



**HAL**  
open science

# Une approche didactique de la danse et de la création chorégraphique

Virginie Messina

► **To cite this version:**

Virginie Messina. 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. Education. Université Bretagne Loire, 2017. Français. NNT: . tel-01879264

**HAL Id: tel-01879264**

**<https://theses.hal.science/tel-01879264>**

Submitted on 22 Sep 2018

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

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



UNIVERSITE  
BRETAGNE  
LOIRE

THESE / UNIVERSITÉ RENNES 2

présentée par

sous le sceau de l'Université Bretagne Loire

pour obtenir le titre de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ RENNES 2

Mention : Sciences de l'éducation

**Virginie Messina**

Préparée à l'Équipe d'accueil n° 3875

CREAD, Centre de Recherche sur l'Éducation,  
les Apprentissages et la Didactique

Ecole doctorale ELICC, Éducation, Langage, Interactions,  
Cognition, Clinique (ED 603)

# 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

Volume 1

Thèse soutenue le 13 décembre 2017

devant le jury composé de :

**Jean-Charles Chabanne**

Professeur, ENS-IFE de Lyon / rapporteur

**Maurice Courchay**

Directeur du département danse, Le Pont Supérieur / membre invité

**Roland Huesca**

Professeur, Université de Lorraine / rapporteur

**Monique Loquet**

Professeure, Université Rennes 2 / directrice de thèse

**Isabelle Mili**

Professeure, Université de Genève

**Guylène Motais-Louvel**

Docteure en Sciences de l'éducation / co-directrice de thèse

**Gérard Sensevy**

Professeur, Université de Bretagne occidentale

**Joëlle Vellet**

Maître de conférences, Université de Nice Sophia Antipolis



SOUS LE SCEAU DE L'UNIVERSITÉ BRETAGNE LOIRE

UNIVERSITÉ RENNES 2

Ecole Doctorale Éducation, Langage, Interactions, Cognition, Clinique

ELICC (ED 603)

Équipe d'accueil CREAD n° 3875

**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

Discipline : Sciences de l'éducation

Volume 1

Présentée par Virginie MESSINA

Directrice de thèse : Monique LOQUET

Co-directrice de thèse : Guylène MOTAIS-LOUVEL

Soutenue le 13 décembre 2017

Jury :

Jean-Charles CHABANNE, Professeur 70<sup>ème</sup> section, ENS-IFE de Lyon – Rapporteur  
Maurice COURCHAY, Directeur du département danse, Le Pont Supérieur - Membre invité  
Roland HUESCA, Professeur 18<sup>ème</sup> section, Université de Lorraine - Rapporteur  
Monique LOQUET, Professeure 70<sup>ème</sup> section, Université Rennes 2  
Isabelle MILI, Professeure en Sciences de l'éducation, Université de Genève  
Guylène MOTAIS-LOUVEL, Docteure en Sciences de l'éducation  
Gérard SENSEVY, Professeur 70<sup>ème</sup> section, Université de Bretagne occidentale  
Joëlle VELLETT, Maître de conférences 18<sup>ème</sup> section, Université de Nice Sophia Antipolis



# Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier mes directrices de recherche, Monique Loquet et Guylène Motais-Louvel, pour leur présence tout au long de ce parcours de thèse. Leurs commentaires avisés m'ont permis d'être toujours plus exigeante. Je les remercie tout autant pour leurs qualités humaines, pour les encouragements qu'elles m'ont adressés et la confiance sans faille qu'elles m'ont accordée.

J'adresse toute ma reconnaissance aux membres du jury. En particulier Roland Huesca et Jean-Charles Chabanne, pour l'intérêt qu'ils ont accordé à ce travail de recherche en me faisant l'honneur de participer à son évaluation.

J'adresse un remerciement particulier à Gérard Sensevy qui a suivi de manière attentive mon travail de recherche depuis mon mémoire de master. Je le remercie chaleureusement et sincèrement pour sa présence, ses conseils avisés et son sens de l'écoute, et suis très honorée par sa présence en tant que membre de ce jury.

Il est important de mentionner que cette thèse a été soutenue par un contrat doctoral et une allocation de recherche attribuée par la région Bretagne et qu'un tel soutien a été précieux pour mener à bien ce projet.

Cette recherche n'aurait pu voir le jour sans les artistes, les enseignantes et les élèves. Je tiens sincèrement à les remercier pour avoir partagé avec moi leur expérience de la danse. Ils m'ont accordé de leur temps avec générosité à de nombreuses reprises. M'entretenir avec eux a été passionnant et je suis convaincue que « faire parler la danse » a de grandes vertus.

À l'invitation de Gérard Sensevy, j'ai pu participer depuis ma première année de master au séminaire « Action du professeur ». Je dois dire que ce travail de thèse ne serait pas ce qu'il est sans les échanges stimulants et réguliers au sein de ce collectif, et le soutien bienveillant de ces membres. En particulier, je tiens à remercier Brigitte, Fabrice et Loïs pour tous leurs encouragements.

A de nombreuses reprises, l'aventure de cette thèse a été joyeuse grâce aux collègues doctorants qui l'ont accompagnée. Je pense en particulier à Elzbieta, Yann, Simon, Caroline, Cathy et Murielle, pour leur énergie et la bonne humeur qu'ils savent transmettre.

Sophie, Sylvaine, Carole, Pascale, je n'aurai pu me passer de votre soutien, de votre écoute, de vos conseils, de vos encouragements qui m'ont permis de continuer dans les moments difficiles. Ce que j'ai appris toutes ces années va bien au delà du métier de chercheur.

Je voudrais pour finir adresser ma reconnaissance à ma famille et mes amis, pour leur présence affectueuse.

Sandrine, François, Camille, Rozenn, Monique, vous avez concrètement participé à ce projet par votre aide, votre soutien et l'amitié que vous me témoignez.

David, Agathe, May, vous avez partagé avec moi les moments les plus enthousiasmants comme les plus difficiles. Je vous remercie pour toutes vos attentions et vos encouragements de chaque jour, surtout en cette fin de thèse. Je vous adresse tout mon amour.



*À Augusta, Girolama et Francesco, mes grands-parents.*

*À Danièle Talbot,  
Sans qui la danse n'aurait pas la même saveur.*





# Sommaire

Remerciements .....	5
Sommaire .....	9
Introduction générale.....	13
<b>1<sup>ère</sup> Partie – Éléments de contextualisation et de problématisation .....</b>	<b>17</b>
<b>Chapitre 1 – Problématisation d’une approche didactique de la danse et de la création chorégraphique .....</b>	<b>19</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>21</b>
<b>I. La danse et la création chorégraphique : premiers éléments .....</b>	<b>21</b>
1. La danse et la création chorégraphique comme <i>œuvres humaines</i> et comme <i>pratiques épistémiques</i> .....	21
2. Danser et chorégrapheur.....	22
3. La création comme <i>expérience</i> .....	23
<b>II. La danse et la création chorégraphique dans l’institution scolaire et à l’école élémentaire en particulier .....</b>	<b>25</b>
1. Quelques repères historiques.....	25
2. Pratiques artistiques et parcours de l’élève.....	26
3. La danse et la création chorégraphique à l’école élémentaire .....	27
3.1 Une double inscription curriculaire.....	27
3.2 Les enjeux de la pratique .....	27
<b>III. Approche didactique de la danse et de la création chorégraphique.....</b>	<b>29</b>
1. Une approche didactique de la danse à l’École.....	29
2. La question de la référence dans l’enseignement de la danse à l’École .....	30
<b>IV. Formulation des questions de recherche en lien avec les cas analysés .....</b>	<b>31</b>
1. Le cas de la création <i>POLICES !</i> de Rachid Ouramdane .....	32
2. Le cas des interventions d’un artiste chorégraphique à l’école.....	33
3. Le cas de séances menées par une enseignante dans une classe élémentaire .....	33
<b>Chapitre 2 – Outils théoriques mobilisés dans l’analyse .....</b>	<b>35</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>37</b>
<b>I. La théorie de l’action conjointe en didactique : quelques soubassements épistémologiques .....</b>	<b>38</b>
1. Posture grammaticale, logique de la pratique et action conjointe.....	38
2. Les savoirs comme puissances d’agir et comme pratiques de savoir.....	40
3. Arrière-plan et voir-comme .....	41
4. Le modèle du jeu .....	41
4.1 Voir l’action conjointe (didactique) comme un jeu .....	42
4.2 Jeu épistémique et jeu d’apprentissage.....	43
4.3 Jeu et système stratégique .....	45
4.4 Construction du jeu et intentions.....	46
<b>II. Analyser l’action conjointe (didactique).....</b>	<b>48</b>
1. Le contrat .....	48
2. Le milieu .....	49
3. Le milieu comme possibilité d’enquête .....	51
4. Définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser .....	54
5. Faire milieu.....	55

6. Se faire milieu .....	56
<b>Chapitre 3 – Méthodologie retenue .....</b>	<b>59</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>61</b>
<b>I. De l'étude de cas à la constitution de faits emblématiques.....</b>	<b>61</b>
1. Fondements de l'analyse par cas.....	62
2. Une analyse <i>horizontale</i> des cas .....	62
3. Une analyse historique des cas .....	64
4. Constitution d'une emblématicité des cas .....	65
<b>II. Recueil et analyse des données .....</b>	<b>65</b>
1. Positionnement du chercheur.....	66
2. Choix des cas retenus .....	66
3. Outils spécifiques au recueil de données .....	67
3.1 Les films d'étude.....	67
3.2 Les notes de terrain.....	68
3.3 Les entretiens .....	69
3.4 Les documents.....	69
4. Outils spécifiques à l'analyse des données .....	70
4.1 Le parti-pris d'une description multimodale .....	70
4.2 Des outils pour analyser et décrire la pratique.....	71
4.3 Décrire l'expérience du corps dansant .....	73
4.4 Usage de contrefactuels.....	75
<b>2<sup>ème</sup> partie – Présentation des analyses empiriques, discussion et perspectives..</b>	<b>77</b>
<b>Chapitre 4 - Le cas de la création <i>POLICES !</i> de Rachid Ouramdane .....</b>	<b>79</b>
<b>Une analyse de l'action conjointe entre un chorégraphe et des danseurs .....</b>	<b>79</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>81</b>
<b>I. Genèse de la pièce <i>POLICES !</i> comme arrière-plan à l'analyse de l'action conjointe .....</b>	<b>82</b>
1. Contexte d'émergence de la pièce <i>POLICES !</i> .....	82
1.1 Le chorégraphe Rachid Ouramdane et sa démarche artistique.....	82
1.2 Rencontres et collaborations avec Sonia Chiambretto .....	84
1.3 Constitution d'un problème.....	85
1.4 Le texte <i>POLICES !</i> .....	86
2. La pièce chorégraphique <i>POLICES !</i> .....	87
2.1 Interprètes et artistes associés .....	87
2.2 Territoires et re-crétions.....	90
2.3 Ecriture chorégraphique et dramaturgique .....	91
3. Du texte <i>POLICES !</i> à la pièce chorégraphique .....	92
3.1 Le temps des directives .....	95
3.2 Le temps des répétitions.....	98
3.3 Le temps des représentations.....	100
4. Premiers éléments concernant le jeu épistémique de la création chorégraphique	100
<b>II. Travailler la Danse des bras .....</b>	<b>102</b>
1. Contexte de l'observation .....	102
2. La Danse des bras .....	104
2.1 Description de la séquence du point de vue du spectateur-chercheur .....	105
2.2 Description de la séquence comme problème à résoudre .....	106
2.3 Description de la séquence à partir des consignes proposées aux danseurs par le chorégraphe .....	110
2.4 Description de la séquence comme <i>jeu d'improvisation</i> et d' <i>écriture chorégraphique</i> ..	112
3. Présentation de l'épisode analysé .....	113
3.1 Mise en intrigue de l'épisode .....	114

3.2 Vues synoptiques de « ce que le chorégraphe fait faire aux danseurs » comme jeux de création .....	116
<b>4. Logique des jeux de création .....</b>	<b>124</b>
4.1 Logique des jeux de création dans la phase d'expérimentation .....	124
4.2 Les jeux de création dans la phase de mise en situation de représentation .....	143
<b>Chapitre 5 – Les interventions d'un artiste chorégraphique à l'école élémentaire .....</b>	<b>153</b>
<b>Une analyse de l'action conjointe entre un chorégraphe, une enseignante et des élèves.....</b>	<b>153</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>155</b>
<b>I. Présentation du projet.....</b>	<b>155</b>
<b>1. Un projet partenarial école/artiste/structure culturelle.....</b>	<b>156</b>
1.1 Les missions de l'école concernant une éducation artistique et culturelle .....	156
1.2 Les missions du Musée de la danse et le projet en question .....	156
1.3 Éléments biographiques de l'artiste chorégraphique .....	157
1.4 La classe, l'enseignante, les élèves .....	158
<b>2. Mise en œuvre du projet .....</b>	<b>159</b>
2.1 Les différentes activités du projet .....	159
2.2 Les séances de pratique dansée.....	162
2.3 La chorégraphie collective .....	163
<b>II. Analyse de l'action conjointe artiste / enseignante / élèves-danseurs .....</b>	<b>165</b>
<b>1. Analyse macroscopique des séances .....</b>	<b>165</b>
<b>2. Analyse de l'activité « mise en mouvement du corps ».....</b>	<b>168</b>
2.1 Vue synoptique de la séance 6.....	168
2.2 Analyse d'un épisode relevant du jeu d'apprentissage « faire faire des exercices individuels pour se préparer à danser ».....	170
2.3 Analyse d'un épisode relevant du jeu d'apprentissage « faire expérimenter des situations d'actions, à deux, à plusieurs ou collectives ».....	180
2.4 Synthèse concernant l'activité « mise en mouvement du corps ».....	189
<b>3. Analyse de l'activité « création d'une chorégraphie » .....</b>	<b>192</b>
3.1 Ecriture de la chorégraphie .....	192
3.2 Analyse d'un épisode relevant du jeu d'apprentissage « faire danser une phrase chorégraphiée en amont » .....	198
3.3 Analyse du jeu d'apprentissage « faire danser toute la chorégraphie ».....	215
3.4 Synthèse concernant l'activité « création d'une chorégraphie » .....	219
<b>Chapitre 6 - « Faire danse » avec sa classe .....</b>	<b>221</b>
<b>Une analyse de l'action conjointe entre une enseignante et ses élèves.....</b>	<b>221</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>223</b>
<b>I. Présentation du terrain de l'étude.....</b>	<b>223</b>
<b>1. Présentation de l'enseignante et du projet didactique .....</b>	<b>224</b>
<b>2. Le rapport à la danse de Hel .....</b>	<b>226</b>
<b>3. Présentation de la classe.....</b>	<b>228</b>
<b>4. Présentation des séances de pratique dansée.....</b>	<b>228</b>
<b>5. Modalités de notre observation.....</b>	<b>229</b>
<b>II. Analyse de l'action conjointe enseignante / élèves-danseurs .....</b>	<b>230</b>
<b>1. Analyse macroscopique des séances .....</b>	<b>231</b>
<b>2. Analyse de l'activité « mise en mouvement du corps ».....</b>	<b>233</b>
2.1 Éléments saillants issus de l'observation des séances.....	234
2.2 Analyse d'un épisode relevant de l'activité « mise en mouvement du corps » .....	234
<b>3. Analyse de l'activité « création d'une phrase dansée » .....</b>	<b>243</b>
3.1 Vue synoptique du processus de création de la phrase dansée.....	243

3.2 Description et analyse du jeu didactique pour créer la phrase dansée.....	244
3.3 Synthèse concernant l'activité « création d'une phrase dansée ».....	259
<b>4. Analyse des activités « mise en situation de représentation » et « échanges verbaux collectifs » .....</b>	<b>261</b>
4.1 Contextualisation de l'épisode analysé.....	262
4.2 Analyse du mJA10 dans l'activité « mise en situation de représentation » .....	262
4.3 Analyse du mJA11 dans l'activité « échanges verbaux collectifs » .....	265
4.4 Synthèse concernant les activités « échanges verbaux collectifs » et « mise en situation de représentation ».....	270
<b>Chapitre 7 - Synthèse, discussion, limites et perspectives à partir des cas analysés .....</b>	<b>273</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>275</b>
<b>I. Synthèse et discussion à partir des trois études de cas .....</b>	<b>275</b>
1. <i>Jouer/faire jouer le jeu de la création chorégraphique.....</i>	276
1.1 <i>Jouer/faire jouer le jeu d'écriture dramaturgique.....</i>	276
1.2 <i>Jouer/faire jouer le jeu d'écriture chorégraphique.....</i>	278
2. <i>Jouer/faire jouer le jeu du danseur.....</i>	280
3. <i>Jouer/faire jouer le jeu du spectateur.....</i>	283
4. <i>Quelques points de discussion à partir des trois analyses.....</i>	284
4.1 <i>Le jeu de la création chorégraphique comme forme d'enquête.....</i>	285
4.2 <i>Le jeu du danseur comme forme d'attention.....</i>	286
4.3 <i>Forme scolaire, temps didactique et expérience.....</i>	287
<b>II. Limites et perspectives à partir des trois études de cas .....</b>	<b>287</b>
1. <i>Limites de l'enquête .....</i>	287
2. <i>Perspectives de recherche .....</i>	288
<b>Références bibliographiques .....</b>	<b>291</b>
<b>Table des Matières.....</b>	<b>299</b>

# Introduction générale

Cette recherche s'intéresse à la manière dont les savoirs de la danse et de la création chorégraphique sont mobilisés en situation. Afin de caractériser ces formes de mobilisation, elle se centre sur trois études de cas dans trois institutions différentes : séances de travail entre un chorégraphe et des danseurs en contexte de création ; interventions d'un artiste chorégraphique en milieu scolaire ; pratique scolaire de la danse menée par une enseignante à l'école élémentaire. Cette étude fait suite à un mémoire de master (Messina, 2012) s'intéressant à la pratique de la danse dans l'institution scolaire. Celui-ci relevait d'une analyse didactique de séances menées par un artiste chorégraphique professionnel dans une classe de CE1-CE2. Il s'agissait d'analyser la transmission d'un extrait d'œuvre chorégraphique à de jeunes élèves de l'école élémentaire. L'ambition était de rendre compte des intentions et des gestes didactiques de l'artiste, au regard des savoirs constitutifs de la pratique. Comme le souligne De Queiroz (2000), les artistes s'adressent aux élèves pour leur « faire vivre des expériences ». Dans le cas de la danse, les artistes chorégraphiques intervenant dans l'institution scolaire peuvent être considérés comme des praticiens de première main, dont la mission repose sur la transmission d'une culture chorégraphique, en transmettant précisément des *manières de faire et de dire*<sup>1</sup> la danse, que nous envisageons, en référence à Wittgenstein (2005), comme des *jeux de langage/formes de vie*. L'étude précitée rendait compte des savoirs que l'artiste amenait les élèves à mobiliser pour danser l'extrait d'œuvre chorégraphique transmise et questionnait le sens d'une telle pratique à l'école.

La présente thèse s'inscrit dans la continuité de cette première étude. Elle s'appuie sur notre expérience de la danse en tant que danseuse professionnelle amenée à intervenir à certains moments dans l'institution scolaire. La recherche part donc des différents constats et questions émanant du terrain. Le premier est relatif à la place qu'occupe la danse à l'école. Bien qu'elle soit une discipline inscrite dans les programmes de l'Education Nationale, les enseignants, en particulier ceux du premier degré, la pratiquent peu. Les discours les plus souvent entendus évoquent une difficulté à transmettre une pratique peu maîtrisée par manque de ressources, d'expérience et de formation. Pourtant, ces discours s'accompagnent également d'un intérêt : celui de faire découvrir la danse aux élèves. Les enseignants ont alors

---

<sup>1</sup> L'expression « manières de faire et de dire » renvoie ici explicitement aux « manières de faire des mondes » de Goodman (2016), expression que nous utiliserons tout au long de la thèse.

la possibilité d'engager une collaboration avec des artistes danseurs et chorégraphes. Ces temps de rencontre entre le monde de la création chorégraphique et celui de l'école sont des temps privilégiés où la question des savoirs comme contenus à acquérir et maîtriser est intégrée à celle de la réalisation d'un projet collectif et d'un nouvel usage de soi au sein de ce collectif (Crance, 2013). Le deuxième constat est celui d'une opacification du sens de la pratique dans le passage d'une institution à une autre. L'observation de séances menées par les enseignants, du primaire au secondaire, montre une pluralité d'épistémologies pratiques des professeurs et de références à la danse. Pratiquer la danse à l'école appelle de fait une nécessaire définition de la pratique, des savoirs pris pour référence et des objectifs visés par cette pratique. Dans ce travail de thèse, ces constats nous conduisent à adopter une approche didactique de la danse et de la création chorégraphique, centrée sur la mobilisation des savoirs et leur circulation, qui questionne les liens entre pratiques professionnelles (la danse des artistes d'aujourd'hui) et pratiques scolaires (la danse que de jeunes enfants pratiquent dans le cadre scolaire à des fins éducatives). D'une part, dans le contexte professionnel, qu'est-ce que danser et chorégraphe ? D'autre part, quelle expérience épistémique les élèves sont-ils amenés à vivre par la pratique de la danse et de la création chorégraphique à l'école ?

L'approche didactique conduit à envisager les pratiques chorégraphiques comme des *pratiques de savoir*. En nous appuyant sur la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) (Sensevy et Mercier, 2007 ; Sensevy, 2011a) et le modèle du jeu en didactique (Sensevy, 2011a ; Gruson, Forest et Loquet, 2012), nous avons mené une observation et une analyse de ces pratiques dans différentes situations, scolaires et professionnelle. Observer par exemple le « couple » chorégraphe/danseur dans un moment de création chorégraphique relève de l'observation d'une institution, au même titre que l'observation du couple mère/enfant, entrepris à Bali par Bateson et Mead (1993). Par une analyse des différentes actions conjointes (chorégraphe/danseurs, artiste/enseignante/élèves, enseignante/élèves, élèves/élèves), il nous semble alors possible de saisir des éléments de réponse à la question suivante : quelle expérience du corps et de la création fait-on en danse ?

La mise en perspective des différentes études de cas conduit à reconsidérer les conditions et les enjeux d'un enseignement-apprentissage de la danse à l'école, par un rapprochement entre pratiques chorégraphiques professionnelles et pratiques scolaires. En particulier, la question de l'engagement des élèves dans des processus de création en contexte scolaire est ici interrogée au regard d'une analyse de l'activité effective des artistes en situation de création. Il s'agit de comprendre et expliciter les pratiques de manière *émique*. L'approche émique s'engage à respecter les principes et les valeurs propres à un acteur donné, dans une culture donnée. Elle

est alors centrée sur le point de vue des personnes dont on étudie les pratiques. En particulier, la compréhension émique des pratiques chorégraphiques professionnelles, nous semble constituer un nécessaire passage pour concevoir et mettre en œuvre des situations didactiques s'appuyant sur le sens que les artistes eux-mêmes accordent à leur pratique. Les outils théoriques peuvent ensuite permettre de produire une autre analyse, en lien étroit avec l'analyse émique.

La thèse s'organise en deux parties.

Dans notre première partie, nous présentons la problématisation de notre sujet de recherche, et l'outillage théorique et méthodologique que nous avons retenu. Le premier chapitre propose de dégager les enjeux qui sous-tendent une approche didactique de la danse et de la création chorégraphique. Une telle approche nous invite à voir ces pratiques comme des *pratiques de savoir* susceptibles d'être transmises. Le chapitre permet de contextualiser les enjeux liés à leur transmission, en particulier dans le contexte scolaire. Nous présentons également les trois terrains d'enquête retenus et explicitons l'intérêt de ces cas pour une analyse s'inscrivant dans une démarche d'anthropologie didactique.

Notre second chapitre présente les différents outils théoriques mobilisés, en particulier ceux mobilisés dans la TACD. Les différents travaux issus de cette théorie se centrent sur les processus de production et de diffusion du savoir dans des situations d'enseignement-apprentissage au sens large. Dans un contexte didactique institutionnalisé ou pas, l'action du professeur (compris au sens large) est constamment liée à l'action des élèves (et vice versa), par rapport aux savoirs. On ne peut comprendre l'action de l'un, sans prendre en compte l'action de l'autre et sans connaître l'enjeu épistémique (l'enjeu lié aux savoirs) donnant sens à la situation. La TACD se centre donc sur les transactions entre une instance Professeur et une instance Élève, dont l'enjeu relève d'une rencontre épistémique pour permettre idéalement à celui qui apprend d'acquérir de nouvelles *puissances d'agir*. Nous montrons en quoi et comment les différents outils et modélisations issus de cette théorie ont été mobilisés et *spécifiés* aux situations que nous nous sommes données à étudier. Par ailleurs, nous les articulons avec d'autres concepts élaborés hors de la TACD. Certains d'entre eux entretiennent des liens forts avec cette théorie, soit qu'ils en aient nourri son arrière-plan épistémologique, soit qu'ils aient été travaillés au sein de certains des développements de la théorie.

Un troisième chapitre vise à apporter des éléments généraux concernant la démarche méthodologique retenue, en la reliant aux soubassements épistémologiques qui la justifient. Comme nous avons commencé à l'expliciter, l'enjeu de notre analyse repose sur une *mise en regard* des pratiques professionnelles et scolaires. A partir de nos trois études de cas, il s'agit



d'exposer les enjeux d'une *pensée par cas* (Revel et Passeron, 2005). Nous présentons par ailleurs les types de données recueillis et les modalités de leur recueil. Puis, nous y abordons la question du traitement des données, qui s'appuie sur le parti-pris d'une *description multimodale* des faits, que nous avons adapté à la nécessité de rendre compte d'une expérience du corps dansant.

Dans une seconde partie, nous présentons nos analyses empiriques. Les chapitres 4 à 6 présentent les différentes études des cas retenus. Le chapitre 4 concerne la création de la pièce *POLICES!* du chorégraphe Rachid Ouramdane. Le chapitre 5 s'appuie sur les interventions d'un danseur-chorégraphe professionnel dans une classe de CE2-CM1, en collaboration avec l'enseignante. Le chapitre 6 présente des séances de danse menées par une enseignante dans une classe de CE2-CM1. L'analyse de ces études de cas amène à les considérer *in fine* comme des *exemples emblématiques*<sup>2</sup> de pratiques chorégraphiques.

Un dernier chapitre met en discussion les éléments issus des trois analyses et présente les perspectives qu'ils ouvrent. En particulier, il propose des pistes d'ingénieries didactiques coopératives entre chercheurs, artistes et enseignants. La recherche vise à la fois une meilleure compréhension de la danse et de la création chorégraphique, envisagés comme *pratiques de savoir*, et une réflexion sur la manière dont la danse peut être pratiquée dans des situations d'enseignement-apprentissage, en abordant la question suivante : comment transmettre le *sens de la pratique* ?

---

<sup>2</sup> L'idée d'*exemple emblématique* s'appuie sur celle d'*exemple exemplaire* de Kuhn (1970/1983). En soutenant que puisqu'on ne peut « décréter » qu'un exemple est exemplaire (ceci est le résultat à long terme du travail d'une communauté), le chercheur « construit » des exemples qu'il voit potentiellement comme exemplaires, et qu'il nomme « emblématiques ».

# **1<sup>ère</sup> Partie – Éléments de contextualisation et de problématisation**



# Chapitre 1 – Problématisation d'une approche didactique de la danse et de la création chorégraphique

---



# Introduction

Comme nous venons de l'exposer dans l'introduction générale qui précède, notre questionnement initial émerge du terrain. En premier lieu, la proximité que nous avons largement entretenue, à la fois avec le terrain de la création chorégraphique et celui de l'institution scolaire, nous a conduit à observer une « distance » entre notre expérience de la danse dans un contexte professionnel et les discours qui la fondent, et les situations proposées aux enfants au sein de l'École (et les discours qui les fondent également). Ne souhaitant pas juger de manière hâtive de la nature de cette « distance », nous avons choisi en ce sens de *mettre en regard* trois cas (la création professionnelle d'une œuvre chorégraphique ; les séances d'un artiste avec des élèves à l'École ; les séances menées par une enseignante à l'École), renvoyant selon nous de manière *emblématique* à trois institutions<sup>3</sup>, dont l'étude pourrait permettre d'en dégager les spécificités. Notre premier chapitre vise à préciser notre approche. Celle-ci consiste non pas à *définir* la danse et la création chorégraphique par une caractérisation *a priori* pour pouvoir penser leur enseignement-apprentissage, mais plutôt à les *saisir* à travers l'analyse empirique *des pratiques de la danse et de la création chorégraphique*, que nous envisageons comme des *œuvres humaines* (Chevallard, 1996) et dont la transmission possible nous amène à les considérer comme des *pratiques de savoir*. La question spécifique de la transmission de ces *œuvres* au sein de l'institution scolaire, nous amène ensuite à décrire le contexte institutionnel dans lequel la pratique de la danse à l'École s'inscrit. Cette description s'appuie sur les discours retenus dans les programmes. L'analyse des textes curriculaires nous permet de dégager certains enjeux relatifs à un enseignement-apprentissage de la danse au sein du système scolaire. Puis, en précisant la démarche didactique que nous retenons, nous formulons, en appui sur nos trois cas, les questions de recherche qui orienteront notre analyse.

## I. La danse et la création chorégraphique : premiers éléments

### 1. La danse et la création chorégraphique comme *œuvres humaines* et comme *pratiques épistémiques*

Dans ce travail de thèse, nous nous inscrivons dans une démarche d'anthropologie didactique nous amenant à considérer à la suite de Chevallard (1996), que les formes d'éducation en

---

<sup>3</sup> Le mot « institution » doit être entendu ici au sens de Douglas (2004), comme « groupement social légitimé » (p. 66).

général et celles retenues par l'École en particulier doivent « faire entrer les jeunes générations dans les oeuvres dont la société est faite. » (p. 1). Le terme d'*œuvre* recouvre pour l'auteur un sens spécifique et renvoie à :

... toute élaboration humaine qui répond à des questions – qui sont les raisons d'être de l'œuvre. Une œuvre, en ce sens élargi, n'est pas généralement le fait d'un « auteur » : la plupart des œuvres sont anonymes, et ouvertes, fruits de l'action de collectifs innombrables, recrutant dans la suite des générations. Le théâtre, la ville, la république, le cinéma, la langue française, le football, l'écriture, l'École sont, en ce sens, des œuvres. (p. 1)

A la suite de Chevallard, nous choisissons d'envisager la danse et la création chorégraphique comme des *œuvres humaines* susceptibles d'être transmises. Sensevy (2011a) exprime bien l'intérêt de la notion d'*œuvre* retenue par Chevallard dans le cadre d'une approche didactique telle que nous la retenons :

Une œuvre (...) est le fruit d'une intention, elle a ses raisons d'être, et elle détient une utilité. C'est une « trilogie » fondamentale, pour un didacticien, puisqu'enquêter sur une œuvre, c'est d'abord et avant tout identifier les intentions qui l'ont portée, ses raisons d'être, et c'est ainsi apprécier son utilité, sa fonction. (p. 624)

Dans notre cas, l'« enquête didactique » concernant la danse et la création chorégraphique, nous amène à interroger les conditions permettant à ces *œuvres* d'être transmises. Il s'agit donc dans un second temps, de voir la danse et la création chorégraphique comme des *pratiques épistémiques*, des *pratiques de savoir* portées, comme le dit Sensevy par des intentions, des raisons d'être et une utilité.

## 2. Danser et chorégrapheur

Dans son ouvrage « Qu'est-ce que la danse contemporaine ? », Frimat montre qu'une définition de la danse se heurte rapidement à la multitude des parti pris des artistes qu'ils mettent en œuvre au travers de leurs créations (2011) :

... chacun sait bien que LA danse n'existe pas et qu'il y a des danses... Il y a des danses parce qu'il y a des chorégraphes et des danseurs, des chorégraphes-danseurs qui approfondissent des parcours tellement singuliers que toute réduction de leur travail à une catégorie générale, fût-elle celle de la danse, nous entrainerait loin dans l'abstraction » (p. 12)

La singularité de ces pratiques (celles des chorégraphes et des danseurs) et des discours qui les légitiment doit alors être pensée en relation directe avec les œuvres (chorégraphiques) que ces discours/pratiques produisent. L'analyse de ces pratiques doit alors prendre en compte les contextes sociohistoriques dans lesquels elles s'inscrivent. Nous suivons en cela Huesca (2012)

pour qui « chaque expérience artistique ne saurait se comprendre indépendamment des conditions sociohistoriques qui les voient naître et leur donnent sens et qu'en retour elle dynamise à sa mesure » (p. 15).

Voir la danse et la création chorégraphique avant tout comme des *pratiques épistémiques* permettant la création d'une œuvre chorégraphique est ici notre parti pris. Il ne s'agit donc pas de réduire notre analyse à l'approche d'un *style de danse* ou d'une *technique de danse particulière*. Dans le cadre de cette thèse, nous nous engageons dans une étude empirique des pratiques de la danse et de la création chorégraphique que nous souhaitons saisir. Dans nos trois études de cas, la pratique de la danse s'inscrit à chaque fois dans un projet de création d'une œuvre chorégraphique ; que ce soit celle des artistes professionnels ou celle des enfants dans le cadre scolaire. Danser trouve donc sa *raison d'être* dans la nécessité de créer une œuvre.

Il s'agit donc de décrire et comprendre ce que nous pouvons appeler, à la suite de Motais-Louvel (2012) des *pratiques chorégraphiques*. Saisir *la danse* revient selon nous à saisir les pratiques des artistes chorégraphiques, en considérant les liens qu'ils entretiennent avec les objets artistiques qu'ils créent. Par l'observation de la manière dont chorégraphes et danseurs *travaillent* à la production de ces œuvres, il nous semble possible d'en saisir la part épistémique. Les situations de création chorégraphique renvoient tout autant à l'activité d'écriture des œuvres (versant chorégraphique de l'activité), qu'à celle de leur interprétation (versant corporel et émotionnel). A partir notamment de l'analyse de l'*action conjointe* des chorégraphes et des danseurs en situation de création (au sens où les artistes eux-mêmes parlent d'« être en création » ; la création étant à la fois le processus de fabrication de l'œuvre et à la fois le temps permettant cette élaboration), nous postulons qu'il est possible de rendre compte des savoirs que de telles pratiques mobilisent et la manière dont ils sont mobilisés.

La finalité de la pratique de création étant l'émergence d'une œuvre chorégraphique destinée à une présentation publique, notre projet est de donner à voir les savoirs qui permettent la « fabrication » de cette émergence. Un tel objectif s'appuie sur une description des pratiques, dans lesquelles le « danser » est selon nous inséparable du « chorégrapier ».

### **3. La création comme *expérience***

Nous souhaitons introduire ici quelques éléments concernant notre approche de l'action de création, en nous appuyant sur la vision pragmatiste de Dewey (1993, 2010). En effet, sa pensée et sa conception de l'*expérience esthétique* sera présente tout au long de nos analyses.



Pour Dewey, l'expérience esthétique est comprise dans l'expérience humaine. Elle n'est pas extérieure à celle-ci, ni au dessus :

Au lieu de signifier l'enfermement dans nos propres sentiments et sensations, elle [l'expérience] signifie un commerce actif et alerte avec le monde... Parce que l'expérience est l'accomplissement d'un organisme dans ses luttes et ses réalisations dans un monde d'objets, elle est la forme embryonnaire de l'art. (Dewey, 2010, p. 55).

Dewey ajoute :

... l'art est la preuve vivante et concrète que l'homme est capable de restaurer consciemment, et donc sur le plan de la signification (intellectuellement), l'union des sens, du besoin, de l'impulsion et de l'action qui caractérise l'être vivant. (p. 65).

Une telle conception de l'expérience esthétique permet d'envisager toute pratique artistique comme la construction singulière que chaque individu élabore à partir des échanges qu'il entretient avec son milieu et des intentions qu'il projette sur la réalisation d'un objet qu'il se donne à accomplir. Pour Dewey, ce processus d'élaboration que l'on peut ramener à une forme d'*enquête*<sup>4</sup> se construit par des aller-retour entre « l'être dans son entier » (p. 103) et son environnement/objet.

L'acte de production qui est motivé par l'intention de produire quelque chose qui soit apprécié dans l'expérience immédiate de perception a des qualités que ne possède pas une activité spontanée ou non contrôlée. L'artiste lui-même joue le rôle de la personne qui perçoit alors même qu'il œuvre. » (p. 101).

Action et perception sont alors intimement liées. Dans le cadre de notre recherche, cette idée nous amène à considérer la question suivante : quels seraient donc les dispositifs didactiques permettant cette action/perception par la pratique de la danse ?

Dewey définit également l'activité artistique par une relation particulière de l'individu au temps :

A cause de cet abandon répété du présent ainsi livré au passé et au futur, les moments heureux d'une expérience alors totale, puisqu'elle absorbe en elle le souvenir du passé et l'anticipation du futur, en viennent à constituer un idéal esthétique. (2010, p. 53).

Cette dernière citation nous renvoie à la nécessité d'un *ici et maintenant* comme concrétisation d'une harmonie, qu'il nous semble possible de saisir par la pratique de la danse. Dewey défend l'idée d'un accomplissement esthétique comme résultat d'un équilibre perceptif entre l'être et l'objet réalisé.

---

<sup>4</sup> Le concept d'*enquête* est au centre de notre analyse et sera défini dans notre chapitre 2 relevant du cadre théorique.

## II. La danse et la création chorégraphique dans l'institution scolaire et à l'école élémentaire en particulier

En tant qu'*œuvre humaine*, au sens retenu par Chevallard, la danse s'inscrit dans les programmes de l'Éducation Nationale comme « discipline » à enseigner. Les discours sur les pratiques artistiques dans l'institution scolaire orientent la mise en œuvre de ces enseignements et des dispositifs qui organisent la rencontre des élèves avec ces *œuvres*. Dans cette partie, nous reprenons quelques points historiques pour saisir la place de la danse à l'École, puis nous présentons les textes et les dispositifs qui y font référence en particulier à l'école élémentaire. En effet, notre choix d'analyser spécifiquement la pratique de la danse à l'école élémentaire s'appuie sur un constat empirique d'un manque de ressources pour les enseignants du primaire et le constat d'une orientation des travaux de recherche majoritairement vers le secondaire<sup>5</sup>.

### 1. Quelques repères historiques

Jusqu'en 1985, la danse pouvait se rencontrer à l'école primaire sous des formes diverses mais non officielles, principalement lors des séances d'éducation physique et restait à l'initiative des enseignants volontaires. En 1985, les premiers contacts entre la Direction des écoles et la Direction de la musique et de la danse, ouvrent un chantier de dispositifs de formation réunissant enseignants, artistes et formateurs. Il signe le début des réflexions nécessaires à la reconnaissance de la danse comme pratique artistique. Cette période est alors décisive : « La « danse à l'école », ne sera jamais l'école de danse enseignant des techniques de styles particuliers, mais bien une démarche artistique d'expression et de création. Une dynamique de conception didactique et artistique en danse se déclenche alors. » (Motais-Louvel, 2007, p. 205). Durant dix années, ces initiatives restent pilotées par l'éducation physique et sportive (EPS) et c'est en 1995 que les programmes inscrivent la danse à la fois dans le champ de l'EPS et de l'éducation artistique. En 2001, avec Le Plan pour les Arts et la Culture signé par Jack Lang (alors ministre de l'Éducation nationale) et Catherine Tasca (ministre de la Culture et de la Communication), la danse acquiert dans le cadre scolaire le statut d'« enseignement artistique » et les longues réflexions menées autour de cette discipline portent alors leurs fruits.

---

<sup>5</sup> Nous pouvons par ailleurs relever que l'école maternelle est la « grande oubliée » dans le paysage de ces travaux.

## 2. Pratiques artistiques et parcours de l'élève

Le nouveau Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (B.O n°17 du 23 avril 2015) propose différents « domaines » à partir desquels la pratique de la danse peut être envisagée, comme par exemple le domaine 3 (« la formation de la personne et du citoyen »). Mais c'est en particulier dans le domaine 1 (« les langages pour penser et communiquer ») que la danse s'inscrit comme « langage » spécifique. Disant cela, nous voulons insister sur le fait que les discours sur la pratique de la danse à l'École (nous le verrons particulièrement par la présentation des programmes) l'envisagent majoritairement comme une pratique d'*expression* et de *communication*.

De son côté, la Loi d'orientation et de refondation de l'école de la république du 8 juillet 2013 stipule que l'éducation artistique et culturelle à l'École doit comprendre « un parcours pour tous les élèves tout au long de leur scolarité ». Celui-ci peut être mis en œuvre localement, en associant « des acteurs du monde culturel et artistique et du monde associatif ». La danse s'inscrit donc naturellement dans ce parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) faisant l'objet d'une circulaire interministérielle du 9 mai 2013 (B.O, n°19). Il a pour ambition de réduire les inégalités d'accès à la culture et aux pratiques artistiques, dont les publics d'élèves défavorisés sont les plus éloignés. Il invite également à une approche plus diversifiée des domaines artistiques abordés à l'école. Cette éducation repose sur trois champs d'actions complémentaires, considérés comme indissociables, amenant les élèves à :

- « rencontrer » de manière directe ou indirecte des œuvres, des artistes, des artisans, des professionnels de la culture, des lieux culturels et de création, de conservation ou de diffusion de l'art ;
- « pratiquer » lors de pratiques artistiques concrètes individuelles ou collectives ;
- « s'approprier » des connaissances, des repères culturels et lexicaux, permettant de s'exprimer sur les œuvres.

De son côté, le Projet de référentiel pour l'éducation artistique et culturelle (école primaire et collège) du 18 décembre 2014 aborde la nécessité de mettre en œuvre une *démarche de projet* associant, lorsque cela est possible, des partenaires locaux. Celle-ci amène à privilégier des pratiques de partenariat. Deux de nos études de cas s'inscrivent dans ce type de collaboration, en associant des enseignantes, un artiste chorégraphique, une structure culturelle et deux conseillères pédagogiques de l'Éducation nationale, spécialistes des pratiques artistiques.

### 3. La danse et la création chorégraphique à l'école élémentaire

#### 3.1 Une double inscription curriculaire

A la fin de notre enquête, les programmes encadrant les enseignements de l'école primaire ont été modifiés, laissant place aux programmes régis par le Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 et entrant en vigueur à la rentrée scolaire de septembre 2016. Cependant, durant nos observations, les textes de référence étaient ceux régis par le Bulletin officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008 (MEN, 2008a) et du Bulletin officiel n°1 du 5 janvier 2012 (MEN, 2012). C'est en appui sur ces textes que les projets scolaires que nous avons étudiés se sont organisés. Aussi, ce sont prioritairement sur ces derniers que nous adossons notre analyse.

Avec l'instauration des programmes scolaires de 2008, la danse prend une place officielle à l'école élémentaire, à la fois en EPS comme « action à visée expressive, artistique, esthétique », mais également dans les pratiques artistiques et l'Histoire des Arts (B.O. n°19, 8 mai 2008 ; B.O. n°10, 11 mars 2010) où le « développement de l'éducation artistique et culturelle » y est défini comme une mission prioritaire de l'école. Les textes que nous retenons (MEN, 2008a ; MEN, 2012) réglementent en particulier la danse au sein de l'EPS pour le cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2, cours préparatoire et cours élémentaire première année) et le cycle des approfondissements (cycle 3, cours élémentaire deuxième année et cours moyen). Ils fixent l'objectif général suivant : « exprimer corporellement, seul ou en groupe, des personnages, des images, des sentiments, des états (...) Communiquer aux autres des sentiments ou des émotions. S'exprimer de façon libre ou en suivant différents types de rythmes, sur des supports variés (musicaux ou non) ». Nous pouvons noter par ailleurs, que ces objectifs généraux relatifs à la danse, le sont également pour la pratique de la gymnastique rythmique. Comme nous l'avons relevé précédemment, les textes envisagent donc la pratique de la danse comme action d'« expression » et de « communication » par le corps. Mais ces textes restent « flous » en particulier concernant la référence culturelle à laquelle adosser la pratique. Nous pouvons de fait formuler la question suivante : qu'est-ce que danser à l'école ?

#### 3.2 Les enjeux de la pratique

Les deux classes observées dans notre étude sont des classes de niveau CE1-CE2. Elles relèvent donc à la fois du cycle 2 et du cycle 3. La consultation des programmes de référence en vigueur lors de notre enquête montre qu'il s'agit d'acquérir des « connaissances et compétences pour concevoir et réaliser des actions à visées expressive, artistique, esthétique »

(MEN, 2012). Les deux objectifs « concevoir et réaliser » renvoient précisément aux deux versants de la pratique sur lesquels nous centrons notre travail de thèse : celui du « danser » et celui du « chorégraphe ». Par ailleurs, nous voudrions également attirer l'attention sur une présentation de la pratique dans ces textes, à partir de trois « postures » possibles pour l'élève : 1° « être danseur » ; 2° « être chorégraphe » ; 3° « être spectateur ». Comme le montre le tableau ci-dessous présentant les « repères de progression » pour le cycle 2 (MEN, 2012), chaque « posture » se définit par des compétences, renvoyant elles-mêmes à des savoir-faire.

<p><b>Être danseur :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- faire évoluer ses réponses corporelles en jouant sur les déséquilibres, les rotations, les passages au sol ;</li> <li>- jouer sur l'amplitude du mouvement, l'exagération du geste en fonction de l'intention ;</li> <li>- utiliser les composantes de l'espace, jouer corporellement avec les directions, les niveaux, les tracés et les dimensions ;</li> <li>- ajuster son mouvement à une durée donnée ;</li> <li>- mémoriser un enchaînement et le reproduire.</li> </ul> <p><b>Être chorégraphe en composant une phrase dansée :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- choisir 3 à 5 mouvements et les assembler pour créer une courte chorégraphie ;</li> <li>- formuler un point de vue sur la danse des autres.</li> </ul> <p><b>Être spectateur :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- accepter des messages différents.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exprimer corporellement des personnages, des images, des sentiments pour communiquer des émotions en réalisant une petite chorégraphie (3 à 5 éléments), sur des supports sonores divers.</li> </ul>
--

Document 1 – Extrait du B.0 n°1 du 5 janvier 2012 présentant « repères de progression » en danse au cycle 2 (MEN, 2012, p. 4)

En nous appuyant sur ce document, nous proposons de formuler certaines questions :

- faire l'expérience d'« être danseur » peut-elle se faire de manière isolée et indépendante de celle d'« être chorégraphe » ou « être spectateur » ? ;
- composer « une phrase dansée » en « choisissant et en assemblant 3 à 5 mouvements » amène-il à faire l'expérience d'« être chorégraphe » ? ;
- que considère t-on comme *un* mouvement ? ;
- à quoi correspond l'action d' « exprimer corporellement » ? ;
- doit-on nécessairement « exprimer corporellement des personnages, des images, des sentiments » pour « communiquer des émotions » ? ;
- doit-on nécessairement utiliser des « supports sonores » pour danser une chorégraphie ? ;
- que signifie « accepter des messages différents » ? ;
- doit-on forcément renvoyer l'action de danser à celle de délivrer un « message » ?

Cette série de questions n'a pas vocation à être exhaustive mais plutôt à éclairer, à partir de cette référence curriculaire, la vision institutionnelle de la danse. Ces questions sont volontairement centrées sur certains enjeux centraux de la pratique de la danse et de la création chorégraphique, en essayant de ne pas enfermer l'analyse dans une réflexion essentiellement tournée vers l'institution scolaire. En effet, la portée de ces questions se veut plus large. On peut en effet considérer qu'une partie de ce questionnement a nourri historiquement et nourrit encore les pratiques de création chorégraphique. Nous postulons qu'une partie de ces questions en est au cœur même, et représente le moteur d'une « invention » chorégraphique au travers des œuvres produites. Ces questions sont donc délibérément tournées vers la pratique et une réflexion sur la pratique de la danse en général.

### **III. Approche didactique de la danse et de la création chorégraphique**

Nous voudrions maintenant aborder la manière dont nous situons notre approche de la danse et de la création chorégraphique dans le « paysage » des recherches portant sur ce sujet. Pour cela, nous nous appuyons sur les différents discours et approches scientifiques relevant d'une didactique de la danse.

#### **1. Une approche didactique de la danse à l'École**

Une partie des ouvrages relevant d'une approche didactique de la danse que nous avons pu consultés se centre en priorité sur la question de l'enseignement de la danse à l'École. On peut supposer, que leur émergence accompagne « l'apparition » curriculaire de la danse dans le système scolaire comme *discipline à enseigner*. Certains de ces ouvrages ont servi de référence et de ressources pour la mise en place de situations didactiques à l'école primaire (Lascar, 2000 ; Romain, 2001 ; Thomas et Perez, 2001) et ont contribué à clarifier certains enjeux de l'enseignement de la danse à l'école (Cadopi et Bonnery, 1990 ; Bruni, 1998). Une autre partie est orientée vers l'enseignement secondaire, en particulier dans les enseignements optionnels de la danse au lycée, comme l'ouvrage référent de Guisgand et Triballat (2001). Ces travaux ont avant tout un objectif fonctionnel. Ils présentent le plus souvent des ressources didactiques, apportant une « aide » aux enseignants pour la mise en oeuvre de projets, en proposant notamment des *séquences d'enseignement*. On relève également des ouvrages orientés vers l'interdisciplinarité et la mise en projet de l'élève (Thomas et Perez, 2000). Cependant,

même si ces apports nous paraissent indispensables, nous relevons que ces ouvrages s'appuient dans tous les cas sur une référence de la danse déterminée *a priori*. En effet, comme nous l'avons vu, les programmes de l'Éducation Nationale ne renvoient pas explicitement à telles ou telles pratiques de danse en particulier. Ils se centrent sur l'objectif de faire évoluer la motricité de l'élève (être danseur) ou développer des savoir-faire pour *concevoir* des séquences dansées. Les travaux précités adossent alors l'enseignement de la danse aux principes fondateurs d'une danse dite « contemporaine ». Pour éclairer notre propos, nous nous appuyons sur l'analyse de Louppe (2000) qui l'envisage, non pas comme un style de danse émergeant d'un contexte sociohistorique particulier, mais plutôt sans distinction des étapes de la modernité en danse. Pour Louppe, la *danse contemporaine* englobe donc tout autant ce que l'on nomme la *danse moderne* du début du siècle, que celle d'aujourd'hui, dans une perspective de les rassembler dans les mêmes schémas constructeurs : 1° un corps sans modèle, produisant un geste singulier et exprimant une identité irremplaçable (d'où émerge la notion d'interprétation en danse) ; 2° un corps donné comme *matière* et un *soi* donné comme matière ; 3° la gravité du corps comme ressort du mouvement ; 4° la recherche du « juste » et non de la performance.

## 2. La question de la référence dans l'enseignement de la danse à l'École

L'ouvrage de Felix (2011), « Enseigner l'art de la danse ? L'acte artistique de danser et les fondements épistémologiques de la didactique de son enseignement » envisage de son côté, la perspective d'une réflexion sur la didactique de la danse à l'École. L'auteur avance que celle-ci doit s'appuyer sur la nécessité de dégager une épistémologie de la danse, permettant une mise en œuvre de situations d'enseignement-apprentissage plus « respectueuses » de la pratique. Cette recherche pointe les écueils et les problématiques que soulève la transposition didactique d'une pratique dite artistique, telle que la danse. Selon Félix, dans les programmes scolaires relevant de l'enseignement de la danse, « l'art de la danse y apparaît, avant tout, en creux » (p. 17). En s'appuyant en particulier sur les programmes des enseignements optionnels en danse au lycée, l'auteur affirme :

... à travers eux semble s'imposer une conception de l'art de la danse sans que ne soit jamais défini ce à quoi renvoie précisément cet art. Si ce n'est de manière très extensive, à travers des indications données, d'une part, sur un certain nombre de compétences à acquérir par l'élève et, d'autre part, sur un ensemble d'œuvres à étudier ». (p. 18)

En effet, tout comme Félix, nous pensons qu'une recherche engagée dans une approche didactique de la danse nécessite d'éclairer la référence culturelle à laquelle cette pratique s'adosse. En ce sens, nous retenons différentes recherches (Lacince, 2000 ; Arnaud-Bestieu et

Amade-Escot, 2010) faisant émerger la question d'une référence « experte » pouvant inspirer la pratique de la danse à l'école. Mais nous nous inscrivons particulièrement dans la logique des travaux de Loquet, Garnier et Amade-Escot (2002), Loquet (2017), Motais-Louvel (2011 ; 2012), Montaud (2014), et Montaud et Amade-Escot (2014), qui tentent de penser l'enseignement-apprentissage de la danse dans le cadre scolaire, à partir de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD). En particulier, nous pouvons citer l'article de Motais-Louvel (2011), qui analyse précisément *l'action conjointe* entre une artiste chorégraphique spécialiste de l'œuvre de Dominique Bagouet<sup>6</sup> et des élèves. L'auteur montre comment l'artiste, à travers les différentes interactions avec les élèves, les amène à construire des savoirs liés aux œuvres chorégraphiques dont elle a été l'interprète. De son côté, Loquet (2017) propose la notion de « parenté épistémique » pour penser les relations entre pratiques culturelles de la danse et pratiques scolaires.

Par ailleurs, nous souhaitons également mentionner les apports de certains travaux, centrés par exemple sur la transmission d'une œuvre chorégraphique par une chorégraphe professionnelle (Vellet, 2003 ; 2006) ou sur l'enseignement-apprentissage de la danse dans un parcours professionnel (Harbonnier-Topin, 2009). En particulier, dans sa thèse de doctorat, Vellet (2003) analyse les « discours en situation produits dans le temps de la transmission de la danse », et étudie « l'articulation entre discours, savoirs pratiques et production esthétique en danse ». Cette étude s'appuie sur l'observation du travail de la chorégraphe Odile Duboc. Une telle démarche entre en résonance avec notre recherche et nous semble précieuse, dans la mesure où elle constitue un point d'appui éclairant, sur la manière dont les savoirs vivent *in situ* dans les pratiques des artistes.

## **IV. Formulation des questions de recherche en lien avec les cas analysés**

A partir des différents éléments dégagés, nous proposons de formuler des questions de recherche en lien avec les cas que nous nous sommes donnés à étudier. Comme nous avons commencé à l'explicitier, notre démarche souhaite privilégier l'analyse de faits empiriques issus de l'observation du terrain. Nous avons donc retenu trois situations qui constitueront le matériau de nos études de cas. Chacun des trois terrains a été retenu en raison de son potentiel d'*emblématicité* par rapport aux pratiques chorégraphiques que nous interrogeons :

---

<sup>6</sup> Dominique Bagouet est un danseur et chorégraphe français (1951-1992). Il fut une grande figure de la danse contemporaine et de la nouvelle danse française.



pratique de création chorégraphique professionnelle ; interventions d'un artiste à l'école élémentaire ; séances de danse menées par une enseignante. Ce choix s'inscrit dans la logique explicitée précédemment d'une volonté de *mise en regard* des pratiques professionnelles et des pratiques scolaires de la danse. Nous présentons ces trois terrains d'enquête de manière chronologique, en explicitant les différentes questions que les cas soulèvent et sur lesquelles nous serons amenés à nous pencher.

## 1. Le cas de la création *POLICES !* de Rachid Ouramdane

Cette première étude de cas porte sur l'observation de séances de travail entre le chorégraphe Rachid Ouramdane et des danseurs interprètes engagés dans la création de la pièce *POLICES !*. Ce premier cas porté à l'étude a été retenu comme un *exemple emblématique* de création chorégraphique dans un contexte professionnel. Il amène à observer des situations d'action conjointe entre le chorégraphe et les danseurs en situation de création. Ce cas nous amène à interroger les *manières de faire et de dire* des artistes pour créer une œuvre chorégraphique : comment se crée une œuvre chorégraphique ? Peut-on identifier des savoirs propres à la création chorégraphique ? Comment les savoirs des danseurs permettent-ils de donner forme à l'œuvre ? Quelle collaboration entre le chorégraphe et les danseurs ? Ces questions ne sont qu'une partie des questions que ce cas peut permettre d'aborder. Elles souhaitent montrer que la création d'une séquence chorégraphique ou d'une pièce chorégraphique ne relève pas d'un *allant de soi*, et nécessite une observation précise de situations concrètes.

L'analyse se centre en particulier sur une séance de travail portant sur la création d'une séquence de la pièce que les artistes nomment la *Danse des bras*. Celle-ci amène à observer le processus d'émergence de la séquence, en se focalisant sur la manière dont le chorégraphe amène les danseurs à privilégier certaines *façons de faire*, plutôt que d'autres. Ce temps de travail nous paraît particulièrement intéressant, dans la mesure où il concerne deux jeunes danseurs âgés de dix et douze ans. L'intérêt de l'analyse se situe dans le fait que la logique d'action du chorégraphe est bien celle de la création d'une séquence et non celle d'enseigner des savoirs aux danseurs. Mais du fait du jeune âge de ces danseurs, les discours et les actions du chorégraphe tendent à rendre explicite ce qui relève le plus souvent d'un implicite de la pratique, que les artistes expérimentés ont incorporé.

Ce cas a bien sûr un statut particulier dans notre corpus, puisqu'il permet de caractériser les *pratiques de savoir* mobilisées par le chorégraphe et les danseurs dans une logique de création

chorégraphique. Cette caractérisation pose alors un cadre de référence à l'aune duquel les cas qui lui succèdent peuvent être étudiés.

## 2. Le cas des interventions d'un artiste chorégraphique à l'école

Notre deuxième étude de cas s'appuie de son côté, sur l'observation de séances menées par un artiste chorégraphique reconnu, ayant une expérience professionnelle de danseur et de chorégraphe, dans une classe élémentaire de CE2-CM1. Ces séances de pratique dansée s'inscrivent dans le cadre d'un projet coordonné par une structure culturelle, visant à sensibiliser les élèves « à la pratique de la danse contemporaine ». Cette étude de cas est mobilisée comme *exemple emblématique* de l'action conjointe, entre un artiste (danseur chorégraphe professionnel), une enseignante et des élèves dans l'institution scolaire, engagés dans un projet chorégraphique. Comme nous l'avons précédemment explicité, nous considérons les artistes comme des praticiens de *première main*.

Les séances observées s'organisent autour de la création d'une chorégraphie collective que les élèves seront amenés à danser en particulier lors de la fête de l'école en fin d'année. Nous avons suivi la quasi-totalité de ces séances qui se repartissent de janvier à juin. Notre observation s'inscrit donc dans la durée et permet de relever des récurrences dans les *manières de faire* du chorégraphe et de l'enseignante. Le temps long d'observation amène également à observer *l'avancée épistémique* des élèves et *l'expérience* qu'ils font de la création de la chorégraphie collective.

En nous appuyant sur l'étude de cas précédente, nous poursuivons une démarche cumulative, visant à élargir notre compréhension de la danse et de la création chorégraphique par une analyse de la circulation et de la vie des savoirs, en situation de pratique chorégraphique. Ce cas fait écho au précédent et nous amène à considérer les liens entre savoirs et création dans l'institution scolaire. Il nous permet par ailleurs, de rendre compte des gestes didactiques de l'artiste et de la coopération entre l'artiste et l'enseignante.

## 3. Le cas de séances menées par une enseignante dans une classe élémentaire

La dernière étude de cas concerne des séances en danse proposées par une enseignante (professeure des écoles) à ses élèves de CE2-CM1, de manière hebdomadaire, sur une période de deux mois. Ce cas a été retenu comme *exemple emblématique* d'une pratique scolaire de la danse, s'inscrivant dans le cadre des programmes de l'Éducation Nationale, tels que décrit précédemment. Dans ce contexte, l'enseignante met en œuvre sept séances, pour amener les

élèves à créer une séquence chorégraphique. L'étude permet, en s'appuyant sur les éléments qui ont émergés dans les chapitres précédents, de rendre compte des pratiques didactiques mobilisées lorsque des séances de danse sont mises en œuvre par une enseignante non spécialistes de la pratique. Elle permet de poser à nouveau la question de l'*expérience* (au sens de Dewey) que font les élèves de la danse et de la création chorégraphique, au regard des intentions et des gestes didactiques de l'enseignante.

## **Chapitre 2 – Outils théoriques mobilisés dans l'analyse**

---



## Introduction

Dans le chapitre précédent, nous nous sommes tenue à expliciter la problématique de notre recherche. L'approche didactique que nous retenons consiste à interroger les pratiques scolaires de la danse, en les mettant en regard avec les pratiques chorégraphiques professionnelles. Ces pratiques sont dans tous les cas envisagées comme *pratiques de savoir*. Leur analyse s'inscrit dans une vision anthropologique du didactique. Dans cette perspective, nous avons retenu le cadre théorique de l'action conjointe en didactique (Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD)) (Sensevy, Mercier, Schubauer-Leoni, Ligozat et Perrot, 2005 ; Sensevy et Mercier, 2007 ; Sensevy, 2011a ; Gruson *et al.*, 2012), dont les modélisations nous semblent pertinentes pour donner à voir et à comprendre comment les savoirs de la danse et de la création chorégraphique vivent dans les différentes institutions observées. Une partie des *notions-modèles* élaborées au sein de la TACD l'a été au départ pour caractériser les processus d'enseignement-apprentissage en mathématiques. Les travaux des chercheurs impliqués dans une approche comparatiste en didactique les ont ensuite mises à l'épreuve dans d'autres domaines disciplinaires (Amade-Escot, 2001 ; Amade-Escot et Venturini, 2009 ; Cariou, Kervran et Rilhac, 2015 ; Forest et Batézat-Batellier, 2013 ; Gruson, 2006, 2016 ; Lefeuvre, 2012 ; Le Hénaff, 2013 ; Leutenegger, Amade-Escot et Schubauer-Leoni, 2014 ; Loquet, 2009 ; Marlot, 2008 ; Motais-Louvel, 2011 ; Phetchanpheng, 2013 ; Santini, 2009). La TACD s'inscrit en filiation avec les travaux issus de la Théorie Anthropologique du Didactique (TAD) (Chevallard, 2007, 2010) et de la Théorie des Situations Didactiques (TSD) (Brousseau, 1998). Les différents travaux se centrent sur les processus de production et de diffusion du savoir dans des situations d'enseignement-apprentissage au sens large. Dans un contexte didactique, institutionnalisé ou pas, l'action du professeur (compris au sens large) est constamment liée à l'action des élèves (et vice versa), par rapport aux savoirs. On ne peut comprendre l'action de l'un, sans prendre en compte l'action de l'autre et sans connaître l'enjeu épistémique (l'enjeu lié aux savoirs) donnant 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 idéalement à celui qui apprend d'acquérir de nouvelles *puissances d'agir*. L'analyse de ces transactions permet de voir comment les savoirs sont mobilisés ou construits et de quelle manière est appréhendé le sens de la pratique par celui qui apprend.

Dans la première partie de ce chapitre, nous explicitons les soubassements épistémologiques de cette théorie. Puis, dans une seconde partie, nous exposons les notions-modèles retenues

pour notre analyse et la manière dont nous avons choisi de les mobiliser. Par ailleurs, des concepts élaborés hors de la TACD viennent la compléter. Certains d'entre-eux, comme les concepts d'*enquête* (Dewey, 1993), de *voir comme* (Wittgenstein, 2005), de *style de pensée* (Fleck, 2005), ou d'*intentions* (Baxandall, 1991) entretiennent des liens forts avec la théorie mobilisée, soit qu'ils en aient nourri son arrière-plan épistémologique, soit qu'ils aient été travaillés au sein de certains des développements de la théorie.

## I. La théorie de l'action conjointe en didactique : quelques soubassements épistémologiques

Nous présentons dans cette partie certains éléments donnant forme à l'arrière-plan épistémologique de la TACD, afin de mieux saisir par la suite le sens des modélisations opérés.

### 1. Posture grammaticale, logique de la pratique et action conjointe

Nous avons explicité comment notre questionnement initial concernant la danse, la création chorégraphique et les enjeux de leur enseignement-apprentissage dans le cadre scolaire, nous amène à nous centrer sur les pratiques. C'est dans cette logique que nous avons fait le choix de retenir trois terrains d'enquête, relevant de trois types de pratique de la danse et de la création chorégraphique : le cas de la création professionnelle d'une pièce chorégraphique, celui d'interventions d'un artiste dans une classe de l'école élémentaire et celui de séances menées par une enseignante non spécialiste de la danse dans le cadre scolaire. La centration sur les pratiques est au cœur du projet didactique, tel que nous l'envisageons. En particulier, à la suite de Sensevy (s'appuyant sur Wittgenstein), nous retenons l'idée d'une *généalogie didactique* des pratiques. Selon Sensevy :

Toute pratique humaine est ainsi doublement didactique. Didactique dans sa *généalogie* – si vous voulez comprendre une pratique, il faut vous demander comment, dans quelles circonstances, elle a été apprise... Didactique, dans son *ontologie* – il est dans l'être des pratiques d'être apprises. (2011a, p. 18)

Pour saisir le sens d'une pratique, l'auteur affirme la nécessité d'adopter une *posture grammaticale*, qu'il explicite de la manière suivante :

... notre vie pratique consiste dans la reconnaissance de motifs et de formes qui orientent notre action et lui fournissent des nécessités. L'enquête grammaticale est alors cette investigation

grâce à laquelle nous tentons de comprendre et de décrire de manière pertinente les formes qui ont pu orienter l'action, celle des autres et la nôtre même. La posture grammaticale doit être conçue comme une façon d'identifier des nécessités immanentes aux pratiques. (p. 17)

L'idée de concevoir les actions pratiques des individus comme découlant d'un processus de « reconnaissance de formes » est au cœur de l'analyse, qui envisage l'action didactique comme foncièrement conjointe. Le *paradigme de l'action conjointe* (Blumer, 2004 ; Mead, 2006 ; Sebanz, Bekkering et Knoblich, 2006 ; Tomasello, 2008) émergeant de la philosophie de l'esprit, des sciences cognitives et des neurosciences, constitue ainsi un arrière-plan épistémologique de la TACD. Ce paradigme met en avant le fait que toute action appelant la participation d'au moins deux individus ou plus, peut être envisagée comme une action conjointe, dont la réussite dépend de la faculté de ces individus à partager des représentations, prévoir des actions et intégrer ces prédictions à la logique de leurs actions. Voici une citation de Sebanz, Bekkering et Knoblich (2006) retenue par Sensevy :

As a working definition, joint action can be regarded as any form of social interaction whereby two or more individuals coordinate their actions in space and time to bring about a change in the environment. We propose that successful joint action depends on the abilities (i) to share representations, (ii) to predict actions, and (iii) to integrate predicted effects of own and other's actions. (p. 55)

Sensevy donne un exemple éclairant d'une situation d'action conjointe :

... une première métaphore pourrait être celle de deux bûcherons qui scient un tronc à l'aide d'une scie double : si je suis l'un des deux bûcherons, lorsque je vais arriver au bout de mon effort, j'aurai nécessairement besoin également que mon compagnon de travail prenne le relais ; j'aurai nécessairement besoin également qu'il m'aide pendant que je produis l'essentiel de mon effort. Cette action sera donc conjointe, et coordonnée, sa qualité reposant sur la qualité de sa coordination. (p. 49)

Cet exemple et l'idée même d'action conjointe renvoient aisément à l'action des danseurs lorsqu'ils sont amenés à danser avec un ou plusieurs partenaires. Tout au long de nos analyses de cas, nous verrons en effet que danser avec un partenaire relève d'une action fondamentalement conjointe. Certains outils théoriques développés dans le cadre de TACD sont alors tout à fait pertinents pour saisir la logique de cette coopération. S'appuyant également sur Mead (2006) et Blumer (2004), Sensevy considère que toute action conjointe suppose une sémiologie, un « ajustement » des individus les uns aux autres et à leur environnement. Ce qui l'amène à affirmer qu'« agir dans le monde social, c'est agir conjointement, et agir conjointement, c'est *s'ajuster à autrui* » (p. 52). Nous reviendrons plus précisément sur ce processus de sémiologie, sur cet *ajustement mutuel* des individus dans l'action,



mais nous pouvons retenir l'idée centrale selon laquelle toute action sociale « partagée » ouvre la possibilité d'une description en terme d'*action conjointe*. La TACD nous semble en ce sens intéressante pour analyser à la fois des situations « officiellement » didactiques, institutionnalisées dans le cadre scolaire, mais également des situations professionnelles de création chorégraphique, où l'action des chorégraphes et des danseurs peut être vue comme une action conjointe orientée vers la réalisation d'une œuvre.

## 2. Les savoirs comme puissances d'agir et comme pratiques de savoir

Nous souhaitons ici continuer à donner forme à l'idée qu'une approche didactique consiste avant tout à s'intéresser aux pratiques, considérées comme *pratiques de savoir*. C'est en cela qu'elle retient toute notre attention. Nous nous appuyons en particulier sur une citation de Sensevy et Mercier (2007) :

La didactique est une science de la pratique... D'une manière sans doute proche de celle de Bourdieu (1972, 1980, 1994) élaborant une « théorie de la pratique », la didactique tente de penser des pratiques en relation avec des savoirs. Faire de la didactique, c'est donc à la fois étudier des savoirs, la vie de ces savoirs, et étudier des pratiques, c'est à dire l'agir, l'action, l'activité. Au delà de cette juxtaposition, faire de la didactique, c'est étudier des pratiques de savoir, et plus spécifiquement des pratiques de diffusion (ou transposition) et de transmission (ou étude, enseignement et apprentissage) de savoir. (p. 187)

Les auteurs affirment la possibilité de comprendre les actions humaines (en particulier didactiques) en s'intéressant au contenu de ces actions. Aussi, l'analyse des savoirs est mise au premier plan : « Nous persuadant en effet que *les savoirs donnent leurs formes* aux pratiques d'enseignement et d'apprentissage, nous voulons plus généralement considérer que ce sont les contenus des pratiques qui déterminent leur structure » (Sensevy, 2007, p. 9). Le terme « savoir » est utilisé dans une acception plus large que dans son sens usuel. Pour Sensevy (2011a), un savoir est « une puissance d'agir, qui comprend une puissance langagière ; un savoir, c'est ce qui permet d'exercer une capacité, qui suppose la construction d'un rapport spécifique au langage » (p. 59). Voir *le savoir* comme *puissance d'agir*, c'est le rapporter à l'idée d'un *faire*, qui se manifeste toujours en situation comme une *capacité* : savoir faire, savoir dire, etc. Comme le montrent Loquet, Roncin et Roesslé (2007), à propos des bébés nageurs ou des adolescents autistes, les savoirs sont protéiformes. Dans les cas cités, il s'agit de *savoir-respirer sous l'eau*, *savoir-consoler*, *savoir-demander de la consolation*. Comme le précise Sensevy (2007) :

Ces comportements désignés par un verbe d'action sont produits à la limite du didactique, mais le problème de la dénomination « savoir » se pose d'une façon similaire, dans le cas des "savoirs" de l'éducation physique, de la musique et du chant, et plus généralement des "savoirs du corps". (p.188)

A la suite de ces auteurs, nous souhaitons caractériser les savoirs de la danse et de la création chorégraphique comme les *capacités* des individus à donner forme aux pratiques. Par exemple, que ce soit en situation de création chorégraphique ou d'enseignement-apprentissage de la danse, la « transmission par corps » (Faure, 2000) de gestes dansés, qui s'appuie de manière récurrente sur un processus de « monstration /reproduction », nous semble particulièrement intéressante à analyser de ce point de vue.

### 3. Arrière-plan et voir-comme

Avant de continuer à exposer les types de modélisation opérés dans les travaux de la TACD, il nous semble important de faire une place aux notions d'arrière-plan et de *voir comme*, sur lesquelles se fonde le mécanisme même de la modélisation théorique. La notion de *voir comme* est développée par Wittgenstein (1996 ; 2005) et amène à considérer le processus conduisant à *percevoir* une chose *comme* quelque chose d'autre. Le jeu des enfants qui consiste à attribuer une identité à un nuage, nous semble illustrer une certaine forme de ce processus de *voir comme*. L'enfant voit un nuage et *reconnait* un éléphant, ou une voiture, ou un sac à main. Dans cette première partie présentant certains des fondements épistémologiques de la TACD, nous souhaitons montrer que la théorie est un système organisé de *voir comme*. Comme nous allons le développer, il s'agit par exemple de *voir* l'action conjointe didactique *comme* un jeu, ou comme nous l'avons montré, de *voir* les savoirs *comme* des pratiques de savoir. Ces *voir-comme* théoriques participent de la posture grammaticale que nous avons évoquée précédemment et constituent précisément l'*arrière-plan* à partir duquel le chercheur saisit et donne à voir l'action observée. Pour Sensevy (2011a), l'arrière-plan correspond au « cadre de référence » à partir duquel il est possible de communiquer à propos d'une situation. *Arrière-plan* et *voir-comme* renvoient tous deux à ce que Fleck (2005) nomme un *style de pensée* défini comme « capacité à une perception dirigée ».

### 4. Le modèle du jeu

La TACD choisit de modéliser l'action didactique entre professeurs et élèves, *comme un jeu* (Sensevy, 2007 ; Sensevy, 2011a, 2012 ; Gruson *et al.*, 2012). La référence au jeu n'est pas à

entendre dans son acception courante relevant du ludique<sup>7</sup>, mais plutôt comme une manière de regarder et comprendre l'action humaine, en tenant compte du sens que les individus donnent à leurs actions. L'emploi du modèle du jeu s'origine à la fois dans une filiation avec les travaux de Bourdieu (1987), pour qui « l'image du jeu est sans doute la moins mauvaise pour évoquer les choses sociales » (p. 80). Mais il s'appuie également sur la notion de *jeu de langage* développée par Wittgenstein (2005). Nous précisons dans un premier temps en quoi l'action conjointe didactique peut être vue comme un jeu, puis nous présentons comment la description des pratiques en termes de *jeu épistémique* et *jeu d'apprentissage* peut permettre de penser le lien entre pratiques sociales et pratiques scolaires. Dans un dernier paragraphe, nous explicitons brièvement comment une description à partir du modèle du jeu amène à retenir un *paradigme stratégique* (Hintikka, 1994).

#### 4.1 Voir l'action conjointe (didactique) comme un jeu

Dans une situation donnée, si l'on se pose la question « à quel jeu jouent ces individus ? », on ne pourra expliquer leurs actions sans les situer par rapport au sens qu'ils attribuent à leurs actes. Pour Sensevy (2012) :

... 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". (p. 121)

Il y a donc une manière de voir systémique et écologique. La modélisation de l'action conjointe (didactique) en terme de *jeu (didactique)* permet alors de saisir dans l'analyse, les actions mais également les raisons de ces actions. Dans un système didactique, on se posera la question en ces termes : *quel est le jeu du professeur sur celui des élèves et quel est le jeu des élèves sur celui du professeur ?*

Selon nous, ce *voir comme un jeu* toute action didactique, peut constituer une modélisation opérante pour toute activité humaine s'inscrivant dans un *jeu social*. En ce sens, nos analyses, en particulier celle relevant de l'observation de séances de travail entre un chorégraphe et des danseurs en situation de création chorégraphique, mobilisent cette modélisation qui amène à voir l'action conjointe des individus impliqués dans l'action, comme un jeu. Dans le cas des

---

<sup>7</sup> Pour nuancer notre propos, il serait plus juste de dire que la référence au jeu ludique peut dans une certaine mesure être retenue. Il nous semble par ailleurs, que la danse constitue un objet pertinent pour une analyse relevant d'une mise en lien entre jeu ludique et jeu social. Dans son Habilitation à Diriger des Recherches (HDR), Loquet traite de ce rapprochement (2009), en particulier dans la troisième partie intitulée « Arrière-plan théorique : les pratiques éducatives en APSA vues comme des jeux » (p. 83-118)

séances de danse menées dans le contexte scolaire, nous postulons que cette action conjointe (entre l'artiste et les élèves, entre l'artiste et l'enseignante, entre l'enseignante et les élèves ou entre les élèves entre-eux) s'inscrit dans une logique *didactique*, pour faire apprendre. Dans le cas de la création chorégraphique professionnelle, l'action conjointe entre le chorégraphe et les danseurs est alors vue comme un jeu orienté par la logique de la création d'une œuvre. Nous verrons par la suite, comment dans chacun des cas, nous avons spécifié ces types de jeu.

#### 4.2 Jeu épistémique et jeu d'apprentissage

Nous venons de voir que la modélisation de l'action didactique en terme de *jeu didactique* s'inscrit dans une volonté de rendre compte de la manière dont les savoirs sont mobilisés ou construits (comme pratiques de savoir) en situation d'enseignement-apprentissage, et de saisir le sens accordé à la pratique par celui qui enseigne et celui qui apprend. Nous revenons maintenant sur un point central de notre réflexion abordé dans notre précédent chapitre. Les travaux de Chevallard et en particulier ceux sur le concept de transposition didactique, nous amènent à questionner le rôle de l'enseignement dans la transmission des œuvres culturelles humaines. Pour Sensevy reprenant la formule de Péguy (1993), il s'agit d'assurer « la représentation de la culture ». Selon lui, il s'agit donc de « représenter les poètes et les savants qui ont fait et maintiennent l'humanité, c'est donc représenter leurs œuvres, qui expriment la création humaine. » (2011a, p. 716).

A partir des notions-modèles de *jeu d'apprentissage* et de *jeu épistémique*, les travaux de la TACD tentent de penser la relation entre pratiques sociales et pratiques scolaires. Décrire un *jeu d'apprentissage*, c'est décrire « le jeu du professeur sur le jeu de l'élève (le jeu du “faire apprendre”) » (Sensevy, 2011a, p. 124). Le jeu d'apprentissage caractérise la situation d'enseignement-apprentissage, lorsque quelqu'un veut apprendre quelque chose à quelqu'un d'autre. Utiliser cette notion revient à décrire le jeu didactique entre le professeur et les élèves concernant un savoir ciblé. Dans bien des cas, ce savoir renvoie à une pratique sociale, à un *jeu épistémique* « qui modélise une pratique de savoir » (Sensevy, p. 124). Dans le cadre de notre réflexion sur la pratique de la danse et de la création chorégraphique, cette modélisation permet par exemple de considérer les capacités épistémiques (capacités de savoir) que l'artiste souhaite voir approchées par les élèves, *en les référant à une pratique professionnelle de la danse*, par une forme de « parenté épistémique » (Loquet, 2017). L'artiste est ici considéré comme celui qui permet le lien entre une certaine culture de la danse et du corps en mouvement, et les élèves. C'est celui qui peut *nourrir le jeu d'apprentissage par le jeu épistémique*, qu'il pratique en tant que professionnel, c'est-à-dire, ici, en tant qu'*artiste*.

Le « couple » *jeu épistémique/ jeu d'apprentissage* apparaît comme la possibilité d'envisager d'un même mouvement, pratiques chorégraphiques professionnelles et pratiques chorégraphiques scolaires. Dans une perspective d'anthropologie didactique, Sensevy défend l'idée que tout *jeu d'apprentissage* doit être lié à un *jeu épistémique* modélisant une pratique sociale de savoir. Mais qu'est-ce qu'un jeu épistémique ? On peut se référer à la citation suivante, qui nous éclaire sur l'usage de cette notion :

... avec la notion de jeu épistémique, qui modélise une pratique de savoir, la théorie de l'action conjointe en didactique (...) va donc entreprendre de voir tout savoir d'abord comme une pratique de savoir (...), puis comme un jeu (...), avec ses enjeux, ses règles définitoires, ses règles stratégiques, ses stratégies, le gain qu'il permet d'atteindre, les profits symboliques qu'il permet d'obtenir (Sensevy, 2011a, p. 124).

L'usage du modèle du jeu dans notre analyse, nous amène par exemple à tenter de caractériser en quoi consiste le *jeu épistémique* (entendu comme *jeu de savoir*) du danseur professionnel en situation de création, ou celui du chorégraphe. Par exemple, si le chorégraphe choisit le procédé de l'improvisation comme technique de composition pour écrire une séquence, danser la séquence revient à *jouer un jeu d'improvisation* pour faire advenir une écriture chorégraphique, que nous serons amenée à identifier en termes de capacités et de logique d'action. L'analyse de l'action conjointe chorégraphe/danseurs permet alors de décrire spécifiquement ce jeu mêlé de l'improvisation et de l'écriture chorégraphique que les danseurs doivent prendre en charge. Aussi décrire le *jeu des artistes* dans ces moments de production des œuvres, revient à décrire un ou des jeu(x) épistémique(s) et comprendre les nécessités de leurs actions. Ces *jeux épistémiques* caractérisés par l'analyse de la pratique professionnelle peuvent alors aider à questionner les *jeux d'apprentissage* mis en œuvre dans la sphère scolaire et rendre compte de la pertinence de leur existence.

En mobilisant le modèle du jeu en didactique, les auteurs de la TACD affirment un tournant actionnel et pragmatiste. Pour Gruson *et al.* (2012), « le jeu épistémique est une modélisation du savoir conçu, dans une perspective actionnelle, comme un système de capacités » (p. 10). Pour résumer, au sein de la théorie de l'action conjointe en didactique, le processus désigné par « le professeur fait apprendre (un savoir) » est modélisé en termes de *jeu d'apprentissage*. Le processus désigné par « le savoir (que le professeur fait apprendre) » est modélisé en termes de *jeu épistémique*. Sensevy (2011a) conclut, dans une perspective normative : « On modélisera donc l'action didactique conjointe de la manière suivante : le professeur et l'élève jouent un (des) jeu(x) d'apprentissage pour rendre l'élève capable de jouer, à terme, un (des) jeu(x) épistémique(s) » (p. 123).

Cependant, si la description des jeux d'apprentissage permettent de comprendre comment les savoirs visés sont enseignés et appris, en s'intéressant à ce que le professeur « fait faire » aux élèves par exemple dans les classes, les jeux épistémiques auxquels ils peuvent se rattacher ont dans la plupart des travaux, toujours été définis *a priori*. En effet, il est récent que des recherches mobilisant le cadre de la TACD tentent de caractériser *in situ* les pratiques sociales auxquelles les pratiques d'enseignement-apprentissage peuvent se référer. Nous pouvons citer en ce sens plusieurs exemples, comme la thèse de Santini (2009) se centrant sur la modélisation des volcans et des séismes au cours moyen. La thèse de Phetchanpheng (2013) décrit et analyse les processus de transmission des savoirs dans les monastères *tai lue* du Laos. La thèse récente de Goujon (2016) s'intéresse quant à elle, à la fois aux pratiques de chercheurs au sein d'un laboratoire de sciences et à leurs interventions dans le cadre de la Fête de la science, où ils sont amenés à s'adresser à différents publics novices et scolaires. Nous nous inscrivons donc dans cette démarche de tenter de décrire et analyser à la fois les pratiques scolaires de la danse, mais également les pratiques professionnelles auxquelles elles sont censées faire référence. Caractérisant les jeux épistémiques dans lesquels sont engagés les professionnels, nous pouvons par la suite porter notre attention sur la distance ou la proximité que les jeux d'apprentissage proposés dans le cadre scolaire entretiennent avec ces premiers. Aussi, la modélisation des pratiques chorégraphiques professionnelles en termes de jeux épistémiques que nous tentons d'opérer dans l'une de nos études de cas, s'inscrit dans une démarche largement exploratoire.

### 4.3 Jeu et système stratégique

Comme nous l'avons évoqué dans l'introduction de cette partie, le modèle du jeu s'appuie sur un *paradigme stratégique*, dont Hintikka (1994) développe les points essentiels concernant une théorie du langage. L'auteur analyse comment la question du « suivi de la règle » travaillé par Wittgenstein, amène à considérer deux paradigmes : celui d'un *paradigme récursif* où « l'étude du langage met en œuvre des règles récursives », et celui d'un *paradigme stratégique* à partir duquel « l'étude du langage fait intervenir des règles stratégiques gouvernant un processus analogue à un jeu » (p. 3). Hintikka retient ce second paradigme pour penser adéquatement la créativité du langage et l'amène à formuler une distinction entre *règles définitoires* et *règles stratégiques*.

Cet appui théorique conduit les auteurs mobilisant le modèle du jeu dans le cadre plus large de la TACD, à retenir trois descripteurs de l'action conjointe : les *règles définitoires* qui circonscrivent l'action, les *règles stratégiques* qui permettent une action adéquate et gagnante et

les *stratégies* effectivement employées qui témoignent d'une compréhension singulière de la situation didactique rencontrée et d'une mobilisation des savoirs par les élèves. A la suite d'Hintikka, Sensevy (2011a) mentionne le fait que la question de Wittgenstein « comment peut-on suivre une règle ? », n'est pas celle de *l'application* des règles : « comprendre les règles, c'est d'abord comprendre le jeu auquel on joue et la manière dont on le joue » (p. 39). L'auteur ajoute : « Ce sont les stratégies qui vont permettre ou non le gain dans le jeu, et il est en général difficile, voire impossible, de les réduire à des algorithmes » (p. 40).

On peut avancer, que dans le cas de la danse, l'apprentissage d'un geste dansé ou d'une « proposition dansée » (Harbonnier-Topin et Barbier, 2014) passe d'abord par le respect des *règles définitives* (Motais-Louvel, 2012). 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 pas 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 ». Par ailleurs, elle réduit le jeu du danseur dans cette situation à celui d'un jeu d'imitation mécanique. Ceci constitue un point crucial de notre travail. La notion de règles stratégiques permet alors d'identifier comment il convient d'agir pour *saisir le sens de l'action*.

#### 4.4 Construction du jeu et intentions

Voir le jeu comme un système stratégique amène à considérer les intentions professorales (Lefeuvre, 2008 ; Sensevy, 2011a ; Sensevy, 2011b) et les dispositifs mis en œuvre par le professeur pour amener les élèves à construire de nouvelles capacités épistémiques. Pour Sensevy, « le système intentionnel du Professeur, qui est aussi un système stratégique, est un objet d'étude majeur pour le didacticien, d'abord dans sa constitution (construire le jeu), puis dans son effectuation (faire jouer le jeu) » (2011a, p. 185). L'action didactique du Professeur peut être *préfigurée* (Ligozat, 2008), préparée, même lorsque cette anticipation ne prévoit pas la manière dont l'action va se dérouler de manière précise. Aussi, il s'agit de penser ensemble *la construction du jeu et l'effectuation du jeu*, en tenant compte des *déterminants institutionnels* qui pèsent sur l'action professorale : « Le jeu du Professeur sur le jeu de l'Élève est ainsi tributaire du jeu du Professeur dans l'institution dont il est lui-même le sujet » (2011a, p. 186).

Partant de cette caractérisation de l'action didactique, l'auteur propose de mobiliser une *théorie des intentions* en s'appuyant en grande partie sur les travaux de Baxandall. Dans son ouvrage intitulé « Formes de l'intention. Sur l'explication historique des tableaux » (1991), l'historien d'art Baxandall élabore un système de descriptions des intentions des artistes Picasso, Chardin et Della Francesca concernant l'élaboration de certains de leurs tableaux. Pour cela, il s'intéresse en amont à la manière dont l'ingénieur Benjamin Baker construit un pont sur le Forth (dans la région de Queensferry, à l'est de l'Écosse). Cette étude inaugurale pose le cadre général permettant d'analyser les *formes d'intentions* repérables dans les projets picturaux des différents artistes. Pour saisir l'enjeu d'une telle conceptualisation, nous reprenons les propos éclairants de Baxandall :

Lorsque je parle d'intentions, je ne parle ni d'un état psychologique assignable à un individu, ni même d'un ensemble d'évènements qui auraient pu se produire, à un moment donné, dans le cerveau de Baker ou de Picasso et à partir desquels – s'il m'était possible de les connaître – je pourrais interpréter le pont sur le Forth ou le Portrait de Kahnweiler. Je parle plutôt d'une condition générale qui régit tout acte humain rationnel... On peut certainement parler ici d'"intentionnalité". Quand un acte, mais surtout un objet, ont une dimension historique, on suppose toujours que cette action ou cet objet ont été fait dans un certain but – qu'ils portent la marque d'une intention, ou, pour ainsi dire, d'un "projet". En ce sens, on attribuera un caractère intentionnel à l'un comme à l'autre. L'intention, c'est l'aspect "projectif" des choses. Il ne s'agit donc pas de reconstituer l'état d'esprit dans lequel a pu se trouver, à un moment donné, tel ou tel individu, mais de comprendre les conditions d'apparition d'un objet (p. 80).

Sensevy se saisit de cette conception, dépassant une approche mentaliste des intentions et développe l'idée selon laquelle, l'intention surgit aussi « de l'action elle-même, de l'environnement, du milieu auquel se trouve confronté l'acteur » (2002, p. 70). De plus, l'auteur soutient que le terme « intention », peut s'appliquer « aux œuvres humaines, aux processus dont ces œuvres sont le « résultat », plutôt qu'aux personnes elles-mêmes » (2011a, p. 192). Il conclut en proposant « un premier cadre formel pour la description de formes de l'intention issu des conceptualisations proposées par Baxandall » :

- 1) Les intentions sont liées à un problème, et plus précisément à un système problème/situation/« objet » solution.
- 2) Elles sont inhérentes aux milieux de l'action et de la préparation de l'action.
- 3) Elles doivent être décrites à diverses granularités.
- 4) On les trouve à la fois dans les institutions et dans les capacités (skills).
- 5) Les intentions supposent des plans d'action, ce qui leur confère une dimension stratégique. (Sensevy, 2011a, p. 192-193)

Cette approche de l'intentionnalité nourrit nos analyses de deux manières. D'abord dans notre première étude de cas concernant la création de la pièce *POLICES!* du chorégraphe Rachid Ouramdane, où nous abordons explicitement l'analyse de l'élaboration de l'œuvre, en nous



appuyant sur le cadre descriptif proposé par Baxandall, qui conçoit tout processus de création comme travail et résolution d'un ou de problèmes. Nous développons cette idée de *travail* et de *résolution de problème* dans la partie qui suit, présentant les outils théoriques mobilisés dans l'analyse. Puis, nous spécifions l'usage que nous faisons des différents concepts directement dans l'étude de cas concernée.

Par ailleurs, dans toutes les études de cas, caractériser les différentes *formes d'intention* présentes dans les différentes actions conjointes constitue une des préoccupations centrales des analyses, que nous opérons en termes de *règles définitives*, *règles stratégiques* et *stratégies*.

## II. Analyser l'action conjointe (didactique)

Nous venons de poser un arrière-plan épistémologique de la théorie de l'action conjointe en didactique. Dans cette deuxième partie, nous présentons les outils théoriques, envisagés comme *notions-modèles*, à partir desquels nous décrivons et analysons les situations d'action conjointe que nous nous sommes données à étudier. Nous avons vu que la modélisation en termes de jeu conduit à envisager les savoirs (ou pratiques de savoir) comme de *jeux épistémiques*. Le jeu du Professeur sur le jeu de l'Élève dans la situation didactique est quant à lui défini en termes de *jeu d'apprentissage*. Pour décrire ces jeux d'apprentissage, nous mobilisons en particulier les notions de *contrat* et de *milieu* (Brousseau, 1998 ; Sensevy et Mercier, 2007 ; Sensevy, 2011a), qui permettent de donner à voir *comment se construit le jeu didactique* entre le Professeur et les Élèves.

### 1. Le contrat

Pour Brousseau, en particulier dans « Le cas de Gaël » (2009), le *contrat didactique* est envisagé comme la « règle de décodage » à partir de laquelle l'élève s'engage dans la situation didactique. Sensevy s'appuyant sur cette idée de *décodage* propose de voir le contrat comme un « processus "d'interprétation" que l'élève produit de la situation à travers la perception qui est la sienne des actes professoraux, et donc des systèmes de signes qu'ils impliquent » (2011a, p. 98). Cette conception du contrat sur laquelle nous reviendrons, met l'accent sur l'existence d'une sémiotique entre l'instance Professeur et l'instance Élève. Brousseau a également montré que le contrat pouvait aussi désigner un système d'habitudes, dans lequel sont pris professeurs et élèves, qui engendre un système d'attentes réciproques.

Les travaux menés à partir de la TACD (en particulier Sensevy, 2011a) amène à considérer le fait que le *contrat*, en tant que descripteur de l'action didactique conjointe, peut être appréhendé de différentes manières selon ce que l'on souhaite donner à voir. Aussi, le contrat peut désigner à la fois un système de règles comme on vient de le voir, de normes, d'attentes réciproques entre celui qui apprend et celui qui enseigne, mais également un système de *capacités*. Pour Sensevy :

Le contrat didactique constitue donc un système de normes, dans la mesure où "les actions répétées du contrat didactique" prennent le statut de choses que l'on *doit* faire, sous peine de "sanction". Certaines de ces normes, pour la plupart génériques, peuvent perdurer, d'autres, pour la plupart spécifique au savoir, devant être redéfinies en fonction de l'avancée du savoir (p. 101).

Ce système de normes, de règles et d'habitudes est amené sans cesse à être modifié pour permettre l'apprentissage :

De par la nature même des transactions didactiques, le contrat didactique est destiné à être rompu, puisqu'une institution didactique, on l'a vu, est essentiellement une institution dans laquelle une bonne partie des habitudes sont « condamnées » à disparaître ou à être largement modifiées, avec l'avancée des savoirs. (p. 100)

Nous verrons tout au long de nos analyses comment en particulier ces habitudes, normes et règles implicites peuvent justement empêcher l'avancée épistémique des élèves.

Par ailleurs, il est important de préciser que dans le cas de l'action conjointe entre un chorégraphe et des danseurs (comme le montre notre première étude de cas), on retrouve une forme similaire d'attentes réciproques, de règles et de normes tacites, que l'on peut saisir à partir de la forme que les personnes donnent à leurs actions. Dans cette situation de création qui ne relève pas explicitement d'un projet didactique, nous désignons par *contrat*, l'arrière-plan (qu'il soit institutionnel, stratégique, corporel, affectif, etc) à partir duquel les personnes agissent.

## 2. Le milieu

A la suite des travaux de Brousseau, la TACD envisage le *milieu* comme l'environnement de l'action, ce à quoi l'élève est confronté dans la situation didactique :

Dans chaque cas, l'élève est confronté à un « état du monde »... Cet état du monde problématique, ce *state of affairs*, constitué par ce à quoi l'élève est confronté, plus ou moins consciemment, on l'appelle « milieu ». Ce milieu contient un certain nombre d'*affordances*, de *saillances* dont l'élève fait usage pour jouer, et qui peuvent activer des stratégies pour gagner (en principe) (Sensevy, 2011a, p108).

La citation de Sensevy revoie à plusieurs points. D'abord, les élèves rencontrent une situation qui se veut dans la plupart des cas « problématique ». Par exemple dans l'institution scolaire, les élèves seront amenés à « traduire un énoncé en anglais », « élaborer le résumé d'un texte », « trouver combien font deux fois quinze », « faire un appui tendu renversé », ou encore « construire un circuit électrique fermé ». Si l'on s'arrête sur l'exemple de la traduction d'un énoncé en anglais, on peut imaginer une infinité de situations proposées aux élèves : traduire un énoncé à l'aide ou sans l'aide d'un dictionnaire, traduire une lettre à un correspondant anglais ou traduire le passage d'un ouvrage, seul ou à plusieurs, etc. A chaque fois, on voit bien que la situation confronte l'élève à ses capacités de traduction, mais propose des possibilités d'action différentes. Ce que nous nommons le *milieu* de l'action sera plus ou moins *affordant*, pour reprendre le terme utilisé par Sensevy et orientera l'avancée dans la résolution du problème, de manière différente et plus ou moins adéquate. En ce sens, Sensevy (2011a) montre comment chaque situation est depositaire d'un *milieu* et comment ce milieu amène à mobiliser certaines stratégies pour agir :

On a un milieu matériel, un *state of affairs*, un état du monde problématique auquel on est confronté dans le jeu. Cet état du monde contient des saillances, des affordances, humaines ou non humaines, qui incitent à produire certaines stratégies. Parmi ces stratégies, en fonction des jeux d'apprentissage auparavant joués, il y en a de deux sortes :

- des techniques qui permettent de résoudre d'habitude des problèmes précis ;
- des heuristiques, qui sont des manières d'avancer vers la solution d'un problème pour lequel on ignore la ou les techniques précises qui permettent de le régler.

Quelle que soit leur nature, les stratégies (dont le système peut être mixte – techniques *et* heuristiques) sont des réponses à des saillances du milieu, des manières articulées de traiter les affordances de ce milieu, de l'état du monde auquel on se trouve confronté dans le jeu. (p. 109)

Cependant et nous développons cette idée dans le paragraphe qui suit, une situation n'est réellement problématique pour un élève, qu'à partir du moment où il l'a problématisée (Fabre, 2009).

Par ailleurs, comme nous l'avons précisé pour l'usage de la notion de *contrat*, celui de *milieu* est central dans le cas de la danse et tout à fait opérant pour décrire l'action des danseurs et du chorégraphe dans le cas d'un travail de création chorégraphique. Comme dans le cas d'une situation didactique, nous montrerons que chorégraphe et danseurs sont confrontés à des situations problématiques (par exemple chorégraphe une séquence pouvant « faire sentir la colère intérieure d'un enfant »), dont la résolution les amène à composer avec ce qui se présente (le *milieu* de la situation).

### 3. Le milieu comme possibilité d'enquête

Nous envisageons donc le *contrat* 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. 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. Pour Sensevy (2011a), « un problème, c'est ce qui échappe au système stratégique immédiatement disponible, c'est ce que le contrat seul ne permet pas de traiter, même s'il est une condition nécessaire de ce traitement » (p. 110). Ces propos nous amènent donc à considérer que le contrat va être plus ou moins mis en défaut avec la *mise en situation* didactique, avec la rencontre du problème que l'élève va devoir résoudre pour apprendre.

En ce sens, nous empruntons à Dewey le concept d'*enquête*, pour donner à voir et à comprendre le processus conduisant un élève dans une situation didactique ou un danseur dans une situation de création, à « composer avec le milieu » pour travailler et résoudre le problème. L'idée d'enquête est au centre de la *Logique* de Dewey (1993). Il la définit comme « la transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle con/vertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié » (p. 169). Selon lui :

Nous enquêtons quand nous questionnons et nous enquêtons quand nous cherchons ce qui fournira une réponse à la question donnée. Ainsi, il appartient à la nature même de la situation indéterminée qui provoque l'enquête d'être en question ; ou en termes d'acte et non de puissance, d'être incertaine, instable, troublée. (p.170)

L'effort pour réorganiser une situation indéterminée en un « tout unifié », se définit par les opérations destinées à faire correspondre les bribes d'expérience que la rencontre d'une difficulté a séparées. On peut relever quatre étapes dans ce processus, que Dewey qualifie de « schème commun » valable selon lui tant pour le sens commun, que pour le travail scientifique. Le point de départ de l'enquête est toujours ce que Dewey appelle une « situation indéterminée ». Le terme « situation » prend le sens ici, d'environnement *expérencé* en particulier par le discours et que nous désignons en termes de *milieu* de l'action. Il y a situation indéterminée lorsqu'un problème se pose, un déséquilibre existe entre un organisme et son environnement. Par exemple, la faim qui pousse tout animal ou individu à se mettre en quête de nourriture. L'enquête est cette recherche d'un nouvel équilibre. Dans la première étape, la

situation indéterminée devient situation problématique : « Constaté qu'une situation exige une enquête est le premier pas de l'enquête » (p. 172). Puis, vient « la détermination de la solution du problème ». Il existe des faits déterminés qui constituent la situation et qu'il faut organiser dans l'observation : « La détermination des conditions factuelles présentées par l'organisation suggère une solution satisfaisante possible... L'observation des faits et la suggestion des significations ou idées naissent et se développent en corrélation. » (p. 174). Les idées qui en résultent marquent une possibilité de résoudre la situation. Elles utilisent les suggestions comme matière première.

Suit une phase de « raisonnement ». Ce processus consiste à opérer avec des symboles, des signes (correspondants aux suggestions et aux idées) qui s'organisent dans le discours rationnel. Ces idées suscitent de nouvelles observations qui s'associent aux faits précédemment observés et rejettent d'autres choses observées : « Le nouvel ordre de faits suggère une idée modifiée (ou hypothèse) qui occasionne de nouvelles observations dont le résultat de nouveau détermine un nouvel ordre de faits et ainsi de suite jusqu'à ce que l'ordre existant soit unifié et complet. Au cours de ce processus sériel, les idées qui représentent des solutions possibles sont éprouvées ou « prouvées » (p. 179). Il y a donc mise à l'épreuve des idées par induction et déduction, afin d'arriver à la solution qui convient et établir le nouvel équilibre ou la « situation déterminée ». Ceci se passe en confrontant les idées au réel de la situation. De ce double mouvement d'aller-retour entre les faits et les idées découle une « hypothèse agissante » qui servira de guide.

Une dernière étape est celle de la « vérification ». Si l'hypothèse agissante conduit à une satisfaction dans le nouvel ordre établi, alors elle devient « assertion garantie ». L'assertion garantie qui est le résultat de l'enquête, s'établit comme connaissance et est momentanément valide. Elle devient alors une nouvelle croyance sur laquelle des enquêtes postérieures pourront s'appuyer. L'idée dans l'enquête se transforme et se confirme dans l'expérience. L'expérience est ici un processus temporel, autonome, relatif et empirique.

Dans la deuxième version de *How we think (revised edition)*, Dewey (1986) propose un exemple éclairant de processus d'enquête, en s'appuyant sur une situation problématique concrète. Dans la partie intitulée « *Analysis of reflective thinking* », Dewey met le lecteur dans la peau d'une personne, qui au cours d'une promenade se trouve face à un fossé où coule un ruisseau. L'auteur amène à considérer les opérations que nous sommes en mesure de produire pour résoudre le problème du franchissement de cet obstacle et poursuivre notre chemin. Nous reprenons ici les étapes décrites par l'auteur :

On observe le fossé (a ditch). On remarque qu'il est plutôt large (pretty wide) et que de
---

l'autre côté, la terre est glissante (slippery). On essaie alors de repérer où cela peut être plus étroit et comment coule le ruisseau (stream) pour former un nouveau plan. Au cours de notre observation, on découvre un rondin (a log) et on se demande alors, si on peut le déplacer jusqu'au bord du ruisseau pour s'en servir de pont. Comme on estime que cette idée vaut la peine d'être essayée (it is worth trying), on ramène le rondin et on essaie de trouver une manière de le placer au dessus du ruisseau pour traverser.

Cet exemple donne à voir ce que nous envisageons comme relevant du *travail* et de la *résolution* d'un problème. Dans ce passage, Dewey n'utilise pas nommément le terme d'enquête, mais le processus qu'il décrit correspond en tous points à ce que nous souhaitons montrer. Tout au long de l'enquête, la personne *travaille* le milieu de l'action. Le vocabulaire anglophone est d'ailleurs bien plus explicite pour rendre compte du « dialogue » qui s'effectue entre la personne et son environnement. Nous reprenons ici les expressions retenues par Dewey pour décrire ce processus :

[the person] may take one of a number of courses... to deal with the difficulty... He may face the situation ... he begins to reflect... Reflection includes observation... The moment he begins to reflect, he begins of necessity to observe in order to take stock of conditions. Some of these observations are made by direct use of the senses ; others by recollecting observations previously made either by himself or by others... Some of the conditions are obstacles and others are aids, resources. No matter whether these conditions come to him by direct perception or by memory, they form the « facts of the case ». They are the things that are *there*, that have to be reckoned with. (p. 196)

Ce que Dewey désigne par « the facts of the case » ou « the things that are *there*, that have to be reckoned with » correspondent à ce que nous envisageons comme le *milieu de l'action*, en tant que structure matérielle et symbolique du problème. Par l'observation et la mémoire des expériences antérieures, l'individu peut *travailler* la situation. Nous verrons, par le biais de nos analyses, que le processus d'enquête décrit par Dewey est un cadre pertinent pour penser les processus d'apprentissage, mais également ceux de création artistique. En particulier, les analyses empiriques nous amènent à penser que tout processus d'apprentissage et de création artistique relève de la construction d'une expérience et l'enseignement doit privilégier l'expérience en s'appuyant sur la résolution de problèmes concrets qui nécessitent eux-mêmes le schème de l'enquête pour être résolus.

#### 4. Définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser

Dans une situation didactique, pour *faire jouer le jeu*, le jeu du Professeur consiste à permettre aux élèves de s'engager dans une enquête sur le savoir. Nous avons vu que la notion de *jeu d'apprentissage* donnait la possibilité de rendre compte de la construction du savoir au sein des transactions, en caractérisant *le jeu du Professeur sur le jeu de l'Élève*. Selon Sensevy, « Pour changer de jeu (ou pour initier un jeu donné, au début d'une séance d'apprentissage), on peut considérer que le professeur doit à la fois définir le jeu et le dévoluer » (2011a, p. 143). *Définir* (le jeu d'apprentissage) consiste pour le Professeur, à partager avec les élèves les *règles définitives* du jeu, par le biais de certains énoncés ou actions. Mais comme le fait remarquer Sensevy, « Un (nouveau) jeu ne pourra toutefois se développer qu'à partir du moment où les élèves assumeront de le jouer » (p. 144). C'est le sens à attribuer à l'action de *dévolution*, qui consiste pour le Professeur, à permettre aux élèves de prendre la responsabilité de l'enquête sur le savoir :

... un jeu doit être nécessairement défini : les élèves doivent avoir compris au moins au premier niveau du jeu effectif, ce à quoi ils jouent. Il doit être dévolué : les élèves doivent assumer de jouer d'une manière *adéquate*. Cette « manière adéquate », elle trouve son sens dans le fait que le jeu d'apprentissage spécifie le jeu didactique, centré sur le savoir. (p. 145)

Nécessairement, le Professeur est alors amené à *réguler* le jeu des Élèves, en accompagnant et en influant la production de stratégies, mais sans se substituer à eux dans cette production :

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

Mais le jeu didactique doit permettre *in fine* une reconnaissance chez les élèves, du parcours accompli par eux : « C'est le processus d'institutionnalisation (Brousseau, 1998), par lequel le professeur assure les élèves que leur activité leur a permis de retrouver des savoirs légitimes » (Sensevy, 2007, p. 29).

Ces quatre catégories de description (définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser) nous semblent utiles pour rendre compte de la *grammaire* interne des jeux d'apprentissage, lorsque nous sommes amenée à analyser l'action conjointe entre un artiste, une enseignante et des élèves dans un cadre scolaire. Mais comme nous le verrons dans notre première étude de cas centrée sur une situation de création chorégraphique, ces descripteurs sont également pertinents pour donner à voir *le jeu du chorégraphe sur le jeu des danseurs* et décrire l'avancée de l'écriture chorégraphique d'une séquence chorégraphique.

## 5. Faire milieu

Dans la première partie de ce chapitre, nous avons évoqué l'idée selon laquelle toute action conjointe (didactique) suppose une sémiotique permettant de jouer convenablement au jeu (didactique). Dans un système didactique, Professeur et Élèves sont engagés dans un processus de « reconnaissance de formes » pour agir adéquatement. Cette *sémiotique réciproque* qui consiste à reconnaître dans l'action de l'autre des signes pertinents pour s'orienter dans l'action, conduit à considérer en particulier, l'action du Professeur qui peut ou non favoriser chez les élèves une avancée épistémique. Nous considérons que le Professeur doit nécessairement *faire milieu* pour permettre aux élèves de s'orienter dans l'enquête sur le savoir. Les catégories de description de l'action du Professeur que nous venons de présenter dans le paragraphe précédent (définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser) nous permettent de saisir une partie de ce processus d'orientation des élèves dans le savoir. Par l'analyse des actions de définition, dévolution, régulation et institutionnalisation du professeur, il est alors possible de donner à voir comment celui-ci rend « parlant », signifiant, le milieu proposé aux élèves.

L'idée de *faire milieu* s'origine dans le fait que dans la plupart des cas, dans la pratique de la danse, celui qui enseigne use en grande partie de son propre corps, par des monstrations de « ce qu'il y a à faire », qu'il peut accompagner d'énoncés verbaux. Pour saisir la *grammaire* de ce « tissage » de gestes et de discours, pour reprendre la formule de Vellet (2014), nous mobilisons plusieurs notions conceptuelles. En particulier, nous reprenons la notion de *voir comme*, de *jeux de langage* et de *formes de vie*, travaillées par Wittgenstein (2005). Nous avons explicité à quoi renvoyait l'usage de *voir comme* dans le cadre d'une modélisation théorique. Concernant l'action de *faire milieu*, nous utilisons également le *voir-comme* pour désigner la manière dont artistes et enseignants amènent élèves et danseurs à voir l'action sous certains aspects. Par exemple, dans un des cas étudiés, il s'agit de *voir* le geste de bras à produire *comme* une projection. Le chorégraphe s'engage lui-même corporellement pour donner à voir ce *voir-comme*. En faisant cela, nous considérons qu'il s'engage dans un *jeu de langage/forme de vie* pour orienter l'attention des danseurs. Nous rapprochons les notions de *jeu de langage* et de *forme de vie* produites par Wittgenstein, dans la mesure où l'auteur affirme lui-même que l'expression « jeu de langage » renvoie à l'idée que parler un langage fait partie d'une activité, ou d'une forme de vie (2005). Un jeu de langage est alors l'ensemble formé par le langage et les activités avec lesquelles il est entrelacé. Et ce sont ces jeux de langage/formes de vie qui amènent les élèves à intégrer un certain voir-comme de l'action.



Celui qui montre et dit (le chorégraphe ou l'enseignant) renvoie à une certaine façon d'entrevoir l'action, *ce qu'il y a à faire*. Ceci nous conduit à retenir également l'idée centrale de Goodman (2016) de « faire des mondes », pour qui l'usage des symboles quels qu'ils soient (ceux incarnés dans la parole et dans l'action) donne naissance à « des mondes innombrables faits à partir de rien par l'usage de symboles » (p. 15). Dans cette perspective, nous utilisons tout au long de nos analyses les expressions *manière de faire* et *manière de dire* en référence à la thèse de Goodman, pour insister sur l'idée que toute action transporte avec elle un monde symbolique que l'on se doit de déchiffrer.

Cet intérêt pour la manière dont professeur ou chorégraphe amènent les élèves ou les danseurs à prêter attention à certains aspects d'un geste ou d'une action, nous renvoie également aux travaux de l'anthropologue Ingold (à paraître), qui développe l'idée de considérer l'éducation comme éducation de/à l'attention (*attention as education and education of attention*). Si nous ne mobilisons pas directement ces travaux au cœur de nos analyses, nous nous appuyons néanmoins sur cette thèse dans notre synthèse finale concernant des perspectives de réflexion quant à l'enseignement des arts à l'École.

## 6. Se faire milieu

Dans nos analyses, nous nous appuyons sur la notion de *milieu-soi* proposée par Forest et Batézat-Batellier (2013). Les auteurs s'intéressent à l'apprentissage d'une pratique instrumentale en orchestre à l'école, dans une approche didactique. En tant que pratique corporelle, la pratique instrumentale les conduit à considérer que « le corps est ainsi convoqué comme milieu, celui du professeur comme celui des élèves » (p. 89). Ils montrent comment les élèves sont amenés à intégrer la perception de leur corps comme une référence du jeu instrumental dans la pratique collective. En particulier le travail sur le souffle les amènent à intégrer dans l'analyse la notion de « milieu-soi, qui renvoie à l'usage du corps comme source de sensations » (p. 91). Cette notion nous semble intéressante dans la mesure où elle permet de rendre compte d'un certain « usage de soi » dans l'action.

Partant de cette idée, nos analyses nous amènent à nous centrer sur le fait que pour danser, le danseur (professionnel ou élève) doit s'engager dans une *enquête* en partie sur lui-même et à partir de lui-même. Mais pour « mener l'enquête », il doit reconnaître ce qui fait problème en lui-même et sur quoi il doit agir. Dans la plupart des cas, les élèves que nous avons observés ne semblent pas voir « où est le problème ». Ils ne semblent pas même avoir conscience qu'il y en ait un. Lorsque par exemple, le chorégraphe intervenant leur fait remarquer que « cela ne

va pas » et qu'il y a matière à travailler, ils semblent *découvrir* le problème. C'est en ce sens que nous envisageons que le travail du danseur consiste à s'appréhender lui-même comme un *milieu-problème*, en insistant sur le fait que l'usage du terme *problème* ne renvoie pas pour nous à une conception psychologique du processus.

En ce sens, nous intégrons également à notre analyse la conception de Billeter (2012), pour qui *le corps est activité* :

Je me représente donc la part consciente de mon activité comme comprise dans l'activité générale du corps. Ou plutôt, pour éviter de faire de la conscience un phénomène unique et séparé, je me représente *nos différentes formes d'activité consciente* comme comprises dans l'activité du corps, le corps n'étant rien d'autre que *de l'activité*. (p.13)

Pour Billeter, « le geste fournit un paradigme, celui de l'intégration » (p. 18). Il ajoute : « Ce paradigme rend compte de la genèse de tous nos gestes, des plus simples (ouvrir une porte) aux plus complexes (jouer quelques notes au violon) ». En s'appuyant sur l'exemple de l'apprentissage du violon, l'auteur montre comment une part de notre activité « devient sensible à elle-même » (p. 20). Voir le corps comme activité, c'est pour suivre la pensée de Billeter, voir le corps « comme de l'activité qui, par moments, devient en partie sensible à elle-même, c'est à dire consciente » (p. 22). Une telle conception nous semble faire écho à la manière de concevoir le travail (d'enquête) du danseur sur lui-même, que nous avons défini comme celui de *se faire milieu*.



## Chapitre 3 – Méthodologie retenue

---



# Introduction

Comme nous venons de l'expliciter dans les chapitres précédents, l'enjeu de notre analyse repose sur une mise en regard des pratiques professionnelles et scolaires. A partir de trois études de cas, il s'agit de :

- caractériser ce que l'on pourrait nommer le jeu épistémique du danseur et celui de la création chorégraphique ;
- mettre en lien ces jeux épistémiques avec les jeux d'apprentissage proposés aux élèves dans le cadre scolaire.

Aussi ce chapitre vise à expliciter les éléments généraux de la méthodologie retenue, en la reliant aux soubassements épistémologiques qui la justifient. En effet, les éléments méthodologiques spécifiques à chaque étude de cas (relevant de la spécificité des situations observées) seront de leur côté exposés directement dans les chapitres dédiés.

Dans ce chapitre plus général, une première partie expose les enjeux d'une *pensée par cas* (Revel et Passeron, 2005). Elle permet de présenter à partir des cas mobilisés, la manière dont ils sont mis en regard. Les cas et à l'intérieur des cas, les faits observés prennent par le biais de l'analyse un statut d'*exemples emblématiques*. Dans une seconde partie, nous présentons les types de données recueillis et les modalités de leur recueil. Une troisième et dernière partie se centre sur la question du traitement des données, en particulier sur le parti pris de la *description*, en donnant à voir comment celle-ci est abordée dans le cas d'une description du corps dansant.

## I. De l'étude de cas à la constitution de faits emblématiques

Nous avons explicité le fait, que l'enjeu de notre analyse consiste en une « mise en regard » des pratiques chorégraphiques professionnelles avec celles que l'on peut rencontrer dans le cadre scolaire. Pour cela, nous avons retenu des cas relevant concrètement de ces situations.

La recherche s'appuie sur l'observation de trois terrains empiriques que nous avons présentés dans notre premier chapitre :

- 1° le premier concerne la création de la pièce chorégraphique *POLICES !* du chorégraphe Rachid Ouramdane ;
- 2° le second s'appuie sur les interventions d'un danseur et chorégraphe professionnel dans une classe de CE2-CM1 en collaboration avec l'enseignante ;

3° le troisième présente des séances de danse menées par une enseignante avec sa classe de CE2-CM1.

L'analyse de ces études de cas amène à les considérer *in fine* comme des *exemples emblématiques* de pratiques chorégraphiques.

## 1. Fondements de l'analyse par cas

Nous reprenons ici la formule de Revel et Passeron, retenue dans leur article de 2005, « Penser par cas. Raisonner à partir de singularités ». Comme le montre les auteurs, l'analyse par cas s'inscrit dans la lignée d'une démarche clinique, qui à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle amène les Sciences sociales à redécouvrir « la place que le rendu narratif de séquences et d'interactions pouvait prendre en toute tentative d'explication de la particularité d'un cas et de son contexte » (p.10). En ce sens, pour les auteurs :

... un cas n'est pas seulement un fait exceptionnel et dont on se contenterait qu'il le reste : il fait problème ; il appelle une solution, c'est à dire l'instauration d'un cadre nouveau du raisonnement, où le sens de l'exception puisse être, sinon défini par rapport aux règles établies auxquelles il déroge, du moins mis en relation avec d'autres cas, réels ou fictifs, susceptibles de redéfinir avec lui une autre formulation de la normalité et de ses exceptions. (p. 10 et 11)

Bien que les cas retenus dans le contexte de notre thèse n'illustrent pas des déviations ou des exceptions à une norme établie, chacun d'eux est néanmoins l'expression d'une « *singularité* accessible à l'observation » (p. 9). L'enjeu d'une telle démarche n'est pas de « borner son analyse ou statuer sur un cas unique », mais plutôt d'« en extraire une argumentation de portée plus générale, dont les conclusions pourront être réutilisées pour fonder d'autres intelligibilités ou justifier d'autres décisions » (p. 9). C'est bien dans une logique de « mise en relation » des différents cas observés et d'élaboration d'une « argumentation de portée plus générale », que nous inscrivons notre démarche.

## 2. Une analyse *horizontale* des cas

L'article de Revel et Passeron nous donne la possibilité de reprendre à notre compte l'idée d'*horizontalité* dans l'analyse des différents cas :

... la pensée par cas produit des intelligibilités qui, en traversant et en reconfigurant *horizontalement* les collection de cas – c'est à dire en traitant sous une forme idéal-typique les traits pertinents d'une interprétation cohérente tant de leurs analogies sémantiques que de leur

probabilité causale – situe en son lieu épistémologique véritable la question de ce que “dire et écrire vrai” sur des états du monde historique veut dire dans les sciences de l’homme.

(2005, p. 26)

Dans cette entreprise de « rapprochement » des différents cas, l’idée de « reconfigurer horizontalement » les collections de cas, , c’est-à-dire de les *rapprocher* les uns des autres, nous semble tout à fait pertinente. En particulier, dans le contexte de notre thèse, nous attribuons à notre première étude de cas (la situation de création chorégraphique), un statut particulier. En effet, en tant qu’étude inaugurale, celle-ci va permettre de produire des *intelligibilités* (pour reprendre le terme de Revel et Passeron). Lors de l’analyse de notre deuxième cas relevant de l’observation d’interventions d’un artiste chorégraphique dans une classe élémentaire, celle-ci pourra intégrer certaines des *intelligibilités* apparues dans l’analyse du cas 1, tout en en proposant d’autres. Il en va de même pour le cas 3, dont l’analyse peut alors se nourrir des deux précédents cas, tout en produisant à nouveau ses propres intelligibilités. Cette mise en dialogue des différents cas ne consiste pas à comparer les cas de manière simplement normative. Il ne s’agit pas non plus d’attribuer au cas 1, le statut de *règle étalon* pour penser ensuite la pratique scolaire. Mais comme le disent Revel et Passeron, chaque analyse crée des intelligibilités concernant ce que nous pouvons nommer dans notre cas des pratiques chorégraphiques, intelligibilités qui viennent ensuite à se rencontrer ou se confronter, pour penser les conditions de vie et de transmission de ces pratiques envisagées comme pratiques de savoir. Pour faire comprendre ce processus, nous reprenons ci-dessous le schéma proposé par Dumez (2013).

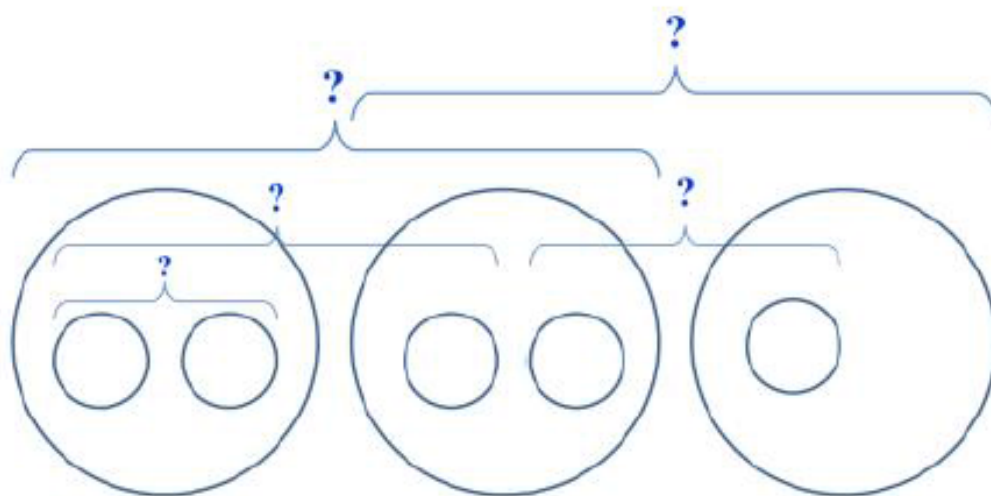


Figure 1 – Représentation du « travail comparatif au niveau du cas et à l’intérieur des cas » proposée par Dumez (2013)



Cette représentation donne à voir comment l'analyse porte autant sur un travail de mise en relation des différents points relevés en interne du cas, que d'un travail concernant le cas dans son rapport à d'autre cas. Car comme le suggèrent les points d'interrogation présents dans le schéma proposé par Dumez, nous n'analysons pas le cas pour le cas. Mais plutôt comme le souligne Revel et Passeron, l'analyse correspond à une enquête sur une ou des questions posées en amont : « C'est, à dire vrai, l'ensemble des questions dont on l'investit – et dont il est susceptible d'être investi – qui fait le cas. » (2005, p. 10). Car ajoutent-ils le cas « est inséparablement un moment d'une élaboration théorique en construction » (p. 20).

Dans le contexte de notre thèse, la question centrale que nous nous sommes donnée à travailler vise une meilleure compréhension des pratiques chorégraphiques en tant qu'*œuvres* humaines et de leur transmission, en particulier, mais non uniquement, au sein de l'institution scolaire. La question de la vie des savoirs et de leur transmission dans les pratiques chorégraphiques nous amène donc à considérer les cas dans ce qu'ils nous disent de particulier, mais également à les voir comme un ensemble construit par l'analyse.

### 3. Une analyse historique des cas

Comme le souligne Revel et Passeron (2005), l'analyse d'un cas appelle à le considérer comme « le produit d'une histoire », dont l'étude doit enregistrer « les cheminements d'un processus et la mise en place des “circonstances” qui [le] qualifient » (p. 24). Cette démarche amène à s'attacher dans l'analyse :

... au suivi temporel de l'histoire dont elle [la singularité du cas] est le produit (et un moment), en remontant aussi loin qu'il est nécessaire et qu'il est possible dans le passé du cas, en même temps qu'à une exploration détaillée du devenir corrélatif du (ou des) contexte(s) dans lesquels il s'inscrit : une singularité est en effet d'autant moins substituable par une autre – plus singulière, donc – que son contexte est davantage spécifié. (p. 17 et 18)

Dans les différentes analyses de cas présentées, nous avons rendu compte autant que possible, de « l'histoire » des cas. En particulier dans notre première étude, nous nous sommes appuyée sur une présentation des artistes, de la pièce chorégraphique *POLICES !* et des raisons qui ont conduits à sa création, pour élaborer une *genèse* de l'œuvre indispensable à la compréhension de la situation concrète de travail entre le chorégraphe et les danseurs.

Par ailleurs, l'analyse *historique* est ici consubstantielle à l'analyse didactique. D'abord, dans l'étude singulière de chaque cas, l'analyse didactique tend à rendre compte d'une *historicité* des savoirs. Dans un second temps, à une échelle macroscopique considérant les cas comme un

ensemble, l'analyse didactique relève d'une anthropologie didactique, qui tend à rendre compte de la filiation entre pratiques sociales et pratiques scolaires.

#### 4. Constitution d'une emblématicité des cas

Nous revenons ici aux travaux menées au sein de la TACD, dans lesquels la démarche clinique est centrale (Leutenegger, 2009 ; Ligozat, 2008 ; Sensevy, 1999, 2011a). Ce que les auteurs nomment une *clinique didactique* conduit à s'intéresser à des cas « ordinaires » d'enseignement-apprentissage. Poursuivant l'analyse de cas ordinaires, de récents travaux<sup>8</sup> s'appuient sur l'idée de voir ces cas comme des *exemples emblématiques* issus de situations ordinaires, mais aussi de situations puisées au sein de dispositifs spécifiques comme ceux des *ingénieries coopératives*. L'idée d'*exemple emblématique* s'appuie sur celle d'*exemple exemplaire* de Kuhn (1970/1983), en soutenant que puisqu'on ne peut « décréter » qu'un exemple est exemplaire (ceci est le résultat à long terme du travail d'une communauté), le chercheur « construit » des exemples qu'il voit potentiellement comme exemplaires, et qu'il nomme « emblématiques ». En ce sens, nous nous inscrivons dans une *épistémologie des exemples exemplaires*, à partir de laquelle nous construisons des exemples que nous pensons potentiellement exemplaires et que nous nommons « emblématiques ».

## II. Recueil et analyse des données

Le travail de recueil et d'analyse des données s'inscrit dans la continuité d'un *paradigme indiciaire* (Ginzburg, 1989 ; Foucault, 1963), dans lequel les éléments récoltés sont autant de traces pouvant être potentiellement traitées comme des *indices* susceptibles d'approcher une compréhension des faits et des pratiques étudiées. Nous avons exposé en quoi la TACD constituait un cadre propice à l'analyse des situations, lorsqu'il s'agit de se donner les moyens de décrire et analyser toute pratique relevant de transactions entre des individus, et en particulier lorsqu'il s'agit d'analyser des transactions dont l'enjeu repose sur la transmission d'un savoir. Sensevy relève que « toute analyse de données se ramène finalement à l'analyse de systèmes de signes, de systèmes sémiotiques, de systèmes d'inscription qui se substituent aux phénomènes que l'on veut étudier » (2011a, p. 218). Nous opérons donc par prélèvement et

---

<sup>8</sup> Nous pensons aux travaux du collectif du séminaire « Action du professeur » (Rennes, ESPE de Bretagne), dans le cadre de l'écriture en cours de l'ouvrage collectif « Didactique Pour Enseigner ».

rapprochement de signes/indices, en nous donnant comme règle de saisir le sens de la pratique observée pour ses agents.

La TACD développe également des outils et une réflexion sur ces outils, pour recueillir et traiter les données empiriques. En particulier le *film d'étude* (Sensevy, 2011c) constitue un outil privilégié pour saisir la pratique, en donnant la possibilité d'y revenir autant que nécessaire. Dans notre cas, l'analyse intrinsèque des films d'étude est complétée par des entretiens et la consultation de divers documents.

## 1. Positionnement du chercheur

Nous voudrions souligner que le choix des outils de recueil et d'analyse des données découle de la posture *émique* que nous avons cherché à tenir, à certains moments de notre enquête. L'adjectif *émique* s'oppose à celui d'*étique*, qui sont tous deux des traductions françaises des termes anglophones *emic* et *etic* (notamment Harris, 1976). L'adjectif *émique* qualifie le point de vue de l'observateur en s'appuyant sur le système de pensée et les conceptions propres à *l'autre*. La posture émique consiste à respecter les principes et les valeurs des individus dans un contexte culturel donné. De notre côté, nous pouvons considérer que la compréhension des différentes situations que nous nous sommes donnée à observer dépend d'une prise en compte de la spécificité des institutions auxquelles elles appartiennent. Comme nous l'avons précédemment noté, pratiquer la danse à l'école, n'est pas la pratiquer de manière professionnelle. Il s'agit donc de prendre en compte le contexte des actions et le sens que les acteurs accordent à ces actions.

Tenir une posture émique consiste donc à retenir ce que les observés signalent comme signifiants et pertinents pour eux-mêmes, soit verbalement, soit par des indices factuels. Dans notre cas, les discours des artistes, des enseignants et des élèves sont autant de *jeux de langage* renvoyant à des *formes de vie* (Wittgenstein, 2005), que nous rapprochons par l'analyse. L'observation des films d'étude et les différents entretiens menés permettent de retenir le point de vue des personnes, en nous appuyant sur notre expérience de praticienne, familière des jeux de langage et formes de vie de la pratique de la danse et de la chorégraphie. Il nous est alors en partie possible de saisir *l'implicite* de la pratique et le sens à accorder aux actions.

## 2. Choix des cas retenus

Nous avons précédemment explicité qu'un cas relève d'un construit du chercheur à partir des questions qui orientent l'analyse. D'une certaine manière, nous avons exposé les raisons qui

nous ont poussées à retenir certains cas, en tentant de répondre à la question suggérée par Dumez (2013), « de quoi mon cas est-il le cas ? ». A partir du cadre théorique de la TACD, cette question peut être formulée de la manière suivante : « de quoi notre exemple emblématique est-il emblématique ? ». Nous avons montré que chacun des cas retenus renvoie à une forme particulière de pratique chorégraphique. Nous voudrions ici mentionner un autre aspect renvoyant à la problématique du choix des cas. Nous avons au départ de notre projet des questions de recherche qui nous ont, de fait, orientées dans la recherche des terrains d'enquête. Il s'agissait en effet de pouvoir observer des pratiques relevant de situations particulières de pratique chorégraphique (création chorégraphique professionnelle, interventions d'un artiste chorégraphique à l'école et séances de danse menées par une enseignante non spécialiste de la danse) que nous voulions mettre en regard. Nous avons donc orienté nos recherches en ce sens, en nous accommodant des opportunités d'observation qui pouvaient nous être offertes.

### 3. Outils spécifiques au recueil de données

Pour recueillir les données susceptibles d'être analysées, nous nous sommes appuyée sur certains outils mobilisés au sein des travaux de la TACD, en particulier le *film d'étude*. Nous avons complété ce dispositif par des prises de notes, des entretiens et une consultation de documents manuscrits ou numériques. Nous présentons de manière détaillée ces différents outils, en précisant les différents contextes dans lesquels nous les avons mobilisés.

#### 3.1 Les films d'étude

L'usage des *films d'étude* a pris une importance considérable dans les recherches en éducation et en particulier en didactique, tant qualitativement que quantitativement. Selon Sensevy, « l'accent mis par la théorie de l'action conjointe en didactique, sur l'action conjointe et ses transactions trouve dans le film un médium privilégié » (2011c, p. 218). En effet, l'étude de *l'action in situ* appelle des méthodes d'observation et de recueil de données particulières. Dans une telle perspective ethnographique où il s'agit d'analyser « l'action habituelle des personnes » (Sensevy, p. 219), le film permet d'étudier l'action *en situation*. Un des intérêts d'un tel outil réside dans le fait de pouvoir *manipuler* les données. Non pas au sens péjoratif de les pervertir, mais au sens de les *travailler* et de *les faire parler*, par des retours en arrière, des ralentis, des accélérations et des zooms sur l'image.

Dans le cadre de notre thèse, nous avons donc réalisé autant que possible des captations vidéo des différentes situations observées. Dans la plupart des cas, nous avons disposé deux caméras, l'une fixe en plan large, l'autre mobile en plan plus serré se focalisant ponctuellement sur des événements jugés signifiants dans le « feu de l'action ». La récurrence de notre présence et les observations sur une longue durée que nous avons menées notamment dans le cadre scolaire, a rendu notre présence presque « habituelle » pour les personnes observées. Nous avons par ailleurs exposé nos intentions de recherche et la démarche que nous allions adopter en amont des observations.

Il est important de relever que l'observation de situations de travail en danse amène à considérer certaines limites du film d'étude. De fait, les personnes sont en mouvement dans des espaces relativement étendus et la « récolte » du son (et donc des échanges verbaux) constitue une difficulté dont nous avons dû nous accommoder. La première source d'enregistrement sonore étant les caméras, leur éloignement a empêché parfois de saisir certains échanges. Cela a été le cas pour toutes les séances de travail observées dans le cadre de la création *POLICES !* En ce qui concerne les séances menées en situation scolaire, nous avons muni les enseignantes de micros Haute Fréquence (HF)<sup>9</sup>. Ce dispositif a permis de rendre audible des échanges importants entre les enseignantes et les élèves, ou les enseignantes et l'artiste. Mais à d'autres moments, ces dialogues pouvaient en couvrir d'autres que nous aurions souhaités saisir.

### 3.2 Les notes de terrain

Dans certains cas, les captations vidéo n'étaient pas possibles. En particulier, lorsque les autorisations au droit à l'image n'étaient pas renseignées. Nous avons donc assisté à ces séances de travail en consignait des notes, qui nous ont permis malgré tout de garder une trace de ces séances et pouvoir reconstruire l'*historique* des séances dans la durée. Par ailleurs, des notes étaient également consignées en complément des captations vidéos lorsque des événements saillants étaient observés et faisaient écho à d'autres faits précédemment observés, soit dans le même contexte d'observation, soit durant l'observation d'autres terrains d'enquête. Ces notes permettaient dans ce cas d'orienter l'analyse de la séance en question et indiquaient la plupart du temps les prémisses de ce que nous avons nommé des *faits emblématiques*.

---

<sup>9</sup> La Haute Fréquence correspond à une onde radio. Dans notre cas, le micro HF permet la transmission du son à la caméra sans raccordement filaire.

### 3.3 Les entretiens

Notre dispositif de recueil de données intègre également l'organisation d'entretiens auprès des différents acteurs observés. Deux types d'entretiens sont menés.

Premièrement, des entretiens semi-directifs se centrent sur des questions spécifiques à chaque interlocuteur (danseurs, chorégraphes, enseignantes, élèves), que nous avons formulées en amont, en constituant des grilles d'entretien. Ces entretiens sont organisés à différents moments des projets selon la disponibilité des personnes. Les questions amènent à recueillir des informations importantes, notamment sur le parcours biographique des personnes, leur expérience de la danse, l'évolution de cette expérience avant et après les séances dans certains cas, leurs intentions concernant les séances à venir. Ces entretiens ont permis en particulier d'obtenir des informations précises sur le contexte des projets. Par exemple, dans le cas de la création *POLICES!*, l'entretien avec le chorégraphe a permis de reconstruire l'*historique* du projet artistique, la manière dont l'artiste souhaitait s'engager dans ce projet et la place de celui-ci dans son parcours de création chorégraphique. Dans le contexte scolaire, ce type d'entretien s'est organisé de manière collective avec tous les élèves de la classe concernée, avec l'appui de l'enseignante, en privilégiant des échanges sur le mode de la « discussion ».

Deuxièmement, des entretiens *post* séances s'appuient sur un dispositif d'*auto-analyse* des acteurs (Sensevy, 2011c). Ceux-ci sont organisés à la suite d'une première analyse des séances par le chercheur. Certains *épisodes emblématiques* de la pratique ou relevant d'une mise à l'épreuve dans la pratique sont retenus. Ces épisodes « candidats » que Sensevy nomme « épisodes pivots » repérés par l'analyse sont ensuite présentés aux différents acteurs concernés. Il s'agit par un visionnage des extraits vidéo présentant les épisodes retenus, de recueillir leurs commentaires, mais également de les interroger sur certains points essentiels de leurs actions, au regard des questions de recherche retenues dans la thèse.

### 3.4 Les documents

Les différents documents consultés constituent également des éléments importants de notre analyse, dans la mesure où ils permettent de retenir des indices concernant les intentions des acteurs, avant la mise en œuvre des différents projets. Il s'agit en particulier des dossiers déposés à la Direction régionale des affaires culturelles (DRAC) présentant les projets scolaires, les sites internet des artistes, les traces écrites des élèves, le programme de la création *POLICES!* distribué lors des représentations. Un travail de recherche biographique sur les artistes et leurs œuvres est également mené, afin de nourrir, comme nous l'avons explicité,

l'analyse *historique* des cas. L'analyse de ces documents conduit à la fois à une meilleure compréhension des situations observées et permet de mettre en lien l'action *in situ* avec une certaine épistémologie pratique des différents acteurs.

#### 4. Outils spécifiques à l'analyse des données

Notre analyse s'appuie sur une mise en lien des différents éléments recueillis dans les films d'étude, notes, entretiens et documents à notre disposition. Elle repose sur une mise en dialogue des différents indices relevés dans les différents corpus pour amener à construire ce que nous avons nommé des *faits saillants*. Dans cet ensemble de corpus, les films d'étude en constituent le cœur, le matériau central à partir duquel nous opérons ces rapprochements. Pour Sensevy (2011c) :

Le film d'une pratique, en tant qu'analogon de l'action, possède d'une certaine manière le défaut de la carte de la nouvelle de Borges (1982), aussi grande que le pays qu'elle représentait : on est pour le coup confronté à une carte à l'échelle du territoire, qu'il faut fatalement réduire pour pouvoir mieux saisir et la carte et le pays. (p. 248)

Sensevy poursuit en affirmant qu'il s'agit donc de transformer le film en un « système dépic-tion-description... reposant sur une sélection d'un certain nombre de moments dont l'ensemble va constituer le matériau empirique propre à ce système. » (p. 249). Une telle dépic-tion-description s'appuie sur des systèmes hybrides texte-image (Blocher et Lefevre, 2017), que nous avons mobilisés pour rendre compte de la pratique. L'usage de la description constitue donc un des outils privilégiés dans nos analyses. Nous présentons, dans ce qui suit, les partis pris d'une telle démarche descriptive, et les outils méthodologiques développés au sein de la TACD qui lui donnent forme. Puis, nous abordons la question de la description du mouvement dansé.

##### 4.1 Le parti-pris d'une description multimodale

La TACD développe l'idée que pour rendre compte d'une compréhension de l'action, cette description de la pratique doit donner un certain sens aux actes produits, compatible avec l'ensemble des choses que l'on sait à propos de cette pratique. Pour Sensevy (2011c), il s'agit de regarder au « bon endroit » et de produire des « descriptions-pivots », produites à un certain niveau d'échelle. Ces descriptions-pivots peuvent et doivent ensuite être mises en relation avec d'autres niveaux d'échelle.

Dans le cadre de cette thèse, le rapprochement entre déroulement de l'action sur une longue durée et événements ponctuels constitue un enjeu central. Par exemple, dans notre étude de cas relevant de la pièce *POLICES !*, la prise en compte du temps long de la création permet de rendre compte de la genèse de l'œuvre. Celle-ci permet ensuite d'éclairer la logique d'action des artistes lorsqu'ils sont engagés dans la création d'une séquence précise, lors d'une séance de travail ciblée. En nous appuyant sur les travaux produits dans le cadre de la TACD, nous retenons trois *niveaux d'analyse* : un niveau *macroscopique*, un niveau *microscopique* et un niveau *mésoscopique*. Dans un contexte d'analyse didactique, la mise en relation de ces différents niveaux permet de saisir à la fois la vie du savoir, son fonctionnement sur une longue durée et sur une durée infiniment plus courte. Il est destiné à « saisir l'unité dynamique de la pratique » (Sensevy, 2011c, p. 285).

Le niveau *macroscopique* concerne dans notre cas l'ensemble des séances relatives à chaque terrain d'enquête. Il constitue la longue durée didactique. Ce niveau renvoie à la construction de cette pratique comme *jeu épistémique*. Il nous permet de caractériser par exemple ce que nous nommons le *jeu épistémique de la création chorégraphique* par l'appréhension de la mobilisation de capacités épistémiques dans la durée.

Le niveau *microscopique* s'attache à décrire l'action au niveau de l'événement et rend capable de reconnaître les formes transactionnelles « courtes » à travers des faits ponctuels. Cependant, le microscopique peut faire perdre « l'orientation stratégique de la pratique » (Sensevy, p. 277) et c'est en ce sens que la mise en lien avec le macroscopique trouve son intérêt.

Mais pour appréhender la *vie du savoir*, la description nécessite comme le souligne Sensevy, de « regarder au bon endroit », en produisant des « descriptions-pivots » (p. 276). Le niveau *mésoscopique* peut s'apparenter à celui du « bon endroit », dans la mesure où il permet d'identifier les nécessités immanentes à la pratique, le jeu « auquel se prennent les agents, et donc le système de leurs intentions et de leurs stratégies. » (p. 276). Le niveau mésoscopique concrétise donc la mise en lien du macroscopique et du microscopique.

#### 4.2 Des outils pour analyser et décrire la pratique

Pour opérer une analyse tenant ensemble le macroscopique, le mésoscopique et le microscopique, la TACD développe différents outils.



#### 4.3.1 Transcription de l'action

L'« enregistrement du réel » issu des films d'étude fait l'objet de *transcriptions* des échanges verbaux entre les différents acteurs impliqués, mais également 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. Ces transcriptions saisies dans leur globalité permettent ensuite de produire ce que nous nommons des *synopsis* ou *vues synoptiques* de l'action.

#### 4.3.2 Production de synopsis d'action

A partir des transcriptions issues des différents visionnages des films d'étude, une réduction de l'action par un jeu de découpage des séances sous forme synoptique (Sensevy, 2011c ; Wittgenstein, 1982) 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 exemple. Il s'agit d'une présentation synoptique de la pratique, permettant le rapprochement d'éléments d'habitude disjoints et l'identification d'une forme de rationalité dans l'organisation de l'action. Cette articulation permet de rendre compte de certaines récurrences dans la pratique ou au contraire, de l'apparition d'évènements nouveaux, et permet de les situer les uns par rapport aux autres. Par exemple, dans le cas des séances menées dans le contexte scolaire (études de cas 2 et 3), elle permet de repérer une récurrence dans les activités proposées aux élèves. Ce repérage donne alors l'opportunité de se questionner sur le sens de ces activités et de leurs effets sur les élèves au niveau de leur avancée épistémique, par rapport à l'avancée du processus de création chorégraphique.

#### 4.3.2 Usage de l'intrigue didactique

De manière très ponctuelle, nous avons utilisé ce que Sensevy nomme une *intrigue didactique*, « qu'on pourrait considérer comme le récit des transactions didactiques dans une situation particulière » (2011c, p. 259). L'intrigue porte un intérêt épistémique, en donnant un sens particulier à des faits reliés à d'autres, pour décrire la vie du savoir en jeu dans la séquence décrite.

### 4.3 Décrire l'expérience du corps dansant

Notre analyse se doit de considérer une difficulté particulière, qui est celle de la description du corps dansant. En effet, décrire la pratique de la danse pose des problèmes méthodologiques avec lesquels nous avons dû composer. Ces obstacles découlent d'une ontologie propre à la danse. Quelle description du corps en mouvement doit-on privilégier ? Comment rendre compte de l'éphémère de la forme ? Comment donner à voir la temporalité du mouvement ? Une description formelle du mouvement suffit-elle ?

#### 4.3.1 Les systèmes hybrides texte-image

Une façon de répondre en partie à cet obstacle consiste à s'appuyer sur les films d'étude. Par la capture d'images, telle qu'elle est utilisée dans les travaux s'inscrivant dans le cadre de la TACD, nous avons produit des photogrammes annotés que nous avons insérés dans notre analyse. Pour Sensevy (2011c), il s'agit de rendre compte de l'action, en la transformant en un « système d'inscription hybride, fait d'images et de textes » (p. 247). Selon lui, « l'enquête s'établit en particulier dans la mise en relation systématique entre les unités signifiantes du film et celles du texte (souvent, mais pas toujours, établi à partir du film) » (p. 247).

Nous donnons un exemple ci-dessous de ce type de système hybride, composé de texte et d'images. Dans cet exemple précis, il s'agit de rapprocher *ce qui est dit*, de *ce qui est fait*, en reprenant une partie de la transcription verbale, et en proposant un découpage de l'action corporelle du chorégraphe qui lui correspond.

(...) Ici de venir chercher derrière vous. Essayez d'explorer l'espace mais heu, comme en allant dans toutes les directions d'une sphère autour de vous. Comment dire, c'est devant, c'est derrière, c'est en haut, ça va sur le côté. Prenez toute cette sphère que vous pouvez tracer avec vos bras ici. Allez chercher vos mouvements à l'intérieur de ça.



Tableau 1 – Exemple d'un système de description hybride texte-image

D'autres formes de systèmes d'annotations d'image sont proposées dans l'analyse, pour tendre vers un « donner à voir » de la situation décrite dans le corps du texte. Bien que nous ayons conscience des limites d'une telle description par rapport à la complexité propre au mouvement dansé, ces systèmes de description nous permettent malgré tout d'approcher deux objectifs : celui de rendre compte d'un point de vue formel du corps en action et celui d'une économie des descriptions verbales. Par ailleurs dans le cadre de notre thèse, l'enjeu ne consiste pas tant à opérer une analyse du mouvement dansé, mais bien à rendre compte par la description des transactions entre les différents protagonistes, de *l'expérience épistémique du corps dansant* que ces derniers construisent. En ce sens, la notion de *jeux de langage/formes de vie* (Wittgenstein, 2005) présentée en amont constitue un point d'appui stratégique pour rendre compte de cette expérience. Le rapprochement entre *jeux de langage* et *formes de vie* trouve dans les *systèmes hybrides texte-image* une forme de concrétisation.

### 4.3.2 Description du corps en mouvement à partir des travaux de Laban

Par ailleurs, en tant que familière de la pratique, nous nous sommes appuyée de manière « naturelle » sur les descripteurs du mouvement élaborés par Laban (1994). Le travail théorique de Laban qui trouve son point d'orgue avec la publication de *La maîtrise du mouvement*, constitue un des rares corpus qui reste encore aujourd'hui une référence en matière de compréhension du mouvement dansé. Laban ne s'est pas uniquement intéressé au mouvement dansé mais a étendu plus largement sa recherche à toutes formes de mouvement et notamment à l'ergonomie du travail en usine, posant quatre facteurs comme vecteurs sensibles d'un *soi* à travers le mouvement : le poids, le flux (degré d'intensité du tonus musculaire), l'espace et le temps. Selon lui, le mouvement naît de la relation particulière que le corps entretient avec ces quatre facteurs. Assimilant le mouvement à de l'architecture vivante, il propose une figure de référence appelée « kinésphère », sorte de sphère imaginaire dont le danseur est le centre et formée par tous les points de l'espace que les extrémités du corps peuvent atteindre sans se déplacer. En se déplaçant, le danseur déplace cette sphère dont le centre est son propre centre. Les mouvements sont alors décomposés en fonction des directions qui passent par ce centre. Pour Laban, le mouvement est intimement lié à l'espace et il ouvre une perception nouvelle du mouvement dansé qui vient bousculer les principes de la danse classique, dans laquelle le mouvement est envisagé comme une succession de poses. Grâce au concept de kinésphère, Laban envisage le mouvement comme le trajet entre différents points de l'espace et pose le concept de « flux ». Partant de l'observation que le même mouvement peut être effectué selon différentes « qualités », selon l'action de la gravité sur le corps, le flux (plus ou moins libre ou entravé) et le rythme, Laban propose l'opportunité de penser de manière concrète l'expressivité du corps en mouvement.

### 4.4 Usage de contrefactuels

De manière très ponctuelle, nous avons utilisé ce que Sensevy et Vigot (2016) présentent comme une *stratégie contrefactuelle* :

Devant une réalité particulière, l'analyste commence d'abord par en abstraire une première forme de logique, un premier modèle... une manière de décrire le sens pratique des agents, leur sens du jeu et donc d'effectuer une « première reconnaissance » de la logique (de la) pratique. (p. 85).

Une telle description permet de décrire la logique immanente à la pratique. Mais elle peut aussi permettre d'envisager d'autres possibilités d'actions sous formes de *stratégies*

*contrefactuelles*. Dans une théorie de l'action, l'idée de contrefactuel peut rendre compte de la manière dont, au sein des accomplissements pratiques, les humains produisent des intentions et des choix, c'est-à-dire des stratégies.

Dans notre cas, il s'agit par exemple d'imaginer d'autres bifurcations possibles dans la pratique. Lorsque le chorégraphe demande aux danseurs de faire un geste « en projetant le bras », sa logique d'action s'appuie sur certaines intentions. S'il montre le geste ou s'il ne le montre pas, l'action des danseurs en sera de fait différente. En nous appuyant sur la description des *manières de faire et dire* effectives des personnes, notre analyse intègre ponctuellement d'autres possibles d'action, pour « lui donner une référence de plus en plus variée » (p. 85).

**2<sup>ème</sup> partie – Présentation des  
analyses empiriques,  
discussion et perspectives**



## Chapitre 4 - Le cas de la création *POLICES !* de Rachid Ouramdane

### Une analyse de l'action conjointe entre un chorégraphe et des danseurs

---

---

*« ... car des différences minimes dans la perception peuvent avoir un poids énorme... De fait, ce sont parfois les plus tenues des différences d'ordre perceptif qui importent le plus esthétiquement. »*

*N. Goodman, Langages de l'art, 2011, p.143.*





## Introduction

Dans cette première étude de cas, nous nous appuyons sur l'observation de séances de travail entre le chorégraphe Rachid Ouramdane et des danseurs interprètes engagés dans la création de la pièce *POLICES !*, créée en novembre 2013, dans le cadre du festival *Mettre en scène* à Rennes<sup>10</sup>. Ce premier cas est présenté comme un *exemple emblématique* d'action conjointe (telle que nous l'avons définie dans notre cadre théorique) entre un chorégraphe professionnel et des danseurs en situation de création. A partir de la description et l'analyse d'une situation de création, ce chapitre vise à identifier :

- 1° les *jeux de savoir* mobilisés en situation de création chorégraphique professionnelle ;
- 2° la manière dont chorégraphe et danseurs les mobilisent.

Une première partie intitulée « Genèse de la pièce *POLICES !* comme arrière-plan à l'analyse de l'action conjointe » rend compte de ce qui a conduit à la création de la pièce en question. L'action conjointe entre le chorégraphe et les danseurs est orientée vers un but de production artistique qu'est l'œuvre chorégraphique. Pour comprendre et éclairer cette élaboration, nous présentons les artistes, mais également ce qui constitue l'œuvre *POLICES !* : 1° en tant que projet intentionnel du chorégraphe avant sa réalisation formelle ; 2° en tant qu'œuvre en cours d'élaboration ; 3° en tant qu'objet artistique proposé à une appréciation publique. Cette partie s'attache à montrer la logique du processus de création et permet de poser l'arrière-plan nécessaire à la compréhension de l'action conjointe entre le chorégraphe et les danseurs, dans cette élaboration de l'œuvre.

Une deuxième partie intitulée « Travailler la *Danse des bras* » s'attache à donner à voir et à comprendre, sous l'angle didactique, une séance de répétition concernant la création de la séquence chorégraphique de *La Danse des bras*. Cette analyse s'appuie sur certaines des notions-modèles développées dans le cadre théorique de l'action conjointe en didactique (TACD), que nous avons présenté en amont. Elle conduit à caractériser les *jeux de savoir* (Sensevy, 2011a ; Gruson *et al.*, 2012) mobilisés par les artistes pour créer la séquence chorégraphique en question.

---

<sup>10</sup> L'annexe 1 présente le programme de la pièce distribué lors des représentations.

# I. Genèse de la pièce *POLICES!* comme arrière-plan à l'analyse de l'action conjointe

Dans l'ouvrage « Patterns of intention » (1985)<sup>11</sup>, Baxandall élabore un système de description des intentions de certains artistes, en relation avec certaines de leurs œuvres. L'auteur s'interroge en particulier sur le peintre Picasso et la réalisation de son célèbre tableau *Portrait de Kahnweiler*. Nous le citons dans la traduction française proposée par Catherine Fraixe (« Formes de l'intention », 1991) :

... le peintre avec son tableau, ou tout autre producteur d'un artefact historique, affronte un problème dont la solution concrète réside finalement dans le produit qu'il nous propose. Comprendre son travail, c'est tenter de comprendre dans quels termes se posait le problème auquel il voulait répondre et les circonstances particulières qui l'ont amené à se le poser. (p. 41)

Il s'agit donc dans ce sous-chapitre, de comprendre le *problème* qui se posait au chorégraphe Rachid Ouramdane, lors de la création de la pièce *POLICES!*, « dans quels termes se posait le problème » et « les circonstances particulières qui l'ont amené à se le poser ».

## 1. Contexte d'émergence de la pièce *POLICES!*

### 1.1 Le chorégraphe Rachid Ouramdane et sa démarche artistique

Danseur et chorégraphe, Rachid Ouramdane découvre la danse par la pratique du hip-hop. Il poursuit par une formation au Centre National de danse contemporaine d'Angers (CNDC) de 1990 à 1992. Cette institution, créée en 1978, s'inscrit dans une démarche expérimentale propre à la danse contemporaine, pour proposer une formation en lien avec les dynamiques de la création contemporaine. Cette formation de danseur ancrée dans l'activité même de création a conduit à l'émergence de nombreux danseurs-chorégraphes<sup>12</sup> qui ont dessiné le paysage de la création chorégraphique française. Cette expérience de formation conduit Rachid Ouramdane à collaborer en tant que danseur, avec plusieurs chorégraphes français et

---

<sup>11</sup> Nous indiquons que l'ouvrage de Baxandall a fait l'objet d'une étude collective, dès l'année 2007, au sein du séminaire « Action du professeur » coordonné par Gérard Sensevy, auquel nous avons participé. Il a constitué par la suite un appui théorique dans plusieurs travaux de ses membres, concernant l'intention professorale dans l'action conjointe professeurs/élèves. On peut notamment indiquer le chapitre 5 du « Sens du savoir » (Sensevy, 2011c), l'article « Patterns of didactic intentions, thoughts collective and documentation works » (Sensevy, 2011c) et le mémoire de master de Lefeuvre, « *Savoirs, dispositifs d'actualisation de savoirs et gestes d'enseignement* » (2008). Nous nous inspirons largement de cette démarche dans notre analyse.

<sup>12</sup> Le terme désigne une génération d'artistes chorégraphiques étant à la fois danseurs interprètes pour d'autres chorégraphes et développant eux-mêmes un travail de création chorégraphique.

étrangers, tels que Meg Stuart, Emmanuelle Huynh, Odile Duboc, Hervé Robbe, Christian Rizzo ou Alain Buffard. Au regard de leurs démarches artistiques et des œuvres produites, nous faisons l'hypothèse, que ces artistes, bien que développant des travaux chorégraphiques singuliers, partagent une épistémologie commune de la danse et de la création chorégraphique. Nous percevons en particulier dans leurs productions, une filiation forte avec les partis pris du courant américain de la *post-modern dance*<sup>13</sup>. Cette filiation, loin d'être anecdotique témoigne en partie d'une culture partagée de la danse.

En 1996, Rachid Ouramdane fonde avec Julie Nioche sa propre compagnie de danse, l'association *Fin Novembre*. Le chorégraphe crée ensuite l'association *l'A* en 2007, en tant que principal chorégraphe. Dès le début de ses créations, il utilise des dispositifs vidéo sur scène, scrute la singularité des trajectoires individuelles au regard du collectif et utilise le témoignage pour donner à voir l'intime. Lors d'un entretien mené avec le chorégraphe, il explicite le sens qu'il accorde à sa démarche artistique :

J'essaie au travers de la danse de faire face à des sujets de société qui font débat. La perception de l'étranger, la pratique de la torture, le rapport à l'Histoire officielle et à l'histoire plus intime. J'essaie de donner à entendre l'histoire des individus face à l'Histoire avec un grand H. (annexe 3, tdp 46)

Sa recherche artistique se double également d'un travail de transmission, au travers de workshops, conférences, ateliers de recherche. Mais également en combinant ces différents axes de travail, comme avec la création *Surface de réparation*, en 2007. Cette pièce réunit alors des adolescents sportifs de la ville de Gennevilliers, après un long temps d'immersion dans leur quotidien. Le travail avec les non professionnels est pour le chorégraphe, l'occasion de donner la parole à des individualités qu'il définit comme des « microcosmes du monde », en mettant en scène des personnes aux trajectoires singulières (réfugiés climatiques ou exilés politiques par exemple). La création *POLICES!* en 2013, projet artistique réunissant une foule de danseurs amateurs et une chorale d'enfants, s'inscrit dans cette démarche.

La reconnaissance institutionnelle du chorégraphe l'amène à poursuivre ses recherches chorégraphiques depuis janvier 2016, en tant que co-directeur du Centre Chorégraphique National (CCN) de Grenoble. Il partage cette mission de direction avec l'artiste Yoan Bourgeois. Bien que cette nomination soit intervenue après notre enquête, cette

---

<sup>13</sup> Ce courant qui apparaît au début des années 1960 aux Etats-Unis et se prolonge jusqu'à la fin des années 1970, conduit à des productions hétérogènes mais unies par un état d'esprit commun : lien entre l'art et la vie quotidienne (présence de danseurs amateurs), acceptation de tous les corps et de tous les mouvements (rejet de la virtuosité technique), importance du processus de fabrication par rapport au produit fini, usage de l'improvisation. Sur ce courant voir l'ouvrage « Terpsichore en baskets » de Sally Banes (2002).

reconnaissance institutionnelle nous conforte dans notre choix de nous intéresser au travail de cet artiste.

## 1.2 Rencontres et collaborations avec Sonia Chiambretto

En 2009, Sonia Chiambretto<sup>14</sup> assiste à une représentation de la pièce *Des témoins ordinaires* créée par le chorégraphe. Les deux artistes partagent un intérêt commun pour la collecte de témoignages, notamment les paroles d'exilés ou de réfugiés politiques. Ils interrogent tous deux à leur manière, la coexistence du fictionnel, du documentaire et du document d'archives, pour multiplier les points de vue sur une même histoire. A l'issue de la rencontre, les deux artistes signent une première collaboration autour du projet chorégraphique *Sfumato*, qui sera créé en 2012. Sonia Chiambretto en écrit les textes à partir de récits de réfugiés climatiques et Rachid Ouramdane en propose une mise en scène, comme « vision métaphorique des questions contemporaines liées à l'écologie » (Site de l'association *l'A*<sup>15</sup>, 2015).

Suite à cette première collaboration, les deux artistes se retrouvent à nouveau autour du texte *POLICES !*, que l'auteure publie en 2011 aux éditions Grxm. Sonia Chiambretto propose une nouvelle fois au chorégraphe, la mise en scène de son texte. Durant deux années, de 2011 à 2013, le chorégraphe laisse émerger les idées au gré de ses activités et de ses relectures du texte. Lorsque une vision de la mise en scène se précise, un temps d'échanges avec l'auteure est programmé. Bien que nous n'ayons pas de traces de cette rencontre, nous nous appuyons sur le témoignage du chorégraphe, recueilli lors d'un entretien que nous avons mené :

Elle [Sonia Chiambretto] est venue me voir en me demandant : est-ce que tu voudrais bien t'occuper de ce texte ? Ça a mis longtemps, ça a mis deux ans. Et puis ce sont une fois que les choses se sont précisées, c'est à dire une fois que l'idée de mettre en scène une foule, l'idée de mettre en chant une partie du texte se sont précisées, là je lui ai dit, écoute ça y est, là je crois que j'ai suffisamment d'idées pour y aller. On se recroisait. Elle aussi modifiait le texte. Puis aussi, je l'ai vu performer<sup>16</sup> le texte, parce qu'elle en fait des lectures. Et quand je voyais comment elle l'incarnait et comment elle se l'appropriait, ces différents registres de paroles

---

<sup>14</sup> Sonia Chiambretto est une auteure contemporaine française. Son travail d'écriture consiste à multiplier les points de vue en mélangeant textes de création, témoignages et documents d'archives. Elle lit et performe régulièrement ses textes en public et collabore à de nombreux projets interdisciplinaires. Ses textes sont traduits et mis en scène en France et à l'étranger, notamment par Hubert Colas, Rolf Kasteleiner ou Hugues Hollenstein. Le texte *Polices !* a été publié en 2011 aux éditions Grxm.

<sup>15</sup> Le site internet de l'association *l'A* présentait le travail chorégraphique du chorégraphe et son actualité au moment de notre enquête. Nous l'avons consulté entre 2013 et 2015. Ce site n'est plus consultable à ce jour, du fait de la nomination institutionnelle de Rachid Ouramdane comme directeur du CCN de Grenoble.

<sup>16</sup> Nous retenons ici la définition de Pouillaude concernant l'acte de *performer* comme « faire quelque chose en temps réel devant des gens qui ne font rien » (2004, p.15). Dans « Le spectacle et l'absence d'œuvre » (2006), il précise : « La notion anglo-saxonne de *performance*, qui traduit ce que nous autre entendons par spectacle est toujours quelque chose qui se passe et advient en acte, qui se joue au présent et n'est nullement détachable du temps où il s'inscrit » (p. 4).

aussi par lesquels elle passe aussi comme ça, ça m'a beaucoup fait avancer. J'ai vu une dimension polyphonique là-dedans. (annexe 3, tdp 16)

Il apparaît que ces temps préalable d'échanges, de discussions et de rencontres entre l'auteure et le chorégraphe font émerger des intentions et une vision du texte qui nourriront l'élaboration de la pièce chorégraphique. Les propos du chorégraphe rapportés ci-dessus, montrent comment il « s'empare » de la demande de l'auteure de « s'occuper du texte *POLICES!* », pour dégager ce qu'il nomme des « idées » de mise en scène. Il s'appuie pour cela, à la fois sur ses propres relectures du texte, sur leurs échanges, mais également sur les réécritures et les lectures publiques performées par l'auteure.

### 1.3 Constitution d'un problème

Nous percevons parallèlement à l'émergence des prémisses de la pièce, la constitution d'un *problème* à résoudre par le chorégraphe, que Baxandall identifie dans la réalisation de toute œuvre culturelle. Pour le théoricien de l'art, « il est souvent important de comprendre comment fut prise la décision de faire faire un objet » (1991, p. 54). L'auteur propose une analyse inaugurale concernant la fabrication d'un objet historique, celui du pont sur le Forth en Ecosse, en 1890. Cette analyse introduit une méthodologie de description qui sera reprise et discutée tout au long de l'ouvrage, concernant les œuvres picturales de Picasso, Chardin et Della Francesca. Il distingue deux catégories de causes conduisant à la réalisation d'un objet, qu'il définit par :

- 1° le « *mot d'ordre* » (« charge » en langue anglaise, dans la version originale) ;
- 2° les « *directives* » (traduit le terme « briefs »).

Pour l'ingénieur du pont sur le Forth, Baxandall déclare que le *mot d'ordre* lors de la construction était « faire un pont ! » (p. 60). Il explique qu'à partir de celui-ci, des *directives* s'imposent alors à l'élaboration du pont. Il définit ces *directives*, comme les « conditions spécifiques qui s'attachent à un cas particulier » (p. 62). Dans le cas de la construction du Pont sur le Forth, l'auteur considère par exemple la violence des vents latéraux ou l'envasement du lit du Forth, comme les directives/conditions spécifiques s'attachant à ce cas. Baxandall déclare : « Ce mot d'ordre et ces directives semblaient, une fois réunis, constituer le *problème* dont le pont était la solution » (p. 69). On voit ici, que le terme de *problème* et de *solution* prennent un sens particulier, en insistant sur l'aspect singulier de chaque situation *faisant problème* et sur la nécessité d'une prise en compte globale de tous les éléments de la situation pour *résoudre le problème*. La *solution* (le pont, dans le cas décrit par l'auteur), en tant que création humaine est une solution parmi d'autres, dont la singularité s'explique par le

traitement particulier du *problème* et par la prise en compte singulière des *termes du problème*. Plus loin, lorsque Baxandall analyse les conditions d'apparition du *Portrait de Kahnweiler*, il conclut que dans le cas de la peinture, Picasso définit lui-même ses *directives* par rapport à la peinture du passé et la situation du marché de l'époque.

En prenant appui sur cette analyse, nous avançons que le chorégraphe Rachid Ouramdane considère dans son cas, le mot d'ordre « mettre en scène le texte *POLICES!* ». Comme dans le cas de Picasso, nous postulons que le chorégraphe s'impose à lui-même des *directives*. A partir des propos recueillis lors des entretiens, nous identifions deux *directives* importantes, celles de :

1° mettre en scène une « foule » ;

2° mettre en chant une partie du texte.

Ces *directives*, qui en réalité sont bien plus nombreuses vont ainsi « donner un contenu au mot d'ordre général » et tracer, ce que Baxandall nomme « un cadre d'action » (1991, p. 69) possible, pour conduire à la création de la pièce *POLICES!*.

#### 1.4 Le texte *POLICES!*

L'écriture du texte *POLICES!* découle d'une résidence de l'auteure dans un foyer de jeunes filles mineures et de mères en Seine Saint-Denis. Le texte est une somme fragmentée, mêlant réécriture de documents d'archives et témoignages d'évènements vécus ou rapportés à l'auteure. Sur le site de l'association *l'A*, Rachid Ouramdane définissait le texte, comme une « variation poétique autour des forces de l'ordre, un millefeuille temporel qui nous fait voyager des années 40 à aujourd'hui ». Voici, comment est présentée le texte *POLICES!* dans le programme distribué en amont de la première représentation :

A mi-chemin entre le carnet de bord, le journal d'enfant et le brûlot politique, le texte *Polices!* se présente comme un patchwork de documents disparates sur les forces de l'ordre (en général) et ses méthodes de répression (en particulier) : liste d'objets appartenant aux détenus, instants d'audience, archives du procès Papon, rapports de police, exercices de résistance aux gaz lacrymogènes, vue subjective d'un enfant sur une perquisition... Collectés par l'auteure Sonia Chiambretto avec la minutie du documentariste, ces éléments textuels, une fois cousus ensemble forment un point d'interrogation poétique sur les notions de justice et de mise en application des lois. (Annexe 1).

Le texte se distingue à la fois par des aspects formels, notamment typographiques et par une organisation séquencée. Ce qui intéresse l'auteure :

... c'est de constituer une somme, de grossir le document... Le texte en lui-même est un montage de séquences. Je cherche le récit dans le montage du texte. Ce qui fait le récit, c'est la juxtaposition et le frottement de ces séquences. Ce n'est pas une démonstration mais une interrogation.<sup>17</sup>

Nous verrons par la suite, que l'usage du « montage de séquences » sera également travaillé par le chorégraphe pour composer la pièce.

## 2. La pièce chorégraphique *POLICES !*

Nous avons vu que le projet *POLICES !* est intimement lié au texte du même nom, dont l'auteur a sollicité le chorégraphe pour le « mettre en scène ». Avant d'analyser les liens entretenus entre la pièce et le texte original, il nous semble important d'apporter quelques repères concernant la pièce.

### 2.1 Interprètes et artistes associés

#### 2.1.1 Les interprètes de la pièce

La pièce a été créée lors du festival *Mettre en scène* à Rennes en novembre 2013. Lors des premières représentations publiques, elle réunit sur scène quatre danseurs professionnels (trois femmes et un homme), un enfant (deux jeunes interprètes alternent les représentations<sup>18</sup>), un groupe appelé *La foule*, composé de dix-huit danseurs amateurs (onze hommes et sept femmes) et une chorale d'enfants (onze filles et un garçon) que le chorégraphe nomme *Le cœur*. Dans le schéma 1 qui suit, nous présentons la distribution des interprètes, en reprenant les éléments que nous venons d'évoquer. Nous attribuons un surnom aux artistes interprètes, que nous évoquerons dans notre analyse. Par exemple, nous nommons EL, un des jeunes danseurs ou MAN, un des danseurs professionnels. Par la suite, nous désignons également le chorégraphe Rachid Ouramdane par CHOR (pour chorégraphe).

---

<sup>17</sup> Propos de Sonia Chiambretto, recueillis par Magali Chiapponne-Lucchesi pour le journal « Temporairement contemporain. Le journal de la mousson d'été », n°4 du 26 août 2012, téléchargeable à l'adresse : <http://www.theatre-contemporain.net/images/upload/pdf/f-fc9-57b5d95757ec3.pdf>

<sup>18</sup> Plusieurs articles du code du travail encadrent l'emploi des mineurs. Tenant compte de certaines interdictions et conditions d'emploi, le chorégraphe a choisi de faire interpréter le rôle de l'enfant par deux jeunes danseurs différents, qui jouent la pièce à tour de rôle.



## Interprètes de la pièce *POLICES !*

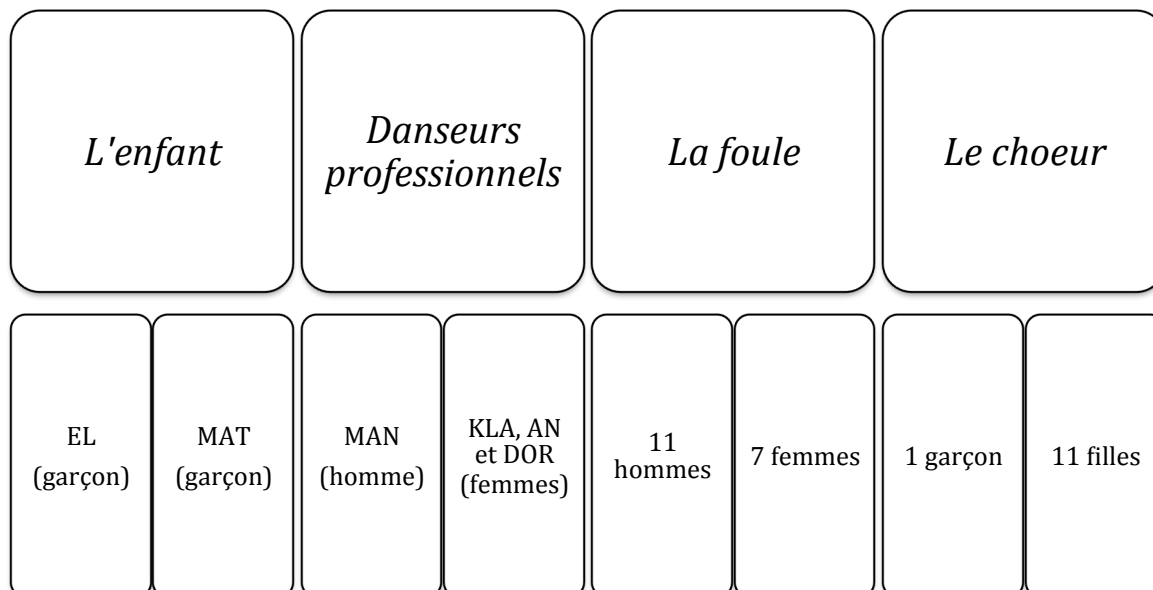


Schéma 1 - Organisation des interprètes lors de la première représentation en novembre 2013

Afin de permettre une meilleure compréhension de l'épisode analysé dans le sous-chapitre II, nous présentons les danseurs en interaction avec le chorégraphe lors de ce temps de travail, à savoir :

- les deux jeunes danseurs, que nous nommons EL et MAT ;
- MAN, l'un des danseurs professionnels engagé dans le travail de répétition analysé.

Lors de la création de la pièce, les deux jeunes danseurs sont respectivement âgés de 10 ans pour EL et 12 ans pour MAT. Tous deux ont déjà une expérience de la scène et de la création chorégraphique. Ils ont précédemment été interprètes de la pièce *Enfants* du chorégraphe Boris Charmatz en 2011. Nous pensons raisonnablement que cette première expérience artistique dans un cadre professionnel constitue une première acculturation à la pratique chorégraphique, tant au niveau de leur implication dans l'élaboration d'une pièce, que de leur performance sur scène.

### *Présentation de EL*

Au moment de la création *POLICES !*, en dehors de sa participation au projet *Enfants*, EL n'a suivi aucun cours ou ateliers de danse. Cependant, il a une pratique assidue de l'escrime depuis plusieurs années et le jeune danseur semble faire des connections entre les deux pratiques :

... dans la danse, cela me faisait penser des fois à l'escrime, à des choses plus technique, des liens, cela faisait penser à des gestes. À un moment au début, lorsqu'on devait se pousser, cela me faisait un peu penser à la garde. (annexe 6, tdp 105)

Nous faisons l'hypothèse que la pratique de l'escrime lui apporte une certaine expertise corporelle, à partir de laquelle il aborde la pratique de la danse. De plus, les parents de EL mènent tous deux des carrières artistiques. EL a donc régulièrement assisté à des représentations de spectacle vivant.

Suite à la proposition de Rachid Ouramdane de se joindre au projet, EL se souvient avoir accepté pour le plaisir de monter sur scène et l'attrait pour le projet en lui-même. Dans l'entretien d'auto-analyse, il évoque sa relation avec l'équipe artistique, notamment avec certains danseurs professionnels comme MAN, qui a joué pour les deux jeunes danseurs, un rôle particulier durant la création :

EL : on s'entendait tous très, très bien, entre Man, Rachid, quand on devait travailler, on travaillait, mais en dehors de cela on était vraiment ... comment dire... amis. (...)

EL : il [Man] nous aidait. Des fois, Rachid demandait d'aller nous entraîner avec Man lorsqu'il y avait la chorale. Il nous expliquait vraiment d'une autre manière.

CHER : du coup, c'était intéressant d'avoir ces deux façons de voir ?

EL : oui, comme cela on pouvait alterner et faire quelque chose d'une autre manière.

(annexe 6, tdp 107 à 113)

Bien que nous ne développerons pas ici cet aspect, le témoignage de EL évoque l'importance du collectif dans le processus de création. Le temps de la création est ainsi vécu comme la constitution d'une forme de communauté.

### *Présentation de MAT*

De son côté, MAT a participé à des ateliers de danse contemporaine s'adressant à un public d'enfants et a également assisté à plusieurs représentations de spectacle vivant. C'est en particulier, en participant à une performance, que MAT a pris conscience de son désir de danser :

MAT : J'ai fait Cubing et ça m'a vraiment énormément plu. Je l'avais fait une première fois au Triangle. J'avais été avec l'équipe et j'avais aidé à installer, à mettre en place le dispositif. J'avais eu un aperçu de la mise en place de l'installation de la performance. Ce qui m'avait plu aussi. Et j'ai dansé deux à trois heures avec eux. Ça a réanimé l'envie que j'avais eu plus jeune de danser.

CHER : quand tu avais cinq ans ?

MAT : oui, j'ai dit à mon père : « il faut que je fasse de la danse, j'ai envie, j'adore ça, de bouger comme ça ». J'ai toujours été très énergétique, sans doute je ne me dépensais pas assez. Je trouvais que la danse me permettait de déployer cette énergie, c'était parfait. (annexe 7, tdp 18 à 20)

Ses goûts se sont petits à petits affinés, en particulier pour les pratiques performatives :

J'aime la danse contemporaine. Et ce qui me plaît particulièrement, c'est la performance. La performance est une forme artistique de l'ordre de la provocation. C'est une création personnelle qui existe dans l'instant présent, dans un face à face inventé par le danseur pour le public. Le danseur anime l'instant, il est en relation directe et frontale avec le public. (annexe 7, tdp 72)

Toutes ses expériences artistiques et esthétiques, en tant que danseur et spectateur l'ont conforté progressivement dans son choix de poursuivre la pratique de la danse, au sein d'une association de danse contemporaine.

### *MAN et son rôle particulier dans la création*

MAN est un danseur-chorégraphe reconnu dont l'expérience artistique s'est forgée auprès de nombreux chorégraphes. Il est l'un des interprètes permanents de la pièce. Comme nous avons commencé à le montrer, MAN joue un rôle particulier durant la création, en assistant ponctuellement le chorégraphe auprès des différents groupes d'interprètes (*La foule*, *Le chœur*). Nous n'avons pas eu la possibilité de nous entretenir avec l'artiste, mais nous pouvons affirmer qu'il prend en charge certains temps de travail avec EL et MAT. A ce titre, nous avons observé une forme de complicité entre ces trois interprètes. MAN est à la fois un partenaire de danse pour EL et MAT, mais également une référence concernant la pratique de la danse.

#### 2.1.2 Les artistes associés

D'autres artistes prennent part également à la création de la pièce, en tant que collaborateurs associés : compositeur, scénographe, concepteur des éclairages, concepteur des costumes, personnes en charge des aspects techniques et responsables de la diffusion et de la communication du projet (voir annexe 1).

## 2.2 Territoires et re-créations

L'une des particularités du projet *POLICES!* réside dans un principe de re-création de la pièce, à chaque lieu de représentations. En effet, les interprètes amateurs<sup>19</sup> de *La foule* et du *chœur* sont issus du territoire géographique dans lequel la pièce est présentée. La distribution

---

<sup>19</sup> Le terme « amateur » est retenu ici dans son acception première « d'amateur célébré comme homme de goût », tel qu'envisagé par Dupuy dans ses réflexions sur la danse et notamment dans son texte « L'art de l'amateur » (2007, p. 44).

de ces deux groupes d'interprètes est alors amenée à se renouveler, chaque fois que la pièce change de lieux de représentation. De leur côté, les danseurs professionnels et les deux enfants sont des interprètes « permanents » de la pièce. *POLICES!* sera re-créé dans six villes différentes, de novembre 2013 à avril 2015. Au fil de ces re-créations, la pièce évolue par l'influence des expériences nouvelles du chorégraphe (de ses nouveaux projets en cours, de nouvelles rencontres artistiques, d'un regard renouvelé sur la pièce et ses premières intentions) et des apports humains et artistiques de chaque nouveau groupe d'interprètes.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes centrés essentiellement sur l'observation du processus de création de la pièce précédent les représentations de novembre 2013, à Rennes.

### 2.3 Écriture chorégraphique et dramaturgique

Nous avons défini le *mot d'ordre* s'imposant au chorégraphe, en nous appuyant sur l'énoncé proposé par l'auteure Sonia Chiambretto : « mettre en scène le texte *POLICES!* ». Nous pensons raisonnablement qu'en s'adressant à un chorégraphe et non à un metteur en scène de théâtre (comme c'est le cas pour d'autres de ses textes), l'auteure Sonia Chiambretto attend un traitement différent de ce mot d'ordre, dépassant les ressorts classiques de la mise en scène théâtrale. En tant que danseur et chorégraphe, Rachid Ouramdane ne cherche donc pas à faire jouer le texte par des interprètes endossant le statut de personnage. Cependant, il doit se saisir du texte et y faire référence. C'est bien sûr en partie par un procédé d'*écriture chorégraphique*, que Rachid Ouramdane va répondre au *mot d'ordre* qui s'impose à lui comme *problème*. Nous donnerons à voir précisément comment s'opère ce processus d'écriture chorégraphique dans notre analyse. Mais nous pouvons commencer à poser une première explicitation de ce que nous entendons par « écriture chorégraphique », en nous appuyant sur les propos de Pouillaude : « L'écriture ne renvoie pas à la notation graphique, mais à la *composition* : il désigne alors l'ensemble des procédures permettant d'identifier et de fixer l'objet chorégraphique en une entité stable et réitérable » (2004, p.18). En ce sens, écrire une séquence chorégraphique, lui donner forme, c'est la faire accéder à un statut d'objet dont les caractéristiques peuvent être énoncées et les actions réitérées. Les corps des danseurs sont dans ce cas, la matière première de cette écriture.

A ce travail d'écriture chorégraphique s'ajoute celui d'une *écriture dramaturgique*. Pour expliciter ce que nous avançons, nous nous appuyons sur une définition du concept de *dramaturgie* dans le champ du théâtre contemporain, proposée par Pavis (1996) et cité par Martin (2001), qui l'envisage comme « le rapport de tous les systèmes signifiants utilisés

dans la représentation et dont l'agencement et l'interaction forment la mise en scène » (p. 357). Il s'agit donc de la relation qu'entretiennent entre eux les éléments de la mise en scène et qui relève d'intentions et de choix opérés ici par le chorégraphe. Dans le cas de *POLICES!*, nous avons identifié que cette *écriture dramaturgique* s'appuie en partie, sur un principe d'organisation séquentielle faisant écho à l'organisation séquentielle du texte, que l'auteure privilégie pour « constituer une somme ». Cependant, les différentes séquences chorégraphiques ne reprennent pas de manière systématique les différentes parties du texte et n'en sont pas des illustrations. Comme dans le texte, l'enchaînement de ces séquences contribue à l'émergence d'un sens qui n'est pas littéralement celui du récit, mais y fait malgré tout référence.

Pour faire comprendre ce partis-pris d'une organisation séquentielle de la pièce, nous nous appuyons sur la partie de la *Danse des bras*, qui est celle travaillée par les artistes dans l'épisode analysé par la suite. Celle-ci est la séquence d'ouverture de la pièce. Lors d'un entretien, le chorégraphe évoque cette partie de la manière suivante :

C'est un peu comme un effet de composition cinématographique. C'est à dire, il y a l'évènement en début de film et ensuite le film commence et ça va nous ramener au pourquoi de cette chose-là. Donc dans l'écriture c'était un peu ça. (Annexe 4, tdp 37)

Les propos de l'artiste évoquent certains choix dans l'*écriture dramaturgique* de la pièce et parle de la place que prend la séquence dans le tout de la chorégraphie. Il justifie son choix de commencer la pièce par cette séquence, de la manière suivante :

D'où cette mise en scène, l'enfant de dos face à ce mur de plaques de tôle, avoir des gestes un peu comme s'il bataillait dans le vide, on ne sait pas trop en face de quoi, en face de qui et voilà, il y a cette déflagration d'une minute trente et ensuite, poum ! Noir ! Et le spectacle recommence. (Annexe 4, tdp 37)

C'est ici une forme de dialogue entre les séquences qui est recherché pour permettre l'émergence d'une identité de l'œuvre. Loin d'être simplement juxtaposées, les séquences se font écho et procèdent ici par renvois de sens.

### 3. Du texte *POLICES!* à la pièce chorégraphique

Nous avons montré dans les parties précédentes, comment s'opère la décision de réaliser le projet chorégraphique *POLICES!* et ce qui le caractérise. Nous avons avancé que le projet s'appuie sur le *mot d'ordre* « mettre en scène le texte *POLICES!* ». Pour comprendre la démarche du chorégraphe, nous continuons à suivre la réflexion menée par Baxandall, pour qui l'objet artistique est avant tout un objet intentionnel. En ce sens, nous tentons de donner à

voir dans ce qui suit, la logique d'action du chorégraphe dans la réalisation de la pièce chorégraphique. Pour notre analyse, nous avons identifié différents temps que nous faisons apparaître dans le schéma 2 qui suit. Le premier, que nous nommons le « temps des directives » s'étend de la prise de décision de « mettre en scène le texte *POLICES!* », au travail de répétitions avec les danseurs (« temps des répétitions »). De novembre 2013 à avril 2015, « le temps des représentations » est celui de la vie publique de l'œuvre chorégraphique et des re-créations successives. Le schéma proposé reprend ces éléments et situe également le temps de notre observation et du recueil de données.

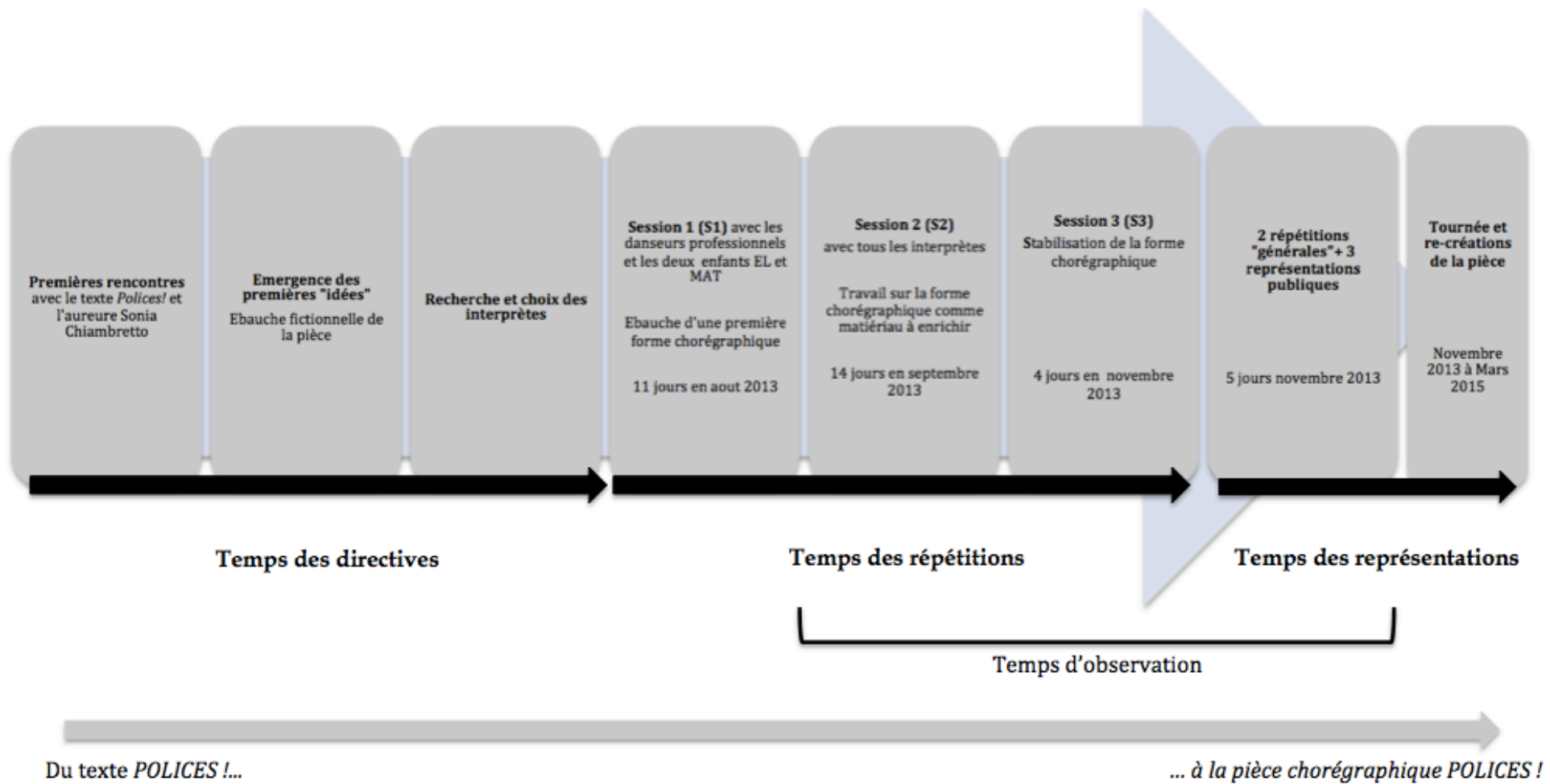


Schéma 2 - Temps d'élaboration de la création *Polices!* et situation des temps d'observation

### 3.1 Le temps des directives

Le temps des directives précède le travail avec les interprètes dans le studio de danse. Il est celui où se forge une première projection fictionnelle de l'œuvre, un premier cadre d'action, à partir duquel la pièce chorégraphique pourra s'élaborer dans l'action conjointe avec les danseurs et les artistes associés. Si nous poursuivons la démonstration opérée par Baxandall, le *cadre d'action* découle du *mot d'ordre* (« mettre en scène le texte *POLICES!* ») et des *directives* que le chorégraphe s'est imposés à lui-même (nombre d'interprètes, présence d'enfants et de danseurs amateurs, présence du chant et de la voix, renouvellement des interprètes à chaque re-création, organisation séquentielle de la pièce, etc...). Ces *directives* naissent en particulier, du ressenti des lectures et de l'interprétation du texte par le chorégraphe. Nous retenons l'idée que ce processus de lecture amène le chorégraphe à élaborer des « axes », des « idées » qui donnent forme à ces *directives* :

Il y a des choses que j'analyse, des axes clairs, des choses qui sont assez objectives sur comment on va procéder, des idées qui me viennent et que j'arrive à déployer. Et en même temps, j'ai juste une image qui me vient, j'ai juste une impression, un sentiment ou une couleur. Voilà je lis un passage du texte, je me dis tiens là je sens beaucoup d'enfermement à ce moment-là et je sens qu'il faudrait qu'il y ait beaucoup de gens, mais je ne sais pas plus l'expliquer que ça. Et voilà, quand on a un peu d'expérience, on apprend à avoir confiance en ça. (annexe 3, tdp 34)

L'analyse et l'interprétation du texte ont amené le chorégraphe à retenir deux aspects importants qu'il souhaite traiter :

- 1° la diversité des corps ;
- 2° l'idée de polyphonie.

#### 3.1.1 La diversité des corps

Pour donner à voir la diversité des corps, il envisage la co-présence sur scène d'un grand groupe de danseurs amateurs (*La Foule*), d'un groupe restreint de danseurs professionnels et la présence d'enfants. Cette directive qui consiste à réunir sur scène des interprètes aux vécus corporels différents, conduit de fait le chorégraphe, à une certaine manière de traiter corporellement le mot d'ordre « mettre en scène le texte *POLICES!* ». Comme il l'explique lors d'un entretien, le choix de travailler avec un grand groupe s'accompagne d'une vision corporelle de ces individus sur scène :

Ca m'a donné envie de chorégrapier pour un grand ensemble. Réfléchir les figures qui concernent des grands groupes tels que le défilé, la parade, donc des groupes organisés mais



aussi des groupes désorganisés avec des motifs tels que la manifestation, la révolte. J'ai essayé de partir de ces gestes-là, le geste de l'entraînement, le geste de la résistance, le geste de la protestation, le geste du défilé. Et c'est par cette entrée au travers du mouvement que s'est faite l'approche. (annexe 3, tdp 6)

Pour le groupe de *La Foule*, il insiste sur « la spontanéité de leurs gestes, de leurs marches » et sur la recherche de « gestes bruts ». Par contraste, il s'appuie sur la présence des danseurs professionnels, pour évoquer les « moments d'intimité » qu'il perçoit dans les monologues du texte.

Il y a cette correspondance, ce rapport entre des individus et La Foule. Je me suis dit que j'allais aussi le problématiser chorégraphiquement. Donc, assez vite je me suis dit que s'il y avait des choses un peu individuelles, singulières qui allaient se détacher des mouvements de foule et bien j'allais les confier aux interprètes de la compagnie. (annexe 3, tdp 6)

Il souhaite par la présence corporelle des danseurs professionnels, traiter « des éléments un peu plus sensibles » qui nécessite « un peu plus de savoirs de la scène », une « capacité à se rendre fragile », qu'il souhaite mettre en contraste avec « des gestes plus spontanés, beaucoup plus bruts » de *La Foule*.

La présence des enfants fait quant à elle référence au texte et s'ajoute à l'intention de faire coexister une diversité de corps : « il y a des moments où l'on entend des enfants témoigner, de façon assez sensible, de façon assez intime ». L'idée du chorégraphe est alors de « problématiser cette perte de repères. Cette perception troublée, un peu bancal de la justice », qu'il perçoit dans la parole des enfants relevée dans le texte. L'emploi du terme « problématiser » par le chorégraphe renforce notre idée de *voir* le processus de création artistique *comme* celui d'une *résolution de problème*. L'expression « problématiser chorégraphiquement » renvoie au fait que le chorégraphe souhaite rendre compte, par le travail des corps en mouvement, de certains aspects du texte qui ont retenus son attention.

Le choix du chœur d'enfants prend lui racine à la fois, dans une intention de donner à voir une diversité de corps et le désir d'une présence du chant sur scène :

C'est aussi une façon quelque part de créer un effet de contraste et d'avoir encore plus de fragilité dans la représentation de l'enfance à l'intérieur de cette pièce. Qu'ils soient là dans quelque chose d'assez précieux, un peu en décalage avec la brutalité. Quand je dis brut, pas brutalité dans le sens violence, mais gestes spontanés, bruts. Je voyais bien que j'essayais de créer une sorte de, oui de présence un peu angélique, un peu fantomatique. Qu'il y ait quelque chose d'un peu surréaliste presque dans la présence de ces enfants au milieu de ce groupe de CRS. D'où ce chant qui vient se poser au milieu d'eux, après cette longue marche. (annexe 3, tdp 36)

### 3.1.2 L'idée de polyphonie et le travail de composition sonore

Pour le chorégraphe et l'auteure, il s'agit dès le départ de proposer une mise en scène qui ne s'appuie pas sur les ressorts de l'écriture théâtrale. Nous avons montré que l'organisation séquentielle participe au projet d'*écriture dramaturgique*, plus qu'à celle d'une narration. Le chorégraphe retient également de ses lectures successives et des performances de l'auteure, un aspect « polyphonique » : « j'ai vu une dimension polyphonique là-dedans. Quelque chose de polyphonique aussi au niveau de la prise en charge du texte dans cette pièce » (annexe 3, tdp 28). L'adjectif « polyphonique » renvoie à l'univers musical et à l'idée d'une cohabitation de plusieurs voix ou de plusieurs mélodies. C'est la diversité des discours des différents personnages du texte qui amène le chorégraphe à l'envisager. Ceci le conduit alors à faire entendre une partie du texte, par l'élaboration combinée d'un dispositif sonore et l'utilisation du chant sur scène. Dans un texte publié sur le site internet du chorégraphe, qui n'est plus consultable à ce jour, il en insiste sur le fait que les interprètes ne viennent pas jouer le texte comme le feraient des comédiens :

Il s'agira davantage de l'installation<sup>20</sup> d'un texte que d'une interprétation. De la mise en scène de voix plus que de la mise en scène de personnages. C'est à dire que *POLICES!* proposera certainement une succession de tableaux avec des textes tantôt enregistrés, tantôt pris en charge en live par des choristes chargés de chanter certains passages.

La collaboration avec le compositeur Jean-Baptiste Julien<sup>21</sup> va permettre d'élaborer ce dispositif, en alternant ou juxtaposant création musicale originale, textes chantés sur scène et textes enregistrés qui seront diffusés. Des fragments choisis sont enregistrés en amont par les interprètes et sont diffusés par l'intermédiaire d'enregistreurs à bandes<sup>22</sup> disposés sur scène. D'autres sont chantés en direct par le chœur d'enfants et une des danseuses (DOR) qui est également chanteuse. Ce dispositif finit par constituer un millefeuille vocal et sonore renvoyant au millefeuille des divers textes formant le corpus *POLICES!*. Nous retenons le sens attribué par le Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL) au mot « dispositif », comme « ensemble d'éléments agencés en vue d'un but précis ». Ce sens nous semble bien illustrer ce que les artistes ont cherché à mettre en œuvre : agencer différentes propositions sonores en vue de créer une « polyphonie » musicale et scénique.

---

<sup>20</sup> Le terme d'« installation » fait ici référence aux « installations plastiques » pratiquées en art contemporain.

<sup>21</sup> Jean-Baptiste Julien est musicien et compositeur pour le théâtre, la danse et le cinéma.

<sup>22</sup> Souvent appelés Revox.

### 3.1.3 Les échanges avec les artistes associés

Durant cette période, les *directives* concernent également les aspects scénographiques et l'occupation de l'espace. Des rencontres régulières sont organisées entre le chorégraphe et les différents artistes collaborant au projet musical, scénographique et celui de la mise en lumières. Ces échanges viennent nourrir l'élaboration de la pièce et participent à ce que Baxandall nomme le *cadre d'action*.

## 3.2 Le temps des répétitions

Le deuxième temps identifié concerne celui que les professionnels nomme le « travail de répétition » avec les danseurs interprètes. Ces répétitions font également intervenir le compositeur, le scénographe, le concepteur des éclairages et le concepteur des costumes. Ce temps s'organise en trois sessions de travail, de juillet à novembre 2013. Nous avons mentionné les périodes précises de ces sessions, dans le schéma 2 (p. 94). Chacune d'elles se centrent sur des enjeux de travail spécifiques, en lien avec l'avancée et la formalisation du projet. Par une description rapide du contenu de ces sessions et des pratiques des artistes, il est possible de percevoir comment certaines *directives* du chorégraphe conduisent à la formalisation d'une *écriture chorégraphique* et *dramaturgique*, qui évolue et s'enrichit au fur et à mesure de l'avancée du projet.

### 3.2.1 Session 1, ébauche d'une première *forme chorégraphique*

En juillet 2013, cette session réunit uniquement le chorégraphe, les quatre danseurs professionnels et les deux jeunes danseurs, EL et MAT. Elle se déroule sur 11 jours de répétitions. Le chorégraphe propose des situations corporelles que les danseurs expérimentent. En retour, les danseurs apportent leurs idées et leur interprétation corporelle de ces situations. Pour illustrer ce processus, nous nous appuyons sur l'exemple de la séquence que les artistes nomment les *Repoussés*. Dans un entretien, MAT l'évoque de la manière suivante :

On a essayé plein de choses. On proposait aussi nos idées (...) On interprétait à notre façon ses idées. Je ne me souviens plus, si on a gardé les propositions personnelles, mais Rachid était prêt à accepter nos réactions et nos idées. Au début, on a commencé à travailler d'après l'idée de l'enfant qui saute sur les adultes. C'était difficile à réaliser, on a essayé pendant une matinée entière et de ces sauts sur les adultes qui nous portaient est sortie l'idée de la confrontation avec MAN. Au tout début, l'idée s'est inspirée de notre envie à EL et moi de sauter sur l'adulte. Cette idée s'est transformée en saut contre le groupe des adultes. Ensuite, on a essayé des sauts

contre MAN tout seul. Ensuite, au cours des Traversées, on sautait sur lui. Et au bout de plusieurs jours, on a réalisé qu'on pouvait juste garder le fait de sauter sur lui et de le repousser comme dans une lutte. (annexe 7, tdp 50)

Les propos du jeune danseur montrent comment, à partir de ce que nous pouvons appeler, la *situation d'action* « *sauter sur les adultes* », vient à émerger au fur et à mesure des séances de travail, une nouvelle séquence à part entière. Il s'agit ici de celle des Repoussés, qui sera présente dans la forme finale de la pièce présentée au public. On voit comment le travail des artistes consiste alors à donner forme chorégraphiquement, à ce qui n'est au départ qu'une situation d'action. Lors de cette session de travail, les premiers essais d'écriture chorégraphique font progressivement émerger une première forme chorégraphique de la pièce. Différentes séquences constituent alors ensemble, un matériau pour avancer vers la constitution de l'œuvre telle qu'elle sera présentée *in fine* au public.

### 3.2.2. Session 2, la forme chorégraphique comme *matériau* à travailler

La deuxième session de répétitions avec les danseurs s'étend sur 14 jours, durant le mois de septembre 2013. A ce moment de la création, la première forme chorégraphique de la pièce élaborée en juillet constitue ce que nous considérons comme un *matériau*, que les artistes ont à travailler pour le faire évoluer et façonner la forme ponctuellement stable<sup>23</sup> qui sera présentée au public. Comme dans la session 1, de nouvelles séquences continuent à *s'écrire* et des évolutions sont apportées aux parties déjà existantes. L'ordre de succession des séquences est également minutieusement travaillé et des essais d'enchaînements sont testés. Cette période représente le premier temps d'observation (voir schéma 2, p. 94) sur laquelle nous nous appuyerons par la suite, pour l'analyse d'un épisode de travail entre le chorégraphe et les danseurs.

### 3.2.3 Session 3, stabilisation ponctuelle de la forme chorégraphique

La session 3 est le temps de la rencontre entre les différents groupes d'interprètes : *foule*, *chœur*, *danseurs* professionnels et *enfants*. Cette rencontre s'organise en premier lieu, autour d'échauffements<sup>24</sup> communs, suivis de *filages* qui consistent à répéter l'ensemble de la pièce,

---

<sup>23</sup> L'adverbe « ponctuellement » tend à prendre en compte le fait déjà énoncé, que la pièce se re-crée à chaque séries de représentations et est donc amené à changer de forme, tout au long de sa vie publique.

<sup>24</sup> L'« échauffement » est le terme employé par les danseurs pour désigner le temps leur permettant de se rendre disponibles physiquement et mentalement, avant le travail à proprement parler de création. Il est toujours organisé en début de séance de travail. Il peut se faire de manière collective. Un danseur ou le chorégraphe propose alors des exercices ciblés, en fonction du travail chorégraphique mené dans le cadre spécifique de la création en cours. Il peut également être mené individuellement, où chaque danseur se propose à lui-même des exercices adaptés à ses besoins du moment.

dans l'ordre des séquences préalablement établi par le chorégraphe. Un des enjeux important pour le chorégraphe est d'apprécier la pertinence de l'écriture chorégraphique et de l'écriture dramaturgique, à travers notamment, l'agencement des séquences. L'organisation globale de la pièce peut alors être modifiée pour stabiliser la *forme chorégraphique* qui sera présentée au public. Ces quelques jours sont aussi cruciaux pour permettre à tous les interprètes d'« éprouver » physiquement la dynamique globale de la pièce et s'accoutumer aux contraintes techniques (éclairages, dispositif sonore, entrées et sorties des coulisses).

### 3.3 Le temps des représentations

Ce temps renvoie aux représentations qui suivent les temps de répétitions observés, mais également à la vie publique globale de l'œuvre durant les deux années de tournée et de re-créations de la pièce. Dans le cas de ce projet, nous considérons les représentations comme une étape à part entière du processus de création. La présentation de la pièce constitue pour le chorégraphe l'occasion de voir son œuvre, pourrait-on dire « en fonctionnement ». Ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas est évalué au regard des directives qui se sont imposées. Le chorégraphe s'autorise alors à revoir et modifier certains passages. Les re-créations constituent justement l'occasion de remettre en jeu certains choix précédemment établis.

## 4. Premiers éléments concernant le jeu épistémique de la création chorégraphique

En décrivant les raisons d'être de l'œuvre chorégraphique *POLICES!* et ce qui a conduit à sa création, nous avons exposé la manière dont le chorégraphe se trouve confronté à la résolution d'un *problème*, au sens défini par Baxandall. Dans le cas analysé, l'artiste Rachid Ouramdane a dû abordé le *mot d'ordre* « mettre en scène le texte *POLICES!* », en s'appuyant sur son expérience de chorégraphe et sur des parti-pris corporels émergeant de sa lecture du texte. Cette première approche du processus de création permet de proposer un début de compréhension de l'action du chorégraphe, que nous appréhendons en référence au cadre théorique de la TACD, en terme de *jeu épistémique de la création chorégraphique*. Nous rappelons que la modélisation en terme de *jeu*, pour décrire toute action humaine, constitue notre paradigme. Créer une œuvre chorégraphique relève de la mobilisation de certaines capacités épistémiques (certains savoirs). L'ensemble de ces capacités est saisi comme un *système de capacités* définissant ce que nous nommons un *jeu épistémique*. Le *jeu épistémique de*

*la création chorégraphique* peut alors être défini comme le système capacitaire à partir duquel le chorégraphe agit pour créer l'œuvre chorégraphique.

A partir du *mot d'ordre* « mettre en scène le texte *POLICES!* », Rachid Ouramdane s'appuie sur une vision personnelle de ce texte. Il exprime précisément comment à la lecture du texte, certains éléments lui semblent importants à « problématiser ». Cette *problématisation* s'opère par un traitement singulier des corps sur scène que nous renvoyant à l'activité d'*écriture chorégraphique*. Ce travail d'écriture participe d'un travail plus général, que nous avons défini en terme d'*écriture dramaturgique* de la pièce. L'organisation globale de la pièce et la mise en synergie des différents éléments scéniques (corps, lumières, composition musicale, scénographie, costumes) qui donnent corps à l'œuvre comme constitue également l'une des capacités épistémiques mobilisée par le chorégraphe. On peut donc avancer, que le jeu d'*écriture chorégraphique* et celui d'*écriture dramaturgique* constituent les deux jeux épistémiques principaux du chorégraphe, le conduisant à la création de l'œuvre.

Le *mot d'ordre* « mettre en scène le texte *POLICES!* » et le travail de lecture du texte, amène le chorégraphe à « s'imposer » et « imposer » aux artistes associés, des *directives* qui définissent un *cadre d'action* lors des répétitions. Ce cadre d'action s'appuie notamment sur des situations d'actions corporelles proposées aux danseurs. Nous avons vu que le cadre d'action définit un ensemble de problèmes que les artistes sont amenés à résoudre par le travail de création. Le travail avec les danseurs conduit par exemple le chorégraphe, à prendre en compte ce qui émerge de leurs actions. Ceci l'oriente vers de nouvelles possibilités qui n'avaient pas été envisagées. Nous postulons que par cette action conjointe, les artistes viennent à résoudre le problème de *donner une forme chorégraphique*, à ce qui au départ n'est qu'une vision du texte (celle du chorégraphe). Il s'agit par un travail conjoint du chorégraphe et des danseurs, de passer de l'abstrait des mots, au concret des corps en mouvement.

En ce sens, *jouer le jeu de la création chorégraphique* peut être vu comme un processus d'*enquête* au sens de Dewey (1993), posant l'expérience au cœur même de l'activité. Nous rappelons que pour Dewey, l'enquête consiste en une « transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle con/vertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié » (p. 169). L'auteur considère que :

...nous enquêtons quand nous questionnons et nous enquêtons quand nous cherchons ce qui fournira une réponse à la question donnée. Ainsi, il appartient à la nature même de la situation indéterminée qui provoque l'enquête d'être en question ; ou en termes d'acte et non de puissance, d'être incertaine, instable, troublée. (p.170).

L'enquête vers la formalisation de l'œuvre (par l'agencement des actions des danseurs, de la musique et de ses systèmes de diffusion, de la scénographie et des éclairages) émerge du *cadre d'action* qui se renouvelle sans cesse. Les intentions de l'artiste sont d'abord des moteurs pour l'action, mais l'action engendre à son tour de nouvelles situations, de nouvelles formes possibles de réalisation, conduisant à une redéfinition des intentions. Le corps des danseurs est au cœur de ce processus. Aussi, pour revenir à la problématique qui nous occupe (celle d'une compréhension des pratiques chorégraphiques en situation de création, envisagées comme pratiques épistémiques), nous proposons de nous pencher sur l'analyse précise d'une situation de création, permettant de donner à voir comment chorégraphe et danseurs co-organisent l'action et à partir de quels savoirs ils l'organisent.

## II. Travailler la Danse des bras

Notre observation a porté sur différents temps de répétition que nous avons situés temporellement (voir schéma 2, p. 94). De ces observations, nous avons choisi de retenir pour notre analyse, un épisode que nous avons nommé « Travailler la *Danse des bras* ». Ce temps de répétition concerne le chorégraphe (CHOR) et les deux jeunes danseurs EL et MAT, en présence des danseurs professionnels MAN et KLA. L'intérêt de la séance, nous a semblé résider dans la richesse des transactions entre le chorégraphe et les danseurs, amenant à la création de la séquence en question. Celle-ci a déjà fait l'objet d'un travail lors de séances précédentes. La description et l'analyse de l'action conjointe entre le chorégraphe et les danseurs dans cet épisode, permettent alors de donner à voir et à comprendre, en quoi consiste ce que nous avons défini comme étant le jeu épistémique *d'écriture chorégraphique* et le chemin parcouru entre « ce qu'il y a à faire » et « ce que font » les danseurs pour donner corps à la chorégraphie.

### 1. Contexte de l'observation

Notre temps d'observation du terrain d'enquête démarre au mois de septembre 2013. Les temps de travail observés entre le chorégraphe et les danseurs consistent à s'appuyer sur les premières ébauches des séquences chorégraphiques élaborées au mois de juillet 2013, pour stabiliser la forme chorégraphique de la pièce qui sera présentée publiquement au mois de novembre. Le tableau qui suit permet de situer temporellement nos différentes périodes

d'observation, tout au long du projet. Pour chaque temps d'observation, nous mentionnons de quelle manière celle-ci s'organise, en utilisant la signalétique suivante :

- ⊖ : pas d'observation ;
- : observation sans prise de notes, ni captation vidéo ;
- ☑ : observation avec prise de notes ;
- ⊙ : observation avec captations vidéo.

Session 1 (S1) (danseurs professionnels + EL et MAT)	Session 2 (S2) (tous les interprètes)			Session 3 (S3) (tous les interprètes)	2 répétitions générales + 3 représentations publiques	
Ebauche de la forme chorégraphique	Travail sur le matériau chorégraphique et l'organisation de la pièce			Stabilisation de la forme chorégraphique		
Du 23_07_13 au 02_08_13 (11 jours)	Du 05 au 23_09_13 (14 jours)			Du 03 au 10_11_13 (4 jours)	Du 12 au 16_11_13 (5 jours)	
	Du 14 au 15_09	Le 18_09	Du 22 au 23_09	Du 9 au 10_10	Le 13_11	Le 14_11_2013 (spectatrice lors de la première représentation)
⊖	○	☑ ⊙	☑ ⊙	☑ ⊙	☑ ⊙	○

Tableau 2 - Planning de la création *Polices !* et modalités de l'observation

Pour l'observation des séances de travail, deux caméras ont été placées en dehors de l'espace scénique. L'une sur pied, en plan large et fixe ; l'autre, plus proche des danseurs, également sur pied, mais mobile. La caméra 2 « mobile » est orientée par nos soins, au fur et à mesure de l'action, en fonction de « ce qui se joue » dans l'instant de l'interaction entre le chorégraphe et les danseurs. Des zooms sont réalisés pour se focaliser sur l'activité corporelle des artistes ou de l'expression des visages. Le son pris par les deux caméras est fortement dépendant des orientations, des déplacements et du volume de la voix des acteurs.



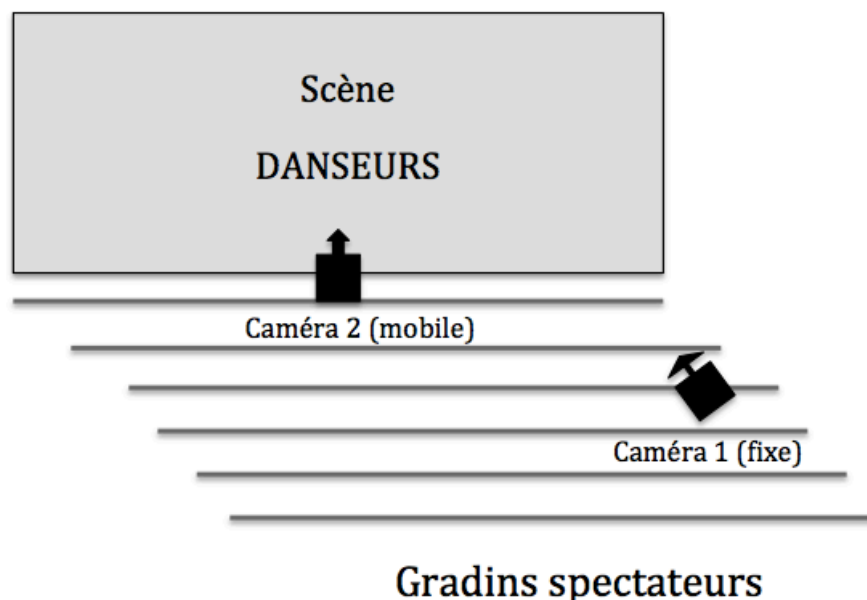


Schéma 3 - Organisation des caméras par rapport à la scène lors des temps d'observation

## 2. La Danse des bras

Avant de décrire la séance de travail que nous nous sommes donnée à analyser, il nous semble important de tenter de définir la séquence de la *Danse des bras*, sur laquelle porte le travail dans l'épisode retenu, afin de comprendre quels rapports entretiennent les artistes avec elle. Bien entendu, cette tentative de définition rencontre la difficulté pointée par Pouillaude (2009), qui s'est attaché à montrer que les œuvres chorégraphiques n'existent pas en dehors de leur effectuation, ni de l'acte de représentation : « C'est seulement par l'adresse intentionnelle et le partage explicite des actants et des regardants qu'un tiers objet peut s'extraire, ouvrant la possibilité d'une *œuvre* » (2004, p. 12). Mais pour comprendre les enjeux des transactions entre chorégraphe et danseurs dans l'élaboration de la *Danse des bras*, il nous faut saisir (même de façon parcellaire) ce qui caractérise cette danse. En ce sens, nous proposons de donner à voir quelques traits constitutifs de cette séquence chorégraphique, à partir de plusieurs points de vue : 1° celui de spectateur-chercheur ; 2° comme *problème* à résoudre ; 3° à partir des consignes données par le chorégraphe ; 4° comme *jeu d'improvisation* et *d'écriture chorégraphique*.

## 2.1 Description de la séquence du point de vue du spectateur-chercheur

Lors de notre recherche, nous avons assisté à la représentation publique de la pièce, du 14 novembre 2013 (voir tableau 2, p. 103). Nous étions à ce titre dans une posture de spectateur, dans une disponibilité<sup>25</sup> à recevoir l'œuvre chorégraphique en train de se faire. Pour autant, nous ne pouvions nous défaire totalement de notre regard de chercheur, orienté par nos questions de recherche. C'est à partir de cette posture « hybride » de spectateur-chercheur<sup>26</sup>, que nous proposons une première description de la séquence. Cette description souhaite amener le lecteur, qui n'a pu assister à l'une des représentations, à imaginer la situation chorégraphique et à s'en faire une première idée. Elle s'appuie donc sur des éléments factuels d'un instant t et un récit chronologique des événements. Comme nous l'avons évoqué précédemment, la *Danse des bras* est la séquence d'ouverture de la pièce. C'est un solo<sup>27</sup> dansé par un des deux jeunes interprètes, EL ou MAT selon les représentations, qui sont amenés à danser la pièce à tour de rôle. Nous en proposons la description suivante :

Le lever du rideau fait apparaître la scène non éclairée. Les sons d'un orgue se font entendre brusquement et les projecteurs viennent éclairer de manière soudaine le corps d'un enfant au centre du plateau. Il se tient debout, à la verticale, dos au public. Ses bras s'agitent, entraînant sa tête et son buste dans le mouvement. Ses mouvements de bras sont vifs et rapides. Il semble se débattre contre quelque chose d'invisible. Le jeune danseur ne se déplace pas dans l'espace et ses pieds restent fixés au sol. Parfois, ses gestes de bras se suspendent quelques secondes, puis l'agitation reprend. Les éclairages laissent apparaître une paroi brillante et réfléchissante au fond de la scène. Elle fait face à l'enfant et semble démesurée par rapport à lui. Puis, la musique disparaît lentement et les mouvements de bras de l'enfant perdent peu à peu de leur énergie. La scène s'obscurcit, faisant alors disparaître le corps et les gestes du jeune danseur. La séquence a duré une minute trente.

Le photogramme qui suit donne une idée de l'organisation scénique de la séquence chorégraphique et complète la description que nous venons de proposer.

<sup>25</sup> Pour Pouillaude (2006), être spectateur, c'est être « désœuvré », « se mettre en état de vacance ».

<sup>26</sup> Dans cette situation, notre posture de spectateur est première et précède celle de chercheur.

<sup>27</sup> Dans le champs chorégraphique, le solo est un terme employé pour désigner une danse interprétée par un seul danseur ou danseuse sur scène.



Photogramme 1– MAT dansant le solo de la *Danse des bras* sur scène

## 2.2 Description de la séquence comme problème à résoudre

### 2.2.1 Emergence du cadre d'action de la Danse des bras

En nous appuyant sur la thèse de Baxandall, nous avons montré comment la pièce chorégraphique procède d'un *mot d'ordre* et de *directives* délimitant un *problème* à résoudre par les artistes. De la même façon, il nous semble qu'une analyse similaire peut s'appliquer au processus de création de la *Danse des bras* et de toutes les séquences de la pièce. Nous avons vu que le chorégraphe projetait certaines séquences en amont des temps de répétition. Mais la *Danse des bras*, quant à elle a émergé du travail entre le chorégraphe et les danseurs en juillet 2013, suite au travail sur les *Repoussés*. Comme l'explique le chorégraphe dans l'entretien d'auto-analyse, mené à partir du visionnage de la séance de répétition analysée, l'« envie » de créer cette danse découle d'un enchevêtrement de situations et d'« idées », dont l'origine s'enracine dans la vue de l'affrontement corporel des danseurs, sur la séquence des *Repoussés* :

Il y avait des envies. Une chose qui était assez présente, ce **flux**, le fait d'un **mouvement permanent**. Ça oui, la **permanence d'un flux** comme ça, **indéfini, illimité**, ça oui. Après les idées viennent en faisant. D'ailleurs ce **geste d'affrontement dans le vide**, si je ne me trompe pas, je crois qu'en juillet, il est venu après le face à face (il évoque la partie « Les Repoussés » entre le jeune danseur et MAN). C'est à dire que j'ai vu cette séquence, je me suis dit : tiens, j'aimerais bien **sentir, créer le sentiment d'un enfant vulnérable, complètement impuissant avec ces corps d'adultes autour de lui**. Après coup, je me suis dit, bon il y a ce rapport aux autres mais j'aimerais presque que cette **révolte, ce sentiment d'opposition** soit présent en début de

pièce, comme quelque chose d'intérieur. Aussi pour créer ce vide, cette colère intérieure de l'enfant, que je me projetais, que j'entendais aussi dans les deux témoignages de Mayana et Bintou<sup>28</sup>. Et après, honnêtement, je ne sais plus comment j'en suis arrivé à proposer ce geste là plutôt qu'autre chose. (annexe 4, tdp 109)

Les propos du chorégraphe disent ici comment l'idée de la séquence émerge dans l'action, dans l'activité même de création. Dans la séquence des *Repoussés*, les deux danseurs s'étreignent dans un corps à corps en se repoussant. L'enfant lutte contre l'adulte. La vue de ce corps à corps renvoie le chorégraphe au texte et l'amène à imaginer le jeune danseur luttant seul dans le vide, comme l'expression d'une « colère intérieure ». Ses paroles témoignent de ce qui constitue ici le point de départ, l'ancrage initial de la séquence chorégraphique. A partir des mots utilisés par le chorégraphe dans l'extrait d'entretien ci-dessus, nous identifions trois types d'énoncés, auxquels nous avons attribué une couleur différentes. Ces énoncés renvoient successivement :

1° aux choix chorégraphiques envisagés pour donner corps à ces intentions (mots surlignés en jaune) ;

2° à ce que la chorégraphe souhaite « faire sentir » (mots surlignés en rose) ;  
à son propre ressenti du texte (mots surlignés en bleu).

Ceci nous amène à modéliser le processus conduisant le chorégraphe à opérer certains choix chorégraphiques concernant la *Danse des bras*, de la manière suivante :

1° le chorégraphe voit la situation des *Repoussés* ;

2° la situation des *Repoussés* le renvoie au texte (« révolte », « sentiment d'opposition », « quelque chose d'intérieur ») ;

3° la « mise en dialogue » du texte et de la situation chorégraphique des *Repoussés*, le conduit à imaginer la *Danse des bras*, par l'émergence du mot d'ordre « créer une séquence pour faire sentir, créer le sentiment d'un enfant vulnérable, complètement impuissant avec ces corps d'adultes autour de lui, créer ce vide, cette colère intérieure » ;

4° ce mot d'ordre amène le chorégraphe à imaginer des directives comme moyens d'y répondre (« flux », « mouvement permanent », « permanence d'un flux », « indéfini », « illimité », « geste d'affrontement dans le vide »).

Le schéma qui suit reprend ces éléments et donne à voir le processus d'émergence du *cadre d'action* amenant à la création de la *Danse des bras*.

---

<sup>28</sup> Mayana et Bintou sont deux enfants qui apparaissent dans le texte de Sonia Chiambretto.

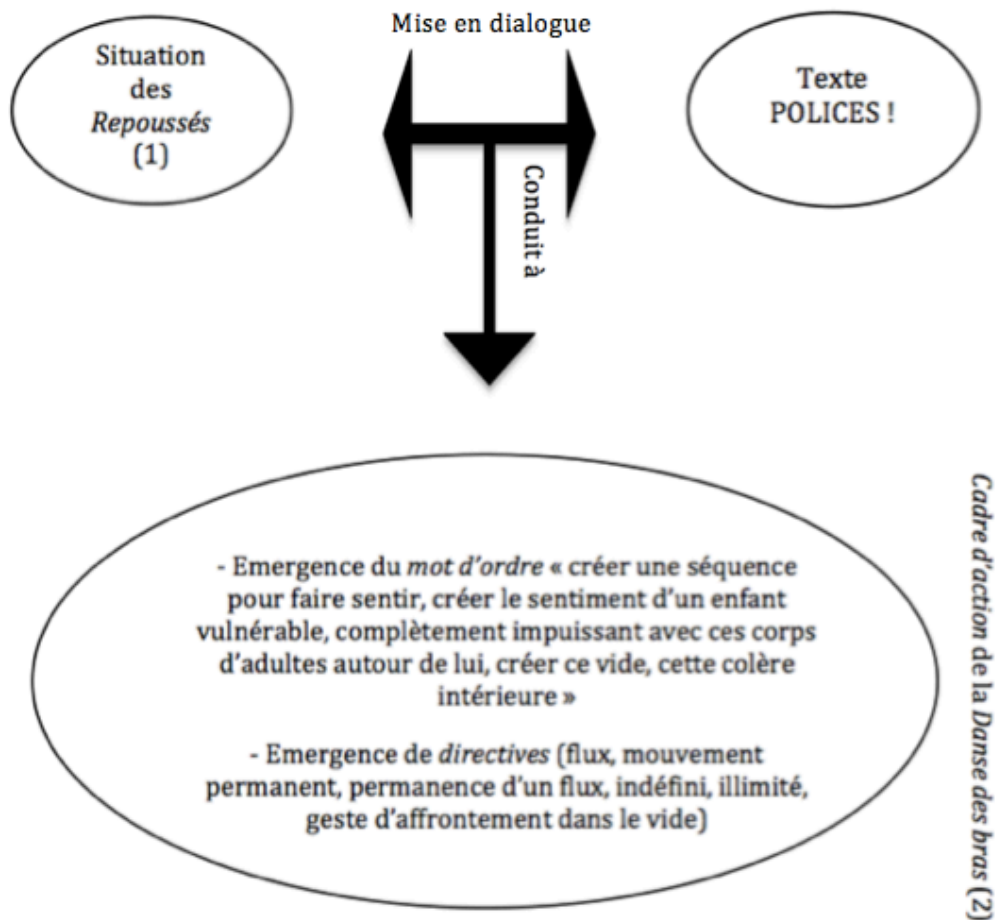


Schéma 4 – Processus d'émergence du *cadre d'action* de la *Danse des bras*

Comme nous l'avons précédemment évoqué, l'action des danseurs dans la situation des *Repoussés* constitue un *matériau*, renvoyant le chorégraphe à sa lecture du texte (« que je me projetais, que j'entendais »). Cette mise en dialogue conduit le chorégraphe à dégager un *mot d'ordre* et imaginer des *directives* définissant la séquence de la *Danse des bras*. La situation chorégraphique (1), qui est celle des *Repoussés* renvoie à certains éléments du texte, qui amènent en retour à imaginer une nouvelle situation chorégraphique (2), celle de la *Danse des bras*.

### 2.2.2 Exemplifier le texte

Nous avons relevé que l'intention du chorégraphe réside dans l'action de « faire sentir », « créer le sentiment d'une vulnérabilité de l'enfant » et d'une « colère intérieure ». « Faire sentir », « créer le sentiment » renvoient ici, à la manière dont le chorégraphe envisage

l'activité même de création, dans le cadre de ce projet : exprimer des émotions, des sensations qui prennent leur source dans la lecture/interprétation du texte *POLICES!* par le chorégraphe. Il est important d'insister sur le fait que ce processus, qui consiste à rendre compte de sa vision du texte par une écriture chorégraphique, s'organise en deux temps. D'abord, la lecture du texte opère par prélèvement de certains éléments retenant l'attention du chorégraphe. D'autres aspects du texte sont de fait écartés. Ces éléments mis ensemble forment une interprétation du texte par l'artiste. On peut dire qu'il y aurait un texte virtuel, issu de la lecture/interprétation du chorégraphe et que c'est en partie à partir de celui-ci, qu'il avance dans une écriture chorégraphique de la séquence. Cette idée fait écho à l'idée d'« analyse dramaturgique » évoquée précédemment et que Martin définit comme « une série ouverte d'investigations à partir du texte porté à la scène » (2001, p.83).

Cette interprétation donne lieu à des énoncés verbaux, tels que : « ce vide, cette colère intérieure de l'enfant, que je me projetais, que j'entendais<sup>29</sup> aussi dans les deux témoignages de Mayana et Bintou ». A la suite de Goodman (2016), nous considérons ces éléments de l'énonciation comme des « étiquettes ». Le processus d'*écriture chorégraphique* dans le projet *POLICES!* consisterait donc à retenir un agencement possible des actions des danseurs, capables d'*exemplifier* le texte, en s'appuyant sur des étiquettes qui en définiraient certains aspects. Par *exemplifier*, l'auteur évoque la capacité qu'un échantillon a de renvoyer à certaines propriétés de l'objet dont il est l'échantillon. Pour cela, Goodman prend l'exemple d'un échantillon de tissu. Comme il l'explique, l'échantillon exemplifie certaines caractéristiques du tissu, mais n'en exemplifie pas la totalité. Dans notre cas, nous avançons que l'*écriture chorégraphique* de la séquence s'appuie sur un processus d'*exemplification* des énoncés/étiquettes, qui caractérisent certains traits du texte. Il s'agit alors pour les artistes (chorégraphe et danseurs) de répondre par un processus d'écriture chorégraphique, à la question suivante : quelles formes et quelles actions gestuelles doit-on retenir pour « faire sentir... ce vide, cette colère intérieure de l'enfant », comme exemplifications du texte ? Ce processus de passage, de l'abstrait des mots au concret des corps définit l'acte même d'écriture chorégraphique, dans le cadre circonscrit de ce projet. L'analyse de l'action conjointe qui suit tente alors de donner à voir et à comprendre, comment s'opère l'*écriture chorégraphique* de la *Danse des bras* et comment certains gestes chorégraphiques sont retenus comme *exemplifications* du texte.

---

<sup>29</sup> Les deux expressions « que je me projetais », « que j'entendais » donnent bien à voir l'aspect subjectif de ce processus de lecture/interprétation.

## 2.3 Description de la séquence à partir des consignes proposées aux danseurs par le chorégraphe

Le schéma que nous présentons ci-dessous donne à voir les étapes de construction de la séquence et situe notre temps d'observation.



Schéma 5 – Différentes étapes de travail sur la séquence de la *Danse des bras* et situation de la séance analysée

Lorsque l'idée de la séquence émerge en juillet 2013, CHOR fait la demande au compositeur Jean-Baptiste Julien, de produire un morceau musical original. En septembre (temps 1), le morceau *Cathédrale* est composé à partir d'un son d'orgue et dure une minute trente. Le chorégraphe propose alors aux deux jeunes danseurs, EL et MAT, d'improviser en s'appuyant sur le ressenti de cette musique, et sur l'idée de « colère intérieure » et de « geste d'affrontement dans le vide ». Lors de ce temps exploratoire, la situation chorégraphique n'est alors pas présentée aux danseurs comme une séquence à part entière de la pièce. Il s'agit pour les danseurs d'improviser sur la musique, à partir des consignes énoncées par le chorégraphe. EL déclare dans un entretien, qu'il prend conscience que la *Danse des bras* fera partie de la pièce, uniquement lors de la répétition que nous avons retenue et analysée. En effet, à de nombreuses reprises, CHOR propose aux interprètes des temps exploratoires, appelant à improviser à partir de situations d'actions. Cependant, ce qui résulte de ces improvisations ne conduit pas systématiquement à l'écriture d'une séquence. Les danseurs s'engagent dans l'improvisation sans se projeter dans un premier temps, dans un projet d'*écriture*

*chorégraphique*. A cette étape de création, le projet d'écriture de la séquence n'est alors pris en charge que par le chorégraphe.

Au fur et à mesure des séances, un certain nombre de consignes définissant peu à peu la *Danse des bras* émergent. Lors de notre temps d'observation en septembre (temps 2), ces consignes n'auront plus besoin d'être énoncées et sont alors implicites. Elles agissent comme une forme de partition, un *ce qu'il y a à faire* minimal pour danser la séquence. Nous avons retenu cinq consignes principales qui nous semble définir *ce qu'il y a à faire* pour danser la *Danse des bras* :

- improviser sur toute la durée de la musique (1'30) ;
- être debout, dos au public ;
- ne pas se déplacer dans l'espace ;
- bouger les bras de manière énergique et rapide ;
- produire un flux de mouvements de bras ininterrompu.

Cette partition minimale conduit progressivement chorégraphe et danseurs, à préciser certaines *manières de faire* plutôt que d'autres. Dans un premier temps, nous considérons ces consignes comme les *directives* découlant du *mot d'ordre* « créer une séquence pour faire sentir, créer le sentiment d'un enfant vulnérable, complètement impuissant avec ces corps d'adultes autour de lui, créer ce vide, cette colère intérieure ». Dans un deuxième temps, nous nous appuyons sur notre cadre théorique et notamment sur la modélisation de l'action en terme de *jeu*, pour voir ces consignes comme les *règles définitoires* du *jeu épistémique* « danser la *Danse des bras* ». Comme nous l'avons évoqué précédemment, pour Sensevy (2011a), à la suite d'Hintikka (1994), un jeu s'organise à partir de règles définitoires et s'incarne dans l'action par des règles stratégiques et des stratégies, que les agents du jeu mettent en place. *Danser la Danse des bras* peut alors être vu comme un jeu épistémique produit à partir de ces règles définitoires. On voit bien en énonçant ces consignes qu'elles ne proposent qu'une partie de l'action et ne peuvent à elles seules définir ce jeu. Cette définition de la *Danse des bras*, à partir des consignes initiales données par le chorégraphe montre que la chorégraphie ne peut être pensée en dehors de son effectuation par les danseurs. Cette amorce de modélisation de l'action en terme de jeu amène donc à se rendre attentif à la manière dont le chorégraphe va *faire jouer ce jeu* aux danseurs dans l'action conjointe et la manière dont les danseurs vont *in fine, le jouer*.



## 2.4 Description de la séquence comme *jeu d'improvisation* et d'*écriture chorégraphique*

Nous avons vu lors du temps 1 en septembre, que le chorégraphe choisit de s'appuyer sur le procédé de l'improvisation, en invitant les danseurs à s'inspirer de la musique, de l'idée de « colère intérieure » et de « geste d'affrontement dans le vide ». Lors du temps 2, l'improvisation est à nouveau retenu, mais consiste plutôt à s'appuyer sur des *consignes/règles définitives* qui ont été déterminées progressivement et que nous venons de présenter. Celles-ci ont émergé des situations d'improvisation du temps 1. Dès lors, *jouer le jeu épistémique « danser la Danse des bras »* consiste à *jouer un jeu d'écriture chorégraphique à partir d'un jeu d'improvisation, pour créer la séquence chorégraphique*.

Dans l'entretien d'auto-analyse, CHOR explique ce choix de conserver le procédé d'improvisation pour l'écriture de la séquence, notamment en soulignant le fait que EL et MAT sont de jeunes danseurs :

... ce mouvement de projection de bras, j'avais voulu que ça reste improvisé (...) Voilà, je leur donne plus une tâche, une notion, une consigne de mouvement, plus qu'un dessin à reproduire, une forme à reproduire (...) D'une part pour le résultat de la pièce, mais aussi pour eux, c'est à dire, je pense que pour eux, c'est, c'est une entrée qui est plus simple (...) plutôt que de tenter de reproduire une forme à l'identique (...) concrètement cette séquence là, c'est surtout une apnée d'une minute trente et il faut surtout tenir une minute trente. Après, si, il y a un peu de relief à avoir, mais quand même ça me, dans ce cas là, ça me semble beaucoup plus et même j'en suis sûr, il est beaucoup plus simple pour un enfant d'avoir une notion avec laquelle jouer, c'est à dire expérimenter quelque chose, plutôt que de lui donner une partition d'une minute trente à reproduire (...) C'est un geste qui est tellement sauvage, qui est tellement complexe, tellement saturé, si on devait lui demander de le mémoriser tout en gérant le, c'est un enfer (...) c'est quand même un peu... Voilà, il faut des heures de vol, il faut beaucoup d'expérience et donc là, voilà pourquoi avec MAT et EL, je suis parti sur quelque chose d'improvisé. (annexe 4, tdp 4)

L'analyse de l'action conjointe chorégraphe/danseurs qui suit, donne à voir spécifiquement cette intrication entre le jeu d'improvisation et celui d'écriture chorégraphique. Mais pour donner à comprendre ce que nous entendons par *jouer le jeu d'écriture chorégraphique à partir du jeu d'improvisation pour créer la séquence chorégraphique*, nous nous appuyons sur l'analyse de Poullaude (2006) qui relève toute l'ambiguïté d'une telle démarche :

... la production involontaire (ou du moins non-préméditée) du mouvement reste subordonnée à un projet artistique parfaitement intentionnel et délibéré, de sorte que c'est volontairement que l'on cherche à produire l'involontaire. Mais ce premier paradoxe, somme

toute mineur, se double d'un second et s'articule en contradiction véritable dès lors que l'on entend stabiliser en œuvre un tel mouvement. (p. 146)

Pour Pouillaude, « pour que le mouvement se fasse œuvre, il doit d'abord se constituer comme *répétable* » (p. 157). Aussi, « face à une telle contradiction », Pouillaude identifie des procédés mis en œuvre dans les pratiques chorégraphiques contemporaines, faisant coexister écriture chorégraphique et improvisation. Il nous semble que ce que l'auteur nomme une « écriture par matière » correspond en partie à ce que CHOR retient comme procédé dans la *Danse des bras* :

L'écriture de la matière se contente de déterminer les paramètres généraux de l'identité du geste (tel thème kinesthésique, telle structure rythmique, tel accompagnement de l'imaginaire...) sans pour autant fixer sa forme (...) Il ne s'agit pas de reproduire un tracé effectif, mais plutôt de retraverser, à chaque fois de façon différente, le noyau d'expérience mis au jour par l'improvisation (...) Car c'est bien l'expérience qu'il s'agit de répéter, et non sa forme. (p. 159)

Cette description du jeu d'écriture chorégraphique comme « écriture par matière » reflète bien la manière d'utiliser l'improvisation dans le cas de la séquence de la *Danse des bras*. La séquence chorégraphique n'est alors plus envisagée comme un tracé réitérable mais comme une *matière*, offrant la possibilité de renouveler l'expérience d'un cadre d'action. Il s'agit bien, à partir du *cadre d'action* définie par les *consignes/règles définitives* (bouger les bras, dos au public, sans bouger les pieds, pendant une minute trente, en un flux continu de mouvements de bras), de déterminer les paramètres généraux de l'identité du geste sans fixer sa forme.

Nous verrons, à partir de la séance de travail que nous nous sommes donnée à analyser, comment CHOR accompagne les danseurs dans ce *jeu d'improvisation/écriture*, et les savoirs qu'il nécessite.

### 3. Présentation de l'épisode analysé

En décrivant la séquence de la *Danse des bras*, nous avons été conduits à définir le type de *problème* que chorégraphe et danseurs sont amenés à résoudre. Pour comprendre maintenant la manière dont les artistes s'engagent effectivement dans la situation de création de cette séquence, nous analysons un épisode de la répétition du 18 septembre 2013. Comme nous l'avons vu, cette séance de répétition s'inscrit dans le temps 2 du mois de septembre (voir schéma 5, p. 110) et dans la session 2 (S2) du « temps des répétitions » (voir tableau 2, p. 103). Elle se déroule dans un espace scénique offrant tous les aménagements techniques nécessaires à l'élaboration professionnelle d'une chorégraphie (système de diffusion du son pour la musique, présence de la scénographie élaborée en amont par un artiste plasticien,

implantation des éclairages). Lors de la répétition sont présents, le chorégraphe CHOR, les deux jeunes danseurs EL et MAT, les deux danseurs professionnels KLA et MAN, le compositeur, le concepteur des éclairages et les techniciens en charge des aspects techniques. L'épisode dure quarante-deux minutes. Le schéma qui suit permet de le situer chronologiquement dans l'organisation temporelle de la répétition. Le travail sur la *Danse des bras* fait suite au travail sur les *Repoussés*, que nous avons précédemment présenté. Il sera à son tour suivi d'un temps dédié à la séquence des *Chutes*, puis à celle des *Courses*. Ce temps de répétition se clôt par un temps de discussion entre le chorégraphe et les danseurs.

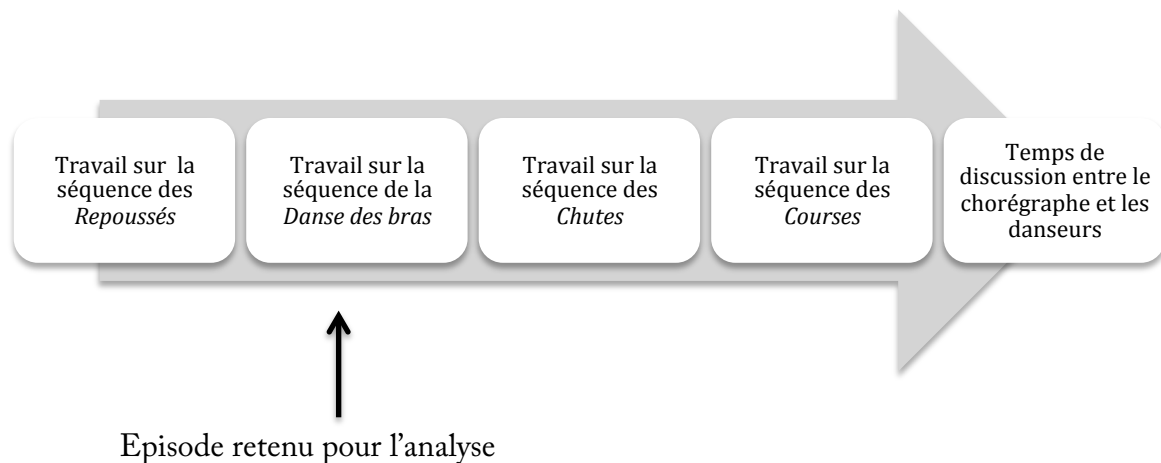


Schéma 6 - Organisation temporelle de la répétition et situation de l'épisode analysé

### 3.1 Mise en intrigue de l'épisode

Pour percevoir la logique d'action du chorégraphe et des danseurs, nous proposons une mise en intrigue de l'épisode retenu.

CHOR, EL, MAT et MAN viennent de terminer de travailler la séquence des *Repoussés*. Après un court temps de pause, CHOR propose d'aborder la *Danse des bras*. Bien que le solo soit interprété à tour de rôle par EL ou MAT lors des représentations, durant les répétitions, CHOR travaille en même temps, avec les deux interprètes.

Dans la séquence de la *Danse des bras*, le danseur doit se tenir debout, dos au public, au centre de la scène. Ses pieds sont ancrés au sol et il ne peut se déplacer dans l'espace. Le bas du corps constitue un socle, à partir duquel des mouvements de bras doivent émerger. Ces mouvements produits dans un flux continu entraînent alors le haut du corps. Ceux-ci n'ont pas été préalablement choisis par le chorégraphe mais émergent de l'improvisation des danseurs, s'appuyant sur les consignes proposées par le chorégraphe. Les danseurs sont alors invités à retenir l'idée de « colère intérieure » et de « geste d'affrontement dans le vide »,

comme lien avec le texte. La scénographie constitue également un point d'appui. En fond de scène se dresse une grande paroi verticale brillante et réfléchissante. A plusieurs reprises, le chorégraphe propose aux danseurs d'imaginer que leurs mouvements de bras sont comme des coups portés à distance contre la paroi.

Dans l'épisode analysé, CHOR introduit le travail en faisant état des difficultés rencontrées précédemment par les danseurs. Il évoque alors la difficulté de bouger rapidement les bras. Les danseurs n'arrivent pas à produire un flux de mouvements rapides car leurs muscles se contractent rapidement. Cette tétanie entraîne une fatigue et une perte de puissance et de vitesse. Le chorégraphe organise alors le premier temps de la séance, pour permettre aux danseurs de dépasser cette difficulté qui les empêche de donner forme à la séquence. Il leur propose d'expérimenter successivement *différentes manières* d'aborder l'action gestuelle des bras : en les projetant dans toutes les directions, en alternant tension et relâchement, en créant des arrêts, en « jouant » avec le rythme, en « fendant » une sphère imaginaire autour d'eux, en étant « expressif » avec leur dos, en étant à l'écoute de leur rythme interne, en initiant leurs mouvements de bras par l'ancrage des pieds au sol. Chacune de ces propositions émerge de l'observation directe des danseurs par le chorégraphe et vient répondre à une difficulté ou un manque constaté. Par exemple, CHOR propose aux danseurs de déployer leurs mouvements plutôt sur les côtés et à l'arrière du corps, pour qu'ils soient visibles par les spectateurs.

Dans un second temps, les danseurs sont invités à exécuter à tour de rôle le solo en musique, avec des essais d'éclairages. Ils doivent alors convoquer ces *différentes manières de faire* expérimentées précédemment et que nous venons d'exposer plus haut, dans une situation analogue à celle d'une représentation<sup>30</sup> publique. Les passages entre les deux danseurs s'alternent et sont ponctués des interventions de CHOR pour améliorer certains aspects, mais aussi tester la pertinence de certains effets d'éclairages.

La mise en intrigue proposée ci-dessus permet de dégager à grands traits les temps successifs de la séance et fait apparaître l'enjeu principal poursuivi par le chorégraphe : *amener les danseurs EL et MAT à écrire la séquence chorégraphique de la Danse des bras*. Nous rappelons que dans ce cas précis, l'action d'*écrire la séquence* est indissociable de celle de *danser la séquence*, puisque l'écriture se formalise à partir de l'action d'improvisation des danseurs. Comme nous l'avons montré précédemment, dans le cas de la *Danse des bras*, la forme chorégraphique ne

---

<sup>30</sup> Le temps de la représentation est celui où le danseur est sur scène devant un public. Ici, durant la répétition, le chorégraphe crée les conditions de la représentation par la présence du décor, de la musique et des éclairages et en se positionnant comme spectateur dans les gradins. Les danseurs interprètent le solo sans être interrompus.

procède pas de la reproduction d'un enchaînement de mouvements préexistants et choisis en amont par le chorégraphe. Elle découle d'un *jeu d'écriture chorégraphique*, qui n'est autre ici, que la manière dont les danseurs vont corporellement jouer le *jeu d'improvisation*, à partir des consignes retenues. Le chorégraphe souhaite voir des gestes de bras rapides, dans un flux continu, sur toute la durée du morceau musical, dos au public, sans déplacement des pieds au sol. Une description et une étude approfondie sont alors nécessaires pour comprendre comment dans l'action conjointe, chorégraphe et danseurs privilégient certaines *manières de faire*, plutôt que d'autres.

### 3.2 Vues synoptiques de « ce que le chorégraphe fait faire aux danseurs » comme jeux de création

Pour donner à voir l'organisation temporelle de l'épisode, nous avons opéré un découpage, en nous focalisant sur ce que le chorégraphe *fait faire* aux danseurs pour danser la *Danse des bras*. Selon nous, l'action conjointe du chorégraphe et des danseurs prend sa forme à partir des intentions du chorégraphe et de sa gestion du temps de la répétition. Ce découpage propose de dégager la logique d'action de CHOR et des danseurs. Nous présentons la manière dont nous avons effectué ce découpage et nous appuyons sur deux vues synoptiques de l'épisode, permettant de décrire ce qui s'y passe.

#### 3.2.1 Découpage de la séance en jeux de création

Nous avons opéré ce découpage temporel à partir de ce que nous nommons des *jeux de création*. Nous utilisons le terme « jeu de création » pour définir « ce que le chorégraphe fait faire aux danseurs pour *écrire chorégraphiquement* la séquence ». Nous employons cette expression en référence à celui de *jeu d'apprentissage* (Sensevy, 2011a ; Gruson *et al.*, 2012) mobilisé dans la Théorie de l'action conjointe en didactique (TACD). Nous avons vu dans la partie présentant notre cadre théorique, que la notion-modèle de *jeu d'apprentissage* renvoyait dans une situation d'enseignement-apprentissage, à ce qu'un professeur (au sens large) *fait faire* à un élève (au sens large également) pour apprendre ou plus précisément, pour construire des capacités épistémiques pouvant amener à jouer un *jeu épistémique*, préalablement ciblé.

Dans le cas de la création de la *Danse des bras*, nous opérons un changement de terme dans le but de distinguer, situations de création chorégraphique et situations de pratique scolaire de la danse que nous aborderons aux chapitres 5 et 6 qui suivent. Aussi, un *jeu de création* renvoie ici, à « ce que le chorégraphe *fait faire* aux danseurs pour créer la séquence des bras ». Ces jeux

de création ont été déterminés à partir des discours de CHOR, retenus comme déclencheurs de changements dans le déroulement de l'action. Dans le tableau 3 pages 119 à 120, nous présentons ces discours-déclencheurs en les corrélant aux jeux de création qu'ils introduisent. Ce découpage en jeux de création fait alors apparaître deux temps distincts dans l'organisation de la séance de travail :

- 1° une phase (1) d'expérimentation (du début de la séance à 16'21) ;
- 2° une phase (2) de mise en situation de représentation (de 16'21 à 42'33).

Nous proposons le terme d'« expérimentation » dont nous retenons la définition suivante, proposée par le CNRTL : « expérience provoquée en vue d'observer le (ou les) résultat(s) ». Bien que cette définition peut facilement renvoyer à certaines pratiques scientifiques, l'action d'*expérimentation* nous semble bien correspondre aux situations de création artistique que nous souhaitons ici décrire, notamment en situation d'improvisation. En particulier, nous retenons l'idée que l'expérimentation s'appuie comme la définition l'indique sur l'action de *faire l'expérience de* dans l'intention d'*évaluer les effets de cette expérience*.

### 3.2.2 Différentes vues synoptiques

Pour donner à voir la logique de la séance de travail, nous présentons une première vue synoptique (voir schéma 7, p. 118) à partir des éléments observés et proposés dans le tableau qui y fait suite (voir tableau 4, p. 121 à 123). Puis, nous proposons ce même découpage sous une forme hybride (texte/images), afin de la compléter par des instantanés de ces différents jeux de création (maintenant JdC). Cette seconde représentation s'appuie sur la logique sémiotique de la bande dessinée, telle qu'elle est utilisée au sein des recherches en didactique (Roesslé, 2009 ; Goujon, 2016). Elle permet une visualisation des corps dans l'espace, comme instantanés de l'activité corporelle du chorégraphe et des danseurs. Les échanges verbaux retenus permettent une compréhension supplémentaire de la situation, en la précisant.

Phase (1) d'expérimentation

00'00      00'30      01'19      02'32      04'06      06'21      08'57      10'33      14'50      16'21



JdC 1 Démarrer la séance	JdC 2 Faire projeter les bras	JdC 3 Faire bouger le plus rapidement possible	JdC4 Faire être précis	JdC 5 Temps de pause	JdC 6 Faire prendre en compte le spectateur	JdC 7 Faire prendre en compte la respiration	JdC 8 Faire faire les <i>Répoussés</i>	JdC 9 Faire initier les mouvements par la repousse du sol
-----------------------------	----------------------------------	---	---------------------------	-------------------------	--	---	---	--

Phase (2) de mise en situation de représentation

16'21      27'29      32'17      35'41      37'38      41'14      42'33



JdC 10 Faire faire le solo en musique	JdC 11 Faire être spectateur de CHOR et MAN	JdC 12 Faire essayer une nouvelle organisation chorégraphique	JdC 13 Faire prendre en compte l'imaginaire	JdC 14 Faire faire le solo avec la musique initiale	JdC 15 Conclure la séance
--	--	--	--	--	------------------------------

Schéma 7 – Découpage de la séance en *jeux de création*




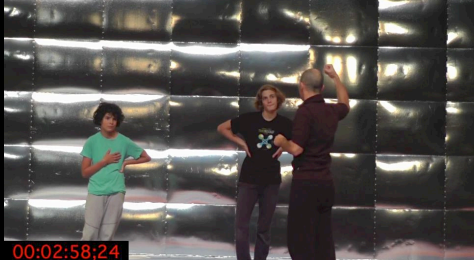




<i>Jeux de création successifs</i>	<b>Temps</b>	<b>Discours induisant des changements de jeux de création</b>
<u>JdC 1</u> Introduire la séance	(00'00)	CHOR : « Allez, on va travailler la danse des bras, d'accord ? »
<u>JdC 2</u> Faire projeter les bras	(00'30)	CHOR: « Voilà, on va essayer plutôt que de se tendre, on va plutôt essayer de projeter, allez »
<u>JdC 3</u> Faire bouger le plus rapidement possible	(01'19)	CHOR: « Une fois qu'on a ça, ce qu'on va essayer de faire, c'est de bouger le plus rapidement possible »
<u>JdC 4</u> Faire être précis	(02'32)	CHOR: « On continue. Alors, on va aussi essayer de donner un petit peu de précision à ce geste maintenant »
<u>JdC 5</u> Temps de pause	(04'06)	CHOR: « Ok et on relâche (...) vous allez boire un coup »
<u>JdC 6</u> Faire prendre en compte le spectateur	(06'21)	CHOR: « C'est à dire que, souvent on a l'habitude de porter devant soi (...) On va essayer à être un peu plus expressif sur l'arrière de votre corps. Essayez d'avoir un peu plus conscience de ce que vous exprimez avec votre dos. Parce qu'on considère le spectateur »
<u>JdC 7</u> Faire prendre en compte la respiration	(08'57)	CHOR: « Suspendez, quand vous êtes fatigués juste respirez, suspendez, respirez. Mais du coup, ce rythme, essayez de le caler avec votre besoin (...) On essaye ça encore »
<u>JdC 8</u> Faire faire les <i>Repoussés</i>	(10'33)	CHOR: « On va se mettre deux par deux. On va faire cet exercice que vous connaissez un peu. Voilà, les <i>Repoussés</i> »
<u>JdC 9</u> Faire initier les mouvements par la repousse du sol	(14'50)	CHOR: « Pourquoi je vous fais travailler cette chose là ? C'est parce qu'un mouvement de bras (...) on va essayer de le faire partir du sol »
<u>JdC 10</u> Faire faire le solo en musique	(16'21)	CHOR: « Ok ! on va le faire une fois en musique. Ca va ? L'un après l'autre ? »
<u>JdC 11</u> faire être spectateur de CHOR et Man	(27'29)	MAN : « Je peux le faire aussi ? J'aime bien » CHOR : « Je vais le faire une fois, tu pourras le faire après MAN. J'aimerais juste leur montrer un truc »



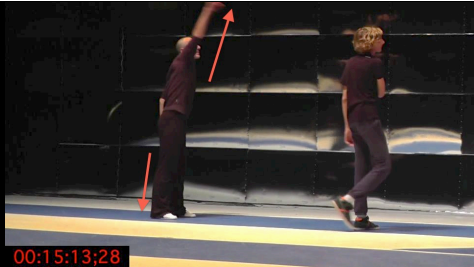








JdC 12 Faire essayer une nouvelle organisation chorégraphique	(32'17)	CHOR: « Et même allez, on va essayer carrément un truc »
JdC 13 Faire prendre en compte l'imaginaire	(35'41)	CHOR: « EL, MAT, je crois vraiment que pour réaliser un geste précis, tout ça, il faut de l'entraînement, il faut, il faut le penser. Faut se préparer. Mais des fois, il faut aussi être capable d'avoir un imaginaire qui nourrit ce geste »
JdC 14 Faire faire le solo avec la musique initiale	(37'38)	CHOR: « Allez, on y va ! »
JdA 15 Conclure la séance	(41'14)	CHOR: « Merci. Allez, pause. C'est beaucoup, beaucoup mieux ... » (41 :28) « Ce qui serait important, c'est qu'à chaque fois avant de faire, avant de, de passer ces matériaux là de danse »
Fin de la séance	(42'33)	CHOR : « Pause ! »

Tableau 3 - Discours induisant les changements de *jeux de création*

## Phase (1) d'expérimentation

<p><b>JdC 1. Introduire la séance</b></p> <p>CHOR introduit le travail en faisant état des difficultés rencontrées précédemment : comment bouger rapidement sans tétaniser ?</p>	<p><b>JdC 2. Faire projeter les bras</b></p> <p>CHOR évoque le rôle de la respiration et du relâchement musculaire et propose de « projeter » les bras dans toutes les directions plutôt que de les « tendre », en relâchant successivement les mains, les épaules, la tête et la cage thoracique pour trouver de la vitesse.</p>	<p><b>JdC 3. Faire aller le plus vite possible</b></p> <p>CHOR propose de continuer de projeter les bras en bougeant « le plus vite possible » et invite les danseurs à pratiquer face à face.</p>	<p><b>JdC 4. Faire être précis</b></p> <p>CHOR demande aux danseurs de rendre leurs mouvements plus précis et propose de « créer des arrêts », « figer des gestes ».</p>
 <p>00:00:23:00</p>	 <p>00:00:37:14</p>	 <p>00:02:11:24</p>	 <p>00:02:58:24</p>
<p><i>CHOR montre comment la tétanie des muscles empêche de bouger.</i></p>	<p><i>CHOR, EL et MAT pratiquent ensemble : ils « projettent » leur bras dans l'espace.</i></p>	<p><i>EL et MAT pratiquent face à face. CHOR observe et donne des indications.</i></p>	<p><i>CHOR « fige » un mouvement de bras.</i></p>
<p><b>JdC 5. Temps de pause</b></p> <p>Les danseurs vont se désaltérer. CHOR discute avec KLA et MAN, deux danseurs professionnels qui assistent à la répétition.</p>	<p><b>JdC 6. Faire prendre en compte le spectateur</b></p> <p>CHOR attire l'attention des danseurs sur l'espace autour du corps et particulièrement à « l'arrière du corps » pour que le public puisse voir les gestes.</p>	<p><b>JdC 7. Faire prendre en compte la respiration</b></p> <p>CHOR évoque la nécessité d'être à l'écoute de sa respiration et de ne pas se laisser emporter par le rythme de la chorégraphie</p>	
 <p>00:04:37:08</p>	 <p>00:07:56:04</p>	 <p>00:08:47:26</p>	 <p>00:09:36:18</p>
	<p><i>CHOR dessine une sphère imaginaire avec ses bras.</i></p>	<p><i>EL et MAT pratiquent en essayant de focaliser leur attention sur leur dos et l'arrière du corps. CHOR observe et régule.</i></p>	<p><i>CHOR évoque à nouveau le relâchement.</i></p>

<p><b>JdC 8. Faire faire les <i>Repoussés</i></b>          CHOR propose de traverser l'espace en corps à corps et insiste sur le fait de repousser le sol pour repousser son partenaire.</p>	<p><b>JdC 9. Faire initier les mouvements par la repousse du sol</b>          CHOR invite à réinvestir la repousse du sol pour projeter les bras dans l'espace.</p>	
		
<p><i>EL et MAT se déplacent en corps en corps en se repoussant. CHOR les observe et leur donne des indications.</i></p>	<p><i>CHOR se déplace en corps à corps avec MAT.</i></p>	<p><i>CHOR montre un mouvement de bras initié par la repousse du pied dans le sol.</i></p>

<p><b>Phase (2) de mise en situation de représentation</b></p>			
<p><b>JdC 10. Faire faire le solo en musique</b>          Les danseurs sont mis en situation de représentation et CHOR dirige les essais d'éclairage.</p>	<p><b>JdC 11. Faire être spectateur de CHOR et MAN</b>          EL et MAT prennent la place des spectateurs et regardent CHOR et MAN faire leur version du solo</p>		
			
<p><i>Solo de EL</i></p>	<p><i>Solo de MAT</i></p>	<p><i>CHOR montre son interprétation en musique et avec éclairages en insistant corporellement sur la notion de rythme</i></p>	<p><i>Essai de MAN</i></p>
<p><b>JdC 12. Faire essayer une nouvelle organisation chorégraphique</b>          CHOR propose à MAN d'intervenir durant le solo de MAT sur une nouvelle musique plus rythmique</p>	<p><b>JdC 13. Faire prendre en compte l'imaginaire</b>          CHOR évoque l'imaginaire pour « servir » le geste</p>	<p><b>JdC 14. Faire faire le solo avec la musique initiale</b></p>	<p><b>JdC 15. Conclure la séance</b>          CHOR énumère les « matériaux » expérimentés et évoque la nécessité de visualiser la chorégraphie avant de la danser</p>

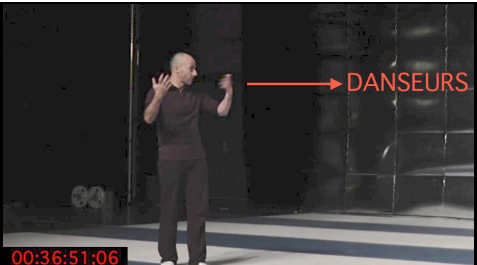


 <p>00:34:45:08</p>	 <p>00:36:51:06</p>	 <p>00:39:30:12</p>	 <p>00:40:17:22</p>
<p><i>MAN se place au centre de la scène pour remplacer MAT au milieu de la chorégraphie</i></p>			<p><i>Les danseurs écoutent CHOR</i></p>

Tableau 4 - Vue synoptique hybride de l'épisode et description des *jeux de création*

## 4. Logique des jeux de création

Comme nous l'avons dit, le découpage en *jeux de création* qui précède permet de révéler deux grands temps dans l'organisation de la séance de travail que nous avons nommés : *phase (1) d'expérimentation* et *phase (2) de mise en situation de représentation*. Ce découpage nous conduit à interroger :

- 1° les raisons pour lesquelles le chorégraphe passe d'un jeu à l'autre ;
- 2° la manière dont chorégraphe et danseurs s'organisent dans l'action conjointe pour progresser dans *l'écriture chorégraphique* de la séquence ;

### 4.1 Logique des jeux de création dans la phase d'expérimentation

Nous présentons successivement les différents jeux de création proposés aux danseurs, en précisant que cette phase de travail s'effectue sans musique.

#### 4.1.1 Définition et dévolution d'un problème épistémique dans le JdC 1

Au démarrage de l'épisode, CHOR propose aux danseurs de « travailler la *Danse des bras* ». Dans le tableau 5 ci-dessous, les photogrammes montrent que la proposition du chorégraphe ( « on va travailler la Danse des bras » ) engendre une réponse corporelle quasi immédiate de la part des danseurs. Ils se mettent en particulier à bouger leurs bras, tout en se déplaçant dans l'espace, sans qu'aucune autre consigne précise ne soit donnée par le chorégraphe.

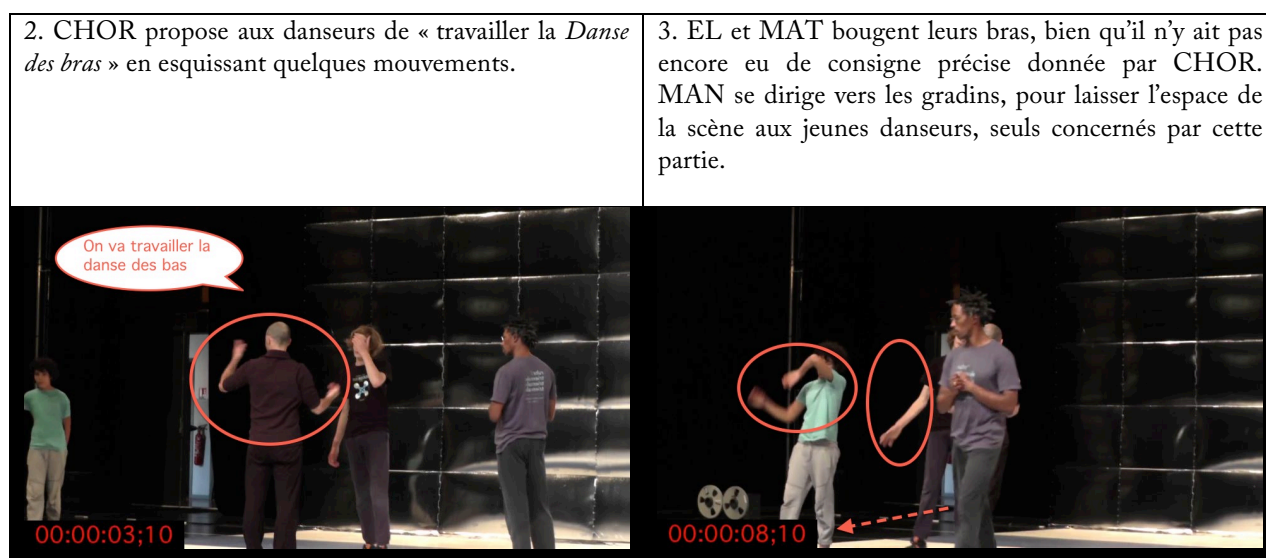


Tableau 5 – CHOR propose de « travailler la *Danse des bras* »

Selon nous, la réaction des danseurs prend racine dans des habitudes de travail incorporées durant les séances précédentes. En particulier, elle s'inscrit dans la relation qu'ils entretiennent avec la séquence (notamment ses *règles définitoires*) et les attentes du chorégraphe. En première analyse, l'énoncé « travailler la *Danse des bras* » semble renvoyer les danseurs à une *enquête corporelle* de l'action gestuelle des bras. Celle-ci, nous l'avons vu s'inscrit dans la prise en compte de certaines consignes qui la justifie (en particulier l'idée de « flux ininterrompu » et celle de « vitesse »). On peut dire, que s'engager dans l'action gestuelle des bras amène les danseurs à rencontrer un *milieu*. Nous avons explicité dans notre chapitre théorique, quel sens recouvre pour nous l'usage du terme *milieu*. La notion-modèle de *milieu* s'origine dans une réflexion concernant les situations d'enseignement-apprentissage. Cependant, ce que nous percevons de la situation que nous venons de décrire, nous semble justifier la mobilisation de cette notion pour donner à comprendre les enjeux qui l'anime. A la suite de Sensevy (2011a), nous envisageons le *milieu* comme l'ensemble des possibles et des nécessaires offerts par une situation donnée. Au sens retenu, dans la situation décrite d'improvisation, l'action gestuelle des bras constitue bien un *milieu* pour les danseurs. Cette considération nous semble dans le même temps renforcer l'idée *d'enquête corporelle* déjà énoncée, dans laquelle semblent s'engager les danseurs.

La suite de l'épisode permet d'avancer dans notre analyse de la situation, envisagée comme enquête, lorsque CHOR énonce un problème rencontré lors des répétitions précédentes et qu'il souhaite travailler avec les danseurs.

(00'00)

CHOR – On s'est rendu compte que, pour se déplacer, pour bouger rapidement, il faut faire attention à ne pas tétaniser, d'accord ? À tout le temps respirer, à tout le temps se relâcher entre les mouvements. Parce que sinon, au bout d'un moment, on n'arrive plus à bouger. Notre muscle ne se relâche plus. On tétanise.

En prenant appui sur les propos du chorégraphe, nous repérons un problème épistémique qu'il souhaite aborder avec les danseurs dans cette séance. Celui-ci se centre sur la capacité des danseurs à gérer leur tonus musculaire tout au long de la séquence. La *manière de faire* des danseurs amène leurs muscles (notamment des bras) à se tétaniser, ce qui génère une fatigue rapide et les empêche de répondre à l'une des règles définitoires de la séquence, qui est celle d'improviser sur toute la durée de la musique. Dans l'entretien d'auto-analyse, CHOR évoque ce constat :

On est sur un mouvement qui demande – physiquement - qui demande beaucoup. C'est à dire en terme de résistance, d'endurance. Donc, je vois bien que là, mon souci, c'est de m'assurer

qu'ils puissent le tenir (...) C'est plus une gestion d'un effort et une consigne de geste, plutôt qu'un rapport formel à tout ça. (annexe 4, tdp 67)

Le chorégraphe souhaite alors amener les danseurs à une gestion adéquate de l'effort musculaire, en l'associant à celle de la respiration. Le problème de la tétanie a été physiquement éprouvé par les danseurs. MAT évoque le problème en ces termes : « Au début avec EL, on a beaucoup souffert dans le mouvement des bras ? On avait des douleurs et on était pas très endurants » (annexe 7, tdp 64). Bien qu'ils s'y soient déjà confrontés lors des séances précédentes, les danseurs ne l'ont pas physiquement résolu. CHOR leur propose dès le début de cet épisode, de s'engager dans la résolution du problème de la tétanie.

Le discours de CHOR pour introduire la séance de travail peut être vu selon nous, comme une *définition* du problème (au sens défini par Sensevy (2007, 2011) s'accompagnant d'une intention de *dévolution*.

La gestion du tonus musculaire et de la respiration constituent des capacités épistémiques nécessaires pour danser la *Danse des bras*. Pour les aider à construire ces capacités, le chorégraphe énonce certaines consignes ( « respirer, se relâcher entre les mouvements » ). Ces consignes peuvent être vues à leur tour, comme autant de *règles stratégiques* permettant de danser la *Danse des bras*.

Nous verrons par la suite, que comme toute règle stratégique, ces consignes vont jouer un rôle d'orientation pour aborder le *jeu d'improvisation* et d'*écriture chorégraphique* de la *Danse des bras*.

#### 4.1.2 Les JdC 2 à 7, comme enquête sur l'action gestuelle des bras

La suite de l'épisode nous conduit à rassembler les JdC 2 à 7. En effet, ils nous semblent répondre à une même logique intentionnelle de la part du chorégraphe : *proposer aux danseurs différents « outils » pour aborder l'action gestuelle des bras*. Seul le JdC 5 prend un statut particulier, puisqu'il constitue un temps de repos des danseurs et qu'aucune consigne n'y est donnée concernant la chorégraphie.

##### *JdC 2, projeter les bras*

Nous avons vu que les danseurs écoutent CHOR et se déplacent en le suivant vers le centre de la scène, tout en bougeant leurs bras. Le passage au JdC 2 intervient lorsque le chorégraphe observe et valide la *manière de faire* de MAT. Il l'exprime alors par un « voilà ! » adressé au jeune danseur (voir le photogramme 6b du tableau 6, p. 127). Puis il poursuit spontanément,

en invitant les danseurs à « projeter » leurs bras « dans toutes les directions », par opposition à « se tendre » :

(00'29)

CHOR – Voilà ! On va essayer plutôt que de se tendre, on va plutôt essayer de projeter. Allez, on projette ses bras dans toutes les directions ! Allez, on projette ! On projette ! Voilà on projette.



6b. CHOR valide la manière de faire de MAT.



6c. CHOR montre ce qu'il ne souhaite pas voir.



6d. CHOR projette ses bras dans l'espace.





Tableau 6 - Projeter les bras

La proposition de CHOR découle d'une forme de reconnaissance et de compréhension de l'action de MAT. Le geste de bras produit par le jeune danseur semble se rapprocher de la manière dont CHOR envisage l'action des bras dans la séquence. L'observation de la vidéo montre que le lancer de bras de MAT à ce moment précis, se fait dans une détente et un relâchement musculaire plus prégnant que dans les tentatives précédentes. Nous identifions ici l'expertise du chorégraphe à travers son appréciation épistémique de l'action du jeune danseur. CHOR sait par expérience, que pour éviter la tétanie, les danseurs doivent trouver le bon équilibre entre tension et relâchement musculaire. Celle-ci le conduit à énoncer une nouvelle règle stratégique (« projeter [les bras] dans toutes les directions»), qu'il met en opposition avec l'action de « se tendre ». Cette redéfinition de l'action des bras propose alors un nouvel horizon épistémique à conquérir pour les danseurs. On peut dire qu'elle reconfigure le *milieu* de l'action dans laquelle sont engagés danseurs, qui est celle de l'improvisation, tout en la précisant.

La proposition du nouveau jeu de création « projeter les bras », ne procède donc pas d'une anticipation de la part de CHOR, mais se fait dans la saisie immédiate de ce que le danseur produit corporellement. Nous voyons ici comment chorégraphe et danseurs s'ajustent mutuellement à la situation dans l'action :

- 1° CHOR fait la proposition aux danseurs de prendre en charge corporellement la résolution du problème de la tétanie, en proposant de « se relâcher » et « respirer » ;
- 2° les danseurs s'engagent dans l'improvisation, en essayant d'approcher corporellement les actions de « relâchement » et de « respiration » évoquées par CHOR ;
- 3° CHOR s'appuie sur une évolution dans la *manière de faire* de MAT pour formuler une nouvelle règle stratégique, celle de « projeter les bras dans toutes les directions».

L'action conjointe entre le chorégraphe et les danseurs peut alors être vue comme un *jeu conjoint du chorégraphe sur les danseurs et des danseurs sur le chorégraphe*. A partir de cette description, nous considérons d'une part que le corps des danseurs constitue un *milieu d'invention* pour le chorégraphe. L'actions des danseurs est ce à partir de quoi le chorégraphe définit au fur et à mesure l'avancée de l'écriture chorégraphique de la séquence.

D'autre part, nous avançons que la distinction sémantique faite par le chorégraphe, entre « se tendre » et « projeter » agit à sont tour comme un *milieu* pour les danseurs. « Se tendre » est évoqué par CHOR, par opposition à « projeter les bras ». C'est le geste de MAT qui renvoie le chorégraphe à l'action de « projeter », qu'il énonce alors comme une nouvelle consigne, que nous avons modélisée en terme de *jeu de création*. Dans un deuxième temps, pour préciser ce qu'il entend par « projeter », il l'oppose à « se tendre ». En effet, l'action de « tendre le bras » conduit à un « verrouillage » des articulations du corps, en particulier du coude. Par opposition, l'action de « projeter » les bras invite spontanément à considérer l'inscription de l'action du bras dans l'espace. « Projeter le bras » renvoie au trajet qu'effectue le bras dans l'espace. C'est traverser l'espace avec son bras. C'est éprouver par le mouvement les limites de son bras. C'est en quelque sorte, sortir d'une logique segmentée du corps, dans laquelle l'action se focaliserait sur le seul membre du bras. « Projeter le bras » induit une intention et un engagement de tout le corps dans une direction.

Ce nouveau jeu de création pour écrire la séquence invite les danseurs à mobiliser et produire corporellement un nouveau *voir-comme* (Wittgstein, 2005) - *voir* le geste comme celui de projeter le bras - pour le produire.

D'un point de vue épistémique, ce *voir-comme* conduisant les danseurs à un *produire-comme* : produire l'action gestuelles des bras comme une projection. Celle-ci s'apprécie de manière manifeste dans le corps des danseurs. Ce changement d'intention les amène progressivement à se défaire de tensions musculaires superflues et engage le corps des danseurs dans une action plus globale du corps, entraînant le haut du corps dans le mouvement. CHOR doit alors intervenir, lorsque EL en vient finalement à trop relâcher sa nuque (voir photogramme 7j ci-dessous du tableau 7), afin d'éviter une potentielle blessure.



Tableau 7 – CHOR régule l'action de EL

L'observation des danseurs amène donc le chorégraphe à constater que le nouveau jeu de création « projeter les bras », les conduit progressivement à une *manière de faire* plus adéquate. L'équilibre entre tension et relâchement musculaire que les danseurs expérimentent constitue pour CHOR une avancée, par rapport à la résolution du problème de la tétanie qui les empêchait d'improviser sur toute la durée de la séquence.

### *JdC 3, bouger le plus rapidement possible*

Le JdC 3 est introduit par CHOR, comme la reconnaissance d'une avancée épistémique des danseurs. Le chorégraphe propose alors une nouvelle consigne.

(01'19)

CHOR – Une fois que l'on a ça, ce que l'on va essayer de faire, c'est de bouger le plus rapidement possible. Pas le plus fort possible, le plus rapidement possible. Après peut-être que l'image que l'on va avoir de ça, ça va raconter quelque chose qui est très en force, très en puissance. Mais on n'a pas besoin nous, d'être très en force et très en puissance. C'est la vitesse du mouvement qui va raconter ça ».

CHOR invite ici les danseurs à un nouveau jeu de création : « bouger le plus rapidement possible ». La rapidité dans l'action des bras est une des *règles définitives* de la séquence. Comme précédemment, pour que les danseurs s'engage dans ce nouveau jeu, le chorégraphe énonce ce qu'il y a à faire, en l'opposant à une autre action. Il oppose alors l'action de « bouger le plus rapidement possible », à celle de « bouger le plus fort possible ». Ce nouvel ajustement sémantique s'inscrit encore dans la logique d'amener les danseurs à éviter le problème de la tétanie. Les danseurs doivent s'engager dans l'action gestuelle des bras en recherchant de la vitesse, mais en continuant à éviter les tensions musculaires qui pourraient nuire à cette vitesse. CHOR sait qu'un geste peut paraître puissant, sans pour autant nécessiter un

engagement musculaire extrême. Cette puissance est recherchée elle aussi, en lien avec le projet du chorégraphe, qui est d'exprimer une « colère intérieure » et « un geste d'affrontement dans le vide ». Le chorégraphe connaît la distance entre ce qui est perçu par le spectateur (force, puissance) et ce que cela nécessite comme engagement corporel (« peut être que l'image que l'on va avoir de ça, ça va raconter quelque chose qui est très en force, très en puissance. Mais on n'a pas besoin nous, d'être très en force et très en puissance. C'est la vitesse du mouvement qui va raconter ça »).

Pour amener EL et MAT à éprouver le lien entre *ce qu'ils font* (ce qui se passe dans leur corps, leur expérience corporelle) et *ce qui est perçu*, CHOR organise alors une configuration de travail nouvelle. D'abord, par habitude, il propose aux danseurs de se mettre face au mur du fond de la scène (règle définitoire de la séquence), l'un à côté de l'autre. Les deux danseurs sont alors dans la situation retenue pour la représentation, mais sont amenés ici à faire la séquence tous les deux en même temps (ce qui n'est pas le cas lors des représentations où il n'y a qu'un seul danseur sur scène).



Photogramme 2 – MAT et EL dans la configuration « face au mur » lors du JdC 3

Mais rapidement CHOR se rétracte et leur propose de se positionner plutôt l'un en face de l'autre.



Photogramme 3 - MAT et EL dans la configuration « face à face » lors du JdC 3

Dans cette nouvelle configuration, CHOR demande aux danseurs de faire la séquence en étant attentifs à ce que fait l'autre danseur (« appuyer vous sur ce que vous voyez »). Il s'agit donc pour eux, d'ajuster tout au long de la séquence leur *manière de faire*, en s'appuyant sur l'action de leur « partenaire ». Ils doivent agir en analysant l'action de l'autre pour nourrir la leur. On peut dire que dans cette situation, le corps en mouvement des danseurs est un *milieu rétroactif*. Il renvoie des signes que chaque danseur peut interpréter pour modifier sa propre action. Dans un entretien d'auto-analyse, EL s'exprime sur cette configuration « face à face » : « ... j'essayais de, je me disais : ah oui ! C'est plutôt bien. Je vais essayer de faire ça. Il y a ce geste, comment dire, cela correspond bien à ce que je pense » (annexe 6, tdp 47). EL exprime clairement la manière dont il s'est saisi de la consigne « s'appuyer sur ce que fait l'autre ». Certains mouvements de MAT prennent sens pour lui parce qu'ils font écho à certaines idées véhiculées par le texte et que la séquence souhaite exprimer. EL tente alors de re-produire ses gestes.

Le chorégraphe n'explique pas ce qu'il entend par « s'appuyer sur ce que fait l'autre », mais il reviendra sur cette consigne plus tard dans la séance. Ce qui est cependant observable, c'est que les danseurs semblent « comprendre » ce que CHOR attend d'eux et modifient significativement leur manière de faire. Les habitudes corporelles observées chez chacun des danseurs depuis le début de l'épisode – les « chemins » corporels adoptés – sont alors moins repérables. Par exemple, d'un point de vue rythmique, les gestes des bras se succèdent la plupart du temps de manière linéaire et apparaissent à espace régulier. Mais lors de ce « face à face », les danseurs commencent à produire un rythme plus syncopé.

#### *JdC 4, être précis*

CHOR continue à faire avancer le temps de la séance en proposant aux danseurs de se rendre maintenant attentifs à la « précision » de leurs gestes.

(2'32)

CHOR – On continue ? Alors ! On va aussi essayer de donner un petit peu de précision à ce geste maintenant. Là, on va dire que c'était un geste un peu brouillon, qui était juste pour vous entraîner à bouger.

Cette intervention du chorégraphe montre que malgré l'avancée épistémique des danseurs, leur *manière de faire* ne peut être encore totalement satisfaisante, par rapport au projet d'écriture de la séquence. Le travail produit en amont pour éviter la tétanie des muscles et celui sur la vitesse ne semblent pas suffire, pour jouer adéquatement le *jeu épistémique* « danser la Danse des bras ». Le chorégraphe précise alors sa consigne.

(2'32)

CHOR – On continue ? Alors ! On va aussi essayer de donner un petit peu de précision à ce geste maintenant. Là, on va dire que c'était un geste un peu brouillon [agite ses bras devant lui] qui était juste pour vous entrainer à bouger (...) mais, est-ce qu'on arriverait ensemble là, à être un peu précis ? C'est à dire ici, hop ! J'ai un bras. Hop ! Ici je m'arrête. De faire de temps en temps, de figer des formes, où il y a une tension qui peut apparaître. Donc, c'est, c'est maintenant que je peux peut-être aller hop ! Créer un appui ! Une tension ! Figurer un geste ! À l'intérieur de cette vitesse.



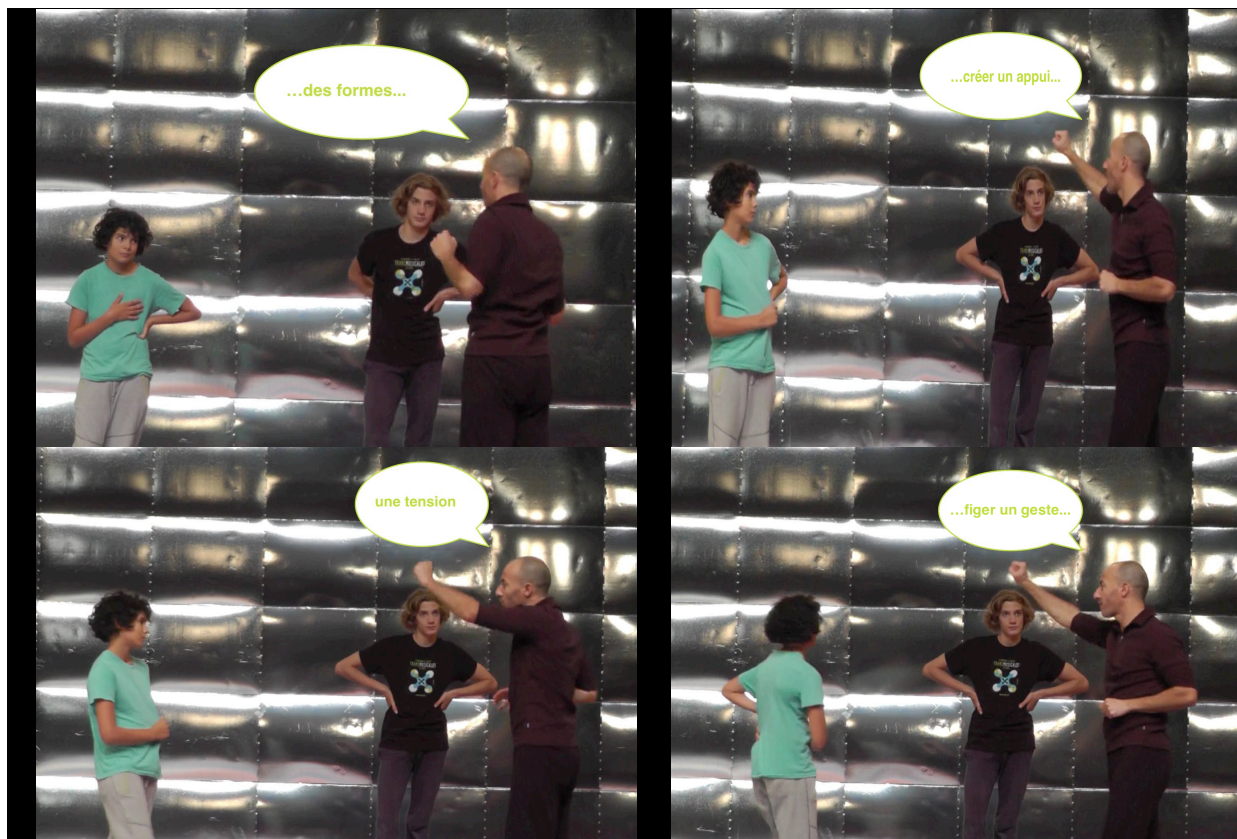


Tableau 8 – Vue synoptique de l'extrait « précision »

Le *jeu épistémique* attendu par CHOR consiste ici à « ponctuer » le flux de mouvements des bras (qui est l'une des règles définitoires), en arrêtant quelques secondes leur trajet dans l'espace. Ce *jeu* renvoie à deux aspects :

- 1° suspendre quelques instants un mouvement dans l'espace laisse le temps au spectateur de saisir une forme corporelle. On pourrait comparer ce phénomène au spectacle d'un volcan en éruption. Lorsque la lave jaillie du cratère, elle émerge du chaos bouillonnant du magma et la forme de son jaillissement est saisie par l'œil de celui qui l'observe. Dans le cas de cette séquence, « figer un geste » permet d'inscrire des formes gestuelles dans l'espace et dans le temps, qui peuvent alors se distinguer du flux continu de mouvements.
- 2° les gestes « figés » ponctuent aussi rythmiquement le flux de mouvements. Ils donnent à ce flux une musicalité, évitant une monotonie rythmique.

La règle stratégique de « figer » des gestes amène donc à structurer spatialement et rythmiquement le flux de mouvements de bras. De cette manière, il n'apparaît plus comme une masse informe qui suit son cours avec régularité, mais se développe par irruption de gestes dans le temps et dans l'espace. L'alternance entre les projections spontanées et continues des bras et les apparitions de formes gestuelles par la mise en tension d'un bras, amène à rompre

avec la production d'un flux continu de mouvements. Elle participe ainsi au processus d'*écriture chorégraphique*, au sens où elle structure l'espace et le temps de la performance.

Ce *jeu de précision* s'appuie d'un point de vue épistémique sur une alternance entre tensions musculaires (pour figer les gestes de bras dans l'espace) et relâchements.

CHOR – La difficulté, c'est d'avoir un arrêt, hop ! Et de reve', de se relâcher et de reprendre un peu, hop ! De relâ', de revenir et de relâcher. Essayez de jouer avec ces deux choses là.
--

Ce qui nous semble intéressant, c'est que CHOR ne montre pas vraiment ce qu'il y a à faire, au sens où il montrerait des formes à reproduire. Plus précisément, il montre des impulsions d'actions, le sens à donner à son action, son énergie. On voit sur les photogrammes du tableau 8, p. 134, que le chorégraphe a parfois le poing fermé, ou la paume de main grande ouverte. Ces formes ne sont pas celles que CHOR souhaite voir, mais renvoient à certaines caractéristiques de l'action gestuelle, en particulier l'expression d'une alternance entre force, énergie vive et relâchement. D'une certaine façon, les gestes de CHOR qui accompagnent son discours sont des *exemplifications* de son discours (« c'est d'avoir un arrêt, hop ! Et de reve', de se relâcher et de reprendre un peu, hop ! De relâ', de revenir et de relâcher »), qui lui-même découle de son interprétation du texte *POLICES!* et de ce qu'il souhaite exprimer dans cette séquence.

### *JdA 6 à JdA 7, comme dévolution du jeu d'écriture chorégraphique*

Après un temps de pause où les danseurs ont pu se désaltérer et se détendre, CHOR en vient à évoquer l'idée d'un « partage » du geste avec le spectateur. D'une certaine manière, le jeu d'action précédent abordait déjà cette dimension, mais sans le faire explicitement. Nous l'avons vu, vouloir donner de la précision au geste s'inscrit dans une logique d'écriture, qui n'a d'autre objectif que de permettre au spectateur de donner du sens aux actions des danseurs. CHOR fait donc avancer le temps de la séance, en invitant MAT et EL, à prendre petit à petit en charge une forme de dialogue avec les futurs spectateurs. L'intention du chorégraphe est de *dévoluer* aux danseurs la prise en charge de la présence du spectateur et donc une fois de plus, celui du *jeu d'écriture chorégraphique*.

Cette nouvelle orientation de la séance s'appuie sur ce qu'il a observé. Il a constaté que les danseurs projetaient essentiellement leurs bras devant eux. Il explique.



(20'52)

CHOR - Naturellement, on est porté vers l'avant (...)



(...) Or dans cette séquence, vous regardez ce mur. On va essayer d'être un peu plus expressif sur l'arrière de votre corps. Essayez d'avoir un peu plus conscience de ce que vous exprimez avec votre dos. On peut aussi essayer, parce qu'on considère le spectateur hein ? - voilà on est à écrire, à composer - essayez de faire en sorte que vos gestes, ils ne soient pas que pour vous. Cette agitation, essayez de la partager un peu. Essayez de l'inscrire dans quelque chose qu'on pourrait voir de derrière, donc le côté, voir l'arrière, d'accord ? (...)



(...) Ici de venir chercher derrière vous. Essayez d'explorer l'espace mais heu, comme en allant dans toutes les directions d'une sphère autour de vous. Comment dire, c'est devant, c'est derrière, c'est en haut, ça va sur le côté. Prenez toute cette sphère que vous pouvez tracer avec vos bras ici. Allez chercher vos mouvements à l'intérieur de ça.



Tableau 9 – Transcription du JdC6 de 20'52 à 21'38

Une nouvelle fois, CHOR évoque des stratégies possibles, en attirant l'attention des danseurs sur deux aspects :

- 1° étant dos au public, les mouvements que les danseurs produisent devant eux ne seront pas visibles par les spectateurs ;
- 2° pour aller contre la tendance naturelle des bras à se mouvoir devant le buste, les danseurs doivent projeter leurs bras dans toutes les directions de l'espace périphérique du corps (haut, bas, côtés, derrière).

CHOR convoque alors l'image d'une sphère<sup>31</sup> imaginaire, dans laquelle les danseurs doivent inscrire l'action de leurs bras. Comme précédemment, il alterne des temps de prise de parole, avec des temps où ils laissent les danseurs expérimenter seuls ce nouveau jeu de création.

(22'33)

CHOR – Voilà, je vais me mettre derrière vous. Il faut vraiment que je vois vos bras dessiner autour de vous. Voilà ! Pensez à cette sphère qui vous entoure. Voilà ! Essayez de la fendre.



Tableau 10 – Transcription du JdC6 de 22'33 à 22'50

L'action gestuelle des bras s'inscrit maintenant dans un jeu de « donner à voir », en faisant émerger des formes gestuelles pouvant être perçues comme des traces dans l'espace de représentation. La métaphore du dessin proposée par CHOR appelle à imaginer l'action des bras comme une action/intention de laisser une trace, en « fendant » l'espace. L'espace n'est plus un vide qui cerne les danseurs, mais se révèle en négatif par l'action du corps en

<sup>31</sup> CHOR s'appuie ici sur l'image de la sphère pour matérialiser l'espace périphérique du corps. Elle est une image mentale facilement accessible et un « outil » largement utilisé par les danseurs et pédagogues. Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre 3, Laban décrit l'espace périphérique du corps sous la forme d'un icosaèdre.

mouvement. La nouvelle consigne de CHOR invite donc les danseurs à jouer le jeu d'écriture chorégraphique par un *jeu d'inscription des gestes dans l'espace*. Dans ce jeu, l'espace n'est pas envisagé comme une simple toile sur laquelle on viendrait inscrire la trace de son geste, mais comme volume à explorer.

CHOR en vient ensuite à percevoir une fatigue chez les danseurs. Il leur propose alors la possibilité de « suspendre » leurs gestes et prendre le temps de respirer.

CHOR – Suspendez quand vous êtes fatigués. Juste respirez, suspendez, respirez, respirez.
---


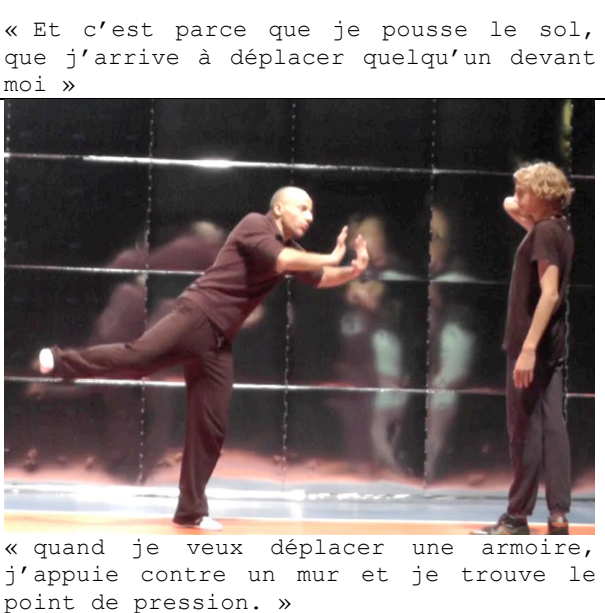
L'obstacle épistémique pointé au début de la séance (la tétanie des muscles) réapparaît avec la fatigue des danseurs. Cette constatation amène le chorégraphe à proposer le JdC 7, que nous avons nommé « s'appuyer sur sa respiration », afin d'amener les danseurs à gérer leur fatigue et à respecter leurs limites physiologiques. CHOR réintroduit l'usage de la respiration dans son discours, comme règle stratégique et s'appuie sur l'idée d'« écoute de soi ».

CHOR – Votre geste, il a une certaine musicalité d'accord ? Un certain rythme. Mais du coup ce rythme, essayez de le caler avec votre besoin. Comme un athlète, comme un coureur de fond, il ne va pas se mettre à sprinter quand il sent qu'il a au contraire besoin de récupérer ou qu'il est en pause. Donc, essayez d'être très attentif à, à tout ce dont vous avez besoin. Relâchez les bras, ok ? Pour que vous soyez tout le temps en mouvement, mais très à l'écoute de ce dont vous avez besoin.
--

On a vu que les temps de relâchement et de suspension des gestes de bras ont été proposés par CHOR comme des *règles stratégiques pour jouer le jeu d'écriture chorégraphique de la séquence*. Face à la fatigue des danseurs, CHOR s'appuie à nouveau sur ces temps, comme stratégies pour amener les danseurs à gérer leur énergie. Plutôt que de subir le mouvement, CHOR insiste sur la possibilité de jouer avec cet épuisement pour créer des effets rythmiques. Cette capacité épistémique de jouer avec la respiration s'appuie sur une capacité à « être à l'écoute » de sa fatigue et du rythme de sa respiration. Le mouvement est suspendu avant tout pour reprendre du souffle et permet également de donner forme rythmiquement à la séquence.

#### 4.1.3 Logique du JdC 8 au JdC 9

Le JdC 8 est tout à fait intéressant à analyser, car il arrive comme une césure dans le déroulement de la séance. CHOR semble suspendre le travail sur la *Danse des bras* et revient sur la situation des Repoussés.

<p>(24'44)          CHOR – On va se mettre deux par deux. On va faire cet exercice que vous connaissez un peu. Voilà, les <i>Repoussés</i>. Je vous ai déjà expliqué, que parfois pour pousser, on pousse pas qu'avec les bras. On a besoin de s'enraciner dans le sol. Et c'est parce que je pousse le sol, que j'arrive à déplacer quelqu'un devant moi (...)</p>	
<p>(...) Comme quand je me mets, quand je veux déplacer une armoire. J'appuie contre un mur et je trouve le point de pression. Alors là, on va trouver le sol. D'accord, ça va être en diagonale et vous allez vous repousser.</p>	

« Et c'est parce que je pousse le sol, que j'arrive à déplacer quelqu'un devant moi »

« quand je veux déplacer une armoire, j'appuie contre un mur et je trouve le point de pression. »

Tableau 11 – Transcription du JdC 8 de 24'44 à 25'09

CHOR va faire expérimenter à nouveau la situation des *Repoussés* aux danseurs, en insistant sur le fait d'« aller chercher le sol ».

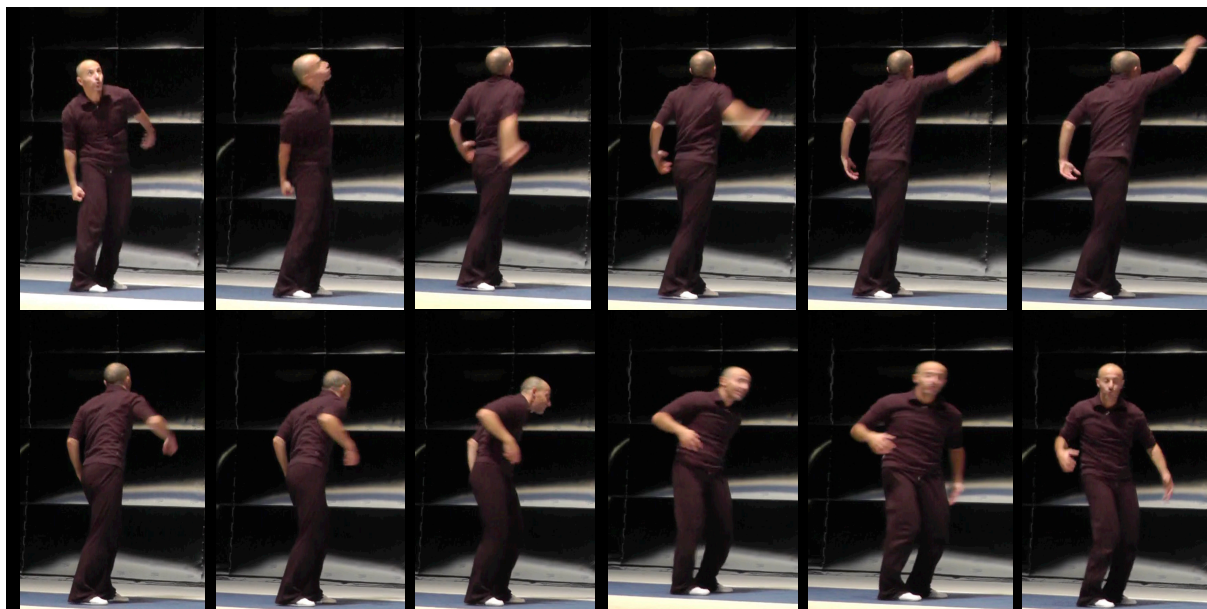


Photogramme 4 – CHOR régule la situation des *Repoussés* entre EL et MAT

Pour comprendre le pourquoi de cette « bifurcation », nous nous appuyons sur la suite de son discours.

(29'01)

CHOR – Pourquoi je vous fais travailler cette chose là ? C'est parce qu'un mouvement de bras - d'accord, même si voilà on bouge - là on va essayer de le faire partir du sol. Regardez moi un petit peu. C'est à dire que ces mouvements, parce que je pousse le sol, regardez, je le pousse et j'utilise cet élan pour aussi emmener le bras (...)



(...) Je le fais partir du sol. Hop ! Hop ! Hop ! Hop ! [il lance ses bras]. Repoussez le sol ! Repoussez ! De la même façon que vous alliez trouver ces appuis, vous allez trouver une façon de faire un geste de bras, mais qui part du sol quelque part. Là, on va essayer de faire pareil, mais sans résistance.

Tableau 12 – Transcription du JdC 8 de 29'01 à 29'39

CHOR invite les danseurs par ce détour, à mettre en lien l'action de « repousser un mur pour déplacer une armoire » (situation imaginaire), avec celle de « repousser le sol pour pousser son partenaire » (situation des *Repoussés*), puis avec celle de « repousser le sol pour projeter les bras » (situation de la *Danse des bras*). Il s'agit de s'appuyer sur l'expérience des deux premières, pour s'engager dans celle de la séquence. Les danseurs sont amenés par ce cheminement, à se rendre attentifs aux sensations éprouvées dans des situations où quelque chose de réel et opposant de la résistance (une armoire ou un partenaire danseur) est à repousser. Dans la *Danse des bras*, ces sensations sont alors à chercher dans la repousse du sol, dont l'énergie se communique au bras qui doit être projeté, bien que la résistance de l'air ne soit pas aussi palpable. Ce nouveau jeu épistémique qui consiste à produire l'action gestuelle des bras, à partir de la repousse du sol, conduit une nouvelle fois à faire l'expérience d'un engagement global du corps. On perçoit comment le geste des bras est avant tout une action et comme que le défend Billeter (2012), le corps est une activité.

#### 4.1.4 Synthèse concernant la phase d'expérimentation

Par l'analyse de l'action conjointe du chorégraphe et des danseurs dans la phase d'expérimentation, nous relevons que pour donner forme à la séquence de la *Danse des bras*, les danseurs sont amenés à jouer différents *jeux de création*, s'appuyant sur différentes manières de s'engager dans l'action gestuelle des bras. Ces changements de jeux de création s'opèrent dans la saisie immédiate de l'action des danseurs par le chorégraphe, pour qu'ils jouent progressivement le *jeu épistémique d'improvisation/écriture* inhérent à la séquence. Pour les danseurs, s'engager dans l'action gestuelle des bras, telle que définie par les consignes préalables du chorégraphe, revient à rencontrer un *milieu d'action*, à partir duquel ils doivent composer pour créer et écrire la séquence. On peut dire en ce sens, que le jeu épistémique d'improvisation/écriture s'apparente à une *enquête corporelle* pour donner forme à la séquence. Du côté de CHOR, nous avons vu que le corps en mouvement des danseurs s'apparente à un *milieu d'invention*. L'idée de milieu d'invention nous renvoie aux propos de CHOR lors de l'entretien d'auto-analyse :

... je pars vraiment de ce qui m'apparaît quand ils le font et après j'ai un cap, mais je n'ai pas quelque chose à atteindre. J'essaie tout le temps d'être dans cette double chose de, un peu plus orienter et en même temps saisir l'inattendu, ce qui est beau, ce qui naît dans la situation (...) ce qui est beau, c'est de voir que ça reste des corps d'enfants et comment ils s'accrochent à ça. Et donc après, je vais, après il faut plutôt être à l'écoute de ça. (annexe 4, tdp 136)

Le chorégraphe accompagne l'*enquête corporelle* des danseurs, dans la saisie sensible de leurs actions et leur propose de se rendre attentifs successivement à certaines caractéristiques de l'action gestuelle des bras, pour orienter l'écriture chorégraphique. Il énonce par exemple l'idée que leurs gestes doivent être perçus par les spectateurs (JdC 6). Le chorégraphe ne se contente pas d'énoncer cette nouvelle focale d'attention, mais propose à sa suite une nouvelle *manière* de s'engager dans l'action. Il fait alors référence à l'image d'une sphère imaginaire et à l'inscription des gestes dans cette sphère. Ce renvoi à l'image de la sphère agit alors comme un *voir-comme* - voir le geste comme une inscription dans une sphère imaginaire - qui conduit à une modification significative de la *manière de faire* des danseurs, modifiant par la même l'appréhension des gestes perçus par les spectateurs. Ces focalisations qui orientent l'attention des danseurs vers des aspects particuliers des gestes à produire participent de la réinvention de ces gestes, à chaque nouvelle occurrence. Les danseurs quittent provisoirement d'anciens schémas d'effectuation, d'anciennes représentations mentales de l'action gestuelle, pour remettre en jeu dans l'expérience même de l'improvisation, la manière dont ils s'engagent dans l'action.

Chaque jeu de création correspond donc à une nouvelle *règle stratégique* pour jouer le jeu épistémique d'improvisation et d'écriture chorégraphique de la séquence. En ce sens, chaque jeu de création induit une expérience épistémique renouvelée. Les différents *voir-comme* conduisent à mobiliser chaque fois des capacités épistémiques différentes pour inventer le geste.

En particulier, ils amènent à jouer successivement différents jeux épistémiques, comme :

- projeter les bras plutôt que les tendre (geste projection) ;
- bouger rapidement mais sans tension musculaire (geste rapidité) ;
- être précis dans ses gestes (geste précision) ;
- donner du rythme à ses gestes (geste rythme) ;
- créer des suspensions dans le flux de mouvements (geste suspension) ;
- être à l'écoute de sa respiration (geste respiration) ;
- inscrire ses gestes dans une sphère imaginaire (geste inscription) ;
- projeter les bras par la repousse du sol (geste repousse).

Dans tous les cas, l'action gestuelle s'organise à chaque fois à partir d'intentions précises qui appellent la mobilisation de capacités épistémiques qui la rendent possible. On constate que les interventions de CHOR s'actualisent systématiquement par une double action mêlant *le faire* et *le dire*. Le chorégraphe s'engage lui-même dans cette enquête gestuelle, pour préciser *ce qu'il y a à faire*, mais également *comment le faire*. *Le faire* et *le dire* tissent ensemble une unité de sens, que les danseurs sont amenés à saisir et à convoquer dans leur propre expérience de l'action. Nous reprenons les propos de Vellet (2006) pour comprendre le mécanisme d'un tel « tissage » :

... ce sont les discours, dans leur relation aux gestes, qui donnent et permettent d'expérimenter une autre compréhension du mouvement. Les discours permettent notamment de marquer un choix par rapport aux si nombreuses possibilités d'écriture du geste dansé (...) Les discours en situation apparaissent comme l'un des ressorts poïétiques de la construction des qualités du geste dansé lorsque le danseur interprète est confronté à des intentions esthétiques et une pensée du corps en mouvement propres à un chorégraphe. (p. 88)

Ces temps d'interventions du chorégraphe conduisent toujours à des temps d'expérimentation, dans lesquels CHOR dévolue la prise en charge du jeu d'improvisation et d'écriture aux danseurs. Pour CHOR, il s'agit d'« enclencher un processus d'expériences ». Il ajoute : « je donne des informations, je les fait passer, je les renvois à des exercices qui leur permettent de capitaliser quelque part, d'accumuler toutes ces expériences pour pouvoir produire ce geste qui finalement est assez simple » (annexe 4, tdp 113).

Ces temps renvoient les danseurs à faire par eux-mêmes et pour eux-mêmes, à partir de la singularité de leur corps. Le corps des danseurs est alors un *milieu d'invention*, à partir duquel les artistes s'engagent dans l'acte même de création.

#### 4.2 Les jeux de création dans la phase de mise en situation de représentation

Nous avons vu que la *phase (1) d'expérimentation* était suivie d'une *phase (2) de mise en situation de représentation*. Celle-ci s'inscrit dans une double intention de la part de CHOR :

- 1° mettre les danseurs dans une situation semblable à celle de la représentation ;
- 2° donner forme à la séquence en convoquant tous les éléments participant à sa réalisation (chorégraphie, musique, scénographie, éclairages).

Nous poursuivons notre analyse en nous appuyant sur certains des jeux de création constitutifs de cette nouvelle phase. Nous présentons principalement quatre micro-épisodes permettant de saisir la logique d'action des artistes dans cette phase spécifique. Dans cette partie, nous privilégions l'analyse des discours de CHOR, en les mettant en lien avec les éléments précédemment relevés dans l'analyse des situations de la phase (1) d'expérimentation.

##### 4.2.1 Faire le solo en musique dans le JdC 10

CHOR introduit la phase de « mise en situation de représentation ».

CHOR – Ok ! On va le faire une fois en musique ? Ca va ? L'un après l'autre ?

La proposition du chorégraphe implique de fait une nouvelle définition de la situation. EL reste seul sur la scène, tandis que MAT, MAN et CHOR s'installent dans les gradins. CHOR interpelle le concepteur des éclairages.

CHOR – Steph ? Un stroboscope<sup>32</sup> ?

L'échange consiste à se mettre d'accord sur l'effet d'éclairage à privilégier. Puis CHOR s'adresse à EL.

CHOR – EL ? Heu, tu attends bien que la musique soit commencée pour attaquer, d'accord ? Non, c'est pour pas que tu t'épuises pour rien, tu sais. Parce que tu es dans le noir, mais tu commences pas dans le noir. Attends la musique, commence et nous on envoie après.

Le JdC 10 fait intervenir un nouveau collaborateur dans l'action conjointe (le concepteur des éclairages) et de nouveaux éléments avec lesquels les danseurs vont devoir aborder la situation.

---

<sup>32</sup> Un stroboscope est une source de lumière intermittente. Par un dispositif mécanique ou électronique, on produit une alternance de phases lumineuses (flashes) et de phases obscures.



Dans la continuité de l'analyse proposée précédemment, nous considérons la situation « faire seul en musique avec les éclairages », comme un nouveau *milieu* conduisant les artistes à avancer dans la création de la *Danse des bras*. Ce nouveau *milieu* se définit par une complexification des éléments qui le constituait précédemment, avec lesquels les danseurs doivent composer pour danser la séquence. Pour expliciter notre propos, nous proposons le schéma qui suit, montrant l'évolution de ce que nous nommons le *milieu* de l'action, de la phase d'expérimentation à celle de mise en situation de représentation.

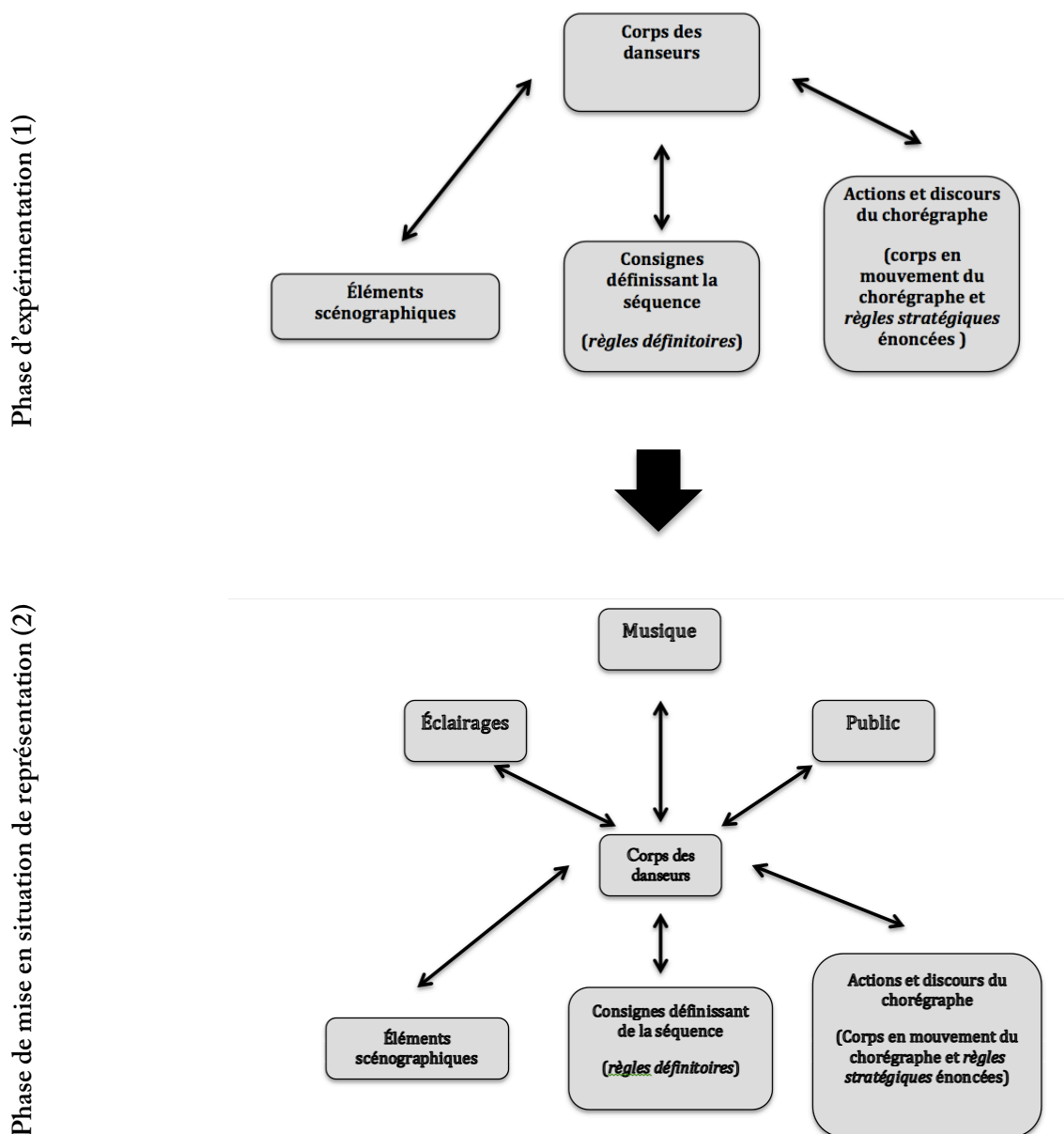


Schéma 8 - Evolution du milieu de l'action

Le JdC 10 consiste donc pour les danseurs, à prendre en compte la musique, les éléments scénographiques (principalement le jeu avec le mur du fond) et les éclairages dans l'improvisation. Il ne s'agit plus seulement de donner forme corporellement à la séquence, mais de l'inscrire dans un « tout unifié », qui sera celui de la représentation. Nous reprenons ici, l'idée de Dewey concernant le processus d'*enquête*, comme processus d'unification d'une situation. Ce « tout unifié » reflète les choix artistiques du chorégraphe pour donner une forme spectaculaire à la séquence. Ici, CHOR s'inscrit dans une vision de la représentation relativement classique, en utilisant la musique, les éclairages et le décor comme adjouvants de la chorégraphie. C'est dans la mise en synergie de tous ces éléments que la *Danse des bras* peut être envisagée comme objet artistique. Dans l'entretien d'auto-analyse, CHOR explicite cette idée :

... c'est aussi les premiers moments où l'on a un peu tout (...) quand je regarde ça, je ne regarde plus qu'uniquement EL, je regarde ce que ça raconte. Parce que là je vois bien que la régularité du stroboscope là - il est en train de faire des essais - la régularité du stroboscope faisait que ça tuait l'irrégularité de EL (...) la lumière stroboscopique est beaucoup plus forte et amène quelque chose de régulier (...) Donc voilà, quand je fais ça, là ça y est, je commence à regarder tous les éléments. Donc voilà, la musique (...) Donc, je suis déjà en train de me dire : tiens, maintenant comment on va travailler le rapport au son, le rapport à la lumière, le rapport à l'espace aussi (...) Donc là, à ce moment là, les consignes qui vont suivre (...) ne tiendront pas compte que du geste, mais tiendront compte de l'ensemble. (annexe 4, tdp 98)

Dans ce micro-épisode que nous modélisons par le jeu de création « faire le solo en musique », EL et MAT sont invités à deux reprises à danser seul sur scène. Les autres danseurs, le chorégraphe et les divers collaborateurs artistiques présents, sont ici le public que le danseur sur scène doit prendre en compte. Entre chaque performance, nous assistons à des régulations de la part de CHOR. Celles-ci sont adressées soit aux danseurs, soit au concepteur des éclairages. Par exemple, il apporte un commentaire sur ce qu'il vient de voir de la performance de EL, en s'adressant à MAT qui a son tour va venir sur scène.

CHOR – Mat, concentre toi sur la vitesse, hein ? Parce que El, j'ai l'impression que t'as repris en force. Peut-être que je me trompe. Pense surtout à bouger vite, parce que je sens que ça te demande beaucoup d'énergie. Essaye, essaye surtout de te déplacer vite et essaye de te relâcher, surtout te relâcher, d'accord ?
--

Dans ce cas, CHOR régule l'action de EL de manière indirecte, en donnant des indications à MAT, qui à son tour doit monter sur scène. Ses commentaires se centrent à nouveau sur deux aspects travaillés dans la phase (1) : le jeu de la vitesse et celui du relâchement. Puis, il s'adresse au concepteur des éclairages.

CHOR – Que ce soit plus un gyrophare parce que l’effet de strob, j’ai l’impression que ça casse le, le, enfin tu vois, c’est trop fort par rapport à la simplicité de leurs mouvements. Ok, on parlera après.

STEPH – Oui, oui, oui.

CHOR – On partagera des ressentis, tout ça, mais j’ai l’impression que ça les écrase plus que ça les met, que ça les soutient.

L’action conjointe entre CHOR, les danseurs et le concepteur des éclairages vise une mise en relation du chorégraphique, du sonore et du scénographique (les éclairages participant d’une certaine manière au scénographique), où chacun a son rôle à jouer. Cette mise en situation de représentation amène les danseurs à réguler leurs actions, en tenant compte de la musique, des éclairages et de ce qui a été travaillé précédemment.

Pour amener à comprendre comment les danseurs peuvent par exemple prendre en compte la musique pour danser la séquence, nous retenons une prise de parole de CHOR, plus tard dans la séance. Nous transcrivons ci-dessous ces propos.

CHOR – Ce que j’aimerais, après on le refera avec le morceau qui a été composé par JB, mais essayez, bon, je sais que je vous demande beaucoup de choses. On pousse le sol, en même temps on cherche à être rapide dans les bras, en même temps on doit travailler dans toute une sphère pour pas rester que devant soi, essayer de tenir compte de la projection du dos, hein ? D’accord ? Tout ce qu’on peut raconter qui sera plus visible si c’est sur les côtés, hein, d’accord ? Parce que si je fais ça tu verras pas grand chose hein, on est d’accord. Donc hop ! Sur les côtés ici. Et en même temps, de commencer à, vos suspensions là, quand vous essayez de retrouver votre respiration, de, d’en faire quelque chose de musical aussi. C’est à dire que, c’est pas, je décroche parce que je n’y arrive plus, mais de peut être, tendre une oreille et puis prendre une ligne mélodique, une ligne musicale d’accord ? Là par exemple, y a du synthétiseur, vous savez, il y a des petits impacts, tuc, tuc, tic, tou. On est dans des choses un peu rythmique et puis cette chose derrière, t’entends ? Nanan ! Qui est beaucoup plus continu. Comment donc, à un moment donné, ça peut être juste de faire un mouvement en accompagnant cette mélodie. Là, cette, cette ligne de base musicale hein, qui est un peu en arrière fond. On fera pareil après avec le son cathédrale à l’orgue, la composition de JB. Mais là, je vous montre comment jouer rythmiquement avec ces différents sons. Ok ?

Le discours de CHOR, nous semble ici tout à fait intéressant à plusieurs titres. D’abord, CHOR énumère ce qui a été travaillé dans la phase (1). On y retrouve les différentes capacités épistémiques que nous avons identifiées et que les danseurs doivent mobiliser pour danser la *Danse des bras*. Puis, il y ajoute un nouveau jeu, celui de créer de la musicalité à partir des suspensions de gestes. CHOR avait précédemment émis l’idée de suspendre le geste d’un bras, à certains moments, pour permettre aux danseurs notamment de respirer. Il propose maintenant de penser ces suspensions en relation avec la musique. Les suspensions des bras dans l’espace et dans le temps peuvent être envisagées, dans un jeu de dialogue avec la musique ( par exemple, « tendre une oreille et puis prendre une ligne mélodique, une ligne musicale », ou « faire un mouvement en accompagnant cette mélodie »). Ce jeu de dialogue avec la musique, fait écho à ce que Carroll et Moore (2010) nomment des « interprétations exécutives chorégraphiques ». Selon les auteurs, la musique transmet des

impressions de mouvement et il est alors possible par la danse, de « clarifier les sensations de mouvements suscitées par la musique » (p. 99). Le corps en mouvement des danseurs soulignerait, mettrait en exergue ses sensations. Cela nécessite pour les danseurs d'être très l'écoute de la musique. Cette capacité à faire de ses gestes « quelque chose de musical », à « jouer rythmiquement avec différents sons » constitue l'une des capacités épistémiques nécessaire pour danser la séquence.

#### 4.2.2 JdC 11, être spectateur de CHOR et MAN

Cette situation est également l'occasion pour les danseurs d'être spectateurs. Cette posture, comme nous le verrons semble importante pour CHOR.

CHOR – Vas-y Steph ! Comme ça, ils voient aussi ce que ça donne en lumières.

Les danseurs sont de fait successivement spectateurs l'un de l'autre, puisqu'ils dansent la séquence à tour de rôle. Mais, le JdC 11 correspond à une situation particulière où CHOR, puis MAN vont eux-mêmes monter sur scène pour faire le solo.

MAN – Je peux faire aussi ? j'aime bien !

CHOR – Je vais le faire une fois. Tu pourras le faire après Man.

MAN – Oui

CHOR – J'aimerais juste leur montrer un truc. Tu peux venir lancer ce morceau ?

Dans cet échange, MAN souhaite à son tour s'essayer à la séquence de la Danse des bras, bien qu'il n'ait pas à la danser dans la pièce. Mais c'est d'abord CHOR qui profitera de cette occasion pour prendre la place des danseurs sur scène, dans une intention de leur « montrer un truc ». Après s'être engagé lui-même dans la séquence, il conclut.

CHOR – Vous avez vu ? Vous pouvez suspendre à un moment donné et repartir. D'accord on va essayer de faire ça ?

Puis MAN fera à son tour le solo. A nouveau, le fait que les danseurs EL et MAT soient ici en situation de spectateurs permet d'attirer leur attention sur certains aspects. Aussi, CHOR s'appuie sur le prestation de MAN, pour préciser encore ce qu'il est possible de faire, pour danser la séquence.

CHOR – Vous avez vu ? Bon, MAN met beaucoup la tête. Peut-être que, ne la mettez pas autant que lui. Il faut un petit peu d'entraînement, un petit peu d'exercice et beaucoup de préparation là dessus. Je pense qu'on va plus trop prendre ce risque là. Lui, il a l'habitude de bouger comme ça. Heu, essayez de vous inspirer de sa rapidité. Vous avez vu la capacité qu'il a à clac ! clac ! clac ! clac ! À figer les mouvements. Et vous avez vu en fait, c'est assez intelligent ce qu'il fait, plutôt que de partir pour une longue séquence, il fait plein de petites et ça donne encore plus de vitesse. D'accord ? Donc on essaye ça ? (...) On va faire encore une fois. Tu essaie de t'inspirer de la vitesse que tu as pu voir. C'est important. C'est pour ça que j'insiste tout le temps pour que vous vous regardiez entre vous »

Cet extrait nous éclaire encore sur différents points. CHOR profite de la performance de MAN pour proposer de nouvelles manières de faire. En particulier, il évoque le fait que le danseur professionnel, « plutôt que de partir pour une longue séquence, il fait plein de petites et ça donne encore plus de vitesse ». On perçoit dans cette phrase, que le chorégraphe *fait feu de tout bois* et que les propositions corporelles de chacun sont une opportunité pour faire avancer le processus d'écriture de la séquence. On se souvient, comment dans le JdC 1, le lancer de bras de MAT le conduit à définir l'action gestuelle des bras, comme celle de « projeter » les bras. Ceci nous conduit à réintroduire l'idée, que la situation de création est pour CHOR, un *milieu d'invention* et qu'elle conduit les artistes à s'engager dans un processus d'enquête.

On pourrait imaginer de prime abord, que la performance de MAN, qui est professionnel, soit considérée comme « ce qu'il y a à faire ». Pourtant CHOR va plutôt inciter les danseurs EL et MAT à ne pas faire tout à fait comme MAN, mais de s'en « inspirer ». Cette idée nous semble tout à fait importante. D'une part, le chorégraphe ne vise pas un idéal de performance mais souhaite amener chacun des danseurs à trouver *sa* manière de faire. Au delà du fait que MAN a plus d'expertise que les jeunes danseurs, ce qui intéresse néanmoins le chorégraphe, c'est que les danseurs puissent mettre en œuvre leurs propres stratégies.

Je pense que des fois, je peux montrer, mais c'est pour encore plus montrer ce en quoi la consigne est nécessaire. Que ça s'appuie sur un ressenti (...) je leur donne les éléments pour que eux, ils se concentrent sur leur ressenti et sur leurs tâches et que le représenté soit une conséquence de ça (...) En tous cas, le souci premier étant toujours celui-là : d'aller vers des sensations. (annexe 4, tdp 82)

En proposant aux danseurs de « s'inspirer » de la performance de MAN, CHOR tente de les rendre sensibles au fait qu'il y aurait certains éléments plus importants que d'autres et qu'il est nécessaire d'en faire l'expérience. Montrer aux danseurs sa façon de faire ou celle de MAN est une manière d'amener les danseurs à relier ce qu'ils voient, à des sensations dont ils doivent eux-mêmes faire l'expérience. Le chorégraphe oriente alors les danseurs dans ce choix et évoque en particulier les capacités de MAN à être rapide et à figer des gestes. Il donne à comprendre ensuite la stratégie mise en œuvre par le danseur : « plutôt que de partir pour une longue séquence, il fait plein de petites et ça donne encore plus de vitesse ». Cette stratégie est alors proposée aux jeunes interprètes comme une nouvelle règle stratégique, un nouvel « outil », qu'ils peuvent mobiliser à leur tour. Nous insistons sur le fait, que les propositions de CHOR ne sont pas des injonctions, mais amène à faire émerger des possibles d'action.

Cet épisode apporte également des éléments concernant la posture de spectateur dans laquelle sont momentanément les danseurs. Cette alternance entre *le faire* et *le voir* permet d'enrichir l'analyse de leur propre action. Dans cet aller-retour entre *faire soi-même – regarder l'autre faire – faire à nouveau soi-même*, le danseur est engagé dans un mouvement réflexif. Voir le mouvement de l'autre donne l'opportunité de *nourrir* en retour sa propre expérience de la situation.

#### 4.2.3 *L'imaginaire* et le lien entre pensée et action, dans les JdC 13 et 15

Nous présentons ici un extrait du discours de CHOR permettant de soulever un aspect que nous n'avons pas évoqué jusqu'à présent. Il s'agit de la notion d'*imaginaire* à laquelle le chorégraphe a pu faire allusion de manière implicite précédemment, mais qu'il n'avait pas nommé de cette manière.

CHOR – EL, MAT. Je crois vraiment que pour réaliser un geste précis, tout ça, il faut de l'entraînement, il faut, il faut le penser, faut se préparer, mais des fois, il faut aussi heu, être capable d'avoir un imaginaire qui nourrit ce geste hein (...) j'ai fait un solo pour un metteur en scène. C'était quelqu'un de théâtre, qui en fait, n'était pas un danseur du tout. Et pourtant, quand on faisait des improvisations, mais c'est quelqu'un qui s'intéresse beaucoup à la danse. Il a vu beaucoup, beaucoup de danse. Il, il peut raconter plein de trucs, sur plein de spectacles. Et quand on a commencé à faire des improvisations, il s'est mis à improviser comme quelqu'un qui avait beaucoup de ressources. Les gestes qu'il faisait, tout ça c'était très compliqué et très nuancé. Alors qu'il avait pas beaucoup d'entraînement et je pense que c'est, je suis convaincu, que quand on s'appuie sur des images, quand on est, quand on est capable de, de nourrir son mouvement par un imaginaire, ça nous aide à, à préciser notre geste. Alors après, l'imaginaire, chacun a le sien, on le travaille, on le développe. Mais quand je vous demande de vous regarder les uns les autres, c'est aussi pour avoir ça dans un coin de la tête, pour pouvoir vous appuyez dessus. C'est pour ça que c'est important quand on fait le mouvement ensuite. On part pas, on passe pas à autre chose. Continuer de regarder quelqu'un, ça vous, ça continue de vous, de préciser votre geste. En tous cas, ça vous entraîne. Je pense, on peut le dire comme ça. Ça vous prépare donc. Laissez vous traverser par ces images. Pensez à, à ce qu'on a dit. A ce que vous avez inscrit. Maintenant on a beaucoup d'éléments. Il y a le son, de suspendre, il y a cette sphère, il y a le sol, il y a les images que vous venez d'avoir avec MAN. Essayez de penser à tout ça. De l'un l'autre aussi hein ? Vous vous êtes vus l'un l'autre. D'accord ? Allez on y va. »

A nouveau, l'analyse des propos de CHOR nous semble intéressante. Le chorégraphe évoque ici le lien entre capacité d'imaginaire et production d'un geste. Qu'entend-il par *imaginaire* ? Dans l'entretien d'auto-analyse, il l'explicite de la manière suivante :

... on dit toujours qu'il faut pas que mater un corps, le transformer, voilà, il faut se soucier d'avoir un imaginaire (...) Quand on touche l'imaginaire, on touche la capacité à se mouvoir (...) c'est la capacité à nourrir ton geste, à l'habiter, avoir des images, à te créer des dispositifs mentaux comme ça qui font que... des fois, ça peut être des choses très concrètes, très simples : tout d'un coup, tu te mets à bouger comme si, en imaginant que tu as beaucoup plus d'articulations que tu n'en as, tu vois sur les segments et tu te mets à te tordre et juste voilà. Parce qu'à ce moment là, tu as eu cette idée de le faire (...) ça peut être une sorte d'imaginaire

anatomique modifié ou un imaginaire très romantique ou une image, un imaginaire musical où tu commences à te donner des modalités. Donc c'est ça en fait, c'est comment en permanence, tu as une activité mentale, tu te donnes des consignes supplémentaires en fait et tu empiles ces choses là. Donc, c'est un peu, c'est à dire que... parce que si tu fais que reproduire, on voit très bien, les gens font les gestes d'une façon très désincarnée, c'est ça, c'est qu'on voit bien qu'ils ne sont pas là (...) Donc c'est ça, quand je parle d'imaginaire, c'est d'avoir des petits jeux comme ça, qui nous permettent de nous rendre présent à l'espace, de nous rendre présent à l'autre, de l'intensifier. (annexe 4, tdp 153)

« Avoir un imaginaire » serait cette capacité à agir en s'appuyant sur des images, des modalités de jeux avec l'espace, la musique ou son propre corps par exemple, qui permettrait une forme de « présence » au danseur. Dans un entretien d'auto-analyse, EL évoque le fait de convoquer certaines images qui lui permettent d'être dans l'action gestuelle des bras, à sa manière :

... je me rappelle ce que je pensais à ce moment là. Je m'en rappelle parce qu'avant Rachid me disait comment dire, de m'économiser et je pensais vraiment à être dans une sorte de bulle sous l'eau et essayer de la percer en frappant sur les côtés. (annexe 6, tdp 121)

On voit comment l'image de la « bulle sous l'eau » lui permet ici de résoudre le problème évoqué par CHOR, de s'économiser. Elle reflète la stratégie qu'il met en œuvre pour danser la *Danse des bras*. L'image agit comme un *milieu* permettant au jeune danseur de produire la *Danse des bras* non pas comme une forme extérieure dont il doit rendre compte corporellement, mais plutôt comme le résultat de son propre vécu de la situation, en étant avec lui-même dans l'action. Nous faisons l'hypothèse que c'est cette stratégie singulière qui donne forme à la danse. Comme le souligne CHOR : « le geste, la forme naît de ce qu'on est capable, de la façon dont on le met en œuvre, c'est à dire, le ressenti, le rapport au poids, etc » (annexe 4, tdp 80).

L'anecdote racontée par CHOR concernant l'expérience d'un travail chorégraphique avec un acteur de théâtre met l'accent sur l'idée que l'imaginaire est bel et bien une capacité qui se développe et s'entretient par des allers-retours entre perception et action. Il revient alors sur l'idée précédente, qu'une manière de produire un geste précis est de s'appuyer en partie sur ce que l'on a vu et ressenti du mouvement de l'autre.

Les propos du chorégraphe sur l'imaginaire font écho à son intervention pour clore le travail sur la *Danse des bras*. Nous en proposons une transcription ci-dessous.

CHOR – Ce qui serait important, c'est qu'à chaque fois avant de faire, avant de passer ces, ces matériaux là de danse - parce que voilà bon, ils sont, ils sont pas écrits, mais vous improvisez avec, avec quelque chose, avec une couleur de mouvement, mais ça reste une impro donc - essayez à chaque fois, avant de commencer, de vous redonner pour vous-même, de visualiser, de vous concentrer sur tous les outils qui vont servir ce geste : le sol, le repoussé, les suspensions musicales, la vitesse, toutes les images que vous avez pu voir en répétition, d'EL, de MAT, de MAN, d'accord ? Et à chaque fois que vous êtes sur scène, de garder ce calme là, juste à vous répéter l'ensemble des choses avec lesquelles vous pouvez construire. D'accord ? De vous laissez porter par ça. Vous essayez de faire cet exercice là, à chaque fois pour vous-même ? Ça marche ?

CHOR redonne ici les enjeux de la séquence. Il rappelle que la spécificité de cette danse repose sur un jeu d'improvisation. Il invite alors les danseurs à se *redonner en pensée* tous les « outils » avec lesquels ils vont pouvoir improviser. Il propose cela sous la forme d'un « exercice », que les danseurs peuvent mobiliser avant de danser le solo.

Par ailleurs, il est intéressant de relever l'usage des termes « matériaux » et « outils » utilisés par le chorégraphe. Il nomme ainsi ce que nous avons défini en terme de *règles stratégiques* et que nous avons mis en lien avec les *capacités épistémiques* qui les sous-tendent. L'usage du verbe « construire » participe selon nous à consolider l'idée d'une conception de l'improvisation comme projet intentionnel et réflexif. Ici, le chorégraphe renvoie les danseurs à leur propre responsabilité dans le processus de création de la séquence, comme projet collectivement partagé.

#### 4.2.4 Synthèse concernant la phase de « mise en situation de représentation »

Nous avons retenu l'idée, dans une première partie, que le jeu épistémique de la création chorégraphique correspondait à une *enquête* permettant de répondre à un ou des problèmes que les artistes s'imposent en partie à eux-mêmes. L'analyse nous a permis de donner à voir, comment dans l'action conjointe, chorégraphe et danseurs s'engagent ensemble à résoudre en grande partie ce problème, par une *enquête corporelle* des danseurs, relevant d'un *jeu d'écriture chorégraphique* s'appuyant sur un *jeu d'improvisation*. Le corps en mouvement des danseurs est le *milieu* privilégié de cette enquête. La création de la séquence est pour les artistes un *milieu d'invention*, pourvoyeur de significations et de nouveaux *problèmes*, ouvrant de manière continu des possibles d'actions.

Dans la phase « d'expérimentation », l'accompagnement des danseurs par le chorégraphe s'opère en leur proposant successivement des nouvelles façons d'envisager l'action gestuelle des bras. Ces « outils », selon les termes du chorégraphe sont des *règles stratégiques* que les danseurs peuvent alors mobiliser dans l'improvisation. Renouvelant leur *manière de faire*, ils développent une attention au geste et une expérience du geste, de plus en plus précises.



La phase de « mise en situation de représentation » amène quant à elle, à prendre en considération l'enjeu premier de la création, qui est celui d'un *donner à voir et à sentir*, à de futurs spectateurs. Elle replace la situation de travail et la création de la séquence dans un projet d'expression, qui est *in fine* sa logique première. Ce temps est un temps de mise en dialogue des différents éléments, que sont la danse, la musique, la scénographie et les éclairages. Il permet d'une part au chorégraphe de se rendre compte du rendu de l'ensemble comme un « tout unifié » et d'autre part amène les danseurs à prendre en compte ces nouveaux éléments dans leur action. En particulier, le chorégraphe attire l'attention des danseurs sur le fait de faire de la danse « quelque chose de musical ».

Ce temps de travail lors duquel chaque danseur se trouve seul sur scène est l'occasion de rendre compte de leur capacité à donner à voir la séquence chorégraphique, comme *l'ensemble des manières de voir et produire l'action gestuelle des bras*, précédemment expérimentées. L'organisation de cette phase permet également aux danseurs d'opérer des allers-retours entre le *perçu* et le *vécu*, en étant alternativement dans une posture de danseur et de spectateur. Voir l'autre faire (que ce soit EL, MAT, MAN ou le chorégraphe) conduit à reconsidérer sa propre manière de faire. C'est également l'occasion comme le dit le chorégraphe, de « nourrir un imaginaire », qui en retour peut « nourrir le geste » lui-même.

Ce dernier épisode rend compte de la responsabilité du danseur, à rendre compte d'un projet intentionnel, réflexif et singulier. Cette idée nous amène à considérer qu'il y aurait de la part des danseurs, un *jeu d'interprétation* à jouer. En effet, dans ce face à face avec le spectateur, le danseur en situation de représentation, ne peut se contenter de danser l'œuvre, mais doit encore donner à voir sa propre expérience de l'œuvre. Cette proposition constitue une piste de réflexion et sera discutée dans un dernier chapitre dans lequel nous mettons en perspective nos trois études de cas.

## **Chapitre 5 – Les interventions d’un artiste chorégraphique à l’école élémentaire**

**Une analyse de l’action conjointe entre un chorégraphe, une enseignante et des élèves**

---



## Introduction

Dans ce nouveau chapitre, l'analyse présentée ci-dessous s'appuie sur l'observation de séances menées par un danseur chorégraphe professionnel, dans une classe élémentaire de CE2-CM1. Ces séances de pratique dansée sont l'une des différentes activités d'un projet global proposé par le Musée de la danse de Rennes, visant pour les élèves, une « culture élargie » et une « sensibilisation à la pratique de la danse contemporaine » (voir annexe 10). Cette étude de cas est mobilisée comme *exemple emblématique* de l'action conjointe, entre un artiste professionnel, une enseignante et des élèves dans l'institution scolaire, engagés dans un projet chorégraphique. En nous appuyant sur l'étude de cas précédente, nous poursuivons notre démarche, visant à élargir notre compréhension de la danse et de la chorégraphie, par une analyse de la circulation et de la mobilisation des savoirs en situation de pratique chorégraphique.

Dans une première partie intitulée « Présentation du projet », nous exposons le contexte dans lequel s'inscrivent les séances de pratique analysées. Nous y donnons à voir la notion de partenariat entre les différents acteurs et institutions, puis nous présentons plus en détail, le déploiement du projet sur la durée. Une deuxième partie intitulée « Analyse de l'action conjointe artiste/enseignante/élèves-danseurs » vise à caractériser les *jeux d'apprentissage* (Sensevy, 2011a ; Gruson *et al.*, 2012) mis en œuvre par le chorégraphe pour que les élèves puissent au terme du projet, danser une chorégraphie collective en public. Cette partie poursuit la démarche retenue dans cette thèse, consistant en une *mise en regard* des différentes études de cas, relevant des différentes formes de pratique chorégraphique, tant dans le cadre scolaire, qu'en contexte de création professionnelle.

### I. Présentation du projet

Pour permettre une compréhension située des épisodes analysés, nous présentons l'ensemble du projet comme dispositif partenarial, puis précisons comment celui-ci a été mis en œuvre.

## 1. Un projet partenarial école/artiste/structure culturelle

### 1.1 Les missions de l'école concernant une éducation artistique et culturelle

Dans notre premier chapitre, nous avons rendu compte du contexte institutionnel dans lequel la danse était pratiquée à l'école. Nous avons notamment présenté le projet de référentiel pour l'éducation artistique et culturelle (école primaire et collège) du 18 décembre 2014, qui évoque la nécessité de mettre en œuvre une démarche de projet en associant, lorsque cela est possible, des partenaires locaux. Cette démarche va de pair avec celle de partenariat. Dans le contexte de notre enquête, le projet associe les enseignantes de deux classes élémentaires, l'artiste chorégraphique, la structure culturelle du Musée de la danse et deux conseillères pédagogiques de l'Éducation nationale, spécialistes des pratiques artistiques.

### 1.2 Les missions du Musée de la danse et le projet en question

Le projet a été initié par le Musée de la danse, en tant que centre chorégraphique national (CCN). Outre les missions premières de création, de production et de diffusion d'œuvres chorégraphiques, les CCN doivent exercer des « missions associées » : « ils soutiennent le développement des projets de chorégraphes indépendants, développent des actions pédagogiques en milieu scolaire, proposent des programmes de formation à la danse et des actions de sensibilisation des publics » (CND, 2015). C'est donc dans le cadre d'actions pédagogiques en milieu scolaire que le projet observé a été mis en œuvre. En tant que lieu de création, le Musée de la danse « est un lieu privilégié pour la rencontre entre les artistes, les œuvres et les élèves. Celle-ci prend différentes formes : parcours de sensibilisation à la danse contemporaine, ateliers de pratique artistique (...), rencontres-visites des expositions (...), projets de création »<sup>33</sup>. Pour s'inscrire dans la démarche de partenariat évoquée précédemment, le Musée de la danse précise que « les projets d'action culturelles (...) s'élaborent soit à partir d'un projet artistique initié ou accueilli par le Musée de la danse, soit en réponse à la sollicitation d'un partenaire. La conception et la mise en œuvre de l'action sont élaborés en lien avec le projet artistique et dans une logique de mise en commun des objectifs et des réalités de chacun »<sup>34</sup>.

Dans le cas présent, le projet s'intitule « Et si l'école dansait ? » (voir l'annexe 10 présentant le projet déposé auprès de la Direction régionale des affaires culturelles [DRAC]). Ce projet se

<sup>33</sup> Site internet du Musée de la danse consultable à la page <http://www.museedeladanse.org/fr/articles/pour-qui>

<sup>34</sup> Site internet du Musée de la danse consultable à la page <http://www.museedeladanse.org/fr/articles/pour-qui>

déroule sur une année scolaire. Deux classes sont concernées : l'une située en ville et anciennement classée ZEP ; l'autre en secteur rural considéré comme zone blanche<sup>35</sup>. Ces deux classes pratiquent la danse tout au long de l'année avec l'artiste chorégraphique. Elles sont amenées à se rencontrer lors de deux journées. Le projet se décline en différentes activités complémentaires que nous présentons en détail page 159 : ateliers de pratique dansée ; visionnage d'extraits d'œuvres chorégraphiques et de courts-métrages ; ateliers du regard<sup>36</sup> ; exploitations en classe ; rencontres entre classes ; participation à la présentation de pièces chorégraphiques ; présentations publiques de la création des élèves. Le projet a pour ambition d'amener des élèves peu familiers des pratiques chorégraphiques, à en faire la découverte.

### 1.3 Éléments biographiques de l'artiste chorégraphique

Les différents entretiens menés avec l'artiste lors de cette étude, nous ont permis de recueillir un certain nombre d'éléments rendant compte à la fois de son parcours, et de sa conception de la danse, du corps en mouvement et de la chorégraphie. Nous choisissons pour notre enquête, de le nommer Dom.

C'est en suivant un cursus universitaire en activités sportives (actuellement STAPS, Sciences et techniques des activités physiques et sportives), que Dom découvre la danse. Il poursuit cette formation en danse au centre national de danse contemporaine (CNDC) d'Angers, puis collabore en tant que danseur avec le chorégraphe Dominique Bagouet<sup>37</sup>, pour les pièces *Necessito* (1991) et *So schnell* (1992). En 1992, la compagnie Dominique Bagouet est invitée à New-York par la chorégraphe américaine Trisha Brown<sup>38</sup>, pour créer *One Story as in falling* (1992). Dom participe à cette création. La découverte du travail de la chorégraphe constitue une expérience marquante dans son parcours, qui en 1995, le conduit à créer sa propre compagnie.

Ces éléments biographiques sont des appuis importants pour opérer certains liens entre son vécu de la pratique, ses intentions didactiques et les savoirs effectivement mobilisés par les élèves, lors des interventions. D'un point de vue méthodologique, ces éléments sont essentiels

---

<sup>35</sup> La définition des « zones blanches » est établie par les Directions Régionales des affaires culturelles (DRAC), sur leur territoire. Ce sont la plupart du temps, des communes éloignées géographiquement des équipements culturels et qui par conséquent bénéficient de soutiens pour accéder à une offre culturelle et artistique.

<sup>36</sup> L'atelier du regard est mené dans le cadre de ce projet par une médiatrice du Musée de la danse. Il consiste à découvrir des œuvres chorégraphiques sous forme de captations vidéo et permettre aux élèves de s'exprimer et échanger sur la réception de ces œuvres, en leur apportant des « clés » de lecture et de compréhension, qu'ils peuvent mettre en lien avec leur expérience pratique de la danse.

<sup>37</sup> Voir note de bas de page 6 page 29.

<sup>38</sup> Trisha Brown (1936-2017) est une danseuse et chorégraphe américaine. Figure importante de la danse post-moderne, notamment au sein du Judson Dance Theater de New-York.

pour comprendre également sa manière de faire avec les élèves. Il évoque par exemple, l'influence de la chorégraphe Trisha Brown, de la manière suivante :

...depuis le travail avec Trisha Brown en fait, j'utilise l'action ou les jeux, parce que cela dégage les gens de leur attention au corps. Et même dans les créations que je fais avec des professionnels, je ne parle plus de corps. Je parle de jeux et du coup, on oublie le corps et on se laisse aller dans les actions. (annexe 12, tdp 22)

Selon lui, il y a chez cette artiste, une forme de « démocratisation du corps » :

C'est à dire que tout est important dans le corps, c'est une sorte de mouvement interne. Il y a une étape au dessus, qui est que la personne est vraiment à ce qu'elle fait. Si elle nettoie une table, elle est complètement engagée, ce n'est pas juste le bras, mais il y a un mouvement constant qui consiste à faire une chose. Ça, quelque soit les cultures. Toute la personne est à ce qu'elle fait et son corps s'intègre à cela subtilement et d'une façon toute particulière. (annexe 12, tdp 34)

Nous sommes sensible à ces propos qui pourraient en première analyse paraître peu explicites à une personne peu connaisseuse de la pratique. Il nous semble au contraire que ces *jeux de langage* (Wittgestein, 2005) témoignent de la complexité et de la singularité avec laquelle l'artiste envisage sa pratique. Ils expriment ce qu'est la danse pour celui qui la pratique. Les mettre en lien avec la manière dont l'artiste agit dans l'action conjointe avec les élèves permet selon nous, de comprendre quels savoirs sont pris pour référence et légitiment sa pratique. Cela consiste à mettre en lien les *jeux de langage* de l'artiste, avec les *formes de vie* (Wittgestein, 2005) qu'il donne à sa pratique. Cette première approche de notre étude de cas, relevant d'une modélisation du jeu didactique en terme de *jeux de langage/formes de vie* sera reprise et argumentée par la suite à l'aune des analyses empiriques.

#### 1.4 La classe, l'enseignante, les élèves

Pour cette étude de cas, nous avons retenu les séances menées auprès des élèves de la classe de ville. Celle-ci se situe dans un quartier à forte hétérogénéité ethnique. Au moment de notre observation, l'école est classée ZEP (zone d'éducation prioritaire). Elle se compose de cinq CE2 et dix-sept CM1. Les enfants ont donc entre huit et neuf ans. L'entretien avec l'enseignante que nous nommons Mdo (voir annexe 15), nous a permis de récolter des éléments biographiques sur son parcours et l'ensemble du projet de danse. Mdo est nouvelle dans l'école. Elle a une expérience de plusieurs années dans l'enseignement. Lors des entretiens, elle confie n'avoir jamais pratiqué la danse avec ses élèves durant sa carrière et n'a pas non plus de pratique personnelle de la danse. Elle pratique néanmoins le yoga et se dit très

intéressée pour découvrir la danse et la faire découvrir à ses élèves. Sollicitée par le Musée de la danse, elle accepte donc de participer au projet. Elle porte en particulier de l'intérêt aux échanges et aux rencontres prévus avec la classe partenaire située en zone rurale.

Les élèves sont novices en danse. Lors de l'entretien collectif mené en fin de projet avec tous les élèves (annexe 14), aucun enfant n'a déclaré pratiquer ou avoir pratiqué la danse en dehors de cette expérience scolaire. Par ailleurs, seulement quelques enfants déclarent avoir vu un spectacle de danse sur scène. Lors de cet entretien, nous avons centré une partie de nos questions sur la représentation qu'ont les élèves de la danse. Ceci dans l'idée de les amener à s'exprimer sur une éventuelle évolution de ces représentations, après avoir pratiqué la danse avec l'artiste et avoir été en relation avec diverses œuvres tout au long du projet. Nous retenons que les élèves s'appuient essentiellement sur des références télévisuelles. Ils font de manière systématique allusion à « la danse à la télé ». Ces références constituent leur connaissance de la danse. Etant éloignés du centre-ville et des lieux culturels, ils ont peu d'opportunités d'assister à des représentations de spectacle vivant. Par ailleurs, nous n'avons pas d'indications, concernant des pratiques de danses populaires ou traditionnelles, que les élèves partageraient dans l'environnement familial.

## **2. Mise en œuvre du projet**

Comme nous l'avons évoqué, le projet se compose de différentes activités s'appuyant sur les trois « piliers » du parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) que nous avons présenté dans notre premier chapitre : « rencontrer », « pratiquer », « s'approprier ». Nous les exposons plus en détail pour cerner les enjeux de leur complémentarité. Puis nous présentons les caractéristiques des séances de pratique dansée avec l'artiste, que nous avons observées et analysées.

### **2.1 Les différentes activités du projet**

Le projet se décline tout au long de l'année en plusieurs activités articulées autour de la découverte et la pratique d'une culture chorégraphique. Les séances de danse avec l'artiste sont complétées par des ateliers du regard. Les élèves ont également participé à une séance de visionnage de courts-métrages. Ces séances ont été partagées avec d'autres classes de la ville, qui étaient également impliquées sur un projet en danse. Les courts-métrages retenus n'étaient pas des œuvres chorégraphiques, mais illustraient la thématique « Se tenir debout », choisie par la médiatrice en charge du projet.



Un travail en classe a également été mené par l'enseignante. En particulier, les élèves consignaient un « cahier de danse » dans lequel ils étaient amenés à s'exprimer (à l'écrit ou de manière graphique) sur leur ressenti concernant les séances de pratique dansée et les œuvres vues. Il s'agissait d'explicitier ce qui avait été traversé dans la pratique, dans un souci de se l'approprier et de donner du sens à cette expérience.

Les échanges prévus avec la classe partenaire ont pris la forme de rencontres, lors de deux journées organisées conjointement par le Musée de la danse, les enseignantes des deux classes, les conseillères pédagogiques et l'artiste. Ces journées étaient l'occasion pour les élèves de participer à différents ateliers. Les groupes étaient composés pour moitié des élèves de chacune des classes. Ils étaient donc amenés à pratiquer ensemble, échanger et présenter des traces du travail mené avec l'artiste.

Pour compléter les séances de pratique avec l'artiste, l'enseignante menait le plus régulièrement possible, des séances de pratique dansée avec sa classe. Elles permettaient aux élèves de se remémorer les séquences chorégraphiques travaillées, pour les améliorer, les modifier ou en créer de nouvelles.

Par ailleurs, en amont du projet, une rencontre a permis aux élèves d'assister à la présentation de la dernière création chorégraphique de l'artiste. L'objectif était que les élèves puissent se faire une première idée du travail artistique de l'artiste et leur permettre d'échanger avec lui et les interprètes de la pièce, sur leur manière de travailler.

En fin de projet, deux présentations publiques de la chorégraphie collective ont été organisées : l'une devant deux classes de CP ; l'autre, lors de la fête de l'école réunissant les parents d'élèves et les autres classes de l'école.

Dans le tableau ci-dessous, nous donnons à voir les différentes activités proposées aux élèves. Pour chaque activité, nous mentionnons si nous avons assisté à la séance et de quelle manière, en utilisant la signalétique suivante :

- ⊙ : nous n'avons pas assisté à la séance ;
- ☑ : nous avons utilisé la prise de notes ;
- ⊙ : nous avons effectué des captations vidéo.

<i>Période</i>	<i>Ateliers de pratique avec l'artiste chorégraphique (Dom)</i>	<i>Ateliers de pratique avec l'enseignante (Mdo)</i>	<i>Découverte des œuvres et rencontres entre les classes</i>
<i>Janvier</i>	Séance 1 (1h00) ☉	Séance 1 (1h00) ☉	<u>1ère journée de rencontre ☉</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>Découverte du lieu du Musée de la danse</li> <li>3 ateliers de pratique : <ol style="list-style-type: none"> <li>1) atelier "trace" avec une conseillère pédagogique;</li> <li>2) atelier "poésie corps-voix" avec une conseillère pédagogique;</li> <li>3) visionnage de court-métrages de danse avec une médiatrice du Musée de la danse et atelier du regard.</li> </ol> </li> <li>Présentation d'un extrait de la création en cours du chorégraphe et discussion</li> </ul> <u>Matinée courts-métrages ☉</u> Visionnage d'œuvres vidéo avec d'autres classes de la ville engagés sur un projet danse, sur la thématique « Se tenir debout »
<i>Février</i>	Séance 2 (1h30) ☑ ☉ Séance 3 (1h30) ☉	Séance 2 (1h00) ☉	
<i>Mars</i>	Séance 4 (1h30) ☑ ☉ Séance 5 (1h30) ☑ ☉	Séance 3(1h00) ☑ ☉	
<i>Avril</i>		Séance 4 (1h00) ☑ ☉	<u>2<sup>ème</sup> journée de rencontre ☑ ☉</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>3 ateliers de pratique : <ol style="list-style-type: none"> <li>1) atelier danse avec Dom ;</li> <li>2) visionnage d'extraits d'œuvres chorégraphiques avec une médiatrice du Musée de la danse et atelier du regard ;</li> <li>3) atelier graphique avec les conseillères pédagogiques.</li> </ol> </li> <li>Présentation des séquences chorégraphiques créées avec l'artiste et discussion</li> </ul>
<i>Mai</i>	Séance 6 (1h30) ☑ ☉ Séance 7 (1h30) ☑ ☉	Séance 5 (1h00) ☉	
<i>Juin</i>		Séance 6 (1h00) ☑ ☉ + présentations publiques de la création chorégraphique des élèves ☉	

Tableau 13 – Agenda des différentes activités du projet

## 2.2 Les séances de pratique dansée

Les séances de pratique avec l'artiste, généralement d'une durée d'une heure trente, se déroulent de janvier à juin 2013, dans un studio de danse mis à disposition par le Musée de la danse. L'un des objectifs des séances est la création d'une chorégraphie collective qui sera dansée par les élèves en public, en particulier lors de la fête de l'école, en fin d'année scolaire. Les entretiens menés auprès de l'artiste (annexes 11 et 12) nous renseignent sur le fait qu'il intervient régulièrement en milieu scolaire ou auprès d'adultes amateurs. Cependant, il déclare : « je ne suis pas là pour faire de la pédagogie ». Son propos fait écho à celui de De Queiroz, pour qui les artistes « ne sont pas là pour enseigner, mais pour faire vivre des expériences » (2000). Dans le cas étudié, le chorégraphe n'envisage donc pas ses interventions comme des actions de formation et ne s'inscrit pas directement dans une vision traditionnelle et académique de la transmission scolaire. Il revendique plutôt le fait d'« être ce qu'il est » et de « faire ce qu'il sait faire », c'est à dire danser et chorégrapier. Ce qui semble faire sens pour lui est de « faire des petites œuvres avec les enfants (...) Faire quelque chose qui les intéresse et qui m'intéresse (...) continuer mon travail de chorégraphe dans un contexte particulier » (annexe 12, tdp 6). Le terme de « petites œuvres » n'est pas à comprendre de manière péjorative comme des œuvres de faible importance, mais plutôt comme des œuvres qui « humblement » se réfèrent à de « grandes œuvres », sans pouvoir les égaler du fait de temporalités et de contextes incomparables. Cette considération résume bien selon nous, le point d'ancrage d'une réflexion concernant les pratiques artistiques à l'école et pose la question de la place et du rôle des artistes dans l'institution scolaire. Cette question est à prendre au sérieux. En ce sens, nous ne nous appuyons pas uniquement sur du déclaratif, mais en premier lieu sur ce que font les acteurs engagés dans l'action. En effet, les analyses qui suivent montrent que l'action conjointe entre le chorégraphe, l'enseignante et les élèves, malgré le discours de l'artiste, s'inscrit dans un jeu didactique, qui amène les élèves à une mobilisation de certaines capacités épistémiques concernant la danse et la chorégraphie.

Les interventions du chorégraphe s'organisent à partir et autour de la création d'un projet chorégraphique, dont il a projeté les grandes lignes avec l'enseignante. Il a pour cela retenu certaines thématiques travaillées lors de son dernier projet de création chorégraphique, qu'il souhaite aborder avec les élèves. En particulier, il s'appuie sur la thématique de l'écriture et du verbe d'action<sup>39</sup> comme moteur de composition chorégraphique. Par ailleurs, la création du

---

<sup>39</sup> Nous explicitons ces thématiques au cours de l'analyse qui suit, en les mettant en lien avec les activités proposées aux élèves.

chorégraphe a été présentée aux élèves en amont du projet et constitue une référence partagée lors des séances de pratique.

### 2.3 La chorégraphie collective

Pour comprendre l'analyse didactique qui suit, nous présentons quelques éléments concernant la chorégraphie collective qui sera créée et présentée en public par les élèves. A la fin du projet et lors de la septième séance de pratique avec l'artiste, la chorégraphie dure environ cinq minutes. Celle-ci se compose :

- de séquences chorégraphiques s'appuyant sur des situations d'actions<sup>40</sup> expérimentées durant les séances ;
- d'une phrase chorégraphique<sup>41</sup> créée par l'artiste et enseignée aux élèves.

La phrase chorégraphique est dansée par tous les élèves en même temps. Elle est envisagée par le chorégraphe, comme une référence à partager au sein de la classe. Lors d'un entretien, il évoque la phrase chorégraphique de la manière suivante : « La chorégraphie se construit par accumulation (...) Je trouve important qu'il y ait des éléments stables (...) Ça donne l'idée d'un rendez-vous. » (annexe 11, tdp 110).

Dans le tableau qui suit, nous présentons l'organisation de la chorégraphie de manière chronologique, telle qu'elle est dansée par les élèves lors de la dernière séance avec l'artiste. Nous avons nommé les séquences qui la constituent à partir des mots que les élèves et le chorégraphe utilisent pour désigner ces parties.

---

<sup>40</sup> Nous donnons des exemples plus loin dans notre analyse de ce que nous désignons par « situations d'actions » dans cette étude cas. Nous utilisons ce terme déjà employé dans notre première étude de cas, pour désigner des situations chorégraphiques s'appuyant sur des consignes données aux danseurs, relevant d'une ou plusieurs actions à produire et qui ne visent pas à reproduire un modèle chorégraphique préalable.

<sup>41</sup> La métaphore de la phrase est souvent utilisée par les danseurs professionnels. Une phrase chorégraphique correspond à un enchaînement de mouvements qui aurait sa cohérence propre. Cohérence tant du point de vue de la composition que du sens que les artistes lui attribue. Comme nous l'avons vu dans notre première étude de cas, le parallèle avec l'écriture est récurrente en danse. Les danseurs parlent d'« écrire une phrase » chorégraphique. Les phrases chorégraphiques sont des parties de la chorégraphie, qui elle, peut être considérée comme l'œuvre globale à interpréter.



1. La phrase

2. La fonte

3. La fourmi

4. L'arbre

5. La ligne

*Phrase chorégraphique créée par Dom et enseignée aux élèves*

*Séquences s'appuyant sur des situations d'actions*

Axe du temps (5 minutes)



Tableau 14 – Vue synoptique des séquences formant la chorégraphie collective

## II. Analyse de l'action conjointe artiste / enseignante / élèves-danseurs

L'analyse des épisodes retenus s'appuie sur une mise en lien des propos de l'artiste et à certains moments de l'enseignante, avec leurs manières d'agir dans l'action didactique. Nous avons commencé à modéliser cette mise en lien, par la notion de *jeu de langage/forme de vie*. Dans le même temps, l'analyse centrée sur l'action conjointe permet d'observer et comprendre comment les élèves construisent ou non, un rapport à ces *jeux de langage/formes de vie*. De cette manière, il nous semble envisageable de percevoir comment les savoirs liés à la danse peuvent circuler entre celui qui connaît la pratique (l'artiste) et ceux qui en sont plus éloignés (l'enseignante et les élèves). Pour cela, nous procédons dans un premier temps à une analyse de l'ensemble des séances (niveau macroscopique). Celle-ci permet de rendre compte de la récurrence de certaines activités. Puis, à partir des découpages synoptiques des séances 6 et 7, nous analysons plus finement certains épisodes. Cette analyse microscopique de l'activité se centre sur la manière dont l'artiste, l'enseignante et les élèves-danseurs « jouent » dans une action conjointe, pour que les élèves, au terme de ces séances, puissent danser une chorégraphie collective en public.

### 1. Analyse macroscopique des séances

Un découpage synoptique des cinq séances observées, nous a permis de rendre compte d'une récurrence de certaines situations proposées par l'artiste. Nous avons regroupé ces situations sous les intitulés de trois types d'activités :

- 1° mise en mouvement du corps ;
- 2° jeu collectif du « chat » ;
- 3° création d'une chorégraphie.

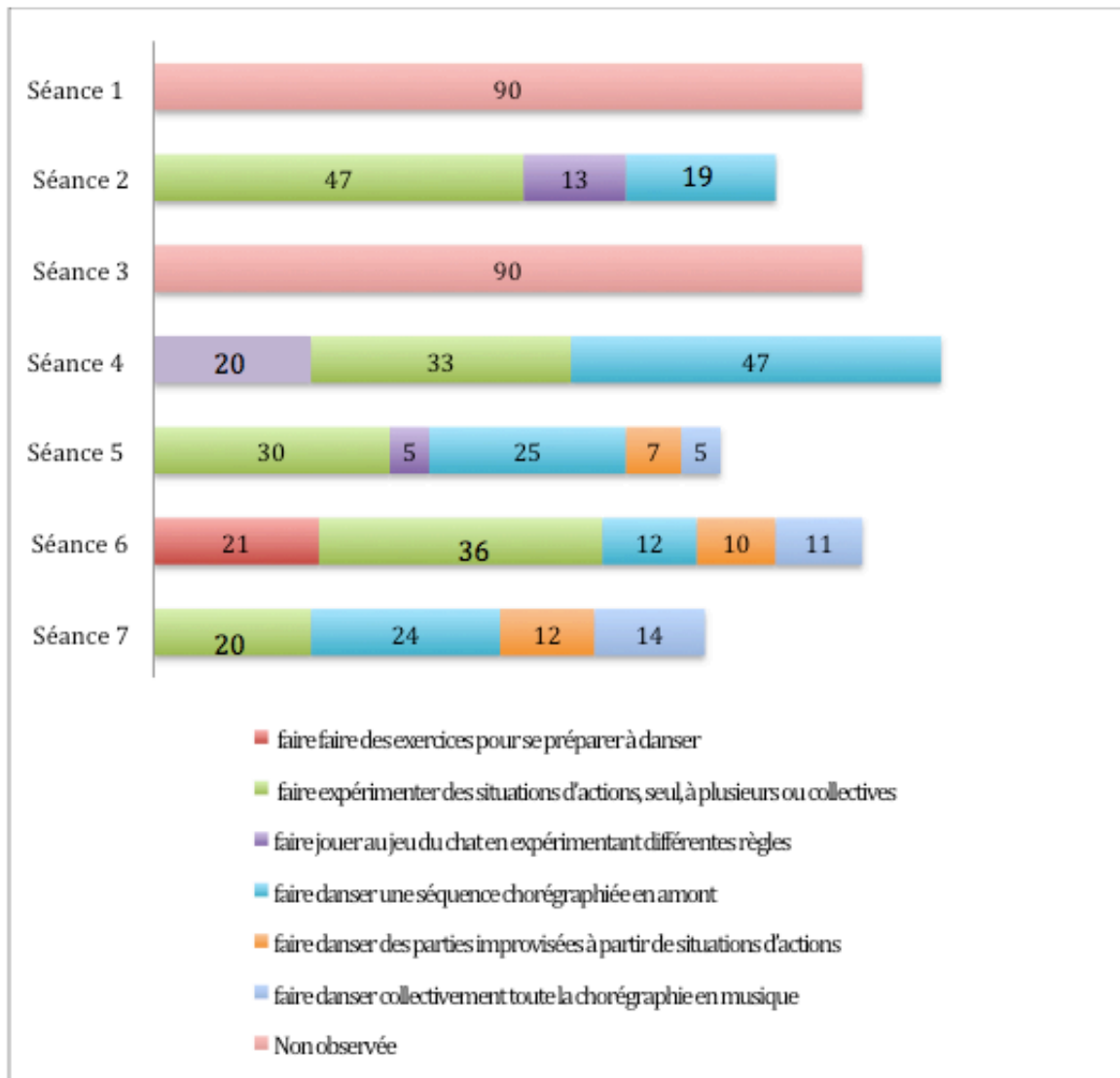
Pour chacune de ces activités, nous repérons des situations didactiques que nous modélisons en terme de *jeux d'apprentissage*. Ces jeux caractérisent ce que le chorégraphe « fait faire aux élèves », pour les amener à s'approprier certaines capacités épistémiques. Ces *jeux d'apprentissage* sont proposés pour permettre à terme, de jouer le *jeu épistémique* « danser une chorégraphie collective en public ». Comme nous l'avons exposé dans le chapitre relevant du cadre théorique mobilisé, dans un système didactique, celui qui enseigne vise des capacités (ici, en lien avec la pratique de la danse dans la sphère professionnelle). Ces capacités relèvent

d'une pratique complexe que les élèves ne peuvent mobiliser d'emblée. Les *jeux d'apprentissage* que nous avons repérés découlent d'une intention didactique du chorégraphe pour que les élèves approchent ce jeu épistémique. L'artiste exprime également l'idée de permettre aux élèves de « devenir habiles, plus habiles » (voir annexe 11, tdp 54). Dans le tableau suivant, nous présentons ces jeux d'apprentissage de manière très générale. Puis, nous les précisons au fur et à mesure de notre analyse, sous la formulation de *micro-jeux d'apprentissage*.

<i>Types d'activités</i>	<i>Jeux d'apprentissage</i> <i>(ce que l'artiste fait faire aux élèves pour s'approprier certaines capacités épistémiques)</i>	<i>Jeu épistémique visé</i>
<i>Mise en mouvement du corps</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• faire faire des exercices individuels pour se préparer à danser</li> <li>• faire expérimenter des situations d'actions à deux, à plusieurs ou collectives</li> </ul>	<i>Danser une chorégraphie collective en public</i>
<i>Jeu collectif du « chat »</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• faire jouer au « jeu du chat » en expérimentant différentes règles</li> </ul>	
<i>Création d'une chorégraphie</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• faire danser une phrase chorégraphiée en amont</li> <li>• faire danser des séquences s'appuyant sur des situations d'actions</li> <li>• faire danser toute la chorégraphie</li> </ul>	

Tableau 15 – Présentation des *jeux d'apprentissage* pour chaque activité

Dans le graphique qui suit, nous présentons pour chaque séance, la chronologie de ces jeux d'apprentissage et le temps (indiqué en minutes) accordé à chacun, afin de permettre une vue comparative entre les séances. Cette vue d'ensemble permet de visualiser la récurrence de certains jeux, leur répartition et leur prégnance au sein des séances.



Graphique 1 – Répartition en minutes des jeux d'apprentissage lors des séances

L'organisation des séances s'apparente à celle que l'on retrouve dans le cadre professionnel ou dans la formation des danseurs. Comme nous l'avons évoqué dans la précédente étude de cas, les séances de travail en situation de création professionnelle s'organisent le plus souvent de la manière suivante :

- 1° un temps que les professionnels nomment « l'échauffement », durant lequel les danseurs sont amenés à développer une disponibilité et une conscience corporelle, soit par des exercices types, soit par des situations définies par des actions ;
- 2° un temps dédié à la création chorégraphique à proprement dite.

Dans le contexte professionnel, l'usage du jeu dans les situations de création ne constitue pas une norme ou une pratique courante. Le « jeu du chat » que Dom fait pratiquer aux élèves a un statut particulier, lié au fait que nous observons un contexte didactique. Dans cette étude de cas, le « jeu du chat » proposé par l'artiste reprend les règles d'un jeu pratiqué par les enfants dans les cours de récréation. Il consiste à éviter d'être touché par celui désigné comme



étant « le chat ». Dans l'espace à la fois vaste et circonscrit du studio de danse, les élèves doivent mettre en œuvre des stratégies en s'adaptant aux modifications de règles apportées par Dom. Le chorégraphe envisage ces modifications comme une manière d'amplifier certaines émotions chez les élèves, comme l'état d'incertitude et le suspens concernant les intentions et les actions du « chat », en réduisant les possibilités d'actions des élèves (par exemple, en réduisant l'espace de jeu). Ces règles changeantes et de plus en plus contraignantes amènent les élèves à vivre des émotions fortes. Pour Dom :

Le jeu permet tout de suite une entrée globale, émotionnelle, de mobilité, de stratégie. Et donc, c'est la personne qui est d'emblée en jeu. Et du coup, il y a une chance pour la danse (...) Les gens [les élèves<sup>42</sup>] sont dans des états ! Ils sont dans un coin, ils se rendent compte qu'ils ne vont pas pouvoir s'échapper. Il y en a qui sont prostrés. Tu vois tout le corps, le visage, les mains, tout va dans une direction. (annexe 11, tdp 46)

Pour la suite de l'analyse, nous ne retiendrons pas cette activité. Bien que le chorégraphe développe une réflexion particulière sur le jeu comme « point de départ (...) pour trouver la danse » (annexe 11, tdp 32), la forme donnée à l'activité du « jeu du chat » dans cette étude de cas est rarement observable telle quelle en situation de création ou de formation professionnelle<sup>43</sup>. Dans le cadre restreint de la thèse, nous nous centrons plutôt sur les activités « mise en mouvement du corps » et « création d'une chorégraphie collective », dans la mesure où celles-ci sont facilement repérables, à la fois dans la création professionnelle et en contexte d'enseignement-apprentissage de la danse.

## 2. Analyse de l'activité « mise en mouvement du corps »

Pour donner à voir et à comprendre en quoi consiste l'activité « mise en mouvement du corps », nous nous appuyons sur deux épisodes issus de la séance 6, illustrant respectivement le *jeu d'apprentissage* « faire faire des exercices individuels pour se préparer à danser » et celui de « faire expérimenter des situations d'actions, à deux, à plusieurs ou collectives ».

### 2.1 Vue synoptique de la séance 6

Pour situer les différents épisodes analysés, nous proposons ci-dessous une vue synoptique de la séance 6. Pour cela, nous opérons un découpage à un grain très fin, en proposant pour

---

<sup>42</sup> C'est nous qui rajoutons.

<sup>43</sup> La mise en lien qu'opère l'artiste entre les formes du jeu ludique et la part de « jeu » dans la pratique de la danse, nous paraît importante et constitue une piste de réflexion ultérieure, que nous prenons au sérieux et que nous projetons d'approfondir, à l'issue de ce travail de thèse.

chaque *jeu d'apprentissage* énoncé dans le tableau 15, p. 166, une succession de *micro-jeux d'apprentissage*.

<i>Activités</i>	<i>Jeux d'apprentissage généraux</i>	<i>Temps</i>	<i>Micro-jeux d'apprentissage</i> <i>(ce que Dom fait faire pour apprendre aux élèves)</i>
<i>Mise en mouvement du corps</i>	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
<i>Création d'une chorégraphie</i>	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

Tableau 16 – Vue synoptique des *jeux d'apprentissage* dans la séance 6

## 2.2 Analyse d'un épisode relevant du jeu d'apprentissage « faire faire des exercices individuels pour se préparer à danser »

Pour percevoir en quoi consiste concrètement le jeu d'apprentissage « faire faire des exercices individuels pour se préparer à danser », nous décrivons et analysons l'action conjointe entre l'artiste et les élèves, des minutes 13'44 aux minutes 18'58, de la séance 6. Cet épisode correspond au micro-jeu d'apprentissage 9 (mJA9) apparaissant en gris dans la vue synoptique du tableau 16, p. 169.

### 2.2.1 Description de l'épisode

Les élèves, le chorégraphe, l'enseignante et la mère d'une élève accompagnatrice sont placés en cercle. Dom a déjà proposé plusieurs exercices. Le transcript et les photogrammes qui suivent (tableau 17) permettent de saisir l'action du chorégraphe, « ce qu'il y a à faire » (pour les élèves, l'enseignante et la mère d'élève) et ce qu'ils font effectivement<sup>44</sup>.

(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].



<sup>44</sup> Dans cette situation, l'enseignante et la mère d'élève participent en posture d'apprenant, et suivent comme les élèves les consignes de Dom.

1. Dom croise ses doigts	2. Il les monte devant sa poitrine	3. Il pousse ses paumes devant lui et soulève son pied droit qu'il pousse vers l'arrière.	
4. Il continue son extension	5. Il garde l'équilibre en appui sur sa jambe gauche	6. Puis il ramène bras et jambe pour retrouver sa verticale	7. Il revient dans la posture de départ
<p>(14'20)</p> <p>Dom – Encore. Et l'autre jambe, on recroise. Inspire [Dom monte ses mains, doigts entrecroisés devant le torse et soulève son pied droit] et on souffle [repousse ses mains devant lui et son pied droit vers l'arrière]. Ok, encore une fois, on va faire de l'autre côté (...) On y va, troisième, inspire et souffle. Et relâche. On fait l'autre pied, en appui sur l'autre jambe. Inspire. Attendez, on peut le faire ensemble. Et inspire et souffle et relâche. (15'56)</p>			

Tableau 17 – Transcription du micro-jeu d'apprentissage 9 (mJA9) de 13'44 à 15'56

### 2.2.2 L'enchaînement

En partant de la posture verticale, l'enchaînement consiste à croiser les doigts, monter les mains devant le buste, puis allonger les bras en avançant les paumes devant soi. 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, en équilibre sur un pied. Les bras, la tête, le buste et la jambe sont alignés. Puis, il s'agit de relâcher l'étirement et revenir à la posture verticale, pieds posés au sol et bras relâchés le long du corps.

### 2.2.3 Quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves par rapport aux capacités épistémiques prises pour référence par Dom ?

Cette question renvoie précisément aux intentions didactiques de l'artiste. Une analyse *a priori* (Mercier et Salin, 1988 ; Sensevy, 2011a) 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. C'est ce que les élèves semblent identifier comme but à atteindre. La captation vidéo montre comment les élèves tentent de garder l'équilibre, en reprenant plusieurs fois la posture en question. Cette centration des élèves sur l'enjeu de l'équilibre est orientée et légitimée par le discours de Dom (« on essaie de tenir »). Par ailleurs, lorsqu'on observe Dom faire lui-même l'exercice, on constate que sa jambe d'appui se fléchit, lorsqu'il étend son corps à l'horizontale. Cette flexion progressive qui accompagne le déploiement du corps à l'horizontale est une aide précieuse, car elle permet plus de stabilité au danseur. De leur côté, les élèves fléchissent leur jambe d'appui (de manière plus au moins perceptible) et augmentent la difficulté de gestion de leur équilibre. 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 chez le chorégraphe, elle s'aligne dans la continuité du buste, du bassin et de la jambe. Les élèves portent leur regard devant eux, là où celui de Dom est orienté vers le sol. Les deux photogrammes présents dans le tableau suivant montrent ainsi des différences d'organisation corporelle, entre Dom et les élèves.

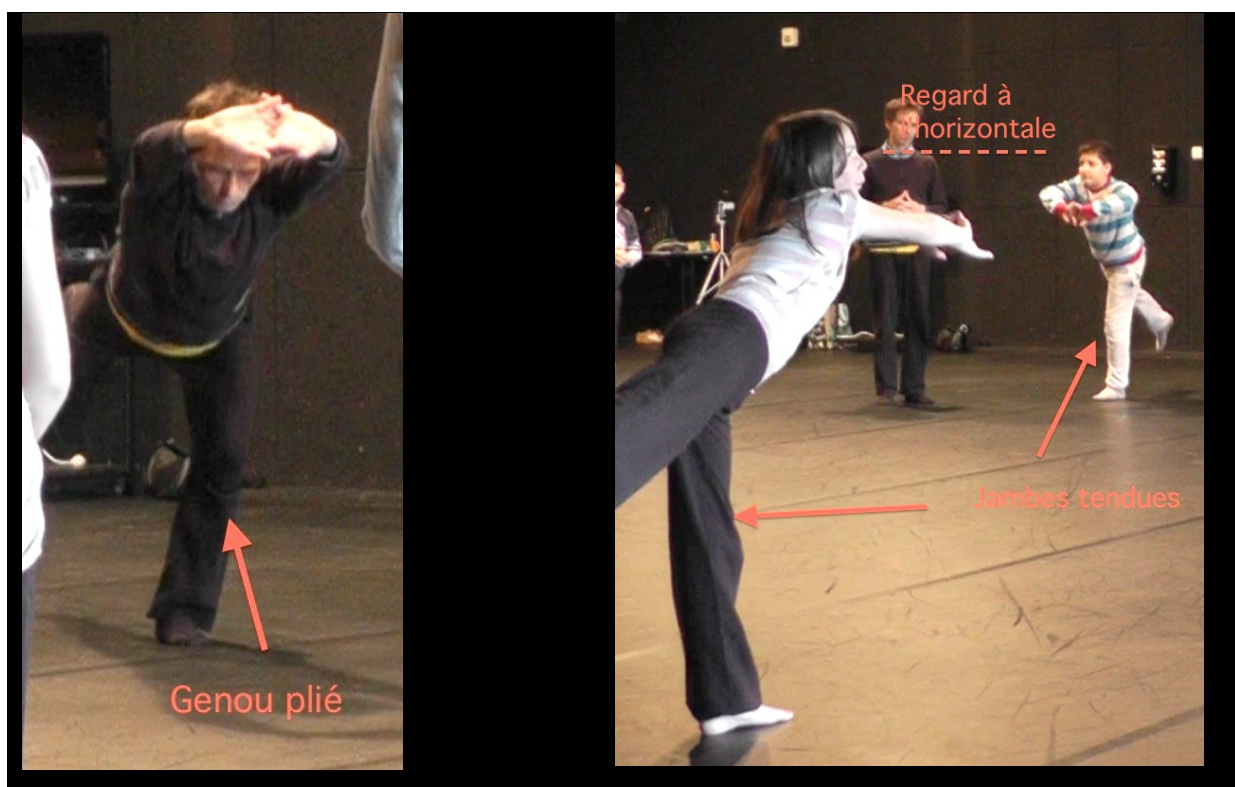


Tableau 18 - Différences d'organisation corporelle entre Dom et les élèves

L'observation de la suite de l'épisode montre que Dom laisse les élèves faire cet enchaînement plusieurs fois sans intervenir. Il les observe notamment perdre et récupérer leur équilibre. Puis,

il prend l'initiative de focaliser leur attention sur deux points essentiels que l'on retient de son discours :

- 1° l'idée de « pousser/repousser », de manière spécifique ;
- 2° l'idée de « respirer ».

<p>(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 (...)</p>	
<p>(16'14) (...) 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.</p>	 <p>Les élèves font l'enchaînement en même temps que Dom.</p>

Tableau 19 – Transcription du micro-jeu d'apprentissage 9 (mJA9) de 15'56 à 18'58

#### 2.2.4 Que nous montre cet épisode ?

On peut dire que le *jeu d'apprentissage* « faire faire des exercices individuels pour se préparer à danser » amène les élèves à un *jeu d'imitation*. Mais ce jeu d'imitation prend forme non seulement à partir de ce que l'artiste *montre*, mais encore à partir de ce qu'il *dit*. Dom n'est pas satisfait de la manière dont les élèves s'engagent corporellement dans l'enchaînement. Il en vient donc à les orienter pour les aider à réguler leurs actions. Cependant, cette orientation ne se centre pas sur l'activité de la jambe d'appui des élèves, qui de premier abord pourrait être considérée comme l'endroit du corps « où tout se joue ». Dans une logique contrefactuelle (Sensevy et Vigot, 2016), on pourrait imaginer que Dom insiste sur la gestion de la jambe d'appui pour assurer la stabilité du corps dans l'équilibre. D'autant que, comme on l'a vu, les élèves tentent de faire l'enchaînement avec une jambe quasi-tendue, augmentant la difficulté de gérer leur équilibre. Au lieu de cela, le chorégraphe va les amener à imaginer qu'ils « repoussent » deux murs de manière spécifique. Il est intéressant de noter, que nous retrouvons là une analogie proposée dans notre première étude de cas, par le chorégraphe Rachid Ouramdane. Il s'agissait dans son cas, d'imaginer l'action de prendre appui sur un mur devant soi, pour repousser une armoire derrière soi avec le pied. Pour montrer corporellement

cette analogie, dans un premier temps, Dom n'effectue pas l'enchaînement, mais figure cette action en écartant ses deux mains.



Photogramme 5 - Dom montre le geste analogique de « repousser deux murs »

On voit que chacune des deux mains remplacent un élément du corps devant pousser quelque chose (« deux murs »). L'une remplace les deux mains croisées qui poussent vers l'avant. L'autre remplace le pied qui doit pousser vers l'arrière. Ce geste analogique renvoie directement aux deux directions importantes dans l'enchaînement (devant soi et derrière soi). En ce sens, l'énoncé « pousser deux murs » et le geste analogique que Dom y associe sont introduits comme des éléments nouveaux, qui redéfinissent ce que nous nommons le *milieu* de l'action. Nous avons vu dans notre précédente étude de cas, que la modélisation en terme de *milieu* conduit à envisager la situation donnée, comme un ensemble de possibles et de nécessaires offerts (ici aux élèves-danseurs). Cette redéfinition du *milieu* de l'action invite donc 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 donne une fonction aux gestes des mains (vers l'avant) et du pied (vers l'arrière). La consigne de « pousser vraiment », nous invite à penser que les élèves font « à moitié » et suppose qu'un engagement plus intense dans l'action est attendu par Dom. 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 donc comme un *geste professoral*, au sens d'action portée par une intention professorale (Lefevre, 2008). Il s'actualise dans un certain langage en rapport avec une certaine pratique, que nous nommons en référence à Wittgenstein, un *jeu de langage/forme de vie*. Celui-ci se manifeste ici, entre autre, 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. Ce « tissage » (Vellet, 2014) de discours et de gestes permet de partager avec les élèves, ce que nous nommons des *règles stratégiques*. Celles-ci correspondent à « ce que les élèves doivent faire » pour approcher les *capacités épistémiques* prises pour référence par Dom et renvoient au *comment faire* l'enchaînement. 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 règles stratégiques dans le milieu, les élèves sont invités à envisager l'enchaînement, non pas comme une succession de formes, mais plutôt comme une seule et même action. Pour Harbonnier-Topin et Barbier (2014) :

... cette fonctionnalité apportée au geste par le verbe d'action agit à la manière d'une "gestalt" <sup>45</sup>, c'est-à-dire propose d'emblée une intention globale sans s'arrêter à la décomposition analytique du geste. (p. 66).

Cette idée nous renvoie à celle d'« intégration » chez 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 se résume plus à une succession de micro-intentions. Le geste est alors vécu comme une activité. En ce sens, ce que souhaite Dom, c'est que les élèves parviennent à aller au-delà de la succession de formes.

Il est intéressant de remarquer que dès le début de l'épisode, Dom mentionne l'action de pousser (13'44) et d'accompagner l'enchaînement par la respiration (14'20). Il utilise même l'alternance de l'inspiration et de l'expiration comme moyen de réguler la durée d'exécution 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 et ne mettent pas corporellement au travail les consignes énoncées.

D'un point de vue didactique, on peut expliquer ce qui se passe, en disant que le *contrat* (les connaissances et habitudes 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 bien le contrat comme ce que les élèves savent faire et les

---

<sup>45</sup> Le mot *gestalt* vient du verbe allemand *gestalten*, qui peut être traduit par « mettre en forme, donner une structure signifiante ». Une *gestalt* peut donc être définie comme une forme structurée et complète.



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'habitus foncièrement anthropologiques. En effet, 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 reproduire. Depuis le début des séances, Dom instaure un *jeu d'imitation* pour faire apprendre, comme cela se pratique traditionnellement en danse. Dans un *jeu d'imitation* « simple », celui qui enseigne montre ce qu'il y a à faire sans donner de précisions sur le *comment faire* et laisse ceux qui apprennent s'orienter seuls. C'est ce qui se passe dans les premiers temps de l'exercice où le jeu d'imitation retenu par les élèves consiste à tenter de :

1° reproduire les formes produites par Dom ;

2° 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 d'actions et de formes corporelles. Nous considérons qu'ils retiennent ce que nous nommons les *règles définitives* 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 réoriente leur attention sur l'importance du « comment faire ». La stratégie professorale de Dom s'appuie donc sur une modification du milieu à partir duquel les élèves doivent agir, en dirigeant leur attention sur certains aspects qui lui semblent importants. Il s'agit pour les élèves d'adopter un nouveau *voir-comme* (Wittgenstein, 2005) – voir l'enchaînement de telle manière – les conduisant à approcher le jeu épistémique qui fait référence pour Dom, celui que lui-même joue lorsqu'il montre l'exercice. 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 » ne résument pas à eux seuls toute la complexité du jeu épistémique dans lequel est engagé Dom, lorsqu'il fait lui-même cet enchaînement. Mais ils permettent cependant de rendre les élèves sensibles à l'essentiel de ce jeu.

### 2.2.5 Qu'est ce que cela change d'un point de vue épistémique pour les élèves ?

L'observation de la suite de la séance permet de noter que ce changement de *voir-comme* amène à des modifications notables dans la manière dont les élèves s'engagent dans l'imitation et l'effectuation de l'enchaînement. 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 dans un alignement horizontal du corps);
- les élèves maîtrisent plus facilement l'équilibre ;
- l'attention des élèves est focalisée sur leur propre action et non pas sur celle de Dom.

On peut supposer que le fait de faire plusieurs fois l'enchaînement, leur permet de ne plus être dans une action d'identification mais dans une effectuation singulière de ce qui a été identifié. Ayant reconnu ce qu'il y a à faire, ils peuvent plus aisément se consacrer au *comment faire par soi-même*.

Il est important de noter que certains enfants sont moins à l'aise que d'autres, mais l'action de Dom amène à une avancée épistémique pour les élèves en général.

Dom conduit les élèves à passer d'un jeu d'imitation où ils dupliquent et reproduisent des formes gestuelles, à un jeu d'imitation « créateur » où ils re-produisent l'enchaînement (dans le sens de re-crée, re-donne forme). En ce sens, nous retenons les propos d'Harbonnier-Topin et Barbier (2014), pour qui « l'accent n'est donc pas mis sur le résultat, mais sur l'action. » (p. 57). 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 le jeu épistémique du danseur professionnel. Ces règles renvoient au *voir-comme* mobilisé par Dom et qu'il souhaite partager avec eux. On perçoit comment au terme de l'épisode, l'imitation de l'enchaînement produite par les élèves, les amène à agir dans une compréhension plus holistique de la situation, dans une forme de *gestalt*, qu'évoquent Harbonnier-Topin et Barbier (2014).

Au démarrage de l'épisode, les habitudes des élèves ne leur permettent pas de se rendre attentifs à autre chose qu'une succession de formes corporelles identifiées chez le chorégraphe. Ils ne retiennent que les « éléments de surface » de l'enchaînement (les règles définitives que nous avons énoncées). Cette façon d'agir provient du fait qu'ils sont novices en danse. Une des

difficultés réside dans l'analyse de leur propre action, au regard de l'analyse de l'action de celui qui montre. Contrairement aux danseurs professionnels, les élèves n'ont pas l'expertise suffisante consistant à voir dans l'action de l'autre, ce qu'il y a d'essentiel à imiter, la « genèse du geste » (Vellet, 2006). Cette expertise s'acquiert par une capacité de « lecture » du corps de l'autre (ici, celui du chorégraphe) qui va au delà de la simple identification de formes gestuelles et rend capable de donner une « raison d'être » à ces formes. Il s'agit de « voir pour faire plus et faire pour voir mieux. » (Harbonnier-Topin et Barbier, 2012).

Pour donner à voir le jeu didactique dans lequel Dom et les élèves sont engagés pour les amener progressivement à « être danseurs », nous proposons le schéma qui suit, en reprenant les éléments importants de notre analyse.

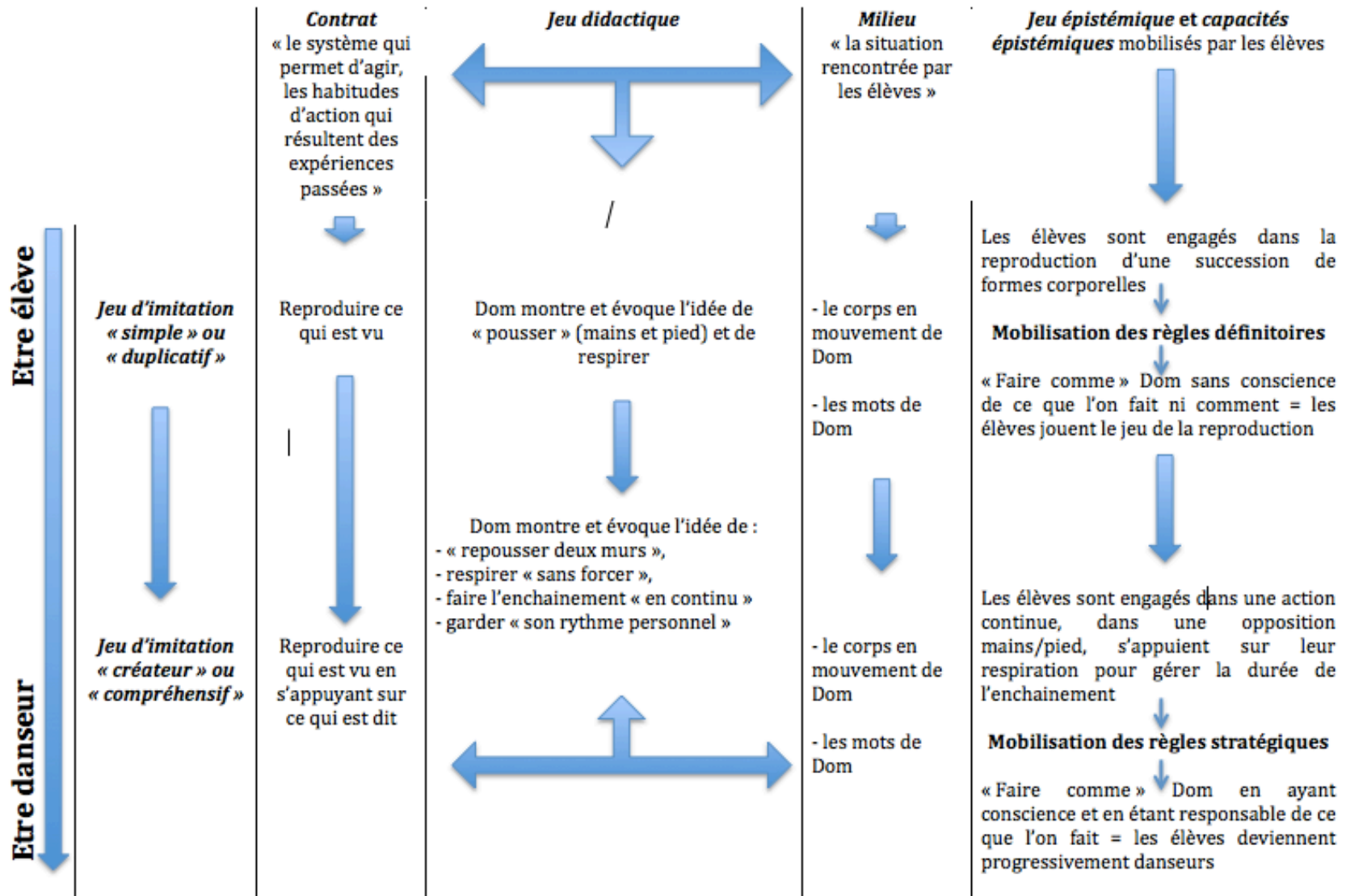


Schéma 9 – Processus du jeu didactique pour faire passer les élèves d'un jeu d'imitation « duplicatif » à un jeu d'imitation « compréhensif »

## 2.3 Analyse d'un épisode relevant du jeu d'apprentissage « faire expérimenter des situations d'actions, à deux, à plusieurs ou collectives »

Pour continuer à rendre compte de l'activité « mise en mouvement du corps », nous présentons un nouvel épisode relevant du *jeu d'apprentissage* « faire expérimenter des situations d'actions, à deux, à plusieurs ou collectives (tout le groupe classe ensemble) ». Ce *jeu d'apprentissage* amène les élèves à suivre des consignes s'appuyant sur un enchaînement d'actions définies par le chorégraphe, qu'ils doivent effectuer dans ce cas précis, en duo (deux partenaires-danseurs). L'épisode retenu pour illustrer ce jeu d'apprentissage intervient comme le précédent dans la séance 6, entre les minutes 29'12 et 55'23. Il correspond au micro-jeu d'apprentissage 12 (mJA12) que nous avons nommé « l'arbre » (voir tableau 16, p. 169). Les élèves ont déjà traversé cette proposition dans une séance précédente. Nous présentons ci-dessous une description de la situation et une analyse du point de vue didactique.

### 2.3.1 Expliciter la situation de *l'arbre*

Nous présentons une transcription du début de l'épisode dans lequel Dom propose aux élèves d'expérimenter la situation de *l'arbre* en duo, pour les amener à agir en accordant leur poids du corps, avec celui de leur partenaire.

(29'12)

Dom – ok, on se met deux par deux, un garçon avec une fille. Je commence avec toi, Mdo (*l'enseignante*) ? Donc, l'idée c'est, moi je suis. Peut-être on essaie de se concentrer, comme ça, on le montre et après, vous allez pouvoir essayer. En fait, moi je suis l'arbre, je suis solide comme un roc. Mdo, elle se laisse tomber au sol tout doucement(...) Et du coup, il faut bien arriver comme ça avec la tête bien relâchée (...)



(31'58)

(...) Ensuite de là, je reprends sa main et je décide... Je décide par exemple. Ça, c'est vous qui allez choisir. Je décide d'aller vers les gradins. Et donc, voilà, Mdo va essayer de se relever tout doucement. Voilà, et moi je l'emmène doucement par là. Alors, il faut que tu tires un peu plus sur moi, Mdo. Il faut tout le temps tirer sur l'autre. (32'40)

Tableau 20 – Transcription du mJA12, de 29'12 à 32'40

Dans cette situation, chaque partenaire a un « rôle » défini à jouer. Le tableau ci-dessous montre ce qu'il y a à faire pour chaque partenaire-danseur, en donnant à voir par des photogrammes, quelques unes des étapes du déroulé de la situation. Pour une meilleure compréhension, nous l'avons décomposé en deux temps distincts.



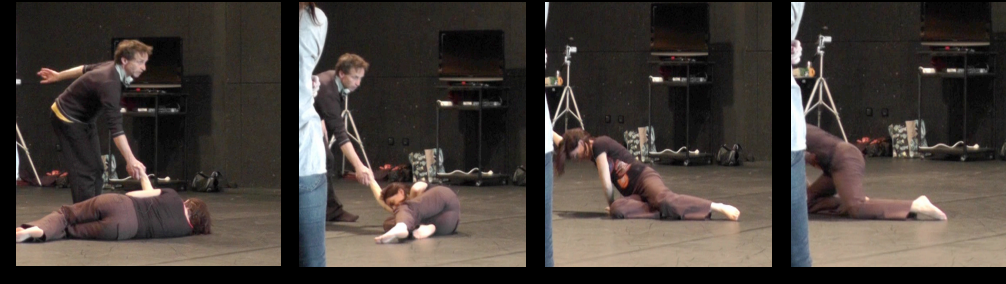
<p><i>Temps 1</i></p>	<p>Le rôle de « l'arbre » (danseur 1, D1) est ici « joué » par Dom. Il propose un contrepois à Mdo (danseur 2, D2).</p>
	
	<p>Mdo (D2) dépose progressivement son corps au sol, en utilisant son poids et le contrepois de D1.</p>
	
<p><i>Temps 2</i></p>	<p>Une fois D2 étendue au sol, D1 tire le bras de D2 pour l'emmener dans une direction qu'il a choisie. D2 se redresse alors progressivement pour retrouver sa verticalité, en continuant le jeu de « poids/contrepois ».</p>
	

Tableau 21 – Vue synoptique de la situation de « l'arbre » avec Dom et Mdo

Dom joue ici le rôle du danseur 1 (D1). Il tient une main de D2 qui doit lâcher « doucement » son poids au sol pour s'allonger. Il compare le rôle de D1 à celui d'un « arbre (...) solide comme un roc ». En disant cela, Dom invite les élèves à considérer l'action physique que D1 doit jouer pour permettre à D2 d'aller au sol. Sa double métaphore renvoie à deux aspects de l'action de D1 : le corps s'érige (métaphore de l'arbre) à partir d'un ancrage inébranlable au sol (métaphore du roc solide). Une fois D2 allongé, D1 choisit une direction dans l'espace puis tire sur le bras de D2 pour l'y emmener en se déplaçant. D2 doit ensuite progressivement se relever. Lorsque les deux partenaires sont à nouveau à la verticale, ils changent de rôle et

recommence l'exercice. Mdo va prendre le rôle de D1, de « l'arbre » et Dom celui de D2 en s'étendant au sol pour ensuite se redresser.

(32'44)

Dom – ok, à moi ? J'essaie ? C'est chacun son tour. Il faut que tu tires sur moi. Voilà, moi je me laisse tomber. Moi je tire sur Mdo et Mdo tire sur moi. Essaie de rester sur place. Après tu prends une direction. Et là je tire sur Mdo pour me relever. Et, voilà.



Mdo – oui, c'est bien ça ! (33'15)

Tableau 22 - Transcription du mJA12 de 32'40 à 33'15

Ce premier temps de l'épisode où le chorégraphe et l'enseignante font l'exercice ensemble est un temps où les élèves observent et écoutent. Comme dans le jeu d'apprentissage analysé précédemment, la proposition doit amener les élèves à agir à partir de ce qu'ils voient et de ce qui est dit par Dom et Mdo. Nous considérons cette première monstration commentée comme une présentation des règles définitoires inhérentes à l'exercice en question. Dans cette situation à deux, ces règles se définissent par une succession d'actions que les élèves doivent produire pour se rapprocher du scénario d'actions suivant :

Temps 1	D1 et D2 équilibrent leur poids pour permettre à D2 de s'allonger doucement au sol.
Temps 2	Puis, D1 tire sur le bras de D2 pour l'emmener dans une direction et lui permettre de se redresser, tout en continuant à équilibrer leurs poids du corps.

Tableau 23 – Règles définitoires de la situation de « l'arbre »

### 2.3.2 Quelles sont les capacités épistémiques faisant référence pour Dom ?

A partir de la situation montrée par Dom et Mdo et les indications qu'ils énoncent, nous identifions un jeu épistémique que nous nommons le « jeu du poids/contrepois ». Ce jeu épistémique est largement mobilisé dans les situations de formation et constitue une

technique à part entière utilisée par les danseurs professionnels (en particulier en danse contemporaine) lorsqu'ils sont amenés à danser entre partenaires. En situation d'enseignement-apprentissage, il vise à construire deux capacités épistémiques majeures :

- celle d'une habileté et d'une conscience aiguisée dans la mobilisation du poids du corps dans le mouvement ;
- celle d'une habileté à accorder son action avec celle d'un partenaire dans des situations d'*action conjointe* relevant de contacts physiques.

Pour Louppe (2000) :

L'importance du poids est une des grandes découvertes de la danse contemporaine : non seulement le poids comme facteur de mouvement, selon une vision qui resterait platement biomécanique, mais le poids comme enjeu poétique primordial. Et d'abord à travers le « consentement » au poids (...) Accepter le poids, travailler avec lui, comme on travaille une matière vivante et productive, a été un principe fondateur de la modernité en danse. (p. 97).

La suite de l'épisode permet d'identifier certaines difficultés rencontrées par les élèves et de les mettre en lien avec les différentes capacités épistémiques qu'ils doivent mobiliser pour faire l'exercice. Elle amène également à percevoir la manière dont Dom et Mdo leur permettent d'avancer dans la construction de ces capacités.

### 2.3.3 Faire faire *l'arbre*

Après avoir expérimenté la situation avec Mdo devant les élèves, Dom les invite à en faire l'expérience à leur tour. Il propose à chaque duo de danseurs (fille/garçon) de se répartir dans l'espace.

(33'15)  
Dom – ok ? C'est parti. Changez de main à chaque fois. Prenez un espace où vous serez tranquilles, pour ne pas gêner les autres. (33'23)



Tableau 24 – Transcription du mJA12 de 33'15 à 33'23



Une observation générale nous amène à identifier différentes *manières de faire* des élèves, très éloignées du jeu épistémique que Dom souhaite leur faire jouer. Nous les précisons dans le tableau suivant.

	Danseurs D1	Danseurs D2
Temps 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- D1 retient le poids de D2 par la force du bras, en le repliant vers lui, là où Dom a le bras tendu ;</li> <li>- D1 se laisse entrainer par le poids de D2.</li> </ul>	- D2 « s'effondre » au sol
Temps 2	- D1 essaie de tirer D2 par la force du bras qu'il ramène vers lui.	- D2 se redresse par lui-même et n'équilibre pas son poids avec celui de D1 dans la remontée.

Tableau 25– Différentes *manières de faire* des élèves observées dans la situation de « l'arbre »

Ces *manières de faire*, plus ou moins prégnantes selon les duos de danseurs renvoient à des obstacles épistémiques largement observés chez les danseurs novices, dans ce type de situation. Une considération générale de l'action des élèves, nous amène à penser qu'ils ne perçoivent pas l'importance du rôle du poids du corps pour agir adéquatement, dans une vision partagée de l'action à réaliser. Dans un premier temps, ils abordent la situation de manière superficielle et hâtive. Par exemple, la règle définitoire « se laisser tomber tout doucement au sol » énoncée par Dom se réduit dans l'action des élèves par *se laisser tomber au sol*. On constate une forme de plaisir à se jeter au sol ou à tirer brusquement sur le bras de son partenaire, ramenant la situation à un jeu ludique. Tout semble aller comme s'ils ne prenaient pas en charge ce qui relève du *comment faire*. La situation produite par les élèves se résumait à :

Temps 1	D1 essaye de retenir le poids de D2 qui va au sol.
Temps 2	Puis, D1 tire sur le bras de D2 pour l'aider à se redresser.

Après un temps d'observation, Dom intervient.

(39'18)  
Dom – ok, ça marche a peu près. C'est quoi le plus difficile pour vous ?  
Un élève – tirer.  
Dom – de tirer ? C'est à dire de rester sur place ?  
Mdo – oui c'est vrai, j'ai vu ça oui. Y a une notion de force(...)  
(39'57)  
Dom – donc, du coup, oui, quand on fait le rôle de l'arbre, quand on essaie de rester sur place, il y a quand même des fois, où on est obligé de faire un pas ou deux parce que la personne quand elle tombe, elle nous emporte. Je trouve, à vous regarder un petit peu, le plus difficile, c'est de se relever. Je peux faire avec toi [s'adresse à un élève] ? C'est à dire, bon, une fois qu'on est là, en fait souvent vous avez tendance à vous relever tout seul.  
Mdo – c'est vrai, oui, sans prendre le temps.  
Dom – alors que l'idée, c'est de prendre le temps et moi je tire tout le temps sur toi, je tire, je tire et je prends le temps de me relever.  
Mdo – oui, cette espèce de lâcher, tirer.  
Dom – il faut comme un élastique entre vous. Il faudrait refaire quand même.  
Mdo – et puis, allez plus doucement. C'est pas, je tire le bras (rires). Non, mais vous pouvez vous faire mal en plus.  
Dom – oui, oui absolument.

Comme dans l'analyse précédente, nous proposons de *voir* la situation de « l'arbre » montrée et commentée par Dom et Mdo *comme* le *milieu de l'action*. Nous avons précédemment défini celui-ci comme la structure symbolique du problème à résoudre par les élèves. On peut dire que s'engager dans la situation de *l'arbre* est en soi problématique, de par la nécessité d'accorder son action avec celle de son partenaire. Comme nous l'avons évoqué, pour que les deux partenaires s'ajustent dans l'action, ils doivent gérer ensemble adéquatement le poids de leurs corps. Par ce « jeu de poids/contrepois », l'action peut se dérouler sans heurts (entre les partenaires ou avec le sol) et sans tension musculaire, mais plutôt dans une succession fluide des actions, tel que Mdo et Dom ont pu le montrer.

Dans la transcription ci-dessus, la difficulté énoncée par les élèves est celle de « tirer ». Selon la masse des partenaires, il peut être difficile de faire contrepois au poids d'un partenaire plus lourd. En effet, lors du temps 1 de l'exercice (D1 retient D2 qui s'allonge au sol), les danseurs sont obligés de sentir physiquement ce qui ne marche pas, lorsque D2 va trop brusquement au sol et entraîne D1 qui n'a pas donné assez de contrepois. On peut dire que dans cette phase, le milieu de l'action est *rétroactif*: la situation en elle-même, lorsque l'organisation corporelle conjointe des partenaires est inadéquate, renvoie des signes concrets permettant de sentir si l'action est « juste » ou ne l'est pas, par rapport à ce qui a été montré. Pour aider les élèves face à cette difficulté, Dom propose alors une règle stratégique qui autorise D1 à faire quelques pas pour compenser le poids de D2 qui l'entraîne.

Mais lors du temps 2, il est plus difficile pour les élèves de prendre conscience d'un décalage entre leur façon de faire et celle mise en œuvre par le chorégraphe et l'enseignante. Comme le dit Dom, les élèves D2 se relèvent « tout seul ». En effet, dans la plupart des duos, D1 tire D2 mais D2 *se relève sans continuer le jeu de poids/contrepois*. A partir de la série de photogrammes

présentés dans les deux tableaux qui suivent, on peut voir que les manières différentes d'aborder la situation entraînent des différences, entre l'organisation corporelle conjointe de Dom et Mdo lors de la remontée de D2 et celle des élèves.



Tableau 26 – Action conjointe de Dom et Mdo pour faire la remontée

Dans la succession de photogrammes ci-dessus, on voit comment lors de la remontée de Dom, les bras des deux partenaires sont quasiment toujours en extension. Ceci est rendu possible parce que Mdo ne tire pas directement sur le bras de Dom. *Elle ne tire pas par la force de son bras*, mais en amenant son poids derrière elle, dans la direction qu'elle a choisie. C'est alors son poids qui agit pour entraîner Dom vers elle. De son côté, Dom s'aide légèrement du sol pour se redresser, mais utilise surtout « l'entraînement » de Mdo, tout en continuant à projeter son poids dans la direction opposée. Dom produit donc deux actions nettement distinctes et simultanées : se relever en allant devant lui et en même temps continuer à projeter son poids du corps vers le sol et vers l'arrière, comme si son poids l'empêchait de se relever. On perçoit donc une organisation corporelle formellement identifiable entre les deux partenaires renvoyant à la métaphore de « l'élastique » évoquée par Dom. Elle rend sensible à l'espace qui se maintient entre les deux corps, au fur et à mesure de la remontée. Cet espace découle d'un jeu d'opposition.

Par contraste, comme le montrent les photogrammes du tableau suivant, on constate que les élèves n'ont pas saisi cette stratégie que l'on pourrait résumer notamment pour D1, par « je tire D2 en me déplaçant derrière moi » et pour D2, par un énoncé du type, « je me relève mais je ne peux/veux pas me relever ». Les photogrammes ci-dessous d'un des duos d'élèves montrent nettement comment le jeu des partenaires s'apparente plutôt à une action quotidienne du type : D1 (élève avec le tee-shirt blanc) aide D2 (élève avec le tee-shirt jaune) à se relever.



Tableau 27 – Un duo d'élèves faisant la remontée

L'action de D1 se situe principalement dans la force du bras qui constitue un appui pour aider D2 à se relever. Contrairement à Mdo, D1 n'amène pas D2 dans une direction. De son côté D2 utilise le point d'appui de la main de D1 et s'aide beaucoup du sol pour se relever. On ne perçoit pas, comme c'est le cas pour Dom et Mdo, le *jeu de poids/contrepois* entre les partenaires danseurs. L'indice des bras pliés permet de saisir que les élèves utilisent leur poids de manière inadéquate. Les corps se rapprochent au fur et à mesure, là où ils devraient rester en opposition constante, dans une conscience sensible du tonus et du poids de l'autre. On peut considérer que cette manière de faire (largement observée chez les élèves) renvoie à des

habitudes corporelles. Comme nous l'avons évoqué, les élèves semblent agir en privilégiant l'efficacité du geste (tirer l'autre par la force du bras pour l'amener à se relever).

Pour aider les élèves, Mdo prend le relais en énonçant l'idée de « prendre le temps ». Elle a éprouvé physiquement la situation avec Dom et cela a été une stratégie pour elle. Elle transmet alors cette règle stratégique aux élèves, qui sera reprise par Dom, dans l'idée de les amener à être plus attentifs à leurs actions et aux sensations qu'elles génèrent.

### 2.3.4 Préciser le sens à attribuer au verbe « tirer »

Pour donner corps à son discours, Dom va ensuite faire l'exercice avec un élève en attirant l'attention sur l'action de tirer/être tiré, qu'il énonce de nombreuses fois tout au long de l'épisode et qui a pour lui, un sens particulier.

Dom – Donc si tu tires sur moi, en fait (...) je dois toujours tirer sur toi. Change de bras, alors tire. Tirer, ça veut dire que tu m'emmènes quelque part. Tu vas vers la porte, voilà, va vers la porte. Et là, on peut changer de main. Et on peut encore changer de main si on veut.

Mdo – Là, il faut vraiment être à deux et vraiment regarder l'autre, sentir.

Dom – Il faut vraiment continuer à marcher vers la porte. Moi, je résiste. Je ne suis pas encore tout à fait debout. Voilà, je peux prendre mon temps et là je suis presque debout.

(43'16)

Dom – Alors tirer sur moi, ça veut dire se laisser tomber dans la direction opposée. Parce que des fois tirer, on raccourcit le bras (...) Et à la fin, il faut qu'on est vraiment, un, dans une direction, l'autre dans l'autre et vous restez en équilibre.

En montrant à nouveau la situation avec un élève, le chorégraphe apporte des précisions sur sa manière d'envisager l'action de tirer/être tiré tout au long de l'exercice. C'est le *voir-comme* qu'il souhaite que les élèves adoptent. On peut dire que sa monstration commentée travaille le *jeu de langage/forme de vie* de l'énoncé « tirer » dans cette situation. Dom souligne que cette action renvoie à :

- « emmener (l'autre) quelque part » ;
- « résister » ;
- « se laisser tomber dans une direction opposée ».

Comme nous l'avons décrit précédemment, pour agir de manière conjointe, les deux partenaires doivent constamment être en opposition. C'est le déplacement du poids du corps dans des directions opposées qui permet une forme d'équilibre entre les corps. Le poids constitue une force passive pour agir. De son côté, Mdo insiste sur l'idée « d'être à deux » et de l'attention corporelle à accorder à son partenaire. Elle soutient l'idée que c'est à partir du ressenti corporel de l'action de l'autre que l'on peut agir. Il s'agit d'« accueillir » l'action de

l'autre. C'est dans l'évaluation corporelle de l'action de son partenaire, que l'on peut adapter son action en retour, pour une réussite commune.

### 2.3.5 Faire sentir le *jeu du poids/contrepois*

A de nombreuses reprises, Dom fait l'exercice avec certains élèves. En effet, si aucun des deux partenaires ne propose de contrepois à l'autre, le jeu est faussé. Il n'y a pas de nécessité d'adapter son action et donc son poids, en fonction de l'action de l'autre. Aussi, en prenant le rôle d'un des partenaires, Dom oblige les élèves avec lesquels il fait l'exercice, à éprouver la nécessité du contrepois. L'expérience de cet état corporel relevant d'un ajustement constant des poids des deux partenaires permet ensuite à ces élèves de la « transmettre » à leur partenaire. On peut dire, d'une certaine façon que le *voir-comme* privilégié par Dom va de pair avec un *ressentir-comme* que les élèves doivent éprouver corporellement. Faire l'exercice *de telle manière* amène à se rendre sensible à certaines sensations, qui en retour pourront être mobilisées pour agir à nouveau adéquatement. C'est à la condition d'une attention particulière à ces sensations, que les élèves peuvent construire des capacités épistémiques que Dom nomme des « habiletés ».

## 2.4 Synthèse concernant l'activité « mise en mouvement du corps »

### 2.4.1 Des capacités épistémiques à la construction d'une *disponibilité*

On perçoit à l'issue de l'analyse de ces deux épisodes, que cette activité « mise en mouvement du corps » amène les élèves à construire certaines capacités épistémiques que nous considérons comme « fondatrices » du jeu épistémique du danseur. En particulier, on retient que les élèves sont amenés à :

- construire une habileté dans l'usage du poids du corps pour se mouvoir ;
- développer une relation active et concrète avec l'espace ;
- s'appuyer sur la respiration pour agir ;
- s'appuyer sur des actions concrètes pour produire des formes corporelles ;
- s'accorder corporellement avec un partenaire, pour agir ensemble.

Ces capacités nous semblent fondatrices, en ce qu'elles traversent toutes les situations chorégraphiques, des plus simples aux plus complexes, comme c'est le cas par la suite, lors de l'activité « création d'une chorégraphie ».

Nous considérons ces temps de « mise en mouvement du corps » comme une opportunité pour les élèves de construire une forme de *disponibilité*. Celle-ci doit être entendue comme une disponibilité corporelle, qui s'actualise dans le corps des danseurs, par l'acquisition d'une aisance toujours plus grande à se mouvoir. Mais elle ne peut advenir que parce qu'elle s'accompagne d'une conscience de plus en plus aiguisée de l'action en train de se faire et des sensations sans cesse renouvelées qui permettent le mouvement. Il y aurait une sorte de double mouvement, qui conduirait le danseur, à la fois à aller vers de nouveaux possibles corporels, de nouvelles possibilités d'actions et tout à la fois, à faire naître le mouvement à partir de sensations, d'intentions et d'attentions à soi de plus en plus précises.

C'est sans doute dans cette optique d'amener les élèves à se rendre disponibles à un élargissement de leurs « possibles d'action » que l'artiste a mis en œuvre les nombreux jeux d'apprentissage présentés.

#### 2.4.2 Le jeu didactique dans l'activité « mise en mouvement du corps »

Nous avons vu que dans cette quête d'un corps disponible, prêt à être en mouvement dans une « écoute » permanente de soi, des autres et de la situation en train de se faire, le rôle de Dom et Mdo sont primordiaux. En particulier, au travers du *jeu d'imitation* qui lie les élèves à ceux qui montrent (l'artiste et l'enseignante) se joue la compréhension de l'action par les élèves eux-mêmes. Pour permettre cette compréhension, l'imitation doit s'accompagner d'une orientation par celui qui « sait » le geste. Cet accompagnement des élèves pour se rapprocher du jeu épistémique du danseur s'appuie ainsi sur le langage. Dans les pratiques artistiques, le rôle fondamental du langage (Motais-Louvel, 2011 ; Harbonnier-Topin, 2009 ; Vellet, 2014) tient à sa part analogique et métaphorique pour exprimer la pratique. Les discours de l'artiste renvoyant à ce que nous avons modélisé en terme 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 » (Ricoeur, 2015). Ces actions renvoient alors les élèves à leur propre responsabilité dans l'effectuation, les écartant d'une situation de dépendance à un modèle, que pourrait être le chorégraphe. Cette idée nous renvoie aux propos d'Irene Dowd (1985), cités par Laurence Louppe (2000) : « Il n'y a pas d'image correcte, ni de posture correcte, ni même de mouvement correct. Il y a une façon de fonctionner qui, à tel moment donné, vous conduit à la fin vers l'unité et vers l'ouverture. » (p. 63). Par le jeu didactique s'opère une orientation, pour conduire les élèves-danseurs vers la *profondeur* du geste dansée et du coup de la pratique.

Ce que Vellet (2006) nomme « la transmission matricielle » de la danse. Cette orientation engage de la part des élèves un nouvel usage de soi. L'artiste et à certains moments l'enseignante qui l'accompagne modifient le *milieu de l'action* (comme structure symbolique du problème à résoudre), pour permettre aux élèves de modifier leur *façon de voir* la situation et donc modifier leur *façon de faire*. Le jeu didactique entre Dom, l'enseignante et les élèves s'organise alors autour de la nécessité d'amener ces derniers à :

- prendre en charge la question du *comment faire*, en dépassant le respect des seules règles définitives ;
- adopter corporellement un nouveau *voir-comme* qui est celui retenu par le chorégraphe et qui fait référence pour agir.

L'orientation vers un nouveau *voir-comme* passe, entre autre, par le fait de préciser le sens à attribuer à certains énoncés, comme « pousser » dans le mJA9 ou « tirer » dans le mJA12, que nous avons modélisés en terme de *jeux de langage/formes de vie*. Par ces précisions successives, Dom permet aux élèves de « raffiner » leur façon de faire et de s'approcher à chaque passage, du jeu épistémique légitimant ses intentions didactiques. Par ailleurs, comme dans l'étude de cas portant sur la création *POLICES!*, Dom s'implique corporellement avec certains élèves pour les amener à faire l'expérience de certaines sensations (notamment pour rendre concret le *jeu de poids/contrepois* entre partenaires) inhérentes à l'action.

#### 2.4.3 *Se faire milieu*

Comme dans l'étude de cas précédente, ce jeu didactique qui s'actualise dans l'action conjointe entre l'artiste, l'enseignante et les élèves, amène ces derniers à *se faire milieu*. Pour expliciter notre propos, nous nous appuyons dans un premier temps sur un article de Forest et Batézat-Batellier (2013), dans lequel les auteurs proposent la notion de *milieu-soi*, renvoyant « à l'usage du corps comme source de sensations » (p. 91) et à l'attention portée aux sensations lors d'une pratique donnée. Dans le cas de la danse, le corps auquel on prête attention est ici à la fois ce qui *fait* problème et à la fois ce qui permet de *résoudre* le problème de l'action. Il s'agit toujours, *in fine* « de tout recommencer à partir de ses propres ressources », selon la formule de Carolyn Brown (1968), citée par Louppe (2000, p. 44). On l'a vu, les élèves-danseurs doivent toujours reconstruire une genèse singulière du geste, à partir de leurs « ressources » propres. Comme dans le cas de *l'arbre*, ils se confrontent à tout moment à leur poids, leur gravité, l'action de l'autre, comme éléments du milieu et doivent s'en accommoder pour agir



adéquatement. Il s'agit alors de *composer avec soi-même* et trouver au travers des multiples sensations qui affleurent dans l'action, les chemins adéquats pour « nourrir le geste<sup>46</sup> ».

Nous proposons à notre tour l'idée que les élèves-danseurs doivent ici *se faire milieu*, au sens où ils doivent se rendre disponibles avant tout à leurs propres sensations pour agir. *Se faire milieu* en dansant relève d'une action foncièrement itérative. Des sensations émergent de l'action du corps en mouvement. Celles-ci dépendent de la manière dont le danseur dirige son attention. De cette attention particulière, le corps s'organise dans une relation particulière au temps, à l'espace et à son propre poids. De nouvelles sensations émergent alors et le danseur peut orienter en retour son action. C'est donc dans une attention constante à ses propres sensations que s'origine l'activité du danseur.

Par ailleurs, lorsque Dom propose de faire un enchaînement comme s'il repoussait deux murs, il n'agit pas *sur* son corps, mais dirige son attention d'une manière spécifique pour produire un geste, qui n'est ni du « corps », ni de « l'esprit » mais du *soi* à travers le geste. Et nous avons vu que de cette attention particulière résulte une organisation corporelle qui lui correspond et qui ne pourrait être atteinte autrement. On voit comment, à certains moments, les élèves ne font que la moitié du chemin, en réduisant *le faire* à son stricte minimum et en ne prenant pas la responsabilité du *comment faire*. En ce sens, on peut considérer que le processus qui consiste à *se faire milieu* relève en soi d'une capacité épistémique que le chorégraphe tente d'amener les élèves à construire, tout au long des séances.

### 3. Analyse de l'activité « création d'une chorégraphie »

Nous poursuivons notre analyse, en rendant compte cette fois, de l'activité « création d'une chorégraphie ». Pour cela, nous explicitons dans un premier temps, la manière dont celle-ci a été créée. Ceci nous amène à décrire un épisode relevant du jeu d'apprentissage « faire danser des séquences s'appuyant sur des situations d'actions ». Puis, nous analysons en quoi consiste d'un point de vue épistémique et didactique, le jeu d'apprentissage « faire danser une phrase chorégraphiée en amont », puis celui de « faire danser la chorégraphie ».

#### 3.1 Ecriture de la chorégraphie

Nous avons développé l'idée dans la précédente étude de cas, que la création d'une œuvre artistique s'apparentait à un processus de résolution de *problèmes* que l'artiste déterminait pour

---

<sup>46</sup> Nous reprenons ici l'expression utilisée par Rachid Ouramdane dans notre précédente étude de cas.

lui-même et qu'il partageait avec ses différents collaborateurs artistiques. Dans cette nouvelle étude, le processus d'écriture (on pourrait dire aussi de composition) de la chorégraphie est ici pris en charge par le chorégraphe intervenant. Tout au long des séances, c'est lui qui opère des choix pour donner forme à la chorégraphie finale, en les soumettant à l'enseignante. Nous avons vu que le point de départ du projet chorégraphique s'inscrivait dans une volonté d'écrire une chorégraphie, à partir de verbes d'action : « J'étais parti sur des actions avant qu'ils arrivent. J'avais préparé juste ça [la phrase chorégraphique<sup>47</sup>] et je pensais que ça allait pouvoir se développer ».

Durant les quatre premières séances avec l'artiste, le travail sur la chorégraphie consistait essentiellement à « faire danser la phrase chorégraphique ». C'est à la cinquième séance seulement, que Dom propose d'ajouter d'autres séquences. Pour cela, avec l'accord de Mdo, il propose aux élèves d'utiliser certaines situations d'actions traversées lors des temps de « mise en mouvement du corps ». Cette façon de faire a été mobilisée par Dom pour les séquences de *la fonte*, *la ligne* et *la fourmi* qui composent la chorégraphie finale (voir la vue synoptique de la chorégraphie, p. 164). Ces séquences ont toutes été expérimentées dans un premier temps par les élèves pour les amener à s'approprier certaines capacités épistémiques et s'apparentaient à des « exercices » .

Pour montrer comment ces situations prennent dans un deuxième temps, un statut de séquence chorégraphique, nous continuons à nous appuyer sur le cas de *l'arbre*. Nous revenons sur la séance 6 (voir la vue synoptique dans le tableau 16, p. 169), lors de laquelle Dom en voyant les élèves faire la situation de *l'arbre*, imagine qu'elle pourrait constituer une séquence à part entière de la chorégraphie. Il en fait alors part à Mdo :

(52'25)

Dom (à Mdo) – Je pense qu'on peut réutiliser ça après.  
Mdo – Oui, c'est bien ça.

Dom va alors informer les élèves de ce projet.

(57'43)

Dom – Alors on va refaire ce qu'on a fait jusque là et on va rajouter ça au bout. Donc, du coup, il faut qu'on refasse le début [il fait référence à la phrase chorégraphique].

Comme le montre la vue synoptique que nous avons produite, le deuxième temps de la séance s'organise autour de l'activité « création d'une chorégraphie » et démarre par un travail sur la phrase chorégraphique transmise aux élèves. Puis, entre 1'10'45 et 1'20'00, Dom va mettre en

---

<sup>47</sup> Nous rajoutons.

œuvre le projet d'intégrer la situation de *l'arbre* dans la chorégraphie. Nous avons défini ce temps de travail en terme de micro-jeu d'apprentissage. Il correspond au mJA16.

(1'10'45)  
Dom (à mdo) – Donc, peut-être il faut redistribuer qui fait quoi avec qui ? Donc là, vous retrouvez votre partenaire [s'adresse aux élèves].  
Mdo – Ah oui, à partir de là, on ferait le... à deux, donc.  
Dom – Remettez-vous en groupes et du coup, on... En fait vous allez vous retrouvez à mi-chemin [à une élève].  
Mdo – Vous retrouvez votre partenaire de tout à l'heure [aux élèves]. Non ? Ou, comment on fait ? [à Dom].  
Dom – Non. Il vaut mieux que je distribue dans l'espace tout de suite.  
Mdo – Et oui ! C'est ça ! Donc, remettez-vous dans vos groupes.  
Dom – Remettez-vous à la fin, où vous étiez. Revenez ici.  
Mdo – Remettez-vous en groupe, rapidement. (1'11'00)  
(...)  
(1'11'52)  
Dom – Excusez-moi juste (...) En fait, est-ce que vous pouvez vous mettre ? Ça c'est les points de départ. Mettez-vous aux points d'arrivée. Là où vous êtes arrivés. Là où vous êtes arrivés tout à l'heure. (1'12'00)  
(...)  
(1'12'53)  
Dom – Vous êtes concentrés ? (...) [à deux élèves]. Avec ton partenaire vous faites comme ça... et vous vous retrouvez là-bas en fait. Allez y (...) [à deux autres élèves] Ensuite, In et We vous vous retrouvez là-bas.

Dom aborde dans un premier temps, la question de la liaison avec la phrase chorégraphique, qui consiste à résoudre le problème suivant : comment faire enchaîner la phrase chorégraphique et la situation de *l'arbre* ? La solution que le chorégraphe envisage est relative simple. Il propose aux élèves, de retrouver le partenaire avec lequel ils ont expérimenté la situation dans la première partie de séance, à un emplacement que Dom aura déterminé. Dans la plupart des cas, Dom fait en sorte que les élèves fassent la moitié du chemin pour se retrouver dans l'espace. Les élèves doivent se rejoindre simplement en marchant et Dom n'a pas envisagé de faire de ce déplacement un moment chorégraphié. C'est donc lui, qui prend en charge la responsabilité de la répartition des élèves dans l'espace, pour en assurer une occupation homogène. Puis, il leur demande de prendre des repères afin de pouvoir reproduire cette transition et retrouver la configuration spatiale collective que Dom a décidé. Celle-ci garantit un espacement suffisant entre les duos, pour qu'ils puissent faire la proposition de *l'arbre* sans se heurter à un duo voisin.

(1'15'30)  
Dom – D'accord. Est-ce que... Essayez de prendre un repère pour savoir où vous êtes, là maintenant et comme ça après, on le garde.  
Mdo – Vous vous rappelez où vous êtes ? A côté de qui ? Avec qui ?

Après avoir résolu la question concernant la liaison entre la phrase chorégraphique et *l'arbre*, puis celle de son démarrage, Dom aborde la question du déroulement de la situation et de sa fin. On voit, que le parti pris de l'artiste est de proposer une action collective. Bien que les élèves soient toujours en duos comme dans la situation initiale, tous les duos s'engagent dans la situation en même temps et sont amenés à s'organiser dans l'espace. Dans la suite de la

séance, le chorégraphe fait la proposition à tous les duos de prendre la même direction pour tirer le partenaire au sol. Cette proposition s'apparente à un choix chorégraphique spontané, qui sera revu dans la version finale de la chorégraphie.

(1'16'14)

Dom – Alors, on va dire que de là où vous êtes, tout le monde va tirer vers les gradins et donc, tout le monde s'arrête là. On touche pas les gradins. On s'arrête un scotch avant. Ça va ? Donc, je vais mettre la musique et puis vous repartez de là où vous étiez arrivés dans votre groupe. Et puis vous allez vous croiser, pour vous donner rendez-vous. Et puis vous commencez tout de suite (...) Et ça s'approche vers ici, vers les spectateurs.

La transcription montre que l'artiste énonce le déroulement de la situation afin que les élèves puissent se représenter ce qu'il y a à faire. Tous les élèves doivent se diriger vers les gradins au devant de la scène. Les photogrammes qui suivent donnent un aperçu du déroulement de la séquence chorégraphique s'appuyant sur la situation d'action de « l'arbre ».



(1) Les élèves sont répartis dans l'espace pour démarrer la situation de *l'arbre*.



(2) Les élèves se dirigent vers les gradins en faisant la situation de *l'arbre*.



(3) A la fin de *l'arbre*, les élèves sont en ligne devant les gradins.

Tableau 28 – Trois étapes de la séquence chorégraphique « l'arbre »

La proposition d'organisation chorégraphique qui permet à la situation de *l'arbre* de passer d'un statut d'exercice à celui de séquence chorégraphique réduit la part de responsabilité des élèves. Précédemment, les élèves décidaient eux-mêmes de la direction qu'ils pouvaient prendre pour tirer le partenaire au sol et du chemin à parcourir, ce qui n'est plus le cas maintenant. D'un point de vue didactique, on constate que Dom ne laisse pas ici aux élèves la responsabilité de l'*écriture chorégraphique* de la séquence. Ce point sera repris dans la synthèse finale de ce chapitre, concernant notre réflexion sur les *jeux* et les *capacités épistémiques* que les élèves peuvent approcher dans des situations de pratique chorégraphique scolaire.

Par la suite, l'organisation finale de la chorégraphie sera modifiée, non seulement par Dom, mais également par Mdo, qui fera également évoluer la situation de *l'arbre* en elle-même. Lors d'une présentation de la chorégraphie à deux autres classes (après les interventions de Dom), on constate une modification du jeu entre les partenaires. Dans cette nouvelle proposition, on perçoit dorénavant un *jeu de bascule* d'un partenaire à l'autre, qui intègre en soi le *jeu de poids/contrepois*, mais le fait évoluer dans sa forme.



Tableau 29 – Photogrammes de « l'arbre » lors de la représentation publique

### 3.2 Analyse d'un épisode relevant du jeu d'apprentissage « faire danser une phrase chorégraphiée en amont »

Pour illustrer ce nouveau jeu d'apprentissage, nous présentons une vue synoptique de la septième séance, puis nous en analysons un épisode, lors duquel Dom travaille avec les élèves sur une partie précise de la phrase chorégraphique, qui semble leur poser problème. A la suite de cette dernière séance, les élèves seront amenés à danser la chorégraphie en public. Dom souhaite alors stabiliser la structure de la chorégraphie et s'assurer que les élèves soient suffisamment à l'aise avec ce qu'ils ont à faire.

#### 3.2.1 Vue synoptique de la séance 7

La séance s'organise dans un premier temps autour du module TOUCHER et de la phrase chorégraphiée en amont. Puis, Dom les amène progressivement à danser toute la chorégraphie en entier et en musique.

<i>Activités</i>	<i>Jeux d'apprentissage généraux</i>	<i>Temps</i>	<i>Micro-jeux d'apprentissage</i>
<i>Création d'une chorégraphie</i>	Faire danser une phrase chorégraphiée en amont	00'00 - 20'00	mJA1 Le geste concret de toucher
		20'00 - 27'07	mJA2 Module TOUCHER au ralenti dans une seule direction
		27'07 - 38'47	mJA3 Module TOUCHER dans les quatre directions
		38'47 - 40'47	mJA4 Frapper le rythme dans ses mains
		40'47 - 42'47	mJA5 Phrase chorégraphique
	Faire danser toute la chorégraphie	42'47 - 48'44	mJA6 Chorégraphie jusqu'à « la ligne » sans musique
		48'44 - 53'36	mJA7 « La ligne »
		53'36 - 58'17	mJA8 « Les saluts »
		58'17 - 1'11'59	mJA9 Chorégraphie en musique

Tableau 30 - Vue synoptique des jeux d'apprentissage dans la séance 7

L'épisode que nous avons choisi d'analyser concerne plus précisément le micro-jeu d'apprentissage 2, de 20'00 à 27'07.

### 3.2.2 Organisation de la phrase chorégraphiée par Dom et enseignée aux élèves

Comme nous l'avons énoncé précédemment, la chorégraphie que les élèves seront amenés à danser en public se compose d'une phrase chorégraphiée par Dom et enseignée aux élèves, puis de plusieurs séquences s'appuyant sur des situations d'actions expérimentées durant les séances. Les élèves ont travaillé la phrase chorégraphique à chaque séance. Elle a été envisagée par le chorégraphe de la manière suivante. L'artiste a choisi cinq verbes d'action :

JETER / RAMASSER / FRAPPER / TOURNER / TOUCHER

Pour chaque verbe, Dom associe un geste. La phrase chorégraphique démarre par un premier module de quatre actions (module 1). Les photogrammes du tableau qui suit montrent le chorégraphe dansant ce premier module et permettent de se faire une idée du type de gestes choisis par l'artiste.

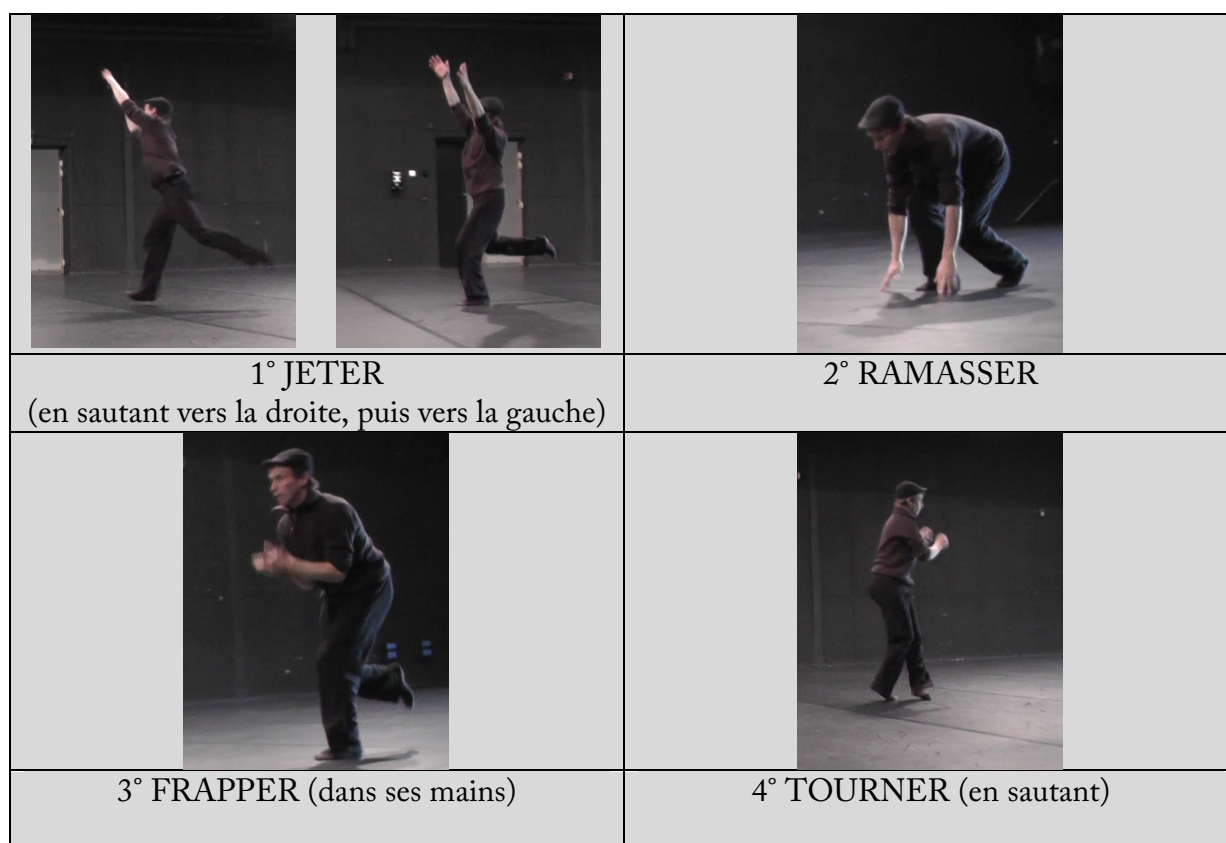


Tableau 31 – Gestes associés aux verbes d'action composant le module 1

Le second tableau ci-dessous permet de voir l'organisation spatiale de la phrase, en utilisant des signes représentant chaque geste associé et en indiquant les directions des déplacements des danseurs.



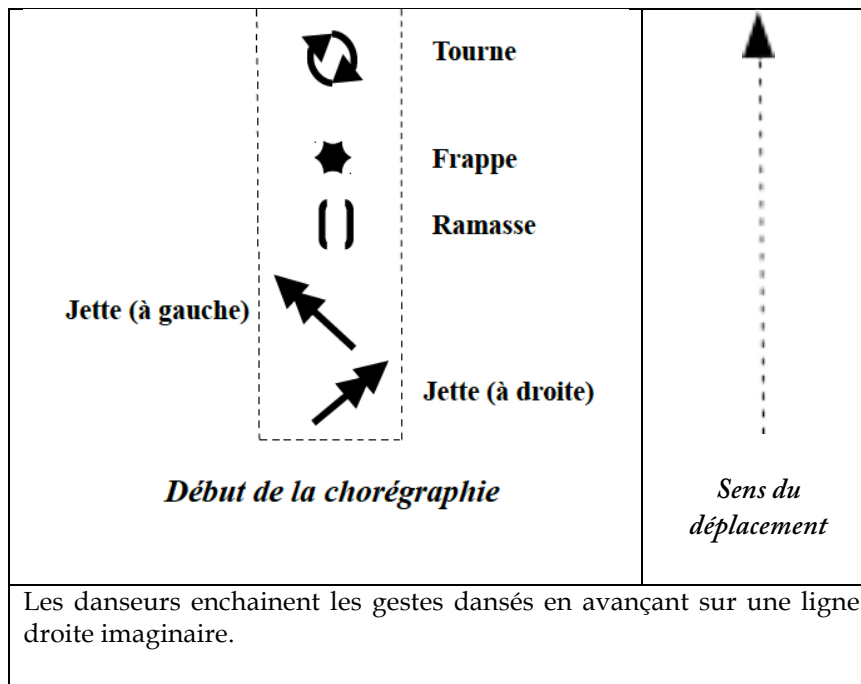


Tableau 32 – Organisation du module 1

Puis, vient le module 2 (ou module TOUCHER) constitué d'un même geste qui se répète quatre fois. Ce module est lui-même dansé quatre fois, dans quatre directions différentes (voir schéma 10, p. 201).

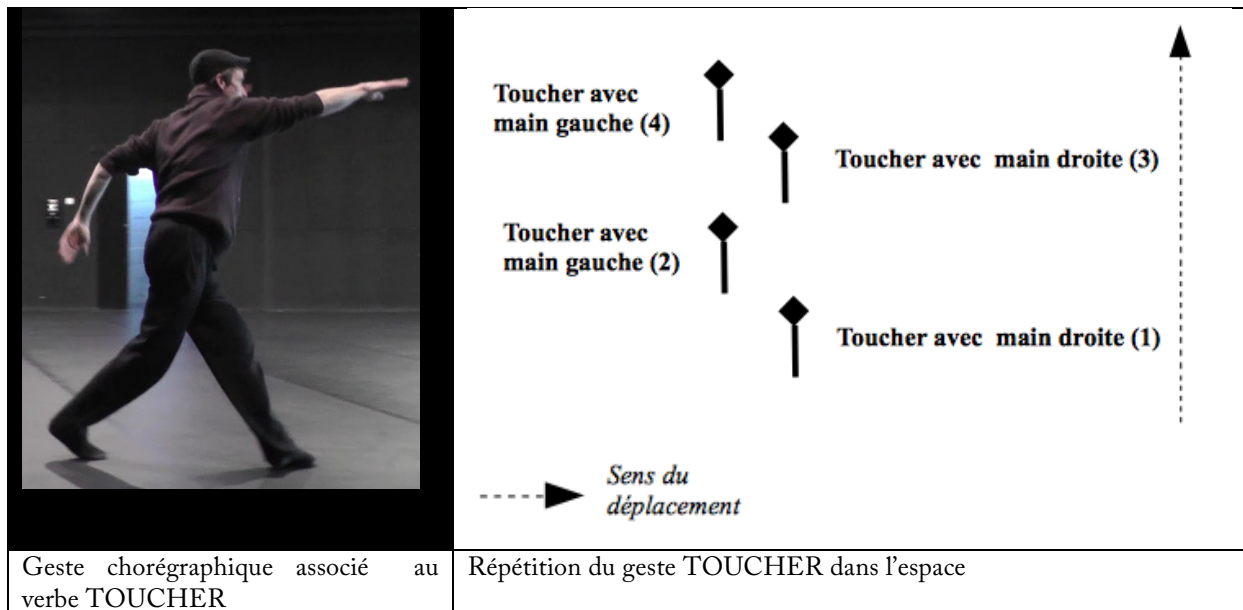


Tableau 33 – Organisation du module 2 ou module TOUCHER

Le dernier schéma qui suit permet de rendre compte de la succession des modules et de l'organisation globale de cette phrase chorégraphique enseignée aux élèves.

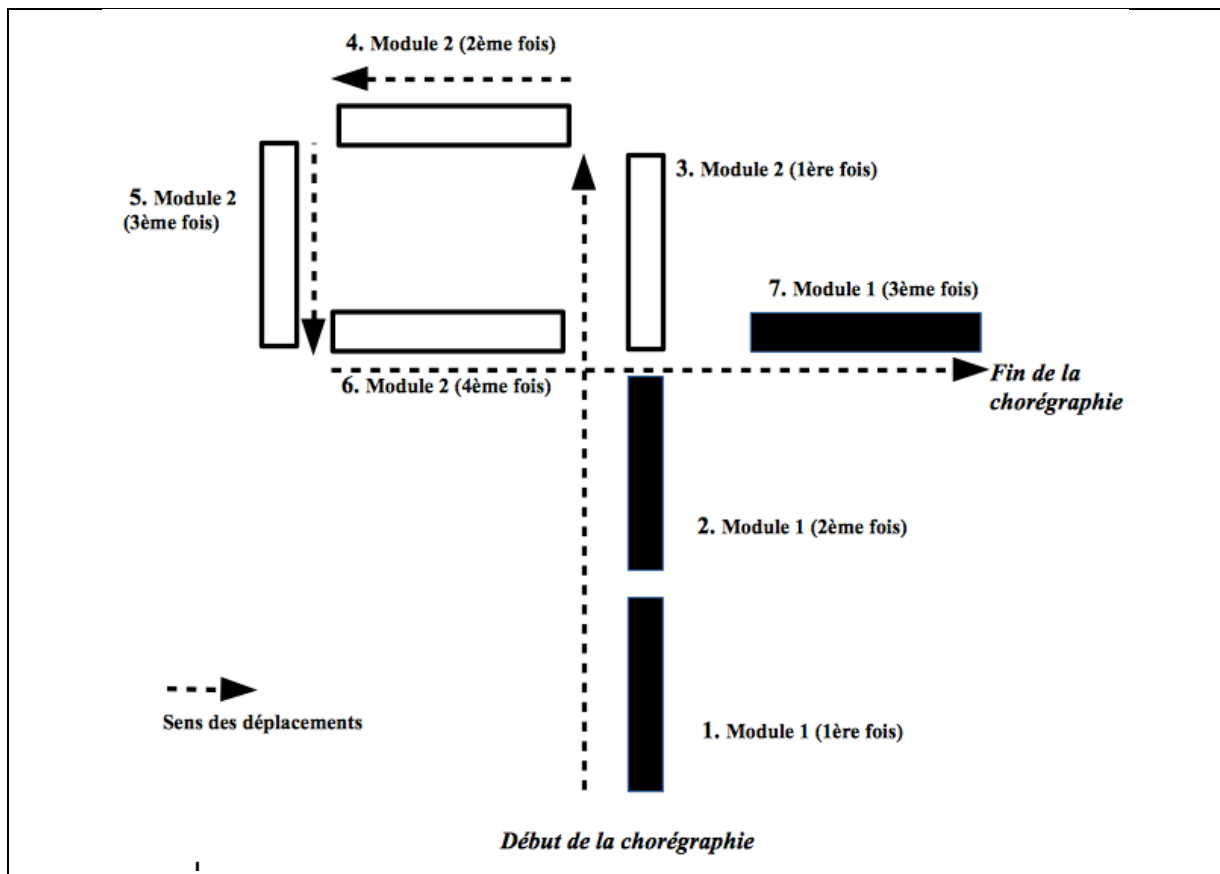


Schéma 10 – Organisation de la phrase chorégraphique dans l'espace

### 3.2.2 Apparition d'un décalage entre les attentes du chorégraphe et le module TOUCHER dansé par les élèves

Dès les premières transmissions, Dom mentionne le lien entre verbes d'action et gestes dansés. Des temps spécifiques consistent pour les élèves, à répéter plusieurs fois la phrase chorégraphique. Le chorégraphe danse alors la chorégraphie en même temps que les élèves ou les observe. Il intervient également en scandant à haute voix, la « comptine » suivante.

« Jette, jette, ramasse, frappe, tourne [module 1]<sup>48</sup> / Jette, jette, ramasse, frappe, tourne [module 1] / Un, deux, trois, quatre [module 2] / Un, deux, trois, quatre [module 2] / Un, deux, trois, quatre [module 2] / Un, deux, trois, quatre [module 2] / Jette, jette, ramasse, frappe, tourne [module 1] »

Des temps permettent également aux élèves de danser la phrase chorégraphique en musique. Celle-ci est la chanson *Alphabet St.* de Prince, tiré de l'album *Ultimate* (2006). Elle est très marquée rythmiquement. Cette transmission par imitation et répétition de la phrase est celle intégrée par les élèves. Au fur et à mesure des séances, ils parviennent à un certain degré

<sup>48</sup> Ce qui est mentionné entre crochets n'est pas dit par le chorégraphe mais permet au lecteur de faire le lien entre ce qui est dit par l'artiste et la partie gestuelle qu'il produit en même temps.

d'appropriation de la chorégraphie. L'enchaînement des gestes et les déplacements sont mémorisés. L'organisation spatiale entre les élèves et le rythme de la danse est intégré.

Mais, le module 2 qui correspond à l'action de TOUCHER ne semble pas satisfaire le chorégraphe. Il confie lors d'un entretien :

Ce que je voyais, c'était qu'ils moulinaient dans le vide sans aucune attention, ni précision d'action. On perdait l'action. Rythmiquement, c'était très instable. Je suis prêt à trouver un système chorégraphique dans lequel ils ne se sentent pas mal à l'aise, mais là, ce que je voyais, c'est qu'il y avait une expérience à travers le mouvement qui n'était plus l'expérience à travers l'action. Et on perdait une danse qui était une direction dans laquelle une personne s'engage.

Donc je brasse, je fais des moulins. Ça n'a pas de sens. (annexe 11, tdp 114)

Comme le montre le tableau 33 (page 200), le module TOUCHER se compose d'un seul geste répété quatre fois. Alternativement à droite, puis à gauche et ainsi de suite. Celui-ci consiste à essayer de toucher quelque chose d'éloigné devant soi, avec le bout des doigts. C'est la consigne donnée par le chorégraphe lors des premiers apprentissages. Cette action/intention de la main est première. Elle entraîne alors le reste du corps dans un déplacement vers l'avant. Si l'on fait l'expérience de tenter d'atteindre un objet éloigné devant soi avec la main, le fait d'étendre le bras fait basculer le poids du corps vers l'avant. Le pied se déplace alors par réflexe devant soi pour réguler le déséquilibre. C'est ce qui se passe normalement dans l'enchaînement, puis, le bras se relâche le long du buste. L'autre main vient ensuite prendre le relais pour faire la même action. Cet enchaînement de quatre fois le même geste est repris lui-même quatre fois, dans des directions différentes (voir schéma 10, p. 201). Le chorégraphe rappelle régulièrement l'intention d'essayer de toucher quelque chose devant soi. Pourtant l'observation de la totalité des séances montre une centration de l'attention des élèves sur le rythme de la chorégraphie. Suivre le rythme de la comptine ou de la musique semble être leur préoccupation première. Cette focalisation se manifeste par trois effets notables dans leur danse :

- 1° leurs pas sont lourds, calés sur le rythme de la comptine ou de la musique. Ils tapent du pied comme dans une marche militaire. Cette scansion leur donne la sensation de danser ensemble ;
- 2° l'intention de toucher quelque chose devant soi n'est pas visible dans leurs gestes. Les bras sont lancés de l'arrière vers l'avant de manière désorganisée ;
- 3° on observe donc deux actions distinctes qui se superposent : celle de se déplacer vers l'avant en marchant et celle de bouger les bras.

Le rythme est omniprésent au travers de la comptine scandée par Dom. Pour le module 1 (voir tableau 32, p. 200), le chorégraphe énonce les verbes d'action (« *jette, jette, ramasse,*

*frappe, tourne* »). Mais pour le module TOUCHER, il indique le rythme à suivre en comptant (« un, deux, trois, quatre »). Cette focalisation sur le rythme empêche les élèves d'être attentifs à d'autres aspects du geste. Dom choisit alors de travailler ce module en particulier et souhaite amener les élèves à modifier la *qualité* de leurs gestes. Nous retenons ce terme largement utilisé par les professionnels. Pour Laban, la *qualité* d'un geste (ou son potentiel expressif) tient à la manière dont un danseur utilise les composantes du mouvement : le poids du corps, l'espace, le temps et l'énergie (ou flux). Cette définition éclaire la définition plus empirique qu'en font les danseurs eux-même et renvoie à la manière particulière dont chaque danseur s'engage dans le mouvement.

### 3.2.3 Description et analyse de ce qui se joue entre Dom et les élèves

Nous avons choisi de décrire trois moments de cet épisode. Nous les avons nommés : « Essayer de toucher », « Faire au ralenti », « De toucher, à viser pour toucher ». Nous les analysons de manière chronologique.

#### *Essayer de toucher*

Lors du premier temps de la séance, Dom propose aux élèves de faire l'expérience concrète de l'action de toucher. Il les invite à toucher le sol, l'épaule d'un camarade, les murs, les vitres. Ces actions sont énoncées successivement par le chorégraphe. Il prend lui-même part corporellement à cette expérience collective. Puis, il interrompt la proposition en prenant la parole (20'00).





<p>(20'00)</p> <p>Dom – Ok, super. On va s'arrêter là, heu, pour cette partie là.</p> <p>[Dom se relève et lève sa main droite devant son visage comme pour toucher quelque chose avec sa paume]</p> <p>On va retravailler une chose avec vous qui était cette chose quand vous essayez de toucher.</p>	
<p>[Il s'accroupit et vient toucher l'épaule d'une élève proche de lui]</p> <p>Dom – Si j'suis là, je peux te toucher.</p>	
<p>[Il se recule et essaie à nouveau de la toucher en étendant son bras]</p> <p>Dom – Si j'suis là, je peux te toucher.</p>	
<p>[Il prend encore de la distance et essaie de la toucher mais il est trop éloigné]</p> <p>Dom – Mais comme je suis un peu loin, j'essaie de toucher... j'essaie de bien regarder à un endroit très particulier où je peux la toucher de loin. (20'42)</p>	

Tableau 34 - Transcription verbatim et description de 20'00 à 20'42

Dom explique ici corporellement et verbalement que si l'objet à toucher est trop éloigné, on peut tout de même être dans l'intention de le toucher. On peut « essayer » de toucher. Son bras s'étire et tente d'atteindre le point qu'il s'est fixé avec les yeux (l'épaule d'une élève accroupie). Il invite alors les élèves à se servir du regard : « bien regarder à un endroit très particulier où je peux la toucher » .

Puis, il se lève et se positionne en direction des fenêtres au fond de la salle. Il effectue alors le module TOUCHER qu'il souhaite travailler avec eux.

(20'49)

Dom – C'est la même chose [il pointe son index gauche sur sa tempe comme pour indiquer aux élèves qu'ils doivent réfléchir], que ça. C'est la même chose que lorsqu'on fait ça [fait l'enchaînement du module TOUCHER vers la vitre. Voir tableau 35 ci-dessous]. On essaie de toucher la vitre. Toucher la vitre, toucher, touche. Là, on change [change de direction et se dirige vers le mur], on touche le mur, le mur, le mur. Et on essaie de toucher une personne du gradin [se dirige vers les gradins], le gradin, le gradin, le gradin.



Tableau 35 - Dom montre très lentement le module TOUCHER vers la vitre

Dom effectue très lentement l'enchaînement de gestes correspondant au module TOUCHER. Cette lenteur permet de prendre certains repères concernant le trajet de son corps dans l'espace. Comme nous le voyons dans le tableau ci-dessus, le geste est initié par la main. Elle cherche à atteindre un point précis (ici la vitre). Elle entraîne alors le reste du corps dans un déplacement vers l'avant.

Les élèves observent et écoutent. Lors des séances précédentes, le travail sur la chorégraphie consistait à répéter la phrase chorégraphique. Les élèves y sont habitués. Lors de cette séance, l'artiste introduit le travail d'une façon nouvelle. Dans un premier temps, les élèves ont éprouvé concrètement l'action de toucher. Ils sont maintenant invités à mettre en lien cette expérience tactile du toucher, avec le geste dansé du module TOUCHER (« C'est la même chose que lorsqu'on fait ça »). Le geste dansé TOUCHER n'est pas le geste concret de toucher. Il se définit par une organisation corporelle particulière. Il s'agit donc de se servir de la mémoire de l'action concrète de toucher pour *nourrir le geste*<sup>49</sup> dansé. S'appuyer sur la mémoire du geste concret de toucher, pour produire le geste dansé TOUCHER est ici le problème à résoudre par les élèves.

Comme pour le jeu d'apprentissage « faire faire des exercices individuels pour se préparer à danser », les modalités de transmission du geste dansé mises en place par le chorégraphe relèvent d'un *jeu d'imitation*, que nous avons précédemment défini de manière spécifique. Dans cette situation, ce jeu consiste pour les élèves, à s'appuyer sur certains éléments, comme le corps en mouvement de l'artiste, son discours, la comptine, la musique, l'espace, les partenaires, pour danser à leur tour le module. Ces éléments définissent le *milieu* de l'action, à partir duquel les élèves doivent agir. Mais pour imiter ce qu'ils voient, les élèves s'appuient avant tout sur ce qu'ils reconnaissent comme étant important et qui résulte de l'action passée des élèves dans le même type de situation.

Pour le module TOUCHER, l'observation des séances montre que les élèves portent une grande attention au rythme. Peut-être également une forme de plaisir à essayer d'*être dans le rythme*. En tant qu'élément saillant du milieu, le « un, deux, trois, quatre » de la comptine, les conforte dans cette focalisation. Ils envisagent l'action de *suivre le rythme* comme de première importance. Elle conditionne le *contrat* avec lequel ils agissent dans la situation d'imitation. De fait, ils négligent la consigne « essayer de toucher » que leur rappelle régulièrement le chorégraphe. Ce rappel a été jusqu'à présent uniquement verbal. Les élèves ont du mal à intégrer cette consigne dans l'action. Le *jeu d'imitation* que retiennent ici les

---

<sup>49</sup> Nous reprenons ici une expression largement utilisée par les danseurs professionnels. Cette expression de *nourrir le geste*, nous semble au cœur même du travail du danseur, au-delà des différents styles de danse. Elle rejoint l'idée de *qualité* du geste évoqué précédemment.



élèves consiste plutôt à avancer et bouger les bras en suivant le rythme et ne leur permet pas d'approcher le *jeu épistémique* que Dom souhaite les amener à jouer.

Ce *jeu épistémique* peut se définir ici par l'énoncé « danser le module TOUCHER comme si on essayait de toucher quelque chose devant soi ». Toucher quelque chose suppose qu'il y ait contact entre la main et la chose à toucher. Or, il n'y a rien de concret à toucher avec le geste dansé. Dom évoque le rôle du regard pour cela (« bien regarder à un endroit très particulier »). Puis, il choisit de montrer lentement le module en invitant les élèves à mettre en lien l'expérience du toucher avec le module TOUCHER (« C'est la même chose que lorsqu'on fait ça »). Cette nouvelle monstration ne consiste pas simplement à faire le geste dansé, mais à montrer le geste dansé « comme si on essayait de toucher quelque chose devant soi » et amener les élèves à focaliser leur attention sur ce qu'il y a d'essentiel à imiter. On peut avancer qu'à travers cette façon de faire, l'artiste émet des signes pour rendre visibles certaines *règles stratégiques* qu'il a énoncées (« comme je suis un peu loin, j'essaie de toucher... j'essaie de bien regarder à un endroit très particulier où je peux la toucher de loin ») et renvoie au *comment danser* le module. L'action du chorégraphe constitue alors pour les élèves, un *milieu* à déchiffrer. Comme dans les jeux d'apprentissage précédents, sa monstration renvoie à un nouveau *voir-comme* (voir le geste comme). Auparavant, montrer le geste consistait à laisser les élèves prélever par eux-mêmes les informations nécessaires pour imiter. Montrer le geste à ce moment de la séance, c'est proposer aux élèves un nouveau *milieu*, conduisant à adopter un nouveau *contrat* pour s'orienter dans l'action.

### *Faire au ralenti*

Dom propose ensuite aux élèves de faire le module « *au ralenti* ». Ils doivent traverser la salle en alternant plusieurs fois, le mouvement à droite et à gauche. Il constitue alors des groupes de quatre à cinq élèves.

(21'31)

Dom – On va juste faire cette partie au ralenti.

Lors des séances précédentes, lorsque les élèves portaient majoritairement leur attention sur le décompte de leurs pas pour avancer, ils surinvestissaient corporellement le bas du corps et prêtaient moins d'attention au mouvement des bras.

Aussi, Dom organise un allègement des contraintes en :

- supprimant le rythme à suivre (faire au ralenti sans comptine, ni musique) ;
- supprimant les contraintes spatiales (faire dans une seule direction et non pas dans les quatre directions initialement prévues dans la chorégraphie) ;
- supprimant la présence collective du groupe.

En observant les élèves, il constate que certains d'entre eux continuent à avoir des difficultés à s'engager dans le geste de manière continue. Le passage du poids du corps d'un pied sur l'autre peut être complexe et appelle les élèves à prendre en charge une organisation corporelle qu'ils n'ont pas l'habitude de mobiliser. Plus l'intention d'essayer de toucher quelque chose devant soi est présente, plus le corps va se déplacer vers l'avant. La distance entre le pied de derrière et celui de devant est alors plus grande. Face à cette difficulté, ils laissent à nouveau de côté l'intention de toucher. D'autres élèves essaient également de suivre le rythme de leur camarade et ne sont plus attentifs à leur propre action.

Dom décide alors d'intervenir physiquement en se positionnant devant les élèves et en leur présentant sa main pour matérialiser ce qu'il y aurait à toucher (voir photogrammes 1 et 2 du tableau 36). Il modifie le milieu de l'action, en permettant aux élèves d'expérimenter de manière plus concrète le geste dansé avec l'intention de toucher.

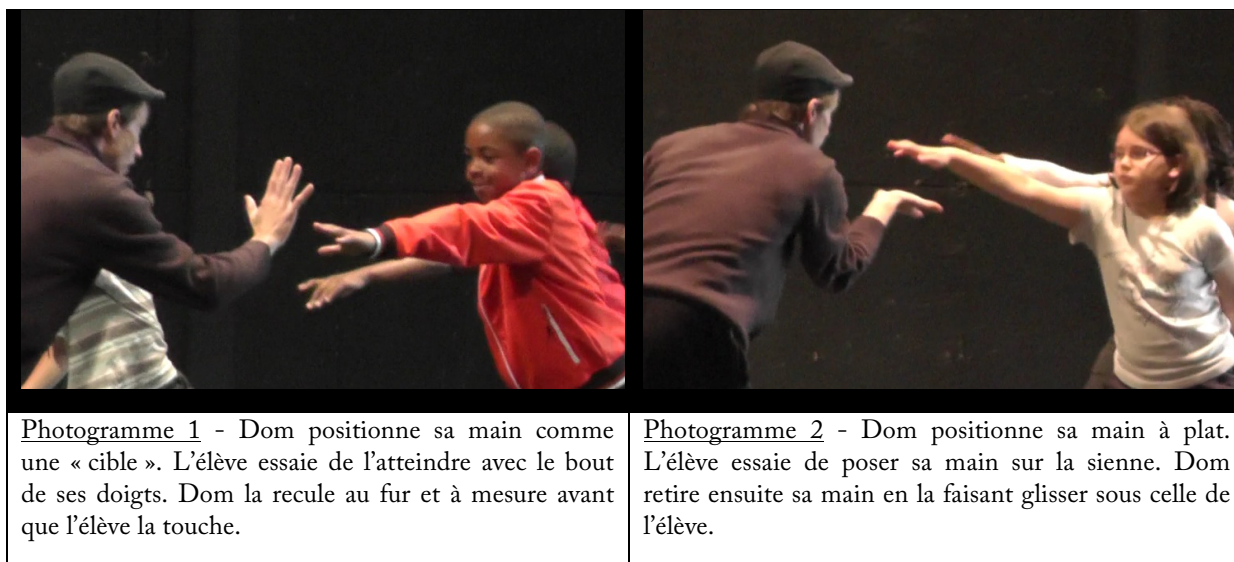


Tableau 36 - Dom se positionne devant les élèves

Cette intervention physique de Dom propose une situation intermédiaire, entre toucher concrètement quelque chose (première étape de travail) et danser le geste dansé TOUCHER. Mettre sa main devant les élèves, leur permet d'ajuster leur action pour la rendre plus adéquate vis à vis du *jeu épistémique* attendu par le chorégraphe. L'usage du ralenti et les interventions de Dom modifient progressivement l'organisation corporelle des élèves. Après l'intervention

du chorégraphe, on observe que leurs bras décrivent maintenant des trajets précis dans l'espace. Leurs mouvements se déploient jusqu'au bout de leurs doigts. L'action des bras entraîne alors le déplacement du buste et des jambes, dans un étirement de tout le corps vers l'avant. Précédemment, des différences notables étaient visibles d'un élève à l'autre. Leurs organisations corporelles étaient également très éloignées de celle de Dom. Les photogrammes du tableau ci-dessous permettent maintenant d'observer une forme de ressemblance dans la façon de faire de chacun.

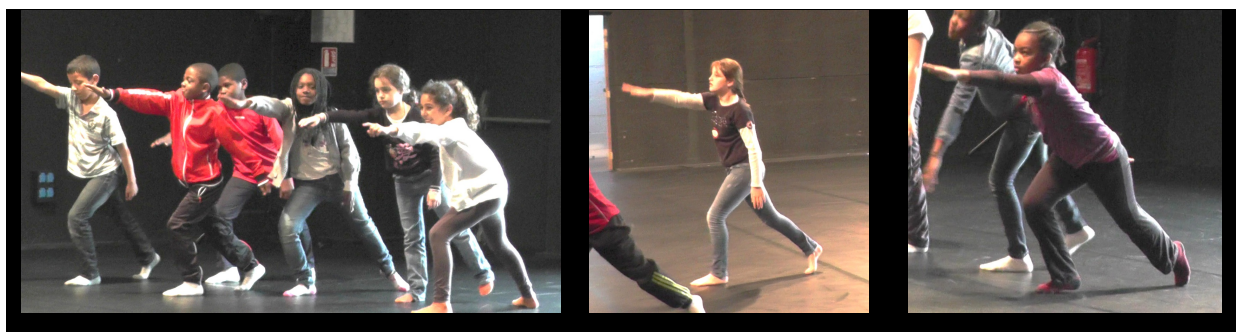


Tableau 37 - Les élèves font le module « au ralenti »

On perçoit à la fois, une grande proximité avec la manière de faire de l'artiste, mais également une singularité de chaque élève-danseur à s'engager dans le mouvement.

### *De toucher, à viser pour toucher*

Après le passage de tous les groupes, Dom intervient. Il a constaté une modification significative dans la manière dont les élèves s'engagent dans le geste dansé. Il souligne alors cette avancée comme pour conclure son intervention.

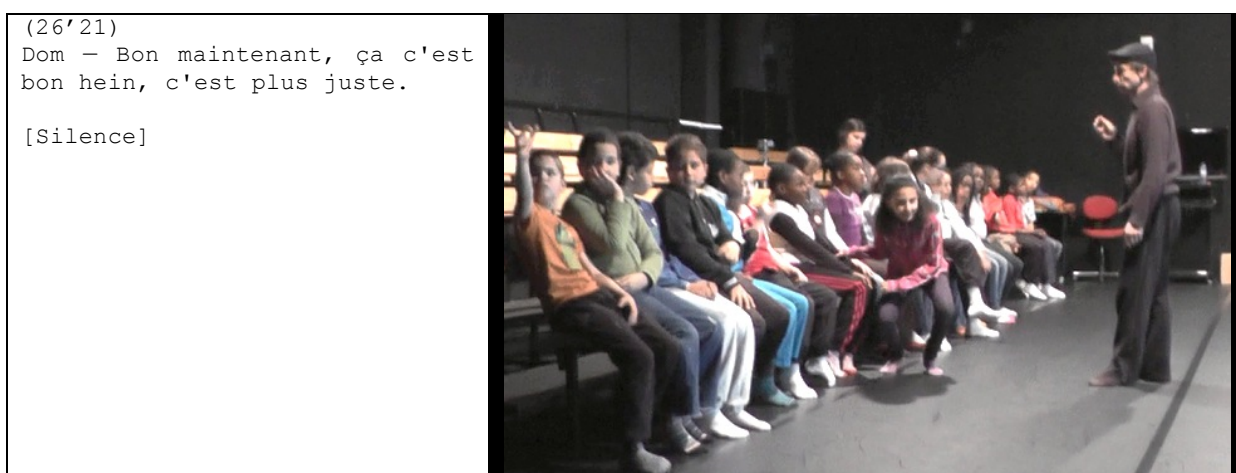


Tableau 38 - Dom s'adresse aux élèves

Puis, il montre successivement deux manières de faire le geste qu'il met en opposition. Pour décrire ce passage, nous retenons le terme de « jeu » explicitement énoncé par Dom et qui,

d'une certaine manière correspond à ce que nous désignons en terme de *jeu épistémique*. Il nous permet de caractériser ses discours successifs. Nous identifions donc un premier jeu, que nous nommons « le jeu du faire semblant ».

(26'28)  
Dom – Si je fais ça ? C'est un peu comme si je faisais semblant. C'est pas n'importe quoi non plus, mais disons que c'est un autre jeu.



Tableau 39 – Faire semblant

Dom montre ici aux élèves ce qu'il ne souhaite pas voir. L'axe de son corps reste vertical. Son poids se déplace latéralement d'un pied sur l'autre. Le mouvement alternatif des bras d'avant en arrière part des épaules. Il se déploie du haut vers le bas en utilisant la force du poids du bras qui descend dans l'espace. Le regard est orienté vers l'avant mais n'est pas fixe. Le jeu consiste ici à déployer les bras d'avant en arrière sans direction précise. Cette façon de faire évoque celle des élèves lors des séances précédentes. Elle renvoie également au discours de Dom lors de l'entretien d'auto-analyse : « je brasse, je fais des moulins » (annexe 11, tdp 114). L'enchaînement des gestes fait ici penser à un mouvement de crawl ou de moulinet désorganisé. Il n'y a pas de coordination entre le mouvement des bras et le reste du corps. Le corps semble segmenté, avec d'un côté l'action des pieds (piétiner) et de l'autre, l'action des bras (mouliner dans le vide). Les deux actions co-existent mais ne procèdent pas d'une seule et même action, ni d'une intention identifiable.

Puis, il montre à nouveau la manière de faire qu'il souhaite que les élèves approche et que nous nommons « le jeu du viser pour toucher ».

(26'38)

Dom – Là , je vous montre toucher, viser avec les yeux et essayer de toucher.



Dom utilise sa main droite pour montrer la direction à prendre et insister sur l'action de « viser ».

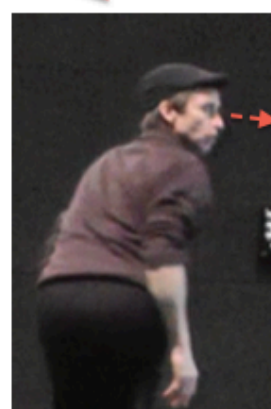
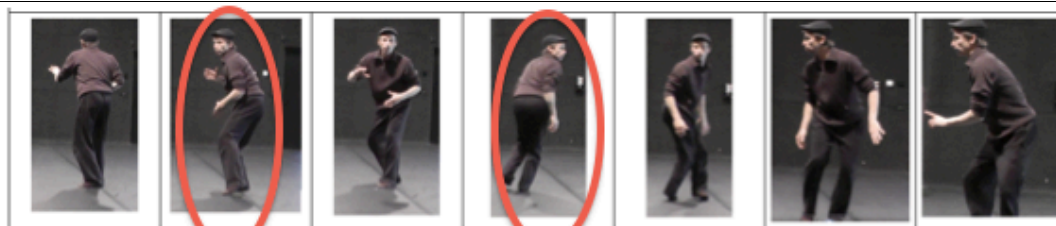
Tableau 40 – Viser pour toucher

Comme au démarrage de la séance, il associe la consigne de *toucher* à celle de *viser*. L'action de viser est alors première. Dom en fait une démonstration au ralenti. Il initie son mouvement en fixant du regard un point devant lui. Il le cible du bout de ses doigts qui s'allongent vers l'avant. Le bras se déploie alors horizontalement. Il recommence ensuite le geste avec l'autre bras. Il insiste en pointant plusieurs fois ses doigts en direction du point visé. Dans ce jeu, le corps se déploie dans l'espace dans sa globalité. De l'action/intention de viser découle l'action des doigts qui essaient de toucher, qui entraîne celle de la main, puis celle du bras, du buste, des jambes et des pieds. Contrairement au « jeu du faire semblant », il ne s'agit pas ici de deux actions distinctes (piétiner/marcher et jeter ses bras). Le corps s'organise tout entier dans une seule et même action, celle de « viser pour toucher ».

Pour soutenir sa monstration, Dom vient à évoquer le comportement de certains animaux. En faisant cela, il oriente encore les élèves vers une nouvelle façon d'envisager le geste et le produire, vers un nouveau *voir-comme*.

(26'59)

Dom – Et donc c'est vraiment comme les animaux. C'est à dire, c'est avec les yeux, juste (...) d'accord ?



Dom donne des directions précises à son regard avant d'engager son corps dans le mouvement.

Tableau 41 – « Comme les animaux... avec les yeux »

Son discours renvoie ici à l'attitude des prédateurs à l'affût de leur proie. Il ne montre pas le geste chorégraphique du module mais fixe du regard des points différents dans l'espace. A chaque point choisi, il engage son corps dans la direction observée, dans une attitude ramassée. Elle lui permet de jouer avec la rapidité des changements d'appuis au sol. Par cette danse « avec les yeux », Dom tente de focaliser l'attention des élèves sur l'importance et le rôle du regard dans la mise en mouvement, sur le lien entre regard et engagement du corps dans l'espace.

On peut dire que par ces différents jeux successifs que le chorégraphe énonce et montre, il *institutionnalise* le jeu épistémique attendu.

On retrouve ici une des façons de faire du chorégraphe Rachid Ouramdane dans notre première étude de cas, lorsqu'il oppose certaines façons de faire (par exemple « projeter », plutôt que « se tendre »). Dom rend sensible les élèves à des différences corporelles, par un jeu de comparaison de différentes façons de faire. La première que nous avons nommé le « jeu du

faire semblant » s'appuie sur une forme caricaturale de la danse des élèves observée lors des séances précédentes. Dom accentue certains traits de leurs actions : pieds qui tapent au sol, projection désorganisée des bras, désynchronisation des actions du bas et du haut du corps. Cependant, il ne discrédite pas ce jeu en tant que tel (« C'est pas n'importe quoi non plus, mais disons que c'est un autre jeu »), mais renvoie les élèves à ce qui définit le geste : l'action/intention d'essayer de toucher quelque chose devant soi. Ceci lui permet de ne pas poser un jugement de valeur sur la manière de faire des élèves, mais de les amener à reconsidérer le geste à partir du jeu attendu. La deuxième façon de faire est celle du « viser pour toucher ». Dom va répéter plusieurs fois le geste de main consistant à pointer les doigts vers un point visé. Il met en avant cette action de « viser pour toucher », en l'exacerbant dans son corps par la répétition du doigt qui pointe. Cette action constitue une des *règles stratégiques* pour danser le module TOUCHER. De cette manière, il invite les élèves à y accorder une importance particulière. Puis il évoque le comportement de certains animaux, qui pour se diriger vers une proie la vise préalablement de manière précise. Cette façon de faire formalise également une autre *règle stratégique* : celle de se diriger par le regard.

L'usage de la métaphore des animaux par Dom, nous renvoie à l'étude de cas précédente. En particulier, il nous semble que l'évocation des animaux s'appuie sur un *imaginaire*, que les élèves peuvent alors mobiliser pour enrichir leur expérience du geste.

#### 3.2.4 Ce que nous montre la suite de l'épisode

L'étude approfondie du module TOUCHER et le temps accordé à cette étude permettent aux élèves de s'approcher du jeu épistémique attendu, que nous avons défini par « danser le module TOUCHER comme si on essayait de toucher quelque chose devant soi ». La suite de la séance consiste à réinvestir cette avancée épistémique pour danser la phrase chorégraphique en entier. Il s'agira d'enchaîner tous les modules en musique et dans la configuration spatiale initiale de cette phrase (voir schéma 10, p. 201). Bien que l'amélioration du module TOUCHER reste notable, on observe que la prise en charge de tous ces paramètres déstabilise à nouveau les élèves. Comme nous l'avons identifié dans notre mémoire de master (Messina, 2012), danser une chorégraphie, en tant que *jeu épistémique* appelle à mobiliser une pluralité de capacités épistémiques qui doivent s'organiser *dans le même temps*.

La dernière analyse qui suit, concernant le jeu d'apprentissage « faire danser toute la chorégraphie », donne l'opportunité de nous centrer sur l'identification des capacités épistémiques nécessaires permettant aux élèves d'approcher un jeu que nous avons proposé de nommer, le *jeu d'interprétation* en situation de représentation. L'analyse s'appuie sur le jeu

didactique conjoint entre les élèves, l'artiste et l'enseignante, pour comprendre ce qui est attendu et les stratégies didactiques déployées par Dom et Mdo pour rendre ce jeu possible.

### 3.3 Analyse du jeu d'apprentissage « faire danser toute la chorégraphie »

Suite au travail sur la phrase chorégraphique, Dom poursuit la séance en proposant une succession de micro-jeux d'apprentissage, renvoyant chacun à des capacités épistémiques nécessaires pour rendre les élèves capables de jouer le jeu épistémique identifié en amont, qui est celui de « danser une chorégraphie collective en public ». Nous rappelons, que cette séance est la dernière programmée avec l'artiste et qu'il n'aura plus d'occasion de retravailler avec les élèves, avant les présentations publiques de la chorégraphie. Dom propose alors à la classe, de « danser *toute* la chorégraphie ». Jusqu'à présent les élèves ont pu travailler chaque séquence séparément, mais n'ont pas eu l'occasion de faire l'expérience de la totalité de cette danse collective. Pour cette analyse, nous nous appuyons sur la succession des mJA identifiés en amont, afin de définir les différentes capacités épistémiques que Dom invite les élèves à mobiliser. Nous reprenons ci-dessous la partie du tableau présentant la vue synoptique de la séance, permettant de se remémorer les différents mJA successifs.

Faire danser toute la chorégraphie	42'47 - 48'44	mJA6 Chorégraphie jusqu'à « la ligne » sans musique
	48'44 – 53'36	mJA7 « La ligne »
	53'36 – 58'17	mJA8 « Les saluts »
	58'17 – 1'11'59	mJA9 Chorégraphie en musique

Tableau 42 – Vue synoptique du JA « Faire danser toute la chorégraphie »

#### 3.3.1 Accompagner les élèves

Le découpage en mJA montre que Dom commence par demander aux élèves de danser la chorégraphie jusqu'à la séquence de la *Ligne*. Nous reprenons ici l'ordre de ces séquences<sup>50</sup> :

1° la phrase chorégraphique ; 2° la fonte ; 3° la fourmi ; 4° l'arbre.

Les élèves doivent donc enchaîner successivement les différentes parties de la chorégraphie, qu'ils ont toutes préalablement travaillées.

(42'47)  
Dom – Je donne le départ. Vous êtes prêts ? Donc, vous regardez bien la direction dans laquelle vous allez. Faut que tu regardes dans ta direction Tom. T'es prêt ? Un, deux, trois, quatre, et ! [ les élèves démarrent par la phrase chorégraphique].

<sup>50</sup> La succession des séquences formant la chorégraphie a été décrite dans le tableau 14 à la page 164.



Dans ce mJA6, Dom ne diffuse pas de musique. Mais pour aider les élèves, il donne oralement le rythme. A la fin de la phrase chorégraphique, il intervient.

(44'14)  
Dom – Bouge plus ! (...) Et après, c'est quoi ?  
Elèves – Fondre !  
Dom – Fond, très, très lent.  
Mdo – On compte soixante dans sa tête.  
Dom – Une minute pour arriver en bas (...) Doucement Ben, c'est vraiment une fonte, c'est comme la neige, c'est très, très, lent (...) c'est très, très, lent.

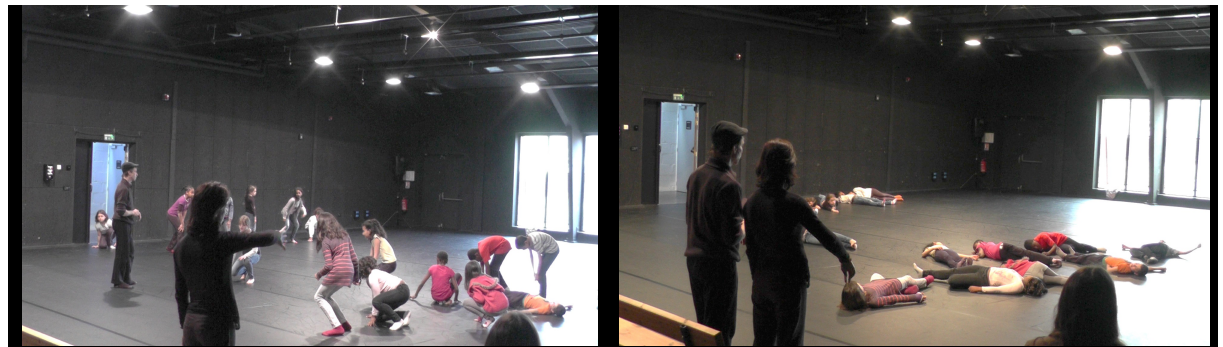


Tableau 43 – Transcription du mJA6

On voit que Dom et Mdo accompagnent verbalement l'évolution des élèves. Leurs interventions ont ici deux fonctions :

- 1° amener les élèves à se souvenir de l'enchaînement des séquences (« Et après, c'est quoi ? ») ;
- 2° donner des indications sur la *manière de faire* (« c'est comme la neige, c'est très, très, lent »).

### 3.3.2 Création de la séquence de *la ligne*

L'artiste et l'enseignante poursuivent jusqu'à la situation finale de *la ligne*. Puis Dom intervient et introduit le micro-jeu d'apprentissage 7 (mJA7).




<p>Dom – Prenez votre temps. C'est de mieux en mieux (...) Et après on avait quoi ?</p> <p>Elèves – On saluait</p> <p>Mdo – Voilà (...)</p>	
<p>(48'00)</p> <p>Dom – Est-ce que juste là ? Donnez-vous la main ! Voilà, fermez les yeux, mettez-vous en appui sur les deux pieds, fermez les yeux et vous allez traverser l'espace comme ça. Et vous allez essayer de garder la ligne. C'est à dire, vous devez avoir vos deux voisins. C'est à dire, pas comme ça, regardez, pas comme ça (...)</p>	 <p data-bbox="919 533 1418 589">« C'est à dire, pas comme ça, regardez, pas comme ça »</p>
<p>(...) mais, vous devez être au milieu des deux d'accord ? Et c'est une marche, très, très lente.</p> <p>Mdo – Les yeux fermés !</p> <p>Dom – C'est très doux, c'est très lent, c'est comme un escargot.</p>	 <p data-bbox="1142 969 1418 1048">« mais, vous devez être au milieu des deux d'accord ? »</p>

Tableau 44 – Transcription du mJA7

On voit ici comment la création de la séquence de *la ligne*, qui n'était pas prévue au départ, s'invente dans l'action. Comme dans le cas décrit au chapitre précédent, concernant la création *POLICES !*, le corps des danseurs *fait milieu* pour le chorégraphe. Ici, la situation des *élèves en ligne*, l'amène à imaginer l'action de *traverser collectivement l'espace en marchant les yeux fermés*. Dom anticipe les difficultés avec lesquelles les élèves auront à négocier et donne alors quelques *indications* (« vous allez essayer de garder la ligne. C'est à dire, vous devez avoir vos deux voisins. C'est à dire, pas comme ça, regardez, pas comme ça (...) mais, vous devez être au milieu des deux d'accord ? Et c'est une marche, très, très lente »). Pour réussir à « garder la ligne en ayant les yeux fermés, il s'agit donc, comme dans la situation de *l'arbre*, de *recevoir corporellement* l'action de ses partenaires et d'ajuster sa marche à la leur. Cette situation chorégraphique, qui de premier abord ne semble pas nécessiter de virtuosité corporelle particulière, nous semble pourtant emblématique de ce que peut être une

situation d'action conjointe collective entre danseurs. De cette attention conjointe partagée peut alors naître un acte collectif, où le groupe est amené à agir d'un *même mouvement*. Dom sait l'attention forte que cela nécessite et donne alors la consigne de faire « très, très lent », pour réduire la difficulté.

### 3.3.3 Jeux de langage/formes de vie

L'épisode décrit nous amène à porter notre attention sur un court énoncé de Dom, « c'est très doux, c'est très lent, c'est comme un escargot » (voir tableau 44, p. 217). Celui-ci nous semble illustrer de manière emblématique, ce que nous entendons par *jeu de langage/forme de vie* et la place que ces *jeux de langage/formes de vie* prennent dans l'action conjointe chorégraphe/danseurs. Nous avons mobilisée ces deux notions produites par Wittgenstein à plusieurs moments de notre analyse et souhaitons rendre plus explicite ce rapprochement, en nous appuyant sur un exemple précis. Dans le cas décrit, Dom tente par cet énoncé, d'agir sur la manière dont les élèves vont s'engager dans l'action de *marcher collectivement les yeux fermés, en se tenant les mains*. Comme nous l'avons dit, Dom anticipe les obstacles épistémiques que les élèves vont rencontrer. On perçoit aisément que la lenteur va permettre plus d'attention de la part des élèves, pour que chacun puisse ajuster son action à celle des autres et s'inscrire dans un projet collectif qui aboutisse. Le rapprochement entre l'idée de lenteur et la figure de l'escargot comme archétype de la lenteur paraît explicite. Cependant, l'évocation d'un escargot pourrait également renvoyer à d'autres caractéristiques de l'animal : sa façon de se déplacer en glissant au sol, ou la forme de sa coquille, ou bien encore le mouvement de ses antennes, etc. Ici l'énoncé renvoie à deux aspects particuliers du geste à produire, celui de la lenteur et celui de la douceur. Ce n'est pas l'image de l'escargot qui est mobilisée mais plutôt l'une des caractéristiques de l'animal. Ce qui permet aux élèves de saisir la métaphore de l'artiste, c'est bien la *forme de vie* dans laquelle elle s'inscrit, que l'on peut saisir à travers l'engagement corporel de Dom. Dans notre cas, la situation de *la ligne* est le contexte qui permet de saisir ce jeu de langage et l'objectif principal de ce type d'énoncé est d'amener les élèves à s'engager dans la *forme de vie* qui lui correspond.

Dans le contexte de notre thèse, cette réflexion nous conduit à considérer la capacité que peut avoir ici le chorégraphe, à permettre aux élèves de modifier la qualité de leur action et la participation du langage dans ce processus. Elle nous amène également à rendre compte de toute la complexité que peut revêtir un geste quel qu'il soit et donner à voir toute « l'épaisseur » épistémique d'une action, même lorsqu'il s'agit de marcher.

### 3.4 Synthèse concernant l'activité « création d'une chorégraphie »

Nous avons vu que le processus de création de la chorégraphie collective retenu par Dom s'appuie sur l'enseignement-apprentissage d'une phrase chorégraphique qu'il a créée en amont et l'organisation de différentes situations d'actions que les élèves ont précédemment expérimentées. Tout au long de ce processus, Dom prend en charge complètement le jeu d'*écriture chorégraphique* et ce qui pourrait s'apparenter à un jeu d'*écriture dramaturgique* (organisation des séquences entre elles par exemple). Les élèves de leur côté doivent prendre la responsabilité de *danser la chorégraphie* et jouer un jeu épistémique qui renvoie à celui du danseur dans une situation qui se rapproche de celle de « mise en situation de représentation » telle qu'on l'a décrite dans le chapitre précédent.

Pour reprendre l'expression précédemment mobilisée, ce dernier temps est l'occasion pour les élèves de faire l'expérience de la chorégraphie comme un « tout unifié » (Dewey, 1993). Comme nous l'avons vu dans le cas de la création de la *Danse des bras*, la chorégraphie constitue alors un *milieu* nécessitant que les danseurs soient en relation constante et simultanée avec :

- *ce qu'il y a à faire* (se souvenir de l'ordre des séquences à enchaîner, de leurs règles définitives et les produire, dans l'espace et le temps définis en amont);
- *les autres* (coordonner son action à celle de ses partenaires) ;
- *la musique* (coordonner son action par rapport au rythme de la musique) ;

Pour jouer le *jeu du danseur*, Dom les amène à se rendre attentifs à la manière de produire leurs gestes. On constate en particulier que le temps dédié au module TOUCHER conduit à considérer le geste comme une action. Comme nous l'avons relevé dans l'étude de cas précédente, le corps est avant tout considéré comme une « activité » (pour reprendre la formule de Billeter). Le travail mené par le chorégraphe dans l'activité de « mise en mouvement du corps » rendait déjà compte de ce souci d'amener les élèves à diriger leur attention d'une manière spécifique dans l'action. Dans le cas du module TOUCHER, *faire le geste TOUCHER comme si l'on essayait de toucher quelque chose devant soi* amène les élèves à en faire une expérience renouvelée, qui conduit à renouveler leurs organisations corporelles dans l'action. Nous avons relevé que pour les amener à cette forme d'attention, Dom agit à partir d'un « tissage » de gestes et de discours, que nous considérons dans certains cas comme des *jeux de langage/formes de vie*. En effet, c'est à partir de certains énoncés produits *en situation* (CHOR montre et dit en même temps), que les élèves peuvent renouveler leur façon de *voir* le geste et le *produire*. Par exemple, faire la séquence de *la ligne* demande à s'engager dans l'action en s'appuyant sur le jeu de langage/forme de vie *se déplacer lentement comme un escargot*.

L'action conjointe est ici partagée entre l'artiste, les élèves mais également l'enseignante. Celle-ci joue un rôle à part entière en reformulant notamment les consignes, à partir de son propre vécu des situations dansées.

Mais on perçoit qu'au terme des séances, les élèves ne semblent pas toujours à l'aise avec ce qu'ils ont à faire. Il nous semble important de prendre en considération le type d'institution dans lequel la pratique se déroule. En particulier, il nous semble important de prendre en compte la variable temps. En effet, en contexte scolaire comme c'est le cas ici, le nombre de séances dédiées à l'activité détermine largement l'avancée épistémique des élèves. Aussi Dom amène les élèves à approcher certaines capacités épistémiques, mais toujours de manière ponctuelle.

Par ailleurs, il nous semble intéressant de questionner le lien entre l'avancée épistémique des élèves et les modalités de création que proposent Dom. Comme nous l'avons dit, les élèves ne prennent pas part à la création de la chorégraphie, au sens où nous l'avons décrit dans le chapitre précédent. Ils ne participent pas à résoudre un *problème* de manière collective, auquel la chorégraphie serait une *réponse*. Cette tâche est celle du chorégraphe. Aussi, nous nous posons la question suivante : si les élèves avaient été engagés dans un *processus d'enquête* pour créer la chorégraphie, auraient-ils modifié leur approche du jeu épistémique de danseur ?

# Chapitre 6 - « Faire danse » avec sa classe

## Une analyse de l'action conjointe entre une enseignante et ses élèves

---



## Introduction

Dans ce nouveau chapitre, le terrain d'étude concerne une séquence de plusieurs séances en danse, qu'une enseignante de CE2-CM1 mène avec ses élèves durant deux mois, de manière hebdomadaire. Nous avons retenu durant notre observation, l'expression « on va faire danse », que l'enseignante et les élèves observés utilisent régulièrement, dans une volonté précédemment explicitée de rendre compte des pratiques de manière émiq. Il s'agit d'observer et de comprendre comment, dans l'institution scolaire, les élèves sont amenés à faire l'expérience d'une pratique chorégraphique. Pour reprendre l'expression utilisée par les acteurs eux-mêmes : qu'est-ce que *faire* (de la) *danse* à l'école ? Comment fait-on danse à l'école ? Ce cas nous donne l'opportunité d'analyser sous l'angle didactique, l'action conjointe entre une enseignante (professeure des écoles) et ses élèves, dans le cas de séances organisées sur le temps scolaire. L'étude permet, au regard des éléments qui ont émergés dans les chapitres précédents, de rendre compte des pratiques didactiques et épistémiques mobilisées lorsque des séances de danse sont mises en œuvre, dans le cadre des programmes de l'éducation nationale, par des enseignants non spécialistes de la pratique.

Une première partie intitulée « Présentation du terrain de l'étude » expose le contexte de ces séances (projet didactique, éléments biographiques de l'enseignante concernant son rapport à la danse, présentation des séances). Nous y évoquons également la posture particulière que nous avons retenue en tant que chercheur lors des temps d'observation. Dans la seconde partie, que nous avons nommée « Analyse de l'action conjointe enseignante/élèves-danseurs », nous proposons tout d'abord une analyse macroscopique des séances, permettant de dégager la logique didactique de cette séquence. Puis, nous poursuivons notre mobilisation des notions-modèles de la TACD, en nous centrant de manière plus précise sur des épisodes signifiants de la pratique. Ces épisodes nous amènent à mettre en lien ce que fait faire l'enseignante aux élèves (les *jeux d'apprentissage*), avec les pratiques de savoirs prises pour référence et effectivement mobilisées (*capacités* et *jeux épistémiques*).

## I. Présentation du terrain de l'étude

Notre observation concerne une série de sept séances en danse, menées par une enseignante, professeure des écoles, que nous nommons pour notre étude, Hélène (par la suite Hel). La mise en œuvre des séances est une initiative de l'enseignante. Nous présentons le parcours de



Hel, et sa relation à la danse et à sa pratique dans le cadre scolaire. Ceci nous amène à préciser le contexte dans lequel s'inscrit son projet didactique en danse. Puis nous présentons rapidement la classe et les séances. Un dernier paragraphe, nous permet d'évoquer notre posture de chercheur, qui dans le contexte de cette dernière étude s'est trouvée modifiée par rapport aux études précédentes.

## 1. Présentation de l'enseignante et du projet didactique

L'observation d'Hélène s'inscrit dans la durée. Nous l'avons suivie durant deux années scolaires consécutives, de 2012 à 2014. Cette observation est liée à celle du projet porté par le Musée de la danse de Rennes, décrit au chapitre 5. De 2011 à 2014, Hel a collaboré avec l'artiste chorégraphique Dom et a partagé avec ses élèves les différentes activités qui donnent corps à ce projet. Nous rappelons que celui-ci s'inscrit dans le cadre du parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC). Il vise la découverte de la danse contemporaine, en s'adressant à des élèves ayant peu d'opportunités d'assister à des représentations de spectacle vivant ou de mener une pratique artistique, en particulier chorégraphique.

Sur l'année 2012-2013, Hel a donc été l'enseignante de la classe que nous avons nommée « classe partenaire », située en milieu rural. Ses élèves étaient donc amenés à plusieurs reprises, à rencontrer la classe de Mdo. Notre deuxième année d'observation constitue pour l'enseignante, sa dernière et troisième année de collaboration avec l'artiste chorégraphique et le Musée de la danse (2013-2014). Comme elle l'a fait les années précédentes, Hel décide de proposer à sa nouvelle classe<sup>51</sup>, une séquence de sept séances de danse, de novembre à décembre 2013, avant leur première rencontre avec Dom, en janvier 2014. Pour saisir plus aisément la participation de Hel au projet présenté au chapitre 2, nous proposons un schéma reprenant chronologiquement les éléments que nous venons d'explicitier. Les séances que l'enseignante propose seule à ses élèves chaque année, en amont des interventions de l'artiste, sont mentionnées par le terme « séances préparatoires ». Le schéma permet également de situer le temps de notre observation et fait apparaître en gris, les séances retenues pour l'analyse de ce dernier chapitre.

---

<sup>51</sup> Du fait que Hel a toujours des classes en double niveau et que l'école est une petite structure, certains élèves sont nouveaux et d'autres pas. Par exemple, sur l'année 2011-2012, Hel avait une classe de CE2-CM1. En 2012-2013, ayant toujours ce même double niveau, les élèves de CE2 de l'année précédente qui ont participé au projet, sont à nouveau dans la classe de Hel en CM1. Une partie des élèves profitent donc du projet deux années consécutives.

A cette fin, nous reprenons la signalétique précédemment utilisée :

⊖ : nous n'avons pas assisté aux séances ;

☑ : nous avons utilisé la prise de notes ;

⊙ : nous avons effectué des captations vidéo.

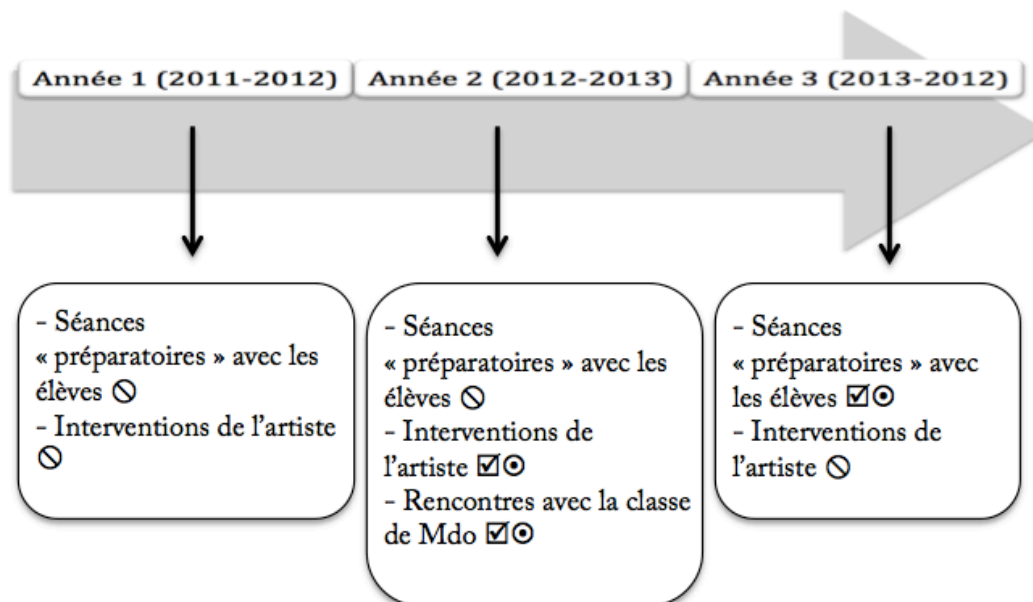


Schéma 11 – Présentation du projet danse mené par Hel de 2011 à 2014 et modalités d'observation

Les sept séances que nous analysons dans cette étude de cas sont mises en œuvre par l'enseignante seule et forment une séquence visant à « faire entrer en danse », « préparer » et « habituer » les élèves à la danse, avant la série d'interventions de l'artiste. Dans un entretien d'auto-analyse, Hel expose ses premières intentions :

Mon but modestement, c'était de les faire entrer en danse. Même si heu, avec mes moyens à moi. Pour que quand arrive Dom, ils aient quelques éléments, qu'ils soient habitués. Ben, par exemple voilà, on fait le silence et puis on réveille son corps d'abord et puis ensuite on fait une recherche. Donc c'était pour les préparer à ça. (annexe 17, tdp 52)

Nous relevons dans ses propos, le fait que l'enseignante projette ces séances avant tout comme une première acculturation à une pratique (la danse contemporaine) qui est peu connue des élèves. Son discours ne témoigne pas explicitement d'une ambition à *enseigner les savoirs de la danse*, mais plutôt à rendre les élèves *familiers* de certaines *manières de faire* (« faire le silence », « réveiller son corps », « faire une recherche »). L'analyse plus précise des épisodes retenus montre cependant que les modalités des séances permettent en réalité aux élèves d'aller au delà d'une simple « préparation » à certains codes ou habitudes et les amènent à mobiliser certains savoirs, concernant la pratique de la danse et de la chorégraphie.

## 2. Le rapport à la danse de Hel

Jusqu'à la première collaboration avec Dom en 2011, Hel n'a jamais pratiqué personnellement la danse contemporaine. Elle a cependant pris des cours de danse africaine. L'entretien que nous avons mené lors de la première année d'observation en 2012 montre que Hel porte un intérêt croissant à la pratique de la danse :

C'est assez étonnant, parce que quand j'étais petite fille, tu vois, la danse ça m'attirait pas du tout (...) et puis en fait donc, j'ai découvert (...) On nous a proposé une formation en danse, pendant quatre jours donc. J'ai trouvé ça intéressant et puis après bon, j'ai un peu réinvesti dans ma classe. Depuis que je suis arrivée à l'école P, j'en ai fait aussi chaque année (...) Et donc voilà, tout ça pour dire que, voilà, c'était quand même progressif et que, plus ça va, plus j'aime faire de la danse. J'aime que mes élèves fassent de la danse. Enfin, parallèlement, je me suis inscrite aussi à la saison du Théâtre (...) tu vois, pour enrichir un petit peu. (annexe 16, tdp 48)

Hel a suivi plusieurs séries de formation, auxquelles elle fait allusion dans l'entretien rapporté ci-dessus, dans le cadre de la formation continue des enseignants, proposée par l'Education Nationale. Se déroulant sur quelques heures ou plusieurs jours, elles ont permis à l'enseignante d'acquérir certains outils didactiques concernant la pratique de la danse dans le cadre scolaire. Comme elle l'exprime dans les propos rapportés ci-dessus, cette pratique a été « progressive ». Elle a également été soutenue par des conseillères pédagogiques en arts, qui ont accompagné l'enseignante et ses élèves dans son parcours avec la danse.

Hel poursuit et défend l'idée que la pratique de la danse à l'école permet aux élèves une expérience particulière :

C'est toujours intéressant. Et alors, ce que j'aime bien dans la danse, c'est que, alors voilà, d'une part en tant qu'institut', on fait tous des maths, du français, de l'histoire. Et donc, je trouve que la danse, c'est un plus. Et enfin je trouve que c'est notre devoir en tant qu'enseignant, d'apporter aussi un côté culturel à notre enseignement. Et je trouve ça très important, parce qu'il y a des enfants qui ne sont pas forcément très scolaires, mais par contre qui ont de très bonnes idées pour la danse, qui montrent des capacités. Et je trouve ça important que chacun puisse se retrouver valorisé dans un domaine ou dans un autre. Et puis aussi ça fédère le groupe, ça établit d'autres relations que les relations en classe et ça permet aussi de travailler la concentration (...) c'est vraiment le travail sur l'écoute de soi, sur l'écoute des autres (...) et puis il y a de la création aussi (...) Et puis, la danse c'est quand même voilà, y a un côté plus créatif, un côté recherche, un côté voilà, écoute des autres, y a un côté sensible, je trouve, qui est important aussi de faire travailler chez les élèves, de faire ressortir (...) enfin tu vois, je trouve que dans la danse, il y a quelque chose aussi, qui à la fois, à la limite, on peut faire la

classe sans faire de danse et à la fois je trouve que ça apporte quelque chose d'autre. Alors c'est vrai que c'est pas toujours facile à expliquer mais j'en suis persuadée déjà. (annexe 16, tdp 50)

Il est intéressant de retrouver dans son discours l'idée « d'écoute de soi et des autres », que nous avons évoquée dans les analyses précédentes. Ces propos nous permettent de rendre compte d'une certaine représentation de la pratique chez l'enseignante. Comme dans le cas de Dom, ils retiennent notre attention et sont des éléments importants à considérer dans notre analyse.

Cette étude de cas nous semble particulièrement intéressante, dans la mesure où l'enseignante n'est ni une spécialiste de la danse, ni une enseignante novice, éloignée de la pratique, du fait de plusieurs formations et des séances partagées depuis trois années avec Dom. Elle nous permet de mettre en lien sa pratique avec celles des artistes que nous avons précédemment analysés. En effet, nous faisons l'hypothèse que la collaboration avec le chorégraphe durant les deux années précédemment écoulées représente une expérience d'acculturation aux pratiques chorégraphiques contemporaines, que Hel est amenée à partager avec ses nouveaux élèves. Nous pensons que les séances que l'enseignante mène seule avec ses élèves lors de cette troisième année, peuvent amener à rendre compte d'une expérience qu'elle a pu acquérir en côtoyant le chorégraphe et surtout la manière dont elle donne forme à cette expérience, au travers des dispositifs didactiques qu'elle met en œuvre. De plus, les formations suivies et son intérêt pour les spectacles de danse participent de cette expérience.

Un document déposé à la DRAC, détaillant les grandes lignes du projet de collaboration avec l'artiste et le Musée de la danse, montre une évolution dans les attentes de l'enseignante, par rapport aux deux années de collaboration écoulées (voir annexe 18). Nous relevons, qu'un des objectifs concernant cette troisième année du projet, est d'« amener les élèves à plus d'autonomie dans la création ». Lors de l'entretien d'auto-analyse, l'enseignante revient d'ailleurs sur ce point et insiste sur ce fait : « La deuxième année du projet, j'avais déjà demandé, comme c'est écrit dans le projet, à « amener à plus de création » (...) Moi ce que je veux, c'est qu'au moins les gestes viennent d'eux » (annexe 17, tdp 74). Elle poursuit en évocant un projet antérieur avec une classe précédente :

Avec les grands, avant Dom, on avait travaillé sur la musique de Syd Matter, à partir d'un tableau d'Arman. Et on avait analysé le tableau. Il y avait une fourchette, enfin des objets et on avait travaillé à partir de ça. Alors j'avais des CE2-CM1 et là ils avaient trouvé des gestes et j'avais essayé de faire en sorte, qu'eux trouvent des éléments de chorégraphie. J'avais dit « alors, vous faites ce geste, mais comment on pourrait être sur scène ? ». Et quelqu'un avait dit, alors bon, c'est très terre à terre, mais, « ça peut être la forme d'une fourchette ! ». Bon, voilà, je pense à ça. Et donc, il y avait une ligne là, qui se partageait en deux et voilà, on avait une mise

en scène à un moment donné. Et donc je pense que j'avais fait que les enfants participent à la chorégraphie. Après je pense là où je les ai aidé pour la chorégraphie, c'est pour les relations entre eux tu vois ? Se mettre par groupes ou tous ensemble ou... Donc oui, avec des grands, avec des cycles 3, on peut les intégrer à la chorégraphie. Ben, ça aide aussi. Parce que moi, je ne suis pas chorégraphe non plus. Donc eux, ils ont de bonnes idées et voilà (...) il y en a toujours un ou une qui donne une idée intéressante. (annexe 17, tdp 74)

On perçoit dans ces quelques lignes, l'importance qu'accorde l'enseignante à l'acte de création, à la production d'une forme collectivement partagée et discutée. En particulier, on peut retenir l'idée qu'elle souhaite que les gestes viennent des élèves et qu'ils ne leurs soient pas imposés. De même, nous pouvons retenir la posture qu'elle pense tenir (d'un point de vue déclaratif) dans ce processus de création collectif. En effet, elle ne se positionne pas en tant que chorégraphe, mais pense jouer un rôle d'accompagnement des élèves dans le processus de création.

Cette présentation à grand traits du parcours de Hel et du projet en danse qu'elle met en œuvre, nous amène maintenant à proposer quelques éléments concernant la classe concernée par ce projet.

### **3. Présentation de la classe**

La classe se compose de trente élèves de niveau CE2-CM1. Trois élèves sont issus d'une classe d'inclusion scolaire (CLIS). Comme nous l'avons mentionné, cette classe est située dans une zone rurale et les enfants de cette commune ont peu d'opportunité d'assister à des représentations de spectacle vivant. Pour *tous les élèves*, les séances proposées par l'enseignante sont une première rencontre avec la culture de la danse contemporaine.

Une auxiliaire de vie scolaire (AVS), que nous appelons Chris est présente lors de toutes les séances de danse que nous avons observées. Chris participe physiquement aux propositions dansées tout au long du projet. Elle intervient en soutien de l'enseignante, majoritairement auprès des enfants de CLIS dont elle a la responsabilité.

### **4. Présentation des séances de pratique dansée**

Les séances démarrent après les vacances de la Toussaint, au mois de novembre et se poursuivent jusqu'aux vacances de Noël, au mois de décembre. Elles se déroulent tous les vendredi matin sur le temps scolaire, dans la salle de danse communale et durent environ une heure de pratique effective. Pour se rendre dans cette salle, les élèves sont amenés à se

déplacer. Ce déplacement réduit le temps pouvant être accordé à l'activité. Ce temps s'inscrit dans la répartition horaire des enseignements déterminés par les programmes de l'Education nationale. Hel a choisi ce créneau horaire car il correspond à l'un des créneaux retenus pour les activités physiques et sportives au sein de la classe, lui permettant l'accès à la salle communale. Nous donnons les dates précises des séances dans le schéma qui suit, afin de permettre un repérage rapide lors de l'analyse fine des épisodes retenus.

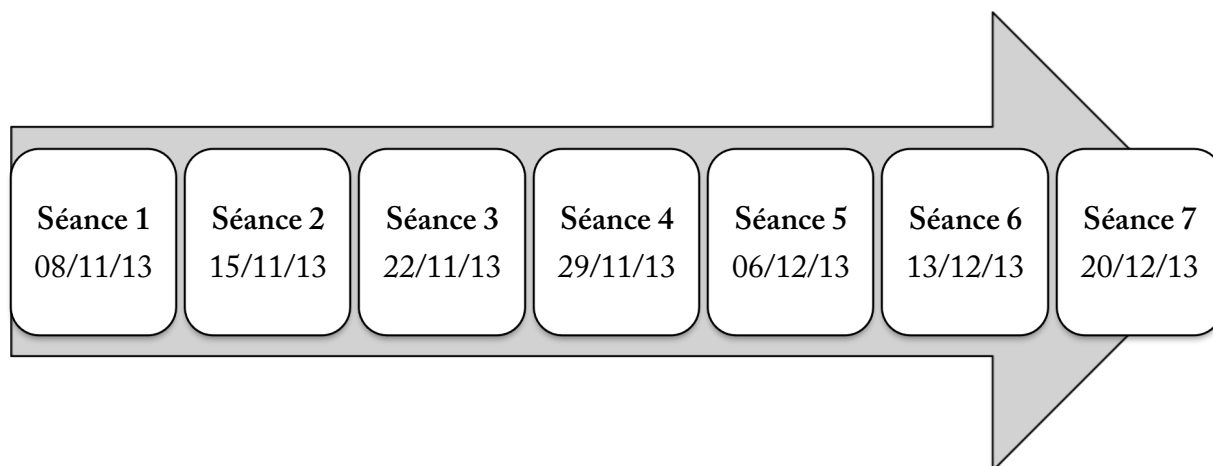


Schéma 12 – Calendrier des séances proposées par Hel

Comme les années précédentes, Hel a mis en place l'utilisation d'un « cahier de danse », dans lequel sont consignés différents écrits et traces, concernant les séances de danse et toutes les activités se rapportant à cette pratique. Chaque élève a le sien. Il leur permet à la fois de s'exprimer sur leur expérience de la pratique, mais constitue également une mémoire des séances. Lors des séances ou à la suite de chacune d'elles, l'enseignante et les élèves produisent collectivement et individuellement des documents écrits qui constituent une référence pour toute la classe. Nous verrons en particulier que ces traces permettent aux élèves de se repérer dans le processus de création d'une séquence chorégraphique mis en œuvre par l'enseignante.

## 5. Modalités de notre observation

Comme nous l'avons précisé, les séances analysées dans ce chapitre se déroulent durant notre deuxième année d'observation. La « proximité » avec l'enseignante, construite au fil de la première année, à l'occasion des entretiens, des échanges par courriel et des temps de discussion informels avant ou après les séances, nous a conduit à « accueillir » certaines de ses demandes. En effet, Hel souhaitait faire évoluer sa pratique. Dès les premières séances, elle sollicitait un retour concernant nos observations. Les modalités d'échange par courriel ont été

un cadre propice et « naturel » pour nous questionner, à la fois sur notre ressenti de chercheur-praticien concernant ce que l'on avait pu observé, mais également sur les problèmes didactiques que la professeure pouvait rencontrer, mais pour lesquels elle manquait d'éléments de réponse.

Dans un premier temps, nous avons souhaité ne pas intervenir dans la conception des séances. Pourtant, en fin de séquence, nous avons répondu favorablement à certaines sollicitations. Nous l'avons fait sous forme de propositions adressées par courriel. L'enseignante avait toute liberté de « mettre en œuvre » ces propositions ou de s'en inspirer, ou bien de ne pas les retenir, puisqu'aucun protocole n'était en jeu. Nos retours se faisaient également sous forme de questions, dans l'éventuelle perspective d'amener Hel à mener une réflexion personnelle sur sa pratique et à reconsidérer les situations didactiques proposées. Nous verrons concrètement dans notre analyse, quelles formes ont pris ces échanges ponctuels et sur quoi ils portaient. Ce point nous conduit vers une réflexion concernant les perspectives d'une coopération entre enseignants et chercheurs, dans le champ des recherches en didactique. En effet, le choix de modifier notre posture a été orienté par la perspective d'élaborer à long terme une ingénierie didactique coopérative en danse avec l'enseignante. Nous reviendrons sur les modalités et les enjeux d'une telle pratique dans le chapitre présentant une mise en perspective des résultats de recherche.

Après avoir présenté les premiers éléments permettant de contextualiser cette dernière étude de cas, nous proposons dans la deuxième partie qui suit, une analyse précise du jeu didactique qui s'actualise tout au long des séances, entre la professeure et ses élèves, pour « faire danse ».

## II. Analyse de l'action conjointe enseignante / élèves-danseurs

Dans cette sous-partie, nous proposons une première analyse des séances à un niveau macroscopique, afin de donner à voir leur logique didactique. La vue synoptique des sept séances observées donne un premier éclairage sur la manière dont Hel amènent les élèves à « faire danse ». Pour cela, nous mettons en lien *ce qu'elle fait faire aux élèves* (les *jeux d'apprentissage*), avec le *jeu* et les *capacités épistémiques* qu'elle souhaite leur faire approcher et mobiliser. Ceci nous amène dans un deuxième temps, à retenir certains épisodes de la pratique. L'analyse fine des épisodes retenus constitue l'opportunité de nous centrer sur l'action conjointe entre l'enseignante et les élèves.

## 1. Analyse macroscopique des séances

Comme dans l'étude de cas concernant les interventions de l'artiste Dom dans la classe de Mdo, nous avons relevé à partir du découpage synoptique des séances (voir annexes 19 à 25), des récurrences dans les activités proposées aux élèves par Hel. Nous identifions les activités suivantes :

- 1° mise en mouvement du corps ;
- 2° échanges verbaux collectifs ;
- 3° création d'une « phrase dansée »<sup>52</sup> ;
- 4° mise en situation de représentation.

Comme pour l'analyse proposée au chapitre 5, nous reprenons la mobilisation de certaines notions-modèles issues de notre cadre théorique. Cette approche nous amène à considérer que les activités proposées par l'enseignante relèvent d'une intention didactique, visant à amener les élèves à jouer certains *jeux épistémiques*. Pour définir ces *jeux épistémiques*, nous nous appuyons sur les propos de l'enseignante recueillis lors des entretiens, dans lesquels elle fait référence à ce qu'elle vise pour les élèves et qu'elle met en lien avec les contenus et les objectifs retenus dans les programmes de l'Éducation nationale, en vigueur lors de notre observation. En particulier, nous retenons l'intention de Hel, de « faire entrer en danse » les élèves et de les amener à participer à une création.

Si dans le cas de Dom, le jeu épistémique visé relevait uniquement d'une pratique épistémique de danseur (« danser une chorégraphie collective en public »), les séances menées par Hel visent explicitement trois jeux épistémiques, que nous avons nommés : « chorégrapier une phrase dansée », « danser avec un ou des partenaires » et « être spectateur ». Ces jeux font écho aux trois postures retenus dans les programmes de l'Éducation nationale, à savoir : « être danseur » ; « être chorégraphe » ; « être spectateur ».

Le tableau qui suit reprend ces différents éléments et présente, pour chaque activité identifiée, les *jeux d'apprentissage* que Hel met en œuvre, afin que les élèves puissent construire certaines *capacités épistémiques* permettant au terme de ces séances, d'approcher les jeux épistémiques visés.

---

<sup>52</sup> La formulation « phrase dansée » est celle utilisée par l'enseignante. Celle-ci fait écho à celle de « phrase chorégraphique » que nous avons retenue au chapitre 5.



<i>Types d'activités</i>	<i>Jeux d'apprentissage</i> <i>(ce que l'enseignante fait faire aux élèves pour s'approprier certaines capacités épistémiques)</i>	<i>Jeux épistémiques visés</i>
<i>Mise en mouvement du corps</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• faire faire des exercices individuels pour se préparer à danser</li> <li>• faire expérimenter des situations d'actions à deux, à plusieurs ou collectives</li> </ul>	
<i>Création d'une phrase dansée</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• faire chercher des éléments gestuels en improvisant à partir de consignes</li> <li>• faire montrer les éléments gestuels retenus (par les élèves), de l'improvisation</li> <li>• faire agencer les éléments gestuels retenus (par les élèves)</li> <li>• faire se remémorer corporellement ce qui a été créé</li> <li>• faire améliorer ce qui a été créé</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Chorégrapheur une phrase dansée</i></li> <li>• <i>Danser avec un ou des partenaires.</i></li> <li>• <i>Être spectateur de ses camarades</i></li> </ul>
<i>Échanges verbaux collectifs</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• faire expliciter ce qui a été fait ou à faire</li> <li>• faire expliciter des choix gestuels et chorégraphiques</li> <li>• faire expliciter un point de vue de spectateur</li> <li>• faire identifier des éléments gestuels et chorégraphiques</li> </ul>	
<i>Mise en situation de représentation</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• faire montrer ce qui a été créé à des camarades</li> </ul>	

Tableau 45 - Présentation des jeux d'apprentissage pour chaque activité retenue par Hel

Une lecture rapide du tableau permet de voir aisément que les énoncés produits pour définir les différents *types d'activités*, *jeux d'apprentissage* et *jeux épistémiques* font écho à ceux retenus dans les études de cas précédentes. Ils permettent de mettre en évidence une forme de parenté entre les différentes pratiques chorégraphiques analysées.

Dans le cadre de ces séances scolaires, on retrouve l'activité « mise en mouvement du corps », que nous avons rapprochée de ce que les professionnels nomme « l'échauffement ». La présence de cette activité semble « normale » puisque nous avons montré dans le chapitre 5, qu'elle était un préalable pour danser et chorégrapheur. Nous retrouvons la mise en œuvre d'une activité de « création chorégraphique » et celle de « mise en situation de représentation ». Ces deux activités sont celles également retenues par le chorégraphe Rachid

Ouramdane, dans le cas d'une pratique professionnelle de création. Il est également intéressant de relever la présence prégnante de l'activité que nous avons choisie de nommer « échanges verbaux collectifs ». En effet, celle-ci n'apparaît pas explicitement dans les découpages synoptiques proposés dans les études de cas précédentes centrées sur le travail de chorégraphes professionnels. Comme le révèlent les vues synoptiques des sept séances (voir annexes 19 à 25), cette activité est systématiquement proposée et prend des formes diverses, selon les jeux d'apprentissage qui s'y rattachent (voir tableau 45, p. 232). En nous appuyant sur l'analyse d'un épisode, nous donnons à voir par la suite la manière dont cette activité d'échanges verbaux collectifs mobilise les élèves et ce qu'elle permet au regard des jeux épistémiques visés par Hel.

D'une manière générale, nous retenons le fait que les activités proposées par Hel sont plus nombreuses que celles proposées par Dom (quatre pour Hel et trois pour Dom). Mais surtout, le nombre de jeux d'apprentissage rattachés à ces activités est largement supérieur dans le cas des séances de Hel. Ceci nous amène à faire une première hypothèse : Hel en tant qu'enseignante aborde la pratique de la danse avec un souci de « faire apprendre » aux élèves. On pourrait dire que le « souci didactique » est premier chez Hel. Ces intentions didactiques prennent leur source en appui sur les outils didactiques acquis lors de formations, mais également sur les instructions officielles de l'Éducation nationale, comme en témoigne la correspondance entre les jeux épistémiques visés et les compétences attendues dans les programmes. Une seconde hypothèse, pouvant d'ailleurs s'ajouter à la première, envisage ce fait comme une tendance partagée par de nombreux enseignants, à un « découpage » systématique des savoirs.

Cette première analyse, nous a conduit à retenir des épisodes permettant de donner à voir et à comprendre une partie du jeu didactique entre les élèves et l'enseignante, pour chaque activité proposée. Nous reprenons donc successivement les quatre activités proposées que nous analysons, en nous appuyant sur les épisodes choisis.

## **2. Analyse de l'activité « mise en mouvement du corps »**

Nous avons vu que Hel propose à ses élèves une activité de « mise en mouvement du corps », de manière quasi systématique. Comme dans les deux études de cas précédentes, cette activité est presque toujours mise en œuvre au début des séances. Nous proposons de voir ici, au regard de ce que nous avons analysé dans le cas de l'artiste Dom, comment l'enseignante mène cette activité dans l'action conjointe avec les élèves.

## 2.1 Éléments saillants issus de l'observation des séances

L'analyse de l'activité « mise en mouvement du corps » concernant les séances menées par Hel s'appuie sur un élément important, révélé par les découpages synoptiques des sept séances. En effet, si l'on compare le temps dédié à cette activité lors des séances de Hel, il est frappant de voir que celui-ci est extrêmement court par rapport au temps attribué par Dom à cette activité. Si nous faisons le calcul en minutes du temps attribué à cette activité, nous arrivons au total suivant :

Dom ( 5 séances observées)	Hel (7 séances observées)
187 minutes	45 minutes

Tableau 46 – Temps attribué à l'activité « mise en mouvement du corps »

Nous faisons l'hypothèse, que dans le cas de Hel, le temps global disponible pour *faire danse* avec les élèves, c'est à dire la durée des séances, l'amène à privilégier certaines activités au détriment d'autres. Comme nous l'avons vu, les séances proposées par Hel ne durent qu'une heure, alors que celles de Dom durent une heure trente. Cette différence est importante et conduit à des choix didactiques qui seront déterminants pour la pratique des élèves. Mais ces choix s'inscrivent également dans une logique qui s'originent dans leur conception respective de la pratique de la danse avec des élèves à l'école. En ce sens, nous avons évoqué le fait que Hel accordait une grande importance à l'activité de création des élèves et attribue donc plus de temps à celle-ci.

On peut remarquer que dans la plupart des séances, l'enseignante s'appuie prioritairement sur le jeu d'apprentissage « faire faire des exercices individuels pour se préparer à danser ». Le jeu d'apprentissage « faire expérimenter des situations d'actions à deux, à plusieurs ou collectives » n'est proposée que lors des séances 2, 4 et 6. Par ailleurs, on peut remarquer le fait inverse dans le cas de Dom.

A partir de ces quelques constats, il semble alors intéressant d'analyser de manière plus précise comment Hel de son côté organise cette activité. Nous nous centrons justement ci-dessous sur un épisode en particulier, afin de donner à voir et à comprendre les *manières de faire* de l'enseignante et leurs effets sur la construction de certaines *capacités épistémiques*.

## 2.2 Analyse d'un épisode relevant de l'activité « mise en mouvement du corps »

L'épisode que nous avons retenu pour donner à voir l'action conjointe entre Hel et ses élèves dans l'activité « mise en mouvement du corps » est issu de la séance 2. Comme le montre la

vue synoptique présentée dans l'annexe 20, cette activité démarre au début de la séance et se prolonge jusqu'à 8'06. Dans cet extrait, Hel, Chris (l'AVS) et les élèves sont disposés en cercle. L'épisode donne à voir les deux jeux d'apprentissage que nous avons retenus : celui de « faire faire des exercices individuels pour se préparer à danser » et celui de « faire expérimenter des situations d'actions à deux, à plusieurs ou collectives ». Hel propose ces deux JA, l'un à la suite de l'autre.

### 2.2.1 Analyse du jeu d'apprentissage « faire faire des exercices individuels pour se préparer à danser »

#### *Description de la situation*

Hel, Chris et les élèves sont debouts, disposés en cercle. Hel frotte successivement avec ses mains, plusieurs parties de son corps. Les élèves et Chris reproduisent de manière quasi simultanée ce que fait l'enseignante, en suivant le rythme rapide de l'enchaînement de ses gestes. Cette action de « frotter le corps » suit un parcours précis, amenant à produire plusieurs fois la même succession d'actions : frotter la tête, puis les yeux, les joues, les épaules, le ventre, les fesses, les jambes, les pieds. Hel effectue deux fois cet enchaînement, puis prend la parole.

(00'26)  
Hel – La main qui danse.

Hel poursuit, en décrivant un grand cercle d'avant en arrière avec son bras tendu. Les photogrammes qui suivent donnent une idée du mouvement produit.

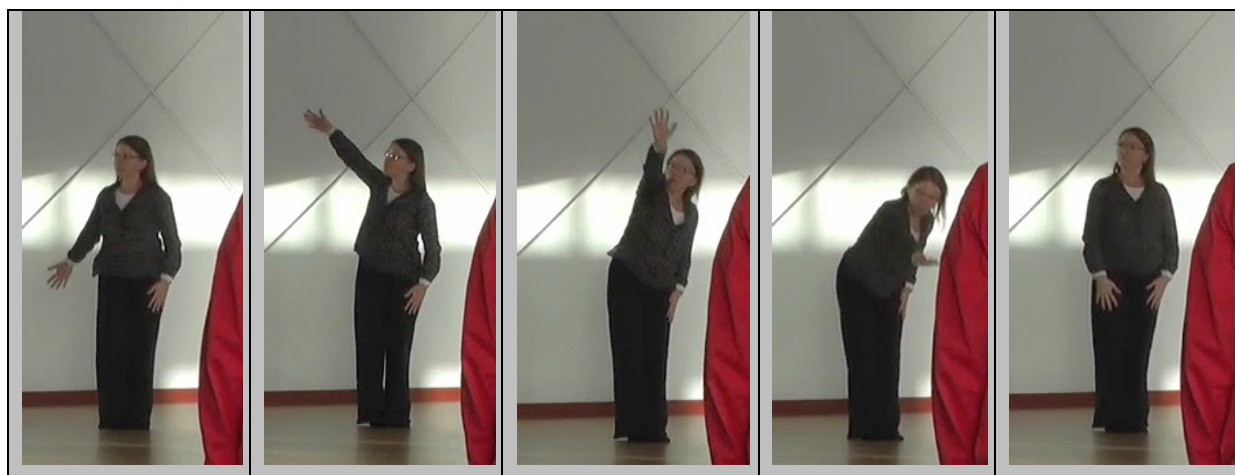


Tableau 47 – La main qui danse

Les élèves ne montrent pas de réaction et Hel refait alors le même mouvement sans parler. Remarquant la perplexité des élèves, l'enseignante les invite d'un petit geste, à faire à leur tour.



Tableau 48 - Hel invite les élèves à reproduire le geste montré

Si pour certains élèves la reproduction ne semble pas poser de problème, pour d'autres, situés en face de Hel (en particulier l'élève de dos en rouge sur les photogrammes), ne semblent pas capables de reproduire le geste à l'identique. En effet, la configuration « en miroir » dans laquelle certains élèves se trouvent, appelle à une transposition spatiale du mouvement. Hel a produit un geste avec son bras droit et l'élève au pull rouge qui est en face d'elle est tenté dans un premier temps de mobiliser son bras gauche, de l'arrière vers l'avant (« en miroir »). Ce processus est courant chez les danseurs débutants et nécessite un apprentissage. Hel les observe, puis intervient.

(1'10)

Hel – Alors je fais d'abord et après, vous pouvez faire [elle montre à nouveau son mouvement et les élèves l'observent]. Ensemble ! [tous les élèves reproduisent le mouvement].

Après cette deuxième monstration, tous les élèves parviennent finalement à reproduire le mouvement de Hel, en respectant le choix du bras mobilisé et le trajet effectué par celui-ci. L'enseignante propose alors un nouvel enchaînement de gestes, que les élèves reproduisent. On peut dire qu'ils s'engagent dans la logique précédemment définie au chapitre 5, d'un *jeu d'imitation*. Puis Hel énonce le prénom d'un élève : « Jul ! ». L'exercice avait été déjà proposé la semaine précédente et les élèves semblent savoir de quoi il en retourne. Immédiatement Jul propose à son tour un enchaînement de gestes avec ses bras, que le reste de la classe observe et tente de reproduire. Ce mouvement de *dévolution* qui consiste à amener un élève à prendre la responsabilité de « montrer un mouvement » sera ensuite proposé à deux autres élèves.

### *Quelques éléments d'interrogation*

L'observation de cet épisode nous amène à nous poser la question suivante : quelles *capacités épistémiques* sont visées ici par Hel ? De manière plus simple, qu'attend Hel des élèves, en proposant ces exercices ? D'une manière générale, on peut dire que le premier exercice qui consiste à « froter son corps » renvoie à des pratiques courantes chez les danseurs professionnels. Il s'apparente à certains exercices de Shiatsu ou de Do In<sup>53</sup>, très utilisés sur les temps d'échauffement en danse, permettant de libérer certaines tensions musculaires et « réveiller » certaines terminaisons nerveuses. Notre interrogation porte à la fois sur la vitesse à laquelle se fait cet exercice, mais également sur le fait qu'aucune explication verbale de la part de Hel n'accompagne ses gestes. Une observation rapide des élèves et de l'enseignante montre une manière de faire relativement sommaire et une action des mains superficielle. Les mains ne frottent pas mais effleurent les parties du corps de manière très rapide.

Le deuxième exercice quant à lui, appelle de manière plus prégnante à ce que nous avons nommé un *jeu d'imitation* et relève de la reproduction d'un geste ou enchaînement de gestes. Nous avons vu dans l'étude de cas précédente, que l'intérêt d'un tel jeu repose sur l'*expérience* que les élèves développent dans le mouvement en le liant à une intention, dans une attention ciblée à certains aspects du geste à re-produire. Ici encore, Hel ne fait pas de retours aux élèves. Si nous regardons à nouveau la manière de faire des élèves dans cette reproduction, dans la plupart des cas, leur attention est mobilisée en grande partie sur la professeure, afin de produire le mouvement *dans le même temps*. Aussi, les élèves ne vont pas au delà d'une *imitation simple* (telle que nous l'avons décrite précédemment), ne retenant que les éléments de surface des gestes à reproduire. En particulier, les gestes proposés par Hel, puis par les élèves désignés sont toujours produits par l'action des bras. On remarque alors, comme c'était le cas pour le module TOUCHER dans le cas des séances proposées par Dom, que les élèves « bougent » leurs bras sans cohérence avec le reste du corps. Un geste de bras comme celui produit par Hel (voir les photogrammes du tableau 47, p. 235) peut découler d'actions très diverses. Par exemple, le geste de bras peut découler d'une poussée du sol, comme c'est le cas pour la *Danse des bras*, au chapitre 4. Une telle intention engage tout le corps dans l'action et le bras ne semble pas isolé du reste du corps. En tenant compte du discours introductif de Hel (« la main qui danse ») et par une observation fine de son action, nous pensons que le geste produit s'origine dans le déplacement de la main dans l'espace, décrivant un cercle. Mais du

---

<sup>53</sup> Le Do In (littéralement « voie de l'énergie ») est une technique d'automassage, de respirations et d'étirements du corps, issue de la médecine traditionnelle chinoise. Sa pratique est très proche de sa version japonaise appelée Shiatsu « la voie par la pression des doigts ». Ces techniques consistent à améliorer la circulation du ki (énergie) qui est dans une tradition orientale, le fondement de la vie. Pour le Do In toutefois, on l'effectue soi-même par des mouvements et des exercices physiques.

fait que Hel n'a pas une pratique corporelle de la danse régulière et poussée, peu de signes corporels permettent de saisir le *comment faire* privilégié par l'enseignante dans ce cas. L'observation en retour des élèves montre qu'ils ne retiennent pas une manière de faire particulière. Le *jeu épistémique* qui pourrait être ici, « s'engager corporellement dans un déplacement de la main dans l'espace » a donc peu de chance d'être mobilisé par les élèves. Par ailleurs, le fait de ne pouvoir faire plusieurs fois et répéter les mêmes séquences de gestes, ne permet pas d'observer chez les élèves, ce que nous avons nommé, en référence à Billeter (2012), une « intégration » du geste. Pour reprendre l'idée de Vellet (2006), la « transmission matricielle » du geste n'est dans ce cas pas permise.

Comme nous l'avons esquissé, cette analyse doit prendre en compte le fait qu'elle porte sur l'observation de la pratique didactique d'une enseignante non spécialiste de danse. En ce sens, nos propos font écho aux analyses d'Arnaud-Bestieu (2011), relevant un « manque à savoir » de la part d'enseignants qu'elle qualifie de « tout-venants », en particulier dans leurs capacités à réguler l'action des élèves. Dans le cas de Hel, le constat d'une absence de régulation de l'action des élèves lors de l'activité « mise en mouvement du corps » peut amener à réfléchir à la manière d'aborder cet aspect avec les enseignants lors de formations. En effet, comme le confirme la suite de notre analyse, Hel semble « outillée » par rapport aux propositions intéressantes qu'elle fait aux élèves. Mais nous percevons en l'occurrence dans cet épisode et dans tous ceux observés mais non présentés, que la régulation de l'action des élèves ne constitue pas une habitude chez l'enseignante.

### 2.2.2 Analyse du jeu d'apprentissage « faire expérimenter des situations d'actions à deux, à plusieurs ou collectives »

#### *Description de la situation*

Hel poursuit en faisant une nouvelle proposition. Celle-ci introduit le mJA 3. Elle déplace sa main dans l'espace, en décrivant des courbes. L'action de la main entraîne le corps dans un déplacement dans l'espace.

(3'02)

Hel – La main, elle me guide, elle m'entraîne, vers le haut, vers le bas, vers le sol. Elle m'entraîne vers le haut, devant. Elle accélère.



(3'46)

Hel – Donc maintenant, votre main à vous aussi elle va vous guider. Donc vous allez pouvoir, vous allez pouvoir vous déplacer dans la salle, en allant vers le bas, vers le haut, vite, lentement. Alors vous êtes trente et un. Il va falloir faire attention pour ne pas vous faire mal. Donc, non seulement votre main vous guide, mais il va falloir faire attention à ce qui se passe autour de vous. Donc, au début, je vous conseille d'aller lentement, pour que tout se passe bien. Donc c'est parti, votre main vous guide et vous vous déplacez dans la salle. (4'22)

Tableau 49 – Présentation du mJA3 de 3'02 à 4'22

Les élèves s'engagent dans la situation d'action décrite par Hel. Il s'agit de se déplacer dans l'espace de la salle, en étant guidé par sa main. Hel, tout en montrant elle-même la situation, évoque simultanément quelques stratégies. Elle propose en particulier de varier les directions (« vers le bas », « vers le haut ») et de moduler la vitesse du déplacement (« vite, lentement »). Contrairement aux exercices précédents, Hel propose cette fois des *règles stratégiques* qui viennent enrichir le *milieu* proposé par la situation de danse. On peut considérer l'introduction de ces règles stratégiques de deux points de vue. Le premier consisterait à dire que ces règles viennent encadrer l'action des élèves et donc réduire les possibles d'action des élèves. Cependant, il nous semble justement que l'enjeu épistémique de cet exercice se trouve dans une intention professorale d'amener les élèves à faire l'expérience de l'espace et du temps par la mise en mouvement du corps. Un deuxième point de vue consiste donc à privilégier une analyse de la situation par rapport à cet enjeu épistémique. En ce sens, donner des règles définitoires aux élèves, leur permet de porter attention à des caractéristiques précises de l'action : faire l'expérience du corps en mouvement dans une relation consciente à l'espace et au temps, à partir de « la main qui guide ».



Par ailleurs Hel anticipe la problématique de l'action collective, puisque tous les élèves sont amenés à danser en même temps dans l'espace de la salle, que nous envisageons comme un « espace à partager ». L'enseignante évoque alors l'idée de « faire attention à ce qui se passe autour » et propose de, « au début, (...) aller lentement, pour que tout se passe bien ». Cette dernière proposition bien qu'elle entre en contradiction avec la règle d'alterner la vitesse du déplacement, a pour but de mettre l'accent sur le fait de porter attention aux autres et à ajuster son action en fonction des déplacements collectifs. La proposition « faire lentement » rappelle les nombreuses fois où Dom préconisait aux élèves d'aller plus lentement ou de faire au ralenti.

Les élèves s'engageront dans la situation d'action sans vraiment s'attacher à faire lentement et seront distraits par le plaisir d'explorer le déplacement dans l'espace. Ils rient et parlent beaucoup, tout en semblant intéressés par la situation. Leur observation nous fait constater qu'ils s'engagent dans des propositions corporelles très riches. Cependant Hel reste attachée au fait que les élèves soient « concentrés » et intervient à nouveau.

(4'41)

Hel - Vous restez où vous êtes. J'ai oublié de dire qu'on le fait en silence. Il faut vous concentrer. C'est la main qui vous guide et pour vous aider à vous concentrer, vous regardez votre main. C'est elle qui vous dit où vous allez. Donc vous portez votre regard sur la main et la bouche est fermée. Et on le fait, on va dire que là, on le fait lentement.

(5'11)

[Les élèves reprennent leurs déplacements]



[Puis Hel interrompt à nouveau les élèves]

Hel - An ? Tu peux nous montrer quand ta main te guide ?

An - Heu...

Hel - Parce que c'était très intéressant An. Tu étais bien dedans. Tu étais bien concentrée et j'aimerais bien que tu le montres pour que les autres puissent améliorer.

[An montre un déplacement en allant droit devant elle]



(6'49)

Hel - Voyez, elle regarde sa main. Elle est bien concentrée dessus. Donc on va le refaire encore une fois, lentement. En tous cas, on ne court pas, vous marchez au plus et vous êtes bien concentrés et vous regardez bien votre main. (7'07)

Tableau 50 - Transcription du mJA3 de 4'41 à 7'07

Si dans le jeu d'apprentissage « faire faire des exercices individuels pour se préparer à danser », Hel ne régulait pas l'action des élèves, dans le jeu d'apprentissage « faire expérimenter des situations d'actions à deux, à plusieurs ou collectives », les régulations sont régulières. Cependant, la dernière intervention de l'enseignante que nous venons de décrire, où elle demande à An de montrer au reste de la classe, nous interroge. En effet, les élèves sont peu attentifs à la *qualité* de leur geste, mais s'engagent néanmoins dans l'action avec enthousiasme et spontanéité. En tant que réponses corporelles à la consigne, les propositions des élèves sont

riches et variées. La dernière intervention de Hel souhaite amener les élèves à « se concentrer ». Si la règle de ne pas parler semble évidente pour être attentif aux gestes produits, les règles « regarder sa main » et « marcher », nous amène à nous interroger vis à vis des capacités épistémiques possiblement visées par Hel. En particulier, lorsque nous observons la manière de faire de An, que Hel institutionnalise comme une référence, nous sommes surpris par la distance que l'on peut constater entre le jeu épistémique joué par la jeune élève et celui joué par Hel lorsqu'elle a elle-même montré l'exercice. En effet, la monstration de Hel semblait mettre l'accent sur la variation des situations corporelles (voir photogrammes du tableau 49, p. 239), en allant jusqu'au sol ou en roulant. Lorsque An montre son déplacement, elle prend selon nous, une posture caricaturale d'élève (sûrement impressionnée par la demande de se montrer aux autres) et réduit son déplacement à une marche très simple devant soi, tiré par le bras à l'horizontale.

Il nous semble que cet épisode montre la complexité d'une telle régulation dans le cas d'une pratique artistique à l'école. En effet, les habitudes de Hel inscrivent son action dans une logique de « gestion de classe » qu'elle maîtrise et l'amènent à gérer la question de l'attention des élèves et de leur concentration. S'il on observe les productions des élèves après cette intervention, ils semblent se conformer à un *contrat* qui est celui de la classe et de l'institution scolaire en général et les conduit à se comporter de manière conforme aux attentes de l'enseignante (ne pas parler, faire ce qu'il y a à faire). Mais les consignes « regarder sa main » et « marcher » réduisent l'engagement corporel des élèves.

La problématique d'une gestion du jeu didactique par l'enseignante, favorisant à la fois un cadre propice de travail, une avancée épistémique des élèves et permettant dans le même temps de stimuler leur expression (que nous saisissons ici à travers la spontanéité de leurs propositions corporelles dans l'improvisation) nous semble importante à relever. Cette problématique nous amène à formuler en retour quelques questions : quelle expérience du corps en mouvement les élèves sont amenés à faire dans le cas décrit ? Quelles capacités épistémiques la situation permet-elle de construire ? Il nous semble que la concentration du groupe classe attendue par l'enseignante pour faire l'expérience du mouvement est un préalable, mais ne peut se substituer à l'attention portée au geste. Cette attention passe comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent par des intentions précises dans l'action.

Suite à la monstration de An et aux commentaires de Hel, les élèves sont effectivement « plus sages », mais s'engagent dans des réponses corporelles plus uniformes et moins riches, au regard des règles stratégiques proposées par l'enseignante (« vers le bas », « vers le haut », « vite, lentement »).

### 3. Analyse de l'activité « création d'une phrase dansée »

Nous poursuivons ici notre analyse, en nous centrant cette fois sur l'activité « création d'une phrase dansée ». Celle-ci nous amène à considérer la démarche de création que l'enseignante propose aux élèves d'adopter. L'observation des sept séances montre que les consignes proposées par Hel, amenant les élèves à créer progressivement une phrase dansée, les conduit parallèlement à mobiliser des *capacités épistémiques* de plus en plus complexes à chaque séance. Pour donner à voir ce que nous avançons, nous reprenons de nouveaux épisodes de la pratique et donnons à voir le lien entre le *jeu d'écriture chorégraphique* proposé par Hel et les *capacités épistémiques mobilisées* par les élèves. L'analyse nous amène à considérer certaines difficultés que les élèves rencontrent et à identifier les conditions d'un *gain épistémique* que l'enseignante permet.

#### 3.1 Vue synoptique du processus de création de la phrase dansée

Nous présentons ci-dessous une vue synoptique des séances, en mentionnant les différents mJA relatifs à l'activité concernée. Celle-ci a été produite à partir des vues synoptiques des séances. Ces mJA donnent à voir les étapes successives, l'« historique » de la construction de la phrase dansée.

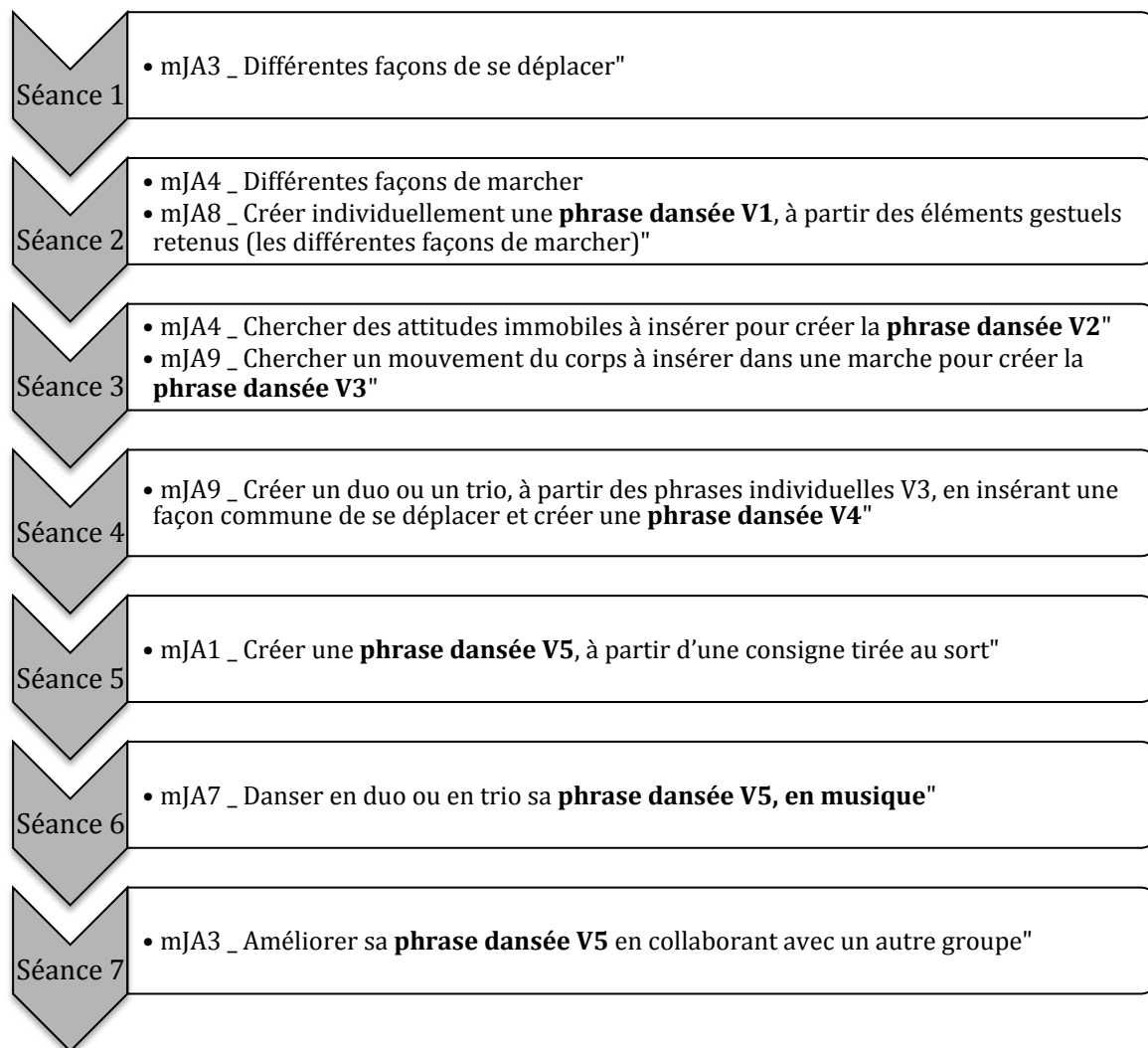


Schéma 13 – Vue synoptique des mJA proposées concernant l'activité « création d'une phrase dansée »

### 3.2 Description et analyse du jeu didactique pour créer la phrase dansée

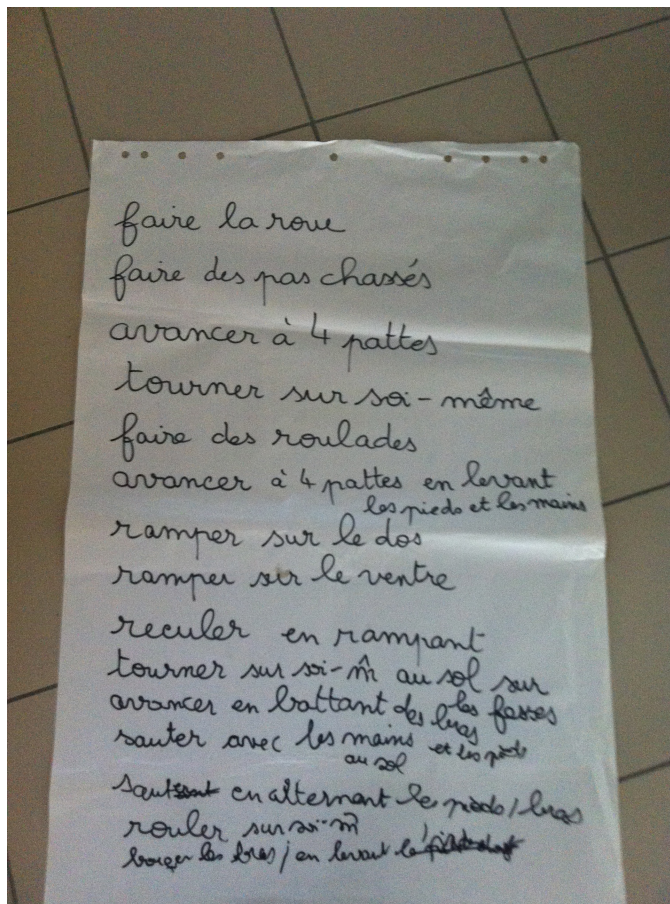
Notre analyse met en lien ce que l'enseignante *fait faire aux élèves* (mJA) et la manière dont les élèves avancent dans ce projet d'*écrire chorégraphiquement une phrase dansée*. Pour cela, nous nous appuyons chronologiquement sur les séances successives.

#### 3.2.1 Séance 1

Lors de la première séance, Hel propose un premier jeu d'apprentissage conduisant les élèves à chercher corporellement « différentes façons de se déplacer sur une ligne droite ». Les élèves sont amenés à improviser et à traverser l'espace de la salle de danse, à partir de cette consigne. Ils proposent une grande variété de réponses corporelles.

A la fin de la séance, Hel consacre un temps particulier à des échanges collectifs. Elle demande aux élèves d'énoncer verbalement toutes les actions de déplacement qu'ils ont pu proposer. Elle note alors sur un paperboard tout ce qui est énoncé au fur et à mesure par les

élèves. Elle pose également les questions suivantes : « quelles parties du corps ont été utilisées lors des déplacements ? Sur combien d'appuis se sont fait les déplacements ? ». La photographie suivante montre le document réalisé en fin de séance.



Photogramme 6 – Document mémoire constitué collectivement en fin de séance

Lors de nos échanges par courriel, l'enseignante explique que le document réalisé dans la salle de danse constitue une trace de ce qui a été fait. A partir de ce premier document, elle en réalise par la suite un second qui sera distribué aux élèves et mis dans le cahier de danse. Nous présentons ci-dessous le document réalisé par l'enseignante.

<p><b>SE DEPLACER SUR UNE LIGNE DROITE Quelles parties du corps avons-nous bougées ?</b></p> <p>jambes épaules bras dos pieds ventre mains coudes cuisses tête genoux fesses doigts</p> <p><b>Quelles actions avons-nous trouvées ?</b></p> <p>tourner ramper rouler faire la roue sauter faire une roulade glisser courir marcher faire des pas chassés sautiller sauter à cloche-pied</p> <p>On peut bouger en mobilisant une deuxième partie du corps (exemple : sauter à cloche-pied en bougeant un bras). On peut faire ces actions en avançant, en reculant.</p> <p><b>Sur combien d'appuis ?</b></p> <p>1 2 3 4 6 tout le corps</p>
--

Document 2 – « Document-trace » de la séance 1 présent dans les cahiers de danse des élèves

### 3.2.2 Séance 2

Comme nous l'avons expliqué précédemment, la méthodologie mise en œuvre pour le recueil de données durant cette deuxième année d'observation, nous a conduit à échanger par courriel avec l'enseignante. Du fait de l'éloignement de l'école, ce moyen de communication nous a permis de questionner l'enseignante en amont, sur ses intentions didactiques concernant les séances de danse à venir. Cette façon de faire permettait ensuite de mettre en relation, ce qui était prévu et ce qui était réalisé. Dans un courriel du 14.11.13, Hel projette le travail de la deuxième séance de la manière suivante : « j'ai prévu de reprendre une des actions de vendredi dernier, à savoir marcher. De rechercher différentes manières de la faire, pour construire ensuite une phrase dansée ». Ce choix nous a spontanément interrogé, quant aux raisons ayant conduit Hel à se centrer uniquement sur l'action de marcher. Mais, afin de ne pas interférer sur ses intentions, nous avons adressé cette question à l'enseignante seulement le 24.11.13, quelques semaines plus tard. Voici la réponse qu'elle apporte :

Pourquoi ai-je choisi l'action de marcher ? Je crois que c'est pour cibler devant la multitude de réponses, pour ne pas s'éparpiller et travailler une "chose". C'est aussi une action simple, quotidienne qu'on fait sans réfléchir ; cette recherche pouvait aussi servir à cela : aller au-delà de ce qu'on fait tous les jours, imaginer d'autres manières de marcher...imaginer la vie autrement.

Ses intentions sont très claires et l'on perçoit que ce choix s'inscrit dans une volonté de réduire la difficulté des élèves dans l'improvisation, face à la multitude des choix gestuels possibles que proposait la consigne « se déplacer ». Par ailleurs, on constate qu'elle anticipe la capacité des élèves à dépasser spontanément l'action quotidienne de marcher. Nous verrons que si son choix didactique est fondé, la relation à la consigne qu'elle instaure va conduire à des épisodes de controverse avec les élèves.

Lors de cette deuxième séance, nous avons observé deux mJA distincts, concernant l'activité de création. Tous deux sont conformes aux intentions didactique de Hel, qu'elle a partagées avec nous :

- 1° « chercher différentes façons de marcher » (mJA4) ;
- 2° « créer individuellement une phrase dansée V1, à partir des éléments gestuels retenus (les différentes façons de marcher) » (mJA8).

Comme elle le prévoyait, Hel a donc proposé aux élèves de laisser de côté toutes les manières différentes de se déplacer qu'ils avaient proposées la semaine précédente, pour se centrer sur la seule action de marcher. Les élèves devaient alors chercher corporellement par l'improvisation, des manières différentes de marcher (mJA3). Cette nouvelle proposition réduit théoriquement

les possibles d'action dans l'improvisation. L'observation des captations vidéo montre qu'une partie des élèves transgresse la consigne et propose des déplacements mobilisant d'autres actions que la seule action de marcher. En particulier, on observe régulièrement les actions de *tourner*, de *sauter*, ou les deux en même temps.

Après le passage de deux groupes d'élèves-danseurs ayant montré les différentes propositions trouvées, Hel intervient.

(15'48)

HEL – Par rapport à ce qu'on vient de faire, marcher suppose combien d'appuis ? Quand on marche, on est sur combien d'appuis ? Ros ?

Ros – Deux

Hel – Deux. Est-ce que vous étiez toutes sur deux appuis ?

Élèves – Non

Hel – Alors, marcher on est sur deux appuis. Donc si vous êtes sur quatre appuis, là ce n'est plus de la marche (...) Donc, ça ne convient pas, ça ne répond pas à la consigne.

Hel essaie de préciser la consigne (marcher) pour réguler l'action des élèves qui la transgressent, mais comme nous le verrons, l'intention didactique de l'enseignante va se heurter aux limites du *milieu didactique* que celle-ci actualise. Réduisant les possibilités d'actions des élèves par rapport à celle de « se déplacer », la consigne/règle définitoire « marcher », que l'enseignante définit comme étant un déplacement sur deux appuis, conduira les élèves à produire des réponses gestuelles relativement homogènes d'un danseur à l'autre.

Dans des situations de classe ordinaire, « répondre à la consigne » correspond à l'une des *règles du contrat didactique*, comme ensemble d'habitudes et d'attentes réciproques entre le professeur et ses élèves. Tout au long des séances, la problématique de « répondre à la consigne » est très largement énoncée par l'enseignante. Nous verrons qu'elle correspond à l'une des questions posées systématiquement aux élèves en situation de spectateurs, dont une des tâches est de repérer si les élèves-danseurs « ont bien répondu à la consigne ». Nous y reviendrons donc plus tard en nous appuyant sur un épisode particulier, mais nous pouvons retenir l'idée que les élèves sont dans une situation ambiguë, dans laquelle ils doivent créer des réponses corporelles singulières, en respectant une consigne (marcher) qui limite leurs possibilités d'action.

Hel poursuit la séance et propose ensuite un nouveau micro-jeu, qui s'inscrit dans la continuité du mJA3. Il correspond au mJA8 que nous avons nommé : « créer individuellement une phrase dansée V1, à partir des éléments gestuels retenus (les différentes façons de marcher) ». Ce micro-jeu appelle les élèves à faire plusieurs choix :

- 1° choisir trois façons de marcher retenues de l'improvisation ;
- 2° choisir un ordre d'enchaînement de ces trois marches ;
- 3° les enchaîner en changeant de direction à chaque changement de marche ;



On peut schématiser par exemple une phrase dansée version 1 (V1), de la manière suivante :



Schéma 14 – Un exemple d'organisation de la phrase dansée V1

Nous avons volontairement repris ci-dessus un exemple type de production d'élèves. En effet, on remarque que dans la plupart des cas, les élèves longent les murs et n'investissent pas l'espace central de la salle. Hel reviendra dans les séances suivantes sur la problématique de l'occupation de l'espace.

### 3.2.3 Séance 3

Lors de la séance 3, Hel introduit deux nouveaux micro-jeux :

- 1° « chercher des attitudes immobiles à insérer pour créer la phrase dansée V2 » (mJA4) ;
- 2° « chercher un mouvement du corps à insérer dans une marche pour créer la phrase dansée V3 » (mJA9).

#### *Introduction des mJA*

Hel a remarqué que lorsque les élèves montraient leurs phrases dansées au reste de la classe, ils se « précipitaient » dans l'enchaînement, puis ne marquaient pas corporellement la fin de la phrase. Elle les invite alors à créer une « attitude immobile » avant l'enchaînement de la phrase, puis une autre à la fin.

(12'06)

Hel – Donc, d'abord vous allez chercher différentes façons d'être immobiles. Donc, plusieurs attitudes immobiles (...) une au sol, une debout. Alors, allons-y, chercher une manière d'être immobile. Heu, il faut juste que cette position soit confortable et que vous puissiez la tenir cinq secondes.

Pour amener à plus de contraste et de diversité dans les phrases, l'enseignante propose que l'une des « attitudes » soit au sol et l'autre debout. Nous présentons ci-dessous, quelques photogrammes montrant certaines propositions corporelles des élèves-danseurs.



Tableau 51 – Exemple d'attitudes immobiles

Hel souhaite amener les élèves à enrichir chorégraphiquement les phrases dansées. Elle introduit donc un nouveau micro-jeu qui est « chercher un mouvement du corps à insérer dans une marche pour créer la phrase dansée V3 ». En effet, comme nous l'avons dit, la consigne de la marche réduit les propositions corporelles des élèves à des déplacements qui engagent dans la plupart des cas, tout le corps dans une seule et même action. L'enseignante souhaite ainsi, superposer à ces marches, des mouvements en particulier du haut du corps.

On voit comment la création d'une phrase dansée amène ici à un jeu didactique particulier, dans lequel l'enseignante accompagne les élèves dans un jeu épistémique d'*écriture chorégraphique*, en s'appuyant sur leurs propositions gestuelles. Cet accompagnement rappelle celui du chorégraphe Rachid Ouramdane sur la création de la *Danse des bras*. Comme dans le cas de la création professionnelle, l'enseignante introduit un problème à résoudre corporellement (« chercher différentes façons de marcher », « créer des changements de direction », etc). Les élèves en produisant des propositions gestuelles singulières et en les organisant, s'engagent alors dans un *jeu épistémique de création chorégraphique*.

### *Pouvoir tenir l'attitude immobile*

Nous venons de présenter les deux nouvelles consignes que Hel introduit lors de la séance 3, pour faire avancer le jeu épistémique d'*écriture chorégraphique* de la phrase dansée. Nous souhaitons revenir sur le mJA4 « chercher des attitudes immobiles à insérer pour créer la phrase dansée V2 », afin de questionner cette nouvelle consigne d'un point de vue épistémique. En effet, après un temps de recherche des élèves, Hel propose aux élèves de montrer par groupe les attitudes retenues par chacun. Entre chaque présentation des groupes,

les élèves sont alors invités à s'exprimer sur ce qu'ils viennent de voir. Nous nous appuyons sur ces échanges pour soulever un point qui nous semble mériter d'être questionné.



<p>(15'00)</p> <p>Hel – Alors, est-ce qu'ils avaient des attitudes bien immobiles ? Lyd ?</p> <p>Lyd – Heu, y a Els qui faisait ça ! [pose la pointe du pied en équilibre sur le sol].</p> <p>Un élève – Et Sol aussi !</p>	
<p>Hel – Et Sol aussi. Alors, j'ai vu Sol. Tu avais une position comme ça [ Hel se met sur un pied, les deux bras écartés] (...)</p>	
<p>(...) et en fait heu, c'est difficile de rester comme ça de manière immobile. Donc, il faut que tu laisses cette solution et que tu en trouves une autre. Hein ? J'ai dit, il faut tenir la position cinq secondes et être à l'aise. Donc, il faut être à l'aise et ça peut être quelque chose de très simple. Bien, à vous maintenant [s'adresse au deuxième groupe].</p>	

Tableau 52 – Transcription du mJA6 de 15'00 à 15'29

Cet épisode nous semble intéressant à plusieurs titres. Nous avons observé lors des temps de recherche des élèves, que nombre d'entre eux privilégient spontanément des « attitudes immobiles debout », en équilibre sur un pied ou une main. Nous y voyons l'expression d'un désir qui les pousse à expérimenter des situations corporelles qui sortent de l'ordinaire et qui les engagent dans un défi face à eux-mêmes, celui de rester immobile dans une situation d'équilibre. Les échanges collectifs montrent le statut que l'enseignante attribue à ces attitudes immobiles. Elles semblent être avant tout des positions à rajouter à la phrase dansée. Leur rôle semble uniquement lié à l'*écriture chorégraphique* de la phrase. En posant la question « est-ce qu'ils avaient des attitudes bien immobiles ? » , Hel ne se centre pas sur les capacités des élèves à tenir une posture immobile, mais les ramène plutôt à la question du *respect de la consigne*. Effectivement, plusieurs élèves-danseurs ayant retenu des attitudes *sur un pied*, font l'expérience de la difficulté de stabiliser leur corps en équilibre, pour donner l'impression d'une posture immobile. Et ils ne réussissent pas à *garder leur équilibre*. La question de Hel amène bien évidemment à ce que des camarades les désignent comme n'ayant pas respecté la consigne d'« être immobile ».

A partir de cet épisode, nous souhaitons maintenant interroger le statut de ces « attitudes » d'un point de vue épistémique. Pour cela, nous nous appuyons sur un contrefactuel de la situation. Nous imaginons que l'enseignante ne pose pas la question du respect strict de l'immobilité (« bien immobiles »), mais demande plutôt : « avez-vous observé des différences entre les danseurs, lorsqu'ils font leurs attitudes immobiles debout ? ». L'idée serait ici d'amener les élèves à relever le fait que certains ne sont pas immobiles car ils sont en équilibre. Une seconde étape serait ensuite de ne pas écarter ces propositions gestuelles, mais de prendre appui sur elles pour que les élèves en question trouvent corporellement des solutions pour s'approcher de l'immobilité.

Il nous semble qu'une telle proposition accorde un statut différent aux réponses gestuelles des élèves. D'abord, elles ne sont plus des « bonnes réponses » à une question posée, mais plutôt l'expression d'une singularité, celle des élèves, qui s'inscrit dans une logique de création. Deuxièmement, ces attitudes « non conformes » pourraient être l'occasion pour les élèves de *se faire milieu*, dans une situation où quelque chose est à construire. En effet, le défi de tenir l'équilibre, nous semble être une opportunité de construire des capacités épistémiques (être capable de tenir l'équilibre), qui apparaissent donc comme des nécessités. Par ailleurs, conserver ces attitudes « non conformes » participe selon nous, à maintenir le désir des élèves à s'investir dans la situation de création et à lui donner du sens.

Il nous semble que l'attitude de l'enseignante est conforme à une forme scolaire privilégiant le *pas à pas*. Ses intentions didactiques sont compréhensibles, dans la mesure où elle souhaite que les élèves maîtrisent ce qu'ils font. Dans cette logique, aller au plus simple semble être le meilleur chemin (faire une attitude immobile sur deux appuis). Mais comme nous l'avons noté précédemment lorsque Hel a réduit l'action de *se déplacer* à *marcher*, la situation de faire simple (sur deux appuis) réduit les possibles d'action et donc la variété et la complexité des propositions gestuelles. Cette idée nous conduit à relever toute l'ambiguïté d'un enseignement artistique qui s'inscrit dans une finalité d'expression et de création.

### *Apparition d'une controverse*

Nous poursuivons notre analyse de la séance 3, en relevant un épisode donnant à voir et à comprendre la controverse concernant la consigne de *marcher*. Nous avons précédemment évoqué le fait qu'en proposant aux élèves de centrer leurs recherches gestuelles sur l'action de *marcher*, Hel constate progressivement que la consigne est interprétée corporellement de différentes façons selon les élèves. Sa première intention était bien d'amener les élèves « à aller au-delà de ce qu'on fait tous les jours, imaginer d'autres manières de

marcher ». Mais, nous observons qu'à plusieurs reprises, la diversité des réponses gestuelles des élèves conduit à une controverse. En particulier, lors du mJA8 « Échanges autour des phrases dansées du groupe 2 », un élève (Ben) questionne l'enseignante.



<p>(17'55)</p> <p>[Ben lève le doigt]</p> <p>Hel – Oui, Ben ?</p> <p>Ben – Est-ce que si on se met comme ça, c'est marcher ? [Ben se met en appui sur ses deux mains, les jambes allongées au sol derrière lui].</p>	
<p>Hel – Alors ! [silence] Est-ce que comme ça, c'est marcher ? [aux élèves]</p> <p>Plusieurs élèves : non ! Non !</p>	
<p>[Hel secoue sa main comme pour exprimer que ce n'est pas tout à fait ça]</p> <p>Hel – C'est entre les deux. Je pense, en fait vas-y, refait ta position.</p>	
<p>[Ben montre à nouveau sa position]</p> <p>Hel – Bon, tu es quand même appuyé sur tes deux pieds. Tu avances avec tes deux pieds. Et... [long silence]. On peut l'accepter, on peut l'accepter. Heu, [souffle et long silence]. Comme ça, c'est marcher en quelque sorte près du sol. Donc tu peux conserver cette manière.</p>	

Tableau 53 – Transcription du mJA8 de 17'55 à 18'30

La question de Ben semble mettre l'enseignante dans l'embaras. En effet, elle prend un temps pour répondre, puis retourne la question à l'ensemble des élèves, puis propose une première réponse approximative et finit par légitimer la proposition de Ben, bien que d'autres élèves ne semblaient pas admettre que la posture puisse être « conforme » à la consigne. Nous avons noté lors de la séance 2, que l'enseignante, face à la diversité des propositions avait été tentée de redéfinir la consigne, en insistant sur le fait que le déplacement devait se faire sur deux appuis, pour être considéré comme une marche. Il nous semblait déjà que cette définition pouvait conduire à un « flou ». Certains élèves continuaient d'ailleurs à sautiller d'un pied sur

l'autre, ou à tourner sur eux-mêmes. En effet, ces deux actions respectent la consigne d'utiliser deux appuis.

Cet épisode met en évidence plusieurs faits. Hel ne semble pas à l'aise avec la consigne de marcher et en éprouve les limites au fur et à mesure des séances. Nous pensons, que face à la variété des propositions des élèves, elle perçoit que le respect strict de la consigne disqualifie un bon nombre d'entre elles. Or ces propositions gestuelles sont en soi intéressantes chorégraphiquement car elles témoignent d'un engagement corporel des élèves, qui les amènent à « aller au-delà de ce qu'on fait tous les jours », comme l'enseignante le souhaitait. Aussi, dans la plupart des cas, Hel valide par un silence des propositions d'élèves-danseurs, qui selon l'avis de certains élèves-spectateurs, ne respectent pas *stricto sensu* la consigne de marcher.

La question de Ben illustre bien, comment les élèves sont malgré tout pris dans un *contrat didactique*, qui est celui du respect de la consigne. A plusieurs reprises, nous avons entendu les élèves poser la question suivante : « est-ce que j'ai le droit de faire ça ? ». Cette question est emblématique de ce type de contrat, dont celle de Ben en est un exemple. Mais cette question émerge parce que l'énoncé « chercher différentes façons de marcher » proposé par Hel à la séance 2, n'amène pas les élèves à rencontrer un *milieu didactique* permettant une grande marge d'actions.

La réponse de l'enseignante est à l'image de la situation. Face au « non ! » des élèves qui disqualifient la proposition de Ben *par rapport à la consigne*, elle ne peut la valider. Mais en même temps, elle semble reconnaître une valeur chorégraphique à sa proposition gestuelle et finit par la légitimer. Elle essaie de la décrire en la faisant coïncider à la consigne (« Bon, tu es quand même appuyé sur tes deux pieds. Tu avances avec tes deux pieds... Comme ça, c'est marcher en quelque sorte près du sol). Et elle finit par l'institutionnaliser comme étant recevable (« On peut l'accepter, on peut l'accepter... tu peux conserver cette manière »).

Nous reviendrons sur cette tension dans la pratique que nous décrivons, entre respect de la consigne et liberté d'action des élèves, qui résume bien la complexité d'un tel enseignement-apprentissage à l'école.

#### 3.2.4 Séance 4

Suite à l'observation de la séance 3, Hel nous rapporte ses réflexions par courriel<sup>54</sup> :

---

<sup>54</sup> Nous rapportons ses propos tels qu'elle les a écrits. Aussi les ... , ne sont pas un ajout du chercheur mais relève de l'expression de son auteur.

La séance de vendredi a permis aux élèves de faire de belles trouvailles, comme on l'a dit. Après, je l'ai construite selon la même trame que la précédente, j'ai trouvé que ça faisait un peu "réchauffé" même s'il y avait de nouvelles consignes... Mais cela me rassure, je crois, d'avoir une structure... Il faut que je jette un coup d'œil aux séances de Dom pour mettre un peu plus de souplesse dans les miennes... Enfin, c'est ce que je me dis maintenant (...) Autre réflexion : comment rendre cette phrase plus "dansée" ? J'envisage de proposer une manière de marcher à deux à un moment de la phrase de chacun...ce qui serait le travail de la séance suivante... Autre chose : je trouve important que chacun montre ses trouvailles mais avec 31 élèves, c'est long...

L'analyse que fait Hel de ses propres séances est très intéressante et permet de saisir comment elle se rend attentive à la manière dont les élèves s'emparent de ses consignes, pour envisager les séances suivantes. En particulier, elle semble percevoir que les phrases des élèves pourraient leur permettre de s'engager davantage corporellement, ce qu'elle définit par l'énoncé « plus dansée ». Bien que nous percevons intuitivement ce qu'elle souhaite exprimer, nous avons fait le choix de répondre à cette sollicitation sous forme de questions, afin de lui permettre de préciser son analyse. Voici un extrait du courriel que nous lui avons adressé en retour et les questions soumises à sa réflexion.

- 1/ Y a-t-il des élèves que tu as observé, pour qui justement tu te dis qu'ils se sont écartés du quotidien de la marche et qu'ils "dansent" ?
- 2/ Que font-ils de plus que les autres ? Comment utilisent-ils les 3 composantes d'espace (petit, grand, haut, bas, coté...), de temps (suspendu, rapide, saccadé, ...) et d'énergie (net, fluide, fort, doux...)?
- 3/ La marche ou le déplacement engage le corps dans une globalité. Comment pourrait-on casser cette globalité ?
- 4/ Es-tu satisfaite de ce qu'ils produisent lorsque tu leur demandes d'opérer des changements de directions ?
- 5/ Montrent-ils une clarté dans leurs mouvements ?
- 6/ S'inscrivent-ils tous de la même façon dans l'espace de la salle ? N'y a-t-il pas des prises d'espace plus complexes à imaginer ?

Tableau 54 – Questions adressées à l'enseignante par le chercheur

Comme nous l'avons dit, ces échanges ne s'inscrivaient pas dans un cadre institutionnalisé entre le chercheur et l'enseignante, mais plutôt dans une communication informelle. Aussi, ils relevaient d'une certaine spontanéité, tant dans leur formulation, que du point de vue de l'intérêt didactique qu'ils pouvaient ou non avoir. Par ailleurs, nous précisons à nouveau, qu'aucun protocole n'obligeait l'enseignante à se saisir de ces échanges. Cependant, nous pouvons préciser que l'objectif de ces questions était de susciter chez l'enseignante, une analyse plus poussée de la situation et des productions des élèves. Par ailleurs, en utilisant volontairement des références aux fondamentaux du mouvement, tels que décrits par Laban, nous souhaitions proposer des pistes de travail, dont Hel pouvait se saisir comme elle

l'entendait. L'enseignante ne nous fera pas de retours écrits en réponse à ces questions, mais y reviendra dans un courriel ultérieur.

Aussi, lors de cette nouvelle séance, l'enseignante va amener les élèves à collaborer en duo ou trio de danseurs. C'est ce qu'elle projetait déjà de faire avant l'envoi de nos questions et elle ne modifiera pas ce choix. Jusqu'à présent les recherches et la création de la phrase se faisait de manière individuelle. Le mJA9 qu'elle introduit consiste alors à « créer un duo ou un trio, à partir des phrases individuelles V3, en insérant une façon commune de se déplacer et créer une phrase dansée V4 ». Il s'agit, à partir des phrases individuelles V3, de composer une séquence chorégraphique à deux ou trois partenaires. Hel présente la consigne de la manière suivante.

(18'00)  
Hel – Alors ! (...) maintenant on va ajouter un petit changement à cette phrase (...) Vous allez reprendre cette phrase avec le changement suivant (...) Vous serez par deux et chacun fera sa phrase, voilà, comme il a l'habitude de le faire. Mais à un moment, une des trois manières de marcher, hein, je vous rappelle, vous avez l'attitude immobile de départ, les trois manières de marcher, l'attitude immobile de fin (...) Donc, vous allez refaire votre phrase et à un moment donné, une des trois manières de marcher, il faudra que vous fassiez, les deux personnes qui sont ensemble, fassent la même chose, à l'une des manières de marcher. Donc, ça peut être la première manière de se déplacer, la deuxième ou la troisième. Donc, ça veut dire que, avant de faire votre phrase, il faut parler entre vous, décider : quand est-ce que vous faites votre manière commune de marcher, est-ce que c'est au début, au milieu ou à la fin, qu'est-ce que vous faites comme manière de marcher, est-ce que vous reprenez l'une des deux ou alors vous en inventez une à deux. A vous de voir. Donc, d'abord il faut discuter, il faut se mettre d'accord. C'est pas l'une des personnes qui choisit, c'est ensemble que vous choisissez. Sophie, tu peux répéter la consigne ? Que faut il faire ? » [Sophie explique la consigne avec ses mots] (...)  
Hel – Donc, ça suppose d'être à côté, oui ! j'ai oublié de la dire. Quand vous faites votre manière commune de marcher, il faut que vous soyez côte à côte. Donc, si vous décidez que c'est la première façon de marcher où vous êtes ensemble, en duo et bien, il faut commencer les attitudes immobiles côte à côte et après, chacun continue sa phrase comme il l'a construite.

Les élèves sont alors amenés à :

- 1° constituer des duos ou trios ;
- 2° danser leur phrase dansée en même temps ;
- 3° choisir un déplacement commun qui sera dansé en même temps par tous les partenaires, côte à côte.

Ce processus conduit à créer une séquence chorégraphique V4. Nous donnons un exemple de cette organisation dans le schéma qui suit.



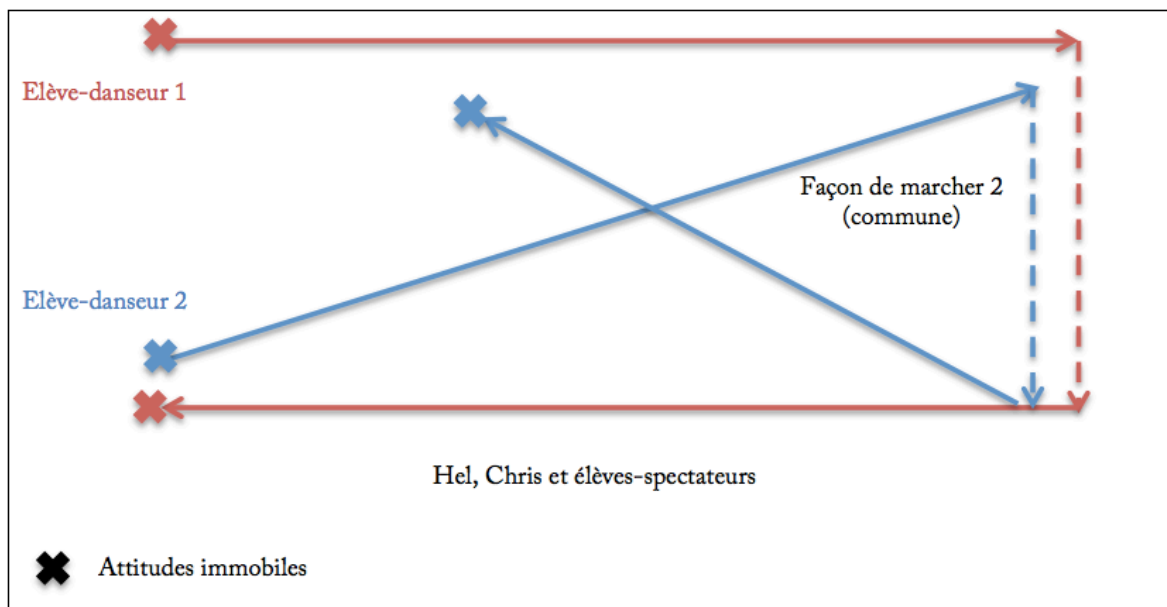


Schéma 15 – Exemple d'organisation de la séquence chorégraphique en duo, à partir des phrases dansées V4

Par ailleurs, Hel précisera que le déplacement commun devra se faire côte à côte. Les élèves doivent donc s'organiser et modifier leurs trajets initiaux retenus dans la version 3, pour se retrouver dans l'espace et danser ensemble le déplacement commun choisi en amont. Le nombre d'élèves de la classe étant impair, un des groupes est alors constitué de trois danseurs (trio).

### 3.2.5 Séances 5 et 6

On prend aisément la mesure, au fur et à mesure de l'avancée des séances, de la complexité de *ce qu'il y a à faire* pour les élèves. On peut dire, qu'ils sont amenés à la fois à jouer un *jeu épistémique de danseur*, mais également un *jeu épistémique de chorégraphe*.

Lors de la séance en question, Hel choisit de reprendre un principe mis en œuvre l'année précédente et le présente sous la forme du mJA1 : « créer une phrase dansée V5, à partir d'une consigne tirée au sort ». Elle fait part de ce nouveau principe de travail sur la phrase, dans un courriel précédant la séance :

... demain, mes élèves essaieront de retrouver leur phrase dansée avec une partie commune puis ils tireront au hasard une consigne. Selon celle-ci, ils devront faire cette partie commune. Puis présentation aux spectateurs qui devront retrouver cette consigne (lent, rapide....).

Lors de la séance, Hel introduit le mJA de la manière suivante.

(00'47)

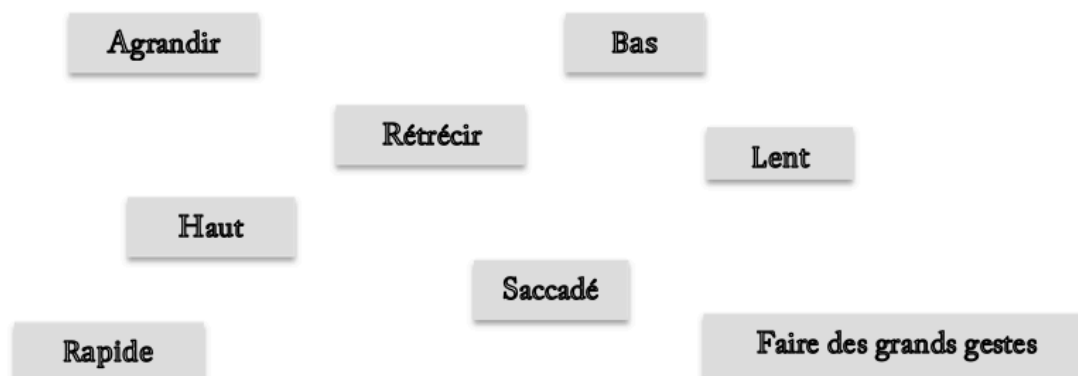
Hel – Alors, j'ai préparé des petites étiquettes, sur lesquelles une consigne est écrite (...)



(...) Donc chaque groupe va tirer au sort une étiquette et la consigne qui est écrite là-dessus, vous l'appliquerez pour la partie que vous avez en commun. C'est à dire quand vous faites votre phrase dansée, il y a une partie, la une, la deux ou la trois, où vous êtes à l'unisson, vous faites la même chose. Et bien cette partie à l'unisson, vous la ferez selon la consigne qui est écrite. Donc chaque groupe va tirer une étiquette, ne dit à personne sa consigne, puisque après, donc vous aurez du temps pour travailler vos phrases selon la consigne. Et ensuite chaque groupe montrera ce qu'il a fait et les spectateurs devront trouver quelles consignes le groupe avait au départ.

Tableau 55 – Transcription du mJA1 de 00'47 à 01'46

Hel a préalablement préparé plusieurs petits bouts de papier sur lesquels elle a inscrit des consignes, que nous transcrivons ci-dessous :



Chaque groupe (duos ou trio) tire au sort une étiquette. Ils doivent alors modifier leur partie commune en intégrant la consigne énoncée. Ces consignes ont pour objectif d'amener les élèves à donner du contraste à leurs gestes. Il est intéressant de noter que ce jeu épistémique est aussi retenu par le chorégraphe Rachid Ouramdane, dans le cas de l'écriture chorégraphique de la *Danse des bras*. Ces consignes font également écho aux questions 2 et 3, que nous avons adressées à l'enseignante (voir tableau 54, p. 254). Il s'agit d'amener les élèves à prendre en charge le *comment faire*, tout du moins sur la partie commune. Chaque consigne renvoie à certaines caractéristiques (en particulier spatio-temporelles) et appelle à questionner la *qualité* des gestes. Puis, le jeu consistant à ne pas dire qu'elle est la consigne tirée au sort, impose de fait, que cette nouvelle *manière de faire* soit visible par ceux qui observent. La reconnaissance des consignes est donc dépendante de la manière dont les élèves-danseurs se

rendront capables de rendre saillants les caractéristiques spatio-temporelles auxquelles les énoncés des consignes renvoient. Ce nouveau mJA va considérablement enrichir les phrases chorégraphiques et amener les élèves à donner plus de relief à leurs gestes et à dépasser une motricité relativement quotidienne. Chaque *consigne/qualité de mouvement* est une nouvelle *règle définitoire* pour créer la phrase dansée.

Puis, la séance 6 permettra de poursuivre les temps de mise en situation de représentation des groupes n'ayant pu montrer leurs phrases.

### 3.2.6 Séance 7

En amont de cette dernière séance, Hel nous confie de manière orale, son intention d'amener les élèves à améliorer leurs phrases, mais ne sait pas bien comment s'y prendre. Elle souhaite en particulier, que les élèves soient plus précis dans leurs actions et que la qualité de leurs gestes (notamment sur la marche commune) puisse être clairement identifiée par les élèves-spectateurs. De leur côté, les élèves ne semblent pas avoir conscience de la marge d'amélioration qu'ils pourraient apporter à leurs productions.

Nous lui suggérons alors, dans un courriel que nous lui adressons, de faire contribuer les élèves par pairs. L'idée étant la suivante : chaque duo/trio travaille avec un autre duo/trio. L'un des duos montre sa séquence et le second doit donner son avis (notamment sur la partie commune), relever ce qui lui semble problématique et proposer éventuellement d'autres façons de faire. Nous présentons ci-dessous, un extrait de ce courriel.

Comme les séances passent vite et que tu souhaites un temps où ils présentent leur travail, on peut envisager après l'échauffement :

2 groupes de 2

1/ Le premier groupe montre sa chorégraphie et le deuxième regarde

2/ le deuxième groupe doit dire au premier si :

- les mouvements et les changements de directions étaient clairs ?
- quel est le déplacement qui se fait ensemble ?
- quelle était la consigne donnée ?

On pourrait imaginer une grande feuille affichée pour qu'ils aient les trois critères.

S'ils ne sont pas capables de donner ces indications c'est que ce n'est pas clair et qu'il faut travailler.

D'où la phase 3

3/ les deux groupes essaient de travailler ensemble pour améliorer ces trois points en envisageant de nouvelles possibilités.

4/ le premier groupe montre sa nouvelle proposition.

Il faudrait découper le temps pour que ce soit équitable pour les deux groupes car ensuite on suit le même schéma pour le deuxième groupe.

Tableau 56 – Extrait du courriel du 18.12.13 adressé à l'enseignante par le chercheur

Lors de la séance, Hel introduit le travail de la manière suivante.

(6'37)

Hel – Bien, aujourd'hui on va essayer - entre guillemets - de terminer la « phrase chorégraphique », que vous avez construite tout seul et puis à deux. Alors, vous avez déjà montré ces phrases et notamment avec une consigne, une partie devait suivre une consigne, mais souvent la consigne n'a pas été trouvée. Alors, ce que je vous propose aujourd'hui, c'est de retravailler ces phrases et de les améliorer en vous aidant, en travaillant par groupes de deux et deux groupes à la fois. Donc, vous allez être par groupes, deux groupes de deux. Vous avez déjà votre groupe, vous allez vous mettre avec un autre groupe. L'un des groupes va montrer sa phrase une fois sans la consigne et la deuxième fois avec la consigne. Ensuite, le groupe qui regarde devra donner les indications suivantes à l'autre groupe. Il devra dire :

- si les mouvements ont été clairs et précis ;
- quels mouvements se sont faits ensemble ? Est-ce que c'est le premier, le deuxième ou le troisième ? ;
- et ensuite, quelle était la consigne reçue au départ, dans la partie que vous devez faire ensemble ?

Si le groupe spectateur ne trouve pas tout cela ; ça veut dire, ben que la phrase n'est pas assez claire et que vous devez la retravailler. Donc ensuite si vous ne trouvez pas les, ces trois éléments, je les afficherai sur les fenêtres là. Si vous ne trouvez pas et bien le groupe spectateur va aider le groupe danseur à trouver comment justement on peut faire, pour que la danse soit claire et réponde à la consigne.

Hel reprend la trame de déroulement et l'organisation de travail proposées par courriel par le chercheur. Elle invite donc les élèves à travailler par pairs pour « améliorer » leur phrase, en s'appuyant sur l'idée que celle-ci doit faire sens pour les spectateurs. Ici, les questions auxquelles doivent répondre les spectateurs sont des indicateurs pour définir si les danseurs « sont à ce qu'ils font »<sup>55</sup>. Bien que nous ne pouvons pas retranscrire les échanges des élèves, du fait de n'avoir pu récolter le son de manière ciblée, nous observons que les élèves se prêtent volontier au jeu et collaborent facilement.

### 3.3 Synthèse concernant l'activité « création d'une phrase dansée »

Nous avons vu que pour amener les élèves à créer une phrase dansée, l'enseignante introduit progressivement à chaque séance de nouvelles *règles définitives*. Les élèves découvrent une activité qu'ils n'ont jamais pratiquée. Ces *règles* les amènent à *écrire chorégraphiquement* une séquence, d'abord individuellement, puis en duo ou trio, à partir de « leurs gestes ». En effet, une des intentions didactiques de Hel était que les gestes viennent des élèves. Ces étapes successives d'écriture les conduit à mobiliser plusieurs *capacités épistémiques*. Nous avons évoqué le fait que les élèves sont amenés à jouer deux *jeux épistémiques*, qui sont ceux du

---

<sup>55</sup> Nous reprenons l'expression verbale du chorégraphe Dom dans notre deuxième étude de cas, pour qui l'objectif premier de ses interventions est « que les personnes soient à ce qu'elles font ».

danseur et du chorégraphe. *Jouer le jeu du danseur*, les conduit à mobiliser les capacités épistémiques suivantes :

- improviser ;
- mémoriser et reproduire un enchaînement de gestes choisis ;
- alterner des temps d'immobilité et de mise en mouvement ;
- inscrire un enchaînement de gestes dans l'espace de la salle ;
- danser à l'unisson avec un partenaire ;
- être précis dans ses gestes ;
- donner une qualité particulière à ses gestes ;
- donner à voir son enchaînement à des élèves-spectateurs.

*Jouer le jeu du chorégraphe* amène quant à lui les élèves à faire des choix chorégraphiques : retenir certains gestes ; les agencer ; choisir l'espace dans lequel il vont s'inscrire ; agencer ses gestes en fonction de ceux d'un partenaire.

Comme nous l'avons vu, Hel joue un rôle particulier, puisqu'elle propose des *milieux didactiques* amenant les élèves à créer une séquence chorégraphique. Elle régule l'avancée des élèves dans le processus de création, en analysant ce qu'ils produisent d'une séance à l'autre et en adaptant ses consignes successives, dans le but de favoriser une avancée épistémique, visible dans la qualité des productions des élèves. Elle souhaite en effet, que les élèves s'engagent petit à petit à « améliorer » leur phrase dansée, notamment en apportant des nuances et en mettant en valeur certaines caractéristiques des gestes découlant d'un jeu avec l'espace et le temps. On perçoit d'ailleurs, que le *jeu du poids du corps*, largement travaillé par le chorégraphe Dom par exemple, n'est pas introduit dans ce travail d'amélioration du *jeu du danseur*.

Mais on peut également affirmer, que contrairement aux séances menées par le chorégraphe Dom, les élèves de Hel sont amenés à être à la fois élèves-danseurs, mais également élèves-chorégraphes. Par la construction d'une phrase chorégraphique, les élèves deviennent peu à peu danseurs, ou comme le dit le chorégraphe Dom, *se rendent de plus en plus capables d'être danseurs*. Comme dans le cas de la *Danse des bras*, la création de la phrase dansée est en soi un *milieu didactique* permettant de faire l'expérience de *capacités épistémiques*, qui s'imposent comme des nécessités pour se rendre capables de la danser.

#### 4. Analyse des activités « mise en situation de représentation » et « échanges verbaux collectifs »

Dans ce dernier paragraphe, nous avons choisi de regrouper l'analyse des activités « échanges verbaux collectifs » et « mise en situation de représentation ». Le tableau ci-dessous reprend les jeux d'apprentissage renvoyant à ces deux activités.

Activités	Jeux d'apprentissage
Mise en situation de représentation	<ul style="list-style-type: none"><li>• faire danser une phrase que l'on a créée devant des camarades</li></ul>
Echanges verbaux collectifs	<ul style="list-style-type: none"><li>• faire expliciter ce qui a été fait ou à faire</li><li>• faire expliciter des choix gestuels et chorégraphiques</li><li>• faire expliciter un point de vue de spectateur</li><li>• faire identifier des éléments gestuels et chorégraphiques</li></ul>

Tableau 57 – Présentation des *jeux d'apprentissage* s'inscrivant dans les activités « échanges verbaux collectifs » et « mise en situation de représentation »

Si le premier jeu d'apprentissage que nous avons identifié (« faire expliciter ce qui a été fait ou à faire ») est proposé à plusieurs moments de la séance, les suivants découlent toujours de l'activité « mise en situation de représentation ». En effet, Hel propose systématiquement aux élèves de « montrer » ce qui a été fait, en particulier en fin de séance. Ces temps de « représentation » sont pour l'enseignante, l'occasion d'inviter les élèves à être, à tour de rôle, soit élèves-danseurs, soit élèves-spectateurs. Ce choix vient répondre aux instructions officielles invitant les élèves à faire l'expérience d'une posture de spectateur. Ces instructions font écho à l'étude de cas présentée au chapitre 4, dans laquelle le chorégraphe Rachid Ouramdane amène les danseurs à être spectateurs, en affirmant l'idée que c'est aussi en observant d'autres danser que l'on peut améliorer sa propre danse.

Aussi, pour donner à voir et à comprendre en quoi consiste ces deux activités et en quoi elles sont liées, nous nous appuyons sur un épisode que nous avons retenu de la séance 4<sup>56</sup>.

<sup>56</sup> Pour une vue synoptique de toute la séance 4, voir l'annexe 22.

## 4.1 Contextualisation de l'épisode analysé

Les élèves ont jusqu'alors travaillé seuls. Ils étaient amenés à écrire et danser une phrase chorégraphique en solo. Lors de la séance 4, au mJA9 (voir tableau ci-dessous), Hel leur propose une nouvelle consigne, s'inscrivant dans la logique du jeu d'apprentissage que nous avons nommé « faire agencer les éléments gestuels retenus (par les élèves) ». Ce micro-jeu sera suivi des mJA10 et 11, que nous nous donnons à analyser. Nous présentons ci-dessous, l'extrait de la vue synoptique de la séance, faisant référence à ce moment.

<i>Activités</i>	<i>Jeux d'apprentissage généraux</i>	<i>Temps</i>	<i>Micro-jeux d'apprentissage</i>
<i>Création d'une phrase dansée</i>	Faire agencer les éléments gestuels retenus (par les élèves)	18'00 – 42'30	mJA9 Créer un duo ou un trio, à partir des phrases individuelles V3, en insérant une façon commune de se déplacer
<i>Mise en situation de représentation</i>	Faire montrer ce qui a été créé à des camarades	42'30 – 48'45	mJA10 Danser en duo ou en trio sa phrase V4, en musique (2 duos et 1 trio) devant le groupe de spectateurs
<i>Échanges verbaux collectifs</i>	Faire identifier des éléments gestuels et chorégraphiques et faire expliciter un point de vue de spectateur	48'45 – 54'12	mJA11 Échanges autour des phases dansées présentées

Tableau 58 – Extrait de la vue synoptique de la séance 4

Comme nous l'avons vu, Hel leur propose de créer un duo ou un trio, à partir des phrases individuelles V3, en insérant une façon commune de marcher (mJA9). L'enseignante propose donc aux élèves de poursuivre le travail d'écriture chorégraphique, en le partageant avec un partenaire. Il s'agit à partir des phrases dansées en solo de créer, ce que les professionnels nomment des duos. Les élèves doivent donc danser leur phrase en même temps. Mais l'enseignante complexifie la tâche des élèves, en leur demandant de danser ensemble, un des déplacements. Cette demande appelle les élèves à se concerter en amont et de décider « ensemble » du déplacement qu'ils feront en commun, en même temps.

## 4.2 Analyse du mJA10 dans l'activité « mise en situation de représentation »

Lors du mJA9, les élèves travaillent ensemble, puis Hel introduit le mJA10, « danser en duo ou en trio sa phrase V4, en musique (2 duos et 1 trio) devant le groupe de spectateurs ». Hel choisit alors les duos/trio qui vont être amenés à présenter leurs séquences. Elle donne les

consignes suivantes, s'adressant aux groupes d'élèves-danseurs, mais également aux élèves-spectateurs.

(44'51)

Hel – Vous allez faire deux fois de suite votre danse, pour qu'on puisse bien voir ce que vous avez fait (...) On reste bien concentrés sur ce qu'on fait et puis ben, vous les spectateurs, vous devrez être capables de dire quand est-ce qu'ils ont choisi de faire leur façon commune de marcher. Est ce que c'est dans la première, la deuxième ou la troisième ?

Afin de compléter la description de la situation, nous présentons ci-dessous un photogramme montrant la disposition des élèves, au début de la situation de représentation.



Photogramme 7 – Répartition des élèves par groupes au début de la présentation

Nous avons attribué une couleur de cercle à chaque groupe d'élèves selon leur rôle, dans cette activité de « mise en situation de représentation » :

- les cercles violet indiquent les élèves-spectateurs assis contre les murs tout autour des danseurs ;
- le cercle bleu indique le groupe 1 composé de Els et Can ;
- le cercle jaune indique le groupe 2 composé de Bas et Wil ;
- les cercles rouges indiquent le groupe 3 composé de Mal, Jul et Ben.

Cette première présentation des trois groupes est l'occasion d'apprécier le travail de chacun. Comme nous l'avons montré dans le cas relevant de la création *Polices !*, la mise en situation de représentation des élèves-danseurs, les invitent à danser la séquence comme un « tout unifié » (Dewey, 1993). En particulier, Hel propose une musique permettant justement de donner l'impression d'une cohérence entre les trois groupes de danseurs, puisqu'ils doivent danser en même temps des séquences qui n'ont jamais faits l'objet d'un travail commun. La musique



proposée est la *Gymnopédie n°1* du compositeur Erik Satie. Celle-ci est très lente et n'a jamais été diffusée lors des temps de recherche entre danseurs. Hel joue ici sur un principe de hasard. Ce *milieu* invite théoriquement les élèves-danseurs à mobiliser une capacité d'adaptation, en particulier d'un point de vue spatial, puisqu'ils doivent prendre en charge les éventuels croisements entre danseurs qu'ils ne peuvent prévoir à l'avance.

L'observation montre des différences notables entre les groupes. En particulier le trio des trois garçons (Mal, Jul et Ben) attire l'attention, tant du point de vue chorégraphique, que dans l'investissement corporel des danseurs. En effet, il se dégage de leur danse une impression de cohérence. Lors des séances précédentes, nous avons déjà constaté que les danseurs du trio proposaient des réponses gestuelles originales et qu'ils étaient très impliqués dans le processus de création. Dans la séquence dansée devant leurs camarades, leurs déplacements semblent avoir été choisis pour produire un effet commun, leurs actions s'articulent les unes aux autres et ils interagissent entre eux. Par exemple, comme le montre le photogramme 8, ci-dessous, ils sont répartis en triangle dans l'espace et leur premier déplacement les fait converger vers un point commun. Dans le cas des deux autres duos, les danseurs semblent plutôt danser côte à côte, sans se soucier de ce que cela produit de commun pour le spectateur. Ce n'est d'ailleurs ni une attente, ni une demande explicite de Hel. Mais dans le cas du trio, ils semblent avoir pris en charge cet aspect sans que cela leur soit demandé. De la même façon, lorsqu'ils dansent leur séquence, ils prennent le temps d'aller au bout de leurs gestes et les font correspondre au rythme lent de la musique. Tous ces éléments mis ensemble renvoient à l'émergence d'impressions et de sensations très marquées. Par exemple, l'un des déplacements de Ben évoque l'image d'un oiseau. Nous proposons deux photogrammes ci-dessous montrant ce geste dansé par Ben (au pull rouge).



Tableau 59 – Déplacement de Ben évoquant l'image d'un oiseau

Cette analyse de la production des élèves, nous conduit à nous poser la question suivante : comment à partir de consignes/règles définitives collectives, les élèves du trio ont produit une séquence plus riche chorégraphiquement ? Et quelles capacités épistémiques ont-ils mobilisées pour susciter des émotions en la dansant ? On peut objecter, que le chercheur en tant que spectateur fait ici appel à sa propre sensibilité pour évaluer la prestation du trio. Mais l'analyse de l'activité « échanges verbaux collectifs » amène à constater que le trio a largement attiré l'attention du collectif.

#### 4.3 Analyse du mJA11 dans l'activité « échanges verbaux collectifs »

##### *Faire identifier des éléments gestuels et chorégraphiques*

Avant la présentation des élèves-danseurs, Hel avait déjà donné des consignes aux élèves-spectateurs pour les amener à être actifs dans cette posture et prêter attention à certains éléments en particulier : « vous les spectateurs, vous devrez être capables de dire quand est-ce qu'ils ont choisi de faire leur façon commune de marcher. Est ce que c'est dans la première, la deuxième ou la troisième ? ». Après la présentation des groupes, Hel intervient.

(48'49)

Hel - Alors, Can et puis Els, qui peut me dire à quel moment ont-elles choisi de faire leur déplacement en commun ?

Un élève - Heu, deuxième façon de marcher !  
(...)

Hel - Alors le groupe de Bas et Wil ?

Un élève - La troisième

Wil - Oui

Hel - Et le troisième groupe ? Ben, Mal, Jul ? Kat ?

Kat - La troisième ?

Élèves - oui !


Comme on le perçoit dans un premier temps, le jeu épistémique consiste pour les élèves-spectateurs à répondre à la question posée. Leurs réponses permettent de rendre compte de l'attention portée à l'organisation des phrases dansées présentées et s'apparente à un *jeu de devinettes*. Ce temps est très court et Hel propose alors une nouvelle question, qui interroge le ressenti des élèves.

*Faire expliciter un point de vue de spectateur*

Hel s'adresse à nouveau aux élèves.

(50'21) Hel – Vos impressions maintenant ? Eta ?
---

Les réponses des élèves vont essentiellement se centrer sur la présentation du trio. Nous présentons ci-dessous la transcription des échanges collectifs, afin de donner à voir certains faits.

1	Eta - Le groupe de Ben, Mal et Jul et Ben, ils allaient bien avec la musique.
2	Hel - Oui, d'autres remarques ? Rom ?
3	Rom - [inaudible]
4	Hel - Ils ont fait ?
5	Rom - Un salut !
6	Hel - Ils ont fait un salut à la fin [sourit], oui, Kat ?
7	Kat - Maitresse heu, à la fin ils heu, le groupe de Jul, Ben et Mal, c'était pas une attitude immobile qu'ils avaient !
8	Élèves - Si !
9	Hel - Alors ?
10	Un élève - Si, à la fin ils se mettaient comme ça
	
11	Hel - Oui, il me semble aussi, ils étaient à la fin. Par contre, dans leur manière de se déplacer, la troisième vous m'avez dit, c'était celle où vous faisiez pareil. Alors qu'est-ce qui était pareil, est-ce que vous faisiez pareil, est-ce que les trois faisaient la même chose en même temps ?
12	Élèves - Non !
13	Hel - On lève le doigt, Lyd ?
14	Lyd - Non
15	Hel - Non ? Alors vous pouvez décrire ce que vous avez vu ?
16	Lyd - Il y avait deux personnes qui étaient accroupies et y en avait un qui s'était heu...
17	Hel - S'était pas accroupi ?
18	Lyd - Heu ?
19	Hel - S'était ? En ?
20	Élèves - En boule.
21	Hel - Donc y en avait deux qu'y étaient en boule et que faisait l'autre pendant ce temps là ?
22	Élèves - Il sautait par dessus
23	Hel - Il sautait par dessus
24	Un élève - Oui mais après [inaudible]...
25	Hel - Alors est-ce que vous faisiez la même chose tous les trois en même temps ?
26	Élèves - Non
27	Hel - Non. Par contre, vous avez fait les mêmes gestes, mais en fait ce n'était pas en même temps. Alors est-ce que ça répond à la consigne ?
28	Élèves - Non
29	Hel - Non pas vraiment, mais on peut accorder quand même certaines souplesses hein. Donc vous ne faisiez pas en même temps les mêmes gestes, vous les faisez comment ? Vous les faisiez comment ?
30	Ben - Chacun notre tour.
31	Hel - Chacun votre tour. On appelle ça en ?
32	Un élève - [inaudible]
33	Hel - La dernière fois je vous ai dit, quand on fait la même chose en même temps, on dit que c'est ? À ?
34	Un élève - Accordé !
35	Hel - C'est accordé, c'est à ? A l'U, NI, SON, à l'unisson ! A l'unisson ça veut dire ben, vous c'était votre manière de marcher où vous faisiez la même chose, c'était à l'unisson et là c'était en ? Quand quelque chose n'est pas heu, tout en même temps ? On dit que c'est ? Kat ? Pardon ?
36	Kat - Décalé
37	Hel - Voilà ! Vous étiez en décalé hein ? Y en a un qui faisait une chose et après c'était l'autre etc. Donc, ça peut être aussi intéressant hein, d'accord ? D'une certaine manière vous faisiez la même chose. C'était quand même en décalé hein, mais voilà c'est une proposition intéressante. Bien.

Au tour de parole 1, Eta, le premier élève à répondre évoque le lien entre la musique et la danse présentée par le trio, par l'expression « ils allaient bien avec la musique ». On peut supposer que cette remarque s'appuie sur une émotion plaisante que le jeune élève a éprouvée en étant spectateur. Celle-ci renvoie à l'analyse que nous avons proposé précédemment concernant la présentation du trio et la manière dont les élèves-danseurs se sont rendus capables de danser la séquence comme un « tout unifié ». Hel ne pousse pas Eta à expliciter son ressenti et redistribue la parole au reste de la classe.

Puis au tour de parole 2, une seconde élève, Rom fait remarquer que les danseurs du trio ont salué à la fin de leur présentation. Cette remarque renforce notre analyse relevant un investissement particulier des élèves de ce groupe, montrant qu'ils prennent à cœur leur rôle de danseurs en reprenant certains codes culturels du spectacle vivant. Nous l'interprétons également comme le témoignage du sens qu'ils donnent à cette « mise en situation de représentation » et qui fait écho à notre première étude de cas. Les élèves-danseurs du trio inscrivent leur présentation dans un jeu avec le public (ici leurs camarades élèves-spectateurs) qui lui donne du sens.

Au tour de parole 7, Kat attire elle l'attention sur le fait que les danseurs du trio n'auraient pas retenu d'attitude immobile à la fin de leur séquence. Cette remarque sera contestée par le reste de la classe et conduit Hel à s'en saisir pour poser la question suivante : « dans leur manière de se déplacer, la troisième vous m'avez dit, c'était celle où vous faisiez pareil. Alors qu'est-ce qui était pareil, est-ce que vous faisiez pareil, est-ce que les trois faisaient la même chose en même temps ? » (tdp11). Cette question souhaite soulever le fait qu'effectivement le trio a proposé des variantes par rapport aux consignes données collectivement par Hel. Ici, l'enseignante se centre sur le déplacement commun qui devait se faire en « même temps » et côte à côte ». En effet, ce n'est pas ce qu'ont fait les danseurs de ce groupe. Voici à quoi ressemblait leur partie commune.



Tableau 60 – Déplacement « commun » du trio

Les danseurs se retrouvent au centre de la salle. Ben (pull rouge) et Mal (pull marron) sont en boule près du sol. Jul saute successivement au dessus de ses deux partenaires pour aller se mettre à son tour en boule. Puis ce sera au tour de Ben de faire de même. Et enfin à Mal de terminer en faisant les mêmes gestes. Ils ont donc choisi un déplacement commun (saute-mouton) mais le font chacun leur tour.

Aussi Hel amène le collectif à décrire l'organisation des actions du trio et à soulever le fait qu'ils font la même chose, mais ne le font pas en même temps (tdp 12 à 27). Au tour de parole 27, l'enseignante réintroduit la question adressée à la classe de manière récurrente : « alors est-ce que ça répond à la consigne ? ». Bien évidemment, les élèves répondent négativement. Hel ajoute alors : « non pas vraiment, mais on peut accorder quand même certaines souplesses » (tdp 29). Cette réponse qui semble surprenante montre la tension dans laquelle se trouve l'enseignante face à la présentation de ce trio, qui n'a pas respecté toutes les consignes mais a créé une séquence chorégraphique riche et digne d'intérêt. D'une certaine manière la question relevant du respect de la consigne amène Hel à être « prise à son propre piège ». Aussi, enchaine t-elle avec un autre type de question renvoyant les élèves au

lexique spécifique de la danse : « donc vous ne faisiez pas en même temps les mêmes gestes, vous les faisiez comment ? » (tdp29). Puis au tour de parole 33 : « la dernière fois je vous ai dit, quand on fait la même chose en même temps, on dit que c'est ? A ? ». Les élèves ne semblent pas connaître la « bonne réponse » et Hel (tdp 35) en arrive à la produire à leur place : « c'est accordé, c'est à ? A l'U, NI, SON, à l'unisson ! ». L'enseignante poursuit en explicitant le terme « unisson » qu'elle a employé de nombreuses fois lors des séances, puis continue en demandant quel est le terme qui désigne son opposé (en décalé). Au tour de parole 37, l'enseignante conclut la séance en revenant sur l'idée que les transgressions de la consigne proposées par le trio sont des propositions intéressantes : « voilà ! Vous étiez en décalé hein ? Y en a un qui faisait une chose et après c'était l'autre etc. Donc, ça peut être aussi intéressant hein, d'accord ? D'une certaine manière vous faisiez la même chose. C'était quand même en décalé hein, mais voilà c'est une proposition intéressante. ». De cette façon, elle institutionnalise finalement le fait que le respect de la consigne n'est pas une fin en soi. Cette dernière intervention conclusive montre bien la contradiction dans laquelle est prise l'enseignante et comment elle tente de contourner le problème en se centrant sur des questions d'ordre lexical par exemple. Tout au long de l'épisode décrit, on perçoit également que les échanges ne tournent finalement pas autour de la première question lancée par l'enseignante. Celle-ci proposait aux élèves de s'exprimer sur leurs « impressions » face à la présentation des trois groupes. Mais finalement, les élèves n'auront pas l'opportunité d'échanger autour de la question des émotions.

#### **4.4 Synthèse concernant les activités « échanges verbaux collectifs » et « mise en situation de représentation »**

Dans cette dernière partie, nous avons analysé l'action conjointe de l'enseignante et des élèves, pour donner à voir et à comprendre comment étaient mises en œuvre les activités de « mise en situation de représentation » et d'« échanges verbaux collectifs ». Nous nous sommes appuyée sur un épisode de la séance 4 lors duquel nous avons assisté à la présentation de la phrase chorégraphique de trois groupes d'élèves, qu'ils ont eux-mêmes créée à partir des consignes successives données par l'enseignante.

Notre analyse a d'abord porté sur le constat de différences dans les productions des élèves. En particulier, nous avons relevé que la séquence créée par le trio de garçons semblait montrer que les élèves étaient allés au delà du jeu épistémique visé par l'enseignante. En effet, l'enseignante proposait aux élèves de créer des éléments chorégraphiques qu'ils devaient ensuite mettre ensemble pour créer une phrase dansée. C'est ce qu'ont fait les deux groupes de

duos de danseurs. Mais les danseurs du trio semblent avoir pris en charge en particulier la manière d'articuler ces éléments et l'occupation de l'espace, pour créer une impression cohérente. On pourrait dire d'une certaine manière que les danseurs du trio ont joué le *jeu épistémique de l'écriture chorégraphique*, puisqu'ils ont eux-mêmes créé les gestes constitutifs de leur séquence. Mais il semble également qu'à leur niveau, ils aient joué un *jeu d'écriture dramaturgique*, en choisissant comment agencer ces éléments dans l'espace et dans le temps. Par ailleurs, *danser la séquence* semble pour ces élèves du trio l'opportunité de jouer un *jeu d'interprétation* dans lequel l'expérience du corps en mouvement va de pair avec une attention à la musique, à l'espace, aux autres groupes et aux spectateurs qui les regardent.

L'activité de « mise en situation de représentation » ressemble à celle proposée par le chorégraphe Rachid Ouramdane lors du travail sur la *Danse des bras* dans notre première étude de cas. Pourtant dans le contexte scolaire, l'enseignante propose aux élèves d'être surtout attentifs au respect des consignes dans les phrases dansées présentées. Lors des échanges qui y font suite, cette focalisation sur le respect des consignes empêche d'une certaine manière les élèves de s'exprimer sur leur ressenti des phrases dansées. Le *jeu épistémique du spectateur* se résume alors à répondre à des questions, en s'appuyant sur une analyse rationnelle de l'organisation chorégraphique des phrases.

Nous avons relevé comment la question de l'interprétation de la consigne (celle de marcher notamment) avait conduit à plusieurs reprises à des controverses entre les élèves et l'enseignante. Lors des échanges qui font suite aux présentations, on s'aperçoit que l'enseignante se trouve confrontée à l'un des enjeux importants de la pratique, qui est celui de permettre la créativité. La transgression de la consigne « faire une partie commune en même temps côte à côte » met l'enseignante dans une situation didactique délicate et elle sera amenée à finalement institutionnaliser la proposition des danseurs du trio comme une proposition « intéressante ». Car l'observation de la séquence du trio montre que celle-ci découle de choix chorégraphiques que les élèves ont opérés délibérément pour créer un effet sur le spectateur. On pourrait presque parler d'une recherche de narration de leur part, si l'on ne retient pas le terme de narration au sens de rendre compte d'un récit relatant les faits de personne. Cette narration là serait celle d'un enchaînement de faits chorégraphiques, qui aurait sa logique propre.

On perçoit comment certaines habitudes didactiques de l'enseignante (un certain usage de la consigne, la recherche d'une progressivité dans l'avancée épistémique des élèves, le découpage des savoirs) s'inscrivent ponctuellement en contradiction avec les enjeux de la pratique. Pourtant l'observation macroscopique des séances montre comment l'enseignante permet



malgré tout aux élèves de se rendre capables *in fine* de créer une séquence chorégraphique à partir de leurs propres gestes et de le donner à voir.

## Chapitre 7 - Synthèse, discussion, limites et perspectives à partir des cas analysés

---



## Introduction

Ce dernier chapitre propose de mettre en discussion et en perspective les différentes analyses que nous venons d'exposer. Comme nous l'avons explicité dans notre partie méthodologique, nous opérons par *mise en regard*, par rapprochement des différents *faits emblématiques* que l'analyse a pu révéler dans chaque étude.

Une première partie s'appuie sur les éléments saillants des différentes analyses, en reprenant à chaque fois le « couple » théorique *jeu épistémique/jeu d'apprentissage* mobilisé dans chaque étude de cas. À partir de la caractérisation des différents jeux épistémiques identifiés, il s'agit de comprendre quels jeux d'apprentissage y font référence. Pour cela, nous utilisons la formule « jouer/faire jouer le jeu », qui nous semble pertinent pour tenir ensemble dans l'analyse, la vie des savoirs mobilisés par les artistes, et l'expérience de ces savoirs qu'en font les élèves en situation scolaire. Cette synthèse amène à formuler certains points de discussion, sur lesquels il est alors possible de s'appuyer pour des travaux futurs.

Puis, notre seconde partie relève les limites de cette étude, et expose des perspectives de recherche et de questionnement pour des travaux à venir. Ces perspectives s'inscrivent dans deux champs de recherche. Tout d'abord celui d'une recherche en éducation concernant l'élaboration d'une *didactique des pratiques artistiques* et en particulier chorégraphiques, et pouvant s'appuyer sur des ingénieries didactiques coopératives. Le second champ visé est celui d'une recherche en Art centrée sur la compréhension des processus de création artistique et en particulier chorégraphique.

## I. Synthèse et discussion à partir des trois études de cas

La modélisation théorique de la pratique en termes de *jeux épistémiques*, nous a permis tout au long de nos analyses de produire une première identification des *pratiques de savoir* mobilisées dans un contexte professionnel de création chorégraphique. Celle de *jeux d'apprentissage* nous a donné l'opportunité de rendre compte de la manière dont ces pratiques de savoir pouvaient être mobilisées dans des situations de pratique scolaire de la danse et sous quelle forme. Il nous semble que penser la pratique de la danse et de la création chorégraphique à partir de ces deux *notion-modèles* permet de saisir la *vie* des pratiques épistémiques qu'elles mobilisent. Cela conduit à mesurer la distance ou proximité qu'entretiennent pratiques scolaires et pratiques professionnelles. Aussi, nous proposons de mobiliser le « couple » théorique *jeu épistémique/jeu*

*d'apprentissage* pour rendre compte de ces différentes pratiques de savoir, que nous avons en partie identifiés et décrites, pour caractériser l'expérience de la danse et de la création chorégraphique qu'artistes, enseignantes ou élèves sont amenés à vivre.

## 1. Jouer/faire jouer le jeu de la création chorégraphique

Dans notre étude de cas s'appuyant sur la création de la pièce *POLICES!*, nous avons identifié deux jeux épistémiques centraux conduisant à la création de l'œuvre chorégraphique : celui que nous avons nommé le *jeu d'écriture chorégraphique* et celui d'*écriture dramaturgique*. Pour chacun de ces jeux, nous opérons dans ce qui suit, une synthèse des différentes analyses.

### 1.1 Jouer/faire jouer le jeu d'écriture dramaturgique

Dans le contexte de la création *POLICES!*, le jeu d'écriture dramaturgique est entièrement pris en charge par le chorégraphe Rachid Ouramdane. Celui-ci s'inscrit dans un projet, un système d'intentions qui s'origine à partir des *questions-problèmes* que le chorégraphe s'impose à lui-même à partir d'un cadre d'action. Ce jeu d'écriture dramaturgique repose sur un *mot d'ordre*, « mettre en scène le texte *POLICES!* », qui amène à donner une identité à l'œuvre en la concrétisant sous une forme particulière. Cette forme découle des choix intentionnels de l'artiste (tout en considérant, comme il le dit lui-même, une part *d'intuition* fait émerger certaines idées au préalable) et d'une mise en lien des différents éléments qui la composent. Ces choix et cette mise en lien opèrent à différents niveaux. En particulier, il s'agit pour l'artiste d'opérer des choix concernant la musique, les éclairages, la scénographie, les interprètes. Ces choix s'appuient toujours sur le texte *POLICES!* et les éléments chorégraphiques qui ont déjà émergés. Ils s'inscrivent dans une *logique de sens* qui envisage l'œuvre comme un tout, comme un ensemble cohérent que le chorégraphe peut exprimer comme tel. On l'a vu, ce *jeu d'écriture dramaturgique* consiste à penser par exemple l'ordre des différentes parties de la pièce et la manière de les articuler. L'artiste ne connaît pas *a priori* la forme que prendra l'œuvre. Il s'appuie progressivement sur ce qu'il voit et ressent en particulier de l'action des danseurs. En ce sens, il n'y a pas de plan d'élaboration préalable, dans une logique menant d'un plan d'action, à son application. L'œuvre émerge des aller-retours entre *ce qui se passe* et *le sens que le chorégraphe attribue à ce qu'il voit*, dans un cadre précis d'action fait de contraintes et d'intentions, que le chorégraphe se propose à lui-même en tant que *milieu d'action* de la création.

Le *jeu d'écriture dramaturgique* se retrouve à un niveau différent dans les situations scolaires. Dans le cas des interventions de l'artiste chorégraphe, celui-ci le prend lui aussi totalement en charge. L'artiste s'appuie sur des intentions préalables qui s'originent dans la prise en compte du contexte dans lequel il est engagé. En particulier, il prend en considération le fait que les élèves ne sont pas habitués à créer des chorégraphies et connaissent peu la culture chorégraphique. Il y a également la prise en compte de leur expertise corporelle. Ces éléments l'amène à faire le choix par exemple de s'appuyer sur une séquence chorégraphique qu'il aura lui-même créée et qu'il enseigne aux élèves, pour les faire « rentrer dans la danse ». Ceci détermine en partie la forme que prend *in fine* la chorégraphie collective. Par exemple, au fur et à mesure des séances, il envisage une chorégraphie composée de la séquence enseignée et de séquences s'appuyant sur les différentes *situations d'action* expérimentées lors des temps de « mise en mouvement du corps ». Dans cette situation scolaire de la danse, le chorégraphe fait lui-même le choix d'une musique et de la gestion de la relation musique/chorégraphie. Par exemple, il choisit de la rendre présente au début de la séquence chorégraphique où les élèves doivent être dans un engagement corporel soutenu d'un point de vue énergétique, puis choisit de laisser place au silence comme une forme « d'apaisement ». En fin de projet, c'est à lui que revient le choix d'articuler ensemble certaines parties. Dans ce cas, le chorégraphe est cohérent par rapport aux propos qu'il tient concernant sa posture de faire avec les élèves « des petites œuvres (...) que cela devienne des études » (annexe 12, tdp 2).

Dans notre dernière étude de cas, l'enseignante prend également une part de responsabilité dans ce *jeu d'écriture dramaturgique*, par le choix d'une musique lors des temps de « mise en situation de représentation » par exemple, ou par l'organisation d'une « mise en situation de représentation », en faisant « cohabiter » au hasard plusieurs groupes dans le même espace. On peut dire que là aussi, les élèves ne sont pas amenés à prendre part à ce jeu. Ce jeu n'est pas dévolué aux élèves. Par exemple, les questions relatives à une *mise en scène* des éléments chorégraphiques, par le choix d'une musique ou du silence, d'une manière d'être en représentation, de l'utilisation d'éléments scénographiques ou pas, ne sont pas ici des questions que les élèves sont amenées à se poser. Nous y reviendrons dans la deuxième partie de ce chapitre concernant des possibles perspectives d'ingénieries coopératives, en proposant l'idée que ces questions puissent être justement au cœur de l'expérience des élèves.

## 1.2 Jouer/faire jouer le jeu d'écriture chorégraphique

Dans l'étude de cas centrée sur la création *POLICES !*, nous avons opéré une focalisation sur l'écriture chorégraphique d'une séquence en particulier, celle de la *Danse des bras*. Dans ce contexte professionnel, le jeu d'écriture chorégraphique consiste à donner forme à la séquence, définie en amont par des *règles définitoires*, elles-mêmes découlant du *cadre d'action* spécifique à cette situation de création (mise en scène du texte *POLICES !*). Nous avons vu que ce jeu d'écriture chorégraphique de la séquence de la *Danse des bras* va être progressivement dévolu aux danseurs par le chorégraphe. Par la nécessité de jouer un *jeu d'improvisation* (qui constitue une des règles définitoires de cette séquence), les danseurs sont de fait amenés à prendre en charge la responsabilité de donner forme chorégraphiquement à cette séquence. Cette forme découle de la manière dont les danseurs se rendent capables par l'improvisation, de donner vie aux règles de la séquence. Elle se concrétise par les *stratégies*, en particulier corporelles, que les danseurs adoptent pour faire vivre ces règles définitoires, en les dépassant. De manière plus concrète, le *jeu d'écriture chorégraphique* renvoie à la manière dont les danseurs vont pouvoir *donner forme* à une séquence chorégraphique, dos au public, en bougeant uniquement leur bras de manière énergique, sans se déplacer dans l'espace, et évoquer une colère intérieure et une impuissance. Dans ce cas précis, ce jeu est entièrement lié au *jeu du danseur* que nous aborderons plus loin. Chacun des danseurs a une façon particulière de rendre compte des règles définitoires de la séquence, en adoptant des stratégies différentes dans l'action, qui amènent à une singularité dans la *manière de faire* de chacun des interprètes. De l'improvisation des danseurs découle une prise en charge de l'écriture chorégraphique dans l'instant, par exemple par la gestion de leur énergie par rapport à la durée de la séquence, en créant un jeu rythmique avec le déploiement des bras dans l'espace, en privilégiant telle ou telle direction des bras, ou en créant des suspensions du geste des bras. L'idée à retenir est celle-ci : le *jeu d'écriture chorégraphique* est dans ce cas pris en charge en partie par les danseurs par un jeu d'improvisation. Par ailleurs, le chorégraphe en orientant le *jeu du danseur* régule par la même le *jeu d'improvisation* et donc d'écriture chorégraphique.

Dans le cas des interventions de l'artiste à l'école, la prise en charge de l'écriture chorégraphique peut être décrite à partir de deux situations distinctes : celle de danser une séquence enseignée et celle de danser des séquences improvisées à partir de situations d'action. Dans le cas de la séquence créée par le chorégraphe et enseignée aux élèves, ces derniers ne jouent pas de fait le *jeu d'écriture chorégraphique*. Celui-ci étant pris en charge par l'artiste en amont. C'est lui qui dans ce cas donne forme à la séquence. En ce qui concerne les *situations*

*d'action*, il s'agit comme dans le cas professionnel de donner forme à des règles définitives (par exemple se déplacer en utilisant le poids/contrepois avec un partenaire ou aller lentement s'étendre au sol). Ces séquences sont issues de situations traversées lors des temps de « mise en mouvement du corps ». Celles-ci amènent les élèves à faire par exemple, l'expérience de leur poids du corps en le coordonnant à celui d'un partenaire, ou faire l'expérience de l'équilibre, ou de la lenteur et de la gestion du poids du corps pour faire vivre cette lenteur. Ces situations, en tant qu'« exercices » d'expérimentation, laissent aux élèves par exemple la possibilité de choisir les directions dans lesquelles s'engager ou gérer la durée et le rythme de leur action. Mais, lorsque dans un deuxième temps, ces situations sont instituées par le chorégraphe comme des « séquences » de la chorégraphie, le chorégraphe en organise de manière quasi-totale le déroulement. Il décide par exemple, d'une même direction à prendre pour tous les danseurs dans la séquence de l' « arbre », ou du chemin à parcourir pour retrouver son partenaire. Ces choix réduisent ceux qui auraient pu être pris en charge par les élèves. Les élèves de fait ne s'engagent pas dans des choix chorégraphiques qui pourraient soit découler d'une intention précise, qu'ils seraient capables de formuler (les élèves auraient pu décider en amont des trajets et du temps par exemple), soit s'opérer dans l'instant par un *jeu d'improvisation* (choix dans l'instant et pouvant être renouvelés ou non). Pour ces séquences, les élèves ne jouent donc pas de *jeu d'écriture chorégraphique*. Notre hypothèse est que, dans ce contexte scolaire où « le temps manque », le chorégraphe souhaite que les élèves puissent maîtriser ce qu'ils ont à faire, stabiliser la forme chorégraphique qui sera présentée et réduit donc les possibilités de choix qu'ils pourraient opérer dans l'action, en s'assurant d'une cohérence d'ensemble.

Dans le cas des séances menées par l'enseignante, le *jeu d'écriture chorégraphique* est au centre des séances. Celles-ci s'organisent à partir d'un processus évolutif, qui consiste à amener les élèves à *écrire une phrase chorégraphique*. Le jeu d'écriture est dévolu de manière progressive, par étapes, en introduisant à chaque séance de nouvelles consignes : d'abord expérimenter des possibilités différentes d'action pour se constituer un *répertoire d'actions*, puis choisir certaines actions dans ce répertoire, puis *articuler* ces actions ensemble, puis passer d'une forme solo à une forme en duo ou trio. Ce dispositif didactique pour amener les élèves à *jouer un jeu d'écriture chorégraphique* les conduit à mobiliser certaines *manières de faire* des danseurs et chorégraphes. Cependant, ce projet d'écriture est pour ainsi dire *hors-sol*. Il ne se rattache pas à un système d'intentions et de stratégies des élèves qui le sous-tend comme dans un contexte professionnel. Nous pensons, que pour approcher véritablement le *jeu épistémique d'écriture*



*chorégraphique* des professionnels, les élèves auraient pu eux-mêmes déterminer le sens à attribuer à leur séquence chorégraphique, par une intention ou une question initiale. Nous reviendrons sur ce point dans notre paragraphe relevant des perspectives, mais on peut dire qu'à partir de ces intentions initiales, les élèves pourraient ensuite répondre chorégraphiquement sous la forme d'une phrase chorégraphique, comme réponse à ce que Baxandall nomme des *directives*. Nous pouvons relever malgré tout, que certains élèves (nous pensons particulièrement aux trois danseurs du trio) approchent ce *jeu d'écriture chorégraphique* et dépassent la simple logique de répondre aux consignes du professeur. Ils opèrent par exemple des choix d'occupation de l'espace, de trajets et de « rencontres » corporelles qui semblent s'inscrire dans une logique, dans un système intentionnel préalable partagé par le groupe, de ce qu'ils souhaitent montrer.

## 2. Jouer/faire jouer le jeu du danseur

Le *jeu épistémique du danseur* consiste à *prendre en charge physiquement le geste* et le *donner à voir*. Le prendre en charge par exemple dans le cas de la création de la séquence de la *Danse des bras*, conduit les danseurs à tisser une relation consciente, en particulier avec le temps, l'espace, la gestion du poids du corps, pour lui donner forme. Pour le chorégraphe (lui-même danseur), danser la séquence, la prendre en charge corporellement dans le jeu d'improvisation, nécessite d'*être avec soi-même* dans l'action. Par exemple, il considère que la respiration ne doit pas se caler sur le geste, mais insiste plutôt sur le processus inverse, par lequel la respiration façonne l'action gestuelle. Il s'agit également de *donner à voir le geste*. Les danseurs sont amenés à intégrer le fait que le geste sera vu par des spectateurs et qu'il s'inscrit donc aussi dans une logique du *donner à voir*. Il s'agit de se rendre *responsable* de son geste, en le faisant vivre par un *imaginaire*. Le temps de travail analysé donne à voir comment le chorégraphe amène les danseurs à produire l'action gestuelle des bras en s'appuyant sur différents *voir-comme* énoncés : *voir* l'action gestuelle des bras *comme* une projection, ou la *voir comme* une inscription de traces dans une sphère imaginaire, ou la *voir comme* le résultat de la repousse du sol, ou par exemple *comme* des « suspensions » dans l'espace. C'est en s'appuyant sur ces *voir-comme* qui renvoient à des *jeux de langage/formes de vie* spécifiques, que les danseurs s'engagent dans le mouvement en tissant une relation particulière par exemple avec l'espace, la durée, le rythme, la musique ou la scénographie, ou en utilisant le poids de leur corps d'une manière spécifique. Par cet engagement particulier de *soi* dans l'action, toujours renouvelé par la situation même d'improvisation, les danseurs écrivent chorégraphiquement la séquence, en se

rendant attentifs à eux-mêmes dans l'action et aux résultats de leurs actions. En régulant le jeu d'improvisation des danseurs, le chorégraphe les accompagne dans une forme d'*enquête corporelle* sur l'action gestuelle des bras. Cette enquête que nous avons modélisé comme l'action *se faire milieu* appelle en tant que danseur, à se rendre attentif aux sensations qui émanent de l'action pour pouvoir en retour la réguler.

Dans le cas des séances scolaires menées par l'artiste, nous pouvons à nouveau distinguer deux situations : danser la séquence enseignée et danser les séquences s'appuyant sur les situations d'action. Dans le premier cas, le chorégraphe transmet un enchaînement qu'il a lui-même créé et tente d'amener les élèves à dépasser les *règles définitives* de cet enchaînement, *ce qu'il y a à faire*, pour s'engager à résoudre la question du *comment faire* le geste. Le jeu du danseur visé par le chorégraphe s'appuie sur sa propre expérience de danseur. Il s'agit de développer une *qualité du geste*, en s'appuyant sur une intention/action (comme c'est aussi le cas dans la création de la séquence de la *Danse des bras*), comme moyen de dépasser la reproduction de formes. Il s'agit de faire vivre le geste *pour soi*. Le jeu d'*imitation* qu'institue le chorégraphe met alors l'accent sur la primauté de l'action, du geste par rapport à la forme, qui n'est qu'une conséquence de l'intention/action des danseurs.

Le jeu du danseur qui consiste à *donner à voir le geste* n'est pas dans ce cas explicitement abordé. De fait, les élèves savent qu'ils seront amenés à danser leur chorégraphie en public, mais n'ont pas l'opportunité de prendre la mesure de ce que cela implique. A de nombreuses reprises, on peut percevoir que les élèves n'ont pas conscience de ce qu'ils produisent et de la distance par exemple qui existe entre le geste dansé de l'artiste et le leur. Cette absence de conscience est emblématique de leur expérience du jeu du danseur, qui se résume à quelques séances et renvoie à la problématique de la distance entre le vécu et le perçu.

Dans le cas des séances menées par l'enseignante, *jouer le jeu du danseur* s'inscrit, comme c'est le cas pour la création de la *Danse des bras*, dans une relation étroite avec le jeu d'écriture chorégraphique que les élèves sont amenés à jouer. En effet, par la régulation et l'accompagnement du chorégraphe, on mesure une *avancée épistémique* effective des danseurs à partir de la situation de création. La création de la *Danse des bras* peut être vue ici comme un *milieu d'action* donnant la possibilité de construire certaines capacités épistémiques. Dans le cas scolaire, l'enseignante ne semble pas savoir utiliser le *jeu d'écriture* comme cadre propice pour amener les élèves à construire le jeu du danseur et en faire l'opportunité de développer des capacités épistémiques relative à ce jeu (celui d'un *savoir danser*). On l'a vu, elle minimise

les difficultés (par exemple lorsqu'elle institue comme consigne de faire une posture immobile « qu'ils peuvent tenir »). Par ailleurs, elle ne régule pas la *manière de faire* des élèves en les orientant, lorsque très souvent les élèves semblent partiellement engagés dans leurs actions. Cette remarque nous ramène au fait, que pour les deux chorégraphes, jouer le jeu du danseur, c'est *être avec soi-même* dans l'action. Comme nous l'avons déjà mentionné, Dom exprime cela par le jeu de langage « *être à ce que l'on fait* ». Nous avons pu relever que l'enseignante est sensible à cet aspect, mais son expérience de la danse l'amène à considérer par exemple, que la qualité des gestes des élèves dépend de leur concentration. Dans une certaine mesure, nous pensons que c'est le cas, mais en précisant que nous n'envisageons pas ici la concentration comme d'un point de vue psychologique, mais d'un point de vue didactique, qui nous conduit à penser que ce *manque de concentration* ne peut être simplement dépassé par une volonté relevant d'une injonction qu'on se ferait à soi-même. Nous pensons plutôt, que pour amener les élèves à jouer le *jeu du danseur* et « être à ce qu'ils font » dans le geste, il est nécessaire que l'enseignante puisse *faire milieu* pour qu'ils se rendent capables de mener une enquête corporelle et à leur tour *se faire milieu*. Pour *faire milieu*, nous entendons par exemple, comme le font les chorégraphes en utilisant des *jeux de langage/formes de vie* spécifiques, orienter l'attention des élèves vers des façons de voir et faire possibles, qui les amèneraient à travailler corporellement sur eux-mêmes, en se saisissant des sensations qui émergent dans l'action.

Le travail proposé, par groupes de pairs, pour « améliorer » la qualité de leurs gestes est une piste pour amener les élèves à réduire la distance entre leur manière de faire et le rendu de ce qu'ils produisent. Mais, on peut facilement constater que l'expérience de la danse de l'enseignante ne lui permet pas de partager avec élèves, les différents *jeux de langage/formes de vie* caractéristiques chez les deux chorégraphes.

Concernant le jeu du *donner à voir* le geste, l'enseignante en organise la « genèse artificielle » en instituant des « mises en situation de représentation » régulières. Les élèves font alors *une* expérience en tant que danseurs *se donnant à voir* à des spectateurs-camarades. Cependant, le contrat didactique dans lequel s'origine ce jeu s'apparente très souvent au jeu de « montrer si on a bien répondu à la consigne ». Il est important en disant cela, de mentionner que l'enseignante est malgré tout sensible à d'autres aspects inhérents à ce jeu et que nous avons relevés : par exemple le fait qu'elle indique aux élèves, lors de la dernière séance notamment, de « se faire plaisir » dans cette situation de représentation.

### 3. Jouer/faire jouer le jeu du spectateur

Dans le contexte de la création *POLICES!*, le chorégraphe envisage le *jeu du spectateur* lié à celui du *jeu du danseur*. Son discours sur ce jeu du spectateur est très construit et prend racine dans sa propre expérience de chorégraphe, mais également de danseur. Comme nous venons de le dire, il institue à certains moments ce jeu en articulation avec celui du danseur, comme lorsqu'il propose aux danseurs de danser la séquence face à face, pour nourrir leurs gestes en « s'appuyant sur l'action de l'autre ». Les danseurs sont également amenés à le jouer lorsque chaque interprète montre seul le solo sur scène et que les autres artistes le regardent. A de nombreuses reprises, le chorégraphe insiste sur le fait que la posture de spectateur n'est pas une posture passive, mais qu'elle participe aussi d'une construction de soi. Il prend l'exemple, emblématique pour lui, d'un metteur en scène avec lequel il a travaillé et qui selon ses dires « montrait plein de ressources » lorsqu'il devait danser, alors qu'il n'était pas danseur. Le chorégraphe attribue ces « ressources » au fait d'avoir vu des spectacles de danse et des situations de travail en danse. Selon lui, c'est donc aussi à partir de ce que les danseurs voient qu'ils peuvent se construire un *imaginaire* et se projeter dans l'action en retour.

Lors des séances menées par Dom, les élèves ont peu l'occasion d'être spectateurs les uns des autres. Les quelques moments où ils y sont amenés, ceux-ci ne constituent pas réellement une opportunité de questionner sa pratique, par rapport à ce qui est vu.

Dans le cadre des séances de l'enseignante, le *jeu du spectateur* est institué à partir de deux situations :

- 1° reconnaître des formes, des procédés chorégraphiques, des façons de faire particulières ;
- 2° exprimer son ressenti.

Mais comme nous l'avons analysé, dans le premier cas l'enseignante s'appuie sur une question récurrente amenant à formuler si les élèves-danseurs ont « répondu à la consigne ». Le *jeu du spectateur* qui consiste à s'appuyer sur ce que l'on voit pour danser à son tour n'est pas ici perceptible. Il est certain que d'une manière ou d'une autre, voir les autres danser invite les élèves, on pourrait dire *malgré eux*, à faire l'expérience d'un jeu de spectateur, mais celui-ci ne constitue pas ici de manière efficiente un *milieu* potentiel pour nourrir le jeu du danseur.

La deuxième situation s'appuie sur la question emblématique « qu'avez-vous ressenti ? ». Les réponses apportées par les élèves sont souvent très lacunaires et cela nous semble normal, dans

la mesure où nous pensons comme le défend Guisguand (2006, 2014), qu'une telle expression nécessite une forme d'apprentissage. Le temps accordé à ces réponses est souvent très court et ne présente pas l'opportunité d'un débat comme c'est le cas pour la situation récurrente « dire si les élèves-danseurs » ont respecté la consigne. Nous pensons que la situation « exprimer son ressenti » est légitimé par les injonctions véhiculées dans les textes curriculaires et les discours institutionnels, dans lesquels il est souvent recommandé de « faire s'exprimer les élèves ». Nous reviendrons sur la question de l'expression des élèves dans le paragraphe mettant en discussion les éléments relevés dans notre synthèse. Mais nous souhaitons néanmoins conclure sur l'idée que faire jouer le jeu du spectateur aux élèves ne constitue pas ici une opportunité construite et délibérée pour les amener à nourrir des capacités épistémiques nécessaires au jeu du danseur. La question du coût didactique est ici centrale, en particulier au niveau du temps que nécessite la construction de telles capacités. Mais ce coût ne peut mettre de côté la question de la construction du jeu didactique, à partir duquel l'enseignante peut se saisir du *déjà-là* des élèves. En particulier, nous avons par exemple relevé, que lorsque un des élèves s'exprime en disant que la danse du trio « allait bien sur la musique », l'enseignante aurait pu en faire un *milieu de discussion* entre les élèves. *In fine* ce *milieu de discussion* aurait pu conduire à caractériser les possibilités de relation que la danse peut entretenir avec la musique. Nous pensons, une fois de plus, que ce milieu de discussion est aussi un *milieu d'enquête sur la relation musique/danse* et qu'une telle enquête renvoie à celle que les artistes eux-mêmes ont mené historiquement dans le champ de la danse. Par une meilleure compréhension des manières de faire, il est alors possible de poser une appréciation, subjective et construite, sur ces manières de faire.

#### 4. Quelques points de discussion à partir des trois analyses

Nous reprenons quelques points essentiels de notre synthèse et proposons maintenant une discussion qui est à mettre en lien avec les questions initiales que nous avons formulées au premier chapitre de cette thèse. Nous cherchions à caractériser les savoirs mobilisés dans les pratiques de danse et de création chorégraphique, comprendre leur genèse et la manière dont ils vivent et circulent dans différentes institutions. Nous les avons caractérisés sous la forme de *jeux de savoir* que nous avons pu saisir par une analyse de l'action conjointe chorégraphe/danseurs, artiste chorégraphique/enseignante/élèves, enseignante/élèves, mais également élèves/élèves. Nous abordons donc certains points relatifs aux enjeux de la

transmission de ces savoirs, en nous centrant sur l'*expérience* (envisagée au sens de Dewey, 2010) que les personnes construisent dans ces différentes institutions.

#### 4.1 Le jeu de la création chorégraphique comme *forme d'enquête*

La caractérisation des jeux épistémiques donnant forme à la création chorégraphique que nous avons opérée à partir des exemples empiriques retenus, nous a amenée à voir le *jeu de la création chorégraphique* comme une *enquête* au sens défini par Dewey (1993). Nous reprenons ici les termes de Dewey, qui considère l'enquête comme le processus conduisant à *unifier* une situation, en organisant ce qui au départ n'est qu'un ensemble d'*éléments épars*.

Que ce soit concernant le jeu d'écriture chorégraphique ou d'écriture dramaturgique, l'analyse du cas *POLICES!* montre que le processus de création amène les artistes à composer avec des éléments distincts, qu'ils tentent d'unifier pour donner forme à l'œuvre comme réponse à des questions initiales (par exemple, comment rendre compte sur scène du texte *POLICES!*). Cette enquête opère à différents niveaux. Pour le chorégraphe, sa propre création est un *milieu d'invention*. Pour les danseurs, l'enquête est celle en particulier d'une *attention à soi* dans l'action, qui les amène à être leur propre milieu d'invention. Ces différents niveaux d'enquête peuvent être vus comme une seule, au sens où tous les artistes participent au projet de la création chorégraphique en partageant des intentions communes.

On perçoit comment *voir la création comme une enquête*, conduit à considérer que le *jeu épistémique de la création chorégraphique* joué par les élèves dans les deux cas scolaires est, de ce point de vue, relativement éloigné de celui des artistes professionnel engagés dans un processus de création. Ce « *voir la création comme une enquête* » amène à se rendre attentif à l'*expérience* que les personnes construisent dans les différentes situations. Nous souhaitons insister sur l'idée qu'une situation d'enseignement-apprentissage consiste en la production d'une « genèse artificielle » des savoirs (Mercier, 2008). La qualité de cette genèse dépend de de son organisation, dont Mercier relève les enjeux :

... identifier le champ de problèmes qui nécessite [les] connaissances puis, trouver une voie d'attaque pour un champ de problèmes, l'enjeu de son étude de ce champ étant d'organiser l'enquête des élèves sur les formes de vie de ce corps de savoirs. (p. 12)

Le concept d'*expérience* que nous empruntons à Dewey (2010, 2011), nous semble central pour penser les processus d'enseignement-apprentissage, qui ne se réduiraient pas à une réification des savoirs. En ce sens, Sensevy relève un aspect essentiel :

On pourrait dire que l'éducation, en tant que reconstruction de l'expérience, repose d'abord sur l'expérience elle-même, aussi pleine que possible, et sur une expérience non seulement

cognitive, mais affective. Relation profonde, donc, entre les émotions et la cognition, l'expérience esthétique et l'expérience épistémique, entre la sagesse et la sentience... Si l'opération de connaissance est conçue comme découlant d'un primat de reconnaissance, d'un primat de l'expérience et de ses qualités, elle ne saurait aboutir à la réification. (p. 727)

On perçoit donc comment dans le cas de la danse, *voir le jeu épistémique de la création chorégraphique comme une enquête* peut modifier l'organisation de sa *genèse artificielle*, en contexte scolaire mais non exclusivement. En effet, nous pouvons envisager qu'une telle conception puisse être pertinente également dans un cadre professionnalisant (formation des danseurs, des professeurs de danse par exemple). Partant d'une telle conception, il est alors possible d'envisager les savoirs de la danse, non pas comme des techniques à apprendre préalablement pour pouvoir se rendre capable de jouer le jeu de la création chorégraphique, mais plutôt, comme fruits de *l'enquête sur la création*. De la création pourrait donc émerger la possibilité organisée de construire des capacités épistémiques par nécessité, comme réponses à une enquête.

#### 4.2 Le jeu du danseur comme *forme d'attention*

Nous avons vu comment le *jeu du danseur* se développe à partir d'une *attention* portée à l'action et donc aux sensations qui permettent de la produire. Nous avons défini ce jeu comme l'action de *se faire milieu*, c'est à dire comme la capacité de se rendre sensible à soi-même dans l'action, en s'appuyant sur les sensations qui en émergent et en les régulant. Dans le contexte de la création, le chorégraphe permet cette attention en invitant les danseurs à *voir* le geste de telle ou telle manière. De même, pour amener les élèves à s'engager dans une *qualité du geste*, l'artiste chorégraphique Dom insiste sur la primauté de l'action, sur le fait de s'engager dans une action. Comme le défend l'artiste, danser n'est pas simplement bouger, mais c'est bouger en se proposant à soi-même des « jeux ». Ces *voir-comme* conduisant à voir le geste d'une façon particulière conduit les élèves à *nourrir leur expérience du geste*.

Nous avons également retenu l'usage récurrent de « faire lentement » qui est repris à de nombreuses reprises et dans de nombreuses situations par l'artiste chorégraphique. L'expérience du geste que le chorégraphe souhaite que les élèves construisent nécessite de *prendre le temps*. En ce sens, il nous semble que le *jeu épistémique du danseur* nécessite un *jeu d'attention*, attention à *soi*, aux autres, à l'espace, à certains aspects du geste. Cette idée nous renvoie à nouveau à l'idée de Billeter, de *voir* le corps *comme* une activité et non comme un outil réifié dans l'action. Elle renvoie également à l'idée d'*intégration*, par lequel, comme le dit

Dewey, l'être est « dans son entier ». Une telle orientation de l'attention nous semble intéressante pour penser comme le suggère Ingold (à paraître) « une éducation de l'attention ».

### 4.3 Forme scolaire, temps didactique et expérience

Dans un dernier point, nous souhaitons attirer l'attention sur le poids de la forme scolaire. En particulier, la question du temps, au sein de cette forme, semble essentielle pour construire une *expérience du geste* qui puisse amener les élèves à faire l'*expérience de soi* à travers le geste. Cette question du temps représente la pierre d'achoppement sur laquelle la pratique scolaire de la danse vient se heurter.

La forme scolaire détermine également des comportements qui entrent en contradiction avec la nécessité d'un mouvement d'émancipation dans la création. Nous avons relevé de manière très prégnante que les élèves formulaient systématiquement une même question : « est-ce qu'on a le droit de faire ça ? ». Pris dans la logique du contrat didactique qui impose de répondre toujours « adéquatement » à la consigne, les élèves se privent de fait de la légitimité nécessaire pour dépasser la règle.

## II. Limites et perspectives à partir des trois études de cas

A partir de la synthèse proposée, nous relevons les limites de notre enquête. Celles-ci, à leur tour, nous conduisent à formuler des perspectives de recherche pour de futurs travaux.

### 1. Limites de l'enquête

A de nombreuses reprises, l'analyse a révélé certains manques, en particulier méthodologiques. En effet, il nous semble que le discours des élèves sur leurs *manières de faire* aurait pu amener à mieux comprendre certains aspects de la pratique. A de nombreuses reprises, nous avons observé les différentes stratégies qu'ils pouvaient mettre en œuvre pour s'engager dans la danse et la création. Nous pensons par exemple, à notre analyse portant sur la proposition chorégraphique du trio d'élèves-danseurs, dans notre troisième étude de cas. Nous avons proposé l'idée selon laquelle ces danseurs s'étaient émancipés des règles/consignes données par l'enseignante et étaient engagés dans un *jeu de création* se rapprochant de celui des artistes, en donnant de la cohérence à leur proposition dansée. Dans ce cas précis, il nous semble qu'un entretien d'auto-analyse aurait pu apporter des éléments intéressants permettant d'enrichir notre analyse.



Par ailleurs, nous avons mis en avant l'idée selon laquelle il était important de saisir les *jeux de langage/formes de vie des artistes*. De la même manière, il nous semble que saisir les *jeux de langage/formes de vie des élèves* peut être une démarche méthodologique, mais surtout épistémologique fructueuse.

Dans tous les cas, nous pensons que la possibilité de soumettre nos analyses aux personnes dont nous observons les pratiques constitue, d'une certaine façon, une opportunité d'en mesurer la validité. Comme le soutient Sensevy (2011a), on peut raisonnablement penser que l'on saisit *une part* de la pratique et de la logique d'action des individus, lorsqu'ils valident eux-mêmes la description et l'analyse que l'on peut en faire.

Un autre aspect peut être également relevé : celui de la description de la pratique, en particulier lorsqu'il s'agit de donner à voir une activité majoritairement corporelle. Dans notre chapitre méthodologique, nous avons mis en avant le fait qu'une description de l'action doit s'appuyer sur la complémentarité des outils et des méthodes pour donner à voir. Comme nous le proposons dans le dernier paragraphe qui suit, il nous semble que de ce point de vue, une recherche portant sur la danse pourrait s'appuyer sur des outils d'analyse spécifiques, à partir des films d'étude.

## 2. Perspectives de recherche

A partir des différents points soulevés dans notre synthèse et ceux présentés dans le paragraphe présentant les limites de notre étude, nous proposons brièvement quelques perspectives de recherche.

En particulier, comme nous l'avons évoqué à plusieurs reprises, il nous semble que de nombreux points relevés dans notre analyse pourraient constituer des points d'appui pertinents à l'élaboration d'ingénieries didactiques coopératives portant sur la pratique de la danse à l'École, mais non exclusivement. Ce type d'ingénieries se sont développées en opposition au dualisme entre chercheur et professeur, et en postulant un principe de symétrie entre ces deux instances. L'ingénierie coopérative récuse la distinction qui impose de voir le chercheur comme celui qui conçoit la pratique et le praticien (le professeur) comme celui qui la produit (Sensevy, 2011a). Aussi comme le soutient Joffredo-Lebrun :

Ainsi une ingénierie coopérative didactique peut se caractériser comme une activité conjointe entre professeurs et chercheurs autour d'un projet commun de conception et d'analyse de séquences d'enseignement/apprentissage. Cette enquête sur centre sur un savoir que l'on veut enseigner et sur la production de dispositifs et de gestes d'enseignement à travers des productions d'hypothèses de travail. (2016, p. 83)

Le dispositif d'ingénierie didactique pourrait donc amener à faire travailler ensemble chercheurs, enseignants, artistes mais également médiateurs, pour élaborer des « dispositifs » et des « gestes d'enseignement » concernant la danse et la création chorégraphique, dans des contextes institutionnels divers.

De tels dispositifs, nous semble-t-il, pourraient par exemple « mettre à l'épreuve » certains aspects que nous avons soulevés. On pourrait par exemple s'appuyer sur l'analyse que nous avons produite de la proposition chorégraphique du trio de danseurs dans notre troisième étude de cas. Nous avons montré comment ces élèves-danseurs semblaient s'être émancipés des règles/consignes pour jouer à leur manière, un *jeu de création chorégraphique et d'interprétation* qui serait en germe (un *germ-cell* selon Engeström (2012)). Nous faisons l'hypothèse que leur séquence dansée rendait compte d'un *projet d'expression*. Il nous semble qu'une telle analyse mériterait en appui sur les films d'étude, de constituer un point de départ et de discussion pertinent pour imaginer de manière coopérative des gestes didactiques susceptibles de rendre les élèves capables de construire de tels jeux épistémiques. Par ailleurs, le constat selon lequel les élèves n'ont pas conscience de la distance entre l'action qu'ils produisent et le perçu de cette action nous semblent également un bon « candidat » pour ce type de démarche, qui se veut à la fois épistémologique et méthodologique. L'analyse des stratégies retenues par les élèves serait elle aussi susceptible d'alimenter un dispositif pour comprendre et améliorer les situations d'enseignement-apprentissage en danse. Par ailleurs, un tel dispositif constituerait également un cadre propice pour rendre concrète l'idée selon laquelle cet enseignement-apprentissage pourrait être élaboré sous forme d'enquête. L'ingénierie coopérative serait alors l'opportunité de discuter et mettre en œuvre les conditions d'une telle conception et dans tester la pertinence. Dans de tels dispositifs, des SHTIS (systèmes hybrides textes-images-sons) (Blocher et Lefevre, 2017) pourraient être au centre de ce travail d'élaboration et permettre une meilleure circulation et compréhension des données. Nous avons vu en effet, que l'étude des pratiques de la danse qu'elles soient scolaires ou non scolaires pourrait gagner à développer des dispositifs d'analyse des données adaptés.

Par ailleurs, nous envisageons plusieurs pistes d'analyses théoriques concernant les pratiques chorégraphiques, que nous n'avons pas pu développer dans le cadre de cette thèse. En particulier, nous sommes sensible à la perspective de travailler de manière approfondie la notion d'*imaginaire* en danse, en nous appuyant sur les *jeux de langages/formes de vie* des artistes.

Nous sommes également intéressée pour poursuivre, comme nous l'avons fait dans cette étude, un travail de compréhension et d'explicitation des pratiques de création chorégraphique, en nous appuyant sur une analyse de l'action conjointe entre chorégraphes et danseurs, à partir de la théorie de l'action conjointe en didactique. Plus particulièrement, les notions de *contrat*, mais surtout de *milieu* que nous avons mobilisées, nous sont apparues extrêmement pertinentes lorsqu'il s'agit de saisir les processus de création artistique.

De plus, une étude approfondie des liens entre processus de création et processus d'apprentissage nous intéressent tout particulièrement. En effet, voir la création comme un processus d'*enquête* nous semble particulièrement propice dans le cadre d'une réflexion concernant une épistémologie des pratiques d'enseignement artistique, mais également une épistémologie de la création artistique.

## Références bibliographiques

- Amade-Escot, C. (2001). *De l'usage des théories de l'enseignant. Questions de l'étude des contrats didactiques en éducation physique*. Bruxelles : De Boeck.
- Amade-Escot, C. et Venturini, P. (2009). Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept. *Éducation et didactique*, 3(1), 7-43.
- 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 en Sciences de l'éducation, Université de Toulouse). Récupéré de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00634310>.
- Arnaud-Bestieu, A. et Amade-Escot, C. (2010). La construction de la référence en danse contemporaine : analyse comparée de pratiques d'enseignement à l'école primaire. *Travail et formation en éducation*, 6. Récupéré de <https://tfe.revues.org/1244>.
- Banes, S. (2002). *Terpsichore en baskets. Post-modern dance*. Paris : Chiron, Centre national de la danse.
- Bateson, G. et Mead, M. (1993). *Balinese Character : A Photographic Analysis*. New York : New York Academy of Sciences.
- Baxandall, M. (1985). *Patterns of intentions : On the Historical Explanation of Pictures*. Yale University Press
- Baxandall, M. (1991). *Les Formes de l'intention* (C. Fraixe, Trad.). Nîmes : Jacqueline Chambon.
- Billeter, J.-F. (2012). *Un paradigme*. Paris : Allia.
- Blocher, J.-N. et Lefeuvre, L. (2017). Le système hybride Texte-Images-Sons : une exploration. *Recherches en didactiques*, 23.
- Blumer, H. (2004). *Georges Herbert Mead and Human Conduct*. Walnut Creek : Alta-Mira Press.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris : Minuit.
- Brousseau, G. (1998). *La théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Brousseau, G. (2009). *Le cas de Gaël revisité (1999-2009)*. Récupéré de <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00582620/>
- Brown, C. (1968). Time to walk in space. *Dance Perspective*, 34.
- Bruni, C. (1998). *L'enseignement de la danse et après !*. Paris : Germs.
- Cadopi, M. et Bonnery, A. (1990). *Apprentissage de la danse*. Joinville-le-Pont : Actio.
- Cariou, D., Kervran, M. et Rilhac, P. (2015). Malentendus et dysfonctionnements du jeu didactique à l'école primaire : la notion de « jeu alternatif ». *Revue Française de pédagogie*, 190, 75-88.
- Carroll, N. et Moore, M. (2010). La communication kinesthésique, par la danse, avec la musique. Dans J. Beauquiel et R. Pouivet, *Philosophie de la danse* (p. 99-114). Rennes : PUR.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné* (Réédition revue et augmentée). Grenoble : La pensée sauvage.

Chevallard, Y. (1996). *La transposition didactique et l'avenir de l'École*. Récupéré du site de l'auteur [http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/YC\\_1996\\_-\\_Fenetre\\_sur\\_cours.pdf](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/YC_1996_-_Fenetre_sur_cours.pdf).

Chevallard, Y. (2007). Education et didactique : la tension essentielle. *Education et didactique*, 1, 9-28.

Chevallard, Y et C. Ladage. (2010). *Enquêter pour connaître. L'émergence d'un nouveau paradigme scolaire et culturel à l'âge de l'internet*. Présenté à la Journée de réflexion sur le thème « Une approche anthropologique du didactique », Université de Liège, Belgique.

Chiambretto, S. (2011). *POLICES !*. Paris : grmx.

CND. (2015). *Centres chorégraphiques nationaux*. Pantin : CND, département ressources professionnelles.

Crance, M.-C. (2013). *Construction d'une oeuvre collective et apprentissage en éducation physique. Dynamiques de la pratique collective d'une classe de collégiens engagés dans un projet de construction d'un spectacle de danse sur l'échelle d'une année scolaire* (Thèse de doctorat, non publiée). Université de Nantes.

De Queiroz, J.-M. (2000). *A propos de l'éducation artistique à l'école*. Communication présentée aux 5ème rencontres départementales des conseillers pédagogiques artistiques à l'IUFM de Rennes.

Dewey, J. (1986). *The Later Works of John Dewey, Volume 8, 1925 – 1953 : 1933, Essays and How We Think, Revised Edition (John Dewey the Later Works, 1925-1953)*. Carbondale : Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1993). *Logique : la théorie de l'enquête*. (G. Deledalle, Trad.). Paris : PUF.

Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience*. (J.-P. Cometti, Trad.) Paris : Gallimard.

Dewey, J. (2011). *Démocratie et éducation. Suivi de Expérience et éducation* (J. Zask, Trad.). Paris : Armand Colin.

Douglas, M. (2004). *Comment pensent les institutions. Suivi de « La connaissance de soi » et « Il n'y a pas de don gratuit »* (A. Abeillé, Trad.). Paris : La Découverte.

Dowd, I. (1985). Ideokinesis, the nine lines of movement. *Contact Quarterly*, 2(8).

Dumez, H. (2013). Qu'est-ce qu'un cas, et que peut-on attendre d'une étude de cas ? *Le Libellio d'ÆGIS*, 9 (2), 13-26.

Dupuy, D. (2007). L'art de l'amateur. *Danse contemporaine, pratique et théorie. Marsyas, écrits pour la danse*. Marseille : Images en manœuvres.

Engeström, Y., Nummijoki, J. et Sannino, A. (2012). Embodied germ cell at work : Building an expansive concept of physical mobility in home care. *Mind, Culture, and Activity*, 19(3), 287-309.

Fabre, M. (2009). Qu'est-ce que problématiser ? Genèse d'un paradigme. *Recherches en éducation*, 6, 22-32.

Faure, S. (2000). *Socio-anthropologie des techniques de danse*. Paris : La Dispute.

Félix, J.-J. (2011). *Enseigner l'art de la danse ? L'acte artistique de danser et les fondements épistémologiques de la didactique de son enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

Fleck, L. (2005). *Genèse et développement d'un fait scientifique* (I. Lowy, Trad.). Paris : Les Belles lettres.

Forest, D. et Batézat-Batellier, P. (2013). Apprentissage d'une pratique instrumentale en orchestre à l'école : une approche didactique. *Éducation et didactique*, 7(3), 79-96.

Foucault, M. (1963). *Naissance de la clinique*. Paris : PUF.

- Frimat, F. *Qu'est-ce que la danse contemporaine ?* Paris : PUF.
- Ginzburg, C. (1989). *Mythes, emblèmes, traces*. Paris : Flammarion.
- Goujon, C. (2016). Didactisation de pratiques de savoir scientifiques, transactions avec des publics scolaires et non scolaires. Des scientifiques, de leur laboratoire à la Fête de la science (Thèse de doctorat non publiée). Université de Bretagne occidentale.
- Goodman, N. (2011). *Langages de l'art*. Paris : Fayard.
- Goodman, N. (2016). *Manières de faire des mondes*. (M.-D. Popelard, Trad.). Paris : Gallimard.
- Gruson, B. (2006). L'enseignement d'une langue étrangère à l'école et au collège : vers une meilleure compréhension des situations didactiques mises en oeuvre : analyse comparative de l'action de deux professeurs de CM2 et de deux professeurs de sixième (Thèse de doctorat non publiée). Université Rennes 2.
- Gruson, B. (2016). L'action conjointe en didactique des langues : élaboration conceptuelle et méthodologique (Habilitation à diriger des recherches non publiée). Université de Bretagne Occidentale.
- Gruson, B., Forest, D. et Loquet, M. (2012). *Jeux de savoir. Études de l'action conjointe en didactique*. Rennes : Presses universitaires.
- Guisguand, P. (2006). Réception du spectacle chorégraphique : d'une description fonctionnelle à l'analyse esthétique. *STAPS*, 74(4), 117-130.
- Guisguand, P. (2014). Les ateliers du spectateur, fabriques du sensible. *Quaderni*, 83, 59-72.
- Guisguand, P. et Triballat, T. (2001). *Danser au lycée*. Paris : L'Harmattan.
- Harbonnier-Topin, N. (2009). *Autour de la proposition dansée. regard sur les interactions professeur/élève dans la classe technique de danse contemporaine* (Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, CNAM). Récupéré de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00640042/document>
- Harbonnier-Topin, N. et Barbier, J.-M. (2012). *Voir pour faire plus et faire pour voir mieux*. Récupéré de la page personnelle de l'auteur <https://danse.uqam.ca/component/content/article/30-professeur/68-nicole-harbonnier-topin.html>
- Harbonnier-Topin, N. et Barbier, J.-M. (2014). L'apprentissage par imitation en danse : une "résonnance" constructive ?. *STAPS*, 103(1), 53-68.
- Harris, M. (1976). History and Significance of the Emic/Etic Distinction. *Annual Review of Anthropology*, 5, 329-350.
- Hintikka, J. (1994). *Fondements d'une théorie du langage*. Paris : PUF.
- Huesca, R. (2012). *Danse, art et modernité. Au mépris des usages*. Paris : PUF.
- Ingold, T. (à paraître). *Anthropology and/as education*. New-york : Routledge.
- Joffredo-Lebrun, S. (2016). Continuité de l'expérience des élèves et systèmes de représentation en mathématiques au cours préparatoire. Une étude de cas au sein d'une ingénierie coopérative (Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation non publiée). Université de Bretagne occidentale.
- Kuhn, T. (1983). *La structure des révolutions scientifiques* (édition augmentée). (L. Meyer, Trad.) Paris : Flammarion.
- Laban, R. (1994). *La maîtrise du mouvement*. (J. Challet-Haas, & M. Bastien, Trads.) Arles : Actes Sud.

- Lacine, N. (2000). Danse scolaire, objet de transgression en éducation. *Corps et culture*, 5. Récupéré de <http://corpsetculture.revues.org/681>
- Lascar, J. (2000). *La danse à l'école : pour une éducation artistique*. Paris : L'Harmattan.
- Lefeuvre, L. (2008). *Savoirs, dispositifs d'actualisation de savoirs et gestes d'enseignement* (Mémoire de master, Université Rennes 2). Récupéré de [http://cread.espe-bretagne.fr/sites/o-cedar.espe-bretagne.fr/files/memoire\\_master\\_vers30.pdf](http://cread.espe-bretagne.fr/sites/o-cedar.espe-bretagne.fr/files/memoire_master_vers30.pdf)
- Lefeuvre, L. (2012). Travail épistémique et transposition du savoir. Dans B. Gruson, D. Forest et M. Loquet (dir.). *Jeux de savoir. Etudes de l'action conjointe en didactique*. Rennes : Presses Universitaires.
- Le Hénaff, C. (2013). *L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture* (Thèse de doctorat non publiée, Université Rennes 2). Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-00871763/document>
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire : approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Berne : Peter Lang.
- Leutenegger, F., Amade-Escot, C. et Schubauer-Leoni, M.-L. (2014). *Interactions entre recherches en didactique(s) et formation des enseignants : questions de didactique comparée*. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Ligozat, F. (2008). Un point de vue de didactique comparée sur la classe de mathématiques. Étude de l'action conjointe du professeur et des élèves à propos de l'enseignement/apprentissage de la mesure des grandeurs dans des classes françaises et suisses romandes (Thèse de Sciences de l'Éducation non publiée). Université de Genève et Université d'Aix-Marseille.
- Loquet, M. (2009). Jeu épistémique et jeu d'apprentissage dans les activités physiques sportives et artistiques : vers une approche comparatiste en didactique (Habilitation à Diriger des Recherches non publiée). Université Rennes 2.
- Loquet, M. (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*, 29, 38-54.
- Loquet, M., Garnier, A. et Amade-Escot, C. (2002). Transmission des savoirs en activités physiques, sportives et artistiques dans des institutions différentes : enseignement scolaire, entraînement sportif, transmission chorégraphique. *Revue française de pédagogie*, 141 (1), 99-109.
- Loquet, M., Roncin, E. et Roessle, S. (2007). L'action conjointe dans le système didactique en activités physiques, sportives, et artistiques : les formes non verbales de communication didactique. Dans G. Sensevy et A. Mercier (dir.). *Agir Ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, (p. 23-151). Rennes : PUR.
- Loupe, L. (2000). *Poétique de la danse contemporaine* (Deuxième édition complétée). Bruxelles : Contredanse.
- Marlot, C. (2008). *Caractérisation des transactions didactiques : deux études de cas en Découverte Du Monde Vivant au cycle II de l'école élémentaire* (Thèse de doctorat, Université Rennes 2). Récupéré de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00297536v1/document>.
- Martin, B. (2001). Dramaturgie et analyse dramaturgique. *L'Annuaire théâtral*, 29, 82-98.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.
- Mead, G. (2006). *L'esprit, le soi, et la société*. Paris : PUF.
- Mercier, A. (2008). Pour une lecture anthropologique du programme didactique. *Éducation et didactique*, 2 (1).

- Mercier, A. et Salin, M.-H. (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* (p. 203-244). Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques de Bordeaux.
- Messina, V. (2012). Enseignement-apprentissage d'un extrait d'œuvre chorégraphique à l'école élémentaire. Analyse didactique dans le cadre d'une classe à PAC danse (Mémoire master non publiée). Université Rennes 2.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2001). *Le plan pour les arts et la culture à l'École*. Récupéré de [http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wpcontent/uploads/2012/07/le\\_plan\\_pour\\_les\\_arts\\_et\\_la\\_culture.pdf](http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wpcontent/uploads/2012/07/le_plan_pour_les_arts_et_la_culture.pdf).
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2008a). *Les programmes de l'école primaire. Bulletin officiel Hors-série n° 3 du 19 juin 2008*.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2008b). *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. (2012). *Programmes d'enseignement : modifications. Bulletin officiel, n° 1 du 5 janvier 2012*.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2014). *Projet de référentiel pour l'éducation artistique et culturelle*.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2015a). *Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège. Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015*.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2015b). *Socle commun de compétences, de connaissances et de culture. Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015*.
- Montaud, D. (2014). *Le rapport aux œuvres dans l'enseignement de la danse au collège : analyse didactique de l'évolution de l'épistémologie pratique d'un professeur d'éducation physique et sportive* (Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Toulouse 2). Récupéré de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01217492>.
- Montaud, D. et Amade-Escot, C. (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, 22*. Récupéré de <https://questionsvives.revues.org/1628>
- Motais-Louvel, G. (2007). Introduire la danse à l'école primaire : Enjeux d'un processus de « pédagogisation » d'une discipline artistique (Thèse en Sciences de l'éducation non publiée). Université Rennes 2 Haute Bretagne.
- Motais-Louvel, G. (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, 43(1)*, 175-206.
- Motais-Louvel, G. (2012). Pratiquer une activité chorégraphique à l'école primaire : quels jeux épistémiques. Dans B. Gruson, D. Forest et M. Loquet (dir.). *Jeux de savoir. Études de l'action conjointe en didactique*. Rennes : Presses universitaires.
- Pavis, P. (1996). *Dictionnaire du théâtre*. Paris : Dunod.
- Péguy, C. (1993). *De J. Coste*. Arles : Actes Sud.
- Phetchangpeng, S. (2013). *La transmission des savoirs dans les monastères tai lue du Laos* (Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Bretagne occidentale). Récupéré de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00958013>.
- Pouillaude, F. (2004). Scène et contemporanéité. *Rue Descartes, 44(2)*, 8-20.



- Pouillaude, F. (2006). Vouloir l'involontaire et répéter l'irrépérable. Dans A. Boissière et C. Kintzler (dir.). *Approche philosophique du geste dansé* (p. 145 - 162). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Pouillaude, F. (2009). *Le désœuvrement chorégraphique. Étude sur la notion d'œuvre en danse*. Paris : Vrin.
- Santini, J. (2009). Caractérisation de l'élaboration conjointe de la compréhension conceptuelle et des performances associées : volcans et séismes au cours moyen (Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation non publiée). Université Rennes 2.
- Sebanz, N., Bekkering, H. et Knoblich, G. (2006). Joint action : bodies and minds moving together. *Trends in Cognitive Sciences*, 10(2), 70-76.
- Sensevy, G. (1999). Éléments pour une anthropologie de l'action didactique (Habilitation à diriger des recherches non publiée). Université de Provence.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. Dans G. Sensevy, et A. Mercier (dir.). *Agir Ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 13-49). Rennes : PUR.
- Sensevy, G. (2011a). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique* Bruxelles : De Boeck.
- Sensevy, G. (2011b). Patterns of Didactic Intentions. Thought Collective and Documentation Work . Dans G. Gyslain, B. Pepin, et L. Trouche (dir.). *From Text to "Lived" Resources : Mathematics Curriculum Materials and Teacher Development* (p. 43-57). New-York : Springer.
- Sensevy, G. (2011c). Comprendre l'action didactique : méthode et jeux d'échelle (chapitre 6). Dans G. Sensevy. *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Récupéré de <http://python.espe-bretagne.fr/sensevy/sensdusavoir/LeSensDuSavoirChap6.pdf>
- Sensevy, G. (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*, 7(2), p. 105-131.
- Sensevy, G. et Mercier, A. (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses universitaires.
- Sensevy, G., Mercier, A., Schubauer-Leoni, M., Ligozat, F., & Perrot, G. (2005). An attempt to model the teacher's actions in mathematics class. *Educational studies in mathematics*, 59(1). p. 153-181.
- Sensevy, G. et Vigot, N. (2016). Modélisation de l'action et contrefactuels. Un exemple exploratoire en didactique. *Trema* (45), p. 83-91.
- Revel, J. et Passeron, J.-C. (2005). *Penser par cas. Raisonner par singularités*. Paris : EHESS.
- Ricœur, P. (2015). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Roesslé, S. (2009). Construction de dispositions didactiques chez le jeune enfant, des pratiques familiales – bébés nageurs et jeu à la maison – vers l'entrée dans les apprentissages scolaires à l'école maternelle (Thèse de doctorat en Sciences et techniques des activités physiques et sportives non publiée). Université Rennes 2 Haute Bretagne.
- Romain, M. (2001). *La danse à l'école primaire*. Paris : Retz.
- Thomas, A. et Perez, T. (2001). *EPS danse. Danser en milieu scolaire*. Nantes : CRDP des pays de la Loire.
- Thomas, A. et Perez, T. (2000). *EPS danse. Danser les Arts*. Nantes : CRDP des pays de la Loire.

Tomasello, M. (2008). *Origins of Human Communication*. Cambridge : MIT Press.

Vellet, J. (2003). Contribution à l'étude des discours en situation dans la transmission de la danse : discours et gestes dansés dans le travail d'Odile Duboc (Thèse de doctorat en danse non publiée). Université de Paris 8.

Vellet, J. (2006). La transmission matricielle de la danse contemporaine. *STAPS*, 72(2). p. 79-91.

Vellet, J. (2014). Les discours tissent avec les gestes les trames de la mémoire. *Recherches en danse*, 2. Récupéré de <http://danse.revues.org/353>

Wittgenstein, L. (1982). *Remarques sur le rameau d'or de Frazer : Wittgenstein et l'anthropologie (Le bruit du temps)*. (J. Lacoste, Trad.). Lausanne : L'Âge d'homme.

Wittgenstein, L. (1996). *Le cahier bleu et le cahier brun*. (M. Goldberg et J. Sackur, Trads.). Paris : Gallimard.

Wittgenstein, L. (2005). *Recherches philosophiques* (F. Dastur, É. Maurice, J.-L. Gautero, D. Janicaud, et E. Rigal, Trads.). Paris : Gallimard.



# Table des Matières

Remerciements .....	5
Sommaire .....	9
Introduction générale.....	13
<b>1<sup>ère</sup> Partie – Éléments de contextualisation et de problématisation .....</b>	<b>17</b>
<b>Chapitre 1 – Problématisation d’une approche didactique de la danse et de la création chorégraphique .....</b>	<b>19</b>
Introduction .....	21
<b>I. La danse et la création chorégraphique : premiers éléments .....</b>	<b>21</b>
1. La danse et la création chorégraphique comme <i>œuvres humaines</i> et comme <i>pratiques épistémiques</i> .....	21
2. Danser et chorégrapier .....	22
3. La création comme <i>expérience</i> .....	23
<b>II. La danse et la création chorégraphique dans l’institution scolaire et à l’école élémentaire en particulier .....</b>	<b>25</b>
1. Quelques repères historiques .....	25
2. Pratiques artistiques et parcours de l’élève.....	26
3. La danse et la création chorégraphique à l’école élémentaire .....	27
3.1 Une double inscription curriculaire .....	27
3.2 Les enjeux de la pratique .....	27
<b>III. Approche didactique de la danse et de la création chorégraphique.....</b>	<b>29</b>
1. Une approche didactique de la danse à l’École.....	29
2. La question de la référence dans l’enseignement de la danse à l’École .....	30
<b>IV. Formulation des questions de recherche en lien avec les cas analysés .....</b>	<b>31</b>
1. Le cas de la création <i>POLICES !</i> de Rachid Ouramdane .....	32
2. Le cas des interventions d’un artiste chorégraphique à l’école.....	33
3. Le cas de séances menées par une enseignante dans une classe élémentaire .....	33
<b>Chapitre 2 – Outils théoriques mobilisés dans l’analyse .....</b>	<b>35</b>
Introduction .....	37
<b>I. La théorie de l’action conjointe en didactique : quelques soubassements épistémologiques .....</b>	<b>38</b>
1. Posture grammaticale, logique de la pratique et action conjointe.....	38
2. Les savoirs comme puissances d’agir et comme pratiques de savoir .....	40
3. Arrière-plan et voir-comme .....	41
4. Le modèle du jeu .....	41
4.1 Voir l’action conjointe (didactique) comme un jeu .....	42
4.2 Jeu épistémique et jeu d’apprentissage .....	43
4.3 Jeu et système stratégique .....	45
4.4 Construction du jeu et intentions.....	46
<b>II. Analyser l’action conjointe (didactique).....</b>	<b>48</b>
1. Le contrat .....	48
2. Le milieu .....	49
3. Le milieu comme possibilité d’enquête .....	51
4. Définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser .....	54
5. Faire milieu.....	55
6. Se faire milieu .....	56

<b>Chapitre 3 – Méthodologie retenue.....</b>	<b>59</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>61</b>
<b>I. De l'étude de cas à la constitution de faits emblématiques.....</b>	<b>61</b>
<b>1. Fondements de l'analyse par cas.....</b>	<b>62</b>
<b>2. Une analyse <i>horizontale</i> des cas.....</b>	<b>62</b>
<b>3. Une analyse historique des cas.....</b>	<b>64</b>
<b>4. Constitution d'une emblématicité des cas.....</b>	<b>65</b>
<b>II. Recueil et analyse des données.....</b>	<b>65</b>
<b>1. Positionnement du chercheur.....</b>	<b>66</b>
<b>2. Choix des cas retenus.....</b>	<b>66</b>
<b>3. Outils spécifiques au recueil de données.....</b>	<b>67</b>
3.1 Les films d'étude.....	67
3.2 Les notes de terrain.....	68
3.3 Les entretiens.....	69
3.4 Les documents.....	69
<b>4. Outils spécifiques à l'analyse des données.....</b>	<b>70</b>
4.1 Le parti-pris d'une description multimodale.....	70
4.2 Des outils pour analyser et décrire la pratique.....	71
4.3.1 Transcription de l'action.....	72
4.3.2 Production de synopsis d'action.....	72
4.3.2 Usage de l'intrigue didactique.....	72
4.3 Décrire l'expérience du corps dansant.....	73
4.3.1 Les systèmes hybrides texte-image.....	73
4.3.2 Description du corps en mouvement à partir des travaux de Laban.....	75
4.4 Usage de contrefactuels.....	75
<b>2<sup>ème</sup> partie – Présentation des analyses empiriques, discussion et perspectives..</b>	<b>77</b>
<b>Chapitre 4 - Le cas de la création <i>POLICES !</i> de Rachid Ouramdane.....</b>	<b>79</b>
<b>Une analyse de l'action conjointe entre un chorégraphe et des danseurs.....</b>	<b>79</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>81</b>
<b>I. Genèse de la pièce <i>POLICES !</i> comme arrière-plan à l'analyse de l'action conjointe.....</b>	<b>82</b>
<b>1. Contexte d'émergence de la pièce <i>POLICES !</i>.....</b>	<b>82</b>
1.1 Le chorégraphe Rachid Ouramdane et sa démarche artistique.....	82
1.2 Rencontres et collaborations avec Sonia Chiambretto.....	84
1.3 Constitution d'un problème.....	85
1.4 Le texte <i>POLICES !</i> .....	86
<b>2. La pièce chorégraphique <i>POLICES !</i>.....</b>	<b>87</b>
2.1 Interprètes et artistes associés.....	87
2.1.1 Les interprètes de la pièce.....	87
2.1.2 Les artistes associés.....	90
2.2 Territoires et re-crétations.....	90
2.3 Ecriture chorégraphique et dramaturgique.....	91
<b>3. Du texte <i>POLICES !</i> à la pièce chorégraphique.....</b>	<b>92</b>
3.1 Le temps des directives.....	95
3.1.1 La diversité des corps.....	95
3.1.2 L'idée de polyphonie et le travail de composition sonore.....	97
3.1.3 Les échanges avec les artistes associés.....	98
3.2 Le temps des répétitions.....	98
3.2.1 Session 1, ébauche d'une première <i>forme chorégraphique</i> .....	98
3.2.2. Session 2, la forme chorégraphique comme <i>matériau</i> à travailler.....	99
3.2.3 Session 3, stabilisation ponctuelle de la forme chorégraphique.....	99
3.3 Le temps des représentations.....	100
<b>4. Premiers éléments concernant le jeu épistémique de la création chorégraphique</b>	<b>100</b>

<b>II. Travailler la Danse des bras .....</b>	<b>102</b>
<b>1. Contexte de l'observation .....</b>	<b>102</b>
<b>2. La Danse des bras .....</b>	<b>104</b>
2.1 Description de la séquence du point de vue du spectateur-chercheur .....	105
2.2 Description de la séquence comme problème à résoudre .....	106
2.2.1 Emergence du cadre d'action de la Danse des bras.....	106
2.2.2 Exemplifier le texte.....	108
2.3 Description de la séquence à partir des consignes proposées aux danseurs par le chorégraphe .....	110
2.4 Description de la séquence comme <i>jeu d'improvisation et d'écriture chorégraphique</i> ..	112
<b>3. Présentation de l'épisode analysé .....</b>	<b>113</b>
3.1 Mise en intrigue de l'épisode .....	114
3.2 Vues synoptiques de « ce que le chorégraphe fait faire aux danseurs » comme jeux de création .....	116
3.2.1 Découpage de la séance en jeux de création.....	116
3.2.2 Différentes vues synoptiques.....	117
<b>4. Logique des jeux de création .....</b>	<b>124</b>
4.1 Logique des jeux de création dans la phase d'expérimentation .....	124
4.1.1 Définition et dévolution d'un problème épistémique dans le JdC 1.....	124
4.1.2 Les JdC 2 à 7, comme enquête sur l'action gestuelle des bras .....	126
4.1.3 Logique du JdC 8 au JdC 9 .....	138
4.1.4 Synthèse concernant la phase d'expérimentation .....	141
4.2 Les jeux de création dans la phase de mise en situation de représentation .....	143
4.2.1 Faire le solo en musique dans le JdC 10.....	143
4.2.2 JdC 11, être spectateur de CHOR et MAN .....	147
4.2.3 <i>L'imaginaire</i> et le lien entre pensée et action, dans les JdC 13 et 15.....	149
4.2.4 Synthèse concernant la phase de « mise en situation de représentation ».....	151
 <b>Chapitre 5 – Les interventions d'un artiste chorégraphique à l'école élémentaire</b> .....	 <b>153</b>
<b>Une analyse de l'action conjointe entre un chorégraphe, une enseignante et des élèves.....</b>	<b>153</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>155</b>
<b>I. Présentation du projet.....</b>	<b>155</b>
<b>1. Un projet partenarial école/artiste/structure culturelle.....</b>	<b>156</b>
1.1 Les missions de l'école concernant une éducation artistique et culturelle .....	156
1.2 Les missions du Musée de la danse et le projet en question .....	156
1.3 Éléments biographiques de l'artiste chorégraphique .....	157
1.4 La classe, l'enseignante, les élèves .....	158
<b>2. Mise en œuvre du projet .....</b>	<b>159</b>
2.1 Les différentes activités du projet .....	159
2.2 Les séances de pratique dansée.....	162
2.3 La chorégraphie collective .....	163
<b>II. Analyse de l'action conjointe artiste / enseignante / élèves-danseurs .....</b>	<b>165</b>
<b>1. Analyse macroscopique des séances .....</b>	<b>165</b>
<b>2. Analyse de l'activité « mise en mouvement du corps ».....</b>	<b>168</b>
2.1 Vue synoptique de la séance 6.....	168
2.2 Analyse d'un épisode relevant du jeu d'apprentissage « faire faire des exercices individuels pour se préparer à danser ».....	170
2.2.1 Description de l'épisode.....	170
2.2.2 L'enchaînement.....	171
2.2.3 Quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves par rapport aux capacités épistémiques prises pour référence par Dom ? .....	171
2.2.4 Que nous montre cet épisode ?.....	173
2.2.5 Qu'est ce que cela change d'un point de vue épistémique pour les élèves ? .....	177
2.3 Analyse d'un épisode relevant du jeu d'apprentissage « faire expérimenter des situations d'actions, à deux, à plusieurs ou collectives ».....	180

2.3.1	Expliciter la situation de <i>l'arbre</i> .....	180
2.3.2	Quelles sont les capacités épistémiques faisant référence pour Dom ? .....	182
2.3.3	Faire faire <i>l'arbre</i> .....	183
2.3.4	Préciser le sens à attribuer au verbe « tirer » .....	188
2.3.5	Faire sentir le <i>jeu du poids/contrepois</i> .....	189
2.4	Synthèse concernant l'activité « mise en mouvement du corps ».....	189
2.4.1	Des capacités épistémiques à la construction d'une <i>disponibilité</i> .....	189
2.4.2	Le jeu didactique dans l'activité « mise en mouvement du corps ».....	190
2.4.3	<i>Se faire milieu</i> .....	191
<b>3.</b>	<b>Analyse de l'activité « création d'une chorégraphie » .....</b>	<b>192</b>
3.1	Ecriture de la chorégraphie .....	192
3.2	Analyse d'un épisode relevant du jeu d'apprentissage « faire danser une phrase chorégraphiée en amont » .....	198
3.2.1	Vue synoptique de la séance 7 .....	198
3.2.2	Organisation de la phrase chorégraphiée par Dom et enseignée aux élèves .....	199
3.2.2	Apparition d'un décalage entre les attentes du chorégraphe et le module TOUCHER dansé par les élèves .....	201
3.2.3	Description et analyse de ce qui se joue entre Dom et les élèves.....	203
3.2.4	Ce que nous montre la suite de l'épisode.....	214
3.3	Analyse du jeu d'apprentissage « faire danser toute la chorégraphie ».....	215
3.3.1	Accompagner les élèves.....	215
3.3.2	Création de la séquence de <i>la ligne</i> .....	216
3.3.3	Jeux de langage/formes de vie.....	218
3.4	Synthèse concernant l'activité « création d'une chorégraphie » .....	219
	<b>Chapitre 6 - « Faire danse » avec sa classe .....</b>	<b>221</b>
	<b>Une analyse de l'action conjointe entre une enseignante et ses élèves.....</b>	<b>221</b>
	<b>Introduction .....</b>	<b>223</b>
<b>I.</b>	<b>Présentation du terrain de l'étude.....</b>	<b>223</b>
1.	Présentation de l'enseignante et du projet didactique .....	224
2.	Le rapport à la danse de Hel .....	226
3.	Présentation de la classe.....	228
4.	Présentation des séances de pratique dansée.....	228
5.	Modalités de notre observation.....	229
<b>II.</b>	<b>Analyse de l'action conjointe enseignante / élèves-danseurs .....</b>	<b>230</b>
1.	Analyse macroscopique des séances .....	231
2.	Analyse de l'activité « mise en mouvement du corps ».....	233
2.1	Eléments saillants issus de l'observation des séances.....	234
2.2	Analyse d'un épisode relevant de l'activité « mise en mouvement du corps » .....	234
2.2.1	Analyse du jeu d'apprentissage « faire faire des exercices individuels pour se préparer à danser ».....	235
2.2.2	Analyse du jeu d'apprentissage « faire expérimenter des situations d'actions à deux, à plusieurs ou collectives » .....	238
3.	Analyse de l'activité « création d'une phrase dansée » .....	243
3.1	Vue synoptique du processus de création de la phrase dansée.....	243
3.2	Description et analyse du jeu didactique pour créer la phrase dansée.....	244
3.2.1	Séance 1 .....	244
3.2.2	Séance 2 .....	246
3.2.3	Séance 3 .....	248
3.2.4	Séance 4 .....	253
3.2.5	Séances 5 et 6 .....	256
3.2.6	Séance 7 .....	258
3.3	Synthèse concernant l'activité « création d'une phrase dansée ».....	259
4.	Analyse des activités « mise en situation de représentation » et « échanges verbaux collectifs » .....	261
4.1	Contextualisation de l'épisode analysé.....	262
4.2	Analyse du mJA10 dans l'activité « mise en situation de représentation » .....	262
4.3	Analyse du mJA11 dans l'activité « échanges verbaux collectifs » .....	265

4.4 Synthèse concernant les activités « échanges verbaux collectifs » et « mise en situation de représentation » .....	270
<b>Chapitre 7 - Synthèse, discussion, limites et perspectives à partir des cas analysés</b> .....	<b>273</b>
<b>Introduction</b> .....	<b>275</b>
<b>I. Synthèse et discussion à partir des trois études de cas</b> .....	<b>275</b>
<b>1. Jouer/faire jouer le jeu de la création chorégraphique</b> .....	<b>276</b>
1.1 <i>Jouer/faire jouer</i> le jeu d'écriture dramaturgique.....	276
1.2 <i>Jouer/faire jouer</i> le jeu d'écriture chorégraphique .....	278
<b>2. Jouer/faire jouer le jeu du danseur</b> .....	<b>280</b>
<b>3. Jouer/faire jouer le jeu du spectateur</b> .....	<b>283</b>
<b>4. Quelques points de discussion à partir des trois analyses</b> .....	<b>284</b>
4.1 Le jeu de la création chorégraphique comme <i>forme d'enquête</i> .....	285
4.2 Le jeu du danseur comme <i>forme d'attention</i> .....	286
4.3 <i>Forme scolaire, temps didactique et expérience</i> .....	287
<b>II. Limites et perspectives à partir des trois études de cas</b> .....	<b>287</b>
<b>1. Limites de l'enquête</b> .....	<b>287</b>
<b>2. Perspectives de recherche</b> .....	<b>288</b>
<b>Références bibliographiques</b> .....	<b>291</b>







## 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.

---

La recherche se centre sur trois études de cas pour caractériser la manière dont les savoirs de la danse et de la création chorégraphique sont mobilisés dans différentes institutions : séances de travail entre un chorégraphe et des danseurs en contexte de création, interventions d'un artiste chorégraphique en milieu scolaire, pratique scolaire de la danse menée par une enseignante à l'école élémentaire. Notre approche relève d'une anthropologie didactique, en s'appuyant sur la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD), qui amène à analyser les transactions des différents acteurs observés (chorégraphe, danseurs, enseignantes, élèves), pour saisir à travers la construction des œuvres chorégraphiques, la *vie* des savoirs qui leurs donnent forme. Elle conduit à caractériser la création comme un processus d'*enquête*, à partir duquel chorégraphes et danseurs s'engagent dans un *milieu d'invention*. La mise en perspective des différentes études de cas permet de reconsidérer les conditions et les enjeux d'un enseignement-apprentissage de la danse à l'école, par un rapprochement entre pratiques chorégraphiques professionnelles et pratiques scolaires. En particulier, la question de l'expérience des élèves dans les processus de création en contexte scolaire est ici interrogée à l'aune d'une analyse de l'activité effective des artistes en situation de création. La recherche amène à questionner la manière dont les pratiques artistiques peuvent être pratiquées au sein de l'institution scolaire. L'approche didactique retenue permet de reconsidérer la relation professeur/élèves, à la lumière des spécificités inhérentes à ces pratiques.

**Mots-clés :** danse, création chorégraphique, pratiques chorégraphiques, didactique, action conjointe, théorie de l'action conjointe en didactique, jeux épistémiques, enquête, parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC)

---

## A didactic approach to dance and choreographic creation.

From choreographer/dancers' joint action, to teacher/students' joint action in elementary school.

---

The research focuses on three case studies to characterize how knowledge of dance and choreographic creation is mobilized in different institutions: work sessions between a choreographer and dancers in a context of creation, interventions by a choreographic artist in schools, and school dance practice conducted by an elementary school teacher. Our approach is based on a didactic anthropology, based on the Joint Action Theory in Didactics (JATD), which leads us to analyse the transactions of the different actors we observe (choreographers, dancers, teachers, students) in order to understand through the construction of choreographic works, the life of the knowledge that shapes them. It results in characterizing creation as a process of *inquiry*, from which implies that choreographers and dancers get involved into an *inventive milieu*. The different case studies we put into perspective lead us to reconsider the conditions and issues of dance teaching and learning in schools, and to argue for a closer relationship between professional choreographic practices and school practices. In particular, the question of students' experience in creative processes in the school context is questioned here on the basis of an analysis of the actual activity of artists in creative situations. The research raises questions about how artistic practices can be practiced within the school institution. The didactic approach chosen allows us to reconsider the teacher-student relationship in the light of the specificities inherent in these practices.

**Key-words :** dance, choreographic creation, choreographic practices, didactic, joint action, joint action theory in didactic (JATD), epistemic games, inquiry, artistic and cultural education course