Formation et ressources praxéologiques de l'enseignant débutant en danse

Teachers' training and competences of the novice teachers of dance

Alexandra Arnaud-Bestieu

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/9995>

DOI : 10.4000/ree.9995

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Alexandra Arnaud-Bestieu, « Formation et ressources praxéologiques de l'enseignant débutant en danse », *Recherches en éducation* [En ligne], HS9 | 2016, mis en ligne le 01 novembre 2016, consulté le 24 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/9995> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.9995>

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.

Formation et ressources praxéologiques de l'enseignant débutant en danse

Alexandra Arnaud-Bestieu¹

Résumé

Cet article s'attache à rendre compte du lien entre formation et processus de construction d'une référence en danse contemporaine à l'école élémentaire. Il s'appuie sur l'observation d'une formation courte de trois heures dispensée aux enseignants en circonscription et du cycle d'enseignement conduit par l'une des enseignantes, débutante dans cette discipline. Recherche in situ, l'étude prend appui sur la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy & Mercier, 2007 ; Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2008) et sur la théorie anthropologique du didactique (Chevallard, 1999, 2007) afin de mettre en évidence les liens entre phénomènes de co-construction des savoirs en classe et praxéologies des professeurs observés. L'analyse de ce cas clinique met en évidence l'incidence de la pratique sur la formation de la praxéologie disciplinaire mobilisée par l'enseignante ainsi que les difficultés de l'enseignement de la danse pour les non-spécialistes.

Le travail de l'enseignant est complexe car il relève d'un *multi-agenda de préoccupations enchâssées* (Bucheton & Soulé, 2009). Ainsi, « préparer la classe », « prendre la classe » et « faire la classe » sont les phases d'une activité complexe (Amigues, 2003) que des analyses diverses et complémentaires permettent, ensemble, d'éclairer. Dans cet article, nous proposerons de décrire, d'expliquer et de comprendre la mobilisation des ressources dans l'activité didactique d'une enseignante du premier degré débutante quant à la discipline qu'elle désire enseigner suite à une formation courte (demi-journée) : la danse contemporaine.

Nous nous intéressons aux transactions didactiques (Sensevy & 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 et al., 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).

Il s'agit pour nous d'identifier les modalités de construction de la référence en danse contemporaine avec les élèves tout en analysant comment l'enseignant, à partir de sa formation et d'expériences différentes, va mobiliser les dimensions du savoir dansé issues de sa connaissance de la danse – en lien ici la formation dispensée dans le cadre de l'institution – à travers les différents types de tâches, pour construire cette référence.

Nous nous proposons d'analyser dans cet article deux systèmes didactiques emboîtés : la formation reçue par une enseignante – professeur des écoles (PE) depuis six ans mais néophyte en danse – et le cycle proposé par celle-ci à ses élèves. Nous approcherons conjointement, à partir de ce cas clinique, les problématiques relatives :

¹ Maître de conférences, Laboratoire Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation (ADEF), Aix-Marseille Université.

- à l'enseignant néophyte en danse en identifiant les difficultés spécifiques qu'il peut rencontrer en proposant cette discipline spécifique au sein même de l'éducation physique et sportive (EPS) ;
- à la formation comme ressource pour enseigner ou plutôt à ce qui, dans la formation reçue, a pu faire ressource pour cette enseignante néophyte en étayant ses praxéologies disciplinaire et didactique.

Nous commencerons par présenter nos ancrages théoriques afin de problématiser ces questionnements en termes de dimensions praxéologiques de l'activité didactique ainsi que la méthodologie utilisée ; nous délivrerons ensuite les résultats majeurs. Soulignons que l'objet et l'ambition de cet article sont de rendre compte de résultats produits à propos de la formation des PE en danse, activité spécifique au sein de l'EPS.

1. Ancrages théoriques : au carrefour de la TACD et de la TAD

Pour Yves Chevallard (1999), toute activité relève de savoirs. Fort de ce principe, l'auteur a revisité avec la notion de praxéologie la question du savoir dans sa théorie de la transposition didactique, en proposant justement une articulation de blocs pratico-technique et technologique/théorique n'opposant plus le logos et la praxis. Yves Chevallard (1999, p.99) définit ainsi la praxéologie : « Le système des quatre composants T, τ, θ, Θ (type de tâche, technique, technologie, théorie) constitue une praxéologie, notée $[T/\tau/\theta/\Theta]$. C'est une telle praxéologie $[T/\tau/\theta/\Theta]$ que l'on regardera ici comme un savoir au sens plein, association d'un savoir-faire $[T/\tau]$, voire d'une famille de savoir-faire $([Tj/\tau j]) j \in J$, et d'un savoir au sens restreint, $[\theta/\Theta]$. »

En danse contemporaine, on peut considérer comme appartenant au même type de tâches l'ensemble de tâches : improviser à partir d'un inducteur poétique. Du point de vue épistémique (praxéologie disciplinaire), la technique proposée par le professeur pourra être d'imaginer un environnement, par exemple une jungle, et de s'y mouvoir en imaginant être un tigre. Cette technique peut être considérée *a priori* comme ancrée dans la technologie considérant que l'acte d'improviser consiste en un laisser-aller à l'imagination, technologie s'ancrant dans la théorie selon laquelle le mouvement et la variation de ses paramètres viennent de l'immersion dans l'imaginaire. Du point de vue didactique, ce type de tâches ouvertes est à relier à un positionnement technologique considérant la primauté de l'improvisation (sur le travail gestuel guidé en particulier). Cette technologie peut être rattachée à une théorie du type constructiviste, postulant que tout individu a naturellement en lui tous les outils et toutes les capacités pour improviser et, *in fine*, pour danser. Si on considère le type de tâche tourner sur un pied, d'un point de vue didactique, un professeur pourra proposer une technique de reproduction de formes avec essais successifs et corrections du professeur. Cette organisation de l'étude est à relier à une technologie de type transmission magistrale d'habiletés techniques fermées, sous-tendue par un positionnement théorique considérant que danser c'est d'abord de maîtriser des formes et des actions techniquement définies. Du point de vue épistémique (praxéologie disciplinaire) le professeur proposera l'étude de la technique de la préparation en quatrième avec relevé et cinèse des bras simultanée². Cette technique s'ancre dans la technologie du tour relevé qui s'ancre elle-même dans la théorie classique postulant l'efficacité supérieure d'un principe de mouvement, ici la corrélation entre tour et suspension contrôlée. Nous pointons ici deux univers praxéologiques tant disciplinaire que didactique au sein d'une pratique de référence hétérogène dans le milieu expert lui-même. Nous pensons, à la suite de Yves Chevallard (1999) que l'analyse de la praxéologie du professeur via l'analyse des tâches proposées, de la manière de les proposer ainsi que du discours sur cette manière de faire est complémentaire de l'analyse du jeu didactique *in situ*. En effet, Gérard Sensevy (2007) considère que le jeu didactique, construit par le professeur puis joué conjointement avec les élèves, est contraint par des déterminations

² Tour de type « pirouette » tel qu'exécuté en danse classique ou moderne

de deux ordres : la contrainte de nature institutionnelle et la contrainte d'ordre épistémologique. Alors que la première considère que le professeur enseigne dans un cadre véhiculant des *doxas* et des pressions (programmes, manières de faire choisies par l'institution, etc.), la contrainte d'ordre épistémologique de l'action professorale renvoie aux soubassements plus ou moins conscients qu'entretient le professeur aux savoirs qu'il doit enseigner, soubassements en relation selon nous avec les praxéologies disciplinaires et didactiques de celui-ci comme nous l'avons montré par ailleurs (Arnaud-Bestieu, 2011, 2014). Notons que le bloc formé entre praxéologie disciplinaire et praxéologie didactique nous semble être les éléments-clés de ce que Gérard Sensevy appelle l'épistémologie pratique, épistémologie faite actes et accessible par les actes, à la fois issue de la pratique et faite pour la pratique. Nous faisons un usage méthodologique des notions praxéologiques afin d'éclairer cette épistémologie pratique qui émerge *hic et nunc* dans l'activité du professeur mais qui se compose selon nous de différents niveaux (recours à des tâches/types de tâches, à des techniques ; références technologiques et justifications théoriques). L'observation des conséquences de cette épistémologie complexe sur l'agir conjoint du professeur ainsi que des points d'ancrage de celle-ci nous semble particulièrement intéressant pour tenter d'expliquer et comprendre la construction d'une référence ainsi que la formation des professeurs. En outre, ce questionnement semble pertinent, en particulier en danse, et ce encore en particulier à l'école primaire, puisque l'existence d'un rapport si frustré soit-il ne peut être considéré *a priori* par l'obtention d'un diplôme. En effet, il s'agit d'étudier l'enseignement d'une discipline exogène à l'institution scolaire, au cursus qu'elle propose, y compris en formation des maîtres. 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 & Amade-Escot, 2010). De fait, le PE proposant un cycle de danse est le plus souvent un néophyte n'ayant reçu qu'une courte formation. Ce contexte est donc idéal pour observer comment et sur quels aspects une formation permet, *ex nihilo*, de faire ressource à un non-spécialiste engagé dans un cycle d'enseignement à ses élèves. Nous considérons donc la formation comme un moment où vont se construire et évoluer les praxéologies. Pour le cas de la danse à l'école élémentaire, il est à noter que la formation des enseignants reçue dans l'institution est – pour la quasi-totalité d'entre eux – la seule expérience relative à cette discipline de tout leur cursus, de toute leur vie même³. Le formateur (la Conseillère Pédagogique EPS) dans notre cas) tente alors de transmettre aux enseignants de quoi programmer un cycle de danse. Poursuivant ce but, elle délivre aux enseignants des situations, des conseils, des discours et des moments d'expérimentation corporelle. Qu'est-ce qui, dans la formation, peut venir étoffer la praxéologie disciplinaire et/ou didactique du professeur néophyte et quel type de référence cela lui permet-il de construire avec ses élèves ? Plus largement, en quoi la formation peut-elle permettre au PE de faire classe ?

Pour approcher le jeu *in situ*, nous nous inscrivons dans une analyse ascendante de la transposition didactique (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005) afin de mettre en évidence comment se construit cette référence dans les pratiques ordinaires de la classe. Cette analyse 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 & Mercier, 2007). De même, nous considérons ces transactions professeur-élèves comme un jeu du savoir⁴, ce dernier étant défini par le professeur, plus ou moins dévolu

³ Sondage effectué auprès de 162 étudiants en master 1 Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF) et master 2 MEEF à la rentrée 2015 : un seul étudiant se souvient avoir vécu un cycle de danse dans son cursus scolaire (soit 0,6%).

⁴ Notons que se côtoient dans notre article les termes *tâche* et *jeu*. 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 que le terme de « tâche » renvoie au contenu épistémique, indépendamment de sa mise en place effective.

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 ».

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 concepts de praxéologies.

2. Choix méthodologiques

Pour mener cette étude, deux types de traces ont été produits pour chaque système didactique (formation et cycle proposés aux élèves) : l'observation du jeu didactique (observation *in situ* et captation vidéo permettant un retour à froid), ainsi que le « récit » du professeur (CPEPS pour la formation : entretien *post* unique ; PE pour le cycle : entretiens tout au long du cycle), de façon à accéder au « système didactique en fonctionnement » (Schubauer-Leoni & 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 données d'entretiens semi-directifs permettant l'accès à certaines dimensions praxéologiques, en particulier sur les plans technologique et théorique. Les résultats présentés dans cet article sont extraits d'une étude considérant la formation de trois heures et l'ensemble du cycle (neuf séances). La construction de ce cycle était à la charge de la PE à qui nous avons néanmoins demandé d'introduire, au moment jugé opportun, trois tâches analysées *a priori*, dont l'« atelier » qui pouvait amener à la proposition d'un travail autour de l'accumulation (cf. résultat 4). Tâches ouvertes permettant d'approcher l'ordinaire de la pratique, il s'agit d'une démarche méthodologique qualifiée de clinique expérimentale (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002). Les résultats présentés ci-après se fondent sur deux niveaux d'analyse de ces traces : les analyses macrodidactiques permettant de caractériser la formation et le cycle en termes de types de tâches et de dimensions du savoir danser proposés. Les analyses microdidactiques, dont celle présentée dans cet article, se sont centrées sur des épisodes choisis. 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 et à l'impact des praxéologies dans l'activité didactique. Or, l'analyse microdidactique nous paraît indispensable pour expliquer et comprendre, dans toute sa complexité, l'activité didactique conjointe et les dimensions praxéologiques permettant – ou ne permettant pas – à l'enseignant d'enseigner *in situ, hic et nunc*.

La PE est une enseignante ayant six ans d'expérience mais est débutante dans la mise en place d'un cycle de danse. Nous la considérons avant tout comme néophyte en danse et appuyons notre position sur la recherche de Yvette Laurent (2014) qui montre que le fait d'être un enseignant expérimenté ne résout pas la difficulté de l'enseignement de la danse : alors même que son étude s'intéresse à des professeurs du second degré ayant plus de douze ans d'ancienneté, et impliqués comme animateurs de bassin ou formateur en EPS (formation continue), ils se retrouvent dans des problématiques généralement reliées à l'entrée dans le métier (gestion de groupe, peur de son manque à savoir, gestion didactique) lorsqu'ils proposent

---

Ainsi, la tâche de l'accumulation appartient au type de tâches (au sens de Chevallard, 1999) des procédés chorégraphiques en composition et le PE propose à partir de celle-ci aux élèves un jeu d'apprentissage, joué et modulé conjointement.

un premier cycle de danse, sous-discipline de l'EPS faisant rarement partie de la culture des professeurs, y compris ceux du secondaire.

Nous interrogerons ainsi la formation reçue à l'aune des dimensions praxéologiques de l'action didactique de cette PE. Pour ce faire, nous nous appuierons lors des résultats – parfois synthétiques⁵ – sur les données suivantes :

- observation de la formation dispensée (synopsis),
- entretien semi-directif avec la CPEPS ayant animé la formation,
- éléments émergeant de l'analyse macrodidactique du cycle (analyse de synopsis en termes de types de tâches et de dimensions du savoir danser mises à l'étude par la PE tout au long du cycle, de lien entre les tâches et de types d'intervention verbale de l'enseignante),
- analyse microdidactique d'un épisode,
- entretiens semi-directifs (pré ou post séance) avec la PE.

3. Résultats

Il s'agit ici d'une classe de dix-neuf élèves, dix filles et neuf garçons, située dans une école un peu difficile, accueillant des enfants d'une cité, située dans une ville industrielle coupée géographiquement de toutes les villes environnantes. Pour construire son cycle, la PE dit s'être appuyée sur les exercices vécus en formation pédagogique et un petit manuel de jeux d'expression corporelle. Cette enseignante n'avait aucune expérience préalable de la danse (ni en tant que formée, ni en tant que pratiquante, ni en tant qu'enseignante) et s'est déclarée très motivée par cette discipline. L'entretien semi-directif *ante-cycle* mené montre que la PE, tout comme la CPEPS, a une définition de l'activité de type institution scolaire (Arnaud-Bestieu, 2005), mettant au centre les aspects psycho-affectifs et relationnels au premier plan. Cette définition et les objectifs déclarés semblent révéler un rapport institutionnel à l'activité, considérée à la fois comme une pratique culturelle permettant un travail transversal et comme une activité dans laquelle les élèves se valorisent et apprennent à vivre ensemble. De plus, les aspects technologiques spécifiques de la danse n'interviennent pas réellement dans la conception du rôle de l'enseignant : aucune référence aux types de tâches en danse, et, côté fondamentaux⁶, seul l'espace est partiellement abordé. Enfin, les séances ont une structure routinière qui reprend une structure pédagogique ancrée dans l'institution : chercher, échanger, s'évaluer, valorisant ainsi une praxéologie didactique très générale. Ce profil de PE, mis en relation avec l'entretien mené avec la CPEPS, montre une certaine conformité aux conceptions institutionnelles de la danse dans l'institution scolaire primaire, conformité d'autant plus prégnante qu'aucun autre assujettissement relatif au savoir en question ne vient la perturber (Chevallard, 1989)⁷. On peut donc confirmer que cette PE peut être considérée, au-delà de son ingéniosité pédagogique propre, comme un sujet reflétant les pratiques possibles suite à une formation en circonscription et plus largement l'institution scolaire primaire dans ses conceptions sur la danse à l'école.

■ Mésogenèse et « magie de la tâche »

L'analyse macrodidactique éclaire le rapport qu'entretient la PE aux tâches épistémiques : dans sa construction, le cycle a été conçu comme une succession de situations à traverser, autour des

⁵ Pour les résultats complets, voir Arnaud-Bestieu, 2011.

⁶ Rudolf von Laban (1879-1958), théoricien de la danse, a proposé une métathéorie du mouvement selon quatre dimensions fondamentales – appelés communément « fondamentaux » ou « paramètres » du mouvement – 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*) d'autre part. De même, et simultanément, tout mouvement entretient un rapport au poids (lutter contre, s'abandonner, etc.) et au flux (libre, contrôlé).

⁷ En effet, comme nous l'avons mis en évidence dans notre mémoire de master 2 Recherche, les PE programmant la danse (y compris avec un intervenant spécialiste) se centrent tous sur les dimensions du vivre ensemble et de la culture, et n'abordent jamais le corps et le travail sur le mouvement que ce soit dans leur préoccupations ou dans leurs visées.

verbes d'action, approche développée par la CPEPS lors de la formation. Dans le cycle, la rencontre avec les savoirs est subordonnée aux tâches mises en place – autour des verbes d'actions, du duo, du tableau et des tâches expérimentales proposées par le chercheur, chacune étant des situations recelant potentiellement les savoirs fondamentaux de la danse contemporaine. Les analyses microdidactiques montrent que l'enseignante, en professionnelle de la gestion des situations scolaires, propose de manière ingénieuse ces situations du point de vue pédagogique (différents rôles joués par les élèves, rapports et rappels entre les exercices...) mais ne régule qu'exceptionnellement l'activité des élèves. L'enseignante est alors garante de la gestion de la séance et de la proposition de tâches potentiellement intéressantes du point de vue des contenus, mais, une fois la consigne initiale donnée, l'élève est seul face à l'apprentissage (aspect topogénétique dominant dans le cycle). L'enseignement se limite ici dans la définition de jeux par une consigne⁸. Ainsi, les processus mésogénétiques transformant le milieu initial sont quasi inexistantes. Les élèves ont à charge de faire vivre la consigne et de repérer dans leur activité les réponses pertinentes, ce qu'ils ne parviennent pas à faire. Le cycle semble donc peu dense en savoirs. Ce constat d'ordre technico-pratique est en lien selon nous avec ce que Jacqueline Marsenach (1991) appelle « *la magie de la tâche* », l'enseignant laissant vivre des situations potentiellement riches en savoirs sans les réguler ou désigner aux élèves les traits pertinents nécessaires à la construction d'une référence. Cela pourrait être aussi relié à un fond théorique de type pseudo-constructiviste dont nous avons par ailleurs montré qu'il était courant dans l'institution primaire en EPS en général (Devos-Prieur, 2006) et en danse en particulier (Arnaud-Bestieu, 2005). La formation a donc apporté à la PE des idées de situations en danse. Mais son manque à savoir (à la fois théorique, technologique et pratique) sur une discipline mineure dans cette institution ne lui permet pas de l'enseigner. La PE n'a alors d'autre solution que de mobiliser lors de ces jeux certains usages didactiques transversaux fortement valorisés par l'institution primaire : utilisation d'affiches, évaluation centrée sur la seule dimension quantitative (par exemple : « *Est qu'il a fait son entrée ? Sa sortie ?* » sans interroger les spectateurs sur la qualité de celles-ci).

■ **Deux malentendus de la formation : l'accueil des réponses et les spectateurs**

Cette difficulté à réguler les situations semble prendre sa source dans la fragilité praxéologique de la PE (voir résultat 4). Cependant, suite à la formation, un malentendu concerne aussi la régulation de l'activité des élèves. La CPEPS insiste, dans l'entretien comme lors de la formation, sur la diversité des réponses motrices et leur accueil en danse :

« C'est une possibilité d'entrer dans cette démarche qui permet d'avoir une évaluation positive chaque fois, quel que soit l'enfant et quelles que soient ses capacités parce que chaque fois la réussite vient par la diversité des réponses et par l'adéquation aux consignes d'inducteurs et il n'y a pas de jugement par rapport à la qualité du mouvement parce qu'il n'y a pas de codage ou de norme spécifique du beau ou du pas beau. » (Entretien CPEPS)

Elle précise que la réussite vient de l'adéquation des propositions aux consignes et insiste sur l'absence de jugement esthétique porté sur la motricité de l'élève, ce qui peut se contredire pour un non-spécialiste : ne pouvant porter de jugement sur le mouvement de l'élève, comment l'évaluer et le réguler ? Nous posons l'hypothèse que ce type de déclaration peut être pris au pied de la lettre par des non-spécialistes. En effet, si toutes les propositions doivent être accueillies et que le jugement n'existe pas en danse, comment réguler ? Une personne experte pourra faire la différence entre non-respect de la consigne et variété des propositions, et sera à même de ne pas confondre jugement esthétique et régulation des paramètres fondamentaux du mouvement. Mais qu'en est-il pour un maître néophyte ? Des données d'entretien montrent que la PE avait retenu que donner des consignes précises ou réguler était un frein à la création :

⁸ En effet, si l'on se réfère aux analyses microdidactiques ce résultat est récurrent : que ce soit pour la mise en place du jeu des statues ou pour les deux mises en place du jeu du miroir proposées, jeux ayant duré respectivement 19, 14 et 26 minutes, la PE n'est intervenu que lors des trois premières minutes afin de définir le jeu (passation consigne). Aucune intervention gestuelle ou verbale n'a suivi.

« *C'était prévu, à un moment je voulais le faire mais ça empêche aussi des créations non ?* » (Entretien post séance 2).

Un autre malentendu concerne la mise en place du rôle de spectateurs, rôle évoqué dans les instructions officielles. Lors de la formation, la CPEPS ne met pas en place d'alternance entre rôle de danseur et rôle de spectateur dans l'activité vécue par les PE ; en revanche, elle l'évoque comme un allant de soi : « *Les élèves spectateurs apprennent autant que les élèves danseurs. C'est un rôle qui fait partie de la danse.* » (CPEPS, formation)

Lors de la première séance, la PE propose trois exercices que les élèves vivent quatre par quatre, le reste de la classe en position de spectateurs, sans consigne. Ainsi, chaque élève a été actif moins de cinq minutes durant la séance et l'agitation a peu à peu atteint l'insupportable. Le chercheur aborde alors la question des spectateurs lors de l'entretien ; la PE déclare : « *Mais je pensais qu'en danse il fallait faire avec les spectateurs et les danseurs...* » (Entretien post séance 1).

Nous voyons donc ici comment manque à savoir et malentendus suite à la formation peuvent s'interpénétrer dans l'analyse de la faible action régulatrice de la PE.

■ ***Incorporation des savoirs et ressources pour enseigner : l'exemple de l'espace***

Néanmoins, les analyses macro et micro (cf. annexe 2 et résultat 4) montrent qu'un élément du milieu a été occasionnellement régulé par la PE : le rapport à l'espace. Bien que ces régulations ne soient pas assez insistantes – ou que l'exigence de leur respect ne soit pas assez explicite pour que les élèves ne l'intègrent massivement à l'activité – il est intéressant de constater que ces régulations portent sur l'aspect de l'activité majoritairement traité lors de la formation (56 minutes d'exercices vécus environ sur 3 heures et de nombreuses relances spatiales pendant les exercices vécus par la suite). Cette remarque nous paraît relever du rapport entre incorporation et capacité à réguler le milieu : il est intéressant de noter que ce qui a été mis en place et régulé spontanément, c'est avant tout et presque exclusivement les dimensions largement abordées corporellement en formation et relativement simples à intégrer pour un non-spécialiste : les verbes d'action et l'espace (dans ses dimensions basiques). Cette analyse va dans le sens du rapport institutionnel mais aussi de la construction praxéologique : ce qui est présent dans la pratique est ce qui a été vécu corporellement en formation et non les données issues du discours de la CPEPS ou du livre lu par l'enseignante. Les ressources incorporées lors de la formation renforcent ainsi la praxéologie disciplinaire de la PE, moyen de la régulation de l'activité des élèves. En revanche, les rapports au temps et à l'énergie via le travail autour des verbes d'action ont été présents lors de la formation mais ont été peu expérimentés corporellement et mélangés aux consignes imaginaires. Ces dimensions que l'on peut penser moins courantes dans le rapport à la motricité des non-danseurs ont donc disparu.

■ ***Problématique praxéologique des milieux ouverts en danse : d'un incident critique didactique à la réflexion sur la pertinence d'une danse créative avec des professeurs non spécialistes***

Dans le cadre de la mise en place de la tâche expérimentale *l'atelier*⁹, la PE consacre trois épisodes à la transmission du précédé chorégraphique de l'accumulation. Nous nous centrerons sur l'analyse microdidactique de l'épisode de la séance 7, épisode lors duquel la PE est moins en retrait et qui peut être considéré comme l'un des deux incidents critiques didactiques observés durant cette recherche ; la problématique de cet incident est selon nous une source précieuse pour comprendre les obstacles de l'enseignement de la danse contemporaine par un enseignant néophyte en danse et pour identifier les ressources utilisées par la PE. Cette analyse permet

⁹ Il s'agit d'une tâche de composition à mettre en place avec les élèves qui, par petits groupes, doivent choisir et agencer des mouvements puis jouer sur l'espace entre danseurs et la partition chorégraphique.

d'illustrer les résultats précédents tout en les affinant. Soulignons que nous ne rapportons ici que les analyses relatives à la mésogenèse¹⁰. La transcription intégrale de l'épisode est en annexe 3.

- *La consigne*

Lors de la consigne, nous remarquons tout d'abord que l'enseignante annonce un travail sur le canon, demandant même aux élèves de rappeler en quoi consiste ce procédé en chant. Or, dès que la PE décrit le procédé visé, nous remarquons que c'est de l'accumulation qu'il s'agit. En effet, danser une phrase en canon reviendrait à danser la même phrase, composée au préalable, en deux groupes (ou davantage), le deuxième groupe partant en décalé (par exemple quatre ou huit temps après le premier). Ici, il s'agit d'accumuler des mouvements, c'est-à-dire, comme dans un jeu de *memory*, de reprendre un module et, à chaque fois, d'y ajouter un élément. Nous repérons donc un premier incident didactique entre professeur et savoir, même si aucun élève ne semble le remarquer. Nous notons qu'il ne s'agit pas d'une erreur de vocabulaire isolée, puisque la PE reprend le terme de « canon » lors de la séance suivante (séance 8). Puis elle invite quatre élèves pour démontrer la consigne.

- *La démonstration*

Il s'agit ici pour les élèves de proposer une accumulation de gestes en improvisation, alors qu'il s'agit d'un procédé chorégraphique de composition. On peut penser que l'improvisation vient préparer la composition ultérieure, mais ce qui est demandé ici transforme l'enjeu de l'exercice : l'accumulation est un procédé qui permet de créer une intensité de la partition chorégraphique, la phrase de départ prenant peu à peu de l'ampleur à chaque répétition. Les danseurs ayant à utiliser ce procédé partent de mouvements choisis et un moment de transmission de chaque mouvement précède un moment de composition où la partition est discutée et répétée. Ici, l'élève D4 devrait mémoriser instantanément les trois mouvements précédents et en proposer un autre, ce qui aurait été quasiment impossible si un autre incident n'avait pas facilité cet aspect : chaque élève se place dans une statue. La tâche de D4 est donc facilitée puisqu'il peut observer les positions de ses camarades quand vient son tour (ce qui ne serait pas le cas avec une véritable accumulation de mouvements). Mais ce point nous amène à une autre observation, probablement la plus importante : le milieu co-construit durant cette démonstration empêche l'approche du procédé chorégraphique choisi. En effet, l'accumulation suppose des mouvements comportant un début et une fin, même s'ils sont ensuite enchaînés. Ici, l'élève se place dans une statue et malgré la tentative de régulation de la PE, que nous commenterons dans le paragraphe suivant, c'est la position qui semble faire enjeu, et non le mouvement. Par conséquent, les élèves jouent un autre jeu qui consiste à copier la statue de l'élève précédent et, à la demande de l'enseignante, la modifient légèrement. En plus, les élèves jouent ainsi dans la continuité de l'exercice précédent où il s'agissait de copier des statues. On peut penser que la confusion entre les jeux a probablement été accentuée par une impression de continuité. La démonstration propose donc l'illustration d'un autre jeu que celui qui est demandé et, malgré des remarques qui laissent penser que l'enseignante perçoit le problème, celle-ci laisse les élèves transformer la consigne de départ.

- *La reformulation de la consigne*

C'est à propos de la distinction entre « pose » et « mouvement » que la PE réagit lors de ce temps de reformulation de la consigne. L'élève reformule ce qui a été proposé lors de la démonstration et parle donc de pose de danse. La PE reprécise alors les choses ainsi : « *Mais ça peut être un mouvement... heu... (fait un rond de jambe lié) c'est pas obligatoirement un geste comme ça (monte son bras, statue)* ». Elle tente donc d'éloigner les élèves de la proposition de statues, mais nous pensons qu'elle n'est pas assez claire pour y parvenir : elle dit « *pas forcément* », « *pas obligatoirement une statue* », ce qui laisse la possibilité d'en utiliser, alors qu'elle devrait dire *obligatoirement un mouvement, pas de statue*. Elle propose ensuite des actions (toupie, rouler, sauter). Elle souligne aussi que ces actions peuvent être réalisées à

¹⁰ Pour l'analyse microdidactique intégrale de cet épisode : Arnaud-Bestieu, 2011 ; p.226-241

différents niveaux (« *Dans le monde que vous voulez.* ») : une fois de plus, la PE se réfère aux verbes d'action et à l'espace pour tenter d'enseigner. Notons que les actions proposées par la PE conviendraient en effet pour cette tâche mais ces propositions ne parviennent pas à transformer la conception de l'exercice que la démonstration a suggérée aux élèves, comme le montre la suite.

- *L'essai des élèves*

Soulignons tout d'abord que la PE donne à nouveau des éléments de consigne ayant pour but d'encourager les élèves à se soucier de la reproductibilité de leur geste. Mais dès que les élèves commencent à se placer en statues et à les copier, elle ne régule pas l'activité, restant en retrait, silencieuse. Elle a pourtant conscience que le jeu n'est pas joué correctement, comme le montre sa déclaration finale : « *Vous me faites le tableau vivant ! Vous devez rajouter un mouvement à chaque fois. Vous avez échoué.* » La PE perçoit donc le décalage entre l'activité des élèves et le jeu initialement prévu mais sans parvenir à modifier le milieu afin de revenir à la tâche d'accumulation. De plus, l'interprétation proposée plus tôt, en termes de manque à savoir, nous semble être confirmée par la suite du cycle. Lors de l'entretien *post* séance 7, la PE commence par nous dire : « *Ben je pensais pas avoir le temps de faire le dernier exercice... Par contre, ils n'ont pas bien écouté...* » Elle a donc bien conscience que ça n'a pas fonctionné mais pense que cela vient uniquement du manque d'attention des élèves.

4. Discussion

L'objet de cet article est d'amener une contribution, à partir d'un cas clinique, à la compréhension des liens possibles entre formation courte en circonscription et développement de l'activité didactique de l'enseignant. Nous avons repéré que la formation a marqué le rapport au savoir de cette enseignante à l'activité (prégnance du travail sur les verbes d'action, sur l'espace) et qu'elle lui a donné quelques ressources. En effet, nous avons remarqué, tout au long des analyses, que la PE régule essentiellement les dimensions spatiales sur lesquelles la formatrice a elle-même insisté lors de la formation pendant laquelle les enseignants expérimentaient alors l'improvisation. De même, la PE invoque pertinemment les verbes d'action, entrée en improvisation utilisée par la CPEPS. La formation, bien qu'insuffisante pour armer l'action didactique de la PE et parfois source de malentendus, a quelque peu étoffé sa praxéologie disciplinaire. Mais il est intéressant de noter que les seules ressources praxéologiques de la PE se situent dans le versant technico-pratique : ce que lui a permis la formation, c'est s'approprier quelques tâches simples et une fruste technique associée à celles-ci. Les entretiens ainsi que les analyses microdidactiques montrent bien que les dimensions technologiques et théoriques sont absentes. Soulignons aussi que nous n'aborderons pas la praxéologie didactique de cette enseignante car il nous semble que celle-ci ne peut émerger véritablement du fait de la trop grande faiblesse de la praxéologie disciplinaire. Pour le dire autrement, la PE s'appuie sur un fonctionnement pédagogique général au sein duquel son action didactique dépend complètement de sa praxéologie disciplinaire comme cela apparaît clairement pour l'épisode analysé. Nous revenons donc sur la question du pseudo-constructiviste évoqué en résultat 1. Si les données d'entretien, en particulier avec la CPEPS, corroborent sa prégnance dans l'institution primaire, l'analyse présentée en résultat 4 montre néanmoins que le retrait de la PE et sa faible activité régulatrice ne sont pas un choix mais bel et bien la conséquence de sa difficulté à réguler l'activité.

Il ressort donc des analyses que les deux dimensions du savoir danser sur lesquelles la PE présente un peu plus de ressources sont celles vécues, en tant que « pratiquante » en formation, alors que d'autres dimensions évoquées, même assez longuement par la CPEPS mais avec peu d'expérimentation corporelle, n'ont pas fait ressources dans l'épistémologie pratique de cette enseignante. Ce résultat montre l'impact du vécu corporel et nous pensons qu'il peut être profitablement mis en relation avec la question de l'instrumentalisation des artefacts (au sens de Rabardel, 1995) proposés en formation. En effet, y sont délivrés aux enseignants des situations,

des conseils, des discours et des moments d'expérimentation corporelle, tous pouvant être considérés comme des *artefacts symboliques*, artefacts qui, pour devenir instruments de l'activité de l'enseignant en train d'enseigner, doivent faire l'objet d'une *genèse instrumentale*. L'artefact ne devient *instrument* que lorsqu'il fait partie des usages du sujet agissant, « *c'est-à-dire des activités où il constitue un moyen mis en œuvre pour atteindre les buts que se fixe l'utilisateur* » (Rabardel, 1995). Nous avons vu dans quelle mesure l'expérimentation corporelle a eu ici un impact sur la genèse instrumentale des artefacts délivrés par la CPEPS. En revanche, le seul discours de la CPEPS, forcément elliptique et plein d'implicite, ne permet pas cette instrumentalisation et amène même à des malentendus, aspect certainement accru dans une discipline dont la faible diffusion dans la société se couple à l'absence d'un cursus partagé. Analyser le lien entre formation et action didactique peut ainsi permettre de penser la formation à nouveaux frais, en associant dans sa conception enjeux didactiques et enjeux ergonomiques.

De plus, l'activité danse, telle que conçue dans l'institution scolaire – c'est-à-dire en fort lien avec les dimensions expressives et créatives portées par la danse contemporaine – privilégie les tâches impliquant des milieux ouverts et peu modélisables *a priori* ce qui accroît l'incidence de la praxéologie disciplinaire de l'enseignant. En effet, nous l'avons vu pour le jeu d'accumulation proposé par la PE, l'enseignant doit parvenir à distinguer les traits pertinents dans l'activité imprévisible des élèves et percevoir ce qui, dans le mouvement de l'élève, fait obstacle à l'avancée du savoir. Nous voyons ici en quoi le terme co-construction est double : conformément à la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD), nous considérons l'action didactique comme coopérative et conjointe (Sensevy, 2007 ; Sensevy & 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. Dans ces situations, l'incidence de la praxéologie disciplinaire sur l'action didactique est très forte et l'incertitude est si forte que l'enseignant néophyte ne peut se sentir efficace (et il serait intéressant de parvenir à définir où commence la véritable expertise) en raison du rapport intenable entre buts et moyens. Peut émerger un climat d'angoisse : la contraction de son pouvoir d'agir (au sens de Clot, 2008), associé éventuellement à l'agitation des élèves que renforce son incertitude, peut entraîner une souffrance professionnelle, laquelle permet – conjointement au très faible enjeu institutionnel de la discipline – de comprendre sa rare programmation. Comme nous l'avons vu, la PE s'abstient généralement de réguler l'activité des élèves, restant en retrait dans la posture de pure conservation de soi (Clot, 2001) qui caractérise majoritairement le cycle. Le décalage (dont la PE est bien consciente) entre l'efficacité tournée vers soi (se préserver en se retirant du jeu) et l'efficacité tournée vers l'activité des élèves (leur permettre d'apprendre) crée une forte tension entre sens et efficacité, tension source de souffrance professionnelle.

Nous concluons en nous interrogeant ainsi sur la pertinence de la conception majoritaire quant à la danse à l'école. Si nous sommes convaincus des intérêts *pour l'élève* d'une danse associant improvisation et composition, permettant ainsi l'entrée dans les rôles de danseur, de spectateur et de chorégraphe et le jeu sur des paramètres du mouvement ouvrant la porte à la poésie (au sens de Laurence Louppe, 2000), nous posons la question de la pertinence *pour l'enseignant* non spécialiste de formations très courtes fixant de tels objectifs et mettant au centre des tâches (improvisations et compositions) renvoyant à des milieux tellement ouverts que seule une réelle expertise permet de réguler. Il nous semble que le néophyte se retrouve dans une situation où son pouvoir d'agir se voit inévitablement mis à mal et où les objectifs ne peuvent être atteints. Ce questionnement peut d'ailleurs probablement s'élargir à d'autres disciplines : les milieux ouverts semblent requérir moins de technicité pour l'enseignant (qui n'a pas à démontrer et faire étalage d'un savoir) mais leur gestion requiert des savoirs d'autant plus nombreux qu'il doit s'adapter *hic et nunc* à des réponses variées et imprévisibles.

Références

- AMIGUES R. (2003), « Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante », *Skholé*, Hors-série n°1, p.5-16
- 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*, Thèse de doctorat, Université Toulouse Le Mirail, En ligne <http://www.theses.fr/2011TOU20018>
- ARNAUD-BESTIEU A. & 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*, n°6, En ligne <http://tfe.revues.org/index1244.html>
- ARNAUD-BESTIEU A. (2005), *La danse contemporaine à l'école : d'un savoir complexe à un savoir tronqué*, Mémoire de master 2 Recherche, Université de Provence, non publié.
- BUCHETON D. & SOULÉ Y. (2009), « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, n°3/3, p.29-48.
- CHEVALLARD Y. (1989), « Le concept de rapport au savoir : rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel », *Cahiers du Séminaire de didactique des mathématiques et de l'informatique*, IMAG, Université de Grenoble, Document interne, p.211-236.
- CHEVALLARD Y. (1999), « L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, n°19(2), p.221-266.
- CLOT Y. (2008), *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, Presses universitaires de France.
- CLOT Y. (2001), « Clinique de l'activité et pouvoir d'agir », *Éducation Permanente*, n°146, p.7-16.
- DEVOS-PIEUR 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, Université Toulouse III, non publié.
- LAURENT Y. (2014), *La co-analyse de l'activité de travail entre formateurs et formés : un moyen pour repenser les pratiques et les contenus de Formation Continue en EPS*, Thèse de doctorat, Aix-Marseille Université, non publié.
- LOUPPE L. (2000), *Poétique de la danse contemporaine*, Bruxelles, Contredanse.
- MARSENACH J. (1991), *Éducation physique et sportive. Quel enseignement ?*, Paris, INRP.
- RABARDEL P. (1995), *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.
- SCHUBAUER-LEONI M.-L. & LEUTENEGGER F. (2005), « Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée », *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, n°27(3), p.407- 429.
- SENSEVY G. (2007), « Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique » dans G. Sensevy et A. Mercier (éds), *Agir ensemble : éléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p.13-49.
- SENSEVY G. & MERCIER A. (2007), *Agir ensemble : éléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Annexes

Annexe 1 : Contenu de la formation

	Pratique corporelle en improvisation (en minutes - %)		Échanges langagiers et prise de notes (en minutes - %)	
Tous thèmes	88	55,7 %	70	44,3 %
Verbes d'action	53	33,5 %	9	5,7 %
Marche et gestes quotidiens	35	22,1 %	0	0 %
Espace	56	35,4 %	10	6,3 %
Temps	6	3,8 %	15	9,5 %
Corps	4	2,5 %	12	7,6 %
Énergie	6	3,8 %	10	6,3 %
Relation	18	11,4 %	17	10,8 %

Annexe 2 : Nombre de régulation par paramètre dans le cycle de PE

Espace	9
Temps	0
Corps / Verbes d'action	2
Énergie	0
Relation (contact)	1

Annexe 3 : Transcription de l'épisode

A) La consigne

Les élèves sont assis et Eve commence ainsi (T0) :

« Alors c'est quoi le canon en chant ?

E1 : On chante pas en même temps.

PE : On ne chante pas en même temps, tout à fait, mais est-ce qu'on chante la même chose ?

Plusieurs E : Oui.

E2 : Mais pas ensemble.

PE : Oui, on chante la même chose mais pas en même temps, très bien. 'Y a un petit décalage. Donc là ça va être pareil mais sans chanter, on est en danse, ça va être des mouvements, de gestes. (48") Alors un groupe... (choisit).

(1'15") Alors, le premier il fait un geste, enfin un geste, je veux dire un mouvement de danse. Ça peut être dans le monde des géants, ça peut être dans le monde des fourmis.

B) La démonstration

L'élève désigné esquisse un geste et PE lui dit (1'17") :

Un geste mais on est en danse, un mouvement de danse. Alors c'est quoi ? Refais-le du départ, fais ton mouvement de danse.

L'élève D1 se place dans la position suivante (statue sur un pied, un bras levé).

PE : C'est ton mouvement de danse (le refait en disant en précisant le chemin du mouvement :) hop... Pensez que ça doit être joli, agréable à regarder, donc faites-le doucement. D'accord ? Ça peut être saccadé, tout en douceur... Refais-le et pense à ton mouvement de danse et en faisant des choix, saccadé, ample, tout petit ou lié... Vas-y, refais ton geste.

2'17" : l'élève D1 se replace dans la même position mais monte son pied et son bras de manière lente et liée.

PE : *Voilà... D'accord, et tu bouges plus.* (2'20")

Aux trois autres danseurs du groupe: *j'espère que vous avez fait attention parce que le second vient et fait le même geste.*

Deux élèves viennent en même temps, PE gère sur un mode de discipline. Une élève, D2, reste et se place dans la même position que D1. (2'37")

PE : *Mets-toi où tu veux, mais c'est pas la statue! C'est pas la statue, c'est je me place et après je fais le même mouvement et elle l'a fait de façon ample* (PE le fait).

D2 reproduit le placement de D1.

PE : *Donc il faut bien regarder ce que fait le premier. Et tu rajoutes un geste. Tu as fait le geste du premier et tu fais le second.*

D2 modifie sa statue en montant l'autre bras à l'horizontale.

(3'02") PE : *C'est quoi ton geste exactement?*

D2 relâche puis remonte son bras gauche à l'horizontale.

(3'09") PE : *Alors refais tout depuis le début. Tu fais le premier mouvement et le deuxième mouvement.*

D2 s'exécute et reste en statue sans pouvoir en assumer l'équilibre sur un pied.

PE : *Et ton mouvement? Il faut que ceux qui sont après aient bien compris ton mouvement. Refais!*

D2 remonte son bras et lâche la position car manque d'équilibre.

PE : *Et concentre-toi!*

D2 se replace dans la position 2 mais bouge.

PE : *Ines! Ou tu le fais bien ou tu vas t'asseoir! C'est quoi ton mouvement?!*

D2, sur ses deux pieds, monte son bras.

PE : *Donc c'est pas je tiens ma manche, c'est ça* (monte son bras). *Bien* (3'43") *qui est le troisième?*

D3 approche.

PE : *Donc tu te places où tu veux, tu fais le premier mouvement..*

D3 se place à peu près dans la même position que D1.

PE : *Nesrine elle a pas fait ça! Elle a fait* (le fait lent et lié en disant:) *hop...*

D3 se place dans la position de D2.

PE : *Et ton mouvement c'est lequel? (D3 hésite) Ben, une fois que tu es là tu peux faire une toupie si tu veux, allez!*

D3 monte le bras gauche jusqu'en haut. Équilibre très instable.

PE : *Très bien! Donc tu as fait le mouvement de Nesrine, le mouvement d'Ines et ton mouvement. D'accord, très bien. À toi Sofiane, tu fais le premier mouvement, deuxième mouvement, troisième mouvement et tu inventes un mouvement... de danse. Et pense que c'est de la danse!*

D4 se place approximativement comme D3.

PE : *Alors j'ai pas vu le mouvement d'Ines. Ines elle a relevé.*

D4 se place comme D2.

PE : *Et le mouvement de Melissa?*

D4 se retourne pour la voir. Hésite.

PE : *Allez ça s'enchaîne, c'est lié! Sofiane, regarde! Elle a fait son mouvement (D1) puis Ines comme ça (D2) et Melissa (D3). (D4 ne bouge pas). Et le tien c'est quoi?*

Se place à peu près comme D3. (5'29")

PE : *Alors refais.*

D4 se replace dans sa statue, extrémité par extrémité.

PE : *Refais tout depuis le début* (5'37") *Le mouvement de Nesrine, le mouvement d'Ines, de Melissa et le tien.*

D4 se place dans une statue sur un pied sans lien avec les gestes précédents.

PE : (Aux S :) *Vous avez vu il est compliqué celui-là. (À D4:) Et le tien?*

Se replace sur ces deux pieds puis propose une statue en plaçant les trois membres l'un après l'autre.

PE : *Tu as trois mouvements? Un mouvement à ajouter!*

Refais approximativement (6'02" :)

PE : *Donc ton mouvement c'est ton bras qui redescend? Quand tu l'as relevé, y en a un que tu redescends comme ça. OK très bien!* (6'20") *Statue, stop, vous allez vous asseoir* (6'25")

C) Reformulation de la consigne

Dès que les quatre élèves du groupe de démonstration sont assis, PE enchaîne (6'32") :

Qui me répète ce qu'il faut faire?

Une seule élève (qui pratique la danse) lève la main. PE la désigne.

E+ : *Y a un groupe....Y en a un groupe qui va au fond. Y a quelqu'un /*

PE : le premier...

E+ : le premier qui fait une pose de danse...

PE la coupe : *Pas forcément... Il se met déjà pour montrer que c'est le départ, il se place quelque part, et à partir du moment où il est placé il va faire son mouvement de danse. Mais ça peut être un mouvement... heu... (fait un rond de jambe lié) c'est pas obligatoirement un geste comme ça* (monte son bras, statue). *Ça peut être une toupie, ça peut être rouler.. un mouvement... Ça peut être sauter* (elle saute, bras en extension), *c'est de la danse. Un mouvement de danse.* (7'36") *Dans le monde que vous voulez. Et qui soit clair pour celui qui fait après. S'il ne peut pas le voir, que c'est un truc comme ça* (esquisse un mini geste devant son visage) *celui qui*

est là-bas il ne voit pas et il ne sait pas ce qu'il doit faire. Pensez au partenaire, à faire des gestes qui soient faisables, pas trop compliqués, n'allez pas trop vite parce qu'il doit le mémoriser. Que doit faire le second?

Redésigne E+ qui est toujours la seule à lever la main.

E+ : *Le second il fait le même mouvement et après il fait le sien.*

PE : *Il en ajoute un en plus.*

E+ : *Après le 3ème il fait le mouvement du 1er, le mouvement du 2ème et après il en invente un.*

PE : *Ça fait trois mouvements.*

E+ : *Le 4ème, il fait le mouvement du 1er, le mouvement du 2ème, du 3ème et après il en invente un.*

PE : *Ça s'enrichit au fur et à mesure. (8'31") Alors, pareil que tout à l'heure parce qu'il nous reste cinq minutes, ... , vous allez démarrer les quatre groupes, ..., vous allez démarrer les quatre groupes ensemble. C'est-à-dire qu'il y a le premier de chaque groupe qui va se placer et chaque groupe fonctionne à son rythme. (9'05) PE prend ensuite 58" pour demander aux élèves qui seront les premiers, seconds, etc.*

D) L'essai des élèves

Les groupes vont se placer près du miroir, et PE lance l'activité ainsi (10'03") :

Tout ce travail-là se fera en silence. Pensez à être vus par les autres. Faites des mouvements assez larges, assez simples. Allez assez lentement pour que l'autre puisse le reproduire.

Les premiers de chaque groupe entrent et se placent en statue (cf. ph6) et les suivants, l'un après l'autre, se placent dans la même statue que le premier, comme lors d'un exercice précédent («le tableau vivant») comme le montre la photo.

PE, jusque là silencieuse, dit alors (11'59") :

Vous me faites le tableau vivant! Vous devez rajouter un mouvement à chaque fois. Vous avez échoué. (12'01")