De l'expertise disciplinaire à l'acte d'enseigner

Une analyse microdidactique en danse contemporaine

From the disciplinary expertise to the teaching reality. A microdidactical analysis for contemporary dance

Alexandra Arnaud-Bestieu

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1929>

DOI : 10.4000/educationdidactique.1929

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 12 décembre 2014

Pagination : 25-38

ISBN : 978-2-7535-39-66-2

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Alexandra Arnaud-Bestieu, « De l'expertise disciplinaire à l'acte d'enseigner », *Éducation et didactique* [En ligne], 8-2 | 2014, mis en ligne le 12 décembre 2016, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1929> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.1929

DE L'EXPERTISE DISCIPLINAIRE À L'ACTE D'ENSEIGNER UNE ANALYSE MICRODIDACTIQUE EN DANSE CONTEMPORAINE

*Alexandra Arnaud-Bestieu
Université de Provence, ADEF*

Cet article rend compte des résultats produits par une analyse microdidactique de la co-construction des savoirs en danse contemporaine au cycle 3, ancrée à la fois dans la théorie de l'Action Conjointe en Didactique (Sensevy et Mercier, 2007 ; Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2008) et dans la Théorie Anthropologique du Didactique (Chevallard, 1999, 2007). Issu d'une recherche comparative plus large, il met en lumière la dynamique complexe des praxéologies disciplinaire et didactique, et met en évidence tout à la fois la nécessaire expertise en danse et l'importance de la gestion des milieux didactiques en vue de leur effective rétroactivité.

Mots-clés : didactique, compétences disciplinaires, école élémentaire, éducation physique, enseignement.

*A microdidactical analysis for contemporary dance
From the disciplinary expertise to the teaching reality*

This article presents the results produced by a microdidactical analysis of the co-construction of a contemporary dance reference at primary school, through two theories, the Joint Action Theory in Didactics (Sensevy and Mercier, 2007; Schubauer-Leoni and Leutenegger, 2008) and the Anthropological Theory of Didactics (Chevallard, 1999, 2007). Extracted from a larger cross-case comparison, it brings into light the complex dynamic between disciplinary and didactical praxeologies, and reveals the necessary dance expertise and the importance of the gestion of the milieux/contexts.

Keywords: didactics, subject-specific competences , primary school , physical education , teaching.

L'étude de cas présentée dans cet article est issue d'une analyse comparative de trois professeurs enseignant la danse contemporaine à des élèves de cycle 3 (école primaire), dont une intervenante extérieure diplômée. Nous nous intéressons aux transactions didactiques (Sensevy et Mercier, 2007) et à la co-construction du professeur et des élèves de la référence commune quant à la danse contemporaine qui en découle : au fil d'un ou de plusieurs jeux d'apprentissage (Sensevy, Mercier, Shubauer-Leoni, Ligozat et Perrot, 2005), qu'est-ce que *danser* pour ces élèves et leur professeur ? En effet, nous considérons qu'une référence (quant à ce à quoi *danser* renvoie) se construit dans un processus temporel au cours duquel les élèves sont mis en relation avec des éléments du *savoir danser* – à travers des jeux d'apprentissage – proposés par un professeur faisant des choix et valorisant dans l'activité des élèves certaines dimensions en lien (plus ou moins direct) avec la pratique sociale de référence (Martinand, 1982). Nous entendons doublement le terme co-construction : conformément à la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD), nous considérons l'action didactique comme coopérative et conjointe (Sensevy, 2007 ; Sensevy et Mercier, 2007) ; de plus, dans le cas précis de la danse contemporaine, la référence construite peut difficilement être considérée en dehors de l'activité des élèves, les propositions corporelles suite à une consigne d'improvisation ou de composition – sur lesquelles pourra réagir le professeur – étant illimitées. L'activité de chaque élève a donc potentiellement une incidence sur la référence construite, non seulement par ou pour lui-même, mais aussi par et pour le collectif classe. Tenter d'expliquer et de comprendre ce processus de co-construction *in situ* et en actes d'une référence en danse contemporaine à l'école nous semble d'autant plus intéressant que cette discipline n'est que très marginalement constituée en référence didactique explicite, que la référence externe est peu disponible pour les acteurs (et la société en général), et que la proposition de mêmes tâches peut mener à la construction de références fort différentes (Arnaud-Bestieu, 2011 ; Arnaud-Bestieu et Amade-Escot, 2010).

Dans cet article, nous nous centrerons sur les résultats produits par une analyse microdidactique du jeu des statues proposé par D., diplômée d'État (DE) en danse contemporaine¹ depuis onze ans et intervenant quotidiennement auprès de classes primaires dans le cadre du partenariat entre le

Conservatoire et les écoles, ici une classe de CM2 engagée dans un premier cycle. L'analyse macrodidactique des tâches proposées durant le cycle (Arnaud-Bestieu et Amade-Escot, 2010) a montré que cette DE privilégiait les tâches d'improvisations aux consignes précises et aux relances incessantes, mettant à l'étude différentes dimensions du *savoir danser* impliquant le corps, l'espace, le temps, le poids et la relation entre danseurs. Cette analyse montrait le lien fort entre pratique sociale de référence et choix des tâches pour l'étude, confirmant son statut d'experte quant à cette discipline ; dans cet article nous nous focaliserons sur la co-construction avec les élèves d'une référence à partir de l'une de ces tâches : comment cette professeure de danse experte s'y prend-elle pour tenter de co-construire avec les élèves des savoirs de la danse ? En quoi ces manières de faire peuvent-elles être reliées à son rapport au *savoir danser* et à ses praxéologies (au sens de Chevallard, 1992, 1999) ? L'expertise disciplinaire va-t-elle permettre une co-construction de référence particulièrement efficace ?

Pour exposer nos analyses autour de ces questions, nous commencerons par donner quelques éléments épistémologiques et technologiques sur les savoirs en danse contemporaine, puis nous exposerons notre ancrage théorique ainsi que les choix méthodologiques permettant l'analyse de cette construction de référence.

APPRÉHENDER LA DANSE CONTEMPORAINE PAR L'OBSERVATION DES FONDAMENTAUX DU MOUVEMENT

Toute étude didactique suppose une réflexion préalable sur les savoirs constitutifs de l'enseignement étudié (Johsua, 1998). En effet, cette réflexion épistémologique et technologique, terreau de « l'analyse *a priori* », permet de préparer l'observation et de prévoir des phénomènes (Mercier et Salin, 1988). Nous avons choisi à cette fin de considérer particulièrement les fondamentaux du mouvement en danse proposés par Laban et de ses continuateurs. Rudolf von Laban (1879-1958) a proposé une métathéorie du mouvement selon quatre dimensions fondamentales permettant d'analyser tout mouvement : le temps, l'espace, le flux (ou énergie) et le poids. Le rapport au temps renvoie au rythme, au *tempo*, à la vitesse, à la durée et à la relation à la musique. Le rapport à

l'espace a trait à l'espace environnant (orientation, direction, trajectoire, espace intercorporel) d'une part et à la sphère corporelle (*kinesphere*²) d'autre part. De même, et simultanément, tout mouvement entretient un rapport au poids (lutter contre, s'abandonner, etc.) et au flux (libre, contrôlé). Cette théorie experte, couramment utilisée dans des recherches universitaires et légitimée dans de nombreux écrits experts et institutionnels a un statut de savoir savant (Johsua, 1998). De plus, comme l'affirme Challet-Haas³, elle permet « *un regard totalement objectif* » sur le corps en mouvement. En effet, ces dimensions permettent à la fois de déconstruire le mouvement dansé (c'est-à-dire de l'analyser dans sa complexité), de penser des situations d'enseignement et de création chorégraphique, comme le fait Laban (1947/2003) dans *La danse moderne éducative*, ainsi que Robinson (1988), Waehner (1993) ou Cremezi (1997). Du point de vue de l'enseignement à l'égard des enfants, l'attention portée par Laban (1947/2003) à ces dimensions a pour but de proposer un « *bain stimulant* » de situations visant le développement technique, le corps étant l'outil du danseur. De plus, ces dimensions sont pour lui le terreau de l'expressivité : le développement de l'imaginaire dépend de la proposition de situations adéquates avec un constant aller-retour entre développement des possibilités motrices (travail gestuel, contrôle moteur, ajustements proprioceptifs, etc.) et poétiques (sensibilité, relation aux autres danseurs, effets sur le spectateur, lâcher-prise, interprétation, etc.). Nous nous centrons donc sur une observation du mouvement sans pour autant nous interdire d'observer comment le professeur introduit ou pas dans le milieu d'étude des dimensions poétiques.

Abordons désormais la question de la construction de la référence en danse contemporaine d'un point de vue didactique.

UN ANCRAGE THÉORIQUE AU CARREFOUR DE LA THÉORIE DE L'ACTION CONJOINTE EN DIDACTIQUE ET DE LA THÉORIE ANTHROPOLOGIQUE DU DIDACTIQUE

Pour mener cette étude, nous avons choisi de nous inscrire dans une analyse ascendante de la transposition didactique (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2005) afin de mettre en évidence comment se construit cette référence dans les pratiques ordi-

naires de la classe. Les programmes de recherche en didactique considèrent l'enseignement-apprentissage comme un système mettant en relation trois instances interdépendantes de la classe : le professeur, l'élève et le savoir. L'analyse ascendante de la transposition didactique permet, en étudiant les mises en place 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. Conformément à la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD), nous considérons que cette construction imbrique une problématique épistémologique, relative aux savoirs, et une problématique transactionnelle 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 (Sensevy et Mercier, 2007). De même, nous considérons ces transactions professeur-élèves comme un *jeu du savoir*, ce dernier étant défini par le professeur, plus ou moins dévolué aux élèves, il est régulé en fonction des productions de ces derniers et comporte un processus d'institutionnalisation où les traits pertinents sont pointés dans l'activité des élèves ou démontrés par le professeur. Cette action conjointe est 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 d'étude au fil du jeu, et les éléments chronogénétiques, relatifs à l'avancée du savoir au fil du temps.

La TACD permet ainsi d'analyser finement un jeu de savoir proposé à un moment donné par le professeur, mettant en lumière les éléments microdidactiques du « *faire jouer le jeu* ». Cependant, parallèlement à cette analyse d'un épisode choisi, notre recherche comporte une dimension clinique visant à comprendre et expliquer les soubassements de l'action professorale que Sensevy (2007) nomme « *déterminations du jeu* ». Nous pensons que pour l'enseignement de la danse contemporaine cette dimension implicite gagne à être également approchée par le questionnement des rapports aux savoirs et praxéologies du professeur proposé par la Théorie Anthropologique du Didactique (TAD) (Chevallard, 1992). En effet, tout professeur entretient avec le *savoir danser* et avec le *savoir enseigner la danse* un ou des rapports personnels ou institutionnels, plus ou moins denses et plus ou moins conscients – fait d'autant plus prégnant que la danse n'est pas une discipline scolaire appartenant

à un cursus partagé et que coexistent dans le milieu expert des références variées. Nous pensons, à la suite de Chevallard (1999), que l'analyse de la praxéologie du professeur via l'analyse des tâches⁴ proposées, de la manière de les proposer⁵ 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*. Nous considérons que les rapports passés et présents aux savoirs de la danse et à l'enseignement ont des répercussions sur le type de praxéologies mobilisées et que l'analyse d'entretiens permet d'éclairer certains faits mis en exergue par l'analyse du jeu. Nous faisons un usage méthodologique dans notre recherche des notions de praxéologies que nous considérons comme pouvant rendre compte de l'épistémologie pratique du professeur (au sens de Sensevy, 2007).

Nous situons donc notre travail de recherche au carrefour d'une approche *in situ* à partir des descripteurs de la 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, au sens de Chevallard (1999), à travers les notions de praxéologies (disciplinaire et didactique).

CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

Pour mener cette étude, deux types de traces ont été produits par le dispositif : l'observation du jeu (observation *in situ* et captation vidéo permettant un retour à froid), ainsi que le « récit » de D. (entretiens tout au long du cycle), de façon à accéder au « système didactique en fonctionnement » (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2002). Alors que l'observation *in situ* permet d'analyser le jeu en train de se jouer, les données d'entretien permettent l'analyse externe (représentations et faits expérimentés). Le croisement entre ces données permet de questionner jeu et déterminants du jeu.

Les résultats présentés dans cet article sont extraits d'une étude considérant l'ensemble du cycle (une dizaine de séances). La construction de ce cycle était à la charge de D. à qui nous avons néanmoins demandé d'introduire, au moment jugé opportun, trois tâches analysées *a priori*, dont les « statues ». Tâches ouvertes permettant d'approcher l'ordinaire de la pratique, il s'agit d'une démarche méthodologique qualifiée de *clinique expérimentale* (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2002) considérée

pertinente dans le cadre d'études comparatives. Les analyses macrodidactiques – que nous ne développons pas ici – ont permis de caractériser le cycle dans son ensemble en termes de types de tâches et de dimensions du *savoir danser* proposés⁶. Les analyses microdidactiques, dont celle présentée ici, se sont centrées sur des épisodes choisis lors de la mise en place des tâches expérimentales. Le choix d'une échelle microdidactique est motivé par l'ambition même de notre recherche. En effet, nous nous intéressons au *comment* de la construction de la référence. Or, si les analyses de types macrodidactiques nous ont renseignés sur les contenus privilégiés par le professeur et sur les raisons de ces choix, l'analyse microdidactique nous paraît indispensable pour expliquer et comprendre, dans toute sa complexité, la co-construction avec les élèves des savoirs visés et, en particulier, pour observer la rétroactivité des milieux co-construits.

L'analyse microdidactique s'est construite dans un premier temps selon le quadruplet issu de l'action conjointe (Sensevy, 2007) : *définir* (consigne initiale et milieu pour l'étude), *réguler* (relances et régulations successives du milieu), *dévoluer* (dévolutions successives des milieux), *institutionnaliser* (désignation d'une référence jugée pertinente). Le jeu présenté ici comportant un certain nombre de régulations, nous avons pris le parti de considérer chaque étape entre deux moments majeurs de régulations. Nous avons nommé chaque étape « *essai* » du fait de la dynamique du jeu conjoint (*essai/régulation*). Le choix de travailler d'abord sur chaque *essai* nous semble pertinent, car ces analyses successives sur des moments courts d'échanges verbaux et moteurs peuvent permettre de mettre en relation des événements convergents ou divergents et de créer les conditions d'une saturation des données favorable à l'interprétation du jeu observé et plus largement de l'action professorale de D. Pour ce qui concerne l'institutionnalisation, nous avons repéré les éventuels indices précisant les traits pertinents valorisés par D. tout au long de l'épisode. À l'issue de cette analyse chronologique construite à partir du quadruplet, nous proposons l'analyse du jeu selon le triplet des genèses (chronogenèse, mésogenèse, topogenèse) et nous observons la référence co-construite à la lumière des éléments d'analyse *a priori*. Enfin, nous mettons en tension les données issues de ces analyses et les données recueillies par les entretiens lors desquels D. est appelée à s'exprimer sur la séance

et le cycle. Ces données verbales sont analysées à partir des notions de la TAD (rapport au savoir et praxéologies), en particulier le discours d'ordre technologique et théorique venant éclairer des techniques repérées dans l'analyse du jeu *in situ*.

PRÉSENTATION D'UN ÉPISODE : LE JEU DES STATUES

L'analyse macrodidactique du cycle de D. nous a permis de mettre en lumière un rapport aux savoirs de la danse contemporaine et une praxéologie disciplinaire relevant tous deux de l'expertise (rapport personnel à la pratique, connexité des tâches proposées, densité des relances, implication corporelle, discours technologique et théorique). Le type de tâche privilégié par D. est l'improvisation à partir de consignes exploratoires relatives – souvent simultanément – à l'espace (rapport au sol, espace collectif, espace kinesphérique), au corps (poids, dissociation articulaire) et à l'écoute entre danseurs. Cependant, l'analyse à grain fin nous est apparue nécessaire afin d'approcher comment cette intervenante tentait de co-construire avec les élèves une référence.

Nous présenterons ci-dessous l'analyse microdidactique complète d'un extrait de 10 minutes mettant à l'étude les « statues ». Rappelons (trop brièvement) les points essentiels de l'analyse *a priori* de cette tâche, jeu épistémique source au sens de Gruson, Forest et Loquet (2012), dont voici le principe :

« Se déplacer dans l'espace disponible en marchant (le rythme de la marche peut être modulé et peut aller jusqu'à la course). À un signal sonore (mains, sifflet, arrêt de la musique...) 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 complexes⁷. »

La réponse experte consiste à alterner un déplacement et une immobilisation surprenante par sa rapidité, son contrôle (immobilité totale du corps et du regard) et la position choisie qui peut s'éloigner des schémas usuels en particulier par l'utilisation d'autres appuis que les deux pieds, par la mobilisation de la colonne vertébrale (flexion, extension, inclinaison et rotation du tronc), et par le placement de la tête et du regard.

L'enjeu moteur principal dans cette tâche est le travail de la stabilité des appuis et de l'équilibre dans l'immobilité. Cet objet de savoir est exprimé par « *prendre une position stable et immobile* ». Le déplacement est à la fois une condition de réalisation de l'enjeu et une variable de la tâche : enjeu/condition car le déplacement précédent la statue oblige l'élève, au moment du signal, à changer d'état corporel (mouvement/immobilité) ; variable quant au *tempo* du déplacement (plus ce dernier est rapide, plus la recherche de stabilité et d'immobilité est ardue). Notons que la qualité du déplacement (silence, évitement des autres élèves) ainsi que l'exploitation poétique de ce jeu ne sont pas des données de la tâche prescrite. Ce sont des dimensions secondaires dont la gestion sera toutefois observée. La réaction au signal sonore n'est pas un enjeu, mais 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 (répartition du poids entre les appuis, passage du flux libre au flux contrôlé, contrôle musculaire de la position immobile). Enfin, l'évolution des formes corporelles vers des schémas moins usuels consiste à un aménagement du milieu initial ayant pour buts d'amener les élèves à explorer des ajustements moteurs et proprioceptifs plus complexes et d'entrer dans un des enjeux généraux de la danse contemporaine qui est de dépasser les formes usuelles.

Notons que la tâche des statues a été proposée par D. lors de la première séance de la manière suivante :

« Alors maintenant ça (tape une pulsation régulière et légère sur le tambourin) c'est le déplacement et ça (tape fort 2 croches) c'est s'arrêter avec un geste fort, celui que vous voulez. Vous dégagez une énergie (ouvre les bras brusquement) et après on reste dur, vous restez jusqu'au signal. 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. »

Après cette définition personnelle de la tâche – où le terme de *statue* (qui sous-tend l'immobilité) est remplacé par celui de *geste fort* (qui appelle à un mouvement de flux libre) et où est ajoutée une phase de descente au sol (induite par le verbe d'action

« *fondre* ») – le jeu est joué 4 minutes 30 autour de l'enjeu central de geste fort, D. attendant des positions non usuelles, mais sans insister sur leur immobilité. Nous soulignons que lors de cette première mise en place, l'enjeu principal (passer du déplacement à l'immobilité) n'a pas été enseigné/appris. Lors de l'entretien *post* séance 3, une discussion autour de l'immobilité fait émerger un désaccord entre le chercheur et D., celle-ci avançant que les élèves sont immobiles lorsqu'elle leur demande un *arrêt en train de faire*, fait contesté par le chercheur. Ceci mène à la reprogrammation du jeu des statues en séance 5 dont nous présentons désormais l'analyse.

Deuxième mise en place (séance 5)

Définition du jeu lors de la séance 5

Lors de la séance 5, à la suite d'un exercice de marche en suivant le *tempo* frappé sur le tambourin avec arrêt quand la percussion s'arrête, la tâche des statues est introduite ainsi :

« Je vais ajouter quelque chose. Quand je fais ça (frappe), 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 l'introduction se fait en ajoutant au jeu autour du déplacement sur le *tempo* du tambourin avec arrêt une consigne supplémentaire. 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 accompagnant le déplacement. Quant à la statue, on remarque tout d'abord que l'expression « geste fort » n'apparaît pas, remplacé ici par « une forme dessinée avec votre corps ». Ce changement de termes est important car le terme *forme* renvoie davantage à une position que le terme *geste* (utilisé à la séance 1), malgré l'absence du critère d'immobilité comme aspect central (contenu dans le terme *statue*). Ensuite, *dessinée* appelle à élaborer une forme corporelle allant vers une motricité non-usuelle, d'autant que cet aspect a été travaillé par ailleurs, fait rappelé par « 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, D. a limité le jeu à l'alternance déplacement/statue (pas de descente au sol).

Relances et régulations lors de la séance 5

Premier temps de régulation

Après la consigne, D. 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 projettent en avant rapidement et restent dans des positions souvent peu élaborées et jamais immobiles. Les corps et les regards bougent. D. donne alors (1'03") la régulation suivante :

« 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 une position dessinée 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. (Arrêt 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 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 de réussite pour la première fois (corps/poids). D. reprend ensuite l'expression de *geste fort*, précisant que le changement est lié à l'état corporel (flux du mouvement) et non à un accent percussif. En revanche, comme évoqué plus tôt, le terme *geste* peut « brouiller les cartes » de la tâche des élèves. Suit un rappel sur l'occupation de l'espace (espace) et D. 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 D.

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 (corps en mouvement/corps immobile) doit se faire très rapidement. Cette régulation reprend donc en condensé toutes les dimensions de la tâche – démontrant une fois de plus que la praxéologie de la danse de D. relève de l'expertise – mais sans que celles-ci soient hiérarchisées quant aux attentes de l'enseignante. Les élèves ont donc à charge de définir des priorités en termes de critères de réussite.

Deuxième temps de régulation

Après cette régulation, D. donne un *tempo* correspondant à une marche rapide. Au signal (3'13"), les élèves s'arrêtent (un peu bruyamment) dans une position majoritairement moins usuelle mais sans observer le souci d'immobilité. D. 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 rappelle donc aux élèves deux aspects qui ne font pas partie de l'enjeu mais des aspects que l'on pourrait appeler « secondaires ».

Troisième temps de régulation

Après ces régulations secondaires, D. 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. À la suite de cela, D. regroupe les élèves (3'36"), leur demande de s'asseoir, et dit (3'37) :

« Asseyez-vous un instant. 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. » (fin : 5'00")

Cette prise de parole donne des régulations sur l'espace, sur le bruit, sur la forme à créer, avec rappel d'apprentissages pouvant enrichir ces formes vers « *une attitude qui raconterait quelque chose* ». On remarque que l'immobilité n'est pas mise au centre, absente de cette régulation malgré sa réalisation encore très partielle.

Quatrième temps de régulation

Après cette régulation, D. 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 positions assez variées et s'éloignant de l'usuel. Une certaine immobilité qui ne dure pas chez quelques élèves, deux en particulier. D., 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... (À une élève :) 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'elles bougent. Du point de vue de la prise en compte de l'immobilité comme critère de réussite, cette régulation paraît particulièrement importante.

Cinquième temps de régulation

Après cela, D. donne une pulsation au tambourin (6'20") évoluant de la marche rapide vers la course. Les élèves respectent le *tempo*. Au signal (6'31"), les élèves se projettent dans une forme, le temps d'immo-

bilisation et le bruit augmentant compte tenu de la vitesse de course. Les positions sont diverses, toujours relativement usuelles ; 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 D. dit (6'39") :

« Vous n'avez pas bien compris, certains, on s'assoit. Alors, on a travaillé toutes sortes de statues. À chaque fois qu'on les a fait, vous êtes restés en statue, y a plus rien qui bouge. Et là on fait un exercice différent dans la présentation... Il faut te contenir complètement dans la forme, t'es une statue de pierre (prend une position immobile). Le cœur il bat, la respiration fonctionne, mais toute l'apparence extérieure... D'accord ? Une dernière fois. »

Cette régulation vient renforcer la précédente, toujours consacrée à l'immobilité. Les images utilisées (*statue de pierre*, rien sauf *la respiration* et *le cœur*) sont complétées pour la première fois par une démonstration d'immobilité. 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 positions immobiles par rapport à celles qui ne le sont pas.

Sixième temps de régulation

D. donne (8'05") un *tempo* de course. Au signal (8'14"), positions 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, vous allez essayer de décider votre statue dès maintenant, dans votre tête. »

Plus qu'une régulation, il s'agit ici d'une modification mésogénétique. En effet, jusqu'ici, rien n'avait été imposé sur la stratégie de choix de la statue. D. avait simplement dit de se laisser surprendre par le signal puis de choisir sa forme malgré la vitesse, donc deux données que nous pourrions considérer contradictoires si elles avaient été objet d'insistance. Ici, D. donne la stratégie à suivre : penser la statue et la réaliser au signal, ce qui implique un travail corporel différent d'un arrêt aléatoire et qui devrait produire des positions plus recherchées.

Septième temps de régulation

D. donne une pulsation appelant à une course. Au signal (8'38"), les positions sont majoritairement dessinées et toutes bien immobiles. D. remodifie le milieu (8'47") :

« Dernière fois, mais on ne décide pas sa statue, on laisse venir ce qui vient. C'est au dernier moment qu'on se laisse inspirer. »

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 scorpion⁸. D. 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, D. 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 D., consciente de cela, modifie le milieu (*penser la statue auparavant*) pour circonscrire davantage la tâche et peut-être pour récolter une réponse collective plus satisfaisante en terme de forme corporelle et d'immobilité, ce qui est le cas. Nous pourrions, le cas échéant, interpréter la modification suivante (*se laisser inspirer au dernier moment*) comme une complication du jeu des élèves (trouver rapidement une forme corporelle et le contrôle musculaire permettant l'immobilité).

Dévolution du jeu

Dans cette séance, la dévolution du problème initial se fait de la même manière que lors de la

séance 1 : D. dévolue un jeu initial avec très peu de précisions 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, laissant aux élèves la responsabilité de retenir et hiérarchiser ces régulations. Ce deuxième épisode confirme pour cette enseignante que le processus de dévolution du jeu des statues est intimement imbriqué à sa façon de réguler l'activité des élèves, en relation avec la mésogénèse et son *topos* de spécialiste. Pour le formuler autrement, D. se positionne ici comme le font de nombreux chorégraphes et professeurs lors d'ateliers d'improvisation avec des danseurs de bon niveau : les danseurs explorent une consigne initiale et le professeur (au sens didactique du terme) les observe et donne des régulations faisant évoluer le milieu. Ce positionnement topogénétique requiert une certaine expertise disciplinaire afin de repérer dans l'activité des élèves les traits pertinents et les points faibles et de trouver dans l'instant les mots amenant les modifications mésogénétiques visées. Dans le même temps, ce *topos* suppose que les individus en position d'élèves parviennent à être à la fois actifs et à l'écoute de ce qui est dit et qu'ils s'emparent de ces régulations. Comme nous y reviendrons dans la discussion, cette gestion topogénétique est l'un des éléments d'analyse qui nous incite à questionner l'effet des praxéologies disciplinaire et didactique de D, l'expertise disciplinaire ne semblant pas modulée par une adaptation aux élèves de CM2.

Institutionnalisation

On ne peut parler dans cet épisode 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 propositions intéressantes soient désignées ni que les élèves observent ou verbalisent la différence avec les essais antérieurs. Les élèves n'ont donc pas de prise de distance avec le jeu. Nous pouvons considérer que l'institutionnalisation est quasi-inexistante pour cette tâche. Les élèves sont dans le « faire » et ne reçoivent du professeur ou d'autres élèves aucun retour concret sur leur activité individuelle en termes d'adéquation à des critères de réussite ou par observation de propositions d'inégale pertinence.

Le triplet des genèses

Nous proposons désormais un second mouvement d'analyse de la mise en place de la tâche de statues. Nous utiliserons pour ce faire le triplet des genèses, processus qui concourent à la dynamique du fonctionnement didactique dans l'action conjointe du professeur et des élèves.

Chronogénèse

Dans la mise en place du jeu dans la séance 5, D. introduit la contrainte de l'immobilité, compétence jamais véritablement mise à l'étude jusqu'à présent. En effet, malgré l'insistance de D. sur les arrêts en train de faire ou le silence corporel en début et en fin d'improvisation lors des séances précédentes, les élèves ne semblent pas repérer cette immobilité comme enjeu, immobilité souvent peu respectée, malgré ce qu'en pensait D. Pendant la séance 5, les élèves repèrent peu à peu que l'immobilité est plus qu'une absence de déplacement et expérimentent les rapports au tonus musculaire et au poids qu'elle exige. En dehors de ce savoir corporel nouveau, D. 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). Cette aisance à pointer dans une situation divers savoirs pertinents de la danse s'ancre dans l'expertise disciplinaire de D. Néanmoins, ils sont énoncés sans que D. précise aux élèves les stratégies et les critères de réussite majeurs ou qu'elle mette en place une phase d'observation permettant d'illustrer une réponse jugée compatible avec la référence visée.

Mésogénèse

Les milieux pour l'étude par le jeu des statues qui se succèdent dans cet épisode sont à la fois similaires et modifiés en permanence. Le jeu est toujours joué de la même façon : D. 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 permanence par les nombreuses régulations pendant le déplacement

et entre les essais. À chaque essai, les élèves sont appelés à être attentifs à différents aspects de cette tâche complexe, tous mis sur le même plan quant aux « attentes » du professeur. Le milieu est aussi modifié par la démonstration une fois. On constate donc que, malgré une mise en place assez linéaire, 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 (praxéologie disciplinaire). Néanmoins, nous notons que ces nombreuses régulations ne sont qu'exceptionnellement rétroactives. En effet, D. témoigne d'une compréhension experte des comportements sous-jacents à cette tâche mais ne parvient que difficilement à les co-construire avec les élèves, comme si la profusion de relances données, sans dégager des critères de réussite mis à distance, ne permettait pas aux élèves de s'en saisir. La praxéologie didactique de D. semble se caractériser par une gestion épistémique dense mais faible du point de vue transactionnel.

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. La seconde, très minoritaire, est celle qui place l'enseignant en position de démonstration. D. prend alors la charge du savoir à découvrir et l'illustre pour faire avancer l'apprentissage.

Conclusion sur la mise en place du jeu des statues

Si l'on observe la référence co-construite dans ce jeu à la lumière de l'analyse *a priori* de la tâche, on peut constater que l'enjeu central de passage du déplacement à l'immobilité n'a été réellement mis à l'étude (et majoritairement réalisé par les élèves) que lors des trois derniers essais. Le déplacement comme condition de réalisation de cet enjeu a été investi. La vitesse de déplacement, variable de la tâche, a été largement travaillée en tant que compétence tempo-

relle (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 pour les élèves, compte tenu de sa réalisation partielle d'une part et de la forte proportion de courses et de marches très rapides d'autre part. La réaction au signal sonore, toujours double-croche forte au tambourin, permet une réaction rapide des élèves. L'aménagement du milieu pour faire évoluer les formes vers des schémas moins usuels est à aborder : la variété des formes fait l'objet de peu d'insistance, seulement contenue dans des régulations reprenant d'autres aspects de la tâche. Mais dans cette deuxième mise en place, on observe des formes non usuelles, 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 cette richesse provient de l'enrichissement des conduites motrices modifiées durant les cinq premières séances par des situations d'exploration variées. De plus, la qualité du déplacement a été largement mise à l'étude : la technique de la marche dès la première séance et, surtout, l'occupation de l'espace, dans toutes les séances.

DISCUSSION

D. a été choisie comme participante afin d'observer ce qu'il est possible de faire avec une expertise en danse contemporaine lors d'un cycle scolaire avec des élèves de cycle 3. Comme l'a montré largement l'analyse macrodidactique du cycle⁹, D. 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, D. les enrichissant sans arrêt par des consignes supplémentaires et par son propre mouvement. Néanmoins, les analyses microdidactiques – dont celle présentée ici – mettent en lumière une dimension selon nous difficilement accessible à partir de la seule analyse macrodidactique : lorsque D. propose une tâche aux élèves, tous les enjeux possibles de la tâche sont perçus par cette intervenante et évoqués, mais sans qu'ils deviennent toujours visibles, saisissables, pour les élèves. En effet, pendant la tâche d'improvisation, D. crée un milieu riche par la juxtaposition de

relances. Cependant, cette profusion de régulations 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, D. ne désigne qu'exceptionnellement les critères de réussite, perdant ainsi certains élèves pour qui aucun enjeu n'est visible. Les milieux successifs proposés sont donc complexes, riches, mais peu rétroactifs et la faible habileté didactique de D. 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. Ajoutons que D. paraît surprise lorsque la demande de la recherche provoque des situations où ces inadéquations deviennent visibles. Par exemple, à l'issue de l'épisode présenté dans cet article, elle déclare :

« Et j'ai été vraiment déçue... 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. Bon, le dernier passage c'était pas mal mais j'ai été obligée de le formuler. En tant que test, c'était pas probant. » (Entretien post séance 5)

Nous pensons que, le reste du temps, D. ne perçoit pas ce problème, les situations ouvertes d'improvisation proposées permettant aux élèves un évitement discret de certains enjeux de la tâche. Il apparaît donc que D. présente une praxéologie de la danse étoffée, d'experte, mêlant un bloc théorico-technologique en référence aux théories labaniennes et de leur exploitation en vue de la proposition aux élèves d'un cycle en fort lien avec la pratique sociale de référence. Mais, à côté de cela, les analyses et les données d'entretien ont révélé que cette expertise en danse s'accompagnait d'une praxéologie didactique relevant d'un constructivisme souvent trop radical¹⁰ pour que les situations et régulations fassent réellement rétroaction sur le milieu d'étude : pour cette diplômée d'État, c'est un échec de désigner aux élèves un enjeu ou un critère de réussite de la tâche (« *c'était pas mal mais j'ai été obligée de le formuler.* »), « *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. Nous observons donc un profil d'action didactique : D. met 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. Ben non. Faut qu'on prenne ce qu'on peut prendre. » (Entretien post séance 3).

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) une conception trop radicalement constructiviste de l'apprentissage peut être considérée comme première dans la démarche de D., qui considérerait alors que l'élève, apprenant par frayage, peut être plongé dans un milieu complexe. Nous pensons qu'une interprétation « spontanée » serait de considérer que D., experte en danse contemporaine, est surtout réticente quant à ce qu'elle considère comme un morcellement de la référence¹¹ : Néanmoins, sans écarter totalement ce fait, nous pensons que les différentes analyses microdidactiques¹² ont bien montré que D. pense qu'une immersion dans le milieu suffit à l'apprentissage, comme le montrent les propos déjà cités où D. prend conscience de l'écart entre ses attentes et l'apprentissage effectif des élèves. Les analyses microdidactiques ont montré que l'absence de visibilité d'enjeux précis ne permet pas aux élèves de se saisir de la tâche. Nous pensons que ce manque d'habileté didactique est nourrie par une confusion entre pratique de référence pour des experts et pratique avec des élèves débutants. En effet, D. déclare en parlant de l'improvisation (type de tâches auquel appartient celle des « statues ») :

« 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)

Nous voyons bien ici que l'expertise indéniable de D. 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 alors qu'elles relèvent d'un niveau élevé en danse. Dans ce propos, tout indique que le bloc

théorico-technologique de sa praxéologie didactique est totalement liée à sa praxéologie disciplinaire et non à une réflexion sur l'enseignement à des élèves débutants et non volontaires. D. semble penser que le fait d'évoquer une multitude de savoirs lors des situations d'improvisation permet aux élèves de les faire leurs. Il apparaît donc que D. propose un milieu riche et proche de la pratique de référence mais laisse aux élèves une grande responsabilité quant à leur apprentissage. Les 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 :

« Après, je sais que des fois je me perds dans des explorations où... 'y a trop de choses... » (Entretien post cycle)

De plus, il est intéressant de relever que la difficulté à transmettre l'immobilité a probablement empêché cette experte d'ouvrir la tâche sur une dimension plus poétique (utilisation de l'immobilité dans un projet expressif, impact de l'immobilité sur le spectateur, etc.).

On notera ici les effets praxéologiques (au double sens disciplinaire et didactique) sur les manières de faire de D. 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, si elle permet une aisance dans l'observation et la gestion de l'activité, 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. Plus largement, notre analyse montre l'intérêt de considérer l'épistémologie pratique des professeurs selon la combinaison des praxéologies disciplinaire et didactique, et révèle ainsi un fait majeur : une praxéologie disciplinaire étoffée permet au professeur de discourir avec aisance de savoirs adéquats et d'affirmer un pouvoir dans la diachronie (Chevallard, 1985/1991)¹³ ; dans le même temps, l'impact de sa praxéologie didactique reste fondamental pour une véritable construction d'une référence. Cette étude va dans le sens de la primauté du processus mésogénétique (Schubauer-Leoni,

2008) dans l'enseignement-apprentissage des savoirs et atteste que l'enseignement se fait essentiellement lors des régulations rendant les milieux rétroactifs, dimension accessible par l'analyse microdidactique. Ce résultat questionne sous un angle nouveau les débats entre polyvalence et appel à des intervenants extérieurs et donne des pistes pour une réflexion quant à la formation des enseignants et intervenants.

NOTES

1. Diplôme délivré par le ministère de la Culture au bout d'un cursus de 780 heures. Le candidat doit d'abord satisfaire à un examen éliminatoire d'aptitudes techniques (EAT, puis obtenir des notes suffisantes dans quatre unités de valeur, dont la pédagogie.
2. Représentée par l'auteur par un icosaèdre dont les sommets sont les points extrêmes atteints par les membres sans déplacement.
3. Préface de l'ouvrage de Laban (2003).
4. Conformément à la TAD, nous utilisons ici le terme de « tâche » alors que le terme « jeu » est préféré dans les passages où nous nous plaçons du point de vue la TACD. La coexistence de ces deux termes permet selon nous une distinction : nous utilisons le terme « jeu » lorsque nous nous intéressons à l'observation de l'activité conjointe du professeur et des élèves alors le terme de « tâche » renvoie au contenu épistémique, indépendamment de sa mise en place effective. Ainsi, la tâche des statues appartient au type de tâches (au sens de Chevallard, 1999) des improvisations exploratoires et D. propose à partir de celle-ci aux élèves un jeu d'apprentissage, joué et modulé conjointement.
5. Dans cet article, nous nous centrerons sur le discours de l'intervenante quant à ses manières de faire. Pour ce qui est de l'approche des tâches, types de tâches et façon de les proposer, nous renvoyons le lecteur à un autre article (Arnaud-Bestieu et Amade-Escot, 2010).
6. Arnaud-Bestieu et Amade-Escot (2010).
7. Principe de la tâche telle que décrite dans la fiche de protocole remise aux enseignants. Seule indication donnée sur cette tâche à programmer.
8. Figure issue du hip-hop.
9. Cf. Arnaud-Bestieu et Amade-Escot, 2010.
10. Nous utilisons ce terme au sens de Brousseau (1986) et de Devos-Prieur (2006) : vulgate pédagogique selon laquelle les élèves peuvent construire les savoirs de façon autonome, par frayage, et qui « *risque de soulager le maître de toute responsabilité didactique* » (Brousseau, 1986, p. 49).

11. Il s'agit en fait de la désynchronisation et l'isolation de dimensions interdépendantes et simultanées dans la pratique de référence à haut niveau. D déclare d'ailleurs : « *La danse c'est tout ça, alors pourquoi la morceler ?* » (Entretien *post protocole*).
12. Nous rappelons que pour chaque enseignant, nous avons mené trois analyses microdidactiques.
13. Nous nous référons ici à Chevallard : « Car non seulement l'enseignant, supposé savoir et supposé anticiper, doit montrer qu'il peut conduire la chronogénèse didactique, affirmant ainsi son pouvoir dans la diachronie » (Chevallard, 1985/1991 ; p. 72)

RÉFÉRENCES

- Arnaud-Bestieu, A. et Amade-Escot, C. (2010). La construction de la référence en danse contemporaine : analyse comparée de pratiques d'enseignement à l'école primaire. *Travail et Formation en Éducation*, 6 | 2010. En ligne <http://tfe.revues.org/1244>.
- Arnaud-Bestieu, A. (2011). 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. Mémoire de Doctorat, université Toulouse Le Mirail. En ligne <http://www.theses.fr/2011TOU20018>.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthode en didactique des mathématiques. In *Recherches en didactiques des mathématiques*, 7(2).
- Chevallard, Y. (1985/1991). La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble : La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 12(1), 73-112.
- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 19(2), 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 (p. 705-746). Universidad de Jaén.
- Crémézi, S. (1997). *La signature de la danse contemporaine*. Paris : Chiron.
- 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.
- Gruson, B., Forest, D. et Loquet, M. (dir.) (2012). *Jeux de savoir*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- 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 (p. 79-97). Paris : PUF.
- Laban (von) R., 2003. *La danse moderne éducative*. Paris : Éditions Complexe. (Œuvre originale publiée en 1947).
- Martinand, J.-L. (1982). Table ronde. In *L'éducation physique et la réussite de tous : actes du colloque L'éducation physique à l'éducation nationale* (p. 123-142). Paris : SNEP.
- Mercier, A. et Salin, M.-H. (1988). Sur l'analyse *a priori* : outil pour l'observation, *Actes de la 6e école d'été de didactique des mathématiques d'Orléans* (p. 203-216). Bordeaux : Publication de l'IREM.
- Robinson, J. (1988). *Éléments du langage chorégraphique*. Paris : Vigot.
- Schubauer-Leoni, M.-L. et Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. In F. Leutenegger, M. Saada-Robert (Éds), *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), 407-429.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (2008). La construction de la référence dans l'action conjointe professeur-élève. In N. Wallian, M.-P. Poggi & M. Musard (Éds.), *Co-construire des savoirs : les métiers de l'intervention par les APSA* (p. 67-86). Besançon : PUFC.
- Sensevy, G., Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.-L., Ligozat, F., et Perrot, G. (2005). An attempt to model the teacher's action in mathematics, *Educational studies in mathematics*, 59(1), 153-181.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy et A. Mercier (Éds), *Agir ensemble : Éléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves* (p. 13-49). Rennes : PUR.
- Sensevy, G. et Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : Éléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.
- Wahner, K. (1993). *Outillage chorégraphique, manuel de composition*. Paris : Vigot.