9, pendant la composition à deux ou à trois. Ici, la qualité de l'attention portée à l'autre est différente, de par la nature de la tâche, et porte plus sur le débat d'idées corporelles, la recherche d'équilibre dans la relation de création et enfin dans le fait de danser ensemble la composition.

Enfin, le groupe intervient en séance 9 mais de manière assez improvisée (deux groupes devant danser leur composition en partageant l'espace, avec peu de temps de recherche). Cette modalité est reprise et approfondie dans les séances 10 et 11 avec la création d'espace collectif, d'abord improvisée puis composée.

Du point de vue des savoirs, les élèves ont d'abord dû se concentrer sur leur propre corps et leur mouvement, élargissant ensuite leur attention à un autre danseur contraignant leur activité, et enfin élargir encore ses perceptions et leur attention à un grand groupe, tout en dansant leur propre "partition".

2.2.2 De l'improvisation vers l'atelier

Un autre aspect chronogénétique me paraît être la progression de l'improvisation vers la composition et plus largement l'atelier. Bien que cet aspect ait déjà été abordé du point de vue de la construction du cycle autour des trois tâches et des modalités sociales de travail, un autre point de vue pour l'analyse paraît pertinent : Diane explique clairement que, pour elle, l'improvisation est le type de tâche amenant le plus de diversité dans l'activité de l'élève. On peut donc penser qu'elle a préféré les faire entrer en danse par des improvisation permettant de chercher à travers un mouvement propre et personnel des sensations et des rapports au fondamentaux. Ainsi, le peu de formes transmises ensuite n'a pas "enfermé" les élèves dans une gestuelle extérieure et la composition a pu prendre appui sur les expériences traversées en improvisation (le risque étant d'avoir des compositions très stéréotypées si elles arrivent avant cet enrichissement).

Du point de vue des savoirs, les élèves ont d'abord explorer des types de rapport aux fondamentaux de la danse tout en laissant "jaillir" le mouvement (expérience dans l'immédiateté, avec plus de corporel que de mental), pour ensuite aller vers une activité qui demande de choisir, de sélectionner des mouvements inscrits dans le temps et l'espace, de se souvenir de formes extérieures et composées, et de les danser.

2.2.3 Du travail des fondamentaux à la construction de la référence

On peut ensuite repérer une progression vers des milieux de plus en plus ouverts et des tâches de plus en plus globales. Ce type de progression est une façon de donner aux élèves des éléments de savoir leur permettant ensuite de rentrer dans les tâches plus complexes en les réinvestissant. En effet, on peut considérer que Diane propose des objets de savoirs, de types spatiaux, temporels, corporels ou relationnels, que les élèves ont ensuite pour tâche de les accumuler, entre eux et aux nouveaux objets spécifiques à une situation proposée.

3. Types de tâches et dimensions privilégiées dans les tâches non expérimentales et l'ensemble du cycle

Dans cette section, il s'agit d'identifier les traits saillants des praxéologies mobilisées par l'enseignante à propos des types de tâches proposées pour l'étude.

3.1 Temps consacré à chaque type de tâche

<i>Types tâches</i>	<i>DANS TACHES NON-EXPERIMENTALES</i>			<i>DANS L'ENSEMBLE DU CYCLE</i>		
	<i>Nbre d'exercices (sur 41)</i>	<i>Temps consacré</i>	<i>% du cycle (temps hors expé)</i>	<i>Nombre d'exercices (sur 51)</i>	<i>Temps consacré</i>	<i>% temps du cycle</i>
Improvisation	24	303'	60%	28	372'	54,3%
Composition	3	81'	16%	7	152'	22,2%
Travail des formes	3	17'	3,4%	5	57'	8,3%
Mise en disponibilité	11	104'	20,6%	11	104'	15,2%

Tableau 26 : Les types de tâches dans le cycle

On observe que, comme annoncé dans l'entretien, Diane pratique surtout des improvisations (54/60%). De plus, si on cumule les temps d'improvisation et de mise en disponibilité, deux types de tâches où l'enfant est face à sa propre motricité, on atteint 80,6% et 69,5%. On peut poser l'hypothèse, au regard de ces proportions recoupées avec les données recueillies lors des entretiens, d'une proportion proche du 100% si le projet de recherche n'avait contraint sa pratique, d'autant que les 81 minutes de composition hors tâches expérimentales ont été consacrées au prolongement de

l'atelier.

Il est à noter, au niveau qualitatif, quelques aspects majeurs :

- Les improvisations sont très majoritairement des improvisations exploratoires guidées par une consigne de départ et des relances très précises, focalisant le travail de l'élève sur un aspect des fondamentaux de la danse. Par exemple, dans l'épisode 1e, l'attention de l'élève est centrée, via la consigne initiale et les relances, sur la recherche des parties du corps en appui («*qui font empreinte*»). Le peu d'improvisations ne correspondant pas à cela sont des moments de réinvestissement global que l'appellation "danse des envies", qu'utilise Diane, définit à elle seule (elle ajoute parfois: «*Tout, sauf du chahut.*»). Les improvisations ayant pour seule consigne une motivation imaginaire ne sont pas pratiquées ici.¹⁰⁵
- Le milieu de ces temps d'improvisation est dévolu par une première consigne, coloré par la présence massive de musique utilisée comme atmosphère, et modifié de manière récurrente par des relances ajoutant à la tâche de départ des dimensions supplémentaires. Les milieux de la tâche se présentent donc comme une série de poupées russes qui, sans transformer la suivante, viennent lui ajouter une dimension. Ces temps d'improvisation sont donc à la fois des temps de mise à l'étude d'un objet de savoir relativement circonscrit et des situations qui évoluent en s'approchant peu à peu de l'activité globale. Nous y reviendront plus loin, mais notons dès à présent que, lors de l'entretien *post* séance 3, nous avons abordé cet aspect ainsi que ses attentes face à des tâches aussi complexes (au sens littéral de la multiplicité des aspects) et voici un extrait de la réponse de Diane :

« *C'est pas parce que je donne plein de choses que ça veut dire que je veux tout. Bein non. Faut qu'on prenne ce qu'on peut prendre. Mais c'est pas une raison pour amener qu'une chose et me dire qu'elle est acquise à la fin de la séance. La danse englobe tout, donc pourquoi la morceler en fait? (...)* » (Entretien *post* séance 3, annexe 28)
- Ajoutons enfin qu'à travers ces situations, les élèves sont en mouvement la quasi totalité de la séance.

3.2 Les dimensions du savoir

Même si le morcellement des dimensions peut paraître artificiel, en particulier dans la pratique de Diane qui est toujours complexe (dans le sens où plusieurs dimensions sont à l'étude en même

¹⁰⁵ Notons que Diane considère beaucoup de situations d'improvisation comme de la « *composition instantanée* ». Ce type de tâche, dont elle nous dit qu'il est méconnu, mineur, est une forme d'improvisation en conscience où les danseurs sont à la fois dans leur danse et en relation avec les propositions des autres danseurs. L'aspect peu reconnu dans la communauté et peu « mis à distance » par Diane nous ne semble pas important au point de changer nos analyses.

temps) et vise souvent la construction de la référence selon une approche globale de la pratique, ce tableau permet, de manière schématique, de repérer les dimensions privilégiées dans le cycle d'enseignement observé.

<i>Dimension du savoir</i>	<i>Nbre d'occurrences (en termes de tâches)</i>	<i>Temps consacré</i>	<i>% du cycle¹⁰⁶</i>
CPS	25	5h01'	44,7
ESP	18	3h55'	35
TPS	13	2h33'	22,7
ENG	1	4'30"	0,6
ÉCOUTE	9	2h	17,8
Relation	3	45'	6,7
PG	10	3h03'	27,2
Analyse	3	34'	0.5

Tableau 27 : Les dimensions du savoir danser dans le cycle

- On remarque dans un premier temps que le corps, à travers des consignes visant l'enrichissement de la motricité et la connaissance corporelle, est la dimension la plus présente dans le cycle (44,7%). En effet, Diane a mis en place de nombreuses situations d'improvisation et de mise en disponibilité dans lesquelles les élèves étaient amenés à découvrir des possibles du corps absents dans l'usage corporel usuel (dissociation articulaire, appuis non usuels...).
- L'espace a été aussi une dimension quasi omniprésente (35%), au moins en relance¹⁰⁷, et celui-ci a souvent été en relation avec l'enrichissement moteur : soit il l'impliquait par exemple en demandant aux élèves d'inscrire leurs mouvements dans une relation à l'espace contraignant leur motricité usuelle, soit en étant un cadre à une recherche gestuelle.
- Les situations globales (27,2%), le travail du temps (22,7%) et l'écoute (17%) ont aussi été largement mis à l'étude dans ce cycle. Ces deux dernières dimensions ont par ailleurs été enseignées en lien avec le corps et l'espace ce qui en fait des situations riches d'apprentissage et qui permet un travail corporel à la fois fin et varié, source d'une diversification motrice.

106 Ces pourcentages ne correspondent pas à un partage du temps selon les dimensions: certains exercices, mettant en apprentissage deux dimensions vont être comptabilisés deux fois. On n'est donc pas sur un découpage du temps global mais sur une indication chiffrée permettant de donner une idée sur la mise à l'apprentissage des différentes dimensions.

107 Les relances ponctuelles ne sont pas comptabilisées dans le pourcentage.

- La grande proportion de situations complexes, proches de la pratique globale de référence, rend compte du soucis de Diane de ne pas morceler la pratique. De plus, c'est une voie pédagogique prégnante dans l'institution experte de référence (atelier chorégraphique au Conservatoire et dans les compagnies). En même temps ces situations se couplent de temps d'explorations des fondamentaux, permettant, par la fermeture du milieu, de contraindre et enrichir la motricité.
- Remarquons enfin la faible proportion d'exercices explicitement axés sur l'énergie (0,6%) que l'on peut problématiser ainsi : peu de situations amènent essentiellement au travail de l'énergie, en dehors d'un travail bien mené à partir des verbes d'action, non mené ici, peut-être en raison de la recherche. En revanche, le travail sur l'énergie est étroitement lié aux autres fondamentaux, et compte-tenu de la variété des situations corporelles, pondérales et temporelles, il est assez difficile de penser que le rapport à l'énergie n'a pas été du tout abordé, même si c'est indirectement. Nous avons abordé ce sujet lors de l'entretien *post cycle*, et Diane pense que c'est un aspect du milieu découlant des autres éléments de consigne ou de la musique :

*« Y a des moments où on peut le traverser sans l'avoir évoqué parce justement .. comment dire... par exemple avec des musiques particulières ou des éléments qui font varier... c'est plus par rapport à un travail de contraste et à un travail sur la vitesse, qui va induire un changement de tonicité.. et moi j'ai l'impression que c'est sous-jacent aux propositions, mais... après c'est peut-être pas... c'est vrai que j'ai pas l'impression de proposer des exercices spécifiques pour ça... » (Entretien *post cycle*, annexe 42)*

4. Types de tâches et dimensions privilégiées dans les tâches expérimentales

Dans cette partie, nous observerons de manière maroscopique la mise en place des tâches expérimentale. Voici le résumé, issu du synopsis de cycle, de la mise en place de ces tâches.

Séance épisode	Tps	Tâche	durée	Type tâches	Mod	Dimensions explicites
1c	14-18'30"	Adaptation perso. de l'exercice des statues	4'30"	I ex	I/C	ESP CPS ENG
5c	45-55'35"	Adaptation de l'exercice des statues	10'35"	I ex	I/C	TPS CPS ESP
6c	32'-63'	Jeu du miroir	31'	I.ex	2	ESP Écoute
7f	37'-60'30"	Jeu du miroir	23'19"	I ex	2	ESP Écoute
8b	4'30"-17'	Apprentissage phrase commune	12'15"	Memo/ reproF	I/C	CPS ESP Tps Rela°
8c	17'-56'	ATELIER 1: Composition d'une phrase	39'	C	G	PG
9a	0-6'30"	Révision phrase composée en s8	6'30"	C	G	PG
9b	6'30"-17'	Révision phrase commune apprise en s8	10'30"	Repro F	I/C	PG
9c	17'-25'30"	ATELIER 2: Transformation de la phrase apprise (accélération, ralenti, répétition)	8'30"	C	G	TPS
9e	45'-62'	ATELIER: Reprise des compositions et lier les 2 phrases	16'45"	C	G	PG

Tableau 28 : La composante expérimentale dans le cycle (Extrait du synopsis du cycle de Diane)

4.1 Types de tâches privilégiées dans les trois tâches expérimentales

Ce paragraphe ne remplace en rien l'analyse microdidactique des tâches expérimentales. Il vient simplement, toujours avec un gros grain, observer comment ces tâches ont été interprétées et mises à l'étude au regard des types de tâches. En effet, sur les fiches données à l'enseignant, les jeux des statues et du miroir étaient présentées comme des improvisations mais la composition était suggérée comme une possibilité. L'atelier comprend de manière explicite une transmission de formes et un temps de composition mais les procédés chorégraphiques pouvaient être explorés par une improvisation. Voici la mise en place globale proposée par Diane :

	Improvisation	Composition	Formes
Statues	15'05 "	-	-
Miroir	54'19 "	-	-
Atelier	4'30"	80'45 "	22'45 "
TOTAL	73'54 " – 41,7%	80'45 " – 45,5%	22'45 " – 12,8 %

Tableau 29 : tâches expérimentales et types de tâches¹⁰⁸

¹⁰⁸ Dans le tableau ci-dessous, pour chaque tâche, le temps consacré à chaque type de tâche. La dernière ligne donne,

Plusieurs remarques peuvent découler de ce tableau:

- La première chose que l'on remarque est que Diane a exploité chaque tâche de la manière initiale, basique. Les improvisations n'ont pas débouché sur des compositions (chose qui aurait dû être le cas pour le miroir qui devait apparaître dans l'enchaînement final¹⁰⁹) et l'atelier n'a été directement nourri que par une improvisation (indirectement, il l'a été largement) autour du regard, aspect ajouter à la tâche donnée.
- On remarque que la composition a occupé en temps la majeure partie de la mise en place de la composante expérimentale (45,5%) mais que l'improvisation représente aussi un certain pourcentage (41,7%). Ces proportions méritent discussion. En effet, sur l'ensemble du cycle, l'improvisation domine largement, contrairement à ici. Cette différence a selon nous deux sources. D'une part, le temps de composition est toujours un temps plus long, car le danseur ou l'élève doit trouver des idées, les agencer, les répéter pour les mémoriser. Ici, en plus, il y avait un aspect supplémentaire : être à deux, donc, se mettre d'accord, et apprendre les idées de l'autre. D'autre part, c'était le seul temps de confrontation à la composition, alors que les improvisations ont été multiples, ce qui peut expliquer le temps consacré à cette première, malgré une préférence de l'enseignante pour les secondes. Enfin, 40% représente tout de même un pourcentage important, qui ne contredit nullement la préférence et la tendance annoncée par Diane et repérée plus haut.
- Enfin, on remarque que, malgré la recherche, le temps consacré à la transmission de formes reste restreint (12,8%), comme dans l'ensemble du cycle.

Un autre aspect est à préciser : de nombreuses tâches de mise en disponibilité nous semblent directement liées aux tâches expérimentales. N'étant pas spécifique de la tâche donnée, ce temps n'a pas été comptabilisé ci-dessus mais méritera d'être observé dans l'analyse microdidactique, en tant qu'éléments mésogénétiques et chronogénétiques à prendre en compte.

4.2 Les dimensions du savoir

Ici aussi, il ne s'agit pas d'analyser finement les tâches expérimentales, mais d'observer avec un gros grain si les tendances repérées plus haut pour l'ensemble du cycle se retrouvent dans l'adaptation des tâches effectuée par Diane. Comme énoncé plus tôt, le morcellement des dimensions et leur quantification peut paraître artificiel car les tâches, surtout dans la mise en place de Diane, mettent la plupart du temps en jeu plusieurs dimensions. Cependant, nous pensons que cette indication en

pour chaque type de tâche, le pourcentage de chacune dans la composante expérimentale.

109 cf. section 5.

terme de temps consacré à différents aspects de la pratique complexe qu'est la danse contemporaine peut nous renseigner, croisée à d'autres données, sur la praxéologie de l'enseignant.

De plus, le pourcentage exprime une proportion de temps consacré à la dimension traitée mais l'ensemble de ces dimensions cumulées n'atteignent pas 100% car une même tâche traite le plus souvent de plusieurs dimensions.

	CPS	ESP	TPS	ENG	Écoute	Relation	PG
Statues	15'05"	15'05"	10'35"	4'30"	-	-	-
Miroir	-	54'19"	-	-	54'19"	-	-
Atelier	12'15"	12'15"	20'45"	-	-	12'15"	72'45"
TOTAL	27'20"	81'39"	31'20"	4'30"	54'19"	12'15"	72'45"

Tableau 30 : Tâches expérimentales et types dimensions du savoir danser

On remarque que la pratique globale occupe une grande partie de cette mise en place (72'45), essentiellement pour la tâche de l'atelier.

Si l'on s'attache aux dimensions labaniennes dans l'analyse de l'enseignement de Diane, c'est-à-dire si on tente de démêler dans chaque situation quelle est la part de chacune d'elles, on observe que l'espace est la dimension prégnante (81'39) travaillée à la fois à travers la tâche des statues et celle du miroir (donc, sur deux types de rapport à l'espace très différents), ainsi que l'écoute (54'19) à l'occasion des deux temps didactiques autour du jeu du miroir. Le corps a fait l'objet de 27'20 de travail spécifique, et le temps 31'20. La relation, centrée sur le travail du regard, occupé 12'15 du temps d'atelier et l'énergie seulement 4'30 dans la première adaptation du jeu des statues.

On peut donc observer une relative similitude avec l'ensemble du cycle¹¹⁰: présence prégnante des situations globales et du travail spatial, abord de la dimension temporelle et de l'écoute. Le travail corporel, bien que présent, semble moins dominer ici, mais on peut penser que cette différence est liée à la nature des tâches expérimentales, dont le principe même demandait une forte attention à d'autres paramètres (statues : espace et temps ; miroir : écoute ; atelier : travail global de composition), bien que le travail corporel y soit omniprésent.

110 cf 3.2

5. Les éléments mésogénétiques non verbaux

Comme pour Ève, nous nous attacherons maintenant à observer les aspects non verbaux du milieu.

5.1 Danser avec

Lors du premier entretien, Diane a déclaré :

« *Je crois que je suis beaucoup en retrait, en observation. Je danse très très peu.* » (Entretien ante cycle, annexe 21)

Observons ce qu'il en est dans la pratique. Diane a dansé avec les élèves à l'occasion de 26 exercices sur 51, 22 non expérimentaux et 4 situations de mise en place du projet coopératif, soit la moitié des tâches proposées dans le cycle. Malgré le besoin déclaré d'être en retrait, à l'extérieur, elle n'hésite pas à "nourrir" le milieu de son mouvement. Dans l'entretien de début de cycle, elle donne ce que représente cette donnée mésogénétique à ses yeux : le mouvement en dit plus long que le discours et les élèves rebondissent largement sur ses propositions.

Un niveau plus qualitatif, on peut observer que ces interventions corporelles interviennent en grande majorité en début d'exercices d'improvisation ou pendant les temps de mise en disponibilité centrés sur le corps (poids, articulations...), comme pour échafauder le milieu et pour alimenter les possibles. Elle a aussi dansé pour transmettre la phrase commune pour l'atelier.

5.2 La présence de musique

L'utilisation de la musique, aspect non abordé pendant les entretiens, a été présente dans 24 exercices sur 51 (20 hors tâches expérimentales et dans celles portant sur la composante expérimentale de la recherche). A l'exception de 4 exercices accompagnés par Diane au tambourin et à la cymbale, les autres situations ont été alimentés par de la musique enregistrée sur CD, la plupart du temps du jazz contemporain. La musique est venue "nourrir" le milieu de situations d'improvisation collective ou avec groupe de spectateurs. Elle est, dans ces moments-là, une donnée mésogénétique portant une ambiance sonore propice à la réalisation de la tâche, environnement musical plus que contrainte temporelle, ayant aussi des conséquences sur le type d'énergie du mouvement.

De plus, elle a été une dimension importante de la phrase transmise en début d'atelier, celle-ci étant mise en musique. Ici, la musique est une composante mésogénétique contraignant le rapport temporel du mouvement. De même, à la séance 5, les élèves sont en improvisation mais doivent suivre le phrasé musical.

Diane utilise donc la musique comme élément d'ambiance influant sur le milieu de l'étude dans sa dimension *énergie*, mais aussi comme apprentissage à part entière du *danser en musique*.

5.3 Les spectateurs

Dans 19 exercices (12+7), un groupe d'élèves est mis en position de spectateurs (alternance des deux groupes). En général, cette distinction culturelle et topogénétique intervient vers la fin de la séance, pour des tâches d'improvisation travaillées pendant une partie du créneau. Elle intervient aussi pendant l'atelier pour présenter les compositions. Les élèves spectateurs sont généralement invités à s'exprimer sur ce qui a été présenté et Diane utilise souvent ces situations pour monter la diversité des possibles et relever des manques collectifs (problème récurrent d'espace, manque de concentration et d'écoute...).

L'objectif de ces situations semble être plus un retour sur l'activité dansée, observer les autres pour mettre à distance sa propre pratique, que la formation citoyenne du spectateur. Diane dit à ce sujet :

« Ils voient des enfants danser, est-ce qu'ils sont capables de voir qu'il y a des choses en commun et des choses qui divergent, ou est-ce qu'ils estiment que tout est pareil ou que rien n'est pareil, c'est qu'ils ne font pas les liens, et ça c'est un bon moyen d'évaluation. Jusqu'où est allée la transmission. » (Entretien ante cycle, annexe 21)

6. Conclusion sur la structure du cycle en termes de praxéologies mobilisées par l'enseignante

Nous concluons à partir des indices macroscopiques que la pratique de Diane (IE) s'inscrit dans les démarches d'enseignement véhiculées par le collectif « Danse à l'école » (Bonjour, 2006). En effet, ces auteurs considèrent qu'à l'école primaire, l'improvisation doit constituer le cœur de l'approche en danse, car elle est le "type de tâche" (au sens de Chevallard, 1999) le plus intéressant compte tenu du temps alloué à l'apprentissage mais aussi le moins contraignant, tout en permettant aux élèves de s'inscrire dans un projet expressif. Mais en même temps, dans ce site, ce type de tâche est investi et mis en jeu par une experte de la danse qui sait y désigner et y repérer les possibles pour cette classe d'âge, n'hésitant donc pas à relancer l'activité par des régulations complexifiant sans arrêt le milieu de l'étude. Les élèves, au fil des séances, évoluent vers une motricité de moins en moins usuelle en particulier dans les dimensions spatiales (rapport au sol, à l'espace collectif et kinesphère), dimensions corporelles (dissociation articulaire) ainsi que l'écoute.

Nous avons noté un souci permanent d'établir du lien entre les tâches mises à l'étude au sein d'une séance. En effet, le thème proposé dans l'exercice de mise en disponibilité présente toujours une connexité avec l'improvisation suivante qui elle aussi est connexe de la tâche issue de la composante expérimentale abordée à ce moment-là.

Pour le cycle de Diane (IE), nous pouvons conclure sur le fait que les tâches sont donc complexes, composées d'une juxtaposition incessante de régulations complexifiant le milieu, dans le sens d'une

pratique globale. Dans le même temps, les savoirs sont proposés aux élèves dans différentes situations, ce qui les rend peu à peu familiers et favorise leur exploitation dans des activités dansées authentiques. L'utilisation pertinente des types de tâches et de l'implication corporelle, la proposition de tâches connexes pour affiner la rencontre avec le savoir et le discours sur la pratique repéré dans les entretiens *post* séances montrent une praxéologie de la danse relevant de l'expertise.

Intéressons-nous maintenant d'un point de vue qualitatif à la façon dont Diane dirige l'étude dans les tâches expérimentales.

Section 3. Analyse microdidactique de la mise en place du " jeu des statues "

1. Introduction de la composante expérimentale « les statues »

La tâche expérimentale des statues a été mise en place par Diane en séance 1 dans une adaptation déjà personnalisée, adaptation consciente, comme le montre cette déclaration dans l'entretien *post* séance 2 :

« Mais, au fait, en revoyant le travail de préparation que j'ai fait je me demandais si tu pouvais préciser... dans le sens où je fais des détours mais je ne fais pas exactement ce que tu as décrit, euh je m'en suis servi, comment dire?.. C'est dedans mais tu vois... c'est pas copié-collé » (Entretien *post* séance 2, annexe 24)

La tâche est remise à l'étude en séance 5, après un quiproquo sur sa mise en place dans la séance 1, car Diane avait déclaré après la séance ne pas avoir mis en place la tâche expérimentale (cf entretiens *post* 1 et *post* 2). Elle est alors reprogrammée pour satisfaire au contrat de recherche d'une part et pour voir ce que la tâche devenait après toutes les situations traversées d'autre part (Diane voyant cette reprise de l'exercice comme un moyen d'évaluer l'évolution des comportements moteurs). Voici un extrait de notre discussion *post* séance 3 qui rend bien compte des raisons de la reprogrammation (qui sera aussi prise en compte dans l'analyse) :

« (...)pour moi c'était réducteur et là je travaille tous ces aspects (me montre les compétences de la fiche enseignante), les niveaux avec la statue, la relation aux autres danseurs, la construction de l'espace. Pour moi ça rejoint tout ça en fait. Mais, l'idée de signal sonore

statue, je l'ai pas exploitée plus que ça.(...) Ce que je voulais faire pour essayer de me rapprocher plus de ça, c'est continuer ce qu'on est en train de faire là et à la dernière séance avant les vacances, je vais reprendre la marche et le signal sonore, quelque chose qui permette un blocage, pour voir/ ça va pas être remettre pour remettre mais je me dis que ça peut être intéressant de voir, après ce travail-là, ce qu'est devenu cet exercice. » (Entretien post séance 3, annexe 28)

On voit bien que cette reprogrammation a d'abord pour origine une demande ressentie par Diane, mais devient au fil de l'entretien un moyen de voir l'effet des situations traversées, issues de l'interprétation des compétences du jeu, sur le jeu lui-même :

CHER. : Mais est-ce que tu le fais, en fait, par rapport à la demande de la recherche ou il te semble qu'il y a un intérêt dans ta pratique et dans la pratique des enfants?

DIANE : De repasser par cet exercice à proprement parler, euh, je marche et je m'arrête à un signal sonore, j'aurais pu m'en passer par rapport à là où j'en suis, donc c'est par rapport à cette demande que apparemment j'aurais pas assez développée en elle-même sur le moment avant de partir dans des pistes qui en découlaient, et donc c'est une façon de voir ce que ça fait d'y revenir pour eux, pour moi. (...) Plutôt que faire et refaire jusqu'à ce que cette capacité marche, je traverse des situations corporelles qui me permettront d'y arriver, et c'est pour ça que du coup, je me dis que c'est peut-être bien de le mettre en évaluation...» (Entretien post séance 3, annexe 28)

L'analyse qui suit va analyser ces deux situations consacrées au jeu des statues en utilisant deux niveaux d'analyse. Tout d'abord nous repérerons, selon le modèle de l'action conjointe du professeur et des élèves de Sensevy (2007), les paroles et actions permettant de définir, réguler, dévoluer, institutionnaliser le jeu. Puis nous envisagerons à travers le triplet des genèses comment se construit la référence

2. La construction de la référence : les structures de l'action didactique de Diane

Comme pour Ève, il s'agit dans cette section d'analyser la mise en place de la tâche des "statues" à partir du quadruplet de caractérisation des jeu didactiques proposé par la théorie de l'action conjointe du professeur et des élèves (Sensevy et Mercier, 2007).

2.1 Première mise en place (séance 1)

2.1.1 Définir : analyse de la consigne

Lors de la première séance, le jeu des statues est introduit à la suite d'un travail sur l'occupation de l'espace collectif en situation de marche sur le tempo du tambourin, avec arrêt dans la position du marcheur quand arrêt du tambourin. En voici la consigne :

(T0)« Alors maintenant ça (tape une pulsation régulière et légère sur le tambourin) c'est le déplacement (parenthèse discipline) et ça (tape 2 croches fort) c'est s'arrêter avec un geste fort, celui que vous voulez.

(9") Un élève tape avec son pied.

(10") (Diane rit) C'est pas forcément fort sur le sol, c'est fort dans le corps.

(14") Un élève prend une pose "emphatique" (hors champ)(15") Voilà. Vraiment marquer... Vous dégagez, euh, une énergie (ouvre les bras brusquement, voir photo ci-dessous) et après on reste dur, vous restez jusqu'au signal.



Diane-statues-ph1-0'17"

(24") Un E: Je comprends pas ce que c'est un geste fort.

(27") Par exemple là (elle fait un mouvement mou, relâché), est-ce que je suis forte?

L'E: OK!

(34") Quand je lance ça va être fort mais à la fin ça reste pas. Donc on essaie de rester. Et tant que j'ai pas donné le signal, on reste. Ensuite, quand j'entends ça (tapote doucement le tambourin) on va se transformer, la statue on va la ramollir et la faire fondre comme tout à l'heure, on fond doucement dans le sol et on reste. » (58")

- Notons tout d'abord que l'introduction de la tâche se fait par ajout d'un élément de consigne (s'arrêter avec un geste fort) à l'exercice précédent. On remarque donc un souci de progression et de connexité entre les tâches, le lien se faisant entre cette première définition du jeu et des jeux didactiques traversés auparavant.

- Notons ensuite le fait que la consigne est illustrée en même temps pour ce qui est des repères sonores : le tambourin marque d'abord le tempo de la marche (aspect temporel non obligatoire dans la définition de la tâche expérimentale) puis ce que nous aurions appelé "la statue" par une double-croche forte rompant avant la régularité et la légèreté du tempo de déplacement.

- Analysons maintenant la formulation employée: « *c'est s'arrêter avec un geste fort, celui que vous voulez.* » On peut observer deux termes importants: "s'arrêter" et "geste fort". S'arrêter, c'est arrêter le déplacement, rester sur place, ce qui a été travaillé avant l'exercice des statues mais en gardant alors la position du marcheur. Le "geste fort" est une façon de désigner la statue qui pose à notre avis un problème de vocabulaire: "fort" renvoie à l'énergie, et "geste" renvoie à une action en mouvement. Il y a donc dans la formulation un appel à passer du déplacement à un geste plein d'énergie. Pour expliquer l'expression "geste fort", Diane dit que c'est fort dans le corps (et non sur le sol, comme l'a fait spontanément un élève) et qu'il faut dégager une énergie. Après cette définition relativement dynamique confirmée par l'expression "*quand je lance ça va être fort*", elle ajoute:

« *et après vous restez jusqu'au signal. (...) Donc on essaie de rester. Et tant que j'ai pas donné le signal, on reste.* »

Ici aussi on peut relever le vocabulaire employé: c'est un vocabulaire relativement flou qui ne pose pas l'immobilité comme critère de réussite. "Rester" peut évoquer simplement le fait de ne pas repartir dans la marche, d'autant plus que, contrairement à l'aspect "geste fort", cette dimension de la consigne n'est pas illustrée corporellement par l'enseignante.

- Enfin, la fin de la consigne, partie à la typographie différente, est un élément externe à la tâche expérimentale et traversé auparavant. Cet ajout a été abordé par Diane lors de l'entretien post séance 3:

« *Ben, j'ai réfléchi cette semaine et en fait alors, c'est vrai que le fait de faire marche, geste fort et fondre, j'aurais peut-être dû faire seulement marche, geste fort., marche. Mais parfois il y a des étapes qui ne me semblent pas nécessaire par rapport à où je veux aller, dans le sens où moi dans ce que j'ai lu, l'idée c'était la capacité de passer d'un état à un autre et plein de choses par rapport à ça, et du coup marche, geste fort, fondre c'est passer d'un déplacement à un non-déplacement et d'une qualité de chose rassemblé à une détente, contraction/détente. Donc j'étais déjà dans ça. Et puisque je travaille énormément sur le contraste c'était évident. Marche, geste fort c'est déjà un contraste mais moi, par habitude, il me manquait un contraste en plus.* » (Entretien post séance 3, annexe 28)

On peut donc déjà retenir que cette première définition s'est faite par ajout d'un élément de consigne nouveau (s'arrêter avec un geste fort) entre deux actions traversées en amont (déplacement et fonte), et que la dimension sur laquelle Diane a insisté est le changement d'état corporel évoqué par "geste fort", sans donner de consigne précise d'immobilité. Notons que le mot "statue" n'est pas utilisé.

2.1.2 Réguler: Relances et régulations lors de la séance 1

2.1.2.1 Premier temps de régulation

Une fois le jeu défini, Diane donne une pulsation amenant à la course, ce qui sera abordé plus loin quant à la chronogénèse¹¹¹. Dès le début de ce déplacement, elle rappelle :

«On va là où il n'y a personne, on va où il n'y a personne. » (1'-1'03")

Après cette régulation spatiale, dont la brièveté est cohérente compte-tenu de l'exercice précédent, elle donne le signal d'arrêt (1'09"). Les élèves s'arrêtent de manière imprécise, sans aucune position forte (tous restent dans une position proche de celle dite "du marcheur", selon une mise en jeu motrice usuelle) et bougent. Diane dit alors :

(1'14") «C'est pas comme tout à l'heure, c'est pas le silence, c'est pas juste je m'arrête, c'est

(1'21": tape et lance une position forte non usuelle):



Diane-statues-ph2-1'21"

C'est pas le silence qui fait que je m'arrête, c'est (retape signal) un geste fort sur la durée du tambourin. »

Cette régulation vient différencier l'activité présente avec la précédente (où l'arrêt du tambourin entraînait un arrêt en position du marcheur). Comme dans la consigne, l'insistance porte sur le "geste fort", c'est à dire le fait de dégager une énergie dans un geste qui vient rompre la monotonie du déplacement. De plus, lors de la première phrase, Diane tape le signal et fait un geste fort (énergie et position non usuelle) mais elle ne reste pas dans cette position. Cette prise de parole vient donc réguler la forme corporelle et l'énergie à y mettre mais ne pose toujours pas l'immobilité comme enjeu et critère de réussite.

111 cf 3.1

2.1.2.2 Deuxième temps de régulation

Après cette régulation, Diane guide à la voix l'étape de la "fonte" (1'28"-1'46"). Une fois les élèves au sol, elle retape au tambourin une pulsation plus modérée (marche vive) et régule l'espace et la discipline: « *Allez où il n'y a personne, sans parler.* » (1'56")

Elle donne ensuite un signal (2'07) qui produit chez les élèves un arrêt plus prompt, mais toujours en position de marche. Seulement 2 élèves ouvrent les bras, un des deux se désaxe (cf. ph3).



Diane-statues-ph3-2'08"

Seuls ces deux élèves sont immobiles.

Diane dit alors (2'11"):

« *Je voudrais que tu imagines que tu lances quelque-chose, tu lances avec un geste fort (montre 3 poses fortes)* »



Diane-statues-ph5-2'12"



Diane-statues-ph6-2'14"



Diane-statues-ph6-2'15"

Ici encore, c'est autour du "geste fort" que se fait la régulation. D'abord verbalement, puis par démonstrations de trois positions non usuelles atteintes par un mouvement fort en énergie (brusque et continue), contenu aussi dans l'expression "*lancer quelque chose*", la première vers le bas, la deuxième vers le haut et la troisième vers le côté. Cette régulation non verbale, corporelle, du milieu vient réillustrer ce que Diane entend par "geste fort", aspect qui semble être le principal enjeu du jeu à ses yeux.

2.1.2.3 Troisième temps de régulation : "le geste fort" en décroché

N'obtenant pas des élèves un " geste fort ", Diane interrompt le jeu et propose un travail spécifique sur cette attente. Elle propose alors un exercice en décrochage¹¹² ainsi cet aspect de la tâche en donnant aux élèves 3 signaux, sans déplacement ni descente au sol.

Elle donne 4 signaux (entre 2'19 et 2'34, sans paroles). Elle attend seulement que les élèves réalisent des gestes forts. Mais les positions et l'énergie mobilisée par ces derniers n'évoluant pas, elle ajoute cette métaphore renvoyant à l'énergie:

(2'36")« *Je sais pas, imaginez que vous êtes enragés, quelque-chose. On dirait que vous êtes des petits agneaux tout le temps. »*

Elle redonne tout de suite après un signal (toujours sans déplacement), et quelques élèves prennent des poses un peu moins usuelles (mobilisation des bras, du dos, flexion des jambes).



Diane-statues-ph6-2'48"

Diane renchérit sur l'énergie (et peut-être aussi la création de formes moins usuelles) :

« *Ah, mieux. Sortez ce que vous voulez mais sortez quelque-chose. »* (2'52")

Au signal suivant, les élèves produisent majoritairement avec énergie (souvent traduite par une frappe des pieds) des poses plus intéressantes : mobilisation des bras générale, quelques niveaux abaissés, quelques désaxés.

Diane leur dit alors (2'53") : « *Voilà! Tant pis si vous faites un peu de bruit sur le sol pour l'instant. »*

¹¹² Il s'agit d'un jeu d'apprentissage inséré dans le processus didactique portant sur un aspect de la tâche alors sorti de son contexte complexe et donc d'isoler une partie de la tâche des statues en mettant l'accent sur la recherche de positions mais n'engageant, contrairement au jeu précédent, ni déplacement ni descente au sol.

Diane parvient donc ici à faire mieux comprendre aux élèves ce qu'elle entend par "geste fort" en les encourageant à s'engager moins timidement, plus énergiquement dans la tâche et ce par le biais de métaphores et expressions renvoyant à l'énergie («*imaginez que vous êtes enragés*», «*sortez quelque chose*»). Notons néanmoins que les élèves s'engagent de manière plus énergique dans des formes un peu moins usuelles, progrès repéré par l'enseignante comme en témoigne l'indice d'institutionnalisation «*Voilà!*», mais ils ne restent pas immobiles dans la position. De plus, cette variété de positions est encore sommaire, et Diane prend alors la responsabilité de fermer un peu plus le milieu de manière à guider les élèves dans l'exploration décrite ci-dessous. Diane tente alors de donner des pistes d'enrichissement de la forme (au sens de l'éloignement de l'usuel), en partant des directions qu'elle peut avoir (aspect non travaillé en amont).

Elle demande :

«*Dans quelle direction on peut se projeter?* » (3'03)

Un élève répond :

«*Vers le haut.* » (3'06")

Diane propose alors:

«*Vers le haut. Alors qu'est-ce que ça donnerait ? Vous vous projetez vers le haut mais avec la statue.* »

Les élèves sautent et retombent sans position définie. Diane commente (3'18"):

«*Vous n'êtes pas obligés de sauter. C'est difficile de rester en statue en l'air! Donc on peut se projeter vers le haut sans sauter.* »

Ici, elle relève l'erreur mais ne donne pas aux élèves de piste de correction et de compréhension de son attente.

Elle leur demande ensuite de faire vers le bas (3'26") et, de manière similaire, tous les élèves s'accroupissent, et Diane dit (3'29") :

«*Ça veut pas dire qu'on va par terre. C'est plus donner une direction vers le bas.* » (Fait une pose vers le bas.)



Diane-statues-ph7-3'32"

Ici, de la même manière, elle relève la confusion entre direction et niveau et donne comme élément

de compréhension une proposition corporelle illustrant la consigne de direction.

Elle demande ensuite de faire vers le côté (3'35"). Les élèves proposent majoritairement des positions usuelles mais légèrement désaxées, progrès relevé avant la consigne suivante:

(3'39")« C'est mieux. Derrière. »

Cette fois, beaucoup d'élèves proposent des cambrés (cf.ph8).



Diane-statues-ph8-3'50"

« C'est mieux ».

Diane demande de reprendre la consigne « fondre » (3'51") et propose une pulsation appelant la course (3'59"). Au signal (4'04), les élèves s'arrêtent de manière plus rapide et précise que précédemment et prennent des positions plus variées.



Diane-statues-ph9-4'05"

Diane ne donne ni régulation, ni commentaire, et change d'exercice.

Nous notons donc une évolution dans la variété des positions proposées mais soulignons que les élèves ne restent pas immobiles.

Ce temps décroché aura duré en tout 1'22 des 4'30.

2.1.3 Dévoluer

Voyons maintenant comment se joue dans l'action conjointe le processus de dévolution. La dévolution du jeu des statues, dans une version personnalisée en séance 1, se fait en plusieurs étapes :

- Diane dévolue d'abord oralement une tâche initiale : enchaînement du déplacement selon les critères travaillés, d'un geste fort (nouveau) et de la fonte déjà explorée. Quelques précisions, verbales et corporelles, viennent préciser l'énergie du geste fort, puis le jeu commence avec un premier essai. Cette dévolution du jeu, dans une forme initiale, se fait donc à l'aide d'une consigne que la démonstration partielle vient brièvement compléter, suite à une incompréhension flagrante de la demande autour du "geste fort".
- Après cette première dévolution, le jeu se joue en trois essais et entre chaque essai et même pendant, des régulations viennent modifier ou rappeler la consigne. Diane formule ces relances en fonction de ce qu'elle observe dans le comportement moteur des élèves. Elle prend donc à sa charge l'observation et la régulation simultanée de l'activité et en est la seule actrice (les élèves n'étant jamais observateurs).
- A noter qu'au moment du décrochage, Diane dévolue une sous-tâche du jeu (geste fort) isolé de l'enchaînement.

Dans ce milieu d'improvisation que chaque régulation vient délimiter un peu plus, les élèves ont donc à charge (topos) l'enchaînement des trois états corporels mais pas l'évaluation propre ou celles des camarades ni la formulation du respect de la consigne ou des réponses trouvées.

Nous notons ici que les " sous-tâches " dévolues sont en lien direct avec les différentes régulations. Nous remarquons aussi que ces changements topogénétiques entraînent un topos de plus en plus du côté du professeur.

Cette façon de faire permet à Diane de parvenir à ce que le milieu didactique qu'elle co-construit avec les élèves fasse rétroaction sur ce qu'elle veut que les élèves expérimentent, s'y engageant *proprio motu*.

2.1.4 Institutionnaliser

On ne peut relever de moment d'institutionnalisation du savoir dans cette tâche pour deux raisons :

- Tout d'abord, pour une raison liée à la nature de l'improvisation. En effet, il est possible mais rare de réellement instituer dans cette situation qui fonctionne dans le milieu expert davantage par régulation de l'activité individuelle et collective mais où les réponses possibles sont nombreuses et non formalisables dans le détail.
- Cependant un temps d'institutionnalisation était possible, suite au temps d'improvisation, mais Diane n'a pas fait ce choix didactique. Il aurait pu revêtir deux formes : par un choix de propositions spontanées des élèves ensuite transmises comme collectives car correspondant à l'attente, ou par un temps de verbalisation avec les élèves afin de définir précisément des critères de réussite à la tâche. La première possibilité est plus fermée que la seconde mais ces deux

types d'institutionnalisation auraient pu permettre la construction d'un savoir commun à la classe quant à ce jeu. Diane, qui a très peu proposé le jeu dans cette première séance, n'a pas jugé nécessaire ce temps quelques fois présent dans le cycle (mais minoritaire).

- Nous ne relevons pas non plus de réelle validation des réponses corporelles. Nous soulignerons cependant un indice d'institutionnalisation et de validation par l'expression «*mieux*» utilisée deux fois (à 2'52" et 3'39").

Nous soulignons que lors de cette première mise en place du jeu, Diane a donné à apprendre autour de la notion de «geste fort» mais que l'enjeu principal du jeu des statues (passer du déplacement à l'immobilité) n'a pas été enseigné/appris.

2.2 Deuxième mise en place (séance 5)

2.2.1 Définition du jeu lors de la séance 5

Pour comprendre le jeu lors de cette séance il faut préciser que, malgré qu'il n'a pas été "rejoué" depuis la première séance, Diane a mis en place des situations connexes reprenant au moins un aspect de la tâche (voir synopsis et analyse macrodidactique du cycle) :

- S2 : différents types d'arrêts en situation de marche puis d'empreintes (mais l'enjeu premier déclaré est alors l'écoute et non le changement d'état) ;
- S3 : travail sur les formes ouvertes, fermées, grandes et petites, puis abord des statues en train de faire et de leur copie (mais l'enjeu déclaré est la forme corporelle et non pas l'immobilité) ;
- S4 : danser en initiant le mouvement par une partie du corps donnée avec statue en train de faire quand arrêt musique (ici, lien signal sonore/arrêt mais l'immobilité n'est toujours pas déclaré comme enjeu) ;
- S4 : composition de statues à reproduire instantanément ou à mémoriser (ici, il y a immobilité mais pas changement d'état déplacement/immobilité).

Lors de la séance 5, à la suite d'un exercice de marche sur le tempo du tambourin avec arrêt quand la percussion s'arrête, le jeu est réintroduit ainsi :

(s5 – T0) « *Je vais ajouter quelque-chose. **Quand je fais ça** (double frappe, un élève dit: « *C'est le top* »), **voilà, ce que vous voulez mais vraiment une forme dessinée avec votre corps, vous pouvez utiliser ce que vous voulez, on énumérera après.** »*

On voit tout d'abord que, comme lors de la première séance, l'introduction du jeu se fait par ajout

d'un élément de consigne à une situation autour du déplacement sur le tempo du tambourin avec arrêt. Comme en séance 1, le signal de ce que nous aurions appelé la statue se fait ici aussi par une double frappe puissante rompant avec la pulsation légère et régulière marquant le déplacement, ce que l'élève appelle «le top».

Voyons à présent comment est défini l'élément "statue" :

(5") *«ce que vous voulez mais vraiment une forme dessinée avec votre corps, vous pouvez utiliser les empreintes, vous pouvez utiliser tout ce que vous voulez».*

On remarque tout d'abord que l'expression "geste fort" n'apparaît pas, remplacé par "une forme dessinée avec votre corps". Ce glissement de vocabulaire est important car la forme renvoie d'avantage à la statue que le geste, malgré l'absence du critère d'immobilité comme aspect central qui est contenu dans "statue". Ensuite, "dessinée" appelle à élaborer une forme corporelle allant vers une motricité non-usuelle, d'autant plus que cet aspect a été travaillé par ailleurs, fait rappelé par *«vous pouvez utiliser les empreintes¹¹³, vous pouvez utiliser tout ce que vous voulez»*. Le vocabulaire utilisé renvoie donc ici à une attitude élaborée mais n'insiste toujours pas sur l'immobilité comme critère de réussite.

Notons enfin que cette fois, Diane a limité le jeu à l'alternance déplacement/statue (pas de descente au sol).

2.2.2 Relances et régulations lors de la séance 5

2.2.2.1 Premier temps de régulation

Après la consigne, Diane donne le signal de déplacement, battant une pulsation en decrescendo, jusqu'à une marche très ralentie, puis donne le signal (40"). Les élèves suivent le tempo mais, surpris par la double frappe, se projette en avant rapidement et restent dans des positions souvent peu élaborées (quelques élèves sur un pied) et aucune immobile. Les corps et les regards bougent. Diane donne alors (1'03") la régulation suivante¹¹⁴ :

« Alors, est-ce que vous arriveriez, sur ce signal très fort, à vous projeter dans une forme, voilà c'est ça Léa (à une élève qui prend pose non immobile) mais ça ne doit plus bouger. L'idée c'est pas de faire beaucoup de bruit, c'est de faire un geste fort. Et regardez l'espace où vous êtes. Est-ce qu'on pourrait essayer d'aller où il n'y a personne, d'occuper tout l'espace? D'accord? Voilà. Alors. (ARRET INFORMEL DE 1'45" à 2'13") Je répète. Aujourd'hui, ça fait quand même une petite boucle, la première partie de cycle ensemble, donc j'aimerais ne

113 Rappelons Diane évoque ici le jeu des empreintes (1e, 1f, 1g, 1i).

114 A noter : une agitation due à un fou rire de la maîtresse et de l'accompagnatrice.

pas répéter tout ce qu'on a vu depuis le début. Et on a travaillé depuis le début sur un espace éclaté, dispersé et là à chaque fois vous partez collés ensemble. Donc, essayez de suivre le tempo de la musique dans la marche et de vous laisser surprendre par ce signal pour faire une statue très rapidement et il ne faut plus bouger. » (fin : 3'01")

Cette prise de parole est composée de 5 régulations, recouvrant les fondamentaux labaniens :

- La première phrase insiste sur deux aspects: la forme et l'immobilité qui est désignée comme critère pour la première fois (corps/poids).
- Diane reprend ensuite l'expression de "geste fort" qui s'oppose ici à une force percussive des pieds des danseurs (énergie).
- Suit un rappel sur l'occupation de l'espace, insistant car ça a été un travaillé tout au long des 5 séances (espace).
- Diane rappelle qu'il faut tenter de marcher en suivant le tempo donné et attire l'attention sur le signal d'arrêt (temps).
- La dernière partie de cette prise de parole redonne l'immobilité comme critère de réussite et Diane utilise pour la première fois le mot "statue" qui renvoie à la fois à la forme et à l'immobilité. Elle précise aussi que le changement d'état doit se faire très rapidement.

Cette régulation redéfinit la tâche d'une manière proche de la tâche expérimentale (à l'exception du tempo de marche, qui est facultatif).

2.2.2.2 Deuxième temps de régulation

Après ce temps de régulation, Diane donne un tempo correspondant à une marche rapide (3'05") . Au signal (3'13"), les élèves s'arrêtent (un peu bruyamment) dans une position majoritairement moins usuelle mais sans observer le souci d'immobilité.



Diane-statues-ph8-3'14"

Diane dit alors (3'18") :

« On est peut-être pas obligés de faire tout ce bruit »,

puis relance le déplacement avec un tempo de course (3'23) et dit (3'26") :

« Allez où il n'y a personne, occupez des espaces. »

Cette prise de parole rappellent donc aux élèves deux aspects qui ne font pas parti de l'enjeu mais des caractères que l'on pourrait appeler "secondaires".

2.2.2.3 Troisième temps de régulation

Après ces régulations secondaires, Diane donne le signal (3'30") et les élèves prennent des positions, souvent proches de l'usuel à l'exception de quelques-unes, relativement immobiles au début, immobilité rompue par une "blague" dite par un élève.

A la suite de cela, Diane regroupe les élèves (3'36"), leur demande de s'asseoir, et dit (3'37) :

« Asseyez-vous un instant. Chut. Oho, on se concentre. (3'58") Alors, je viens de vous dire «attention à l'espace» je voudrais voir ce qu'on a évoqué depuis le début, aller où il n'y a personne, occuper toute la salle, je vous fais courir et hop ça y est (fait un geste de regroupement avec ses mains), il faudrait contrôler votre situation dans l'espace. Donc attention à l'espace, attention au bruit, ne me faites pas des (se fige, épaules en haut, position usuelle)



Diane-statues-ph9-4'25"

ne me faites pas des..., enfin là vous vous figez comme ça par la surprise, essayez d'être un petit peu créatif dans vos formes, de prendre le temps même si ça va très vite, de choisir votre forme. Alors on a les empreintes, on a travaillé les directions,



Diane-statues-ph10-4'43"

On a travaillé ouverture et fermeture par rapport aux autres ou la salle, d'accord? C'est pas juste un arrêt comme ça, mais essayez de produire une attitude qui raconterait quelque-chose. » (fin : 5'00")

Cette prise de parole donne des régulations :

- sur l'espace ;
- sur le bruit ;
- sur la forme à créer, à choisir, avec rappel d'apprentissages pouvant enrichir ces formes vers "une attitude qui raconterait quelque-chose".

On remarque ici aussi que l'immobilité n'est pas mise au premier plan, absente de la régulation malgré sa réalisation encore partielle.

2.2.2.4 Quatrième temps de régulation

Après cette régulation, Diane demande aux élèves de se lever, et redit (5'15") :

«Attention au bruit, attention à l'espace.»

Elle donne ensuite(5'22") avec le tambourin un tempo lent. Les élèves se déplacent au tempo et au signal (5'32") prennent des poses assez variées et s'éloignant de l'usuel, ont une certaine immobilité qui ne durent pas chez quelques élèves, deux en particulier.



Diane-statues-ph11-5'35" (à cour)



Diane-statues-ph12-5'38" (à jardin)

Diane, dès l'arrêt, dit (les élèves restant en position) :

«Pas un mouvement, juste la respiration... Je fais exprès de vous immobiliser. Tant qu'il n'y a pas le signal de marche, je voudrais voir la statue vraiment (attend).. Je vois plein de corps qui parlent.. (A une des 2 filles) Ça n'arrête pas de parler dans ton corps. (L'élève répond : « Mais je parle pas. ») Mais ton corps parle, et ta voisine aussi, elle n'arrête pas de bouger. »

Ici, l'immobilité est réellement transmise comme critère de réussite et enjeu, puisque deux élèves pourtant calmes et bonnes élèves se voient désignées comme ne respectant pas la consigne parce qu'elle bougent. Du point de vue de la prise en compte de l'immobilité comme central dans la tâche, cette régulation nous paraît particulièrement importante car elle devient un critère de réussite, cité seul, comme incontournable (malgré que les deux élèves désignées ne s'immobilisent pas complètement).

2.2.2.5 Cinquième temps de régulation

Après cela, Diane donne une pulsation au tambourin (6'20") évoluant de la marche rapide vers la course. Les élèves respectant ces tempos. Au signal (6'31"), les élèves se projettent dans une forme, le temps d'immobilisation et le bruit augmentant compte-tenu de la vitesse de course. Les positions sont diverses et toujours relativement usuelles et l'immobilité est davantage respectée (en particulier pour les deux élèves désignées précédemment). Malgré tout, 5 ou 6 élèves ne sont pas totalement immobiles et Diane voit des imperfections puisqu'elle dit (6'39") :

« Vous n'avez pas bien compris, certains, on s'assoit. Alors, on a travaillé toutes sortes de statues. On les a appelées les statues. A chaque fois qu'on les a fait, vous êtes restés en statue (prend une pose), 'y a plus rien qui bouge. Et là on fait un exercice différent dans la présentation et Brice quand t'es en statue, t'es pas en statue tu attends que ça se passe, alors c'est toujours, donc il y a toujours quelque-chose qui est en mouvement. C'est pas ça (Prend une pose et la garde en disant:) Il faut te contenir complètement dans la forme, t'es une statue de pierre. Le cœur il bat, la respiration fonctionne mais toute l'apparence extérieure... D'accord? Une dernière fois. On se met debout. »

Cette régulation vient renforcer la précédente, toujours consacrée à l'immobilité. Les images parlantes utilisées (statue de pierre, rien sauf la respiration et le coeur) sont complétée pour la première fois par une démonstration d'immobilité.



Diane-statues-ph13- 6'55"

Cette régulation corporelle paraît d'autant plus importante que l'immobilité n'est pas un état corporel usuel et que les élèves n'ont pas été mis en position de spectateurs pour observer l'effet de poses immobiles par rapport à celles qui ne le sont pas totalement.

2.2.2.6 Sixième temps de régulation

Avant de repartir, un élève demande si on peut rester par terre (7'50"). Diane répond que c'est une marche, et donc debout mais que la statue peut être au sol. Nous doutons que la question ait été une vraie demande (sûrement plus une petite provocation disant « je suis fatigué »...). Diane donne

ensuite (8'05") un tempo de course (l'élève qui a posé la question est le seul à ne pas respecter ce tempo). Au signal (8'14"), poses variées et immobiles, l'immobilité se dégrade pendant la régulation suivante (8'20):

« Très bien, on va le faire une dernière fois et cette fois-ci, ne bougez pas, bougez pas! vous allez essayer de décider votre statue dès maintenant, dans votre tête. »

Il nous semble qu'ici, plus qu'une régulation, il s'agit d'une modification mésogénétique. En effet, jusqu'ici, rien n'avait été imposé sur la méthode de choix de la statue. Diane avait simplement dit de se laisser surprendre par le signal (cf. 2.2.2.1) puis de choisir sa forme malgré la vitesse (cf.2.2.2.3), donc deux données que nous pourrions considérer contradictoires si elles avaient été objet d'insistance. Ici, Diane donne la méthode : penser la statue et la réaliser au signal (ce qui implique un travail corporel différent d'un arrêt plus aléatoire et qui devrait produire des positions plus recherchées).

2.2.2.7 Septième temps de régulation

Diane donne une pulsation appelant à une course (8'31"). Au signal (8'38"), les positions sont dessinées, plus stylisées dans l'ensemble, et bien immobiles.



Diane-statues-ph14



Diane-statues-ph15

Diane remodifie le milieu (8'47"):

« Dernière fois, mais on ne décide pas sa statue, on laisse venir ce qui vient. On ne bouge pas avant le signal! C'est au dernier moment qu'on se laisse inspirer. »

2.2.2.8 Huitième temps de régulation

La pulsation (8'57") en crescendo puis decrescendo est bien suivie par les élèves et au signal (9'12"), beaucoup de positions au sol, peu dessinées dans l'ensemble, sauf une chandelle écart et un scorpion (que l'élève ne tiendra pas jusqu'à la fin).



Diane-statues-ph16



Diane-statues-ph17

Diane dit alors (9'18") :

« *Ça bouge, ça bouge, ça bouge.. Et le regard.. Et relâchez.* »

Notons simplement l'exigence grandissante relative à l'immobilité et, pour la première fois, l'extension de cette exigence au regard, ce qui relève de la mise en jeu experte de l'immobilité.

Au cours de cet épisode, Diane a énuméré au fil des régulations, les éléments suivants : l'occupation de l'espace, la forme, le tempo du déplacement et l'immobilité. On remarque que les élèves n'appliquent qu'exceptionnellement tous ces éléments, se concentrant souvent sur le dernier énoncé, et le plus rarement sur l'immobilité. Nous pouvons poser l'hypothèse que Diane, consciente de cela, modifie le milieu en 2.2.2.6 (penser la statue auparavant) pour circonscrire davantage la tâche et peut-être pour récolter une réponse collective plus satisfaisante, ce qui est le cas. Nous pourrions, le cas échéant, interpréter la modification suivante (se laisser inspirer au dernier moment) comme une complication de la tâche des élèves ou comme une sorte de test, de réflexion sur les conséquences de cet élément de consigne par rapport au précédent.

2.2.3 Dévoluer

Dans cette séance, la dévolution du problème initial se fait de la même manière que lors de la séance 1: Diane dévolue un jeu initial, avec très peu de précisions ici, puis vient réguler et modifier le milieu à chaque essai, prenant à sa charge l'observation des propositions et la verbalisation de ce qu'il faudrait faire pour réaliser correctement la tâche.

Ce deuxième épisode confirme pour cette enseignante que le processus de dévolution du jeu des statues est intimement imbriquée à sa façon de réguler l'activité des élèves, en relation avec la mésogenèse et son topos de spécialiste.

2.2.4 Institutionnaliser

On ne peut parler, ici non plus, de temps d'institutionnalisation. Des évaluations positives viennent

aux trois derniers essais marquer le progrès et la réalisation correcte de la tâche mais sans que les élèves observent ou verbalisent la différence avec les essais antérieurs. Les élèves n'ont donc pas de prise de distance avec la tâche, désignant "le correct du moins correct". Diane est consciente de ce manque mais l'argumente ainsi :

« Je me dis que parfois il faudrait que je ferme un petit peu plus parce que c'est important pour tout le monde, moi je sais où je vais, mais c'est bien de savoir en tant qu'élève, de se raccrocher à quelque chose, de pas toujours être dans un flou et de savoir pourquoi on a fait ça. Donc pédagogiquement c'est quelque-chose à travailler. A partir du moment où je sais où je vais et que les élèves viennent avec moi, je vois pas l'intérêt de cibler, de fermer. »

(Entretien post séance3, annexe 28)

Nous pouvons considérer que l'institutionnalisation est quasi-inexistante pour cette tâche. Les élèves sont dans le «faire» et n'ont jamais de retour concret sur leur activité en terme d'adéquation à des critères de réussite ou par observation de propositions d'inégale pertinence. Nous posons l'hypothèse que c'est ce qui a manqué aux élèves lors de cet épisode car une nette amélioration des proposition a tout de même été constatée.

3. Construction de la référence : Le triplet des genèses

Nous proposons désormais un second mouvement d'analyse de la mise en place, en deux épisodes, de la tâche de statues. Nous utiliserons pour ce faire le triplet des genèses – chronogénèse, mésogénèse et topogénèse – processus qui concourent à la dynamique du fonctionnement didactique dans l'action conjointe du professeur et des élèves.

3.1 Chronogénèse

Comme l'a mis en évidence l'analyse macrodidactique du cycle, la gestion chronogénétique des savoirs est dans le cycle de Diane à la fois complexe, car elle développe une pratique proche de la pratique globale, et structurée, car les savoirs sont sans cesse mis en lien. Pour le jeu des statues, il est intéressant de l'approcher en trois temps : pour la première séance, brièvement pour les séances 2, 3 et 4, et, enfin pour la séance 5.

3.1.1 L'entrée des savoirs sous-jacents du jeu des statues à la séance 1

Il nous semble que lors de la première séance, trois aspects chronogénétiques sont intéressants :

- Le jeu n'est pas introduit *ex-nihilo*. Il vient compliquer l'exercice précédent autour de la marche sur le tempo du tambourin et de l'arrêt. Du point de vue des savoirs, cette succession est

importante car la tâche précédente a déjà mis à l'étude l'occupation (éclatée) de l'espace collectif en déplacement, et la suspension de ce déplacement, ainsi que les vitesses de déplacements suivant le tambourin, dimension facultative dans la tâche expérimentale. Cette succession permet à Diane de n'insister sur l'occupation de l'espace que par de très courtes relances venant simplement rappeler le travail précédent, ce qui est un avantage du point de vue didactique. En revanche, cette succession a provoqué chez les élèves une confusion entre arrêt dans la position du marcheur et "geste fort".

- L'occupation de l'espace familiarisé, la consigne vient préciser ce que Diane appelle le "geste fort". Cette dimension de la tâche sera la plus régulée lors de cette première séance, en en faisant l'enjeu visible.
- L'immobilité est à peine suggérée par le verbe "rester" de la consigne et ne fera l'objet d'aucune régulation. De plus, sur un plan corporel, l'exercice commence par un déplacement à la vitesse de course, vitesse déjà rencontrée lors de l'exercice précédent. Cette donnée est importante car, comme développée dans l'analyse *a priori* de la tâche, la vitesse de déplacement est un facteur de difficulté car l'augmentation de la vitesse du déplacement demande des ajustements profonds plus complexes pour atteindre l'immobilité. Cette vitesse de course en début d'exercice est donc une difficulté franche pour l'entrée dans le jeu.

Cette approche chronogénétique de la mise en place du jeu lors de la séance 1 fait donc ressortir, comme les analyses précédentes, que l'organisation de l'étude désigne le déplacement (occupation de l'espace et vitesse) et le changement d'énergie dans "le geste fort" comme enjeux de la tâche, alors que l'immobilité n'est pas entrée dans les apprentissages. Cette interprétation paraît confirmée par l'entretien consacré au jeu des statues:

« Mais ce que j'ai envie de leur transmettre, c'est une capacité à être dans leur arrêt dans une suspension du temps euh..visible, et un contraste entre le mouvement et l'arrêt. Après que ce soit pas toujours dans la même situation, d'être capable de varier la forme et l'attitude et que ce soit en relation avec les autres et pas toujours juste centré sur soi. (...) J'ai développé cette idée de l'arrêt, je crois... » (Entretien post séance 3, annexe 28)

On constate que dans l'arrêt, c'est le changement d'état énergétique et non l'immobilité qui est au centre, comme le confirme cette déclaration lors du deuxième entretien post :

« Non, c'était le contraste, le passage plus du mouvement à l'arrêt, à autre chose, c'était le passage et le contraste entre le mouvement, l'arrêt, c'était vraiment.. pour moi la statue dans la forme n'avait pas d'intérêt. Ce qui était intéressant c'était plutôt, comment je peux canaliser mon énergie et faire une statue, un geste fort, marqué... » (Entretien post séance 2, annexe 26)

Lors de la première séance, Diane a donc mis à l'étude des aspects de la tâche des statues mais en les sortant de l'enjeu central du jeu tel que nous le considérons.

3.1.2 L'enrichissement de savoirs sous-jacents du jeu des statues entre ses deux mises en place

Il y a là une interprétation de la tâche expérimentale et une organisation des apprentissages intéressantes. En effet, Diane n'avait prévu le jeu des statues qu'en séance 1 mais a, durant les séances suivantes, développé les compétences sous-jacentes à la tâche via des situations différentes¹¹⁵. Alors que la séance 1 avait clairement présenté l'exercice d'occupation de l'espace et de tempo de déplacement, facilement identifiable, Diane nous explique dans l'entretien que la situation des empreintes (séance 1) et celle des arrêts en train de faire (séances 2 et 3) sont aussi issues de l'interprétation de la compétence sur la variété des appuis :

« ...travailler des formes complexes, dépasser la motricité usuelle, pour moi c'est vrai aussi, mais comme je te dis, ma manière de faire c'est pas de refaire et de donner un seul appui, ou... Moi c'est passer par, alors forcément que peut-être on va se retrouver sur un pied si on est en train de .. mais je veux pas le dire. Quand on a fait les empreintes, c'était aussi ça. Quand on a fait l'arrêt, je peux être en statue dans des appuis sur le sol multiples, pour moi ça répond à ça, mais je le dis pas. » (Entretien post séance 3, annexe 28)

Dans ces tâches Diane donne à travailler la variété des appuis debout et au sol (empreintes), la suspension du mouvement appelé "arrêt" qui sont deux compétences sous-jacentes à la tâche mises à l'étude dans des situations très différentes de celle-ci.

De même, la forme en tant que dessin corporel fixe va être travaillé lors de la séance 3 et 4 mais sans le déplacement, ce qui en modifie totalement l'enjeu d'apprentissage, tout en étant en lien.

Toutes ces situations, riches de nombreuses compétences entremêlées, sont donc fondamentalement différentes du jeu des statues mais, comme le pense Diane, peuvent avoir un effet sur la motricité des élèves en situation de ce jeu-là de par leurs dimensions connexes :

« C'est pour ça que je me disais qu'après ce parcours-là, euh.., bien refaire à la fin je me déplace et je m'arrête à un signal, tout simplement pour voir si les formes vont être exploitées différemment, est-ce qu'il va y avoir différents niveaux...(..) Et du coup, cette situation, est-ce qu'avec tout ce qu'on a traversé, ouverture, fermeture, les empreintes, la statue du marcheur, être en train de faire dans le mouvement et du coup se retrouver dans des formes qu'on n'aurait pas trouvées juste avec la marche et la statue va faire que les formes exploitées vont être variées, des variations de niveaux. (...) Et mon idée c'est de voir si il en reste quelque chose quand on va dire marche statue, c'est de voir si des choses qu'on a vues comme

115 Pour revenir sur cette interprétation, cf. section 2.

aujourd'hui vont émerger... » (Entretien post séance 3, annexe 28)

On constate ici, comme déjà relevé plus haut, que la reprogrammation est considérée comme permettant d'une certaine manière d'"évaluer" l'impact de ces situations sur le jeu initial.

3.1.3 Les savoirs du jeu des statues en séance 5

Dans la mise en place du jeu dans la séance 5, Diane introduit la contrainte de l'immobilité, compétence jamais véritablement mise à l'étude jusqu'à présent. En effet, malgré l'insistance de Diane sur les arrêts en train de faire ou le silence corporel en début et en fin d'improvisation, les élèves ne semblent pas repérer cette immobilité comme enjeu, immobilité souvent peu respectée (alors que des contraintes corporelles que l'on peut évaluer comme étant plus complexes sont investies), malgré ce qu'en dit Diane:

« Et moi j'avais la sensation, alors peut-être que je me trompe, que dans tout ce qu'on fait, je suis en train de faire et je m'arrête, il y a cette recherche de différences entre mouvement et arrêt et cette immobilité. (...) on va croire que je le fais pas parce que j'insiste sur d'autres choses verbalement, mais pour moi c'est là de fait. Parce que forcément si je veux m'arrêter en train de faire, je m'arrête vraiment, sinon je ne le fais pas. » (Entretien post séance 3, annexe 28)

Dans la mise en place des statues à la séance 5, les élèves repèrent peu à peu que l'immobilité est plus qu'une absence de déplacement et expérimente les rapports au tonus musculaire et au poids qu'elle exige.

En dehors de ce savoir corporel nouveau, Diane demande aux élèves dans ses relances de réinvestir les savoirs traversés ailleurs et qui sont en jeu ici :

- occupation de l'espace ;
- tempo du déplacement ;
- création de la forme.

On note donc une chronogenèse des savoirs en trois temps. Il est à noter que, dans les cinq premières séances du cycle, toutes les compétences décrites pour ce jeu dans la fiche enseignante ont été largement développées à travers diverses situations. Même si le jeu en lui-même n'a été joué à peu près correctement par les élèves que trois fois (3 derniers signaux de s5), la première partie du cycle a mis à l'apprentissage des savoirs variés issus de celui-ci.

3.2 Mésogenèse

Les milieux successifs pour l'étude par le jeu des statues sont à la fois similaires et modifiés en

permanence :

- Le jeu est toujours joué de la même façon : Diane donne un tempo de déplacement au tambourin, une double-croche pour la statue et la reprise de la pulse marque la reprise du déplacement. Les élèves jouent tous en même temps, aucun moment n'est consacré à l'observation.
- Malgré cela, le milieu est modifié en permanences par les nombreuses régulations, pendant le déplacement et entre les essais. A chaque essai, les élèves sont appelés à être attentifs à différents aspects de cette tâche complexe.
- A deux reprises, le milieu est aussi modifié par la démonstration.
- Enfin, un décrochage (cf. 2.1.2.3) permet d'isoler du milieu complexe un aspect problématique de la tâche.

On constate donc que, malgré une mise en place assez linéaire du point de vue du jeu, le processus mésogénétique est constamment nourri et modifié par des relances et régulations de fond, ce qui demande une expertise permettant l'adaptation permanente de l'enseignant à ce que proposent les élèves.

3.3 Topogénèse

On peut repérer deux formes topogénétiques dans ce jeu :

- La plus prégnante est celle qui place l'élève dans une situation composée de différentes contraintes mais libre dans ses propositions, face à un enseignant qui ne donne que peu de corrections personnelles mais énormément de relances qui rappellent ou modifient le milieu collectif. Cette topogénèse est particulièrement cohérente dans des activités d'improvisations exploratoires, la liberté de mouvement de l'élève s'exerçant dans un milieu suffisamment contraignant pour être source de transformations motrices.
- La seconde, très minoritaire, est celle qui place l'enseignant en position de démonstration. Diane prend alors la charge du savoir à découvrir et l'illustre pour faire avancer l'apprentissage.

4. Conclusion sur la mise en place du jeu des statues

Cette double analyse nous a permis de mettre en lumière plusieurs aspects de l'organisation didactique de la tâche :

- Tout d'abord, on constate que la construction des savoirs s'est faite surtout à travers des situations externes mettant à l'étude des dimensions sous-jacentes du jeu lui-même, qui n'a été joué en tout que 15'05. Cette faible exploitation didactique du jeu est à notre avis issu de deux

choses : Diane a peu de temps et veut faire traverser aux élèves beaucoup de situations d'une part, et je pense que cette tâche ne lui est pas apparue dans toute sa possible richesse, comme le confirme ce propos :

« Oui. Mais pour moi c'était réducteur ...Je trouve que c'est réducteur. Bon, je peux repasser par là mais...on est déjà plus loin quelque part... » (Entretien post séance 3, annexe 28)

- Le jeu a été partiellement joué lors de la première séance, en partie à cause d'une confusion entre arrêt en position du marcheur et "statue", mais aussi car la dimension essentielle de l'immobilité n'a pas été mise à l'étude à ce moment-là.
- Le jeu a fini par être joué correctement¹¹⁶ par la majorité des élèves en fin de deuxième mise en place, même si quelques élèves (en particulier 2 garçons souvent agités) ne jouent le jeu didactique qu'à moitié. Cette deuxième mise en place rend compte de nombreux apprentissages sous-jacents, par exemple via la richesse des positions proposées en fin de jeu, malgré la déception de l'enseignante :

« Et j'ai été vraiment déçue du résultat. (...)Mais pour les statues, il y en avait beaucoup qui n'étaient pas immobiles, il fallait leur dire et pour moi c'était décevant parce qu'avec ce qu'on avait fait avant, je pensais que ce serait maîtrisé. Pour les formes il a fallu que je le dise aussi avec des mots. Bon, le dernier passage c'était pas mal mais j'ai été obligée de le formuler. En tant que test, c'était pas probant (rires). » (Entretien post séance 5, annexe 32)

Sur le "style didactique" de l'enseignante, cette tâche nous confirme une grande adaptabilité aux propositions des élèves, marquée par une profusion de relances. De même, on retrouve un topos donnant à la fois la charge de l'apprentissage aux élèves en situation d'exploration personnelle de la motricité et la charge d'un milieu richement nourri et modifié par l'enseignant. Par ailleurs, ces épisodes mettent en question la gestion didactique de l'apprentissage : la clause *proprio motu* semble être considérée par cette intervenante comme centrale, même quand elle ne permet pas aux élèves de jouer le jeu. Cet aspect sera observé dans les autres analyses microdidactiques.

Si l'on reprend les différents paragraphes de l'analyse *a priori* de la tâche, on peut constater les aspects suivant:

- L'enjeu central de passage du déplacement à l'immobilité n'a été réellement mis à l'étude qu'en séance 5 et majoritairement réalisé par les élèves lors des trois derniers essais. Le déplacement, comme condition de réalisation de cet enjeu a été investi, sauf lors du décrochage sur le geste

116 Par correctement, nous entendons simplement que les contraintes demandées sont l'objet d'une attention suffisante.

fort (séance 1).

- La vitesse de déplacement, variable de la tâche, a été largement travaillée en tant que compétence temporelle (se déplacer selon des tempos) mais on peut discuter la conscience de l'impact de cette variable sur la réalisation de l'enjeu d'immobilité, compte-tenu de la forte proportion de courses et de marche très rapides, et ce dès le début du jeu. En revanche, la qualité de ce déplacement a fait l'objet de nombreux exercices.
- La réaction au signal sonore a toujours été une double-croche forte au tambourin pour cet exercice, signal fort permettant une réaction rapide. Cette réaction n'a fait l'objet que d'un élément de régulation (séance 5) :

« Donc, essayez de suivre le tempo de la musique dans la marche et de vous laisser surprendre par ce signal pour faire une statue très rapidement... »¹¹⁷

Cette faible quantité de régulation est à relier à la réaction majoritairement rapide des élèves lors du signal.

- L'aménagement du milieu pour faire évoluer les formes vers des schémas moins usuels est à aborder. On peut en effet, d'une part, noter le travail en séance 1 sur le geste fort, d'abord avec l'insistance verbale et, ensuite avec le décrochage. On peut penser que Diane procède alors par un ajout de contrainte dans le jeu. Je fais cependant l'hypothèse que cette insistance a davantage pour objectif de faire comprendre aux élèves la différence entre geste fort et position du marcheur que de diversifier les attitudes et les appuis.

En revanche, lors de la séance 5, la variété des formes fait l'objet de moins d'insistance, seulement contenue dans des régulations reprenant presque tous les aspects de la tâche. Les relances à ce sujets demandent de produire une forme dessinée et rappellent les éléments traversés par ailleurs pouvant servir à ce dessin. Aucune consigne mettant une contrainte d'appuis ou de niveau ne vient fermer cet aspect du milieu. Mais dans cette deuxième mise en place, on observe, sur les trois derniers essais, une profusion de formes non usuelles et très originales, avec occupation des différents niveaux, mise en jeu du centre du corps et utilisation d'appuis autres que les deux pieds. On peut penser que, comme le supposait et l'espérait Diane, cette richesse provient de l'enrichissement des conduites motrices modifiées durant les cinq premières séances par des situations d'exploration variées.

- Le travail des appuis, par exemple, ne s'est pas fait en décrochage de cette tâche mais par le jeu des empreintes. La complexification des formes a été traitée via les improvisations donnant un

117 cf. 2.2.2.1

autre rapport à la motricité, et particulièrement dans les arrêts en train de faire et la reproduction de statues dans le jeu du musée. De plus, la qualité du déplacement a été largement mis à l'étude : l'état de concentration par les temps de mise en disponibilité avec guide et arrêts, la technique de la marche dès la première séance et, surtout, l'occupation de l'espace, dans toutes les séances.

- Du côté des élèves, on remarque une évolution de la première séance à la cinquième et surtout au cœur de celle-ci. En effet, au départ, les positions étaient molles, l'immobilité n'étant pas perçue comme enjeu, et les élèves bougeaient après le signal. Cependant, lors des trois derniers essais de la séance 5, ces manques ont été majoritairement corrigés. Les positions, même complexes, ont été généralement assumées, à l'exception du trop ambitieux "scorpion" d'Yvan.

Section 4. Analyse microdidactique de la mise en place du " jeu du miroir "

1. Introduction de la composante expérimentale «le miroir»

Diane a mis en place le jeu du miroir deux fois, la première lors de la séance 6, puis lors de la séance 7, à chaque fois une demi-heure environ. Lors de la séance 6, le jeu est proposé après des exercices individuels, le duo n'ayant été seulement abordé auparavant lors de la séance 2 (exercice du fil du regard). En revanche, lors de toute la séance 7, Diane propose aux élèves des exercices de duo et faisant appel à l'écoute. Cette organisation était prévue, comme le montre cet extrait de l'entretien *post* séance 6 :

« ... je vais passer par d'autres étapes d'écoute et la semaine prochaine pareil. (...) Le miroir, l'écoute, pendant 2 séances et après l'atelier. » (Entretien *post* séance 6, p.1, annexe 34)

Nous avons choisi de commencer notre analyse microdidactique par l'analyse de l'action didactique de Diane durant la mise en place du jeu lors de la séance 6. Nous préférons en effet centrer notre analyse sur l'introduction du jeu, tout en nous référant ultérieurement à la séance 7 pour en repérer les évolutions d'un point de vue chronogénétique. Malgré la durée de l'épisode (31'54"), nous préférons le considérer dans son ensemble car cela nous semble ici central pour approcher l'action didactique de cette intervenante en vue de la construction d'une référence. De plus, certains moments de gestion du groupe (discipline) de l'épisode ne seront pas pris en compte et le moment

de décrochage autour de l'exercice des empreintes ne sera analysé que dans son apport à la construction de la référence, ce qui allège un peu le nombre d'échanges à analyser.

Dans un premier temps, nous analyserons donc cet épisode en termes successifs de définition et dévolution de la tâche, de régulation du jeu et d'institutionnalisation d'une référence.

Rappelons que l'enjeu de cette tâche expérimentale réside dans la création d'un unisson par la contrainte temporelle et énergétique du mouvement du guide et l'état d'écoute du partenaire ainsi que la mise en jeu globale du corps.

2. La construction de la référence : Analyse de l'action didactique de Diane

2.1 La définition et la dévolution du jeu

Lors de la séance 6, le jeu des miroirs ne succède à aucune tâche connexe. Il est défini ainsi (nous avons coupé les passages de gestion du groupe et de la discipline) (T0) :

« ***Vous allez vous mettre par 2.*** (Attend que les paires se forment. Gestion) ***Je veux pas montrer l'exercice, je voudrais juste l'expliquer. Vous vous mettez face à face, il y en a un qui va guider l'autre, vous pouvez commencer debout ou assis. Euh...il y en a un qui est le miroir de l'autre.***
*Chut... Oh oh, vous écoutez? J'aimerais ne pas donner 50 explications pour commencer, mais vous, comment vous comprenez la consigne? Tout le monde a déjà vécu ça dans sa vie, dans des jeux ou quoi. **Essayer de bouger en miroir. D'accord? Donc décidez qui est le guide, décidez comment vous vous placez dans la salle par rapport au groupe.** »*

Un élève demande (1'59") : *On a le droit d'être tous les 2 guides?*

Diane répond (2'03") : « *Après on changera de guide, mais je souhaiterais qu'il y ait un guide.* »

Un autre élève (2'12") : « *Mais le guide c'est le miroir?* »

Diane répond (2'13") : « ***Non, c'est un de vous deux. J'aimerais qu'il y en ait un qui décide des mouvements et l'autre qui essaye de le suivre à l'identique. Mais nous, en tant que spectateur, on ne doit pas savoir lequel de vous deux est le guide, d'accord? Essayez! Sans musique, dans le silence.*** »

(2'34")

Dans cette consigne initiale, Diane donne plusieurs éléments (mis en gras) :

- Elle commence par indiquer aux élèves la disposition spatiale au sein du duo. Commencer ainsi nous semble pertinent puisque c'est une composante centrale du jeu.
- Elle poursuit en disant que « *il y en a un qui va guider l'autre* », ce qui donne aux élèves une première indication sur la motricité au sein du duo.
- Ensuite, Diane dit que l'on peut commencer debout ou assis. Cette précision, superflue quant au jeu en lui-même est selon nous un encouragement à la recherche des possibles, de

l'originalité.

- Elle reprend en disant : « *il y en a un qui est le miroir de l'autre* ». Cette phase précise la consigne disant que l'un va guider l'autre de plusieurs façons. Tout d'abord, être le miroir suppose un certain rapport spatial au sein du duo ; en effet, un danseur peut-être guidé par un autre sans ce rapport à l'espace. De plus, le guidage peut se faire par l'intermédiaire du contact ; par le terme «miroir» est sous-entendue la distance entre les corps. Enfin, être le miroir suppose l'unisson ; en effet, lorsque l'on bouge devant un miroir l'image renvoyée est immédiate. Ce rapport à l'unisson est repris implicitement en fin de consigne lorsque Diane explique que les spectateurs ne doivent pas percevoir qui est le guide.
- Enfin, suite aux questions des deux élèves, Diane explique la différence entre les rôles de guide et de miroir : « *J'aimerais qu'il y en ait un qui décide des mouvements et l'autre qui essaye de le suivre à l'identique.* ».

Nous pensons que cette définition du jeu est particulièrement proche de ce qui a été proposée dans la fiche à l'attention des participants. En effet, Diane, donne les éléments de consigne essentiels à l'entrée dans le jeu (positionnement, rôles) mais ne donne aucun critère de réussite, aucun indice sur les comportements moteurs au cœur d'une stratégie gagnante (regard, rapport au temps et à l'énergie, mobilisation corporelle, transposition spatiale du mouvement du guide). Il est donc probable, ce que nous dira la suite, que Diane suive le conseil donné quant à l'approche des critères de réussite par essais/erreurs.

2.2 La régulation du jeu et l'institutionnalisation d'une référence

2.2.1 Premier jeu (2'34" - 9'49")

Après cette consigne initiale, les élèves se placent, debout ou assis et jouent une première fois le jeu (2'34"). Dès le début, les propositions sont variées, engagent tout le corps. Nous ne repérons pas d'erreur spatiale. En revanche, un seul groupe s'approche de l'unisson, les guides bougeant de manière trop rapide, comme le montrent les photos ci-dessous, et avec des à-coups.



Diane-miroir-ph1



Diane-miroir-ph2

Au bout de 53" de jeu, Diane propose un premier moment de régulation : elle demande à la moitié des duos de faire l'exercice, les autres élèves en position de spectateurs (3'27").

« On s'arrête un instant. On va regarder tout de suite les (compte) 4 groupes, les autres sont spectateurs. Restez où vous êtes. Regardez-les, que chaque groupe fonctionne un petit peu différemment. Placez-vous les 4 groupes. (Gestion de groupe) Silence du corps et quand vous sentirez que c'est le silence chez tout le monde, que tous les 8 vous êtes prêts, vous démarrez. Je donne pas le départ. Attention.. »

Nous pouvons souligner trois points quant à cette modification mésogénétique importante :

- Tout d'abord, soulignons qu'elle arrive rapidement, 53" après le début des tentatives des élèves. Cette régulation du milieu très rapide nous paraît particulièrement pertinente puisque un seul duo s'approche de l'unisson et que l'on peut aisément remarquer que ce n'est pas une difficulté motrice qui fait obstacle pour les autres groupes mais bel et bien un manque de compréhension fine de ce que suppose la consigne en terme de résultat. Nous pensons que l'observation et la discussion peuvent effectivement être parmi les meilleurs moyens pour que cette prise de conscience puisse se faire.
- Ensuite, observons la consigne donnée aux élèves en position de spectateurs : *Regardez-les, que chaque groupe fonctionne un petit peu différemment*. Remarquons que les élèves ont ici à charge de regarder les différents fonctionnements au sein des duos. Cette consigne suppose l'observation et une certaine réflexion sur le fonctionnement de chaque duo mais n'établit pas une tâche de repérage des critères de réussite. Nous pensons, suite aux analyses précédentes de l'action didactique de Diane, que c'est ce qui au final incombera aux élèves. Il reste que, comme souvent, cette enseignante laisse le milieu ouvert, de manière les à laisser libre de produire des formes gestuelles originales.
- En ce qui concerne les élèves en position de danseurs, nous remarquons que la consigne du miroir n'est pas reprise. Nous postulons que la tâche proposée par Diane est davantage une tâche d'analyse en position de spectateurs, qui ont à observer les comportements spontanés des danseurs. En revanche, soulignons que Diane donne aux danseurs une consigne supplémentaire d'écoute : *Silence du corps et quand vous sentirez que c'est le silence chez tout le monde, que tous les 8 vous êtes prêts, vous démarrez. Je donne pas le départ*. Cet élément de consigne ne fait pas enjeu dans le jeu du miroir tel que défini par nous. Malgré tout, observons que ce qu'ajoute Diane est une consigne d'écoute, savoir au centre du jeu du miroir.

Après cette prise de parole, Diane s'adresse à deux élèves ne s'immobilisant pas réellement. Nous ne

l'analyserons pas car nous sommes convaincu que nous n'avons pas affaire ici à un débat autour du savoir, mais bel et bien à de la discipline, les deux élèves en question étant bien connues pour, parfois, refuser de jouer leur métier d'élèves.

Après ce moment de gestion, les quatre duos reprennent l'exercice (6'09"). Un duo est dans le mime et les grimaces, sans mettre en jeu le corps. Deux autres proposent une mise en jeu globale du corps mais ne sont pas en unisson, le guide bougeant pour lui-même, voire pour «tester» son camarade. Enfin, un duo est davantage dans la tâche, sans malgré tout produire d'unisson, comme l'indiquent les photos ci-après.



Diane-miroir-ph3



Diane-miroir-ph4

Diane arrête l'exercice (7'17") et engage une discussion avec les spectateurs et les danseurs :

« Et on s'arrête. Alors on va tout de suite faire des commentaires. Qu'est-ce que vous ressentez les spectateurs, et même si vous (aux danseurs) vous avez des commentaires à faire, soit le guide soit le guidé. (A un danseur qui lève la main:) Oui... »

Quelques S lèvent la main.

Un D (Ed1 - 7'40"): Nous, on a fait en même temps parce qu'on a fait la chorégraphie du hip-hop...

DIANE : Que vous connaissiez déjà?..

Ed1 : Oui.. et en fait, j'ai pas fait exprès et...

DIANE : C'est ça qui t'est venu dans l'exercice. Ensuite.

Un S (Es1 - 8') parle, inaudible sur la vidéo.

DIANE : Ah.. Ils préparaient à l'avance.

Es1: Oui, il montrait puis il faisait.

Un échange avec un spectateur, inaudible.

DIANE (8'51") : *Ouais. Alors moi ce que j'aurais aimé que vous remarquiez c'est que personne n'est ensemble, on a aucun groupe qui fait vraiment en miroir, dans le sens qu'on ne peut pas y croire. Il y avait toujours un décalage. Même si vous vous prépariez à l'avance, même si vous connaissiez par cœur la chorégraphie, il y a toujours un décalage. Par exemple, Sofia, à un moment tu es comme ça alors que Madisson est comme ça. Il y a toujours des choses qui ne sont pas exactement pareil. C'est normal, c'est la difficulté de l'exercice. Je vous demande pas que ce soit parfait mais ce qui m'intéresse c'est de voir que les spectateurs, ça ne leur a pas sauté aux yeux. Vous êtes peut-être habitués à ne pas chercher la perfection mais voilà. Le but de l'exercice, c'est qu'on ne sache pas qui guide l'autre, qui est le miroir de l'autre. Donc ça doit être parfaitement ensemble. »*

Nous voyons tout d'abord que malgré l'absence d'unisson les remarques des élèves n'abordent pas ce point. Indiquons tout d'abord que la première élève prenant la parole (Ed1) est l'élève en position de guide du duo qui ne s'immobilisait pas et qui avait provoqué la régulation disciplinaire. Nous proposons une interprétation de cette prise de parole comme une autre tentative de se faire remarquer. Nous pensons que Diane en est bien consciente, ce qui explique qu'elle coupe court à cet échange. Observons maintenant la seconde remarque d'élève. Malgré la première phrase inaudible, nous comprenons que ce spectateur souligne le fait que le guide montrait et que l'autre refaisait ensuite. Nous pensons que Diane n'a pas compris que c'était une formulation inadéquate mais relative au décalage entre guide et miroir, ayant donc trait à l'absence d'unisson.

Elle continue donc, prenant à sa charge l'énonciation de ce critère central qu'est l'unisson. Ce faisant, elle resserre le milieu de l'étude. Nous remarquons qu'elle aurait pu attendre que les élèves changent de rôles et que les spectateurs s'expriment. Nous postulons que cette intervenante a préféré prendre cette énonciation à sa charge afin de faire avancer le temps didactique. Elle précise que c'est la difficulté de l'exercice et insiste sur le fait qu'elle est surtout gênée par le fait que les spectateurs n'aient pas remarqué cette absence d'unisson. Enfin, observons des deux dernières phrases de Diane : *«Vous êtes peut-être habitués à ne pas chercher la perfection mais voilà. Le but de l'exercice, c'est qu'on ne sache pas qui guide l'autre, qui est le miroir de l'autre. Donc ça doit être parfaitement ensemble.»*

Pour la première de ces deux phrases, nous hésitons entre deux interprétations. En effet, cette remarque peut renvoyer au climat général de cette classe difficile ou à l'ouverture des tâches que Diane propose habituellement. En effet, comme nous l'avons vu pour le jeu des statues, Diane préfère la profusion des propositions gestuelles, spatiales, etc à l'adéquation parfaite à un élément de consigne. Nous pensons qu'elle privilégie un milieu ouvert, peu rétroactif du point de vue de la gestualité attendue préférant y valoriser la multiplicité des propositions. Il est donc envisageable

que Diane fasse ici référence à cet aspect de la pratique qu'elle propose, aspect qui a fait l'objet de longs échanges entre nous (cf. entretien *post séance*³). Rappelons que, en effet, Diane expose lors de cet entretien, ainsi que lors de l'entretien *post cycle*, la sensation de ne pas parvenir à satisfaire à la demande de la recherche de passer par la tâche expérimentale à un moment donné.

Enfin, elle redéfinit le jeu en insistant sur l'importance de l'unisson et le jeu reprend.

2.2.2 Deuxième jeu (9'49" - 12'40")

Après ces échanges, Diane relance l'exercice, les spectateurs devenant danseurs et vice-versa (9'49") :

«Alors, on s'assoit et ce groupe, vous vous placez les uns par rapport aux autres, prenez l'espace. Vous attendez le silence de tout le monde et quand vous vous sentez prêts vous commencez.»

Les élèves démarrent (10'20").



Diane-miroir-ph5-10'36"



Diane-miroir-ph6-11'13"

La majorité des duos s'approchent de l'unisson. Le corps est engagé dans sa globalité, les propositions sont variées. Diane arrête l'exercice (11'45") :

« Trouvez une fin. Alors? (Aux spectateurs :) Qu'est-ce que vous pouvez leur dire? »

Es2 : Ben que souvent Emma elle était en retard.

DIANE : Il y a toujours des petits détails. C'est dans tous les groupes. c'est beaucoup mieux, mais forcément il y a des petites choses. Mais (s'adresse aux spectateurs) vous avez entendu? Il y avait une écoute, une attention. Alors c'est très rare que vous dansiez à ce point-là en silence. Pour le premier groupe, vous l'avez dit, il y avait un peu de bruit, des chocs sur le sol, alors que là il y avait une grande qualité d'écoute, et vous étiez pas mal ensemble. » (12'40")

Nous remarquons tout d'abord que Diane donne initialement la parole aux spectateurs. Le premier à prendre la parole est dans la critique stérile et Diane récupère donc la responsabilité (consciemment ou pas) de commenter les propositions de ce groupe. Elle aborde deux points essentiellement : le fait que des erreurs et décalages minimes sont acceptables dans l'exercice, et le rapport entre silence

et écoute. Nous pensons que Diane insiste sur le fait que l'unisson absolu n'est pas exigé, en particulier après la remarque négative du spectateur, les duos s'étant réellement approché de l'unisson. Pour ce qui est du silence et de l'écoute, nous pensons qu'il est pertinent de faire remarquer et comprendre à ces élèves assez agités que l'écoute du mouvement, propre à la danse, passe obligatoirement par une écoute au sens de la concentration, ce qui est une des dimensions du jeu du « miroir ».

2.2.3 Troisième phase de jeu : l'exercice des empreintes et du guide en décroché (12'40" – 20'54")

Immédiatement après cet échange, Diane propose aux élèves de revenir sur un exercice vécu auparavant : *«Est-ce que vous vous souvenez, on avait fait quelque chose, je vous montre et vous essayez de vous souvenir.»* (12'40").

Elle montre alors une évolution d'empreintes/arrêts comme pratiquée lors de la première séance (épisode 1f) . Elle demande aux élèves si ils se souviennent du principe de cet exercice mais ils ne le définissent pas vraiment, citant seulement quelques éléments. Diane leur propose donc de faire cet exercice avec elle, c'est-à-dire d'évoluer avec des empreintes, de s'arrêter et de repartir en même temps qu'elle.

Diane les guide une première fois en proposant une rythmicité des arrêts, puis avec une durée irrégulière entre ces derniers. Puis elle leur demande ce qui change, qui est plus difficile.

Nous n'analyserons pas cet épisode finement, mais nous retiendrons simplement le type de connexité qu'il présente avec le jeu du miroir : il s'agit de mettre tous les élèves en position de suiveurs afin de leur faire comprendre la responsabilité du guide, l'impact des variations de vitesse et de durée de son mouvement sur la difficulté à le suivre. Nous remarquons que Diane choisit un exercice d'écoute avec guide déjà vécu et qu'elle l'utilise pertinemment, à notre avis, pour mettre en exergue ce qui rend difficile le travail des élèves en position de miroir. En revanche, nous pouvons nous demander pourquoi elle ne choisit pas de faire une démonstration de guide mais avec le jeu du miroir lui-même.

Diane enchaîne, faisant le lien entre cette activité décrochée et le jeu du miroir :

«Quand vous faites le miroir, si vous faites des arrêts et que tout à coup vous partez dans quelque chose de rapide, celui qui est en face c'est plus dur pour lui que si on va toujours à la même vitesse. Je dis pas que c'est pas possible mais c'est plus dur. Donc, pour que ce soit plus facile le miroir, il faut plutôt faire des vitesses irrégulières ou régulières?

De nombreux élèves disent : Régulières.

Donc on essaie. Vous changez de rôle et vous essayez d'être réguliers dans vos mouvements, de ne pas trop surprendre. Le but Yvan et Thomas, c'est pas de faire des farces, c'est de réussir à le guider. Le guide est responsable de son miroir. Si le miroir n'arrive pas à suivre, c'est peut-être que le guide fait des choses trop difficiles. Allez. Retrouvez le silence et partez quand vous le sentez. » (20'54")

Cette étape de régulation et de redéfinition du jeu nous semble importante au moins à deux égards. Tout d'abord, Diane prend la responsabilité d'orienter la discussion sur les difficultés que posent les à-coups, abordant ainsi la dimension énergétique du jeu du miroir qui privilégie un mouvement continu et contrôlé. Comme le précise très justement Diane, ce n'est pas un critère absolu, deux danseurs expérimentés pouvant créer l'illusion de miroir par un unisson de mouvements accentués ; mais, comme le conseille cette intervenante, ce rapport à l'énergie facilite l'exercice. Elle relie ce contrôle de l'énergie à une vitesse constante, régulière des mouvement, ce qui nous semble être un moyen plus simple de transmettre à ces élèves cette contrainte, l'énergie étant le fondamental du mouvement le plus abstrait, reposant essentiellement sur des sensations profondes alors que la vitesse est davantage usuel dans le rapport au monde.

Ensuite, ayant expliqué que cette régularité du mouvement permettrait de ne pas surprendre l'élève en position de miroir, Diane explique que le but du jeu du guide n'est pas de piéger mais d'accompagner son camarade et elle souligne que c'est le guide qui est responsable du miroir et de la réussite du duo. Nous pensons que cette régulation est importante car, comme nous l'avons déjà évoqué, le miroir doit être attentif, à l'écoute, mais rien n'est possible si le guide ne permet pas l'unisson par un mouvement assez lent et compréhensible (dans sa forme et son trajet).

2.2.4 Quatrième jeu (20'54" - 26'15")

A 20'54", les élèves reprennent le jeu. Beaucoup de guides ne sont pas dans un rapport à l'énergie et au temps permettant l'unisson et certains dansent toujours sans se soucier de l'autre. En revanche, tous sont en accord avec la contrainte de latéralisation en miroir et nous notons majoritairement un engagement global et peu usuel du corps.



Diane-miroir-ph6-21'46"



Diane-miroir-ph7-22'07"

A 22'14", Diane régule l'activité ainsi :

« Pensez au bruit que vous faites sur le sol. En général les sons traduisent une précipitation. (22'27") Est-ce que j'ai la même jambe, au même endroit?.. (22'39") Si ton miroir n'y arrive pas, c'est que ce que tu fais est trop difficile. »

Diane s'aperçoit visiblement de la piètre qualité des propositions quant à l'unisson et régule tout d'abord cet aspect en pointant les bruits de chocs sur le sol. Elle repère une erreur de latéralisation qu'elle corrige et répète que le guide est responsable de l'activité du miroir.

Diane a donc bien conscience de ce qui ne fonctionne pas et régule pertinemment l'activité des élèves qui, en revanche, en tiennent peu compte.

A 22'59", Diane met fin à l'exercice.

Elle engage ainsi la discussion entre danseurs :

«Alors, les miroirs, les miroirs pas les guides, qu'est-ce que vous en pensez? Est-ce que vous avez trouvé que votre guide vous soutenait ou alors?..Vous pouvez dire comment ça s'est passé?..

Ed2 : Des fois il faisait des choses que j'arrivais pas à faire.

DIANE : (au guide) Oui, tu faisais des choses, en étant de face, je sais pas comment il aurait pu suivre (mouvements spirales rapides des avant-bras). C'est pas évident du tout. Pour trouver le même chemin que toi. Alors peut-être au ralenti. Si on va au ralenti, peut-être on y arrive. Mais c'est pas facile. Donc vous sentez que des fois le guide, il va trop vite ou il fait des choses trop difficiles. (23'43")

Après quelques anecdotes d'élèves, Diane reprend (24'59") :

« Bon, le miroir doit faire attention aussi. Il doit être disponible, et être dans une énergie. Si il est là comme ça (avachi) et bien juste pour faire ça (lève le bras) ... Alors que si tu es vigilant et déjà prêt, ça se passe mieux. D'accord? Alors, est-ce que vous avez remarqué que vous restez toujours à la même place pour la plupart? On pourrait essayer de se déplacer pour voir ce qu'il se passe quand on rajoute un déplacement. Pour finir, une dernière fois. Allez, choisissez qui est le guide, une minute, silence. Partez quand tout le monde est OK. Placez-vous, on partira quand tout le monde sera prêt. » (26'15")

Lors de ce moment d'échanges, à l'exception de la première prise de parole, les élèves en position de miroir racontent des détails anecdotiques ne permettant pas de faire avancer le temps didactique. Nous pensons que cela justifie que, une fois de plus, Diane prenne à sa charge la régulation. Nous remarquons qu'elle insiste à nouveau sur la responsabilité du guide mais aborde aussi la responsabilité du miroir : être disponible, à l'écoute. Ensuite, elle introduit une complexification de la tâche : un miroir en déplacement. Cette complexification nous ne semble pas vraiment judicieuse car prématurée, en terme de satisfaction aux critères de réussite de la tâche, compte-tenu que les élèves sont rarement en unisson sur place. Mais cet aspect nous semble aller dans le sens des analyses précédentes quant au style didactique de Diane : plus que l'adéquation à des consignes, elle recherche une évolution permanente du milieu, ajoutant sans arrêt des dimensions à une tâche, même si les élèves ne produisent pas des propositions y satisfaisant. Par comparaison avec Sylvie, comme nous le verrons largement plus tard, Diane privilégie la variabilité des réponses plutôt que leur adéquation aux éléments de consigne.

2.2.5 Cinquième jeu (26'15" - 31'20")

Les élèves reprennent l'exercice (26'15"). Nous notons toujours les mêmes remarques (variété des propositions, bonne latéralisation, mais unisson exceptionnel).

A 26'53", Diane donne une série de relances :

« On rajoute du déplacement... (27'15") Le changement de niveau, le changement d'orientation, le changement de place. (27'20") On a parlé de régularité, il y a une responsabilité du guide.. »

Notons d'ores et déjà qu'on peut compter ici trois régulations du milieu différentes : une relative à la complexification de la tâche que représente le déplacement (aspect que nous avons déjà commenté dans le paragraphe précédent), une relance sur les possibles investissements de l'espace pouvant enrichir les propositions (dans le sens d'une recherche d'originalité), et, enfin, un rappel quant à la

responsabilité du guide dans l'énergie de son mouvement, aspect du milieu déjà débattu mais peu mis en pratique par les élèves. Nous considérons que l'élargissement des contraintes, dans une logique de complication (Marsenach, 1991), en lien avec un milieu didactique produit finalement ici peu de rétroaction sur les enjeux de la tâche.

A 27'43", Diane interrompt le jeu : « *Et on s'arrête. Bon, c'est bien, je sais ce que je dois vous faire travailler! Asseyez-vous.* »

Et elle poursuit:

« *Alors, par exemple je suis son guide (montre une élève) et je fais ça (se place de dos). Donc mets-toi de dos, et maintenant, comment elle fait pour savoir ce que je fais? Elle tourne la tête et si moi je tourne pas la tête on est pas pareil, c'est impossible. Pour moi, si vraiment on respecte la règle du miroir, on est quand-même limité, 'y a quand-même des choses qui ne sont pas possibles. Ou alors ça veut dire qu'on est vraiment très très très sensible et qu'on a des yeux derrière la tête. Donc 'y a des choses impossibles. Et il y en a qui se sont permis de le faire mais je sais pas comment vous pouvez espérer que votre miroir suive. Donc, on a dit régulier. (Danse rapidement, style tectonik, avec des onomatopées). Mais comment tu veux qu'on te suive? Alors, donc, on est responsable de son miroir, donc on doit vraiment l'accompagner, on doit vraiment/ on essaye quelque chose ensemble Madisson (s'assoit face à Madisson). Donc je la regarde et je l'attends, je la conduis et je l'attends (bouge lentement le bras, unisson) Merci. Alors, c'est sûr que pour l'instant on fait pas grand-chose, au fur-et-à-mesure qu'on apprendra à communiquer comme ça, à se faire confiance, ça évolue. Alors, maintenant les déplacements. (Fait signe à Madisson de se lever.) On va se mettre côte à côte. Je vous montre un exemple de ce j'ai vu. Regardez. (Se déplace rapidement, sans écoute.) 'Y a pas un problème là?*

E : *Y a plus de miroir*

DIANE : *si, 'y a quand-même le miroir mais de profil, mais elle peut pas me suivre, elle peut pas me suivre. Y a deux problèmes. Je regarde devant. Déjà c'est difficile parce que pour le miroir, on peut hein, mais c'est pas facile. Ca pourrait être plus facile d'être côte à côte mais on se regarde quand-même. (Le font. Se déplacent lentement, unisson.) On peut pas aller très vite. On peut regarder devant (le font) mais c'est plus difficile. Donc dès qu'on perd le contact des yeux c'est plus difficile. Donc soyez vigilants les guides, si vous tournez le dos, on ne peut pas suivre. D'accord? » (31'54")*

Nous remarquons que lors de ce dernier échange, Diane évoque les comportements des élèves en position de guide qui ne permettent pas au duo d'atteindre l'unisson : perte du contact visuel et mouvements rapides pour ensuite les illustrer, ainsi que le comportement adéquat, dans une démonstration. Nous ne pouvons avoir d'indices sur les effets de cette régulation sur le comportement des élèves puisque la séance s'est achevée par cet échange. En revanche, nous

remarquons que Diane est visiblement consciente du fait que les propositions des élèves ne sont pas totalement satisfaisantes et qu'elle n'hésite pas, cette fois, à appuyer ses propos par une démonstration du rôle de guide.

2.3 Analyse de l'action didactique de Diane

Cet épisode nous permet de proposer quelques pistes d'interprétation sur l'action didactique de Diane.

– Nous remarquons tout d'abord que la définition du jeu donne aux élèves le cadre du jeu (être face à face, l'un propose les mouvements, l'autre fait exactement la même chose en miroir) sans en évoquer cependant ni les comportements moteurs à rechercher ni les critères de réussite. Cette façon de définir le jeu nous semble délibérée, Diane prenant apparemment le parti de proposer une phase d'essai à l'issue de laquelle l'observation et la discussion tentent de faire émerger les régulations et critères de réussite essentiels. Cette dévolution aux élèves de la recherche des critères de réussite, mise en place comme conseillée dans la fiche remise aux participants, nous paraît importante dans le jeu didactique proposé par Diane même si, comme nous l'avons vu, elle n'hésite pas à donner les remarques attendues que les élèves n'ont pas su faire émerger. Notons que cette manière de faire est assez unique dans le cycle proposé par cette intervenante. En effet, habituellement, elle propose des tâches, en donnant ou pas leurs enjeux et critères de réussite, enrichissant souvent le milieu par sa participation gestuelle à l'exercice et complexifiant sans arrêt la tâche par des relances verbales. Cette mise en place plus proche des manières de faire véhiculées par l'école primaire (observation, verbalisation des critères) nous paraît refléter un effort de Diane de satisfaire aux demandes de la recherche après le malentendu autour du jeu des statues¹¹⁸. En revanche, nous pouvons postuler que Diane ne s'attendait probablement pas à ne pas faire évoluer la situation pendant un temps si long et que la longueur de cet épisode composé d'une succession d'essais et de discussions est à imputer à la qualité très relative des propositions des élèves.

– Les trois éléments qui font clairement enjeux pour cette enseignante à la fin de cette séance sont relatifs à la motricité du guide (énergie continue, regard, temps). En effet, Diane n'évoque qu'une fois, brièvement, le comportement de l'élève en position de miroir, la nécessité d'être un miroir disponible, à l'écoute. Ceci ne nous paraît pas faire obstacle à la construction d'une référence puisque tous les élèves sont tour à tour guide et miroir et parce que, malgré d'autres aspects, la motricité du guide est réellement centrale dans cet exercice. En effet, même si elle ne permet pas la réussite de la tâche à elle seule, elle est en revanche une condition *sine qua non* de cette réussite.

118 Renvoyons le lecteur à l'entretien *post* séance 3 où Diane aborde longuement la question d'être dans la demande de la recherche.

– L'aspect mis au centre est l'unisson, aspect que les élèves n'arrivent pas à mettre en place (à l'exception de 2.2.2). Pour Diane, c'est la recherche d'un état corporel et d'une écoute qui est centrale dans cette tâche, comme le montre ses régulations et ce propos issu de l'entretien *post* séance 7, séance durant laquelle elle reprend le jeu du miroir :

« *Je pense que moi ce qui m'intéresse le plus c'est ça. C'est pas tant l'originalité de la forme, euh, (...) mais plus dans quel état on est quand on guide l'autre, dans quel état on est quand on est guidé par l'autre (...) Donc, moi ce qui me touche le plus dans ce travail c'est l'écoute à deux et j'accompagne l'autre, comment je fais pour me faire comprendre, ce qui est un thème de la vie.* » (Entretien *post* séance 7, annexe 36)

Nous remarquons néanmoins que la lenteur du mouvement du guide, aspect favorisant grandement l'unisson, n'est évoqué que lors du quatrième jeu. En effet, Diane précise que le but de l'exercice est d'être ensemble, qu'il n'y ait pas de décalages, que la régularité énergétique des propositions favorise l'unisson, mais elle n'aborde la vitesse que tard et brièvement dans l'épisode. De même, lorsqu'elle propose la démonstration, elle bouge lentement, et elle oppose ce comportement aux propositions rapides et saccadées d'un élève, mais elle n'insiste pas sur la lenteur. Nous pensons que l'insistance sur une exigence de lenteur, trait pertinent de ce jeu, aurait probablement pu permettre aux élèves de trouver une stratégie plus propice à l'unisson.

– L'engagement du corps et les possibilités motrices et spatiales n'apparaissent qu'à deux reprises lors de relances brèves. Malgré cela, les propositions des élèves sont très variées, mettant tout le corps en jeu et explorant différents niveaux et positions.

– Si nous nous concentrons sur l'activité des élèves, nous remarquons que seul l'enjeu central d'unisson n'est pas correctement joué. En effet, l'engagement corporel et la richesse des propositions, ainsi que la relation spatiale "en miroir" sont correctement appliqués. C'est donc les rapports simultanés au temps et à l'énergie qui posent problème. Or, nous constatons que c'est sur ces aspects que Diane revient constamment, utilisant l'observation, la discussion, l'activité décrochée autour des empreintes et la démonstration mais sans jamais donner aux élèves la lenteur comme solution au problème. En effet, nous pensons que la lenteur est un critère contenu dans les expressions de Diane comme par exemple quand elle dit « *Pensez au bruit que vous faites sur le sol. En général les sons traduisent une précipitation.* » (2.2.4). Cependant, il semble que le fait que la lenteur soit un critère toujours implicite, jamais dit clairement, ne permette pas aux élèves de s'en saisir. De plus, comme elle l'évoque lors de l'entretien *post* séance 7, il faut prendre en considération que c'est une classe difficile et dans une période de refus :

« *J'ai du mal à juger parce que comme on disait avec Annie¹¹⁹, il y a quelque chose dans l'état*

119 Annie est la maîtresse de la classe.

général de la classe qui s'est dilué et il y a une ambiance générale qui manque d'enthousiastes. Donc je peux pas dissocier mon bilan de ça. » (Entretien post séance 7, annexe 36)

– Pour ce qui est de l'institutionnalisation dans ce jeu, nous relevons la démonstration de la fin où Diane montre et explicite le comportement adéquat en position de guide. De même, nous pensons que la discussion à la fin du deuxième jeu (cf. 2.2.2) présente un moment d'institutionnalisation, la majorité des duos de ce demi-groupe s'étant réellement approché de l'unisson et ayant atteint une écoute de qualité. Nous postulons que les élèves ont essentiellement retenu que pour jouer le jeu miroir, il fallait garder un contact visuel, et que le guide ne devait pas faire des choses difficiles ni d'à-coups.

3. Construction de la référence : Analyse selon le triplet des genèses

Nous développons désormais le second mouvement d'analyse de la mise en place par Diane de la tâche du miroir.

3.1 Mésogenèse

L'analyse proposée ci-avant montre, pour le jeu du miroir, que Diane installe un premier milieu permettant simplement un essai un peu "naïf" du jeu, sans donner les enjeux visiblement retenus par cette intervenante. Cette première phase permet une première approche du jeu dont l'observation va être le moment-clé, permettant de repérer les comportements ne permettant pas l'illusion de miroir et par là-même les critères de réussite. Cet épisode d'observation et de discussion, central dans la construction à la fois du milieu pour l'étude et de la référence, ne permet ici qu'un moment de jeu où les élèves explorent la lenteur et l'énergie permettant l'approche de l'unisson et explorent une écoute de qualité au sein des duos (2.2.2). En effet, lors de cet épisode, les élèves, déjà à l'aise avec l'espace en miroir et l'engagement corporel, tentent de satisfaire au critère énoncé durant la discussion précédente : être ensemble. Ils semblent donc avoir déduit que cet unisson supposait la lenteur du mouvement du guide, même si ce critère n'avait pas été explicité. En revanche, cette qualité de réponse des élèves n'est pas pérenne. Elle est même exceptionnelle dans cet épisode !

Le processus mésogénétique construit désigne progressivement aux élèves un comportement majeur pour le guide en vue d'une stratégie gagnante par désignation de ce qu'il ne faut pas faire. En effet, après les deux premiers essais où le jeu est précisé comme recherche d'unisson et d'écoute, Diane oriente principalement les observations et les échanges sur les comportements qui ne permettent pas une stratégie gagnante. Lors du troisième jeu, Diane explique que le guide ne doit bouger de

manière irrégulière, ne doit pas surprendre son camarade, ne doit pas faire des choses trop difficiles. Lors du quatrième jeu, outre la consigne de déplacement et la régulation du rôle de miroir quant à sa disponibilité, Diane reprend les régulations de la motricité du guide suivantes : ne pas bouger trop vite et ne pas faire des gestes trop difficiles. Lors du cinquième jeu, elle commence par énoncer un comportement inadéquat et montre ensuite le comportement adéquat : la perte de contact visuel, le mouvement rapide et saccadé.

On remarque donc que pour comprendre les critères de réussite de la tâche dans sa globalité, les élèves doivent ici reconstruire le puzzle des comportements à ne pas avoir. En effet, à aucun moment Diane n'explique, ne démontre et ne fait démontrer à un duo l'ensemble des critères. La dialectique du milieu et du contrat dans cette dynamique, bien que comportant au final tous les éléments majeurs, les présente de manière trop implicite ou allusive pour que les élèves s'en saisissent complètement. Cette difficulté aurait probablement pu être écartée en utilisant les duos du deuxième essai pour répertorier collectivement les stratégies gagnantes.

3.2 Topogenèse

Sur un plan topogénétique, nous observons que les responsabilités sont partagées selon une répartition des tâches : les élèves explorent les milieux successifs et Diane définit, régule et institue. En effet, malgré la proposition de quelques échanges, les propositions des élèves n'allant pas dans le sens de l'avancée du savoir visée par Diane, cette intervenante prend majoritairement la charge de relever les comportements inadéquats, de commenter l'activité des élèves, de redéfinir le milieu, de faire du lien avec des exercices antérieurs. Ce topos du côté du professeur quant aux éléments plus réflexifs, discursifs et conceptuels de la tâche peut selon nous être interprété de deux façons. Tout d'abord, notons que Diane ne pratique que rarement ce genre d'échanges. En général, elle assure la définition et la régulation du milieu, les élèves étant invités à prendre la parole seulement pendant de rares moments d'échanges plus sensibles, souvent en fin de séance. D'un autre côté, nous remarquons aussi que les premiers échanges sont plus longs que par la suite. Compte-tenu de la faible densité en savoir des prises de parole des élèves, nous pouvons aussi postuler que Diane prend à charge les phases de régulation car les élèves ne parviennent pas à faire avancer le temps didactique, leur déclarations se limitant souvent à des anecdotes ou critiques personnelles.

En revanche, par rapport à d'autres exercices, nous remarquons que Diane s'implique très peu corporellement dans cette tâche, mais nous n'avons pas d'indice permettant d'affirmer que cela soit dû au nombre pair d'élèves ne donnant pas la possibilité d'un duo supplémentaire ou à une réticence d'ordre didactique.

3.3 Chronogenèse

Le processus chronogénétique relativement à cette composante expérimentale s'actualise autour de deux aspects majeurs.

– Tout d'abord, au sein de cet épisode, nous avons précisé ci-avant que le jeu du miroir est défini en plusieurs fois, la première de manière large, laissant aux élèves la charge de préciser le milieu. N'assumant cette responsabilité que très partiellement, Diane la pendra à charge au cours des cinq moments de discussion. Il est en revanche intéressant de constater qu'au final, au fil des régulations et des milieux successifs, tous les objets de savoir ont été au moins évoqués :

* Les rapports spatiaux au sein du duo (face à face, en miroir), dès la définition initiale du jeu, n'ont posé aucun problème aux élèves ;

* L'unisson, comme une recherche «d'être ensemble» est objet d'insistance mais sans donner de comportements-clés aux élèves (2.2.1) ;

* La qualité d'écoute, le silence sont désignés comme étant des aspects importants dans cette tâche (2.2.2) ;

* La régularité temporelle et l'énergie continue sont expérimentées et désignées comme stratégies gagnantes pour ce jeu (2.2.3) ;

* La facilité technique et l'absence de précipitation dans les mouvements du guide sont préconisées par Diane lors de relances, et la disponibilité de l'élève en position de miroir est encouragée (2.2.4) ;

* Lors de relances, Diane encourage les variations spatiales et demande de tenter de se déplacer (2.2.5) ;

* Enfin, lors de l'échange final, Diane désigne le contact visuel et la recherche d'unisson par une attention du guide pour accompagner son camarade (2.2.5).

Nous remarquons donc que tous les enjeux et aspects sous-jacents de la tâche ont été énoncés, sauf la recherche d'originalité déjà satisfaite par les propositions spontanées des élèves. En revanche, comme évoqué plus tôt, nous remarquons que tous ces savoirs, comportements adéquats et critères de réussite sont éparpillés tout au long de l'épisode et que la lenteur du mouvement du guide est sous-entendue dans les propos de Diane mais jamais explicitée clairement. Diane a donc visiblement une compréhension de la tâche dans son ensemble mais a peut-être proposé aux élèves des milieux trop ouverts où les attentes sont relativement implicites, dans tous les cas trop implicites pour ces élèves-là. Nous observons finalement un contrat assez constructiviste basé sur l'accumulation de consignes qui seules ne permettent pas un engagement *proprio motu* vis à vis du savoir en jeu. Enfin, soulignons que Diane a ajouté au jeu de base le déplacement, se déplacer en miroir ne faisant pas partie des savoirs attendus de ce jeu dans sa définition première.

– D'autre part, au regard du cycle dans son ensemble, il est à préciser que le jeu du miroir sera

rejoué (toujours en improvisation) lors de la séance suivante (s7) totalement consacrée à des exercices d'écoute en duo. Lors de cette séance, Diane a davantage insisté sur l'importance de la lenteur du mouvement du guide et les propositions des duos se sont davantage approché de l'unisson même si la réussite n'a pas été totale.

Le jeu du miroir a donc tout d'abord été proposé deux fois en improvisation dans le cycle, la séance 7 étant dans la continuité de la séance 6 et tentant visiblement, à travers divers exercices d'écoute, de travailler ce qui a fait manque lors de la séance précédente.

4. Conclusion sur la mise en place du jeu du miroir

Lors de la séance 6, les élèves ont expérimenté une relation en duo autour d'un mouvement continu et une recherche d'écoute.

Si l'on reprend les différents paragraphes de l'analyse *a priori* de la tâche, on peut constater les aspects suivant :

- L'enjeu central de recherche d'unisson n'a été réellement joué que dans sa composante énergétique (bouger de manière régulière, sans à-coups). Diane a insisté sur cet aspect du jeu, y consacrant même une situation décrochée. En revanche, le rapport au temps dans la lenteur n'a été que sous-entendu et ne semble pas avoir fait enjeu pour les élèves, même si quelques duos l'ont exploré une fois (2.2.2) . Cet aspect de la tâche sera davantage mis en avant lors de la séance 7.
- La dimension relationnelle, reposant essentiellement sur le regard (danser les yeux dans les yeux) a été abordée en fin de séance. Elle sera par ailleurs reprise lors de la séance 7.
- La recherche d'une profonde écoute entre danseurs d'un duo n'a pas été clairement énoncée comme consigne du jeu. En revanche, cet aspect, réussi par les duos de l'essai 2.2.2, a été institutionnalisé comme comportement remarquable mais sans que cela soit un objet d'apprentissage désigné et conscient. D'ailleurs, cette qualité d'écoute ne s'est pas retrouvée dans la suite de l'épisode.
- Il n'y a pas eu d'aménagement du milieu pour faire évoluer les formes vers des schémas moins usuels, mais les élèves ont largement satisfait à cette dimension de la tâche. En effet, tous les groupes ont exploré différents niveaux et ont mobilisé leur corps entier. Nous avons relevé des

changements d'axe et d'appuis, des passages au sol, et une mobilisation globale en général.

- La transposition spatiale «en miroir» n'a été abordée que lors de la définition initiale du milieu, et ce sans insistance, ce qui nous semble cohérent compte-tenu qu'elle était acquise pour tous les élèves de cette classe.

Pour conclure, notons que la tâche proposée peut être décrite comme une recherche non aboutie d'unisson, dans laquelle les propositions riches et variées des élèves en position de guide étaient souvent trop rapides pour atteindre cet unisson.

Section 5. Analyse microdidactique de la mise en place de « l'atelier chorégraphique »

Rappelons que l'atelier regroupe plusieurs types d'enjeux de savoir :

- mémoriser et reproduire une phrase gestuelle mise en temps, en espace et comportant variations d'énergie et éléments techniques ;
- comprendre et utiliser des procédés chorégraphiques ;
- composer à plusieurs une chorégraphie comportant différents éléments liés entre eux.

1. Introduction : approche de l'atelier chorégraphique dans son ensemble

Diane a mis en place l'atelier chorégraphique lors des séances 8 et 9 de la façon suivante :

- S8 : transmission phrase commune et danser motivé par le regard (impro. et compo.)
- s9 : reprise de la phrase composée en s8 et phrase commune ; transformation (répétition, accéléré/ralenti) et liaison de ces deux phrases.

En voici la description dans le synopsis de cycle :

Séance épisode	Tps	Tâche	D	S	M	Appl cons	d	% exp	Type tâche	Mod	Dimens °
8a	0-4'30"	Danser guidé par le regard	X		X	M+	4'30	F C	I	I	ESP Imag.
8b	4'30"-17'	Apprentissage phrase commune	X		X	F	12'15	T C	Memo /repro F	I/C	CPS ESP Tps S Relat°
8c	17'-56'	ATELIER 1: Composition d'une phrase par petit groupes (2ou 3 élèves)		X	X	M+	39	T C	C	G	PG
9a	0-6'30"	Révision phrase (duo ou trio) composée en s8				F	6'30	T C	C	G	PG
9b	6'30"-17'	Révision phrase commune apprise en s8	X	X		F	10'30	T C	Repro F	I/C	PG
9c	17'-25'30"	ATELIER 2: Transformation de la phrase commune (acc°, ralenti, repet) (mêmeduo ou trio)		X		M	8'30	T C	C	G	TPS
9e	45'-62'	ATELIER: Reprise des compositions et lier les 2 phrases		X	X	F	16'45	T C	C	G	PG

Tableau 31 : L'atelier chorégraphique dans le cycle de Diane (Extrait du synopsis de cycle)

1.1 La transmission de la phrase commune

Si l'on observe dans un premier temps, comme dans l'analyse *a priori*, la transmission de la phrase commune, nous pouvons faire les observations suivantes.

- Nous entendons par "enchaînement composé" une phrase et non de mouvements isolés, et par "mis en espace et temps" l'importance d'une écriture précise comportant des variations de temps et d'espace. Nous remarquons que la phrase construite par Diane fait s'enchaîner des actions relativement usuelles (se retourner, courir, lever les bas, les descendre et sauter) mais avec des rapports au regard, au temps et à l'énergie qui en font vraiment une phrase dansée. Cette phrase est mise en musique (René Aubry) et les comptes viennent préciser le lien entre musique et mouvements.
- Nous notons que cet enchaînement dure 4 fois 8 temps. Il est tout de même à préciser que malgré sa longueur (double de la phrase de Sylvie), cette phrase ne comporte pas un nombre d'actions important puisque la phrase joue beaucoup sur les arrêts (le temps passe mais les actions ne s'enchaînent pas comme avec Sylvie) et propose la répétition de deux phrases de 16 temps quasiment identiques .

- Enfin, notons que l'enseignante s'implique corporellement dans la transmission de cette phrase. Elle décompose, démontre les mouvements puis compte la phrase sur la musique et la danse plusieurs fois avec les élèves.

Observons maintenant les éléments pouvant permettre de juger de la difficulté de la phrase :

- Les **zones du corps mobilisées** sont les bras, les jambes, le dos et la tête. On note donc une mise en jeu globale du corps, sans toutefois noter ici de travail de dissociation articulaire marquée.
- Le **rapport à l'équilibre** reste usuel, les actions proposées faisant parties d'actions quotidiennes.
- Les **éléments techniques** sont absents, les actions corporelles restant usuelles.
- Le **rapport à l'espace** est dirigé et Diane instaure dans cette phrase un rapport entre regard et prise d'espace, les trajectoires, orientations et différentes actions devant être motivées par le regard, les élèves devant faire comme s'ils suivaient un objet ou être volant et voletant. Notons néanmoins que le trajet de cette phrase suit une ligne droite (aller puis retour).
- Le **rapport au temps** est dirigé, en lien avec la musique. Nous notons que Diane tente de diriger l'unisson par la proposition d'un comptage mais que ce comptage ne fonctionne pas correctement sur la musique, René Aubry jouant ici sur les contre-temps. La phrase de Diane est en lien avec le phrasé et non les comptes, ce qui crée, à notre sens, un petit incident didactique, bien que les élèves ne le remarquent visiblement pas. Outre le lien avec la musique, la phrase de Diane propose aux élèves des modulations dans le rapport au temps, car elle joue sur le vite, le lent et l'arrêt.
- Le **rapport à l'énergie** est varié, lié à ces variations dans le rapport au temps : le mouvement de tête du début, la course et le saut sont vifs et accentués alors que la "fonte" est douce et continue.

Cette phrase est donc très simple quant aux actions corporelles convoquées, mais propose un travail riche et non usuel quant aux rapports au regard, au temps et à l'énergie. De plus, elle demande aux élèves une attention vis-à-vis de la musique qui est ici une composante prégnante du milieu.

Observons désormais, relativement aux variables de la tâche, les caractéristiques de la transmission de cette phrase :

- La transmission de la phrase commune, en tant que tâche de mémorisation et reproduction de formes, a été proposée lors de la séance 8 (12'15") et révisée lors de la séance 9 (10'30"), soit 22'45". Diane a transmis aux élèves la phrase entière dès la séance 8 ;

- l'utilisation et la précision de la décomposition des mouvements est ici utilisée mais réduite compte-tenu du caractère relativement usuel des actions proposées ;
- en revanche, la précision des sensations et de la motivation des mouvements sont mises au centre, Diane insistant sur la motivation de chaque action par l'histoire de l'objet volant ;
- les mouvements sont transmis avec clarté et sont bien pérennes, Diane ne les transformant pas ;
- pour aider la mémorisation, Diane insiste sur l'histoire de l'objet volant et guide la répétition de la phrase en donnant les différentes actions à produire (« *et tête!* », « *cours!* »...).

La transmission de la phrase dans ce site demande donc à l'enseignante une véritable action didactique. Contrairement au site de Sylvie, cette action ne repose pas beaucoup sur la transmission d'actions très techniques mais davantage sur l'interprétation de cette phrase en tant que véritable expérience dansée (relation avec la musique, variations d'énergie, insistance sur l'importance du regard).

1.2 La composition

Si l'on s'intéresse désormais à la mise en place de la partie «composition» lors des épisodes 8c, 9a, 9c et 9e, nous pouvons faire les observations suivantes :

- Le travail de composition correspondant à la tâche expérimentale s'est organisé sur les séances 8 et 9 (Diane ayant ensuite poursuivi lors des séances 10 et 11 dans un prolongement personnel que nous considérons seulement comme connexe). Diane a consacré 74'45" à la composition à proprement parler¹²⁰ selon la succession de tâches suivante :
 - composer par deux ou trois une phrase introduisant ou prolongeant la phrase commune (8c) ;
 - réviser cette phrase (9a) ;
 - transformer la phrase commune en utilisant les verbes accélérer, ralentir et répéter (9c) ;
 - relier ces deux phrases et partager un espace avec un autre groupe (9e).

Soulignons que sur ces 74 minutes, environ 25 minutes ont été consacrées à la présentation des différentes chorégraphies et à un échange sur ces productions. Le temps de composition par groupe, à proprement parler, a donc été d'une cinquantaine de minutes et s'est faite en deux fois lors des séances 8 et 9.

- Lors du premier épisode de composition, Diane demande aux élèves de former des duos garçon/fille. Devant la réticence des élèves, elle prend à charge la formation de certaines paires. Compte-tenu du nombre d'élèves, il y a trois duos et trois trios (2 filles et un garçon). Nous

¹²⁰ Nous ne comptabilisons pas ici l'épisode 9d présentant une tâche de mise en disponibilité sur les termes accélérer et ralentir.

remarquons que le soucis de mixité est ici plus fort que la recherche de formation de duos, puisque Diane aurait pu constituer un seul trio mais ceci en permettant deux duos féminins.

- Ensuite, lors de la séance 9, elle réunit deux groupes, formant ainsi des groupes de 4 ou 5 élèves proposant leurs phrases simultanément, partageant l'espace mais sans avoir au préalable travaillé ensemble. Il s'agit donc ici d'une sorte d'improvisation utilisant les phrases composées. Enfin, lors de la prolongation de l'atelier que propose Diane en s10, elle élargit encore les groupes regroupant alors une dizaine d'élèves pour un travail similaire de recherche d'espace et d'organisation à dix avec les phrases différentes.
- La phrase composée, devait, selon la tâche expérimentale, comporter « *Un début et une fin* ». Notons que Diane insiste beaucoup sur le silence corporel en début et fin d'improvisation et ici lors des phrases composées.
- Nous remarquons ensuite que Diane a choisi deux procédés chorégraphiques présentés aux élèves par les verbes *accélérer*, *ralentir* et *répéter* lors de la séance 9. Alors que les deux premiers renvoient à un travail sur le rapport au temps, *répéter* implique la construction d'une sorte de partition chorégraphique. Notons que Diane avait proposé, lors d'improvisations, des rapports au temps très variés. En revanche ces trois actions à proprement parler sont de nouveaux objets, non explorés auparavant. Lors de la séance 9, les élèves ont à charge, dans un premier temps, de comprendre et d'utiliser ces verbes afin de transformer la phrase commune (9c). Après un moment de présentation des travaux en cours des élèves, Diane pointe la différences entre *accélérer* et *faire vite* et entre *ralentir* et *faire lentement*. Elle l'explique en terme de nuance, accélérer un mouvement revenant à le commencer lentement et à augmenter la vitesse (et vice-versa pour ralentir).¹²¹ Pour tenter d'éclaircir cette différence, Diane propose alors (9d) un exercice décroché avant de retravailler les compositions : marcher sur la pulsation du tambourin, pulsation accélérant ou ralentissant.
- Notons que Diane a, parallèlement, ajouter une contrainte sur laquelle elle a beaucoup insisté : *danser motivé par son regard*. Ce parti-pris chorégraphique a été exploré en improvisation (8a), utilisé dans la phrase commune et donné comme consigne de composition.
- Enfin, soulignons que Diane n'a pas demandé aux élèves d'introduire un moment de jeu du miroir dans leur composition, élément faisant pourtant partie du protocole.

En ce qui concerne les actions de régulations des compositions, nous soulignerons plusieurs points :

- Diane utilise à chaque séance (une fois en s8 et deux fois en s9) un moment de régulation

¹²¹ Notons que cette présentation n'est pas la seule possible : ces nuances peuvent aussi être jouées par la répétition d'un geste à différentes vitesses.

collective s'appuyant sur les productions des élèves. Lors de ces moments, chaque groupe propose sa composition, Diane demande aux spectateurs d'observer un aspect chorégraphique, au sens de l'écriture de la phrase (en s8 : agencement phrase composée/phrase commune ; en s9 : procédés chorégraphiques), elle fait quelques remarques au groupe (en particulier sur la construction de l'espace), et attend que tous les groupes soient passés pour avoir un long échange sur un point sur lequel elle insiste alors (s8 : motivation du mouvement par le regard ; s9 : différence entre *lent* et *ralenti* et *vite* et *accélééré*). Elle régule donc la composition du groupe en particulier, la plupart du temps sur un aspect spatial, puis les composition en général sur un procédé chorégraphique ou d'interprétation. En revanche, Diane ne donne aucune régulation gestuelle durant ce type d'échanges.

– Comme nous venons de l'évoquer, Diane propose une tâche d'observation aux spectateurs, sans donner de consigne au préalable, les interrogeant essentiellement sur les procédés chorégraphiques. Cette focale d'observation permet de se détacher des jugements de goûts et de les amener à former leur regard sur la partition chorégraphique.

– De plus, Diane n'hésite pas à aller de groupe en groupe, pendant le temps de recherche. Elle gère alors les éventuels conflits, très présents dans cette classe, et guide alors les élèves vers la tâche sans pour autant prendre à sa charge la recherche de mouvements. De même, elle regarde les groupes qui travaillent de manière autonome et les encourage à clarifier leurs propositions relativement aux procédés chorégraphiques ou à l'espace. Par exemple, tel espace est-il fortuit ou construit? Si il est construit, le clarifier encore. En revanche, elle n'intervient pas sur les mouvements. Ces échanges se font essentiellement sous forme de discussion induite par une question de Diane concernant la production. Pour les groupes ayant des difficultés à travailler ensemble, Diane guide la composition en mutualisant les idées et en aidant les élèves à les agencer.

En ce qui concerne l'activité des élèves, nous remarquons que, outre les conflits ponctuels, la tâche est investie, les élèves proposent une production correspondant à la consigne donnée. La motricité utilisée n'est pas usuelle (utilisation du sol, mobilisation du centre du corps et de la tête) mais ne comporte pas la richesse gestuelle observée lors des improvisations proposées durant ce cycle.

Nous remarquons donc deux aspects centraux dans cette mise en place :

– Une fois de plus, Diane propose une interprétation personnelle de la tâche ne suivant pas exactement la tâche expérimentale, les élèves travaillant en duo ou trio et non par quatre ou cinq, le miroir n'étant pas demandé et la motivation du mouvement par le regard étant ajoutée.

– Lors de ses régulations collectives ou par groupes, Diane insiste essentiellement sur les

procédés chorégraphiques et d'interprétation, y consacrant la majorité de ses échanges et même un exercice décroché. De même, sa phrase commune, relativement simple du point de vue de l'engagement corporel, met surtout à l'étude la motivation du mouvement par le regard et l'accélération et le ralenti.

Compte-tenu de cette analyse, nous pensons que le plus pertinent est de sélectionner un épisode centré sur ces procédés pour notre analyse microdidactique. Or, le travail autour de la motivation du mouvement par le regard ne faisant pas partie de la tâche expérimentale telle que définie par la recherche, nous centrerons notre analyse microdidactique sur l'expérimentation en s9 des termes *ralentir, accélérer et répéter*.

2. Analyse microdidactique des procédés chorégraphiques

2.1 La construction de la référence : l'action didactique de Diane

Nous analyserons ici deux moments que nous pensons centraux lors de la séance 9. Dans un premier temps, nous nous intéresserons au jeu de composition avec ces trois procédés chorégraphiques (moment de définition, de recherche et moment de régulation (et institutionnalisation) collective.

2.1.1 La définition du jeu (T0-1'20'')

Après avoir revu la phrase composée en s8 et la phrase commune, Diane propose ainsi le deuxième travail de composition :

*Alors maintenant, votre phrase à vous, il faudra essayer de mettre les mêmes intentions de regard. **On reprend cette phrase-là avec la personne avec qui vous avez travaillé.** Vous allez jouer avec cette phrase. Asseyez-vous un instant. Alors, je vous montre pas, parce que je veux pas vous influencer, mais **on va utiliser les verbes accélérer, ralentir et répéter. Donc la phrase qu'on vient de faire, vous jouez avec, soit vous répétez les mêmes mouvements, soit vous les ralentissez, soit vous les accélérez.** Je vous montre aucun exemple, parce que je veux pas vous influencer, je voudrais voir ce qui sort... Alors vous vous mettez avec la même personne parce que ce sera important pour la suite et vous travaillez cette phrase-là. **Ça veut dire que le moment où il va y avoir.. dans votre phrase, 'y a ma phrase et la vôtre, d'accord. Et bien ma phrase va être transformée par chaque groupe, à quel moment ils vont accélérer, ralentir et répéter des mouvements.** Vous avez 5 minutes. Vite, vite, un peu plus de punch, je vais vous amener des vitamines! (1'20'')*

Nous relevons deux informations importantes ainsi qu'une probable confusion dans cette consigne.

– Tout d'abord, nous notons que Diane prend le parti de transmettre les procédés *répétition* et *ralenti/accélééré* par les verbes d'action y correspondant. Elle précise tout de suite après avoir énoncé ces verbes qu'il s'agit d'appliquer ces actions aux mouvements (et, sous-entendu peut-être, pas à la phrase entière prise en un bloc) : *soit vous répétez les mêmes mouvements, soit vous les ralentissez, soit vous les accélérez*. A ce moment de la définition du jeu, on ne peut savoir si les élèves choisissent un verbe d'action ou les trois, aspect donné plus loin de manière assez implicite : *à quel moment ils vont accélérer, ralentir et répéter des mouvements*. La conjonction « et » suppose que les trois sont à faire mais de manière floue, ne permettant pas une compréhension de tous les élèves comme nous le verrons dans le paragraphe suivant.

– Notons ensuite l'insistance de Diane quant au refus d'explicitier davantage ce qu'elle attend dans cette tâche. Elle répète à deux reprises qu'elle ne veut pas en dire davantage ou démontrer ces actions de peur d'influencer les réponses des élèves. Nous verrons dans le paragraphe suivant que les élèves ont du mal à se lancer dans la tâche et que de nombreux groupes demandent ou nécessitent des précisions. On pourra donc discuter ce parti-pris de Diane en termes d'efficacité didactique, cette réticence semblant faire obstacle à l'entrée dans la tâche.

– Enfin, soulignons que dans son propos, Diane parle tour à tour de la phrase composée en s8 (*Alors maintenant, votre phrase à vous, il faudra essayer de mettre les mêmes intentions de regard.*), de la phrase commune (*On reprend cette phrase-là avec la personne avec qui vous avez travaillé. Vous allez jouer avec cette phrase...*) et de la phrase composée complète demandée par la tâche de l'atelier (*dans votre phrase, 'y a ma phrase et la vôtre, d'accord.*). Nous postulons que cette désignation par un même terme de trois modules chorégraphiques différents peut être source de confusion, malgré la tentative de précision (*Et bien ma phrase va être transformée par chaque groupe*). En effet, comme nous le verrons, Diane sera obligée de repréciser sur quelle phrase se fait ce travail de transformation.

Nous pouvons donc dire que Diane définit ici le jeu dans son ensemble sans omettre d'informations essentielle mais que sa définition laisse et même produit trop de confusions pour être à l'origine d'un milieu bien délimité et clair pour tous les élèves.

2.1.2 Le moment de recherche et les premières régulations de l'activité (1'20''- 5'27'')

Après ce moment de passation de consigne, les élèves travaillent par petits groupes (2 ou 3 élèves) et Diane a alors des échanges avec des groupes en particulier ou avec la classe entière. Nous présenterons ici ces échanges dans leur ordre d'apparition. Nous ne transcrivons pas les échanges de régulations disciplinaires ou d'encouragement à jouer le métier d'élève.

2.1.2.1 Premier échange

A deux élèves, dont un disait à l'autre : *On fait vite, doucement et quoi?*

Diane (2'19") : *Pas vite et doucement, c'est pas tout à fait pareil ralentir et accélérer, hein.*

Un des deux E (2'23") : *C'est pendant toute la phrase on doit tout accélérer ou tout ralentir ou c'est à des moments?*

Diane : *Ah ben non, tu choisis à quel moment.* (2'31")

Nous relevons dans cet échange deux régulations différentes :

- Tout d'abord, Diane évoque la subtile différence entre faire vite ou lent et les verbes *accélérer* et *ralentir*. Notons que cette différence n'est absolument pas explicitée, ce qui peut nous faire penser que cette régulation, toute en sous-entendu, ne peut pas faire milieu.

- Ensuite, nous soulignons une première demande de précision quant à la consigne : l'action doit-elle être appliquée à la phrase entière ou à des parties choisies ? Nous voyons ici que les élèves ne sont pas en demande d'aide mais qu'ils doutent de ce qu'il y a à faire. La réponse courte de Diane semble les satisfaire puisqu'ils s'éloignent aussitôt. Notons que ce groupe est composé de deux élèves souvent chronogènes dans le cycle et que c'est celui qui présentera la phrase transformée dans le paragraphe 2.1.3.

2.1.2.2 Deuxième échange

Diane s'adresse à un groupe (2'38") :

Qu'est-ce que vous faites tous les trois ? C'est sur ma phrase qu'il faut mettre les mouvements qu'on répète ! Déjà que votre phrase elle dure trois heures ! (2'48")

Nous voyons ici que Diane repère un groupe qui expérimente le verbe *répéter* sur des éléments de la phrase composée en s8. Comme présagé lors de l'analyse de la consigne, il y a ici confusion chez les élèves entre les différentes phrases de l'atelier. Diane précise que c'est sur *sa* phrase qu'il faut travailler, mais comme nous le verrons dans le paragraphe suivant, cela ne suffira pas à lever la confusion.

Notons aussi le caractère "négatif" de la remarque de Diane sur la longueur de la phrase composée par ce groupe en s8. Il s'agit pourtant d'un groupe respectant les consignes et jouant leur métier d'élèves, et la phrase composée par eux en s8 avait alors été qualifiée par Diane de *bien construite*.

Nous avouons donc ne pas comprendre cette remarque qui sera reprise par Diane dans la régulation suivante adressée au même groupe.

2.1.2.3 Troisième échange

Diane appelle le même groupe (3'10") :

Qu'est-ce que vous faites tous les trois? C'est pas ça! Venez me voir! Pour le moment votre phrase on y touche pas, en plus elle est déjà très longue. On travaille que sur la phrase que je vous ai montrée. Et qu'est-ce qu'on fait?

Une des 3 E : On répète ou on ralentit...

Diane : Voilà! Mais on rajoute rien. On la laisse telle quelle mais on accélère on ralentit et on répète. C'est déjà pas mal! (3'46")

Cette régulation vient reprendre les éléments de corrections déjà abordés juste avant pour tenter de lever la confusion sur la phrase à transformer. Cette fois, Diane demande aux élèves de s'approcher, créant ainsi un contexte plus propice à la régulation. Nous notons que Diane réitère sa remarque (de façon moins négative cependant) sur la longueur de la phrase composée par ce groupe. Elle instaure ensuite un échange, demandant aux élèves de ce groupe ce qu'il faut faire sur la phrase commune. L'élève répond correctement (ce qui montre là-aussi que ces élèves respectent le contrat) mais en oubliant l'accélération, oubli non relevé par Diane qui insiste une fois de plus sur le fait qu'il ne faut rien ajouter. Elle termine cet échange en reformulant une dernière fois la consigne.

2.1.2.4 Quatrième échange

A 4'11", Diane dit à la classe:

Ça veut dire que la course du début ça peut être une marche, aussi, des choses comme ça..

Ici, Diane s'adresse à la classe sans lui demander son attention. Cette régulation, collective dans le sens qu'elle est adressée à tous, rappelle sa manière de réguler les improvisations, n'attendant pas forcément que sa régulation fasse milieu, énonçant davantage des possibles dont certains se saisiront peut-être. Soulignons qu'un seul groupe se saisira de celle-ci.

2.1.2.5 Cinquième échange

Deux élèves viennent voir Diane et une des deux lui demande (4'15") : *Quand on fait en accéléré, on fait tous les mouvements entiers ou juste une partie?*

Diane : *J'ai pas compris.*

E : *On peut faire lui qu'on veut? On fait les trois...*

Diane : *On doit faire les trois.*

E: *Mais sur une phrase entière?*

Diane : *On fait une phrase entière et pendant le déroulement de la phrase entière il faut que tu aies casé les trois verbes. (4'35")*

Il ressort de cet échange deux confusions des élèves quant à la tâche :

- Comme présagé dans l'analyse de la consigne, ces élèves ne savent pas s'ils doivent appliquer les trois verbes d'action ou en choisir un seul.
- A nouveau, c'est la question de l'objet à transformer (mouvement ou phrase entière) qui est ensuite discutée (comme en 2.1.2.1). Ici aussi, les élèves ne demandent pas une aide à la composition mais expriment leur confusion quant à la consigne.

A l'exception du quatrième échange ayant pour objet l'évocation d'un possible, nous remarquons que tous les échanges analysés ci-dessus ont eu pour objet la clarification de la tâche, que ce soit à la demande des élèves ou à l'initiative de Diane. Nous considérons que Diane n'a pas ici une action régulatrice comme porteuse d'un enrichissement du milieu et d'une avancée dans le temps didactique, mais plutôt une deuxième action définitoire venant clarifier les insuffisances de la première définition du jeu.

2.1.3 Moment de présentation des travaux en cours et régulation collective de l'activité (5'27''-8'02'')

Les élèves s'assoient et Diane désigne du doigt un groupe qui reste debout.

Diane : *On essaie d'analyser, juste pour voir si les consignes ont été comprises. On pose un silence pour qu'ils puissent sentir qu'on est prêt à les regarder et qu'ils puissent commencer.*

Un des 2 danseurs (Ed1) : *On fait que la phrase?*

Diane : *Que la phrase.. que cette phrase-là transformée.*

6'20"-6'34" : démonstration (Belle écoute, unisson. Tête et course ralentie, fonte légèrement accélérée puis répétition fonte+saut.)

6'35": Diane dit *Encore une fois*

Observons d'ores-et-déjà ce premier moment :

- Notons tout d'abord que les deux premières phrases sont adressées aux spectateurs. La première énonce la consigne d'observation (analyser, voir si les consignes sont comprises) alors que la deuxième renvoie à la formation du spectateur (écoute).
- Soulignons ensuite que l'échange entre Ed1 et Diane renvoie une fois de plus à la confusion entre les différentes phrases chorégraphiques de l'atelier.

6'53" fin de la deuxième démonstration. Diane dit :

*C'est pas mal, qu'est-ce que vous en pensez? **Qu'est-ce que vous avez reconnu parmi les verbes qu'on a donné?***

Es1 : *Répéter*

Es2 : *Ralentir.*

Diane : *Ralentir, à quel moment?*

Es2 : *Quand ils s'en allaient.*

Diane : *Même avant, ils ne tournent pas la tête comme on a fait. Ils la tournent plus lentement, ils avancent plus lentement. (Aux danseurs) **Et accélérer?***

Ed1 (Ed2 mime en même temps) : *Quand on a descendu (mime).*

Diane : *Ah...C'est subtil... Alors, on n'est pas dans la subtilité. C'est pas mal, ils ont déjà deux verbes et en plus le ralenti, euh..**Mais on n'est pas dans la subtilité, on est dans l'extrême. Je voudrais que le mouvement ralenti soit extrêmement ralenti et le mouvement accéléré extrêmement accéléré. Donc il va falloir travailler.** (8'02")*

Nous observons un premier moment d'échange avec les élèves en position de spectateurs auxquels Diane dévolue le repérage des verbes d'actions utilisés. Diane n'hésite pas en revanche à préciser la réponse de Es2 qui lui paraît insuffisante.

Nous observons ensuite un second moment pendant lequel les spectateurs n'ont plus la parole, Diane demandant alors directement aux danseurs s'ils ont utilisé l'accélération. Suit alors une régulation majeure à notre avis : *On n'est pas dans la subtilité, on est dans l'extrême. Je voudrais que le mouvement ralenti soit extrêmement ralenti et le mouvement accéléré extrêmement accéléré.*

En effet, cette régulation nous paraît centrale car elle vient préciser les attentes de l'enseignante, attentes jusqu'ici pas formulées, floues. Les termes *ralentir* et *accélérer seuls* ne supposent pas l'extrême. Cette attente, toute pertinente qu'elle soit dans cette tâche, ne pouvait être satisfaite *proprio motu* par les élève. Loin d'un détail, cette observation nous semble importante car elle va dans le sens de l'interprétation du style didactique constructiviste de Diane qui est très souvent réticente à l'énonciation d'attentes ou de critères de réussite. Or, une fois de plus, le milieu n'est pas

suffisamment délimité par la consigne du jeu pour permettre un engagement *proprio motu* adéquat. De plus, cette attente quant à l'extrême accélération ou ralenti est prégnante pour l'enseignante qui va alors proposer un moment décroché consacré aux vitesses de déplacement.

2.1.4 Moment décroché : vitesses de déplacement (8'02''-28'02'')

Bien que nous n'analyserons pas finement les tâches proposées ici, nous en résumerons le déroulement afin de pouvoir avoir une compréhension globale du travail proposé autour des procédés chorégraphiques choisis.

- Dans un premier exercice, Diane marque une pulsation avec des claves, demandant aux élèves de suivre le tempo en marchant dans l'espace. Elle demande aussi d'essayer de garder chaque pas en même temps qu'une frappe. Suit une discussion sur le plus difficile : le très lent.

Diane donne ici à expérimenter l'extrêmement vite et l'extrêmement lent dans un exercice de marche.

- Elle propose ensuite un deuxième exercice : en grande ronde collective, marcher (tous dans même sens), garder toujours la même distance entre les personnes et marcher sur le tempo donné aux claves. Les élèves marchent bien sur tempo mais à l'accélération, la ronde se déforme, se rétrécit. Au ralenti, effort d'écoute, résultats mitigés.

Diane ajoute donc ici une consigne spatiale et c'est cette consigne qui fait davantage problème.

- Elle propose alors un troisième exercice, identique au deuxième mais sans percussion, à l'écoute collective. Les élèves font un effort d'espace et d'écoute mais ont des difficultés à accélérer et à ralentir vraiment sans relance. De plus, problème de distance entre les élèves dû soit à la courbe du trajet, soit à des différences de vitesse.

- Diane prend alors à sa charge la démonstration d'une réponse adéquate quant à la progression entre le ralenti et l'accélération.

- Elle leur demande ensuite de refaire mais sans aucune aide, en essayant de faire un effort sur la progression et aller de l'arrêt du départ à l'arrêt de la fin. Les élèves ont le même problème d'espace et toujours une difficulté à accélérer (restent à une vitesse moyenne).

Sans prétendre analyser ce moment décroché avec un petit grain, nous soulignons que Diane met ici trois objets distincts à l'étude :

- le rapport au temps dans la marche (marcher sur la pulsation du tambourin, ralentir et accélérer cette marche à l'extrême sans tempo) ;
- le rapport à l'espace «en ronde» avec une attention portée à la fois à l'ouverture de celle-ci et à la distance entre chaque élève ;

- l'écoute en grand groupe, les élèves devant trouver un unisson avec variation de vitesses.

Notons que c'est le premier objet qui présente une connexité avec les procédés chorégraphiques mis à l'étude. Nous soulignons que cette connexité reste partielle, les élèves expérimentant ici le rapport aux variations de vitesse seulement dans la marche.

Observons aussi que Diane propose ces situations pour venir clarifier le rapport au temps attendu dans la composition (ralentir et accélérer à l'extrême), mais ajoute d'autres objets d'étude pertinents en soi mais sans connexité avec la tâche de composition des élèves. Cette observation va dans le sens de l'expertise de Diane qui est capable de repérer et de désigner des traits pertinents variés de l'activité dans une tâche. D'autre part, elle confirme sa réticence à vraiment délimiter un milieu ayant pour objectif un savoir précis.

2.1.5 Reprise de la recherche (28'02''-31'50)

Suite à ce moment décroché, Diane propose aux élèves un autre court moment de recherche.

2.1.5.1 Définition du milieu

Elle commence par redéfinir le milieu :

(28'02'') *Alors maintenant vous allez réinvestir cet exercice dans vos phrases, que vous avez inventées tout à l'heure, et voir **quand vous allez au ralenti si vous pouvez utiliser ce frein moteur, et pareil pour accélérer.** Allez, c'est parti. Deux minutes pour refaire.. Donc vous enchaînez.. Non, faites d'abord ma phrase avec ralentir, accélérer et après on enchaînera dans les groupes.. Allez vite, on n'a pas beaucoup de temps. Vous avez deux minutes pour **refaire votre phrase avec ralentir, répéter et accélérer.** (28'39'')*

Lors de cette redéfinition du milieu de composition dévolué aux élèves, Diane fait tout d'abord le lien entre la tâche à venir et l'exercice décroché précédent (*quand vous allez au ralenti si vous pouvez utiliser ce frein moteur, et pareil pour accélérer*). Ce lien rend compte de la connexité des deux moments aux yeux de Diane et nous renseigne sur ce qu'elle a, en effet, voulu transmettre aux élèves par ce moment de décrochage. Est aussi confirmée notre hypothèse selon laquelle le travail d'espace et celui d'écoute n'étaient pas en lien avec la tâche de composition, Diane n'y faisant plus référence par la suite.

Ensuite, nous observons que Diane redéfinit la tâche (*refaire votre phrase avec ralentir, répéter et accélérer*) sans lever les confusions autour des différentes phrases qui se mêlent ici encore (*vos phrases... ma phrase ... votre phrase*) ; néanmoins nous pensons que les régulations (2.1.2) et la démonstration (2.1.3) auront permis aux élèves de savoir de quelle phrase il s'agit ici.

Enfin, notons que Diane décide, après une hésitation, de laisser aux élèves quelques minutes supplémentaires autour de cette recherche.

Observons maintenant comment Diane régule cette nouvelle phase de recherche.

2.1.5.2 Régulation de la phase de recherche

- Trois secondes seulement après cet échange (28'41"), un élève demande à Diane :

E : *On refait notre phrase, qu'on a inventé nous?*

Diane : *Non, la mienne avec ralentir, répéter et accélérer. La tienne tu la rajouteras après.. (28'51")*

Contrairement à notre supposition, la confusion persiste quant à la phrase chorégraphique à considérer. Cette confusion peut selon nous provenir du manque de clarté à ce sujet lors de la redéfinition du milieu, mais aussi de l'inattention des élèves.

- 29'10" : Diane s'adresse à un élève.

Diane : *Quand tu as fondu, normalement, tu es en-bas (esquisse la position en restant assise).*

E : *Non, parce que normalement on fait vite puis doucement.*

Diane : *Oui, j'ai compris, mais sauf que c'est pas les bas comme ça (se lève, les bras le long du corps).*

C'est (lève ses bras) je fond je fond je fond (le fait) et c'est la que tu as 1 et 2. (29'27")

Cet échange nous intéresse car c'est, à notre avis, l'un des deux seuls échanges de régulation chorégraphiques de la séance. En effet, contrairement aux échanges observés dans le paragraphe 2.1.2, il s'agit ici pour Diane de guider les élèves dans leur composition en pointant certains traits pertinents de leur activité. Lors de cet échange, Diane corrige ces élèves qui, en transformant la phrase initiale avec les verbes proposés avaient escamoté une position. Cette régulation montre en particulier la capacité de Diane à repérer les mouvements et leur qualité et son recours aisé à la démonstration quand elle le pense pertinent.

- Deux élèves (duo de la démonstration en 2.1.3) attendaient qu'elle soit disponible et lui demandent immédiatement (29'28") :

E : *Est-ce qu'on fait répète?*

Diane : *Ben oui, mais vous l'aviez fait non juste après le saut... (5 secondes de silence) Et le ralenti encore plus lent avec la tête (montre) (29'41")*

Il s'agit ici simplement d'une demande de clarification de la consigne. La confusion de ce groupe, pourtant composé, comme nous l'avons déjà évoqué, de deux élèves chronogènes, peut éventuellement être reliée au fait que, lors du début de la redéfinition du jeu, Diane a omis le verbe répéter (*Non, faites d'abord ma phrase avec ralentir, accélérer et après on enchaînera dans les groupes*).

- A 30'03", Diane dit à la classe, sans avoir demandé son attention au préalable :

Après, si on est vraiment précis dans le vocabulaire, il y a du lent, il y a du vite, il y a du répété, et puis y a accélération et ralenti. (30'12")

Comme évoqué dans le paragraphe 2.1.2.4, Diane régule ici le milieu sans demander l'attention des élèves, comme lors des situations d'improvisation nourrissant ainsi le milieu pour les seuls élèves alors à-même de s'en saisir. Quant au contenu de cette régulation, soulignons que Diane propose une juste distinction entre vite et lent d'un côté et ralenti et accéléré de l'autre, vite et lent renvoyant à des vitesses homogènes alors que ralenti et accéléré appellent un (*de*)*crescendo* de la vitesse. Nous pensons que cette distinction, seulement évoquée ici et lors de la toute première régulation (2'19", 2.1.2.1) peut difficilement faire milieu.

- Ici aussi, le duo démonstration attendait Diane et lui demande à 30'13" s'ils peuvent lui montrer leur phrase ; Diane accepte. Ils produisent un bel unisson. Les différences de vitesse sont bien visibles et la répétition effectuée. Diane leur dit quand ils ont terminé :

Pensez bien à marquer votre fin, à rester euh.. dans la pose..

E : *Mais c'est l'accélération à la fin.*

Diane : *Oui, mais c'est pas pour ça que tu dois lâcher la fin. Marquez un temps, un regard.. Et l'accélération c'est...*

E : *C'est là (refait la partie)*

Diane : ***Il faut aller encore plus vite parce que la pulse originale ça fait (le fait en disant :) 7 et 8.***

E tente de le faire. Diane poursuit :

C'est pas obligé de faire plus petit pour faire plus vite. Il faut que ce soit aussi..

Normalement c'était (le fait en disant :) 7 et 8. Donc si je le fais plus vite (le fait) il faut essayer de le faire le plus grand possible quand même. Faut pas que ça fasse (le fait vite et petit).

E : *Faut bien faire tous les mouvements.*

Diane : *Faut essayer. On les escamote forcément un peu, mais.. (31'34")*

Lors de cette deuxième véritable régulation chorégraphique, Diane aborde trois points avec ce

groupe. Tout d'abord, elle insiste sur la nécessité de marquer la fin de la phrase, nécessité ne faisant pas partie de la consigne de cette tâche mais faisant l'objet d'une insistance constante lors des improvisations durant le cycle. Ensuite Diane aborde avec ces élèves la vitesse à atteindre dans l'accélération pour faire rupture avec la vitesse de départ et, enfin, l'attention à porter à l'amplitude des mouvements malgré l'accélération.

Ces trois éléments de régulations, et en particulier le dernier qui renvoie clairement à la qualité du mouvement, montrent une fois de plus l'aisance de Diane à repérer des traits pertinents dans l'activité des élèves, à les guider et les corriger et à avoir recours à la démonstration pour transmettre. En revanche, nous soulignons que ces régulations importantes ne sont pas considérées comme faisant enjeu, Diane ne prenant pas le temps de les adresser à toute la classe.

- Tout de suite après cet échange, Diane met fin à cette recherche en disant : *On enchaîne les deux phrases.*

2.1.6 Analyse de l'action didactique de Diane

L'analyse de ces épisodes nous permet de proposer quelques pistes d'interprétation sur l'action didactique de Diane.

- Nous remarquons tout d'abord que la définition du jeu donne aux élèves le cadre du jeu (répéter, ralentir et accélérer) sans en évoquer cependant ni les comportements moteurs à rechercher ni les critères de réussite. En effet, toute la recherche est dévoluee aux élèves par la définition de ce milieu plutôt ouvert. Cette façon de définir le jeu est délibérée, Diane l'argumentant même à deux reprises comme relevant d'une réticence à influencer leurs productions. Cette dévolution aux élèves de la tâche dans un milieu peu délimité et confus n'est pas efficace, les élèves demandant par la suite des précisions. De plus, comme nous l'avons vu dans les sections précédentes, cette enseignante propose habituellement des tâches, en donnant ou pas leurs enjeux et critères de réussite, mais enrichissant souvent le milieu par sa participation gestuelle à l'exercice et complexifiant sans arrêt la tâche par des relances verbales. Or, dans cette tâche de composition Diane reste en retrait, assise, et n'intervient qu'à la demande des élèves ou lorsqu'elle repère le groupe travaillant sur la mauvaise phrase. A l'exception de la régulation collective décrite en 2.1.2.4, elle n'enrichit pas le milieu didactique pendant la première phase de recherche, et relativement peu lors de la seconde. Son action régulatrice, au sens de véritables régulations sur le savoir danser, se limitent aux quelques échanges après la démonstration, concernant alors le repérage des transformations effectuées, et à la proposition des exercices décrochés relatifs au rapport au temps. En dehors de ces deux moments collectifs, Diane a régulé à deux reprises l'activité chorégraphique de deux groupes mais sans que ces régulations ne soient reprises en vue

d'une construction collective de la référence. Pour ce qui est de l'institutionnalisation collective dans ce jeu, nous ne repérons que quelques indices lors de la démonstration.

- Les éléments qui font clairement enjeux pour cette enseignante à la fin de cette séance sont relatifs à l'utilisation des procédés chorégraphiques sous forme des verbes *ralentir*, *accélérer* et *répéter*. Nous soulignons néanmoins que Diane accepte peu à peu le *vite* et le *lent* alors qu'elle en souligne à deux reprises la distinction.
- L'aspect mis au centre lors de ces épisodes est le rapport au temps et l'accentuation des différences de vitesse. Cet élément est majoritairement régulé et Diane propose un moment décroché d'une vingtaine de minutes sur ce thème.
- L'engagement du corps et les possibilités motrices et spatiales ne sont pas évoqués par Diane. Notons néanmoins que les élèves engagent majoritairement leur corps entier et n'hésitent pas à utiliser différents rapports à l'espace (sol, changement d'orientation et de trajectoire).
- Si nous nous concentrons sur l'activité des élèves, nous remarquons que les élèves ont d'abord une difficulté à entrer dans la tâche mais produisent ensuite des réponses relativement en adéquation avec les éléments de consigne (répétition et variations de vitesse).

2.2 La construction de la référence : Analyse par le triplet des genèses

2.2.1 Mésogenèse

Comme nous l'avons évoqué dans le paragraphe précédent, Diane met ici en place un premier milieu, plutôt ouvert, en demandant aux élèves de transformer la phrase commune (nous ne revenons pas ici sur la confusion relevée entre les phrases) à partir de trois verbes. Ces trois verbes, certes présents dans la vie quotidienne, ne sont pas explicités et ne sont pas mis en débat. Suite à un moment de recherche pendant lequel la majorité des élèves tâtonnent et doutent de ce qu'il y a à faire, Diane resserre le milieu en utilisant la présentation d'une production. Elle choisit pour cela un groupe en adéquation avec la tâche et permettant de faire avancer le temps didactique. Néanmoins, considérant que les vitesses proposées ne sont pas investies dans l'extrême (extrêmement accéléré, extrêmement ralenti), Diane définit un nouveau milieu autour de quatre exercices décrochés. Enfin, elle repropose le premier milieu de composition en le mettant en lien avec les exercices vécus précédemment.

Nous considérons deux observations importantes quant au processus mésogénétique lors de cette tâche de composition :

- Tout d'abord, nous notons que Diane, "officiellement" par réticence didactique, ne parvient pas à délimiter suffisamment le milieu initial pour que les élèves s'y engagent. Elle est alors obligée

de préciser la tâche pour presque chaque groupe, en aparté.

– Notons ensuite qu'elle utilise des exercices de mise en disponibilité, pendant vingt minutes, pour transmettre aux élèves l'extrêmement vite/accélééré et l'extrêmement lent/ralenti alors que l'on peut penser qu'une courte démonstration aurait pu permettre de les transmettre aux élèves, leur laissant ainsi plus de temps de recherche. Soulignons que Diane, par ailleurs, n'hésite jamais lors des situations d'improvisation à modifier le milieu par son mouvement.

2.2.2 Topogenèse

Cette moindre implication topogénétique nous semble à relier au type de tâche «composition». En effet, s'il on observe (sans prétendre à une analyse fine) la composition proposée en s8, on remarque ce même retrait. Or, Diane nous a clairement déclaré lors de l'entretien *ante cycle* ne pas proposer de compositions dans ses cycles :

« les rares fois où je l'ai fait par groupe de quatre avec la composition, ça n'en valait pas..le jeu n'en vaut pas la chandelle (...) autant c'est incroyable comment la compo à quatre, sur une séance, deux séances maximum, ça va pas très loin. Je sais pas, après c'est peut-être moi qui sais pas l'amener parce que je suis habituée à travailler plus en impro dans la composition instantanée plus que en composition de formes »

(Entretien *ante cycle*, annexe 21)

Nous considérons l'interprétation selon laquelle Diane, bien qu'incontestablement experte comme le montrent d'autres aspects de son action didactique, ne dispose pas d'une épistémologie pratique aussi étendue pour le guidage de la composition que pour celui de l'improvisation qu'elle propose presque exclusivement. D'ailleurs, nous constatons que lors du moment décroché, Diane propose des situations de mise en disponibilité certes connexes aux procédés chorégraphiques par leur rapport au temps mais transformant clairement l'enjeu d'apprentissage.

De plus, notons qu'à l'exception du duo pris en démonstration et le groupe alors juste devant elle, Diane régule peu l'activité des élèves. Elle reste assise, leur laissant la responsabilité de composer une phrase en adéquation avec ses attentes qui, comme le montrent les régulations faites à ces deux groupes, sont pourtant nombreuses et subtiles.

2.2.3 Chronogenèse

D'un point de vue chronogénétique, nous remarquons un léger glissement d'objet de savoir entre accélérer et ralentir puis vite et lent. Ce glissement subtil, ne semble pas apparaître aux élèves mais Diane le pointe deux fois. Il semble qu'elle renonce à transmettre systématiquement cette distinction, voyant que les élèves ne la perçoivent pas d'emblée.

De même, notons l'utilisation d'élèves chronogènes lors de la démonstration afin d'illustrer l'effet des trois procédés chorégraphiques sur la phrase.

Section 6. Conclusion du cas

Diane a été choisie afin de représenter l'expertise impliquée dans un cycle scolaire. Elle témoigne à travers son cycle de ce qu'il est possible de faire avec cette expertise en danse contemporaine avec des élèves de cycle 3.

La confrontation des analyses macrodidactique et microdidactiques du cycle de cette enseignante nous permet de conclure sur trois points essentiels.

- Comme l'a montré largement l'analyse macrodidactique du cycle ainsi que ponctuellement les analyses microdidactiques, Diane parvient, au fil du cycle, à faire construire aux élèves une motricité s'éloignant de plus en plus de la motricité usuelle (dissociation articulaire, rapport aux appuis et au sol, mobilité de la tête et du dos). Cette motricité se construit essentiellement au fil des situations d'improvisation et de mise en disponibilité. Ces milieux sont complexes, Diane les enrichissant sans arrêt par des consignes supplémentaires et par son propre mouvement. Elle y repère avec aisance les traits pertinents dans l'activité des élèves et présente une réelle expertise quant à la pertinence et la richesse des régulations, amenant peu à peu la classe à co-construire une référence en danse contemporaine proche de celle encouragée dans les programmes du CND (1999 a et b).
- Néanmoins, les analyses microdidactiques ont mis en lumière une dimension selon nous difficilement accessible à partir de la seule analyse macrodidactique : lorsque Diane propose une tâche aux élèves, tous les enjeux possibles de la tâche sont perçus par cette enseignante et évoqués, mais sans qu'ils deviennent toujours visibles, saisissables, pour les élèves. En effet, pendant les tâches d'improvisation, Diane crée un milieu riche par la juxtaposition de relances, donnant ainsi à explorer de nombreux possibles moteurs et poétiques aux élèves. Cependant, cette profusion de consignes souvent données pendant l'activité elle-même semble brouiller les cartes, c'est-à-dire que les élèves s'en saisissent parfois mais au détriment d'un autre élément de consigne, et ne parviennent pas à dégager dans ce flot continu de relances les enjeux principaux de la tâche. De même, Diane ne désigne qu'exceptionnellement les critères de réussite d'une tâche, perdant ainsi certains élèves pour

qui aucun enjeu n'est visible. Les milieux successifs proposés sont donc complexes, riches, mais peu rétroactifs et la mal-habileté didactique de Diane ne permet pas aux élèves de savoir réellement à quel jeu ils doivent jouer. En résulte une inadéquation massive aux consignes que seule l'analyse microdidactique a permis de révéler (immobilité pour les statues, unisson pour les miroirs, difficulté à s'appropriier le jeu autour des procédés chorégraphiques). Ajoutons que Diane paraît surprise lorsque la demande de la recherche provoque des situations où ces inadéquations deviennent visibles (statues, composition). Nous pensons que, le reste du temps, Diane ne perçoit pas ce problème, les situations assez ouvertes d'improvisation proposées permettant aux élèves un évitement discret de certains enjeux de la tâche. Les improvisations proposées nous semblent fonctionner comme un *bain stimulant* (terme utilisé par Laban, 1947/2003) permettant un réel dépassement de la motricité quotidienne par la majorité des élèves mais sans qu'une véritable rétroaction ne vienne clarifier et pérenniser ces acquisitions. Il apparaît donc que Diane présente une praxéologie de la danse étoffée, d'experte, mêlant un bloc théorico-technologique en référence aux théories labaniennes et des continuateurs, et un bloc technico-pratique permettant une aisance dans la gestion des tâches, de leur connexité, et de leur exploitation en vue de la construction d'une référence en danse contemporaine la plus authentique possible. Mais, à côté de cela, les analyses ont révélé que cette expertise en danse s'accompagnait d'une praxéologie didactique relevant d'un constructivisme souvent trop radical pour que les situations et régulations fassent réellement rétroaction sur le milieu d'étude.

- Selon nous, cette mal-habileté didactique peut être expliquée par deux interprétations, pas forcément concurrentes.

* Nous pensons tout d'abord que Diane, proche de la pratique de référence, crée un milieu riche, mouvant, et délibérément ouvert pour susciter des créations, de l'originalité. Cette manière de faire est pratiquée dans ce que l'on appelle «l'atelier» des classes du Conservatoire. Mais dans le cursus du Conservatoire, cet atelier s'accompagne, en parallèle, de cours techniques. L'atelier est alors le lieu de réinvestissement et de personnalisation des apprentissages, apprentissages clairement explicites lors du cours technique. Or, dans le milieu scolaire, le cycle mené par Diane fonctionne seul, et certains enjeux et critères évoqués sans apprêt didactique ne trouvent pas (suffisamment) d'échos dans la pratique des élèves pour faire milieu.

* En même temps, Diane évite consciemment de donner certaines pistes aux élèves. Cette réticence didactique très prononcée est à la source de la confusion ou de l'inadéquation

de leurs propositions par rapport aux enjeux de la tâche expérimentale (statues, atelier). Bien qu'experte et enseignant dans une institution très rigoureuse (Conservatoire), Diane considère ici comme un échec de devoir désigner un enjeu ou énumérer des critères de réussite à une tâche et présente dans sa gestion des cycles en milieu scolaire un certain constructivisme et une dynamique que l'on pourrait qualifier de « libertaire ».

– Enfin, nous relevons une différence d'implication topogénétique et d'action régulatrice entre les situations d'improvisation et celles de composition. Alors que Diane est omniprésente dans le milieu d'improvisation, que ce soit par ses relances ou par sa participation motrice, elle nous a paru très en retrait lors des tâches de composition. Ces observations, croisées aux données de l'entretien *ante cycle* nous suggèrent une interprétation en termes d'épistémologie pratique. Nous considérons que Diane, du fait des caractéristiques praxéologiques (disciplinaire et didactique) mobilisées lors du cycle présente une épistémologie pratique à double facette. En effet, les analyses ont montré que Diane présentait une grande réactivité dans la gestion des situations d'improvisation alors qu'elle guide moins aisément les élèves devant composer une phrase. Or, bien qu'experte en danse contemporaine avec tout ce que cela comporte, il nous semble que Diane ait développé une épistémologie pratique très solide en ce qui concerne son type de tâches favori (improvisation) mais moins étayée pour ce qui est de la composition, qu'elle dit elle-même ne pas proposer dans ses cycles habituels. Ce constat souligne le caractère situé de l'épistémologie pratique du professeur, extrêmement dépendante du type de tâche mis en place. Ce point confirme selon nous notre hypothèse d'une articulation entre les notions de praxéologies empruntées à la TAD et de l'épistémologie pratique telle que développée par la TACD.

Chapitre 3 :

Le cas de Sylvie (MED)

Section 1. La classe et l'enseignant : contextualisation du terrain

1. La classe et l'enseignante

Il s'agit d'une classe de CM1/CM2 de 23 élèves, 11 garçons et 12 filles. L'école est considérée comme tranquille par les collègues. La collègue participante travaille à mi-temps sur la classe et s'occupe de toutes les séances d'EPS. Les séances de danse se font dans la salle de motricité de l'école maternelle adjacente.

Cette enseignante est connue dans la circonscription pour mettre en place des cycles de danse, activité qu'elle pratique elle-même en amatrice. Cette réputation a été l'élément motivant notre rencontre en vue de sa participation à la recherche.

2. Le projet d'enseignement de la danse

Le projet de Sylvie quant à la programmation de la danse est antérieur à notre rencontre. C'est une activité que l'enseignante programme chaque année. Le projet lié à la collaboration de recherche s'y est inséré. Sylvie a attendu notre rencontre et la réception des tâches du protocole pour démarrer le cycle qui s'est construit sur 10 séances (au lieu de 12 car 2 semaines en classe de neige) durant le second semestre. L'enseignante a surtout construit ce cycle autour des tâches de la recherche, comme nous le verrons en détail plus loin. Ses séances ne font pas l'objet de fiche de préparation détaillée, à l'exception de la première¹²².

3. Approche des conceptions de l'enseignante sur la danse et son enseignement : premiers éléments praxéologiques

3.1 Profil, formation et pratique personnelle

Comme nous l'avons énoncé plus tôt, Sylvie a été retenue pour cette étude pour l'expertise en danse à l'école que lui attribuait les collègues et la CPEPS de circonscription, ainsi que pour son double assujettissement (institution scolaire/pratique amatrice de la danse contemporaine). Cette sélection s'est donc faite sur réputation, sans que nous connaissions l'enseignante ou son travail autour de la danse à l'école. Lors du premier entretien, nous avons été troublée par son expérience mixte et son discours sur la danse contemporaine. En effet, la première phrase de son entretien, à la demande de

122 voir en annexe 63.

ce qu'est la danse contemporaine pour elle, est la suivante:

« *Alors, je dirai pas tellement danse contemporaine moi, parce que je pense que ce sont quand même des mouvements qui sont bien précis...* » (Entretien *ante cycle*, annexe 46)

Le trouble venait de sa réticence quant au vocable "danse contemporaine" et de la représentation qu'elle nous en livrait, contradictoire avec la non-codification de la pratique de référence. Un doute s'est installé quant à son assujettissement à celle-ci, assujettissement indispensable pour la pertinence de sa participation au protocole de recherche.

Plus loin, elle dit :

« *Euh...ben disons qu'au départ je suis monitrice de sport et ...j'ai beaucoup travaillé sur la danse, la gymnastique et la GRS, donc j'ai été amenée à monter des chorégraphies.* » (Entretien *ante cycle*, annexe 46)

Cette déclaration nous a elle aussi donné des doutes quant à sa participation. En effet, la démarche contemporaine en danse et la démarche en gymnastique et GRS sont très différentes (rapports à l'intériorité et à la performance, codification...), doutes qui ont encore été nourris par cette phrase :

« *Ben disons que j'ai commencé par de la danse classique, j'ai fait de la danse contemporaine, et je fais de la danse de salon.* » (Entretien *ante cycle*, annexe 46)

Ici apparaît un autre type de rapport à la danse et au mouvement par les danses de salon.

L'impression que pouvait donner ce début d'entretien était le suivant : être face à une amatrice de gymnastique et de danse qui glane des expériences dans divers styles traversés plus ou moins brièvement et qui n'a qu'une expérience sommaire de la danse contemporaine (d'où sa première phrase d'entretien). Cette impression n'a pas été réellement contredite par la suite de l'entretien, comme on le verra dans les paragraphes suivants, mais a été largement dissipée lors de la réception des tâches expérimentales où une connaissance des exercices et, surtout, des procédés chorégraphiques, a été clairement dévoilée, connaissance qui ne peut jaillir de nulle part.

3.2 Discours sur le savoir et sur l'enseignement : première approche des conceptions de l'enseignante (Sylvie)

Ce paragraphe reprend les éléments-clefs de l'entretien *ante cycle* et des données des rares entretiens *ante* et *post* séance¹²³. Il reprend la structure de condensation de l'entretien *ante cycle* en y ajoutant les éléments glanés dans les autres entretiens. A noter que l'entretien de Sylvie a été de loin le plus court et que ses réponses étaient à la fois construites et relativement imperméables aux relances.

123 Transcrits en annexe.

3.2.1 La définition de la pratique de référence

Comme nous l'avons abordé dans le paragraphe précédent, le rapport à la pratique de référence n'est pas simple à repérer et à démêler et, surtout, semblait mettre en doute la pertinence de sa participation en tant que PE danseur assujéti aux institutions "école primaire" et "danse contemporaine". Tout d'abord, revenons sur la première phrase de l'entretien :

« Alors, je dirai pas tellement danse contemporaine moi, parce que je pense que ce sont quand même des mouvements qui sont bien précis... » (Entretien ante cycle, annexe 46)

Comme énoncé précédemment, cette déclaration est en complète contradiction avec l'assujettissement à la "danse contemporaine" et ce pour deux raisons. Tout d'abord, la préférence du mot "danse" au sens large, et surtout la raison de cette préférence : la représentation de la danse contemporaine comme un langage moteur défini, ce qui est quasiment le contraire de la définition de cette pratique.

Ensuite, Sylvie définit la pratique de référence par les modèles expressifs de l'activité au sein de l'école :

« ... à l'école ou en classe, on va parler avec des mots, et bien on peut montrer qu'en danse on peut le faire mais avec son corps. C'est à dire faire un parallèle un petit peu entre la phrase orale et la phrase qui va s'exprimer par le corps. » (Entretien ante cycle, annexe 46)

Cette définition par l'expression du corps est majoritairement énoncée chez les non spécialistes (Arnaud-Bestieu, 2005), surtout sans pendant corporel. Cette déclaration alimentait donc encore les doutes sur la pertinence de la participation de Sylvie en tant que PE danseur, d'autant que, par la suite, la définition de la danse ne se fait que par l'activité scolaire, sans aucun renvoi à la pratique de référence, ni à la pratique personnelle, malgré les relances.

3.2.2 Les objectifs d'enseignement pour les classes de cycle 3

On peut classer les objectifs énoncés par Sylvie en quatre catégories : culturels, éducatifs et relationnels, psycho-affectifs et expressifs et, enfin, officiels.

Sylvie aborde d'emblée un objectif de type culturel :

« A mon niveau, c'est faire vivre la danse aux enfants et surtout la démystifier un petit peu. Parce que quand on parle de danse, c'est surtout tutu, les pointes... » (Entretien ante cycle, annexe 46)

Ici, c'est l'entrée dans la culture contemporaine, encouragée par les programmes de 2002, qui est l'objectif. De plus, Sylvie l'aborde par le désir de remodeler des représentations étroites de ce qu'est la danse "savante"¹²⁴.

124 Nous utilisons ce terme pour parler de la danse de scène, par opposition aux danses médiatiques plus connues des

Mais, plus loin, elle semble contredire cet objectif d'entrer dans la culture contemporaine, souvent ignorée des élèves car moins médiatisée. En effet, cette entrée se fait majoritairement en rupture des produits médiatiques, alors que cette enseignante nous dit :

« Donc dans un premier temps, quand je fais danse avec eux, je pars de leur musique, c'est à dire, j'aime bien prendre la musique du moment... Bon, en ce moment c'est un petit peu la tectonik, mais je pars sur ces musiques-là pour qu'ils rentrent dans le jeu. » (Entretien ante cycle, annexe 46)

De plus, l'entrée dans la culture contemporaine n'a pas l'air délimitée. L'enseignante déclare:

« Donc c'est vrai que je mélange un peu tous les styles, et aux enfants j'essaie de leur faire goûter de tout. » (Entretien ante cycle, annexe 46)

Il y a donc bien un objectif culturel dans le sens de la "démystification" de la danse savante réduite pour les élèves à la danse classique mais le contenu de cette entrée culturelle reste difficile à définir.

Sylvie donne ensuite des objectifs de types éducatif et relationnel. Elle dit en parlant de la danse à l'école:

« (...) le but c'est que tout le monde participe avec ce qu'il sait faire, ce qu'il ne sait pas faire et que chacun puisse apporter à l'autre et ait un regard différent sur la danse. » (Entretien ante cycle, annexe 46)

On peut relier cet objectif à la section des programmes 2002 intitulée "Vivre ensemble", approche éducative du comportement citoyen : participation, oser faire, tolérance, enrichissement mutuel.

Les objectifs psycho-affectifs et expressifs sont, rappelons-le, très prégnant dans l'institution scolaire quant à la pratique de la danse (Arnaud-Bestieu, 2005). Ils y sont mis au centre, souvent de manière exclusive. Or, c'est aussi le cas chez Sylvie. Voici les quatre premiers des cinq objectifs cités lors de la question directe sur les objectifs d'un cycle danse avec des Cours Moyens (CM) :

« Alors, un, que l'enfant soit créateur, c'est à dire qu'il produise quelque chose. (Fait 2 avec les doigts) Qu'essentiellement ça vienne de lui. (3 doigts). Qu'il s'exprime sur une musique. (4 doigts) Qu'il arrive à faire ressortir ce qu'il ressent, c'est à dire pas forcément regarder ce que font les autres et que ça vienne de lui... » (Entretien ante cycle, annexe 46)

On peut remarquer ici le fort assujettissement à la conception de la danse dans l'institution primaire, ce qui peut être troublant venant d'une personne ayant été étudiante en UFRSTAPS et monitrice de sport. En effet, comme le montre Monteau dans son DEA, ces formations donnent majoritairement un abord moteur des arts corporels et ce sont le sensible et l'aspect expressif qui font défaut. Mais

enfants.

cette conception passée est évoquée :

«C'est vrai qu'au départ quand je faisais danse, j'étais plutôt dans le style c'est moi qui donne aux enfants, parce que je pensais que quand l'enfant n'avait pas de bagage, il se trouvait un petit peu bête. Donc ce que je faisais, c'est que comme en classe on apporte du vocabulaire, ben moi je leur apportais des mouvements (...) Puis en ayant fait des stages avec Hélène¹²⁵ ou d'autres professeurs je me suis aperçu que en laissant parler soi-même, en les laissant...euh...enfin bouger sur la musique, on arrive à s'exprimer tout seul, donc j'étais pas obligée d'apporter ma façon de voir. » (Entretien ante cycle, annexe 46)

On peut donc voir ici un conflit entre assujettissements et conceptions passés (issus de sa formation initiale) et présents (issus de son implication en danse à l'école dans le cursus interne à l'Éducation Nationale). Cette donnée me paraît très intéressante et ses répercutions dans la pratique en actes de cette enseignante en seront analysées.

Enfin, dans le cinquième des cinq objectifs énumérés, Sylvie se réfère plus ou moins consciemment à la seule indication des programmes de 2002 sur la danse. Elle dit :

« Et ensuite être capable de produire quelque chose et de le montrer aux autres. » (Entretien ante cycle, annexe 46)

Cet objectif officiel est apparemment visé par l'enseignante et sera mis en relation avec l'atelier lors de la réception des tâches de la recherche.

Avant de poursuivre, on peut donc noter que définition de la pratique de référence et les objectifs énoncés correspondent davantage au discours de l'institution primaire qu'à un discours né de l'expertise et d'un assujettissement multiple. Mais on a pu aussi repérer un autre type de discours, mis de côté, comme s'il n'était pas adéquat, sur la pratique antérieure à l'entrée dans l'Éducation Nationale. Le jeu de ces assujettissements est donc en lui-même d'un intérêt certain pour la recherche.

3.2.3 Le rôle de l'enseignant

Pour présenter la conception de Sylvie sur son rôle en séance de danse, organisons ses propos en deux paragraphes : la construction de la référence et l'implication du professeur.

125 Il s'agit de la conseillère pédagogique EPS de la circonscription, par le biais de laquelle nous nous sommes rencontrées pour la recherche.

3.2.3.1 La construction de la référence

Sylvie nous livre tout d'abord des propos sur sa manière d'amener les élèves à entrer dans le travail demandé et de les guider dans la construction d'une référence en danse. Sur ce sujet, il semble intéressant de mettre en perspective ce qu'elle dit de son rôle actuel et ce qu'elle expose de sa pratique passée.

Monitrice, elle donnait des éléments, des mouvements à transformer ensuite, avec pour objectif l'étaillage :

« (...) parce que je pensais que quand l'enfant n'avait pas de bagage, il se trouvait un petit peu bête. Donc ce que je faisais, c'est que comme en classe on apporte du vocabulaire, ben moi je leur apportais des mouvements et je leur demandais après avec, eux, ce qu'ils savaient faire, faire une petite chorégraphie. » (Entretien ante cycle, annexe 46)

Il s'agissait donc de donner des mouvements, fort probablement via des situations de reproduction et mémorisation de formes, et de travailler ensuite sur la personnalisation de la chorégraphie en choisissant et agençant ces mouvements. Mais par la suite, Sylvie a abandonné ce type de démarche, comme on l'a vu dans le paragraphe précédent.

Ce qui est intéressant, c'est que le changement de conception, et plus largement d'assujettissement, est clairement relié au travail avec la CPEPS, représentante de la conception scolaire de la danse. Ces deux démarches et conceptions du rôle de l'enseignant sont relativement opposées, mais Sylvie en fait sa propre interprétation :

« Mais je sais que j'aime bien alterner les deux, j'alterne. Si je vois que l'enfant vraiment est embêté, ben à un moment donné je vais, par exemple, moi leur donner une phrase. »
(Entretien ante cycle, annexe 46)

3.2.3.2 L'implication

A la question directe sur son rôle, Sylvie parle de son implication et de sa position topogénétique :

« Donc je peux avoir ce rôle d'aide, de copain entre guillemets, je peux être celui qui participe avec eux et quelqu'un qui s'efface complètement, qui les laisse vraiment se débrouiller. » (Entretien ante cycle, annexe 46)

Elle dit donc être en retrait si ça fonctionne, apporter de l'aide à la demande et participer quand c'est possible, pour elle aussi s'exposer et partager avec ses élèves.

On peut remarquer que Sylvie n'aborde pas la passation de consigne et l'évaluation de la validité des réponses et on peut poser l'hypothèse que ces deux domaines de l'action enseignante sont ceux qui reflètent le plus la coexistence d'assujettissements et pratiques antagonistes, ou, pour le moins, éloignées.

3.2.4 Les tâches et lignes de séance privilégiées (dans le discours)

Sylvie aborde deux données principales de sa construction des séances : le contenu et le rapport à l'observation.

3.2.4.1 La construction des séances

Les séances auraient (selon les données du discours) une structure assez stable :

«... Donc ça serait, dans un premier temps l'échauffement, (...) des exercices qui vont me conduire à la fin sur une petite chorégraphie et c'est seulement à ce moment-là que je pourrais demander aux enfants de passer... je sais pas, par exemple la moitié de la classe qui montre ce qu'ils ont fait (...) Et en suite mon retour au calme. » (Entretien ante cycle, annexe 46)

On note donc quatre étapes : échauffement, exercices, chorégraphies à montrer et retour au calme. En revanche, le contenu ou l'approche de ces temps ne sont pas décrits, si ce n'est que l'échauffement est choisi pour dynamiser ou canaliser les élèves, selon leur état initial.

Pour les exercices, on ne sait pas s'il s'agit d'improvisations, de travail de formes... ni comment on arrive à la chorégraphie à montrer. Le seul élément glané est le fait de mettre souvent les élèves par deux pour qu'ils entrent plus facilement dans les tâches. Ces données seront donc confrontées à l'observation et complétées par celle-ci.

3.2.4.2 L'observation

Sylvie parle d'emblée du rapport à l'observation en danse et plus largement en EPS :

« J'ai un petit guillemet par rapport à la danse, c'est qu'en sport je n'aime pas l'observation, c'est à dire je n'aime pas mettre des gamins sur le côté qui observent. Pour moi faire sport, c'est l'enfant qui participe au maximum (...) Mais j'aime pas trop le rôle de l'enfant observateur. » (Entretien ante cycle, annexe 46)

Cette opinion semble être très importante pour Sylvie car elle y revient plus loin :

« Et j'aime bien de temps en temps filmer de façon à ce que l'enfant fasse des observations, mais ça ne se passe pas pendant mon heure de sport, c'est justement en classe pour faire un retour, voir, analyser un peu ce qu'ont fait les autres, s'ils ont respecté les consignes... » (Entretien ante cycle, annexe 46)

On peut donc remarquer que Sylvie accorde beaucoup d'importance au temps d'activité (corporelle) des élèves et voit apparemment l'observation comme un exercice annexe, fait hors séance grâce à la vidéo. On peut aussi remarquer que malgré cela, elle en a pour l'activité d'observation une représentation topogénétique : l'analyse et l'observation de l'adéquation aux consignes,

représentation que l'on peut qualifier d'experte.

3.2.5 Première caractérisation des praxéologies et assujettissements de l'enseignante

Avant d'analyser la pratique en actes, et seulement selon les éléments du discours, on peut repérer deux traits pouvant donner une première caractérisation du bloc théorico-technologique et des assujettissements de cette enseignante.

Tout d'abord, son rapport à la pratique de référence ne peut être pas encore défini. Elle parle d'un parcours mêlant gymnastique et différents types de danse relevant de rapports très différents au corps, au mouvement, au sensible. Le rapport à l'institution "danse contemporaine" est mis en question : il paraît sommaire dans le discours mais reprend de la consistance au moment de la réception des tâches. Il sera donc à observer dans la pratique.

D'autre part, il est à noter que le discours de Sylvie laisse transparaitre un conflit ou du moins la coexistence d'assujettissements présent et passé, l'un pour une danse formelle et une approche sportive, l'autre pour une approche institutionnelle (école primaire) de la danse. L'assujettissement scolaire est plus prégnant dans l'entretien, surtout quant aux objectifs, mais aucune conclusion précise sur le rapport au savoirs de la danse de cette enseignante ne peut être établie à ce stade de l'analyse. Il faudra confronter ces données issues du discours à celles issues de l'analyse des séances et des tâches du protocole expérimental pour espérer la définir.

4. Rapport de l'enseignante au protocole de recherche

4.1 Réception des tâches expérimentales et des contraintes de la recherche

L'enseignante a reçu les trois fiches relatives aux tâches expérimentales à la suite de l'entretien *ante cycle*. La discussion autour du contrat de recherche n'a pas été enregistrée pour que l'enseignante soit plus libre à livrer ses questions et ses incompréhensions, mais des notes ont été prises au fur et mesure¹²⁶.

Sylvie a d'abord lu la fiche sur le jeu du miroir. Cet exercice était connu, elle l'avait déjà mis en place. Ensuite, son regard a été porté sur le jeu des statues, jeu qu'elle avait aussi déjà mis en place. Elle a remarqué d'emblée qu'elle pensait aussi l'exploiter en duo (possibilité énoncée dans les prolongements possibles). J'ai insisté sur la nécessité de mettre au moins une fois la tâche initiale en place, ce qui ne la dérangeait apparemment pas.

Enfin, elle a lu la fiche décrivant l'atelier. Elle a d'abord demandé si la phrase à transmettre venait

126 Notes sur connaissance des tâches, de leur contenu, mise en place antérieure des exercices ou d'exercices connexes, la motivation et les doutes autour de leur mise en place.

d'elle ou de moi. Je lui ai répondu qu'elle pouvait venir d'elle, des élèves ou de moi si elle en faisait la demande. Elle a déclaré s'en occuper. Pour ce qui est des procédés chorégraphiques, elle a lu chacun d'eux, faisant sur chacun des remarques ou anecdotes montrant qu'elles les connaissaient (par exemple, pour l'accumulation, elle m'a décrit une année où elle a amené ses élèves à créer une chorégraphie autour de ce procédé).

Les trois tâches ont donc été comprises, et acceptées par l'enseignante qui les a trouvées proches de sa pratique. Par ailleurs, la présence de la caméra ne la dérange pas du tout, ce qui a permis de filmer toutes les séances. Sylvie m'a demandé si on pourrait faire une séance d'observation grâce à mes enregistrements, ce que j'ai accepté.

4.2 Vécu de la recherche au fil des séances

La collaboration au cours de la recherche a été agréable. De rares et très brefs entretiens (trois *post* séances et un *ante* séance) ont été faits à la demande de l'enseignante pour avoir des précisions sur ce que j'attendais, attentes qui lui importaient beaucoup, ou rarement à la mienne pour revenir sur un point précis de la séance ou en connaître le devenir.

On remarquera la rareté et la concision de ces temps de parole, qui peuvent s'expliquer par deux raisons. Tout d'abord, il est possible que cette enseignante ne soit pas encline à beaucoup se livrer par la parole, ce qui paraît être une hypothèse à considérer car cette économie et cette précision dans les prises de parole se retrouvent dans sa façon d'animer les séances. On peut aussi prendre en compte un élément d'organisation : la séance est à cheval sur deux créneaux horaires (organisation contrainte par l'occupation de l'école maternelle) et aucun temps mort ne succède à la séance.

Le désir d'échange est resté fort après la collaboration, comme en témoigne l'entretien *post cycle* abordé dans le paragraphe suivant.

4.3 Retour sur le cycle vécu

Lors de l'entretien *post cycle*, Sylvie a tout d'abord abordé le désir de voir ce que les autres participantes avaient proposé :

« ... *j'aurais aimé voir ce qu'avaient fait les autres instituteurs pour sortir un peu de mon domaine, parce qu'avec les enfants je suis restée un petit peu dans ce que je savais faire, voilà...* » (Entretien *post cycle*, annexe 61)

Elle s'est ensuite interrogée sur la liberté de création laissée aux élèves. Ce souci semble exprimer selon nous le conflit des assujettissements : en effet, Sylvie a laissé le temps et la liberté aux élèves de composer leurs productions, il semble davantage s'agir d'une angoisse de ne pas être conforme.

Quant au projet collaboratif, il est considéré par cette enseignante comme un support à la

programmation. Sylvie nous dit :

« Et puis bon, tu m'avais donné des pistes de travail et ça c'est bien, parce que partir à l'aveuglette, on sait pas trop où on va, ce qu'on fait, et le fait que tu m'aies donné ces pistes, je savais où j'allais, j'avais programmé sur mes séances et ça m'a bien aidé... Voilà... »

(Entretien post cycle, annexe 61)

En revanche, cet aspect s'accompagne d'un souci de bien faire, d'être dans la demande (au fond inexistante) du chercheur :

« Et j'avais toujours peur de pas être dans ce que tu me demandais, c'est... J'avais peur de louper un truc... » (Entretien post cycle, annexe 61)

Enfin, après observation des indices macroscopiques relatifs à la mise en place des différents types de tâches et aux dimensions du savoir, Sylvie aborde sa méconnaissance des aspects plus propres à la danse contemporaine :

« Par contre, c'est vrai que j'ai beaucoup de mal avec ce qu'ils appellent la danse contemporaine, tu sais où... c'est vrai que j'ai plus de mal à aller dans ce sens-là avec les enfants. Donc, j'aimerais aussi essayer pour faire autre chose avec les enfants

Mais pour moi l'improvisation... j'arrive pas... pour moi j'étais surtout sur la tâche, qu'à la fin il fallait qu'ils réalisent un enchaînement. » (Entretien post cycle, annexe 61)

Il ressort donc que la collaboration est vécue par cette enseignante comme un moment de réflexion sur sa pratique et qu'une véritable relation de confiance est née au fil du cycle.

Section 2. Approche macrodidactique du cycle de Sylvie

1. Construction du cycle et indices macroscopiques relatifs aux tâches expérimentales

Le synopsis de cycle permettant une condensation des données est la source de cette analyse macrodidactique de la mise en place du cycle en général et des tâches issues du protocole. L'attention sera particulièrement portée sur la présence de musique, de spectateurs, du mouvement dansé de l'enseignant, les types de tâche, les formes sociales de travail et les dimensions du savoir mises à l'étude.

Comme pour les autres cas, la description du cycle et des "tendances" de l'enseignant dans ses mises en place didactiques s'appuieront ici sur une donnée plutôt quantitative (temps ou nombre d'exercices dédiés aux différents types de tâche ou aux différentes dimensions de la pratique de référence). Les pourcentages sont des indicateurs sur ces tendances.

Le temps consacré aux trois tâches expérimentales permettra d'observer la place qui a été la sienne ainsi que les liens et ruptures avec le reste du cycle et sa dynamique.

Enfin, les données verbales recueillies lors d'entretiens pourront venir éclairer certains aspects de cette description macroscopique.

1.1 Construction du cycle

Au regard du synopsis de cycle, nous sommes rapidement portés à penser que le cycle a été construit autour des tâches, et cela de manière quasi-exclusive. En effet, comme on le verra dans le paragraphe suivant, la mise en place des tâches issues du protocole a occupé la majeure partie du cycle. De plus, au regard des exercices restants, on remarque que seuls les situations d'échauffement/mise en disponibilité et de relaxation sont sans connexions, ainsi que l'exercice de Harry Potter en séance 1¹²⁷.

Pour ce qui est de sa construction, on peut grossièrement observer deux blocs :

- Les séances 1 et 2 permettent une entrée dans l'activité par la mise en place de situations de mise en disponibilité et d'exercices : statues avec différentes modalités, Harry Potter, miroir.
- Les séances suivantes sont largement (presque exclusivement) centrées sur l'atelier.

Quant aux modalités sociales de travail, les 4 premières séances proposent des tâches à investir individuellement, collectivement ou par 2. Le travail en groupe interviendra en séance 5 et perdurera.

Les savoirs mis à l'étude sont ici, la plupart du temps, dépendants des exercices mis en place. Nous pouvons cependant repérer quelques lignes macrodidactiques :

- La première séance est centrée sur le rapport à l'espace. Sont mis à l'étude la conscience de l'espace propre, les trajectoires, les directions, l'entrée dans l'espace d'autrui, et le fait d'adapter son rapport à l'espace en fonction du geste du partenaire. A ceci s'ajoute la recherche d'immobilité (statues).

¹²⁷ Pas de lien pour cet exercice du point de vue de l'enseignante mais on peut y voir une connexité avec la tâche du miroir par l'entrée dans l'énergie/temps permettant de danser en lien.

- La séance 2 continue cet apprentissage spatial et ajoute une dimension relationnelle : travailler à deux, travailler le contact, s'adapter au mouvement de l'autre et trouver un temps commun, composer à deux.
- La séance 3 continue ces apprentissages. La seule nouveauté est la transmission des huit premiers temps de la phrase commune.
- Les séances suivantes sont ensuite centrées sur la composition. Nous repérons tout de même une organisation dans l'évolution des tâches de composition.
 - * En effet, les situations de composition des quatre premières séances demandent aux élèves, par deux, de créer du nouveau (composition propre) à partir du connu (ou au moins exploré). Les élèves sont alors amenés à construire une phrase originale en utilisant et agençant des éléments traversés en amont (statues, miroir, huit premiers temps de la phrase).
 - * En revanche, les situations de composition des séances 5 et 6 sont totalement à la charge de l'élève (topos) avec un milieu très ouvert, puisque la seule consigne est relative à la durée de la phrase à composer. De plus, les élèves sont ici par groupe de 4 ou 5, ce qui est une nouveauté.
 - * Enfin, les séances 7, 8, 9 et 10 présentent des situations de composition visant clairement la demande du protocole : chorégraphie de groupe avec éléments imposés.

1.2 Occurrences et temps consacré aux tâches expérimentales

Le synopsis du cycle permet de repérer rapidement le rapport quantitatif aux tâches expérimentales ainsi que d'avoir une idée de leur répartition dans le cycle. Pour ce qui est de la répartition, notons que le jeu des statues apparaît en deux occurrences en séance 1 et en séance 2 . Le miroir est mis en place en improvisation et recherche en séance 2 et est ensuite intégré dans le travail de composition (séances 3, 4 et 5). L'atelier fait l'objet d'une répartition des apprentissages de la séance 2 à la séance 10.

Du point de vue du temps consacré, le jeu des statues a occupé 14'11 en tout (11'55 en s1 et 2'16 en s2), soit 2,9% du cycle, et le jeu du miroir, hors composition, a été proposé pendant 14'30 en s1 (soit 2,9% du cycle).

L'atelier a duré en tout 4h52, soit 60,8% du cycle, réparties de la façon suivante :

- Transmission phrase commune: 52'50 (apprentissage s3 à s5, 40'20; révision s6 à s10, 12'30) ;
- Composition: 3h59(réparties de la séance 2 à la séance 10).

Le projet de recherche dans son ensemble a donc occupé 5h20 des 8H de cours .

<i>Tâches</i>	<i>Séances</i>	<i>Temps total</i>	<i>Pourcentage du cycle</i>
Statues	1 et 2	14'11"	2,9%
Miroir	2	14'30"	2,9%
Atelier	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	4h52'	60,8%
Recherche		5h20'	66,66%

Tableau 32 : les tâches expérimentales dans le cycle de Sylvie

Les tâches proposées ont donc occupé les deux-tiers du temps du cycle. Mais si on y ajoute les situations de mise en disponibilité clairement liés à la réalisation de ces tâches, et les prolongements de celles-ci¹²⁸ on doit ajouter 33'25", ce qui donne un cycle présentant 74% des tâches issues du protocole ou fortement connexes. Le cycle de Sylvie a donc été presque exclusivement une mise en place du protocole.

1.3 Construction des séances

Les séances de Sylvie présentent toutes des régularités en termes d'organisation et de types de situations d'apprentissage :

- La séance démarre toujours par un échauffement articulaire, soit par mobilisation et étirement de parties du corps, soit plus formel.
- Ensuite vient un exercice de mise en disponibilité, majoritairement autour de la conscience de l'espace, puis du rapport au temps (vitesses). Ces exercices ont toujours la marche comme dimension motrice.
- Le troisième temps est consacré aux jeux issus du protocoles en début de cycle, puis à la transmission et à la pratique de la phrase commune.
- Ensuite, un temps relativement long est consacré dès la séance 2 à la composition et au passage par groupes devant les autres. Ce temps de passage permet aussi les prises de paroles sur l'analyse de l'adéquation des propositions aux consignes.
- Enfin, la séance se clôt toujours par un temps de relaxation, retour au calme précédant le retour en classe.

Les séances mêlent donc une organisation liée à la pratique de référence (échauffement, mise en disponibilité au début du cours puis alternance des exercices) et influencée par le cadre scolaire (prise de parole sur respect des consignes, temps de retour au calme). On peut donc y voir une première mise en actes pratiques du double assujettissement de l'enseignante.

¹²⁸ Grisées légèrement dans le synopsis.

2. Chronogenèse du cycle

2.1 Les savoirs à l'étude

Dans le cycle de Sylvie, les savoirs enseignés semblent liés aux tâches proposées. Toutefois, pour observer ce qui est en jeu du point de vue de la transmission au fur et à mesure du cycle, observons les savoirs sous-jacents aux situations proposées, et ce en analysant dans un premier temps les exercices de mise en disponibilité et d'improvisation, ensuite celles de reproduction et mémorisation de formes, et enfin celles liées à la composition. Cette différenciation révélera une différence de logique chronogénétique pour ces trois types de tâches.

Notons que les moments dédiés à la relaxation ne sont pas analysés, et ce pour deux raisons : le milieu n'évolue pas (exercice à consigne pérenne) et l'objectif est clairement le retour au calme.

2.1.1 Les savoirs à l'étude dans les situations de mise en disponibilité et d'improvisation

Dans ce paragraphe seront analysés les moments de pratique relevant de la mise en disponibilité et de l'improvisation.

– Notons tout d'abord que la séance 1 met en place une entrée dans l'activité via des exercices mettant en jeu le corps et le rapport à l'espace. Du point de vue du corps, deux voies sont explorées : la recherche d'une forme dessinée dans l'immobilité (statues) et la recherche en improvisation de mouvements correspondant à un rapport à l'espace¹²⁹ déterminé par le camarade (Harry Potter)¹³⁰. Pour ce qui est du travail sur l'espace, les élèves sont amenés à travailler sur :

- * l'occupation collective de l'espace et la notion d'espace propre (MD, 1a et statues 1b et 1e) ;
- * l'entrée dans l'espace d'autrui (MD, 1c) ;
- * le travail dans la kinésphère (Harry Potter, 1d, 1f).

On remarquera que ces notions d'espace sont des notions désignées comme objectifs par les programmes du CND qui définissent ainsi objectif et compétence :

« Apprendre à partager l'espace avec les autres.

Être capable de se situer harmonieusement dans un groupe et dans la salle de danse.

Savoir connaître et reconnaître les niveaux : haut, moyen, bas et être capable d'évoluer librement de l'un à l'autre. » (CND, 1999a, p24 et p22)

– La séance 2 reprend d'abord des notions de la séance 1 et les fait évoluer selon une logique de complication. En effet, le travail d'occupation de l'espace est repris mais en ajoutant des

¹²⁹ Il existe dans cette tâche un rapport au temps qui n'a pas été perçu ni exploité (vitesse du geste et d'exécution).

¹³⁰ En effet, dans cet exercice, l'élève en position de guide donne des indications spatiales avec sa baguette (vers le haut, le bas, le côté, spirale à la même place)...

contraintes : marcher en arrière, évolution au sol (MD 2b). Ensuite, après une brève mise en place du jeu initial des statues avec pour changement mésogénétique par rapport à la séance 1 le type de signal d'arrêt et de reprise de la marche (2c)¹³¹, la tâche de recherche de formes dans l'immobilité (avec occupation harmonieuse de l'espace) est reprise mais par 2, ce qui ajoute une contrainte au déplacement et surtout à la réalisation d'une statue à 2 en contact (2d). Ensuite est introduit pour la première fois le jeu du miroir. Dans cette première mise en place, l'enseignante insiste sur la recherche d'unisson (lenteur et amplitude des mouvements). C'est donc la premier exercice où l'élève doit développer son rapport au temps.

- Dans la séance 3, on a aussi une reprise de situations connues avec complications mésogénétiques. Tout d'abord, Sylvie remet en place l'exercice de mise en disponibilité sur l'espace mais en ajoutant une contrainte temporelle sur la vitesse du déplacement (lent/rapide). Cette introduction est à la fois une complication mésogénétique de la situation 1a et une première expérience menant aux notions d'accélération et de ralenti visées pour l'atelier (en s8). Ensuite, une évolution du jeu des statues demande aux élèves d'ajouter aux contraintes initiales la construction d'un espace à deux, l'un entourant l'autre (3c), ce qui est une suite donnée au travail en contact en s2.
- Dans la séance 4, le travail de déplacement et d'occupation de l'espace est repris avec la consigne de se déplacer tour à tour comme une fourmis, comme un géant, à petits pas de souris, normalement, en arrière. La seule nouveauté quant à la modification du milieu porte sur l'amplitude de la marche (fourmis, géant, souris). C'est dans cette séance le seul exercice de mise en disponibilité et aucune improvisation n'est mise en place.
- La séance 5 met en place deux exercices de mise en disponibilité autour de la marche. Le premier est une simple reprise de la situation initiale (1a). Le second reprend le travail de rapide et lent abordé en s3. On n'a donc aucune introduction de savoir nouveau, seulement de la pratique autour de contraintes déjà explorées.
- La séance 6 ne reprend qu'un temps de marche avec variations de la vitesse, tâche identique à celle de s5.
- Aucun exercice de mise en disponibilité ou d'improvisation n'est mis en place lors de la séance 7.
- La séance 8 reprogramme un exercice de marche avant/arrière (8a) et de marche avec variation de vitesses (8c). En revanche une contrainte nouvelle est proposée (8b) : se déplacer en jouant sur le petit et le grand, c'est à dire l'amplitude du mouvement de déplacement¹³², ce qui prolonge

131 A la séance 1 il s'agissait de frappes de mains. Ici, c'est l'arrêt et la reprise de la musique qui font office de signal.

132 Il est à noter que, malgré tout, les élèves restent dans la marche, ne « dansent » pas.

le temps de mise en disponibilité en s4.

De plus, un petit moment de miroir collectif est vécu : même situation que le jeu initial mais avec un seul guide pour tout le groupe classe. Le rapport au mouvement est donc le même, sans savoir nouveau. C'est l'organisation du jeu qui change.

- Le seul exercice de mise en disponibilité ou d'improvisation de la séance 10 est le travail de marche avec la contrainte de marcher en accéléré ou au ralenti par rapport à un tempo donné et inchangeant. Ici, la nouveauté dans le rapport au temps est que l'élève doit développer une vitesse de déplacement par rapport à un élément extérieur (tempo des claves). Cet exercice propose une exploration autour du procédé chorégraphique choisi pour l'atelier mais ne fonctionne qu'autour de la marche¹³³.

Pour clôturer l'analyse, nous remarquons tout d'abord que les savoirs issus de l'improvisation sont ici rares. Ce type de tâche, largement sous-exploité, n'a été mis en place que dans trois situations (statues, miroir et Harry Potter). En revanche, les exercices de mise en disponibilité sont courts mais nombreux.

Du point de vue des savoirs enseignés à travers ces situations, nous repérons que seuls les rapports à l'espace et aux vitesses de déplacement ont été traités sur plusieurs séances, avec ajout de contraintes. Le travail de l'immobilité a été la dimension corporelle mise à l'étude. Le contact et la danse en relation y ont été abordés.

La remarque qui s'impose est que ces exercices fréquents de mise en disponibilité ont évolué sur les dimensions spatiales et temporelles mais n'ont jamais inclus une réelle mise en jeu corporelle. En effet, les mêmes situations, avec les mêmes contraintes, auraient été source d'apprentissages nouveaux si la marche avait été remplacée par une recherche de déplacement avec consigne corporelle.

2.1.2 Les savoirs à l'étude dans les situations de reproduction et mémorisation de formes

Le deuxième type de situations mises en place relèvent de tâches de reproduction et mémorisation de formes. Ce type de tâche est exclusivement mis en place pour aborder la transmission de la phrase commune, composante de l'atelier. Plusieurs savoirs y sont à l'étude et l'enseignante insistera tour à tour sur des dimensions différentes. Abordons donc cette transmission par épisode.

- Lors de la séance 3, Sylvie tente une première transmission des huit premiers temps de la phrase commune qui en comportera 16. Cette transmission se fait selon un découpage chronologique

¹³³ Nous insistons sur cet aspect car, comme nous le développerons plus loin, ce type d'exercices aurait été d'une autre densité en savoir s'il avait été exploré avec une mise en jeu du corps plus globale.

de l'apprentissage. Cette première transmission comporte trois éléments de savoir sortant de la motricité usuelle :

* Tout d'abord, dans les deux premiers temps, il s'agit d'enchaîner deux fentes latérales (une jambe en flexion avec poids, l'autre non) avec un usage des bras en opposition.



Pose 1



Pose 2

La difficulté est la forme associant bras et jambes, surtout la coordination entre le haut et le bas du corps. Le savoir relève donc de la dimension corporelle, dans une approche formelle, basée sur la préhension et la reproduction d'un schéma corporel externe.

* Le second savoir mis à l'étude dans cette phrase et le demi-tour. Dans ce "pas", la difficulté n'est pas purement motrice. En effet, il suffit de faire des pas alternés comme dans la marche. En revanche, le rapport à l'espace sort de l'usuel (changement d'orientation en trois pas).

* Enfin, un objet mis à l'étude (pour la première fois mais qui reviendra à chaque séance) est le travail du temps : "compter les pas". Il s'agit de compter un tempo régulier (ou de l'écouter) et de faire correspondre les mouvements et gestes sur ces temps¹³⁴.

- Lors de la séance 4, ces huit temps sont repris et l'enseignante insiste sur ces trois mêmes savoirs. Elle prend le temps de revoir chaque morceau de la phrase, la redécompose et la fait travailler par répétition et corrige parfois les élèves.
- A la séance 5, Sylvie remet d'abord à l'étude les huit premiers temps de la phrase commune. En revanche, elle introduit une modification mésogénétique dans le rapport à l'espace environnant : changer d'orientation dans la salle d'une fois sur l'autre. Cette modification du milieu n'apporte pas un savoir dansé à proprement parlé mais permet de développer une capacité d'adaptation face à la perte des repères visuels habituels. En effet, cela oblige l'élève à ne pas penser le mouvement par rapport à des repères externes (la fenêtre, la cour...) mais par rapport à sa propre kinésphère.

134 Cet apprentissage, classique et partagé en danse, est utilisé en danse contemporaine en complémentarité avec l'écoute.

Cette démarche traite une compétence préconisée par le CND:

« Être capable de danser un enchaînement simple en changeant d'orientation. » (CND, 1999a, p.24)

Ensuite, Sylvie transmet huit temps supplémentaires. On peut démêler ainsi les savoirs mis à l'étude dans cette partie de la chorégraphie commune :

- Cela commence par un passage au sol. Dans la transmission qu'anime Sylvie, ce passage au sol nécessite de modifier sa motricité (dimension corporelle) et en même temps de relier espace et temps puisque chaque orientation correspond à un temps donné.



Pose 3



Pose 4



Pose 5

* Le deuxième apprentissage concerne le mouvement menant à la position de fin.



Pose 6



Pose 7

Ce mouvement présente une coordination bras jambes et demande une construction de l'espace du corps pour associer le quart de tour et le plié de la jambe droite.

* Enfin, l'attention portée aux comptes et le lien comptes/mouvements fait toujours partie du milieu de l'étude.

- Séance 6, Sylvie reprend la deuxième moitié de la phrase commune en insistant sur le mouvement final et le passage au sol. Elle enseigne par ostension et explication (poids et espace), elle utilise le ralenti, et manipule exceptionnellement un élève. La répétition de cette section se poursuit par quelques répétitions de la phrase dans son ensemble (16 temps).
- La séance 7 consacre 1'30" de pratique de cette phrase sur le tempo donné par les comptes de l'enseignante.
- De même, lors de la séance 8, Sylvie organise un moment décroché de 1'50 sur cette phrase. Seul le passage au sol est réexpliqué. Les comptes sont toujours donnés par l'enseignante qui, cette fois, ne danse pas avec les élèves.

Pour conclure sur ce paragraphe, on observe que les dimensions mises à l'étude dans ce temps de transmission sont les rapports au corps, l'espace et le temps.

Pour ce qui est du corps, l'apprentissage est de type reproduction et mémorisation par répétition de la forme donnée par ostension. La seule rapide recherche de sensation est relative au poids dans le mouvement final.

Le rapport à l'espace étudié ici est composé des orientations et du passage au sol, ainsi que de la perte des repères externes pour développer les repères internes à la kinésphère en changeant l'orientation pour chaque répétition de la phrase.

Enfin, l'apprentissage relatif au temps est constitué par le travail de "danser sur les comptes"¹³⁵ donnés par l'enseignante. Ce type de rapport au temps, bien que plus prégnant en *modern' jazz*, qu'en danse contemporaine, fait partie des objectifs du CND :

« Différencier la pulsation (notion de régularité) et le rythme (alternance de durées différentes). » (CND, 1999a, p.20)

L'évolution du milieu se fait par ajouts successifs des éléments chronologiques. Nous postulons que le type de transmission et de gestuelle correspond ici à la culture du *modern' jazz*.

2.1.3 Les savoirs à l'étude dans les situations de composition

Les situations de composition sont nombreux et longs. Contrairement à l'analyse microdidactique nous ne rentrerons pas ici dans le détails de la transmission mais pouvons d'ores et déjà repérer des

135 Rappelons qu'il s'agit de faire correspondre rythmique et mouvement.

grandes lignes.

- De la séance 2 à la séance 4, les élèves composent à partir d'éléments explorés en amont. Il s'agit donc de faire des choix, par deux, et d'agencer les idées pour en faire un tout. C'est donc ici une approche de la composition comme exercice d'agencement d'éléments, mémorisation et exécution de ceux-ci. Lors de ces trois séances les élèves élaborent des compositions correspondant à la demande de l'atelier (miroir et phrase commune).
- Les situations de composition de la séance 5 et 6 sont différents quant au milieu généré puisque celui-ci est extrêmement ouvert, laissant à l'élève toute la responsabilité des choix et de la réalisation de la phrase. Cette phrase, en vue de la chorégraphie finalisant l'atelier, n'est pas explicitement demandé par le protocole.
- Enfin, de la séance 7 à la séance 10, les situations de composition visent la réalisation et la finalisation de la chorégraphie de l'atelier, accumulant les trouvailles des séances précédentes et opérant des changements et ajustements.

La composition est donc organisée pour l'étude selon une logique cumulative. Les relances attirent l'attention des élèves principalement sur l'espace et le rapport au temps (comptes).

2.2 Les modalités de mise en relation aux savoirs

Dans le cycle de Sylvie, nous ne pouvons pas vraiment parler d'une progression entre les types de tâches puisqu'elles sont toutes mises en place dès la séance 3 (improvisation et mise en disponibilité dès s1, composition dès s2 et travail des formes dès s3). Nous soulignons tout de même la disparition de l'improvisation dès s3 et la part prégnante de la composition.

Quant aux formes sociales de travail, nous notons un début de cycle mettant l'élève à l'étude seul et par deux, puis par groupes à partir de la séance 5.

3. Types de tâches et dimensions privilégiées dans les tâches non expérimentales et l'ensemble du cycle

3.1 Temps consacré à chaque type de tâches

Voici comment se compose le cycle de Sylvie :

- Improvisation et exploration : 9 exercices sur 45, représentant 1h05 sur 8h, soit 13,5% ;
- Travail des formes : 6 exercices sur 45, 53' sur 8h, soit 11% environ ;
- Composition : 10 exercices sur 45, 3h59 sur 8h soit 49,8% ;

- Mise en disponibilité : 18 exercices, 1h13, 15,2% ;
- Temps d'analyse : 2 fois, 50', 10,4%.

Nous rappelons que Sylvie a aussi mis en place 4 moments de relaxation en fin de séance, environ 14 minutes en tout. Ce temps-là n'est pas comptabilisé, compte-tenu de sa faible relation aux objets de savoir en danse.

Types tâches	DANS TACHES NON-EXPERIMENTALES			DANS L'ENSEMBLE DU CYCLE		
	Nbre d'exercices (sur 26)	Temps consacré	% du cycle (temps hors expé)	Nbre d'exercices (sur 48)	Temps consacré	% temps du cycle
Improvisation	5	36'	33,6%	9	65'	13,5%
Composition	-	-	-	10	3H59'	49,8%
Travail des formes	-	-	-	6	53'	11%
Mise en dispo	17	71'	66,4%	18	73'	15,2%
Temps d'analyse				2	50'	10,4%

Tableau 33 : Répartition des types de tâches dans le cycle de Sylvie

Quelques interprétations de ces résultats quantitatifs peuvent décrire des traits saillants du bloc technico-pratique de la praxéologie disciplinaire mobilisée par Sylvie.

Tout d'abord, nous remarquons que l'improvisation n'a occupé que 13,5% du cycle complet, 36 minutes hors tâches du protocole (sur 8 heures). Cette donnée est fortement en contraste par rapport à Diane (54,6% du cycle complet, 303 minutes hors protocole) et Eve (70,9% du cycle, 295 minutes hors protocole).

Alors que les situations de mise en disponibilité sont comparables (en temps) aux autres sites, on remarque la plus grande proportion de travail des formes (11%, contre 8,3% et 8,9%) et, surtout, la prégnance des situations de composition (49,8%, contre 22,2% et 5,9%).

Nous remarquons que ces deux types de tâches sont absents des temps hors protocole, mais loin de signifier pour nous une influence de celui-ci sur ce déséquilibre, nous postulons ceci : ces deux types de tâches sont centraux dans la praxéologie de l'enseignante mais leur présence exclusivement dans le protocole s'explique par le fort investissement de celui-ci.

Notons enfin que 50 minutes ont été consacrées à l'analyse, absente dans les autres sites.

3.2 Les dimensions du savoir

Observons à présent ce tableau qui permet, de manière schématique, de repérer les dimensions privilégiées dans le cycle d'enseignement observé.

<i>Dimension du savoir</i>	<i>Nbre d'occurrences (en termes de tâches)</i>	<i>Temps consacré</i>	<i>% du cycle¹³⁶</i>
CPS	17	2h16'	26,3
ESP	25	2h19'	27
TPS	12	1h27'	16,9
ENG	-	-	-
Écoute	-	-	-
Relation	2	8'50'	1,7
PG	10	4h23'	51
Analyse	2	50'	9,7

Tableau 34 : Répartition des dimensions du savoir danser dans le cycle de Sylvie

Nous remarquons que la construction de la référence par des situations globales est ici prégnante (51%). Le rapport à l'espace est une dimension importante de ce cycle (27%) au côté de la dimension corporelle (26,3%). Le rapport au temps occupe aussi 16,9%.

En revanche, nous notons l'absence ou l'aspect sommaire des approches de l'énergie, de l'écoute et de la relation.

Quelques éclairages plus qualitatifs s'imposent pour interpréter ces données :

- Tout d'abord, soulignons une prégnance des situations de pratique globale, pendant lesquelles les élèves doivent être en rapport avec toutes les composantes du mouvement. Mais il est important d'observer que cette proportion (51%) est exclusivement issue des situations de composition (hors composition : 0%). Il ne s'agit donc pas de la même approche de la construction de la référence comme pratique globale que chez Diane (ici c'est la situation qui est globale, chez Diane c'est l'approche du corps dansant).
- Ensuite, notons que le travail d'espace est quasiment omniprésent mais dans deux types de situations : soit il s'agit d'exercices de mise en disponibilité investis seulement par la marche, soit de la construction d'un espace plus formel entre danseurs lors de la composition.

136 Ces pourcentages ne correspondent pas à un partage du temps selon les dimensions: certains exercices, mettant en apprentissage deux dimensions vont être comptabilisés deux fois. On n'est donc pas sur un découpage du temps global mais sur une indication chiffrée permettant de donner une idée sur la mise à l'apprentissage des différentes dimensions. C'est le pourcentage des tâches pour lesquelles l'attention des élèves a été attirée sur telle et telle dimension.

- De même, le rapport au temps renvoie aux vitesses explorées dans la marche et à l'insistance sur les comptes pendant la mise en place de l'atelier chorégraphique.
- Le travail corporel se fait exclusivement en échauffement et pendant les improvisations des trois premières séances. Ce travail repose peu sur la sensation et la recherche exploratoire mais davantage sur la reproduction de schémas externes.

4. Types de tâches et dimensions privilégiées dans les tâches expérimentales

Dans cette partie, nous observerons de manière macroscopique la mise en place des tâches expérimentales. Voici le résumé, issu du synopsis de cycle, de la mise en place de ces tâches.

séance épisode	Tps	Tâche	Durée	Type tâche	Mod	Dimensions explicites
1b	3'45"-8'	Jeu des statues: première approche	4'20"	I.ex	I/C	CPS ESP
1e	26'-33'35"	Reprise statues: phase de présentation	7'35"	I.ex	I/C	CPS ESP
2c	13'-14'46"	Reprise jeu des statues	2'16"	I.ex	I/C	CPS(F) ESP
2e	25'20"-40'	Jeu du miroir	14'30"	I.ex	2	TPS CPS
2f	40'-56'10"	ATELIER 1: composer une phrase avec début, fin et 3 éléments travaillés	16'20"	C	2	PG
3d	12'30"-26'	Apprentissage phrase commune (premier 8)	13'30"	Memo ReproF	I	CPS ESP TPS
3e	26'-50'36"	ATELIER 2: composition phrase par 2 (miroir)	24'36"	C	2	PG
4c	9'30"-18'	Reprise de la phrase commune (révision des 8 temps sans ajout)	8'35"	Memo reproF	C	CPS ESP TPS
4d	18'-67'	ATELIER 3: Miroir et phrase transmise	49'	C	2	PG
5c	6'45"-25'	Phrase commune: révision et ajout des 8 temps suivants	18'15"	Memo reproF	C	CPS ESP TPS
5d	25'-44'	ATELIER 4: Composition d'une phrase par 2	19'	C	2	PG
6c	12'-21'30"	Révision des phrases transmises	9'10"	Memo Repro F	C	CPS ESP TPS
6d	21'30"-28'	Révision du miroir composé en s4	6'45"	C	2	TPS ESP
6e	28'-60'	ATELIER 4': Reprise de la phrase composée en s5	31'45"	C	2	PG
7b	10'-11'30"	Révision phrase transmise	1'20"	Memo ReproF	C	PG

7c	11'30"-49'	ATELIER 5: Première approche de composition dans son entier	37'10"	C	G	PG
8e	13'-52'	ATELIER 6: Travail de la chorégraphie de groupe (entière)	38'45"	C	G	PG
9a	0-35'	Visionnage et analyses des productions	35'	ANA	C	ANA
10b	3'-5'20"	Marcher sur tempo (claves), en-deça et au-dessus (vitesses)	2'35"	MD	C	TPS
10c	5'20"-7'20"	Révision phrase apprise sur tempo (claves)	2'	Repro F	C	PG
10d	7'20"-15'	Révisions des compositions	8'10"	C	G	PG
10e	15'-23'	Passage par G: présentation des compositions	8'	C	G	PG
10f	29'-44'	Visionnage des vidéos et discussion	15'	obs	C	PG

Tableau 35 : La composante expérimentale dans le cycle (Extrait du synopsis du cycle de Sylvie)

4.1 Types de tâches privilégiées dans les trois tâches expérimentales

Rappelons que ce paragraphe ne remplace en rien l'analyse microscopique des tâches expérimentales. Il s'agit de les observer avec un gros grain pour tenter de comprendre comment ces tâches ont été interprétées et mises à l'étude au regard des types de tâches.

Pour chaque tâche nous indiquons le temps consacré à chaque type de tâche. La dernière ligne donne, pour chaque type de tâche, le pourcentage de chacun dans la composante expérimentale.

	Improvisation	Composition	Formes
Statues	14'11"	-	-
Miroir	14'30"	73'36" ¹³⁷	-
Atelier	-	3h59'	52'50"
TOTAL	28'41"	3h59'	52'50"

Tableau 36 : Tâches expérimentales et types de tâches

Comme nous l'avons vu plus haut pour le cycle dans son ensemble, l'improvisation est le type de tâche minoritaire dans ce cycle. Les tâches expérimentales relevant clairement de l'improvisation ont été mises brièvement en place et aucune improvisation n'est venue nourrir l'atelier.

En revanche, la composition a été largement investie dans l'atelier et Sylvie a fait composer le miroir, ce qui n'était pas obligatoire (le moment de miroir pouvait rester un travail improvisé et à l'écoute).

¹³⁷ Composition du miroir dans mise en place de l'atelier. Le temps n'est donc comptabilisé qu'une seule fois pour le total.

Les formes ont été transmises exclusivement pour la transmission de la phrase commune.

4.2 Les dimensions du savoir

Rappelons qu'il ne s'agit pas d'analyser finement les tâches expérimentales, mais d'observer avec un gros grain si les tendances repérées plus haut pour l'ensemble du cycle se retrouvent dans l'adaptation es tâches du projet. L' indication en terme de temps consacré à différents aspects de la pratique complexe qu'est la danse contemporaine peut nous renseigner, croisée à d'autres données, sur la praxéologie de l'enseignant. Rappelons aussi que le pourcentage exprime une proportion de temps consacré à la dimension traitée mais l'ensemble de ces dimensions cumulées n'atteignent pas 100% car une même tâche traite le plus souvent de plusieurs dimensions.

	CPS	ESP	TPS	ENG	Écoute	Relation	PG
Statues	14'11"	14'11"	-	-	-	-	-
Miroir	21'15"	-	21'15"	-	-	relance	-
Atelier	52'50"	52'50"	55'25"	-	-	-	3h59'
TOTAL ¹³⁸	1h28'	1h06'	1h17'	-	-	-	3h59'

Tableau 37 : Tâches expérimentales et dimensions du savoir danser

Comme pour l'ensemble du cycle, c'est la proposition de situations globales qui est prégnante, suivie de l'approche des rapports au corps, à l'espace et au temps. De la même manière, on remarque que l'énergie, l'écoute et la relation sont des dimensions absentes de la transmission, ce qui est particulièrement inattendu pour le jeu du miroir, pour lequel la relation par le fil du regard n'aura été suggérée que lorsque d'une relance faite à un groupe en train de composer son miroir.

5. Les éléments mésogénétiques non verbaux

5.1 Danser avec

Sylvie a dansé avec les élèves à 9 reprises, toutes lors de l'échauffement ou de la transmission de formes. Quand elle intervient corporellement, Sylvie mobilise des techniques corporelles issues de sa pratique du *modern' jazz*. En revanche, elle ne s'est jamais impliquée corporellement lorsque les élèves étaient placés (rarement) en improvisation.

¹³⁸ Temps arrondis à la minute.

5.2 La présence de musique

Cinq exercices ont bénéficié d'une dimension sonore, 4 de musique enregistrée¹³⁹ et un d'un accompagnement aux claves par l'enseignante.

Il est intéressant de remarquer que la musique enregistrée n'est utilisée qu'à la séance 2 et une fois à la séance 3, toujours pour des temps de mise en disponibilité (et une courte pratique des statues). La musique est alors utilisée comme signal sonore (arrêt/reprise).

Les claves sont utilisées pour pratiquer la phrase commune et remplacent alors le comptage.

Sylvie a évoqué lors de l'entretien *post* séance 7 la problématique de l'utilisation de la musique pour l'atelier :

« Alors là, je ne sais pas... J'avais envie de les faire travailler sur musique, mais j'ai peur qu'il soient coincés avec la musique. J'aurais aimé un support musical(...) Ce qui m'a donné l'idée après c'est comme j'ai vu le tambourin. Je me suis dit qu'on pourrait essayer de jouer... Et j'ai essayé de trouver des musiques à la maison mais en classique c'est très lent... Il faudrait que je recherche. (...) Tu me diras, ça servirait de, comment apprendre à compter sur une musique aussi... » (Entretien *post* séance 7, annexe 57)

C'est ici une véritable problématique puisque le fait de compter les pas est relié dans la pratique au soucis d'être en musique. Or, là, on compte mais sans musique. Cette incohérence me semble découler du conflit d'assujettissement. D'un côté, Sylvie compte les pas car cela fait partie de sa pratique, de sa conception de la danse¹⁴⁰ mais craint de mettre une musique dans l'atelier pour ne pas compliquer la tâche des élèves, mais peut-être aussi par soucis culturel : en effet, elle recherche en musique classique une mélodie rythmée pouvant aller avec la phrase enseignée, alors que cette phrase est fortement marquée par une culture *pop* actuelle. Il semble donc que la sphère de la pratique de la danse et sa conception entre en conflit avec les soucis d'ordre pédagogique d'entrer dans une autre culture.

5.3 Les spectateurs

La mise en place d'un groupe de spectateurs est une pratique récurrente dans ce site. Elle intervient 12 fois. Les spectateurs ont à chaque fois à analyser les propositions des autres en terme d'adéquation aux éléments de consigne. Cette position comprend donc une dimension topogénétique car les élèves ont à charge de faire les remarques pertinentes sur chaque proposition, même si l'enseignante ajoute éventuellement quelque chose. Cette conséquente mise en place vient donc contre-dire les propos de Sylvie sur l'observation lors de l'entretien *ante* cycle.

139 Groupe Era, fusion grégorien/rock.

140 Cet aspect sera développé en conclusion.

6. Conclusion sur la structure du cycle en termes praxéologiques

Nous concluons à partir des indices macroscopiques par une interprétation en termes de conflit et de cohabitation entre différents assujettissements mettant en tension des praxéologies concurrentes. La prégnance des tâches de "composition", perçues comme permettant une certaine liberté de mouvement et une certaine marge de création, éléments prégnants dans la conception dominante de l'école primaire (textes officiels), ainsi que l'insistance sur les consignes et sur le respect de celles-ci sont des éléments qui peuvent être interprétés comme renvoyant à l'assujettissement de Sylvie à l'institution «école primaire» et aux praxéologies didactiques qui y sont en usage. De même, la place donnée aux temps d'analyse en position de spectateur, position comprenant ici une dimension topogénétique car les élèves ont à charge de faire les remarques pertinentes sur chaque proposition, rendent compte d'un rapport aux savoirs de la danse dans lequel les élèves développent des compétences transversales et jouent le jeu demandé.

D'un autre côté, l'insistance sur les comptes, le type de motricité proposé lors de l'apprentissage de la phrase commune ainsi que l'absence de mise à l'étude des tâches d'écoute, de relation et de variations d'énergie, éléments propres à la danse contemporaine, révèle un assujettissement et un savoir relatifs à la danse *modern'jazz* et aux chorégraphies gymniques centrées sur la reproduction d'enchaînements à forte composante rythmique.

L'enseignante tente donc de proposer une danse «scolaire» issue de la danse contemporaine, y insérant des tâches d'improvisation, de mise en disponibilité et d'analyse, mais insiste sur des aspects de consignes plus proches de la danse *modern'jazz* et des chorégraphies gymniques, style de danse qu'elle nous a révélé avoir beaucoup pratiqué. Son investissement corporel, réel mais réduit aux situations de transmission de la phrase commune, confirme notre interprétation en ce qu'il est emblématique des pratiques culturelles du *modern'jazz*.

Il semble, comme le montre la problématique autour des comptes musicaux, que la sphère de la pratique de la danse et sa conception entre en conflit avec les soucis d'ordre pédagogiques d'entrer dans une autre culture.

Section 3. Analyse microdidactique de la mise en place du " jeu des statues "

Nous rappelons au lecteur que les enjeux centraux de cette tâche résident dans le passage rapide entre déplacement et immobilité dans une forme dessinée s'éloignant de la motricité usuelle¹⁴¹ impliquant un contrôle postural dans l'immobilité, contrôle au sens labanien.

1. Introduction de la composante expérimentale «les statues»

Le jeu des statues est programmé par Sylvie dès la première séance, comme pour les deux autres intervenantes. Ce jeu est proposé après un exercice de mise en disponibilité (1a)¹⁴² ayant pour enjeu l'occupation collective de l'espace de la salle en situation de marche (Sylvie leur donne aussi une consigne de trajectoire : se déplacer en lignes droites). La tâche est amenée par l'ajout de la consigne "signal-statue" à ce travail autour du déplacement. Nous analyserons ici la mise en place du jeu comme exploration (1b), en enrichissant ensuite notre analyse par la prise en considération de l'épisode en fin de séance (1e) où le jeu est brièvement rejoué en demi-groupes avec des observateurs.

L'analyse va considérer ces deux situations consacrées au jeu des statues en utilisant deux entrées d'analyse. Ces deux niveaux d'analyse seront faits séparément pour chaque mise en place et ensuite croisées. Tout d'abord, après avoir présenté chronologiquement chaque sous-jeu, comme pour le site d'Ève et de Diane, nous mènerons l'analyse en termes d'action didactique du professeur.

2. La construction de la référence : les structures de l'action didactique de Sylvie

Il s'agit dans cette section d'analyser la mise en place de la tâche des "statues" à partir du quadruplet de caractérisation des jeux didactiques proposé par la théorie de l'action conjointe du professeur et des élèves (Sensevy et Mercier, 2007). Nous présenterons notre analyse de la façon suivante :

- Nous commencerons par retranscrire et observer finement chacun des quatre essais composant la phase d'exploration du jeu.
- Nous rendrons ensuite compte des échanges entre Sylvie et les élèves lors de la phase appelée par Sylvie « phase d'évaluation ».
- Enfin, nous reprendrons notre analyse à partir de ces deux sections en termes de définition,

141 Nous renvoyons le lecteur à l'analyse *a priori* de cette tâche dans la section méthodologique.

142 cf. synopsis en annexe 62.

dévolution, régulation et institutionnalisation du jeu par cette enseignante.

2.1 Phase d'exploration

2.1.1 Consigne initiale

Sylvie donne la consigne de la manière suivante (sans illustration corporelle) :

*« Nous allons continuer à nous déplacer dans la salle en cherchant son espace, toujours. Quand on fait de la danse on a besoin d'un espace, sinon on ne peut pas danser si on est collés les uns contre les autres. Donc je suis toujours à la recherche de mon espace et **au moment où je vais taper dans les mains (tape) vous allez devenir une statue. Alors, la consigne est : nous allons faire trois fois de suite l'exercice, je vais taper 3 fois dans mes mains et à chaque fois vous devez changer de position, c'est-à-dire que vous avez pris une position quelconque, la fois d'après on n'a pas le droit d'utiliser cette forme. Donc vous allez faire 3 statues, 3 positions différentes. Des questions? »** (T0)*

- Rappelons tout d'abord que l'introduction de la tâche se fait par ajout d'un élément de consigne (*au moment où je vais taper dans les mains vous allez devenir une statue*) à l'exercice précédent. Nous remarquons donc un souci de progression et de connexité entre les tâches, le lien se faisant entre cette première définition du jeu et le jeu didactique proposé auparavant. Sylvie insiste sur l'importance de cette recherche d'espace en danse. Cette préoccupation et le lien avec le jeu des statues nous semble être confirmé par une phrase du très bref entretien *post* séance :

« Aujourd'hui, je voulais travailler sur les déplacements et travailler sur l'espace, voilà. Et dedans j'ai glissé "je m'arrête et je fais la statue". » (Entretien *post* séance 1, annexe 48)

- Analysons maintenant la formulation employée: *« et au moment où je vais taper dans les mains (tape) vous allez devenir une statue.. »* Nous pouvons observer le lien qui est fait d'emblée entre le signal (frappe des mains) et la statue. La consigne initiale propose donc de passer du déplacement "contrôlé" à la statue, ce qui est l'enjeu de la tâche initiale. L'immobilité, contenue dans le terme "statue", ne fait pas l'objet d'insistance supplémentaire.

- Ensuite, Sylvie donne la structure de l'exercice (trois essais successifs) et donne comme consigne supplémentaire, par rapport à celle du jeu initial, de ne pas refaire une même statue. Cet élément de consigne peut être interprété de la manière suivante : Sylvie, lors de l'entretien contrat de recherche, nous a dit avoir déjà proposé ce jeu. Or, elle a pu remarquer, dans sa pratique avec les élèves, que certains enfants refaisaient toujours la même position, évitant ainsi discrètement la tâche. De même, nous pouvons aussi postuler que c'est la contrainte que choisit Sylvie pour tenter de faire rechercher

aux élèves des positions originales.

- Enfin, nous pouvons souligner l'utilisation des termes «statues», «formes» et «positions» comme synonymes. L'utilisation de ces termes est correcte et montre un certain savoir du vocabulaire en danse (ou activités proches, comme la gymnastique).

2.1.2 Premier jeu (1'04-1'44")

Aucun élève ne posant de question, Sylvie enchaîne (1'04") :

« C'est clair? Alors on y va. (Les élèves commencent à marcher). Attention, l'espace dans un premier temps. J'occupe les espaces, chut..., j'occupe mon espace. (1'21") Des lignes droites, ça veut dire que je me dirige toujours vers un point devant moi. Voilà. »

1'22" : Signal



Sylvie-statues-ph1-1'24"



Sylvie-statues-ph2-1'26"

Les élèves s'arrêtent précisément, à l'exception d'une élève qui change la position de son bras dans les deux premières secondes de l'arrêt. Comme le montrent les photos ci-dessus, les positions restent relativement usuelles.

(1'27") : « Donc, réfléchissez bien sur la position que vous avez. Nous allons.. pas encore. Quand je vous le dirai vous repartirez et à la deuxième statue vous changerez de position. Donc je regarde un peu tout le monde. On repart » (1'44")

Pour cet essai, nous pouvons commencer par souligner l'insistance de Sylvie sur les consignes spatiales. Elle laisse les élèves travailler ce déplacement 18" avant de donner le signal. Au signal les élèves se placent rapidement dans des positions relativement usuelles mais mettant en jeu les bras (8 élèves), un croisement des jambes (un élève) et une position sur un pied (élève entourée, ph1). Sylvie ne fait aucune remarque mais observe attentivement les élèves qui restent silencieux et immobiles (à l'exception de deux élèves qui bougent leur tête) pendant 22", y compris l'élève sur un pied (nous apprenons ensuite qu'elle pratique la danse depuis quelques années).

Quand Sylvie reprend la parole, ce n'est pas pour réguler l'activité mais pour redéfinir le jeu suivant en insistant à nouveau sur le changement obligatoire de position d'un essai à l'autre. Cette délimitation progressive du milieu didactique (Amade-Escot et Ventuini, 2010) contribue à le rendre rétroactif.

2.1.3 Deuxième jeu (1'44''- 2'24'')

Les élèves marchent en appliquant correctement les consignes spatiales.

1'57'' : Signal

Les élèves s'immobilisent promptement. Deux filles proches semblent sur le point de rire mais ne bougent pas.



Sylvie-statues-ph3-1'58''



Sylvie-statues-ph4-2'01''



Sylvie-statues-ph5-2'03''

(2'03'') Sylvie s'adresse à l'élève sur un pied (entourée, ph5) pour ces deux essais : « Mmm.. Morgane, ta position elle est un peu similaire la précédente. Ce n'est pas parce que tu as changé de jambe que forcément tu as changé de position, attention.. » (2'14'')

(2'21'') : « J'ai des statues qui bougent. Les statues ne bougent pas, elles sont en pierre... »

(2'24'') : « On repart. »

Dans cet essai, le déplacement n'est pas régulé. Le signal est donné au bout de 13'' de marche. Les élèves proposent des statues relativement usuelles mais utilisent massivement l'accroupi, des élèves

y ajoutant un appui des mains. Un élève propose une fente avant avec ouverture des bras, un autre, un genou au sol, désaxe son dos, un autre s'assoit. Enfin, Morgane reprend une position sur une jambe, ce qui entraîne la régulation relative au changement impératif de position d'un essai à l'autre. Cette régulation adressée entraîne une perte d'immobilité chez de nombreux élèves qui se retournent pour voir Morgane (comme le montre la tête du garçon au sol portant un pull bleu, ph4). Cet épisode crée une petite perte d'immobilité que Sylvie régule, avec exigence. Elle donne ensuite le départ suivant.

2.1.4 Troisième jeu (2'24'' - 2'47'')

Les élèves se déplacent.

(2'28'') : « *Attention à l'espace. Attention à l'espace.* »

(2'37'') : Signal

Les élèves se placent rapidement mais dans une très relative immobilité cette fois.



Sylvie-statues-ph6-2'39''



Sylvie-statues-ph7-2'41''

(2'47'') : « *Et on repart, oh, 'y a des statues qui... on repart.* »

Dans cet essai, Sylvie commence par réguler l'occupation de l'espace pendant la marche. Au signal, les élèves s'immobilisent de manière relative, certains n'assumant pas leur position, comme l'élève au premier plan de la photo 6 qui a voulu, comme Morgane, se mettre sur un pied. Nous pouvons cependant repérer quatre positions où le dos est légèrement désaxé (flèche, ph7). Mais Sylvie ne repère pas ces propositions comme susceptibles de faire avancer l'apprentissage ; elle relève par contre le manque d'immobilité avant de demander aux élèves de repartir et de les regrouper.

2.1.5 Quatrième jeu

Après le troisième jeu, comme prévu, Sylvie suspend le jeu, mais elle ajoute finalement un autre essai après la régulation suivante :

(3'02") : « Alors la prochaine fois que nous verrons cet exercice des statues, je vous demanderai de choisir une position dans laquelle vous êtes un peu plus à l'aise. D'ailleurs on va le refaire une fois. Une statue ne bouge pas donc du moment que vous choisissiez une position sur une jambe, je veux bien, mais vous devez être sûrs de ne pas bouger. Donc choisissez toujours une position qui vous soit agréable et stable. Juste une dernière fois. »

Avant d'observer le jeu qui suit, soulignons que cette régulation donne clairement l'immobilité comme enjeu de la tâche, en l'opposant ici à des positions instables. Le jeu initial est donc réellement respecté, mais nous pouvons postuler que cette régulation ne va pas encourager les "trouvailles", Sylvie opposant d'une certaine manière l'enjeu d'immobilité et la recherche d'originalité. De plus, cette recherche n'a jamais été encouragée ou distinguée dans les propositions précédentes, ce qui fait que les élèves ne peuvent pas la considérer comme un enjeu de la tâche.

(3'34") : « On repart . Prenez votre espace. (Répond à un élève:) Non, non, non, interdit de refaire. Oh là là! Les espaces ne sont pas occupés là, vous n'avez pas votre espace de danse. Cherchez votre espace de danse. » (3'49")

(3'50") : Signal

Les élèves s'immobilisent rapidement et conservent l'immobilité.



Sylvie-statues-ph8-3'51"



Sylvie-statues-ph9-3'53"

(3'57") : « On ne bouge plus. Vous devez être capables au moins 10 secondes. » (Elle compte à rebours.)

(4'12") : « Très bien. J'ai eu de jolies statues. On se serait cru au musée Grévin du CM1/CM2. »

Dans ce quatrième épisode, nous retrouvons les trois enjeux de la tâche telle que Sylvie la met en place : l'exigence d'immobilité, l'occupation de l'espace et l'obligation de changer de statue.

Dans la régulation préalable au jeu, Sylvie insiste sur le choix pertinent de la statue en vue de l'immobilité. Nous pensons que cette relance est à mettre en lien avec la proposition précédente sur un pied qui n'a pas été assumée. Dès que les élèves se déplacent, elle régule l'occupation de l'espace et répond à la question d'un élève, réaffirmant pour tous qu'il faut trouver une nouvelle position. Au signal, les élèves s'immobilisent rapidement et restent immobiles, dans des positions en revanche plus usuelles que lors des deux essais précédents, comme le montrent les photos. Nous pouvons

supposer qu'ils répondent ainsi à la demande de l'enseignante, la recherche d'originalité cédant le pas à la recherche d'un équilibre sûr.

L'enseignante ajoute alors une contrainte : parvenir à rester immobile 10 secondes. Elle compte à rebours, permettant ainsi aux élèves d'être conscients de la durée et, éventuellement d'effectuer les ajustements proprioceptifs nécessaires.

L'immobilité a été conservée de façon très satisfaisante et Sylvie institutionnalise cette qualité d'immobilité en félicitant les élèves.

2.2 Phase "d'évaluation"

Après la phase d'exploration présentée ci-avant, Sylvie propose aux élèves deux exercices. Le premier, intitulé «la rencontre» reprend le travail précédent d'espace et, à un signal sonore, les élèves les plus proches se serrent la main. Le second, «Harry Potter», est un jeu de sculpteur-sculpture à distance, l'un des deux élèves du duo guidant à distance les mouvements de l'autre par le mouvement de son bras.

Après ces deux exercices, faiblement ou nullement connexes du jeu des statues, Sylvie demande au duo formé pour le jeu «Harry Potter» de désigner un danseur et un observateur. Les danseurs vont rejouer le jeu des statues sous le regard de leur observateur qui aura pour tâche d'observer le respect des consignes chez son camarade. Cet épisode, reprenant le jeu dans un contexte d'évaluation par les pairs, nous semble important pour repérer les processus d'institutionnalisation et vérifier les hypothèses d'interprétation issues de l'observation de la phase exploratoire. Cet épisode comporte deux sous-épisodes, chacun relatif à un demi-groupe.

Nous commencerons par présenter la consigne collective introduisant cet épisode. Nous retranscrivons et analyserons ensuite les échanges entre Sylvie et les élèves pour chacun des deux sous-épisodes.

2.2.1 Consigne initiale (T0-1'19")

« Sur les 2 (de Harry Potter), il y en a un des deux qui vient se mettre dans l'espace de danse (gestion). Vous reprenez l'exercice où vous vous déplacez et le deuxième copain observe si la consigne a bien été respectée, c'est-à-dire si mon ami va toujours dans des espaces vides et si quand la maîtresse a tapé (tape), il est bien dans une position de statue et ne bouge pas. Et si, troisième si, à chaque fois il fait une position différente de l'autre. Si vous me faites (Montre: attitude sur pied droit, bras seconde) et la fois d'après (attitude sur pied gauche, bras seconde), pour moi c'est la même chose, même si c'est pied droit et pied gauche, c'est la même. Essayez de me trouver des positions totalement différentes. D'accord pour ceux qui observent ? **Donc, s'ils occupent bien leur espace de danse et si j'ai trois statues à chaque fois bien figées, qui ne bougent pas, et bien différentes.** Vous (aux danseurs) vous ne vous occupez pas des autres, vous faites votre travail. Alors, dans un premier temps, on marche et on occupe son espace. »

Commençons par souligner que cette consigne définit à la fois la tâche des spectateurs et celle des danseurs. En effet, Sylvie introduit les consignes en les présentant comme consignes d'observation (**le deuxième copain observe si la consigne a bien été respectée, c'est-à-dire si mon ami va toujours dans des espaces vides et si quand la maîtresse a tapé (tape), il est bien dans une position de statue et ne bouge pas. Et si, troisième si, à chaque fois il fait une position différente de l'autre.**). Mais, dans le même temps, cette énumération rappelle les consignes aux élèves en position de danseurs. Nous repérons dans cette définition de la tâche que la consigne donnée aux élèves en position de danseurs reprend les éléments déjà objets d'insistance dans la phase exploratoire : occupation de l'espace, réaction au signal et immobilité, changement de statues à chaque essai.

Sylvie renchérit ensuite sur le changement de position :

« Si vous me faites (Montre: attitude sur pied droit, bras seconde) et la fois d'après (attitude sur pied gauche, bras seconde), pour moi c'est la même chose, même si c'est pied droit et pied gauche, c'est la même. Essayez de me trouver des positions totalement différentes. »

Nous soulignons qu'elle prend comme exemple de statues considérées comme identiques les propositions de Morgane lors des essais 1 et 2 de la phase exploratoire. Nous considérons ici que la capacité de l'enseignante à faire du lien entre propositions des élèves et régulations, même si, comme discuté ci-avant, nous reviendrons sur la pertinence des formulations quant à la proposition de statues moins usuelles. Notons néanmoins que la dernière phrase de ce passage encourage les élèves à rechercher des positions totalement différentes les unes des autres, ce que nous interprétons comme un encouragement à la recherche de formes originales bien que cet encouragement puisse sembler en contradiction avec d'autres exigences de l'enseignante, comme nous l'avons vu en 2.1.5. Enfin, cette recherche ne fait pas vraiment partie des éléments à observer par les spectateurs, ce qui ne la présente pas comme un enjeu : les spectateurs doivent s'assurer que les statues soient

différentes mais aucune réflexion sur le caractère usuel ou original d'une position n'est engagée. Dans la dernière partie de la consigne (*D'accord pour ceux qui observent ? Donc, s'ils occupent bien leur espace de danse et si j'ai trois statues à chaque fois bien figées, qui ne bougent pas, et bien différentes. Vous (aux danseurs) vous ne vous occupez pas des autres, vous faites votre travail. Alors, dans un premier temps, on marche et on occupe son espace.*), Sylvie commence par récapituler les éléments de consignes, à la fois d'observation et de danse, et s'adresse ensuite uniquement aux danseurs. Elle lance l'activité en rappelant la consigne d'occupation de l'espace.

2.2.2 Premier demi-groupe (1'19''-6'20'')

Sylvie laisse les élèves se déplacer une quinzaine de secondes, donne le signal, puis redonne un signal de marche («*on repart*») une dizaine de secondes après. Elle ne fait aucun commentaire.

Les trois essais joués, elle prend la parole :

« *Vous levez la main si vous n'êtes pas d'accord. Sans rentrer dans les détails les observateurs, est-ce que votre camarade a bien occupé tous les espaces vides?* »

Aucun élève ne lève la main. Elle poursuit :

« *Très bien. Est-ce que votre camarade a été une statue parfaite? Si vous n'êtes pas d'accord vous levez la main.* »

Deux élèves lèvent la main. Sylvie s'adresse au premier :

- *A ton avis, pourquoi elle n'a pas été une statue parfaite?*
- *Elle était sur un pied et elle bougeait.*
- *Et oui! Je vous ai expliqué tout à l'heure que les positions sur un pied étaient des positions trop instables.*

Sylvie s'adresse à l'autre élève :

- *Pareil pour toi, sur un pied?*
- *Oui.*

Elle enchaîne :

« *Maintenant, est-ce que les camarades ont bien fait trois statues différentes? (Aucune main ne se lève). Donc la difficulté, les enfants, c'est surtout la position que vous avez choisie. Très bien, deuxième groupe.* »

Dans cet échange, outre la dévolution de la responsabilité de l'évaluation aux élèves en position de spectateurs, nous repérons une fois de plus le lien que Sylvie tente de transmettre entre immobilité et choix d'une statue stable en terme d'appuis. Une fois de plus, ce lien entre équilibre et choix d'une statue "facile" à assumer ne se nuance pas de remarques sur quelques statues un peu moins usuelles,

engageant d'autres appuis ou mettant en jeu le dos et de la tête.

2.2.3 Deuxième demi-groupe (6'20'' - 7'35'')

Le jeu se met en route sans prise de parole de l'enseignante ou des élèves. Trois signaux se succèdent, comme pour le premier demi-groupe, sans aucun commentaire.

A la fin des trois essais, Sylvie reprend la parole :

« Donc je vous repose les mêmes questions que tout à l'heure. Si vous n'êtes pas d'accord vous levez la main. Est-ce que votre camarade a bien occupé son espace de danse? Il est allé chercher les espaces vides... »

Aucun élève ne levant la main, elle ajoute :

« Ah, là je suis pas tellement d'accord avec vous. Il y avait un gros trou là (montre un espace) et il y avait également un gros trou au milieu. Est-ce que vous pensez que votre camarade a été tout à fait immobile ? »

Deux élèves lèvent la main. Sylvie désigne le premier :

« N. bougeait la tête faisait comme ça. (regarde dans tous les sens) »

Sylvie ne donne aucun commentaire et désigne l'autre :

« Au fur et à mesure il était de travers. Il restait pas pareil.»

De la même manière, elle poursuit :

« D'accord. Et la troisième question, est-ce que le camarade a bien pris 3 positions différentes à la statue? »

Elle désigne un élève qui lève la main. Il dit :

« La deuxième et la troisième c'était pas vraiment différent, il était juste plus par terre. Mais c'était la même. »

Sylvie conclut :

« D'accord, donc, vous voyez que vous avez des difficultés à respecter la consigne. On va observer maintenant le Harry Potter. »

Nous remarquons que, malgré le vrai topos des spectateurs, Sylvie n'hésite pas à intervenir quand les remarques lui paraissent insuffisante, comme ici pour la question de l'occupation de l'espace, reprenant à sa charge l'évaluation de l'activité des danseurs. Sinon, elle laisse aux élèves cette responsabilité, la plupart du temps sans rien ajouter. Nous soulignons que les interventions des spectateurs sont régies par les questions initialement posées comme consignes d'observation évitant un discours inutile, mais empêchant aussi des remarques plus sensibles que le respect des

consignes. En effet, nous pouvons supposer qu'un élève ait proposé une position qui évoque quelque chose pour un autre, par exemple par son originalité, ou par le placement et la qualité du regard. Aucune remarque de cet ordre n'ayant sa place, cet aspect de la tâche n'a pu être développé. Notons enfin la sévérité de la remarque finale de l'enseignante : en tout et pour tout, cinq propositions n'ont pas totalement satisfait les consignes (deux positions instables pour le premier demi-groupe, et pour le second, deux positions pas totalement immobiles et une statue proche de la précédente). Sur une soixantaine de statues proposées lors de cet épisode, nous pouvons considérer que les élèves ont très majoritairement appliqué très soigneusement les consignes. Malgré cela, Sylvie réaffirme son exigence du respect des consignes en pointant les quelques erreurs commises.

2.3 Analyse de l'action didactique de Sylvie

Ces deux épisodes nous permettent une première analyse de l'action didactique de Sylvie.

- Nous remarquons tout d'abord que la définition du jeu est très précise, dès la première consigne initiale que ce soit pour les élèves en position de danseurs ou pour ceux en position de spectateurs dans la dernière phase. La précision de la consigne permet une dévolution rapide du jeu, les élèves assumant le topos clairement demandé, même si Sylvie n'hésite pas à intervenir pour réguler la tâche ou apporter des remarques non-formulées par les spectateurs.
- Les trois éléments qui font clairement enjeux pour cette enseignante (espace, statue, changement de position) sont clairement énoncés dès le départ. L'immobilité, contenue dans le terme "statue", ne fait l'objet d'aucune insistance mais sera régulée dès que son respect ne sera pas total (2'21"). Le milieu, très précis et composé de trois consignes distinctes, n'évoluera pas, dans le sens où le jeu des statues n'est pas évolutif ici : les exigences resteront les mêmes, du premier essai de la phase exploratoire à la fin de l'évaluation.
- En revanche, s'il n'est pas évolutif en terme de jeu de danse, nous remarquons que Sylvie n'hésite pas à réguler le milieu d'apprentissage. Nous notons qu'elle régule l'activité toujours en négatif : elle repère dans l'activité des élèves ce qui 'est pas conforme aux trois éléments de consigne, de manière très pertinente, et régule immédiatement ces aspects. Par contre, elle n'utilise jamais les propositions intéressantes comme point de départ de régulation et d'institutionnalisation de manières de faire.
- De même, l'institutionnalisation dans ce jeu se fonde sur le respect des consignes. Avoir joué le jeu correctement, c'est ici avoir appliqué les consignes *stricto sensu*, quelles que soient les positions explorées. Nous proposons une interprétation de cette centration sur les consignes en terme d'assujettissement. En effet, le vocabulaire et la capacité à repérer l'application des consignes dans l'activité des élèves montrent que Sylvie possède un savoir sur cet exercice, contrairement à

Ève qui semblait ne pas repérer les traits pertinents de l'activité ou le non-respect des consignes. Mais, dans le même temps, Sylvie semble «se cacher» derrière les consignes, que ce soit lors des régulations ou de l'évaluation, écartant du débat de savoir l'aspect plus sensible, plus personnel, de l'activité, comme la dimension «originale» d'une statue ou le partage sensible des spectateurs avec certaines propositions. Nous proposons l'interprétation suivante : Sylvie, forte de ces assujettissements antérieurs (pratique personnelle, entraîneur de gymnastique), se sert de son savoir sur le corps et sait être exigeante, sachant ce que peut proposer un élève de cet âge. En revanche, son assujettissement à l'institution primaire semble lui interdire les remarques plus personnelles sur l'activité des élèves, comme de peur d'empêcher les élèves de s'exprimer librement. Nous pensons que ces données verbales, issus de l'entretien préalable, vont dans ce sens :

« (...) le but c'est que tout le monde participe avec ce qu'il sait faire, ce qu'il ne sait pas faire et que chacun puisse apporter à l'autre et ait un regard différent sur la danse.(...) Puis en ayant fait des stages avec Hélène¹⁴³ ou d'autres professeurs je me suis aperçu que en laissant parler soi-même, en les laissant...euh...enfin bouger sur la musique, on arrive à s'exprimer tout seul, donc j'étais pas obligée d'apporter ma façon de voir. » (Entretien ante cycle, annexe 46)

En effet, la première phrase renvoie à un discours assujetti à l'institution primaire sur la danse, considérée comme activité d'expression et de partage. La suite et à resituer dans l'entretien : Sylvie nous explique comment elle travaillait quant elle était monitrice (travail guidé de reproduction de formes), puis explique son changement de conception en le reliant à sa participation à des formations de circonscription. Nous proposons ainsi d'interpréter sa déclaration « *donc j'étais pas obligée d'apporter ma façon de voir.* », manière de faire éloignée de sa pratique initiale, au vue de la mise en place du jeu des statues, presque comme une interdiction d'amener sa manière de voir. Autrement dit, Sylvie utilise son savoir passé pour guider la tâche de manière relativement experte, dans ses régulations en particulier, mais tente de ne pas influencer la pratique des élèves, considérant ce type de pratique comme passée, extérieure et malvenue pour la danse à l'école.

Néanmoins, nous considérons pour le moment cette analyse comme une hypothèse qui ne pourra être vérifiée qu'après l'analyse des trois tâches expérimentales, d'autant plus qu'une autre interprétation concurrente, elle aussi au stade de l'hypothèse, pourrait être pertinente : Sylvie n'hésite pas à exiger le respect de consignes et à réguler l'activité sur les aspects spatiaux et corporels mais n'intervient jamais sur les façons de rendre une statue plus « originale »¹⁴⁴ ou sur

143 Il s'agit de la conseillère pédagogique EPS de la circonscription, par le biais de laquelle nous nous sommes rencontrées pour la recherche.

144 Dont nous avons vu dans l'analyse *a priori* de la tâche qu'elles reposaient essentiellement sur la mobilisation du dos, de la tête et du regard, ainsi que la variété des appuis.

l'aspect sensible (émotion du spectateur face à une statue, évocation...). Nous pourrions donc postuler que ce qui n'est pas désigné et régulé par Sylvie, ce sont les aspects propres à la danse contemporaine, secondaires ou absents du *modern' jazz* ou de la chorégraphie gymnique davantage centré sur la réalisation d'enchaînements techniques.

Nous ne concluons donc pas sur ces aspects pour le moments car aucun indicateur ne nous paraît même d'affirmer l'une ou l'autre de ces interprétations, qui seront donc requestionnées au long des analyses. Nous soulignons en revanche la précision de la définition du jeu, la dévolution des tâches de danseurs et de spectateurs assumées par les élèves mais régulées quand c'est nécessaire par l'enseignante et un processus d'institutionnalisation autour de l'application des consignes comme critère de réussite.

3. La construction de la référence : analyse par le triplet des genèses

Pour ce second mouvement d'analyse de la mise en place par Sylvie de la tâche de statues nous mobiliserons les trois descripteurs de la théorie de l'action conjointe en didactique.

3.1 Mésogenèse

L'analyse proposée ci-avant montre, pour le jeu des statues, que Sylvie installe un milieu précis dans sa définition et comprenant d'emblée tous les enjeux visiblement retenus par cette enseignante. La consigne initiale, très précise désigne aux élèves à la fois trois éléments de consigne et trois critères de réussite, mis en évaluation par la suite : l'occupation de l'espace pendant le déplacement, l'immobilité et le changement de position à chaque essai. En effet, nous remarquons que pour ce jeu, consigne et critères de réussite sont imbriqués. Cet aspect nous semble interprétable de deux façons. Tout d'abord, comme nous le constaterons tout au long des analyses de la composante expérimentale, Sylvie est une enseignante exigeante et claire dans ses attentes. Elle mène la tâche en tant qu'enseignante, en insistant sur le respect par les élèves des consignes données. Ses consignes sont toujours précises et cette enseignante, qui fait peu évoluer le milieu initial des tâches, amène les élèves à respecter les consignes données. Nous imaginons que cette manière d'enseigner n'est peut-être pas spécifique à la danse.

Cette manière de définir et de faire vivre le milieu peut, selon une autre logique, être reliée à son passé de sportive, d'entraîneur et de monitrice de sport, en posant l'hypothèse que les activités physiques alors majoritairement pratiquées reposaient essentiellement sur l'appropriation de techniques rigoureuses et connues *a priori*. De même, nous pouvons supposer que, par comparaison avec l'action didactique de Diane, Sylvie est moins familiarisée à des situations d'exploration du mouvement où le milieu évolue au fil des propositions gestuelles. Cette enseignante semble

d'avantage avoir une grille de comportements attendus, considérés comme critères de réussite, sans attention déclarée portée aux positions en tant que telles.

3.2 Topogenèse

Sur un plan topogénétique, nous observons que, une fois la consigne clairement explicitée, les élèves ont à charge de proposer des réponses en adéquation aux éléments de la consigne, ce dont ils s'acquittent généralement. Cette responsabilité du respect des consignes est tellement prégnante que nous supposons qu'elle est relativement habituelle. Malgré un topos important côté élèves, nous soulignons que Sylvie n'hésite pas à prendre à charge les régulations qui s'imposent. De même, les spectateurs ont une véritable responsabilité topogénétique lors de la phase d'évaluation, mais Sylvie n'hésite pas à ajouter des remarques. Le partage topogénétique pour ce jeu eut selon nous être décrit comme laissant les élèves maîtres de leur tâche et de leur apprentissage tout en régulant leur activité quand l'enseignante l'estime pertinent.

3.3 Chronogenèse

Le processus chronogénétique pour cette tâche comporte deux aspects majeurs.

– Tout d'abord, nous avons précisé ci-avant que le jeu des statues est donné à jouer d'emblée avec tous ses éléments. Il est cependant nécessaire de rappeler que l'occupation de l'espace a auparavant été le thème d'un exercice spécifique. Le jeu des statues tels que défini initialement propose donc une consigne accumulative : ajouter à ce déplacement contrôlé une statue. Cette progression par accumulation des objets du jeu, comme chez Diane, nous semble judicieuse pour deux raisons complémentaires. Les élèves abordent selon nous plus facilement la globalité de la tâche après cet exercice, la tâche complète donnée en bloc comportant trois activités importantes et demandant une attention accrue. Nous posons l'hypothèse que cet exercice préalable évite une surcharge de consignes qui peut amener les élèves à n'en respecter qu'une partie ou aucune totalement. De plus, cet exercice de déplacement sorti du contexte du jeu des statues est pertinent pour la construction d'une référence en danse (rappelons qu'il fait partie des programmes du CND).

– D'autre part, il est intéressant de remarquer que le jeu des statues est reliée à plusieurs types de tâches dans le cycle de Sylvie. Tout d'abord, dans les deux premières séances, ce jeu est relié à l'occupation collective de l'espace avec un exercice de déplacement évolutif (s1 : lignes droites ; s2 : arrêts, marche à reculons et déplacement au sol). Le jeu des statues, à proprement parler y est joué 11'47" en séance 1 et 2'16" en séance 2, alors sans aucune régulation mais avec une modification du milieu : l'immobilisation a pour signal l'arrêt de la musique. Le jeu évolue, à la suite de ce court épisode, vers la production de statues en contact, deux par deux. Cette proposition, faisant partie des

suggestions de prolongements de la tâche dans la fiche donnée aux enseignants, évolue, lors de la séance 3 vers la production de statues imbriquées, un élève se plaçant dans l'espace de l'autre. Nous soulignons avec intérêt que les exigences restent identiques (occupation de l'espace, immobilité, changement de positions) dans ces deux évolutions, même si les propositions des élèves évoluent, en particulier dans la mise en place de la séance 3 : se placer dans l'espace de l'autre les oblige à se désaxer, à s'éloigner davantage de la position du marcheur. Enfin, lors de la proposition de l'atelier chorégraphique, Sylvie intègre à la consigne de composition l'obligation de commencer ou de terminer sa production par une statue.

Le jeu des statues a donc tout d'abord été conçu en lien avec le travail d'occupation de l'espace, à été joué de manière évolutive durant les trois premières séances et a enfin été utilisé dans l'atelier chorégraphique.

4. Conclusion sur la mise en place du jeu des statues

Cette double analyse nous a permis de mettre en lumière l'organisation didactique de la tâche en termes de successions d'essais visant le respect d'une consigne en trois parties, avec de précis critères de réussite. Les élèves ont appris à occuper l'espace collectif de manière harmonieuse et à s'immobiliser en réaction à un signal sonore.

Si l'on reprend les différents paragraphes de l'analyse *a priori* de la tâche, on peut constater les aspects suivants :

- L'enjeu central de passage du déplacement à l'immobilité a été mis à l'étude de façon consistante, les élèves proposant une grande majorité de positions immobiles. Sylvie n'a pas hésité à insister sur cet aspect du jeu lorsqu'elle a estimé que c'était nécessaire.
- La vitesse de déplacement, variable de la tâche, n'a pas été explorée.
- La réaction au signal sonore, toujours frappe des mains produisant un son précis et délimité permettant une réponse rapide des élèves, a été investie par les élèves comme entraînant une réaction rapide. Le temps de réaction des élèves étant selon nous satisfaisant, nous considérons normal que Sylvie n'y soit pas revenue lors des régulations.
- Il n'y a pas eu d'aménagement du milieu pour faire évoluer les formes vers des schémas moins usuels, malgré de ponctuelles propositions d'élèves pouvant le permettre.
- Le travail des appuis n'a pas été investi, si ce n'est dans le lien entre stabilité et immobilité. Mais

lorsque Sylvie fait ce lien, elle encourage davantage les élèves à choisir des statues stables, ce qu'ils interprètent comme «usuelles ». Le rapport à la diversité des appuis ne fait pas l'objet de désignation, de débat ou de régulation, ce qui explique en partie l'absence de propositions non-usuelles quant à la répartition du poids du corps.

Pour conclure, notons que les élèves ont très majoritairement respecté les consignes données mais ont pris peu de «risques» dans leurs propositions, se limitant à des positions usuelles ou très proches de la motricité de tous les jours. Nous posons l'hypothèse que cette exigence du respect des consignes et le peu de débat autour des formes proposées a pu priver les élèves d'une véritable exploration pendant laquelle le respect des consignes auraient pu légèrement céder le pas à une recherche d'originalité des formes. Le jeu a donc été joué, les élèves ont satisfait à la consigne donnée, mais le milieu mis en place par Sylvie n'a probablement pas encouragé (ou même permis) toute la dimension exploratoire, inventive et sensible de la tâche.

Section 4. Analyse microdidactique de la mise en place du " jeu du miroir "

Rappelons que ce jeu a pour enjeux essentiels la création d'un unisson par la contrainte temporelle et énergétique du mouvement du guide, et l'état d'écoute du partenaire, ainsi que la mise en jeu globale du corps.

1. Introduction de la composante expérimentale «le miroir»

Sylvie a mis en place le jeu du miroir en improvisation une fois à la séance 2, pendant 14'30". Par la suite, cette enseignante programmera le miroir en tâche de composition pour l'atelier chorégraphique. Le jeu du miroir en séance 2 est introduit après un exercice en duo de statues en contact. Hormis le fait de travailler par deux et l'effort relationnel que cela comporte, nous considérons que ces deux tâches ne présentent pas d'enjeu connexe. En revanche, lors de la première séance, Sylvie avait programmé l'exercice intitulé *Harry Potter* : il s'agissait d'un exercice en duo où l'un des deux élèves, en position de Harry Potter, guidait à distance les mouvements de son camarade. Comme l'a alors souligné Sylvie, les mouvements du Harry Potter devaient être

lisibles, cohérents et assez lents pour être suivis par le camarade. Cette dimension de la tâche la rend connexe à celle du miroir. En effet, pour le jeu des miroir, la réussite des propositions d'un duo dépend presque essentiellement de la motricité du guide qui doit bouger avec lisibilité, cohérence et lenteur. Bien que Sylvie n'ait pas évoqué ce lien lors du court entretien *post* séance 1, elle a conscience de cette connexité puisqu'elle se réfère, dans une de ses régulations du jeu du miroir, à ce jeu vécu à la séance précédente.

Nous choisissons ici de centrer notre analyse microdidactique sur l'analyse de l'action de Sylvie durant la mise en place du jeu lors de la séance 2. Nous préférons en effet centrer notre analyse sur le jeu proposé en improvisation puisque, comme nous l'avons évoqué dans l'analyse *a priori* de cette tâche, la composition d'un miroir ne renvoie pas aux mêmes enjeux d'apprentissage.

Dans un premier temps, nous analyserons donc cet épisode selon les descripteurs de l'action du professeur (définir, dévoluer, réguler et instituer)

2. La construction de la référence : Analyse de l'action didactique de Sylvie

2.1 La définition et la dévolution du jeu (T0 - 3'26'')

À la suite d'un exercice de statues en contact, Sylvie introduit ainsi le jeu du miroir :

SYLVIE : *Exercice suivant. Il s'appelle le miroir. (Exclamations des élèves qui semblent connaître ce jeu.) Que peut-on faire dans un miroir ? (Désigne un élève qui lève la main)*

E1 : On regarde son reflet.

SYLVIE : *On voit son reflet. Et qu'est-ce qui se passe dans ce reflet ? (Désigne un élève qui lève la main)*

E2 : *C'est la même chose que nous.*

SYLVIE : *Et bien oui. Le miroir.. enfin, ce qui se projette dans le miroir en l'occurrence nous-mêmes.. Et si je fais une grimace, le miroir aussi. Alors sauf que là nous n'allons pas avoir un vrai miroir, nous allons avoir deux camarades, ce qui signifie (discipline) que vous vous mettez pour le premier exercice/on va le faire deux fois de suite de manières différentes. **Vous allez vous mettre 2 par 2 et sans parler il y en a un des deux qui va déclencher le mouvement, ça voudra dire que l'autre devra faire...***

Plusieurs E : *Pareil.*

SYLVIE : *... exactement la même chose. J'ai bien dit le mouvement, tout ce qui est grimace et tout ça, c'est pas tellement de la danse, donc je veux voir des mouvements. A vous de voir tous les mouvements que vous pouvez faire. Donc dans un premier temps vous allez vous placer 2 par 2, vous allez vous étaler, prendre votre espace de danse. (Les élèves se placent.) Quand je regarde, je vois des enfants collés au mur, je vois des gros trous un peu partout.. Vous ne parlez pas. La musique va commencer. A partir de là, il y en a un des deux, peu importe lequel, qui va prendre la décision de faire le miroir. Quand je vais taper dans mes mains, ça voudra dire que les rôles vont être inversés. La seule consigne que je vais vous demander, c'est de ne pas être trop éloignés les uns des autres. Approchez-vous l'un de l'autre. Donc j'envoie la musique et je vais voir ce que va donner ce miroir. Je peux savoir où tu vas Lucas ? Ta partenaire doit être en face de toi et je ne la vois pas en face de toi... Très bien. » (3'26")*

Sylvie commence à introduire cette nouvelle tâche par un échange sur le rapport, dans la réalité, entre une personne et son reflet dans un miroir. Cet échange lui permet d'introduire la tâche par la recherche de similitude, si ce n'est d'identité, entre les mouvements des deux corps, en précisant, après cette analogie de la vie réelle que, pour l'exercice, le modèle et l'image seront deux camarades. A partir de là commence à proprement parler la définition du jeu en termes de jeu d'apprentissage (organisation, attentes...) :

- Sylvie indique tout d'abord ainsi le principe du jeu : « *Vous allez vous mettre 2 par 2 et **sans parler** il y en a un des deux qui va déclencher le mouvement, ça voudra dire que l'autre devra faire...exactement la même chose.* ». L'expression « sans parler » nous semble intéressante. Nous pensons qu'il serait erroné de l'interpréter comme un rappel d'ordre disciplinaire. Nous postulons en effet, compte-tenu de l'insistance de Sylvie sur ces termes, que cette expression tente d'indiquer aux élèves un travail d'écoute corporelle sans aucun échange verbal pour le réaliser. Nous pensons en effet que Sylvie démarque ainsi l'activité

de ce qui se fera en composition : une recherche d'unité et d'unisson par choix d'éléments, explications, etc. Ensuite, Sylvie définit les deux rôles : elle n'emploie pas ici les termes "guide" et "miroir", préférant expliciter les deux rôles en disant qu'il y a celui qui déclenche le mouvement et celui qui le reproduit à l'identique.

- Après cette définition du principe du jeu, Sylvie précise qu'il s'agit de mouvements et non de grimaces, indiquant ainsi aux élèves ce qu'elle attend et ce qu'elle préfère ne pas voir. Nous pouvons éventuellement postuler que cette remarque est issue des "difficultés probables" énoncées dans la fiche remise aux enseignants.
- Ensuite, elle demande aux élèves de se placer et régule leur disposition dans la salle quant aux critères d'occupation de l'espace. En revanche, elle laisse la composition des duos à la charge des élèves.
- Enfin, avant de gérer un élève qui évite sa partenaire (peut-être en raison de la gêne causée par l'intimité au sein du duo, comme nous l'évoquions dans l'analyse *a priori*), Sylvie donne des précisions sur le fonctionnement du premier jeu : « *La musique va commencer. A partir de là, il y en a un des deux, peu importe lequel, qui va prendre la décision de faire le miroir. Quand je vais taper dans mes mains, ça vaudra dire que les rôles vont être inversés.* » Nous soulignons ici une confusion entre les rôles de guide et de miroir : celui qui peut prendre une décision, sans en avoir parlé auparavant, c'est l'élève qui déclenche le mouvement, se mettant donc en position de guide. Cependant, nous postulons, compte-tenu de l'âge des élèves, de leur apparente connaissance du jeu et des explications antérieures que cette confusion ne fera pas forcément obstacle à une entrée pertinente dans le jeu. Ce qui est défini ici, c'est le partage des responsabilités au sein du jeu : les élèves ont à charge de démarrer le jeu sans discussion préalable, consigne incitant l'écoute au sein du duo, mais l'enseignante prend à sa charge le signal de changement de rôle. Soulignons que ces deux aspects semblent un peu contradictoires quant aux attentes du professeur : elle ne permet pas aux élèves de décider les rôles auparavant, les obligeant ainsi à une attention accrue (nommée "écoute" en danse), mais ne leur dévolue pas le même topos pour ce qui est du changement de rôles.

Nous pensons que cette définition du jeu est particulièrement proche de ce qui a été proposée dans la fiche à l'attention des participants. En effet, tout comme Diane, Sylvie donne les éléments de consigne essentiels à l'entrée dans le jeu mais ne donne aucun critère de réussite, aucun indice sur les comportements moteurs au cœur d'une stratégie gagnante (regard, rapport au temps et à l'énergie, mobilisation corporelle, transposition spatiale du mouvement du guide). Il est donc probable, ce que nous dira la suite, que Sylvie suive le conseil donné quant à l'approche des critères

de réussite par essais/erreurs. La dialectique milieu/contrat qui préside au jeu d'apprentissage apparaît pertinente dans cette mise en place initiale de cette tâche expérimentale.

2.2 La régulation et l'institutionnalisation du jeu

2.2.1 Première phase

Après cette étape de définition du jeu (3'26"), la musique débute ainsi qu'une première phase de jeu durant laquelle Sylvie circule, observe mais n'intervient pas.

A l'exception d'un duo (que l'on voit sur ph4 ci-dessous), les guides bougent rapidement, de façon anarchique, ce qui ne peut pas permettre aux élèves en position de miroir, eux aussi peu concentrés, de s'approcher d'un unisson même imparfait. L'exercice semble investi par les élèves comme un jeu, et non comme une situation d'apprentissage. Cette entrée ludique dans la tâche peut éventuellement être reliée à une expérience commune des élèves (comme le montrent leurs réactions lors de l'évocation du jeu), dans le cadre d'animations extra-scolaires. Elle n'est pas pour autant incompatible avec une implication des élèves dans ce jeu.



Sylvie-miroir-ph1- 4'26"



Sylvie-miroir-ph2-4'53"



Sylvie-miroir-ph3-5'11"



Sylvie-miroir-ph4-4'31"

A 5'15", Sylvie prend a parole :

*« Stop. Ne bougez plus. Je vais demander à un groupe sur 2 de s'asseoir. (Gestion classe)
Maintenant, toujours le même esprit. Ce n'est pas je regarde pour critiquer et me moquer, je regarde pour voir ce qu'il se passe. Est-ce que quand vous êtes face à votre miroir et que vous tirez la langue, est-ce que le miroir fait autre-chose? Donc je vous demande de bien voir ce qu'on appelle l'unisson, c'est-à-dire faire la même chose au même moment. Et après on essaiera de réfléchir pour savoir qu'est-ce qui fait que ça ne marche pas. On regarde le 1er groupe. » (6'31")*

Ce moment d'observation est proposé visiblement en vue de réguler le jeu. De plus, soulignons qu'un critère de réussite jusqu'alors seulement sous-entendu est ici mis au centre : l'unisson. En effet, lors de la définition du jeu, Sylvie précise aux élèves que le miroir doit faire exactement la même chose mais elle n'ajoute pas la contrainte du simultané qui n'émerge que lors de cette consigne d'observation. Ensuite, il est intéressant de voir que Sylvie annonce que la discussion portera ensuite sur les obstacles et critères de réussite, sur ce qui «fait que ça ne marche pas». Cela nous semble confirmer l'hypothèse selon laquelle Sylvie a choisi de faire découvrir les critères de réussite aux élèves par essais/erreurs et observation.

A 6'31", la moitié des élèves, en position de danseurs, reprend l'exercice, observée par les élèves en position de spectateurs. Un duo, déjà cité ci-avant, produit un quasi unisson, deux autres s'en approchent par moments ; dans les deux derniers duos, le guide bouge vite, et le guide ne suit pas.



Sylvie-miroir-ph5-6'49"



Sylvie-miroir-ph6-6'41"

Soulignons que dans ces cinq duos, les guides ne proposent que des mouvements de bras.

A 7'34", Sylvie dit seulement :

« Bien, les groupes qui travaillaient, vous vous asseyez, les autres vous vous levez, chut... dans la continuité, et on commence, allez. » (7'44")

Sylvie prend donc le parti de ne pas s'exprimer sur les premiers duos avant de demander aux seconds d'être observés. Nous postulons que cette réticence didactique repose sur le souci de mettre tous les élèves à égalité quant à la phase de discussion qui suivra. En effet, si un échange avait eu

lieu avant le changement de groupe, les seconds duos auraient bénéficié d'une phase de régulation supplémentaire avant d'être observés, et le milieu didactique de formulation qui doit succéder aurait été compromis.

Parmi ces seconds duos, aucun ne s'approche de l'unisson. Les guides proposent des mouvements rapides (comme le montrent les décalages sur les photos ci-dessous), souvent désordonnés et peu lisibles.



Sylvie-miroir-ph7-7'56"



Sylvie-miroir-ph8-8'04"

A 8'51", Sylvie arrête l'exercice et lance la discussion suivante :

SYLVIE : Alors juste 3 petites secondes. Asseyez-vous. Donc, en ayant observé chaque petit groupe, qu'est-ce qui fait à un moment donné que ce miroir ne peut pas fonctionner? Qu'est-ce qui a fait que le camarade n'a fait pas exactement le même mouvement, n'a pas pu le faire?

E1 (Premier groupe de danseurs, duo s'approchant de l'unisson.) : Parce qu'ils allaient trop vite.

SYLVIE : Un, ils allaient trop vite, ça revient, rappelez-vous l'exercice qu'on a vu la dernière fois, quand on avait notre baguette de Harry Potter. Si je faisais des gestes trop rapides, le copain n'avait pas le temps d'interpréter. Deux. Donc des mouvements trop rapides?..

E2 : Des gestes trop difficiles.

SYLVIE : Des mouvements trop difficiles...

E3 : inaudible.

SYLVIE : Oui, mais là si il ne regarde pas, c'est difficile! Mais des fois il regarde autour... il est plutôt intéressé par ce qui se passe à côté.. Donc, ...

E4 : Parfois, il montrait avant et après il le refaisait.

SYLVIE : Ca c'est pas gênant, pour le moment.. Donc si je retiens, il y a deux choses que je vais retenir, il y en a une dont vous ne m'avez pas parlé. La première chose c'est des mouvements le plus lents possibles, OK. » (10'18")

Nous prenons le parti d'interrompre ici la transcription de cet épisode et d'analyser dans un premier temps les données précédentes avant de poursuivre. Rappelons que, dans la séance de Sylvie, aucune interruption n'a eu lieu ici.

Tout d'abord, soulignons la dévolution aux élèves de la définition des critères de réussite. Nous remarquons qu'un des critères principaux de réussite de la tâche émerge immédiatement suite à l'observation. Sylvie rebondit ici en rappelant aux élèves l'exercice de Harry Potter où le même critère de réussite avait été souligné et exploré (cf. s1). Elle relance la discussion, sous-entendant par son geste (deux avec les doigts) et l'intonation de sa voix que ce critère était essentiel mais pas unique. Un élève évoque alors la proposition de mouvements trop difficiles, élément repris par Sylvie. Malgré que cet élément puisse être en effet source d'obstacle, nous pensons que cela n'a pas été le cas dans cette première phase du jeu. En effet, les guides bougeaient rapidement et leurs mouvements étaient difficilement lisibles mais, néanmoins, nous ne relevons pas de mouvement difficile à reproduire, si tant est bien sûr que le guide le propose à une vitesse et avec une intention appropriées. Le fait que Sylvie prenne cet élément en compte peut être interprété de deux façons : soit elle ne différencie pas "difficulté" et "vitesse" du mouvement, soit elle estime que ce critère de réussite est juste et important à souligner quelles qu'aient pu être les propositions des élèves. Aucun élément ne nous permet d'avancer ici une certitude.

Revenons maintenant sur l'échange avec E3. L'élève évoque visiblement le fait que certains élèves ne se regardaient pas. Sylvie interprète ce comportement comme un manque de concentration de certains élèves sans rebondir sur cette remarque pour aborder la relation par le regard, centrale dans ce jeu. Enfin, nous soulignons que Sylvie ne prend pas en considération la dernière remarque (celle de E4) pourtant relative, selon nous, au décalage entre guide et miroir. Cette manière empressée d'écarter cette remarque nous semble être un indice du désir de l'enseignante de faire avancer le temps didactique. Nous posons l'hypothèse qu'elle attendait des élèves les remarques sur la vitesse du mouvement, sur sa difficulté et probablement, comme le montre la suite, sur son ampleur, et qu'elle écarte les autres remarques pour arriver rapidement à reprendre le jeu régulé autour des trois éléments qu'elle a retenus. Observons maintenant la suite de cet épisode de régulation.

SYLVIE : *Mais regardez.* (10'20" : A un élève:) *Viens en face de moi.* (Fait des cercles de mains repris par l'élève presque à l'unisson, photo ci-après) *Regardez, il n'y a rien qui vous gêne?*

E5 : *Il suit pas bien.*

SYLVIE : *Mais pourquoi il arrive mal à me suivre?*

E6 : *C'est pas assez lent.*

SYLVIE : *Si regarde, il arrive à me suivre. Après c'est normal qu'il y est un tout petit peu de décalage. Mais regardez mes mouvements à moi, qu'est-ce qui se passe, mes mouvements?*

E7 : *Ils sont décontractés et lui contractés.*



Sylvie-miroir-ph9

SYLVIE : *Ça c'est normal..Je vais vous aider* (11'26"). *S'il a du mal aussi à me refaire, c'est que mes mouvements sont trop petits. Si vous me faites des petits mouvements, il n'a pas le temps de refaire alors que si vous faites des grands mouvements (agrandit ses mouvements), grands et lents, il va avoir le temps.*

Ça veut dire qu'il est très attentif. Donc on va reprendre l'exercice et vous allez essayer de faire des mouvements lents et amples, on dit ample pour un mouvement. (12'08")

Nous voyons qu'ici Sylvie a tenté de faire avancer le temps didactique par une «démonstration erronée» de sa part autour du critère de réussite *faire des gestes amples*. L'observateur peut aisément s'apercevoir que cela ne fonctionne pas et ce pour une raison majeure : Sylvie propose des mouvements de bras d'une ampleur moyenne mais suffisante pour que l'élève ne les reproduise. Les élèves en position de spectateurs ne parviennent donc pas à discerner l'erreur qu'elle leur demande de chercher. Ils tentent donc des propositions qui ne portent pas sur l'ampleur du mouvement et Sylvie finit par leur donner ce critère. Notons le propos de E7 qui pointe une dimension liée à la fluidité du mouvement (décontracté/contracté) qui n'est pas reprise par le professeur. Ce moment nous semble particulièrement intéressant. En effet, dans les propositions des élèves lors de la première phase, nous n'observons pas cet obstacle. Sylvie souhaite malgré tout l'aborder, peut-être s'inspirant de la fiche enseignante, mais ne semble pas comprendre exactement ce qu'est cet obstacle. De plus, elle considère l'ampleur du mouvement comme laissant à l'autre *le temps de refaire* alors que c'est avant tout une variable de la visibilité et de la clarté du mouvement du guide.

En revanche, elle redéfinit le jeu à l'issue de cet épisode : il s'agit de faire des mouvements lents et amples.

2.2.2 Deuxième phase de jeu

Après ce moment de discussion et de régulation du jeu, Sylvie relance l'activité pour tous les duos (12'10"). Les élèves reprennent l'exercice, la majorité des guides proposent des mouvements plus lents que durant la première phase de jeu même si l'unisson n'est pas atteint.

Dès 12'24", Sylvie régule ainsi le jeu :

« Plus lent encore, plus lent. Prenez le temps de les faire. »

Puis à 12'31", en passant devant le duo de filles en photo ci-dessous (ph10) :

« Oui! C'est bien ça! »



Sylvie-miroir-ph10-12'31"



Sylvie-miroir-ph11-12'32"

Nous observons que davantage d'élèves s'approchent de l'unisson, même s'il ne s'agit que d'unissons de bras, à l'exception de deux duos proposant un accroupi à l'unisson. Les mouvements sont plus lents et les élèves semblent plus concentrés.

A 12'55", Sylvie dit, voyant un duo exécutant un pas chassé de côté (qui n'est pas à l'unisson) :

« Ah, un déplacement! Enfin! (En voyant deux élèves les mains au sol, jambes tendues, visibles sur la photo:) Oui, ce travail vers le bas c'est bien. »

A13'06 : Signal de changement des rôles.

Les propositions restent meilleures que lors de la première phase de jeu. Au niveau de l'engagement corporel, seuls les mouvements de bras et quelques inclinaisons vers le bas sont explorés.



Sylvie-miroir-ph11-13'27"



Sylvie-miroir-ph12-13'55"

A 14'06", Sylvie marque la fin du jeu ainsi : « Bien! Très bien! »

Lors de cette deuxième phase du jeu, les propositions des guides sont plus lentes, même si elles ne permettent pas toujours l'unisson. Dès le début du jeu, Sylvie régule à nouveau ce rapport au temps, et seulement le rapport au temps, ce qui nous semble cohérent. En effet, Sylvie a choisi d'énoncer avec les élèves les trois critères principaux de réussite de la tâche (du côté du guide) mais nous sommes d'avis que pour cette classe, depuis le début, c'est le rapport à l'énergie et au temps qui font défaut. Il nous paraît donc intéressant que ce soit cette régulation qui ait été rapidement proposée par Sylvie. Sylvie félicite ensuite un duo de filles s'approchant de l'unisson, alors que ce même duo avait des propositions particulièrement rapides et désordonnées lors de la première phase. Il semble donc que Sylvie ait repéré cette évolution.

Enfin, nous considérons que les félicitations suite au pas chassé et au travail vers le bas tente de venir encourager des propositions plus originales, dépassant la seule motricité des bras. Cependant, Sylvie ne semble pas s'inquiéter ou parvenir à faire évoluer le milieu dans ce sens, la mobilisation corporelle n'étant jamais régulée, ni même donnée en exemple lors de sa démonstration.

2.3 Analyse de l'action didactique de Sylvie

Ces deux épisodes nous permettent une première analyse de l'action didactique de Sylvie.

– Nous remarquons tout d'abord que la définition du jeu donne aux élèves le cadre du jeu (être face à face, l'un propose les mouvements, l'autre fait exactement la même chose) sans en évoquer cependant ni les comportements moteurs à rechercher ni les critères de réussite. Comme nous l'avons évoqué, cette façon de définir le jeu nous semble délibérée, Sylvie prenant le parti de

proposer une phase d'essai à l'issue de laquelle l'observation et la discussion permettent de faire émerger les régulations essentielles. Cette dévolution aux élèves de la recherche des critères de réussite, mise en place comme conseillée dans la fiche remise au participants, nous paraît importante dans le jeu didactique proposé par Sylvie même si, comme nous l'avons vu, elle n'hésite pas à écarter des remarques ou à orienter la discussion, pour, à la fin, donner les traits pertinents du mouvement à produire que les élèves n'ont pas su faire émerger.

– Les trois éléments qui font clairement enjeux pour cette enseignante sont relatifs à la motricité du guide (lenteur, facilité, amplitude). En effet, Sylvie n'évoque à aucun moment le comportement de l'élève en position de miroir. Ceci ne nous paraît pas faire obstacle à la construction d'une référence puisque tous les élèves sont tour à tour guide et miroir et parce que, malgré d'autres aspects, la motricité du guide est réellement centrale dans cet exercice. En effet, même si elle ne permet pas la réussite de la tâche à elle seule, elle est en revanche une condition *sine qua non* de cette réussite.

– L'aspect mis au centre est la lenteur du mouvement du guide. Nous soulignons que, malgré l'importance de cet aspect en particulier au regard des propositions lors de la première phase, Sylvie aurait pu faire évoluer le jeu en incitant les élèves à un engagement global du corps, ou encore en exploitant certaines contributions motrices d'élèves.

– Pour ce qui est de l'institutionnalisation dans ce jeu, nous ne relevons que des indices furtifs : la fin de la démonstration où Sylvie propose des mouvements de bras lent et amples et les trois félicitations. Nous ne considérons donc pas qu'un réel processus d'institutionnalisation ait eu lieu ici. Nous postulons que les élèves ont essentiellement retenu que pour danser en miroir, il fallait bouger plus lentement.

– Lors de l'analyse de la mise en place du jeu des statues par Sylvie, nous avons vu que Sylvie semblait écarter du débat de savoir l'aspect plus sensible de l'activité. Nous avons proposé deux hypothèses concurrentes pour expliquer cet aspect : (1) celle selon laquelle Sylvie présentait, à côté d'un assujettissement sportif technique, un assujettissement à l'institution primaire semblant lui interdire les remarques plus personnelles sur l'activité des élèves, comme de peur d'empêcher les élèves de s'exprimer librement ; (2) celle selon laquelle Sylvie n'hésitait pas à exiger le respect de consignes et à réguler l'activité sur les aspects spatiaux et corporels mais n'intervenait jamais sur l'originalité ou sur l'aspect sensible, aspects propres à la danse contemporaine, mais secondaires ou absents du *modern' jazz* ou de la chorégraphie gymnique. Sans nous permettre de conclure sur cet aspect, la mise en place du jeu du miroir semble renforcer ces éléments d'interprétation. Le jeu du miroir est un jeu portant simultanément sur les rapports (simultanés) à l'énergie et au temps, sur la relation par le regard et sur l'écoute. Or, de ces enjeux, Sylvie ne met réellement à l'étude que le

rapport au temps. L'énergie continue et contrôlée, la relation intense au sein du duo par le regard et cet état d'écoute très avancé faisant de simples propositions gestuelles une expérience sensible et poétique n'ont pas été abordés, de même que la mobilité du centre du corps (et ce malgré que la seule motricité des extrémités ait été énoncée parmi les obstacles dans la fiche que Sylvie semble par ailleurs avoir utilisée). Cette analyse va dans le sens de la deuxième hypothèse : en effet, les aspects de la tâche qui n'ont pas été désignés aux élèves sont les aspects plus spécifiques à la danse contemporaine et absents ou secondaires en *modern' jazz* et en gymnastique. Malgré tout, nous nous gardons de conclure, préférant attendre de croiser ces interprétations à celles issues de l'analyse de l'atelier chorégraphique.

3. La construction de la référence : analyse par le triplet des genèses

Examinons maintenant comment la référence est construite dans la classe par Sylvie et ses élèves à partir du triplet des genèses.

3.1 Mésogenèse

L'analyse proposée ci-avant montre, pour le jeu du miroir, que Sylvie installe un premier milieu permettant simplement un essai un peu "naïf" du jeu, sans donner les enjeux visiblement retenus par cette enseignante. Cette première phase permet une première approche ludique du jeu dont l'observation va être le moment-clé, permettant de repérer les comportements ne permettant pas l'illusion de miroir et par là-même les critères de réussite. Cet épisode d'observation et de discussion nous semble central dans la construction à la fois du milieu pour l'étude et de la référence. En effet, c'est lors de cet épisode que sont énoncés les aspects majeurs de la tâche retenus par Sylvie, la première définition et la première tentative semblant même n'être proposées qu'en vue de ce moment-clé.

Le milieu ainsi construit désigne aux élèves un comportement majeur pour le guide en vue d'une stratégie gagnante : faire des mouvements simples et lents. Nous considérons que l'échange sur l'ampleur du mouvement n'a pas été central. En effet, cet aspect, qui ne posait pas problème, n'a pas émergé dans la discussion et, par la suite, Sylvie l'a édicté mais n'y est pas revenue dans ses régulations ultérieures. Comme nous l'avons évoqué, il semblerait que Sylvie ait abordé cet aspect car il faisait partie des consignes de la fiche enseignante mais qu'il ne constitue ni un problème pour les élèves, ni un enjeu pour l'enseignante.

Lors du jeu des statues, nous avons supposé que Sylvie était peu habituée à des situations d'exploration où le milieu évolue au fil des propositions gestuelles des élèves et qu'elle semblait

davantage avoir une grille de comportements attendus, considérés comme critères de réussite, sans attention déclarée portée aux positions en tant que telles. Dans le jeu du miroir, cette hypothèse semble se confirmer. En effet, nous avons vu précédemment que la dimension sensible de la tâche n'a pas été développée. Or, un duo (celui en réussite dès la première phase de jeu) pouvait permettre une discussion autour de cette dimension, mais Sylvie ne l'a pas perçu, et ce malgré une grande aisance dans la gestion du contrat institutionnel (au sens de Chevallard, 1992). Nous pensons donc que Sylvie avait peut-être une image du jeu, que l'on peut penser centrée sur des gestes lents de bras, et n'a pas su faire aller le jeu plus loin. Il nous semble que la recherche d'originalité a été effleurée lorsqu'elle a valorisé les propositions de déplacement et vers le bas, mais elle n'a pas fait évoluer le milieu dans cette direction.

3.2 Topogenèse

Sur un plan topogénétique, nous observons que les responsabilités sont partagées. Tout d'abord, Sylvie définit le jeu. Malgré deux petits échanges, c'est elle qui apporte la consigne, alors que les élèves auraient pu prendre cette définition en charge, compte-tenu du fait qu'ils connaissaient apparemment le jeu. Ce topos du côté du professeur au moment de la définition du jeu nous semble aller de pair avec la précision et l'exigence des consignes du jeu des statues. En revanche, lors de l'épisode d'observation et de discussion, les élèves ont au début un réel topos : ils ont à charge de repérer les comportements faisant obstacle à l'unisson et les critères de réussite de la tâche. Malgré un topos important côté élèves, nous soulignons que Sylvie choisit de reprendre la responsabilité de l'avancée du temps didactique lorsqu'elle juge que les élèves n'évoquent pas ce qu'elle attend.

Nous pensons donc que dans cette mise en place du jeu du miroir, la topogenèse est partagée : les élèves ont à charge d'explorer la consigne, de trouver de critères de réussite et de rejouer *proprio motu* le jeu ainsi redéfini ; de son côté, l'enseignante prend à charge la définition du milieu initial et les régulations sur les mouvements à produire lorsque les élèves ne les produisent pas.

3.3 Chronogenèse

Le processus chronogénétique pour cette tâche comporte deux aspects majeurs.

– Tout d'abord, nous avons précisé ci-avant que le jeu du miroir est défini en deux fois, la première de manière large, laissant aux élèves la charge d'expliquer le milieu. Il est en revanche intéressant de constater qu'après cette définition, d'autres objets ne sont pas introduits, et ce malgré l'évolution qu'ils auraient pu apporter d'une part, et d'autre part la possibilité d'utiliser des propositions d'élèves pour les introduire. En effet, comme nous l'avons déjà évoqué, le travail relationnel et l'engagement corporel ont été très frustrés dans la plupart des propositions, et Sylvie

aurait pu s'appuyer sur les propositions d'un duo.

– D'autre part, il est intéressant de remarquer que le jeu du miroir ne sera rejoué en improvisation que lors de la dernière séance (avec un seul guide pour toute la classe) mais fera l'objet de deux longs épisodes de composition au sein de l'atelier chorégraphique (voir section suivante). Pour ce qui est des objets alors mis à l'étude, nous soulignons que les objets absents de cette mise en place du jeu (regard, engagement corporel, sensibilité) n'ont pas été désignés par la suite, mais ils ont été repérés ou évoqués par Sylvie lors de régulations en aparté. La question qui se pose alors, remettant en débat nos hypothèses, est de savoir pourquoi Sylvie ne les développe pas. Les perçoit-elle sans pour autant parvenir à les mettre réellement à l'étude ? Les perçoit-elle sans les considérer comme enjeux ? Ne veut-elle pas aborder les aspects plus personnels et sensibles de peur de priver les élèves d'une certaine liberté ou de porter un jugement esthétique sur leur propositions ? Ces questions, déjà posées lors du jeu des statues ne peuvent selon nous trouver une réponse pour le moment, mais resteront au centre de notre questionnement.

4. Conclusion sur la mise en place du jeu du miroir

Cette double analyse nous a permis de mettre en lumière l'organisation didactique de la tâche en termes de définition du milieu et de dévolution des enjeux de savoirs en deux étapes. Nous soulignons aussi le topos du côté de l'élève dans l'énonciation des critères de réussite.

Les élèves ont expérimenté une situation de recherche d'unisson par l'utilisation d'une motricité lente et usuelle.

Si l'on reprend les différents paragraphes de l'analyse *a priori* de la tâche, on peut constater les aspects suivants :

- L'enjeu central de recherche d'unisson a été joué dans sa composante temporelle (bouger lentement). Sylvie n'a pas hésité à insister sur cet aspect du jeu lorsqu'elle a estimé que c'était nécessaire lors de la deuxième phase du jeu. En revanche, le rapport à un flux continu et contrôlé n'a pas été exploré, ou par hasard, alors qu'il met en jeu des dimensions proprement spécifiques de la danse contemporaine.
- La dimension relationnelle, reposant essentiellement sur le regard (danser les yeux dans les yeux) n'a pas été abordée. Sylvie l'énonce pourtant lors d'une régulation faite à un groupe de composition à la séance 3, mais cette dimension n'a pas été perçue par cette enseignante comme un enjeu décisif pour toute la classe.

- La recherche d'une profonde écoute entre danseurs d'un duo, si elle a été clairement énoncée, n'a pas fait l'objet d'une étude systématique. Certains élèves ont néanmoins évolué à ce propos entre les deux phases de jeu mais sans que cela soit un objet d'apprentissage désigné et conscient.
- Il n'y a pas eu d'aménagement du milieu pour faire évoluer les formes vers des schémas moins usuels, malgré de ponctuelles propositions d'élèves pouvant le permettre. Les élèves n'ont proposé quasiment que des mouvements de bras.
- La transposition spatiale «en miroir» n'a pas été abordée, ce qui nous semble cohérent compte-tenu qu'elle était acquise pour tous les élèves de cette classe.

Pour conclure, notons que l'exploitation de la tâche expérimentale par Sylvie peut être décrite comme une recherche d'unisson, essentiellement de bras, sans qu'elle comporte toutes les dimensions possibles du jeu du miroir. Le jeu a été joué, les élèves ont peu à peu exploré le mouvement lent et la recherche d'unisson, mais le milieu mis en place par Sylvie n'a pas mis à l'étude toute la dimension relationnelle, inventive et sensible de la tâche, dont on a pointé le caractère essentiel dans la construction de la référence en danse contemporaine.

Section 5 : Analyse microdidactique de « l'atelier chorégraphique »

1. Introduction : approche de l'atelier chorégraphique dans son ensemble

Sylvie a mis en place l'atelier chorégraphique à chaque séance de la séance 2 à la séance 10 de la façon suivante, décrite dans le synopsis de cycle :

Séance épisode	Tps	Tâche	D	S	M	Appl cons	d	% exp	Type tâche	Mod	Dimens °
2f	40-56'10"	ATELIER 1: composer une phrase avec début, fin et 3 éléments travaillés		X		M+	16'20	T C	C	2	PG
3d	12'30"-26'	Apprentissage phrase commune (premiers 8 temps)	X	X		F	13'30	T C	Memo reproF	I	CPS ESP TPS
3e	26'-50'36"	ATELIER 2: composition phrase par 2 (miroir)		X		M+	24'36	T C	C	2	PG
4c	9'30"-18'	Reprise de la phrase commune (révision des 8 temps sans ajout)	X			F	8'35	T C	Memo reproF	C	CPS ESP TPS
4d	18'-67'	ATELIER 3: Miroir et phrase transmise		X		M+	49	T C	C	2	PG
5c	6'45"-25'	Phrase commune: révision et ajout des 8 temps suivants	X			M+	18"15	T C	Memo reproF	C	CPS ESP TPS
5d	25'-44'	ATELIER 4: Composition d'une phrase libre				F	19	T C	C	G	PG
6c	12'-21'30"	Révision des phrases transmises	X			F	9'10	T C	Memo repro F	C	CPS ESP TPS
6d	21'30"-28'	Révision du miroir composé en s4				M+	6'45	T C	C	2	TPS ESP
6e	28'-60'	ATELIER 4': Reprise de la phrase composée en s5				F	31'45	T C	C	G	PG
7b	10'-11'30"	Révision phrase transmise	X			F	1'20	T C	Memo reproF	C	PG
7c	11'30"-49'	ATELIER 5: Première approche de composition dans son entier		X		M+	37'10	T C	C	G	PG
8e	13'-52'	ATELIER 6: Travail de la chorégraphie de groupe (entière)		X		F	38'45	T C	C	G	PG
9a	0-35'	Visionnage et analyses des productions		X		F	35	F C	AN	C	ANA
10b	3'-5'20"	Marcher sur tempo (claves), en-deça et au-dessus (vitesses)				F	2'35	MC	MD	C	TPS
10c	5'20"-7'20"	Révision phrase apprise sur tempo (claves)				T	2	TC	reproF	C	PG
10d	7'20"-15'	Révisions des compositions				F	8'10	TC	C	G	PG
10e	15'-23'	Passage par G: présentation des compositions		X		F	8	TC	C	G	PG
10f	29'-44'	Visionnage des vidéos et discussion		X		M+	15	FC	obs ana	C	PG

Tableau 38: L'atelier chorégraphique dans le cycle de Sylvie (extrait du synopsis de cycle)

1.1 La transmission de la phrase commune

Si l'on observe dans un premier temps, comme dans l'analyse *a priori*, la transmission de la phrase commune, nous pouvons faire les observations suivantes.

- Nous entendons par "enchaînement composé" une phrase et non des mouvements isolés, et par "mis en espace et temps" l'importance d'une écriture précise comportant des variations de temps et d'espace. Nous remarquons que la phrase construite par Sylvie fait s'enchaîner des actions non usuelles et marquées par le style *modern' jazz* avec des rapports au temps et à l'espace bien prégnants. En effet, cette phrase est construite sur un comptage précis en huit temps, utilisant même les contre-temps ; un passage au sol complexe et différentes orientations sont proposées, ce qui constitue des rapports à l'espace éloignés de l'usuel. Dans cette phrase, les comptes viennent préciser le lien entre musique et mouvements mais ce sans musique, ce qui pose un problème de sens, puisque les comptes musicaux ont pour rôle de permettre un unisson en relation avec la musique.
- Nous notons que cet enchaînement dure 2 fois 8 temps. Il est tout de même à préciser que dans ces seize temps, Sylvie fait s'enchaîner un nombre important d'actions complexes non-usuelles.
- Enfin, notons que l'enseignante s'implique corporellement dans la transmission de cette phrase. Elle décompose, démontre les mouvements, compte la phrase et la danse plusieurs fois avec les élèves.

Observons maintenant les éléments pouvant permettre de juger de la difficulté de la phrase :

- Les **zones du corps mobilisées** sont essentiellement les bras, les jambes, mobilisés ici dans des actions peu usuelles. En revanche, ni le centre du corps ni la tête ne sont beaucoup sollicités.
- Le **rapport à l'équilibre** n'est pas particulièrement problématique dans cette phrase où les appuis sont soit les deux pieds simultanément, soit les fesses.
- Les **éléments techniques** sont nombreux, les actions corporelles étant peu usuelles surtout dans la coordination entre le bas et le haut du corps.
- Le **rapport à l'espace** est complexe, la phrase utilisant de nombreux changements d'orientations et un passage au sol.
- Le **rapport au temps** est dirigé par les comptes. Nous notons que Sylvie insiste fortement sur la relation entre comptes et mouvements mais que cette relation manque ici de sens puisque la phrase n'est jamais dansée sur une musique.
- Le **rapport à l'énergie** est fortement lié au type de gestuelle utilisé et se limite ici à une motricité accentuée.

Cette phrase est donc très complexe quant aux actions corporelles convoquées, et propose un travail non usuel quant aux rapports au temps et à l'espace. De plus, elle demande aux élèves une attention vis-à-vis des comptes qui est ici une composante prégnante du milieu.

Observons désormais, relativement aux variables de la tâche, les caractéristiques de la transmission de cette phrase :

- La transmission de la phrase commune, en tant que tâche de mémorisation et reproduction de formes, a été proposée lors des séances 3 (13'30"), 4 (8'35"), 5 (18'15"), 6 (9'10"), 7 (1'20") et 10 (2'), soit pendant 52'50" au total. Sylvie a d'abord transmis aux élèves les huit premiers temps lors de la séance 3, ensuite révisés lors de la séance 4, puis a ajouté huit temps supplémentaires lors de la séance 5, proposant ensuite une révision des seize temps lors des séances 6, 7 et 10.
- L'utilisation et la précision de la décomposition des mouvements est ici utilisée de manière particulièrement pertinente, compte-tenu de la difficulté et du style marqué de la phrase proposée.
- En revanche, la précision des sensations et de la motivation des mouvements ne sont pas abordés, ce qui est à relier selon nous au style de danse proposé¹⁴⁵.
- Les mouvements sont transmis avec clarté et sont bien pérennes, Sylvie ne transformant pas ses mouvements.
- Aucun moyen mnémotechnique n'est utilisé pour aider la mémorisation.

La transmission de la phrase dans ce site demande donc à l'enseignante une véritable action didactique. Contrairement au site de Diane, cette action repose beaucoup sur la transmission d'actions très techniques mais beaucoup moins sur l'interprétation de cette phrase .

1.2 La composition

Si l'on s'intéresse désormais à la mise en place de la partie « composition » nous pouvons faire les observations suivantes :

- «*Un début et une fin*» a été interprété par Sylvie comme «*une majuscule et une point*». Cette manière scolaire de présenter cette attente est pertinente puisqu'elle encourage les élèves à bien marquer le début et la fin de leur phrase. De plus, Sylvie impose aux élèves que l'un des deux soit une statue enroulée.
- Nous remarquons ensuite que Sylvie a choisi deux procédés chorégraphiques : *accélérer* et

¹⁴⁵ Comme nous l'avons déjà évoqué, le *modern jazz* n'implique généralement pas le même travail de relation, de rapport à l'énergie et aux sensations, davantage développés en danse contemporaine.

ralentir.

- Enfin, notons que les groupes sont composés de quatre élèves (plus un groupe de 5 et un de 6). La formation des premiers groupes (par 2, séance 2 à séance 4) est laissée à la charge des élèves. Sylvie prend ensuite à charge le regroupement des duos afin de former les groupes de 4, 5 et 6 élèves.
- La composition n'est pas reliée à des activités en amont sur les procédés chorégraphiques, à l'exception de quelques exercices de mise en disponibilité amenant les élèves à expérimenter plusieurs vitesses mais dans des situations de marche uniquement.
- Le travail de composition sur l'ensemble des séances (à partir de s2) a fonctionné selon une logique cumulative (au sens de Marsenach, 1991) de la séance 2 à la séance 7. Sylvie a consacré en tout 4h52' à l'atelier, soit 60,8% du cycle, proposant à chaque séance un travail de composition reprenant le précédent et y ajoutant un élément de consigne.

Nous pouvons donc remarquer que l'élément essentiel de l'atelier chorégraphique proposé par Sylvie a été l'agencement progressif des différents éléments attendus.

En ce qui concerne la régulation des compositions, nous remarquons que :

- La tâche de composition comporte à chaque séance un temps de définition du milieu, un temps de recherche des élèves pendant lequel Sylvie circule et régule l'activité de chaque groupe en aparté et la présentation des travaux en cours avec un échange de régulation et d'institutionnalisation à chaque fois.
- En revanche, les procédés chorégraphiques choisis n'ont pas fait l'objet d'une véritable transmission, seulement énoncés et explorés brièvement en seule situation de marche.
- A chaque séance, les spectateurs sont utilisés lors de la phase de présentation des phrases composées. Ils ont alors à charge de dire si chaque élément demandé a bien été introduit à la chorégraphie et de donner éventuellement leur avis sur un aspect moins clair ou moins pertinent, les mettant ainsi en position d'observateurs critiques.

Pour terminer, observons les chorégraphies des élèves :

- Les élèves ont proposé des chorégraphies consistantes, comportant généralement les éléments imposés. La motricité proposée y est relativement stylisée (*modern' jazz* et *hip-hop*) à l'exception d'un groupe (G2). Les élèves parviennent à trouver des unissons au fur et à mesure des nombreux moments qu'ils ont eu pour affiner leurs chorégraphies.
- Les élèves ont ici commencé par discuter, cherchant à organiser les éléments dans un premier jet respectant une chronologie. Compte-tenu du temps imparti, la discussion a ensuite fait place

à des nombreux essais et ajustements avec de riches échanges entre élèves pour faire évoluer les propositions. En revanche, l'accélération et le ralenti n'ont été qu'exceptionnellement visibles dans les productions.

L'atelier a donc pris une grande place dans ce cycle et les élèves ont joué le jeu. Sylvie a accordé un temps suffisamment long et des régulations adaptées, créant ainsi un milieu propice à des compositions abouties.

La motricité utilisée a été peu usuelle et très stylisée, à l'exception d'un groupe (G2). L'espace a été investi avec des orientations variées et des passages au sol.

Compte-tenu des éléments évoqués ci-avant, il nous semble judicieux de choisir pour l'analyse microdidactique un épisode de composition avec ses trois moments habituels (consigne, recherche, présentation) afin d'observer comment Sylvie et ses élèves abordent l'ajustement successifs des éléments demandés pour en faire une véritable chorégraphie. Nous choisissons d'analyser l'épisode 8e car il comporte tous les éléments demandés mais présente une grande variété de régulations et d'échanges.

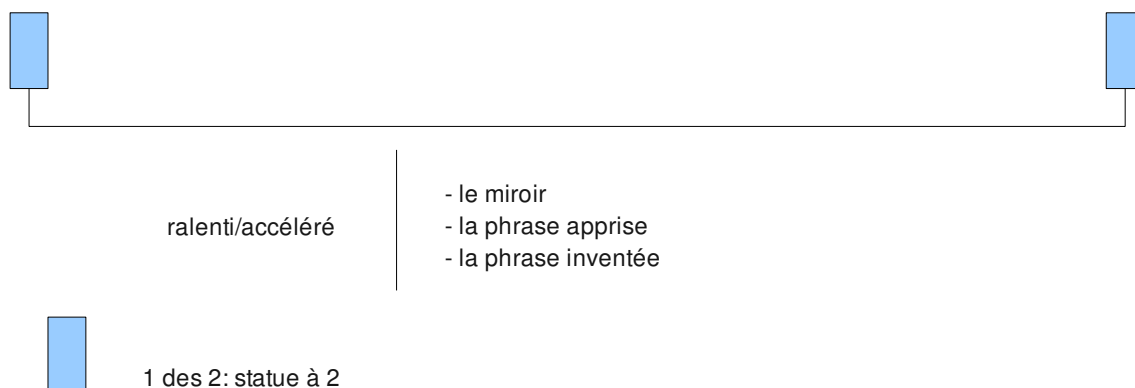
2. La construction de la référence : Analyse de l'action didactique de Sylvie

L'épisode que nous allons analyser se compose de moments emblématiques de la composition telle que mise en place par Sylvie : la définition du milieu, le moment de recherche des élèves largement régulée par l'enseignante et le moment de présentation, donnant lieu lui aussi à de nombreux échanges de régulation et d'institutionnalisation. Nous suivrons donc ces trois moments pour construire notre analyse.

2.1 La définition du milieu (T0-1'53'')

Notons que cet épisode fait suite à trois séquences de composition par groupe (en s5, s6 et s7), précédées de trois séquences de composition par deux (s2, s3, s4). Au sein de la séance 8, cet épisode fait suite à quatre exercices de mise en disponibilité, dont un relatif aux variations de vitesses dans la marche (8c).

Sylvie introduit ainsi l'atelier, après avoir fait asseoir les élèves en face d'un tableau comportant le schéma suivant :



Elle dit alors :

« *Il nous reste ce mardi, puis deux autres séances. Donc, ça serait bien qu'aujourd'hui, à la fin de l'heure, vos chorégraphies soient prêtes, de manière à ce que mardi on puisse vous filmer. Donc là, vous avez une bonne demi-heure pour revoir la choré. **Je vous rappelle, un début une fin** (indique avec ses deux index les deux rectangles du schéma). **Majuscule, point. Une des deux doit se finir en statue deux par deux. Au milieu, il doit y avoir le miroir, il doit y avoir accéléré et ralenti, les deux phrases imposées et les deux phrases que vous avez inventées. Bien sûr ces phrases peuvent être mélangées. Vous pouvez mettre un bout de ma phrase, un bout de la vôtre, c'est à vous d'organiser votre phrase comme vous voulez. L'accéléré et le ralenti, le ralenti vous l'avez plus ou moins, avec quoi ?*** (Plusieurs élèves répondent : le miroir) *Avec le miroir. Alors maintenant, peut-être que vous pouvez voir dans une des phrases ce qu'on peut accélérer. Euh, on parle en chuchotant.* » (1'53")

Nous relevons trois points intéressants dans cette définition du jeu.

- Tout d'abord, Sylvie énumère, en s'appuyant sur le schéma au tableau les éléments demandés dans la composition du groupe. Soulignons que l'utilisation de ce support visuel, qui permet un retour ultérieur possible des élèves sur la consigne pendant le temps de recherche, est un outil de clarification qui montre la compétence didactique de Sylvie. Notons que la statue à deux, le miroir, les phrases imposées et inventées sont des éléments qui ont chacun fait l'objet d'un épisode de composition propre dans les séances précédentes. En revanche, l'accéléré et le ralenti a été demandé pour la première fois lors de la séance 7 sans que les élèves ne parviennent à l'utiliser. Ces procédés n'ont fait l'objet que de l'exercice de mise en disponibilité 8c autour de la marche.
- Nous soulignons ensuite que Sylvie précise que les deux phrases différentes travaillées en deux blocs distincts peuvent ici être mélangées. Cette remarque nous paraît importante à deux égards : (1) Sylvie encourage ainsi des créations et ajustements, exhortant ainsi les élèves à

s'éloigner d'un simple copier/coller ; (2) on peut questionner la difficulté pour les élèves de scinder et mélanger des éléments jusqu'alors bien distincts. Nous observerons dans les chorégraphies des élèves comment ils se sont saisis de cette consigne.

– Enfin, revenons sur le ralenti et l'accélérer. Sylvie dit aux élèves qu'ils ont déjà un moment de ralenti avec la séquence en miroir, qui, il est vrai, appelle une certaine lenteur du mouvement. Nous pensons cette considération importante pour comprendre la praxéologie de Sylvie car elle ne considère pas le ralenti comme un procédé chorégraphique venant transformer une partition mais seulement comme un moment de lenteur dans l'enchaînement final. Cette distinction peut paraître subtile ou extrême mais nous pensons au contraire qu'elle est fondamentale. Le ralenti et l'accélééré sont des procédés qui permettent de créer du contraste soit dans une phrase - qui peut être répétée dans des vitesses extrêmes ou dont la vitesse peut varier en son sein – ou du contraste dans un groupe de danseurs – les uns interprétant une phrase au ralenti pendant que d'autres exploitent l'accélééré. Il s'agit donc d'utiliser ces procédés pour *faire signe* (au sens de la poétique, Louppe, 2000). Or, Sylvie permet aux élèves de contourner cette recherche chorégraphique en leur permettant de considérer que le miroir est une expression du «ralenti», alors que son enjeu chorégraphique est l'unisson et le ralenti sa variable de réalisation. De même, quand elle dit «*Alors maintenant, peut-être que vous pouvez voir dans une des phrases ce qu'on peut accélérer.*», elle désigne aux élèves une tâche d'accélération d'un mouvement mais pas une véritable tâche de réflexion chorégraphique. Cet aspect est important pour expliquer et comprendre la praxéologie de cette enseignante car, une fois de plus c'est l'aspect propre à la danse contemporaine dans son aspect pratique et poétique qui est absent de la transmission.

2.2 Moment de recherche et régulation du jeu

A la suite de cette définition du milieu, Sylvie laisse les élèves se répartir dans la salle, se mettre au travail, puis circule et interagit avec certains groupes. Ces interactions sont présentées et analysées en intégralité et dans leur ordre d'apparition.

2.2.1 Moment informel (1'53''- 7'47'')

Les élèves se lèvent et se répartissent dans la salle. Pendant ces quelques minutes, Sylvie discute avec moi d'une date pour montrer les vidéos aux élèves et les analyser avec eux. Pendant ce temps, les élèves sont au travail. Elle leur annonce qu'ils auront une séance supplémentaire le vendredi.

2.2.2 Premier échange (7'50''- 11'44'')

A un groupe (G3) qui discute :

Alors, vous en êtes où?

E : *On cherche une position de fin, mais...*

Sylvie : *Quels sont vos derniers mouvements? Montrez-moi la fin de votre choré.*

Les élèves montrent leur phrase (inventée) et terminent tous les mains sur la tête. Sylvie leur dit :

*Là vous pouvez aller dans n'importe quelle position de fin, à vous de voir. **Par contre, ce qui me dérange, c'est que vous ne vous déplacez pas, vous êtes toujours à la même place, dans la même disposition, je vous l'ai déjà dit. Refaites du début et pensez aux placements.***

Les élèves démarrent avec le miroir puis flottement avant d'attaquer la phrase commune (toujours face à face). Sylvie leur dit alors :

Un petit soucis, un petit soucis...

E: *Il faut se replacer avant.*

Sylvie : *Ah!voilà! Et la phrase, la mienne, il faut la revoir ?*

E2 et E3 : *Non, ça va.*

Sylvie observe la classe pendant une trentaine de secondes puis regarde à nouveau ce groupe qui est en train de faire la phrase commune. Flottement et confusion quant à l'orientation de la fin, les élèves ayant décidé de faire cette phrase dans deux orientations différentes (deux élèves dans chacune d'elles). Sylvie leur dit alors (11'07") :

Alors faites attention, vous vous finissez là (fait position de fin orientation 1) mais eux finissent là-bas (fait position de fin orientation 2).

E4 : *Mais j'arrive pas à enchaîner...*

Sylvie : *Lesquels ?*

E4 esquisse la fin de phrase imposée, E1 commence à lui montrer, mais Sylvie prend la régulation en mains :

Tu es arrivé dans cette position (la fait) et la tu plies la jambe gauche (le fait). L'élève le fait mais à l'envers. Non, pousse sur ta jambe droite. E4 le refait correctement.

Voilà!

Deux aspects nous semblent important dans cet échange.

– Tout d'abord, on remarque ici que Sylvie insiste sur l'enchaînement entre les différents éléments et le placement des élèves au sein du groupe. Il s'agit bel et bien d'un savoir d'ordre chorégraphique. Comme nous le verrons dans les régulations ultérieures et dans le moment de

présentation des chorégraphies, cet aspect semble réellement faire enjeu pour l'enseignante bien qu'elle ne prenne pas le parti de le désigner dans une régulation collective.

– Quant à l'action didactique de Sylvie et à son épistémologie pratique, soulignons qu'elle n'hésite pas à s'engager corporellement afin de redémontrer des mouvements qui font problèmes (orientation statue, enchaînement). Nous remarquons que Sylvie prend à sa charge cette régulation gestuelle alors qu'un élève commençait à expliquer le mouvement à son camarade. Nous ne pensons pas que ce soit ici le signe d'un refus de dévolution mais plutôt d'un soucis d'ordre didactique et pédagogique. En effet, l'élève qui demande cette précision n'est pas toujours à l'aise avec les mouvements demandés et nous pensons que Sylvie se charge de cette régulation afin de pouvoir réellement l'aider à dépasser cet obstacle, ce que l'interaction entre élèves n'aurait peut-être pas permis aussi certainement.

2.2.3 Deuxième échange (12'35'' - 15'15'')

Après avoir observé et écouté un groupe cherchant sa position de fin, Sylvie leur dit :

Après vous trouverez l'enchaînement avec votre mouvement.

Les E se refocalisent sur la position mais sans penser à l'enchaînement. Sylvie leur dit alors :

Et si vous partiez de votre position de départ.

Se placent en ligne.

Vous êtes comme ça ?

Non.

Se place en trapèze.

Donc essayez à partir de cette position de voir comment vous pouvez faire pour... Une E change de place en tournant sur elle-même. Voilà ! Comme si l'image se transformait..

Une E prend à charge de dire aux autres ce que chacune doit faire. La position de départ n'est plus la même.

Je ne comprends plus.. C'est pas ça que je vous demande, je vous demande votre position de départ.

Se replacent en quinconce avec une élève sur deux dans l'orientation opposée.

Ca c'est votre position de départ ? Oui ou non ?

Oui.

Je croyais que vous étiez en statue.

Ah oui !

Se placent dans une statue à quatre et démarrent la chorégraphie en comptant en huit temps. Sylvie les regarde. Quand elles viennent se placer pour la position en question, elle dit :

Voilà, je veux une jolie position.. Voilà, c'est bien.. Les E terminent leur choré.

Bien, c'est bien ça.

Dans cet échange aussi, Sylvie insiste sur les divers placements et leurs enchaînements. Ce groupe étant assez autonome, elle se contente de les guider en leur demandant de lui montrer ces enchaînements, puis la chorégraphie dans son entier.

2.2.4 Troisième échange (15'20''- 18'36'')

Dès la fin de l'échange précédent, un groupe lui demande de regarder leur chorégraphie. Une fois leur démonstration terminée (16'29'') l'échange commence :

Alors quand on compte... Vous vous comptez 1, 2 puis vous continuez sans compter puis vous reprenez 3, 4... Refaites-le, moi je compte. Et allez doucement, c'est trop fort là. (17'02'')

Sylvie compte et les élèves reprennent leur chorégraphie depuis le début. Observons que Sylvie compte, y compris au début du miroir mais s'arrête alors pour reprendre ensuite. Notons aussi que les élèves ont à certains moments des difficultés à exécuter les mouvements sur le comptage.

A la fin de la chorégraphie, Sylvie enchaîne :

Là pour venir se placer, il y a eu un décalage. Parce que vos petits pas d'ajustement ne sont pas les mêmes.

E1 : Mais même à la chorégraphie on était pas bien ensemble.

Sylvie : Oui parce que vous vous êtes trompés. C'est 1,2...

Elle exécute la phrase imposée en comptant. Puis elle appelle toute la classe (18'36'').

Cet échange nous paraît particulièrement intéressant car Sylvie insiste sur le fait que ces élèves comptent la pulsation de manière irrégulière. Il est vrai que le comptage durant la première démonstration n'est pas correct mais les élèves produisent un bel unisson. Or, le comptage, surtout en absence de musique, est seulement un moyen d'atteindre l'unisson. Il est donc important de voir que Sylvie insiste ici sur le comptage, qui est un savoir de la danse dans sa relation à la musique et/ou à l'unisson, mais qu'ici les élèves doivent *compter pour compter*. Lorsqu'elle leur fait refaire la chorégraphie en comptant, les élèves se retrouvent alors en difficulté, alors qu'ils avaient visiblement trouvé une écoute leur permettant de danser ensemble. Ce glissement entre variable de l'unisson et enjeu ne nous semble pas anodin compte tenu de l'assujettissement de Sylvie à des pratiques s'appuyant seulement sur le comptage et non sur l'écoute (*modern' jazz*, chorégraphie gymnique), assujettissement qui se retrouve en tension et en opposition avec son assujettissement à l'école primaire qui l'empêche, comme le montre l'entretien, de proposer aux élèves des musiques rythmées qui pourtant donneraient alors du sens à ce comptage.

Enfin, soulignons une fois de plus qu'elle n'hésite pas à s'engager corporellement pour repréciser des mouvements qui posent problème aux élèves.

2.2.5 Moment décroché : la phrase commune (19'-21'30")

Nous ne transcrivons pas l'intégralité de ce moment décroché mais analyserons les consignes et régulations majeures de Sylvie quant à la réalisation et à la qualité du mouvement .

Sylvie appelle tous les élèves, leur demande de pendre leur espace pour réviser la phrase imposée. Elles leur dit alors (19'08") :

Vous imaginez que vous avez une petite clochette ou des fers sous les pieds, et chaque temps quasiment est marqué par un pas ou un mouvement.

Elle fait ensuite une fois la phrase avec eux en décomposant chaque mouvement et en comptant. Elle leur demande ensuite de refaire, elle compte. Les élèves ayant des difficultés à exécuter le passage au sol sur les temps, elle insiste sur cette partie de la phrase (20'30"-21'30"), puis leur demande de refaire depuis le début. Elle enchaîne ensuite sur le moment de présentation des chorégraphies.

Il est intéressant de souligner que Sylvie n'hésite pas à un moment décroché voyant que déjà deux des trois groupes avaient des difficultés sur la phrase apprise. Dans ce moment décroché, même si elle remontre les mouvements, Sylvie insiste beaucoup plus sur la relation entre pulsation et mouvement, comme le montre sa métaphore et la prégnance du comptage, ainsi que l'insistance sur le passage au sol avec la relation *un mouvement sur chaque pulsation*. Notons que cette relation est en fait problématique puisque elle découpe en quatre mouvements arrêtés, créant une inertie dynamique, un passage au sol qui serait plus facilement réalisable avec une énergie continue et relâchée.

Sylvie privilégie donc la dimension temporelle au sens de la rythmique de la phrase, ce qui peut être relié à ses pratiques corporelles habituelles.

2.3 Moment de présentation des chorégraphies (21'30''-38')

2.3.1 Premier groupe (G5)

Sylvie demande aux élèves de s'asseoir et demande à un élève de choisir un groupe (22'56"). L'élève désigne le groupe composé de 3 garçons et 1 fille que nous avons appelé G5 dans les descriptions de séances.

Ce groupe commence sa chorégraphie (23'27"-24'47") :

Phrase inventée : marche, tour, sol, contre-poids. Difficultés pour compter mais dansent ensemble. Pas de transition, problème de placement. Phrase apprise bien interprétée mais problème d'orientation à la fin. L'élève dit : *Je me suis trompé !*

Sylvie : *C'est pas grave, tu n'es pas obligé de tourner dans le même sens que moi. Après..*

Miroir 2 par 2, unisson de bras, mais aucun espace à 4. Un duo oublie la position de fin.

Notons d'ores-et-déjà l'intérêt de la remarque de Sylvie qui pointe le fait que, dans un travail de composition, une phrase peut être transformée, ouvrant ainsi le milieu. Suit un échange avec les spectateurs et les danseurs.

Sylvie dit alors : *Pas respecté ma consigne de fin c'est-à-dire une position de statue. Maintenant vous vous asseyez.*

Les quatre E vont s'asseoir et Sylvie désigne une E qui lève la main :

E : *Y a trop de pas, trop de pas pareils.*

Sylvie : *Non, moi je veux pas de critiques sur 'y avait trop de pas, pas assez de pas, c'est leur chorégraphie. Maintenant, par rapport à ce qui était imposé, c'est-à-dire un début, une fin, on a vu que là (désigne un duo) il y avait la fin, là (autre duo) elle n'y était pas. Mais moi c'est autre chose qui m'a gênée. (Désigne une E qui lève la main).*

E : *L'accélééré et le ralenti.*

Sylvie : *On a pas vu l'accélééré et le ralenti.*

Ed: *Si on l'a fait!*

Sylvie : *Si ils te disent qu'ils e l'ont pas vu c'est que c'était peut-être pas assez précis. Mais moi c'est autre chose. (Désigne une E qui lève la main).*

E : *Quand ils changeaient de phrase ils marchaient..*

Sylvie : ***Voilà! Vous n'avez pas fait de petits pas de placement entre chaque mouvement qui était à faire. C'est-à-dire que vous avez fini des mouvements, et vous vous regardiez et hop vous alliez vous placer n'importe comment. Non, la chorégraphie c'est comme dans un texte. Dans un texte, est-ce qu'il manque des mots? Est-ce qu'il manque de la ponctuation? Alors vous votre danse il manquait des mots, c'est-à-dire qu'il manquait des gestes, et il manquait de la ponctuation. D'accord ? Sinon c'est pas mal.***

(26'10")

Tout d'abord, nous voyons dans cet échange qu'elle reste centrée sur le respect ds consignes et qu'elle recadre bien la différence entre observations des spectateurs et jugements personnels. Cet évitement d'échanges de critiques personnelles par une centration sur les consignes nous paraît être

pertinent du point de vue pédagogique (respect, dialogue...) mais du coup ne permettra pas d'échange plus poétique sur l'aspect sensible du partage danseurs/spectateurs.

Ensuite, relevons que le principal élément pointé comme étant à améliorer est l'enchaînement entre les séquences. Cette remarque est pertinente compte-tenu du caractère hâché de la chorégraphie des élèves mais nous pensons que l'absence des procédés chorégraphiques étant encore plus problématique. Nous verrons que cette remarque se retrouvera tout au long de ce moment de présentation.

Pour ce qui est de la chorégraphie des élèves, nous remarquons une bonne réalisation gestuelle et une bonne qualité d'unisson. En revanche, notons le problème des transitions, l'absence de construction d'un espace à quatre et l'absence de mise en jeu globale du corps dans le miroir.

2.3.2 Deuxième groupe (G4)

Le même élève est sollicité pour choisir un deuxième groupe. Il désigne G4, composé de 3 filles et 3 garçons. Ils démarrent leur chorégraphie (26'29"-27'37")

Faux départ (erreur de placement), recommencent (26'40").

Phrase inventée à l'unisson, mobilisation bras et pieds (stylisé *modern' jazz*, *hip-hop*). Miroir par 3 mais les 6 font la même chose (bel espace, unisson de bras seulement). Phrase apprise bien interprétée, tous dans même orientation. Position de fin correctement réalisée.

Sylvie : *Bon, alors qu'est-ce que vous avez à dire au niveau de l'enchaînement de tout ce qu'on a demandé, c'est-à-dire à partir du moment où on a eu la majuscule et le point, est-ce qu'on a vu tous les éléments demandés?*

E : *Oui.*

Sylvie : *Oui. Est-ce qu'ils ont bien été enchaînés les uns aux autres?*

Plusieurs E : *Oui.*

Sylvie : *Oui. Est-ce qu'on a vu l'accélééré et le ralenti ?*

Doute chez les spectateurs et une des élèves du groupe précise à quel moment était chaque procédé, Sylvie acquiesce.

Sylvie : *Alors moi le seul hic, c'est vrai que vous étiez beaucoup mais vu le nombre que vous étiez vous auriez pu peut-être un peu plus jouer sur les placements. C'est vrai que l'espace vous êtes... Sinon, dans l'ensemble c'est bien, franchement c'est bien. (28'29")*

Tout d'abord, soulignons la pertinence de la remarque de Sylvie sur la construction d'un espace à six, bien qu'elle ne l'ait pas précisé dans la consigne ni fait travaillé à travers d'autres situations qui auraient permis aux élèves cette construction. Cela montre que, bien qu'elle ne puisse pas tout enseigner dans son cycle et qu'elle puisse être parfois malhabile quant à certains enjeux, Sylvie

repère beaucoup de choses, faisant preuve d'un regard expert sur ce qu'est et ce que peut être une chorégraphie.

D'autre part nous considérons que là encore les procédés chorégraphiques étaient absents (ou très mal exploités et donc peu visibles) et nous reviendrons sur le fait que Sylvie n'arrive pas à les désigner, à en donner «les clefs», mais n'a visiblement pas non plus une attente précise quant à ces procédés puisque, contrairement à de nombreux aspects qu'elle régule largement et sur lesquels elle présente un certain niveau d'exigence, elle se satisfait de peu pour ce savoir-là.

Du côté des élèves, soulignons que la chorégraphie au style bien marqué (*modern'jazz, hip-hop*) est bien réalisée, bien enchaînée, avec un unisson satisfaisant. L'absence d'engagement global du corps dans le miroir manque, ainsi qu'une véritable utilisation des procédés chorégraphiques.

2.3.3 Troisième groupe (G3)

Le G3, composé de 4 garçons est désigné et se place (28'56"-29'56").

Phrase inventée face à face 2 par 2, sol, difficulté pour être à l'unisson. Miroir 2 par 2 sans changer l'espace, mouvements de bras trop rapides pour atteindre l'unisson. Dans le même espace, phrase apprise (en croisement), bien interprétée. Position de fin correcte mais y vont en marchant.

Sylvie : *Alors, est-ce qu'on a eu tous les éléments demandés ?*

E : *Non, le ralenti et l'accélééré.*

Sylvie : *C'est vrai que le ralenti du miroir il faudrait aller un peu plus lentement/*

Ed: *L'accélééré c'est quand on tourne au sol.*

Sylvie : *Oui, ça va.*

E : *Ils regardent tous Gauthier.*

Sylvie : *Oui, vous regardez tous Gauthier. Alors que Gauthier soit le chef ça ne me gêne pas mais rappelez-vous ce qu'on a dit la dernière fois. En gardant le visage droit, j'ai ce qu'on appelle une vision périphérique, je peux voir ce qui se passe à côté. Donc utilisez cette vision plutôt que de regarder le camarade. Euh, 'y a pas autre chose qui vous a gêné? Moi 'y a une petite chose qui m'a gênée...*

E : *Le miroir c'était trop petit.*

Sylvie : *Le miroir trop petit, alors essayez de faire des mouvements un peu plus grands. Très bien...*

E : (inaudible)

Sylvie : *Voilà ! Essayez de trouver des petits pas qui vous amènent à la position de fin. Ca fait un petit peu brouillon ça. Sinon, c'est bien. (31'04")*

Ici aussi l'élément essentiel de régulation, dont Sylvie attend qu'un spectateur l'aborde, est l'enchaînement entre les séquences. Elle n'hésite pas en revanche à retenir les remarques pertinentes comme celle sur l'ampleur des mouvements dans le miroir. Nous retrouvons une fois de plus la problématique autour des procédés chorégraphiques.

Enfin, notons encore une fois, la capacité de Sylvie à donner des régulations intéressantes quant à des aspects qui n'étaient pourtant pas demandés dans la consigne (regard, vision périphérique) quand cela est pertinent.

Le contenu riche de cet échange abonde dans le sens d'une capacité de Sylvie à repérer dans l'activité des élèves des éléments qui peuvent différencier une chorégraphie de qualité moyenne d'une chorégraphie experte.

Ce groupe a eu des difficultés avec le miroir et l'unisson du début mais notons un beau travail d'espace en croisement qui vient transformer les phrases initiales.

2.3.4. Quatrième groupe (G1)

Les quatre filles de G1 se placent après une hésitation dans les placements car elles sont habituées à le faire dans une autre orientation. Elles démarrent leur chorégraphie (31'44"- 32'43").

Position de départ à 4 puis placement en trapèze pour la phrase apprise (8tps) correctement exécutée, phrase inventée (pas+sol) avec un problème d'orientation, 2ème 8 de la phrase apprise (manque d'unisson). Pyramide en chassés, miroir 2 par 2, imprécis (mimes rapides, rires), court. Position de fin correcte.

Sylvie : *OK. Je pense que vous n'étiez pas dans la même position que quand vous étiez face au mur là-bas. Ça vous a beaucoup déstabilisées. Alors?*

E: *Laura s'est trompée à un moment.*

Laura : *C'est que je suis pas dans le même sens..*

E : *L'accélééré et le ralenti. Enfin l'accélééré oui je cois..*

Ed: *Oui avec les bras en miroir.*

Sylvie : *Par contre votre miroir il est moins précis que les premiers temps quand vous montriez votre danse. C'est tout petit ce que vous faites en miroir. Tout petit, petit, petit, petit.*

Ed : *Mais parce que à la fin on faisait (fait le mouvement mimé, excité).*

Sylvie : *Mais c'est une chorégraphie, on ne vous a pas demandé de faire du mime ou une pièce de théâtre.*

E : *Shanon elle regarde tout le temps Morgane.*

Sylvie : *Ils regardent trop Morgane, OK. Donc c'est à corriger pour les fois d'après et ensuite... C'est bon pour vous ? Un autre groupe. (34'07")*

Comme pour les autres groupes, Sylvie repère ce qui ne va pas dans la chorégraphie (miroir), à l'exception des procédés chorégraphiques. Notons le fait que Sylvie accueille les remarques des spectateurs mais n'insiste pas forcément lorsque cela ne lui semble pas nécessaire ou que cela a déjà été fait (regard).

Pour ce qui est des élèves, soulignons que la chorégraphie au style marqué (*modern' jazz*) est assez bien réalisée, bien enchaînée, mais avec un unisson fluctuant. Ici aussi, l'absence d'engagement global du corps dans le miroir manque, ainsi qu'une véritable utilisation des procédés chorégraphiques.

2.3.5 Cinquième groupe (G2)

Ce groupe, composé de 3 filles et 1 garçon, se place et démarre (34'41"-35'55").

Position de départ accroupie. Transition dansée et phrase apprise (1er 8) 2 face à 2 (en croisement), avec comptage. Miroir (changement espace par un quart de tour) 2 par 2 mais unisson à 4, vrai ralenti. Changement d'espace et passage au sol inventé (difficulté à faire ensemble) puis 2ème 8 appris. Erreur d'orientation d'un élève, fou rire. Position de fin correcte.

Sylvie : *Quel dommage que vous parliez pendant que vous dansez ! Vous ne pouvez pas vous en empêcher ! Vous parlez, vous rigolez... (Aux spectateurs :) Alors? Est-ce qu'on a trouvé tous les éléments imposés?*

Plusieurs E : *Oui.*

Un E : *Sauf l'accélération.*

Un autre E : *Si, ils l'ont fait.*

Sylvie : *L'accélééré tu l'as pas vu quand ils sont par terre et qu'ils tournent à toute vitesse? Le ralenti?*

Plusieurs E : *Le miroir.*

Sylvie : *Voilà le miroir, quand ils croisent... Encore peut-être plus lentement si certains ne l'ont pas vu, encore plus lentement. Là, les critiques entre guillemets que l'on vous apporte, c'est quelque chose que vous devez garder pour la semaine prochaine améliorer vos propositions. Donc quand vous entendez qu'on n'a pas vu le ralenti, ben ça veut dire que le miroir il faut le faire encore plus lent, si on vous dit qu'il y a pas eu assez d'accélééré, ben tous ces mouvements, vous qui tournez, ben faut tourner encore plus vite.*

Nous remarquons tout de suite que ce groupe est moins régulé que les autres. Nous pensons que cela peut être relié à la fois à la qualité indéniable de la première partie de leur chorégraphie et au fait qu'ils passent en dernier et que les remarques renvoient à des éléments évoqués précédemment. Pour ce qui est de la remarque sur le fait de parler ou de rire, nous pensons que Sylvie est ici sévère car d'autres groupes se sont davantage déconcentrés et que le fou rire est ici imputable à la gêne. Cependant, il est pertinent d'insister sur la concentration.

Notons que nous pensons que la lenteur du miroir – bien que nous ne la confondions pas avec le procédé de ralenti – était très marqué, contrairement à ce que déclare Sylvie.

Ce groupe est parvenu à produire une chorégraphie moins stylisée que les autres avec un

engagement corporel plus global et un effort sur la construction de l'espace. La fin a été ratée mais la chorégraphie complète sera bien interprétée en s9.

2.3.6 Régulation collective

Sylvie enchaîne en regardant toute la classe :

*Donc dans l'ensemble, on a bien vu le début, on a bien vu la fin. (A G1) Une fin, pour qu'elle soit parfaite mesdemoiselles, il ne faut plus bouger. Alors c'est évident que si on choisit de faire une fin en équilibre sur une jambe, il faut que l'équilibre soit parfait. **Tant que vous bougez, pour nous vous n'avez pas fini. Donc toujours trouver une position de fin très facile à faire.** Bien enchaîner les mouvements, accélérer ce qui doit être accéléré et **ralentissez au maximum votre miroir parce que comme ça vous êtes sûrs en plus d'être vraiment ensemble.** Et 'y a un groupe (désigne G3) attention à l'articulation de vos phrases, trouvez des petits pas pour que tout soit enchaîné sans qu'on voie de coupure. D'accord? Alors vendredi, on verra la vidéo, comme ça vous verrez ce qui ne va pas et après on retravaille.*

Dans cette régulation collective, Sylvie reprend les différentes remarques évoquées auparavant créant ainsi une sorte de moment d'institutionnalisation des comportements moteurs et chorégraphiques à rechercher.

L'insistance sur la fin est pertinente mais nous soulignons le lien que Sylvie fait, une fois de plus, entre équilibre et position usuelle. L'insistance sur l'articulation des séquences aussi est un élément important de la référence en danse. Notons enfin l'évocation du ralenti – autre confusion entre variable de l'unisson et procédé chorégraphique – et l'accélééré, bien que Sylvie n'insiste pas assez et ne donne pas réellement de piste aux élèves. Nous pensons que Sylvie présente ici un manque épistémologique quant à ces procédés qu'elle ne parvient pas autant à transmettre que d'autres dimensions de la référence.

2.4 L'action didactique de Sylvie

Cet épisode nous permet quelques analyses de l'action didactique de Sylvie.

- Nous remarquons tout d'abord que la définition du jeu donne aux élèves les éléments à introduire dans leur chorégraphie. Elle n'évoque pas d'autres dimensions comme la construction de l'espace collectif qui sera néanmoins abordé lors de régulations de l'activité.
- Les enjeux pour cette enseignante sont ici relatifs à l'introduction des différents éléments cités lors de la consigne ainsi que l'enchaînement des différentes séquences avec les ajustements de placement qui en découlent.
- En revanche, les procédés chorégraphiques ne sont que peu investis par l'enseignante et les

élèves. Les élèves se limitent à proposer le miroir, qu'il «comptabilisent» comme ralenti, et proposent un ou deux mouvements rapides pour satisfaire à l'accélééré. Comme nous l'avons vu, le problème est double, puis qu'il y a une confusion entre la lenteur comme variable de la tâche du miroir et le ralenti. D'autre part, le ralenti et l'accélééré, quelle qu'en soit l'interprétation¹⁴⁶, n'ont de visibilité et d'intérêt chorégraphique que dans le contraste entre des vitesses extrêmes. Sylvie encourage les élèves à chercher cette vitesse très accentuée mais ne semble pas percevoir cet enjeu de contraste chorégraphique.

– Pour ce qui est de l'institutionnalisation dans ce jeu, nous ne relevons, dans le dernier échange collectif, une insistance sur la qualité de l'immobilité marquant la fin d'une chorégraphie, la qualité des transitions entre différentes séquences et la recherche de vitesses plus accentuées.

– Lors de l'analyse de la mise en place des deux jeux précédents (statues et miroir) par Sylvie, nous avons vu que cette enseignante semblait écarter du débat de savoir l'aspect plus sensible de l'activité. Nous avons proposé deux hypothèses concurrentes pour expliquer cet aspect : (1) *celle selon laquelle Sylvie présentait, à côté d'un assujettissement sportif technique, un assujettissement à l'institution primaire semblant lui interdire les remarques plus personnelles sur l'activité des élèves, comme de peur d'empêcher les élèves de s'exprimer librement ; (2) celle selon laquelle Sylvie n'hésitait pas à exiger le respect de consignes et à réguler l'activité sur les aspects spatiaux et corporels mais n'intervenait jamais sur l'originalité ou sur l'aspect sensible, aspects propres à la danse contemporaine, mais secondaires ou absents du modern' jazz ou de la chorégraphie gymnique.*¹⁴⁷ Nous avons vu lors de cet épisode d'atelier que Sylvie privilégiait le comptage à l'écoute et à que énergie plus liées du mouvement (passage au sol de la phrase apprise), qu'elle encourageait les élèves à rechercher des positions stables et usuelles facilitant l'équilibre, et que le débat spectateurs/danseurs évitaient les échanges sensibles, poétiques. Ces observations, comme celles issues de l'analyse du jeu du miroir, vont clairement dans le sens de la deuxième hypothèse : en effet, les aspect de la tâche qui n'ont pas été désignés aux élèves sont les aspects plus spécifiques à la danse contemporaine et absents ou secondaires en *modern' jazz* et en gymnastique et l'insistance s'est faite sur des aspects relevant davantage de ses pratiques de prédilection. De plus, Sylvie présente une véritable aisance quant à ces objets, aisance qui repose sur une épistémologie pratique pleine de ressources, alors que les aspects étrangers à son expertise sont presque absents (énergie, poétique, écoute). Il s'agit donc bien de l'incidence des divergences de son domaine d'expertise avec la danse contemporaine et beaucoup moins de son assujettissement à l'école primaire qui ne semble

146 Nous rappelons que ces procédés peuvent consister à un crescendo ou decrescendo de la vitesse au sein d'un phrase (comme pour Diane) ou à des choix concernant la partition chorégraphique (par exemple deux élèves exécutent une phrase au ralenti pendant que d'autres la dansent en accéléré).

147 Copier/coller de la section précédente.

s'exprimer que dans sa réticence à utiliser une musique rythmée.

3. La construction de la référence : analyse par le triplet des genèses

Examinons maintenant comment la référence est construite dans la classe par Sylvie et ses élèves à partir du triplet des genèses.

3.1 Mésogenèse

L'analyse proposée ci-avant montre que Sylvie installe un milieu complexe (car composé de différentes tâches) mais clair dans sa définition (stabilité des attentes, schéma). Ce milieu clairement défini mais laissant au élèves une liberté de création permet à chaque groupe de produire une chorégraphie relativement bien maîtrisée et d'au moins une minute (les chorégraphies dans le cycle de Diane n'excèdent pas 40 secondes). Ce milieu est d'abord régulé par des relances spécifiques au groupe concerné, relances ayant traits à de nombreuses dimensions du savoir danser et qui montrent l'expertise de Sylvie pour repérer les qualités et les manques dans les propositions des élèves et pour leur donner des pistes d'amélioration. Elle n'hésite pas à enrichir le milieu par son engagement corporel et se révèle exigeante.

Lors du jeu des statues et de celui du miroir, nous avons supposé que Sylvie *était peu habituée à des situations d'exploration où le milieu évolue au fil des propositions gestuelles des élèves et qu'elle semblait davantage avoir une grille de comportements attendus, considérés comme critères de réussite, sans attention déclarée portée aux positions et mouvements en tant que tels*.¹⁴⁸ Dans l'atelier, cette hypothèse semble être infirmée. En effet, Sylvie présente une grande aisance pour réguler les productions sur des aspects très différents d'un groupe à l'autre. Elle n'hésite jamais à évoquer une dimension ne faisant pas partie de la consigne mais pouvant permettre d'améliorer les productions (regard, construction de l'espace, etc). Nous pensons donc que Sylvie ne présente pas les mêmes ressources épistémologico-pratiques lorsqu'il s'agit d'une tâche de composition que lors des improvisations. Cette analyse est cohérente puisque ces deux types de tâches, comme nous l'avons vu pour Diane, sont très différents. De plus, cette aisance dans le guidage et la régulation des compositions, qui s'oppose à une action didactique moins riche du point de vue des savoirs mis en tension, va dans le sens de l'interprétation retenue selon laquelle l'action didactique de Sylvie est fortement liée à ses pratiques de prédilection¹⁴⁹.

148 cf. sections 3 et 4 de ce chapitre.

149 Nous rappelons au lecteur que l'improvisation est un type de tâche rarement utilisé en *modern' jazz* et en chorégraphie gymnique, deux pratiques centrées sur la reproduction de formes et la composition en tant que création d'enchaînements gestuels stylisés.

3.2 Topogenèse

Sur un plan topogénétique, nous observons que les responsabilités sont partagées. Sylvie prend à sa charge la définition du milieu et sa régulation pendant la phase de recherche. Elle décide de proposer un moment décroché autour de la phrase enseignée et anime les échanges entre spectateurs et danseurs, sans hésiter à insister sur certains aspects à réguler. Les élèves, eux, ont à leur charge d'organiser leur phase de recherche et de répétition, et assume seuls leurs choix chorégraphiques. L'épisode de présentation et de discussion autour des chorégraphies met en place un réel topos de spectateurs, bien que leur prise de parole ne concerne pas l'aspect poétique de l'activité.

Nous pensons donc que dans cette mise en place du jeu de l'atelier, la topogenèse est partagée : les élèves ont à charge de composer, d'agencer, de répéter et d'améliorer leur productions ainsi que d'analyser les productions des autres ; de son côté, l'enseignante prend à charge la définition du milieu initial et les régulations variées relativement à celui-ci.

3.3 Chronogenèse

Le processus chonogénétique pour cette tâche comporte deux aspects majeurs.

- Tout d'abord, la tâche proposée comporte déjà, lors de sa définition, différents savoirs (eux-mêmes comportant divers savoirs plus fins) : savoir reproduire une phrase apprise, savoir composer une phrase, savoir composer une phrase en miroir, découper, agencer et enchaîner ces différentes séquences, intégrer des procédés chorégraphiques (ralenti et accéléré). De plus, Sylvie vient ajouter au milieu d'apprentissage des élèves d'autres dimensions lors de ses régulations (espace, regard, comptes...). Enfin, cette enseignante n'hésite pas à isoler une sorte d'îlot, mettant au centre la phrase enseignée en décrochage.
- D'autre part, il faut considérer cet épisode dans la chronogenèse du cycle. Sylvie met en place l'atelier selon une logique de cycle long, les savoirs relevant de ce type de tâche étant proposés de la séance 2 à la séance 10. L'épisode analysé dans cette section a été choisi car il comporte l'introduction des procédés chorégraphiques mais aussi car il demande aux élèves de relier différentes tâches et différents savoirs afin de composer une chorégraphie.
- Enfin, il est intéressant d'observer ce que sont devenus les objets de savoirs observés dans cet épisode par la suite. Lors de la séance 9, les élèves visionnent la vidéo de chaque présentation (s8) et la discussion relative avec les spectateurs, puis Sylvie insiste sur les mêmes régulations en pointant sur la vidéo les aspects évoqués. Lors de la séance 10, elle leur permet de retravailler leur chorégraphie pendant 8 minutes en les encourageant à améliorer les aspects évoqués en s8 et s9. Les chorégraphies finales sont alors marquantes : tous les défauts d'unisson, de miroir et d'enchaînement ont disparu. Le matériel gestuel n'a pas changé mais sa réalisation est aussi satisfaite que possible.

En revanche les procédés chorégraphiques – dont nous ne considérons pas que la lenteur du miroir y satisfasse – sont toujours absents ou peu visibles.

Section 6. Conclusion du cas

Sylvie a été choisie parce qu'elle présente à la fois une expertise en danse et une implication professionnelle à l'école primaire. Elle témoigne à travers son cycle des effets possibles d'un tel double assujettissement.

La confrontation des analyses macrodidactique et microdidactiques du cycle de cette enseignante nous permet de conclure sur deux points essentiels.

- Comme l'ont montré l'analyse macrodidactique du cycle et les analyses microdidactiques, Sylvie n'enseigne pas vraiment la danse contemporaine mais plutôt une danse hybride, entre la danse scolaire et, surtout, le *modern'jazz*. Comme nous l'avons développé plus tôt, les contenus enseignés et co-contruits renvoient davantage aux pratiques privilégiées de cette enseignante qu'à la danse contemporaine, telle que proposée par Diane par exemple. Cet assujettissement à une danse plus stylisée - dont l'enseignement s'appuie généralement davantage sur la reproduction de formes et la composition d'enchaînements en musique - a marqué ce cycle quant à la référence construite. L'improvisation a été le type de tâche le moins investi alors que Sylvie a montré une épistémologie pratique pleine de ressources quant à la transmission de formes et au guidage des compositions. De même, certaines dimensions de la danse contemporaine ont été absentes (écoute, énergie, poétique), et Sylvie a insisté sur certains savoirs plus prégnants en *modern' jazz* et en chorégraphie gymnique (temps, espace, précision des mouvements non-usuels...). Cet assujettissement a provoqué des erreurs quant aux enjeux désignés aux élèves pour les deux jeux d'improvisation, alors que la tension entre celui-ci et son assujettissement à l'institution primaire à créer une sorte d'incident didactique vis-à-vis du savoir (comptage sans musique).
- Néanmoins, les analyses microdidactiques ont mis en lumière une dimension selon nous difficilement accessible à partir de la seule analyse macrodidactique : Sylvie, par ses assujettissements, ne repère pas forcément tous les enjeux d'une tâche – dans l'acception de celle-ci en danse contemporaine – mais elle a démontré une réelle habileté didactique pour amener les élèves à construire avec elle les savoirs qu'elle visait. Les élèves n'explorent donc

pas tout ce qu'ils auraient pu découvrir à travers la tâche, mais la majorité des élèves jouent correctement le jeu clairement défini et régulé par cet enseignante et finit par produire une stratégie gagnante quant aux enjeux désignés. L'atelier nous semble être le meilleur exemple : lors de la séance 10, les chorégraphies des élèves satisfont à tous les éléments de la consigne et des relances !

Ce cycle a donc permis la construction d'une réelle référence en danse, mais simplement pas en danse contemporaine.

Chapitre 4 :

Analyse comparative des trois cas

Cette recherche a été menée pour tenter de répondre à la question suivante : Comment des enseignants de formation et d'expériences différentes vont-ils mobiliser les dimensions du savoir danser issues de leur connaissance de la danse et de leurs assujettissements, à travers les différents types de tâches, pour construire une référence en danse compatible à la fois avec les visées éducatives de l'institution scolaire et les savoirs de la danse contemporaine ? Nous interrogeons donc à la fois sur l'action didactique des professeurs, sur les contenus enseignés et sur l'incidence de la formation des enseignants sur la construction de la référence en danse. Nous avons considéré que la rare formation en danse des enseignants de l'école primaire ainsi que le rapport institutionnel à la danse comme activité d'expression exclusivement (déli de la technique) pouvait être questionnés afin de comprendre la construction des savoirs de la danse contemporaine à l'école.

Nous avons pour cela décidé de comparer trois participantes contrastées : une intervenante extérieure titulaire d'un diplôme d'État, une enseignante ayant une expérience personnelle en danse et une enseignante ayant été formée dans le cadre des formations de sa circonscription.

Par ailleurs, par rapport à cette enquête empirique sur les conditions de la construction de la référence en danse dans les systèmes didactiques à l'école primaire supposant la polyvalence des enseignants, nous posons aussi la question suivante : en quoi et comment les savoirs de enseignants, leur épistémologie pratique déterminent-ils le fonctionnement du système didactique ? Nous faisons comme hypothèse théorique que décrire les praxéologies didactiques et disciplinaires qu'ils activent dans leurs cycles est un moyen d'accéder à cette épistémologie pratique.

Pour tenter de répondre à ces interrogations, nous synthétiserons et croiserons les observations et analyses obtenues et construites au fil de l'analyse empirique. Nous organiserons notre propos à travers une comparaison des trois intervenantes autour de quatre axes thématiques mis en tension : les structures de l'action didactique, le rapport au savoir et les praxéologies (didactique et disciplinaire) activées, les assujettissements et la référence construite.

Nous commencerons par comparer Ève et Diane qui illustrent toutes deux les possibles effets d'une conception constructiviste de l'enseignement. Dans un deuxième paragraphe, nous comparerons Ève et Sylvie, les deux professeurs des écoles de notre recherche empirique. Enfin, nous nous attacherons à comparer les modalités d'expertise de Diane et de Sylvie.

Avant de proposer cette comparaison, nous résumerons les analyses recueillies pour chaque intervenante et relativement à ces axes dans le tableau suivant.

1. Tableau de comparaison des trois cas

	Ève	Diane	Sylvie
Caractéristiques du professeur	<ul style="list-style-type: none"> - Professeur des écoles, premier cycle de danse programmé - Une demi-journée de formation en danse, aucune pratique antérieure 	<ul style="list-style-type: none"> - Diplômée d'État - Cycles scolaires depuis 7 ans 	<ul style="list-style-type: none"> - Professeur des écoles, cycle de danse chaque année - Expertise en <i>modern' jazz</i> et en chorégraphie gymnique
Structure de l'action didactique et construction de la référence	<ul style="list-style-type: none"> - Milieu clair mais frustré - Absence de régulations - Institutionnalisation sur adéquation à des consignes 	<ul style="list-style-type: none"> - Milieu complexe et mouvant - Régulations permanentes mais faisant peu rétroaction - Institutionnalisation sur des aspects sensibles, poétiques 	<ul style="list-style-type: none"> - Milieu clairement défini - Régulations précises et faisant rétroaction - Institutionnalisation sur les comportements moteurs
Rapport au savoir danser Praxéologie de danse Praxéologie didactique	<ul style="list-style-type: none"> - Utilisation des dimensions vécues en formation - Manque à savoir et évolution praxéologique au fil du cycle - Habileté pédagogique générale 	<ul style="list-style-type: none"> - Expertise, en particulier en improvisation, et ressources épistémologiques pratiques moins visibles en composition - Apprentissage par frayage, bain stimulant - Malhabileté didactique 	<ul style="list-style-type: none"> - Apprentissages moteurs précis au fil de situations fermées - Expertise en composition et transmission de formes mais pas en improvisation - Habileté didactique
Assujettissement(s)	<ul style="list-style-type: none"> - École primaire, constructivisme - Formation - Relation de conseil (chercheur) 	<ul style="list-style-type: none"> - Danse comme activité libertaire, constructivisme, composition instantanée 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Modern'jazz</i> et chorégraphie gymnique - École primaire
Référence construite et savoirs réellement enseignés	<ul style="list-style-type: none"> - Jeux d'expression corporelle - Activité vécue par les élèves comme un jeu 	<ul style="list-style-type: none"> - Engagement corporel varié, jeu sur les paramètres du mouvement - Originalité, variabilité, poétique - Adhésion des élèves forte puis disparate 	<ul style="list-style-type: none"> - Apprentissages précis et enjeux différents de la danse contemporaine - Contrôle, gestuelle, précision technique - Adhésion générale des élèves

Tableau 39 : Synthèse des résultats relatifs aux trois cas

2. Ève et Diane, le constructivisme en question

Comparer Diane et Ève peut paraître étrange, compte-tenu du fait qu'elles ne sont, au départ, liées par peu de points communs. Bien que nous ne proposerons qu'un court paragraphe de comparaison

de ces deux intervenantes, il nous semble néanmoins intéressant de questionner et de confronter leurs tendances constructivistes et la conséquence de celles-ci sur les types de milieux didactiques proposés aux élèves. Comme nous l'avons vu dans l'étude de cas, Ève est porteuse d'une vision constructiviste de la mise à l'étude des savoirs en danse, activité où le maître ne doit pas «*empêcher des créations*», où les enfants doivent «*s'exprimer librement*», vision qui est courante dans son institution (Devos-Prieur, 2006 ; Arnaud-Bestieu, 2005). De même, nous avons vu que Diane, lors des différents entretiens, révèle une conception, proche de celle d'Ève, bien que portée par un discours plus étoffé. Pour cette diplômée d'État, c'est un échec de désigner aux élèves un enjeu ou un critère de réussite de la tâche, «*tout est dans tout*», et toute proposition, même inadéquate vis-à-vis d'une consigne est difficile à écarter tant que l'engagement corporel est intéressant.

Conformément à ces conceptions, ces deux enseignantes proposent un milieu ouvert et, au final, peu rétroactif. Cependant, il est évident que le résultat n'est pas le même en terme de référence construite. Alors qu'Ève parvient difficilement à transmettre des savoirs de la danse, les élèves construisent avec Diane une motricité dansée non-usuelle, variée, jouant sur la dissociation articulaire, les appuis et les paramètres du mouvement. Ces observations peuvent sembler comme allant de soi, mais nous pensons qu'il est important de souligner que c'est bel est bien l'expertise qui différencie ces deux cycles, et qu'une même conception libre, voire libertaire, de ce qu'est un atelier de danse donnent lieu à deux cycles bien différents, l'un fonctionnant presque à vide alors que l'autre propose un véritable bain stimulant dans lequel les élèves parviennent, malgré le peu de rétroactions, à construire par frayage des savoirs de la danse. On notera ici les effets praxéologiques (au double sens disciplinaire et didactique) sur les manières de faire de Diane. Nous pensons que la praxéologie de la danse contemporaine mobilisée dans son enseignement est fondatrice de son épistémologie pratique. Nous avons toutefois pointé que la praxéologie disciplinaire mise en œuvre ne suffit pas à rendre possible la construction de la référence en danse contemporaine à l'école primaire, les éléments de la praxéologie didactique ayant un rôle non moins important, comme on l'a vu avec le cas de Sylvie. Quant à Ève, c'est bien un manque à savoir praxéologique dans le domaine enseigné qui rend plus saillant le caractère général de la praxéologie didactique activée, en inscrivant l'épistémologie pratique au niveau des techniques de gestion de la classe, en lien avec des objectifs transversaux et une conception constructiviste des apprentissages en danse. Par ailleurs, dans les deux cycles, les intervenantes régulent très peu l'activité d'élèves en particulier et nous pouvons poser l'hypothèse - bien que rien dans notre étude ne vienne le confirmer - que les élèves de ces deux cycles ne sont pas conscients de ce qu'ils ont appris. Malgré cela, le milieu mouvant mais pertinent de Diane, fortement nourri par son propre engagement corporel, a permis aux élèves d'évoluer dans les savoirs de la danse.

3. Ève et Sylvie, deux professeurs des écoles

Comparer Ève et Sylvie, c'est comparer deux professionnelles *de la classe* ayant une expertise en danse contrastée. Leurs caractéristiques communes se retrouvent selon nous :

- dans une habile gestion du groupe classe ;
- dans la proposition de moments de verbalisation (rares chez Diane) permettant aux élèves de revenir sur leurs apprentissages ou sur les critères de réussite d'une tâche ;
- dans la clarté de la définition des jeux ;
- dans leurs institutionnalisations relatives à des éléments de consigne ;
- dans certaines réticences propres à l'institution primaire (musique, jugements esthétiques).

Pourtant, ces deux cycles sont très différents et il nous semble clair, à l'issue des analyses de cas, que c'est l'expertise en danse qui marque cette différence. En effet, si l'on reprend les similitudes entre ces deux enseignantes et que l'on observe leurs conséquences sur le milieu d'apprentissage, nous obtenons les observations suivantes :

- Les moments de verbalisation chez Ève permettent d'énumérer les explorations proposées par les tâches (par exemple, se déplacer comme une feuille dans le vent) mais restent peu denses en savoir car Ève ne semble pas disposer des ressources nécessaires pour que cette énumération soit l'occasion d'un échange à propos des comportements moteurs et poétiques sous-jacents à ces tâches. De même, les spectateurs ont un topos assez restreint et Ève a du mal à s'appuyer sur les propositions des élèves pour animer les échanges. De son côté, Sylvie utilise les moments d'échange entre spectateurs et danseurs pour permettre une rétroaction sur les savoirs. Chaque élément de consigne est débattu et Sylvie pointe dans les propositions des élèves les stratégies inadéquates à la réalisation de la consigne.
- La définition des jeux est claire chez Ève, mais l'insuffisance des régulations (malgré une évolution praxéologie au cours du cycle en lien avec les effets du contrat de recherche et l'accompagnement du chercheur) parvient difficilement à faire vivre les milieux initiaux. Pour sa part, Sylvie fait preuve d'une aptitude pour repérer des traits pertinents ou inadéquats dans l'activité des élèves et pour faire évoluer le milieu ainsi co-construit.
- Les institutionnalisations relatives des éléments de consigne restent chez Ève en termes d'adéquation ou d'inadéquation, sans qu'aucune piste ne soit donnée aux élèves sur les comportements à faire évoluer, alors que Sylvie utilise ces moments pour pointer aux élèves les améliorations possibles de leurs propositions.

À partir de cette comparaison, nous pouvons considérer que l'épistémologie pratique d'Ève, d'ordre

pédagogique, ne pouvant s'appuyer que sur une très faible¹⁵⁰ analyse technologique des productions des élèves, n'est pas en mesure d'assurer les liens entre son ingéniosité pédagogique et les savoirs de la danse potentiellement exploitables au niveau des tâches expérimentales. De son côté, Sylvie est davantage à-même d'exploiter ses ressources pédagogiques à travers les différentes configurations praxéologiques de la danse qu'elle active en situation. Elle peut ainsi tirer parti des tâches expérimentales en les infléchissant vers des savoirs du modern' jazz. Nous repérons dans ce cas une combinatoire entre praxéologie de la danse et praxéologie didactique permettant à cette enseignante de construire avec ses élèves une référence impliquant certains savoirs fondamentaux (notamment d'espace et de temps).

Cette analyse comparative entre Ève et Sylvie nous semble de première importance car elle montre à notre avis les limites de la polyvalence demandée aux professeurs des écoles. En effet, Ève montre une réelle compétence à organiser son cycle en terme de progression, fait des liens pertinents entre les tâches choisies, utilise différents types de situations (recherche, verbalisation, évaluation) mais sans que cette habileté – nous insistons vraiment sur cette compétence d'Ève – ne lui permette de proposer des milieux suffisamment denses en savoir et suffisamment rétroactifs pour permettre la construction d'une référence étoffée. Elle a pourtant utilisé des outils et mobilisé des techniques de gestion pédagogique, comme l'encouragement et le désir de son institution d'appartenance. Mais notre étude montre bien les limites de ces outils et de ces techniques face à un manque à savoir praxéologique dans le domaine enseigné, ce qui est particulièrement repérable par comparaison avec Sylvie.

4. Diane et Sylvie, deux modalités d'expertise

Comparer Diane et Sylvie revient à comparer deux modalités d'expertise différentes, centrales dans notre recherche. Alors que la première est diplômée d'État en danse contemporaine, l'autre est avant tout en position de professeur des écoles. Toutefois, cette enseignante présente une expertise en danse *modern'jazz* et en chorégraphie gymnique mais n'a jamais pratiqué la danse contemporaine. À l'issue des analyses macro et microdidactiques, plusieurs points majeurs ressortent de la comparaison de ces deux enseignantes. Par souci de clarté, nous organiserons nos observations en nous appuyant sur les quatre thèmes d'analyse retenus pour le tableau comparatif, même si ces différentes données seront en permanence reliées.

150 Le bloc théorico-technologique manipulé par Ève dans l'action reste limité à certains éléments transmis lors du stage animé par la CPEPS.

4.1 Structure de l'action didactique et construction de la référence

Nous avons vu que le milieu proposé par Diane est très complexe, car défini au fil du temps par une succession de consignes juxtaposées, créant ainsi un milieu riche, varié en contenus, mais assez mouvant – nous entendons par ce terme que la tâche ne comporte pas une consigne stable, sur laquelle reviendrait régulièrement l'intervenante, mais plutôt une situation d'expérimentation d'un grand nombre d'usages possibles du corps. Nous soulignons que les nombreuses régulations proposées sont relatives aux savoirs de la danse au sens large et non à des éléments précis de consigne ou relatifs à des critères de réussite d'un enjeu clairement défini. De même, lors des moments de discussion sur les propositions des élèves, avec la mise en place d'un groupe de spectateurs – moments que nous considérerons comme faisant office d'une certaine institutionnalisation – Diane oriente davantage la discussion sur des aspects poétiques, que lui évoquent certaines propositions, que sur des stratégies relatives aux enjeux de la tâche. Elle insère ainsi des éléments de savoir supplémentaires. Pour tenter de résumer ces observations, nous convenons que Diane propose un milieu où est évoquée une grande quantité de savoirs de la danse, et ce pertinemment par rapport aux tâches et aux propositions des élèves, mais sans qu'aucun de ces savoirs ne fasse l'objet d'une désignation particulière.

De son côté, Sylvie définit chaque milieu de manière claire et relativement concise, et son action régulatrice, quelle que soit sa forme, vient en premier lieu faire rétroaction sur les enjeux de savoir clairement désignés par le milieu. De même, les échanges, que l'on peut considérer comme faisant institutionnalisation, reviennent pointer des stratégies plus ou moins pertinentes pour jouer le jeu demandé.

Nous observons donc deux profils d'action didactique bien distincts. Celui de Diane revient à mettre dans le milieu une infinité de savoirs mais sans qu'elle attende que les élèves ne se les approprient tous. Elle déclare en effet :

« C'est pas parce que je donne plein de choses que ça veut dire que je veux tout. Bein non. Faut qu'on prenne ce qu'on peut prendre. Mais c'est pas une raison pour amener qu'une chose et me dire qu'elle est acquise à la fin de la séance. La danse englobe tout, donc pourquoi la morceler en fait? » (Entretien post séance 3, annexe 28)

Nous repérons dans ce propos deux aspects des praxéologies didactique et disciplinaire de Diane : sa vision constructiviste de l'apprentissage (*prendre ce qu'on peut prendre*) et une réticence à *morceler* la danse. Nous pouvons avoir deux lectures de ce propos : (1) la réticence à morceler la danse peut être considérée comme à la racine de ce milieu complexe, entraînant une vision un peu fataliste contenue dans *« Faut qu'on prenne ce qu'on peut prendre. »* ; (2) la conception constructiviste de l'apprentissage peut être considérée comme première dans la démarche de Diane,

qui considèrerait alors que l'élève, apprenant par frayage, peut être plongé dans un milieu complexe. Nous pensons qu'une interprétation «spontanée» serait de considérer que Diane, experte en danse contemporaine, est surtout réticente quant à un morcellement de la référence. Néanmoins, sans écarter totalement ce fait, nous pensons que les analyses microdidactiques ont bien montré que Diane a avant tout une conception constructiviste prégnante et qu'elle pense qu'une immersion dans le milieu suffit à l'apprentissage, comme le montrent les propos de l'entretien suivant où Diane prend conscience de l'écart entre ses attentes et l'apprentissage effectif des élèves :

« Mais pour les statues, il y en avait beaucoup qui n'étaient pas immobiles, il fallait leur dire et pour moi c'était décevant parce qu'avec ce qu'on avait fait avant, je pensais que ce serait maîtrisé. (...) En tant que test, c'était pas probant (rires). Tous les arguments que je t'avais avancés, que tout ce que j'avais fait ça amènerait sûrement à, ben non... » (Entretien post séance 5, annexe 32)

De son côté, en revanche, Sylvie n'hésite pas, au fil de la séance, à fermer le milieu d'étude en précisant plus finement ses attentes ou certains traits pertinents de la référence à construire. Les analyses microdidactiques ont montré que cette enseignante délimite progressivement le milieu didactique et contribue ainsi à le rendre rétroactif. Ajoutons que son insistance sur la consigne et sur les critères de réussite de la tâche permettent aux élèves de percevoir quel est le jeu demandé. Cette compétence didactique de Sylvie, sur laquelle nous nous attarderons dans le paragraphe suivant, s'accompagne pour le jeu du miroir et celui des statues d'une certaine aridité du milieu dans le sens où les objets de savoir visés fonctionnent seuls, sans tous les liens possibles avec les autres paramètres du mouvement (aspect que nous discuterons dans le paragraphe 3).

Il apparaît donc que Diane propose un milieu riche et proche de la pratique de référence mais laisse aux élèves une grande responsabilité quant à leur apprentissage, alors que Sylvie prend à charge un grand guidage didactique de l'apprentissage qu'elle "exige" des élèves mais, pour cela, réduit la densité en savoirs du milieu.

Pour approfondir cette première comparaison, reprenons cette analyse de l'action didactique de ces deux intervenantes en la mettant en tension avec leur rapport au savoir danser et leurs praxéologies (de la danse et didactique).

4.2 Praxéologie didactique et assujettissements

Observons à présent la praxéologie didactique révélée par l'analyse de l'action didactique des professeurs à la lumière de leurs assujettissements.

Nous avons observé que Diane posait un milieu initial immédiatement transformé par une profusion de relances et régulations. Ces régulations collectives ayant trait à de nombreux savoirs de la danse

créent une sorte de bain stimulant dense en savoirs, sans pour autant que les enjeux majeurs d'une tâche ne soient toujours visibles, aspect dont elle semble avoir pris conscience à la fin de notre collaboration, comme le montrent ces extraits du dernier entretien :

« *Après, je sais que des fois je me perds dans des explorations ou... 'y a trop de choses, mais c'est un va et vient.* » (Entretien *post cycle*, annexe 28)

Les analyses microdidactiques ont montré que cette absence de visibilité d'enjeux précis ne permet pas aux élèves de se saisir de la tâche, ce qui révèle une certaine "malhabileté" didactique. Au regard de l'entretien *post cycle*, nous pensons que cette "malhabileté" didactique est nourrie par une confusion entre pratique de référence pour des experts et pratique avec des élèves. En effet, Diane déclare en parlant des temps de recherche et d'exploration :

« *C'est d'avoir des perceptions tellement affinées, tellement disponibles, que tu peux être à la fois centré sur une recherche de matière de mouvement, de corporalité et d'intériorisation, d'être à la fois dans un lâcher-prise qui va te permettre d'être spontané et en même temps t'as conscience de ce que tu es en train de faire et tu es dans le choix.* » (Entretien *post cycle*, annexe 28)

Nous voyons bien ici que l'expertise indéniable de Diane ne se nuance pas d'une réflexion sur les élèves. Les compétences évoquées ici relèvent d'une expertise qu'elle attend des élèves presque comme allant de soi, comme si le simple fait d'évoquer une multitude de savoirs lors des situations d'improvisation permettait aux élèves de les faire leur. La "malhabileté" didactique de Diane semble donc prendre sa source dans une conception radicalement constructiviste de l'apprentissage des savoirs en danse.

Sylvie, pour sa part, présente une grande habileté didactique dans la gestion du contrat institutionnel et dans le guidage didactique des tâches. En effet, nous avons vu que cette enseignante délimite progressivement le milieu didactique et contribue ainsi à le rendre rétroactif. De même, les analyses microdidactiques ont montré une grande exigence de cette enseignante sur le respect des consignes et un effort permanent pour co-construire avec les élèves un milieu permettant peu à peu une réelle appropriation par ces derniers des enjeux visés. Cette centration sur des savoirs précis et l'exigence quant au respect des consignes semblent être liées à la conception que Sylvie a de l'enseignement de la danse et de l'enseignement tout court, conception qui, on le voit bien, prend source dans un certain assujettissement à l'institution scolaire :

« (...) *la gymnastique sportive où on est obligé de monter une chorégraphie qui colle parfaitement à la musique (...)* Et oui, parce que je pars aussi du principe pour la phrase que si je leur apprend quelque chose, ça doit être fait correctement, je peux pas les laisser faire.

Pour moi, c'est comme en classe. Tu rends une copie, ça doit être présenté correctement... »

(Entretien post cycle, annexe 52)

Cet extrait montre que cette précision dans le processus mésogénétique et cette exigence vis à vis des élèves prennent leur source dans l'assujettissement de Sylvie à la demande institutionnelle (... *ça doit être fait correctement, je peux pas les laisser faire. Pour moi, c'est comme en classe.*) mais aussi à son assujettissement pratique corporel à des activités où la rigueur prime (*obligé, colle parfaitement*) comme nous le verrons dans la suite de cette analyse comparative.

On constate bien, au fil des analyses, une différence dans l'habileté à gérer l'action conjointe. Pour poursuivre l'analyse proposée au paragraphe précédent et en considérant les trois éléments de la systémique didactique, nous remarquons que Sylvie situe davantage son rôle de professeur par rapport aux élèves, alors que Diane présente un lien plus fort avec le savoir. Pour le formuler autrement, Sylvie privilégierait la transmission *effective* aux élèves de savoirs, au besoin restreints, là où Diane privilégierait la proposition d'une référence complexe et intacte à des élèves, au besoin ne parvenant pas à l'appréhender¹⁵¹. Cette différence fondamentale dans les praxéologies didactiques de ces deux intervenantes n'est pas sans trouver de résonance dans leur assujettissement premier : l'une est avant tout danseuse, l'autre est avant tout enseignante. Ce propos peut sembler aller de soi, mais nous y reviendront dans la conclusion, afin de questionner la polyvalence et la mise en place de partenariats.

4.3 Épistémologie pratique, praxéologie de la danse et assujettissements

Les diverses analyses ont montré que Diane avait une présence régulatrice dense lors des moments d'improvisations. D'un autre côté, l'analyse microdidactique de l'atelier chorégraphique a montré que cette intervenante reste plus en retrait lors des tâches de composition. Cette différence dans les ressources de l'épistémologie pratique de cette intervenante en fonction des types de tâches peut être reliée avec cet extrait de l'entretien préalable :

« Je sais pas, après c'est peut-être moi qui sais pas l'amener parce que je suis habituée à travailler plus en impro dans la composition instantanée plus que en composition de formes, donc après c'est à voir mais, peut-être je changerai d'avis avec le temps, mais pour le moment je trouve que ce que j'ai vu comme résultats, c'était très formel par rapport à la richesse qu'on obtenait en improvisation. » (Entretien ante cycle, annexe 21)

151 Rappelons au lecteur que Diane semble étonnée et déçue lorsque les demandes de la recherche créent des situations où cette impossible appréhension des savoirs ressort. Outre l'interprétation selon laquelle les élèves évitent plus discrètement les obstacles lors des tâches d'improvisation, nous pensons que Diane est finalement peu centrée sur la relation que les élèves ont avec des savoirs précis. Cette interprétation rejoint l'analyse qui caractérise le milieu tel que conçu par Diane en terme de bain stimulant.

Il apparaît que Diane, en conscience, est moins familiarisée à ce type de tâche qu'elle dit proposer très rarement.

De son côté, nous avons vu que Sylvie se focalisait sur un nombre plus restreint de savoirs sous-jacents à une tâche, parvenant avec habileté à les faire acquérir aux élèves, mais au détriment de l'expérimentation d'autres savoirs possibles. Ce point n'est pas sans lien avec ce que nous évoquions lors de la comparaison précédente (Ève et Sylvie). En effet, nous considérons que l'expérience du 'modern' jazz et de la chorégraphie gymnique ont façonné une praxéologie de danse privilégiant certaines dimensions labaniennes au détriment d'autres plus centrales en danse contemporaine (énergie, relation).

Or, les analyses microdidactiques ont montré que cette délimitation très étroite des tâches se percevait bien dans les moments d'improvisation, mais s'accompagnait de nombreuses régulations supplémentaires lors des moments de composition. Alors que cette enseignante ne sélectionne que quelques savoirs accessibles dans une tâche d'improvisation et insiste seulement sur ces derniers, elle ouvre beaucoup plus le milieu des tâches de composition pendant lesquelles la même exigence sur les éléments de consigne s'accompagne d'une ouverture à de nombreux savoirs de la danse. Le meilleur exemple de cette ambiguïté dans la praxéologie de la danse activée par cette enseignante est relatif au jeu du miroir. Durant les moments d'improvisation autour de cette tâche, Sylvie n'évoque jamais la relation par le regard, centrale dans ce jeu, et pourtant absente des comportements des élèves. En revanche, lors d'un moment de composition, elle régule l'activité d'un duo sur ce savoir.

Il nous paraît donc intéressant de questionner le rapport de chaque intervenante au savoir danser, ainsi que sa praxéologie de la danse. Nous avons vu que, en dehors de leur habileté didactique, toutes deux parvenaient à proposer aux élèves de nombreux savoirs, pertinents par rapport aux tâches observées ainsi qu'aux propositions des élèves, témoignant ainsi d'une épistémologie pratique pleine de ressources. En ce sens, nous considérons que ces deux cycles sont denses en savoirs. En revanche, nous avons d'ores-et-déjà relevé une différence quant à la praxéologie de la danse de chacune d'elles : les liens entre ressources de l'épistémologie pratique d'une part et ceux entre la densité des savoirs et le type de tâche d'autre part. Pour expliquer et comprendre cette différence praxéologique, il nous semble crucial de la questionner en termes d'assujettissements. En effet, nous considérons que cette différence praxéologique très marquée chez ces deux intervenantes est à relier à leur assujettissement majeur en terme de danse. Diane est une experte en danse contemporaine et s'est assujettie à une conception très libre de la danse, voire libertaire, telle que véhiculée par le collectif *Danse à l'école* de Marcelle Bonjour. Sylvie, pour sa part, est doublement assujettie : les

analyses nous ont permis de voir que, contrairement à ce que laissait présager l'entretien préalable, l'action en situation de cette enseignante révèle avant tout un assujettissement fort aux styles de danse pratiqués (*modern' jazz* et chorégraphie gymnique) et s'accompagne d'un assujettissement à l'école primaire révélé par certains éléments de l'analyse (problème vis-à-vis de la musique, réticence quant aux jugements esthétiques, respect des consignes). Cette analyse nous semble corroborer l'hypothèse théorique travaillée au sein de notre équipe de recherche¹⁵² : c'est à partir de l'analyse des praxéologies disciplinaire et didactique (selon les deux blocs théorico-technologique et technico-pratique, Chevallard, 1999) que l'on peut identifier et rendre compte de l'épistémologie pratique du professeur.

Nous avons vu que Diane présentait une épistémologie pratique plus étoffée dans les situations d'improvisation alors que Sylvie disposait de plus de ressources dans les situations de composition. Or, les pratiques corporelles de prédilection de la première sont ainsi abordés lors de l'entretien de clôture :

« Moi au départ, l'idée de figer une forme ne me convenait plus, et maintenant pour pleins d'autres raisons (...) et d'ailleurs ce que tu m'avais demandé, de faire une chorégraphie à partir de laquelle il feraient l'atelier, je t'avais dit que je ne faisais jamais ça. » (Entretien post cycle, annexe 28)

Pour sa part, Sylvie est assujettie à des pratiques (*modern' jazz*, chorégraphie gymnique) fonctionnant essentiellement autour de situations de travail des formes et de composition. Cette enseignante, qui a eu davantage de mal à nourrir le milieu des improvisations que celui des compositions, évoque dans l'entretien de clôture le rapport entre son propre assujettissement et son maniement des types de tâches avec les élèves :

« Si tu me mets une musique et que tu me dis d'improviser, je me sens ridicule. Moi, c'est préparer son enchaînement et venir le montrer. Et c'est vrai que ça se ressent tu vois, comme j'aime pas le faire, j'ai laissé très peu de part avec les enfants. (...) La pratique de la gym c'est pas un bon truc pour la danse. Nous c'est le mouvement à tel moment, ta phrase elle est ponctuée donc il faut que t'arrêtes, et c'est vrai que c'est peut-être pas évident avec cette pratique-là de faire de l'improvisation avec les enfants. Voilà... Donc peut-être par la suite, il faudrait que je me mette dans des cours d'improvisation. Parce que je les guide dans ce que moi je sais faire... » (Entretien post cycle, annexe 52)

Le lien entre assujettissements d'une part et praxéologies de la danse et épistémologie pratique

152 DIDIST-CREFI.T, EA 799 sous la responsabilité de Chantal Amade-Escot.

d'autre part est ici mis en lumière.

4.4 Rapport au savoir, praxéologie, épistémologie pratique, assujettissements et référence construite

Les sections précédentes nous ont permis de caractériser les déterminations du jeu que représentent les rapports au savoirs, praxéologies (de la danse et didactique) et épistémologie pratique de chaque intervenante. Après les avoir résumées pour chacune d'elles, nous tenterons de questionner la référence construite avec leurs élèves par Diane et Sylvie.

– Diane présente un rapport expert à une danse complexe et libre, ainsi qu'une certaine conception constructiviste de l'acquisition des savoirs. Sa praxéologie de la danse l'amène à proposer aux élèves des milieux très complexes où se juxtaposent un grand nombre de savoirs de la danse sans qu'elle ne les rende toujours visibles aux élèves. Assujettie à une danse libre, elle privilégie l'improvisation à la composition, type de tâche pour lequel son épistémologie pratique paraît moins étoffée.

Si nous observons maintenant la référence construite par Diane et ses élèves, nous observons deux points majeurs. Tout d'abord, certains épisodes, non analysés, montrent que les élèves ont majoritairement acquis une motricité non-usuelle jouant sur la dissociation articulaire, la variété des appuis et le jeu sur les paramètres du mouvement. La motricité utilisée rompt avec les usages quotidiens du corps, tend à l'originalité, sans pour autant être stylisée¹⁵³. L'écoute entre danseurs a aussi été développée au fil du cycle. Cependant, les analyses montrent que les élèves ne produisent pas forcément des réponses en adéquation avec les consignes et les enjeux de la tâche considérée. Par exemple, pour le jeu des statues en séance 5, les formes produites deviennent rapidement non-usuelles quant aux appuis et à l'engagement corporel, mais l'enjeu d'immobilité n'est joué que deux ou trois fois alors que Diane avait en amont travaillé sur les arrêts, et considérait que la tâche des statues allait être trop simple, presque sans intérêt. De même, pour le jeu du miroir, les élèves proposent un engagement corporel dépassant dès les premières minutes la simple motricité usuelle des bras, mais l'écoute et l'énergie-temps permettant l'unisson ne sont que peu co-construits (seulement une demi-classe lors d'un essai, puis exceptionnellement). Il ressort donc que Diane, dans ce milieu riche et mouvant qu'elle installe, parvient à transmettre à un certain nombre d'élèves le dépassement d'une motricité usuelle, mais qu'elle parvient difficilement à leur transmettre des savoirs précis, circonscrits. Pour le formuler autrement, les élèves de Diane s'engagent corporellement d'une manière très satisfaisante mais ne semblent pas percevoir en conscience les

153 Nous entendons par là que la motricité utilisée ne s'apparente à des gestuelles telles que le *hip-hop*, le *modern'jazz*, la *tektionik*...

paramètres du mouvement qu'ils utilisent, puisqu'ils sont majoritairement incapables de les isoler. Cette analyse quant à la référence construite n'est pas surprenante selon nous car elle semble directement liée à l'apprentissage dans le cadre du milieu tel que proposé par Diane, et dans lequel les élèves s'immergent, apprennent par frayage et imprégnation mais sans les rétroactions qui leur permettraient de prendre une distance nécessaire avec les savoirs. D'ailleurs, il est intéressant de relier cette analyse avec certains échanges lors desquels Diane fait appel à la mémoire didactique de la classe, à propos d'un jeu joué lors des séances précédentes, sans qu'aucun élève ne soit capable de préciser la tâche en question.

Si nous éclairons cette analyse avec les auteurs présentés dans notre chapitre sur la danse, nous observons que le type de milieux proposés par Diane comporte des similitudes avec le *bain stimulant* tel que décrit par Laban (1948/2003). Mais il est intéressant aussi de le confronté à ce qu'écrit Robinson :

« *La démarche pédagogique implique que l'élève soit le plus souvent possible rendu conscient des buts et des moyens du travail en cours.* » (Robinson, 1988, p. 63)

Nous constatons donc une forte expertise de Diane dans sa praxéologie disciplinaire mais le caractère peu rétroactif des milieux proposés n'est pas à interpréter comme une manière de faire valorisée dans l'institution experte. Il s'agit bien de la liberté de Diane de confronter ses propres assujettissements et de choisir parmi eux ce qui lui paraît intéressant à un moment donné.

Enfin, deuxième point important, cet apprentissage par imprégnation et frayage a permis le dépassement de la motricité usuelle par un bon nombre d'élèves mais nous remarquons, sans être trop présomptueux car notre étude ne comporte pas d'éléments probants à ce sujet, que certains élèves évitent les tâches et/ou ne savent pas à quoi ils jouent. Ils bougent, reproduisent quelques mouvements esquissés par des camarades en plus grande réussite mais semblent perdus dans ce milieu complexe et mouvant. De plus, nous notons un désengagement progressif de la classe, très investie durant les cinq premières séances puis paraissant démobolisée.

– De son côté, nous avons vu que Sylvie présente une expertise dans des pratiques de danse autres que la danse contemporaine ainsi qu'une habileté didactique dans la gestion des tâches et du contrat didactique institutionnel. La tension entre ses assujettissements à ces pratiques ainsi qu'à l'institution scolaire l'amène à proposer des milieux à la fois précis et denses en savoir, où l'exigence d'appropriation des savoirs prime sur la variété de ceux-ci et des propositions gestuelles. L'épistémologie pratique de cette enseignante est apparue plus dense lors des tâches de transmission de formes et de composition que lors des improvisations, aspect imputable aux pratiques corporelles auxquelles elle est assujettie.

La référence co-construite par cette enseignante et ses élèves peut être abordée selon trois points

majeurs. Tout d'abord, nous avons vu lors des analyses *macro* et *micro* que Sylvie ne transmet aux élèves que certains enjeux de savoirs contenus dans les tâches et que les enjeux absents sont tous spécifiques à la danse contemporaine (énergie, écoute, poétique). Ce fait peut être au premier abord considéré comme révélant un manque à savoir tel que celui d'Ève. Cependant, les analyses microdidactiques ont bien montré que Sylvie joue de manière experte sa partie du jeu et démontre une épistémologie pratique riche en ressources quant il s'agit de réguler l'activité des élèves. Nous convenons donc que Sylvie ne présente pas un manque à savoir en tant que tel, mais que, conformément à ses assujettissements, a co-construit une référence en danse autre que celle de la danse contemporaine. Les savoirs co-construits sont précis, Sylvie privilégiant la précision des enjeux et des acquisitions à la variabilité des réponses que permettrait un milieu plus ouvert, mais nous observons que ces savoirs visés finissent par faire référence pour tous les élèves de la classe, comme le montrent les créations finales des groupes. En effet, Sylvie a privilégié la précision et le contrôle gestuel à la variabilité des réponses (telle que recherchée par Diane), amenant une référence plus formelle et stylisée (bien qu'aussi technique dans le sens du dépassement de la motricité usuelle), référence co-construite avec l'intégralité des élèves de la classe. Le milieu à la fois complexe mais délimité et rétroactif a permis aux élèves de co-construire avec Sylvie une référence commune.

5. Discussion comparative

Les analyses proposées montrent bien le lien entre praxéologies (disciplinaire et didactique), épistémologie pratique, et jeu conjoint en vue de la référence à construire. Nous sommes maintenant en mesure d'apporter quelques réponses aux questions que nous nous posons quant à la construction d'une référence en danse contemporaine à l'école primaire. Si nous observons quelle est la référence construite dans chaque site à la lumière des théories de Laban et des continuateurs présentées dans le premier chapitre de cette thèse, nous pouvons voir émerger les analyses suivantes :

– Le travail du corps et des paramètres fondamentaux du mouvement comme outil de danse et d'expression a été absent au début du cycle d'Ève puis s'est un peu étoffé dans les consignes (peu exploitées par les élèves), et ce par la proposition plus systématique de contraintes motrices issues des verbes d'action et des colorations de ces derniers (aux niveaux temps, énergie, poids). Cette évolution, nous l'avons vu, est fortement liée au contenu des échanges de conseils entre cette enseignante et le chercheur. Diane a pour sa part proposé un travail corporel varié portant essentiellement sur la dissociation articulaire, les appuis et le jeu sur les paramètres du mouvement.

Nous avons vu que cette référence quant à la mise en jeu corporelle est celle portée par l'institution experte, mais qu'elle reste une expérience *lato sensu* (Shubauer-Leoni, 2007) du fait de la faible rétroactivité des milieux. Enfin, Sylvie a abordé la technique par une approche centrée sur le travail de formes et le jeu de paramètres isolés lors de situations plus ouvertes. Comme nous l'avons vu, la référence corporelle ainsi construite est plus proche de celle d'une danse stylisée (*modern' jazz*), et cette référence fait l'objet d'une expérience *stricto sensu* (Schubauer-Leoni, 2007) dont tous les élèves semblent tirer partie. Ces deux aspects prennent tout leur sens à la lumière des assujettissements de Sylvie.

– Si l'on observe à présent la référence construite dans chaque cycle du point de vue des trois rôles constitutifs de l'activité, quelques analyses saillantes en ressortent :

* Le rôle de danseur (ou *danseur-interprète* chez Romain, 2001) est largement abordé par Diane dans sa composante exploratoire. En effet, les élèves de Diane développent un rôle de danseur centré sur l'exploration des possibles variabilités du mouvement dans des situations d'improvisation. Ève tente de proposer le même type de travail de ce rôle, mais son épistémologie pratique ne présentant les mêmes ressources que celle de Diane, les références effectivement construites quant à ce rôle ne sont pas semblables. Pour sa part, Sylvie développe davantage ce rôle dans sa composante "interpréter une chorégraphie". En effet, elle transmet aux élèves des savoirs sur ce rôle (à ne pas confondre avec des savoirs ayant trait au rôle de danseur-chorégraphe), savoirs relatifs à la qualité d'interprétation, mais dans le cadre d'un partage avec des spectateurs et majoritairement sur des mouvements composés en amont. Nous soulignons bien la différence de nature de ces savoirs avec ceux mis à l'étude par Diane, et, une fois de plus, cette différence n'est pas sans lien avec les assujettissements de chacune de ces intervenantes.

* Le rôle de chorégraphe (ou de *danseur-chorégraphe* chez Romain, 2001) n'a été l'objet que d'une expérience *lato sensu* chez Ève puisqu'elle n'a proposé aux élèves qu'un premier jet sans y donner suite¹⁵⁴. Pour sa part, Diane a un peu plus approfondi le travail autour de ce rôle, mais sans y donner la même densité qu'au rôle précédent. Elle a surtout insisté sur la motivation poétique de la composition (*danser motivé par le regard qui suit un objet ou un être volant*). Enfin, Sylvie a majoritairement développé le travail de ce rôle dans son cycle autour de l'agencement des éléments composés et la qualité des transitions entre eux.

*Le rôle de spectateur (ou de danseur-spectateur) a été abordé de manière très distincte dans les trois sites. Alors que chez Diane il s'agit de développer un regard poétique, relevant de la pensée divergente et portant davantage sur des objets non ostensifs, Sylvie et Eve font

154 Nous précisons que nous ne considérons pas ici le travail effectué sur l'accumulation, mais seulement la composition au sens strict.

davantage de lien entre ce rôle et des situations de verbalisation et d'institutionnalisation à propos du savoir, conformément à leur assujettissement à l'institution scolaire et aux praxéologies didactiques qui y sont en usage. Il est intéressant d'observer néanmoins que, grâce aux ressources de son épistémologie pratique en lien avec sa praxéologie de la danse, Sylvie parvient à faire de ces situations un moment fortement rétroactif, malgré que les aspects plus sensibles, développés par Diane, soient ici absents. Ce constat nous fait penser que les élèves de Sylvie développent davantage des savoirs quant à des objets ostensifs liés à leurs rôles de danseur et de chorégraphe que des savoirs propres au rôle de spectateur tels que la lecture chorégraphique et l'ouverture poétique telle que proposées par Diane.

Enfin, si nous tentons d'approcher modestement les concepts plus abstraits d'expression, de créativité et de valeurs éducatives, nous constatons qu'Ève tente de transmettre ces objets qu'elle cite comme objectifs mais que les jeux et échanges ne sont pas suffisamment denses en savoir pour y parvenir. Par exemple, Ève pense laisser aux élèves une liberté créative en proposant un milieu si ouvert, nous l'avons vu, qu'il ne fait pas sens pour les élèves qui s'amuse mais ne jouent pas le jeu. De même, comme l'ont montré les analyses, Ève tente de proposer un travail autour du rôle de spectateur mais les échanges restent superficiels. Au contraire, Sylvie propose des milieux denses en savoir et rétroactifs, ce qui permet aux élèves de s'engager dans des compositions à la fois personnelles et de qualité, compositions sur lesquelles portent des échanges où la critique superficielle cède le pas à un regard critique sur les savoirs. De même, dans la première moitié du cycle de Diane, les élèves de cette classe (pourtant agitée) témoignent davantage d'écoute et de respect vis-à-vis du travail des autres et de leurs propositions.

Il semblerait donc¹⁵⁵ que les analyses tendent à montrer un lien entre le travail moteur et ces aspects. Comme l'écrivait Laban (1947/2003), il semble que l'accès aux valeurs éducatives se fasse par le travail du mouvement lui-même, ou bien que le débat éducatif en art trouve davantage d'ancrage dans un milieu par ailleurs dense en savoirs techniques, au sens maussien (Mauss, 1936).

Les analyses menées dans cette étude vont franchement dans le sens d'un lien fort entre assujettissements, praxéologies, épistémologie pratique de l'enseignant et référence construite. Elles montrent aussi l'inefficacité d'une perception dualiste entre les savoirs corporels et les valeurs éducatives. En effet, elles ont montré que l'attention portée à la motricité et aux fondamentaux était essentielles, et ne pouvait être écartée pour que les consignes puissent faire milieu. De plus, cette étude va dans le sens de la primauté du processus mésogénétique (Schubauer-Leoni, 2008) dans

155 Nous insistons sur la modestie de cette analyse qui ne s'appuie que sur quelques observables.

l'enseignement-apprentissage des savoirs et que l'enseignement se fait essentiellement lors des régulations rendant les milieux rétroactifs.

Conclusion générale

À l'issue de cette recherche, nous concluons sur la contribution qu'elle peut apporter à la compréhension des phénomènes de co-construction des savoirs en danse contemporaine à l'école primaire.

Tout d'abord, notre étude souligne non seulement l'intérêt de la méthodologie de type «clinique/expérimentale», ayant permis la création de *comparable* et une compréhension à la fois fine et globale des fonctionnements du jeu didactique *in situ* sur des temps longs, mais notre recherche confirme surtout l'intérêt et la nécessité de l'échelle multiple d'analyse (Tiberghien & Malkoun, 2007). En effet, les analyses macrodidactiques ont permis de repérer des tendances dans le cycle de chaque intervenante, tant en termes de types de tâches qu'en termes de dimensions du savoir danser privilégiées par le professeur, mais les conclusions issues de ces seules analyses en gros grain ont été largement nuancées par les analyses microdidactiques. Ces dernières ont permis d'expliquer et de comprendre des phénomènes plus discrets et pourtant centraux pour une véritable compréhension de la co-construction des savoirs : au-delà de la structure du cycle (en termes de types de tâches, de dimensions du savoir ou de chronogenèse générale des objets de savoir dans le cycle), l'enseignement-apprentissage se joue en permanence sur des éléments mésogénétiques microscopiques (terminologie utilisée par le professeur, effets d'une courte démonstration sur le jeu didactique...).

Cette étude confirme que c'est dans l'interaction, en situation, que les savoirs se jouent et se co-construisent. En nous interrogeant sur le possible et le contraint de l'enseignement de la danse à l'école, la revue de littérature pédagogique et la pré-enquête de DEA allaient dans le sens d'une opposition de principes entre le travail technique et le développement des enjeux de l'institution scolaire primaire (citoyenneté, tolérance, respect d'autrui...). Sans être trop présomptueux quant à cette conclusion issue d'éléments glanés et non d'analyses outillées, nous pouvons toutefois avancer que les enjeux chers à l'institution scolaire semblent être liés au travail technique, et même dépendant de celui-ci. En effet, les analyses de cas ont montré que le cycle proposé par Eve ne permettait pas la construction d'une référence dense en savoirs techniques et que, dans le même temps, les élèves n'ont pas investi, contrairement aux deux autres cycles, le rôle de danseur-spectateur dont nous avons vu qu'il était constitutif de l'éducation sensible et "citoyenne". Les

observations produites par notre recherche vont donc, à ce sujet, dans le sens de la thèse de Laban (1948/2003) : les valeurs éducatives que la danse permet de transmettre découlent du travail sur les efforts de base, sur le mouvement lui-même.

Enfin, des trois études de cas de cette recherche émerge un véritable questionnement sur la mise en place de partenariat et la formation des enseignants au sein de l'institution scolaire. En effet, le cas de Diane (IE) montre largement les apports indéniables de l'expertise dans le cadre de cycles de découverte de la danse contemporaine, mais, dans le même temps, l'importance de l'habileté dans la gestion du contrat didactique. L'expertise d'intervenants extérieurs permet une richesse en terme d'adéquation du milieu aux diverses dimensions simultanées de l'activité complexe, mais pose la question, à long terme, sur les effets d'une malhabileté didactique ne permettant pas toujours aux élèves de repérer les enjeux et les stratégies gagnantes du jeu didactique, aspect géré plus habilement par les enseignants de la classe, dans un milieu d'étude, en revanche, moins riche. D'un autre côté, le cas d'Ève montre que ce sont les fondamentaux du mouvement largement explorés en formation que l'enseignante parvient à repérer dans l'activité des élèves et à réguler. Les autres dimensions, malgré qu'elles aient été débattues en formation et explorées dans des lectures, sont rarement convoquées. Pour sa part, Sylvie désire visiblement s'assujettir à une danse scolaire s'éloignant de ses pratiques hors institution, mais ce sont les savoirs ancrés découlant de ces expériences passées qui nourrissent son épistémologie pratique. Il ressort donc que, au-delà des lectures et des discours, les enseignantes observées ont enseigné et ont su réguler de manière judicieuse les rapports au mouvement vécus, incorporés, appris par corps. Ce constat nous semble de la première importance pour la formation des enseignants en danse, mais aussi probablement pour les autres champs disciplinaires enseignés, car il met en question le caractère souvent discursif des formations et, plus largement, la polyvalence comme un allant de soi.

Références bibliographiques

- Amade-Escot, C. (1989). Stratégies d'enseignement en EPS : contenus proposés, conceptions de l'apprentissage et perspectives de différenciation. In G. Bui-Xuan, P. Boyer, P. Chifflet et Y. Léziart (Eds.), *Méthodologie et didactique de l'éducation physique et sportive*, pp.119-130. Grenoble, éditions AFRAPS, Ré-édition augmentée.
- Amade-Escot, C. (1991). Caractérisation de la formation didactique initiale des enseignants d'éducation physique et évaluation de ses effets sur les compétences professionnelles. Thèse de Doctorat en STAPS de l'Université Paul Sabatier (Toulouse III).
- Amade-Escot, C. (1993). Procédures de régulation didactique en EPS : étude de quelques modalités de gestion des situations didactiques chez les enseignants novices. In G. Bui-Xuan et J. Gleyse (Eds.), *Enseigner l'éducation physique et sportive*, pp. 61-73. Grenoble, éditions AFRAPS.
- Amade-Escot, C. (2003). *Didactique de l'éducation physique. État des recherches*. Paris : Éditions Revue EPS.
- Amade-Escot, C. (2005). Milieu, dévolution et contrat didactique : regard de l'éducation physique. In M.H. Salin, P. Clanché, B. Sarrazy (Eds.), *Sur la théorie des situations didactiques. Questions, réponses, ouvertures. Hommage à Guy Brousseau* (pp. 91-98) Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Amade-Escot, C. (Dir. 2007). *Le didactique*. Paris : Éditions Revue EPS.
- Amade-Escot, C., Venturini, P. (2009). Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept. *Éducation & Didactique*, 3(1), pp. 7- 43.
- Amade-Escot C., Amans-Passaga, C. & Montaud D. (2010, in press). Les savoirs mobilisés dans l'action didactique par les intervenants en activités physiques et sportives : un entrelacs de processus épistémiques et institutionnels. *Sciences de la Société*, 76.
- Arnaud-Bestieu, A. (2005). *La danse contemporaine à l'école primaire: d'un savoir complexe à un savoir tronqué*. Mémoire de DEA de science de l'éducation non publié. Université Aix-Marseille.
- Baillat,G., Espinoza, O., Vincent, J. (2001). De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré. *Revue française de pédagogie*, 134, pp. 123-136.
- Barbot A. (1996). *Approches technologiques des phénomènes d'enseignement du judo en EPS. Dévolution du problème à de élèves de seconde, lors d'un premier cycle de sports de combat et de préhension*. Thèse de doctorat de sciences de l'éducation non publiée, Université Paris XI, Paris.
- Blasis C. (1820). *Traité élémentaire théorique et pratique de l'art de la danse*.
- Bonjour, M. (1995). *La danse, activité corporelle qui nous relie au symbolique*. Revue Spirales, 6.

- Bonjour, M. (2006). *La danse à l'école*. Séminaire organisé lors de la 28ème édition des *Hivernales* d'Avignon.
- Bonnard, M.F. (2009). *La danse pour tous les enfants à l'école*. Paris : Retz.
- Bourcier, P. (1978). *Histoire de la danse en Occident*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bouthier, D. (1993). L'approche technologique en STAPS : représentations et actions en didactique des APS. Diplôme d'Habilitation à Diriger de Recherches en Sciences, spécialité STAPS, Université Paris-Sud XI, non publiée, 117p.
- Brière-Guenoun, F. (2005). De l'observation des pratiques aux connaissances mobilisées par la professeur dans l'interaction didactique. Le cas du franchissement par redressement au saut de cheval en collège. Thèse de Doctorat STAPS, non publiée, Université d'Orléans, France.
- Brière-Guenoun F, & Refuggi, R (2007). Organiser un chemin pour l'apprentissage. In C. Amade-Escot, (Coord), *Le didactique*, (pp. 67-82). Paris : Éditions Revue EPS.
- Brisset, P. (2003). *Réussir à « embarquer » tout le monde*. Revue Contre-Pied, 13.
- Brousseau G. (1986). Fondements et méthode en didactique des mathématiques. In *Recherches en didactiques des mathématiques*, vol.7/2, p. 49.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Bru, M. (1998). La validation scientifique des propos et discours sur les pratiques d'enseignement. In Hadji, C., Baille, J. *Recherche et éducation. Vers une nouvelle alliance ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Brunais, V. (2010). *Le sens pratique de danse à l'école : l'émergence d'un vecteur éducatif dans le processus pédagogique*. Thèse de doctorat, Sciences de l'éducation et de la formation, Université Rennes, non publiée.
- Buznic, P., Terrisse, A., & Lensel, G. (2008). Expérience personnelle et expérience professionnelle dans l'enseignement de l'EPS : deux études de cas contrastées en didactique clinique. *Revue éducation et didactique*, 2 (3), pp. 77-97.
- Cadopi, M.(1992). Les apprentissages moteurs en danse. In Arguel, M. (Ed). *Danse. Le corps enjeu* (pp. 147-157). Paris : PUF.
- Cadopi, M.(1992). Reproduction de configurations corporelles chez l'adulte. In Arguel, M. (Ed). *Danse. Le corps enjeu* (pp. 158-166). Paris : PUF.
- Cadopi, M. & Bonnery, A. (1990). *Apprentissage de la danse*. Joinville-Le-Pont : Action.
- Cahussac (de) L. (1754) . *La danse ancienne et moderne ou traité historiques de la danse*.

- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné.* Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1989). Le concept de rapport au savoir : rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel. Cahiers du Séminaire de didactique des mathématiques et de l'informatique, IMAG, Université de Grenoble, Document interne, n°108, pp. 211-236.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 12 (1), pp. 73-112.
- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *In Recherches en Didactique des Mathématiques*, Vol.19/2, pp. 221-266.
- Chevallard, Y. (2007). Passé et présent de la théorie anthropologique du didactique. Conférence plénière au premier congrès international sur la théorie anthropologique du didactique. In L. Ruiz-Higueras, A. Estepa, & F. Javier García (Éds.), *Sociedad, Escuela y Matemáticas. Aportaciones de la Teoría Antropológica de la Didáctica* (pp. 705-746). Universidad de Jaén.
- CND (1999). *L'éveil et l'initiation à la danse.* Paris : Cahier pédagogique, décembre.
- CND (1999). *Les acquisitions techniques en danse contemporain.* Paris : Cahier pédagogique, décembre.
- Commeignes, D. (1997). *Des discours et des hommes ou l'imaginaire libéré. Pratique et rapport à la pratique en danse contemporaine à l'école maternelle et élémentaire*, thèse de doctorat non publiée, université des sciences et des techniques de Lille, département des sciences de l'éducation.
- Coltice, M.(1993).*Vers une définition de l'activité danse.* Revue Spirales, 6.
- Coltice, M. (2000). *La Danse au collège : le modèle de "pratiquant culturel"*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée. Université Lumière Lyon 2.
- Coltice, M. (2001). Les didactiques de la danse scolaire. In Faure S.(Dir.).*Un état des lieux de la recherche sur les apprentissages et les motricités de la danse chorégraphiées* (pp.47-71). Rapport de recherche pour la synthèse « Développement et apprentissage des activités et perceptions artistiques » sous la responsabilité du Laboratoire de Psychologie expérimentale de l'Université René Descartes/Institut de psychologie.
- Crémézi, S. (1997) *La signature de la danse contemporaine.* Paris : Chiron.
- Cunningham, M. (1980). *Le danseur et la danse.* Belfont.

- Despres, A. (2000). *Travail des sensations dans la pratique de la danse contemporaine*. Logique du geste esthétique, thèse de doctorat sciences et techniques des arts (option danse), ParisVIII.
- Devos-Prieur, O. (2006). *Rapports aux savoirs des professeurs d'école et développement des contenus en éducation physique. Étude comparée de quatre cycles de basket-ball au cours moyen*. Thèse de doctorat de sciences de l'éducation non publiée, Université Toulouse III.
- Duthil, C. (2006). Jeux de regards, regard en jeu. In *Les Cahiers pédagogiques*, 441, mars.
- Duthil, C., date non mentionnée, préparation à l'oral 1 de l'agrégation interne d'EPS, source web : <http://www.passeursdedanse.fr>.
- Faure, S. (1998). *Les Processus d'incorporation et d'appropriation du métier de danseur*, Thèse de doctorat de sociologie, Université Lumière Lyon 2.
- Faure, S. (1999). Les processus d'incorporation et d'appropriation des savoir-faire du danseur, *Éducation et Sociétés*, n° 4 : pp. 75-90.
- Faure, S. (2000). *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse*, Paris, La Dispute.
- Faure, S. (2000/1). *L'imaginaire dans les processus d'incorporation du métier de danseur, Les imaginaires du corps*, (éd. C. Fintz), L'Harmattan, col. Critiques Littéraires, Paris, pp. 75-94.
- Faure, S. (2000/2). Dire et (d') écrire les pratiques de danse. Opposition entre pratiques discursives et non discursives, *Cahiers Internationaux de Sociologie*, CVIII : pp. 161-178.
- Faure, S. (2001/1). *La "nature socio-historique" des pratiques et leurs modalités d'incorporation. A propos des techniques de danse*, Actes du colloque : Les politiques des savoirs, Université Lumière Lyon 2, ISPEF, 28-29 juin 2001.
- Faure, S. (2001/2). Les modes d'apprentissage de la danse chorégraphiée (hors cadre scolaire). Perspective socio-historique. In Faure S.(Dir.).*Un État des lieux de la recherche sur les apprentissages et les motricités de la danse chorégraphiées* (pp.9-35). Rapport de recherche pour la synthèse « Développement et apprentissage des activités et perceptions artistiques » sous la responsabilité du Laboratoire de Psychologie expérimentale de l'Université René Descartes/Institut de psychologie.
- Faure, S. (2001/3). La danse à l'école. In Faure S.(Dir.).*Un État des lieux de la recherche sur les apprentissages et les motricités de la danse chorégraphiées*. Rapport de recherche pour la synthèse « Développement et apprentissage des activités et perceptions artistiques » sous la responsabilité du Laboratoire de Psychologie expérimentale de l'Université René Descartes/Institut de psychologie.
- Faure, S. (2001/4). Didactique de la danse à l'école : principes, valeurs et enjeux pédagogiques. In Faure S.(Dir.). *Un État des lieux de la recherche sur les apprentissages et les motricités de la danse chorégraphiées* (pp.72-90). Rapport de recherche pour la synthèse « Développement et apprentissage des activités et perceptions artistiques » sous la responsabilité du Laboratoire de Psychologie expérimentale de l'Université René Descartes/Institut de psychologie.

- Faure, S. & Garcia, M-C (2002). *Danses des villes et danse d'école : le hip-hop. Procédures de l'inventivité quotidienne des « danses urbaines » confrontées aux modalités d'apprentissage lors de leur insertion en milieu scolaire*. Rapport de Recherche dans le cadre de l'appel d'offre interministériel : Cultures, villes et dynamismes sociales, consultation de juillet 2000 (Apprentissages, transmission et créativité de la ville et dans la ville). Groupe de Recherches sur la Socialisation, Université Lyon 2.
- Faure, S. & Garcia, M-C (2003). Le corps dans l'enseignement scolaire : regard sociologique. *Revue française de pédagogie*, 144, pp. 85-94.
- Ganne, M. (1992). Wigman-Graham ou les deux esthétiques. In Arguel, M. (Ed). *Danse. Le corps enjeu* (pp. 115-121). Paris : PUF.
- Garassino, R. (1980). La technique maudite. *Revue EPS*, 164, pp. 49-53.
- Godard, H. (1992). Présentation d'un modèle de lecture du corps en danse. In Arguel, M. (Ed). *Danse. Le corps enjeu* (pp. 209-221). Paris : PUF.
- Guerber-Walsh, N., Leray, C., Maucouvert, A. (1991). *Danse : de l'école... aux associations*. Paris : Éditions EPS.
- Guerber Walsh, N. (1995). Apprentissage fondamental à l'école. In *Revue EPS*, 254 : pp. 56-60.
- Hodgson, J. & Preston-Dunlop, V. (1991). *Introduction à l'œuvre de Rudolf Laban*. Arles : Actes Sud.
- Guisgand P. (2002). *A propos de l'interprétation en danse*, In Demeter. Revue électronique du centre d'étude des arts contemporains, université de Lille 3.
- Johsua S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques? In C. Raisky & M. Caillot (Ed.) *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs* (pp. 61-73). Paris, Buxelles : De Boeck.
- Johsua S. (1998). Des savoirs et de leur étude : vers un cadre de réflexion pour l'approche didactique *L'année de la recherche en sciences de l'éducation 1999* (pp. 79-97). Paris : PUF.
- Johsua, S. (2002). Spécificités disciplinaires, spécificités didactiques, vers une didactique comparée. In P. Venturini, C. Amade-Escot, & A. Terrisse (Eds.) *Étude des pratiques effectives : l'approche des Didactiques*. (pp. 17-24). Grenoble : La pensée sauvage.
- Huesca, R. (1993). *Peut-on apprendre les activités physiques artistiques ?* *Revue EPS*, 244.
- Laban (von), R. (1950/2007). *La maîtrise du mouvement*. Arles : Actes Sud.
- Laban (von), R. (1948/2003) *La danse moderne éducative*. Paris : Éditions Complexe.
- Lafont, L. (2002). Efficacité comparée de la démonstration explicitée et de l'imitation modélisation interactive pour l'acquisition d'une séquence dansée chez les adolescents de 12 à 15 ans. *Staps* 2/2002, n°58, pp. 69-79.

- Lacince, N. (2000). Danse scolaire, objet de transgression en éducation. *Corps et Culture*, Numéro 5 (2000), Corps et Éducatons, [En ligne], mis en ligne le 12 octobre 2007. URL : <http://corpsetculture.revues.org/document681.html>. Consulté le 30 novembre 2008.
- Lascar, J. (2001). *La danse à l'école. Pour une éducation artistique*, Paris, L'Harmattan.
- Laugier, C. (1995). *Apprentissage par observation en danse : rôle des processus représentatifs dans la reproduction de mouvements*. Doctorat non publié de l'Université Montpellier I.
- Laugier, C. (1992). La danse à l'UNSS. In Arguel, M. (Ed). *Danse. Le corps enjeu* (pp. 73-88). Paris : PUF.
- Legendre, P. (1978/2000). *La passion d'être un autre. Étude pour la danse*. Paris : Seuil.
- Lesage, B. (1992). Le danseur et son double. In Arguel, M. (Ed). *Danse. Le corps enjeu* (pp. 243-265). Paris : PUF.
- Lesage, B. (1992). Sensation, analyse et intuition : les techniques de conscience du corps. In Arguel, M. (Ed). *Danse. Le corps enjeu* (pp. 226-242). Paris : PUF.
- Le Scanff, C. (1992). Les styles d'investissement corporel. In Arguel, M. (Ed). *Danse. Le corps enjeu* (pp. 167-178). Paris : PUF.
- Loquet, M. Garnier, A. et Amade-Escot, C (2002). Transmission des savoirs en activités physiques, sportives et artistiques dans des institutions différentes : enseignement scolaire, entraînement sportif, transmission chorégraphique. *Revue française de pédagogie*, "Vers une didactique comparée", 141, pp. 99-109.
- Loquet, M. (2006). Les gestes d'une formatrice en expression corporelle ou « l'œil du maquignon ». *Revue Française de Pédagogie*, 157, pp. 119-130.
- Loquet, M., Roncin, E. & Roessler, S. (2007). L'action conjointe dans le système didactique en activités physiques, sportives et artistiques : les formes non verbales de communications didactiques. In G. Sensevy A. Mercier (Eds.), *Agir Ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 123-151). Rennes, France : PUR Presses Universitaires de Rennes.
- Loquet, M., et Ranganathan, M. (soumis). Content Knowledge in Teaching, an Investigation into an Adequate "Milieu" for Teaching Dance : Indian Dance in French Case. *European Physical Education Review*.
- Loupe, L. (2000). *Poétique de la danse contemporaine*. Bruxelles : Contredanse.
- Marsenach, J., Mérand, R. (1987). L'évaluation formative en EPS dans les collèges. Rapport scientifique. N°2. Paris. INRP.
- Marsenach, J. (1991). *Éducation physique et sportive. Quel enseignement ?*, Paris, INRP.
- Marsenach, J. (1991). Quelques aspects du fonctionnement de l'enseignement de l'EPS. In J. Marsenach et al. (Eds) *EPS : Quel enseignement ?* (pp.33-58). Paris : INRP. Collection

didactiques des disciplines.

- Marsenach, J. (1996). *EPS au collège et volley-ball*. Paris : INRP.
- Martin, M-C. (1992). Caractéristiques bioénergétiques chez les danseurs contemporains. In Arguel, M. (Ed). *Danse. Le corps enjeu* (pp. 278-289). Paris : PUF.
- Mauss, M. (1934). Les techniques du corps. *Journal de Psychologie*, XXXII, ne, 3-4, 15 mars - 15 avril 1936. *Communication présentée à la Société de Psychologie le 17 mai 1934*.
- Mascret, N. (2009). Référence culturelle et formation des enseignants d'Éducation Physique et Sportive. *Travail et formation en éducation*, 3, mis en ligne le 18 décembre 2009. URL : <http://tfe.revues.org/index870.html>. Consulté le 17 janvier 2010.
- Mercier, A., & Salin, M.H. (1988). Sur l'analyse a priori : outil pour l'observation. In Actes de la 6ème école d'été de didactique des mathématiques d'Orléans (pp. 203-216). Bordeaux : Publication de l'IREM.
- Mercier, A. (1992). *L'élève et les contraintes temporelles de l'enseignement, un cas en calcul algébrique*. Thèse de doctorat, non publiée, Université de Bordeaux I, Bordeaux, France.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*, Paris : Gallimard.
- Midol, N. (1982). *Théories et pratiques de la danse moderne*, Paris : Amphora.
- Midol, N. (1992). Le nouveau rapport de la danse et du sport dans les années 80, in *Danse. Le corps enjeu*, (éd. M. Arguel), Paris, PUF, coll. Pratiques Corporelles, pp. 48-57.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2002), *B.O. n°1 du 14 février 2002*, Paris.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2007), *BO n°5 du 12 avril 2007*, Paris.
- Monnier, N. (2009). *L'activité didactique empêchée, entre contraintes et ingéniosité : Étude de cas en Éducation Physique et Sportive en milieu difficile*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, non publiée, Université de Toulouse, Paul Sabatier, Toulouse, France.
- Mons-Spinner, C. (1997). *Modernités dans le renouveau de la danse artistique en France, 1969-1992*. Thèse de doctorat, STAPS non publiée, Université de Strasbourg.
- Montaud, D. (2007). *De l'observation des pratiques au rapport au savoir de l'enseignant dans l'interaction didactique : le cas de deux hommes enseignant la danse*. Mémoire de Master de recherche, non publié. Université Toulouse le Mirail.
- Mordant, G. (1992). Le mouvement dansé structuré comme un langage. In Arguel, M. (Ed). *Danse. Le corps enjeu* (pp. 221-225). Paris : PUF.
- Motais-Louvel, G. (2007). *Introduire la danse à l'école primaire : enjeux d'un processus de "pédagogisation" d'une discipline artistique*. Thèse de doctorat, Sciences de l'éducation et de la formation, Université Rennes 2, non publiée.

- Mouly, B., Genet-Volet, Y., Amade-Escot, C. (1998). Concevoir l'enseignement de la danse au Québec : une dynamique complexe de mise en œuvre des contenus d'enseignement et d'apprentissage. In CD-ROM des actes du Colloque international "Recherche sur l'intervention en éducation physique et en sport". Nice 16-18 décembre 1998, France.
- Necker, S. (2007). *La danse à l'école : socio-ethnographie de l'atelier de danse dans le contexte scolaire français*, thèse de doctorat en Sociologie, non publiée, Metz.
- Noverre, J-G. (1760). *Lettres*.
- Pastori J-P. (2003). *La danse, des ballets russes à l'avant-garde*. Paris : Gallimard.
- Peix-Arguel, M. (1980). *Idéologie et pouvoir : les didactiques de danse*. Thèse de doctorat sociologie, Paris VII.
- Peix-Arguel, M. (1980). *Danse et enseignement : quel corps?*, Paris : Vigot.
- Peix-Arguel, M. (1992). Statut et représentation du corps en danse. In Arguel, M. (Ed). *Danse. Le corps enjeu* (pp. 179-195). Paris : PUF.
- Perez, T., Thomas, A. (1994). *EPS Danse. Danser en milieu scolaire*, Nantes, CRDP des pays de la Loire.
- Perez, T. (2000). *Danse, enseignement et rapport à la technique*. Revue EPS, 284.
- Perez, T., Thomas, A. (2001). *Danser les arts*, Nantes, CRDP des pays de Loire.
- Pujade-Renaud, C. (1976). *Danse et narcissisme en éducation*, Paris : E.S.F. sciences de l'éducation.
- Radford, (2009). Conférence.
- Raisky, C. (2001). Référence et système didactique. In A. Terrisse (Ed.), *Didactique des disciplines. Les références au savoir* (pp 25-48). Bruxelles : De Boeck Université.
- Robinson, J. (1988). *Éléments du langage chorégraphique*. Paris : Vigot.
- Romain, M. (2001). *La danse à l'école primaire*, Paris, Retz, coll. Les guides ressources.
- Rouquet, O. (1985). *Les Techniques d'analyse du mouvement et le danseur. Regard sur la façon contemporaine d'entraîner les danseurs. Présentation de techniques innovatrices*, édité avec la collaboration de la Fédération Française de Danse.
- Roustan, C. & Amade-Escot, C. (2004). Une analyse didactique en terme de "milieu pour l'étude" : approche spécifique à l'EPS et dialectique de la co-construction. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften/Revue Suisse des Sciences de l'Education*, vol.25, 3, 481-204.
- Rouyer, J. (2003). Réflexion sur un conflit historique paradoxal. Revue Contre-pied, 13.
- San José, A., et Devos-Prieur, O. (2000). La mise en œuvre du partenariat en éducation physique à

l'école primaire: l'enseignement de la voile. Entre concurrence et coopération. *Revue STAPS*, 52, pp. 61-77.

Schneuwly, B., Dolz, J., & Ronveaux C. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. In M. J. Perrin-Glorian et Y. Teuter (Eds). *Les méthodes de recherche en didactiques* (pp. 175-189). Villeneuve d'Asq : Presses Universitaires du Septentrion.

Schubauer-Leoni, M. L., Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. In Leutenegger F., Saada-Robert M. (Eds) *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.

Schubauer-Leoni, M. L. et Leutenegger, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*. 27(3), pp. 407-429.

Schubauer-Leoni, M. L. (2008). La construction de la référence dans l'action conjointe professeur-élève. In N. Wallian, MP. Poggi, & M. Musard (Eds.), *Co-construire des savoirs: les métiers de l'intervention par les APSA* (pp. 67-86). Besançon : PUFC.

Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy, et A. Mercier, (Eds.). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 13-49). Rennes : Presses Universitaires.

Sensevy, G., Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : Éléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.

Serre, J. C. (1985). La danse parmi les autres formes de la motricité, *La Recherche en Danse*, 3 : pp. 135-156.

Serre, J. C. (1988). Influence des processus d'information sur l'improvisation en danse, *La Recherche en Danse*, 4 : pp. 121-126.

Sibony, D. (2000). *Le corps et sa danse*. Paris : Le Seuil.

Terrisse, A. (2001). La référence en question. In A. Terrisse (Ed.) *Didactiques des disciplines : les références au savoir*, (pp.7-16). Bruxelles : De Boeck, Perspectives en éducation.

Thevenaz-Christen, T. (2002). Milieu didactique et travail de l'élève dans une interaction maître-élève : apprendre à expliquer une règle de jeu à l'école enfantine genevoise. In P. Venturini, C. Amade-Escot, et A. Terrisse (Eds.). *Étude des pratiques effectives : l'approche des Didactiques*, (pp. 47-70). Grenoble : La pensée sauvage.

Thirion, J.F., Sionnet, C. (1992). Le patinage revisité par la danse contemporaine. In Arguel, M. (Ed). *Danse. Le corps enjeu* (pp. 57-62). Paris : PUF.

Tiberghien, A., Malkoun, L., Buty, C., Souassy, N., Mortimer, E. (2007). Analyse des savoirs en jeu en classe de physique à différentes échelles de temps. In G. Sensevy, et A. Mercier, (Eds.). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 93-122). Rennes : Presses Universitaires.

- Torrent, F. (1998). *Apprendre... oui mais quoi ?* Revue Contre-Pied, 13.
- Tsoumpélis, L. (2005). Aspects théoriques et méthodologiques de la didactique des sciences physiques. Explication et causalité dans les situations didactiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 25/2, pp. 187-246.
- Vellet, J. (1992). Les représentations sociales de la danse. In Arguel, M. (Ed). *Danse. Le corps enjeu* (pp. 89-99). Paris : PUF.
- Vellet, J. (1999). *Processus de création chorégraphique...un tissage de gestes et de discours, La danse, une culture en mouvement*, Centre de Recherches Européennes en éducation corporelle, CREEC, Actes du colloque international mai 1999, Université Marc Bloch, Strasbourg.
- Vellet, J. (2000). « Gestes et mots... complices dans la production de la danse », In Colloque CND, 20/21 mai 2000, Paris Cité Internationale, 14 pages.
- Verscheure, I. (2005). *Dynamique différentielle des interactions didactiques et co-construction de la différence des sexes en Éducation Physique et Sportive : Le cas de l'attaque en volley-ball en lycées agricoles*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, non publiée, Université Paul Sabatier, Toulouse III.
- Waehner, K. (1993). *Outillage chorégraphique, manuel de composition*. Paris: Vigot.
- Walsh, N. (1992). Eric Hawkins : signification du geste dansé. In Arguel, M. (Ed). *Danse. Le corps enjeu* (pp. 132-144). Paris : PUF.
- Wigman, M. (1924/1990). *Le Langage de la danse*. Paris : Papiers.

Table de tableaux

Tableau 1 : Descriptions de qualités de flux en combinaison avec les autres paramètres du mouvement	39
Tableau 2 : Adjectifs et verbes d'action issus de la combinaison de deux ou trois paramètres	40
Tableau 3 : Occurrences des termes relatifs aux objectifs d'enseignement dans le programme du cycle 3	56
Tableau 4 : Tableau récapitulatif des types de tâches et dimensions sous-tendues par les trois tâches protocolaires	131
Tableau 5 : Calendrier du recueil des données dans le cycle de Diane	137
Tableau 6 : Calendrier du recueil des données dans le cycle d'Ève	138
Tableau 7 : Calendrier du recueil des données dans le cycle de Sylvie	139
Tableau 8 : Première partie du tableau synthétique de séance	148
Tableau 9: Tableau de condensation de séance	152
Tableau 10: Extrait du synopsis du cycle de Diane	154
Tableau 11 : Les deux premières séances de Diane dans le synopsis de cycle	156
Tableau 12 : Comparaison des champs de compétences dans les programmes de l'E.N. et du CND	160
Tableau 13 : Pourcentages de compétences disciplinaires et éducatives dans ces deux institutions	161
Tableau 14 : Répartition des tâches du cycle selon leur type de tâche	166
Tableau 15 : Répartition des tâches du cycle selon les savoirs mis à l'étude	167
Tableau 16 : Structuration du cycle d'Ève	184
Tableau 17 : Les tâches expérimentales dans le cycle d'Ève	185
Tableau 18 : Les types de tâches dans le cycle d'Ève	191
Tableau 19 : Les dimension du savoir danser dans le cycle d'Ève	192
Tableau 20 : La composante expérimentale dans le cycle (Extrait du synopsis du cycle d'Ève)	194
Tableau 21 : Types de tâches et tâches expérimentales	195
Tableau 22 : Dimensions du savoir danser et tâches expérimentales	195
Tableau 23 : L'atelier chorégraphique dans le cycle d'Ève (Extrait du synopsis)	222
Tableau 24 : Structuration du début de cycle de Diane	255
Tableau 25: Les tâches expérimentales dans le cycle	257
Tableau 26 : Les types de tâches dans le cycle	263
Tableau 27 : Les dimensions du savoir danser dans le cycle	265
Tableau 28 : La composante expérimentale dans le cycle (Extrait du synopsis du cycle de Diane)	267
Tableau 29 : tâches expérimentales et types de tâches	267
Tableau 30 : Tâches expérimentales et types dimensions du savoir danser	269
Tableau 31 : L'atelier chorégraphique dans le cycle de Diane (Extrait du synopsis de cycle)	316
Tableau 32 : les tâches expérimentales dans le cycle de Sylvie	350
Tableau 33 : Répartition des types de tâches dans le cycle de Sylvie	358
Tableau 34 : Répartition des dimensions du savoir danser dans le cycle de Sylvie	359
Tableau 35 : La composante expérimentale dans le cycle (Extrait du synopsis du cycle de Sylvie)	361
Tableau 36 : Tâches expérimentales et types de tâches	361
Tableau 37 : Tâches expérimentales et dimensions du savoir danser	362
Tableau 38: L'atelier chorégraphique dans le cycle de Sylvie (extrait du synopsis de cycle)	396
Tableau 39 : Synthèse des résultats relatifs aux trois cas	420

Table des schémas

Schéma 1 : La kinésphère	36
Schéma 2 : Dispositif général de la recherche	137
Schéma 3 : Recueil des données dans le cycle de Diane	137
Schéma 4 : Recueil des données dans le cycle d'Ève	138
Schéma 5 : Recueil des données dans le cycle de Sylvie	138

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	6
Première partie : Cadre de la recherche	9
CHAPITRE 1. Analyse épistémologique et technologique de l'activité de référence « danse contemporaine »	10
Section 1 : Bref historique de l'émergence de la danse contemporaine et de ses ruptures épistémologiques et artistiques	11
1. Les premières formes de danses (Préhistoire et Antiquité)	11
2. La faible survie de la danse au le Moyen Âge et la naissance du ballet de cour	13
3. La danse classique	15
3.1 Louis XIV et l'Académie	15
3.2 Le XVIIIème siècle et l'épanouissement de l'Opéra	17
3.3 Noverre (1727-1810), un précurseur	17
4. Le romantisme et le néo-classicisme	19
4.1 Le ballet romantique	19
4.2 Petipa et le ballet russe : vers l'école académique	20
4.3 <i>Les Ballets Russes</i> de Diaghilev	20
4.4 <i>Les Ballets Suédois</i> et une tentative de rénovation	21
4.5 Le néo-classicisme de Balanchine et Lifar et le réveil de l'Opéra	21
5. La naissance de la <i>modern dance</i> aux USA	22
5.1 Isadora Duncan (1878-1927)	23
5.2 Denishawn et l'Orient	23
5.3 Martha Graham (1894-1991)	23
5.4 Doris Humphrey (1895-1958)	24
5.5 Les mouvements ethniques	24
5.6 Merce Cunningham (1919-2010)	24
6. La danse en Europe : la floraison de la danse libre allemande	26
6.1 Les fondements théoriques de la <i>danse libre</i> : Rudolf von Laban (1879-1958)	26

6.2 Dalcroze et la rythmique	26
6.3 Mary Wigman (1886-1973)	27
6.4 La danse libre : diversité des approches et pouvoir politique	27
6.5 La danse allemande après guerre	27
7. L'éclosion de la danse contemporaine	28
7.1 La danse post-moderne aux États-Unis : <i>sixties</i> et <i>seventies</i>	29
7.2 La danse contemporaine en Europe	29

Section 2 : Théorie et vocabulaire du travail en danse contemporaine. Analyse

épistémologique	30
1. Les savoirs en danse	30
1.1 La technique : un questionnement légitime en danse contemporaine ?	31
1.2 Le corps comme outil	33
1.2.1 La connaissance du corps	33
1.2.2 Le développement des possibilités motrices générales	33
1.3 Les fondamentaux labaniens du mouvement dansé	34
1.3.1 Le Temps	34
1.3.2 L' Espace	35
1.3.2.1 L'espace du corps	35
1.3.2.2 L'espace environnant	37
1.3.3 Le Poids	38
1.3.4 Le Flux ou Énergie	38
1.3.5 Combinaisons de ces fondamentaux	39
1.4 L'expression, l'expressivité, la créativité	40
2. Les formes canoniques du travail en danse contemporaine	42
2.1 L'improvisation	42
2.2 Le travail des formes	44
2.3 La mise en disponibilité	46
2.4 La composition	47

Section 3 : La danse contemporaine, pratique artistique, physique et éducative48

1. Le caractère éducatif de la « danse contemporaine »	49
--	----

2. Les trois rôles dans la formation du jeune danseur : danseur, chorégraphe, spectateur	50
2.1 Le rôle de danseur	51
2.2 Le rôle de chorégraphe	51
2.3 Le rôle de spectateur	52
3. La pédagogie de la danse avec des enfants	53
 Section 4 : La transposition de la danse contemporaine dans l'institution scolaire ...	54
1. Les textes officiels	55
2. Les ouvrages de littérature pédagogique	57
2.1 Les savoirs pris comme objectifs : une première approche de la pratique prise comme référence	58
2.2 Les formes canoniques de travail préconisées	60
2.3 Vers la définition d'une danse scolaire	61
3. Les articles professionnels	62
4. La danse contemporaine et son enseignement dans les textes circulant dans l'institution scolaire primaire	63
 CHAPITRE 2 : Pour une étude didactique de la danse à l'école primaire	66
 Section 1 : La danse et son enseignement dans les recherches	70
1. Panorama des recherches prenant la danse pour objet	70
1.1 Recherches en bio-mécanique et psychologie cognitive	71
1.2 Recherches sociologiques, philosophiques, historiques	71
1.2.1 La danse comme terrain d'étude d'objets non spécifiques	72
1.2.2. La danse contemporaine en tant que fait culturel, historique et social	72
1.2.3 L'enseignement de la danse	73
1.3 Les recherche didactiques	75
1.3.1 Des études sur le savoirs et les programmes institutionnels en danse	75
1.3.2 Les recherches sur l'enseignement <i>in situ</i> de la danse	76

2. Conclusion : Contribution de ces travaux à la construction de la problématique de recherche ...	77
 Section 2 : Problématique et questions de recherche	79
1. Positionnement théorique sur la recherche actuelle en didactique	79
2. Ancrages théoriques de la problématique de recherche	82
3. Une inscription au carrefour de la TACD et de la TAD	86
3.1 Faire jouer le jeu	87
3.2 La construction du jeu par le professeur	91
3.3 Les déterminations du jeu	93
4. De la problématique générale de la thèse aux questions de recherche	95
 CHAPITRE 3 : Méthodologie de la recherche empirique	99
 Section 1 : La composante expérimentale	100
1. Identifier les « types de tâches »	101
1.1 Improvisation et composition	101
1.2 Le travail des formes	102
2. Vers des tâches expérimentales	102
3. Les tâches de la composante expérimentale	103
3.1 Le " jeu des statues "	103
3.1.1 La tâche	104
3.1.2 Analyse <i>a priori</i> du " jeu des statues "	105
3.1.2.1 Enjeux et variables de la tâche	105
3.1.2.2 Analyse du côté de l'enseignant	106
3.1.2.3 Analyse du côté de l'élève	108
3.1.2.4 Les prolongements	109
3.2 Le " jeu du miroir "	110
3.2.1 La tâche	110
3.2.2 L'analyse <i>a priori</i> du " jeu du miroir "	112
3.2.2.1 Enjeux et variables de la tâche	112
3.2.2.2 Analyse du côté de l'enseignant	114
3.2.2.3 Analyse du côté de l'élèves	117

3.2.2.4 Les prolongements	118
3.3 L'atelier chorégraphique	120
3.3.1 La tâche	120
3.3.2 Analyse <i>a priori</i> de l'atelier chorégraphique	122
3.3.2.1 Enjeux et variables de la tâche	122
3.3.2.2 Analyse du côté de l'enseignant	126
3.3.2.3 Analyse du côté de l'élève	128
4. Conclusion sur la composante expérimentale	131

Section 2 : Présentation des participants, du contrat de recherche et de la posture du chercheur

131

1. Les participants et les sites	131
1.1 Diane	131
1.2 Ève	132
1.3 Sylvie	132
2. Le contrat de recherche et la dimension expérimentale	133
3. La posture du chercheur	134
3.1 Une relation d'expertes avec Diane	134
3.2 Une relation de formation avec Ève	134
3.3 Une relation évolutive de confiance avec Sylvie	135

Section 3 : La composante clinique

135

1. Dispositif général de la recherche	135
1.1 Schéma du dispositif général	136
1.2 Schéma et calendrier du recueil des données pour le cycle de Diane	137
1.3 Schéma et calendrier du recueil des traces pour le cycle d'Ève	138
1.4 Schéma et calendrier du recueil des traces pour le cycle de Sylvie.....	138
2. L'entretien <i>ante cycle</i> : première approche du rapport au savoir et des objectifs d'enseignement	139
2.1 Perception de cette technique : l'entretien compréhensif	140
2.2 Plan d'entretien	142
2.2.1 Consignes d'entretien	142
2.2.2 Les thèmes visés : guide des relances	142

2.2.2.1 Définition personnelle de la danse contemporaine	143
2.2.2.2 Techniques d'enseignement	143
3. L'observation d'un cycle en danse	144
3.1 Utilisation de l'enregistrement vidéo et de la prise de notes	144
3.2 Types de traces produites par l'observation	145
3.3 Position d'observateur	145
4. Les entretiens <i>post</i> séance et <i>post</i> cycle	146

Section 4 : L'articulation du clinique et de l'expérimental. Transcription et structuration des données

147

1. Les données d'entretiens et les documents de classe	147
1.1 L'entretien <i>ante</i> cycle	147
1.2 Les fiches de préparation	147
1.3 Les entretiens <i>post</i> séances et <i>post</i> cycle	148
2. L'approche macrodidactique du cycle	148
2.1 Le tableau de condensation de séance	148
2.2 Outils de codage des séances	149
2.2.1 Codage du « type de tâches »	149
2.2.2 Codage de la « modalité de travail »	151
2.2.3 Codage des « savoirs »	151
2.2.3.1 Les fondamentaux du mouvement	151
2.2.3.2 Autres savoirs	151
2.2.4 Tableau de séance complet	152
2.3 Le synopsis de cycle	152
2.3.1 Présentation générale de l'outil méthodologique	152
2.3.2 Présentation et justification de la macro-structure du synopsis élaboré	154
2.3.3 Description colonne par colonne du synopsis	155
3. La transcription et le choix des épisodes : première étape de l'analyse microdidactique	157

Section 5 : La construction de la référence en danse. Traitement des données

158

1. Vers l'identification d'indicateurs de la construction de la référence	158
---	-----

2. La construction conjointe de la référence en danse : analyse macrodidactique du cycle	161
2.1 Codage des dimensions du savoir de référence	162
2.1.1 Les fondamentaux du mouvement	162
2.1.2 L'écoute	163
2.1.3 La relation	163
2.1.4 Imaginaire, théâtre	163
2.1.5 Les verbes d'action	164
2.1.6 Analyse	164
2.1.7 La relaxation	164
2.1.8 Le travail des sensations, noté « S »	164
2.1.9 La pratique globale, notée « PG »	164
2.2 Procédures de codage mises en œuvre au niveau de l'analyse du cycle	164
2.3 L'analyse macrodidactique du cycle	165
2.3.1 La contextualisation du terrain	165
2.3.2 La construction du cycle et les indices macroscopiques relatifs aux tâches du projet	165
2.3.3 La chronogenèse des objets de savoir dans le cycle	166
2.3.4 Les types de tâches et les dimensions du savoir privilégiés dans le cycle	166
2.3.5 Les types de tâches et les dimensions du savoir privilégiés dans des tâches expérimentales	167
2.3.6 Les éléments mésogénétiques non verbaux	167
3. La construction conjointe de la référence en danse : analyse microdidactique de la mise en place de la composante expérimentale	168
3.1 Sélection des épisodes	168
3.2 Utilisation des captures d'écran (<i>snapshot</i>)	169
3.3 Outils de l'analyse	169

Deuxième partie : Analyse empirique171

CHAPITRE 1 : Le cas d'Ève (MTV)173

Section 1 : La classe et l'enseignante : contextualisation du terrain174

1. La classe174

2. Le projet de cycle174

3. Approche des conceptions de l'enseignante sur la danse et son enseignement : premiers éléments praxéologiques	175
3.1 Profil, formation, pratique personnelle	175
3.2 Discours sur le savoir et l'enseignement : les conceptions de l'enseignante	175
3.2.1 La définition de la pratique de référence	175
3.2.2 Les objectifs d'enseignement pour les classes de cycle 3	176
3.2.3 Le rôle de l'enseignant	179
3.2.4 Les tâches et lignes de séances privilégiées (dans le discours)	180
3.2.5 Première caractérisation des praxéologies et assujettissements de l'enseignante	180
4. Rapport de l'enseignant au protocole de recherche	181
4.1 Réception des tâches expérimentales et des contraintes de la recherche	181
4.2 Vécu de la recherche au fil des séances	181
4.3 Retour sur le cycle vécu	182
 Section 2 : Approche macrodidactique du cycle d'Ève	 182
1. Construction du cycle et indices macroscopiques relatifs aux tâches expérimentales	183
1.1 Construction du cycle	183
1.2 Occurrences et temps consacré aux tâches expérimentales	185
1.3 Prise en compte des conseils dans le cycle	185
1.4 Construction des séances	186
2. Chronogenèse du cycle	188
2.1 Les savoirs mis à l'étude	188
2.1.1 Séance 1 à séance 5	188
2.1.2 À partir de la séance 6	188
2.2 Les modalités de mise en relation aux savoirs	189
3. Types de tâches et dimensions privilégiées dans les tâches non expérimentales	190
3.1 Temps consacré à chaque type de tâches	190
3.2 Les dimensions du savoir	192
4. Types de tâches et dimensions privilégiées relativement aux tâches expérimentales	193
4.1 Types de tâches privilégiés dans les trois tâches expérimentales	194
4.2 Les dimensions du savoir	195
5. Éléments mésogénétiques non verbaux	196

5.1 <i>Danser avec</i>	196
5.2 La présence de musique	196
5.3 La présence de spectateurs	197
6. Conclusion sur la structure du cycle en termes praxéologiques	197
Section 3 : Analyse microdidactique de la mise en place du " jeu des statues "	198
1. Construction de la référence : les structures de l'action didactique d'Ève	199
1.1 Avant le jeu : première consigne en classe	199
1.2 Le jeu	200
1.2.1 Premier jeu	201
1.2.2 Deuxième jeu	202
1.2.3 Troisième jeu	203
1.2.4 Quatrième jeu	204
1.2.5 Cinquième jeu	205
1.3 Analyse de l'action didactique d'Ève	206
2. La construction de la référence : le triplet des genèses	207
2.1 Mésogenèse	207
2.2 Topogenèse	209
2.3 Chronogenèse	210
4. Conclusion sur la mise en place du jeu des « statues »	210
Section 4 : Analyse microdidactique de la mise en place du " jeu du miroir "	212
1. Introduction de la composante expérimentale « le miroir »	212
2. Construction de la référence : analyse de l'action didactique d'Ève	213
2.1 La définition et la dévolution du jeu	213
2.2 La régulation du jeu et l'institutionnalisation d'une référence	215
2.2.1 Premier jeu	215
2.2.2 Deuxième jeu	216
2.2.3 Troisième jeu	218
2.3 Analyse de l'action didactique d'Ève	218
3. Construction de la référence : analyse par le triplet des genèses	219
3.1 Mésogenèse	219

3.2 Topogenèse	220
3.3 Chronogenèse	220
4. Conclusion sur la mise en place du jeu du jeu du miroir	220

Section 5 : Analyse microdidactique de la mise en place de

«l'atelier chorégraphique»	221
1. Introduction : approche de l'atelier chorégraphique dans son ensemble	221
1.1 La transmission de la phrase commune	222
1.2 La composition	223
2. Analyse microdidactique : Première approche de l'accumulation	226
2.1 Définir, dévoluer, réguler, instituer le jeu de composition chorégraphique	227
2.1.1 Première approche du jeu	227
2.1.1.1 Premier moment : présentation du jeu	227
2.1.1.2 La démonstration	227
2.1.1.3 Reformulation de la consigne	234
2.1.2 Deuxième moment du jeu : première pratique du procédé chorégraphique	236
2.2 Éléments mésogénétiques, topogénétiques et chronogénétiques remarquables	237
2.2.1 Mésogenèse	237
2.2.2 Topogenèse	239
2.2.3 Chronogenèse	239

Section 6 : Conclusion du cas	241
-------------------------------------	-----

CHAPITRE 2 : Le cas de Diane (IE)

Section 1 : La classe et l'enseignante : contextualisation du terrain	245
1. La classe	245
2. Le projet d'enseignement de la danse et de partenariat	245
3. Approche des conceptions de l'enseignante (Diane) sur la danse et son enseignement : premiers éléments praxéologiques	246
3.1 Profil, formation, pratique personnelle	246
3.2 Discours sur le savoir et l'enseignement : première approche des conceptions de	

l'enseignante (Diane)	247
3.2.1 La définition de la pratique de référence	247
3.2.2 Les objectifs d'enseignement pour les classes de cycle 3	247
3.2.3 Le rôle de l'enseignant	249
3.2.4 Les tâches et lignes de séances privilégiées (dans le discours)	249
3.2.5 Première caractérisation des praxéologies et assujettissements de l'enseignante	250
4. Rapport de l'enseignante au protocole de recherche	251
4.1 Réception des tâches expérimentales et des contraintes de la recherche	251
4.2 Vécu de la recherche au fil des séances	252
4.3 Retour sur le cycle vécu	253
 Section 2 : Approche macrodidactique du cycle de Diane	253
 1. Construction du cycle et indices macroscopiques relatifs aux tâches du projet	253
1.1 Construction du cycle	254
1.2 Occurrences et temps consacré aux tâches expérimentales	256
1.3 Construction des séances	258
2. Chronogenèse du cycle	258
2.1 Les savoirs mis à l'étude	258
2.1.1 Séances 1 à 6 : première approche de la construction de la référence	259
2.1.2 Séances 6 et 7 : le duo	260
2.1.3 Séances 8 à 11	261
2.2 Les modalités de mise en relation aux savoirs	261
2.2.1 De l'individuel au groupe	261
2.2.2 De l'improvisation vers l'atelier	262
2.2.3 Du travail de fondamentaux à la construction de la référence	263
3. Types de tâches et dimensions privilégiées dans les tâches non expérimentales et l'ensemble du cycle	263
3.1 Temps consacré à chaque type de tâches	263
3.2 Les dimensions du savoir	264
4. Types de tâches et dimensions privilégiées relativement dans les tâches expérimentales	266
4.1 Types de tâches privilégiés dans les trois tâches expérimentales	267
4.2 Les dimensions du savoir	268

5. Éléments mésogénétiques non verbaux	270
5.1 Danser avec	270
5.2 La présence de musique	270
5.3 Les spectateurs	271
6. Conclusion sur la structure du cycle en termes de praxéologies mobilisées par l'enseignante ...	271
Section 3 : Analyse microdidactique de la mise en place du " jeu des statues "	272
1. Introduction de la composante expérimentale « les statues »	272
2. Construction de la référence : les structures de l'action didactique de Diane	273
2.1 Première mise en place (séance 1)	274
2.1.1 Définir : analyse de la consigne	274
2.1.2 Réguler : relances et régulations lors de la séance 1	276
2.1.2.1 Premier temps de régulation	276
2.1.2.2 Deuxième temps de régulation	277
2.1.2.3 Troisième temps de régulation : "le geste fort" en décroché	278
2.1.3 Dévoluer	280
2.1.4 Institutionnaliser	281
2.2 Deuxième mise en place (séance 5)	282
2.2.1 Définition du jeu lors de la séance 5	282
2.2.2 Relances et régulations lors de la séance 5	283
2.2.2.1 Premier temps de régulation	283
2.2.2.2 Deuxième temps de régulation	284
2.2.2.3 Troisième temps de régulation	285
2.2.2.4 Quatrième temps de régulation	286
2.2.2.5 Cinquième temps de régulation	287
2.2.2.6 Sixième temps de régulation	287
2.2.2.7 Septième temps de régulation	288
2.2.2.8 Huitième temps de régulation	288
2.2.3 Dévoluer	289
2.2.4 Institutionnaliser	289
3. La construction de la référence : le triplet des genèses	290
3.1 Chronogenèse	290
3.1.1 L'entrée des savoirs sous-jacents du jeu des statues à la séance 1	290

3.1.2 L'enrichissement des savoirs sous-jacents du jeu des statues entre ses deux mises en place	292
3.1.3 Les savoirs du jeu des statues en séance 5	293
3.2 Mésogenèse	293
3.3 Topogenèse	294
4. Conclusion sur la mise en place du jeu des statues	294

Section 4 : Analyse microdidactique de la mise en place du " jeu du miroir "297

1. Introduction de la composante expérimentale « le miroir »	297
2. La construction de la référence : analyse de l'action didactique de Diane	298
2.1 La définition et la dévolution du jeu	298
2.2 La régulation du jeu et l'institutionnalisation d'une référence	299
2.2.1 Premier jeu	299
2.2.2 Deuxième jeu	303
2.2.3 Troisième phase de jeu : l'exercice des empreintes et du guide en décroché ...	304
2.2.4 Quatrième jeu	305
2.2.5 Cinquième jeu	307
2.3 Analyse de l'action didactique de Diane	309
3. Construction de la référence : analyse selon le triplet des genèses	311
3.1 Mésogenèse	311
3.2 Topogenèse	312
3.3 Chronogenèse	313
4. Conclusion sur la mise en place du jeu du miroir	314

Section 5 : Analyse microdidactique de la mise en place de «l'atelier chorégraphique» ...315

1. Introduction : approche de l'atelier chorégraphique dans son ensemble	315
1.1 La transmission de la phrase commune	316
1.2 La composition	318
2. Analyse microdidactique de la transmission des procédés chorégraphiques	321
2.1 La construction de la référence : l'action didactique de Diane	321
2.1.1 La définition du jeu	321
2.1.2 Le moment de recherche et les premières régulations de l'activité	322

2.1.2.1	Premier échange	323
2.1.2.2	Deuxième échange	323
2.1.2.3	Troisième échange	324
2.1.2.4	Quatrième échange	324
2.1.2.5	Cinquième échange	325
2.1.3	Moment de présentation des travaux en cours et régulation collective de l'activité	325
2.1.4	Moment décroché : vitesses de déplacement	327
2.1.5	Reprise de la recherche	328
2.1.5.1	Définition du milieu	328
2.1.5.2	Régulation de la phase de recherche	329
2.1.6	Analyse de l'action didactique de Diane	331
2.2	La construction de la référence : Analyse par le triplet des genèses	332
2.2.1	Mésogenèse	332
2.2.2	Topogenèse	333
2.2.3	Chronogenèse	333

Section 6 : Conclusion du cas	334
-------------------------------------	-----

CHAPITRE 3 : Le cas de Sylvie (MED)

Section 1 : La classe et l'enseignante : contextualisation du terrain	338
---	-----

1. La classe et l'enseignante	338
2. Le projet d'enseignement de la danse	338
3. Approche des conceptions de l'enseignante sur la danse et son enseignement : premiers éléments praxéologiques	338
3.1 Profil, formation, pratique personnelle	338
3.2 Discours sur le savoir et l'enseignement : première approche des conceptions de l'enseignante (Sylvie)	339
3.2.1 La définition de la pratique de référence	340
3.2.2 Les objectifs d'enseignement pour les classes de cycle 3	340
3.2.3 Le rôle de l'enseignant	342
3.2.3.1 La construction de la référence	343

3.2.3.2 L'implication	343
3.2.4 Les tâches et lignes de séances privilégiées (dans le discours)	344
3.2.4.1 La construction des séances	344
3.2.4.2 L'observation	344
3.2.5 Première caractérisation des praxéologies et assujettissements de l'enseignante	345
4. Rapport de l'enseignante au protocole de recherche	345
4.1 Réception des tâches expérimentales et des contraintes de la recherche	345
4.2 Vécu de la recherche au fil des séances	346
4.3 Retour sur le cycle vécu	346
 Section 2 : Approche macrodidactique du cycle de Sylvie	 347
1. Construction du cycle et indices macroscopiques relatifs aux tâches expérimentales	347
1.1 Construction du cycle	348
1.2 Occurrences et temps consacré aux tâches expérimentales	349
1.3 Construction des séances	350
2. Chronogenèse du cycle	351
2.1 Les savoirs à l'étude	351
2.1.1 Les savoirs mis à l'étude dans les situations de mise en disponibilité et d'improvisation	351
2.1.2 Les savoirs mis à l'étude dans les situations de reproduction et de mémorisation de formes	353
2.1.3 Les savoirs mis à l'étude dans les situations de composition	356
2.2 Les modalités de mise en relation aux savoirs	357
3. Types de tâches et dimensions privilégiées dans les tâches non expérimentales et l'ensemble du cycle	357
3.1 Temps consacré à chaque type de tâches	357
3.2 Les dimensions du savoir	359
4. Types de tâches et dimensions privilégiées relativement dans les tâches expérimentales	360
4.1 Types de tâches privilégiés dans les trois tâches expérimentales	361
4.2 Les dimensions du savoir	362
5. Éléments mésogénétiques non verbaux	362
5.1 Danser avec	362

5.2 La présence de musique	363
5.3 Les spectateurs	363
6. Conclusion sur la structure du cycle en termes praxéologiques	364
Section 3 : Analyse microdidactique de la mise en place du " jeu des statues "	365
1. Introduction de la composante expérimentale « les statues »	365
2. Construction de la référence : les structures de l'action didactique de Sylvie	365
2.1 Phase d'exploration	366
2.1.1 Consigne initiale	366
2.1.2 Premier jeu	367
2.1.3 Deuxième jeu	368
2.1.4 Troisième jeu	369
2.1.5 Quatrième jeu	369
2.2 Phase " d'évaluation "	371
2.2.1 Consigne initiale	371
2.2.2 Premier demi-groupe	373
2.2.3 Deuxième demi-groupe	374
2.3 Analyse de l'action didactique de Sylvie	375
3. La construction de la référence : analyse par le triplet des genèses	377
3.1 Mésogenèse	377
3.2 Topogenèse	378
3.3 Chronogenèse	378
4. Conclusion sur la mise en place du jeu des statues	379
Section 4 : Analyse microdidactique de la mise en place du " jeu du miroir "	380
1. Introduction de la composante expérimentale « le miroir »	380
2. La construction de la référence : analyse de l'action didactique de Sylvie	381
2.1 La définition et la dévolution du jeu	381
2.2 La régulation et l'institutionnalisation du jeu	384
2.2.1 Première phase	384
2.2.2 Deuxième phase de jeu	389
2.3 Analyse de l'action didactique de Sylvie	390

3. La construction de la référence : analyse selon le triplet des genèses	392
3.1 Mésogenèse	392
3.2 Topogenèse	393
3.3 Chronogenèse	393
4. Conclusion sur la mise en place du jeu du miroir	394
 Section 5 : Analyse microdidactique de la mise en place de «l'atelier chorégraphique» ...	395
 1.Introduction : approche de l'atelier chorégraphique dans son ensemble	395
1.1 La transmission de la phrase commune	397
1.2 La composition	398
2. La construction de la référence : analyse de l'action didactique de Sylvie	400
2.1 La définition du milieu	400
2.2 Moment de recherche et régulation du jeu	402
2.2.1 Moment informel	402
2.2.2 Premier échange	403
2.2.3 Deuxième échange	404
2.2.4 Troisième échange	405
2.2.5 Moment décroché : la phrase commune	406
2.3 Moment de présentation des chorégraphies	406
2.3.1 Premier groupe	406
2.3.2 Deuxième groupe	408
2.3.3 Troisième groupe	409
2.3.4 Quatrième groupe	410
2.3.5 Cinquième groupe	411
2.3.6 Régulation collective	412
2.4 L'action didactique de Sylvie	412
3. La construction de la référence : analyse par le triplet des genèses	414
3.1 Mésogenèse	414
3.2 Topogenèse	415
3.3 Chronogenèse	415
 Section 6 : Conclusion du cas	416

CHAPITRE 4 : Analyse comparative des trois cas	418
1. Tableau de comparaison des trois cas	420
2. Ève et Diane, le constructivisme en question	420
3. Ève et Sylvie, deux professeurs des écoles	422
4. Diane et Sylvie, deux modalités d'expertise	423
4.1 Structure de l'action didactique et construction de la référence	424
4.2 Praxéologie didactique et assujettissements	425
4.3 Épistémologie pratique, praxéologie de la danse et assujettissements	427
4.4 Rapport au savoir, praxéologies, épistémologie pratique, assujettissements et référence construite	430
5. Discussion comparative	432
CONCLUSION GÉNÉRALE	436
Références bibliographiques	438
Table des tableaux	448
Table des schémas	449
Table des matières	450

Table des annexes

Annexe 1 : Les programmes en danse à l'école primaire. Extrait du B.O.....	5
Monographie 1 : Ève	9
Annexe 2 : Entretien <i>ante</i> cycle avec Ève	10
Annexe 2bis : Tableau de condensation des données de l'entretien <i>ante</i> cycle.....	12
Annexe 3 : ÈVE, Tableau de séance s1	14
Annexe 4 : Entretien <i>post</i> séance 1 avec Ève	20
Annexe 5 : ÈVE Tableau de séance s2	21
Annexe 6 : Entretien <i>post</i> séance 2 avec Ève	26
Annexe 7 : ÈVE, Tableau de séance s3	28
Annexe 8 : Entretien <i>post</i> séance 3 avec Ève	31
Annexe 9 : ÈVE, Tableau de séance s4	33
Annexe 10 : ÈVE, Tableau de séance s5	37
Annexe 11 : Entretien <i>post</i> séance 5 avec Ève	42
Annexe 12 : ÈVE, Tableau de séance s6	43
Annexe 13 : ÈVE, Tableau de séance s7	47
Annexe 14 : Entretien <i>post</i> séance 7 avec Ève	52
Annexe 15 : ÈVE, Tableau de séance s8	53
Annexe 16 : ÈVE , Tableau de séance s9	57

Annexe 17 : Compte-rendu de la formation de circonscription suivie par Ève	65
Annexe 18 : Entretien avec Hélène (CPEPS)	66
Annexe 19 : Synopsis du cycle d'Ève	68
Annexe 20 : Préparation du cycle d'Ève	71
Monographie 2 : Diane	76
Annexe 21 : Entretien <i>ante</i> cycle avec Diane	77
Annexe 21bis : Tableau de condensation des données de l'entretien <i>ante</i> cycle	86
Annexe 22 : Entretien <i>ante</i> cycle avec Annie (enseignante de la classe)	88
Annexe 23 : DIANE, Tableau de séance s1	89
Annexe 24 : Entretien <i>post</i> séance 1 avec Diane	95
Annexe 25 : DIANE, Tableau de séance s2	96
Annexe 26 : Entretien <i>post</i> séance 2 avec Diane	100
Annexe 27 : DIANE, Tableau de séance s3	102
Annexe 28 : Entretien <i>post</i> séance 3 avec Diane	106
Annexe 29 : DIANE, Tableau de séance s4	112
Annexe 30 : Entretien <i>post</i> séance 4 avec Diane	123
Annexe 31 : DIANE, Tableau de séance s5	124
Annexe 32 : Entretien <i>post</i> séance 5 avec Diane	130
Annexe 33 : DIANE, Tableau de séance s6	131
Annexe 34 : Entretien <i>post</i> séance 6 avec Diane	139

Annexe 35 : DIANE, Tableau de séance s7	140
Annexe 36 : Entretien <i>post</i> séance 7 avec Diane	147
Annexe 37 : DIANE, Tableau de séance s8	148
Annexe 38 : DIANE, Tableau de séance s9	155
Annexe 39 : Entretien <i>post</i> séance 9 avec Diane	163
Annexe 40 : DIANE, Tableau de séance s10	164
Annexe 41 : DIANE, Tableau de séance s11	167
Annexe 42 : Entretien <i>post</i> cycle avec Diane	170
Annexe 43 : Entretien <i>post</i> cycle avec Annie (enseignante de la classe)	176
Annexe 44 : Synopsis du cycle de Diane	178
Annexe 45 : Préparation du cycle	181
Monographie 3 : Sylvie	183
Annexe 46 : Entretien <i>ante</i> cycle avec Sylvie	184
Annexe 46 bis : Tableau de condensation des données de l'entretien <i>ante</i> cycle	187
Annexe 47 : SYLVIE, Tableau de séance s1	189
Annexe 48: Entretien <i>post</i> séance 1 avec Sylvie	196
Annexe 49 : SYLVIE, Tableau de séance s2	197
Annexe 50 : Entretien <i>ante</i> séance 3 avec Sylvie	207
Annexe 51 : SYLVIE, Tableau de séance s3	208
Annexe 52 : Entretien <i>post</i> séance 3 avec Sylvie	222

Annexe 53 : SYLVIE, Tableau de séance s4	224
Annexe 54 : SYLVIE, Tableau de séance s5	231
Annexe 55 : SYLVIE, Tableau de séance s6	239
Annexe 56 : SYLVIE, Tableau de séance s7	248
Annexe 57 : Entretien <i>post</i> séance 7 avec Sylvie	254
Annexe 58 : SYLVIE, Tableau de séance s8	255
Annexe 59 : SYLVIE, Tableau de séance s9	259
Annexe 60 : SYLVIE, Tableau de séance s10	261
Annexe 61 : Entretien <i>post</i> cycle avec Sylvie	262
Annexe 62 : Synopsis du cycle de Sylvie	269
Annexe 63 : Préparation du cycle	272

ANNEXE 1 : LES PROGRAMMES DE 2007 CONCERNANT LA DANSE

A) Textes officiels pour le cycle 1

1. Des actions motrices fondamentales aux situations d'activités

« Ces actions sont à la base de tous les gestes. Elles se retrouvent, seules ou en combinaison avec d'autres, sous des formes variées et avec des intentions différentes, dans toutes les activités physiques que l'on peut proposer à l'école maternelle. Par exemple, l'action de courir se retrouve dans les jeux athlétiques (courir en ligne droite le plus vite possible), **la danse (courir pour exprimer un état, un sentiment)**, les jeux collectifs (courir en zigzag pour échapper à un poursuivant), les activités d'orientation (courir vers un point donné)... »

« Ainsi, les situations proposées par l'enseignant doivent permettre aux enfants (...) **de s'exprimer avec leur corps (...)** »

2. Articulation avec les autres domaines d'activités

« Les rondes et jeux dansés mettent les enfants au contact d'un patrimoine culturel qui doit être rassemblé de manière à élargir sans cesse son horizon.

La danse, activité physique et artistique, en utilisant le corps comme un instrument d'expression et de communication, en mettant en œuvre le « corps poétique », est, de ce point de vue, exemplaire. Elle permet aux enfants une mise en scène de l'imaginaire ainsi qu'une première rencontre avec des œuvres chorégraphiques différentes par la vidéo, les livres, les spectacles. »

3. L'activité physique des tout-petits

« Les situations qui sont proposées doivent permettre (...) des jeux de doigts, des déplacements et mouvements "dansés", des jeux d'expression, des

imitations de personnages, d'animaux...qui sont autant de situations très riches pour les tout-petits On aide l'enfant à structurer ses actions en les soutenant par de la musique, des chansons, des comptines. »

4. Réaliser des actions à visée artistique, esthétique et expressive

« Être capable de :

- a. *exprimer corporellement des images, des personnages, des sentiments, des états ;*
 - b. *communiquer aux autres des sentiments, des émotions ;*
 - c. *s'exprimer de façon libre ou en suivant un rythme simple, musical ou non, avec ou sans matériel.*
- Mise en œuvre :*
- d. *à tous les âges : danse, mime, rondes et jeux dansés, manipulation de petit matériel ;*
 - e. *avec les grands : activités gymniques (dans leur aspect artistique), activités de cirque.*

Exemples de compétences à atteindre en fin de maternelle :

- f. *rondes et jeux dansés : danser (se déplacer, faire des gestes) en concordance avec la musique, le chant et les autres enfants ;*
- g. *danse : construire une courte séquence dansée associant deux ou trois mouvements simples, phrase répétée et apprise par mémorisation corporelles des élans, vitesses, directions. »*

B) Textes officiels pour le cycle 2

1. Objectifs

« La danse, activité physique et artistique, approchée dans toutes ses formes, permet de faire le lien avec les activités artistiques (arts visuels,

éducation musicale...) »

2. Concevoir et réaliser des actions à visée artistique, esthétique ou expressive

- « - *exprimer corporellement des personnages, des images, des états, des sentiments ;*
- *communiquer aux autres des sentiments ou des émotions ;*
- *réaliser des actions acrobatiques mettant en jeu l'équilibre (recherche d'exploits) ;*
- *s'exprimer de façon libre ou en suivant différents rythmes, sur des supports sonores divers, avec ou sans engins.*

Mise en œuvre : danse (dans toutes ses formes), mime, activités gymniques, activités de cirque, gymnastique rythmique... »

3. Compétences devant être acquise en fin de cycle (comp. Spécifiques)

« Être capable de concevoir et réaliser des actions à visée artistique, esthétique et/ou expressive. »

C) Textes officiels pour le cycle 3

1. Objectifs

« *La danse, activité physique et artistique, approchée dans toutes ses formes, permet de faire le lien avec les activités artistiques (arts visuels, éducation musicale...)* »

2. Concevoir et réaliser des actions à visée artistique, esthétique ou expressive

« - *exprimer corporellement, seul ou en groupe, des personnages, des images, des états, des sentiments ;*

- communiquer aux autres des sentiments ou des émotions ;

- réaliser des actions acrobatiques mettant en jeu l'équilibre (recherche d'exploits) ;

- s'exprimer de façon libre ou en suivant différents rythmes, sur des supports sonores divers, avec ou sans engins.

Mise en œuvre : danse (dans toutes ses formes, mime, activités gymniques, activités de cirque, gymnastique rythmique...

Exemples de compétences en fin de cycle : danse. Construire dans une phrase dansée (directions, durées, rythmes précis) jusqu'à cinq mouvements combinés et liés, pour faire naître des intentions personnelles ou collectives, choisies ou imposées. »

3. Compétences devant être acquise en fin de cycle (comp. Spécifiques)

« Être capable de concevoir et réaliser des actions à visée artistique, esthétique et/ou expressive. »

MONOGRAPHIE 1 : Ève

ANNEXE 2 : Entretien ante cycle avec Ève

Pour commencer j'aimerais que tu me dises ce que c'est la danse pour toi, ta vision...

Exprimer par le corps tout ce qu'on peut ressentir, par rapport à une musique ou par rapport à ce qu'on peut nous dire ou juste par rapport à un mot...et...c'est aussi après un moment de plaisir, un moment d'échange, ...de partage, où on peut se défouler aussi, où on peut exprimer des émotions, des sentiments...

Tout à fait... Et en fait, tu me dis que c'est la première fois que tu montes un petit projet danse avec ta classe, comment tu en es venue à monter ce projet? Est-ce que tu peux m'expliquer ce qui t'as donné envie de faire rentrer la danse dans les apprentissages de ta classe?

Alors, d'abord dans l'école, on a deux professeurs de CP qui ont un intervenant en danse, moi j'ai pas pu me greffer parce que c'était déjà prévu et moi je viens d'arriver dans cette école, mais l'an prochain je vais demander parce que ce serait bien, un intervenant qui a plus de connaissances, qu'il y ait un échange pour s'enrichir.. Donc on va en parler pour l'année prochaine. Juste à côté on a une salle de danse avec des miroirs, un plancher en bois donc c'est un espace qui semble bien pour faire de la danse. C'est l'endroit qui s'utilise exprès, ils l'appellent la salle de danse, il y a des cours de quartier dedans aussi. On en a parlé aussi par rapport au spectacle qu'on a vu avec Ouest Provence. C'est une compagnie de danseurs qui donnent un spectacle et qui propose aussi des ateliers et ce sont les danseurs du spectacles qui proposent deux séances de deux heures en plus. Donc moi j'ai inscrit ma classe. Et suite à ça on s'est lancé puis on verra. Les enfants sont très motivés, ils ont bien réagi. Aussi l'année dernière leur maîtresse de CE1 avait un projet de danse, donc je continue et on va voir ce que ça va donner, mais ça m'a motivée pour tenter l'expérience.

D'accord. Et, par rapport à cette discipline que tu vas mettre en place, quels sont tes objectifs, qu'est-ce que tu vises, qu'est-ce que tu y vois dans cette activité pour ta classe?

Alors déjà, c'est une classe assez agitée, donc tout ce qui est vivre ensemble. Apprendre à se respecter, respecter les règles.. Vraiment un gros plans sur vivre ensemble. Mais il y a aussi l'activité d'expression par le corps qui m'intéresse beaucoup. Y a des élèves qui sont en difficulté, qui en classe sont agités, ne se concentrent pas et que j'ai vu dans les ateliers faire des propositions très intéressantes et j'espère que ça va les valoriser. J'aimerais que ça leur apporte pour le vivre ensemble, pour les apprentissages, pour lui... Euh... S'exprimer. Après il y a une phase de langage, ça va pas être centré uniquement sur l'éducation physique et sportive, il y a aussi en français le langage, parce qu'il y a beaucoup de termes sur les positions, sur le corps, sur l'espace. Je me suis rendue compte que « à gauche », certains élèves se trompaient. Donc ça permet de retravailler l'espace, se repérer par rapport aux orientations, par rapport au public, donc il y a énormément de possibilités. Mais bon, c'est de la danse, je vais faire EPS aussi mais il y a d'autres activités, d'autres compétences pertinentes.

Et dans ce que tu appelles justement EPS, quels seraient les objectifs. Là tu m'as parlé d'objectifs très intéressants de vivre ensemble, d'orientations, de langage qui sont tout à fait développables à travers la danse et qu'est-ce que tu vois d'autre, plus EPS?

S'exprimer dans le corps et dans l'espace et qu'il y ait un côté artistique, enfin.. Il va y avoir des spectateurs, je mets des danseurs et des spectateurs qui ont quand même une petite consigne pour qu'ils observent et que ce soit pertinent, qu'ils aient cette position de respecter la consigne et d'être vu donc s'appliquer. Ensuite, l'espace dans tous ses.. Il y a le sol, après debout et aérien. Ces différents espaces...

Tu m'as dit s'exprimer, tu m'as parlé de l'espace, d'observateur, de s'appliquer...

Il y a aussi l'échauffement. Je ne leur demande pas des grands-écarts mais il y a un peu de gym, travailler le corps, faire des mouvements, il peut y avoir de la musique, ou un objet, c'est pas prévu mais ça peut... Voilà, un travail un peu comme de la gymnastique, même si c'est de la danse, il y a ce côté expression, voilà, et le corps... Ça peut être collectif ou individuel... Il y a beaucoup de choses...

C'est vrai que c'est très ouvert... Et ton rôle dans tout ça? Comment tu vois le rôle du maître dans une séance de danse?

Alors, je fais à la fois un peu..pas le guide mais celui qui dit: « allez, entrez, installez-vous », un peu le régisseur, je suis celui aussi qui va un peu contrôler, dire « deuxième groupe » ou si il y a trop de bruit,..ça ils le savent avant mais j'ai dû le faire deux ou trois fois..puis, donner les consignes, donner la parole, arriver à noter les informations, secrétaire, pour qu'ils puissent après les réexploiter, expliquer parce que je leur donne les consignes, des verbes d'actions et ils créent par rapport à ça, euh... J'impose la musique aussi... Et si je peux, de temps en temps, raccrocher sur des connaissances. Là on avait parlé des danseurs, des termes spécifiques...

Et est-ce que tu as une idée, même si elle n'est pas identique à chaque séance, est-ce que tu vois une organisation de séance, des choses qui vont revenir, des types d'exercices ou des manières de faire?..

Déjà.. il y a différentes phases que je vais faire à chaque fois. Donc l'échauffement, ensuite une entrée/sortie, un petit exercice pour entrer sur scène, ça peut être utilisé en théâtre aussi, c'est vraiment pour qu'ils prennent conscience qu'il y a un public, donc je m'applique, et après un exercice plus..là je travaille sur des verbes d'action et exploiter tous les mondes¹, exploiter différents outils ou des moyens d'expression qu'ils vont pouvoir après utiliser dans...d'abord il y a la verbalisation sur ce qu'on a fait pour garder des traces et après, la dernière phase, qui est « je présente l'exercice » avec une consigne liée à ce qu'on a fait mais un peu plus précise pour les spectateurs et présenter quelque chose devant les spectateurs en respectant et en

1 Nom donné par la CPEPS pour désigner les niveaux.

réexploitant ce qu'on a vu dans les exercices. Ça c'est ce qu'on va faire à chaque fois et je vais fixer petit à petit.. L'objectif, c'est qu'à la fin ils arrivent à faire une succession d'actions dans les différents mondes, en musique si possible ou sur un texte que je vais leur lire, de bouger de présenter quelque chose. Une chorégraphie très très courte. A plusieurs ou seul mais de présenter quelque chose. Avec plusieurs verbes d'action.

Et juste pour terminer, est-ce qu'il y a des points qui te font particulièrement doute ou qui te semblent difficile à aborder en danse?

Quand on les fait passer seul, devant le public. Ils se déconcentrent, ils sont intimidés.. Comme les adultes. Et j'avais prévu beaucoup d'exercices seul mais je vais peut-être modifier pour qu'ils travaillent à deux. Mais à deux, j'ai peur qu'ils s'amusent, qu'ils ne soient pas concentré, mais seul je me rends compte qu'ils ne sont pas à l'aise. Donc on va voir... En plus c'est long de les faire passer un par un...

ANNEXE 2 bis : Tableau de condensation des données de l'entretien ante cycle

Éveline, 11 minutes, PE CE2/CM1 (non-experte, première mise en place de la danse, formation CPEPS)

Thématiques	Mots-clés ou morceau de propos
Définition de la pratique de référence	<ul style="list-style-type: none"> - Activité d'expression par le corps. - Moment de plaisir, d'échange, de partage, de défoulement. - Activité implantée dans l'école avec intervenant et participation aux <i>Élancés</i>.
Objectifs,	<ul style="list-style-type: none"> - Vivre ensemble, respect des autres et des règles. - S'exprimer avec son corps.
Compétences visées	<ul style="list-style-type: none"> - Valoriser les élèves en difficulté scolaire.

<p>Objectifs,</p> <p>Compétences visées</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Développer le langage (termes sur le corps, sur l'espace...) - Maîtrise de l'espace, se repérer. - S'exprimer dans l'espace. - Rôles de danseur et de spectateur. - Développer l'observation. - Apprendre à s'appliquer. - Explorer différents espaces (niveaux). - "<i>Travailler le corps, faire des mouvements</i>". - "<i>Qu'à la fin ils soient capables d'enchaîner plusieurs actions une petite chorégraphie</i>".
<p>Rôle du maître</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Régisseur, meneur de séance - Contrôle de l'activité (discipline) - Donner des consignes, les expliquer. - Donner la parole. - Noter les idées. - Imposer la musique. - Raccrocher sur des connaissances inter-disciplinaires.
<p>Organisation des séances, description des activités</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Structure de séance : échauffement, exercices scéniques, exercice sur verbe d'action et moyen d'expression, temps de parole (notation des proposition), présentation avec danseurs et spectateurs.

ANNEXE 3 : ÈVE S1 (06/03/08)

rq: S1 dans projet mais il y a eu une séance antérieure au projet, à la suite d'un spectacle professionnel. Nous l'appellerons s0.

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
0-15'	Rappel discipline 2' Rappel des exercices de la s0: échauffement, défilé (marcher du fond de scène à l'avant-scène et prendre une pose 3" avant de repartir), différentes marches (imaginaires: comme une fourmi, un géant, une grenouille...) 8' Donne la consigne d'un nouvel exercice (statues): « Au signal on s'arrêtera et on ne bougera plus jusqu'au signal suivant. Je garde bien le caractère de la marche. » Donne des exemples verbalement (triste, normal, lourd) 12' Rappel du rôle de spectateur: observer si la consigne est respectée. 13' Distribution des rôles (affiches, clefs, poste...) et déplacement.	Écotent et répondent aux questions.	D	C	Mémoire (rôles)
15'-19'	Désigne un élève qui guide l'échauffement (échauffement segmentaire qui est identique pour toutes les activités EPS et qui est connu des élèves). N'intervient que pour la discipline.	Se placent en lignes, face au miroir, à la demande de l'enseignante. Suivent l'élève désignée. Les mouvements ne sont qu'esquissés par beaucoup. Silencieux.	Repro. de formes générales (non spé. danse)	I	CPS (articulations)
19'-29'20	Leur demande d'aller s'asseoir hors de l'espace scénique.	S'assoient. S'agitent un peu,	I	I/G	Esp

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
	<p>Demande à un élève de montrer les "couloirs" et le "fond de scène" et limite l'espace scène.</p> <p>21'15 Le défilé: « Par 4, allez au fond, avancez, la statue 3 secondes puis on repart par le couloir et 4 autres partent. On fait cet exercice. »</p> <p>Guide les 4 premiers pour les couloirs.</p> <p>Demande aux spectateurs d'observer si ils font bien.</p> <p>22'40 Relance mais seulement sur l'espace (couloirs) et sur la concentration.</p> <p>Discipline.</p> <p>25'15 Rappel consigne: « Le défilé de mannequins. J'arrive par là (montre le chemin du fond de scène à l'avant-scène) je m'arrête devant les spectateurs et je repars. »</p> <p>27'05 Dit "très bien" à un groupe pour lequel les positions n'étaient pas immobiles et n'a pas fait d'arrêt. C'est l'espace stéréotypé qui semble être l'enjeu pour le maître.</p> <p>28'20 « Certains ne m'ont pas fait l'arrêt de 3 secondes. Je choisis la position que je veux mais je bouge plus. » ***</p>	<p>discutent.</p> <p>D: Rient et parlent en marchant, poses aléatoires, pas d'immobilité et repartent en riant.</p> <p>S: Parlent ou rient.</p> <p>Idem tout au long de l'exercice.</p> <p>Agitation croissante des spectateurs.</p> <p><i>RQ: Chaque élève a été actif env. 15" sur 14'.</i></p>			stéréotypé (CPS) (TPS)
29'20-48'17	<p>Exercice 2 . les marches (reprise s 0)</p> <p>« Les marches, qu'est-ce que c'est? »</p> <p>« C'est moi qui donne les consignes. J'ai oublié le maracas</p>	<p>Donnent des réponses: comme un chat, un robot, vite...</p>	I	I/G	Imaginaire (CPS)

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p><i>pour le signal sonore. A la place, quand je tape dans les mains, ça veut dire "statue" et quand je tape.. (discipline) je retape, je remarque avec la marche que la maîtresse m'a imposée. Donc vous repassez par 4 ou 5. On va mettre 2 groupes en même temps. On marche sur scène normalement, les spectateurs vous regardez si la marche que j'ai donnée est bien faite.. »</i></p> <p>31'30 G1: <i>normal, 4 pattes, géant*, grenouille, normalement, très fatigué, normal</i></p> <p>33'45: Rappel sur l'utilisation des couloirs. G2: <i>normal, grenouille., pressé, normal, tout léger</i></p>	<p>D: marchent en riant, blocage aléatoire et usuel mais assez stable/immobile. Mauvaise occupation de l'espace (agglutinés) Très bruyants, peu de concentration. S: Papotent, n'observent pas.</p> <p>De plus en plus de bruit, les danseurs parlent, se disputent. Disputes dans le public D du G 3: comme G1</p>			

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
	<p>36' Discipline et « <i>Une statue ne bouge pas et ne parle pas.</i> » <i>marche égyptienne, normale</i> « <i>On ne bouge plus. On sort par les couloirs.</i> »</p> <p>38'30 Demande aux spectateurs (en colère): « <i>Qu'est-ce que vous devez regarder?</i> » « <i>Oui, et vérifier quoi?</i> » « <i>Si ils font bien quoi?</i> » « <i>Quelle marche?</i> »</p> <p>39'50 G3. <i>Discipline. normal, des tout-petits pas, normal</i> « <i>Prenez bien toute la place, espacez-vous.</i> » <i>pressé, géant,</i> « <i>comme une chenille</i> », <i>normal,</i> <i>au ralenti</i> « <i>Les mouvements sont au ralenti</i> » <i>normalement</i> »Espacez-vous. »</p> <p>43'28 G4: « <i>Allez, vous vous déplacez dans l'espace. On marche.</i> » <i>Arrêt, 1'15 de discipline normal,</i></p>	<p><i>E1: Les danseurs.</i></p> <p><i>E2: Si ils le font bien.</i></p> <p><i>E3: La marche.</i></p> <p><i>E2: Que tu as dit.</i></p> <p>D: Rampent pour la chenille.</p> <p>Idem que G1 et G2</p> <p>Les S s'agitent de + en+.</p> <p>Assez aléatoire mais quelques segments figés</p> <p>Bruitage de l'épuisement</p>			<p>ESP</p> <p>(TPS)</p> <p>(PDS)</p>

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p><i>robot, normal, « comme si vous aviez quelque chose de lourd à porter », normal, « vous marchez sur quelque chose qui est glissant »</i></p> <p><i>Discipline (1'50)</i></p>	<p>Comme patins, d'autres se jettent au sol, glissent sur le ventre</p>			
49'12-55'17	<p><i>« On va faire la phase de l'évaluation. »</i></p> <p><i>Discipline (25'')</i></p> <p><i>« Alors l'évaluation, c'était alterner une marche normale et une marche qu'on vient de travailler. C'est pour ça que j'avais demandé aux spectateurs d'observer parce que ça donne des propositions, des exemples qu'on peut exploiter. »</i></p> <p>Fait reformuler la consigne.</p> <p><i>« Vous devez alterner, chacun à son rythme. On choisit une marche normale et une autre. Pensez à entrer par là et sortir par là et prendre tout l'espace. »</i></p> <p><i>« oui, pourquoi pas... »</i></p> <p><i>« Juste qu'on voie bien que tu changes. »</i></p> <p>Demande à un élève (studieux, sérieux en danse) de montrer.</p> <p><i>« Là il n'y a pas l'arrêt, juste les marches. »</i></p> <p><i>« On n'a pas le temps, on le fera la prochaine fois. »</i></p>	<p>Assis, groupés.</p> <p>Quelques élèves participent, certains n'écoutent pas.</p> <p><i>E1: Dans la marche normale, on peut aller vite?</i></p> <p><i>E2: On doit le faire combien de temps chaque marche? 2 minutes?</i></p> <p>Alterne correctement et fait une pose à la fin.</p>	D	C	

Remarques et notes au vol :

*Le terme géant est utilisé par la CPEPS pour désigner le monde des géants, opposés au monde des fourmis, pour faire travailler les niveaux. Ici géant est pris par les élèves dans la signification imaginaire (énorme, lourd, lève les pieds haut quand il marche) et l'enseignante n'intervient pas.

- Forte culture pédagogique transversale (travail en classe sur la séance précédente et sur la consigne, affiches, rôles...)
- Élève actif 4'30 sur 55, ce qui augmente l'agitation et rend impossible l'apprentissage.
- Difficulté à analyser tant les problèmes d'organisation minimise la possibilité de la transmission des savoirs.
- Exercice des statues : cf analyse microdidctique

*** A analyser: changement de sens attribué à la tâche (espace stereo et non immo) à cause du manque à savoir, mais ensuite désigne l'enjeu!

ANNEXE 4 : Entretien post séance 1 avec Ève [Au téléphone, le soir même, elle appelle.]

Alors que peux-tu me dire de cette première séance?

C'était catastrophique...si j'avais su, je ne me serais pas lancée... Je... Je sais pas... (Très émue, dit préférer s'arrêter, puis change un peu de ton :) Si t'as des conseils...

Sur quel aspect...

Ben, pour que ça fonctionne un minimum.... Qu'est-ce que tu ferais, toi ?..

Bon, écoute, il y a deux choses à mon avis. Le problème, c'est qu'ils s'agitent. Pour les canaliser, on pourrait démarrer par des petits exercices qui calment et canalisent, ça aiderait ...

Tu pourrais m'en conseiller parce que là..?

Oui, je t'envoie ça par mail. La deuxième chose, c'est qu'ils ne sont pas assez en activité. Sur cette séance, chacun a bougé entre 4 et 5 minutes, et ça aggrave l'agitation..Ils ne faut pas les laisser autant assis à regarder.

Mais je pensais qu'en danse il fallait faire avec les spectateurs et les danseurs... C'est ce que j'avais lu et....

C'est vrai que c'est intéressant, mais juste à un moment, à la fin, par exemple dans ta phase d'évaluation. Mais les exercices, il vaut mieux les faire en classe entière pour qu'ils soient actifs.

Ils auront la place de tous danser?

Oui, ne t'inquiète pas...

Tu peux m'envoyer des exercices pour me donner d'autres idées?

Oui, je t'envoie un mail dans le week-end.

(La conversation se termine sur des encouragements et des banalités.)

A jeudi.

ANNEXE 5 : Ève, S2 (13/03)

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
0-14'	<p>Temps en classe où sont accrochés 2 affiches:</p> <p>1) les marches (marcher comme: un canard, une fourmi, un chien, ..., pressé, triste, heureux)</p> <p>2) Séquence 2: Aller au sol et remonter avec les 5 phases (échauffement au sol, la course au ralenti, les manières d'aller au sol et remonter, oralisation, évaluation)</p> <p>Lecture de l'affiche sur la séquence 2 avec les élèves et, pour chaque point, discussion sur ce qui est à faire.</p> <p>Rappel discipline.</p> <p>Rappel espace scénique (fond de scène, couloirs)</p> <p>Distribution des rôles (clefs, poste...) et déplacement.</p>	<p>Écotent la présentation et donnent leur interprétation des consignes (en particulier sur ce qu'est le ralenti: doucement, lentement).</p> <p>Répondent aux questions sur la compréhension des consignes.</p>	D	C	
14'-16'	<p>Installation: A la porte de la salle, elle demande aux élèves d'entrer, de se déchausser et de s'allonger sur le sol.</p>	<p>Les élèves se placent anarchiquement au sol. Ils s'agglutinent à l'exception d'un élève.</p> <p>Trois élèves finissent par se décaler d'eux-mêmes.</p>			
16'-25'	<p>Échauffement: La maîtresse espace les élèves.</p> <p>18' « <i>Vous vous mettez sur le dos, les yeux fermés, les bras le long du corps, les bras le long du corps. Et vous commencez à tourner vos mains en gardant le contact avec le sol. Ce sont les poignets qui restent dans le sol, et vous bougez vos mains comme si vous étiez dans du sable.</i> »</p> <p>19' Même consigne avec chevilles. « <i>Les jambes ne bougent pas, seulement les pieds.</i> »</p>	<p>Certains ouvrent les yeux et lèvent la tête.</p> <p>Certains ouvrent les yeux et lèvent la tête.</p>	F	I	CPS

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p>20' « Maintenant c'est la tête qui tourne vers la droite puis à droite et elle s'enfonce un peu dans ce sable mou, et on tourne doucement, on tourne doucement. »</p> <p>21' « Les bras, on va les monter doucement au-dessus de la tête mais ça reste au sol, en ayant un contact avec le sol. La tête reste au sol. »</p> <p>Montre debout. « chacun à son rythme. »</p> <p>22'30 « Les bras restent en haut. Chacun à son rythme, vous allez. vous tourner du côté que vous voulez, en fermant les yeux et vous restez sur ce côté. J'ai pas dit de tourner. En restant sur le côté, en boule, vous vous recroquevillez. Et vous vous déliez et vous vous remettez sur le dos doucement. Si c'est fait doucement, ça doit pas taper.»</p> <p>Même chose de l'autre côté.</p> <p>24'50 « Doucement, à votre rythme, vous allez vous redresser, quand je vous le dirai, et sans bruit, vous viendrez vous mettre au fond de la scène pour préparer l'exercice 1. »</p> <p>Manipule un élève qui gigote.</p> <p>Redit la consigne en chuchotant.</p>	<p>Une écoute commence à émerger. Plus calme.</p> <p>Certains roulent.</p> <p>Un élève se remet sur le dos avec un gros bruit.</p> <p>Les E font calmement mais se regardent</p> <p>Certains lèvent la tête. Écotent dans le silence.</p> <p>Se relèvent calmement mais pas anatomiquement.</p>	I ex.	I	TPS (CPS)
27'-39'	« Vous êtes donc en place. Au signal, il faudra faire la course au ralenti jusqu'aux spectateurs. J'attends le calme pour donner le signal de départ. »	<p>« <i>Mais y a pas de spectateur...</i> »</p> <p>Partent tous ensemble, certains vite et sans attention, quelques élèves marchent au ralenti (mais aucun ne décompose un mouvement de course).</p>			

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p>31' Ève me dit: « C'est incroyable le mal qu'ils ont à comprendre la consigne, je ne sais pas comment... A part 3 ou 4 »</p> <p>Je réponds: « N'hésite pas à t'appuyer sur ces élèves-là. »</p> <p>« Asseyez-vous. Je répète la consigne. Est-ce qu'il faut être le premier là-bas le plus vite possible?</p> <p><i>Et quand arrive là-bas, qu'est-ce qu'on fait?</i></p> <p><i>Et après?</i></p> <p><i>Dans les couloirs. »</i></p> <p>Demandent à 3 élèves en réussite la 1ere fois de faire.</p> <p>33' « On refait. »</p> <p>« Tout au ralenti.</p> <p><i>Si vous tombez c'est au ralenti, ralentissez la chute. Tout est ralenti, décomposez tout. »</i></p>	<p>« Non, doucement. »</p> <p>« On s'arrête. »</p> <p>« On compte jusqu'à 3 et après on repart. »</p> <p>Observent.</p> <p>Un élève chute.</p> <p>Beaucoup mieux dans l'ensemble.</p> <p>Beaucoup de chutes.</p> <p>Belle application, progrès.</p> <p>Vont se remettre en fond de scène dès que traversée terminée, s'agitent mais Ève les calment.</p> <p>Observent ceux qui n'ont pas terminé.</p> <p>Applaudissent le dernier à la suite de Ève.</p> <p>Assis, écoutent.</p>			
39' - 44'	<p>39' « Vous avez vu qu'il fallait tout décomposer, tout est au ralenti, même si je me retourne... Quand vous allez aller au sol et remonter, il va falloir faire tout pareil, si vous faites lent, c'est tout lent, ou tout rapide ou tout léger. »</p> <p>39' « Vous allez vous déplacer sur toute la scène, vous pouvez aller dans les couloirs, sans s'occuper des autres et au signal, il faudra aller au sol et remonter comme vous</p>	<p>Marche et chutes anarchiques.</p> <p>Copinage.</p>	Iex	I	ESP (CPS) (TPS)

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p><i>voulez puis marcher normalement. Puis vous refaites. Allez, vous marchez. »</i></p> <p>41' Discussion: problème autour du signal et des chutes. Demande à un élève en réussite de faire et aux autres d'observer.</p> <p>Lui demande d'expliquer.</p> <p>42' Reprise</p> <p>« <i>Y a pas de bruit à faire!</i> »</p> <p>« <i>Vous allez vous asseoir en marchant.</i> »</p>	<p>L'élève fait correctement et avec 3 énergies/temps assez différents.</p> <p>« <i>On marche normalement et quand on entend le bruit on va au sol et on remonte, on attend pas un autre signal, puis on remarque.</i> »</p> <p>Reprennent dans le bruit. Espace mal occupé.</p> <p>Moins de bruit.</p> <p>1er essai: un peu mieux mais nombreux se jettent au sol.</p> <p>2eme essai: idem</p>			
45'-51'	<p>« <i>Donnez-moi un peu vos propositions pour je vais au sol et je remonte. Comment?</i> »</p> <p>Récapitule ce qui a été dit.</p> <p>Règle problèmes de discipline.</p>	<p>Proposent: tout de suite, au ralenti, léger comme une feuille, descendre se retourner et remonter, tomber durement comme si on était obligé (poids), avec un arrêt au sol.</p> <p>« <i>Mais quand on le faisait, y en a qui rentraient dans tout le monde.</i> » (remarque non exploitée par l'enseignante)</p>	Discuss°	C	Paramètres du mouvement
51'-55'	Reprise sur musique douce. 8 signaux.	Bruit, marche anarchique, espace mal occupé. Agitation dans la marche.	I	I	ESP(niv) (CPS)

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	« Statue. Alors c'était très bien. Y en a qui en ont profité pour bavarder, ça c'est pas normal. Là on va passer en 2 groupes pour la phase d'évaluation. »	Quelques élèves font de belles propositions. S'immobilisent.			(TPS) (ENG)
55'-67'	2 passages en musique avec échanges après chaque passage. Ève anime mais ne relance pas et ne rebondit pas sur les remarques des spectateurs.	Espace mal occupé pour les 2 groupes. Quelques belles propositions mais beaucoup se jettent au sol systématiquement. Une E fait l'ATR au lieu d'aller au sol. Certains spectateurs ont des remarques très pertinentes (se jette, toujours pareil, ATR...).	D: Iex S: O-D	I	ESP(niv) (CPS) (TPS) (ENG) ANA

Remarques et notes au vol :

- Culture pédagogique forte (reformulation de consignes...)
- Élève actif 47' sur 67'. le conseil donné en *post s1* a été opérationnel. L'organisation pédagogique et didactique s'en trouve améliorée (moins de discipline, plus de temps pour la transmission de savoirs) ainsi que le vécu de la séance par l'enseignante.
- L'introduction de l'exercice au sol (entrée dans l'activité) permet de noter plusieurs choses:
 - * L'enseignante, en professionnelle de l'utilisation polyvalente d'exercices et de consignes introduit avec facilité ce nouvel exercice.
 - * Elle mêle les données de la tâche conseillée avec les données du rituel (poignets et chevilles), plus usuel et social que corporel à proprement parler.
 - * Elle privilégie, consciemment ou inconsciemment mais clairement, l'aspect canalisant (silence, les yeux fermés) au travail corporel, ce qui mène parfois à des incohérences: certains élèves ouvrent les yeux car ils ne savent pas exactement ce qui est à faire (car première fois et mouvements non explicités avant, malgré le conseil dans mon message) et cette recherche d'information visuelle pour faire est gérée de manière disciplinaire. Ceci me semble lié à deux aspects. 1) l'activité est surtout perçue et choisit comme éducative (cf. entretien ante), plus que comme activité corporelle du point de vue des objectifs, ce qui est aussi à relier au profil assez agité de cette classe. 2) la non-expertise rend opaque les enjeux corporels de l'exercice, ce qui se retrouve dans les exercices abordés ensuite.

ANNEXE 6 : Entretien post séance 2 avec Ève [à chaud]

Alors, comment tu as vécu cette seconde séance?

Euh..Beaucoup plus agréable, ils étaient beaucoup plus concentrés, bon les propositions, on a pas tout noté mais au bout du travail, ils ont pu se concentrer un peu plus et c'était plus calme. L'exercice de départ était efficace je trouve, ils sont bien rentrés dans l'activité. Bon 'y a toujours quelques bavardages, certains élèves sont pas bien concentrés mais...

Et est-ce que tu verrais un moyen pour ces élèves-là pour qui continuent à s'agiter alors que la majorité de la classe, comme tu le dis, était plus concentrée, est-ce que tu vois un moyen pour canaliser par l'activité?

Peut-être un rôle... Ça va être la personne qui va donner le signal sonore ... peut-être leur demander de montrer l'exemple, par...

Par la responsabilité...

Ouais par la responsabilité...puis y a les sanctions mais le but c'est qu'ils fassent...

Oui, tout à fait...

Non comme ça là, j'ai pas d'idée...

Bon, comme la dernière fois, je vais te donner deux pistes. Déjà, aujourd'hui, ça a bien marché, alors pour finir de les canaliser moi, il me semble que tu pourrais être plus contraignante sur les consignes corporelles. C'est à dire.. quand tu leur demandes par exemple dans l'exercice de la descente au sol, les élèves agités, si tu ne les contrains pas, ils vont rester dans la chute.

D'accord..

Dans cette agitation, ils se jettent par terre parce qu'ils sont dans cette énergie du débordement. Si tu les contrains, peut-être quelque chose se passera, c'est-à-dire que ce qui peut être intéressant, je sais pas, c'est une idée, que ce soit toi qui donne la consigne de l'énergie ou du temps. C'est toi qui dit par exemple: « quand je donnerai le signal, ce sera au ralenti »

C'était prévu, à un moment je voulais le faire mais ça empêche aussi des créations non?

Alors, là c'est bien, comme tu dis, tu as fait émerger des propositions, pourquoi pas, c'est vrai que c'est une technique qu'on utilise beaucoup, mais après, la contrainte ça va leur permettre de se canaliser un peu plus, tu vas contraindre son énergie, or les enfants qui s'agitent, c'est un problème d'énergie, tu vois ce que je

veux dire. Donc ça peut être intéressant de les contraindre à ce niveau-là.

D'accord.

Et sinon, au niveau des marches, qu'est-ce que tu en penses?

Marche normale, ou...

Oui, normale.

Je sais pas si c'était vraiment une marche naturelle. Certains bavardaient et pour d'autres c'est une marche un peu...inventée... J'ai l'impression qu'ils créaient dans la marche, ils étaient plus dans les marches de la dernière fois.. donc ils n'étaient pas centrés sur l'activité de descendre et se relever..

Alors moi, ce que j'ai vu sur cette marche, alors c'est vrai qu'il y en a qui papotent mais si tu les contrains davantage ça peut aider, je dis pas que c'est magique mais ça peut aider à canaliser.. moi ce que j'ai vu au niveau de la marche c'est l'espace. Je sais pas si tu t'en rends compte mais ils occupent très mal l'espace, Ils sont tous agglutinés, je sais pas si tu l'as vu ou pas, ils ont une tendance, mais c'est toutes les classes si on leur fait pas travailler, les enfants ont tendance à s'agglutiner. Donc il est peut-être intéressant que tu prennes un petit moment sur chacun son espace, mettre de l'air entre les personnes. Que chacun ait vraiment son espace sa trajectoire de marche et que la marche, par cette recherche de trajectoire et dans l'espace, devienne un exercice. Ça empêchera certains peut-être d'être dans le bavardage parce qu'il y en a certains, je crois, qui n'ont pas compris que le temps de marche faisait partie de l'exercice.

Ah...

Alors après y en a qui parlent tout le temps, il faut arriver à les contraindre mais c'est pas facile, mais par contre je pense qu'il y en a qui papotent parce que pour eux l'exercice c'est au signal je descends et je remonte et la marche c'est un peu...

OK.. C'est vrai... on l'a pas vraiment travaillé. On a vu les possibilités mais on n'a pas vu le détail...

Voilà.

OK, merci.

ANNEXE 7 : Ève, S3, (20/03)

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
0-8'	<p>En classe: rappel s2 (oral collectif) Pointe le fait que les marches font partie du travail, donc pas de bavardage pendant. Parle des binômes pour la phase d'évaluation Reprise des étapes (affiches) car une élève était absente pour s2. Définir "au ralenti" « en décomposant tout, tous les gestes sont au ralenti » Expliquer la descente au sol et la remontée. Responsabilités</p>	<p><i>les marches , phase d'échauffement</i></p> <p><i>doucement, lentement, comme un escargot</i></p>	D	C	Mémoire
8'-18'	Déplacement jusqu'à la salle - Installation				
18'-31'	<p>Phase d'échauffement au sol (comme s2): « Vous êtes trop collés. » -temps de calme: relâcher, yeux fermés, respiration Rq: beaucoup de relances sur les yeux fermés - poignets, chevilles, bras en contact « comme si on caressait le sol » - côté puis boule 31' se lever</p>	<p>Se placent au sol, massés contre miroir sauf quelques élèves Se replacent d'eux-mêmes, sauf 1 qui sera placé par E. Font calmement. Un élève fait par le ciel, E le manipule.</p>	MD	I	CPS S
31'-37'	Exercice sur la marche. « Vous vous déplacez, marche naturelle, mais attention, je ne dois pas être en contact avec quelqu'un, pas de regards, pas parler. Donc vous allez	Mieux, mais encore trop groupés	MD	C	ESP

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p><i>marcher doucement, normalement.</i> »</p> <p>« <i>Pensez à circuler dans tous les espaces de la scène. On essaie de ne pas se regrouper.</i> »</p> <p>« <i>Quand il y a un espace vide on y va, on doit essayer de tout occuper.</i> »</p> <p>« <i>Statue! Voyons si la consigne est respectée</i> » désigne les trop-pleins et les vides</p> <p>« <i>On reprend</i> » Même chose 2 fois.</p> <p>« <i>Pensez à ça dans tous les exercices.</i> »</p>	Bien mais toujours un vide quelque part.			
37'-50'	<p>La course au ralenti (cf s2) Rappel consigne</p> <p>43': Départ</p> <p>Quand les + rapides ont fait 3 fois: « <i>arrêtez, on observe l'arrivée des autres.</i> »</p> <p>45': « <i>il faudrait quand même aller en avant!</i> »</p> <p>47': « <i>Stop</i> » , même si pas arrivés. Demandent commentaires</p> <p>« <i>Quand je cours, je lève les jambes, je traîne pas les pieds, donc il faut le faire au ralenti.</i> »</p>	<p>Beau ralenti, beaucoup de chutes.</p> <p>Quand ils arrivent, repartent par couloir et refont. D'autres n'avancent pas, restent sur place.</p> <p>Mieux pour qualité. Deux garçons font un duo intéressant.</p> <p><i>accélération en fin, non respect consigne, chutes trop rapides, trop de temps au sol.</i></p>	I ex.	I	TPS (CPS) (ENG)
50' - 67'	<p>Rappel espace pour la marche. A un signal, descendre au sol et remonter en suivant la consigne.</p> <p>53': demande à un élève (en difficulté) de montrer pour illustrer consigne « comme un ballon qui rebondit ».</p>	<p>Observent l'élève qui ne s'arrête pas au signal.</p> <p>Ils redisent la consigne en oral collectif. Il refait mais sans</p>	I.ex	I/C	ESP(niv) CPS (TPS/ENG)

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
	<p>57': oral collectif sur consigne</p> <p>59': Départ Discipline.</p> <p>Désigne les vides.</p> <p>« <i>Comme un robot</i> »</p> <p>Relance espace.</p> <p>« <i>Descendre comme une feuille et remonter comme un robot</i> »</p> <p>« <i>Descendre et remonter comme avec une échelle.</i> »</p> <p>Discipline et relance espace.</p> <p>« <i>Descendre et remonter au ralenti</i> »</p> <p>« <i>Descendre et remonter au ralenti</i> »</p>	<p>l'énergie/temps du ballon.</p> <p>Partent bruyamment.</p> <p>Plus calmes.</p> <p>Ralenti mais pas de segmentarisation du geste.</p> <p>Font mais sans appliquer la coloration de la consigne.</p> <p>Mime des bras.</p> <p>Effort de respect de la consigne mais chocs en fin de descente.</p> <p>Se laissent tomber.</p>			
67'-83'	<p>Constitution binômes pour évaluation. Organise les danseurs et spectateurs. Même exercice en 2 groupes mais libre, sans signal ni consigne de coloration.</p> <p>72': G1</p> <p>74': Discussion: chaque spectateur doit s'exprimer sur son camarade</p> <p>80': Consigne pour G2 Descendre et remonter de la même façon</p> <p>82': G2</p> <p>83': Discussion en classe car heure récréation</p>	<p>D: quelques bons élèves, mais manque de concentration en général.</p> <p>Certains S font des remarques intéressantes mais pas d'écoute.</p> <p>Bien mieux que G1, beaucoup de ralentis.</p>	I OBS	I / 2	ESP(sol) (CPS) (TPS/ENG)

ANNEXE 8 : Entretien post séance 3 avec Ève

Qu'est-ce que tu as pensé de la séance, en gros?..

Ils sont toujours agités et le départ, fermer les yeux, c'est fou quoi.. L'autre séance, ils avaient été plus attentifs, ou c'est moi qui suis moins patiente aujourd'hui..

Bon, moi, comme tu parles de l'échauffement, je vais déjà te dire mes remarques pour l'échauffement. Bon, ben déjà, ça a rien à voir, ça fonctionne. Bon, je vais dans le détail, mais sinon, en gros, c'est vraiment bien. Peut-être, ce qui permettrait d'avoir moins le problème des yeux fermés, ce serait qu'avant de démarrer, rapidement tu vois, sans garder cette lenteur, rapidement prendre un élève, les autres le regardent, tu donnes les différentes consignes et il fait, comme ça ça éviterait le doute de se dire comment on lève les bras... parce qu'à un moment donné ils savent pas trop. Y en a qui ouvrent les yeux parce qu'ils se déconcentrent et parce que c'est pas facile de rester les yeux fermés pour eux, puis il y en a c'est parce qu'ils ne savent pas exactement ce que tu veux, juste prendre 2 minutes, tu mets un élève par terre, tu dis les consignes et il fait, tu dis ce sera ça, ce sera ça, rapido hein, et après on fait bien l'exercice, tu vois? Et la deuxième chose que j'ai vue sur ce temps, pour aller plus loin pour l'histoire de la boule, tu sais je me retourne sur le côté, je me recroqueville, je pense que maintenant, tu pourrais le leur faire travailler de manière plus liée parce que maintenant ils l'ont compris. Tu vois, je suis sur le dos, je pars en boule et je repars, en gardant la lenteur, en leur imposant le lent, parce que c'est ce qui les canalise. Voilà. Après tu peux leur donner plusieurs temps, le faire en 8 temps, puis 4, 2 et 1. Peut-être même, moins prendre de temps, je sais pas, c'est une idée, parce que je sais pourquoi tu fais ce temps en classe, le côté pédagogique, je suis d'accord avec toi, mais peut-être raccourcir un peu ce temps et par contre là-bas, avant chaque exercice, ne pas hésiter, comme tu l'as fait ensuite pour l'histoire de la marche et des descentes au sol, ne pas hésiter à faire passer un élève tout seul pour illustrer la consigne. Comme ça, après, c'est clair dans leur tête et tu peux démarrer.

Oui, c'est vrai. Après, c'est que je me dis que là-bas ils sont plus agités qu'en classe, je maîtrise un petit mieux quand ils sont en classe, ils sont assis...

Oui, mais en même temps, je trouve que quand tu les mets vraiment en activité et tout, tu commences à bien les canaliser je trouve en danse là. Sinon, est-ce que tu as des remarques sur l'exercice de la marche au ralenti?

Euh... moi, je trouve que c'était mieux... Maintenant, y en a toujours qui ne sont pas concentrés mais j'ai trouvé.. Que d'eux-mêmes ils soient repartis là-bas, ça s'est fait, ça s'est enchaîné, je trouve que c'est mieux...

Oui, là c'était bien mieux. Le seul truc que j'ai noté, c'est qu'il faut faire attention, et à un moment tu as réagi, à l'exagération du lent. Tu avais des garçons, Olivia, etc, qui restaient sur place pour se faire remarquer mais qui n'étaient pas dans la tâche.

C'est pour ça que j'ai arrêté avant la ligne, parce que...

C'était le seul truc et juste, si tu veux faire évoluer cet exercice par la suite, tu peux aller vers le scénario. C'est-à-dire on est au ralenti, et par rapport à n'importe quoi ou à ce que tu fais en littérature, et je traverse cette steppe au ralenti et tout à coup...

Je raconte une histoire, très bien..

Pas forcément pour cette année ou plus tard, mais ça peut évoluer vers le scénario. Ensuite... l'exercice de descendre et monter, est-ce que tu as des remarques?

Il y avait moins de chutes mais j'ai pas donné assez d'idées. Je sais pas si ce que j'ai proposé, l'escalier... est-ce que ça allait... c'est pas facile d'avoir des idées, et pour eux c'est pas évident et du coup la chute c'est ce qui revient. J'ai pas forcément les bonnes propositions pour cet exo.

Il y en avait de bonnes dans ce que tu as dit mais j'y réfléchirai si tu veux. Moi j'ai trouvé que le temps de marche était parfois un peu trop long et du coup, vu que cette classe perd vite la concentration, on peut faire un temps de marche un peu moins important et sur les consignes, il y a le glaçon qui fond qui est intéressant, la feuille, et tu as joué sur la vitesse. Pour le vite, pour pas qu'ils soient dans la chute, travailler peut-être sur le son, travailler rapidement au sol, et même lentement mais sans faire de bruit.

C'est vrai qu'on entend boum boum.

Oui, parce que quand tu te laisses tomber, ça fait un son, mais si tu contrôle tout, et c'est ce qu'on cherche à leur faire travailler, il ne va pas y avoir tous ces sons. Donc peut-être c'est une piste. Et faire attention parce que parfois ils ne respectent pas ta consigne de descente au sol et tu le relèves pas forcément. Par exemple, quand tu as dit la feuille, ce qui est très bon comme exercice, il y en a beaucoup qui ne l'ont pas fait. Mais c'est pas grave, seulement il faut qu'ils se sentent vraiment contraints dans leur motricité.

Mais si je leur dis de descendre comme un glaçon, je leur dis quoi pour remonter? Ils remontent normalement? Tu peux couper alors?

*Oui, tu peux être que sur la descente à un moment donné... Euh voilà, sinon surtout au ralenti, tu peux leur dire qu'ils ne repartent pas direct dans la marche, qu'ils restent et qu'ils s'attendent. Ça montrera à ceux qui vont trop vite, le temps que ça prend à ceux qui font bien. (exemple d'un élève)
Pour finir, ton évaluation est trop longue et pas si fructueuse. Pour que ce soit moins long et plus intéressant, tu les mets par deux, ça c'est très bien, c'est une très bonne idée, et tu reprends tes consignes. Tu dis par exemple: « Occupation de l'espace, ils ont bien occupés les espaces vides. Si vous n'êtes pas d'accord vous levez la main. »*

D'accord, d'accord..

Et donc il n'y a que quand la consigne n'a pas été respectée que le spectateur s'exprime, et ça te permet de gagner du temps. Voilà.

Ben merci beaucoup.

ANNEXE 9 : Éve, s4 (27/03)

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
0 - 9'	<p>Demande à une élève de montrer échauffement, guidés à la voix. Explique qu'ainsi, seuls, ils pourront le faire les yeux fermés et bien concentrés.</p> <p>Donne consignes (cf. s2 et 3) : poignets, chevilles, bras au sol (elle manipule l'élève), se recroqueviller sur le côté .</p> <p>Se placer (3').</p> <p>Corrige espace².</p>	<p>Assis dans la zone spectateurs.</p> <p>Observent.</p> <p>Meilleure occupation spontanée de l'espace pour cette phase mais toujours un trop-plein près du miroir.</p> <p>Meilleure écoute et les yeux restent fermés.</p>	MD	I	CPS S
9' - 11'	<p>Se lever lentement et ouvrir les yeux, marcher dans tout l'espace, en tenant compte de la concentration et de espaces vides à occuper.</p> <p>10': « <i>on va chercher une personne et se déplacer à deux</i> »</p> <p>11': « <i>on se sépare et on continue seul</i> »</p>	<p>Démarrant directement, seulement quelques chuchotements.</p> <p>Mieux mais toujours un grand vide quelque part.</p> <p>Paroles, baisse dans occupation espace</p> <p>Augmentation bruit et baisse occupation espace.</p>	MD	C	ESP
11' - 30'	<p>Présentation exercice nouveau: « Je vais entrer seule sur scène. Vous serez alignés par 5 en fond de scène (...) vous allez avancer, attention à la marche, on vient se placer ligne par ligne et on fait la statue tous dans la même direction. Quand on aura terminé, je dirai la chute et on sortira. »</p> <p>« Non, marche naturelle, mais appliquée. »</p>	<p>« <i>On peut faire la marche qu'on veut?</i> »</p>	I	C	ESP

2 A noter que l'E éloigne les élèves trop proches mais ne remarque pas que 2 élèves se sont placés contre un mur, ce qui sera source d'un problème (non relevé par E) pour le travail de bras et de boule.

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p>14': Fait reformuler la consigne par un élève. « <i>Regardez dans la même direction que moi, mais on sera pas placés de la même façon.</i> »</p> <p>16: Organise les passages par groupes.</p> <p>16': Départ. G1 entre après qu'elle se soit placée et ait dit: « <i>Oh!</i> » comme si il y avait quelque chose d'intéressant au loin:</p> <p>18': Arrête l'exercice et reprend la consigne (oral).</p> <p>20': Repart, se place différemment</p> <p>21': Chute: « <i>Mais y a rien à voir!</i> », elle part, ils la suivent.</p> <p>22': Reprend la consigne. Soulève le pb: « <i>Regarder dans la même direction, est-ce que c'est faire pareil?</i> »</p> <p>Montre avec une élève: même direction mais prend différentes positions, dans différents niveaux. Rappelle que cela se fait dans le silence.</p> <p>Refaire en 2 groupes (D/S)</p> <p>26': G1</p> <p>28': G2</p>	<p>Vont se placer par 4 ou 5. Discutent pour constituer les groupes.</p> <p>G1: viennent en riant et se placent dans la même position qu'elle mais gigotent. Le temps passe mais G2 ne vient pas. G1 gigote et le bruit monte.</p> <p>G1 vient en riant et se place comme elle (position). G2 enchaîne bruyamment, même position. Dispute G1/G2 sur les places. G3 et G4: marche OK, même position. Gigotent tous plus ou moins.</p> <p>Se placent dans l'agitation. G1: mieux. Direction à peu près. Positions + variées mais pas immobiles.</p>			Théâtre (CPS)

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
	44': Tous: tourner dans monde des fourmis X3, tourner rapidement dans le monde des géants X3 « <i>Turner comme un robot, donc c'est saccadé, dans le monde des enfants</i> »X4	Mieux, espace moyen Tours en l'air, sauf 1 Peu de décomposition segmentaire et le tour se perd au fur et à mesure.			
52'- 70'	52' - 57': Phase d'oralisation autour de tourner / rouler. Note les propositions des enfants: comme un robot, comme une feuille, comme un ballon, chacun des mondes. 57' - 70 Évaluation 57': Rappel consigne: Marcher, tourner/rouler puis descendre³ au sol et remonter, etc mais toujours le même T/R. Sans signal. Rappel binômes. 61': G1 63': Discussion ⁴ autour du changement 66': G2 68': Discussion. 70': fin	A l'exception du ballon, redisent les consignes. Agitation Belles propositions et état OK mais changent de T/R Bonnes propositions sauf 3 élèves qui jouent avec spectateurs.	D D:1 S: OBS	C I/2	Paramètres CPS (ENG) (ESP) ANA

Remarques et notes au vol:

- *Conseils quant au temps en classe et à l'illustration des consignes suivis. Idem pour discussion d'évaluation*

3 Pb si T/R déjà au sol

4 Application du conseil pdt entretien: demandant aux S si la consigne a été appliquée et seuls les S qui ne sont pas OK s'expriment.

ANNEXE 10 : Ève, s5 (03/04)

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
0 - 11' (tps réel: 8')	Échauffement au sol les yeux fermés, guidé à la voix, identique aux séances 2, 3 et 4. Chuchote les indications connues sur musique. Début réel (après mise en place, discipline) à 3'30.	Se placent bruyamment mais espace mieux occupé. L'exercice se fait dans le calme mais le travail reste assez superficiel au point de vue corporel.	MD	I	(CPS) (Sensation)
11' - 12'40	Exercice d'occupation de l'espace (marche normale)	Mieux mais encore irrégulier. Un peu de bruit, de communication.	MD	I/C	ESP
12'40 - 22'05	Introduction du jeu du miroir: <i>« Le deuxième exercice, c'est le miroir. Nous prendrons deux personnes (désigne deux filles), venez là. On va se mettre là (« avant-scène ») pour l'instant et tout à l'heure vous vous mettez où vous voulez, dans tout l'espace de la scène. Alors vous êtes face à face et une personne, on va dire M, et après on changera, sera le leader, et le leader va faire des gestes. L'autre personne, c'est comme si c'était ton miroir, elle doit faire la même chose que toi. Il faut qu'elle puisse les faire donc on va aller doucement, si ça va trop vite elle aura pas le temps de te suivre. Je vous laisse faire, on va voir.</i> <i>Donc c'est tout le corps qu'on utilise.. Attention de ne pas se faire mal, de pas perdre l'équilibre, allez tout le corps, on peut utiliser les trois mondes, le monde des géants, le monde des enfants, le monde des fourmis.. Stop! Vous vous relevez. Qui n'a pas compris ce qu'il fallait faire? (14'54)</i>	Les élèves s'assoient pour écouter et observer. Qq E lèvent la main. Les 2 se placent face à face. Le leader commence par lever les 2 bras lentement, le miroir suit, les redescend, puis dégage un pied sur le côté et le lève (équilibre difficilement tenu), reposent, rotation de tête puis descente accroupies. Tout a été fait à l'unisson. Aucun ne lève la main.	I	2	ESP(face) TPS ECOUTE {ESP latéralisation} (ENG) (CPS)

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p>Alors vous allez pouvoir vous répartir par 2 dans tout l'espace. Attendez! Il ne faut pas parler, c'est un travail, ça se fait en silence. Et si à un moment donné vous décidez de...Je déciderai le changement de leader, pour l'instant c'est la même personne qui démarre, après je vous donnerai le changement. On se place en marchant. (15'30)</p> <p>On s'installe, on ne démarre pas pour l'instant.</p> <p>Vous vous mettez en place 2 par 2 dans l'espace et quand vous serez en silence, je donnerai le départ. 2 par 2. Là-bas elles sont trois, mets-toi avec l'une d'elles (gestion).</p> <p>Espacez-vous, venez par là Océane et Virginie. Voilà. (Circule, vérifie l'espace).</p> <p>17': Allez-y.</p> <p>18'13 Stop, statue, le leader change. On inverse les rôles. La place ne change pas, c'est le leader qui change. J'attends le silence pour donner le départ. Chut... Allez-y. (18'33)</p> <p>18'40 A un élève qui joue en faisant la "danse égyptienne" rapidement: Doucement Lillian, lentement, doucement les gestes.</p> <p>19'30 A un G: Asseyez-vous 2 secondes et regardez les autres</p> <p>19'50 Leur dit de reprendre doucement</p> <p>20' Statues, Posez les pieds ceux qui sont en équilibre. Restez à la même place et inversez les rôles, le leader change. Attendez le silence pour le départ, chut...</p> <p>20'30 Allez-y.</p>	<p>Se lèvent.</p> <p>Vont se placer en parlant. Espace assez bien occupé, sauf un léger trop-plein corrigé par l'enseignante.</p> <p>Une E est seule.</p> <p>Certains chuchotent.</p> <p>5 groupes démarrent bien, les autres bougent vite et anarchiquement.</p> <p>Certains E échangent les places.</p> <p>Seuls deux groupes sont dans une vraie recherche d'unisson et un des deux (garçons) explore la mobilisation du tronc. Les autres jouent.</p> <p>Pas un seul groupe est dans la tâche, bruyant. Un G a un contact, le contact se propage. Des idées de mouvements</p>			

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
21'40 - 44'30	Statues, posez les deux pieds. Chut, chut. Chut.. Statues Lillian. 22'05 Allez vous asseoir. »	intéressants, variés mais pas de travail sur l'énergie/temps et sur l'unisson. Se calment peu à peu.			
22'05 - 44'30	Discipline 24'05 Introduction jeu du sculpteur. Demande à deux élèves de montrer tout en donnant consigne: on modèle sa statue, puis on prend la même pose qu'elle et on change les rôles. 29'45 Début 30'40 Arrêt discipline jusqu'à 31'30 32': Un E a été exclu, l'enseignante fait donc l'exercice avec un E et ne s'occupe plus de la gestion jusqu'à 36'30 (discipline: <i>Non!</i> pas très efficace). 39'50 Fin exercice. Discussion autour des difficultés rencontrées (paroles, gestes trop brusques, équilibres impossible)	Un E dit spontanément se souvenir qu'ils l'ont fait avec le danseur ⁵ . Le sculpteur se sert de ses mains, positions proches de l'usuel. Les indications données ne sont pas précises corporellement, quelques consignes verbales, un bruit de fond. Pas de travail, à quelques exceptions près. Seule qualité : utilisation de niveaux différents. Le bruit monte énormément, des enfants jouent à se pendre aux barres. Manipulations sans prêter attention au corps de l'autre.	I/Fibres	2	CPS (ESP)
44'30 - 65	INCIDENT CRITIQUE DIDACTIQUE Évaluation (même dispositif qu'en s4): Danser à deux		D:I	2	PG

5 Avant le cycle, la classe a assisté à un spectacle professionnel et a bénéficié à cette occasion d'une séance menée par un danseur de la compagnie.

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p>dans l'espace (on a le droit de se déplacer), faire pareil. Un guide, l'autre fait la même chose.</p> <p>« Vous essayez de ne pas aller trop vite pour que l'autre puisse quand-même vous suivre... le critère de réussite c'est que tout se passe en même temps... »</p> <p>Rq: donne donc l'unisson en consigne 52'55 G1</p> <p>54'15 Discussion sur G1 Le critère annoncé à ce moment est le fait de faire pareil (ne précise pas unisson)</p> <p>Relève comme si c'était juste un détail, du moment qu'ils ont fait la même chose.</p> <p>58'59 G2</p> <p>60' Discussion sur G2</p>	<p>G1: imitation mais pas d'unisson, de l'"à peu près" en décalé. Bruyant.</p> <p>Un E signale qu'un duo n'était pas en même temps.</p> <p>Beaucoup plus d'écoute dans G2 mais un seul duo est à l'unisson, proposant un miroir utilisant tout le corps et des niveaux différents. Belle proposition.</p> <p>Un E soulève le problème</p>	S: OBS		ANA

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
	<p>« Mais est-ce qu'il a fait pareil? » X2</p> <p>« Mais est-ce qu'il a fait pareil? Écoutez ma question: Oui? Alors c'est bon, le contrat est rempli »</p> <p>Discussion sur espace.</p> <p>65': Fin</p>	<p>de l'unisson, remarque que c'est en décalé, il insiste, l'enseignante s'énerve, il se renfrogne.</p> <p>Un autre E donne la même remarque.</p>			

ANNEXE 11 : Entretien post séance 5 avec Ève

(Ève est pressée car de service. Entretien *post* très rapide pendant que les enfants mettent leurs chaussures.)

Juste, est-ce que tu penses revenir sur le miroir où c'est bon, c'est fait ?

Euh...

Pour moi c'est bon, c'est juste une question...

Non, je pense pas le refaire.

OK, sinon des remarques?

Ils sont agités, veille de vacances et du carnaval!

Bon, sinon, les conseils, voilà déjà la fiche pour monter, descendre et tourner/rouler⁶. Sinon, alors.. Sur l'exercice d'espace, n'hésite pas à être encore plus exigeante même si c'est mieux. Pour le miroir, demande plus de lenteur, il faut qu'ils soient tellement ensemble, qu'au bout d'un moment la démarcation guide/miroir s'efface. Et n'hésite pas à les mettre en observation. Pour le jeu du sculpteur, ce serait bien de leur dire de sculpter avec tout sauf les mains, comme ça le sculpteur est aussi en état de danse. (J'appelle une élève et montre : je courbe son haut du dos avec l'épaule, je soulève son bras avec la tête et je plie son genou avec le mien) Tu vois?

Ah ouais... C'est vrai que... Ben du coup, je vais peut-être refaire si il y a tout ça..

C'est comme tu veux mais ça te donne des pistes, ne serait-ce que pour l'an prochain.

Ben merci.

6 A sa demande, j'ai réfléchi à des consignes intéressantes et inductrices sur ces actions.

ANNEXE 12 : Ève, s6 (24/04)

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
0 - 7'20	Échauffement: au sol, poignets, chevilles, se recroqueviller ⁷ . De 0 à 2 :demande à une élève de montrer. De 2 à 4 : donne la consigne générale de l'exercice suivant (pour que ça s'enchaîne ⁸) De 4 à faire en silence, à son rythme. Redonne seulement en chuchotant les différentes étapes.	Observent. Bonne répartition dans l'espace. Font en silence mais de façon peu anatomique.	MD	I	(CPS) S
7'20 - 16'40	Exercice de réinvestissement: marcher en occupant les espaces vides et au signal (maracas), exécuter la consigne donnée pendant la marche. Consignes: descendre/remonter, tourner ou rouler avec une indication ⁹ de poids, de temps, de niveau ou d'énergie. Donne les différentes consignes mais ne régule pas, ne relance pas.	Espace agglutiné. Marche qui manque de concentration. Les consignes sont effleurées.	I. ex.	I/C	ESP CPS (PDS, ENG,TPS)
17' - 29'12	<i>Le miroir. « Attention ceci se fera en silence, c'est un travail. Attention, je rappelle qu'il y a des zones à ne pas utiliser (montre les barres) car il n'y a pas de matelas. Donc ça se passe dans l'espace de la scène, on ne fait pas n'importe quoi. Et je ne dois rien entendre, si vous tomber au sol c'est sans bruit. Il en faudrait deux pour nous expliquer, pour nous montrer le miroir. (Désignes2 élèves qui ont levé la main.)</i>	S'assoient. Écoutent. Les deux E montrent un temps de sculpteur/statue. Les autres réagissent	I	2	ESP {CPS} (TPS/ENG)

7 Malgré les conseils donnés, le recroqueviller est fait les bras le long du corps et non lié.

8 Cela montre bien que le temps d'échauffement est perçu par Ève comme un temps de calme dont le bénéfice est à préserver.

9 Les consignes donnée sont issues de la fiche de consigne que je lui ai fournie. Les consignes sont données de manière pertinente mais les élèves ne les réalisent pas pleinement, ce que le maître ne perçoit pas ou ne sait pas réguler.

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p><i>Est-ce qu'il y a des commentaires? Qu'est-ce qu'elles ont fait là?(Désigne un élève.)</i></p> <p><i>C'est le sculpteur et la statue Alors ce que vous avez fait c'est bien, mais c'est le deuxième exercice, qu'on va faire tout à l'heure. (Désigne 2 autres E.)</i></p> <p><i>Stop. Alors. Pour qu'il y ait le changement de leader ans s'arrêter, / Là 'y a pas de contact, il y a le miroir qui fait la même chose. Au moment où on veut que ce soit le camarade qui change, on va pas parler, on va toucher (manipule le bras du leader pour montrer), à partir du moment où ça a touché, ça veut dire que c'est lui le leader. Donc, c'est pour ça, il n'y a pas de bruit. Et vous penser à pas faire des choses trop compliquées pour l'équilibre pour pas que l'autre personne tombe, faut pas faire n'importe quoi, ensuite alors, les commentaires (désigne un élève qui avait le doigt levé).</i></p> <p><i>Oui mais on essaie de faire pareil. Ah, un commentaire de quelque chose que j'avais vu avant les vacances, Lilian et Hugo, après vous aviez rectifié mais quel avait été le soucis que vous aviez?</i></p> <p><i>Attend regarde. (Manipule les 2 E de la démonstration, qui sont toujours là: place le bras d'un des deux à environ 120°) Il fait ce bras là et l'autre avait tendance à faire l'opposé</i></p>	<p>immédiatement.</p> <p>E: <i>C'est le sculpteur.</i></p> <p>Les 2 garçons donnent une bonne proposition (unisson, mobilisation des 4 membres, changement de niveaux)</p> <p>E: <i>Mais quand il a fait ça, c'était pas exactement pareil.</i></p> <p>E: <i>Oui, euh, quand je faisais quelque chose il faisait la même chose mais...</i></p>			

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
	<p>(lève le bras de l'autre E). Non, c'est le miroir, c'est-à-dire que dans la glace c'est celui-là (lève le bon bras). Donc pensez-y, exactement la même chose mais comme si c'était dans le miroir. »</p> <p>21'30 Gestion paires et discipline. Début activité: 22'40 (musique douce)</p> <p>Aucune remarque ou régulation mais de 25'45 à 27' , elle manipule un élève qui ne fait pas (élève en grande difficulté en général)</p> <p>29'12: « Statues! » Enchaîne sans commentaire sur exercice suivant. Mais à 30'27: « vous avez fait de très bonnes propositions »</p>	<p>Très peu d'unisson (fugaces). Le guide bouge vite, fait "son truc", le miroir ne se concentre que peu, fait quand il a envie. Vécu plus comme un jeu. Pas de travail sur l'énergie/temps.</p>			
29'12 - 46'50	<p>Jeu du sculpteur. Pas de rappel consigne mais ajout: pour changer de rôle, contact.</p> <p>35: Arrêt et ajout: quand sculpteur estime que c'est fini, il se met en contact en ne bouge plus, les rôles changent. Fait faire démo à 2 élèves. 39'40: Reprise. 46'50: fin exercice</p>	<p>Respectent consigne mais de la manière la plus élémentaire: sculptent avec les mains, de manière non liée. En revanches, positions assez variées et sol utilisé.</p> <p>Idem. Contact pas assez tenu dans quelques duos.</p>	I.ex.	2	CPS (formes libres) (Contact)

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
46'50-68	Phase d'évaluation: Danser à deux, faire la même chose ¹⁰ , avec marche, tourner/rouler et descendre/remonter. Contact pour changer de leader. Binômes d'observateurs et discussion après chaque groupe sur respect consigne.	G1 (danse 3'30): consigne respectée dans ses gros traits; imitation approximative mais différents éléments découpus la plupart du temps. G2(4'): bel état, propositions riches	I	2	PG

Remarques et notes au vol :

- Conseils quant au temps en classe et à l'illustration des consignes suivis. Idem pour discussion d'évaluation
- *Cette séance reprend la séance s5 pour une remise "dans le bain".*

¹⁰ Cette fois, la dimension "en même temps" est évacuée par l'enseignante (cf. ICD en s5)

ANNEXE 13 : Ève, s7 (22/05/08)

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
0-8'	Rappel des différents exercices. Demande à des élèves de montrer et donne des explications: - échauffement sol, yeux fermés - sculpteur/sculpture avec contact pour changer de rôle (mais toujours avec les mains) - miroir: être ensemble « <i>Pensez qu'il y a trois mondes, pensez à changer.</i> »	Assis. Observent distraitement pour certains. Les élèves qui montrent appliquent correctement les consignes.	O	C	
8'-13'	Échauffement au sol. Début réel 9'15 (discipline)	Font calmement mais peu de mise en jeu du corps jusqu'au rectroquevillé.	MD	I	Relaxat° (CPS)
13'-24'	Se déplacer dans l'espace sans aller vers les autres, normalement, dans tout l'espace, sans bavarder, ni rire. puis appliquer les consignes. « <i>Rentrez bien dans le personnage que je vais vous donner, écoutez bien les consignes.</i> » Marche Histoire (extrait): « <i>Vous êtes une goutte d'eau, petite, jeune... Elle se rapproche d'autre gouttes... Elle se transforme en flocon de neige...</i> » <i>Ce flocon tombe doucement... Se pose au sol et attend... Il fait chaud, elle fond, l'eau glisse... Elle s'évapore... Elle gambade et tourbillonne... Se retrouve avec une autre goutte et joue au miroir... Va vers une autre goutte et joue au sculpteur... Se déplace et accélère dans un tourbillon</i>	Pb d'espace et de bruit fluctuant 2/3 se rapprochent, les autres non Prennent des positions ouvertes (mimétisme) Vont au sol doucement Qq E OK, autres neutres Se relèvent. 2 E jouent sur le pds Font mais pb espace et bruit Esquissent un relatif unisson Bavardages	I	I/C	Différents verbes d' actions étudiées

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
24'-42'	(...) » Les E se répartissent par groupes de 4 ou 5 26': Tentative de passation de consigne Discipline (27-29) Reprise. Place 4 E en losange et leur demande de prendre une position en choisissant chacun une orientation et un monde. Les groupes suivants doivent venir se placer en copiant la position et ce dans la même orientation (chaque E du G doit copier un E différent) L'exercice est fait 3 fois, mais c'est toujours le même G qui se place en premier et qui choisit donc les positions.	Peu de mixité dans les G, sauf forcée S'agitent, n'écotent pas Copie à peu près OK mais: - propositions usuelles du 1er G - pas d'immobilité réelle - bruit, agitation, manque de concentration	F Repro F	G	ESP CPS
42'-57'	Même départ mais les autres E des G viennent se placer en contact (autre que main) contre les 1eres positions.	Majorité applique la consigne mais cela reste très usuel à l'exception de 4 garçons qui proposent un porté.	I	G	Contact
57'-65'	Préalable à l'atelier: Explique ce qu'est un canon par rapport au chant: chanter la même chose mais pas en même temps, avec un petit décalage. Première tentative pour expliquer: demande à un G de se lever. Demande au 1er E de faire un mouvement. INCIDENT CRITIQUE DIDACTIQUE	L'E prend une position, une statue.	I ReproF	G	CPS Procédé choré (TPS)

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p>"Refais-le du départ. C'est ton mouvement de danse... Pensez que ça doit être joli, agréable à regarder, donc faites-le doucement. D'accord? Et vous faites des choix. Ça peut être saccadé, ample, lié, tout petit...»</p> <p>Le lui fait refaire.</p> <p>« D'accord, et tu bouges plus. Le second vient se mettre en place et il fait le même geste (...) Donc tu te place où tu veux, c'est pas la statue, c'est pas la statue. C'est je me place et après je fais le même mouvement, et elle l'a fait de façon ample. Donc il faut bien regarder ce que fait le premier. Et tu rajoutes un geste. Tu as fait le geste de Nesrine et maintenant tu rajoutes un autre. » (Lui fait préciser son geste et lui de mande de tout refaire.)</p> <p>Lui fait refaire avec précision. S'énervé.</p> <p>Fait venir le 3eme: « Donc tu te place où tu veux. Premier mouvement, 2eme mouvement plus un mouvement que tu inventes.</p> <p>Nesrine n'a pas fait ça, elle a fait hop (lié).</p> <p>Et ton pas à toi c'est lequel? Tu peux faire ce que tu veux, une toupie si tu veux.</p> <p>Très bien. Donc tu as fait le mouvement de Nesrine, le mouvement d'Inès et ton mouvement, très bien. A toi Sofiane.</p> <p>Premier mouvement, 2eme mouvement, 3eme mouvement et tu inventes un mouvement de danse.</p> <p>Alors j'ai pas vu le 2eme mouvement. Voilà, elle a relevé, et le mouvement de Melissa, c'était celui-là, ça s'enchaîne. Sofiane, et le tien c'est quoi?</p>	<p>E se replace en statue</p> <p>E refait.</p> <p>E vient se mettre en contact, comme dans l'exercice précédent.</p> <p>E2 se place dans la même statue que E1.</p> <p>E2 refait mais 2ème geste imprécis, petit, hésitant.</p> <p>Refait et ça donne statue 2.</p> <p>E3 se place. Prend le même statue que E1 mais avec chemin légèrement différent.</p> <p>Refait plus lié puis esquisse petit geste de E2 pour se retrouver en statue 2.</p> <p>Monte brusquement un bras (statue 3).</p> <p>E4 se place. Prend position E1. Monte bras comme statue 2.</p> <p>Se retourne pour voir Melissa plusieurs</p>			

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p><i>Alors, refais, refais tout depuis le début. Tu fais le mouvement de Nesrine, d'Inès, de Mélissa et le tien. (aux spectateurs:) Vous avez vu, il est compliqué celui-là.</i></p> <p><i>Donc c'est ton mouvement de bras qui redescend.. D'accord, très bien. Statue. Vous allez vous asseoir: Qui me répète ce qu'il faut faire? (Interroge E+)</i></p> <p><i>Pas forcément... Il se met déjà pour montrer que c'est le départ, il se place quelque part, et il va faire son mouvement de danse. Mais ça peut être un mouvement... heu... (fait un rond de jambe) c'est pas obligatoirement un geste comme ça (monte bras, statue). Ça peut être une toupie, ça peut être rouler.. un mouvement... Dans le monde que vous voulez. Et qui soit clair pour celui qui fait après. S'il ne peut pas le voir, que c'est un truc comme ça (esquisse un mini geste) celui qui est là-bas il ne voit pas et il ne sait pas ce qu'il doit faire.</i></p> <p><i>Pensez au partenaire, à faire des gestes qui soient faisables, pas trop compliqués, n'allez pas trop vite parce qu'il doit le mémoriser. Que doit faire le second?</i></p> <p><i>Il en ajoute un en plus.</i></p> <p><i>Donc ça fait 3 mouvements.</i></p>	<p>fois.</p> <p>Reprend pose neutre et se place dans une statue proche de celle de E1.</p> <p>E4 gigote et prend sa statue.</p> <p>Une seule E (E+ en danse) lève la main: <i>Y en a un qui fait une pose de danse...</i></p> <p>E+: <i>Le second il fait le même mouvement et il fait le sien.</i> <i>Après le 3eme il fait le mouvement du 1er, le mouvement du 2eme et après il</i></p>			

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
	<p>Leur donne l'organisation: 4 groupes en même temps mais chaque groupe autonome.</p> <p><i>"Tout ce travail-là se fera en silence. Pensez à être vu par les autres. Faites des mouvements assez larges, assez simples. Allez assez lentement pour que l'autre puisse le reproduire."</i></p> <p>63'10: Première tentative (chaque G dans son espace)</p> <p><i>"Vous me faites le tableau vivant! Vous devez rajouter un mouvement à chaque fois. Vous avez échoué."</i></p>	<p><i>en invente un.</i></p> <p><i>Le 4eme, il fait le mouvement du 1er, le mouvement du 2eme, du 3eme et après il en invente un.</i></p> <p>Aucun G ne fait le travail demandé: le 1er prend une pose et les autres E prennent tous la pose du premier, l'un après l'autre.</p>			

ANNEXE 14 : Entretien post séance 7 avec Ève

Alors?..

Ben je pensais pas avoir le temps de faire le dernier exercice, mais si... Par contre, ils n'ont pas bien écouté...

Oui, mais je pense qu'il y a eu un problème. C'est que le premier élève prenne une position. Pour que ton exercice puisse fonctionner, il faut que le premier élève propose un mouvement, par exemple ça (soleil de bras) et reste en position neutre. Le 2eme vient, fait le soleil de bras (je le fais) et ajoute par exemple un saut, et reste en position neutre. Le 3eme reprend les 2 mouvements et en ajoute un et etc.

Ah, d'accord...

Parce que là, ils sont obnubilés par la position du copain et ça ne peut pas être clair...

OK... Et pour la chorégraphie, tu demandes une phrase de 16 temps, mais je ne vois pas bien...

Ben par exemple, tu vas puiser dans des actions que tu as travaillées avec eux et en faire une phrase. Par exemple (je fais les mouvements en disant: Je cours et je m'accroche au ciel. Puis lentement je fond et m'étale sur le sol. Je me recroqueville et je roule. Je me relève et tourbillonne. Tu vois... Bon, c'est qu'un exemple, mais ça peut être cette idée-là. Par contre, il faut que tu fixes les choses et que tous les élèves fassent la même phrase au final.

D'accord, OK. Merci.

ANNEXE 15 : Ève, s8 (29/05/08)

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Èlèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
0-4'	Échauffement au sol. Chacun à son rythme.	Font calmement mais peu de mise en jeu du corps jusqu'au recroquevillé.	MD	I	Relaxat° (CPS)
4'-20	Se déplacer puis appliquer les consignes. Marche Histoire (même principe que la goutte d'eau en s7 mais avec le cycle des végétaux: graine, pousse, fleur, pollen...) entraînant les actions suivantes: se recroqueviller, se déplier, se déplacer, prendre une position en contact avec un autre, voler, tourbillonner, bouger en miroir, aller au sol.	Pb d'espace et de bruit fluctuant L'application des consignes reste embryonnaire et la mise en jeu corporelle très pauvre. Pas de concentration, ni d'état de danse.	I	I/C 2	Verbes d'actions étudiées
20'-25'	Temps de miroir. Pas de rappel de consignes, ni de règle d'action.	Les E ne sont pas concentrés. Les guidés bougent de manière personnelle, rapide, saccadée.	I	2	ESP (TPS/ENG) (CPS)
25'-57'	Reprise du canon: Demande à un G de montrer à froid. "Un élève va entrer, s'installer. Il fait un geste et se remet en position de départ. Le 2eme fait son entrée, se place, fait le même geste que le premier puis un autre geste et se remet en position de départ. Le 3eme entre, se place, fait le geste du premier, du second, en ajoute un et se remet en position de départ." 30' Demande à un groupe de faire pour illustrer la consigne.	Les E ne se souviennent pas, agitation. E1 entre avec des pas chassés, se place en statue. E2 entre en tournant, statue 1, statue 2. E3 entre en marchant, statue 1 et ne	I/reproF	G	CPS (TPS)

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p>"Non, le problème, c'est que votre position, il faut la prendre, la garder 2,3 secondes pour que l'élève suivant la mémorise puis il faut se remettre en position de départ. Quand vous vous êtes placé, n'importe où sur la scène, vous faites votre geste de danse, alors il peut être lâché, saccadé, doux..."</p> <p>36' Demande à 4 groupes de faire l'exercice en même temps, chacun pour soi mais en se partageant l'espace.</p> <p>Arrêt. Discussion autour de la consigne. Redit la consigne (idem que précédemment).</p> <p>40' Demande aux 4 G de refaire.</p> <p>42' Envoie les 3 autres G (qui ne sont encore jamais passés.)</p> <p>"...Le problème vient que vos gestes ne sont pas concentrés, pas assurés..."</p> <p>Reprend consigne avec un G en exemple.</p>	<p>sait plus.</p> <p>Les 1ers entrent et se placent en statue (et restent). Les 2eme entrent et copient la statue du E1 du G. E3-> Un G construit un porter, les autres ne savent plus quoi faire.</p> <p>1 des 4 groupes applique la consigne mais sans fluidité, esquisses, corps usuel. Les 3 autres groupes, toujours statues.</p> <p>Aucun des 3 G n'applique la consigne, Les gestes ne sont pas assez précis pour être reproductibles et manque de concentration.</p> <p>Les E ne font aucun effort, les S ne se</p>			

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
	<p>52' Reprise avec les 4 premiers groupes.</p> <p>53' Fait passer les 3 autres G.</p> <p>55' Fait passer tous les G.</p> <p>Discipline</p>	<p>concentrent pas.</p> <p>Un seul G applique correctement la consigne.</p> <p>2 G font correctement mais les propositions restent pauvres.</p> <p>Bazard.</p>			
57'-70'	<p>Phrase commune à la classe:</p> <p>Désigne une élève qui suit le cursus conservatoire (nous la notons E+): "<i>Emma va vous présenter une phrase et il va falloir la mémoriser parce que après il faudra la refaire.</i>"</p> <p>59: "<i>Elle va refaire, observez bien. Et toi, essaie de bien nous montrer les mondes.</i>"</p> <p>"<i>Alors, qui serait capable de refaire cette phrase?</i>"</p> <p>"<i>Normalement il y a trois mouvements.</i>"</p> <p>"<i>C'est dans le monde des géants, je m'étire. Saut en avant et petite toupie. Très bien.</i>"</p>	<p>E+: 4 pas chassés. Arrêt face public. Relevé sans bras ni corps. Sissone avant. Tour en l'air.</p> <p>E+ refait mais change son entrée et ajoute une extension des 2 bras pour le relevé et un port de bras 2nde pour le sissone.</p> <p>Une seule E lève la main (pratique jazz extra-scolaire), notée E2.</p> <p>Même entrée, relevé OK puis hésitation et arrêt.</p> <p>Une E lève la main (E3) fait en même temps que les consignes de la maîtresse. Proche de E+.</p>	<p>MemoF</p> <p>ReproF</p>	I	CPS

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p>62: Désigne 5 E pour refaire la phrase. « <i>Les spectateurs vont regarder si les 3 mouvements de la phrase y sont bien.</i> »</p> <p>Demande les commentaires aux spectateurs qui relèvent des erreurs, différences, ajout.</p> <p>Demande à E2 de remonter la phrase. Parenthèse discipline.</p> <p>64: <i>"Elle va refaire les 3 mouvements qui doivent être les mêmes dans votre phrase. (Dit pendant que E2 fait:) L'entrée comme vous voulez, étirement dans le monde des géants, saut en avant et toupie dans le monde des géants puis position de départ."</i></p> <p>65: Désigne 7 E pour faire. (Discipline) <i>"Pensez à occuper l'espace. Vous pouvez prendre l'orientation que vous voulez, pas obligé d'être en rang d'oignons. Et essayez de contrôler le bruit de vos pas."</i></p> <p>Désigne 4 autres E.</p>	<p>3 E reproduisent la phrase approximativement, les 2 autres n'ont que le relevé.</p> <p>E2 refait correctement.</p> <p>Les E se placent en ligne. Font à peu près OK mais suivent E+.</p> <p>Bougent mais on ne retrouve pas les éléments de la phrase.</p>			

Remarques et notes au vol :

Cette séance aurait dû être filmée, compte-tenu de l'abord du "canon" et de la phrase mais la maîtresse m'a demandé de ne filmer que la semaine suivante, me disant qu'il n'y avait pas encore l'atelier.

Pas d'entretien post. Me demande seulement si la phrase est suffisante en temps. Je répond que c'est bon.

Elle me dit que la semaine prochaine elle fera l'atelier avec transition au sol.

ANNEXE 16 : Ève, s9 (05/06)

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
0-6'	Échauffement au sol. Chacun à son rythme.	Font calmement mais peu de mise en jeu du corps jusqu'au rectroquevillé.	MD	I	Relaxat° (CPS)
6' - 14'20	<p>Marcher dans l'espace et écouter la consigne: <i>"Rappelez-vous, jeudi dernier on avait vu une phrase, vous essayez de la faire dans le monde des géants.</i> <i>7': Sans bruit, vous venez vous installer en spectateurs.</i> Demande à une E de venir montrer et aux S d'écouter. Interroge une autre E: <i>"De quoi te souviens-tu Fiona?"</i> <i>Non, c'est pas ça la phrase enseignée, c'est ce qu'on a fait en fin de travail. Lilian, tu viens montrer?"</i> <i>C'était les bras vers le haut je m'étire..</i></p> <p>Désigne une autre E.</p> <p>Désigne un autre E. <i>Oui mais il manque quelque chose. Désigne une E.</i></p> <p><i>Souvenez-vous, tout se passe dans le monde des géants. Alors, refais doucement. Y a une entrée. On laisse de côté l'entrée parce que chacun peut faire l'entrée qu'il souhaite... La phrase dansée c'est dans le monde des géants je m'étire, le saut en avant plus ou moins long et je tourne. D'accord? Tu peux le refaire. S'étirer, un saut en avant et tourner, d'accord. Et on reprend la position de départ. Appelez-vous</i></p>	<p>Marche bruyante, aucune écoute de la consigne. S'assoient. L'E ne se souvient pas de la phrase. E: Ben, au début on a fait la graine. L'E se place et regarde la maîtresse. Plusieurs E: <i>Ah oui!</i> <i>L'E ne se souvient pas, d'autres lèvent la main.</i> <i>L'E montre correctement les 2 premières actions mais ne se souvient pas de la 3eme. Des E se manifestent.</i> <i>L'E fait correctement les 3 actions.</i> E: <i>On fait une entrée comme on veut puis fait (fait les 3 actions).</i></p> <p><i>E fait les actions au fur et à mesure.</i> E refait.</p>	MEMO F	C	Verbes d'action

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
	<p><i>quand vous sautez qu'y a pas de bruit. On essaie de pas faire de bruit.</i></p> <p>10'06: <i>Alors maintenant le miroir, qu'est-ce que c'était le miroir?</i></p> <p>Désigne 2 E pour montrer et rappelle le contact pour changer de guide et le fait de faire des mouvements sans parler.</p> <p>11'30: Désigne une E pour qu'elle montre les différents mondes et lui demande de tourner dans ces 3 mondes.</p> <p>12'25: Rappel fonctionnement (calme, espace)</p> <p><i>L'objectif en fin de séance c'est de faire une chorégraphie, quelque chose qu'on va pouvoir présenter aux camarades par 3, 4 ou 5 et dedans il y aura une entrée, la phrase enseignée, il y aura aussi un jeu de miroir et y aura un déplacement dans les 3 mondes. Ca c'est vous qui allez devoir le travailler... On va faire quelques exercices et après on fera une recherche par groupe.</i></p>	<p><i>Font un miroir de bras usuel.</i></p> <p><i>E tourne sur 3 niveaux et nomme les 3 mondes.</i></p>			
14'20 - 31'	<p>Sur scène, en déplacement.</p> <p>Discipline.</p> <p>Donne des consignes à appliquer au signal (maracas):</p> <p>1) se déplacer sur la pointe des pieds dans le monde des géants puis faire un saut puis un tourner et reprendre marche normale. <i>A mon signal vous ferez la phrase enseignée dans le monde des géants.</i></p> <p>Arrêt et demande à une E de se déplacer, de s'arrêter et de faire la phrase enseignée. Puis désigne d'autres E, d'abord 1 à</p>	<p>Bruit.</p> <p>Des E sautent, rien de précis.</p> <p>Bonne restitution de la phrase dans</p>	Repro F Memo F	I	CPS

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
	<p>1 puis par petits groupes qui viennent faire avec E1, tandis que les autres, toujours en statue, observent. Quand E en difficulté, donne les verbes d'actions.</p> <p>2) 22'25: Faire cette phrase dans le monde des enfants.</p> <p>3) 24'10: Idem dans monde des fourmis.</p> <p>4) 26'10: Donne un monde (alterne), y faire la phrase</p> <p>5) 27': au signal, miroir en déplacement. Indique des groupements de 4 ou 5</p>	<p>l'ensemble mais brouillon dans le cps..</p> <p>Seul le tour est vraiment transformé.</p> <p>Correct pour esp mais tous font la même transpo: accroupi-> étirement, saut de crapaud, tour accroupi.</p> <p>Pas d'unisson, reste très usuel (ou stylisé à l'extrême) et imprécis. Empire avec regroupement</p>	<p>I ex</p> <p>I ex</p>	<p>I</p> <p>2</p>	<p>ESP</p> <p>ESP (ENG/TPS)</p>
31' - 48'	<p>Vérifie les regroupements.</p> <p>Jeu tous pour un: A la queue-leu-leu, le 1er fait des mouvements, les autres reproduisent. Puis le 1er va à la queue-> changement de leader. Gestes au ralenti. Possibilité d'utiliser les 3 mondes.</p> <p>35'30: Le 1er doit faire la phrase enseignée. Arrêt discipline et reprise sans rappel de consigne.</p> <p>38': Arrêt discipline.</p> <p>" A mon signal, le 1er fera un geste, le 2eme le répètera et rajoutera un geste, le 3eme fera le 1er geste, le 2eme et rajoutera un geste et le 4eme si il y en a un fera les gestes des 3 premiers à la suite et ajoutera un geste. Pensez à faire des geste amples pour que tout le monde puisse bien les voir. Et</p>	<p>Seul un G applique la consigne du ralenti. Sinon consigne appliquée mais sans dépassement de l'usuel. Bruit.</p> <p>Un seul G fait la phrase enseignée. Les autres comme avant.</p> <p>Bazar, rien de précis...</p>	<p>I/ReproF</p>	<p>G</p>	<p>CPS</p> <p>Procédé choré Accumulation</p>

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
	<p><i>pensez à faire des gestes assez lents pour qu'ils soient vus.</i>"</p> <p>39'45: Arrêt. Demande à un G de montrer, Répète consigne en même temps.¹¹</p> <p>42'15 Reprise exercice.</p> <p>46': Réillustration de la consigne par un G car un E ne comprend pas. Reprise.</p>	<p>G montre. Accumulation OK mais avec gestes de bras très usuels. Font plusieurs fois.</p> <p>Le principe de l'accumulation est compris, se rôde mais la motricité mise en jeu reste pauvre, se limitant aux bras+qq sauts.</p> <p>Une E prend l'initiative d'aller au sol.</p>			
48' -	<p>Regroupement. Présente l'affiche (cf post tableau) et dit:</p> <p><i>"Là c'était des exercices d'entraînement. Donc on a vu... vous avez vu un peu ce que vous allez pouvoir exploiter pour faire le travail qui s'appelle l'atelier. Donc on en est à cette phase qui s'appelle la phase de recherche. Vous allez par groupe.. vous allez créer une chorégraphie, c'est-à-dire une phrase dansée, donc c'est des gestes sans paroles, que des gestes, tout le corps. Il va falloir que ça comporte un début, donc une entrée, j'entre sur scène, une entrée, l'entrée que vous voulez...(discipline) Après vous devez obligatoirement avoir dans votre chorégraphie, y mettre la phrase enseignée. Dana, tu nous remontrés la phrase enseignée? Les 3 mouvements à la suite.</i></p>		C + repro F	G	PG avec consignes
		E montre la version originale (dans le			

11 Dit . « On accumule les gestes. » -> prise de conscience que ce n'est pas canon.

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p><i>Et dans le monde des enfants, dans le monde des fourmis, ça c'est à vous de voir. Mais les 3 gestes doivent y être. Donc il vous faut une entrée, la phrase enseignée, un moment de miroir, vous le mettez où vous voulez mais il faut qu'il y ait un moment de miroir. (Parenthèse discipline) Fait récapituler les éléments de la consigne par une E.</i></p> <p><i>Et ensuite il faut qu'il y ait une fin, c'est-à-dire une sortie. Enfin, il faut passer d'un monde à l'autre c'est-à-dire que vous devez changer, dans votre chorégraphie on doit voir que ça change de monde, et vous devez aussi accumuler des gestes à un moment donné. Ce qu'on a fait là avec "tous pour un" ... Où? Ça c'est vous qui voyez, ça peut être différent d'un groupe à l'autre...Mais il faut qu'il y ait tous ces éléments-là et qu'on voit qu'on passe d'un monde à l'autre et qu'on voit qu'à un moment donné il y a des gestes qui s'accumulent. Je réponds à vos questions.</i></p> <p><i>Dit que c'est possible.</i></p> <p><i>Fait tout récapituler par E+.</i></p> <p><i>" Là ça va être une phase de recherche alors vous allez vous mettre d'accord, vous entraînez et il faudra passer devant les spectateurs, ce sera l'évaluation pour voir si tout y est, si on voit tout."</i></p> <p><i>Début: 55'. Place les G.</i></p> <p><i>Circule dans les G. Fait discipline et relance/régule la présence des différents ingrédients dans chaque groupe.</i></p>	<p>monde des géants).</p> <p>Un E propose une répartition des mondes par E.</p> <p>Les groupes se mettent au travail par des discussion sur les entrées ou la construction. Un G propose une très bonne idée (mais ne présentera pas son travail): Faire l'entrée en accumulation</p>			

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
	<p>66'30" Regroupement pour la phase de présentation Rappel des différents éléments de consigne. Demande aux groupes prêts à passer de lever le doigt. Demande aux S d'observer si on voit les éléments de consigne.</p> <p>Applaudissement à l'initiative de la maîtresse. Discussion S: présence des éléments.</p>	<p>avec les gestes de la phrase enseignée¹².</p> <p>Disputes au sein des G car désaccord. 3 G lèvent la main. G1 (70'45" - 73'20") Entrée en marchant en diagonale de 2 E face à face, phrase ens., sortie selon même trajet. Idem 2 autres dans autre diago. Entrée des 4 (même trajet), exo accumulation avec mobilisation jbe et bras. Miroirs croisés, approx unisson, mobilisation usuelle mais corps entier (un peu long). Pose de fin gymnique (ponts et poirier)¹³. Sortie en marchant à la demande de la maîtresse.</p> <p>G2 (75' - 77') Tableau à 3 avec une E qui tourne autour, répétition motif, Placement allongées en croix, assises, miroir de bras approx à 4 (répétitif, pauvre). Reprise du motif de départ et sortie en</p>			

¹² C'est le seul G qui applique l'accumulation à la phrase.

¹³ Esp grpe identiq tt le long.

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
	<p>Note qu'il y a un titre : la fleur. Note avec S qu'il maque la phrase et l'accumulation.</p> <p>Tout y est, félicité.</p> <p>Note les présence de la ph ens, y compris l'accumulation. Félicité.</p>	<p>marchant.</p> <p>G3 (79 – 81) Entrée un après l'autre formation en croix (réajustements parasites). 2 E face à face font ph.ens. dans monde des géants, les 2 autres dans monde des fourmis. Miroir à 4 (approx et pauvre, seulement bras) sortie en marchant¹⁴.</p> <p>G4 , trio(82'15 – 85) Entrée un par un avec accumulation des gestes de la phrase dans monde des fourmis, puis ph dans monde fournis unisson. Miroir à 3 approx, beaucoup de sol, puis miroir de bras et ph en miroir dans monde des enfants. Encore miroir Fin en boule, sortie parce qu'obligé.</p>			

14 Il manque l'accumulation

Remarques et notes au vol :

difficulté: accumulation en déplacement-> empêche des possibles, limite.

Affiche:

L'ATELIER

Phase d'échauffement

Phase de recherche: par groupe de 3, 4 ou 5, créer une chorégraphie comportant:

- un début et une fin
- la phrase enseignée
- un moment de miroir

Il faut passer d'un monde à l'autre et accumuler des gestes.

Phase de présentation

Rq: l'accumulation et les différents niveaux sont ajoutés et non utilisés comme des procédés de transformation.

Confusion début/fin et entrée/sortie.

Bon suivi des G pour les éléments de composition mais aucun regard sur les paramètres du mouvement-> expertise pédagogique mais manque à savoir.

ANNEXE 17 : Compte-rendu de la formation de circonscription suivie par Ève

La CPEPS me dit avant de commencer : « *Ce qui manque aux enseignants, ce sont des inducteurs imaginaires pour faire entrer les élèves en danse. Donc, cette année j'entre par les composantes du mouvement et je leur donne à chaque fois le plus d'exercices possibles. Des exercices qui permettent de travailler telle ou telle composante du mouvement et qui peuvent rendre tout de suite quelque chose qui était montrable, donc entrer dans la création. Je donne des billes pour démarrer puis j'essaie d'aller voir les enseignants à une séance pour les aider à rebondir sur les réponses motrices des enfants.* »

Séance

Que des temps improvisations et des temps de parole en alterné.

1) Déplacements, trajectoires (25 minutes):

Occupez l'espace scénique en construisant des lignes différentes qui passent par des endroits différents. (Relances: conscience de la mémoire, prise en compte du déplacement des autres pour éviter les heurts.)

2) Hauteurs (48 minutes):

- Il y a le monde du haut, le monde du milieu et le monde du bas (monde des géants, des enfants et des fourmis). Expérimentation des déplacements en position de géant en verbalisant les verbes d'action et les parties du corps en déplacement.
- Idem pour le monde du milieu et au sol (fourmis). Conscience des appuis possibles.
- Monter/descendre dans des temps différents puis avec énergies différentes (saccadé, lié...) Insistance sur la pertinence de donner des consignes avec les opposés.

3) Jeux avec le rythme (12 minutes)

Marche sur temps forts et pulsation puis contre le rythme.

4) Mises en relation (14 minutes)

Regard, duo sans se toucher (statue emboîtés), appuis dans duos (jeu de l'interrupteur, déplacements en contact, puis déséquilibres et contre-poids)

5) Adjectifs et verbes d'action (28 minutes)

Donne un verbe d'action associé à un adjectif à danser (ex: sauter/léger, glisser/lourd...)

ANNEXE 18 : Entretien avec Hélène (CPEPS)

Est-ce que tu pourrais me parler de ta vision de la danse contemporaine, de ce que c'est pour toi?

Elle est double. Elle est d'abord personnelle comme activité artistique que je pratique, et ensuite, dans mon métier, elle fait partie des activités qu'on peut travailler en EPS, mais en même temps, pour moi, c'est un moyen d'avoir une ouverture et un lien entre les disciplines et d'amener les enfants à pratiquer des activités qui vont ouvrir à la créativité et au respect de soi et au respect des autres. Ça a été pour moi en tant qu'enseignante, un moyen de faire du lien et de construire ça dans la classe et donc c'est quelque chose que je préconise énormément auprès des enseignants, je trouve que pour des enseignants qui maîtrisent la démarche de création, c'est très très très porteur de beaucoup de choses..Bon, par le mouvement parce que ça va développer tous les possibles du corps dans une situation de création, de communication, et en même temps, c'est le moyen de rentrer dans le domaine culturel et dans tous les liens qu'on peut faire avec les autres disciplines tant culturelles ou artistiques comme l'écriture, les arts visuels et la musique que autres, comme les maths, les sciences..on peut jongler et faire du sens par rapport à ça. Donc ça me paraît quelque chose de cohérent.

Et donc, tu m'as parlé de développer la créativité, etc, est-ce que tu pourrais comme ça me dire ce qui te paraît être pour des enfants de l'école les objectifs les plus intéressants dans le cycle danse?

De mon point de vue, ça va dépendre de l'âge des enfants.

Pour le cycle 3 alors.

Alors pour le cycle 3, ça dépend si les enfants ont déjà suivi ou non un cycle danse ou travaillé dans ces orientations ou même dans la démarche. S'ils ont travaillé déjà la démarche de création au travers d'une autre activité artistique ce sera plus simple, sinon c'est une possibilité d'entrer dans cette démarche qui permet d'avoir une évaluation positive chaque fois, quel que soit l'enfant et quelles que soient ses capacités parce que chaque fois la réussite vient par la diversité des réponses et par l'adéquation aux consignes d'inducteurs et il n'y a pas de jugement par rapport à la qualité du mouvement parce qu'il n'y a pas de codage ou de norme spécifique du beau ou du pas beau par rapport à ça. C'est juste par rapport à un ressenti, on aime ou on n'aime pas, on ressent une émotion quelle qu'elle soit. Donc, ça me paraît vraiment intéressant par rapport à la démarche. Donc je pense qu'il y a un gros travail à faire là-dessus, ça pose beaucoup de problèmes aux enseignants au départ parce que dans la démarche de création, ils n'ont pas la connaissance du produit fini et ce qui est important c'est pas tellement le produit fini, c'est toute la démarche pour arriver à le construire. Et donc le fait de ne pas maîtriser le « où on va » mais seulement le « par où on peut passer » c'est quelque chose de difficile et qui a besoin d'une formation et d'un suivi pour que les enseignants arrivent à le construire. Par contre, lorsqu'ils sont arrivés à faire ça, ils sont capables de s'ouvrir à...une pratique de classe plus ouverte et à faire beaucoup plus confiance aux enfants et à plus s'appuyer sur les propositions des enfants que sur la connaissance du savoir

et je pense que là on fait un grand pas en avant dans la formation des enfants et on leur donne réellement des outils pour apprendre puisque c'est eux qui sont dans la construction de leur connaissance et de leur savoir-faire. Donc, pour moi c'est vraiment quelque chose d'essentiel. Bon, ensuite, par rapport à l'activité artistique et par rapport à l'activité physique, ça va développer tous les possibles du corps dans des actions que souvent les enfants n'ont jamais réalisés avec tout le lien à l'espace et au temps qui n'est pas encore fini de construire au cycle 3 et qui a encore besoin d'être approfondi. Tout ce qui va être lié à la maîtrise de leur énergie, à contrôler leur mouvement par rapport aux autres et tout ce qui est lié au mouvement. Ça va être aussi danser d'abord pour soi, se faire plaisir, oser faire, ça va être danser avec les autres, donc c'est un gros travail de partage et d'échange et d'accepter le mouvement de l'autre et son propre mouvement au sein du groupe, et ensuite, une autre forme de partage, là on entre dans la communication et plus dans l'expression, c'est danser pour les autres où là on va pouvoir construire réellement un projet avec des cycles 3 où on va dire j'ai envie de présenter ça ou ça, j'ai envie d'exprimer tel sentiment ou telle image et pour la construire je vais m'appuyer sur cette qualité de mouvement... Et là on entre dans la projection, dans l'organisation, dans la gestion de tous ces paramètres là et ensuite on peut faire le lien avec ce qu'on a envie d'exprimer et ce que l'autre ressent. Donc c'est quelque chose qui me paraît vraiment essentiel dans l'ouverture des gamins de cet âge et dont ils sont totalement capables.

Bon très bien... Merci beaucoup.

ANNEXE 19 : Synopsis du cycle d'Ève

<i>Séance épisode</i>	TPS	Objet d'enseignement	D	S	M	App. cons	d	% expé	Type t	Mod	Dim
1a	15'-19'	Échauffement segmentaire non spécifique				F	4	0	MD	I/C	
1b	19'-29'	Défilé de mannequins (marche vers public +pose+ retour fond de scène)	X			f	10'20	f(F) C	I stéréo	I/G	ESP stéréo
1c	29'-48'	Jeu des statues avec coloration imaginaire	X			f	19	TC	I	I	CPSim+ES P
1d	49'-55'	Évaluation: alterner marches normale et imaginaire	X			f	6	0	I	I	CPSim+ES P
2a	16'-25'	Échauffement sensation/moment de calme au sol	X			F	9	0	MD	I	S/relax
2b	27'-39'	La course au ralenti (traverser un espace en courant au ralenti (décompo mvt)				M	12	fI	I	I	TPS/CPS
2c	39'-67'	Descendre au sol et remonter des différentes manières Avec phase impro recherche, mise en commun, reprise	X	X		M	28	0	Iex	I	ESP(niv)
3a	18'-31'	Échauffement sensation/moment de calme au sol (idem s2)				F	13	0	MD	I	S/relax
3b	31'-37'	Exercice d'occupation de l'espace (aller dans les vides, éviter les pleins)				F	6	F I	MD	C	ESP
3c	37'-50'	La course au ralenti (traverser un espace en courant au ralenti (décompo mvt)				F	13	fI	I	I	TPS/CPS
3d	50'-83'	Descendre et remonter en suivant une consigne externe sur Tps/eng ou F avec temps de travail	X			M	33	0	Iex	I	ESP/ENG
4a	0-9'	Échauffement sensation/moment de calme au sol (idem s2)				F	9	0	MD	I	S/relax
4b	9'-11'	Exercice d'occupation de l'espace (idem s3)				Fpuisf	2	fi	MD	C	ESP

Séance épisode	TPS	Objet d'enseignement	D	S	M	App. cons	d	% expé	Type t	Mod	Dim
4c	11'-30'	Exercice théâtral comportant une immobilité pour créer un tableau collectif	X	X	f	f	19	FI	I th	I/C	TH / ESP
4d	30'-70'	Tourner et rouler (exploration, discussion, évaluation avec tourner/rouler et descendre/remonter)	X	X	f-> F	f-> F	40	0	I ex	I	CPS/ENG/ESP ^{priv}
5a	0-11'	Échauffement sensation/moment de calme au sol (idem s2)		X	F	F	11	0	MD	I	CPSsensat°
5b	11'-12'	Exercice d'occupation de l'espace (idem s3)			M	M	1	fl	MD	C	ESP
5c	13'-22'	Jeu du miroir			M	M	9	TC	I	2	ENG/TPS/ ESP
5d	22'-44'	Jeu du sculpteur (modeler le corps de l'autre en une forme stable)			M	M	22	0	I/F	2	CPS/contact
5e	44'-65'	évaluation: se déplacer et danser à deux Incident critique Didactique	X	X	M	M	21	FI	I	2	PG
6a	0-7'	Échauffement sensation/moment de calme au sol (idem s2)			F	F	7	0	MD	I	S/relax
6b	7'- 17'	Marcher et au signal réaliser une action « colorée » ¹⁵			f	f	10	0	I ex	I	CPS/PDS/ENG/ ESP/TPS
6c	17'-29'	Jeu du miroir		X	M	M	12	TC	I	2	ESP/tps
6d	29'-47'	Jeu du sculpteur (modeler le corps de l'autre en une forme stable)			M	M	18	0	I/F	2	CPS/contact
6e	47'-68'	évaluation: se déplacer et danser à deux (avec éléments travaillés)	X	X	F	F	21	FI	I	2	PG
7a	8'-13'	Échauffement sensation/moment de calme au sol (idem s2)			F	F	4	0	MD	I	S/relax
7b	13'-24'	Histoire de la goutte d'eau-> actions corporelles			f	f	11	0	I	I/C-2	vbes d'action
7c	24'-42'	Tableau vivant par copie de statues			f	f	18	fI	F/reproF	G	ESP(or) cps
7d	42'-57'	Tableau vivant en contact			M	M	15	0	I	G	Contact
7e	57'-65'	Première approche de l'accumulation Incident critique didactique	X	X	0/f	0/f	8	FC	I/reproF	G	CPS(F)/tps

15 i.e. une action de base (ici: tourner, rouler, descendre ou/et remonter) avec une indication de temps, d'énergie ou de poids.

<i>Séance épisode</i>	<i>TPS</i>	<i>Objet d'enseignement</i>	<i>D</i>	<i>S</i>	<i>M</i>	<i>App. cons</i>	<i>d</i>	<i>% expé</i>	<i>Type t</i>	<i>Mod</i>	<i>Dim</i>
8a	0-4'	Échauffement sensation/moment de calme au sol (idem s2)				F	4	0	MD	I	S/relax
8b	4'-20'	Histoire du cycle végétal-> actions corporelles				f	16	0	I	I/C-2	vbes d'action
8c	20'-25'	Jeu du miroir sans consigne				f	5	TC	I	2	ESP
8d	25'-57'	Reprise de l'accumulation				M	32	FC	I/ReproF	G	CPS(F)
8e	57'-70'	Apprentissage phrase commune		X		M	13	TC	ReproF	I	CPS(F)
9a	0-6'	Échauffement sensation/moment de calme au sol (idem s2)				F	6	0	MD	I	S/relax
9b	14'-31'	Reprise de la phrase apprise et transposition spatiale (niveaux)				M->F	17	TC	Repro- memoF +I ex	I	CPS(F)- ESP
9c	31'-48'	Reprise de l'accumulation				M+	17	TC	ReproF	G	CPS
9d	48'-80'	ATELER: composition de la chorégraphie de groupe		X		M+	32	TC	C	G	PG

Annexe 20 : préparation du cycle | Ève

<p>Classé de CE2-CM1</p> <p>Mars à avril: minimum 7 séances.</p> <p>Lieu: salle de danse de la mairie à côté de l'école.</p>	<p>EVELYNE</p>
<p>Module de danse contemporaine</p>	<p>Module de danse contemporaine</p>
<p>Echange:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dans le cadre de la rencontre avec une troupe de danseurs, de deux séances d'initiation et de la découverte du spectacle <i>Et les petites filles dansent...</i> de Joe Hoestland. 	<p>Module de danse contemporaine</p>
<p>Sources:</p> <ul style="list-style-type: none"> - P.A.D. EPS juin 2006. I.A. De la Loire; - Danser à partir de verbes d'actions, S. Obholtz. - Stage T1, janvier 06/EPS/DANSE, S. Obholtz. 	<p>Module de danse contemporaine</p>
<p>Objectifs:</p> <ul style="list-style-type: none"> - créer et organiser les actions pour intéresser, étonner, surprendre. - Identifier et faire des choix en fonction d'un effet attendu. - Accepter l'autre comme élément pouvant modifier son action. 	<p>Module de danse contemporaine</p>
<p>Compétences:</p> <ul style="list-style-type: none"> - concevoir et réaliser des actions à visée artistique, esthétique ou expressive: - Exprimer corporellement seul ou en groupe, des images, des états, des sentiments. - communiquer aux autres des sentiments ou des émotions. - s'exprimer librement ou en suivant différents types de rythmes, sur des supports variés. 	<p>Module de danse contemporaine</p>
<p>Règles:</p> <ul style="list-style-type: none"> - entrer dans l'activité. - Se respecter. - Ecouter son corps, la musique, l'autre. 	<p>Module de danse contemporaine</p>
<p>Différents rôles:</p> <ul style="list-style-type: none"> - danseur, - spectateur. 	<p>Module de danse contemporaine</p>

<p>Classé de CE2-CM1</p> <p>Mars à avril: minimum 7 séances.</p> <p>Lieu: salle de danse de la mairie à côté de l'école.</p>	<p>Module de danse contemporaine</p>
<p>Evaluation:</p> <ul style="list-style-type: none"> - bilan au cours de chaque séance pour enrichir un coin affichage dans la classe. - Construire dans une phrase dansée (directions, durées, rythmes précis) jusqu'à cinq mouvements combinés et liés, pour faire naître des intentions personnelles ou collectives, choisies ou imposées. - Le maître évalue les progrès réalisés du point de vue de : <ul style="list-style-type: none"> - l'organisation de départ et ses effets ; - la qualité de l'écoute et l'importance des regards ; - les intentions recherchées ; - la mémorisation. 	<p>Module de danse contemporaine</p>
<p>Chaque séance de 45 minutes se décomposera de la façon suivante:</p> <ul style="list-style-type: none"> - un temps d'échauffement: 2 minutes. - un temps d'exercices de découverte et de recherche: 5 minutes par groupes. - un temps d'échange et de verbalisation: 5 minutes en collectif. - un temps de structuration: 5 minutes par groupes. - un temps de présentation et d'évaluation: 5 minutes par groupes. 	<p>Module de danse contemporaine</p>
<p>Phase d'échauffement: 2 minutes.</p> <p>Les élèves se tapotent le corps puis s'étirent et tourment les différentes articulations pour réveiller leurs corps.</p> <p>Phase de découverte et de recherche : le professeur propose aux élèves deux exercices en rapport avec l'objectif de la séance que les élèves effectueront en groupes (groupe de danseurs et groupes de spectateurs). Ce travail peut se faire avec ou sans matériel, avec ou sans musique.</p> <p>Phase d'oralisation : sur affiche, en collectif, les élèves, avec l'aide du professeur qui sert de secrétaire et de guide, rempliront des affiches pré-remplies à mettre en vue dans le coin EPS de la classe. Le titre de la séance, les différentes phases de la séance apparaîtront. Il faudra ajouter des verbes d'actions, des termes de variables (hauteur, vitesse, amplitude, temps, trajectoires, gestion de l'espace, énergie) sur lesquelles les élèves auront travaillé. Ils pourront les réinvestir à d'autres moments.</p> <p>Phase de structuration : 5 minutes par groupes. Les élèves prennent possession de ce qui leur a été donné par le groupe lors de la phase de verbalisation. Le professeur propose un travail de création autour d'un thème avec musique ou avec un texte oralisé pour accompagner et inspirer les danseurs-compositeurs.</p> <p>Phase de présentation et d'évaluation par les pairs : 5 minutes. L'évaluation ne sera pas systématique. Les élèves-danseurs présentent leur création devant les élèves-spectateurs.</p>	<p>Module de danse contemporaine</p>

Module de danse contemporaine

Lexique :

- la hauteur : haut, bas, moyen (les mondes : des géants, des enfants, des fourmis).
- la vitesse : vite (quelqu'un de pressé), lent (quelqu'un de chargé), saccader, ralentir, se déplacer comme... un personnage en situation, un robot, un clown, sur des rochers, du sable, de l'eau, contre le vent, sur de la glace, sur du feu.
- Le rythme : rupture, continuité.
- L'amplitude : petits pas de fourmi ou grands pas de géants; gestes grands ou serrés.
- Le temps, la durée : court, long, répété.
- Les trajectoires : courbes, rectilignes, brisées.
- La gestion de l'espace par rapport à soi et par rapport aux autres.
- L'énergie.
- Les verbes d'actions : marcher, tourner, voler, descendre, monter, frapper, remonter, répéter, s'arrêter, rouler, glisser, ramper, courir, se tenir sur...

Module de danse contemporaine

Séquence 1 : marcher.

Objectifs:

- entrer en activité.
- Construire son espace scénique.
- Oser faire, produire de la diversité en explorant les possibles sur l'un des verbes: marcher.

Matériels: affiche et de quoi écrire, un poste et de la musique.

Phase d'échauffement : 2 minutes.

Les élèves se tapotent le corps puis s'étirent et tournent les différentes articulations pour réveiller leurs corps.

Phase de découverte et de recherche : 15 minutes.

Exercice d'entrée ou de sortie: le défilé de mannequins :

Les élèves se mettent en ligne par 5. Ils doivent s'avancer jusqu'à la scène et poser faire "la statue". Ils sortent sur le côté. Ils peuvent varier le déplacement, varier la direction de la pose et enfin varier la pose. Aucune indication n'est imposée. Ceci est une production libre. Les élèves passent plusieurs fois et le professeur rappelle les variables possibles. Par contre le moment de la pose est fixé et la durée aussi (signal sonore). Les élèves passent maximum cinq fois.

Exercice:

Marcher dans tout l'espace sans entrer en communication (ni contact, ni parole, ni regard): trouver sa marche naturelle.

Critère de réussite: marcher dans tout l'espace sans contact, ni échange.

Trouver d'autres marches en musique. Le professeur peut guider les élèves en parlant des mondes, en donnant des comparaisons, en donnant des exemples de personnages ou de situations. Laisser après chaque proposition, un temps d'expression libre de quelques secondes. Les élèves passent par groupes de 7 ou 8. Les autres sont des spectateurs. Ils doivent trouver des idées pour leur passage et pour la phase de verbalisation.

Phase d'oralisation : sur affiche, en collectif, les élèves, avec l'aide du professeur qui sert de secrétaire et de guide, rempliront des affiches pré-remplies à mettre en vue dans le coin EPS de la classe.

Phase de présentation et d'évaluation : 5 minutes par groupes. Deux groupes. Un élève-spectateur observe un élève-danseur. Les danseurs doivent alterner la marche naturelle avec une marche issue de la phase d'exploration. Les spectateurs doivent vérifier si l'alternance est effectuée.

Classe de CE2-CM1

Mars à avril: minimum 7 séances.
Lieu: salle de danse de la mairie à côté de l'école.

Module de danse contemporaine

Séquence 2 : aller au sol et remonter.

- Objectifs:
- oser faire, produire de la diversité en activité.
 - Retenir et mémoriser une façon d'aller au sol et de remonter en se souvenant du trajet exact.

Matériels: affiche et de quoi écrire, un poste et de la musique.

Phase d'échauffement : 2 minutes.

Les élèves se tapotent le corps puis s'étirent et tournent les différentes articulations pour réveiller leurs corps.

Phase de découverte et de recherche : 15 minutes.

Exercice d'entrée ou de sortie: la course au ralenti :

Les élèves se mettent en ligne par 5. Au signal, il court au ralenti en direction du public représenté par le professeur. Puis ils s'arrêtent pour saluer et sortent. Le départ de chaque ligne est décalé et contrôlé pour bien profiter des propositions des élèves. Ce travail se fait en silence et les élèves ne passent qu'une seule fois.

Exercice:

Les élèves explorent librement les manières d'aller au sol et de remonter. Puis le professeur donne des consignes pour enrichir l'exploration. (aller au sol comme un glaçon qui fond, un sac de farine, une feuille ou une plume. En remonçant, je varie la vitesse, le rythme, la durée.

Critère de réussite: descente et une remontée, marcher dans tout l'espace sans contact, ni échange. Laisser après chaque proposition, un temps d'expression libre de quelques secondes. Les élèves passent par groupes de 7 ou 8. Les autres sont des spectateurs. Ils doivent trouver des idées pour leur passage et pour la phase de verbalisation.

Phase d'oralisation : sur affiche, en collectif, les élèves, avec l'aide du professeur qui sert de secrétaire et de guide, rempliront des affiches pré-remplies à mettre en vue dans le coin EPS de la classe.

Phase de présentation et d'évaluation : 5 minutes par groupes. Deux groupes. En musique. Un élève-spectateur observe un élève-danseur. Les danseurs doivent effectuer un enchaînement comprenant la marche naturelle avec une descente au sol-remontée. Ils peuvent répéter plusieurs enchaînements identiques. Les spectateurs doivent vérifier si les éléments y sont et avant le changement de rôle, l'observateur donnera au danseur les conclusions de son évaluation.

5/8

Classe de CE2-CM1

Mars à avril: minimum 7 séances.
Lieu: salle de danse de la mairie à côté de l'école.

Module de danse contemporaine

Séquence 3 : tourner.

Objectifs:

- construire et mémoriser une phrase chorégraphique.
- Confronter sa production au regard du public.

Matériels: affiche et de quoi écrire, un poste et de la musique.

Phase d'échauffement : 2 minutes.

Les élèves se tapotent le corps puis s'étirent et tournent les différentes articulations pour réveiller leurs corps.

Phase de découverte et de recherche : 15 minutes.

Exercice d'entrée ou de sortie: Mais ...y'a rien à voir!

Un élève entre en scène et s'avance face au public. Il fixe l'horizon et dit : "oh!" Un à un, les autres entrent et viennent se coller et fixer le même point. Quand tout le monde est installé, le premier dit : "mais y'a rien à voir!" Et le groupe se disperse vers les coulisses. (signal sonore). Les élèves passent plusieurs fois en variant le leader. On peut faire des groupes de quatre.

Exercice:

Marcher dans tout l'espace sans entrer en communication (ni contact, ni parole, ni regard); trouver sa marche naturelle. Au signal, vous devez trouver une façon de tourner. Varier les mondes. Vous pouvez répéter les façons de tourner. Puis vous reprenez votre marche normale. Certaines actions peuvent être combinées comme de descendre ou de remonter en tournant ou en roulant. Critère de réussite: marcher et rouler au signal. Les élèves par groupe de quatre pour avoir la place de s'exprimer.

Phase d'oralisation : sur affiche, en collectif, les élèves, avec l'aide du professeur qui sert de secrétaire et de guide, rempliront des affiches pré-remplies à mettre en vue dans le coin EPS de la classe.

Phase de présentation et d'évaluation : 5 minutes par groupes. Deux groupes. En musique. Un élève-spectateur observe un élève-danseur. Les danseurs doivent effectuer un enchaînement comprenant une marche normale, un tourné ou roulé, une descente, une remontée. Cette enchaînement doit toujours s'effectuer dans cet ordre.. Les spectateurs doivent vérifier si l'alternance est effectuée.

6/8

Module de danse contemporaine

Séquence 4 : travailler à deux.

Objectifs:

- s'enrichir des trouvailles d'un partenaire.
- Construire une phrase à deux, la mémoriser pour être capable de la reproduire à l'unisson.
- Confronter sa production au public.

Matériels: affiche et de quoi écrire, un poste et de la musique.

Phase d'échauffement : 2 minutes.

Les élèves se tapotent le corps puis s'étirent et tournent les différentes articulations pour réveiller leurs corps.

Phase de découverte et de recherche : 15 minutes.

Exercice d'entrée ou de sortie: les bonjours :

Les élèves se mettent en ligne par 4. Les danseurs arrivent successivement. Ils prennent place en variant les orientations et produisent un geste qui est repris à l'unisson par les danseurs déjà arrivés. Quand les quatre sont là, ils reprennent à l'unisson les différents gestes puis sortent par les côtés.

Exercice: le miroir

Les élèves se mettent par deux. Un guide le mouvement. L' autre l'imite en même temps. On alterne le leader.

Critère de réussite: les gestes sont identiques deux par deux.

Exercice: le sculpteur et la statue.

Un sculpteur et un morceau de terre. Le sculpteur modèle sa statue en bougeant des parties de la statue. Puis il prend la même pause et devient la statue. Les élèves inversent les rôles successivement.

Phase d'oralisation : sur affiche, en collectif, les élèves, avec l'aide du professeur qui sert de secrétaire et de guide, rempliront des affiches pré-remplies à mettre en vue dans le coin EPS de la classe.

Phase de présentation et d'évaluation : 5 minutes par groupes de deux. En musique. Un élève-spectateur observe un élève-danseur. Les danseurs par deux doivent présenter la même phrase comprenant un tourné, une descente, une remontée et un marché. Ils peuvent se placer comme ils veulent dans l'espace et les variables de vitesse, de rythme, de temps qu'ils veulent. Les spectateurs observent que le binôme effectue les mêmes figures.

Module de danse contemporaine

Séquence 5 : travailler à plusieurs.

Objectifs:

- s'enrichir des trouvailles des partenaires.
- Construire une phrase à plusieurs, la mémoriser pour être capable de la reproduire.
- Confronter sa production au public.

Matériels: affiche et de quoi écrire, un poste et de la musique.

Phase d'échauffement : 2 minutes.

Les élèves se tapotent le corps puis s'étirent et tournent les différentes articulations pour réveiller leurs corps.

Phase de découverte et de recherche : 15 minutes.

Exercice d'entrée : le tableau vivant:

4 élèves vont prendre place dans l'espace et choisissent une hauteur et une orientation (losange) pour proposer une statue. Chacun va ensuite prendre place en imitant l'une des quatre statues afin de constituer un tableau agréable à voir.

Exercice d'entrée : les statues contactes:

Les élèves se mettent par 3, 4 ou 5. Un enfant prend place dans l'espace. Un autre vient coller sa main sur le premier. Le troisième vient coller une partie de son corps contre le deuxième danseur. Au signal du maître, le numéro 1 se retire puis s'immobilise ailleurs. Les autres restent en place tant que le numéro 1 ne sait pas fixer et le travail recommence depuis le début.

Exercice: les gestes en canon:

Groupe de 4, 5. Le numéro 1 produit un geste. Le numéro 2 reproduit ce geste. Ainsi de suite. Puis numéro 1 produit un geste ; le numéro 2 reproduit le geste et en ajoute un autre que chacun à son tour reproduit. Lorsque tout le monde est passé, le numéro 3 produit trois gestes (les deux gestes précédents et un troisième geste de son choix). Le groupe doit répéter à l'unisson 3 fois.

Les élèves spectateurs évaluent si la consigne est respectée: répéter un geste et enrichir au fur et à mesure d'un geste comme la chanson de Je te plumerai...effet d'accumulation et de répétition.

Phase d'oralisation : sur affiche, en collectif, les élèves, avec l'aide du professeur qui sert de secrétaire et de guide, rempliront des affiches pré-remplies à mettre en vue dans le coin EPS de la classe.

Phase de présentation et d'évaluation : 5 minutes par groupes de quatre. En musique. Un élève-spectateur observe un élève-danseur. Les danseurs effectuent le même travail que précédemment mais en musique avec une entrée et une sortie libre. Les spectateurs observent s'il ya effet d'accumulation et de répétition.

Classe de CE2-CM1

Mars à avril: minimum 7 séances.
Lieu: salle de danse de la mairie à côté de l'école.

Module de danse contemporaine

Séquence 6 : travailler une phrase.

Objectifs:

- s'enrichir des trouvailles des partenaires.
- Construire une phrase à plusieurs, la mémoriser pour être capable de la reproduire.
- Confronter sa production au public.

Matériels: affiche et de quoi écrire, un poste et de la musique.

Phase d'échauffement : 2 minutes.

Les élèves se tapotent le corps puis s'étirent et tournent les différentes articulations pour réveiller leurs corps.

Phase de découverte et de recherche : 15 minutes.

Exercice d'entrée : le tous pour un:

Dans le groupe de 6 enfants: en déplacement, s'arrêter dès qu'un s'arrête.

Dès que le groupe tout le monde se déplace en même temps et librement. Si un s'arrête, tous s'arrête. Dès que l'un repart, tous repartent.

Consigne à respecter: arrêt net et silence corporel; réponse du groupe le plus rapide possible pour s'arrêter et repartir.

Exercice d'entrée: les frères.

Suivre un partenaire en reproduisant les mêmes gestes et déplacement et changer de meneur. Elèves par 2, l'un derrière l'autre. Celui de devant dirige et danse en prenant en compte que le danseur 2 le suit et l'imite. Quand il désire se retourner, 2 devient alors 1.

Quand la musique change, les rôles changent. Faire alterner musique rapide, musique lente musique rapide, avec obligation de changer de forme et de déplacement à chaque fois.

Phase d'oralisation : sur affiche, en collectif, les élèves, avec l'aide du professeur qui sert de secrétaire et de guide, rempliront des affiches pré-remplies à mettre en vue dans le coin EPS de la classe.

Phase de présentation et d'évaluation : 5 minutes par groupes. En musique. Un élève-spectateur observe un élève-danseur. Les danseurs forment deux groupes qui se font face et vont se croiser avec la consigne des deux exercices précédents. Chaque danseur ne sera à l'écoute que de son propre groupe et de son meneur.

9/10

Classe de CE2-CM1

Mars à avril: minimum 7 séances.
Lieu: salle de danse de la mairie à côté de l'école.

Module de danse contemporaine

Séquences 7 et 8 : improvisation.

Objectifs:

- montage chorégraphique.
- Construire une phrase à plusieurs et seul, la mémoriser pour être capable de la reproduire.
- Confronter sa production au public.

Matériels: affiche et de quoi écrire, un poste et de la musique.

Phase d'échauffement : 2 minutes.

Les élèves se tapotent le corps puis s'étirent et tournent les différentes articulations pour réveiller leurs corps.

Phase de découverte et de recherche : 15 minutes.

Les élèves produisent des exercices. Un élève formule la consigne à partir de tout ce qui a été fait et des affiches. Le professeur a ajouté des variables.

Phase de présentation et d'évaluation : 5 minutes par groupes. Le professeur raconte une histoire et les élèves doivent réinvestir tous ce qui a été vu seul puis en rencontre, binômes éphémères ou à plusieurs en canon.... Un élève-spectateur observe un élève-danseur et fera des commentaires sur la présence des trois hauteurs, la clarté des gestes, les changements d'orientation, la qualité de la concentration et de l'écoute.

Propositions de thèmes: la naissance d'une fleur, les saisons, les éléments naturels; les sentiments. Puis le texte peut-être remplacé par une musique exemple: les quatre saisons de Vivaldi.

10/10

MONOGRAPHIE 2 : DIANE

ANNEXE 21 : Entretien ante cycle avec Diane

Est-ce que tu pourrais me parler, déjà dans un premier temps, de ta vision, de ta définition de la danse, de ce que c'est pour toi?

(rires) T'as pas de question plus précise?... Ma définition de la danse... Là tu me poses une colle...

Comment tu définirais la danse contemporaine...

Un langage, un moyen d'expression.....des processus, euh.....qui se retrouvent dans la vie aussi.....

Comme quoi?

J'ai envie de dire: « à la vie comme à la danse », l'engagement moteur, la prise de risque, euh..., la relation à l'autre, la relation à l'espace, la relation au temps... Ouais, ce serait tous les fondamentaux qui sont mis en jeu dans la danse, dans la danse d'une façon générale, euh... qui sont un rapport d'être au monde, et c'est la même chose, la façon d'être à la danse et la façon d'être au monde et on retrouve les mêmes inhibitions, les mêmes difficultés, les mêmes facilités... Donc une définition de la danse...je sais pas si c'est ça mais ce que ça met en jeu pour moi ce serait ça.....

Parfait... Et dans ton enseignement comment tu vois les choses, comment tu t'y prends pour justement essayer de transmettre ça aux classes qui te sont confiées?..

Ben.. quand on a un projet avec une classe , il est évident que tout ce que je viens de dire là, je n'attends pas que l'enfant le comprenne, en ait une compréhension intellectuelle. Donc, c'est plutôt, ben voilà on a les fondamentaux de la danse, qu'on transmet aussi à l'enseignant avec lequel on travaille et on va essayer pendant quelques séances d'explorer ces fondamentaux-là. Et ouais on va peut-être s'apercevoir...à travers ça que vraiment y a des choses à travailler, que les élèves sont fragiles à ce niveau-là ou quoi et on va jouer, on va mettre en jeu ces domaines dont j'ai parlé juste avant, mais en acceptant que les enfants n'en aient pas conscience, en fait. Et, en espérant que l'enseignant en ait conscience. Parce que ça c'est la difficulté, c'est que la relation avec l'enseignant est très importante, si l'enseignant adhère au projet, les enfants vont aller très loin, et la difficulté c'est qu'un enseignant peut adhérer à l'idée que les enfants fassent de la danse sans eux-mêmes en comprendre les enjeux tels qu'ils sont pour moi. Je peux pas le lui reprocher, ces enjeux viennent de mon passé, de mon expérience, mais je comprends tout à fait que ce ne soit pas lisible pour tout le monde. Et ça je trouve que c'est vraiment une difficulté parce que des fois on a l'impression que ça marche bien au niveau des enfants, que ...bon, mais on sait que ça va être un peu anecdotique, et qu'il n'y aura pas de capacité d'assimilation dans l'environnement extérieur, parce que il n'y aura pas eu de passerelle et parce que notre intervention ne suffit pas. Alors après, si j'étais un grand professeur ça suffirait en soi, mais je trouve qu'en tous les cas,

avec le niveau de mes compétences, ce qui serait intéressant c'est qu'on aille tous dans le même sens et qu'on cherche cette transversalité avec... Justement comme je disais: « à la vie comme à la danse », ben, si on vient à la danse juste pour venir à la danse, on se le réapproprie pas et l'expérience reste anecdotique. Donc pour moi, la danse à l'école, c'est transmettre certaines formes de valeurs, sans vouloir être élitiste ou... mais... c'est ambitieux, c'est une ambition, c'est peut-être prétentieux mais c'est transmettre certaines valeurs, c'est transmettre certaines formes de relation aux autres, d'écoute, oui l'écoute c'est très important, la capacité de la tolérance, c'est des valeurs universelles mais pour arriver à danser ensemble on est obligé de les traverser et même adultes dans un cours de danse on y est confronté, quand on travaille en groupe, donc... Je ne me sens pas maître de ces domaines mais je sais que c'est important et j'ai envie de les traverser avec les enfants, quoi. Et après, au niveau de l'assimilation, puisque ça peut pas vraiment être intellectuel ou une conscience, mettre des mots sur des choses, ben simplement on remarque quand on fait des rencontres après avec des enfants qui ont aussi dansé, enfin deux classes qui ont dansé, on se rend vraiment compte que...c'est là qu'on peut dire ce qu'ils ont assimilés, ce qu'ils n'ont pas assimilé. Ils voient des enfants danser, est-ce qu'ils sont capables de voir qu'il y a des choses en commun et des choses qui divergent, ou est-ce qu'ils estiment que tout est pareil ou que rien n'est pareil, c'est qu'ils ne font pas les liens, et ça c'est un bon moyen d'évaluation. Jusqu'où est allée la transmission. Et après dans la vie, moi parfois j'ai été surprise de voir les enfants avec un autre intervenant en danse, j'étais allée voir l'intervention, c'était complètement différent de la mienne, et les enfants n'ont pas su...c'était un danseur de hip-hop, donc ils avaient l'attitude « oh là là on va faire du hip-hop » et il les a mis dans un rapport frontal à l'espace, ils ne savaient plus du tout se répartir dans l'espace, il... C'est pas une critique par rapport à son travail, c'est que moi j'observais les enfants dans un contexte différent... Alors qu'on avait fait une dernière séance avec une rencontre, ils avaient abouti à un projet et j'avais trouvé ça assez magique, et pourtant, dans un autre contexte avec un autre intervenant, ils étaient pas capables d'utiliser tous l'espace comme ils le faisaient dans une séance de danse contemporaine, de travailler sur l'écoute, ils pouffaient de rire toutes les cinq minutes parce que ils étaient contents, en même temps gênés, ils retrouvaient pas ce travail d'écoute qui avait été très dur à mettre en place, ils ne retrouvaient pas d'eux-mêmes, il fallait leur dire. Et.. la dernière chose qui m'avait vraiment impressionnée, c'est qu'il les a mis en situation d'improvisation en solo, et il leur a dit: « vous savez ce que c'est un défi » et il explique le principe d'un défi et de la performance, et d'avoir le plus d'idées originales, et faire mieux que les autres... il leur explique vraiment ce que c'est un défi, et les enfants l'ont pris pour argent comptant et ils ont été...ils avaient envie de faire ce défi, d'être au milieu et de danser, mais autant ils étaient plein d'imagination en impro quand on le faisait ensemble, et y avait des choses, sans même s'en rendre compte, qui auraient pu s'apparenter à du hip-hop, par rapport au sol ou autre, autant là ils restaient complètement dans la gestuelle qu'ils avaient vu dans le cours et ils n'allaient plus au sol, ils restaient... alors qu'ils savaient aller au sol, ils avaient fait des improvisations très variées et là ils restaient avec le cadre qu'on leur avait donné, ils ne pouvaient pas dire « je peux faire ce que je sais faire aussi, ce que j'ai pris ailleurs », et ça m'a un peu... Je m'étais posé vachement de questions par rapport à ça... Tout ça pour dire que moi, ce que je vois dans un cycle danse, c'est tous ces fondamentaux qu'on a voulu transmettre, et là c'est la limite, de voir comment ça va être réassimiler en dehors....

Donc, comme objectifs, si j'ai bien compris ce que tu as dit, comme objectifs tu as des valeurs, comme la tolérance, l'écoute...bon, l'écoute c'est pas qu'une valeur, c'est aussi une compétence, mais tu vois ce que je veux dire... Donc ces valeurs-là, la tolérance, l'écoute... est-ce que tu as d'autres objectifs de transmission outre ces valeurs?

Oui..oui..En même temps, je pense qu'elles vont toutes servir ce propos-là, mais... Un des objectifs, c'est ouvrir les enfants à la culture, la culture en général, les rendre plus sensibles, moins pragmatiques, donner une valeur à l'inutile, donner une valeur au futile et donc à la poésie, pour moi c'est ça la dimension artistique de la danse. C'est aller sur ces champs-là. C'est un champ impalpable et donc...dont j'ai pas vraiment parlé avant parce que comme objectif, je ne peux pas vraiment te dire quels moyens j'utilise pour arriver à ces objectifs, c'est intrinsèque en fait. Et l'écoute va en découler parce que si j'ai un rapport au monde qui est plus sensible et qui est moins pragmatique, je serai forcément dans l'écoute et donc travailler sur les perceptions et pas seulement sur le moteur et l'intention, mais plus sur l'attention. Être attentif à ce qui se passe autour de moi, être capable de rebondir, de saisir, donc ouvrir le champ des perceptions, avant d'ouvrir le champ du moteur et de l'intention. D'ailleurs j'aime bien ces mots intention/attention. Je l'ai pas inventé, j'ai traversé ça dans certaines techniques de danse, et je trouve ça très juste. Quand on n'est plus dans l'intention, là je suis dans l'intention parce que j'ai envie de te transmettre, de partager avec toi, mais si on est toujours moteur comme ça on est pas avec ce qui se passe à côté de nous. Donc cet équilibre. Les enfants qui sont hyperactifs, ou des enfants au contraire qui vont être hyper-passifs, qui sont attentifs mais qui finalement ne sont traversés par rien ou ne sont pas capables de rebondir sur ce qui leur arrive. C'est pour ça qu'en fait, c'est pareil dans la vie et dans la danse. Et, voilà...C'est être ouvert à la poésie, etdu coup après j'espère...mais c'est pour ça que c'est important de voir ce que ça donne dans la vie et comment ça a été perçu et réutilisé... Ça donne, je pense, une ouverture d'esprit, une idée de tolérance, mais dans quelle mesure ça va au-delà du cours de danse? ... Donc les objectifs c'est la sensibilité, la porosité, c'est être capable de changer, quoi.

Et est-ce que tu as des situations ou un type d'organisation de séance qui te sont particulièrement chers?...

C'est possible qu'une personne extérieure qui m'observerait retrouve des choses redondantes, cycliques...Moi de là où je suis, j'aurais du mal à le dire parce que j'ai l'impression que mes cours sont fonction d'un projet bien sûr, mais plus de l'état dans lequel je suis au moment. Ça va avoir beaucoup d'influence. Ce que j'ai vécu en danse.. J'ai un projet, mes objectifs, mais si il se trouve que je fais un stage de danse, ça m'emmène complètement ailleurs. Donc, si je me pose un peu plus la question..... A un moment ou à un autre, dans un cycle, j'ai besoin que les enfants aient traversés des exercices qui mettent en jeu le rapport à l'autre, que ce soit attendre l'autre avant de prendre la parole, prendre la parole ensemble, se toucher, donner son poids, que ce soit un travail de contact ou non, mais y aura forcément des moments qui mettront le deux, être à deux, être ensemble, être ensemble en étant différent, ça aussi, c'est très rare qu'il n'y ait pas de passage de travail à deux. Un travail sur l'ensemble de toute la classe, c'est à dire, être capables de s'arrêter tous ensemble, de reprendre tous ensemble, tous les jeux d'écoute en danse qui peuvent exister, ça c'est quelque chose qui va revenir beaucoup. Être capable de suivre un guide, dans une première phase et puis au fur et à mesure être capable d'être avec sans qu'il y ait de guide. Ça c'est super intéressant, cette nuance là, être avec l'autre sans savoir qui est le moteur et qui...est leader, et si 'y en a pas, à quel moment je prends l'initiative.. Donc, c'est juste traversé, c'est très rare que toutes les classes fassent un même travail là-dessus, mais effleurer ça. On commence avec un guide de toutes façons, aller jusqu'au moment où c'est toute la classe ensemble... Ils aiment bien en plus, je crois qu'ils perçoivent l'enjeu de l'activité, sans se dire « moi, j'ai envie de prendre le dessus, j'ai envie de décider pour les autres », mais... ça j'ai remarqué que ce genre d'exercices, de s'arrêter tous ensemble, et de reprendre, enfin d'être ensemble, c'est souvent canalisant... Donc... donc voilà parmi les choses qui reviennent, les arrêts communs,

les départs communs, être ensemble, être l'un après l'autre, se donner la parole, voilà, les jeux de dialogue comme ça, l'unisson, je crois que c'est des notions que je fais travailler à chaque fois. Après, sinon, ça va être plus basé sur... je vois deux classes avec lesquelles j'ai travaillé où c'était pas du tout la même chose... un degré d'écoute dans les deux cas, une maternelle d'un côté...et une maternelle de l'autre. Deux maternelles donc très différentes, et dans une on a travaillé, le thème au début c'était l'air, et je trouvais que ça manquait de dissociation articulaire, c'est normal pour une maternelle, mais ça en avait besoin par rapport au propos. Et on a travaillé sur la dissociation articulaire. On a travaillé beaucoup sur le contact. Et avec l'autre classe, j'avais besoin d'aller vers l'écoute, et on travaillé sur les duos beaucoup, mais sur l'écoute. Et finalement sur un engagement du corps global et à la fin 'y avait très peu de travail de dissociation articulaire pendant tout le cycle. C'était vraiment intéressant de voir au final, qu'il y avait des choses qui pouvaient manquer, par exemple la classe où on était sur un engagement global du corps, y avait moins de dissociation articulaire, et y avait pas eu beaucoup de contact, et quand on a fait la rencontre avec la classe de Marielle c'était fascinant parce que des choses qu'ils n'avaient quasiment jamais faites, sauf au début du cycle sur la dissociation articulaire, qu'ils ont là retrouvé par le consignes qu'on leur a proposées, que les autres avaient faites parce qu'on échange des consignes, et c'était phénoménal comme les trois-quarts de la classe ont réussi à engager tout leur corps à partir d'une articulation alors qu'ils l'avaient fait en début de cycle une ou deux fois, que même moi je ne me souvenais plus si on avait fait ce genre de choses, c'est en les voyant que je me suis dit : « il faut que j'aïlle voir dans mes notes », donc 'y avait une intégration qui s'était faite par d'autres chemins, et par contre j'avais jamais, c'est vrai..le toucher, le travail de contact, et moi qui avais vu mon autre maternelle dans le contact, je voyais ces grands CE1 qui étaient dans le contact avec eux et je me disais: « oui, c'est vrai que ça s'invente pas! », ils ne savent pas toucher l'autre, donc on voit, selon les choix qu'on fait, qu'il va y avoir des choses, des lacunes, quoi. Mais en même temps, euh...les choix...enfin, j'ai pas travaillé les mêmes choses et quand même l'écoute revient, à un moment c'est plus global, à un moment c'est plus la dissociation articulaire, mais ce qui revient c'est le travail d'écoute. L'écoute de soi, parce que finalement quand on est capable de travailler à partir d'une articulation et je guide tout mon corps..on n'a pas dit : « je guide tout mon corps », c'est ça, on a dit: « on fait danser une partie du corps », avec l'enjeu que tout le corps participe, et on n'a vu personne dodeliner de la tête et bouger juste avec sa tête. Bon c'est...je sais pas vraiment pourquoi je te dis ça en fait.. Euh... je peux pas dire...Si j'essaie de dire ce qui revient toujours, c'est voilà, c'est que j'aimerais bien qu'ils arrivent à faire, comme objectif moteur ou vraiment de danse, c'est être capable d'aller dans une dissociation articulaire tout en étant dans une coordination, une globalisation, pouvoir jouer sur les deux, quoi, je suis avec tout mon corps mais je peux dissocier une partie de mon corps, la qualité en contact et la qualité d'être avec l'autre. Au niveau moteur, je pense que c'est.. quelle que soit la façon que je vais avoir de l'amener, c'est ce que je vais avoir envie de travailler.

Par le biais essentiellement d'improvisations ou tu mets d'autres ingrédients...

Ben, y a très peu de formes dans mon cours..

Des formes que tu transmettrais tu veux dire..

Ouais, ouais... Quasiment que des improvisations, parfois très dirigées, euh.. oui, mais en même temps une forme que moi j'apporte c'est rarissime. Par exemple, ce qui revient souvent..alors là oui, je peux dire avec quasiment toutes les classes, on va faire ça par ce que c'est très simple mais ça veut dire ce que ça veut dire, c'est de se recroqueviller en boule et de s'étaler sur le sol pour travailler le rapport espace-temps et le rapport de l'énergie, le rapport des contrastes. Il est magique cet exercice parce qu'on peut faire plein de choses avec. Et donc, ça peut être de le faire sur le son d'une cymbale, parce que j'ai avec moi une cymbale et un tambourin, donc se déplier dans l'espace-temps de la cymbale ou se déplier dans l'espace-temps du tambourin ça met en jeu plein de choses différentes. Donc, en fait cet exercice revient avec quasiment toutes les classes, c'est bien sûr un élément au départ important, qui peut chez les plus grands se mettre sur des comptes, en huit temps, quatre temps, douze temps, comment je vais gérer le déploiement de mes articulations dans cet espace-temps. Si c'est une qualité continue ou une qualité saccadée, on peut vraiment.. y a plein de positif, quoi. Donc ça c'est une forme. Euh, je peux imposer que cette forme passe sur le dos et en boule sur un côté. Ou alors je peux ne pas imposer, on peut passer du ventre à différentes formes de boules, chacun sa forme de boule. Ça va dépendre de ce que j'ai envie de faire, donc ça peut être une forme vraiment précise ou alors très libre. Donc voilà un des rares exercices où il y a une forme imposée. Il arrive que, si on travaille sur la relation, le contraste, on le travaille par des improvisations. Mais j'aime bien, ça m'est arrivé, que ça se finalise par des compositions, des compositions plutôt de toute la classe en fait. Soit moi j'ai repéré des gestes que je trouvais intéressants pour cet enchaînement et je leur enseigne la phrase avec leurs gestes mais je leur demande pas de choisir un geste puis...parce que ce serait trop long, c'est moi qui le fais, mais des choses que j'ai vu en impro... soit c'est un travail par deux et là ils peuvent se permettre de faire un enchaînement, mais j'ai remarqué que le temps de composition peut être un temps intéressant, mais pas par rapport aux douze séances, les rares fois où je l'ai fait par groupe de quatre avec la composition, ça n'en valait pas..le jeu n'en vaut pas la chandelle, c'est-à-dire que le résultat final, il aurait fallu beaucoup plus de temps, on perdait énormément en contraste, en richesse d'idées, etc, à vouloir rentrer dans la composition. Et pourtant c'est quelque chose de très important dans la danse. Mais dans le cadre d'un cycle-danse, si c'est pas l'objectif du projet, si on a envie de traverser un peu tout, moi je trouve que le résultat en valait pas le coup, quoi. Parce que, ça valait le coup dans le sens que les enfants étaient confrontés à la relation au groupe, à qui propose quoi, enfin plein de choses humainement importantes à traverser, mais le travail de groupe ils peuvent aussi le travailler dans d'autres domaines en classe et là j'ai remarqué que autant dans l'improvisation son et geste, faire un son continu pour un geste continu, soudain pour un geste soudain, je leur demande de composer quelque chose à partir de ça, je vais les retrouver en ligne ou en ronde à quatre et ils vont faire des mouvements extrêmement symétriques ou tous les mêmes dans la classe parce qu'ils ont pioché chez les autres, et autant piocher chez les autres dans une impro ça marche parce que on picore à droite à gauche, autant c'est incroyable comment la compo à quatre, sur une séance, deux séances maximum, ça va pas très loin. Je sais pas, après c'est peut-être moi qui sais pas l'amener parce que je suis habituée à travailler plus en impro dans la composition instantanée plus que en composition de formes, donc après c'est à voir mais, peut-être je changerai d'avis avec le temps, mais pour le moment je trouve que ce que j'ai vu comme résultats, c'était très formel par rapport à la richesse qu'on obtenait en improvisation. Donc oui, c'est plutôt des improvisations. Ça peut être une succession d'actions qui vont définir des formes malgré tout, mais ce seront les formes des enfants, avec leur corps, avec leur énergie, certains parfois sont contraints parce que je leur demande d'aller fort alors qu'ils ont tendance à aller doux, ou je leur demande d'être doux alors qu'ils ont tendance à être forts, donc je les contrains pas dans une forme mais je les contrains dans un.. quand-même dans quelque chose, qui va donner une forme, mais vraiment un travail sur une forme 'y en a peu, ou alors comme je te dis, ça peut être en piochant des idées et moi

en composant une phrase et je vais pas m'attarder dessus mais en effet l'utilisation de la phrase peut être intéressante, ou elle met en jeu des contrastes, des fondamentaux à traverser, et qui leur permettrait de les visualiser plus clairement que quand ils sont en improvisation. Et puis après ça peut déboucher... justement cette classe de maternelle où on n'avait pas travaillé sur le contact, on avait travaillé sur l'écoute, sur la succession d'actions, sur justement le contraste dans ces successions d'actions, différentes vitesses, etc, et ils avaient composé une phrase très simple à partir de cette succession d'actions qu'ils avaient traversées, et on faisait un geste et un son en même temps, pour pas que ça devienne un geste formel, linéaire, ça commençait par lever les bras très "pchiou" et après on fondait par terre, enfin, tout était dans cet esprit-là, et après c'était toute la classe qui devait faire en même temps avec un guide, et y avait pas de comptes musicaux évidemment, et c'était une forme d'unisson mais c'était pas... Et voilà grâce à cette phrase on a pu faire des synthèses des impros, de tout ce qui avait été fait avant au niveau de ces successions d'actions et de ces contrastes, et en même temps on a fait une synthèse du travail de l'écoute. Mais cette phase est arrivée deux semaines avant la fin. Donc... Voilà, je fonctionne comme ça. Je suis pas contre l'idée de mettre de la forme dans un atelier, c'est juste que moi c'est pas ma facilité, mais je trouve que ça peut être très riche, à condition que ce soit pas la forme pour la forme, et que cette forme mette en jeu quelque chose, quoi...

Et ton rôle? Comment tu te perçois, toi, dans le cycle danse. Quel serait ton rôle?

Est-ce que tu peux préciser...

A travers toutes ces situations d'improvisation, tout ce que tu peux proposer avec les objectifs dont tu m'as parlé, comment tu perçois ton rôle? Tu es là pour quoi, en fait?

Pour me faire plaisir (rires)...

Mais encore...

C'est très intéressé ma démarche, je suis pas sûre que ce soit si humaniste...

Je pensais pas à ce niveau-là, je pensais vraiment au, entre guillemets, pédagogique. Quel est ton rôle, par rapport à ces enfants que tu mets en situation, quels vont être tes rôles au cours du cycle? Tu vas servir à quoi?

.....Euh.....

Tu leur proposes des situations, c'est déjà une première chose, ensuite...

Je crois que je suis beaucoup en retrait, en observation. Je danse très très peu. Je danse parce que j'ai conscience de cette importance d'être avec eux

dans la danse, que c'est un plaisir pour moi et que je m'aperçois à chaque fois comme ils rebondissent là-dessus, parce que ça en dit beaucoup plus long que de parler pendant une heure, et en même temps c'est vrai que je trouve très difficile d'être en même temps dedans et dehors, comme n'importe quel prof d'ailleurs, que j'ai tendance à être souvent dehors. Et donc, comme je me sens pas toujours d'être dedans en même temps, je suis très présente de dehors. Je suis dedans mais de dehors. Et j'essaie de pas trop parler, parce que c'est un défaut que j'aurais peut-être facilement, donc j'y fais attention, et j'essaie de dire les choses comme si j'étais dedans et ce que je voudrais qu'il se passe si j'étais dedans à ce moment-là et qu'il ne s'est pas passé, voilà. Des choses très simples, si ils sont en train de s'agglutiner, ça peut être juste d'ouvrir l'espace. Ou des choses plus personnelles parfois à un enfant. Mon rôle ce serait un peu d'observation, le regard extérieur, qui mettrait le doigt sur, euh... « tu as fait ça, super! », « prends-en note, prends conscience de ce que tu viens de faire là ». Donc, si c'est pas bien ou si c'est bien, de dire à un enfant de relever ce qu'il va falloir qu'il saisisse et ce qu'il conserve, parce qu'on fait les choses sans savoir forcément ce qu'on fait, on a envie de bien faire mais on ne sait pas ce qui est bien ou ce qui ne l'est pas, et j'ai pas envie non plus qu'ils rentrent dans un système... par exemple, j'ai du mal avec le moment du dessin ou tu as..c'est un apprentissage nécessaire mais si c'était toujours comme ça ça me poserait problème, tu as un dessin en noir, tu dois colorier et si tu as colorié à l'extérieur tu as pas bien fait. J'ai beaucoup de mal avec cette conception des apprentissages parce que, ... je la comprends et moi aussi finalement je fonctionne comme ça par rapport à des attentes et des objectifs. Et à un moment, c'est donner la possibilité à l'enfant de dire: « tu as débordé, et où est-ce qu'il peut t'amener ce trait? Où est-ce que tu peux aller ailleurs avec ce trait? ». Donc, mon rôle ce serait ça. Ce serait dire: « Je vous apprend à être dans un cadre, parce que j'en ai besoin moi aussi, ça me rassure sinon je comprends plus rien, et j'ai prévu des exercices, des objectifs et j'ai envie de traverser ces notions-là, et après comment ces notions-là peuvent vous amener vous, personnellement, et pas être réductrice non plus. » Mais c'est pas facile, parce que moi aussi je me sens des fois prise au piège. Des fois, je me vois dire à un enfant: « Tu vois, là tu as fait ça. Moi, qu'est-ce que j'avais demandé? Donc tu as pas répondu à ma consigne, donc je te le dis quand-même. Mais, dans un autre contexte, c'est vrai que ça aurait été intéressant ». Par exemple dans le travail sur la sonorisation du geste, j'ai été prise de cours parce que j'avais demandé de sonoriser avec la bouche et c'était très important pour moi par rapport à cet exercice ce jour-là. Et y a un enfant de maternelle, à un moment il frappait sur ses cuisses, à un moment sur ses mains, je sais plus, il a rajouté un son mais..en fait il a rajouté une musicalité mais c'était pas.. voilà, je sais pourquoi ça me gêne, c'est parce que c'était une musique pour une musique mais c'était pas la musique de son geste et c'était juste, il créait une musique, mais c'était pas le sens de : « je fais un geste tout doux et je sais que c'est un geste tout doux puisque je fais un son tout doux », « Je fais un geste rapide et je fais un son rapide parce que je sais que c'est un geste rapide ». La consigne c'était celle-là. Et si lui il marche, il s'arrête, il frappe des mains, ça rentre pas dans cette consigne-là. Et en même temps, frapper des mains ça fait un bruit. Et il faisait le bruit avec le geste. Donc c'était pas faux non plus. Mais j'étais bien embêtée parce que ça allait mais c'était autre chose. Et du coup quand on a regardé à la fin, je pouvais pas lui dire que ça n'allait pas, c'est comme dépasser du cadre, je me suis dit que ça n'engageait que moi, est-ce que c'était vraiment important, et voilà. Je lui ai dit que la consigne c'était avec la voix, mais qu'en même temps c'était intéressant et que peut-être un jour on le ferait avec des sons sur son corps. Et dans la fameuse phrase de finalisation dont je t'ai parlé tout à l'heure, la fin de la phrase c'était: « Je tape sur mes cuisses donc je saute » et après on finissait en frappant des mains. J'ai rajouté son truc. Bon, donc mon rôle est très difficile (rires) parce que d'amener les enfants vers ce qu'ils sont et ce qu'ils...à développer une autonomie en fait.. et qu'ils puissent développer leur propre créativité, leur propre sensibilité, tout en sachant que moi j'ai besoin de poser des règles de départ et que quand ça déborde, c'est pas toujours facile de dire que c'est

bien que ça déborde, quoi.... Je crois que c'est aussi la richesse de la danse à l'école par rapport à la danse au conservatoire, parce que je sais quand même que ce qui est important, c'est pas la forme que ça prendra, mais ce qu'il aura vécu de l'intérieur. Alors qu'un enseignant dans un cours de danse a une sorte de cahier des charges un peu différent. Je crois que c'est ce qui m'a amené à la danse à l'école, c'est cette possibilité de mettre l'enfant face à sa réussite et pas face à ses échecs, quoi que ça arrive quand 'y a des enfants qui sont vraiment inhibés ou vraiment hyperactifs, mais... ouais, 'y a quand même des enfants pour lesquels je ne suis pas sûre qu'ils le vivent comme une réussite ce rapport à la danse, mais en général la danse à l'école est quand-même un moyen de valoriser l'enfant. On lui apprend qui il est..enfin, c'est un bien grand mot mais lui donner des pistes pour se trouver, pour se valoriser. Que dans un cours de danse traditionnel, ça sera pas forcément le cas. C'est dommage, mais un enfant va travailler avec moi dans un cours traditionnel. Donc j'ai un cahier des charges un peu différent. Et ben, ça va pas passer avec moi, peut-être il va associer ça à la danse en général parce que mon vocabulaire de mouvement ne va pas lui correspondre ou plein de choses sont possibles. Et lui va peut-être le vivre comme un échec par rapport à la danse alors qu'à l'école je pense que c'est très rare que ça arrive parce qu'ils ont la possibilité d'être dans quelque chose de personnel. Après avoir enseigné le classique où c'était comme ça et pas autrement, quand on m'a confié les ateliers de danse à l'école j'ai trouvé que c'était beaucoup plus gratifiant parce que 'y avait un plaisir qui se dégageait..

Tu es moins le Cerbère, quoi...

Ouais, ouais. Bon après c'est une difficulté que j'ai par rapport à la danse classique, c'est que je l'ai appris d'une façon, j'en ai pas souffert parce que j'étais dans cet esprit-là, c'était marche ou crève et j'étais contente comme ça, mais euh..je n'étais pas capable de l'enseigner autrement et ça me convenait pas... Là, ça se situe ailleurs...

CONTRAT DE RECHERCHE

Alors, pour ce projet de recherche, je te demande simplement de mettre en place, à un moment donné du cycle, trois tâches décrites sur ces fiches, au moment que tu veux et sur un temps que tu choisis; tu peux les faire juste une petite fois de manière brève ou les développer sur plusieurs heures. Je te demande juste que la tâche décrite, sans ses prolongements qui sont facultatifs, soit faite une fois. Voilà, choisis celle que tu veux et pose-moi des questions si tu en as, ou des remarques.

(Les trois fiches sont sur la table, elle prend la fiche du jeu du miroir et la lis silencieusement et rapidement.)

Ouais, c'est un exercice que je connais, que je ne fais pas souvent... Je fais énormément d'exercices d'écoute, surtout en collectif, tu sais avec des guides qui décident de l'arrêt ou du commencement de quelque chose... Mais pas forcément le miroir à deux... Non, c'est bien...

(Lis la fiche du jeu des statues.)

Celui-ci aussi je le connais mais je ne le fais pas automatiquement. Pas de problème... par contre je commencerai par le travail sur le déplacement avant de faire la statue...

Ah mais après tu le mets quand tu veux et tu l'amènes à ta manière... Donc pour ces deux premières tâches, tu es d'accord?

Oui, oui, bien sûr.

(Prend la troisième fiche et la lis rapidement.)

Alors c'est vrai que je fais rarement de composition de groupe... Ça fait longtemps... La phrase, c'est moi qui la leur transmets ou ça peut être une phrase composée à partir de leurs propositions en improvisation?

Comme tu veux, mais ce doit être une phrase composée dans le temps, l'espace, etc, et commune, la même pour tous les élèves de la classe.

OK. Et ensuite, l'atelier. Oh là là! Pour moi ça représente un objectif de cycle entier un truc comme ça!

Ça te dérange de le mettre en place, peut-être...

Non, j'avoue que je le fais peu parce que, comme je te le disais tout à l'heure, c'est coûteux en temps, et les cycles, j'ai douze séances point... J'ai l'impression que l'improvisation, souvent très guidée hein, est plus... Enfin, c'est vrai que j'ai fait compo avec des classes où ça a été magique aussi... Non, non, je veux bien le faire, ça me confronte... ça me perturbe dans mes habitudes, c'est très bien, mais c'est vrai que ça pourrait être tout un cycle...

Bon, après, tu y consacres le temps que tu veux, hein, je te demande pas de monter une pièce...

Oui, oui, non, mais y a pas de soucis.

ANNEXE 21 bis : Tableau de condensation des données de l'entretien ante cycle

Diane, 39 minutes, DE de contemporain (après avoir eu un DE de classique)

Thématiques	Mots-clés ou morceau de propos
<p>Définition de la pratique de référence</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Activité qui renvoie la personne à son rapport au monde, et qui peut le transformer. - Activité qui met en jeu des fondamentaux: engagement moteur, prise de risques, relation à l'autre, relations à l'espace et au temps. - Danse à l'école: privilégie le vécu et moins la performance, est un moyen de valorisation de l'enfant.
<p>Objectifs,</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explorer les fondamentaux, sans vouloir absolument la conscience intellectuelle des enfants.
<p>Compétences visées</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Objectifs en fonction du projet de l'enseignant. - Variables selon les classes, car traite surtout ce qui fait défaut. - Transmettre certaines formes de valeurs (tolérance...), de relation aux autres - L'écoute. - Que l'enfant fasse ensuite des liens, quand il est spectateur, ou dans une autre situation (écoute, gestion de l'espace...). - Les ouvrir à la culture, les rendre plus sensibles, moins pragmatiques. - Donner de la valeur à l'inutile (et donc à la poésie, à l'artistique). - Le rendre attentif à ce qui se passe autour, rebondir. - Ouvrir le champ des perceptions avant celui du moteur - Le rapport à l'autre (s'attendre, dialogue corporel, contact, donner son poids...) - Aller dans une dissociation articulaire tout en étant globalisé, jouer des deux aspects.

Rôle du maître	<ul style="list-style-type: none"> - Beaucoup en retrait, en observation. - Parfois danse avec eux. - Essaie de parler peu, fait des relances collectives ou individuelles. - Tente d'éveiller la prise de conscience de l'enfant suite à une action intéressante ou hors consigne. - Tente d'amener les enfants vers ce qu'ils sont, vers la créativité, la sensibilité - Les amener vers l'autonomie.
Organisation des séances, description des activités	<ul style="list-style-type: none"> - Travail à deux et en grand groupe. - Beaucoup de jeux d'écoute, de dialogue, d'unisson. - Quasiment que des improvisations, parfois très dirigées. - Peu de travail sur des formes transmises, mais quelques-unes. - Parfois un peu de composition, mais peu (l'estime peu "rentable"). - Si enchaînement transmis (peu), composé par DE à partir des mouvements des élèves en improvisation. - Travail sur le mouvement de l'enfant, son énergie, tout en le contraignant par les consignes.

ANNEXE 22 : Entretien ante cycle avec Annie (enseignante de la classe)

Tout d'abord, avant de parler du cycle danse, j'aimerais que tu me parles de ta classe...

Alors, ma classe... Une classe, comment dire?... Une classe difficile à mener, même si ça dépend des moments.. Une classe difficile à sortir de ce cadre classe, c'est-à-dire que dans le cadre de la classe même ça peut fonctionner mais dès qu'il y a une sortie ou autre, il faut refixer les règles, avec des éléments avec des caractères très forts, très marqués, en opposition surtout... Voilà, c'est plutôt ça ma classe... Mais quand-même des apprentissages, je veux dire il se passe des choses. J'ai pas l'impression que ce soit tous les jours, euh.. que.. que des jours difficiles.

Mais une classe plutôt difficile...

Plutôt difficile et qu'on a envie d'oublier rapidement, mais... (rires)...

Et par rapport au cycle danse, qu'est-ce que tu peux me dire?

Ben, ça fait longtemps que j'aime la danse, sans en faire moi depuis longtemps, et la proposition des cycles de danse à l'école menés par des danseuses, ça m'a attiré. Là, c'est la première fois que je participe et je pense que ça peut leur amener quelque chose de différent de ce qui se passe en classe. En espérant qu'ils entrent dedans...

Et est-ce que tu as des demandes ou des attentes spéciales?

Ben... Des demandes, non, parce que ne connaissant pas la danse contemporaine aussi bien... Par contre, c'est ce que j'ai dit à Diane, ce qui m'intéresse, c'est la prise d'espace parce que j'ai l'impression que si moi je leur faisais danse, ils seraient toujours à la même place... Que je ne saurais pas les faire se déplacer... Sinon, non... Je vais découvrir moi aussi...

Annexe 23 : DIANE, S1 (29/02)

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
de 0 à 2' (2')	Mise en place , en cercle Rq sur discipline et séparation filles/garçons	Les E sont assis et écoutent. Bonne attention.			
2 à 5'20 (3'20)	Je vais faire quelques gestes, vous les faites avec moi et on va écouter le son de ces gestes. frotter mains, arrêts, frotter son bras, ses cuisses avec différentes vitesses, descente douce au sol et remontée. Quand son non attendu (choc genou ou coude...) elle dit: « <i>il n'y avait pas ce son-là</i> » Le fait une fois seule (descente/remontée) avec consigne de bien observer et écouter les sons pour faire ensuite à l'identique. « <i>Qu'est-ce que vous avez entendu comme sons?</i> » Propositions et avec relance, le verbe « glisser » émerge. Régule. « <i>On va le réutiliser après.</i> »	Les E sont debout en cercle et font comme elle. Font en même temps. Bonne attention. Observent. Donnent des réponses puis refont.	Repro F.	I/C	CPS (forme/sensat°) {TPS}
de 5'20 à 14' (8'40)	Exo 2: Sur le son du tambourin, se déplacer dans la salle en essayant d'avoir chacun son chemin. Arrêt quand arrêt tambourin. Suivre tempo du tambourin. Félicite l'écoute mais fait remarquer la fermeture de l'espace (7'10). Demande à un élève de faire seul (car bien).	Marchent en rythme, s'arrêtent. Variations de vitesse même si pas parfait. Observent camarade et disent pourquoi c'est bien (marche liée dans la lenteur).	MD	I/C	ESP TPS (ECOUTE)

	<p>Monter contre-exemple. (7'30-8'40). Reprise. Aller où il n'y a personne. (10'): « <i>On fait le contraire. On va vers quelqu'un et on l'évite.</i> » (montre). Importance regard sur la personne vers qui on va. (11'20) Aller entre 2 personnes. (12'20) Changement: marche dans le silence et arrêt au signal.</p>	<p>Reprennent exo. Un peu d'agitation de certains.</p>	O-D	
<p>de 14' à 18'30 (4'30)</p>	<p>« <i>Alors maintenant ça (tape une pulsation régulière et légère sur le tambourin) c'est le déplacement (parenthèse discipline) et ça (tape 2 croches fort) c'est s'arrêter avec un geste fort, celui que vous voulez.</i> (Rit) <i>C'est pas forcément fort sur le sol, c'est fort dans le corps. Voilà. Vous dégagez, euh, une énergie (ouvre les bras brusquement) et après vous restez jusqu'au signal.</i> <i>Par exemple là (elle fait un mouvement mou, relâché), est-ce que c'est un geste fort?</i> <i>Quand je lance ça va être fort mais à la fin ça reste pas. Donc on essaie de rester. Et tant que j'ai pas donné le signal, on reste. Ensuite, quand j'entends ça (tapote doucement le tambourin) on va se transformer. la statue on va la ramollir et la faire fondre comme tout à l'heure, on fond doucement dans le sol et on reste. » 15'10 Donne départ marche avec une pulsation rapide (course). « <i>On va là où il n'y a personne, on va où il n'y a personne.</i> » 15'25 Signal</i></p>	<p>Un E tape avec son pied. Un E prend une pose "emphatique" Un E: <i>Je comprends pas ce que c'est un geste fort.</i> OK!</p>	I.ex	<p>I/C ESP CPS (TPS) ENG</p>

	<p>« <i>C'est pas comme tout à l'heure, c'est pas juste je m'arrête, c'est (tape et lance une position forte non usuelle). C'est pas le silence qui fait que je m'arrête, c'est (retape signal) un geste fort sur la durée du tambourin. Et on fond (guide fonte à la voix).</i></p> <p><i>Attention, y en a qui sont tombés. »</i></p> <p>16'05 Reprise pulse modérée. « <i>Allez où il n'y a personne, sans parler. »</i></p> <p>16'20 Signal</p> <p>« <i>Je voudrais que tu lances quelque-chose, tu lances avec un geste fort (montre 3 poses fortes) »</i></p> <p>Donne 3 signaux sans marche (16'38-16'50).</p> <p>« <i>Je sais pas, imaginez que vous êtes enragés, quelque-chose. On dirait que vous êtes des petits agneaux tout le temps.</i></p> <p>Signal.</p> <p>« <i>Ah, mieux. Sortez ce que vous voulez mais sortez quelque-chose. »</i></p> <p>Signal.</p> <p>« <i>Voilà! Tant pis si vous faites un peu de bruit sur le sol pour l'instant »</i> Signal.</p> <p>« <i>Dans quelle direction on peut se projeter? Vers le haut. Alors qu'est-ce que ça donnerait ? Vous vous projetez vers le haut mais avec la statue. »</i> Signal.</p> <p>« <i>Vous n'êtes pas obligés de sauter. C'est difficile de rester en statue en l'air! Donc on peut se projeter vers le haut sans sauter. Vers le bas. »</i> Signal.</p>	<p>Déplacement OK tempo et effort d'espace. Arrêt imprécis, ça bouge, aucune position forte. Seulement des arrêts dans la position de la marche.</p> <p>Fonte OK sauf quelques petits chocs.</p> <p>Marche/espace OK. Arrêt plus prompt mais position marche. 2 E ouvrent bras. 1 des 2 se désaxe.</p> <p>Font mais les positions n'évoluent pas.</p> <p>Quelques positions moins usuelles.</p>		
--	--	---	--	--

	<p>« Ça veut pas dire qu'on va par terre. C'est plus donner une direction vers le bas (fait une pose vers le bas). Vers le côté. » Signal.</p> <p>« C'est mieux. Derrière. »</p> <p>« Et fondez. Les rires ne sont pas dans l'exercice. » 18'15 Donne une pulsation rapide (course). Signal.</p>	<p>Mieux: mobilisation des bras générale, quelques niveaux abaissés, quelques désaxés.</p> <p>Idem.</p> <p>E: Vers le haut.</p> <p>Quelques E sautent.</p> <p>Les E sautent et retombent sans pose.</p> <p>Tous s'accroupissent.</p> <p>Quelques E sautent. Majorité en position usuelle mais désaxée.</p> <p>Beaucoup de cambrés. Une E à genoux, buste en arche. OK mais quelques rires.</p> <p>Arrêt assez précis. Positions légèrement plus élaborées. Fonte</p>			
--	--	--	--	--	--

	OK.				
de 18'30 à 23 (4'30)	Exo 4: Allongé sur le dos. Relâchement. Sur deux sons (cymbale et tambourin) se recroqueviller en prenant tout le temps du son. Forme libre, « l'important c'est la transformation. » (22')Relances sur le temps et sur le corps (« <i>morceau par morceau</i> »)	Plusieurs propositions de recroquevillé.	I.ex (autour de formes)	I	TPS CPS
de 23' à 26'45 (3'45)	Exo 5: Énumération avec E des parties du corps qui font une empreinte dans sa position. Prendre une position et dire à haute voix ce qui repose sur le sol qui fait empreinte. Fait avec.	Font mais disent peu.	I.ex	I	ESP (sol) CPS
26'45 à 32'25 (6'10)	Bouger sur le sol (niveau bas) et s'arrêter en même temps qu'elle. (28') Demande à un E d'être guide. Reprise. (29') Porter son attention sur l'empreinte. Reprise. Réflexion sur ce qui facilite le "faire ensemble: fait en variant le rythme-> pourquoi + dur?" (30) (régularité du temps du mouvement facilite) Fait avec.	Essaie de suivre et proposent des explications.	I.ex	I/C	EPS (sol) ECOUTE (CPS)
32'25 à 39'45 (7'20)	Explorer empreintes qu'on peut faire avec les pieds en se déplaçant. Exercice en musique. Donne quelques idées sur empreinte et différentes vitesses et	Font. Petite agitation de certains.	I.ex	I	CPS TPS

					(ESP) Relation
39'45 à 42' (2'15)	<p>lance activité. Placer son regard (36'). (37'40) Intégrer des arrêts (libres).</p> <p>Avant de reprendre exo, petit travail collectif sur les différents rythmes qu'on peut suivre dans la musique (pulsation et différents temps forts). Battre sur cuisse. Donne exemple et ils suivent. Idem avec piétinement (41'05)</p>	MD	C	Suivent.	TPS
42' à 49' (7')	<p>Reprise du jeu des empreintes avec toutes les vitesses explorées. Fin musique :régulation (de 43'20 à 46'20). Rappelle arrêts statues.</p>	I.ex	I		(ESP) TPS CPS
49' à 57'50 (8'50)	<p>Même exo mais un groupe de danseur et un groupe de spectateur. Discussion avec public sur l'espace, le temps, l'énergie puis changement.</p>	I.ex O-D	I		TPS CPS (ESP) ROLES
57'50 à 61' (3'10)	<p>Demande à un E d'aller se placer dans le salle en statue sans bouger, position libre. Puis 4 autres. Observation occupation de l'espace, niveaux des statues, qualité. « On travaillera ça la semaine prochaine. »</p>	O-D	I	Observent. Répondent.	ESP ANA

Remarques et notes au vol :

- Élèves actifs 52' sur 60' (observation 7-8min)
- Abord de presque tous les paramètres du mouvement dès s1 et approche holistique de la danse. Relances sur les différents paramètres selon propositions.
- Danse parfois avec.
- Pour moi, lien entre marche + geste fort avec statue mais pour elle pas consciemment (cf *post s1*).
- Travail sur la marche et l'occupation de l'espace: bon pré-requis pour les statues même si elle ne l'a pas fait pour ça.
- Pour elle, l'exercice où on suit le guide servira dans miroir (cf *post s1*).

ANNEXE 24 : Entretien *post* séance 1 avec Diane

Par rapport au projet que je t'ai donné, est-ce que dans les choses que tu as faites, tu vois des liens? Ou est-ce qu'il n'y en avait aucun dans tes exercices?

Euh... Donc en fait, quand j'ai préparé les séances par rapport aux tâches que tu m'as données, ... j'ai en fait fait un programme sur plusieurs séances où je vais amener petit à petit des notions qui sont en lien avec tes tâches, à savoir qu'en même temps j'ouvre à d'autres choses, par plein d'entrées différentes..Donc, le travail d'écoute, le travail de la forme de la statue, après...là j'ai plus tout en mémoire, mais sous d'autres formes, c'est des thèmes qui sont abordés dans les tâches que tu as proposées.

En fait, tu le vois comme une préparation, quelque chose en lien, et non la tâche pure que je t'ai donnée et qui viendra plus tard...

Oui, comme je t'ai dit, les tâches que tu m'as données, je vais broder autour, c'est pas forcément la tâche que je fais telle quelle et je développe, moi je fonctionne plutôt dans comment je vais jusqu'à la tâche. Donc c'est plutôt dans ce sens là...

Et dans les enjeux que tu as perçus dans mes tâches, quels sont les enjeux que tu penses avoir ébauché aujourd'hui?

Ben, par exemple, la consigne de s'arrêter tous ensemble, repartir tous ensemble et puis... donc, après qui se verra aussi dans le travail du miroir, de bouger ensemble et s'arrêter ensemble, on n'est pas dans la même forme mais dans « ensemble ». Et puis, j'ai pas tout en tête là, le travail de la statue qui est abordé sous une forme particulière mais l'arrêt, savoir s'arrêter, s'immobiliser, on va développer toute une tâche autour de la statue, et là c'est différentes façons de.. d'y arriver, de travailler ça.

ANNEXE 25 : Diane, s2 (14/03)

Temps	Enseignant	Élèves	Type exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
0-10'	<p>« <i>Chacun son espace. Posez-vous par terre (fait en même temps). On s'allonge dans la position qu'on veut. On est tout mou... Comme un sac de chiffon, ou dans le sommeil. Et on va doucement doucement changer de position, avec le moins de force...</i> »</p> <p>1'35 « <i>Maintenant on se met sur le dos et on appuie très fort une partie dans le sol, par exemple l'omoplate et on va observer les endroits dans le corps qui se soulèvent. Puis on relâche.</i> » (Montre et donne de nombreux exemples, nommant et décrivant les parties du corps.)</p> <p>2'30 Leur demande leurs sensations puis redonne exemple en faisant.</p> <p>3'50 Reprise collective, fait avec.</p> <p>5'30 « <i>Il y a des moments où il y a une empreinte et on va garder cette statue du repoussé et va ailleurs...</i> »</p> <p>Les observe.</p> <p>7' « <i>J'aimerais voir une photo. Que vous me fassiez une photo avant de changer.</i> »</p> <p>8'17 « <i>Et reste reste et va plus loin, passe par dessus, super.</i> »</p> <p>8'45 Introduit des temps</p> <p>9'09 Reprise activité avec les comptes. Observe et donne les comptes.</p>	<p>S'allongent.</p> <p>Font.</p> <p>Quelques élèves disent ce qui se soulève.</p> <p>Évoluent au sol, recherche de différents types d'appui.</p> <p>Observent.</p>	S/I ex.	I	<p>CPS</p> <p>PDS</p> <p>[ESP sol]]</p>
10'-31'	« <i>On va reprendre les marches. On démarre dans la</i>	<p>Se placent.</p> <p>3 élèves lèvent la main.</p>	Iex	C	Écoute

Temps	Enseignant	Élèves	Type exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p><i>position du marcheur, (montre), et il me faudrait un guide.</i> » Désigne le guide. « Donc quand elle marche, on marche, si elle s'arrête on s'arrête. » 10'41 Discipline . 12'30 « <i>Regardez l'espace</i> » « <i>Vous n'êtes pas obligés de la suivre dans l'espace, vous la suivez dans le temps.</i> »</p> <p>Complication situation: un guide fille pour les filles et un guide garçon pour les garçons. 13'25 Relance sur espace et temps indépendants filles/garçons.</p> <p>14'24 Ajout descente au sol, chemin au sol et remontée, toujours à l'écoute avec les 2 guides.</p> <p>Relance esp. 17'10 Relance sur chemins au sol: relie au premier exo. Montre en expliquant.</p> <p>19' Complication: idem mais quand filles au sol, garçons debout et vice-versa. (démarre à 21')</p> <p>23' Mise en commun sur l'écoute: « <i>Aviez-vous besoin de regarder votre guide?</i> »</p>	<p>2 garçons s'amuse à glisser. E: « <i>on est trop serrés</i> »</p> <p>S'arrêtent tous ensemble et séparent l'espace. Les arrêts ne sont pas nets.</p> <p>Font tous ensemble. OK pour tps/écoute mais esp. Séparé. Écoutent et observent. Belle écoute.</p> <p>Belle écoute mais le guide garçon ne prend pas d'initiative, il suit les filles. Ont bien perçu la réaction en chaîne.</p>		G	ESP
				C	ESP Écoute

Temps	Enseignant	Élèves	Type exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p>23'45 Complication: Plus de guide, tous mélangés. S'arrêter tous ensemble et repartir tous ensemble. Relances sur le temps de l'arrêt. Régulation sévère sur la perte de la concentration (27') 28'30: « On enlève les arrêts. Juste marcher debout ou se déplacer au sol à l'écoute. » 30': Mise en commun</p>	<p>Font mais arrêts trop courts dans le temps. Bonne occupation de l'espace. Bonne écoute en général mais toujours 1 ou 2 élèves déconnectés. Alternent les 2 niveaux à l'écoute. Certains élèves sont décalés mais ensemble correct.</p>		C	
31'-46'	<p>« Vous allez vous mettre par deux. Quelqu'un veut bien faire avec moi pour que j'explique. » « Quoi qu'on fasse on ne peut pas se quitter des yeux... On a un fil qui nous relie les yeux.. Ce fil est élastique. » Montre qu'on peut aller très loin ou très près. En haut, en bas, rapide ou lent. « Vous pouvez jouer sur des oppositions » (va au sol et sa partenaire reste debout) 33'45 Début en musique 34'55 « <i>Vous pouvez regarder par en haut, par en bas.</i> » 35'20 « <i>Trouvez une fin.</i> » 36: Régulation sur le regard. Idem en 2 groupes (dans/spect) G1 (38'20-39'40) Discussion spect sur fil parfois coupé, variations près/loin, haut/bas, opposition au sein du duo. Ajout de la consigne: avoir des arrêts. G2 (42'58-44'17) Fait avec car impair.</p>	<p>Se mettent par 2 librement. Un élève continue à gigoter. Diane relance jusqu'à ce qu'il soit immobile (20" plus tard) Changements de niveaux, de vitesse. Esp. assez bien organisé. Minorité lâche le regard.</p>	I	2	RELAT° ESP TPS ANA

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
	Discussion spect sur ce que les spect ont aimé, espace, contraste.				
46'-54'	<p>« <i>Mettez-vous partout dans la salle. On va reprendre un guide pour l'instant (désigne). Le but du jeu c'est vous vous déplacez comme vous avez envie mais si le guide va au centre, vous devez tous vous regrouper au centre et si ils sort du centre, on s'éparille.</i> »</p> <p>« <i>On peut tout faire, tout ce que vous voulez..Mais soyez juste vigilants à se regrouper au même moment et à s'espacer au bon moment.</i> »</p> <p>Début 49'05 Arrêt régulation 49'20 Reprise 50' Arrêt 52' : relance sur espace éclaté (être vraiment partout) Reprise 52'40 Arrêt 54'</p>		I	C	ESP Écoute
54'-58'35	<p>Pour finir, improvisation sans guide. Faire ce qu'on veut avec éléments qu'on a travaillé empreintes, marches, statues...Pas de fil, pas de duo. Pas bouger tout le temps, poser des arrêts.</p> <p>Régulation pendant sur tous aspects (occupation espace, niveaux, empreintes, statues, accélérer/ralentir) 58'20 Poser la fin (poser son regard, immobilité)</p>	Font comme le guide (sol, arrêts...)	I	I/C	PG

ANNEXE 26 : Entretien post séance 2 avec Diane

Alors cette séance?...

Ben, là ils ont super bien bossé je trouve. Ça avance bien. Mais, au fait, en revoyant le travail de préparation que j'ai fait je me demandais si tu pouvais préciser... dans le sens où je fais des détours mais je ne fais pas exactement ce que tu as décrit, euh je m'en suis servi, comment dire?.. C'est dedans mais tu vois... c'est pas copié-collé. Donc j'ai ... je sais pas si tu veux...

Et ben, disons qu'à un moment donné, même si ce n'est que un court moment, je voudrais voir la tâche exactement comme elle est écrite, voilà, à n'importe quel moment et à ta manière mais cette tâche-là.

Mais bon, il faudra qu'on en reparle... Parce que, par exemple, en fait pour le travail de la statue euh... parce que ta tâche c'était... (cherche la feuille)

Déplacement et à un signal sonore bloquer... Après y a plein de... variantes qui peuvent rentrer...

Mais alors je l'ai déjà fait...

Non, je crois pas...

La première fois...

Tu n'as jamais fait ça...

Avec le tambourin.

Il y avait geste fort et dégouliner.

Parce qu'il y avait dégouliner après et toi tu veux forcément marche après?

Ouais... Dans ta première séance, le centre c'était la descente au sol.

Non, c'était le contraste, le passage plus du mouvement à l'arrêt, à autre chose, c'était le passage et le contraste entre le mouvement, l'arrêt, c'était vraiment.. pour moi la statue dans la forme n'avait pas d'intérêt. Ce qui était intéressant c'était plutôt, comment je peux canaliser mon énergie et faire une statue, un geste fort, marqué...

D'accord...

Ça peut être l'arrêt « je suspends » ou ça peut être l'arrêt « geste fort » et de là...

Donc pour toi, les statue c'est fait?

Je suis encore dedans et je développe, mais pour moi c'est bizarre de revenir dessus avec juste marcher, statue, repartir...

Si pour toi ça n'a aucun intérêt, il ne faut pas le refaire, tu vois ce que je veux dire. Simplement, moi il faut que je le sache parce que dans mon analyse ça change tout.

D'accord... Je trouve que c'est réducteur. Bon, je peux repasser par là mais...on est déjà plus loin quelque part...

OK, tant que tu me le dis, c'est bon.

Mais après j'entends aussi toi ton analyse...

Si pour toi ça a déjà été traité avec des arguments et tout, moi je veux entendre tes arguments et ça me va. Tu vois ce je veux dire. Voilà.

On en reparle. Là j'ai l'autre classe qui attend... On continue cette discussion au téléphone d'ici vendredi prochain.

ANNEXE 27 : Diane, s3 (21/03)

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
0-10'47	<p>Se répartir dans l'espace. « <i>On est toujours dans les sculptures. Vous allez prendre la position que vous voulez et je vais vous dire « ouvert », « fermé », « grand », « petit », donc vous aurez des mots et vous vous placerez comme vous en avez envie. Donc on aura jamais personne avec la même attitude.</i> »</p> <p>Ajoute la consigne de se tourner dans différentes directions.</p> <p>Dit: <i>ouvert, fermé, fermé et grand, ouvert et petit, ouvert et loin, ouvert près.</i></p> <p>3'23: temps de parole et d'analyse: « <i>Pour vous, fermé et ouvert c'est par rapport à quoi?</i> »</p> <p>« <i>Donc là, c'est par rapport à toi, à ton propre corps qui s'ouvre et qui se ferme. Quoi d'autre?</i> » Réexplique, relance.</p> <p>« <i>Voilà</i> », explique en prenant des points de la salle et montre. Demande quoi d'autre.</p> <p>Explique et montre.</p> <p>8'08: Reprise exercice mais avec consignes initiales doublées du point de repère (soi, salle, camarade)</p> <p>Donne des possibilités au fur et à mesure.</p>	<p>Preennent une position relativement immobile correspondant à leur interprétation de la consigne.</p> <p>« <i>fermé c'est quand on est regroupé (montre en esquissant la boule) et ouvert c'est quand on est comme une flaque</i> »</p> <p>Une élève s'exprime sur "grand".</p> <p>« <i>Par rapport à la salle.</i> »</p> <p>« <i>Entre nous, on se rapproche, ou...</i> »</p> <p>Preennent des positions debout ou au sol, très variées et souvent non-usuelles mais pas totalement immobiles..</p>	<p>I (F libres)</p> <p>DISCUS S°</p> <p>I (F libres)</p>	<p>I</p> <p>C</p> <p>I</p>	<p>CPS</p> <p>ESP</p> <p>ESP</p> <p>ESP CPS</p>

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
10'47 -13'14	S'allonger sur le dos, s'étaler. Travail sur le regroupement/déplier des articulations (donne les étapes).	Font en suivant indications	I ex	I	CPS (sensation)
13'14 -	<p>Debout. Travail de sensation sur le poids de la tête. (Mettre tête dans les mains et lâcher le poids de la tête devant, sur les côtés). Fait avec.</p> <p>15'45: Leur demandent d'observer et de trouver ce qu'elle fait. (Mouvements initiés par la tête ou le regard.)</p> <p>Exercice: initier son mouvement par la tête. (Donne des possibilités.)</p> <p>18'44: Démarrage, musique</p> <p>20'20: Pause. « <i>C'est pas mal. Maintenant on va rajouter les statues. (Montre) Je suis en train de descendre je m'arrête et puis je continue et je m'arrête en train de faire quelque chose que j'ai pas fini, et je continue après. Donc les statues elles sont en train de faire.</i> »</p> <p>« <i>Exactement, comme arrêté en plein vol. Et après vous essayez de voir, après je repars pas ailleurs (montre), après, je vois où va le mouvement. On essaye de continuer ce qu'on a commencé.</i> »</p> <p>21'40: Reprise</p> <p>23'23 Pause. Maintenant exploration autour des bras: composition (articulations). Explique et montre comment articulations peuvent initier.</p> <p>26'27 Pause. Énumérer les façons d'utiliser les bras.</p>	<p>Explorent, guidés par indications.</p> <p>Observent. Donnent leurs observations (interprétations imaginaires). Un élève relève le rôle de la tête.</p> <p>« <i>Comme si on avait été statufié.</i> »</p> <p>Reprennent en incluant des arrêts.</p> <p>Improvisent avec bras comme initiateurs du mouvement.</p> <p>Donnent des exemples et montrent à la demande de Diane (suivre les bras,</p>	<p>I ex</p> <p>O</p> <p>I ex</p>	<p>I</p> <p>C</p> <p>I</p>	<p>CPS (sensat°) PDS</p> <p>CPS</p> <p>CPS</p>

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p>Reprend leurs propositions et montrent au fur et à mesure. Leur demande d'observer deux versions (une où il y a tension et les bras entraînent le corps, une en "bloc") Refait.</p> <p>Explique: suivre sa main ou être tiré, montre. Exploration de ces possibilités.</p> <p>32'40 Reprise: initier les mouvements par les bras. Fait avec, verbalise des possibilités.</p> <p>33'58 Pause Possibilité de lâcher les bras, leur poids.</p> <p>34'15 Reprise</p> <p>35'10 Pause. Discussion sur différentes expériences et sensations.</p> <p>36'05 « <i>Maintenant on a plein d'éléments, les balancer, les tirer, les lâcher, etc et vous allez vous amuser avec ça. Vous faites des statues en train de faire et on reprend où on en est.</i> »</p> <p>37'05 Reprise</p> <p>38'20 Relance sur importance statue (vision d'ensemble et prise d'infos)</p> <p>Demande à un élève de faire. Quand elle est en statue, s'inspirer ou copier sa statue, mais pas forcément en même temps. « <i>J'essaie de la copier, de faire presque la même.</i> » Précise que c'est pas forcément la statue la plus proche de moi et pas forcément en même temps.</p> <p>41'33 Reprise. (arrêt: 43'14)</p> <p>Idem avec groupe spectateur:</p>	<p>s'appuyer dessus, se traîner, bouger articulations, faire l'oiseau, ..)</p> <p>Observent. Ne trouvent pas. Donnent leurs observations qui mises ensemble amène à l'analyse.</p> <p>Font, utilisation des différents niveaux.</p> <p>Font, utilisation variée des bras.</p> <p>Verbalisent.</p> <p>Belles mises en jeu corporelles. Fin non marquée.</p>	<p>O</p> <p>I ex</p>	<p>C</p> <p>I</p>	<p>CPS ANA</p> <p>CPS PDS</p>

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
45'05 G1	E1 reste toujours en fond de salle et n'expérimente que des chutes/glissades. E2 ne fait que marcher en bougeant ses bras de différentes manières mais toutes déconnectées du corps. Autres: propositions riches. Tous: peu de statues	E1 reste toujours en fond de salle et n'expérimente que des chutes/glissades. E2 ne fait que marcher en bougeant ses bras de différentes manières mais toutes déconnectées du corps. Autres: propositions riches. Tous: peu de statues			
46'25	Pause discussion. Suivant les remarques de spectateurs, régule l'activité de E1 et E2. Questionne les danseurs: se sont-ils sentis connectés à ce qui se passait autour d'eux?	Petits groupes mais pas d'espace collectif.			
50'25	Reprise avec G1	Amélioration. I ne sort pas de sa répétition de chutes mais + sérieux.			
51'25	Pause	Propositions riches mais E3 reste au fond, au sol et tente de se faire oublier.			
52'50	G2	Idem. Beaucoup ont choisi la même statue.			
54'54	Pause: donne directement une consigne supplémentaire: si une statue nous plaît chez un autre, la faire sans cesse.				
55'47	Reprise. Redit consigne pendant.				
57'45	Pause. Petite discussion sur expérience.				
59'15 - 65'	Improvisation libre, sans consigne. « <i>Tout ce que vous voulez sauf chahut.</i> » 61' Démarrage 63' FIN Régulations sur l'espace (tendance à être toujours au même endroit)		I	I/C	PG

ANNEXE 28 : Entretien post séance 3 avec Diane

Donc, j'ai réfléchi à la problématique qu'on a abordée l'autre fois, de vraiment passer par la tâche précisément, chose que j'ai essayé de faire cette semaine mais que j'ai plus ou moins détournée (rires), donc j'y ai réfléchi et là je suis partie de là mais à chaque fois je m'éloigne parce que je peux pas m'empêcher d'aller où ça m'emmène, et donc en fait la séance d'aujourd'hui je l'ai préparée en perspective de puisque je l'ai étudié.. parce qu'en fait moi, si tu veux, je l'avais interprété comme ça: moi, la tâche, je l'ai faite, j'ai traversé l'étape de départ et tout ce que je fais là, c'est des explorations à partir de ça.

En fait, le moment où tu as fait les statues c'est à la première séance avec le geste fort, on est d'accord?

Oui. Mais pour moi c'était réducteur et là je travaille tous ces aspects (me montre les compétences de la fiche enseignante), les niveaux avec la statue, la relation aux autres danseurs, la construction de l'espace. Pour moi ça rejoint tout ça en fait. Mais, l'idée de signal sonore statue, je l'ai pas exploitée plus que ça. Pour moi, tout ce qu'on fait là, c'est le rapport...comment expliquer...Tu vois, "passer d'une locomotion à un blocage", il y a arrêt et il y a blocage, le blocage pour moi c'est le geste fort et l'arrêt c'est juste le silence. Mais y a différents degrés de blocage mais il y a blocage aussi parce que l'arrêt c'est autant étonnant..et, et là, ce que je cherche par rapport à cet arrêt en cours de route, il y a plusieurs choses mais il y a aussi cette capacité de s'arrêter en train de faire. Parce que c'est un blocage qu'on s'oblige à faire mais qui est pas si évident, parce que le premier réflexe, c'est de s'arrêter en fin de son mouvement et d'en reprendre un autre après et comme c'est la consigne: tu t'arrêtes au milieu de ton mouvement, on voit qu'on n'y arrive pas. Par exemple, Ivan, à aucun moment il a réussi à le faire et donc c'est un blocage aussi en cours de route et qui demande cette capacité d'appui, d'équilibre, et aussi d'autres choses. Donc moi, tout ce que je fais je l'ai pris là-dedans quoi. Ce que je voulais faire pour essayer de me rapprocher plus de ça, c'est continuer ce qu'on est en train de faire là et à la dernière séance avant les vacances, je vais reprendre la marche et le signal sonore, quelque chose qui permette un blocage, pour voir/ ça va pas être remettre pour remettre mais je me dis que ça peut être intéressant de voir, après ce travail-là, ce qu'est devenu cet exercice.

Mais est-ce que tu le fais, en fait, par rapport à la demande de la recherche et il te semble qu'il y a un intérêt dans ta pratique et dans la pratique des enfants?

De repasser par cet exercice à proprement parler, euh, je marche et je m'arrête à un signal sonore, j'aurais pu m'en passer par rapport à là où j'en suis, donc c'est par rapport à cette demande que apparemment j'aurais pas assez développée en elle-même sur le moment avant de partir dans des pistes qui en découlaient, et donc c'est une façon de voir ce que ça fait d'y revenir pour eux, pour moi.

Donc on peut dire que... c'est vraiment de ton choix de le faire ou non, moi je ne t'impose rien, parce que par rapport à notre conversation de la semaine dernière, moi je suis allée voir la première séance pour voir d'où venait notre malentendu, et il vient de l'entretien qu'on a eu juste après la

première séance. Parce qu'en fait, quand je t'ai vue travailler sur le geste fort, ça a fait tilt, c'était clair que le geste fort ça renvoyait aux statues et je t'ai posé la question juste après la séance. Je t'ai dit: « Est-ce que dans la séance d'aujourd'hui, il y a des choses qui pour toi ont un rapport avec les tâches que je t'ai données? » et tu m'as répondu que non, sauf par rapport au fait de suivre un guide de manière collective, ça amènerait au miroir. Mais pour toi, la statue dans la discussion n'était pas présente. Donc, du coup, pour moi, je me suis dit que c'était moi qui avait vu un lien alors que pour toi pas vraiment...

Non, mais tu as complètement raison, mais ce jour-là, j'étais pas bien (anecdote privée expliquant son malaise ce jour là). Donc j'avais préparé ma séance par rapport à ça, donc oui, c'est les statues, sauf que je savais plus ce que j'avais préparé ni pourquoi. Comme j'avais noté des choses avant la séance, je l'ai fait, après je me suis laissée embarquer et du coup après je ne savais plus quel était le point de départ parce que je n'étais pas en état.

(Fin discussion autour de ce malentendu)

Du coup tu n'es pas obligée de le refaire, c'est toi qui vois..

Ben, j'ai réfléchi cette semaine et en fait alors, c'est vrai que le fait de faire marche, geste fort et fondre, j'aurais peut-être dû faire seulement marche, geste fort., marche. Mais parfois il y a des étapes qui ne me semblent pas nécessaire par rapport où je veux aller, dans le sens où moi dans ce j'ai lu, l'idée c'était la capacité de passer d'un état à un autre et plein de choses par rapport à ça, et du coup marche, geste fort, fondre c'est passer d'un déplacement à un non-déplacement et d'une qualité de chose rassemblée à une détente, contraction/détente. Donc j'étais déjà dans ça. Et puisque je travaille énormément sur le contraste c'était évident. Marche, geste fort c'est déjà un contraste mais moi, par habitude, il me manquait un contraste en plus. Donc en ayant étudié tous les paramètres (me montre la fiche enseignante), tu vois "l'élève bouge et modifie sa statue près le signal", ben en fait il y a cette idée de rester mais après, comment dire.. je passe à autre chose mais en conscience. C'est-à-dire que si je reste et après je marche, c'est marcher pour marcher, mais c'est pas pareil que je lâche progressivement. Je vois ma statue disparaître et autre chose naît.

*Mais pour l'élève, quand je dis: "l'élève bouge et modifie sa statue" c'est-à-sire qu'on n'a pas de véritable blocage tu vois. Le travail sur l'immobilité n'est pas très parlant, quoi. Tu as des enfants qui hop, changent..
..et puis il y a le regard qui continue..*

Ouais, voilà. Donc, pour moi, l'enjeu de la tâche est autour de cette immobilité.

Et moi j'avais la sensation, alors peut-être que je me trompe, que dans tout ce qu'on fait, je suis en train de faire et je m'arrête, il y a cette recherche de différences entre mouvement et arrêt et cette immobilité. Quand on a travaillé sur la présence du regard dans l'arrêt ou..je le dis pas forcément..voilà,

c'est quelque chose, pour moi il est dedans, mais je vais pas forcément, / on va croire que je le fais pas parce que j'insiste sur d'autres choses verbalement, mais pour moi c'est là de fait. Parce que forcément si je veux m'arrêter en train de faire, je m'arrête vraiment, sinon je ne le fais pas. Donc c'est cette idée, qu'est-ce qui se passe avant l'arrêt et qu'est-ce qui se passe après. C'est pour ça que je me disais qu'après ce parcours-là, euh..., bien refaire à la fin je me déplace et je m'arrête à un signal, tout simplement pour voir si les formes vont être exploitées différemment, est-ce qu'il va y avoir différents niveaux...Parce qu'en fait dans l'arrêt, il n'y a pas exploitation de formes variées parce que c'est juste l'arrêt alors que dans le geste fort, on se met dans une situation. Et du coup, cette situation, est-ce qu'avec tout ce qu'on a traversé, ouverture, fermeture les empreintes, la statue du marcheur, être en train de faire dans le mouvement et du coup se retrouver dans des formes qu'on n'aurait pas trouvées juste avec la marche et la statue va faire que les formes exploitées vont être variées, des variations de niveaux. Mon truc c'est pas de dire: « allez, statue sur un pied, statue au sol, etc », c'est plutôt on a traversé les empreintes, le travail d'aujourd'hui, des situations d'efforts qu'on n'aurait pas trouvées juste avec marche/statue. Et mon idée c'est de voir si il en reste quelque chose quand on va dire marche statue, c'est de voir si des choses qu'on a vues comme aujourd'hui vont émerger...

Donc tu l'utiliserais plus comme une sorte, entre gros guillemets, comme une sorte de situation d'évaluation.

Ouais. Enfin, puisque j'en suis là, je ne peux pas non plus revenir en arrière, c'est pas possible, donc du coup je pensais que ce serait un moyen...

Pour toi, l'enjeu de cette tâche, dans ce que tu as fait jusqu'à maintenant, il est déjà assumé en fait, et même dépassé, tu as l'impression...

Ben, alors la tâche en elle-même, on va dire sur le signal sonore, mais pas vraiment dépassé parce que je suis en train de la triturer dans plein de possibilités.

Mais qu'est-ce que tu cherches, en fait? Quand tu parles d'arrêter le geste par exemple, on va parler très enseignant, quel serait pour toi un critère de réussite pour un enfant, c'est-à-dire que si tu devait le faire passer seul, à quel moment tu pourrais dire qu'il a réussi? Pour toi, qu'est-ce qui fait vraiment enjeu?

....Si on leur demande juste marche/arrêt?

Non, non, dans ton travail, tu es partie de là mais ça te mènes dans une autre interprétation, celle du geste fort et après de l'arrêt, que ce soit comme aujourd'hui arrêter son geste en train, qu'est-ce qui pour toi est l'essence du critère de réussite?

...En fait, comme il y a plein de consignes différentes, ça va être à chaque fois le même, je peux peut-être pas te donner un point qui engloberait le tout sur le critère de réussite de l'arrêt puisque je travaille plein d'arrêts différents. Mais ce que j'ai envie de leur transmettre, c'est une capacité à être dans leur arrêt dans une suspension du temps euh... visible, et un contraste entre le mouvement et l'arrêt. Après que ce soit pas toujours dans la même

situation, d'être capable de varier la forme et l'attitude et que ce soit en relation avec les autres et pas toujours juste centré sur soi. Donc d'être capable de s'adapter à ce qui se passe autour, que ce soit par rapport à la construction dans l'espace ou à la construction dans le temps, est-ce que je m'arrête en même temps que l'autre, est-ce que je m'arrête après l'autre, est-ce que je m'arrête dans la même attitude que l'autre, vers l'autre, en m'éloignant de l'autre? Pour moi ce serait dans ces suspensions du temps, de varier la forme et dans la relation de ce qui se passe autour de moi. J'ai développé cette idée de l'arrêt, je crois...

Tout à fait... C'est de là que vient la différence entre l'interprétation que j'ai de cette tâche et l'interprétation que tu en as. C'est pour ça que cet entretien est extrêmement intéressant. Parce que, en fait, c'est parce qu'on attend pas la même chose de la notion d'arrêt que moi je vois ma tâche mais pas vraiment et toi, dans ma tâche mais pas vraiment...

Alors, après quand j'ai relu, j'ai trouvé des éléments et des notions par rapport à (lis fiche) travailler des formes complexes, dépasser la motricité usuelle, pour moi c'est vrai aussi, mais comme je te dis, ma manière de faire c'est pas de refaire et de donner un seul appui, ou...Moi c'est passer par, alors forcément que peut-être on va se retrouver sur un pied si on est en train de ..mais je veux pas le dire. Quand on a fait les empreintes, c'était aussi ça. Quand on a fait l'arrêt, je peux être en statue dans des appuis sur le sol multiples, pour moi ça répond à ça, mais je le dis pas. Et, il y a d'autres choses que je dis pas et que je retrouve là-dedans, c'est euh (lit) réagir au signal sonore, là je l'ai fait avec l'arrêt de la musique, travailler à l'écoute en groupe, quand on a fait l'arrêt par rapport à un guide et puis au groupe.. Donc moi j'ai eu l'impression de décortiquer ces propositions et de voir comment j'avais l'habitude ou j'avais envie là de les développer, donc je m'y retrouve. Mais je comprends qu'en fait, c'est peut-être pas... Il faudrait qu'on prenne chaque exercice et que je te dise pour moi...

Non, mais maintenant je vois tout à fait comment dans ton travail, tu développes toutes ces compétences.

Tu vois par exemple, il y a un truc, par rapport à l'espace partagé, je le travaille mais je le dis pas non plus (énumère les situations où c'est travaillé)

Non, mais tout à fait.. Moi, par rapport aux statues, c'est super pour moi d'avoir cet entretien-là, en revanche sur le fait de revenir à la situation initiale de la fiche, il faut que ça vienne que si tu trouves ça intéressant. Ça peut-être comme tu le dis une situation d'évaluation... Cette situation est en fait en filigrane des tes tâches..

Oui..Et si l'idée de l'arrêt c'est.. en fait, j'ai l'impression que l'idée phare c'est ce travail de l'équilibre dans l'immobilité dans des situations de déplacement croissant et qu'en fait, c'est que tout le travail... Si tu veux, je me trompe peut-être, mais si je l'avais fait comme tel, que ça, en disant: « on va plus vite, on s'arrête sur un pied, on s'arrête sur trois appuis... » ce serait un exercice surtout d'évaluation pour voir qu'il y a des difficultés d'équilibre, que ça marche ou pas, et plutôt que de le faire, le refaire, le refaire jusqu'à ce que le corps s'habitue et le fasse, je vais prendre

d'autres chemins pour faire travailler ça. Par exemple euh...est-ce qu'on va pas avoir par ce travail-là développé des capacités dans l'équilibre et des capacités de disponibilité, je cherche le mot depuis tout à l'heure, l'idée de m'arrêter au bon moment, et repartir... Tout le travail que je fais, je le fais dans l'espoir et l'envie que ça mette en place une disponibilité qui permette tout ça. Je suis disponible et je peux repartir directement... Mais tout le travail que je fais dans les appuis et dans la fluidité du mouvement et de l'arrêt c'est ça. C'est pas dans l'idée, c'est dans le corps. Pour eux en tout cas, puisque je leur dis pas, moi c'est comme ça que je fonctionne. Je l'ai pas oublié cette phrase-là mais c'est comme ça que je l'ai interprétée. Plutôt que faire et refaire jusqu'à ce que cette capacité marche, je traverse des situations corporelles qui me permettent d'y arriver, et c'est pour ça que du coup, je me dis que c'est peut-être bien de le mettre en évaluation...

Arrêt de l'entretien, mais, naturellement, notre discussion informelle revient sur le sujet et même aborde un aspect décisif dans la compréhension du "style didactique" de Diane. Je rallume donc le magnétophone.

Je résume ce que tu viens de dire. Comme tu les mets dans une situation d'activité où il y a plein de couches, plein de couches de consignes, parfois il y a un aspect qui va être plus relâché, que tu ne vas pas forcément relever, parce que ils ont tellement de choses à gérer que tu ne vas pas forcément leur demander de tout contrôler en même temps.

C'est tout à fait ça. C'est pas parce que je donne plein de choses que ça veut dire que je veux tout. Bien non. Faut qu'on prenne ce qu'on peut prendre. Mais c'est pas une raison pour amener qu'une chose et me dire qu'elle est acquise à la fin de la séance. La danse englobe tout, donc pourquoi la morceler en fait? Et en fait, ça revient à cette idée. Moi, je l'ai pas oubliée cette tâche, pour moi elle est là mais.. Et en plus, tu vois, tu l'as dit toi même, tu dis que tu as choisis la statue, et je suis tout à fait d'accord avec toi, parce que ça englobe tout ça. Et moi, qu'est-ce que je fais en ce moment, pour moi, je dis pas que c'est juste, mais depuis le début on travaille là-dessus, je travaille sur tous les paramètres qui sont engrangés par cette tâche de départ, et ça me permet, d'en parler avec toi ça ma prend pas la tête, ça me permet de m'éclairer sur mon fonctionnement qui s'est construit mais que j'analyse pas forcément. Là j'analyse parce que j'essaie de l'expliquer, et ça m'éclaire. Je me dis que parfois il faudrait que je ferme un petit peu plus parce que c'est important pour tout le monde, moi je sais où je vais, mais c'est bien de savoir en tant qu'élève, de se raccrocher à quelque chose, de pas toujours être dans un flou et de savoir pourquoi on a fait ça. Donc pédagogiquement c'est quelque-chose à travailler. A partir du moment où je sais où je vais et que les élèves viennent avec moi, je vois pas l'intérêt de cibler, de fermer. Mais ..aussi parce que, je sais pas si tu as vu comment je fonctionne, souvent on fait avant de dire. Je trouve que c'est un chemin, on fait et après on dit. Plutôt que de leur dire avant que les bras peuvent conduire, qu'on peut s'appuyer dessus, qu'on peut être tiré par les bras, etc

Une phase exploratoire...

Ouais, et après on dit et on reprend. C'est un peu le même processus: « Vous ne savez pas où vous allez, je peux pas vous le dire complètement non plus

parce que je vais utiliser ce que vous allez faire », je peux pas complètement le déterminer moi même. Et pour moi, c'est vrai que c'est dur de cibler. Et pour les autres tâches...je sais pas...

Moi, la seule chose que j'ai envie de dire, parce que c'est bien de pouvoir échanger, j'ai aucun conseil à te donner sur comment tu amènes les choses car tu as une expertise, c'est évident, la seule chose, comme tu l'as dit, il y a beaucoup de niveaux de consignes, beaucoup de choses en même temps et tu en rajoutes sans arrêt, ce qui en fait une activité très proche de la danse, mais la question que j'ai envie de te poser, c'est une vraie question dont je n'ai pas la réponse. Sur cette classe ça marche relativement bien mais tu as quand même 2 ou 3 élèves qui n'arrivent pas à rentrer. Est-ce qu'ils n'arrivent pas à rentrer pour des raisons x et y extérieures à la danse, mais un élève comme Mathieu, si la tâche était plus circonscrite, est-ce qu'il ne rentrerait pas plus facilement?

Je sais pas, j'ai pas la réponse...

Moi non plus, mais est-ce qu'à un moment donné le fait d'être dans la réalité et la complexité de la danse, c'est à dire tout qui fonctionne en même temps, est-ce que c'est pas difficile du coup pour certains élèves de comprendre ce qu'on attend d'eux? Parce que tu vois Mathieu, il se raccroche à des petits trucs qu'il a capté. Et il voit que c'est insuffisant et il s'arrête..

J'ai quelques réponses à ça. On a des expériences différentes, et on a toutes les deux une expériences.. moi je peux pas, peut-être que tu as déjà eu ce cas de figure et que tu as réussi à les faire rentrer par des moyens que je n'utilise pas, mais avant je me pourrissait la vie à tout le temps culpabiliser de pas embarquer 100% d'adhésion, et après je me suis dit. « je ne vise pas le 100% de réussite » et la 2eme chose c'est qu'est-ce que c'est rentrer, à la mesure de chacun? Léa, rentrer pour elle, c'est là où elle en est, Brice c'est là où il en est, mais Mathieu qu'est-ce que ça veut dire? A la fin, tu as entendu , il voulait refaire. Donc qu'est-ce que ça veut dire? Je ne savais pas qu'il était là. Il m'a surpris, il m'a donné une information sur lui très importante. Je savais qu'il avait pris des choses, mais je savais pas à quel niveau puisqu'il restait au fond, il se cachait et il décrochait pas de la relation avec Ivan. Donc là il m'a donné une clef. Je vise pas 100% de réussite, je me dit que chacun prend, que je ne suis pas maître de tout et si j'arrive pas à capter tout le monde il faut que je l'accepte... Je peux pas garantir que ça serve à tout le monde.. Mais, c'est comme en langues étrangères, il y a une imprégnation.. Même Thomas, peut-être qu'à force de voir il s'imprègne et il fait son chemin. Parce que moi je crois vachement, parce que je le travaille aussi avec le Feldenkrais, au fait que le corps intègre sans faire, pour moi, le fait que Mathieu fasse pas, ça veut pas dire qu'il ne se passe rien au fond de lui. Rentrer ça veut dire réussir, ça veut dire ce que fait Léa, d'accord, mais pas seulement. Peut-être que plus tard... Moi, je t'avais dit, ce qui m'intéresse c'est les liens avec les choses de la vie, est-ce qu'il va pas se transformer un petit peu?.. Et c'est pour ça que je lance je lance je lance puis ils prennent ce qu'ils peuvent. Bon, je m'adapte à eux, je fais pas la même chose avec d'autres classes. Eux, il m'emmène vers des choses que je n'ai jamais faites avec des classes du primaire, ils me donnent envie d'aller plus loin.

ANNEXE 29 : Diane, s4 (28/03)

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
0 – 8'45 (8'45)	<p>Trouver une place dans l'espace pour commencer. Au sol, dos étalé, genoux fléchis. Pression sur un orteil, du pouce au petit, pied droit puis pied gauche. Guide à la voix. Fait avec à la 1ere fois, puis observe 2e et 3e. Demande à la deuxième fois de se concentrer sur ce que ça provoque dans le corps.</p>	<p>Se répartissent harmonieusement. Rentrent au fur et à mesure dans ce travail sauf 4 élèves qui "attendent que ça passe".</p>	MD	I	CPS S
8'45 – 20'23 (11'38)	<p>Se lever. Sentir poids de la tête, diriger son mouvement à partir de la tête et de ses différentes parties. Fait avec et indique quelques possibilités en faisant avec. 11'30 En musique. Quand arrêt musique, arrêt du mouvement. Quand musique reprend, reprendre dans le chemin initial. Régule les arrêts imprécis et reprises qui ne sont pas la suite du mouvement initial. 15'50 Même travail mais repartir dans le sens opposé, d'où l'on vient. 17'20 Même exercice mais arrêt à leur charge, et repartir soit dans continuité, soit à l'opposé. Fait avec. (19'15 sort) 19'30 Arrêt. Régulation espace</p>	<p>Improvise en initiant par la tête. Vont dans différent niveaux, propositions assez variées. Deux élèves font toujours pareil, ne recherchent pas vraiment. Sont dans la tâche. Seuls deux garçons ont du mal à se lâcher, sont dans des motifs usuels et répétitifs, gênés. L'espace se resserre.</p>	Iex	I	CPS S PDS TPS (phrasé) ESP (chemin)
20'25 – 23'29 (3'04)	<p>Montre et demande aux élèves de trouver règle d'action. (Marche et bloqué statues. Au bout de la 4e, fait toujours la même.)</p>	<p>Observent et donnent des interprétations. E1: « <i>Vous marchez et vous prenez toujours la même pose.</i> »</p>	O	C	ANA CPS

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p>« Depuis le début de l'exercice? »</p> <p>« Oui, c'est sûr..Ensuite... »</p> <p>« Oui.. Mais dans l'histoire des statues il y a quelque chose à creuser.. »</p> <p>« Alors je vous aide. Est-ce que j'ai fait toujours la même statue depuis le commencement? »</p> <p>« Alors comment ça s'est passé? »</p> <p>« Oui mais elle a raison (en parlant de E1). J'ai fait la même statue au bout d'un moment. Et cette statue, est-ce que je l'avais faite avant parmi les autres.</p> <p>22'45: « Bon, voilà ce qui se passe. (Refait et parle en même temps.) Je marche, je fais une statue, qui me vient, je ne réfléchis pas. Je refais plusieurs, plusieurs fois, et au bout de 3 4 fois, je vais choisir celle que j'ai préféré et la refaire, essayer de la retrouver et la mémoriser. Et une fois que je l'ai, je la garde et je change plus, je refais toujours la même. Donc les premières statues, elles servent à chercher l'idée et une fois que je l'ai, j'essaie de la reproduire à l'identique à chaque fois. Vous y aller et on cherche... »</p> <p>23'29 Départ. « C'est marche, statue debout »</p>	<p>Plusieurs E: « Non. »</p> <p>E2: « On dirait un robot. »</p> <p>E3: « Quand vous vous arrêtez, après vous partez dans une autre direction. »</p> <p>...</p> <p>Plusieurs E: « Non. »</p> <p>E4: « Vous avez changé. »</p> <p>Quelques E: « Oui.. »</p> <p>Observent, écoutent.</p>			TPS
23'29	23'36: « Donc alternance déplacement, arrêt »	Commencent à marcher et bloquent de	I	I/C	CPS

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
- 42'20 (18'51)	<p>Observe.</p> <p>24'03: « Occupez bien la salle et voyez si cette statue on peut la placer dans des orientations différentes, la mémoriser. »</p> <p>24'17 « Commencez à en retenir une et à reproduire à chaque fois la même. »</p> <p>24'26: « <i>Il y en a qui continuent à changer. Ne changez plus, celle que vous voulez garder, la refaire.</i> »</p> <p>25: « <i>Il y en a où je ne vois pas encore.. Ce doit être très très clair. Restez plus longtemps. Pour être sûr de la stabilité et des détails. Mathieu c'est bien mais reste plus longtemps, tu comprendras tout à l'heure pourquoi. Là, toi c'est une statue en déséquilibre, moi je voudrais une statue plantée.</i> »</p> <p>25'35: « <i>Bien, arrêtez-vous. Il y en a neuf qui viennent s'asseoir ici et neuf qui restent là</i> »</p> <p>Attend qu'ils se décident. L. a maîtresse de la classe intervient à 26'30.</p> <p>26'50: « Alors les spectateurs.. (discipline) vous êtes seuls, vous ne vous concertez pas, vous allez choisir quelqu'un à regarder. Vous les danseurs, vous faites votre statue, vous n'en changez pas, vous la faites en boucle mais pas forcément toujours dans le même sens. Et donc vous (s'adresse aux spectateurs), vous devez mémoriser une statue. Pour l'instant vous laissez la vôtre de côté et vous en choisissez une seule, soit tu décides d'abord qui tu regardes, soit tu choisis en fonction de la statue. Donc il est</p>	<p>manière incertaine au début, puis quelques élèves tentent de sortir de l'usuel.</p> <p>On sent que les élèves réfléchissent, les arrêts sont courts et pas totalement immobiles chez la plupart.</p> <p>Tous viennent s'asseoir à l'exception de 2.</p>	<p>C pr D</p> <p>Memo F et repro F pour S</p>	<p>I</p> <p>I/2</p>	<p>TPS</p> <p>ESP</p> <p>CPS/ESP</p> <p>CPS/ESP</p>

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p>possible que vous choisissiez plusieurs la même statue, il est possible qu'il y en ait qui ne soient pas choisis ça n'a pas d'importance. On y va en silence. »</p> <p>« Vous faites toujours la même, celle que vous avez préparée tout à l'heure. »</p> <p>28'35 Départ.</p> <p>28'41: « Restez suffisamment longtemps dans cette statue pour qu'on puisse bien l'apprendre. »</p> <p>29': « Pensez au regard. Non, c'est pas possible, tu peux pas nous regarder systématiquement. Si dans la statue la tête est sur le côté, elle doit y être tout le temps et du même côté »</p> <p>29'27, aux spectateurs « Alors, ce qui serait bien c'est que les garçons vous regardiez les statues des filles et les filles celles des garçons »</p> <p>29'50: Demande à Ed de sortir pour observer.</p> <p>30'05: « Bien, vous arrêtez. Et les spectateurs vous allez marcher et faire la statue que vous avez choisie et vous les nouveaux spectateurs vous essayez de reconnaître votre statue »</p> <p>30'45. « Bon, venez vous asseoir, on va faire un petit point. Vous êtes fatigués aujourd'hui. Qui a compris l'exercice? »</p> <p>Interroge E1: « Tu peux expliquer à Sofia? »</p> <p>Désigne E2.</p> <p>« Mais là le groupe, il va faire sa statue à lui? »</p> <p>« D'accord. (A un E qui fait une tête "trop dur") Ah c'est</p>	<p>D1: « On fait laquelle? »</p> <p>D: Pas mal. Statues légèrement stylisées. Utilisation des bras chez tous, sauf 1. 2 élèves ne sont pas dans l'axe vertical. Un élève est dans un niveau bas (2 genoux fléchis). Ed change parfois de statue.</p> <p>Des questions furent des 2 côtés, D et S.</p> <p>Les D viennent s'asseoir.</p> <p>8 doigts se lèvent.</p> <p>E1: « Non.. »</p> <p>E2: « On doit choisir une statue , on marche et on la fait. »</p> <p>E1: « Non, la statue qu'on devait observer. »</p>			

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p><i>sûr, si tu ne fais que regarder tes pieds, ça va être dur. Ce qu'on va faire, c'est que comme la moitié s'est perdue en route, on va essayer de les récupérer. Alors, ceux qui viennent de nous montrer la statue, on va remonter une fois.»</i></p> <p>32'30: « Restez dans votre image. Analysez votre statue, pensez à votre regard, votre tête, où est-ce qu'elle est.. Allez-y, marchez et faites-la ailleurs. Attention à bien choisir votre statue les spectateurs.</p> <p>33'16: « Et venez vous asseoir et allez-y. Et on essaie de voir si on reconnaît sa statue. Attention à être bien précis. »</p> <p>33'58: « Là on peut voir qu'il y a un petit soucis parce que tous les garçons font à peu près la même mais c'est pas tout à fait la même. »</p> <p>34'22: « Alors qui s'est reconnu? Est-ce que tu peux aller là, Margot reste là et vous faites la statue en même temps. Vous vous regardez pas.</p> <p><i>Alors est-ce que c'est le même bras? Et le pied de devant et de derrière. Vous avez vu que c'est pas facile. Ca s'inspire de mais c'est pas exactement la même chose. Qui s'est reconnu? Est-ce que vous pouvez vous retourner, tous ceux qui ont fait la statue de Ivan, toi tu vas te mettre là face à nous, tu les regarde pas, vous faites tous sa statues.</i></p>	<p>Le G1 se replace. Statues.</p> <p>Belle immobilité.</p> <p>G1 vient s'asseoir et S deviennent D. Statues non tenues, juste esquissées.</p> <p>2 S lèvent la main.</p> <p>Les 2 E la font. C'est le même schéma mais différences de côté mobilisé et de poids du corps.</p> <p>Qq E: « Non »</p> <p>Un E (Ivan) lève main.</p> <p>Tous font les bras à peu près comme statue de départ mais les jambes et niveaux sont différents de l'un à l'autre.</p> <p>Les S parlent tous pour noter différences.</p>	+O	C	ANA

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p><i>Il y en a qui ont le genou par terre, il n'a pas le genou par terre. Il y a des bras posés sur les jambes, il n'a pas les bras posés sur les jambes. il a les jambes pliées légèrement et il est plus sur la jambe de devant.</i></p> <p><i>Ah!...Donc ça a pas marché, tu n'as pas fixé ta statue.</i></p> <p><i>« Allez-y, faites-la à côté</i></p> <p><i>« Alors qu'est-ce qui se passe?</i></p> <p><i>C'est pas le même côté. Et vous avez vu son pied comment il est? Vous voyez la difficulté de faire exactement pareil.</i></p> <p><i>36'30 Alors on change de groupe. Ceux qui viennent de copier, vous marchez, vous faites votre statue à vous, celle de tout à l'heure. Alors attention...Stop, stop, y a une consigne en plus. Donc c'est votre statue que vous avez inventée tout à l'heure que vous montrez maintenant. Mais les garçons doivent obligatoirement copier une fille, et les filles un garçons. Allez!</i></p> <p><i>37'40: Attention de faire toujours la même.</i></p> <p><i>38'04: Mathieu, c'est ce que je t'ai dit tout à l'heure. tu ne restes pas.</i></p> <p><i>38'28. On change de groupe.</i></p> <p><i>38'50. Silence, c'est parti.</i></p>	<p>2 copieurs: <i>« Mais il a changé, tout à l'heure il était comme ça! »</i></p> <p>Une S lève la main et dit: <i>« celle de Léa »</i> Les 2 se placent et prennent pose. Sont en symétrie.</p> <p>Qq S: <i>« C'est pas le même côté. »</i></p> <p>S: Des <i>« Ah non »</i> fusent.</p> <p>D: Certains élèves ne font qu'esquisser, d'autres ont de bons arrêts et une immobilité OK.</p> <p>D et S changent rôle.</p> <p>D marchent et bloquent tous à peu près en même temps, espace serré.</p>			

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p>39'14: <i>On s'arrête. Est-ce que quelqu'un s'est reconnu? Demande à une E (Sofia) d'y aller.</i></p> <p><i>C'est pas du tout ce qu'a fait Ivan. Lui, il a fait quasiment ce que tu as fait tout à l'heure. Tout à l'heure, Donc... Alors Ivan, elle a changé ou tu as transposé à ton propre savoir-faire et tu ne t'es pas assez imprégné de ce qu'elle a fait. Essayez de la faire avec elle.</i></p> <p><i>Ben, tout à l'heure tu étais en avant, c'est bien ce qu'il a fait tout à l'heure. En fait tout l'exercice est basé sur votre mémoire à vous avant d'être la mémoire de ce que fait l'autre. Alors, on change, qui s'est reconnu? Des fois on se trompe mais c'est pas grave.</i></p> <p><i>Alors, c'est bien la même? Alors vous voyez, y a des difficultés d'appuis. Ensuite? Alors qui? Margot, tu nous la refait? Faites ensemble, vous, regardez, regardez!</i></p> <p><i>Donc vous voyez, c'est pas évident. »</i></p>	<p>Qq doigt. Les deux font des poses différentes.</p> <p>Les 2 font en même temps. Sofia rechange son appui.</p> <p>Un E lève main mais dit qu'il n'est pas certain. Le S y va et fait avec les 4 D. Mêmes bras mais appuis différents. S: « bof.. » Les 2 font. S: « <i>C'est pas la même jambe.</i> » S2: « <i>Et les mains ne sont pas au même endroit.</i> »</p>			
42'20 - 51'	<p><i>Maintenant que vous avez compris, je voudrais que 5 élèves aillent faire une statue. Mais choisissez une statue dans laquelle vous pouvez rester un moment. Et vous allez placer vos statues les uns par rapport aux autres. Donc</i></p>		I/ repro de F	I/G	CPS ESP

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
(8'40)	<p>vous ne me faites pas un troupeau.. Désigne un E qui lève la main. <i>Tu crois que tu vas tenir 5 minutes comme ça?</i> <i>Tu ne tiens même pas 10 secondes...</i> Envoie 2e élève et précise: <i>On a le droit d'en faire une par terre.</i> <i>Prend l'espace.</i> <i>OK. Venez là. Ce que je vous demande, c'est de ne pas vous mettre tous face à nous. C'est les uns par rapport aux autres de trouver des orientations différentes et des contrastes entre vous. Si il y en a qui sont par terre, d'autres se mettent debout, il y en a qui sont de dos, il y en a de côté etc. Donc à 5 vous faites une composition. Donc allez, vous vous replacez.</i> <i>Vous êtes tous face à nous, je vous ferais remarquer... Brice..</i> <i>On bouge plus.</i> Je veux 5 personnes qui vont s'amuser à déambuler dans ce musée de statues et copier la statue qu'ils veulent, quand ils veulent. 45'15 Désigne élèves. Fait avec en disant: Donc tu marches et tu fais la statue de l'un d'eux et puis une autre, et pas forcément à côté de cette statue et pas forcément dans le même sens que cette statue. 45'37 Sort. <i>Thomas, tu traverses le musée des statues et tu essayes de</i></p>	<p>Va se placer dans une statue sur un pied. S'entête mais ne tient pas l'équilibre.</p> <p>D2 s'agenouille près de D1. D2 s'éloigne.</p> <p>D1 repart se placer. Puis D2 et D3 (tous sont de face mais dans niveaux différents) D4 se place de dos debout , près de D3. D5 se place au centre, au sol, de profil. (Pdt tout ce tps, D1 a modifié sa pose.)</p> <p>Les statues sont immobiles, les autres déambulent avec Diane et font de petites tentatives tout en la regardant.</p> <p>Rentrent dans consigne mais ne sont pas</p>			(TPS)

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p>les recopier puis tu changes tu vas vers une autre. Après on change Margot, ne reste pas.</p> <p>46': Retourne faire avec eux.</p> <p>46'15: On s'en rapproche le plus possible mais évidemment ça ne peut pas être exactement pareil parce qu'on ne passe pas une heure à l'observer.</p> <p>Allez, ça bouge pas assez! Moi j'ai eu le temps d'en faire 4 ou 5. On circule, on change.</p> <p>47' Sort. Musique.</p> <p>Ne bouge pas Ivan. Ne change pas. Amusez – vous, de près de la statue, de loin, de face à la statue, dans la même orientation, dans une autre.</p> <p>Valentin, ne reste pas une heure. Tu changes, pars en faire une autre. Essayer toutes les possibilités.</p> <p>48'35 Bien.. On change. On commence par placer des statues dans l'espace. Attention à l'espace, ça commence pas bien là. Regardez comme vous êtes les uns par rapport aux autres. Donc maintenant, ce qu'il faut c'est ceux qui circulent dans ce musée et qui imitent ces statues. »</p> <p>49'40 Départ G 2</p> <p>« Allez amusez-vous avec ces images, à l'envers, de loin, de près, attention Ivan, à chaque fois que tu fais une statue, tu la regardes essaye de la faire pour toi, la personne que tu copies n'a pas à savoir que tu le fais. Occupez tout l'espace. »</p> <p>51': Arrêt. « Bien »</p>	<p>sûrs d'eux.</p> <p>Les D commencent à enchaîner les temps de marche et de copie immobile.</p> <p>Propositions d'espace variées, fluidité.</p> <p>Les D se réajustent d'eux-mêmes (espace, directions, niveaux). (2 au sol, dont un équilibre, 2 debout dt une sur un pied, un à genoux)</p> <p>Pas mal dans l'alternance et la fluidité.</p>			

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
51' - 60' (9)	<p>« Vous allez danser, tout le monde est en mouvement, et quand vous voulez vous faites votre statue ou une de celles des autres danseurs. Vous êtes (compte)10, ça veut dire que dans votre vocabulaire, il y a dix statues. Vous pouvez faire une de ces dix statues, on est d'accord? »</p> <p>Mémoriser la statue que vous allez faire, la vôtre, vous avez quelques secondes, allez, ce sera la vôtre pendant tout l'exercice et que vous allez transmettre aux autres. Tout le monde a sa statue? Donc vous pouvez faire soit celle-là, soit celle des autres. Et nous les spectateurs, on essaie d'observer comment ça circule, comment ça se répond. Attention, commencez par votre statue à vous, placez-la dans toute la salle, dans toutes les directions. »</p> <p>53 Départ G1 en musique</p> <p>53'43: Attention, celle-le n'est pas dans ton vocabulaire. Allez les garçons on copie les filles et l'inverse, sinon vous faites tout le temps la même chose.</p> <p>54'10: C'est pas mal du tout, il y a juste un gros problème d'espace. Prenez tout l'espace</p> <p>54'40: Fin « Alors c'est déjà mieux que tout à l'heure mais l'espace on a du mal! Vous avez vu où vous êtes? Vous sentez une barrière vers nous? Parce que ce serait bien que vous alliez partout et que vous copiez parfois de très loin. Par exemple, tu as ta statue, et que les statues se répondent de très loin (fait la même que l'E à l'autre bout de la salle). Ça manque un peu. Et n'hésitez pas à faire de dos, dans une autre orientation... Allez on change. C'était déjà beaucoup mieux. Ceux qui n'ont pas fait... Prenez déjà</p>	<p>Au fur et à mesure les D prennent une position.</p> <p>OK pour alternance mais majorité marche/statue et pas danse/statue. L'espace se resserre.</p> <p>D et S changent rôle.</p>	<p>D: I/C/repro F</p> <p>S: O</p>	I/C	<p>CPS ESP (TPS)</p> <p>ANA</p>

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p><i>voire statue. Euh... Ce qui m'a manqué dans le premier groupe c'est que les garçons vous n'avez quasiment copié que les garçons et les filles les filles. J'ai dit quasiment. Ivan recule. Placez-vous, pas tout le monde vers nous. Travaillez sur la profondeur, vous êtes tous au fond. »</i></p> <p>5735 Départ G2 2 « <i>On marche, on danse guidé par sa tête, faites bien l'arrêt. C'est bien. Allez, bloquez (à un élève qui a du mal à trouver son équilibre).</i> »</p> <p>59'38: Fin « <i>C' est pas mal du tout. Alors, vous avez... c'est vrai que dans la danse, recopier les statues on n'y arrive pas trop. Il faut capter quelque chose au vol. Aujourd'hui, toute la séance ça a été ça, essayer de mémoriser certaines formes et de la transmettre aussi.</i>»(60'14)</p>	<p>Des D de G1 protestent.</p> <p>Les D s'ajustent.</p> <p>Comme G1: marchent, dansent peu entre les poses.</p>			
60' - 63'45	<p>Improvisation libre mais sans chahut et si je veux, je fais des statues.</p> <p>62'30 Début 63'45 Fin</p>	<p>Beaucoup de statues mais avec marche sauf 3 élèves qui dansent tout le temps.</p>	I	I/C	PG

Remarques et notes au vol:

Plus agités que d'habitude, bavardages, moins de concentration, et ce dès leur arrivée.

ANNEXE 30 : Entretien post séance 4 avec Diane

Juste une question sur la séance d'aujourd'hui. Est-ce que tu peux me dire deux mots sur la mise en place des statues?

Deux mots..J'ai pas vraiment analysé mais comme ce qui m'a paru délicat c'était de copier quelqu'un, de prendre la.. de s'imprégner de la forme de quelqu'un, j'ai voulu travailler sur la mémorisation et l'assimilation d'une forme. Alors déjà de sa propre forme, puis de celles des autres et l'aboutissement que j'ai pas vraiment vu mais que j'aurais aimé voir, c'est dans ce travail de circulation et de mise en place des statues, comme ça, de manière aléatoire en choisissant dans un vocabulaire commun, c'est l'architecture de l'espace et je fais ma statue avec toi, à côté de toi, de connivence avec toi, loin de toi, en opposition à toi ou dans la même direction et en même temps ou après toi. Mais là j'ai ramé, enfin... j'ai abordé ça mais j'ai pas pu leur en faire prendre conscience. Mais l'objectif de la fin, c'est ça, de faire de la composition en instantané, en impro, et de jouer avec ces statues qui se répondent, qui se font les unes après les autres.. Parce que là, déjà ils ont commencé à le faire de loin, en changeant de direction. Mais 'y avait pas trop de liberté, j'ai mémorisé donc je peux la faire après, je peux la faire, voilà quoi..

ANNEXE 31 : Diane, S5 (04/04)

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
0 – 24'30 (24'30)	<p>Au sol, étalé, allonger le bras vers le haut, comme si on voulait toucher le plafond. (Opposition étirement/poids)</p> <p>Montre une fois: chaque fois, l'étirement de son bras dans une direction entraîne le décollement d'autres parties. Elle précise: « Je suis un peu, pas trop. »</p> <p>Fait avec.</p> <p>4'15 « <i>On va un peu plus loin.</i> » Au fur et à mesure, jusqu'à debout et idem debout.</p> <p>6'45 Idem debout-> déplacement centre, tension directions.</p> <p>8' Idem, en repartant du sol, mais avec différentes parties du corps (elle montre quelques possibilités)</p> <p>11' Ajoute: le faire dans l'espace-temps de la cymbale.</p> <p><u>Rq:</u> son obj. est d'introduire un flux continu, mais échec et donc abandon cymbale à 13'. Montre.</p> <p>15'40 Introduction musique-> le faire en collant au max à la musique (rapide en 4 temps mais le 4eme temps est un silence)</p> <p>18': <u>Décroché: marcher sur cette musique</u></p> <p>20': Fait passer ceux qui l'ont compris et à 21'20 les autres essaient.</p>	<p>Vont dans des étirements, guidés par leur bras. Certains mobilisent d'autres muscles, mais OK dans l'ensemble.</p> <p>Bonne mobilisation en général, font dans le calme.</p> <p>Font rapidement mais sans la structure rythmique.</p> <p>Seuls quelques-uns trouvent cette suspension.</p> <p>Les 8 danseurs font les autres observent. Un peu mieux.</p> <p>Certains OK, majorité qu'une partie de la</p>	Iex.	I	<p>CPS S PDS (ESP)</p> <p>/TPS/ TPS</p>

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
24'30 - 45 (20'30)	<p><u>22'40 Reprise exo en musique (montre)</u></p> <p>Gestion formation paires. A 25'55, montre avec une élève. Par 2: Un prend une position, l'autre entre dans son espace et pose, et ainsi de suite</p> <p>32' Le faire en musique (même musique) avec pose dans temps suspendu.</p> <p>Passages par 3 duos, observer. 36'35 G1/ discussion de régulation</p> <p><u>Parenthèse aide:</u> 38'30- 41' Le trio dit ne pas y arriver. Diane les fait décomposer et les aide, les relance, les autres E observent.</p> <p>41'30 G2/ discussion de régulation</p> <p>43'43G3/discussion régulation</p>	<p>consigne. (corps ou temps)</p> <p>Rq: un groupe de 3. Bonnes propositions (niveaux, axe..) mais pas de vraies immobilités.</p> <p>Un groupe est vraiment sur la musique mais gestes minuscules, un autre groupe bien mais sur 2 mesures. Les autres, bien mais pas temps respecté. Un duo et le trio ne partagent pas d'espace (seulement statues proches). Un duo en rythme mais propositions minuscules, les autres pas en rythme.</p> <p>Un duo OK mais 2 mesures, un duo OK mais hors rythme, le 3e n'a pas de partage d'espace (à côté) Duo OK mais hors rythme, trio OK hors rythme (un seul élève respecte le tps)</p>	I	2	CPS (Formes libres) ESP TPS ANA

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
<p>des espaces »</p> <p>49'30 « Asseyez-vous un instant. Chut.Oho, on se concentre. Alors, je viens de vous dire "attention à l'espace » je voudrais voir ce qu'on a évoqué depuis le début, aller où il n'y a personne, occuper toute la salle, je vous fais courir et hop ça y est (fait un geste de regroupement avec ses mains), il faudrait contrôler votre situation dans l'espace. Donc attention à l'espace, attention au bruit, ne me faites pas des (se fige, épaules en haut, position usuelle), enfin là vous vous figez comme ça par la surprise, essayez d'être un petit peu créatif dans vos formes, de prendre le temps même si ça va très vite, de choisir votre forme. Alors on a les empreintes, on a travaillé les directions, on a travaillé ouverture et fermeture par rapport aux autres ou la salle, d'accord? C'est pas juste un arrêt comme ça, mais essayez de produire une attitude qui raconterait quelque-chose. »</p> <p>51'05 Reprise tempo lent</p> <p>51'25 Signal</p> <p>«Pas un mouvement, juste la respiration... Je fais exprès de vous immobiliser. Tant qu'il n'y a pas le signal de marche, je voudrais voir la statue vraiment (attend) Il y a plein de corps qui parlent.. (A une des 2 filles)Ça n'arrête pas de parler dans ton corps,</p> <p>Mais ton corps parle, et ta voisine aussi, elle n'arrête pas de bouger. »</p> <p>52'12 Reprise marche tempo rapide</p>	<p>Idem</p> <p>S'agitent un peu</p> <p>Écotent, assis</p> <p>Tempo marche OK en général, temps de réaction rapide, richesse poses mais immobilité chez peu d'élèves.</p> <p>Continuent à bouger, surtout deux filles (pourtant très « sages »)</p> <p>E: <i>Mais je parle pas.</i></p> <p>Marche OK, temps de réaction rapide, poses debout usuelles ou accroupies au</p>				

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p>52'15 Signal</p> <p>« Vous n'avez pas bien compris, certains, on s'assoit. Alors, on a travaillé toutes sortes de statues. On les a appelées les statues. A chaque fois qu'on les a fait, vous êtes restés en statue (prend une pose), y a plus rien qui bouge. Et là on fait un exercice différent dans la présentation et Brice quand t'es en statue, t'es pas en statue tu attends que ça se passe, alors c'est toujours, donc il y a toujours quelque-chose qui est en mouvement. C'est pas ça (Prend une pose et la garde en disant:) Il faut te contenir complètement dans la forme, t'es une statue de pierre. Le cœur il bat, la respiration fonctionne mais tout l'extérieur... D'accord? Une dernière fois. On se met debout. »</p> <p>54': Reprise, tempo course</p> <p>54'10 Signal</p> <p>« Très bien, on va le faire une dernière fois et cette fois-ci, ne bougez pas, bougez pas! vous allez essayer de décider votre statue dès maintenant, dans votre tête. »</p> <p>54'28 Reprise, tempo course</p> <p>54'43 « Dernière fois, mais on ne décide pas sa statue, on laisse venir ce qui vient. On ne bouge pas avant le signal!</p>	<p>sol, pas de réelle immobilité chez 5 ou 6 élèves. S'assoient, écoutent.</p> <p>Course OK, temps de réaction assez court, poses assez variées mais ça bouge par manque d'attention à l'immobilité.</p> <p>Course OK, temps de réaction assez court, poses variées et ça bouge beaucoup moins.</p> <p>E: D'accord. Mais plusieurs bougent.</p>			

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
	<i>C'est au dernier moment qu'on se laisse inspirer. »</i> 54'55 Reprise, tempo decrescendo « <i>Ca bouge, ça bouge, ça bouge.. Et le regard.. Et relâchez. »</i>	Course/marche OK, temps de réaction assez court, poses bien variées et ça bouge beaucoup moins. Un E a fait le scorpion et ne tient pas jusqu'au bout.			
55'35-64 (8'25)	Danse des envies. Souligne que si possible, elle aimerait voir des choses qui ont été traversées. Première impro 57'40-60 (musique) Discussion 60'-62'35 / Deuxième 62'54-64'	Marquent des arrêts, statues. Pas mal mais moins riche que moments antérieurs. Plus agité. Idem	I	I/C	PG

ANNEXE 32 : Entretien post séance 5 avec Diane

Alors aujourd'hui, je suis partie avec le même fil. Après, comme je t'avais dit, j'ai essayé de me rapprocher de ta consigne sous forme d'un style d'évaluation, plus que comme un travail approfondi. D'abord j'ai fait ce que j'avais prévu, la statue à deux, par rapport à Giacometti, l'ouverture/fermeture de l'espace du duo et avec les appuis et cette sortie du sol et le fait de se décentrer, que le centre de gravité soit déporté. Le travail de ce matin c'était pour développer ça, d'abord lentement puis avec une vitesse plus, enfin t'as vu cette musique donne quelque chose de rapide. Puis reprendre ce travail avec marche et le signal sonore. Et j'ai été vraiment déçue du résultat. Si j'avais eu le temps, il aurait fallu.. J'ai préféré faire la danse des envies pour voir ce qui émergeait de tout ce qu'on avait traversé. Bon, c'était court 3 minutes, si on avait eu 10 minutes d'improvisation libre, ça donne le temps de se rappeler ce qu'on avait aimé faire et tout, mais bon..

Mais pour les statues, il y en avait beaucoup qui n'étaient pas immobiles, il fallait leur dire et pour moi c'était décevant parce qu'avec ce qu'on avait fait avant, je pensais que ce serait maîtrisé. Pour les formes il a fallu que je le dise aussi avec des mots. Bon, le dernier passage c'était pas mal mais j'ai été obligée de le formuler. En tant que test, c'était pas probant (rires). Tous les arguments que je t'avais avancés, que tout ce que j'avais fait ça amènerait sûrement à, ben non... Je sais pas ce que tu en penses...

Ben, moi, en vérité, je n'ai pas été si étonnée que ça, parce que tu leur a fait traversé beaucoup de choses et tu as vraiment développé des compétences fines, subtiles, mais l'arrêt.. En fait, même quand tu leur demandais de s'arrêter en train de faire, tu as développé des compétences très intéressantes, mais tu n'as jamais insisté sur l'immobilité, c'était pas ce qui importait apparemment à tes yeux..

C'est vrai, tout à fait...

Et du coup, tout ce que tu leur as fait traversé a eu un impact sur leurs formes, tu as vu, ils ont proposé des choses variées, des niveaux, ils sont sortis de la verticale usuelle et tout, mais l'immobilité, c'était moins central..

Pour moi, il y a cette différence de corps entre arrêt et mouvements et pour moi ça doit être reproductible, quelle que soit la durée et tout... Pour moi, il y a des situations où je pensais.. mais c'est vrai que je n'ai jamais insisté verbalement sur l'immobilité... Alors du coup, si il n'y avait pas d'autres tâches, je continuerais par rapport à ce que j'ai vu aujourd'hui, sur l'immobilité et la composition collective de tableaux, mais il y a encore l'atelier et le miroir.. Bon pour le miroir, j'ai déjà un peu fait la semaine dernière, quand on a copié l'autre, c'est dans cet esprit mais je vais réfléchir à ces deux tâches pendant les vacances.

ANNEXE 33 : DIANE, S6 (25/04)

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
0 - 10'45	<p>Avant de démarrer, rectifie les placements car ils ont tendance à toujours se mettre au même endroit.</p> <p>1'10 Frotter les mains à l'intérieur. Fait avec. Les lâcher et observer ce qui se passe au niveau de la sensation du poids des mains.</p> <p>2'20 Avec les mains caresser une surface devant soi, sur un mur invisible devant soi.</p> <p>Régulation sur espace du mur.</p> <p>5'46-8'20 Idem par groupes pour s'observer. Discussion après que tous aient fait sur l'espace du mur.</p> <p>9'10 Refont tous ensemble</p>	<p>Font avec, en silence.</p> <p>Majorité met en jeu le corps entier par action de la main mais l'espace du mur n'est pas respecté.</p> <p>Majorité mobilise le corps entier mais l'espace du mur n'est pas stable.</p> <p>Mieux dans l'ensemble.</p>	<p>MD</p> <p>I.ex.</p>	<p>I</p> <p>I</p>	<p>S</p> <p>CPS</p> <p>ESP</p>
10'45 – 32'25 (21'40)	<p>Danser guidé par ses mains (reprise). Musique. Danse avec. Relance sur prise espace. Discussion sur possibilités. Reprise en essayant de prendre conscience de son trajet.</p> <p>25'30 Danser guidé par sa tête (reprise). Musique. Discussion sur espace</p> <p>29'15 Danser guidé par ses pieds avec priorité sur conscience du trajet.</p>	<p>Consigne appliquée même si niveaux de réalisation différents. OK et avec plus de déplacements.</p> <p>Consigne appliquée et riches propositions.</p> <p>OK.</p>	<p>I.ex.</p>	<p>I</p>	<p>CPS</p> <p>ESP</p>

32'30 - 63'20	<p><i>Vous allez vous mettre par 2. (Attendez que les paires se forment.) Je veux pas montrer l'exercice, je voudrais juste l'expliquer. Vous vous mettez face à face, il y en a un qui va guider l'autre, vous pouvez commencer debout ou assis. Euh...il y en a un qui est le miroir de l'autre. Chut... Oh oh, vous écoutez? J'aimerais ne pas donner 50 explications pour commencer, mais vous, comment vous comprenez la consigne? Tout le monde a déjà vécu ça dans sa vie, dans des jeux ou quoi. Essayer de bouger en miroir. D'accord? Donc décidez qui est le guide décidez comment vous placez dans la salle par rapport au groupe.</i></p> <p><i>Après on changera de guide, mais je souhaiterais qu'il y ait un guide.</i></p> <p><i>Non, c'est un de vous deux. J'aimerais qu'il y en ait un qui décide des mouvements et l'autre qui essaye de le suivre à l'identique. Mais nous, en tant que spectateur, on ne doit pas savoir lequel de vous deux est le guide, d'accord? Essayez! Sans musique, dans le silence (34'10).</i></p> <p><i>35'05: « On s'arrête un instant. On va regarder tout de suite les (compte) 4 groupes, les autres sont spectateurs. Restez où vous êtes. Regardez-les, que chaque groupe fonctionne un petit peu différemment. Placez-vous les 4 groupes.</i></p> <p><i>Non, mais c'est juste parce qu'ils se tournaient le dos. Je vous ai pas demandé de changer de place, restez où vous étiez mais</i></p>	<p>Restent assis mais se placent F à F. Certains se lèvent. Le bruit monte.</p> <p>E1: <i>On a le droit d'être tous les 2 guides?</i> E2: <i>Mais le guide c'est le miroir?</i></p> <p>Propositions variées dès le début, espace (latéralisation) OK pour tous, mais un seul duo s'approche d'un véritable unisson (les guides bougent dans un temps et une énergie qui ne permet pas l'unisson).</p> <p>Un E: On se place où?</p>	I.ex	2	ESP ECOUTE (ENG/TPS)
------------------	---	--	------	---	----------------------------

	<p><i>comment vous voulez faire l'exercice en vous tournant le dos? Yann, il est derrière toi, comment veux-tu que vous fassiez le miroir? Silence du corps et quand vous sentirez que c'est le silence chez tout le monde, que tous les 8 vous êtes prêts, vous démarrez. Je donne pas le départ. Attention... (36')</i></p> <p><i>36'15 Vous êtes perdus sans moi? (Au duo qui n'est pas prêt) Qu'est-ce que vous attendez? Non, non on part pas n'importe quand. Tous le monde en silence, vous devez sentir tous les groupes. Vous deux si vous ne vous regardez pas?... Quand vous sentirez que tous les groupes sont silencieux, vous y allez. (36'45)</i></p> <p><i>Sofia, pourquoi tu soupire? Tu attends qui?</i></p> <p><i>Ca peut être seulement un guide qui commence, mais toi si tu fais la chou, les autres ils n'ont pas le silence et ils ne peuvent pas démarrer. Dès que vous sentez un silence, que vous êtes tous prêts, c'est n'importe quel guide qui peut démarrer¹⁶. (37'35)</i></p>	<p>3 duos sont silencieux, un autre mouvements parasites. Le départ tarde.</p> <p>Une E du même duo n'a pas une position neutre et les autres, respectant la consigne ne démarrent pas.</p> <p>Cette élève lâche cette "position" en soufflant.</p> <p>E: <i>Parce que j'attends.</i> <i>Madisson</i> (sa partenaire). <i>Madisson: Non, moi je l'attend, elle était comme ça.</i></p> <p>Démarrent à 37'55. Les guides ne permettent pas l'unisson. Mobilisation corporelle</p>		
--	--	---	--	--

16 Ajout d'un niveau d'écoute: en plus de celle au sein du duo, écoute inter-groupe.

	<p>38'54: Et on s'arrête. Alors on va tout de suite faire des commentaires. Qu'est-ce que vous ressentez les spectateurs, et même si vous (aux D) vous avez des commentaires à faire, soit le guide soit le guidé.(A un D qui lève la main:) Oui...</p> <p>Que vous connaissiez déjà?..</p> <p>C'est ça qui t'est venu dans l'exercice. Ensuite.</p> <p>Ah.. Ils préparaient à l'avance.</p> <p>Ouais. Alors moi ce que j'aurais aimé que vous remarquiez c'est que personne n'est ensemble, on a aucun groupe qui fait vraiment en miroir, dans le sens qu'on ne peut pas y croire. Il y avait toujours un décalage. Même si vous vous prépariez à l'avance, même si vous connaissiez par cœur la chorégraphie, il y a toujours un décalage. Par exemple, Sofia, à un moment tu es comme ça alors que Madison est comme ça. Il y a toujours des choses qui ne sont pas exactement pareil. C'est normal, c'est la difficulté de l'exercice. Je vous demande pas que ce soit parfait mais ce qui m'intéresse c'est de voir que les spectateurs, ça ne leur a pas sauté aux yeux. Vous êtes peut-être habitués à ne pas chercher la perfection mais voilà. Le but de l'exercice, c'est qu'on ne sache pas qui guide l'autre, qui est le miroir de l'autre. Donc ça doit être parfaitement ensemble. Alors, on s'assoit et ce groupe, vous vous placez les uns par</p>	<p>et espace OK.</p> <p>Quelques S lèvent la main.</p> <p>Un D: <i>Nous, on a fait en même temps parce qu'on a fait la chorégraphie du hip-hop...</i></p> <p>Oui.. D: <i>et en fait, j'ai pas fait exprès et...</i></p> <p>Un S: inaudible</p> <p>S: <i>oui, il montrait puis il faisait.</i></p> <p>Autre S: inaudible</p>		
--	---	---	--	--

	<p><i>rapport aux autres, prenez l'espace. Vous attendez le silence de tout le monde et quand vous sentez prêts vous commencez.</i> (41'56)</p> <p>43'26 Trouvez une fin. Alors? Qu'est-ce que vous pouvez leur dire?</p> <p><i>c'est beaucoup mieux, mais forcément il y a des petites choses. Mais (s'adresse aux S) vous avez entendu? Il y avait une écoute, une attention. Alors c'est très rare que vous dansiez à ce point en silence. Il y avait une grande qualité d'écoute, et vous étiez pas mal ensemble. Est-ce que vous vous souvenez, on avait fait quelque chose, je vous montre et vous essayez de vous souvenir.</i></p> <p>DECROCHAGE: Montre une évolution d'empreintes/arrêts (cf. s1)</p> <p><i>On va le faire ensemble: on va faire des empreintes, à chaque fois que je m'arrête vous vous arrêtez, à chaque fois que je bouge vous bougez.</i> (47'-49'30) Diane guide une première fois avec une durée régulière entre les arrêts puis irrégulière. Puis elle leur demande ce qui change, qui est plus difficile.</p>	<p>G2: Belle qualité d'écoute. Propositions corps global, différents niveaux. Mais les guides bougent un peu trop vite/complexes non décomposés. Un duo est plus dans des mimiques.</p> <p>Un S: <i>Ben que Emma elle était en retard.</i></p> <p>Des élèves lèvent la main. Ils proposent des choses qu'ils ont faites mais pas exactement l'exercice en question.</p> <p>Font avec elle. Première vague OK. Deuxième plus difficile. Proposent</p>		
--	--	--	--	--

	<p>50'50: <i>Quand vous faites le miroir, si vous faites des arrêts et que tout à coup vous partez dans quelque chose de rapide, celui qui est en face c'est plus dur pour lui que si on va toujours à la même vitesse. Je dis pas que c'est pas possible mais c'est plus dur. Donc, pour que ce soit plus facile le miroir, il faut plutôt faire des vitesses irrégulières ou régulières?</i></p> <p><i>Donc on reprend. Vous changez de rôle et vous essayez d'être réguliers dans vos mouvements, de ne pas trop surprendre. Le but Ivan et Thomas, c'est pas de faire des farces, c'est de réussir à le guide. Le guide est responsable de son miroir. Si le miroir n'arrive pas à suivre, c'est peut-être que le guide fait des choses trop difficiles. Allez. Retrouvez le silence et partez quand vous le sentez.</i> (52'40)</p> <p>53'50: <i>Pensez au bruit que vous faites sur le sol. En général les sons traduisent une précipitation. Est-ce que j'ai la même jambe, au même endroit?.. Si ton miroir n'y arrive pas, c'est que ce que tu fais est trop difficile.</i> (Fin: 54'30)</p> <p><i>Alors, les miroirs, les miroirs pas les guides, qu'est-ce que vous en pensez? Est-ce que vous avez trouvé que votre guide vous soutenez ou alors?.. Vous pouvez dire comment ça s'est passé?..</i></p> <p><i>(au guide) Oui, tu faisais des choses, en étant de face, je sais pas comment il aurait pu suivre (mouvements spirales rapides des avant-bras). C'est pas évident du tout. Alors peut-</i></p>	<p>des petites choses.</p> <p>Nombreux E: <i>Régulières.</i></p> <p>Les guides ne sont pas dans un Eng/tps permettant l'unisson (dansent sans se soucier de l'autre). Tous OK pour latéralisation et corps global.</p> <p>E: Des fois il faisait des choses que j'arrivais pas à faire.</p>		
--	--	---	--	--

	<p>être au ralenti. Si on va au ralenti, peut-être on y arrive. Mais c'est pas facile. Donc vous sentez que des fois le guide, il va trop vite ou il fait des choses trop difficiles.</p> <p>Bon, le miroir doit faire attention aussi. Il doit être disponible, et être dans une énergie. Si il est là comme ça (avachi) et bien juste pour faire ça (lève le bras) ... Alors que si tu es vigilant et déjà prêt, ça se passe mieux. D'accord? Alors, est-ce que vous avez remarqué que vous restez toujours à la même place pour la plupart? On pourrait essayer de se déplacer pour voir ce qu'il se passe quand on rajoute un déplacement. Pour finir, une dernière fois. Allez, décidez qui est le guide, une minute, silence. Partez quand tout le monde est OK. Placez-vous, on partir quand tout le monde sera prêt.</p> <p>On rajoute du déplacement... Le changement de niveau, le changement d'orientation, le changement de place. On a parlé de régularité, il y a une responsabilité du guide..</p> <p>Et on s'arrête. Bon, c'est bien, je sais ce que je dois vous faire travailler! Asseyez-vous. Alors, par exemple je suis son guide (montre une E) et je fais ça (se place de dos) Donc mets-toi de dos, et maintenant, comment elle fait pour savoir ce que je fais? Elle tourne la tête et si moi je tourne pas la tête on est pas pareil, c'est impossible. Pour moi, si vraiment on respecte la règle du miroir, on est quand-même limité, y a quand-même des choses qui ne sont pas possibles. Ou alors ça veut dire qu'on est vraiment très très très sensible et qu'on a des yeux derrière la tête. Donc y a des choses impossibles. Et il y en a</p>	<p>Anecdotes d'élèves.</p> <p>58'30-59'25 Quelques propositions intéressantes mais aucun vrai unisson (2 duos s'en approchent tout de même).</p> <p>Beaucoup d'E sourient et un dit: <i>Elle tourne la tête.</i></p>		
--	---	--	--	--

	<p><i>qui se sont permis de le faire mais je sais pas comment vous pouvez espérer que votre miroir suive. Donc, on a dit régulier. (Danse rapidement, style tectonik, avec des onomatopées) Mais comment tu veux qu'on te suive? Alors, donc, on on est responsable de son miroir, donc on doit vraiment l'accompagner, on doit vraiment/ on essaye quelque chose ensemble Madisson (s'assoit face à Madisson) Donc je la regarde et je l'attends, je la conduis et je l'attends (bouge lentement le bras, unisson) Merci. Alors, c'est sûr que pour l'instant on fait pas grand-chose, au fur-et-à-mesure qu'on apprendra à communiquer comme ça, à se faire confiance, ça évolue. Alors, maintenant les déplacements. (Fit signe à Madisson de se lever.) On va se mettre côte à côte. Je vous montre un exemple de ce j'ai vu. Regardez. (Se déplace rapidement, sans écoute.) 'Y a pas un problème là? si, y a quand-même le miroir mais e profil, mais elle peut pas me suivre, elle peut pas me suivre. Y a eux problèmes. Déjà c'est difficile parce que pour le miroir, on put hein, mais c'est pas facile. Ca pourrait être plus facile d'être côte à côte mais on se regarde quand-même. (le font. Se déplacent lentement, unisson) On peut pas aller très vite On peu regarder devant (le font) mais c'est plus difficile. Donc dès qu'on perd le contact des yeux c'est plus difficile. D'accord?</i></p> <p>(63'20)</p>			

E: Y a plus e miroir.

Remarques et notes au vol :

Fait marquer le début et la fin des impros par des poses, corps silencieux.

ANNEXE 34 : Entretien post séance 6 avec Diane

Juste une petite question. Donc, le miroir, tu vas y revenir?

Ouais, encore la semaine prochaine, tu sais que le 9 on n'a pas cours, donc j'ai essayé de m'astreindre à un planning, en fait, et donc je vais passer par d'autres étapes d'écoute et la semaine prochaine pareil. Comme après il va y avoir la coupure et que l'atelier c'est un gros morceau, je me suis dit que j'allais faire comme ça. Le miroir, l'écoute, pendant 2 séances et après l'atelier.

ANNEXE 35: DIANE, S7 (02/05)

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
0 - 9'25	<p>Par 2, contact par une main posée sur celle du partenaire. Le guide bouge de manière à emmener son camarade sans le perdre et sans perdre le contact. Montre une fois avec un E.</p> <p>Signale bruit au sol car un seul bras d'appui-chercher `trouver d'autres appuis et faire lentement.</p> <p>4'10 Changement rôle</p> <p>5'15 Attention aux à-coups, chercher une qualité fluide, continue,, comme si on flottait.</p> <p>7'30 Musique très douce.</p> <p>9'03 Fin « <i>Bon, c'est assez moyen.</i> »</p>	<p>Font mais certains guides bougent avec des à-coups et perdent donc leur partenaire.</p> <p>Encore des à-coups et ruptures. Ne trouve pas la qualité du lent/lié</p>	I.ex	2	Contact Ecoute
9'25 - 17'45 (8'20)	<p>Croiser les bras et attraper avec ses doigts les pointes des omoplates. Sans lâcher, évoluer debout et au sol (surtout descendre et remonter).</p> <p>12' Pause discussion</p> <p>Travail sur la remontée sans à-coups et sans trop de force (recherche de chemins) Reprise à 15'45.</p> <p>17'45 Arrêt</p>	<p>Font. Chocs, remontées avec force des abdominaux et quelques E lâchent parfois.</p> <p>Amélioration pour la majorité des élèves.</p>	I.ex	I	CPS (appuis)

17'45 – 25'34 (7'49)	<p>Reprise exo 1. 20': « <i>Essayez de respirer ensemble.</i> » 20'25 Pause discussion. Précise qu'en entrant dans la musique, la qualité devrait changer. Passage en 2 groupes. « <i>On cherche pas à être original, on cherche à être ensemble.</i> » Arrêt 25'34</p>	Légère amélioration dans quelques duos mais encore trop d'à-coups en général. G1: 1 duo OK, 3 moyens G2: 2 duo OK, 2 moyens	I ex	2	Contact Ecoute CPS (appuis)
25'34 - 30'50 (5'16)	<p>Se mettre dos à dos, assis en tailleur, et sentir la respiration de l'autre. Puis, essayer de respirer en même temps.</p>	Font. Qq E semblent se concentrer mais d'autres semblent trouver la situation étrange et inintéressante.	I ex	2	S Ecoute
31' – 37'11 (6'11)	<p>Debout, un à côté de l'autre, bouger à l'unisson (1 guide, l'autre suit).</p>	Font à peu près la même chose mais les temps de vrai unisson sont rares car les guides bougent un peu trop vite ou avec à-coups.	I ex	2	Ecoute (Tps/eng)
37'11 – 60'30 (23'19)	<p><i>Maintenant on va reprendre le miroir. On se face en face à face et je ne réexplique pas l'exercice.. Vous essayez de repartir de là où on s'était arrêté la dernière fois.</i> <i>Trouvez un silence commun à toute la classe et après vous commencez.</i> 39': <i>Dès qu'on perd le contact du regard, on est plus tout à fait dans le miroir...</i> 39'45 <i>On arrête. On va regarder en spectateurs. Deux groupes.</i> Organisation.</p>	Se placent. Latéralisation et corps global OK. Seul un groupe s'approche de l'unisson. Les autres guides bougent trop vite/saccadé.	I ex	2	ESP Ecoute (Tps/Eng)

	<p>40'35: Vous êtes 3 groupes, vous êtes sur scène, donc quand vous allez éventuellement vous déplacer, c'est en ayant conscience des autres groupes. Trouvez un silence commun de tout le groupe et quand vous avez ce silence vous démarrez.</p> <p>42'15 : Et fin. On reste, on reste, silence du corps, Yann je vois tout qui bouge. Bien. Relâchez, asseyez-vous là où vous êtes.</p> <p>On sait toujours qui est le guide... Est-ce que tous les groupes ont fait des choses similaires? Non? Alors comment on peut différencier ce qui s'est passé?.. Si tu dis qu'ils marchaient, c'est qu'ils ne restaient pas à la même place. Est-ce que les autres groupes restaient à la même place?</p> <p>Ils restaient à la même place. Donc il y a eu deux façons d'envisager les choses, soit en se déplaçant, soit en restant à la même place. Est-ce qu'ils sont restés à la même distance?</p> <p>Ouais.. Ils sont restés à une distance très similaire tout le temps. Qui a changé de distance?</p> <p>Yvan et Thomas ont varié la distance un peu. Mais vous avez toute la salle. Ça veut dire qu'on peut être vraiment tout près les yeux dans les yeux, et qu'on peut être très très loin, d'accord? Vous êtes restés tout le temps à la même distance. Qu'est-ce que vous pouvez trouver comme autre observation? Ouais, comme l'a dit Valentin. Et d'après vous, pourquoi ils ne sont pas en même temps?</p> <p>Le guide va un peu trop vite. Vous entendez. Euh, (montre un duo) je trouve qu'il y avait des propositions intéressantes parce qu'ils faisaient pas que marcher. Il changeait le centre de</p>	<p>G1: 2 guides bougent rapidement, 1 fait des gestes minuscules et rapides.</p> <p>S1: Moi j'ai observé Thomas et Yvan et ils faisaient que marcher.</p> <p>S: On sait toujours qui est le guide.</p> <p>S: inaudibles.</p> <p>S: Non, ils se sont écartés Brice et Madisson.</p> <p>S: Yvan et Thomas.</p> <p>S: On voyait qui guidait.</p> <p>S: Le guide bouge trop vite.</p>		
--	---	---	--	--

	<p><i>gravitation du corps. Parfois ils étaient face à face, parfois ils étaient de côté, parfois ils étaient à mi-chemin entre une direction et une autre.</i></p> <p><i>Oui mais on a travaillé la vision périphérique donc c'est possible. Donc c'est possible.</i></p> <p><i>Parce qu'ils étaient trop loin ou qu'ils allaient trop vite. J'ai pas dit qu'ils y arrivaient mais les propositions étaient intéressantes parce qu'elles faisaient partie de la consigne, elles étaient juste par rapport à ça et elles étaient assez complexes, mais le seul problème c'est je vais trop vite. Tu proposes des changements. Au lieu de faire que ça (fait un pas sur le côté) tu proposes de le faire comme ça (temps lié 2nde). Pourquoi pas. Mais lui ne le sait pas. Donc, tu vas l'emmener avec toi (fait lent/lié), tu vas pas le surprendre (le fait rapide/sec), d'accord? Je le surprends pas, je l'emmène avec moi. Imagine que tu emmènes quelqu'un d'aveugle. Lève toi. (Lui prend la main) Tu vois pas. Ferme les yeux. Si je dois t'emmener quelque part, je vais pas faire ça (le tire brusquement). Tu as vu ce qui s'est passé. Ferme les yeux. Si je t'emmène avec moi, (se déplace lentement et sans à-coup) voilà, ça se fait tout seul. Donc c'est pareil avec les yeux dans le miroir sans se tenir. D'accord Yvan. Parce que vos propositions sont intéressantes, y a des choses assez complexes, vous êtes en biais, en plus ça marchait, mais vous ne vous attendez pas. Vous êtes dans la surenchère des propositions. Est-ce qu'on pourrait voir d'autres groupes et donc penser à ça. J'accompagne. L'idée ça ne suffit pas dans cette improvisation. C'est pas mal tout de même, c'est déjà mieux que la dernière fois, et on va essayer de faire plus. Allez, 3 groupes.</i></p>	<p>S1: Mais normalement le guide il doit être face à face.</p> <p>S1: Mais il suivait pas.</p>		<p>TPS</p>
--	---	--	--	------------

	<p>Organisation</p> <p>47'35 <i>Construisez votre espace, pensez à votre Giacometti, il y a une surface et des statues plantées les une par rapport aux autres. Trouvez un silence commun et démarrez quand vous sentez un silence.</i></p> <p>48'50 <i>Restez concentrées, quand vous le sentirez, changez les rôles mais sans rien vous dire et sans qu'on le voit. Vous essayez de trouver.</i></p> <p><i>Continuez comme ça, changez de rôle quand vous voulez mais sans rien dire. Ça se passe sur une entente des deux, on comprend sans prendre la parole.</i></p> <p>50'10 <i>Les spectateurs vous essayez de voir comment se passent ces changements de rôle.</i></p> <p>50'45 : <i>Fin! C'est pas mal, hein.</i></p> <p><i>Oui, mais après ça relève de l'impossible de ne pas le voir pour l'instant. Je ne dis pas que c'est impossible dans l'absolu. Mais on le voit quand-même de moins en moins. Même si on le sait, parce qu'il y a un état de corps qui est pas le même chez celui qui dirige et celui qui est le miroir, c'est quand-même plus ensemble. Il y a moins d'à-coups, moins de pertes, y a quelque chose qui s'écoute.</i></p> <p><i>D'accord.</i></p>	<p>G2: un duo est en parfait unisson avec des propositions globales et variées. les 2 autres bien mais quelques pertes. Propositions riches.</p> <p>Selon le guide, unisson ou pas. En majorité moyen, sauf pour une E qui guide en permettant un parfait unisson.</p> <p>S: <i>on voit qui c'est qui guide.</i></p> <p>S: <i>Pour Nadia et Émilie, on aurait pas dit qu'il y en avait un qui dirigeait. Mais à un moment Léa elle faisait ça et Julie non.</i></p> <p>S: <i>Émilie au départ elle a mis la tête comme ça (côté) et Nadia elle</i></p>		
--	---	--	--	--

	<p><i>De toute façon, en le faisant on s'en rend compte. Au début tu es partie comme ça et tu t'es pas rendue compte que pour elle il y allait avoir tout le travail de c'est quel jambe et quelle bras. Soit ça se fait instinctivement, sauf que si je suis un peu fragile ou que le miroir n'est pas encore installé, c'est mon cerveau qui va travailler à ma place. Donc là, pense à elle. Comme tu ne sais pas comment elle va réagir, il faut que tu l'emmènes avec toi et pas que tu y aille en espérant qu'elle te suive. En tout cas pour l'instant.</i></p> <p><i>Vous voyez bien ce qui ne va pas, hein! Mais quand-même je trouve qu'ils ont réussi à changer les rôles sans se parler, ils ont réussi à être ensemble quand-même, dans un même temps, donc je trouve qu'il y avait une belle écoute et que c'était de mieux en mieux. Il y a deux groupes qu'on n'a pas vu. Allez-y. Vous changez de rôle quand vous voulez. Silence et départ.</i></p> <p>53'45</p> <p>55'25 Fin. Alors on a fait pas mal de commentaires de l'extérieur tout à l'heure, là les danseurs comment vous le sentez?</p> <p><i>Euh... vous remarquez comment les 2 groupes étaient placés dans la salle? Vous avez gardé les mêmes places tout du long. Alors pour finir, chut..., on va le faire en musique tout le monde ensemble et cette fois-ci on va essayer de varier le plus de possibles. C'est à dire la distance, le plus loin le plus près, le</i></p>	<p><i>suivait pas.</i></p> <p>S: A un moment il y en avait une qui avait le bras comme ça et l'autre comme ça.</p> <p>G3: Approximatif car un peu trop rapide. un duo propositions riches, l'autre usuel.</p> <p>D1 (duo usuel et approx): C'était facile.</p>			
--	---	--	--	--	--

	<p><i>haut, le bas, et puis par quoi on a tendance à commencer le miroir? Par quelle partie du corps?</i></p> <p><i>Les bras. Donc on va voir si on pourrait pas rajouter un peu de genoux ou de bassin. Ça se fait déjà un petit peu. Mais plutôt que toujours commencer par les bras, voir si je peux pas utiliser les pieds, si je peux pas utiliser un peu plus le centre du corps comme moteur du mouvement, Ça se fait mais encore plus. Donc loin. près et tout le corps. Tous ensemble pour finir. Tous ensemble. Choisissez votre position les uns par rapport aux autres. Trouvez un silence commun à toute la classe pour pouvoir commencer. Un silence de tout le corps.</i></p> <p>58'20</p> <p>59'12 <i>Essayez de circuler dans la salle davantage pour certains. Qu'est-ce qu'on fait quand un groupe en croise un autre. Et changez les rôles quand vous voulez. Attention Yvan, tu le perds là. Attention aux distances, elles ont tendance à être toujours les mêmes pour chaque groupe. Il y a une distance de confort.</i></p> <p>60'30 <i>Fin. Silence dans les corps. Merci!</i></p>	<p>E: Les bras.</p> <p>1 duo presque parfait. 3 pas trop mal mais pas unisson total. 3 autres trop vite.</p>			
--	---	--	--	--	--

Remarques et notes au vol :

Fait marquer le début et la fin des impros par des poses, corps silencieux.

ANNEXE 36 : Entretien post séance 7 avec Diane

Je voulais juste te demander ce que tu pensais de ce travail, parce que c'est fini pour toi le miroir, hein?

Ouais, je voulais essayer de pas faire un truc qui se prolonge et se prolonge.

Alors, qu'est-ce que tu en penses?

J'ai du mal à juger parce que comme on disait avec Annie, il y a quelque chose dans l'état général de la classe qui s'est dilué et il y a une ambiance générale qui manque d'enthousiastes. Donc je peux pas dissocier mon bilan de ça. Maintenant... je trouve qu'on est pas allé très loin parce que je trouve que ça manque de vie, de de vie, de sensibilité, ça reste très formel.

Imagine que tu aies plein de séances à consacrer encore au miroir, dans une situation imaginaire, sur quoi tu mettrais l'accent? Qu'est-ce qui te semble le plus faire manque, là, dans ce qu'ils ont fait dans cet exercice?

Bon, entre le début du cours et là, je trouve qu'il y avait quand-même une attention à l'autre, une écoute qui s'est développée, on était plus dans cette précipitation qui donnait des à-coups tout le temps. Donc, il y a quelque chose qui a été compris, euh... Je pense que moi ce qui m'intéresse le plus c'est ça. C'est pas tant l'originalité de la forme, euh, et j'ai pas pour le moment l'idée de développer ça dans cet exercice, mais plus dans quel état on est quand on guide l'autre, dans quel état on est quand on est guidé par l'autre, c'est pas le même, c'est pour ça que même ceux qui sont très ensemble on arrive à distinguer qui est le guide et ça c'est complètement neurologique. Et par exemple, Yvan et Thomas qui ont cet enthousiasme et cette envie de faire, ne trouvent pas cette écoute. Donc, moi ce qui me touche le plus dans ce travail c'est l'écoute à deux et j'accompagne l'autre, comment je fais pour me faire comprendre, ce qui est un thème de la vie. Comment j'emmène l'autre, sans non plus le forcer, et l'emmener où il peut pas aller. Et c'est pour ça que je travaille sur toutes ces étapes, je respire avec l'autre, je sens sa respiration, la respiration commune, tout le travail où on guide l'autre, pas forcément en miroir, et guider l'autre en contact, où là je sens, je suis surpris, je sens l'autre freiner. Il faut l'emmener mais comment. Donc tout ce travail.

ANNEXE 37 : DIANE, S8 (16/05)

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
0 - 4'30	Danser guidé par le regard. On peut imaginer poursuivre quelque chose qui vole, disparaît, s'arrête... et on raconte ainsi une histoire. En musique. Fait avec.	Font mais certains E semblent avoir des difficultés à entrer dans l'imaginaire du thème.	I	I	ESP Imaginaire
4'30 – 16'45 (12'15)	<i>On se met debout et on va apprendre une toute petite phrase avec cette histoire-là du regard. On est tous face à ce mur-là et on regarde devant nous. Quelque chose nous surprend derrière nous, la fameuse chose qu'on suit des yeux, elle passe de devant à derrière, hop (retourne haut du corps sans bouger appuis). Alors, j'ai pas précisé, il va falloir commencer un peu plus en avant ce qui sont derrière... 1,2 je regarde derrière (fait) , 3,4, je bouge plus, je continue à regarder où est cette chose, 5,6, je cours cours vers elle, hop elle est partie là-haut (parallèle, bras et regard au plafond) (A des E qui ont couru jusqu'au fond de la salle:) J'ai pas le temps de courir jusque là-bas, hein. Et, on regarde vers cette... et je fond car elle me coule des mains 1,2,3,4 (relâchement progressif et lié bras/tête/haut du dos), je la laisse tomber, (en faisant:) 5,6, je mets les mains sur les genoux (D à 5, G à 6), et 7,8, je saute (saut en gardant courbe, mains aux cuisses et regard en bas) parce que (perd l'équilibre) ah! Donc ça fait (refait) 5,6 et en fit comme elle va se poser sous mes pieds, hop je saute pour pas qu'elle se pose sous mes pieds. Et après ça repart de l'autre</i>	Se placent Ajustements d'espace. Essaient de suivre.	Repro/memo F	I/C	PG avec insistance sur: ESP TPS CPS (qualité mvt) Imaginaire
		Suivent.			

	<p>côté. 1,2(se retourne) 3,4 pour l'observer, c'est exprès que je fais une statue, 5 (se met à courir) 6,7 (position ciel) 8. 1 (fonte),2,3,4,5(main) 6 (main) 7 (saut) 8 (retour verticale neutre). Alors je sais pas si c'est exactement ces comptes-là.. (Met la musique.) Alors c'est facile mais il faut qu'on arrive à être tous très ensemble. (Se place, la musique démarre. Fait avec en donnant les actions et non les comptes) Tête, reste, cours, bras, fond, mains, saute, tête reste, cours, bras, fond, main, saute. Encore une fois sans la musique. Juste voir un truc à la fin, si je pourrais pas essayer... Ne le faites pas comme une mécanique, essayez de vous raconter l'histoire. Et (fait en donnant les actions. Arrêt fin 1ere phrase) Alors, j'ai changé quelque chose. Vous n'écoutez pas! Quel chahut! Il y a trop de bruit dans la course. En fait, je crois qu'à la fin je vais ralentir le fondu et au lieu de faire 5,6,7,8 (fait comme avant) je fais 1,2,3,4,5,6 (fondu) 7(2 mains) et 8 (saut). 7,8. On se mélange bien, on se place, pas trop en arrière parce qu'on va reculer. Pour l'instant j'ai choisi ces directions-là, très simples, devant, derrière on se retourne. Mais après, quand on l'aura bien dans le corps on pourra regarder dans n'importe quelle direction et aller dans n'importe quelle direction. D'accord? (Discipline de 9'40 à 11'05) Alors. On continue. On le refait, on reste dans ce sens-là et après on verra, quand vous allez travailler par petits groupes, comment on pourrait le faire. Avec la musique. On écoute, on part sur la deuxième phrase. (Fait en donnant les actions sans respecter exactement les temps, cette musique étant plus mélodique que rythmique). Alors. On va reprendre, on en était à contre-temps, pas trop sur le rythme, mais mon arrêt est dans le compte. (A un E:) C'est toi qui est parti dans d'autres sens?</p> <p>Alors, tout à l'heure vous allez travailler par groupes et vous</p>	<p>Font avec, pas mal mais quelques E rient, ne se concentrent pas.</p> <p>Font, OK</p> <p>E: Oui.</p>		
--	---	--	--	--

	<p><i>pourrez , pour le moment on part tous dans le même temps pour être calé. Une dernière fois tous ensemble. Essayez de le faire une fois sans moi. Montrez voir sur les comptes ce que ça donne. Euh, d'abord, ne partez pas. On écoute juste l'introduction (musique) et c'est là que part le regard, d'accord? Allez. Attention (musique) Regard..</i></p> <p><i>C'est normal, c'est le test de la phrase. La phrase est très simple mais elle a des arrêts. Et forcément... C'est exprès, c'est le seul petit piège de la phrase et vous êtes tombés dedans. Est-ce que vous savez où vous vous êtes trompés?</i></p> <p><i>Et voilà. C'est la tête et on reste en statue. Mais c'est normal, même moi des fois, quand je me laisse emporter.. (musique, donne les actions). C'est ça. Vous pouvez mettre les 2 mains si vous voulez et faire 7 (2 mains) 8 (saut) mais normalement c'est 7 (main) et (main) 8 (saut). C'est pas facile parce que j'ai choisi une musique on sent bien les temps mais on sent pas les contre-temps. Alors c'est pas évident. Bon. Là on l'a fait de façon un peu mécanique parce qu'on compte 1,2,3,4 etc mais il faut pas oublier notre histoire. Notre histoire, c'est je regarde quelque chose qui est derrière moi et vous qu'est-ce que vous faites? Vous faites ça (se retourne) et après vous courez là-bas. Ça va pas avec l'histoire. il faut regarder où on va courir, il faut vraiment. Attention il est là-bas (se retourne) attention, toi je vais t'attraper (court) hop! il est là-haut (bras) et je fonds doucement, doucement, doucement, il est (mains) sous mes (saute) pieds. D'accord? Une dernière fois tous ensemble. (musique.) 5,6, reste, cours, hop, fond, bien, tête, cours, fond.</i></p> <p><i>Si vous courez pas trop fort, vous allez entendre les repères sur la musiques. Ce sont des phrase de 4 temps très marquées et on</i></p>	<p>De nombreux E partent directement dans la course.</p> <p>Plusieurs E disent Oui et une dit: <i>On a couru trop vite.</i></p> <p>Font. Pas mal. Deux E sautent à la fin de la course.</p> <p>Observent.</p> <p>Les mouvements sont OK et sont faits à l'écoute. Les comptes su la musique ne sont pas maîtrisés. 2 E sautent toujours en fin de course.</p>		
--	---	---	--	--

	<p><i>sent bien. Et il y en a qui ont bien écouté et du coup ils n'ont plus besoin de compter. Ils sentent quand on s'arrête, quand on court, quand on fond. C'est très marqué sur la musique. Alors, on le refait pas parce que je voudrais qu'on avance. 16'45</i></p>			
<p>16'45 – 55'45 (39')</p>	<p><i>On va se mettre par duo garçon fille. Après on fera des groupes plus grand, y aura fille et fille, garçon, garçon, mais pour le moment on fait juste des duos fille garçon. Allez vite vite vite. Ceux qui son prêts, vous vous asseyez par terre. (Gère la formation)</i></p> <p><i>18'13 Alors. Vous allez inventer ensemble un petit bout d'une histoire qui serait la suite ou le début de la mienne. Donc c'est toujours cette chose qu'on suit avec le regard. D'accord. Donc, vous êtes par petits groupes et par exemple, tu peux proposer une idée, toi tu en proposes une, toi tu en proposes une et 3 idées ensemble ça fait 3 mouvements, ça fait 3 idées, d'accord? je souhaite que ce soit pas une personne qui invente toute l'histoire, que chacun propose un geste, 2,3 .. Vous décidez si c'est avant mon histoire ou après mon histoire. Allez mettez-vous chaque groupe dans un coin. Vous pouvez aller au sol.</i></p> <p><i>20' Début du temps de création. D reste assise, les observe. Régulations ou remarques collectives: Si vous allez au sol prenez le temps.</i></p> <p><i>23'35 Je vous arrête un instant. Stop. le seul point commun entre vous, c'est l'histoire, c'est le regard qui crée le mouvement. Pensez à tout ce que vous avez fait dans l'improvisation en début de cours et ne restez pas fixés sur les gestes que moi j'ai donné, de se retourner, de courir. On peut (fait) suivre quelque chose en faisant un cercle, en allant au sol, par terre, passer par l'autre côté.. 'accord? Ne restez pas</i></p>	<p>Protestations.</p> <p>S'organisent. Il y a un G de 3.</p>	<p>C</p>	<p>2</p> <p>PG</p>

	<p><i>fixés dans la phrase que j'ai donnée. Utilisez des choses de l'improvisation de tout à l'heure. On a dit que ça pouvait être.. posé sur nous, vous pouvez l'emporter.. (discipline et répète) O peut rester immobile ou le suivre au sol. Dans 5 minutes on regarde.</i> (Met une musique) 26' Circule et régule un groupe sur:</p> <ul style="list-style-type: none"> - idées - regard - temps (ensemble ou décalé) et construction espace du G - construction phrase par ordonnance des idées (lien entre les idées) - aise à la mémorisation - enchaînement avec phrase collective <p>31'45 Va voir un autre G qui lui montre son travail. Travail regard.</p> <p>33' Autre G. Problème car 1 E propose tout, l'autre rien (il se bloque). Lui demande de trouver une suite à la proposition de sa partenaire. L'encourage. Se bloque, Laisse en leur demandant de retravailler les regards.</p> <p>36'30 A tous: travailler les 2 phrases en lin en pensant bien aux regards, Montrer dans 2 minutes.</p> <p>37'20 <i>Allez, on va regarder. On s'assoit en spectateurs. On va faire ce travail qui va se développer sur au moins 2 séances, au moins la semaine prochaine encore. Et vous allez continuer à plusieurs. Donc c'est pas grave si c'est pas encore parfait.</i> (Musique)</p> <p><i>Remarques:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Essayer de rester dans la dernière image, à la fin, de poser. - Questionne spect sur structure. 	<p>G1(38'15-38'45): Phrase collective OK, unisson, puis phrase à eux. Bonne mémo, regard pas mal. L'orientation d'abord identique se change en inverse.</p> <p>E1: C'était pas prévu. On devait se</p>		
--	---	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Questionne D sur face à face. Mais en donne les qualités. - Questionne S sur structure et orientation. - Félicite les idées mais appel à la rigueur. - Félicite la transition - Pb temps-> pas trop de remarques Remarques pour tous les G: <ul style="list-style-type: none"> - Majorité phrase coll au début. Pas de règle. - Mémorisation, unisson et pb regard: entraînement après 	<p><i>turner.</i></p> <p>G2 (trio; 40'55- 41'35) Commencent dans un profil. Phrase coll OK. Création OK. Regard pas mal.</p> <p>G3 (trio première fois oublié, Reprement de 44'30-) Phrase coll OK. Bon lien avec création mais n'arrivent toujours pas à se souvenir de la fin. 3eme fois (46'- 47) Beaucoup d'idées, bonnes, mais pb mémoire</p> <p>G4 (47'57-48'28) Phrase coll OK, bonne transition et création OK.</p> <p>G5 (trio 49'-49'30) Création, bonnes idées mais pas encore mémo/maîtrisées. transition OK, phrase coll OK mais pas de fin.</p> <p>G6 (50-50'40) Création: pb concentration, rires, 1 ne fait pas... Phrase coll OK mais pas de fin.</p>		
--	---	---	--	--

	<p>création (répétitions)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Suite des séances par 4 ou 5 - Dans les G, est-ce qu'on voyait l'histoire du regard? Ça se perd. Gestes sans la motivation du regard. A retrouver. - Discussion sur mixité des gestes. <p>55'45 FIN</p>				
--	---	--	--	--	--

ANNEXE 38 : DIANE, S9 (23/05)

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
0 - 6'30	<p>Révision composition de la séance précédente.</p> <p>Gère 2 E qui n'ont pas leur partenaire.</p> <p>Observe sans faire de commentaire.</p> <p>4': "Il faut le connaître par cœur et être capable de le faire sans l'autre."</p> <p>4'30 Arrêt. "Quelle était la correction qu'on avait faite la semaine dernière?"</p> <p>Voilà. Cette danse elle vient pas de nulle part, des gestes comme si je faisais de la gymnastique. Les gestes racontent quelque chose et sont toujours motivés par le regard, comme quand on avait travaillé la danse du regard. Donc dans le phrase que je vous ai faite, parfois je vous vois lever le bras comme pour faire "Tatan!", et c'est pas du tout ça. C'est je cours après quelque chose qui monte et j'essaie de l'attraper, elle m'a échappée et j'essaie de l'attraper. Donc si vous faites ça (lève le bras mais garde regard horizon), je sais pas pourquoi vous levez les mains. Si je lève les mains c'est parce que je regarde là-haut et j'essaie de l'attrape (fait).</p> <p>Ensuite il redescend doucement alors je l'accompagne et je le suis. Donc si je fonds comme ça (tête avant bras), ça n'a aucun</p>	<p>Les E se répartissent et commencent à revoir.</p> <p>E: Ben regarder comme si il y avait quelque chose qu'on suivait des yeux.</p> <p>E: Et après on fond.</p>	C	G	PG

	<p><i>intérêt. Je vais le chercher, je l'accompagne, et je suis, je suis, je suis (fait), et là on a dit qu'il se déplaçait en arrière et donc je saute pour pas l'avoir sous mes pieds (fait). C'est pareil pour votre phrase. Elle doit toujours être motivée par le regard, et il y en a qui coupent le fil... D'accord.</i></p>				
6'30 - 17' (10'30)	<p><i>On va retravailler la phrase qu'on a apprise¹⁷. Placez-vous. Et après vous l'utiliserez dans votre phrase. Allez, on regarde droit devant, les bras sont lâchés, le regard est au loin, on regarde quelque chose et cette chose, hop, elle passe derrière (se retourne avec un accent). On reste, on regarde où est-ce qu'elle va, on pense qu'elle est fixée sur la barre, alors on lui court après, non, elle est montée (position 2). Et elle redescend doucement, elle est près de mes mains (fonte) Non, non, non, non, on suspend le temps, je fonds je fonds je fonds et ta ta dan (mains cuisse+saut) et je regarde devant. Alors attention on avait dit, le descente ça fait 1,2,3,4,5,6,7(main) et (2eme main) 8 (saut). D'accord? Et attention (fin de phrase inaudible).</i></p> <p><i>Pas du tout. Là c'est pour être ensemble, d'accord. Là, maintenant, on se tourne là et on recommence de l'autre côté. Attention on regarde droit devant soi. Je m'en fiche si vous tournez la tête à gauche ou à droite, c'est la même chose. Fait avec mais seulement comptes, pas description des actions.</i></p> <p><i>En musique. Est-ce que vous la reconnaissez? Alors attention, je la remets, on regarde droit devant. Regardez au loin.</i></p>	<p>Se placent. Calmes.</p> <p>Placent le regard et font avec.</p> <p>Des E qui ne voient pas Diane enchaînent avec le saut.</p> <p>E: <i>Et quand on le fait on est obligé de commencer par là (direction prise pour répéter)?</i></p> <p>Font avec. OK (sauf un E qui s'amuse). Oui</p> <p>Des E commencent pendant l'intro,</p>	ReproF MemoF	I/C	PG avec insistance sur: regard (relation) TPS ESP

¹⁷ Pour le contenu gestuel, se référer à la transcription/description de la séance 8.

	<p><i>Stop. (Discipline pour l'E qui s'amuse, avec des critiques sur le placement de son regard). Tu n'es pas dans notre histoire. On ne fait pas les gestes pour les gestes, ils doivent avoir une intention, c'est une des différences... je sais pas, peut-être qu'en gymnastique on a des intentions aussi, je veux pas dire de bêtise, je connais pas assez la gymnastique mais moi ça me fait penser à ça... Là l'intention elle est d'évoquer quelque chose, donc si tu l'évoques pas, moi ça m'évoque une autre histoire. Allez on regarde loin devant. On recommence parce que c'était pas beau. Musicalement, vous avez choisi de partir quand la musique change, pourquoi pas. Après gardez bien les comptes. Musique. Diane observe l'intro.</i></p> <p><i>Non, vous partez pas tous en même temps, faudrait savoir. Dans ce cas-là, c'est plus logique de partir après les 8 temps. Là tu es parti à 6, il faut attendre jusqu'à 8.</i></p> <p>Musique. Diane chuchote les temps d'intro et donnent le 1. Puis donne actions+comptes sur la musique, 2 fois (aller-retour).</p> <p><i>Ailleurs, regarde ailleurs. Maintenant on se met où on veut, on fait une dernière fois. Et cette fois-ci, vous allez donc vous croiser dans les courses puisque vous n'êtes pas dans la même direction. Donc on va voir comment on peut gérer l'espace, aller vers l'arrière.. Attention, on garde l'idée de je tourne la</i></p>	<p>les autres au 1er temps de la phrase musicale (OK). Puis suite à l'écoute, relatif unisson, mais comptes de la fin approx.</p> <p>Certains E démarrent dans les 4 1ers temps de l'intro, d'autre dans les 4 suivants et d'autres attendent le 1er temps de la phrase.</p> <p>Certains partent à 8, les autres à 1. Font en suivant les indications. Pas mal dans qualité des mouvements et écoute.</p>		
--	--	---	--	--

	<p><i>tête et je pars dans la direction opposée à mon point de départ. Et on voit, si on doit se croiser, on va devoir gérer, on se rentre pas dedans, on évalue. On laisse passer, on accélère pour passer devant.. 'Y a 2 possibilités. Soit je freine je laisse passer, soit je vais plus vite et je passe avant. Mais, il faut...</i></p> <p>Musique. Compte et accompagne à la voix par des indications d'action. Leur fait faire la phrase 6 fois, la dernière sans donner comptes ni actions.</p> <p><i>Qu'est-ce qu'on fait quand on a fini? On part? On dit qu'on veut aller aux toilettes? 'Y a un début et une fin, j'ai pas vu la fin moi... C'est pas ça, hein.</i></p>	<p>Les E sont dans différentes orientations.</p> <p>Belle écoute. Mouvements OK.</p> <p>Des doutes dans les temps de la fin->regards vers Diane ou les autres pour être certains. Mieux à partir de la 4eme fois. A la fin de la 6eme fois, les E se déplacent, parlent.</p>		
<p>17 – 25'30 (8'30)</p>	<p><i>Alors maintenant, votre phrase à vous, il faudra essayer de mettre les mêmes intentions de regard. On reprend cette phrase-là avec la personne avec qui vous avez travaillé. Vous allez jouer avec cette phrase. Alors, je vous montre pas, parce que je veux pas vous influencer, mais on va utiliser les verbes accélérer, ralentir et répéter. Donc la phrase qu'on vient de faire, vous jouez avec, soit vous répétez les mêmes mouvements, des mouvements au ralenti, des mouvements accélérés. Je vous montre aucun exemple, parce que je veux pas vous influencer, je voudrais voir ce qui sort... Ça veut dire que le moment où il va y avoir.. dans votre phrase, y a ma phrase et la vôtre, d'accord. Et bien ma phrase va être transformée dans chaque</i></p>		<p>C</p>	<p>2</p> <p>PG TPS (Procédés choré)</p>

	<p><i>groupe avec accélérer, ralentir et répéter des mouvements. Vous avez 5 minutes.</i></p> <p>18'30 Début. D observe. Résumé des relances et régulations:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A une E qui lui parle de mouvements "vite", elle signale que ce n'est pas la même chose qu'accéléré. Puis, cette E lui demandant si c'est forcément toute la phrase, elle répond qu'elle choisit à quel moment faire telle ou telle transformation - Régule un groupe qui travaille sur la phrase composée au lieu de celle transmise. Les appelle et leur précise que le travail n'est que sur la phrase apprise. <p>21'20, à tous: "<i>ca veut dire que la course du début ça peut être une marche.</i>"</p> <ul style="list-style-type: none"> - Répond à la question d'un groupe qui demande si on choisit un seul verbe. <p>22'35: Regroupement pour passage par groupe</p> <p>Aux spectateurs: "<i>... pour voir si les consignes ont été bien comprises. On pose un silence pour leur faire sentir qu'on est prêts à les regarder. Que cette phrase-là.</i>"</p> <p>Demande à G1 de refaire. Demande ensuite aux S les verbes reconnus et à quel moment. Critique l'accéléré de la fonte: trop subtil: " On est pas dans la subtilité, on est dans l'extrême.</p>	<p>Les E se remettent par 2 (fille/garçon)</p> <p>Chaque G travaille, les E sont la majorité du temps en mouvement.</p> <p>DIG1: <i>On fait toute la phrase?</i></p> <p>G1 (Léa) (23'20-23'40)</p> <p>Belle écoute, unisson. Tête et course ralentie, fonte légèrement accélérée puis répétition fonte+saut.</p>		
--	---	--	--	--

	J'aimerais que le moment au ralenti soit extrêmement ralenti et le moment accéléré vraiment accéléré. Avant de reprendre on va tous se mettre dans la salle" -> exercices décrochés pour travailler ce rapport au temps							
25'30 – 45'30 (20)	<p>Exercice 1 : Marque une pulsation avec des claves, suivre le tempo en marchant dans l'espace. Essayer de garder chaque pas en même temps qu'une frappe. Discussion sur le plus difficile: le très lent.</p> <p>Exercice 2 (29'05): En grande ronde collective, marcher (tous dans même sens), garder toujours la même distance entre les personnes et marcher sur le tempo donné aux claves.</p> <p>Discussion sur objectif de l'exercice.</p> <p>Exercice 3 (33'07) : Même chose mais sans percussion, à l'écoute collective.</p> <p>Discussion (et montre) sur progression.</p> <p>37'45: Refaire mais sans aucune aide, en essayant de faire un</p>	Pas mal. Difficulté dans le très lent.	Bien sur tempo mais à l'accélération, la ronde se déforme, se rétrécit. Au ralenti, effort d'écoute, résultats mitigés.	Effort d'espace et d'écoute mais difficultés à accélérer et ralentir vraiment sans relance et problèmes de distance entre les E dû soit à la courbe du trajet, soit à des différences de vitesse-> file et plus ronde (du coup, suivent 1ere E de la file). Difficulté dans la progression de l'accélération et du ralenti.	MD	I/C	TPS	
								ECOUTE

	effort sur progression et aller de l'arrêt au départ à l'arrêt à la fin.	Même pb d'espace (file) et difficulté à accélérer (palier vitesse moyenne).			
45'30 – 62'15 (16'45)	<p>Discussion sur exercice: difficultés, sensations...</p> <p>" Alors maintenant vous allez réinvestir cet exercice dans vos phrases, que vous avez inventées tout à l'heure. Quand vous allez au ralenti, utilisez ce frein moteur, et pareil pour accélérer. Vous avez 2 minutes pour reprendre la phrase avec ralentir; accélérer et répéter. "</p> <p>D observe et régule:</p> <ul style="list-style-type: none"> - direction regard - extrême des vitesses x2 - différence faire + vite et faire + petit <p>49'08: "Alors, on enchaîne les 2 phrases, votre phrase et celle-là, dans l'ordre que vous aviez choisi la dernière fois."</p> <p>D circule et régule:</p> <ul style="list-style-type: none"> - les choix de composition - accélération progressive de la course plutôt que grande course à la même vitesse <p>52: Regroupement pour passage par groupe. " Il faut que je précise quelque chose. Là je vous ai rajouté vite et lent mais au début on m'a demandé si c'était vite, lent et répété. J'avais dit non, c'est pas vite, lent c'est ralentir et accélérer. Vu comment les choses ont avancé, je pense qu'on</p>		C	G	PG avec insistance sur: Début/fin ESP TPS

	<p><i>peut faite vite, lent ou ralentir, accélérer. Mais c'est quoi la différence entre vite et accélérer?"</i></p> <p>Même question pour lent et ralentir.</p> <p>"<i>Si je veux faire en accélérant, je vais le faire lent et accélérer.</i>"</p> <p>Même explication pour ralentir et montre différence.</p> <p>"<i>Vous allez le faire comme c'était prévu.</i>"</p> <p>Demandent aux S si ont remarqué des moments qui se répondent entre les 2 G.</p> <p>Donne des remarques d'ENG permettant de marquer des</p>	<p>Une E explique correctement.</p> <p>2 G en même temps dans espace. 1ere tentative ratée car G2 s'est trompé d'ordre. Refont: (56'50- 57'20) G2 (Sofia, trio) Commence par PH. inventée, pas de réel unisson et perte de l'histoire du regard. Utilisation sol, bras, tête, peu de centre du corps. Ph app: les changements de vitesses ne sont pas très clairs.</p> <p>G3 (Mathieu, seul car camarade en rupture) Commence par ph. inventée: sol, bras, inclinaisons buste dans sauts. Puis ph app., avec toutes les transformations.</p> <p>Difficulté à rester et marquer la fin.</p>		
--	---	---	--	--

	<p>contrastes.</p> <p>Discussion sur choix de répéter ph en entier. Possibilité de travailler l'espace du G (2G ensemble).</p> <p>RQ: Tous les groupes ne sont pas passés par manque de temps.</p>	<p>2G (59'28- 61'33)</p> <p>G4 (Brice): Ph app 2 fois avec variations. PH inventée: bien regard, sol. Fin mal marquée.</p> <p>G5(Thomas, trio): Ph app., variations de vitesses présentes mais lères. Ph inventée: relatif unisson. Pas histoire du regard et comme G2. Difficulté pour état d'attente.</p> <p>Pas de réelle transition entre les 2, réajustement.</p> <p>Des E donnent des observations sur les moments qui se répondent entre les 2 G.</p>	OBS/ANA	
--	--	--	---------	--

ANNEXE 39 : Entretien post séance 9 avec Diane

Problème magnéto, résumé pris au vol :
Diane ne sait pas si elle pourra continuer atelier car une séance saute et il y a la séance de rencontre à 2 classes.
S'il est possible de continuer, elle aimerait travailler sur l'espace.

ANNEXE 40 : DIANE, S10 (06/06)

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
0-5'20	Échauffement en ronde, en suivant ce que fait D et ses indications (rotation tête, enroulé et déroulé du dos, épaules, côtes, coudes, poignets, bassin, genoux, tout en même temps) Tout au long de ce travail qui ne se réduit pas à un échauffement segmentaire: discours sur le corps (fonctionnement de l'articulation, utilisation du poids...)	Suivent, calmes.	Repro F libres	I	CPS
5'20 - 27'	Étaler (ce qui implique appuyer) de la peinture dans tout l'espace, avec différentes parties du corps (choix libres) 1) 5'20 - 10'30: individuel, inclure des arrêts 2) 10'20 - 10'50: idem à 3, en créant un espace très proche 3) 10'50 – 17'45: idem à 2, duo mixte. Insistance sur le fait que c'est tout le corps 4) 17'45: Moitié de classe-> S. Reprise exo avec autre moitié, début seul puis rencontre partenaire et travail à 2 ou 3 5) 20'30: 2eme groupe	OK mais manque de résistance chez qq E Difficulté: construction espace Cps OK mais exercice empêché par la gêne due à la mixité 1 trio OK, 1 duo moyen (gêne) et l'autre empêché (gêne) Pb de la gêne (mixité)	I.ex.	I	CPS ENG +relances d'ESP
27' - 62'	Reprise de l'atelier ¹⁸ : - se regrouper par groupe (duo ou trio) de composition (->30)	Flottement, oubli ou refus (mixité)	C/I	G	PG avec

18 Nous colorons la ligne car le travail s'inscrit dans le prolongement de l'atelier mais nous n'en faisons qu'un résumé car Diane s'éloigne complètement de la tâche expé.

	<p>- D regroupe 1 trio+1duo et 2 duo et un solo pour constituer deux G élargis</p> <p>"<i>Vous formez un groupe. Chacun a sa chorégraphie mais vous allez passer ensemble, c'est un groupe...</i>"</p> <p>Demande à un des 2 G élargis de se placer dans l'ESP mais chacun est seul. Reprendre l'histoire du regard. Commencer par une impro puis, au signal arrête puis phrase composée mais en restant où on est. Possibilité de se regarder mais pas forcément en lien avec camarade de compo.</p> <p>Questionne les S sur espace-> regroupement</p> <p>39': Changement groupe et reprise exo mais sans la phase d'impro individuelle. Dans positions départ: règle directement la construction de l'espace du G</p> <p>Impose 1 solo, 1 duo 1 trio dans construction espace.</p> <p>42'45 Début</p> <p>Relève pb fin. Les interroge sur le contenu de la phrase.</p> <p>45'30: Chaque G élargi doit construire son espace (place de départ de chacun et trajets) en fonction des autres.</p> <p>A G1: Reprend la consigne en insistant sur le fait que la phrase ne change pas mais qu'il faut décider dans un premier temps</p>	<p>Tous les G recherchent à se regrouper, au moins par le regard et pb de mémoire de la phrase composée-> pertes par rapport à la ph en s9</p> <p>Se placent tous en fond et bords de salle et orientés vers public.</p> <p>Se déplacent mais c'est toujours très aligné</p> <p>Difficulté à construire l'espace à plusieurs,</p> <p>Pb de mémoire et pour marquer la fin</p> <p>Chaque G travaille dans un espace.</p>		<p>insistance sur construction d'ESP</p>
--	---	--	--	--

	<p>des places de départ les uns par rapport aux autres.</p> <p>D va voir G2. Clarifie l'espace en donnant des objets repères de l'autre salle.</p> <p>Leur demande de démarrer, précisant que les départs peuvent être décalés. Observe, régule (belles coïncidences, pb esp, être à ce qu'on fait).</p> <p>55'35: Regroupement. G2->D, G1-> S</p> <p>Remarque les belles rencontres.</p> <p>58'30, changement de G</p> <p>Régule les pb de regard et et relève que les transformations sur la ph. app. ne sont plus visibles. Félicite construction esp mais note la dénaturation du contenu pour faire ensemble.</p>	<p>Discutent, hésitent, cherchent par la discussion. Une E place les autres: 2 assis, 2 allongés, 2 debout en intercalé, le tout formant une ligne parallèle au public. Essaient, modifient.</p> <p>Espace éclaté avec différents niveaux et orientations.</p> <p>G2 (56'30 – 57'35) Pas mal, fin bien posée</p> <p>G1 (59'05 – 60) Se placent en ligne comme + tôt. Démarrer ensemble par ph. app., dans le même tps puis éclatement->> 3 duos qui dansent même chose, relatif unisson. Pb fin</p>		
--	--	---	--	--

ANNEXE 41 : DIANE, S11 (13/06)

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
0 - 24'25	<p>Reforme les 2 grands groupes de S10. Un groupe dans chaque salle et reprise de la création spontanée de S10 en essayant de créer des espaces et des temporalités saillantes (mais sans changer le mouvement)</p> <p>Régulations et relances (liste résumée mais exhaustive)</p> <p>G1 (Yvan):</p> <ul style="list-style-type: none"> - les aide à trouver des « hasards heureux à garder » (départ et vitesse différents mais rendez-vous) - guide les départ et le rendez-vous - modifications d'espace: faire la même chose mais dans un autre espace pour un E - relance espace de manière directive, manipule élève X2 - pénétrer les espaces des autres, les traverser <p>G2 (Brice; 10'20)</p> <ul style="list-style-type: none"> - questionne la place d'un élève dans sa transposition dans l'autre salle - questionne le RDV: composé ou hasard - demande qui commence et l'ordre des départs - donne un ordre de départ - note la différence (oublis) avec s10 	<p>Font une première fois le début mais sans tenir compte des autres.</p> <p>Refont avec rendez-vous OK.</p> <p>Refont, TPS OK mais problème d'ESP.</p> <p>Refont: Tps moyen mais esp OK</p> <p>Font début. Espace éclaté et départ en décalé. Un RDV (hasard) se fait. Arrêt à la demande de Diane. Ne savent pas. Refont à sa demande. Refont. Qq RDV mais composition moins lisible que pour G1, semble plus hasardeuse même si elle fonctionne.</p>	C	G	PG avec insistance sur ESP TPS

	<p>14': Regroupement. " Je vous ai demandé de composer une chorégraphie de groupe. Vous n'avez pas fonctionné de la même façon... et par rapport à ce que vous avez déjà observé la semaine dernière, je voudrais savoir si vous voyez des différences de fonctionnement."</p> <p>Acquiesce. Demande au niveau de l'espace ce qui différencie les chorégraphies.</p> <p>16'15 Passage des 2 groupes et observation des spectateurs de la construction de la chorégraphie.</p> <p>Insiste sur le silence de départ avant de démarrer</p> <p>Relève l'importance des positions de départ et de fin.</p> <p>Discussion sur la construction de la chorégraphie:</p> <ul style="list-style-type: none"> - par groupe, groupes visibles <p>19'35 Demande à G2 de passer. Rectifie la transposition de l'espace de l'autre salle à celle-ci.</p>	<p>E+: différence espace de départ (ligne/éclaté, composé/personnel)</p> <p>E+: espace éclaté/espace plus groupé.</p> <p>G1 : faux départ (16'48- 17'59) Ligne. Départ décalé, RDV à 5 puis éclatement-> un solo, un trio éclaté et un duo, plus les 3 électrons libres. Bien mais un élève ne pose pas sa fin.</p> <p>C'est E+ qui participe.</p> <p>G2 (20'10- 21'03) Espace éclaté. Départ décalé. Quelques rendez-vous. Belle occupation de l'espace et des croisements intéressants pendant les courses. Mais composition moins lisible et perte des phrases</p>		
--	--	--	--	--

	<p>Discussion sur les manières de travailler des 2 groupes. Leur demande d'expliquer leur démarche.</p> <p>Acquiesce et demande à G1. « Une personne a dit on fait ça ça et ça donne 2 résultats très intéressants et très différents. » Développe l'analyse des 2 constructions.</p>	<p>inventées (seulement répétitions phrase commune)</p> <p>3 E de G2 expliquent qu'ils ne se sont mis d'accord que sur espace de départ et ordre. Chacun pour soi. Un E ébauche une réponse reprise et développer par Diane.</p>		
<p>24'25 - 53'</p>	<p>Reprise d'exercices d'improvisations traversés pour la séance partagée (S12):</p> <ul style="list-style-type: none"> - discussion sur les improvisations désirées - 27': reprise d'un temps d'improvisation en musique sur les travaux d'écoute à 2 (miroir ou côte à côte ou par le contact) <p>L'exercice est repris plusieurs fois. Les duos sont d'abord libres de leurs choix puis Diane donne quelques indications pour mélanger les propositions. Quelques temps de décrochage pour revoir la technique des exercices. Beaucoup de relances d'espace.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 50: tentative: enchaîner aux travaux de duos le travail de composition mais en partant d'où on est. 	<p>Qq E expriment leurs préférences. Belles propositions</p>	<p>I/C</p>	<p>2</p> <p>PG avec insistance sur: Écoute ESP</p>
<p>53' - 65'</p>	<p>Discussion sur le vécu du cycle.</p>			

ANNEXE 42 : Entretien post cycle avec Diane

Est-ce que déjà, spontanément, tu pourrais me reparler du cycle?

Ça va être dur, je pensais que tu allais m'aider (rires).

Je vais t'aider. Classe de Mme Cano, une classe quand même assez agitée, avec Brice, Sonia, Madisson... sur laquelle tu avais travaillé en particulier à partir des trois tâches expérimentales que je t'avais données, c'est-à-dire le jeu des statues, le jeu du miroir et l'atelier où tu avais une phrase à transmettre et après un temps de composition en groupes.

Je me souviens très peu de l'atelier et de ce cycle, juste dans les grandes lignes, c'est long quand même pour moi. Je pourrais pas vraiment en parler là comme ça. Si t'as des questions précises...

OK, donc on va passer directement à l'analyse du document. Alors ça bien sûr, c'est un condensé de mon analyse, ça c'est quantitatif, on va affiner ensemble, mais c'est juste un support d'entretien. Dans l'analyse, tu n'es pas réduite à des nombres, je te rassure (rires). Donc j'ai fait une première analyse, j'ai regarder pour chaque enseignant comment il avait mis en place les trois tâches. Donc toi, la tâche des statues, tu l'as mise en s1 et s5, tu y as consacré en tout 15 minutes, ce qui représente environ 2% de ton cycle (même lecture pour la suite du tableau)

Moi, en fait, ce dont je me souviens, mais je m'en souviens trop peu pour pouvoir discuter de ce que tu as écrit, moi, ce que je me souviens du travail que j'ai voulu faire c'est que je n'arrivais pas, ça correspond pas à ce que je suis, à ma façon de fonctionner, de faire intervenir ponctuellement un élément ou bien de travailler... enfin, y a beaucoup de choses que je fais, qui pour moi sont liées à ça (montre les tâches expé) mais qui sont pas forcément visibles de l'extérieur ou quand on n'est pas dans ma tête. Et du coup, c'est ce que j'ai ressenti beaucoup par rapport à ta demande et à a façon d'interpréter, c'est que moi c'est un peu comme si je m'autorisais à être hors sujet, mais en vérité je ne suis pas hors sujet, pour un spectateur c'est des choses liées mais qui ne sont pas directement le sujet demandé. Donc, moi c'est ce que j'ai ressenti...

Alors c'est marrant que tu abordes ça parce que pour ton cas, ce tableau est suivi d'un travail où je recompile mais avec toutes les tâches qu'on appelle tâches connexes et là, on n'est plus du tout dans ces pourcentages là. Donc ce que tu dis va tout à fait dans le sens de mon analyse, de dire que ces tâches tu y es passée mais en fait tu as fait plus qu'y passer. Parce que quand on compile avec toutes les tâches connexes de la tâche des statues, c'est à dire toutes les tâches qui allaient dans le même sens par un aspect, soit corporel soit d'espace etc, en fait c'est un travail beaucoup plus gros que tu as développé autour de la tâche...

Ouais, c'était toujours la question de vocabulaire ou question d'approche que de dire « qu'est-ce que c'est d'être dans la tâche? ». Et pour moi, euh.: Être dans la tâche, c'est pas forcément évoquer le nom et l'action d'être dans la statue, et clairement par rapport à ta demande c'était ça. Tout en disant toi même qu'il y avait plein de choses à faire autour mais..

Oui, je voulais qu'à un moment donné tu passe par la tâche précisément. Ce que tu as fait après en s5.

Oui, avec le problème de l'immobilité.

Voilà.

Sinon là-dessus, est-ce qu'il y a autre chose?

Non, non...

Je pense que tu vas avoir plus de choses à dire sur la suite en fait. Donc, un second mouvement d'analyse. J'ai essayé d'observer comment s'était mis en place le travail d'improvisation, de composition, de travail des formes et de mise en disponibilité dans chaque cycle. Je te laisse observer, à gauche, c'est seulement dans tes tâches, à droite avec les tâches que je t'ai données. Alors la question que j'ai envie de te poser c'est est-ce que ces données te semblent révélatrices, toi qui a une pratique quotidienne et experte de ton métier d'intervenante. Est-ce que ça te paraît révélateur de ton travail?

C'est difficile pour moi de te répondre parce que j'ai pas l'impression dans mon travail et je ne souhaite pas compartimenter. Pour moi, la composition elle est dans l'improvisation parce que je fais faire de l'improvisation pas au sens de l'exploration mais au titre de composition instantanée. La mise en disponibilité elle est souvent aussi dans l'improvisation, c'est rarement un échauffement dit échauffement de mobilisation articulaire type. Donc j'ai l'impression de tendre à ce que tout soit dans tout et de ne pas compartimenter. Parfois, je le fais parce qu'on peut distinguer quelque chose de plus essentiel dans un moment euh...mais moi je suis dans cette approche là. Donc, si pour toi c'est représentatif de choses qu'on pourrait distinguer...

Je t'explique comment j'ai codé. La composition instantanée déjà ne rentre pas du tout dans le cadre de ma recherche. Improvisation c'est quand tu donnes une consigne aux élèves où ils vont être très libres ou se focaliser sur un fondamental du mouvement ou de la poésie, mais ils ne vont pas avoir pour tâche de mémoriser et de faire des choix dans leurs mouvements. Lorsque j'ai noté composition les tâches où les élèves avaient pour tâches de trier et d'agencer des mouvements et de les mémoriser pour pouvoir les reproduire. J'ai codé travail des formes les temps où l'enjeu était de travailler sur une forme, plus une recherche, c'est une forme, par exemple dans le musée les visiteurs travaillaient sur la forme des autres, et bien sûr la

transmission de ta phrase. Mise en disponibilité, c'est les exercices où on est vraiment sur un aspect du mouvement complètement isolé du reste. Par exemple quand tu leur as demandé de circuler en décrivant des lignes droites ou de marcher sur le tempo du tambourin.

Oui, je suis tout à fait d'accord avec ce point de vue là, mais pour moi ça reste un point de vue. Ce qui est frappant pour moi, c'est comment avec les mêmes choses on peut voir autre chose.

Par exemple?...

Ben, c'est pas voir autre chose, je mettrais pas d'autres termes, et je trouve ça juste et cohérent. Mais pour moi la composition instantanée, c'est 90% de ce que je fais. Donc si ça n'y figure pas, je peux comprendre, mais à moment donné...

Est-ce que tu pourrais essayer de m'expliquer pour toi, dans ton travail, ce qui pourrait différencier l'improvisation de la composition instantanée?

Alors, je pense que la seule différence avec la composition c'est la mémorisation. Sinon, comme tu as dit, c'est pareil sauf qu'il n'y a pas de mémorisation. Donc pour moi, tout ce qui est improvisation peut être de la composition instantanée... C'est-à-dire que... après en effet, je vais être obligée de cibler, parce que comme tu l'as vu j'ouvre tellement que à mon moment il faut remettre la priorité, quoi. Dans le choix des priorités, parfois je vais être plus dans l'expérimentation que dans la composition instantanée. Mais c'est plus un choix d'objectifs à privilégier dans l'instant mais l'idéal serait même dans ces phases d'expérimentation d'être dans la composition instantanée. En fait là où je vais distinguer les deux, c'est quand je fais une expérimentation qui me demande tellement de concentration que je ne peux pas être ouvert sur tous les champs de perception en même temps, donc je ne peux pas être présent à tout ce que font les autres en même temps, à mon choix par rapport aux actions des autres et à mon choix dans l'espace. Je suis plus centré sur moi-même en fait, et là pour moi ce serait plus de l'improvisation en tant qu'exploration.

Alors que quand il y a une attention portée aux autres danseurs, à l'espace entre les danseurs, toi tu qualifierais plus ça de composition instantanée ?

Je pense que ça peut être des paramètres d'explication. En fait, pour moi, quand je dis composition, instantanée, comme tu disais dans la composition on va agencer ses mouvements, les décider, les choisir, pour moi la composition instantanée c'est dans l'impro, on va pas mémoriser, mais c'est exactement pareil. Le geste est à la fois... réfléchi et pas réfléchi; C'est un truc que moi même je sais pas expliquer parce que je travaille dessus mais je ne l'ai pas assez travaillé moi-même... mais y a des gens qui sont complètement là-dedans et qui ont certainement théorisé la question. Moi je l'ai pas théorisé mais moi comment je l'explique et comment je le comprends, c'est d'avoir des perceptions tellement affinées, tellement disponibles, que tu peux être à la fois centré sur une recherche de matière de mouvement, de corporalité et d'intériorisation, d'être à la fois dans un lâcher-prise qui va te

permettre d'être spontané et en même temps t'as conscience de ce que tu es en train de faire et tu es dans le choix. Alors que pour moi, l'improvisation j'entends plus l'idée de lâcher prise et pour moi ça va être une facette. Peut-être on va commencer par du lâcher prise pour arriver après à de la composition instantanée.

Moi, dans l'improvisation, c'est pas seulement le lâcher-prise.

Oui, ça peut être l'exploration d'une matière de mouvement etc, avec la conscience de ce que t'es en train de faire mais sans le choix..

Voilà, y a pas la mise en mémoire ... En fait pour moi, en gros, la composition ça envoie plus au rôle de chorégraphe entre guillemets, en milieu professionnel ça se distingue mais là c'est en terme de rôle, alors que dans les trois autres¹⁹ c'est plus le rôle de danseur, c'est à dire qu'il travaille sur son propre mouvement, alors qu'ici il travaille sur l'agencement, la structure, le lien...

Moi justement, par rapport à mon parcours, l'idée c'est que le danseur est chorégraphe au moment où il danse... il est dans l'écriture, il peut être dans l'écriture, et moi je voudrais aller vers ça. Après, je sais que des fois je me perds dans des explorations ou... y a trop de choses, parfois il faut lâcher pour explorer, mais c'est un va et vient. Quand on fait ce travail de danseur/spectateur, on a beau être en improvisation il y a les spectateurs, et on leur donne à voir quelque chose, qui s'écrit dans l'instant. Pour moi on doit avoir la conscience de cette écriture dans l'instant. Bon, dans le milieu professionnel, y en a qui travaillent comme ça, et qui se disent chorégraphe, et c'est tout un débat... Je dis pas que j'atteins ce but avec les élèves, mais c'est un peu comme un objectif... Moi au départ, l'idée de figer une forme ne me convenait plus, et maintenant pour pleins d'autres raisons... Maintenant j'aime bien parfois figer des formes de temps en temps, et d'ailleurs ce que tu m'avais demandé, de faire une chorégraphie à partir de laquelle il feraient l'atelier, je t'avais dit que je ne faisais jamais ça. Moi l'atelier ne démarre pas d'une phrase écrite, mais pour moi tout existe et tout est intéressant à explorer.

Et comment tu l'as vécu, le fait de mettre en place ce travail qui était externe, par rapport à tes habitudes?..

Comme un jeu, un outil d'expérimentation, un défi à moi-même... aller dans des terrains dans lesquels on n'aime pas aller. Pour moi c'était « qu'est-ce que ça fait si je passe par là? », c'était intéressant, après je le fais pas souvent parce qu'il y a tellement de choses à explorer autrement aussi, que c'est pas...

C'est intéressant parce que cet entretien, moi je vais revenir aussi sur mon analyse par rapport à cet entretien, donc ça je le noterai. Mais c'est quelque chose que je ne pouvais pas lire dans ton cycle parce que je me suis basée sur les catégories de travail en danse de Laban et continuateurs et du CND.

19 Montre improvisation, mise en disponibilité et travail des formes

Et la compositions instantanée n'y figure pas.

Il y a quand même quelque chose que tu dois savoir, c'est que moi je suis beaucoup là-dedans, mais j'ai remarqué qu'au Conservatoire, c'est pas du tout quelque chose qui se pratique avec mes collègues. Quand tu vois atelier au Conservatoire, c'est pas ça qu'ils entendent par atelier. C'est la composition ... Rares sont les gens en Conservatoire qui fonctionnent comme ça... C'est méconnu même dans le milieu...

Ça me rassure un petit peu (rires) j'ai pas fait une impasse catastrophique..

Non, pas du tout, c'est rarissime... En théorie y a peut-être Hamilton... des choses écrites un peu...

Maintenant, quand on regarde les différences avec la recherche, y a pas un bond. Tu pensais ne pas trop faire de formes et de compo, quand je t'avais donné le projet, et finalement, peut-être les tâches t'ont influencé même hors tâches mais on n'a pas un grand écart entre ce que tu as fait spontanément et les temps de mise en place de la recherche.

Pour moi, ton cycle m'a complètement influencé. Sinon je ne serais jamais passée par tes tâches parce que même si je les avais décidées moi, vu que je vais où les choses m'emmènent il fallait vraiment que je m'oblige à dire là je vais aller dedans, parce que j'ai mille et une raisons d'en dévier, mais pas parce qu'elles sont pas intéressantes. Même si moi je les avais décidées, y a 99% de chances pour que je fasse autre chose. Donc là, je me souviens pas, mais si y a pas de différence c'est pour ça. Toi, tu as appelé ça des tâches connexes, pour moi c'était lié, j'avais toujours ça en tête, il faut que j'aïlle là il faut que j'aïlle là il faut que j'aïlle là. Et... c'est logique qu'il n'y ait pas d'écart.

Je suis contente que tu dises ça, je ne me suis pas trompée dans mon analyse, en fait les tâches ont influencé tout ton cycle. Y a que ton travail sur la dissociation articulaire qui n'est pas lié, sinon, tout le reste et connexe d'une manière ou d'une autre, au moins sur un aspect, même si tu t'éloignes. Comme avec le musée. On est dans autre chose niveau type de tâche et travail de l'élève mais y a un thème qui reste... Là²⁰ j'ai fait le même travail avec les dimensions. Alors là t'arrives pas à 100% parce qu'un même exercice peut compter pour plusieurs. Mais je n'ai compter que lorsque tu désignais la dimension, c'était dit clairement dans la consigne ou une relance. Un même exercice pouvait coder corps espace temps si tu désignais ces trois dimensions. Je te laisse observer...

Je sais pas quoi dire, ... comme moi j'ai du mal à compartimenter.. Je sais que c'est nécessaire, c'est comme ça aussi dans les textes... même si je le fais sans le savoir, mais un même exercice je peux donner la priorité ailleurs...

20 Montre tableau dimensions

Mais justement, je me suis focalisée sur la priorité que vous donniez, chacun de vous...

Moi des fois j'ai l'impression qu'à un moment par exemple je vais parler d'énergie... est-ce que c'est pas possible, parce que moi je sais comment ça marche quand on compartimente, mais est-ce que on peut pas envisager que sans être énoncé c'est évident, pas sous-jacent, évident..

Alors ça je l'ai codé. Par exemple pour toi, dans le miroir, tu n'as pas désigné la dimension spatiale en miroir, mais comme tu avais des CM2, ça a marché pour tous. Et moi je l'ai codé dans le tableau de séance.

Pour toi, comment tu interprètes par exemple, ce pourcentage faible pour l'énergie? Pour toi c'est que c'est difficile à aborder avec des enfants ou c'est que d'après toi c'est contenu dans ta manière de faire classe mais tu ne le declares pas forcément?

Ben, je sais pas, je m'interroge. Y a des moments où on peut le traverser sans l'avoir évoqué parce justement .. comment dire... par exemple avec des musiques particulières ou des éléments qui font varier... c'est plus par rapport à un travail de contraste et à un travail sur la vitesse, qui va induire un changement de tonicité.. et moi j'ai l'impression que c'est sous-jacent aux propositions, mais... après c'est peut-être pas... c'est vrai que j'ai pas l'impression de proposer des exercices spécifiques pour ça mais quand ils sont tous au sol et que je dis ça serait bien d'aller un peu debout, s'ils se traînent au sol et qu'ils se mettent debout ça va appeler une énergie différente. Pour moi, il faut changer d'énergie...

Je te laisse libre, tes remarques...

Ça a été très intéressant. Je sais pas si j'aurais le courage de tout lire mais je suis intéressée pour voir le reste.

Pas de problème.

ANNEXE 43 : Entretien post cycle avec Annie (enseignante de la classe)

Bon, j'aurais aimé qu'on revienne sur la cycle danse de l'an dernier... de ce qui s'est passé avec Diane... Ce que tu en as vu, ce que tu en perçu, ce que tu en as pensé...

Alors d'abord, je pense au personnage Diane, pour moi ça a été une belle rencontre, humaine déjà. C'est quelqu'un qui tout en douceur, en générosité, en don de soi, arrivait à faire quelque chose avec ces élèves, sans jamais élever la voix.. Ça c'est quelque chose d'impressionnant.. Mais j'ai vu quelqu'un aussi qui parfois n'y arrivait pas et qui était obligé d'exclure.. Ça rassure aussi d'un certain côté quand on se positionne par rapport à soi, à ce qu'on fait en classe... Une belle rencontre humaine... Après, les élèves.. voilà, ce que je retrouvais en cours de danse, c'est ce que je pouvais voir en classe, c'est les mêmes individus qui étaient en opposition, en refus de, je les retrouvais en classe, c'était la même chose. Par contre, j'ai vu en même temps de belles choses, c'est-à-dire ces enfants qui étaient capables de se laisser aller et de vivre ce qu'on leur proposait. Par moment... Être capable de se laisser aller, de s'oublier, d'oublier de jouer le personnage qu'ils devaient jouer, et à d'autres moments c'était plus fort qu'eux et... voilà, leur vie, leurs antécédents, ce qu'ils vivaient reprenaient le dessus et puis là il y avait plus rien qui pouvait passer.. Des éclairs de grâce...

Tu penses à quoi par exemple, ou à qui...

(rires) Je nomme? A Brice, à Brice qui parfois était comme libéré, ouais libéré, qui oubliait le rôle qu'il jouait, parce que c'est vraiment un rôle.. Je l'ai rencontré, quand il m'a vu, il a fallu qu'il parle très fort, je l'ai ignoré.. On communique pas comme ça.. Enfin, c'est sa manière de fonctionner. Donc j'ai vu un gamin qui vivait, qui ressentait ce que pouvait lui apporter... ben qui était dedans, complètement, le regard et tout.. et parfois j'ai vu que dès le matin il était abattu et envahi par ses problèmes personnels, et là y a rien, et rien c'est rien, voilà... Et après je me rappelle d'une Madisson qui était capable de bouder dans son coin, puis Sofia, je la revois dans le coin... Quand j'ai revu la salle, que j'ai amené mes nouveaux élèves, je la voyais en train de bouder devant le squelette, elle était tout le temps là en train de bouder, et je me dis quel gâchis... Moi en les amenant là, je voulais leur offrir comme.. leur proposer une chance, leur offrir une chance de découvrir quelque chose qu'ils n'auraient pas connu, peut-être, tout seul. Parce qu'il faut la franchir cette porte²¹, il faut être introduit par quelqu'un, soit c'est la famille, soit ça peut être l'école ou autre et là je leur proposais ça et puis leur vie.. ça a été plus fort que ça... Et ils sont restés avec l'idée qu'il fallait y passer ou que c'était nul, on aime pas...
Et au niveau des apprentissages, il y a des choses que tu as repérées?..

Alors ça j'y ai bien pensé, mais... non, sincèrement non. Peut-être parce que ça a été plutôt en fin d'année, ça a commencé en février mars... non. C'est-à-dire est-ce que ça a amélioré des apprentissages en classe ou est-ce que ça a scindé le groupe ou des choses comme ça?
Ça ou des apprentissages purement danse...

21 La porte de la Maison de la Danse

Purement danse oui, mais moi j'ai pas la capacité à juger de ça. J'ai vu, si je me réfère à ma petite pratique de la danse, que quand on se laisse aller il y a peut-être quelque chose qui peut se passer. J'ai vu des enfants se laisser-aller, entrer dedans, quoi...

Et est-ce que toi ça t'a laissé le désir de poursuivre le projet avec ta classe, avec tes futures classes...

Oui, la preuve, j'y reviens cette année. J'amène ma classe de CM1/CM2 de cette année et c'est complètement différent. Les élèves sont différents. Bon, ils sont aussi bavards que... mais il y a moins d'opposition, je peux pas dire qu'ils ont des vies moins compliquées, mais ils sont moins en opposition. Ils se laissent plus... ils entrent plus dans les apprentissages...

Et eux de l'année dernière, cette opposition dont tu parles, c'était la même en classe? On ne peut pas dire que le partenariat a bougé les choses, ni en pire ni en mieux...

Sauf sur certains élèves, mais en gros la problématique était la même. J'ai pas vu d'autres personnalités. Ceux qui se comportaient normalement.. et ceux qui étaient difficiles et c'était une occasion supplémentaire de se montrer difficile...

Et pour cet élève qui n'a quasiment pas fait?... Thomas je crois...

Oui Thomas..

Qu'est-ce que tu peux en dire? Il n'est venu que deux fois, non?

Oui il est venu très rarement et puis il s'est très vite exclu... Qu'est-ce que je peux en dire? Ben, c'est un élève qui a une très grande sensibilité, qui dès qu'on lui parlait de lui avec lui était capable d'avoir les larmes aux yeux tout de suite et il n'a pas été capable de lâcher, tout simplement. Il était tellement dans son rôle de petit caïd, il devait mesurer à peine 1m40 et il avait beaucoup de choses à prouver, qu'il a préféré rester là-dedans et a préféré dire: « moi j'en ai rien à faire de ce que vous me proposez. Donc je m'exclus. »

C'est un comportement qu'il avait par ailleurs?..

Oui mais moins...

C'est par l'activité, l'entrée dans le sensible?

Oui, j'avais déjà remarqué que c'était pareil en arts plastiques, il était incapable de produire quelque chose.. Parce que il disait qu'il savait pas, mais il faut lâcher prise en même temps...

ANNEXE 44 : Synopsis du cycle de Diane

<i>Séance épisode</i>	<i>TPS</i>	<i>Objet d'enseignement</i>	<i>D</i>	<i>S</i>	<i>M</i>	<i>App. cons</i>	<i>d</i>	<i>%expé</i>	<i>Type t</i>	<i>Mod</i>	<i>Dim</i>
1a	2'-5'20	Échauffement via le son (frottement, pulse...) de gestes à reproduire	X		F	F	3'20	0	MD	I/C	CPS(f/sens)
1b	5'20-14	Marche sur tempo du tambourin (occ° esp, trajet) et arrêt quand silence			X	F	8'40	F C	MD	I/C	ESP TPS
1c	14'-18'30	Adaptation peso de l'exercice des statues			M-	M-	4'30	F C	I ex	I/C	ESP CPS ENG
1d	18'30-23'	Se recroqueviller sur le temps de 2 instruments (tambourin/cymbale)			X	F	4'30	0	MD/Fli b	I	TPS CPS
1e	23'- 26'45	Énumérer les parties du corps qui font empreintes sur le sol dans une succession de formes libres	X		M	M	3'45	0	I ex	I	CPS ESP(sol)
1f	27'-32'25	Évoluer sur le sol en portant attention aux empreintes. Arrêt avec guide	X		F	F	6'10	0	I ex	I/C	ESP(sol) écoute PDS
1g	32'25-40'	Exploration des empreintes de pieds possibles en déplacement avec variations de vitesse et placement du regard	X		M+	M+	7'20	0	I ex	I	CPS TPS Relat°
1h	40'-42'	Écoute musicale et marquage des différents temps forts et pulses			X	F	2'15	0	MD	C	TPS
1i	42'-57'50	Reprise du travail d'empreintes avec temps de la musique (vitesses)		X	X	F	16	0	I ex	I	TPS CPS
1j	58'-61'	Placer des statues dans la salle pour construire un espace à plusieurs		X		f(tps)	3'10	f C	F	G	ESP ANA
2a	0-10'	Exercice d'exploration du corps et de son poids sur le sol	X		M+	M+	10	0	MD	I	CPS PDS
2b	10'-31'	Marcher et s'arrêter à l'écoute (avec différentes modalités de guidage)			M+	M+	21	0	MD	C/G	Écoute ESP
2c	31'-46'	Danser à deux, reliés par le regard (fil élastique) avec relance de tps et d'esp	X	X	F	F	15	f C	I	2	Relat° +Esp Tps
2d	46'-54'	Marcher. Ouvrir/fermer l'espace selon déplacement du guide			F	F	18	0	MD	C	ESP Écoute
2e	54'-58'35	Improvisation individuelle avec éléments traversés. Poser des arrêts.			X	F	4'35	0	I	I/C	PG
3a	0-10'47	Travail sur des formes libres immobiles ouvertes/fermées, gdes/pttes	X		M+	M+	10'47	f C	I ex	I	CPS(F) ESP

Séance épisode	TPS	Objet d'enseignement	D	S	M	App. cons	d	%expé	Type t	Mod	Dim
3b	11'-13'14	Allongé sur le dos, se regrouper et déplier les articulations	X		F	2'30	0		MD	I	CPS(S) PDS
3c	13'14-59'	Danser en initiant le mouvement par une partie du corps imposée. Intégrer des statues et copier des statues.	X	X	F	47	f C		I.ex	I/C	CPS PDS ANA
3d	59'15-65'	Impro libre: « La danse des envies »			F	5'45	0		I	I/C	PG
4a	0-8'45	Au sol, dos étalé et genoux fléchis. Pression sur les orteils et sensation.	X		M+	8'45	0		MD	I	CPS(S)
4b	8'45-20'23	Danser guidé par la tête. Arrêt quand arrêt musique et reprise dans continuité du mouvement puis à l'opposé	X		M+	11'38	f C		I	I	CPS PDS TPS ESP
4c	20'25-42'	Marcher, faire des statues puis en choisir une et la refaire. Les S en mémorisent une puis doivent la refaire à l'identique.	X	X	M+	21'55	F C		C/Memo F	I/2	CPS ESP tps
4d	42'20-51'	Statues immobiles, d'autres déambulent et copient statues (travail esp)	X	X	F	8'40	f C		ReproF	I/G	CPS EPS tps
4e	51'-60'	Danser et faire une des statues du groupe (vocabulaire commun)		X	M-	9	F C		I/reproF	I/G	CPS ESP ANA
4f	60'63'45	« danse des envies »			F	3'45	0		I	I/C	PG
5a	0-24'30	Au sol puis debout, éloignement d'une partie du cps du centre jusqu'à entraînement du reste du cps. Puis idem en suivant phrasé musique	X	X	M	24'30	0		I ex	I	CPS(S) PDS TPS
5b	24'30-45'	D1 prend une position et D2 entre dans son espace pour se position etc en suivant phrasé musical	X	X	F(esp) f(tps)	10'35	0		I	2	CPS(F) ESP TPS
5c	45-55'35	Adaptation de l'exercice des statues	X		M->F	10'35	T C		I ex	I/C	TPS CPS ESP
5d	55'35-64	« Danse des envies » (2 fois de suite)			M+	8'25	0		I	I/C	PG
6a	0-10'45	Avec ses mains, caresser un mur invisible devant soi->mouvement	X	X	M-	10'45	0		I.ex	I	ESP CPS
6b	11'-32'	Danser guidé tour à tour par ses mains, sa tête, ses pieds.	X		F	21'40	0		I.ex	I	CPS
6c	32'-63'	Jeu du miroir		X	M-	31	T C		I.ex	2	ESP Écoute
7a	0-9'25	Par 2, contact main, danser sans perdre le contact.	X		M-	9'25	f C		I.ex	2	Cont Écoute

Séance épisode	TPS	Objet d'enseignement	D	S	M	App. cons	d	%expé	Type t	Mod	Dim
7b	9'25-18	Aller au sol et remonter avec ses bras croisés et les mains plaquées sur les omoplates.	X		F	8'20	0	I.ex	I	CPS(appuis)	
7c	18-25 ³⁴	Reprise du 1er exercice		X	M+	7'49	fC	I.ex	2	Cont Écoute	
7d	25 ³⁵⁻³¹	Assis, dos os, sentir la respiration de l'autre puis respirer en même tps			f/M	5'16	0	MD	2	S/écoute	
7e	31-37'	Debout, un à côté de l'autre, danser à l'unisson			M	6'11	FC	I.ex	2	CPS Écoute	
7f	37-60' ³⁰	Jeu du miroir		X	M	23'19	TC	I.ex	2	ESP Écoute	
8a	0-4'30	Danser guidé par le regard	X	X	M+	4'30	FC	I	I	ESP Imag.	
8b	4'30-17	Apprentissage phrase commune	X		F	12'15	TC	Memo/ reproF	I/C	CPS ESP TpsS Rela°	
8c	17'-56'	ATELIER 1: Composition d'une phrase		X	M+	39	TC	C	G	PG	
9a	0-6'30	Révision phrase composée en s8			F	6'30	TC	C	G	PG	
9b	6'30-17	Révision phrase commune apprise en s8	X	X	F	10'30	TC	ReproF	I/C	PG	
9c	17-25' ³⁰	ATELIER 2: Transformation de la phrase apprise (acc°, ralenti, repet)		X	M	8'30	TC	C	G	TPS	
9d	25'-45'	Marcher sur pulsation avec accélération et ralenti			M+	20	FC	MD	C	TPS	
9e	45'-62'	ATELIER: Reprise des compositions et lier les 2 phrases		X	F	16'45	TC	C	G	PG	
10a	0-5'20	Échauffement des articulations	X		F	5'20	0	Repro F	C	CPS	
10b	5'20-27'	Étaler de la peinture dans tout l'espace avec différentes parties du corps	X	X	M-	21'50	0	I.ex	I/2/G	CPS ESP	
10c	27'-62'	Prolongement atelier: Création d'un espace collectif		X	M+	35	fC?	C/I	G	PG. ESP	
11a	0-24'25	Prolongement atelier: construction d'un espace/temps collectif		X	F	24	fC?	C	G	PG ESP TPS	
11b	24'-53'	Reprise d'improvisations d'écoute à deux et construction la séquence présente en s11		X	F	29	fI	I	C	PG Écoute ESP	

Annexe : préparation du cycle | Diane

Le travail se développera à la suite du travail d'écoute et d'unisson collectif et en duo.

Ainsi qu'après un travail de mobilisation globale et dissociée - Et un rapport à la forme (sculpture...)

Plan mut global avec les parties du corps.

initiation du mut par = parties du corps - avec arrêt à un signal sonore "départ - stop"

- ajouter mut utile
- ajouter fondre à partir de cette partie et se pointer

→ mut global en initio avec arrêt commun à l'écouit d'un guide

- puis sans guide défini

⇒ échauffement = mobilisation articulaire

- avec tambourin déplacement - silence = arrêt - fondre et reprise -
- descendre - sef - monter - marche -

Suiv + séance

- marches-fondre - sef - se relever
- mut global accueilli des gouttes d'eau "stop-départ"
- + isolation
- + fondre
- par 2 sculpture
- Tous arrêt avec 1 guide puis sans (1/2 séances)

Suiv + séance

à 2 aller de la main de l'autre avec T. de place / arrêt / descent / seuf / seufe / hovers sans T avec qq'un

⇒ en utilise d'autres sens que le regard avant le miroir -

Suiv + séance

• initiation de l'impro par 1 partie du corps

espace et l'architecture du corps - le statique

formen - eurent - proche - loin -

Disposition - arrêt - geste fort (forme marquée) éventuellement fondre et retrouver la forme

- marquer des lignes ds le corps avec sa forme
- analyser ces lignes par 5 aller par un se statique 1 part puis analyser le rendu: "lignes qui emment ou forment l'espace?"
- Dire de groupe et au signal statique qui ouvre en forme puis sans signal chacun son instant d'arrêt
- Dire des lignes bassées
- Dire des courbes

↳ Les statiques peuvent se faire à plusieurs

• Prén / loin

espace élaté / espace proche

signal ou guide avec statique entre les chgmts

• Le sef : transposition d'emprise - ~~seuf~~ cymballe / tambourin

DIANE
Prép.

Phrases

regard

des imprévis sur le regard com guide du ~~am~~ munt
proposer le phrase suivant avec des accents marqués:

- 1. tête côté (1.1) - rester regard (3.4) -
- 1. courir (5.6) - regard et bras en haut (7.8)
- 2. accompagner les mains du regard jusqu'en bas (4-8)

3. ⁴ (1.2) - ~~st~~ (3.4)

3. ⁴ ~~re~~ revenir ~~st~~ (5-8)

4. ⁴ sauter ~~st~~ (1.1) - se relever (3.4)

4. ⁴ reculer (5.6) - frapper cuisses - sauter (7.8)

→ faire cette phrase dans une orientation puis varier -
→ marquer les contrastes

→ par le composer sa propre danse du regard.

phrases neutres de base

lever les bras - descendre - avants - recule - saut - saut
xementé - recule (2 pas) - frappe cuisse (7) - saut dr (8)

par 3
composer : 0 → ~~st~~ direction } être ensemble

- répétitions
- vitesses et contrastes
- être ensemble ou non

autre

dissociation du le gre -
ceux au sol - ceux debout
ceux à l'arrêt - ceux en mouvement
par 2 : fil au regard

MONOGRAPHIE 3 : SYLVIE

ANNEXE 46 : Entretien ante cycle avec Sylvie

Est-ce que vous pouvez me parler de votre vision, de votre définition de la danse contemporaine, de ce que c'est pour vous ?

Alors, je dirai pas tellement danse contemporaine moi, parce que je pense que ce sont quand même des mouvements qui sont bien précis... A mon niveau, c'est faire vivre la danse aux enfants et surtout la démystifier un petit peu. Parce que quand on parle de danse, c'est surtout tutu, les pointes, et je sais qu'il y a des garçons qui me regardent avec des gros yeux. Donc dans un premier temps, quand je fais danse avec eux, je pars de leur musique, c'est à dire, j'aime bien prendre la musique du moment... Bon, en ce moment c'est un petit peu la tectonique, mais je pars sur ces musiques-là pour qu'ils rentrent dans le jeu. Euh... j'ai un petit guillemet par rapport à la danse, c'est qu'en sport je n'aime pas l'observation, c'est à dire je n'aime pas mettre des gamins sur le côté qui observent. Pour moi faire sport, c'est l'enfant qui participe au maximum, à la rigueur, si j'aurais un retour à faire, ce serait plus un retour en classe, c'est à dire, on filme pendant la séance et en classe on revient et on analyse. Mais j'aime pas trop le rôle de l'enfant observateur. Donc sinon, c'est beaucoup de petits exercices. Ce que j'aime dans la danse contemporaine, c'est qu'on donne un thème à l'enfant et dans un premier temps on n'oblige pas, c'est à dire, s'il veut rester sur le côté et regarder, il regarde et le but c'est que tout le monde participe avec ce qu'il sait faire, ce qu'il ne sait pas faire et que chacun puisse apporter à l'autre et ait un regard différent sur la danse. Donc montrer que c'est pas forcément de la danse avec le tutu, les pointes ou...et que tout le monde peut en faire, qu'on n'est pas obligé d'arriver avec un bagage, que c'est quelque chose qu'il suffit... en fin de compte, euh... à l'école ou en classe, on va parler avec des mots, et bien on peut montrer qu'en danse on peut le faire mais avec son corps. C'est à dire faire un parallèle un petit peu entre la phrase orale et la phrase qui va s'exprimer par le corps. Cette comparaison. Voilà pour moi comment j'envisage la danse, enfin mon cycle danse du moins.

Ça fait longtemps que vous enseignez la danse...

Euh...ben disons qu'au départ je suis monitrice de sport et ...j'ai beaucoup travaillé sur la danse, la gymnastique et la GRS, donc j'ai été amenée à monter des chorégraphies. C'est vrai qu'au départ quand je faisais danse, j'étais plutôt dans le style c'est moi qui donne aux enfants, parce que je pensais que quand l'enfant n'avait pas de bagage, il se trouvait un petit peu bête. Donc ce que je faisais, c'est que comme en classe on apporte du vocabulaire, ben moi je leur apportais des mouvements et je leur demandais après avec eux, ce qu'ils savaient faire, faire une petite chorégraphie. Puis en ayant fait des stages avec Hélène²² ou d'autres professeurs je me suis aperçu que en laissant parler soi-même, en les laissant...euh...enfin bouger sur la musique, on arrive à s'exprimer tout seul, donc j'étais pas obligée d'apporter ma façon de voir. Mais je sais que j'aime bien alterner les deux, j'alterne. Si je vois que l'enfant vraiment est embêté, ben à un moment donné je vais, par exemple, moi leur donner une phrase. Comme je dis: « je vous donne une phrase et vous l'aménagez, vous enlevez, vous rajoutez, vous faites les mêmes mouvements » pour pas qu'ils restent trop sur le côté. Voilà.

22 Il s'agit de la conseillère pédagogique EPS de la circonscription, par le biais de laquelle nous nous sommes rencontrées pour la recherche.

D'accord... Et en fait, Hélène m'a dit que vous aviez dansé, que vous faisiez de la danse, enfin, que vous en aviez une pratique...

Ben disons que j'ai commencé par de la danse classique, j'ai fait de la danse contemporaine, et je fais de la danse de salon. Donc c'est vrai que je mélange un peu tous les styles, et aux enfants j'essaie de leur faire goûter de tout. On a fait... moi je suis tendance *rock'n roll*, donc on a fait un petit peu de rock, sinon je dis beaucoup de danse... ouais, on va dire contemporaine, quoi. Et c'est vrai que je suis attirée par tout ce qui est artistique.

Et en fait quand vous proposez les cycles danse à vos élèves, qu'est-ce que vous visez, quels sont, pour parler enseignants, quels sont vos objectifs principaux, quelle est l'essence même que vous voulez transmettre, hormis le fait que tout le monde peut danser comme vous l'avez dit précédemment?

Alors, un, que l'enfant soit créateur, c'est à dire qu'il produise quelque chose. (Fait 2 avec les doigts) Qu'essentiellement ça vienne de lui. (3 doigts). Qu'il s'exprime sur une musique. (4 doigts) Qu'il arrive à faire ressortir ce qu'il ressent, c'est à dire pas forcément regarder ce que font les autres et que ça vienne de lui, quitte à les mettre par deux fois parce que des fois par deux on arrive plus facilement. (5 doigts) Et ensuite être capable de produire quelque chose et de le montrer aux autres. Voilà ce que je... C'est pas mal et des fois c'est un peu ambitieux parce que des fois c'est pas évident d'arriver au bout.

Et votre rôle dans tout ça, comment vous le percevez?

Alors, euh... j'aime beaucoup me mêler au groupe et si j'ai un chiffre impair, j'aime bien me mêler aux enfants, c'est à dire leur montrer que... des fois le ridicule ne tue pas, comme on dit. Parce que c'est vrai que l'enfant peut se sentir ridicule, donc leur montrer que... qu'il faut essayer, qu'il faut oser et je suis là. Alors je peux être quelqu'un qui va donner l'idée si l'enfant n'en a pas, quelqu'un qui peut... être là si l'enfant vient me chercher, me demander un conseil, et je peux aussi m'effacer complètement, c'est à dire me rendre invisible pour que justement ils soient entre eux, ils se débrouillent entre eux. Donc je peux avoir ce rôle d'aide, de copain entre guillemets, je peux être celui qui participe avec eux et quelqu'un qui s'efface complètement, qui les laisse vraiment se débrouiller.

Est-ce que vous avez des situations, ou un type d'organisation qui vous tient particulièrement à cœur en cycle de danse, des types d'exercices, ou des manières de faire qui sont un peu les vôtres, que vous aimez mettre en place avec les enfants?

Ben disons, j'ai toujours un échauffement, donc l'échauffement j'aime le faire en fonction des enfants, c'est à dire que des enfants qui vont être... je les sens un peu mous, que je les ai trouvés... je vais faire un échauffement plus ou moins dynamique. Si je les trouve un petit peu excités, ben on va faire un échauffement plutôt cool. Et après ce que j'aime aussi c'est par exemple je vais donner un fil conducteur mais après quand revient en classe, quand on discute avec les enfants, s'ils me disent: « maîtresse on aurait pu faire ça » et après partir sur ce que eux me proposent, que je ne sois pas toujours celle

qui donne... Donc ça serait, dans un premier temps l'échauffement, des petits exercices qu'on pourrait...des exercices qui vont me conduire à la fin sur une petite chorégraphie et c'est seulement à ce moment-là que je pourrais demander aux enfants de passer...je sais pas, par exemple la moitié de la classe qui montre ce qu'ils ont fait et les autres qui regardent en temps que spectateurs, quoi, comme dans un spectacle. Et en suite mon retour au calme.

D'accord...

Et j'aime bien de temps en temps filmer de façon à ce que l'enfant fasse des observations, mais ça ne se passe pas pendant mon heure de sport, c'est justement en classe pour faire un retour, voir, analyser un peu ce qu'ont fait les autres, s'ils ont respecté les consignes, si le travail a été fait..je dirais pas "correctement" parce que il y a des enfants qui sont gauches alors c'est pas analyser ce qu'ils ont fait c'est regarder et voir si ils ont respecté la consigne, voilà. Donc plus un retour en classe et vraiment pendant l'heure de sport, moi...enfin, je sais pas mais en tant que sportive, j'ai jamais aimé regarder ce que faisaient les autres, moi, ça ne m'apportait pas. Bon maintenant peut-être que je me trompe, c'est..ça peut donner des idées des fois mais je pense que le mettre le plus souvent en situation de recherche, en classe on regarde, on essaie de voir ce qui n'a pas marché et on essaie la séance d'après de mettre en application ce qu'on a vu oralement en classe. Voilà.

D'accord... Ce moment, il m'intéressera aussi, si c'est possible, d'y assister...sans gêner...je trouve ça très intéressant de voir ce retour avec les enfants... Voilà, ben on a fait un petit peu le tour de ce que je voulais voir avec vous. Juste, simplement, euh...UFR Staps, avant votre monitorat?..

Ouais, ouais, j'ai fait l'UREPS.

Et il y avait une option, une dominante?

Et bien moi, écoutez, je me suis retrouvée en gym, en GRS et en danse donc... Alors qu'au départ on n'avait pas trop le droit, je sais pas comment j'ai jonglé, et j'ai fait option gym et j'avais à côté la danse et la GRS.

Rien à ajouter...

Euh...non...

ANNEXE 46 bis : Tableau de condensation des données de l'entretien ante cycle

Sylvie, 9minutes, UREPS gym et danse puis monitrice sportive avant d'être PE, pratique amateur classique, puis moderne et maintenant danses de salon

<i>Thématiques</i>	<i>Mots-clés ou morceau de propos</i>
Définition de la pratique de référence	<ul style="list-style-type: none"> - Ne parle pas de "danse contemporaine" car trop précis, "danse" tout court - En danse, on "parle" avec le corps. - Définition par l'activité scolaire, aucun renvoi à la pratique de référence, ni à la pratique personnelle, malgré les relances.
Objectifs, Compétences visées	<ul style="list-style-type: none"> - Démystifier la danse (tutu, pointes...). - Participation de tous les élèves. - Apports mutuels et changement des regards. - Faire goûter un peu de toutes les danses, même si c'est surtout du contemporain. - Que l'enfant soit créateur, qu'il produise. - Qu'il s'exprime sur une musique, que ça vienne de lui. - Qu'il monte un petit enchaînement à montrer aux autres. (Pense que c'est beaucoup, donc parfois revus à la baisse.)
Rôle du maître	<ul style="list-style-type: none"> - Monitrice, elle donnait des éléments, des mouvements à transformer ensuite, (avec pour objectif l'étayage). - Depuis les stages E.N., ne donne plus, ou très peu de mouvements. - Apporte une phrase à aménager quand un élève n'arrive

Thématiques	Mots-clés ou morceau de propos
<p>Organisation des séances, description des activités</p>	<p>pas à entrer dans l'activité.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se mêle au groupe, participe. - Donne des idées si l'élève n'en a pas. - Donne des conseils à la demande. - Reste effacée si ils se débrouillent. <ul style="list-style-type: none"> - Part de leurs musiques pour qu'ils entrent dans le jeu. - Peu de temps d'observation, un maximum de temps de participation. - Retour sur l'activité et analyse portant sur le respect des consignes exceptionnelle et en classe (vidéo). - Beaucoup de petits exercices. - Part d'un thème et n'oblige pas au début. - Les met souvent par deux car plus facile. - Échauffement en fonction de l'état des enfants (dynamique s'ils sont mous ou "cool" s'ils sont excités). - Exercices qui conduisent à la fin à une chorégraphie montrée aux spectateurs (deux groupes). - Les propositions d'élèves pendant l'analyse sont intégrées ensuite.

ANNEXE 47 : SYLVIE, S1 (03/08)

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
0-3'40	<p>« Alors, premier exercice: je marche dans l'espace, je ne dois jamais être dans un espace où il y a quelqu'un. Je ne dois me déplacer qu'en ligne droite, je ne dois jamais effectuer de courbes, c'est-à-dire que j'avance et si j'ai besoin de tourner qu'est-ce que je fais?</p> <p>Voilà, un demi-tour, ou un quart de tour, c'est-à-dire que je vais me retourner d'un mouvement assez vif pour repartir en ligne droite. Si j'ai un obstacle devant moi, je ne veux surtout pas voir de courbe (esquisse une courbe), je me déplace en ligne droite. On se lève. Donc, nous n'avons besoin que des pieds. »</p> <p><u>1'03</u> « Je crois que vous n'occupez pas tout l'espace. »</p> <p><u>1'37</u> « Ne bougez plus. Je vous ai demandé il y a quelques instants d'occuper tous les espaces vides. Regardez si vous occupez tous les espaces vides. Non. Si je regarde, vous êtes plus attirés par les endroits où sont les camarades que par les espaces vides. Donc, je répète ma consigne: je dois occuper tous les espaces vides. On repart. » (1'58)</p> <p><u>2'30</u> Ne bougez plus. Regardez où vous êtes. Est-ce que vous occupez tous les espaces vides? Non. Vous oubliez que dans une salle, il y a des coins (montre du doigt) Je peux me déplacer jusqu'aux coins. Je peux aller jusqu'à la porte ou venir jusque là (mur). Et regardez là (montre un grand vide) et</p>	<p>Proposent: un demi-tour; un quart de tour.</p> <p>Marchent. Décrivent lignes droites. Effort d'espace.</p> <p>S'arrêtent.</p> <p>« Non. »</p> <p>Écoutent. Font.</p> <p>Écoutent.</p>	MD	I/C	ESP ESP(traj)

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p>là on a trois élèves dans le même espace. Allez, dernière fois. » <u>2'51</u> « Essayez de chercher votre espace. Personne d'autre dans votre espace. Attention T, tu ne fais plus de lignes droites. Vous devez avoir votre espace. <u>3'29</u> <u>Stop</u>. Regardez autour de vous. Ah! je crois que c'est un peu mieux. Il y a un peu plus d'espace entre vous, il y a encore quelques trous mais dans l'ensemble, vous vous êtes bien répartis. Très bien. Donc ça c'était le premier exercice. »</p>	<p>Font. Regardent.</p>			
<p>3'45-8'05 (4'20)</p>	<p>« Nous allons continuer à nous déplacer dans la salle en cherchant son espace, toujours. Quand on fait de la danse on a besoin d'un espace, sinon on ne peut pas danser si on est collés les uns contre les autres. Donc je suis toujours à la recherche de mon espace et au moment où je vais taper dans les mains (tape) vous allez devenir une statue. Alors, la consigne est: nous allons faire trois fois de suite l'exercice, je vais taper 3 fois dans mes mains et à chaque fois vous devez changer de position, c'est-à-dire que vous avez pris une position quelconque, la fois d'après on n'a pas le droit d'utiliser cette forme. Donc vous allez faire 3 statues, 3 positions différentes. » Leur fait signe de démarrer. 4'55 « Attention mon espace dans un premier temps, j'occupe mon espace, les lignes droites, je me dirige vers un point devant moi, voilà » TAPE « Réfléchissez bien sur la position que vous avez. Quand je vous dirai de repartir/ à la deuxième statue vous changerez de</p>	<p>Se regroupent autour de E. Écoutent.</p> <p>Se déplacent, la plupart en lignes droites. Espace assez bien occupé. Bloquent dans position très usuelles mais stables. Peu de mobilisation des bras, de la tête et</p>	<p>I. Explo.</p>	<p>I (I/C)</p>	<p>ESP CPS (TPS)</p>

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p><i>position. Donc je regarde un peu tout le monde. On repart ».</i></p> <p>2eme signal: « <i>N., ta position est un peu similaire à la précédente. Ce n'est pas parce que tu as changé de jambe que tu as changé de position. J'ai des statues qui bougent et les statues ne bougent pas! On repart. Attention à l'espace, attention à l'espace »</i></p> <p>3eme signal.</p> <p>649: « <i>On repart. Stop. Alors la prochaine fois que nous verrons cet exercice des statues, je vous demanderai de choisir une position dans laquelle vous êtes un peu plus à l'aise. D'ailleurs on va le refaire une fois. Une statue ne bouge pas donc du moment que vous choisissez une position sur une jambe, je veux bien, mais vous devez être sûrs de ne pas bouger. Vous choisissez toujours une position qui vous soit agréable et stable. Juste une dernière fois.</i></p> <p><i>On repart (7'25). Prenez votre espace. Interdiction de refaire. Oh là là! Les espaces ne sont pas occupés là, vous n'avez pas votre espace. Cherchez votre espace de danse. »</i> TAPE.</p> <p>« Vous devez être capables au moins 10 secondes. » (Elle compte à rebours.)</p> <p>« <i>Très bien. J'ai eu de jolies statues. On se serait cru au musée Grévin du CMI/CM2.</i> »</p>	<p>du buste.</p> <p>Certains bloquent dans la verticale usuelle, d'autres au sol.</p> <p>2élèves sont en équilibre sur un pied.</p> <p>Peu de bras mobilisés, aucun buste, toutes les têtes dans l'axe.</p> <p>Idem mais 1 seul élève sur un pied.</p> <p>Se regroupent. Écoutent.</p> <p>Idem pour les positions. Aucun élève sur un pied.</p>			
9'12 –	<p>Récapitulation des exercices faits.</p> <p>Exercice 3: « Aujourd'hui, l'exercice c'est surtout je marche,</p>	<p>Lèvent la main et récapitulent consignes</p> <p>Se regroupent. Écoutent.</p>	I	I/2	ESP

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
13'15 (4'03)	<p><i>je me déplace. Ce jeu, enfin cet exercice s'appelle la rencontre, c'est à dire que vous allez marcher..Aujourd'hui c'est moi qui vais donner le signal parce que ce serait un peu difficile, mais normalement je marche et dès que je me trouve face à face avec quelqu'un, je lui serre la main. Ce qui veut dire, et j'y tiens beaucoup, que je ne cherche pas mon copain dans la salle. Je marche, j'occupe un espace et dès que je pénètre dans l'espace de quelqu'un, je viens me présenter à lui, je lui serre la main. »</i></p> <p>10'25: Premier essai 11'17: Régulation autour du caractère non-choisi et sur la distance entre les personnes. Reprise. Fait avec et relance sur espace. 13'10: « <i>Donc en danse on peut être seul, puis venir à la rencontre des autres. »</i></p>	Font. Difficulté: Choix de la personne.			RELAT°
13'15-25 (11'35)	<p>Exercice 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oral collectif autour de ce que évoque "Harry Potter" - Consigne: « <i>Vous allez imaginer que ce doigt (index) est une puissante baguette magique. Vous allez vous mettre, quand je le dirai, par deux. Il va y avoir un Harry Potter et son camarade, et Harry Potter va jeter des sorts avec sa baguette magiques. Vous vous imaginez bien que ça ne peut pas être n'importe quel sort. Donc ces sorts, qu'est-ce que je pourrais faire, qu'on peut réaliser, pour qu'il obéisse à ma baguette? » ... Relance, esquisse.</i> - « <i>OK, 2 par 2, vous déterminez les rôles, on y va » (16'49)</i> 	<p>Se regroupent. Sorcier, magie, balai volant, sorts, baguette magique.</p> <p>Proposent: haut, bas, côtés. Tentent. Écoutent et critiquent leur activité.</p>	I	2	CPS ESP

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
	<ul style="list-style-type: none"> - 19' Relance sur occupation espace et déplacements. Montre dans le rôle d'HP. Reprise (21') Changement de rôle (23') - 25: Explication du fonctionnement des rôles spect/danseurs. <p>RQ: N'institue pas d'espace à l'italienne. Spectateurs tout autour.</p>	Se scindent, se placent.			
26' – 33'35 (7'35)	<p>« Sur les 2 (de HP), il y en a un des deux qui vient se mettre dans l'espace d danse (...)</p> <p>Vous reprenez l'exercice où vous vous déplacez et le deuxième copain observe si la consigne a bien été respectée, c'est-à-dire si mon ami va toujours dans des espaces vides et si quand la maîtresse a tapé (tape), il est bien dans une position de statue et ne bouge pas. Et si, troisième si, *à chaque fois il fait une position différente de l'autre. Si vous me faites (Montre: attitude sur pied droit, bras seconde) et la fois d'après (attitude sur pied gauche, bras seconde), pour moi c'est la même chose, même si c'est pied droit et pied gauche, c'est la même.</p> <p>Essayez de me trouver des positions totalement différentes.</p> <p>D'accord pour ceux qui observent? Donc, s'ils occupent bien leur espace de danse et si j'ai trois statues à chaque fois bien figées, qui ne bougent pas, et bien différentes. Vous (aux danseurs) vous ne vous occupez pas des autres, vous faites votre travail. Alors, dans un premier temps, on marche et on occupe son espace. »</p> <p>27'19: 1er groupe. Donne 3 signaux. Ne fait aucune relance et aucun commentaire.</p> <p>31'15 Discussion:</p>	<p>La moitié des élèves se placent au milieu de la salle, l'autre moitié est assise et observent.</p> <p>Écotent tous.</p>	<p>D: I</p> <p>S: OBS°</p>	I	<p>ESP</p> <p>CPS</p> <p>ANA</p>

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p>« Vous levez la main si vous n'êtes pas d'accord. Sans rentrer dans les détails les observateurs, est-ce que votre camarade a bien occupé tous les espaces vides? »</p> <p>« Très bien. Est-ce que votre camarade a été une statue parfaite? Si vous n'êtes pas d'accord vous levez la main. (A un élève qui lève la main) <i>A ton avis, pourquoi elle n'a pas été une statue parfaite?</i> »</p> <p>« Et oui! Je vous ai expliqué tout à l'heure que les positions sur un pied étaient des positions trop instables.</p> <p>A un autre élève qui lève la main: Pareil pour toi, sur un pied? Maintenant, est-ce que les camarades ont bien fait trois statues différentes?</p> <p><i>Donc la difficulté, les enfants, c'est surtout la position que vous avez choisie. Très bien, 2eme groupe. »</i></p> <p>32'20: 2eme groupe. 3 signaux, aucun commentaire.</p> <p>« Donc je vous repose les mêmes questions que tout à l'heure. Si vous n'êtes pas d'accord vous levez la main. Est-ce que votre camarade a bien occupé son espace de danse? Il est allé chercher les espaces vides...Ah, là je suis pas tellement d'accord avec vous. Il y avait un gros trou là (montre un espace) et il y avait également un gros trou au milieu. Est-ce que vous pensez que votre camarade a été tout à fait immobile?</p> <p>Désigne un élève main levée.</p> <p>« Donc il remuait trop la tête. »</p>	<p>Aucun spect. ne lève la main.</p> <p>2 mains levées</p> <p>« <i>Elle était sur un pied et elle bougeait.</i> »</p> <p>« Oui »</p> <p>Aucune main levée.</p> <p>Aucune main levée.</p> <p>2 mains levées.</p> <p>« <i>N. bougeait la tête faisait comme ça.</i> (regarde dans tous les sens) »</p> <p>« <i>Au fur et à mesure il était de</i></p>			

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
	Désigne l'autre élève main levée. « D'accord. Et la troisième question, est-ce que le camarade a bien pris 3 positions différentes à la statue? « <i>D'accord, donc, vous voyez que vous avez des difficultés à respecter la consigne. On va observer maintenant le Harry Potter.</i> »	<i>travers. Il restait pas pareil.»</i> Un main levée: « <i>La 2eme et la 3eme c'était pas vraiment différent, il était juste plus par terre. Mais c'était la même.</i> »			
34' – 44'30 (10'30)	Même fonctionnement avec alternance des rôles dans chaque duo. 3 groupes Discussion/observation sur: – geste de HP (lisibilité, cohérence, vitesse) – occupation espace – possibles proposés RQ: discussion sur le corps: la baguette étant le bras, évoque la mobilité de l'épaule.	RQ: Belle qualité dès le 2eme groupe. Belle écoute des spect. S'ils chuchotent, c'est sur l'analyse des propositions.	I	2	CPS ESP (TPS/ENG)
45' - 48'	Temps de parole: J'ai aimé/j'ai pas aimé (usuel dans sa classe)	Motivation générale, unanime.			

ANNEXE 48 : Entretien post séance 1 avec Sylvie

Que peux-tu me dire de cette première séance?

Aujourd'hui, je voulais travailler sur les déplacements et travailler sur l'espace, voilà. Et dedans j'ai glissé « je m'arrête et je fais la statue ».

Et vois-tu un lien entre Harry Potter et les tâches que je t'ai données?

Euh... non...Il faut que j'y aille²³.

²³ La fin de la séance ne correspond pas à une récréation, les élèves montent immédiatement en classe.

ANNEXE 49 : SYLVIE, S2 (14/03)

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
0 - 6'30	Compte-tenu de l'excitation des élèves, temps de relaxation/concentration imprévu au programme. S'allonger, relâcher le corps puis mobilisation de zones... Guidage à la voix. Vocabulaire précis et métaphores.	S'allongent. Suivent les indications au fur et à mesure. Font dans le calme.	MD	I	RELAXAT° (CPS)
6'30 - 12'30 (6)	« On va reprendre les exercices de la dernière fois mais avec des variantes. Premier exercice c'était les déplacements. » Rappel exo 1 sl. « Aujourd'hui, plus de consigne de lignes droites mais toujours occuper les espaces vides. Et nouvel élément, je ne dois jamais croiser quelqu'un. Allez. » 8' départ en musique. Aucun commentaire. 8'37: Complication 1: en musique, marcher en avant, arrête musique, marcher en arrière. (Montre sans musique, tout en donnant consigne.) Aucun commentaire. 10'09: Complication 2 :quand arrêt musique, déplacement au sol. Aucun commentaire.	Rappel consigne du 1er exo sl. Se déplacent. Effort d'espace. Font. Appliquent consigne. Calmes. Appliquent consigne. Propositions variées.	MD	I/C	ESP
12'30 – 14'46 (2'16)	« On va maintenant retravailler l'exercice de la statue. Qui me rappelle la statue? » Désigne un élève.	Quelques doigts se lèvent. « <i>On devait faire 3 fois la statue d'une façon différente.</i> »	I ex	I	CPS ESP

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
	<p>« Très bien. Donc, juste histoire de se le remettre en tête, on va le faire 2 fois. Je me déplace, cette fois-ci il y aura la musique, la musique s'arrête vous faites la statue (esquisse), la musique reprend vous repartez. »</p> <p>13'30 Début en musique. Premier signal. Aucun commentaire</p> <p>2eme signal. Aucun commentaire.</p> <p>3eme signal.</p> <p>14'46: « c'est bon, on a vu des choses très intéressantes. C'est bien. Venez ici. Cette statue va évoluer. »</p>	<p>Se déplacent.</p> <p>Appliquent consigne.</p> <p>Le temps de blocage est plus long qu'en s1.</p> <p>Formes debout, quelques-unes au sol, 2 élèves sur un pied, peu de bras, aucun buste et aucune tête mobilisés.</p> <p>Quelques gestes parasites pendant la marche.</p> <p>Idem. Quelques élèves bougent.</p> <p>Idem mais quelques propositions très originales au sol.</p>			
14'50 – 19'40 (4'50)	<p>« Je vais vous demander de vous déplacer deux par deux. Donc dans un premier temps prenez quelqu'un. Je ne vous oblige pas, vous vous mettez... Le déplacement se fait à deux. Vous avez encore oublié la consigne de la semaine dernière: j'occupe les espaces libres. Vous avez tendance à vous regrouper. Là vous allez évoluer 2 par 2. Quand la musique</p>	<p>Se mettent 2 par 2.</p>	I ex.	2	ESP CPS RELAT°

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p><i>s'arrête, il va falloir que vous preniez une position avec votre camarade, c'est-à-dire que vous devez vous arrêter avec au moins un point de contact avec le copain. Qu'est-ce que c'est qu'un point de contact? »</i> Le désigne.</p> <p><i>« Vous devez vous toucher. Donc peu importe le point de contact. Sans réfléchir. On se déplace et au signal, à un moment donné, à vous de rectifier votre position par rapport à l'autre pour avoir un point de contact. D'accord. Allez. »</i></p> <p>17' début en musique.</p> <p><i>« Chut... Lâchez-vous. »</i></p> <p>Arrêt musique.</p> <p>A un groupe: <i>« Pas de contact. Consigne non respectée. On repart. »</i></p> <p>2ème arrêt.</p> <p><i>« La musique ne peut pas repartir, je n'ai pas de statue. Des groupes bougent. »</i></p> <p>3ème arrêt</p> <p>19': <i>« Très bien, alors chut... Ce qui est dommage c'est que</i></p>	<p>Un élève lève la main: <i>« Il faut se toucher. »</i></p> <p>Marche bruyante. Certains duos ont déjà un contact. Le groupe classe tourne en rond.</p> <p>Appliquent la consigne. Au sol ou debout. Pas véritable immobilité.</p> <p>Légère agitation.</p> <p>Agitation. Les élèves parlent. Certains esquissent des poses, comme pour réparer la statue à venir.</p> <p>Temps de placement assez important (3sec pour dernier duo). Immobilité relative. deux duos en contre-poids.</p> <p>Effort d'immobilité</p> <p>Très mauvaise occupation de l'espace (vide au centre et manège en périphérie.)</p> <p>5 sec pour immobilisation mais duos ensuite immobiles. Quelques propositions originales.</p>			CONTACT

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<i>vous n'arrivez pas à ne pas faire fonctionner votre langue. C'est dommage, parce que le problème à force de parler, c'est que ça vous empêche de réfléchir et de trouver quelque chose d'original. Alors, nous avions vu les déplacements, nous avions vu la statue, est-ce que vous vous rappelez de l'exercice suivant? »</i>				
19'40 - 25'20	Rappel de la rencontre. Consigne: au signal, mise en contact avec personne rencontrée et se déplacer en gardant ce contact. Montre un contact avec un élève. C'est l'élève touché qui guide déplacement. Musique. 22'20 début Pas de relance. 25'20: retour au calme.	Écoutent. Se déplacent. Appliquent consigne. Seulement contact main. 2ème fois: 2 contacts pied. Bruit, rires. 3ème fois: Seulement contact main. Bruit.	I. ex	2	RELAT° CONTACT
25'20 - 39'50	« Exercice suivant. Il s'appelle le miroir. Que peut-on faire dans un miroir? » Désigne. « <i>On voit son reflet. Et qu'est-ce qui se passe dans ce reflet? Et bien oui. Le miroir..enfin, ce qui se projette dans le miroir en l'occurrence nous-mêmes..Et si je fais une grimace, le miroir aussi. Alors sauf que là nous n'allons pas avoir de vrai</i>	Exclamation: « Ah ouais! », ils semblent connaître. De nombreux doigts se lèvent. « <i>On voit son reflet.</i> » « <i>C'est la même chose que nous.</i> »	I. ex	2	TPS {ESPACE} (ENERGIE) (CPS)

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p><i>miroir, nous allons avoir deux camarades, ce qui signifie que vous vous mettez pour le premier exercice/on va le faire deux fois de suite de manières différentes. Vous allez vous mettre 2 par 2 et sans parler il y en a un des deux qui va déclencher le mouvement, ça voudra dire que l'autre est le miroir. J'ai bien dit le mouvement, ce qui est grimace et tout ça, c'est pas vraiment de la danse, donc je veux voir des mouvements. A vous de voir tous les mouvements que vous pouvez faire. Donc dans un premier temps vous allez vous mettre 2 par 2, vous allez vous étaler, prendre votre espace de danse. Quand je regarde, je vois des enfants collés au mur, je vois des gros trous un peu partout.. Vous ne parlez pas. La musique va commencer. A partir de là, il y en a un des deux, peu importe lequel, qui va prendre la décision de faire le miroir. Quand je vais taper dans mes mains, ça voudra dire que les rôles vont être inversés. La seule consigne que je vais vous demander, c'est de ne pas être trop éloignés les uns des autres. Approchez-vous l'un de l'autre. J'envoie la musique et je vais voir ce que va donner ce miroir. »</i></p> <p>29'08 début.</p> <p>31' « Stop. Je vais demander à un groupe sur 2 de s'asseoir. »</p> <p>Gère. « Maintenant, toujours le même esprit. Ce n'est pas je regarde pour critiquer et me moquer, je regarde pour voir ce qu'il se passe. Quand vous êtes face à votre miroir et que vous tirez la langue, est-ce que le miroir fait autre-chose? Donc je vous demande de bien voir ce qu'on appelle</p>	<p>Écoutent.</p> <p>Se placent 2 par 2 face à face.</p> <p>Ajustent leur placement.</p> <p>A l'exception d'un élève, les guides 1 bougent vite et non lié. Guides 2: aucun OK.</p> <p>« Non. » collectif</p>	S: O		ANA

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p><i>L'unisson, c'est-à-dire bien faire la même chose au même moment. Et après on essaiera de réfléchir pour savoir ce qui fait que ça ne marche pas. On regarde le 1er groupe. »</i> (32'16)</p> <p>33'20 changement groupes</p> <p>34'30: « <i>Alors juste 3 petites secondes. Donc, en ayant observé chaque petit groupe, qu'est-ce qui fait à un moment donné le miroir ne peut pas fonctionner? Qu'est-ce qui fait que le camarade ne fait pas exactement le même mouvement?</i></p> <p><i>Ah! Trop vite, ça revient, comme pour l'exercice la dernière fois, quand on avait notre baguette d'HP. Si je faisais des gestes trop rapides, le copain n'avait pas le temps d'interpréter. Deux. Des mouvements trop rapides?..</i></p> <p><i>Des mouvements trop difficiles?...</i></p> <p><i>Oui, mais là si il ne regarde pas, c'est difficile! Mais des fois il regarde autour...</i></p> <p>« <i>Ça c'est pas gênant..Donc si je retiens, il y a deux choses que je vais retenir, il y en a une dont vous ne m'avez pas parlé.</i></p>	<p>D1: rapide, aléatoire D2: idem D3: unisson de bras D4 descente au sol à l'unisson D5: unisson de bras</p> <p>Aucun duo à l'unisson avec guides 1. Idem guides 2.</p> <p>« <i>Parce qu'ils allaient trop vite. »</i></p> <p>« <i>Trop difficiles »</i></p> <p>« <i>Si ils se regardent pas »</i></p> <p>« <i>Des fois ils font voir avant, il montrait et après il le refaisait. »*</i></p>			

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p>La première chose c'est des mouvements le plus lents possibles, OK. Mais regardez. (A un élève:) Viens en face de moi. (Fais des cercles de mains reprises par l'élève presque à l'unisson.) Regardez, il n'y a rien qui vous gêne? Mais pourquoi il arrive mal à me suivre?</p> <p>Si regarde, il arrive à me suivre. Après c'est normal qu'il y est un tout petit peu de décalage. Mais regardez mes mouvements à moi, qu'est-ce qui se passe?</p> <p>C'est normal... Je vais vous aider. C'est que mes mouvements sont trop petits. Si vous me faites des petits mouvements, il n'a pas le temps de refaire alors que si vous faites des grands mouvements (agrandit ses mouvements) il va avoir le temps.**</p> <p>Ça veut dire qu'il est très attentif. Donc on va reprendre l'exercice et vous allez essayer de faire des mouvements lents et amples, on dit ample pour un mouvement. »</p> <p>37'55 Reprise</p> <p>« Lent, plus lent, le plus lent que vous pouvez faire. »</p> <p>« Oui, c'est mieux ça. »</p> <p>38'35: « Ah, un déplacement, enfin! Bien. »</p> <p>38'46 Changement guides.</p> <p>39'50: « Bien, très bien. »</p>	<p>« Il suit pas. »</p> <p>« C'est pas assez lent »</p> <p>« Ils sont décontractés et lui contractés. »</p> <p>Guides 1:A l'exception de 2 duos, naissance de l'unisson sur mobilité des bras.</p> <p>Quelques descentes accroupies dans un relatif unisson.</p> <p>G2: un seul guide permet l'unisson.</p>			
39'50 – 56'10	« Alors, dernier petit exercice avant le retour au calme, je vais vous demander par petits groupes de 2 d'inventer une petite chorégraphie, par la suite moi je vous imposerai une		C	2	PG: phrase de 3

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
(16'20)	<p>phrase mais ce n'est pas mon rôle pour aujourd'hui. Vous savez qu'en danse c'est un peu comme la grammaire. Si vous deviez me définir la phrase, qu'est-ce qu'on a appris au début de l'année?</p> <p>Elle commence par une majuscule, c'est le début de la phrase, et qu'elle se termine par un point. Et qu'est-ce qui se passe au milieu de la phrase?</p> <p>Il y a des mots pour qu'elle ait un sens. La danse ça va être la même chose. Ça veut dire que votre danse va devoir commencer par une majuscule qui va être le début de votre mouvement et qu'elle va se terminer par un point qui va être ma fin du mouvement. Ça veut dire que si à un moment donné je m'arrête dans une position, ça voudra dire à la maîtresse: « ça c'est mon point », et au milieu vous allez avoir des mots. Ça va pas être des mots comme en grammaire mais ça va être des...</p> <p>des gestes. Vous allez reprendre les 3 exercices: la statue, la rencontre et le miroir. Vous allez me faire une petite chorégraphie/alors vous commencez par ce que vous voulez... Ça peut être...on peut peut-être garder..je dis un exemple, hein, le déplacement, après le jeu des statues et le jeu du miroir. Vous devez m'inventer une chorégraphie où il y a les 3 éléments. On doit faire la statue, alors la statue qu'on a vu aujourd'hui, c'est-à-dire que..on va faire la statue, il va falloir que vos marchiez, naturellement. Mon camarade prend une position, moi je vais me mettre en appui. La rencontre. Je rencontre mon camarade (montre avec un élève) je suis obligé</p>	<p>« Qu'elle commence par une majuscule et se finit par un point. »</p> <p>« Il y a des mots. »</p> <p>« mouvements » dit massivement</p>			éléments (réinvestis)

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p>de me déplacer sans bousculer le copain, d'accord? Puis je continue mes déplacements puis je reviens face à ma copine pour faire le miroir: <i>Donc, je répète, Vous allez partir, 1, d'une position commune, vous prenez une position de départ, puis dans un premier temps vous marchez, à un signal, je sais pas hein, vous vous regardez, vous faites la statue, vous repartez vous refaites un des 3 éléments imposés, vous repartez et vous me faites un des 3 éléments imposés. Ça c'est compris..A chaque fois, tout ceci est entrecoupé de déplacements. Vu? On verra ce que ça donne, d'ici deux minutes on s'arrêtera et regardera les groupes pour voir ce que ça a donné. Donc je vous répète le commun aux 3, c'est que pour enchaîner vous faites des déplacements. Choisissez-moi une position. Je vous laisse réfléchir 5 minutes. Je peux aider les groupes qui sont un peu en difficulté. »</i></p> <p>43'55 Début « Choisissez l'ordre dans lequel vous allez les faire. »</p> <p>Me dit: « <i>Donc là je rentre dans ton 3ème travail, pas par la phrase imposée. Je rentre par leur travail personnel. Après, je donnerai ma phrase imposée et je leur demanderai de l'intercaler dans leur travail. »</i> Circule</p> <p>45'13 A un duo qui la regarde: « <i>vous vous rappelez des 3? Qu'est-ce que c'est? Il en manque un. »</i></p> <p>Repart.</p> <p>46'30: « <i>Alors je vous interromps 2 secondes. Vous avez oublié ma constante. Ma constante était qu'entre chaque élément que vous devez faire, le miroir, la statue et la</i></p>	<p>Certains discutent des choix, d'autres improvisent.</p> <p>« <i>la statue, la rencontre et le déplacement</i> »</p> <p>« <i>Le miroir.</i> »</p> <p>En même temps: marcher,</p>			

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p>rencontre, vous devez faire quelque chose... <i>Alors, je parle en général, mais moi j'ai ce groupe (montre) qui n'a pas quitté cette place. Ça veut dire que vous avez enchaîné les éléments les uns derrière les autres. Si je fais le miroir, quand j'ai fini le miroir je me déplace, je vais à un autre endroit pour faire...j'occupe l'espace. Bien, alors, si ce n'est pas fini, ce n'est pas grave. Vous allez déjà/alors ça veut pas dire que vous allez refaire exactement la même chose, non. Vous pouvez improviser en nous montrant, mais tout ce que je veux c'est le début, la fin et la phrase au milieu»</i> (48') Désigne danseurs et spectateurs. « Alors les spectateurs, regardez si ils ont respecté la consigne: est-ce que vous allez voir la rencontre, le miroir, la statue et est-ce qu'ils se sont bien déplacé. » 49'05 G1</p> <p>52'04: « Bien, alors est-ce que vous avez retrouvé dans les groupes les déplacements et les 3 éléments? <i>Alors c'est vrai qu'on aurait dû voir un déplacement, (marche et s'arrête) hop je m'arrête pour faire, je sais pas, la statue, repartir en déplacement, stop, voir un autre travail, repartir en déplacement, stop, voir le 3ème travail et à partir de là la statue de fin. Est-ce que chez ces groupes vous avez vu ça? Un groupe qui l'a parfaitement fait?</i> <i>Oui, Déborah et Amanda on a bien vu. C'est dommage parce</i></p>	<p>déplacement. <i>Un élève: « Mais on l'a fait. »</i></p> <p>Écoutent.</p> <p>Se placent.</p> <p>Temps d'arrêt, communication verbale entre danseurs, impro, quelques éléments contrôlés. On voit des éléments mais phrase non maîtrisée dans la globalité.</p> <p>Observations des spect sur les manques d'éléments. Un élève dit que c'était un peu mélangé.</p> <p>« Déborah »</p>	S: O		ANA

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p><i>que dans les autres groupes y avait de bonnes idées, ils ont essayé. Les autres groupes. »</i></p> <p>54' G2, « <i>La majuscule!</i> »</p> <p>56': « <i>OK. Attention, la position de fin doit être bien précise, sinon j'arrête pas la musique. Allez venez au milieu, on va faire un petit retour au calme. »</i></p>	<p>Belle qualité même si tout n'est pas maîtrisé, meilleure écoute et lisibilité malgré improvisations,</p>			
56'15 – 59'23 (3'08)	Relaxation. allongés au sol, les yeux fermés. Réveil en chaîne.	S'allongent et attendent réveil.		I/C	Relaxation

ANNEXE 50 : Entretien ante séance 3 avec Sylvie

Alors aujourd'hui, j'ai les 16 temps en tout mais je pense qu'aujourd'hui je vais commencer par les huit, essayer de commencer à voir avec eux les miroirs, les laisser libres et après leur demander de commencer à inventer le mouvement. Au niveau du miroir, est-ce que tu as une consigne particulière?...

Pas du tout, en dehors de ce qui est sur la fiche.

OK.

ANNEXE 51 : SYLVIE, S3 (29/04)

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
0 - 6	Mise en place et entrée dans l'activité: allongés sur le sol (position libre), les yeux fermés, et se réveiller petit morceau par petit morceau, réveiller toutes les parties du corps les unes après les autres, le plus lentement possible. 4'28 Étirer un bras, relâcher, l'autre idem, les 2 et relâcher bras, tête et enrouler puis dérouler. Tout ça 2 fois, 1ere fois fait avec, 2eme guidage voix.	Font, calmement, certains de manière assez anatomique, d'autres non. Bien mais dans l'enrouler/dérouler, des tensions du cou.	MD	I	RELAX (S)
6 – 7'30 (1'30)	Se déplacer dans la salle avec variations de vitesse. 7' relance espace	Bien mais excitation dans rapide. Problème espace persistant.	MD	C	TPS ESP
7'30 – 12'30 (5)	2 par 2, se déplacer sur la musique (sans contrainte de tempo) et à l'arrêt de la musique un (n'importe lequel) prend une position et l'autre position dans l'espace de l'autre. Ne pas bouger jusqu'à la reprise de la musique.	Propositions variées (mobilisation centre, différents niveaux), temps de mise en place correct et bonne immobilité. Occupation espace pendant la marche moyenne et pas d'état de danse dans la marche.	I	2	CPS (F)
12'30 - 26 (13'30)	<i>Nous allons apprendre un petit enchaînement de 8 temps. D'accord. C'est moi qui vais vous l'imposer, après il y aura un travail où c'est vous qui inventez. Donc vous vous reculez, tout seul cette fois-ci. M. si tu te mets derrière moi, ça va pas le faire. Si vous avez un problème, vous levez la main et on réexplique. Donc le mouvement commence station écartée (se place puis se retourne pour observer les positions des élèves). Mettez-vous tous dans la même direction, ce sera plus pratique. On va faire une flexion sur sa jambe droite (fait) non,</i>	Se placent tous dans la même direction sauf 2, en lignes. Se placent comme elle.	Repro F Mémo F	I/C	CPS ESP

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p>juste la jambe droite et en même temps tu as la main gauche qui va venir pointer. C'est un geste naturel puisque quand vous marchez, si j'avance le pied droit c'est mon bras gauche (fait) qui s'avance. Donc laissez-vous aller, en même temps que vous pliez, vous allez avoir la main qui vient pointer (fait). (corrige un élève en faisant en même temps:) C'est pas ce que j'ai demandé. J'ai demandé station écartée, voilà, et tu viens juste plier et pointer bras gauche. Et je fais la même chose de l'autre côté (fait flexion et bras). Donc, ça donne un (fait à droite) deux (fait à gauche). Vous me montrer (se retourne pour les voir mais guide en miroir) Ensemble, et 3,4, et 1, 2. 'Ya pas besoin de tourner les pieds, c'est juste plier, plier. Vous savez le faire ça. Vous faites plier, plier (fait plusieurs fois). Tout simplement. Et à chaque fois tout ce que je demande c'est que le bras opposé, comme si vous montriez quelque-chose (fait en disant:) Oh, c'est là! Non c'est là! (Corrige un E:) Oui, mais avec le bras opposé. 3,4 (en faisant:) Oh, c'est là! Non, c'est là! OK. Donc 2 temps. Les 2 autres temps sont très faciles. On va faire 4 pas en se dirigeant vers le mur (le montre), mais 2 pas en avant, 2 pas en arrière. On fait ensemble au ralenti. On était là. On a fini ici (flexion gauche, bras droit). On attaque avec la jambe droite, on va faire (fait en disant:) droite, gauche et là je veux continuer à avancer (montre le mur) mais en arrière.. Et oui, et je vais faire (fait): 1,2.</p> <p>On refait (se replace pose initiale). Donc, je fais (fait) droite, gauche et là je vais continuer avec mon pied droit, je dois</p>	<p>Font en même temps.</p> <p>Correct dans l'ensemble mais quelques élèves désaxe le bassin et quelques-uns pointent avec bras droit.</p> <p>Font en même temps.</p> <p>Font en même temps.</p> <p>Font en même temps.</p> <p>Font en même temps.</p> <p>Font en même temps. Rires.</p> <p>Font en même temps. Majorité OK. Qq E mauvais bras.</p> <p>Se placent comme elle (qq erreurs bras)</p> <p>Font en même temps.</p>			

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p><i>aller là-bas, je vais faire un?..</i> <i>Un demi-tour. 1,2. D'accord. Attention Déborah, t'as pas à finir serré puisque tu marches.</i> <i>Alors regarde, très bonne question. Regarde bien. (Fait:) 1,2, et je dois tourner avec ce pied (lève pied libre) Alors réfléchis, réfléchis. Tu dois avancer donc, tu le poses et qu'est-ce que tu es obligée de faire là?</i> <i>De quel côté?</i> <i>Alors très bonne question, regarde bien. Je te demande (fait) droite, gauche, droite, et tu peux pas tourner là-bas (fait le mauvais côté) parce que regarde ce qui se passe (se met en torsion) les pieds tournent, ils se croisent, donc tu ne peux pas. Tu es donc obligée de tourner en ouvrant le corps vers là-bas. Montrez-moi! Juste les pas, on commence avec la jambe droite. Donc, (face à eux, observe mais fait en même temps à l'envers) 1,2,3 et 4. Voilà. Alors Déborah, ne me fais pas des grands pas, c'est marcher normalement. Alors on essaie d'y aller franco.3,4, (fait) 1,2,3,4. Et on s'arrête avec la jambe droite devant. On refait. 5,6,7,8, (fait) droite, gauche, droite gauche. Attention, pas de pas de plus en arrière, 2 pas. Alors on va compter maintenant. Attention. 5,6,7,8. On faisait (fait) plie, plie. Donc ça fait (fait tout du début en comptant, un mouvement par temps) 1,2,3,4,5,6.</i> <i>On refait, montrez-moi. 5,6,7,8, et, (se place face à eux mais fait en miroir) 1,2,3,4, tourner 5,6. (A une E:) Montre-moi comment tu tournes, il y a un schimmblick. 1,2,3,4.</i> <i>Non, ça va. Impeccable. Vous me montrez. Alors, la phrase commence par une majuscule et se termine par un point. Donc</i></p>	<p>Un E: <i>On se retourne.</i> Font en même temps, en tournant la tête pour la regarder.. Plusieurs E: <i>Demi-tour.</i> Font en même temps.</p> <p>Une E: <i>Maîtresse, on tourne dans quel sens?</i> <i>Tous observent.</i></p> <p>E: <i>un demi-tour.</i> E fait correctement.</p> <p>Font en même temps.</p> <p>Font. OK.</p> <p>Font en même temps.</p> <p>Font en même temps.</p>			TPS

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p><i>j'aimerais qu'au départ, il n'y ait pas de position je fais ça (remue, se gratte). Je suis droite (se place en miroir) ici. C'est ma position de départ. Je ne bouge pas, je ne suis pas avachi (s'avachit) je suis là (se replace). On commence. 5, 6 et (fait en miroir jusqu'au demi-tour) 1,2,3,4,5,6. (A une E:) Montre-moi, y a un truc qui va pas. 1,2,3,4.</i></p> <p><i>Voilà, d'accord? Et marche normalement. (A un E:) Fais attention (fait début avec mobilisation trop importante du buste en inclinaison) C'est pas ça, c'est juste sur le côté, tu te balances d'une jambe sur l'autre, pas la hanche, juste ton genou qui se plie. On refait. 5,6,7,8 et (fait en miroir) 1,2,3,4, demi-tour, 5,6. On refait (compte mais ne fait pas) et 1,2,3,4 demi-tour 5,6. tu fais un pas de trop. On refait. C'est pas grave, on aura largement le temps, ça c'est la première séance, vous vous entraînez. (A un E:) Regarde! (se place en fente) Quand tu es là, tu es appuyé sur cette jambe, donc tu ne peux pas partir avec, c'est impossible, tu es obligé de partir avec ta jambe sur laquelle tu n'as pas ton poids du corps. D'accord? Donc, au départ (fait les pliés) plier bien, plier bien et ça vous dégage la jambe avec laquelle vous devez partir. Donc on y va et on s'arrête au 6eme temps. Alors attention, on y va. Et (fait début en miroir) 1,2,3,4,5,6. Impeccable, très bien. Alors je vais vous apprendre...</i></p> <p><i>5,6, et là je vais faire 7,8 mais je vais jouer avec 7 et 8. Ça veut dire que quand vous êtes arrivés (se place après demi-tour) on va faire (3 piétinés 2nde parallèle en comptant:) 7 et 8 (le refait 2 fois supplémentaires sans explication).</i></p> <p><i>Tu marches, 7 et 8. Hop, hop, hop. Tout simplement, on est pas</i></p>	<p>E fait correctement.</p> <p>Se placent.</p> <p>Font en même temps. Majorité OK. Qq erreurs dans sens rotation</p> <p>E fait les 4 pas correctement.</p> <p>OK, sauf une E qui tourne à l'envers.</p> <p>Idem + un E continue à reculer. Propre mais robotique.</p>			

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p><i>obligé de compter, tu fais hop, hop, hop.</i></p> <p><i>Très bien. Ça va faire... Ça fait toujours 1,2,3,4,5,6,7,8 sauf que moi je vous fais faire 5,6,7 et 8. Je joue avec le "et" en plus.</i></p> <p><i>Je vais te le dire tout de suite. On va faire ensemble, tout doucement au ralenti. Donc (fait) 1,2,3,4 demi-tour,5,6, là tu as ta jambe droite qui est libérée pour faire 7 et 8 et tu te retrouves dans la position de départ. On arrive exactement dans la position de départ. On est partis avec notre majuscule dans cette position, on finit avec le point, cette position mais cette fois-ci, de ce côté.</i></p> <p><i>Après on recommence pas, après on aura encore 8 temps mais on va déjà intégrer ça. D'accord? Alors, ... donc au niveau des temps, 1,2,3,4,5,6,7 et 8. Donc 5,6 et (fait avec) 1,2,3,4 demi-tour 5,6,7 et 8. Allez, vous allez me montrer ça.</i></p> <p><i>Si on se trompe, ce n'est pas grave. On aura le temps de revoir. Alors 5,6,7,8 et 1.2.3.4,5,6,7et8. OK. Observe.</i></p> <p><i>(discipline pour un E qui a un peu fait le clown)</i></p> <p><i>Et bien c'est simple, cette moitié-là vous vous mettez sur le côté. Vous, vous occupez la salle. Donc on est à un spectacle de danse. Allez les artistes, 7,8, et 1,2,3,4,5,6,7 et 8. Pas mal! Allez, à vous. 7,8 et 1,2,3,4,5,6,7 et 8. C'est pas mal, ça vient. Alors juste une petite critique, je ne fais pas une critique en particulier, ça ne m'intéresse pas, il y en a qui font le robot (marche de manière robotique). En danse, plus on reste naturel et mieux c'est.</i></p>	<p>OK sauf un E qui fait bassin au lieu de plié..</p> <p>Observent.</p> <p>Testent. Rires.</p> <p>Font.</p> <p>E: <i>On commence par quel pied le (fait le piétiné)?</i></p> <p>E: <i>Et après on recommence?</i></p> <p>Font en même temps. OK.</p> <p>Robotique mais juste. Qq retards sur 7 et 8.</p> <p>G1: Correct.</p>			

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
26' - 50'36 (24'36)	<p>Alors, moi je vous ai appris un enchaînement, maintenant c'est vous qui allez travailler. C'est-à-dire que vous allez vous mettre 2 par2 quand je vous le dirai, vous devrez répéter cette phrase-là, pour l'instant sans rien changer, vous la répétez, vous êtes obligés de la faire, et après cette phrase ou avant cette phrase, vous allez me faire un jeu de miroir, c'est-à-dire que vous allez vous mettre face à face et faire 6 mouvements. D'accord?</p> <p>Alors, qu'est-ce qui fait.. si je me mets devant un miroir, qu'est-ce qu'il va faire le miroir?</p> <p>Si je lève cette main, le miroir va lever l'autre? Non. Donc le miroir fait exactement pareil. A vous de vous débrouiller, de savoir qui fait le miroir. Essayer de vous comprendre qu'avec le regard. Je peux vous aiguiller en vous disant que comme il y a six mouvements à faire, ça peut être un qui en fait trois et l'autre trois. C'est à vous de décider. Par contre, toujours vous faites le même mouvement. Si je vous interroge 10 fois, je dois voir 10 fois la même chose.</p> <p>Tu fais ma phrase de 8 temps et toi tu dois faire avant ma phrase ou après ma phrase le miroir. D'accord? Alors, attention! Le miroir c'est exactement comme ma phrase. Elle</p>	<p>G2: Correct sauf un E sens rotation.</p> <p>Rires.</p> <p>Se regroupent. Écoutent.</p> <p>E: Mais si on lève ce côté par exemple, l'autre aussi?</p> <p>E: Pareil.</p> <p>E: Mais la phrase qu'est-ce qu'on en fait?</p>	C/reproF	2	PG avec insistance ESP (ENG)/TPS

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p><i>doit commencer par une majuscule et finir par un point. Donc vous choisissez une position de départ et vous choisissez une position de fin. D'accord? Est-ce que c'est clair? Allez-y.</i> 28'08(Circule)</p> <p>28'30 Chut.. Alors, il est évident que chacun donne ses idées, chacun trouve. Tout ce que je veux c'est que vous soyez vraiment en harmonie, c'est-à-dire de faire au même moment exactement la même chose. D'accord? Alors on y va. 28'45 (Circule)</p> <p><i>Bien sûr. Toutes les idées sont possibles. C'est même très bien ça.</i></p> <p>29'10 (A tous): <i>Attention! Ma phrase ne fait pas partie du miroir, c'est ma phrase plus 6 mouvements de miroir.</i></p> <p><i>Ah non! Dans un miroir, c'est un grand miroir, le miroir il te prend tout ton corps.</i></p> <p><i>(S'approche d'un duo où les 2 filles répètent un cercle de bras.) Attention! Ça ça compte pour qu'un mouvement, tu peux le faire 12 fois de suite...</i></p> <p><i>D'accord, mais j'ai dit 6 mouvements, c'est pour...</i></p> <p><i>(S'approche d'un duo de garçons, ils parlent et réfléchissent, paraissent en difficulté pour démarrer ou se décider.) Ne</i></p>	<p><i>Les E se répartissent dans l'espace et commencent à travailler. beaucoup de dialogue.</i></p> <p><i>E: On peut faire que c'est moi d'abord puis elle qui guide puis moi encore?</i></p> <p><i>E: Il faut bouger que la main?</i></p> <p><i>E: Je sais.</i></p>			

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p><i>réfléchissez pas trop, laissez le miroir aussi, laissez le partir dans une idée et vous l retenez si elle vous plaît, si elle vous plaît pas, vous la retenez pas.</i></p> <p><i>(S'approche d'un duo où les 2 élèves sont dos à dos.) Le problème c'est que... il est où le miroir? Le miroir il passe par où obligatoirement?</i></p> <p><i>Et oui, par vos yeux. il y a une difficulté si à un moment donné vous décidez de vous retourner. Réfléchissez.</i></p> <p><i>Et oui... Le problème, c'est que tu répètes, moi je compterais pour un seul mouvement..</i></p> <p><i>C'est pas grave.</i></p> <p><i>(A un groupe qui réfléchit): Ne vous compliquez pas la vie. Au départ, laissez vous aller, on verra, il y a peut-être un mouvement qui va arriver et on va se dire: "Et oui, je le garde."</i></p> <p><i>(Va vers un duo immobile.)</i></p> <p><i>Vous le savez par cœur par cœur par cœur?</i></p> <p><i>Le miroir tu peux faire ce que tu veux mais après la</i></p>	<p><i>E: Par le visage.</i></p> <p><i>Un E vient lui demander: Maîtresse, si par exemple on fait ça (cercle du bras droit) et ça (idem gauche) ça fait qu'un mouvement?</i></p> <p><i>Un autre E: Maîtresse, on a 7 mouvements au lieu de 6..</i></p> <p><i>E: On a fini.</i></p> <p><i>E: Le miroir on peut faire ce qu'on veut ou...</i></p>			

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p><i>chorégraphie, une fois que tu as choisi, ça doit toujours être la même. Je t'interroge 10 fois de suite, 10 fois de suite, tu dois me faire la même chose. Tu dois inventer une petite chorégraphie.</i></p> <p><i>Parfait.</i></p> <p><i>Non, c'est le miroir et la phrase que j'ai donnée. Mais dans l'ordre que vous voulez.</i></p> <p><i>La phrase tu la connais plus?</i></p> <p><i>Ah, tu m'as fait peur Elias.</i></p> <p><i>Et oui! Ma phrase elle est obligatoire et le miroir c'est toi qui l'invente.</i></p> <p><i>33'15: Bon! Je serais d'avis qu'on regarde.</i></p> <p><i>Alors, c'est pas grave, c'est pas grave. On va déjà regarder ce que vous avez fait même s'il n'y a que 3 mouvements, c'est pas gênant. On doit voir ma phrase et 1,2, mouvements de miroir. Alors euh... Bon, on va perdre un petit peu de temps mais on va passer groupe par groupe. D'accord? Ça vous dit?</i></p>	<p><i>Un E vient: Maîtresse, on le connaît par cœur. La vôtre et la nôtre.</i></p> <p><i>Un E: Maîtresse, c'est pour dire, on fait le miroir et après la phrase que vous faites et après on invente ce qu'on veut. Ou c'est le miroir et la phrase que vous faites?</i></p> <p><i>E: On connaît que le miroir par cœur.</i> <i>E2 (partenaire): E la phrase puisqu'on l'a faites.</i></p> <p><i>E: Ah oui! AH!</i></p> <p><i>E2: C'est celle-là.</i></p> <p><i>E. Ah! Mais c'est bon alors!</i></p> <p><i>Des E: Mais on n'a pas fini!</i></p> <p><i>Des E lèvent la main.</i></p> <p><i>Plusieurs E: Oui!</i></p>			

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p><i>Pour commencer, allez vous asseoir. Bon... (Désigne un groupe qui va se placer.) Que les chorégraphies soient finies ou non, ce n'est pas grave., Ce que je ne veux pas, c'est entendre à la fin: "C'est fini!" La parole est interdite. Vous gardez la position, on aura compris que c'est fini. D'accord? Allez!</i></p> <p><i>D'accord. Alors? Qu'est-ce qu'on pourrait leur donner comme conseil?</i></p> <p><i>C'est vrai que votre miroir.. Laissez-vous le temps de bien refaire le mouvement.</i></p> <p><i>Qu'elle se trompe, c'est normal, on est en train de l'apprendre, mais tu as raison. Moi, il y a quelque chose qui m'a gênée.</i></p> <p><i>Ça fait un peu robot. Alors, essayez la prochaine fois que vous dansez. Mais moi, c'est autre chose qui m'a gênée.</i></p> <p><i>Ça c'est pas grave. Après on apprendra à bien compter les temps. C'est pas encore ça qui m'a gênée.</i></p> <p><i>Oui, mais c'est la première séance, ça viendra.</i></p>	<p>G1 (34'28-34'46): Choré: côte à côte. OK sauf petit attente avant fin. Miroir: Pas de transition. Miroir rapide et non lié (pas de bourréeX2 puis pose) mais relatif unisson.</p> <p>Un E: <i>Ils allaient trop vite dans le miroir</i> (d'autres E acquiescent.)</p> <p>E: <i>A un moment elle s'est trompée.</i></p> <p>E. <i>C'est stressé.</i></p> <p>E: <i>Dans la phrase ils se sont arrêtés.</i></p> <p>E: <i>C'est les bras, ils ne font pas exactement pareil.</i></p> <p>E: <i>A un moment on croyait que c'était Marie le miroir mais après on dirait que c'était Anthony.</i></p> <p>E duo: <i>Comment, je vois pas...</i></p>	O-D		ANA

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p>Mais ça c'est très bien, si tu ne sais plus qui est le miroir. Non, moi ce qui m'a gêné c'est votre enchaînement entre ma phrase et le miroir.</p> <p>Alors je t'explique. Vous avez fini la chorégraphie et après ça a complètement paniqué pour venir vous placer en miroir. Donc il va falloir que vous trouviez un petit enchaînement. Allez.</p> <p>Alors?</p> <p>D'accord. Ça c'est pas grave, la chorégraphie on la reverra.</p> <p>Alors oui, donc qu'est-ce qu'on répète encore une fois, quand vous faites le miroir? Oui...</p> <p>Doucement. Faites des mouvements lents pour permettre à l'autre de bien vous suivre. Et toujours pareil, il vous manque la jonction entre ma phrase et votre miroir mais c'était pas mal. Ça va. A vous.</p> <p>Alors?</p> <p>C'était trop petit.</p>	<p>G2 (37'32-38'02) C: 1E mauvais bras au début. Pb fin. M: Le guide fait des accoups (pas unisson) mais bonne mobilisation corps (niveaux, désaxe) E. Il s'est trompé de bras. E. Ben des fois il y avait Tony qui faisait et Marc faisait mais après, il arrivait pas à suivre. E: Il faut faire doucement.</p> <p>G3 (38'54-39'24) C: Pb bras+fin M. Pas de transition. Mouvements de bras seulement et minuscules et rapides. Pas d'unisson. E: Quand ils ont fait le miroir, les gestes c'était trop petit. E: A la fin on n'a pas vu le point.</p>			

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p><i>Voilà! On n'a pas vu de position de fin. Alors attention! La critique que l'on fait, c'est pas pour se moquer. C'est pour que la prochaine fois vous amélioriez. D'accord? alors, qui veut y aller? (Désigne, des E ralent.) Mais tout le monde va passer les enfants. Ne vous inquiétez pas!</i></p> <p><i>Problème de départ, donc: Désolée de vous interrompre mais pour vous donner le départ, vous pouvez compter 7,8 à haute voix. (Comme ils n'y arrivent pas, leur donne 7,8.)</i></p> <p><i>D'accord. Alors, qu'est-ce qu'on peut dire?</i></p> <p><i>Oui, au miroir il faudra que vous fassiez la même chose au même moment.</i></p> <p><i>Elle a tourné du mauvais côté. On le reverra. Ça c'est normal, on l'a appris qu'aujourd'hui. Ensuite?</i></p> <p><i>C'est pas mal, très bien! Alors, qu'est-ce qu'on a à dire?</i></p> <p><i>C'était bien, c'est vrai. Le miroir était bien ensemble, c'était lent. Il faudra bien travailler la jonction entre le miroir et la phrase.</i></p> <p><i>Oui. Vous voyez, on vous a demandé de mouvements lents, donc systématiquement.. Qui n'est pas passé encore?</i></p>	<p>G4 (40'20-40'46)</p> <p>C: 1E pb bras+1/2tour+fin</p> <p>M: Pas transition. Miroir trop rapide (pas d'unisson) avec mobilisation bras et changements de niveaux (accroupi)</p> <p>E: Ils étaient pas ensemble au miroir.</p> <p>E: Lisa s'est trompée quand elle a tourné.</p> <p>G5 (41'24-42'24)</p> <p>M: Véritable unisson.</p> <p>Bras+regard+inc liaison buste côté et devant.</p> <p>Pas de transition.</p> <p>C: Erreur départ puis parfait.</p> <p>E. C'était super.</p> <p>E: Le miroir, on aurait dit un vrai miroir.</p>			

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p><i>C'est bien. Si tu ne savais pas qui c'était, c'est qu'elles ont bien fait leur travail.</i></p> <p><i>Pas mal. Alors?</i></p> <p><i>C'est vrai que la chorégraphie il faudra la retravailler. Et pareil, l'enchaînement entre le miroir et la chorégraphie. D'accord? (Désigne)</i></p> <p><i>OK. Alors, qu'est-ce qu'on peut dire?</i></p> <p><i>Oui, mais ça, la chorégraphie, il faudra... Trop petits les gestes. Puis, il y a un défaut général mais je vous le dirai après. Qui n'est pas passé encore? (Désigne)</i></p>	<p><i>E: On savait plus qui était le miroir.</i></p> <p>G6 (43'05-43'47)</p> <p>M: Relatif unisson au début avec bras et changement niveau. Puis désaxe approx. Tape des mains-> décalage. Pas transition C: 1e: pb bras+fin</p> <p>E: <i>Le bras au début.</i></p> <p>G7 (44'15-44'50)</p> <p>M: Pas réel unisson. Bras puis geste minuscule main. 1 désaxe. Pas transition 1E pb tour et les 2 pb fin.</p> <p>E. <i>Elle s'est trompée de côté au tour.</i></p> <p>G8 (45'27-46'11)</p> <p>M: Le premier guide mais reste dans mouvements usuels des bras. Le 2nd ne permet pas unisson (trop vite) et bras usuels. Pas transition C: E1 attend que E2 se concentre. Pb tour</p>			

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p><i>C'est pas mal. Alors même problème que ceux qui sont passés en premier. Il n'y a pas eu de lien entre le miroir et la chorégraphie. (Désigne groupe)</i></p> <p><i>Bon, Pas mal.</i></p> <p><i>Oui, c'est vrai qu'ils ont été un peu vite mais dans l'ensemble les mouvements étaient bien suivis. Sinon? Toujours pareil. La jonction entre la phrase et le miroir. (Désigne)</i></p> <p><i>OK. Alors, qu'est-ce qu'on a à dire?</i></p> <p><i>Oui, mais ça... C'est surtout dans le miroir que j'ai vu des choses.</i></p> <p><i>Alors, pourquoi ils étaient pas en même temps?</i></p> <p><i>Et oui.. Vous faites des mouvements rapides et tout petits. Donc le miroir ne peut pas, il ne peut pas suivre. Est-ce que vous avez vu le début du miroir? Moi, je n'ai pas vu la majuscule. Allez!</i></p> <p><i>OK. Alors?</i></p> <p><i>Elles sont allées beaucoup trop vite. Ensuite?</i></p>	<p>G9 (46'39-47'17) C: Pb de mémoire Pas transition M: Relatif unisson mais le guide bouge un peu trop vite. E. C'était un peu vite.</p> <p>G10 (47'42-48'07) M: Petits gestes alambiqués->pas unisson C: OK E: Dans la chorégraphie ils ont attendu. E: Ils étaient pas en même temps. E: Parce qu'ils allaient trop vite.</p> <p>G11 (49'08-49'31) M: trop rapide Pas transition C: approx. E: Elles allaient trop vite.</p>			

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<i>Moi ce m'a gêné, je devrais pas dire et vous laisser réfléchir, mais c'est que tous les miroirs, on a l'impression que votre miroir il est qu'à votre visage, c'est à dire qu'il y en a très peu qui ont cherché un déplacement, et on peut aussi travailler, il y a deux groupes qui l'ont fait, je suis en haut, je suis en bas, et les déplacements. Alors ça c'est quelque chose que je vous imposerai peut-être la prochaine fois.</i>				
50'36-53'50 (3'14)	Au sol, relâché. Réveil progressif.	Font dans le calme.		I	Relaxation

ANNEXE 52 : Entretien post séance 3 avec Sylvie

Rapidement, tu as un commentaire sur la séance d'aujourd'hui ou celle de la prochaine fois? Tu vas continuer ce travail?

Ce que je vais faire, je crois je vais pas trop avancer parce que j'ai vu que dans la phrase, pourtant j'ai fait le plus simple possible, mais je m'aperçois qu'il y a quand-même des difficultés. Donc je pense qu'on va rester là-dessus. Sur le miroir, je pense que je vais les aiguiller un peu plus et je pense que je vais les obliger à faire des déplacements, parce que j'ai vu après il faut aussi sur les ralentis, les contrastes...

Oui, enfin, tu en choisis 2 de la liste.

Oui oui, voilà. Mais disons que là je pensais pas que ça marcherait comme ça. Je pensais pas aller si loin, quoi. Je pensais qu'ils seraient plus... Puis le fait qu'ils aient voulu passer 2 par 2 sans que ça les gêne, ça m'a agréablement surprise. Voilà.

ANNEXE 53 : SYLVIE, S4 (06/05)

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
0 - 6	Au sol, mobiliser puis relâcher les membres 1 par 1. Se rectroqueviller et s'étaler. Dérouter la colonne. Étirements et relâchements debout.	Font correctement.	MD	I	CPS(S)
6 – 9'30 (3'30)	Se déplacer comme une fourmis, comme un géant, petits pas de souris, normalement, en arrière. <u>8'30: se déplacer en avant. Au signal demi-tour avec la technique de la phrase imposée puis se déplacer en arrière.</u> ²⁴ (Montre. Fait 3 fois avec, en verbalisant.)	Font. Excitation pour géant. Mieux que s3.	MD	I/C	ESP
9'30 – 18'05 (8'35)	Reprise des 8 temps de la phrase transmise sans ajout. Compte rendu (et non transcription au mot près). 1) Redécompose les pas du demi-tour. Fait avec eux puis observe et corrige collectivement ou individuellement.. Donne des indications de temps et d'espace. 2) A 12'20: Reprise des 2 pliés du début. Décompose, montre, donne des précisions (bien écarter les jambes, laisser le talon au sol, sans tourner le buste ni le bassin). 3) A 14'40: Introduction du bras dans les pliés. Montre et explique. Fait avec eux en miroir. Introduit les comptes. 4) A 15'30 Travail liaison entre pliés et pas demi-tour (explique le poids du corps) et fait avec eux les pliés et les pas avec les comptes. Fait ensuite en miroir.	Les E y arrivent tous correctement. OK OK sauf 1 E. OK	Repro/mémo F	C	PG avec: CPS ESP TPS

²⁴ Fait le lien entre l'échauffement et un apprentissage formel, décrochant celui-ci de la phrase.

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p>Corrige les petites erreurs.</p> <p>5) A 16'20 Travail des 2 derniers temps (avec le contre-temps). Travail de la phrase entière avec les comptes (3 fois).</p>	Tous OK.			
18' 05 – 67' (49)	<p>Extraits de la consigne (ont été enlevés les répétitions et anecdotes):</p> <p><i>Vous vous rappelez que vous faisiez un travail de miroir. Ce miroir, je vous avez demandé 6 ou 7 mouvements. En sachant que je veux dans ce miroir, une position de départ, une position de fin. Mais je vais vous imposer, pas une position, mais vous obliger dans le sens où votre miroir doit commencer par une position de statue (...) enroulée. Et à la fin du miroir, une autre. Et ensuite, ce que je vais vous obliger, trouvez-moi un petit mouvement qui va faire le lien avec ma chorégraphie. Alors, la chorégraphie vous n'êtes pas obligés de la faire face à ce mur.(...) La seule importance c'est qu'à un moment vous devez vous retrouver un en face de l'autre. Donc, je dois retrouver ma phrase à 8 temps, je dois retrouver des mouvements en miroir, et rappelez-vous ce qu'on a dit la dernière fois: on fait les mêmes mouvements (...) des grand mouvements très lents. Comme ça ça permet à celui qui suit d'être exactement en même temps que lui. Les mouvements doivent être toujours les mêmes avec comme consigne les positions de statues enroulées au début et à la fin. Et je veux une jonction, un mouvement entre ma chorégraphie et le miroir (...) Il faut trouver un enchaînement, ça peut être un tour ou..., entre la phrase et le miroir.</i></p>		C ReproF	2 (+1 trio)	PG

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
	<p>22' Début travail de compo. Circule et donne des conseils et corrections sur:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) les transitions entre moments (2) 2) les positions statue (2) 3) exactitude du miroir (4) 4) aide le trio: propose de se placer en "cheval" <p>28'50: <i>Je me suis mal exprimée, je m'en suis rendue compte après. Tout dépend de par quoi vous commencez. C'est-à-dire que ce que j'aimerais, c'est que si vous commencez par le miroir, je veux que vous ayez une statue enroulée. (...)</i> Et après il y a la danse, ou la danse en premier et après le miroir. E</p> <p>t c'est là que je me suis mal exprimé. Si vous commencez par le miroir vous devez commencer avec une statue enroulée, si vous finissez par le miroir, vous devez terminer par une statue enroulée.</p> <p>30' Reprise temps de compo. Circule et régule sur</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) aller jusqu'au bout des mouvements (1) 2) position statue (2) 3) transition (2) 4) exactitude miroir (1) 5) lié (1) <p>(A 36: discussion sur majuscule et point: un seul de chaque dans toute la phrase mir+phrase. Leur demande de s'asseoir et note au tableau les 2 possibilités: -phrase+miroir: maj (position de départ) et point (statue)</p>	<p>Chaque duo travaille avec motivation mais un peu de bruit.</p> <p>Un duo a composé un miroir dos à dos. Malgré les relances et désaccord de l'enseignant, ils s'entêtent.</p>			

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
	<p>-mir+phrase: maj(statue) et point (position fin) et ajoute qu'à l'intérieur de cette phrase, il faut trouver les liaisons, comme le « et » et les virgules. Ajoute qu'on peut aussi entrecouper phrase et miroir) . 39'46 Reprise temps de compo Circule et régule: 1) unisson (1) 2) position statue (2) 3) amplitude gestes (1)</p> <p>42' Regroupement pour regarder les productions groupe par groupe.</p> <p>Lance discussion sur "partition" chorégraphique <u>Importance de savoir par coeur pour l'unisson</u>²⁵</p>	<p>G1 (42'40-44'05) Pose OK Transition OK mir: parfait unisson bras, regard, inclinaison buste avant, tour (qui fait transition) C: OK Transition</p>			

25 Erreur !!!! C'est le temps et "eng

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
	Discussion sur vitesse et préparation position fin	Mir2: au sol, inclinaison buste côtés, relevé en parfait unisson Pose fin OK G2 (45'20-45'53) C: OK (hésitation fin) Transition Mir: relatif unisson (un peu trop vite/saccadé) seulement bras Pose OK mais placement abrupt sans transition			
	Discussion sur transitions, difficulté du trio et position de départ.	G3, trio (47'58- 48'37) C: OK Transition moyenne (¼ de tour sec) Mir: unisson bras, changement appui pied, inclinaison avant du buste. Pose de fin OK mais un peu abrupte dans placement.			
	Défaut collectif: dans phrase, difficulté à la fin, arrêt avant les 2 derniers temps.	G4 (51'10-51'50) C: OK Transition OK			

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
	<p>Discussion: difficulté saut en unisson, transition, exactitude des gestes.</p> <p>Ne pas bouger à la fin, importance du regard dans miroir, ne pas se quitter des yeux</p> <p>Discussion sur le parti pris du dos à dos qui la gêne car absence du regard.</p>	<p>Mir: unisson de bras, accroupi, saut légèrement décalé, changements de poids OK. Pose OK mais placement abrupt.</p> <p>G5 (53'30-55) Pose OK Transition abrupte Mir: relatif unisson de bras gêné par l'aspect alambiqué des gestes Transition abrupte C: OK Transition abrupte Mir2: comme mir1 mais avec un déplacement Pose fin OK mais pas tenue assez longtemps.</p> <p>G6 (56'19-57) Pose OK de dos Mir: de dos, au contact. pas unisson ni exact Pas de vraie transition et perte concentration C: OK Pose de fin OK mais abrupte</p>			

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
	<p>Discussion sur répétitions trop nombreuses, gestion de l'erreur (maquiller)</p> <p>Regard, gestes trop petits, aller jusqu'au bout des gestes.</p> <p>Plus de naturel dans chorégraphie, félicite qualité regard dans miroir.</p>	<p>G7 (58'15-60) C: erreur bras pour les 2 Transition: non Mir: un E guide dans un tps/eng qui permet un unisson de bras, le 2nd non+ désaccord sur chorégraphie. Rires. Répétitions trop nombreuses. Pose OK mais placement abrupt</p> <p>G8 (61'45-62'30) C: 1 des 2 difficultés Pas de réelle transitions Mir: unisson de bras puis mouvement bassin mais décalé Pose OK</p> <p>G9 (63'35-64'10) C: OK Transition: erreur puis OK Mir: erreur puis Relatif unisson sur pas rapides Pose OK</p> <p>G10 (64'55-</p>			

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
	Félicitation regard, ne pas se placer trop près pour développer les gestes, pose de départ, ne pas regarder par terre pendant phrase (critique pour tous)	Pose OK Transition OK Mir: unisson bras, accroupi, inclinaison buste OK Transition abrupte C: OK Pose OK			
67-71 (4)	Réveil en chaîne	Calmes		I	Relaxation

ANNEXE 54 : SYLVIE, S5 (13/05)

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
0 - 2'	<p>Se déplacer en occupant les espaces vides. Changement de direction si on croise quelqu'un.</p> <p><i>"Si vous parlez avec quelqu'un, ça veut dire que vous êtes dans son espace, si vous regardez quelqu'un dans les yeux, ça veut dire que vous êtes dans son espace."</i></p>	Calmes. Effort d'espace, assez bonne occupation	MD	C	ESP
2' – 6'45 (4'45)	<p>Se déplacer. Au premier signal simple (mains) marche accélérée. Au second marche au ralenti (etc). Au signal double, retour à une vitesse usuelle, moyenne. Tout ceci avec toujours l'effort d'espace.</p>	Consigne appliquée mais pas d'"état de marche" .	MD	C	TPS ESP
6'45 - 25'	<p>Travail de la phrase transmise</p> <p><i>On change un peu de direction, au lieu de garder toujours la même. On se met ici, on regarde vers là. Station de départ, on n'est pas collés les uns aux autres, on a son espace de danse. Donc, vous vous rappelez, il y en a beaucoup qui se trompent. Quand vous marchez, vous ne marchez pas pied et bras ensemble. Et là c'est la même chose puisque vous allez plier (fait en disant) et c'est le bras opposé qui vient montrer. Donc, rappelez-vous, votre doigt veut montrer quelque chose vers votre genou, sans se pencher pour regarder. Et 3,4, (fait en miroir).</i></p> <p>(En faisant:) <i>Ensuite, j'avance 2 pas, j'effectue un demi-tour et</i></p>	Font en même temps que S. Application, calme.	Repro/memo F	C	PG avec insistance sur: ESP TPS CPS (F)

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p><i>un pas, 2 pas et je finis avec... C'est sans sauter, vous ne sautez pas. C'est j'hésite (se déplace pour se retrouver devant le groupe classe) à droite, à gauche, je reviens à droite. D'accord? C'est sans sauter, c'est juste un transfert du poids du corps. Gauche, droite, gauche. D'accord? On refait.</i></p> <p><i>Non, restez là! 7,8, (compte et esquisse en miroir)</i></p> <p><i>A partir de là, on est arrivés station écartée. Sur un temps, on va passer sa jambe gauche derrière la droite pour venir sur le côté (fait en même temps), assis par terre. Un temps on descend, 2 temps on revient jambes serrées (le fait: changement orientation, 2 jambes tendues devant, la droite venant s'aligner, appui arrière sur bras tendus). On refait ça (se relève). 3,4 (fait avec eux, en comptant les 2 temps au ralenti, puis dit avant de faire:.)3, on va replier les jambes, 4, on va revenir à genoux face au mur qui est derrière (fait avec).</i></p> <p><i>Demande à un E qui n'a pas réussi de le refaire. Voilà.</i></p> <p><i>Reprend de la position 2. On est descendu en regardant cette partie à l'intérieur et on continue en regardant dans le même sens. On fait un tour sur soi-même. 2 temps pour monter. Donc là on est ici (se remet à genoux, position 4), 5 toujours avec sa jambe gauche (change de place pour être devant le groupe), 5 (appui devant gauche en fente), 6 (retour debout) en station écartée et là pour finir... attendez, j'ai mangé un temps, excusez-moi. (Refait du début pour elle-même.) 5,6. Et là regardez bien, (en faisant) on a cette jambe, le genou qui va regarder ce qui se passe derrière. Donc, (refait) 7 (rotation de</i></p>	<p>Les E s'approprient à revenir dans orientation 1. Font, à peu près OK.</p> <p>Font avec.</p> <p>E le refait correctement.</p>			

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p>¼ par le genou droit, avec le bras droit qui décrit ¼ de cercle sur le plan seconde), 8 (arrêt position, main droite devant visage). <i>On refait</i> (se replacer à vue. Fait, en comptant au ralenti avec suspension tous les 2 temps) 7,8,1,2,3,4,5,6,7/ah! voilà, pardon! C'est moi. 7, 8, la deuxième main, voilà! Voilà, OK. (A un E qui a le poids devant:) <i>Sauf que tu es en appui sur la jambe arrière. Non, je suis en appui sur la jambe arrière, l'autre est tendue. Plie ta jambe et appuie-toi dessus. Demi-pointe. Voilà.</i> (A une autre E:) <i>Plie ta jambe arrière Déborah. Plie ta jambe arrière Déborah!</i> (La manipule par pression dans creux poplité) Voilà. <i>La jambe arrière est venue, comme si vous vous asseyiez sur la jambe arrière. Non, pliez.</i> (A un E qui a les jambes très écartées:) <i>Quand tu t'es relevé, tu t'es pas relevé comme ça! Donc reste comme tu es et assied-toi sur ta jambe arrière.</i> (refait 2 derniers mouvements en comptant:) 7,8. <i>On refait.</i> (Se place devant dans la même orientation que E) <i>Serrez-vous pour qu'il y ait de la place là-bas. Bon. On est arrivé station écartée.</i> (fait en comptant de manière irrégulière:) 7,8,1,2,3,4, gauche, droite, plie droite avec le bras plié devant les yeux et je plie le deuxième. (Se replace à vue.) <i>On est revenu debout ici, allez, tout le monde, on est arrivé face au mur. Donc là je fais une rotation sur ma jambe avec le bras qui vient ici, et le deuxième</i> (fait en disant.) (A un E:) <i>Non. Tu ne peux pas être appuyée sur ta jambe avec un pied qui est tordu. C'est sur la demi-pointe.</i> (Fait en montrant que le pied suit la rotation.) <i>Tu viens t'asseoir. Voilà. OK? On regarde ce mur-là</i> (changement orientation) <i>pour vous obliger à faire l'exercice dans tous les sens. Placez-vous. 7,8. De là on croise</i></p>	<p>OK mais plusieurs E ont le poids devant. Se replace mais même poids. N'y arrive pas. Les E suivent. Pas de grosses erreurs.</p>			

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p>derrière. (fait avec) 1,2 (change de place) demi-tour 3,4,5,6, attention je viens m'appuyer sur ma jambe droite, 7, 8. (A un E:) Comment peux-tu t'appuyer avec la pointe de pied qui n'a pas tourné? Rotation. Remettez-vous face à la cour. Je fais une rotation. Je me (fait) mets sur la demi-pointe et je tourne le genou. Voilà. Plie ton genou, appuie-toi dessus. Plie ta jambe avant. D'accord? Je suis sur ma jambe arrière. D'accord? On se remet là-bas et on fait tout en même temps. (14'53) Reculez. Station écartée, position de départ. Fait premier 8 en miroir, en comptant lisse. Attaque le sol avec eux:</p> <p>1,2 (Arrêt) Alexandre, tu te relèves s'il te plaît. Vers le mur. Quelle jambe croise derrière?</p> <p>Non. Regarde Alexandre. La jambe ne s'arrête pas là (fait comme lui) sinon je ne peux pas descendre, la jambe je vais la mettre loin pour m'asseoir, je viens poser mes fesses (fait). <u>Pose ta main gauche par terre. Et maintenant assied-toi. Très bien.</u> (Reprend:) 1,2,3,4, je me relève gauche, droite, ¼ de tour sur la jambe gauche avec la main qui revient devant les yeux et la main gauche. On y va. 3,4 et 1,2,3,4,5,6,7,8 et 1,2,3,4 Vous êtes en retard!! 5,6,7,8</p> <p>On est bien sur la jambe arrière? Allez, on refait, montrez-moi. 7,8,1,2,3,4,5,6,7,et 8, et 1,2,3,4 (petite pause) 5,6,7,8.</p>	<p>Premier 8 OK. Un E (EP1) n'arrive pas à aller au sol, s'assoit n'importe comment. EP1 montre la bonne mais ne parvient pas à gérer son poids pour descendre, il est coincé.</p> <p>Tente mais pas sûr de lui. Là OK.</p> <p>Les E se replacent.</p> <p>Pas mal, <u>mais difficulté à exécuter le passage au sol dans les temps</u>^{s7}. 2 garçons se trompent de 180° dans dernière orientation.</p>			

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p><i>Vous restez trop, enchaînez les mouvements²⁶. Allez, face à ce mur. 5,6,7,8 et 1,2 je ne reste pas 3,4,5,6,7,8. On refait face à moi, juste la 2eme partie.</i></p> <p><i>5,6,7,8 et 1,2,3 Stop, stop! (A EP2:) Dans quel sens vas-tu? Tu vas là-bas puis là-bas. Pourquoi tu vas là-bas pour revenir en sens inverse? Continue ta rotation. Regarde, je suis là (fait les 4 temps du sol), je regarde là et je continue de tourner et 'y a pas d'arrêt. D'accord? Allez, debout.</i></p> <p><i>5,6,7,8 et (fait avec) 1,2, on continue 3,4 (Arrêt, à EP2:) Fais-le. 1,2. Dans quel sens tu es descendu? Refais.</i></p> <p><i>Tu regardes quel mur là? Vas-y, continue.</i></p> <p><i>Non! Le deuxième passage.. (Fait) 1,2, je continue dans le même sens, 3,4,5,6,7,8. On refait.</i></p> <p><i>5,6,7,8,1,2 on continue, 3 (Arrêt. A EP1:) Mets-toi debout, regarde ce mur, ce mur, tourne, continue de tourner. C'est la même chose au sol. Regarde. (Fait le sol) Je regarde ce mur, je regarde ce mur et après je peux aller où?</i></p> <p><i>Là-bas, et ici, j'ai effectué un tour sur moi-même. D'accord? Est-ce que c'est clair pour tout le monde? Remettez-vous debout et vous me faites (dit en montrant les 4 orientations): "je regarde ce mur, je regarde ce mur, je regarde ce mur, je regarde ce mur." Vous faites la même chose, ce tour sur soi, mais en passant par le sol. 3,4 et (fait) 1,2 je continue 3 (Arrêt pour EP2. Lui fait refaire en lui demandant chaque orientation)</i></p>	<p>Premier 8 OK. 2nd pas mal mal pressé. Un E (EP2) se trompe de sens de rotation dans le passage au sol.</p> <p>Monter correctement.</p> <p>Observent, assis. EP2 fait le 1. EP2 montre. il se trompe au 3 (changement sens rotation) Se replacent.</p> <p>EP1 tourne debout sur lui-même.</p> <p>EP1 montre correctement.</p>			

26 Pb de la transmission découpée du sol

27 Pb de la décompo. Différent s'ils l'avaient étudié comme un seul mouvement.

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p>Mais c'est rapide. Allez! 5,6,7,8 et 1,2,3,4,5,6,7,8 (ne fait pas). OK! Mais à la seule différence, c'est que vous ne voulez absolument pas vous mettre sur la jambe arrière. C'est pas grave. On refait tout depuis le début. Allez! Je ne dis absolument plus rien. Je compte. 5,6 (Arrêt. Parenthèse sur les gestes parasites) 7,8 et 1,,3,4,5,6,7 et 8 et 1,2,3,4,5,6,7,8.</p> <p>Oui, c'est pas mal. allez, encore une fois. Attention, en position, décalez-vous. 7,8 et 1,2,3,4,5,6,7,8 et 1,2,3,4,5,6,7,8. Allez. Encore. 7,8,1,2,3,4,5,6,7,8,1,2,3,4,5,6,7,8.</p> <p>OK. C'est pas mal. Ce groupe (demi-classe) reste assis, celui-là va passer. 7,8,1,2,3,4,5,6,7,8,1,2,3,4,5,6,7,8.</p> <p>Oui! Les autres, à vous. 7,8,1,2,3,4,5,6,7,8,1,2,3,4,5,6,7,8. C'est pas mal du tout!</p>	<p>EP » le fait correctement au ralenti.</p> <p>Premier 8 OK. 2nd: pb pour la vitesse du sol car le font "haché".</p> <p>Idem. Idem.</p> <p>Se placent. OK sauf un E en avance à a fin de 1 tps. Se placent. OK sauf un E (ni EP1 ni EP2) qui est à l'envers dans tour au sol car a démarré avec jbe droite derrière.</p>			

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
25' - 44' (19)	<p>Alors, écoutez bien. Votre travail maintenant, vous allez avoir encore 4 ou 5 séances. Ça va être: vous devez inventer un enchaînement, vous allez être par 3 ou 4, on va voir, on va réfléchir, je vais vous mettre 4 par 4, vous devrez inventer un début et une fin... Vous vous rappelez que j'avais plus ou moins imposé une statue. Pour pas être trop directive, je vais vous imposer la majuscule ou le point avec la statue. Donc, le début ou la fin, vous décidez de faire un mouvement²⁸ de statue là-dedans. Dans cette chorégraphie, je dois retrouver ma phrase entière ou en petits morceaux, et vous devez en plus ajouter 4 phrases de 8 temps que vous inventez, plus le miroir que vous avez inventé la dernière fois. Le miroir vous l'avez déjà inventé, c'est pas la peine de le retravailler. Est-ce que c'est compris? Donc, je dois avoir un début et une fin avec ou l'un ou l'autre en statue, je dois trouver dans cette chorégraphie ma phrase, mes deux morceaux de phrase, vous devez, vous, inventer 2 phrases, c'est-à-dire 4 fois 8 temps, 1,2,3,4,5,6,7,8 (un doigt), 1,2,3,4,5,6,7,8 (deux doigts) ça fait une phrase, ça fait 16 temps, 2 phrases de 16 temps, plus le miroir. Est-ce que c'est compris? Alors, pour aujourd'hui, le petit travail à faire, c'est de me trouver cette phrase de 2 fois 8 temps, 1,2,3,4,5,6,7,8,1,2,3,4,5,6,7,8. D'accord? Mais sauf que vous allez être par 4. Alors, vous vous remettez par 2 s'il vous plaît. Compose les groupes en regroupant des duos (+ un trio) formés à la séances précédente.</p> <p>Allez. Donc aujourd'hui, inventez une phrase (note au tableau) de 2 fois 8 temps. OK?</p> <p>Non, là le miroir, y a pas. Aujourd'hui tu inventes ta propre chorégraphie. Donc aujourd'hui vous avez une phrase à faire. Attention, interdit de vous resservir de ce que moi j'ai inventé parce qu'on va le remettre ensuite dans la chorégraphie. 29'40</p>	<p>Un G de 5 (2g+3f), un G de 4 (3g+1f), un G de 4g et un G de 4f²⁹.</p> <p>E: Et on fait le miroir?</p>	C	G	PG

28 Erreur: c'est une position
29 A commenter...

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
	<p>S circule et relance/régule sur:</p> <ul style="list-style-type: none"> - invention et non reproduction d'une phrase connue de hip-hop ou de tectonic 1 FOIS - placement des danseurs (espace à 4 ou 5) 2 FOIS - compter sa phrase 6 FOIS - technique corporelle, dans le sens des pas à faire (et non de l'utilisation du corps) par explication du geste par ostentation 4 FOIS - importance de faire des gestes que tout le groupe maîtrise 2 FOIS - statue du début 1 FOIS <p>40'40 régulation collective sur l'occupation de l'espace car aucun G n'a bougé depuis le début.</p> <p>44' Fin du temps de travail et de la séance.</p>	<p>Les G commencent par discuter. Motivation.</p> <p>Tous les E sont dans un rapport stylisé à la danse (+ modern' jazz). Dans 2 G, une fille transmet une chorégraphie déjà connue par quelques E (invention péri-scolaire ou cours de danse?) et une dispute éclate autour de l'utilisation de cette choré-> ne prennent pas le même bout-> transmission et non création³⁰.</p> <p>1 G introduit un porter</p>			

Remarques et notes au vol :

PB: Utilisation de la main dans le tour. implicite -> certains E n'y parviennent pas.

Rq: Dans Composition, aucune aide à la création.

Privilégie les comptes à l'écoute collective (culture jazz)

30 Pas de réelle création mais normal car peu d'improvisation-> pas de vécu où puiser -> puisent dans vécu péri-scolaire (pratique, jeu, TV) + rapport du prof à la danse

ANNEXE 55 : SYLVIE, S6 (20/05)

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
0-5'45	Échauffement: départ en boule. Combiner réveil progressif des parties du corps, déroulé du dos et marche avec occupation de l'espace. (0'30-1'50: discipline)	OK mais quelques espaces mal occupés.	MD	I/C	CPS Relaxation ESP
5'45-9'45 (4)	Travail des vitesses: 1) Se déplacer normalement sur la musique. Quand arrêt musique, accélération, panique. (5'45-7'10) 2) Idem mais arrêt musique->tout au ralenti (7'10-9'45)	OK mais rires dans accélération Quelques mobilisations de bras au ralenti. Marche OK.	MD	I/C	TPS [ESP]
9'54-12'20 (2'26)	Discours chronogénétiq Donc, on a vu la semaine dernière, on va les revoir 2 petites minutes, c'est juste le temps que ça cogite dans votre tête, je vous ai appris 2 phrases, d'accord, une phrase de 8 temps plus encore une phrase de 8 temps. Sur ces 2 phrases, je vous avais demandé les séances d'avant, mais ça ça doit être acquis, d'inventer un mouvement en miroir. Sur ce mouvement en miroir, je vous avais demandé, avec ma phrase de 8 temps et votre miroir, d'ajouter un début et une fin. Je vous avais demandé que dans ces positions de début ou de fin, on retrouve une position de statue. C'était une des 2 que j'avais imposée. Donc, une position de statue, le miroir, mes 2 phrases, et je vous ai demandé la semaine dernière de commencer à inventer un petit mouvement avec, pardon... 2 phrases, mes 2 phrases, le miroir, un début et une fin, de créer un enchaînement. Est-ce que tout le monde a compris? Est-ce que tout le monde se	S'assoient. Écotent sans poser de question.	D		Elmts composition

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
	<p>rappelle? Ensuite, à l'intérieur de ce mouvement que vous aurez inventé, je vais rajouter la dernière petite consigne par rapport à ce qu'on a travaillé depuis 2 ou 3 séances à l'échauffement, c'est-à-dire le rapide, l'accélééré, et le ralenti. C'est-à-dire qu'à un moment donné de cette chorégraphie je vais trouver ce ralenti et cet accéléré. Est-ce que c'est compris pour tout le monde? Je répète: un début, une fin. Entre ces 2 moments, donc le début ou la fin une position de statue vous choisissez, au milieu de ce début et de cette fin, je dois voir les 2 phrases que la maîtresse nous a apprises... Alors, attention! Vous pouvez les faire en totalité ou prendre des petits morceaux et les mettre dans votre chorégraphie, 2 phrases à vous, plus votre miroir, et à l'intérieur de ce mouvement, à un moment donné, je dois voir un accéléré et un ralenti. Est-ce que c'est compris?</p>				
12'20-21'30 (9'10)	<p>Révision des phrases transmises.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Elle compte et observe les 2 phrases. 2) Réexplique et montre le final du 2ème 8 (1/4 de tour, poids derrière). Explique poids du corps et sens de rotation + appui 1/2 pointe. Montre 2 fois au ralenti sans les bras en expliquant ces élmts. Corrige un E dt les jambes sont trop écartées. Explique une fois avec les bras. 3) Reprend (ostentation+explication) le début du sol. Redit la jambe qui démarre et insiste sur le sens de la 	<p>Font les deux phrases. 1ere: OK sauf 2 erreurs aux pliés. 2eme: pas mal mais manque d'aisance au sol</p> <p>Font en même temps. Certains changent leur poids du corps ou corrigent 1/2 pointe.</p>	Repro F Memo F	C	CPS ESP TPS

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p>rotation et le fait qu'il n'y a pas d'arrêt. Fait avec eux au ralenti en redonnant les indications (3 fois) et en changeant d'orientation à chaque fois.</p> <p>4) 17'20: Phrases en entier. 1ere fois: arrêt immédiat pour corriger pliés. La manipule.</p> <p>Reprise. Corrige le pb lié à l'orientation-> "On s'assoit sur la jambe droite."</p> <p>Reprise (compte seulement). Stop discipline pour un E (19'25-20'25).</p> <p>2 fois sans elle (compte). Corrige un poids du corps.</p>	<p>Tous les E réussissent même si certains manquent d'aisance au sol, en partie car il leur manque l'appui main.</p> <p>Une E se déhanche au lieu de plier+mauvaise main. Amélioration mais tjs mauvaise main. Pb collectif fin</p> <p>2eme 8 car orientation de départ différente.</p> <p>2 ou 3 erreurs mais sinon OK.</p> <p>Idem</p>			
21'30-28'15 (6'45)	<p>"Je vous laisse 2 minutes pour réviser votre miroir.</p> <p>Le miroir, il est à deux."</p> <p>Gère une paire (G1: un E abst les séances précédentes et une E dont la partenaire est abste). Circule et régule.</p> <p>A G1: "Va doucement. Si tu vas trop rapidement, il ne peut pas te suivre. Refais le et toi essaie de faire exactement la même chose."</p> <p>G2: Placement avant miroir et transition. Gestes parasites et précision de la position de départ. Regard: ne pas regarder le sol, se regarder dans les yeux et vision périphérique (montre).</p> <p>27': "Si vous pensez avoir fini de voir le miroir, vous vous asseyez."</p>	<p>E: Seul?</p> <p>2 groupes restent debout et continuent.</p>	C	2/3	TPS ESP

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
	<p>Aux E de G3 qui font un mouvement rapide: "Même ça c'est au ralenti. Le miroir c'est très très dur si tu travailles en accéléré."</p> <p>Signale à G4 qu'un de leur mouvement est en opposition et non en miroir.</p>	Tous les G sont assis.			
28'15-60' (31'45)	<p>Composition phrase de groupe</p> <p>"Il va falloir, le temps qu'il nous reste là, vous allez, avant de faire l'enchaînement dans sa totalité, on a travaillé les phrases de la maîtresse, on a retravaillé votre miroir, là, le temps qu'il reste, ce que j'aimerais c'est qu'on arrête, j'aimerais que vos 2 fois 8 temps soient faits. A partir de là, la semaine prochaine, ça nous laissera le temps d'arranger notre chorégraphie. Savoir si on commence par la chorégraphie de la maîtresse, où est-ce qu'on va mettre ses phrases, nos propres phrases, notre miroir.. Est-ce que c'est compris? Donc j'aimerais qu'à... Il est 14h05. Je vous laisse jusqu'à 20, d'accord, quoi qu'il arrive, à 20, j'aimerais que les phrases soient inventées... Non, pas impeccables, parce que tu es en train de les apprendre mais qu'elles soient claires dans ta tête, et ensuite, groupe par groupe, vous les montrerez pour voir ce que ça donne. Compris? Je travaille mes phrases. La première en 8 temps, la 2eme en 8 temps. Je vous laisse jusqu'à 20 et on prendra 10 petites minutes pour regarder. Je vous rappelle, ne restez pas cloisonnés dans votre coin, pensez à faire des déplacements,</p>	E: Impeccables	C	G	PG avec insistance TPS

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p>à utiliser le haut, le bas, et voyez où vous pourriez mettre le ralenti." (30'30)³¹</p> <p>Circule. Remarques et régulations: Corrige d'abord par rapport au nombre de pas qui mène au tour puis demande pourquoi pas 2 sens. Comme phrase assez bien ficelée, leur dit de travailler bien dans les temps (comptes). Observe la phrase en entier-> leur demande de réfléchir sur comment aller à la position, précision et attente + technique corporelle pour stabilité porté (zone d'appui).</p> <p>Regarde un autre G. -> Arrêt collectif (36'15): <i>"Venez. C'est vrai que c'est pas évident de faire par petits morceaux comme ça. Par exemple, ce groupe a fait une chorégraphie et me dit: « Il nous manque 8 temps. ». Mais n'oubliez pas qu'on a aussi des temps d'enchaînement entre le miroir et les différentes phrases, il va falloir des temps d'enchaînement. Donc ça peut être les temps qui vous manque dans votre chorégraphie. OK? Donc il peut falloir en couper un petit peu. Alors c'est vrai que de tout faire par petits morceaux, c'était peut-être pas une bonne idée de ma part parce qu'il va falloir compter les enchaînements, parce que les enchaînements font partie de la chorégraphie. Donc essayez de garder 4 temps pour l'enchaînement avec le miroir et les phrases... Qui va commencer par leur chorégraphie?</i></p> <p><i>Bien. Alors, je sais ce qu'on va faire. On va s'asseoir là</i></p>	<p>Dans ce G, pb: 2 tourment dans un sens (enveloppé), les 2 autres dans l'autre (détourné) Fin: porté</p> <p>Ce G: choré stylisée. Difficulté à être ensemble+ manque 8 tps</p> <p>Qq E se regardent et se décident à la va vite puis lèvent la main.</p>			

31 A commenter

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p><i>maintenant, tant pis si vos mouvements e sont pas finis, on va déjà regarder." (38')</i></p> <p>Questionne le public-> tenir la position de fin</p> <p>Aborde la méthode pour être ensemble: compter (insiste) + petits pas pour se replacer à corriger</p>	<p>G1 (38'43-39'07) Pb orientation de départ car public à l'opposé de leur habitude-> déplacement public Choré maîtrisée, style modern'jazz avec chgmt d'orientation et passage au sol, peu de bras, aucune mobilisation du dos et du centre. Position de fin: porté + ATR en pyramide</p> <p>G2 (40'15-41'10) Pb pour être ensemble. Choré intéressante, un peu moins stylisée que les autres. Utilisation contre-poids et sol</p> <p>G3 (42'40-42'50) Choré stylisée modern/hip-hop guidée par une fille que tous regardent pour être à peu près ensemble. Mobilisation pied et bras.</p>			

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
	<p>Compter pour être ensemble et pour partir en même temps.</p> <p>Art de compter (tranches de huit) Régularité des comptes Critique la position en carré qui ne change pas</p> <p>Art et régularité des comptes Si cascade, doit être plus nette Toujours en ligne Suivent toujours le même E-> pb du travail de G Compter les mouvements</p> <p>47: "On a bien fait de s'arrêter pour regarder, la plupart vous ne comptez pas. Compter, ça aide à savoir quel mouvement on</p>	<p>G4 (43'45-44'14) Unisson lent. Un E compte mais de manière irrégulière et en continuant après le 8 (l'unisson dépend de l'écoute et non des comptes) . Choré stylisée avec utilisation sol et chgmt orientat°</p> <p>G5 (45'20-45'47) Idem pour les comptes. Relatif unisson mais pb de mémoire. Choré stylisée avec beaucoup de sol et de travail du poids du corps. Un E semble leader, les autres le suivent, doutent. Un moment en cascade mais pas assez marquée.</p>			

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p><i>fait à quel moment. Vous repartez dans votre coin et vous retravaillez ces 2 phrases de 8 temps.</i>"</p> <p>Circule. Va vers G5. Demande au leader de lui remonter la phrase et elle compte-> pb de la cascade (ne prend pas qu'un temps mais 5)-> l'E ne se sent pas et dit qu'il vaut mieux faire tous en même temps.³²</p> <p>G1: Continuer à compter pour la pyramide³³</p> <p>G2: réussisse un mvt mais en disant « tac »-> il faut compter (du coup, n'y arrivent plus)</p> <p>G4: Exactitude et similitude position de départ (écartement jbs..)</p> <p>Placement intra-groupe</p> <p>Compter le départ de façon correcte (car l'E comptait 1,2,3)</p> <p>-> Arrêt collectif (51'53)</p> <p>"En danse, les mouvements sont comptés 1,2,3,4,5,6,7,8. D'accord? Souvent, quand je comptais tout à l'heure, je comptais 3,4 ou 7,8 pour donner le départ, Vous commencez sur le 1. On ne peut pas compter comme il faisait il y a 2 secondes. Il faisait 1,2,3,1. C'est pas possible, d'accord? Donc au départ vous comptez soit 5,6,7,8 et vous commencez sur le 1 ou vous dites 7,8 et 1,2. Vous avez ces 2 possibilités(...) j'aimerais voir les positions de départ et de fin. Soit elles sont différentes parce que vous l'avez choisi, ou ce sont les mêmes.</p>				

32 DOMMAGE, possible à l'écoute. A commenter

33 Inutile. A commenter. DEPLACEMENT OBJET

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p><i>Je vous laisse encore 2 minutes.</i>" (53'20)</p> <p>G4: position de départ et comptes (par tranches de 8)</p> <p>G5: précision position départ</p> <p>Art des comptes</p> <p>« <i>C'est pas mal. Vous êtes arrivés à matérialiser dans le temps. Maintenant, faites-moi les mouvements correctement.</i> »</p> <p>G3: art compte (+contre-temps)</p> <p>Exactitude</p> <p>Un E est au centre à la fin et tous font la même chose-> lui faire faire une chose différente car ne peut pas être identique.</p> <p>G2: art comptes</p> <p>Position de départ</p> <p>précision placement (ne pas piétiner, se replacer)</p> <p>Donne deux solutions pour faire sur les temps car trop pressés: faire moins vite ou prendre plus de temps pour une action</p>				
60-62'15	S'allonger. Réveil en chaîne.				Relaxation

ANNEXE 56 : SYLVIE, S7 (27/05)

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
0-3'45	Discours chronogénétique: <i>Aujourd'hui vous allez travailler la chorégraphie. Vous avez tous les atouts, c'est-à-dire que vous connaissez tous les éléments qui sont dans la phrase. (au tableau, cf³⁴) Peu importe comment les éléments s'enchaînent les uns aux autres. L'essentiel c'est que ma danse est un départ, une majuscule et se termine par un signe de ponctuation. Un début, une fin. Dans ce début et cette fin, vous vous rappelez que je vous avez obligé à une statue à 2. Donc le début ou la fin, statue à 2. Ensuite, entre ici (début) et ici (fin) on doit avoir le miroir, les 2 phrases de la maîtresse, la phrase imposée, et les 2 phrases inventées. Les phrases peuvent être coupées, c'est-à-dire que vous pouvez les couper, 1,2,3,4,5,6,7,8, faire votre phrase à vous et les répartir dans votre chorégraphie. D'accord? Vous pouvez faire des petits morceaux. L'essentiel, c'est qu'à la fin de cette chorégraphie, il y ait eu tous ces éléments. D'accord? Peu importe l'ordre, peu importe la façon dont vous le faites. Donc, on va se retrouver chacun son un petit coin, mais attention, le petit coin ne veut pas dire que vous êtes limités dans cet espace. Normalement, vous savez qu'on part d'un point de la scène et on occupe l'espace au maximum, essayez aussi d'occuper l'espace. Je vous avais dit également la dessus (montre l'accolade miroir/phrases apprises/phrases inventées)</i>	Assis. Calmes. Écoutent.	D	C	

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<i>de jouer sur le ralenti et l'accélééré. D'accord? Après, tout le reste est libre. Attention, les enchaînements entre, c'est pas « je me place, comme ça, je me mets au hasard. » C'est à vous aussi de créer les petits liens qui relient les éléments les uns aux autres. Je vous laisse ça pour que vous puissiez regarder.¹ »</i>				
3'45-10'10 (6'25)	Échauffement: départ debout. Échauffement segmentaire type jazz : tête (avant/arrière, côté, diagonales, rotations), épaules (lever, baisser, rotations), Étirement bras vers le haut, enroulé et déroulé du dos, étirement de l'arrière des jambes, torsions du buste avec bassin fixe. Fait avec et donne indications et corrections au fur et à mesure de l'exercice.	Font en même temps. Défaut: la regardent, ce qui entraîne une flexion de la nuque dans l'enroulé/déroulé du dos.	Repro F	I	CPS (seg)
10'10-11'30 (1'20)	Révision phrase transmise: Aucune consigne, fait avec la première fois, en comptant. A l'issue de la 1ere fois, rappelle la position de fin (poids sur jambe arrière. Remontre+explications). 2eme fois, elle compte mais ne fait pas avec.	Phrase bien reproduite mais manque d'aisance dans passage au sol. Idem	MemoF ReproF	I/C	CPS ESP TPS PDS
11'30 – 48'40 (37'10)	"Bon, je vais essayer de vous faire passer, si on a le temps, pour voir les enchaînements. N'oubliez pas que je vais compter pour vous aider. La façon de compter ne va pas s'arrêter. Vous allez donner un rythme au départ, quand on dit 3,4 ça donne la vitesse, et on garde le même rythme. Si vous avez choisi ce		C memo-reproF	G	PG avec insistance sur CPS et TPS

1 cf tableau dessiné en fin de compte-rendu

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
	<p><i>rhythme, il doit rester le même jusqu'à la fin, sauf dans le petit passage au ralenti et en accéléré.</i> " (12'30)</p> <p>Circule et régule:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A G1 (4 filles): pas d'arrêt dans les comptes et possibilité d'ajouter des temps de placement, en général par 4 ou 8. - A G2 (Anthony): Les relance sur le miroir-> possibilité de faire 2 miroir différents et placement du regard (les yeux dans les yeux) - A G3 (4 garçons): Gestion puis leur demande si organisation en cours <p>17'37 Arrêt collectif: "J'étais sûre que vous n'écoutez pas. Asseyez-vous (face au tableau). Là je vais être plus catégorique parce que je m'aperçois que si je vous laisse faire vous n'avancez pas. Je veux que d'ici 2h30 vous soyez capables, peut-être pas le début et la fin, mais me dire comment s'articule votre phrase. A savoir que dans votre phrase je dois avoir un début et une fin. Savoir à quel moment on met le miroir, à quel moment on met mes phrases et à quel moment on met vos phrases. Je répète que l'ordre qui est ici (tableau) n'est pas un ordre imposé. Tu peux très bien mettre un morceau de ma phrase ici, l'autre là. Peu importe. Tout ce que je veux c'est qu'une fois que tous ces éléments sont bout à bout, vous ayez obtenu une phrase entière, c'est-à-dire une chorégraphie. (Fait parallèle avec enrichissement de la phrase minimale en grammairie.) Il faut qu'à 2h30 vous soyez d'accord et savoir comment s'articule votre phrase.</p>	<p>G1: choré maîtrisée mais arrêt des comptes entre les 8</p> <p>G2: Pb d'enchaînement et de réalisation sur les comptes</p> <p>G3: sont assis, discutent</p>			

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
	<p>20 Reprise. Circule et régule:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A G4 (Tristan): Leur demande de lui montrer les derniers mouvements puis leur dit qu'étant 5, plutôt que de se disputer pour choix position, possibilité de faire 2/2/1 ou 3/2. - A G3: faire, ne pas rester trop assis à discuter. - A G2: Rappel possibilité de couper les phrases. Puis leur demande de faire sur ses comptes. Relance sur exactitude similitude. - A G1: ne pas se placer pour pyramide dans la précipitation - A G4: Changer de placement (toujours carré) pendant chorégraphie. Ne pas rester sur place, se déplacer. - A G1 : Qu'il y en ait une qui sorte pour compter et observer. - A G5: Chorégraphie OK mais pas de compte-> S compte, même pour le miroir. Leur dit qu'il manque le ralenti et l'accélééré et surtout les positions de début et de fin. Répète qu'il faut que la chorégraphie soit dans les temps. - A G3: Position de début et enchaînements. <p>38'30 Regroupement pour observer les chorégraphies. Annonce que chaque groupe va être filmé et qu'ainsi ils se verraient la semaine suivante pour qu'ils aient un aperçu de leur création en cours. Rappelle que c'est les éléments et la construction qui l'intéressent, pas la perfection des mouvements.</p>	<p>G4: Lui disent avoir un problème pour trouver la position finale</p> <p>G3 encore assis</p> <p>G2: difficulté à faire sur les temps.</p> <p>G1: Lui disent qu'elles sont au point, fini.</p> <p>G1 (39'25 - 40'03) Position unique de départ, placement en</p>			

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
	<p>Demande au public le seul problème. "Il manque aussi quelque chose d'autre. Et oui. Mais je vous avais dit, c'est pas quelque chose que vous inventez en plus, c'est un de vos mouvements que vous ralentissez et accélerez."</p> <p>Relève qu'il manque l'accélération et le ralenti et les placements anarchiques et gestes parasites.</p> <p>Attention aux pas d'ajustement. Félicite organisation.</p>	<p>quinconce. 8 1ers temps de la phrase apprise en comptant, OK. Phrase inventée puis 2eme 8 phrase apprise. Ensemble maîtrisé. Placement 1 par 1 pour pyramide et position de fin. Plusieurs E: Manque miroir. E: Ralenti et accéléré.</p> <p>G5 (41'10 – 42'16) Position de départ assez neutre. Phrase inventée, OK. Ronde en contre-poids pas maîtrisée. Placement anarchique pour suite: phrase apprise en entier. Miroir: 2 et 2, continuent à compter. Ronde en contre-poids, OK.</p> <p>G2 (42'55 – 44'05) Départ position sol en contact. Placement en carré. Phrase inventée puis phrase apprise 2 face à 2. Miroir identique mais difficulté unisson des 2 duos. Replacement (erreur). 2eme partie phrase inventée et apprise. Position de fin en contact.</p> <p>G3 (44'42- 45'42) Placement en ligne. Comptent. Phrase apprise en entier. Unisson mais en file</p>			

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
49'40 - 53	<p>Problème du miroir. Un E propose qu'il y ait un des 4 face aux 3 autres et elle reprend cette idée.</p> <p>Pas d'ajustement.</p> <p>Relaxation: réveil en chaîne</p>	<p>indienne, approx. Replacement. Phrase inventée, OK. Hésitation puis placement anar pour position fin.</p> <p>G4 (46'55 – 48')</p> <p>Placement quinconce sur 2 lignes.</p> <p>Phrase apprise en entier, OK. Hésitation pour formation 2 (en croix, un miroir à 3 et un à 2) miroir identique.</p> <p>Replacement anarchique pour phrase inventée, approx. Position de fin.</p>		I	Relaxation

Remarques et notes au vol :

G2: Manque de maîtrise des gestes mais idées riches, moins stéréotypées. G qu'a préféré S->?

TABLEAU:



ANNEXE 57 : Entretien post séance 7 avec Sylvie

Alors là, je ne sais pas... J'avais envie de les faire travailler sur musique, mais j'ai peur qu'il soient coincés avec la musique. J'aurais aimé un support musical, mais j'arrive pas à trouver une musique qui soit... j'ai du mal, je sais pas quoi faire.

Parfois, c'est plus porteur que les comptes bruts, quand même... C'est à toi de voir...

Ce qui m'a donné l'idée après c'est comme j'ai vu le tambourin. Je me suis dit qu'on pourrait essayer de jouer... Et j'ai essayé de trouver des musiques à la maison mais en classique c'est très lent... Il faudrait que je recherche. On pourrait essayer. On pourrait essayer une séance mais je suis pas sûre que... Tu me diras, ça servirait de, comment apprendre à compter sur une musique aussi... J'essaierai...

ANNEXE 58 : SYLVIE, S8 (10/06)

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
0-5'	Exercice d'occupation d'espace, marche avant, marche arrière	OK mais qq trop-pleins	MD	C	ESP
5'-6'30 (1'30)	Jouer avec les mondes du grand et du petit-> regroupement ou étalement du corps, différents niveaux.	OK mais restent dans des déplacements usuels.	MD	C	ESP
6'30-8'25	Se déplacer, variations de vitesse.	Bonnes variations.	MD		TPS
8'25-13'15 (4'50)	Se déplacer. Au signal, arrêt et la personne désignée est le guide d'un miroir collectif. Différence de côté mobilisé selon son orientation (l'E face va faire en miroir mais celui qui est dans la même orientation que le guide fait comme lui.) 11': Complication: désignation de plusieurs guides, chacun choisit parmi eux	OK mais peu de mobilisations autres que les bras.	I	C	ESP TPS
13'15-52 (38'45)	Atelier: Reprendre sa chorégraphie et s'entraîner. S circule et régule ainsi: - G3 qui cherche une position de fin-> leur demande le dernier mouvement avant fin. Regarde choré et dit ce qui la gêne: pas de déplacement, même espace . Corrige 3 fois l'espace et une position de la phrase apprise - G1 qui discute de la position de début. Leur conseille de la trouver en partant de l'enchaînement avec la suite. Aide à travailler le lien, les enchaînements. Corrige un pas. - G2: Régularité des comptes. Refaire avec elle qui compte.	Tous les G sont au travail et entrent directement dans le mouvement. Les espaces sont très circonscrits, pas de grand déplacement.	C	G	PG

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
	<p>Note que la perte d'unisson à un moment vient de la différence des pas entre 2 E. Corrige choré transmise.</p> <p>31'20: MOMENT DECROCHÉ: rapide révision de la phrase transmise</p> <p>Fait une fois avec en comptant au ralenti. Leur demande de faire sans elle (compte) Reprise du passage au sol (3 fois) Refaire une fois entier.</p> <p>33: Regroupement et passage G par G</p> <p>« <i>C'est pas grave, vous n'êtes pas obligés de vous tourner dans le même sens que moi.</i> »</p> <p>Régulations (public/enseignante):</p> <ul style="list-style-type: none"> - pb fin - pas d'accélééré/ralenti - pb des transitions 	<p>OK mais perte unisson dans passage au sol.</p> <p>OK</p> <p>G5 (33'25-34'45)</p> <p>Phrase inventée: marche, tour, sol, contre-poids. Difficultés pour compter mais ensemble. Pas de transition, pb placement. Phrase apprise OK mais pb orientation fin.</p> <p>Miroir 2 par 2, unisson de bras, mais aucun espace à 4. Un duo oublie position de fin.</p> <p>G4 (faux départ puis: 36'40- 37'40) Phrase inventée à l'unisson, mobilisation bras et pieds (stylisé modern' hip-hop).</p>			

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
	<ul style="list-style-type: none"> - bons enchaînement et tous éléments présents - jouer davantage sur la construction d'espace à 6 - ralenti et accéléré pas visibles - pb du regard (tous regardent un E), utiliser vision périphérique - miroir à faire plus grand et plus lent - transition pour position fin - immobilité dans position de fin - perturbation espace - visibilité accéléré/ralenti - perte de qualité du miroir, c'est pas du mime 	<p>Miroir par 3 mais les 6 font la même chose (bel espace, unisson de bras seulement). Phrase apprise OK, tous dans même orientation). Position fin OK</p> <p>G3 (38'55- 39'55) Phrase inventée face à face 2/ », sol, difficulté unisson. Miroir 2/2 sans changer esp, bras, tp rapide pour réel unisson. Dans même esp phrase apprise (croisement), OK. Position de fin. en marchant</p> <p>G1 (pb orientation inhabituelle-) (41'35- 42'45) Position-> phrase app (8tps), phrase inventée (pas+sol), 2eme 8 phrase apprise. Pyramide en chassés, miroir 2 par 2, imprécis, court. Position de fin</p>			

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
	<ul style="list-style-type: none"> - regard - ne pas parler en dansant - manque de visibilité de l'accélééré pour certains E - encore accentuer le ralenti dans miroir <p>Pour tous: aller à l'extrême des vitesses pour que ce soit visible. Positions de fin bien nettes. Enchaîner les cellules.</p>	<p>G2 (44'40- 45'55) Position. Transition->phrase apprise (1er 8) 2 face à 2 (croisement). Miroir (changement espace par un quart de tour) 2 par 2 mais unisson à 4, vrai ralenti. Changement espace et passage au sol inventé (difficulté à faire ensemble) puis 2eme 8 appris. Position fin OK</p>			
52' – 55' (3)	Relaxation: réveil en chaîne			I	Relaxation

Remarque : Même tableau que lors de la séance précédente.

ANNEXE 59 : SYLVIE, S9 (13/06)

Cette séance a été consacrée au visionnage puis à l'analyse des productions des élèves en atelier, en vue d'une amélioration. Elle a duré 45 minutes. Ci-après le déroulement et les commentaires relatifs au savoir (noté de manière exhaustive):

1) CHORÉGRAPHIE DU GROUPE 5

- a) Visionnage de la vidéo : chorégraphie et commentaires en s8
- b) Revisionnage avec commentaires. Sylvie relève (pendant vidéo):
 - l'arrêt du comptage
 - l'absence de transition (2 fois)
 - le fait de regarder trop les autres
 - l'absence de position de fin

2) CHORÉGRAPHIE DU GROUPE 4

- a) Visionnage de la vidéo: chorégraphie et commentaires en s8
- b) Revisionnage avec commentaires. Sylvie relève (après vidéo) que la seule chose critiquable serait la construction de l'espace à 6 ("on aurait pu faire plus") mais qu'il n'y a pas assez de séances pour le leur demander.

3) CHORÉGRAPHIE DU GROUPE 3

- a) Visionnage de la vidéo: chorégraphie et commentaires en s8
- b) Revisionnage avec commentaires. Sylvie relève (pendant vidéo):
 - position de départ pas assez nette
 - mouvements pour le miroir trop petits
 - trouver des pas autres que la marche pour aller à la position de fin

4) CHORÉGRAPHIE DU GROUPE 1

- a) Visionnage de la vidéo: chorégraphie et commentaires en s8
- b) Revisionnage avec commentaires. Sylvie relève (pendant vidéo):
 - rires inadmissibles
 - ce groupe a fini en premier la composition mais a été le seul à être perturbé par le changement d'espace (changement d'orientation de départ dû au placement du public)

- manque de qualité pour le miroir
- position de fin qui bouge trop

5) CHORÉGRAPHIE DU GROUPE 2

a) Visionnage de la vidéo: chorégraphie et commentaires en s8

b) Revisionnage avec commentaires. Sylvie relève (pendant vidéo):

- immobilité position de départ
- sens du tour pour un des élèves (2 fois). Ajoute que pour une erreur invisible pour le public qui ne connaît pas la chorégraphie, comme celle-ci, ne pas se reprendre.
- immobilité du regard dans la position de fin

Un élève du groupe 4 ajoute que dans ce groupe, on voit que tout le monde a créé, que c'est un vrai groupe. La maîtresse acquiesce.

Après ce temps sur les productions, Sylvie a engagé avec les élèves une discussion sur leur vécu du cycle.

ANNEXE 60 : SYLVIE, S10 (19/06)

Temps	Enseignant	Élèves	Type d'exercice	Modalité de travail	Dimensions abordées
0-2'45 (2'45)	Échauffement au sol (s'étaler, s'étirer, réveiller tous les membres, rouler sur soi) puis se relever par un chemin de son choix, lentement et étirements debout (bras et dos).	Appliquent les demandent mais sans état corporel réel.	MD	I	CPS (S)
2'45-5'20 (2'35)	Sylvie donne une pulsation avec des claves (régulière et inchangée pendant out l'exercice) et les élèves doivent, à la demande, marcher sur le tempo, puis au ralenti et en accéléré par rapport à celui-ci.	Bon effort sur le temps. L'espace n'est pas toujours occupé de manière harmonieuse.	MD	C	TPS (CPS)
5'20-7'20 (2')	Révision de la phrase apprise: Sylvie donne une pulsation avec les claves, les élèves doivent danser les 2x8 temps sur le tempo. Changement d'orientation à chaque fois. Le leur fait faire 4 fois. Ne donne aucune régulation.	Phrase bien mémorisée et exécutée de manière correcte pour le cps, l'esp et le tps. Petit manque d'aisance collectif dans le passage au sol.	ReproF	C	PG
7'20-15'30 (8'10)	« <i>Je vous laisse 5 minutes pour réviser votre chorégraphie en silence.</i> » Rassure le G qui comporte 2 absents: même chorégraphie mais à 4. Une relance au G sur les pas de remplacement. 12'15: <i>Quand vous êtes prêts vous allez vous asseoir.</i>	Les G se répartissent et se mettent au travail. Un G comporte 2 absents sur 6.	C	G	PG
15'30-23'30 (8')	Chaque groupe présente sa chorégraphie. Aucun commentaire car dernière séance et prise de parole prévu lors du visionnage.				PG
29'-44' (15)	Visionnage et discussion sur ce qu'on aurait pu améliorer si il y avait encore des séance: mettre choré en musique et travailler		OBS-ANA	C	PG

<i>Temps</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Élèves</i>	<i>Type d'exercice</i>	<i>Modalité de travail</i>	<i>Dimensions abordées</i>
	sur l'espace des danseurs dans le G.				

ANNEXE 61 : Entretien post cycle avec Sylvie

Déjà, dans un premier temps, j'aimerais que tu reviennes librement sur l'expérience danse de l'année dernière.

Ben, moi au départ j'avais un petit peu peur parce que je savais pas trop où j'allais, et puis c'est vrai que je suis très... pas danse contemporaine mais *modern' jazz* et c'est vrai que j'avais peur d'enfermer les enfants dans un petit carcan. Et comme je t'ai dit, j'aurais aimé voir ce qu'avaient fait les autres instituteurs pour sortir un peu de mon domaine, parce qu'avec les enfants je suis restée un petit peu dans ce que je savais faire, voilà... Donc, c'est vrai que j'aurais bien aimé voir les autres...

Je te passerai les vidéos, y a pas de soucis...

Ouais, pour voir un peu ce qu'on pouvait faire d'autre, parce que la danse c'est plein de choses. Mais sinon j'ai revu les enfants cette année qui m'ont dit « c'était génial maîtresse la danse, tu le refais cette année? ». mais non, j'ai pas le projet de faire danse parce que j'ai pas de salle mais c'est vrai que si j'ai la possibilité, je le referai. Si l'an prochain j'arrive à avoir un dojo ou quoi, je remettrai en pratique l'expérience danse. Avec peut-être plus de liberté pour les enfants. J'imposerai peut-être pas autant de mouvement, peut-être deux ou trois, en leur demandant de les mettre dans leur... Mais, j'ai trouvé que tout le monde avait adhérer, aussi bien les filles que les garçons et j'étais épatée par ce qu'ils ont fait, franchement. Je sais pas si ça peut venir de moi parce que je leur ai montré sous un certain angle, mais j'ai trouvé que vraiment... Et tous, y en a pas un qui a dit « oh, je fais de la danse,... » Franchement, j'ai passé un trimestre... J'étais bien, j'ai vu que les enfants étaient bien, et même, eux, étaient demandeurs. Ca m'a montré une autre façon de travailler. Et puis bon, tu m'avais donné des pistes de travail et ça c'est bien, parce que partir à l'aveuglette, on sait pas trop où on va, ce qu'on fait, et le fait que tu m'aies donné ces pistes, je savais où j'allais, j'avais programmé sur mes séances et ça m'a bien aidé... Voilà...

D'accord... A part ça, y a rien qui te viens comme ça....

Dans quel sens?...

Ah, tout à fait librement. Après je te poserai des questions.

Non, non, je veux dire, j'en arrivais même à plus penser que tu étais là, à ne plus voir la caméra, que tu filmais... Bon, maintenant c'est vrai que avec le recul, je t'avais posé la question de savoir si je ne parlais pas trop. Ca ça m'inquiétait, c'est-à-dire, laisser la part aux enfants, euh... mais bon, d'après ce que j'ai un petit peu vu, c'était assez équilibré, donc... je pense qu'ils pouvaient... Non, mais c'est vrai que c'est quelque chose que j'aimerais reconduire.

Alors, avant de te montrer un peu mon analyse, je voudrais qu'on revienne sur ton rapport à la danse. Lors du premier entretien, l'entretien a été relativement rapide, c'est vrai qu'on ne se connaissait pas, et tu m'as dit avoir pratiqué la danse, mais j'aimerais en savoir plus sur cette pratique de la danse... Est-ce que tu pourrais être plus précise...

Alors, en danse j'ai drôle de cursus, c'est-à-dire qu'au départ j'ai une base classique, donc j'ai fait de la danse classique. Cette danse classique m'a amenée après à la gymnastique sportive où on est obligé de monter une chorégraphie qui colle parfaitement à la musique. A partir de là, j'ai organisé ce qu'on appelait des CPS en gym, c'est-à-dire que j'ai été entraîneur départemental, donc je recevais des enfants et j'étais chargée de la chorégraphie. Donc c'était vraiment à base très classique, et moi après j'ai fait du moderne, et maintenant je suis partie en... je rigole mais c'est peu-être pas rigolo, je suis partie en danse de société. Donc si tu veux, j'ai une base de classique, avec de la.. du jazz plus et de la dans e de société avec du *rock'n roll*. Donc c'est vrai qu'à l'heure actuelle si j'ai à faire danse, je vais faire du tango, des pasos, avec les enfants.. Voilà

D'accord..

Par contre, c'est vrai que j'ai beaucoup de mal avec ce qu'ils appellent la danse contemporaine, tu sais où... je sais pas comment t'expliquer... tu sais, où on va te demander de... tu sais normalement la danse ça raconte une histoire, c'est vrai quand je montais mes chorégraphies on essayait d'avoir une petite histoire, là des fois ça va plus loin... c'est « imagine que t'es un bras, tes bras... » c'est vrai que j'ai plus de mal à aller dans ce sens-là avec les enfants. Donc, j'aimerais aussi essayer pour faire autre chose avec les enfants, mais c'est vrai.. En plus c'est dur maintenant de faire de la danse parce que les enfants font beaucoup de tectonik, et si tu rentres pas dans ce jeu-là, ils ont pas envie de faire danse. Donc, voilà mon cursus...

Et par rapport aux tâches que je t'ai données, qu'est-ce qui t'a paru le plus évident, le moins évident... Ce qui t'a posé le plus problème ou qui t'a fait le plus réfléchir...

Alors, là où j'ai été obligée de réfléchir, et que... j'ai pris un calendrier et je me suis dit « t'as tant de séances » et il fallait que je les fasse évoluer pour arriver aux trois tâches. Donc, au niveau échauffement ça me posais pas trop de problème, parce que chaque année je vais aux conférences pédagogiques de danse, donc j'ai plein de petits exercices style le miroir... Donc j'arrivais vraiment à construire ce qui était l'échauffement et ce qui était

le retour au calme... Par contre c'était a partie du milieu. Il a fallu que beaucoup, enfin pas que je réfléchisse pendant dix heures non plus, mais que je réfléchisse à comment les articuler, comment faire que mon échauffement n'empêche pas sur ma partie technique, tu vois, il a fallu vraiment que je construisse les séances. Bon, les cinq premières séances, j'avais mon papier. Bon après j'ai laissé libre court, après quand les enfants devaient travailler seuls, c'est vrai que j'allais les aider mais il a vraiment fallu que je prépare mes séances pour pas partir aveuglée. Donc c'est ça.. Et j'avais toujours peur de pas être dans ce que tu me demandais, c'est... J'avais peur de louper un truc...

Pas d'inquiétude là-dessus... et par rapport aux tâches en elles-mêmes...

Ben comme c'était des exercices que j'avais un petit peu vu, que je connaissais, en plus je sais que moi je m'étais amusée à la maison... Les tâches que tu m'avais demandées. Par exemple, le rythme ça pouvait être du lent ou du rapide, après ça pouvait être en haut en bas... C'est vrai que j'ai été aidée par les cours que j'ai pris avant...

Bon, je vais t'expliquer comment moi j'ai analysé les choses et je vais te faire part de cette analyse et tu vas me dire ce que tu en penses.

D'accord.

(en lui montrant la feuille) La première chose que j'ai observée, c'est comment tu, et les autres bien sûr, avais mis en place les trois tâches, le temps que vous y avez consacré et ce que ça représentait par rapport à votre cycle. Donc, toi on voit que les statues tu les as mises en début de cycle, séance 1 et 2, que tu y as passé 14 minutes en tout, ce qui représente à peu près 3% du cycle. Le miroir tu l'as mis aussi en début de cycle, à la deuxième séance, tu y as passé 14'30 et ça représente aussi 3% du cycle. L'atelier a été présent de la séance 2 à la séance 10. En tout ça représente 4H52, c'est à dire 60% du cycle. Et donc les tâches de la recherche ont représenté les deux tiers du cycle.

Ensuite j'ai regardé par type de tâche. Je te laisse regarder, c'est le même principe.

Donc, est-ce que tu as des remarques là-dessus?

(...) Ben écoute, peut-être que je me trompe mais si je leur ai laissé tout ce temps pour chercher (elle parle de l'atelier), c'est que j'ai pas trop empiété sur... ça me rassure..Je pense que dans un travail comme ça, par rapport à ce que tu m'avais demandé, c'est un bon pourcentage puisqu'ils devaient rechercher. Maintenant, est-ce que par rapport à ce que tu m'avais demandé, est-ce que j'ai assez travaillé les statues et le miroir? Peut-être...

C'était absolument libre. Pour te donner une idée, les deux autres enseignantes y ont consacré à peu près le même temps. Pour les statues et le miroir. Mais toi tu as vraiment développé l'atelier.

Et oui, parce que je pars aussi du principe pour la phrase que si je leur apprend quelque chose, ça doit être fait correctement, je peux pas les laisser

faire. Pour moi, c'est comme en classe. Tu rends une copie, ça doit être présenté correctement... et après, je suis assez contente parce qu'ils ont eu du temps pour chercher, et c'est peut-être pour ça que ça a bien marché. Qu'ils aient pu exprimer ce qu'ils avaient envie d'exprimer...

Alors là par contre quand on regarde les types de tâches, on remarque que ce qui a pris le plus de place dans ton cycle c'est la composition. On a ensuite 15% d'exercices de mise en disponibilité, se déplacer dans l'espace, en rythme, etc, 13% d'improvisation et exploration, 11% de travail des formes et 10% d'analyse. Est-ce que ça te fait réagir ça?

(en montrant temps impro) C'est le temps qu'ils ont fait en improvisation?

Oui. Chez toi, c'est les statues, Harry Potter et le début du miroir. Le travail des formes c'est quand tu leur a transmis ta phrase et la composition c'est le temps d'atelier où ils ont construit leur propre chorégraphie.

Mais je vois pas... Dans la composition, y a eu de l'improvisation, non?

Non, c'est pas la même chose. En composition, leur but c'était d'écrire une phrase, pas de rechercher des possibles sans trop réfléchir. L'improvisation c'est plus quand on est dans l'exploration de choses sans fixer, on se souvient pas forcément.

Ah, d'accord. Et oui, mais moi j'avais même pas vraiment fait attention que c'était de l'improvisation. Pour moi ça faisait partie de l'échauffement. Parce que pour moi, euh, c'était pour s'échauffer et trouver des mouvements qu'ils feraient après. Mais pour moi l'improvisation... j'arrive pas... pour moi j'étais surtout sur la tâche, qu'à la fin il fallait qu'ils réalisent un enchaînement.

C'est rigolo, parce que moi je pensais pas avoir fait autant d'improvisation. Je pensais avoir fait des petits exercices comme ça, pour s'échauffer. C'est vrai que c'est quelque chose que je n'est pas trop pratiqué et c'est vrai que c'est quelque chose qui me gêne beaucoup. Et c'est d'ailleurs pour ça qu'en danse j'aime avoir des choses cartésiennes (rires) J'ai besoin d'être rassuré. Si tu me mets une musique et que tu me dis d'improviser, je me sens ridicule. Moi, c'est préparer son enchaînement et venir le montrer. Et c'est vrai que ça se ressent tu vois, comme j'aime pas le faire, j'ai laissé très peu de part avec les enfants. Mais ça m'intéresse parce que si j'ai un atelier à mener... La pratique de la gym c'est pas un bon truc pour la danse. Nous c'est le mouvement à tel moment, ta phrase elle est ponctuée donc il faut que t'arrêtes, et c'est vrai que c'est peut-être pas évident avec cette pratique-là de faire de l'improvisation avec les enfants. Voilà... Donc peut-être par la suite, il faudrait que je me mette dans des cours d'improvisation. Parce que je les guide dans ce que moi je sais faire...

Comme tout un chacun, je pense... Alors maintenant la dernière partie. J'ai observé les dimensions du savoir mises à l'étude. Dans mon travail de thèse je travaille sur la danse contemporaine qui a été théorisée par quelqu'un qui s'appelle Laban, il y a des années, et il explique que même si on a l'impression que les choses ne font qu'une, il y a plusieurs fondamentaux au mouvement. Il y a le corps, bien sûr, relié au poids, le corps est dans

l'espace, l'espace immédiatement environnant qu'on appelle la kinesphère, et puis l'espace entre les danseurs ; ensuite il y a le rapport au temps ; par exemple, toi tu parlais de danser sur la musique, c'est un rapport au temps, y en a pleins d'autres, et le rapport à l'énergie, c'est-à-dire que le geste peut-être fait avec des énergies différentes. Et puis dans le travail de la danse on aura aussi des dimension comme l'écoute, la relation entre les danseurs, la pratique globale c'est quand tu fais travailler tes élèves et qu'ils ont à résoudre une tâche où toutes ces composantes sont présentes, c'est à eux de se débrouiller pour démêler quelque part, et l'analyse qui peut être une pratique pédagogique autour de la danse. Par rapport à ça, j'ai répertorié dans vos mises en place respectives le temps consacré à chaque aspect, à savoir qu'une tâche va pouvoir être rapportée à deux ou à trois aspects sur lesquels vous insistez, mais seulement du moment où vous désignez à l'élève qu'il y a ça à l'étude. Tu vois ce que je veux dire?.. Par exemple tu as insisté sur l'espace et tu as insisté sur la vitesse, et ben moi je le code comme un travail d'espace et un travail de temps. C'est pour ça que je précise que ça ne tombe pas sur 100 parce que le même exercice peut coder pour plusieurs catégories. Alors sur ta pratique, je te laisse observer le tableau...

Je n'ai ni l'énergie ni l'écoute... C'est assez... Les écarts sont assez important quand même... Maintenant, te dire pourquoi j'ai travaillé comme ça et comme ça, je saurais pas te dire.

Non, mais est-ce que ça te fait réagir? Ça t'étonne, ça t'étonne pas?..

Quand tu dis l'écoute, ça veut dire que... parce que l'écoute c'est les élèves qui travaillent les uns avec les autres, donc y a pas eu ce travail d'écoute?

Ah si! Énorme. Mais l'écoute, en danse contemporaine c'est travailler à l'écoute, c'est-à-dire danser ensemble par la simple écoute. C'est-à-dire mettre ses antennes et être en même temps qu'un autre danseur, être avec lui juste à l'écoute.

D'accord, donc c'est faire la même chose que lui sans le savoir à l'avance?..

Toi tu as beaucoup travaillé sur le temps, mais comment?

Ah moi, c'est travailler sur la musique, le temps il m'est donné par la musique.

Oui. Toi, tu leur a appris à...

Compter.

Oui. L'écoute ça va être une autre manière de danser ensemble..

Et pourtant, à un moment donné, quand tu fais le miroir, t'es pas l'écoute là ?

Si, complètement.

Parce que pour le miroir 'y avait plus la musique, enfin, ils comptaient plus. Donc 'y avait l'écoute et tu l'as pas mise?

Parce que tu n'as pas du tout insisté dessus, c'est pas là-dessus que tu as insisté, pas du tout. Je n'ai comptabilisé que les choses qui étaient clairement mises à l'étude et tu n'a pas abordé réellement..

C'est rigolo parce que j'avais l'impression de leur dire de se regarder dans les yeux..

C'est de la relation..

Ah, toi tu le mets dans la relation.. D'accord. Le problème c'est que moi je fais pas de contemporaine donc j'ai pas forcément ce vocabulaire...Et l'énergie, qu'est-ce que tu mets?

C'est des états de corps différents en fait. Être dans la saccade, dans le geste continu, etc, le brusque, le doux, le soudain...

Non, c'est vrai. Le seul truc que je leur ai fait travailler c'est le ralenti et l'accélééré

Ça c'est du temps.

C'est vrai que quand tu sais ça, ça aide...

Mais c'est un outil d'analyse, pas de pédagogie.

Oui, oui, on est d'accord.. Mais l'analyse je suis épatée. Parce que à la base je suis monitrice de sport, et si je viens en sport c'est pour faire sport, pas pour regarder. Mais après, je suis entrée dans le jeu et ça a beaucoup plu aux enfants. Quand j'ai vu qu'ils se regardaient et qu'ils s'écoutaient, je me suis dit que ... mais je pense aussi qu'ils étaient contents de montrer ce qu'ils avaient fait. C'est une autre... Parce qu'en sport, c'est... Je me suis forcée...

Tu as eu la sensation de te forcer?

Non, mais au début, je me suis dit qu'il fallait un temps d'observation et on a bien fait parce que ça a marché et les enfants qui n'avaient pas d'idées pouvaient piocher et ça les reconforter, qu'ils n'étaient pas ridicules. Voilà, après, la pratique globale... si tu leur demande de travailler en atelier, ils doivent tout travailler.

Exactement.

Peut-être que si j'avais eu des élèves moins prompts à travailler j'aurais travaillé plus par thème. Mais là, ils entraînent bien... C'est aussi en rapport avec ce que donnent les enfants... Et là c'était super...

ANNEXE 62 : Synopsis du cycle de Sylvie

<i>Séance Episode</i>	<i>TPS</i>	<i>Objet d'enseignement</i>	<i>D</i>	<i>S</i>	<i>M</i>	<i>App. cons</i>	<i>d</i>	<i>%expé</i>	<i>Type t</i>	<i>Mod</i>	<i>Dim</i>
1a	0-3'40	Se déplacer en ligne droite en occupant des espaces vides				F	3'40	FC	MD	C	ESP
1b	3'45-8'	Jeu des statues: première approche				M+	4'20	TC	I.ex	I/C	CPS ESP
1c	9'-13'15	Se déplacer. Quand on croise quelqu'un, lui serrer la main				M-	4'	0	MD	I/C/2	Relation ESP
1d	13'15-25'	Harry potter (effectuer les mouvements correspondant au trajet du bras)				M+	11'35	fC	I.ex	2	CPS ESP (tps)
1e	26-33'35	Reprise statues: phase de présentation		X		F	7'35	TC	I.ex	I/C	CPS ESP
1f	34-44'30	Reprise Harry Potter: phase de présentation		X		M+	10'30	fC	I.ex	2	CPS ESP
2a	0-6'30	Temps de relaxation, concentration avec relâchement et mobilisation cps				F	6'30	0	MD	I	S Relaxat°
2b	7-12'30	Se déplacer ds esp vides, puis arrêt musique->marche arrière et sol			X	F	6	fC	MD	I/C	ESP
2c	13-14'46	Reprise jeu des statues			X	F	2'16	TC	I.ex	I/C	CPS(F) ESP
2d	15-19'40	Se déplacer 2 par 2. Arrêt musique->position en contact			X	M->F	4'50	FC	I.ex	2	Relat° contact CPS ESP
2e	25'20-40	Jeu du miroir				M-/M+	14'30	TC	I.ex	2	TPS ENG CPS
2f	40-56'10	ATELIER 1: composer une phrase avec début, fin et 3 elmts travaillés		X		M+	16'20	TC	C	2	PG
2g	56-59'23	Relaxation, réveil en chaîne				M+	3'08	0	MD	I	Relaxat°
3a	0-6'	Relaxation, réveil du corps	X			M+	6	0	MD	I	Relax CPS
3b	6-7'30	Se déplacer dans esp avec variations de vitesse				M+	1'30	FC	MD	I/C	TPS ESP
3c	7'30'12'30	Se déplacer 2 par 2. Arrêt musique->position à 2, l'un ds l'esp de l'autre			X	M+	5	FC	I.ex	2	CPS(F) ESP
3d	12'30-26	Apprentissage phrase commune (premier 8)	X	X		F	13'30	TC	Memo ReproF	I	CPS ESP TPS

<i>Séance Épisode</i>	<i>TPS</i>	<i>Objet d'enseignement</i>	<i>D</i>	<i>S</i>	<i>M</i>	<i>App. cons</i>	<i>d</i>	<i>%expé</i>	<i>Type t</i>	<i>Mod</i>	<i>Dim</i>
3e	26-50'36	ATELIER 2: composition phrase par 2 (miroir)		X		M+	24'36	TC	C	2	PG
3f	50'36-54	Relaxation, réveil progressif				M+	3'14	0	MD	I	Relaxat°
4a	0-6'	Échauffement par étirements et relâchements (sol puis debout)	X			F	6	0	MD	I	Relax CPS(S)
4b	6'-9'30	Exercice de déplacements variés	X			M+	3'30	fC	MD	I/C	ESP CPS
4c	9'30-18'	Reprise de la phrase commune (révision des 8 temps sans ajout)	X			F	8'35	TC	Memo reproF	C	CPS ESP TPS
4d	18'-67'	ATELIER 3: Miroir et phrase transmise		X		M+	49	TC	C	2	PG
4e	67'-71'	Réveil en chaîne				M+	4	0	MD	I	Relaxation
5a	0-2'	Occupation de l'espace (marche)				F	2	0	MD	C	ESP
5b	2'-6'45	Alternance marche au ralenti et en accéléré (+ occupation espace)				M+	4'45	0	MD	C	TPS ESP
5c	6'45-25'	Phrase commune: révision et ajout des 8 temps suivants	X			M+	18''15	TC	Memo reproF	C	CPS ESP TPS
5d	25'-44'	ATELIER 4: Composition d'une phrase libre				F	19	TC	C	G	PG
6a	0-5'45	Dérouler se articulation puis se déplacer				M+	5'45	0	MD	I/C	CPS(S) ESP
6b	6'-9'45	Travail sur les vitesses de la marche			X	M+	4	FC	MD	I/C	TPS
6c	12-21'30	Révision des phrases transmises	X			F	9'10	TC	M/R F	C	CPS ESP TPS
6d	21'30-28	Révision du miroir composé en s4				M+	6'45	TC	C	2	TPS ESP
6e	28'-60	ATELIER 4': Reprise de la phrase composée en s5				F	31'45	TC	C	G	PG
7a	3'45-10'	Échauffement segmentaire	X			F	6'25	0	MD Filib	I	CPS(seg)
7b	10'-11'30	Révision phrase transmise	X			F	1'20	TC	Memo ReproF	C	PG

<i>Séance Episode</i>	<i>TPS</i>	<i>Objet d'enseignement</i>	<i>D</i>	<i>S</i>	<i>M</i>	<i>App. cons</i>	<i>d</i>	<i>%expé</i>	<i>Type t</i>	<i>Mod</i>	<i>Dim</i>
7c	11'30-49	ATELIER 5: Première approche de composition dans son entier		X		M+	37'10	TC	C	G	PG
7d	49'-53'	Réveil en chaîne					4	0		I	Relaxation
8a	0-5'	Occupation espace avec marche avant et arrière				M	5	0	MD	C	ESP
8b	5'-6'30	Jouer avec les mondes du grand et du petit (regroup/etal)				M+	1'30	0	MD	C	ESP
8c	6'30-8'	Accélééré et ralenti dans marche				F	1'55	FC	MD	C	TPS
8d	8'25-13'	Miroir collectif				M+	4'35	fC	I	C	ESP TPS
8e	13'-52'	ATELIER 6: Travail de la chorégraphie de groupe (entière)		X		F	38'45	TC	C	G	PG
9a	0-35'	Visionnage et analyses des productions		X		F	35	FC	ANA	C	ANA
10a	0-2'45	Échauffement : étirements et relâchements au sol puis debout				M+	2'45	0	MD	C	CPS(S)
10b	3'-5'20	Marcher sur tempo (claves), en-deça et au-dessus (vitesses)				F	2'35	MC	MD	C	TPS
10c	5'20-7'20	Révision phrase apprise sur tempo (claves)				T	2	TC	ReproF	C	PG TPS
10d	7'20-15'	Révisions des compositions				F	8'10	TC	C	G	PG
10e	15'-23'	Passage par G: présentation des compositions		X		F	8	TC	C	G	PG
10f	29'-44'	Visionnage des vidéos et discussion		X		M+	15	FC	obs ana	C	ANA

Annexe 63 : préparation cycle | Sylvie

SITUATIONS	DEROULEMENT	CONSIGNES	OBSERVATIONS
<u>Entrée ds le mvt</u> <u>les chemins</u>	se déplacer en marchant sur la musique fins en lignes	- ne pas heurter les camara- des - decrite des lignes droites.	
<u>La statue</u>	idem. Mais qd musique s'arrête je deviens une statue.	- prendre des poses ≠ à chaque arrêt.	
<u>La séance</u>			
<u>Les rencontres</u>	se déplacer en occupant espace au signal s'arrêter face à face et se serrer la main	- ne pas choisir un camarade	
<u>H. Potter</u> 2x2	imaginer avoir une baguette faire bouger son camarade	- suivre mvts de la baguette ↑ ↓ - ← → - ∞ - changer de rôle	
<u>Retour au calme</u>			
<u>Observation</u>	observer les go ds le dernier exo: passage 4x4		
<u>BILAN</u>	J'ai aimé - Je n'ai pas aimé	- argumenter !	