Permettre la compréhension de l'action dans un jeu d'imitation. Le cas de l'action conjointe entre un artiste chorégraphique et des élèves-danseurs à l'école élémentaire

How to enable the comprehension of action in an imitation game. Joint action between a choreographic artist and dance students in elementary school: a case study

Virginie Messina

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/1767>

DOI : 10.4000/ree.1767

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Virginie Messina, « Permettre la compréhension de l'action dans un jeu d'imitation. Le cas de l'action conjointe entre un artiste chorégraphique et des élèves-danseurs à l'école élémentaire », *Recherches en éducation* [En ligne], 35 | 2019, mis en ligne le 01 janvier 2019, consulté le 06 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/1767> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.1767>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Permettre la compréhension de l'action dans un jeu d'imitation. Le cas de l'action conjointe entre un artiste chorégraphique et des élèves-danseurs à l'école élémentaire

Virginie Messina¹

Résumé

Le rôle central joué par l'imitation au sein des différentes sociétés humaines nous conduit à l'envisager comme un processus anthropologique complexe permettant la transmission intergénérationnelle de comportements et d'éléments culturels. Notre approche est ici didactique et questionne les conditions d'une avancée, d'un gain épistémique lors de situations d'enseignement-apprentissage en danse s'appuyant sur l'imitation. Dans le cas de la danse, la transmission du geste dansé par monstration/reproduction est largement pratiquée et relève d'un allant de soi que nous souhaitons ici interroger. À quelles conditions l'usage de l'imitation permet-il la construction de savoirs nouveaux ? En particulier, en situation d'enseignement-apprentissage, quels gestes didactiques permettent à ceux qui apprennent une compréhension des actions qu'ils ont à imiter ? Pour en rendre compte, nous nous appuyons sur une situation observée à l'école élémentaire, entre un artiste chorégraphique et des élèves d'une classe de CE2-CM1. Mobilisant la théorie de l'action conjointe en didactique et le modèle du jeu en didactique, notre analyse envisage l'imitation avant tout comme un jeu d'imitation qui se construit entre celui qui enseigne le geste (l'artiste) et ceux qui l'apprennent (les élèves-danseurs). L'observation de cette action conjointe conduit à saisir les conditions permettant aux élèves de passer progressivement d'une imitation ne retenant que les traits de surface du geste montré, à une imitation témoignant d'une compréhension des principes générateurs de sa forme.

L'analyse proposée s'inscrit dans des travaux de recherche relevant d'une approche didactique de la danse et des pratiques chorégraphiques (Messina, 2017a, 2017b ; Messina & Motais-Louvel, à paraître), mobilisant le cadre théorique de l'action conjointe en didactique (Sensevy & Mercier, 2007 ; Sensevy, 2011a). Elle fait suite à différentes études concernant l'enseignement-apprentissage de la danse (Arnaud-Bestieu, 2011 ; Harbonnier-Topin & Barbier, 2014 ; Montaud & Amade-Escot, 2014) et la transmission d'un répertoire chorégraphique professionnel (Vellet, 2006) montrant un recours récurrent à des situations de monstration-reproduction, lorsqu'il s'agit de transmettre des enchaînements ou des séquences dansées. En effet, « apprendre par corps » (Faure, 2000) en usant de l'imitation relève dans ce domaine d'un allant de soi que nous souhaitons ici interroger. Pour cela, nous portons notre attention sur l'action conjointe entre un artiste chorégraphique et des élèves de CE2-CM1 (cours élémentaire deuxième année - cours moyen première année) lorsque ces derniers sont amenés à reproduire un enchaînement gestuel. À partir de cette étude de cas, nous interrogeons les conditions d'une avancée, d'un gain épistémique lors de situations d'enseignement-apprentissage en danse s'appuyant sur l'imitation : à quelles conditions l'usage de l'imitation permet-il la construction de savoirs nouveaux ? En particulier, en situation d'enseignement-apprentissage, quels gestes didactiques permettent à ceux qui apprennent une compréhension des actions qu'ils ont à imiter ?

1. Contexte de l'étude et problématisation

■ Un artiste chorégraphique à l'école élémentaire

Notre étude de cas s'appuie sur l'observation de séances en danse menées par un danseur et chorégraphe professionnel, que nous nommerons Dom. L'artiste intervient dans une classe de CE2-CM1 durant sept séances de pratique réparties sur l'année de janvier à juin. Ces séances

¹ Docteure en sciences de l'éducation et ingénieure de recherche au Centre de Recherches sur l'Éducation, les Apprentissages et la Didactique (CREAD), Université Rennes 2.

d'une durée d'une heure trente sont une des différentes activités d'un projet proposé par une structure culturelle partenaire et portées conjointement par l'enseignante de la classe. Les élèves sont novices en danse. Lors d'un entretien collectif mené avec tous les élèves, aucun enfant n'a déclaré pratiquer ou avoir pratiqué la danse en dehors de cette expérience scolaire. Le projet vise, pour les élèves, une culture élargie et une sensibilisation à la pratique de la danse.

L'intervention des artistes dans le contexte scolaire s'inscrit dans les prescriptions institutionnelles (MEN, 2008, 2014) relevant du parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC), soutenant la nécessité pour les élèves de rencontrer les artistes et les œuvres. Cette rencontre peut s'organiser sous forme de partenariat avec l'enseignant de la classe, l'établissement et des structures culturelles. Les interventions des artistes sont donc pensées de manière complémentaire aux enseignements artistiques proposés par les enseignants. Les études s'intéressant à l'enseignement-apprentissage de la danse dans un contexte scolaire portent rarement sur les interventions de ces praticiens. On peut retenir cependant l'étude comparative menée dans une approche didactique par Alexandra Arnaud-Bestieu (2011) et les travaux de Guylène Motais-Louvel (2011), donnant à voir les modalités d'une telle rencontre, entre artistes chorégraphiques, enseignants et élèves. Ces recherches montrent comment les artistes intervenant auprès des élèves en contexte scolaire organisent les situations didactiques qu'ils mettent en œuvre, à partir de la singularité de l'expérience pratique de leur art. C'est à ce titre que l'analyse de telles situations nous semble intéressante, postulant à la suite de Monique Loquet (2017, p.38-39), « qu'un savoir prend du sens, lorsqu'il s'insère dans une pratique culturelle, dans une œuvre, une histoire, une compréhension du monde ». Notre approche en cela relève d'une vision anthropologique des faits didactiques et reconnaît tout acte d'éducation comme une entrée dans la culture. Dans la situation observée de transmission d'un enchaînement gestuel par l'artiste, notre analyse s'attache à mettre en lien les productions des élèves avec les références épistémologiques et épistémiques de l'artiste chorégraphique qui sous-tendent les formes gestuelles à « re-produire » à partir de sa monstration. En cela, nous suivons les propos de Maria-Luisa Schubauer-Leoni et al. (2007, p.53), pour qui enseigner consiste à « donner vie à des pratiques de savoir, en référence à des pratiques socio-historiquement cristallisées en activité ».

■ De l'imitation au jeu d'imitation

Le rôle central joué par l'imitation au sein des différentes sociétés humaines, nous conduit à l'envisager comme un processus complexe permettant, *sous certaines conditions*, la transmission intergénérationnelle de comportements et d'éléments culturels. Dans le domaine de l'éducation, nous suivons les propos de Fayda Winnykamen (1990, p.13), pour qui l'imitation en tant qu'activité humaine peut être vue comme « l'utilisation intentionnelle de l'action observée d'autrui en tant que source d'informations en vue d'atteindre son propre but ». S'appuyant sur les travaux d'Albert Bandura (ASCO, Apprentissage sociocognitif par observation, 1986), Winnykamen affirme que « l'observateur extrait des abstractions à partir des conduites des modèles ; il élabore activement, à partir de représentations, et ces élaborations agissent comme des règles opératoires pour générer des conduites, originées dans l'imitation, mais qui ne sont pas de simples copies. » (p.84)

Les différents travaux en psychologie (par exemple Jean Piaget, 1935) ou dans une approche socio-constructiviste de l'apprentissage se centrent tout particulièrement sur les mécanismes internes au sujet apprenant en situation d'imitation. De notre côté, nous questionnons les conditions didactiques permettant un *gain épistémique* lorsqu'est fait usage de l'imitation en nous appuyant sur le cas de la danse, postulant que celui qui enseigne permet à celui qui apprend la construction de savoirs nouveaux en fonction de la situation didactique qu'il organise. Selon nous, il y a *gain épistémique* lorsque celui qui apprend acquiesce de nouvelles capacités d'action et lorsque ces capacités sont saisies dans la rationalité du langage. Ces nouvelles capacités peuvent faire l'objet d'un discours par ceux qui les possèdent, discours qui permet de mieux agir, seul ou avec d'autres, et de mieux transmettre l'action. En ce sens, nous proposons la notion de *jeu d'imitation*² (Messina, 2017a ; Messina & Motais-Louvel, à paraître) que nous mobilisons

² Cette notion est également travaillée dans le chapitre 4 de l'ouvrage collectif « Didactique Pour Enseigner » (à paraître). Elle

dans notre analyse. Celle-ci permet de rendre compte du processus d'imitation de manière actionnelle et transactionnelle. L'imitation est alors saisie avant tout comme un *jeu* qui se construit entre celui qui enseigne et celui qui apprend, et dont le gain épistémique dépend alors des modalités de construction de ce jeu, que l'on peut saisir au travers de leurs transactions.

■ **Geste, imitation et compréhension**

Dans le cas de la danse, la problématique de la transmission du geste intervient à la fois en contexte d'enseignement-apprentissage, mais également dans des situations professionnelles de transmission d'un répertoire chorégraphique. La question est toujours la même : que dois-je retenir du geste de l'autre ? L'usage du mot geste dans notre analyse s'inscrit d'abord dans une distinction entre geste et mouvement. Pour Hubert Godard (2002, p.225), le terme *mouvement* renvoie à « un phénomène relatant les stricts déplacements des différents segments du corps dans l'espace et le geste s'inscrit dans l'écart entre ce mouvement et la toile de fond tonique et gravitaire du sujet : c'est-à-dire le pré-mouvement dans toutes ces dimensions affectives et projectives ». Au regard de la distinction qu'opère Godard, le geste renvoie pour nous à ce qui précède le mouvement et qui le soutient parce que portée par une intention. De la même façon, caractérisant le geste instrumental, Laurent Blum (2001, p.237) avance que « la particularité du geste s'appuie sur la force d'intention de celui qui anime son corps ».

Une des caractéristiques d'un geste en tant qu'action humaine est qu'il est perçu en premier lieu dans sa matérialité, dans sa concrétisation formelle comme résultat d'une action portée par une intention. De là, selon nous, émerge la problématique de l'imitation du geste, qui doit tenir ensemble sa reproduction formelle, tout en faisant l'expérience pour soi du processus ayant engendré sa forme. L'usage de l'imitation corporelle en situation d'enseignement-apprentissage est largement observable, qu'il s'agisse des pratiques sportives, artistiques ou même d'artisanat. Dans le champ des activités gymniques, Liza Martin et Lucile Lafont (2014) s'appuyant sur la théorie d'Albert Bandura montrent un bénéfice de l'imitation d'autrui lorsque la démonstration est explicitée, c'est-à-dire lorsque des commentaires sont associés à la monstration. En danse, Dominique Montaud et Chantal Amade-Escot (2014, p.8) montrent comment les élèves novices sont confrontés à plusieurs difficultés. En particulier, celle de « l'instantanéité et la pluralité des actions du professeur et des différentes parties de son corps » et celle de l'interprétation des « signes corporels et discursifs dont fait ostension le professeur lorsqu'il transmet la proposition dansée afin de leur donner du sens pour se les approprier ». L'idée selon laquelle celui qui imite doit donner du sens aux actions et aux discours de celui qui montre renvoie à la compréhension d'« action sensée » proposée par Paul Ricoeur (1986, p.161-162) : « la compréhension veut coïncider avec l'intérieur de l'auteur, s'égaliser avec lui, reproduire le processus créateur qui a engendré l'œuvre ». Dans cette citation, nous pourrions remplacer le mot *œuvre* par celui de *geste* pour faire saisir notre propos. Selon l'auteur, l'action humaine peut être considérée comme un quasi-texte : « Elle est extériorisée d'une manière comparable à la fixation caractéristique de l'écriture. En se détachant de son agent, l'action acquiert une autonomie semblable à l'autonomie sémantique d'un texte ; elle laisse une trace, une marque [...] l'action, comme un texte, est une œuvre ouverte, adressée à une suite indéfinie de "lecteurs" possibles. » (p.195)

Dans des situations d'enseignement-apprentissage où il s'agit de transmettre le geste en usant de l'imitation, le rôle du professeur est alors déterminant pour faire accéder les élèves au « processus créateur » dont parle Paul Ricoeur et ce que Joëlle Vellet (2006, p.86) nomme dans le cas de la danse, la « profondeur du geste ». À partir d'un exemple de transmission d'un extrait d'œuvre chorégraphique, l'auteure montre comment l'usage d'un discours métaphorique qui complète la monstration d'un geste donne accès à la « matrice du geste » et met le danseur « dans une appropriation de sens et non seulement d'appropriation de formes ». En situation d'enseignement-apprentissage de la danse avec des élèves novices dont la capacité de « lecture » du corps de l'autre constitue un des enjeux épistémiques à l'œuvre, le professeur doit pouvoir permettre la compréhension de ce qu'il y a d'« essentiel à imiter » (Messina & Motais-Louvel, à paraître).

est en particulier mobilisée dans l'analyse de situations didactiques en danse, en musique, pour des athlètes, en infographie et dans le cas de l'enseignement de textes bouddhiques.

2. Le cadre théorique de l'action conjointe et le modèle du jeu en didactique

Pour rendre compte de ce qui se joue entre l'artiste et les élèves que nous avons observés, nous mobilisons la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) (Sensevy & Mercier, 2007 ; Sensevy, 2011a ; Collectif Didactique Pour Enseigner, à paraître) et le modèle du jeu en didactique (Gruson, Forest & Loquet, 2012). La TACD se centre sur les processus de production et de diffusion des savoirs dans des situations d'enseignement-apprentissage. Dans un contexte didactique, institutionnalisé ou pas, l'action du professeur et des élèves³ est vue comme une action conjointe. On ne peut comprendre l'action de l'un, sans prendre en compte l'action de l'autre et sans connaître l'enjeu épistémique (le savoir) donnant son sens à la situation. La TACD se centre donc sur les transactions entre professeurs et élèves dont l'enjeu relève d'une « rencontre épistémique » pour permettre à celui qui apprend d'acquérir de nouvelles puissances d'agir. Dans le cas de la danse et d'une transmission de gestes par imitation (« monstration », de la part de celui qui enseigne et « reproduction », de la part de ceux qui apprennent), le cadre de l'action conjointe nous semble tout à fait propice pour donner à voir les conditions d'une circulation de ces savoirs. Par ailleurs, l'analyse des transactions conduit à considérer les intentions professorales (Lefeuve, 2008 ; Sensevy, 2011a, 2011b), l'arrière-plan épistémologique et les dispositifs mis en œuvre par le professeur (ici l'artiste) pour amener les élèves à construire de nouvelles capacités épistémiques.

La TACD modélise également l'action didactique entre professeurs et élèves, *comme un jeu*. La référence au jeu n'est pas à prendre dans son acception courante relevant du ludique⁴, mais plutôt comme une manière de regarder et comprendre l'action humaine, en tenant compte du sens que les individus donnent à leurs actions. Pour Gérard Sensevy (2012, p.121), « user du modèle du jeu permet à la fois de reconnaître les nécessités immanentes à l'action même [...] et la manière dont tout un chacun s'exprime dans le jeu [...]. Le modèle du jeu permet ainsi de voir tout à la fois la pratique comme le *suivi* d'un usage et comme son *appropriation*, qui demande que je me rende capable moi-même de jouer le jeu "pour moi-même" ». En ce sens, nous modélisons l'action conjointe entre professeur (ici l'artiste chorégraphique) et élèves, par la notion de *jeu didactique*. Il permet de rendre compte de la manière dont les savoirs sont mobilisés ou construits et comment est appréhendé le sens de la pratique par celui qui apprend.

Partant de cette modélisation de l'action didactique, les auteurs proposent également de penser la relation entre pratiques sociales et pratiques d'enseignement-apprentissage, à partir des notions modèles de *jeu d'apprentissage* et *jeu épistémique*. Décrire un *jeu d'apprentissage*, c'est décrire « le jeu du professeur sur le jeu de l'élève (le jeu du "faire apprendre") » (Sensevy, 2011, p.124). Le jeu d'apprentissage caractérise la situation d'enseignement-apprentissage, lorsque quelqu'un veut apprendre quelque chose à quelqu'un d'autre. Faire usage de cette notion conduit à décrire le jeu didactique entre le professeur et les élèves concernant un savoir ciblé. La description des jeux d'apprentissage permet de comprendre comment les savoirs visés sont enseignés et appris, et correspond à ce que le professeur « fait faire » aux élèves pour apprendre. Cette modélisation amène à retenir trois descripteurs : les *règles définitoires* qui circonscrivent l'action, les *règles stratégiques* qui permettent une action adéquate et les *stratégies* effectivement employées qui témoignent d'une appropriation singulière de la situation didactique rencontrée (Hintikka, 1994 ; Sensevy, 2011a). On peut avancer, que dans le cas de la danse, l'apprentissage d'un geste ou d'une « proposition dansée » (Harbonnier-Topin & Barbier, 2014) passe d'abord par le respect des règles définitoires. Nous les envisageons comme « ce qu'il y a à faire » en premier lieu et qui ne peut être évité. Considérons par exemple la situation où l'on doit reproduire l'enchaînement de gestes suivant : tourner la tête à droite sur trois temps, puis lever la main gauche et lancer la jambe droite sur le côté en sautant. On ne pourra donc

³ Le terme de « professeur » et d'« élève » est à comprendre au sens large. Dans notre situation, l'artiste chorégraphique est envisagé comme professeur. Même s'il ne se définit pas lui-même de cette manière, l'analyse montre qu'il transmet des savoirs aux élèves concernant la pratique de la danse.

⁴ Pour nuancer notre propos, il serait plus juste de dire que la référence au jeu ludique peut dans une certaine mesure être retenue, mais cette idée ne peut être développée dans le cadre de cet article.

pas faire l'enchaînement suivant : tourner la tête à droite sur un seul temps, puis lever la main droite et lancer la jambe droite devant soi en sautant. Dans une telle situation de reproduction, il est alors nécessaire de respecter les données élémentaires de l'action. Cependant, une telle description ne suffit pas lorsqu'il s'agit d'aborder la question du « comment faire ». Ceci constitue un point crucial de cet article. La notion de règles stratégiques permet alors d'identifier comment il convient d'agir pour saisir le sens de l'action.

Dans la plupart des cas, le savoir renvoie à une pratique sociale, à un *jeu épistémique* « qui modélise une pratique de savoir » (Sensevy, 2011, p.124). Dans l'exemple analysé, cette notion nous permet de modéliser les savoirs pris pour référence par l'artiste et ceux effectivement mobilisés par les élèves, questionnant par là même leur « parenté épistémique » (Loquet, 2017).

Par ailleurs, pour décrire les jeux d'apprentissage, nous mobilisons les notions de *contrat* et de *milieu didactique* (Brousseau, 1998 ; Sensevy & Mercier, 2007 ; Sensevy, 2011a). Dans l'analyse qui suit, ces deux notions sont redéfinies par rapport à la spécificité de la situation observée. Nous envisageons le *contrat didactique* comme les habitudes d'action incorporées par les élèves sous forme de système d'action et résultant des expériences passées face à un problème posé (Dewey, 1938/1993 ; Sensevy, 2011a). Ce contrat est alors mobilisé lorsqu'est rencontrée une situation nouvelle ayant des ressemblances avec les précédentes. Nous modélisons la situation rencontrée dans l'action didactique par la notion de *milieu*, entendue comme *milieu de l'action*. Il s'agit de l'ensemble des éléments (qu'ils soient matériels, symboliques, sémiotiques) d'une situation donnée, à partir desquels les élèves vont devoir agir, et dont l'ensemble constitue la structure symbolique du problème à résoudre.

3. Méthode et recueil des données

Le recueil de données s'appuie sur une démarche de type ethnographique, ayant conduit à l'observation de cinq des sept séances menées par l'artiste durant l'année scolaire. Nous avons opéré des captations vidéo et des prises de notes pour chacune d'elles. Lors de ces observations, deux caméras enregistrent l'action. Une captation par caméra fixe attrape l'ensemble des interactions en plan large. La seconde caméra est manipulée par le chercheur en plan plus serré et focalise ponctuellement sur des événements jugés signifiants dans le « feu de l'action ». Ces moments sont jugés « signifiants » au regard des questions de recherche déterminées comme arrière-plan à l'observation. En particulier, des zooms sont opérés sur les personnes lorsqu'elles sont engagées dans des échanges liés à la résolution de problèmes épistémiques (difficultés rencontrées par les élèves, échanges avec l'artiste pour réguler, essais des élèves pour dépasser le problème).

Les captations vidéo font ensuite l'objet de transcriptions des échanges verbaux entre les différents acteurs impliqués et de certaines actions, comme les contacts physiques ou les déplacements (chorégraphiques ou non chorégraphiques). Les actions retenues constituent des indices pertinents concernant soit les intentions des acteurs, soit leur compréhension ou incompréhension dans la situation, les menant à agir de telle ou telle manière. À la suite de ces transcriptions et des différents visionnages, une réduction de l'action par un jeu de découpage des séances sous forme synoptique est opérée. Le synopsis constitue un outil intéressant permettant de percevoir la logique de l'action et conduisant à une compréhension située des événements par rapport au tout d'une séance. Par ailleurs, l'analyse repose sur une mise en relation entre une vision macroscopique (prise en compte de la totalité des séances par exemple), une vision microscopique (prise en considération d'un événement ponctuel), et une vision mésoscopique (centrée sur le sens de l'action pour un jeu didactique donné). Cette articulation permet de rendre compte de certaines récurrences dans la pratique ou au contraire, de l'apparition d'événements nouveaux et permet de les situer les uns par rapport aux autres.

Les captations vidéo sont complétées par des données recueillies par entretien. Dans le cas décrit, deux types d'entretiens sont proposés à l'artiste, relevant de deux objectifs

complémentaires. Le premier consiste à recueillir sa conception de la pratique, les objectifs visés et des précisions sur le projet. Le second prend la forme d'une auto-analyse (Sensevy, 2011a). L'artiste est invité à visionner des épisodes retenus par le chercheur. Il s'agit à la fois de recueillir ses commentaires spontanés face à sa propre pratique et l'interroger concernant certains points essentiels de son activité au regard des questions de recherche retenues. Parallèlement, nous avons mené un entretien ante-séance avec l'enseignante, puis un entretien collectif avec tous les élèves en présence de l'enseignante, en fin de projet. Ce dispositif de recueil de données est également complété par une consultation du dossier déposé à la Direction régionale des affaires culturelles (DRAC) présentant le projet scolaire. Ce dossier constitue un élément intéressant, dans la mesure où il fait état des intentions de l'enseignante et de l'artiste, avant la mise en œuvre du projet.

La mise en lien entre ce qui est observé et ce qui est dit par les personnes observées constitue un élément fondamental de notre démarche méthodologique. Il s'agit de considérer l'inséparabilité du faire et du dire, ce que nous pouvons appréhender à partir de la notion de « jeu de langage » forgée par Ludwig Wittgenstein (1953/2005) et que nous rapprochons de celle de « formes de vie ». En ce sens, nous considérons que toute pratique est sous-tendue par un discours (au sens large) et inversement, tout discours s'origine dans une pratique.

4. Analyse didactique du jeu d'imitation entre l'artiste et les élèves-danseurs

■ Choix et présentation de l'épisode analysé

Dans le cadre nécessairement restreint de cet article, nous centrons notre analyse sur un épisode retenu lors de la sixième séance avec l'artiste. Celui-ci a été retenu à la suite d'une analyse macroscopique de l'ensemble des sept séances, nous amenant à constater des récurrences dans les *manières de faire et de dire*⁵ de l'artiste et des élèves. L'épisode constitue selon nous une situation emblématique des nombreuses autres situations observées concernant l'usage de l'imitation pour faire apprendre tout au long des séances. Le découpage synoptique de l'ensemble des séances observées amène également à constater une récurrence de certaines situations proposées par l'artiste. Pour chacune de ces activités, nous repérons des situations didactiques que nous modélisons en termes de *jeux d'apprentissage* (voir tableau 1), correspondant à ce que l'artiste fait faire aux élèves, les conduisant à construire certaines capacités épistémiques que nous serons amenée à définir en particulier concernant la situation analysée.

Tableau 1 - Présentation des jeux d'apprentissage pour chaque type d'activité sur l'ensemble des séances

Types d'activité	Jeux d'apprentissage
Mise en mouvement du corps	Faire faire des exercices pour se préparer à danser Faire expérimenter des situations d'actions, seul, à plusieurs ou collectives
Jeu collectif du « chat »	Faire jouer au « jeu du chat » en expérimentant différentes règles
Création d'une chorégraphie	Faire danser une séquence chorégraphiée en amont Faire danser des parties improvisées à partir de situations d'actions Faire danser collectivement toute la chorégraphie en musique

Nous décrivons et analysons l'action conjointe entre l'artiste et les élèves, des minutes 13'44 aux minutes 18'58 de cette sixième séance. Une vue synoptique de l'ensemble de la séance proposée en annexe permet de situer l'épisode analysé. Celui-ci s'inscrit dans l'activité que nous

⁵ Nous employons explicitement cette expression en référence aux « manières de faire des mondes » de Nelson Goodman (1978/2006).

avons nommée « mise en mouvement du corps » et relève du jeu d'apprentissage « faire faire des exercices pour se préparer à danser ». Il s'inscrit dans la première activité proposée par l'artiste et s'apparente à ce que les professionnels nomment « l'échauffement ». Cette activité peut se définir comme un temps proposé en amont des situations de recherche pour créer une chorégraphie. Elle vise avant tout à permettre aux danseurs de développer une attention et une conscience corporelle. Dans le cas analysé, le jeu d'apprentissage « faire faire des exercices pour se préparer à danser » consiste pour Dom à montrer des enchainements de gestes plus ou moins complexes (comme dans la plupart des séances observées), amenant les élèves à les reproduire. Lors d'un entretien mené avec l'artiste, il confie qu'une des finalités de ces interventions avec les élèves est de les amener à « être à ce qu'ils font ». Il exprime par ailleurs, l'idée de permettre aux élèves de « devenir habiles, plus habiles ». Ces jeux de langage retenus par Dom renvoient selon nous à l'enjeu épistémique que l'on retrouve dans la sphère professionnelle en situation d'échauffement et qui est celui du développement d'une conscience et d'une disponibilité corporelle (Saladain, 2017).

■ Analyse de l'épisode relevant du jeu d'imitation

Au démarrage de cet épisode, les élèves, le chorégraphe, l'enseignante et une mère d'élève accompagnatrice sont placés en cercle. Le transcript et les photogrammes qui suivent permettent de rendre compte et de mettre en lien l'action du chorégraphe, ce qu'il y a à faire pour les élèves et ce qu'ils font effectivement. Nous présentons dans un premier temps, une transcription de l'épisode (discours et actions), en la complétant par des photogrammes et des commentaires contextualisant ces images. Puis, nous essayons de comprendre pourquoi les élèves s'engagent de telle manière dans le jeu d'imitation. La suite de l'épisode permet de présenter comment le chorégraphe régule la situation et tente d'amener les élèves à modifier leur façon de voir et faire l'enchainement de gestes à re-produire.

• Transcription de l'épisode

Dans la transcription qui suit, nous proposons en caractères gras les mots et expressions énoncés par Dom, sur lesquels nous nous appuyons par la suite dans notre analyse.

Tableau 2 - Transcription de l'épisode de 13'44 à 15'56

(13'44) Dom : « Ici, on croise. On fait ensemble. Ça, on l'a fait déjà. Et donc on va **pousser avec les paumes vers l'avant et avec la paume de la plante de pied, là** [soulève un peu son pied droit], **vers l'arrière** [les élèves reproduisent les gestes de Dom]. D'accord ? On fait les deux en même temps [Dom garde l'équilibre]. On essaie de tenir [les élèves sautillent, perdent l'équilibre, puis reprennent la posture] ».

1. Dom croise ses doigts.

2. Il monte ses mains devant sa poitrine.

3. Il pousse ses paumes devant lui et soulève son pied droit qu'il pousse vers l'arrière.

- *Ce qu'il y a à faire comme règles définitoires*

Nous considérons la monstration de Dom comme donnant à voir les règles définitoires à partir desquelles les élèves peuvent agir (ce qu'il y a à faire). On perçoit trois temps constitutifs de cet enchaînement :

- 1) en partant de la posture verticale, bras le long du corps, croiser les doigts et monter les mains devant le buste (photogrammes 1 et 2 du tableau 2) ;
- 2) puis allonger les bras devant soi en poussant les paumes. Dans le même temps, un pied se soulève et amène la jambe à s'allonger vers l'arrière jusqu'à l'étirement du corps à l'horizontale, jusqu'à l'équilibre sur un pied : bras, tête, buste et jambe sont alignés (photogrammes 3 et 4) ;
- 3) puis, relâcher l'étirement de tout le corps pour retrouver la posture verticale, pieds posés au sol et bras relâchés le long du corps (photogrammes 5 et 6).

Les élèves sont invités à répéter plusieurs fois cet enchaînement d'actions en s'appuyant sur la jambe droite, puis la gauche successivement.

- *Quelles sont les difficultés que les élèves sont amenés à rencontrer ?*

L'analyse *a priori* (Mercier & Salin, 1988) de ce qu'il y a à faire permet dans un premier temps d'anticiper les difficultés que les élèves peuvent potentiellement rencontrer. La gestion de l'équilibre sur un pied semble de premier abord l'enjeu épistémique central. La captation vidéo montre comment les élèves tentent de garder l'équilibre en reprenant plusieurs fois leur posture. Cette centration des élèves sur l'équilibre constitue selon nous le contrat didactique à partir duquel les élèves agissent. Ce contrat trouve sa légitimité dans un premier temps dans le discours de Dom (« on essaie de tenir »). Or comme nous le verrons lorsque Dom viendra ensuite réguler l'activité des élèves, son discours ne retiendra pas l'équilibre comme raison d'être de l'enchaînement. Là où les productions des élèves montrent qu'ils semblent envisager l'équilibre comme l'objectif épistémique principal de l'enchaînement, l'observation de la suite de l'épisode montre que Dom le considère plutôt comme un « passage ».

On constate également, que la jambe d'appui de Dom s'engage dans une flexion progressive, maîtrisée et intentionnelle, en même temps qu'il étend son corps à l'horizontale. L'artiste s'engage donc corporellement dans plusieurs directions à la fois :

- devant soi avec les mains, la tête, le buste et les bras ;
- derrière soi avec le pied et la jambe ;
- vers le bas avec le rapprochement du centre de gravité vers le sol.

De leur côté, les élèves ne semblent pas avoir conscience de l'action de la jambe d'appui et s'engagent uniquement dans une reproduction hésitante et partielle, amenant mains et bras à s'étendre devant eux et à lever la jambe vers l'arrière. Leur investissement corporel se situe de manière prégnante dans le haut du corps délaissant la gestion du bas corps. Ils ne semblent pas conscients de cette partie du corps et ne s'engagent pas dans une action volontaire de rapprochement du centre de gravité vers le sol, par la flexion de la jambe d'appui. On peut également noter qu'ils ne décrivent pas de ligne horizontale avec leur corps, comme c'est le cas chez Dom. En particulier, l'axe de leur tête reste vertical, là où celle du chorégraphe s'inscrit dans la continuité du buste, du bassin et de la jambe. Leur regard n'est pas stabilisé (certains regardent Dom, d'autres devant eux, d'autres balayaient du regard à droite et à gauche cherchant le regard de leurs camarades), là où celui de Dom est orienté vers le sol et semble fixer un point précis pour se stabiliser. Les deux photogrammes présents dans le tableau 3 montrent ainsi des différences visibles d'organisation corporelle, entre Dom et les élèves.

Tableau 3 - Organisations corporelles de Dom et de deux élèves

• *Comment Dom fait-il évoluer la situation didactique ?*

L'observation de la suite de l'épisode montre que l'artiste choisit de laisser les élèves faire cet enchaînement plusieurs fois sans intervenir. Il les observe perdre et récupérer leur équilibre. Puis, comme le montre la transcription qui suit, il prend l'initiative de focaliser leur attention sur plusieurs aspects.

Nous relevons que Dom invite les élèves à être attentifs à trois aspects dans la production du geste. Pour cela, nous nous appuyons sur ce qu'il dit aux élèves et que nous avons mis en caractères gras. Nous considérons ces consignes comme des règles stratégiques pouvant permettre aux élèves d'approcher la manière de faire de Dom :

- 1) l'action de pousser/repousser d'une manière spécifique ;
- 2) l'action d'inspirer/souffler ;
- 3) l'action de s'engager corporellement de manière continue.

Tableau 4 - Transcription de l'épisode de 15'56 à 18'58

(15'56) Dom : « Alors maintenant en fait, on va faire quatre respirations. Donc, je vous montre le jeu. **L'idée c'est de pousser vraiment, c'est d'avoir la sensation de pousser. Même si on ne voit pas, c'est comme si on pousse quelque chose derrière, qu'on repousse deux murs** »

(16'14) Dom : « Donc d'ici, je fais, **inspire**, regardez. **Inspire. Souffle** » (fait l'enchaînement quatre fois)

(17'02) « Donc, vous essayez de le faire **le plus continu possible**. On ne force pas, dès qu'on a plus d'air à souffler, on revient. **Restez concentrés sur votre respiration**, parce que quelques fois... c'est sûr, on n'a pas la même respiration chacun. D'accord ? Donc, restez dans votre rythme personnel »

Nous considérons ces consignes comme ce qui peut permettre aux élèves de s'engager dans une genèse du geste et la possibilité de construire dans l'action une compréhension pour soi de celui-ci.

- *Qu'est-ce que cela change du point de vue épistémique pour les élèves ?*

L'observation de la suite de la séance permet de noter que cette orientation de l'attention des élèves amène à des modifications notables dans la manière dont ils s'engagent dans l'imitation. En particulier :

- l'enchaînement des gestes est plus fluide et continu ;
- le corps des élèves s'inscrit dans des directions précises et repérables dans l'espace (mains vers l'avant, pied vers l'arrière) ;
- les élèves maîtrisent plus facilement l'équilibre ;
- l'attention des élèves est focalisée sur leur propre action et non pas sur celle de Dom ;
- les élèves semblent s'engager dans une action de tout le corps.

À ce stade, on peut supposer que le fait d'avoir fait plusieurs fois l'enchaînement, leur permet de ne plus être dans une action d'identification de ce qu'il y a à faire, mais dans une effectuation singulière de ce qui a été identifié. Ayant incorporé « ce qu'il y a à faire », ils peuvent plus aisément se consacrer au « comment faire ».

- *Que nous donne à voir l'analyse de cet épisode ?*

Le jeu d'apprentissage « faire faire des exercices pour se préparer à danser » amène les élèves à un jeu d'imitation qui s'initie à partir de ce que l'artiste *montre*, mais qui par la suite évolue à partir de ce qu'il *dit*. Cependant, cette orientation ne se centre pas sur l'activité de la jambe d'appui des élèves pour tenir en équilibre, qui de premier abord pouvait être considérée comme l'endroit du corps « où tout se joue ». Au lieu de cela, le chorégraphe va les amener à imaginer

qu'ils « *repoussent deux murs* ». Pour montrer corporellement cette analogie, Dom ne va pas faire l'enchaînement dans un premier temps, mais va figurer cette action en écartant ses deux mains.

Photogramme 1 - Dom montre le geste analogique de « repousser deux murs »

On voit que chacune des deux mains remplace un élément du corps devant pousser quelque chose d'imaginaire. L'une remplace les deux mains croisées qui poussent quelque chose vers l'avant. L'autre remplace le pied qui doit pousser quelque chose vers l'arrière. Ce geste analogique renvoie directement à deux des directions spatiales importantes dans l'enchaînement. En ce sens, l'énoncé « pousser deux murs » et le geste analogique que Dom y associe sont introduits comme éléments nouveaux et redéfinissent ce que nous pouvons nommer le *milieu de l'action*. Le milieu, en tant que structure symbolique du problème à résoudre invite les élèves à modifier leur façon d'aborder l'enchaînement. L'action qui consiste à pousser/repousser appelle à imaginer quelque chose à la place du « vide » de l'espace et donner une fonction, une intention aux gestes des mains (pousser devant soi) et du pied (pousser derrière soi). La consigne de « *pousser vraiment* » invite à penser qu'un engagement plus « intense » dans l'action est attendu. Le discours de Dom indique qu'une des actions essentielles à retenir pour faire cet enchaînement relève d'un jeu d'opposition et d'éloignement des deux éléments mains/pied.

Son intervention apparaît comme un *geste professoral*, au sens d'action portée par une intention professorale (Lefeuvre, 2008). Il s'actualise dans un certain langage en rapport avec une certaine pratique, ce que nous pouvons nommer en référence à Wittgenstein (1953/2005), un *jeu de langage/forme de vie*. Celui-ci se manifeste ici, en partie, par l'énoncé verbal « *l'idée c'est de pousser vraiment, c'est d'avoir la sensation de pousser. Même si on ne voit pas, c'est comme si on pousse quelque chose derrière, qu'on repousse deux murs* ». Comme on l'a vu, cet énoncé s'accompagne d'un geste analogique invitant à faire évoluer le *jeu d'imitation* des élèves. Plus simplement, Dom tente de modifier la manière dont les élèves vont l'imiter et rendre visible ce qui ne l'est pas (Messina & Motais-Louvel, à paraître), c'est-à-dire les principes générateurs du geste. Ce « tissage » (Vellet, 2014) de discours et de gestes revient à partager avec les élèves, ce que nous nommons des *règles stratégiques*. Celles-ci correspondent à ce que les élèves doivent faire pour construire les capacités épistémiques permettant une re-production qui s'accompagne d'une compréhension de ses principes générateurs et d'en faire l'expérience corporellement. L'appui sur la respiration qu'évoque ensuite le chorégraphe s'inscrit dans une même logique. Cette seconde règle stratégique (« *donc d'ici, je fais, inspire, souffle* ») est suivie d'une troisième, s'appuyant elle, sur l'idée de continuité dans le mouvement (« *le plus continu possible* »), puis d'indications venant préciser ces règles (« *on ne force pas* », « *restez dans votre rythme personnel* »). Par l'introduction de ces consignes comme règles stratégiques dans le milieu, les élèves sont invités à envisager l'enchaînement, non pas comme une succession de formes à atteindre (en particulier celle correspondant à la posture de l'équilibre), mais plutôt comme une seule et même action. Ceci nous renvoie à la notion d'intégration développée par Jean-François Billeter (2012), qui décrit bien selon nous cet état dont chaque individu fait l'expérience dans la vie courante (se servir un verre d'eau, par exemple) : être capable de faire

un geste, c'est dépasser l'addition de micro-actions. Un geste est « intégré » lorsqu'il ne peut plus se résumer à une succession de micro-intentions. Le geste est alors vécu comme une activité.

Il est intéressant de remarquer que dès le début de l'épisode, Dom mentionne d'emblée l'action de pousser (13'44) et d'accompagner l'enchaînement par la respiration (14'20) (voir tableau 2). Il utilise même l'alternance de l'inspiration et de l'expiration comme moyen de réguler la durée d'effectuation de chaque séquence d'action. Mais il semble que les élèves soient, dans un premier temps, trop occupés à reproduire, au sens de dupliquer, copier, les gestes du chorégraphe, sans pouvoir les saisir comme un tout, comme une seule et même activité relevant d'une intention globale. Comment peut-on expliquer ce qui se passe ? D'un point de vue didactique, on peut dire que le *contrat* (les connaissances déjà-là) avec lequel les élèves s'engagent dans la situation et abordent le *jeu d'imitation*, les empêche dans un premier temps, d'approcher le *jeu épistémique* joué par Dom. Ici, nous envisageons le contrat comme ce que les élèves savent faire et les habitudes qu'ils mobilisent dans un type de situation donnée et qui résultent de l'expérience de ces situations. En ce sens, le *contrat* retenu par les élèves peut être vu comme un système d'habitudes foncièrement anthropologiques. L'imitation, comme activité inhérente à l'apprentissage corporel s'appuie de manière prégnante sur des « prises d'informations » visuelles. Depuis le plus jeune âge, les petits humains apprennent en observant et en imitant ce qu'ils voient, et on peut faire l'hypothèse que ce sont, pour une part au moins, des habitudes de ce type qui sont activées ici par les élèves. Ils ont besoin et cela paraît normal de reconnaître les formes produites, pour les re-produire. Dans les premiers temps de la séquence analysée, le jeu d'imitation retenu par les élèves consiste à reproduire les formes produites par Dom et tenter de tenir l'équilibre (c'est-à-dire garder la posture à l'horizontale sur un pied).

Les élèves ne retiennent qu'une partie des informations données par Dom et opèrent par accumulation ou addition d'actions et de formes corporelles, tout en occultant par exemple, celle du rapprochement du centre de gravité vers le bas. Nous considérons qu'ils retiennent en partie seulement, ce que nous nommons les *règles délimitaires* de l'enchaînement, c'est-à-dire ce qui définit au minimum « ce qu'il y a à faire » : croiser les doigts, puis monter les mains devant soi, puis soulever le pied, puis avancer les mains devant soi, puis allonger la jambe vers l'arrière, etc. Pour faire évoluer les élèves, il faut alors que le chorégraphe leur permette de construire pour eux-mêmes un « comment faire » qui puisse correspondre en partie, avec celui traversé par l'artiste. La stratégie professorale de Dom s'appuie pour cela sur une modification du milieu à partir duquel les élèves doivent agir, en dirigeant leur attention sur certaines capacités qui semblent faire référence pour lui. Selon nous, il s'agit pour les élèves d'adopter un nouveau *voir-comme* (Wittgenstein, 1953/2005) – voir l'enchaînement de telle manière – les conduisant à s'appropriier l'enchaînement de gestes à re-produire. Ce *voir-comme* correspond à la manière particulière que le chorégraphe a d'envisager l'enchaînement et qui influe concrètement sur sa manière de faire. Il pourrait se définir par le fait que l'enchaînement doit être *vu comme* :

- un jeu d'éloignement des mains et du pied ;
- un jeu sur la respiration qui accompagne le mouvement ;
- un jeu sur la continuité du mouvement.

Ces trois principes générateurs ne résument pas à eux seuls toute la complexité du jeu épistémique dans lequel est engagé l'artiste lorsqu'il fait lui-même cet enchaînement, mais permettent cependant de rendre les élèves sensibles à l'essentiel de ce jeu.

• *Synthèse concernant les conditions didactiques d'une imitation-compréhension*

Progressivement, Dom conduit les élèves à passer d'un jeu d'imitation où ils dupliquent et articulent successivement des formes gestuelles, à un jeu d'imitation où ils s'engagent dans une activité relevant d'une compréhension de ses principes générateurs portés par une conscientisation et une intention. En ce sens, nous retenons les propos de Nicole Harbonnier-Topin et Jean-Marie Barbier (2014, p.57), pour qui « l'accent n'est donc pas mis sur le résultat,

mais sur l'action. » Pour cela, Dom en vient à préciser ce que nous avons modélisé en termes de règles stratégiques (pousser comme si l'on poussait deux murs, inspirer-souffler, faire un geste continu, d'un seul tenant), pour que les élèves approchent de manière consciente et délibérée le jeu épistémique du danseur. Ces règles renvoient au *voir-comme* mobilisé par Dom lorsqu'il montre le geste. On observe d'une manière générale, qu'au terme de l'épisode, l'imitation produite par les élèves témoigne d'une compréhension plus holistique de la situation. Mais pour permettre cette compréhension, celle-ci a dû s'accompagner d'une orientation par celui qui « porte » le geste (ici, l'artiste-professeur). Cet accompagnement des élèves pour se rapprocher du jeu épistémique du danseur (c'est-à-dire, être capable de saisir les enjeux de l'action comme le fait l'artiste et en faire l'expérience concrète) s'appuie ainsi sur une complémentarité entre l'action et les jeux de langage qui l'accompagnent. Dans les pratiques artistiques, le rôle fondamental du langage tient à sa part analogique et métaphorique pour exprimer la pratique. Les discours de l'artiste renvoyant à ce que nous avons modélisé en termes de règles stratégiques permettent ici aux élèves de saisir la situation *pour eux-mêmes*. Faire « comme si on repoussait deux murs », produire un mouvement « le plus continu possible », inspirer/souffler « en restant dans son rythme personnel » constituent des possibilités de s'éprouver soi-même comme un autre (Ricœur, 2015). Ces actions renvoient alors les élèves à leur propre responsabilité dans l'effectuation, les écartant progressivement d'une situation de dépendance au modèle.

Conclusion

À partir du cas de la danse, nous nous sommes attachée à montrer comment peut se construire un *jeu d'imitation* par l'action conjointe entre un chorégraphe et des élèves à l'école élémentaire. Dans ce jeu d'imitation, celui qui se pose en tant que « modèle » à imiter peut amener ceux qui reproduisent à se rendre conscients des principes générateurs des formes qu'ils ont à reproduire et saisir une part essentielle de la pratique. Les élèves doivent certes imiter ce qui est montré par le chorégraphe, mais ils doivent surtout se rendre responsables de la qualité de leurs gestes. L'élève doit pouvoir agir par et pour lui-même et porter la responsabilité de ses apprentissages. L'accès à la *profondeur* du geste et du coup à la *profondeur* de la pratique passe en partie par le langage. L'élève approche le jeu du danseur lorsque son activité témoigne d'une compréhension *en acte*, aussi bien qu'en paroles, de ce qu'il y a à faire en imitant. L'imitation devient alors une compréhension. Une compréhension *profonde* qui naît du jeu d'imitation.

Dans le cadre de cet article, nous posons la question des conditions didactiques permettant à ceux qui apprennent en situation d'imitation, de faire l'expérience d'une pratique. Une des limites de notre étude réside dans le fait qu'elle ne donne pas à voir l'ensemble des séances menées par l'artiste et ne permet pas d'apprécier dans la durée la construction par les élèves des capacités épistémiques constitutives de cette pratique. Toutefois, l'approche microscopique retenue amène selon nous à rendre compte à travers cet exemple, de la manière dont la transmission d'un geste ou d'un enchaînement de gestes par imitation participe de la transmission d'une culture. On peut dire, qu'en faisant l'expérience des principes générateurs d'un geste, les élèves partagent avec l'artiste une part de sa culture. Cet article constitue en ce sens une première étape s'inscrivant dans un programme de recherche porté par une communauté de chercheurs dans une démarche comparatiste (Collectif Didactique Pour Enseigner, DPE, à paraître), interrogeant l'éducation comme *entrée dans la culture*. Dans le cas analysé, la dimension corporelle de la danse permet de rendre compte de manière privilégiée de la transmission des savoirs par un *jeu d'imitation*, en référence aux pratiques de savoir de l'artiste. Cependant, une réflexion similaire nous semble également possible pour d'autres disciplines dans lesquelles l'activité de l'élève est moins immédiatement perceptible. Comment rendre possible l'acquisition de formes culturelles lors de l'écriture d'un texte libre ou dans le cas de l'usage d'une formule théorique pour résoudre un problème mathématique ? En ce sens, une telle approche de l'imitation peut contribuer à une réflexion plus large sur la reconstruction d'une nouvelle forme scolaire.

Références

- ARNAUD-BESTIEU Alexandra (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*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Toulouse, En ligne <https://tel.archives-ouvertes.fr>
- BANDURA Albert (1986), *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- BILLETER Jean-François (2012), *Un paradigme*, Paris, Allia.
- BLUM Laurent (2001), « Geste instrumental et transmission musicale », *Cahiers d'ethnomusicologie*, n°14, p.237-248, En ligne <https://journals.openedition.org/ethnomusicologie>
- BROUSSEAU Guy (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La pensée sauvage.
- COLLECTIF DIDACTIQUE POUR ENSEIGNER (à paraître), *Didactique pour enseigner*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- DEWEY John (1938), *Logic: The theory of inquiry*, New York, Holt, Rinehart and Winston. Traduction française par Gérard Deledalle, *Logique : la théorie de l'enquête*, Paris, Presses Universitaires de France, 1993.
- FAURE Sylvia (2000), *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse*, Paris, La Dispute.
- GODARD Hubert (2002), « Le geste et sa perception », dans Michel Marcelle & Ginot Isabelle (éds.), *La Danse au XX^e siècle*, Paris, Bordas, p.224-229.
- GOODMAN Nelson (1978), *Ways of Worldmaking*, Indianapolis, Hackett Publishing. Traduction française par Marie-Dominique Popelard, *Manières de faire des mondes*, Paris, Gallimard, 2006.
- GRUSON Brigitte, FOREST Dominique & LOQUET Monique (2012), *Jeux de savoir. Étude de l'action conjointe en didactique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- HARBONNIER-TOPIN Nicole & BARBIER Jean-Marie (2014), « L'apprentissage par imitation en danse : une "résonnance" constructive », *Revue internationale des sciences du sport et de l'éducation physique*, Liège, Deboeck supérieur, p.53-68.
- HINTIKKA Jaakko (1994), *Fondements d'une théorie du langage*, Paris, Presses Universitaires de France.
- LEFEUVRE Loïs (2008), *Savoirs, dispositifs d'actualisation de savoirs et gestes d'enseignement*, Mémoire de master 2, Université Rennes 2.
- LOQUET Monique (2017), « La notion de parenté épistémique : une modélisation des savoirs entre la pratique des élèves et celle des savants, l'exemple de la danse au collège », *Recherches en éducation*, n°29, p.38-54.
- MARTIN Liza & LAFONT Lucile (2014), « Modèles ajustés et acquisition d'une acrobatie en gymnastique sportive : efficacité comparée de l'imitation Modélisation Interactive et du Coping Modèle », *Staps*, 2014/2 (n°104), p.87-105, En ligne <https://www.cairn.info/revue-staps>, doi : 10.3917/sta.104.0087
- MERCIER Alain & SALIN Marie-Hélène (1988), « L'analyse a priori, outil pour l'observation », *Didactique et formation des maîtres à l'école élémentaire : actes de l'université d'été*, Bordeaux, Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques de Bordeaux, p.203-244.
- MESSINA Virginie (2017a), *Une approche didactique de la danse et de la création chorégraphique. De l'action conjointe chorégraphe/danseurs, à l'action conjointe professeur/élèves à l'école élémentaire*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Rennes 2, En ligne <https://tel.archives-ouvertes.fr>
- MESSINA Virginie (2017b), « Une analyse de l'action conjointe des chorégraphes et des danseurs en situation de création comme possibilité de compréhension des pratiques chorégraphiques », *Panorama du métier de danseur : actes des journées d'études Pratiques de thèse en danse du Centre national de la danse*, Pantin, Centre national de la danse, service Recherche et Répertoires chorégraphiques, p.27-32, En ligne <http://isis.cnd.fr>
- MESSINA Virginie & MOTAIS-LOUVEL Guylène (à paraître), « Transmettre une chorégraphie. Quand montrer le geste, c'est aussi montrer ce qui n'est pas visible », dans Collectif Didactique Pour Enseigner (éds.), *Didactique pour enseigner*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2008), *Développement de l'éducation artistique et culturelle*, Circulaire n°2008-059 du 29-04-2008, Bulletin officiel n°19 du 8 mai 2008.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2014), *Projet de référentiel pour l'éducation artistique et culturelle*, Conseil Supérieur des programmes de l'Éducation nationale du 18 décembre 2014, En ligne <http://www.education.gouv.fr>

MONTAUD Dominique & AMADE-ESCOT Chantal (2014), « Le rapport aux œuvres en danse au collège : contrainte et autonomie du curriculum. Le cas de la monstration de la proposition dansée », *Questions Vives*, n°22, p.1-18, En ligne <http://questionsvives.revues.org>, doi : 10.4000/questionsvives.1628

MOTAIS-LOUVEL Guylène (2011), « Quelles interactions participent à la construction de savoirs liés à la transmission d'une oeuvre chorégraphique à l'école ? Analyse des verbalisations de l'artiste et de leurs effets », *Repères*, n°43(1), p.175-206.

PIAGET Jean (1935), « Les théories de l'imitation », *Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant*, n°6, Genève, Université de Genève, Institut des sciences de l'éducation.

RICŒUR Paul (1986), *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Paris, Points, coll. « Essais ».

RICŒUR Paul (2005), *Soi-même comme un autre*, Paris, Points, coll. « Essais ».

SALADAIN Lise (2017), *Approche critique du "corps disponible" dans le champ chorégraphique : une contribution à l'étude des modes de structuration du monde de la danse par l'entrée de la diffusion des savoirs*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Bordeaux, En ligne <https://tel.archives-ouvertes.fr>

SENSEVY Gérard (2007), « Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique », dans Gérard Sensevy et Alain Mercier (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p.13-49.

SENSEVY Gérard (2011a), *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, Bruxelles, De Boeck.

SENSEVY Gérard (2011b), « Patterns of Didactic Intentions. Thought Collective and Documentation Work », dans Gyslaine Gueudet, Birgit Pepin & Luc Trouche (éds.), *From Text to "Lived" Resources: Mathematics Curriculum Materials and Teacher Development*, New-York, Springer, p.43-57.

SENSEVY Gérard (2012), « Le jeu comme modèle de l'activité humaine et comme modèle en théorie de l'action conjointe en didactique. Quelques remarques », *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, vol.7, n°2, p.105-131.

SENSEVY Gérard & ALAIN Mercier (2007), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

SCHUBAUER-LEONI Maria-Luisa et al. (2007), « Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves : les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter », dans Gérard Sensevy & Alain Mercier (éds.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p.51-91.

VELLET Joëlle (2006), « La transmission matricielle de la danse contemporaine », *Revue internationale des sciences du sport et de l'éducation physique*, n°72, p.79-91.

VELLET Joëlle (2014), « Les discours tissent avec les gestes les trames de la mémoire », *Recherches en danse*, n°2, En ligne <http://odel.revues.org>

WITTGENSTEIN Ludwig (1967), « Bemerkungen über Frazers "Golden bough" », dans *Synthese*, vol.17, n°3, New York, Springer, p.233-253. Traduction française par Jean Lacoste, *Remarques sur le rameau d'or de Frazer : Wittgestein et l'anthropologie (Le bruit du temps)*, Lausanne, L'Âge d'homme, 1982.

WITTGENSTEIN Ludwig (1953), *Philosophical Investigations*, New York, MacMillan. Traduction française par Françoise Dastur, Maurice Élie, Jean-Luc Gautero, Dominique Janicaud & Élisabeth Rigal, *Recherches philosophiques*, Paris, Gallimard, 2005.

WINNYKAMEN Fayda (1990), *Apprendre en imitant ?*, Paris, Presses Universitaires de France.

Annexe

Vue synoptique des jeux d'apprentissage dans la séance 6

Activités	Jeux d'apprentissage généraux	Temps	Micro-jeux d'apprentissage
Mise en mouvement du corps	Faire faire des exercices individuels pour se préparer à danser	00'00 - 01'00	mJA1 Le papillon
		01'00 - 07'08	mJA2 Roulades du dos
		07'08 - 08'58	mJA3 Leçon d'anatomie
		08'58 - 09'10	mJA4 Bailler
		09'10 - 10'27	mJA5 Torsions des bras
		10'27 - 11'00	mJA6 Etirements des bras, des mains et de la colonne vertébrale
		11'00 - 12'40	mJA7 Vagues des mains
		12'40 - 13'44	mJA8 Etirement du dos et des jambes
		13'44 - 18'58	mJA9 Etirement du corps à l'horizontale en équilibre sur un pied
		18'58 - 20'25	mJA10 Equilibre sur un pied les yeux fermés
		20'25 - 28'00	mJA11 Tomber et se rattraper
	Faire expérimenter des situations d'actions à deux, à plusieurs ou collectives	28'00 - 57'06	mJA12 L'arbre
Création d'une chorégraphie	Faire danser une phrase chorégraphiée en amont	57'06 - 1'04'00	mJA13 La phrase chorégraphique dans la configuration spatiale de la chorégraphie et en musique
		1'04'00 - 1'08'43	mJA14 La phrase dans une seule direction et en musique
		1'08'43 - 1'10'45	mJA15 La phrase dans la configuration spatiale de la chorégraphie et en musique
	Faire danser des séquences s'appuyant sur des situations d'actions	1'10'45 - 1'20'00	mJA16 L'arbre dans la configuration spatiale de la chorégraphie et en musique
	Faire danser toute la chorégraphie	1'20'00 - 1'31'00	mJA17 La chorégraphie en musique