

COMMENT UTILISER LES INDUCTEURS ET FACILITER L'ENGAGEMENT DES ELEVES EN DANSE ?



Mémoire professionnel de **Valérie Couvidat**
Rédigé sous la direction de **Mme R. Tapie**

MAI 2009

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont soutenue depuis l'élaboration jusqu'à la réalisation de mon mémoire professionnel.

J'adresse plus particulièrement de vifs remerciements:

- A l'enseignante de la classe auprès de laquelle j'ai effectué la présente étude pour son attention, son consentement et sa considération à mon égard.

- A Mme Tapie pour avoir accepté de diriger le présent mémoire professionnel et pour m'avoir soutenue.

PARTIE I – REGARD THEORIQUE

I – APPROCHE GÉNÉRALE

1. Des définitions...
2. ... à la logique interne de l'activité

II – APPROCHE PRAXÉOLOGIQUE

1. De la place du modèle...
2. ... à l'évolution des pratiques

III – APPROCHE DIDACTIQUE

1. De l'institution...
2. ... aux enjeux de la danse à l'école...
3. ... en vivant des rôles sociaux différents

IV – APPROCHE PÉDAGOGIQUE

1. De la démarche d'enseignement...
2. ... au processus de création...
3. ... en utilisant des inducteurs

PARTIE II – EXPERIMENTATION

I – DÉMARCHE EXPÉRIMENTALE

1. Présentation du cadre de l'expérimentation
2. Conception de l'Unité d'Apprentissage

II – RECUEIL DE DONNÉES

1. Les grilles d'observation destinées aux élèves
2. Les grilles d'observation destinées à recueillir des données

III – TRAITEMENT DES DONNÉES

1. Etape 1: Découverte et appropriation
2. Etape 2: Enrichissement, vers la diversification
3. Etape 3: Enrichissement, vers la différenciation
4. Etape 4: Vers la représentation

PARTIE III – ANALYSE DES DONNEES

I – LECTURE DES DONNÉES

1. Compétences motrices et expressives
2. Compétences motrices et cognitives
3. Compétences communicationnelles

II – INTERPRÉTATION DES DONNÉES

1. Deux types d'inducteurs à différencier
2. Des éléments de réponse pour améliorer nos pratiques

INTRODUCTION

Accordant un intérêt personnel à toute forme d'Art, j'ai trouvé particulièrement intéressant de pouvoir traiter d'une activité artistique dans mon mémoire professionnel.

S'exprimer à travers la création représente pour moi un enjeu fort; l'Art conduit non seulement à s'interroger sur soi-même et sur son rapport au monde, et dans la mesure où il se donne à voir, il amène également à se mettre à la place de l'autre.

Etant passionnée par la danse contemporaine que j'ai moi-même eu l'occasion de pratiquer, j'ai naturellement été conquise à l'idée de pouvoir mener une expérimentation ayant pour objet d'étude la danse à l'école.

Mon choix s'explique par ailleurs par une motivation de nature professionnelle. En effet, si je pense avoir cerné l'enjeu général des activités physiques et artistiques à l'école, il m'apparaît encore difficile d'appréhender la démarche d'enseignement à adopter en danse pour amener les élèves à s'exprimer tout en leur permettant de construire de véritables apprentissages.

C'est selon cette préoccupation sur la manière de mettre en jeu la créativité des élèves tout en favorisant l'émergence de réponses corporelles que j'ai été amené à m'interroger sur la place et le rôle des inducteurs en danse.

PARTIE I
APPROCHE THEORIQUE

I. APPROCHE GÉNÉRALE

1. Des définitions...

Selon le dictionnaire, la danse se définit comme une « suite de mouvements du corps volontaires, rythmés (le plus souvent au son de la musique), ayant leur but en eux-mêmes et répondant à une esthétique ».¹

P. Valéry ajoute que « la danse n'est que l'action de l'ensemble du corps humain (...) transposée dans un monde, dans une sorte d'espace temps, qui n'est plus tout à fait le même que celui de la vie pratique ».¹

N. Gueber Walsh et al. étayent cette définition en affirmant que « la danse est l'art du mouvement dont le matériel est le corps. Le corps pour celui qui danse, est ce qui se vit et se ressent avec une sensibilité, une conscience, qui ne sont accessibles que par la voie du mouvement et des images mentales intrinsèques à la pratique de cet art. »²

N. Imberty et A. Sebire³ partagent et résument ces positions lorsqu'ils affirment que danser, « c'est utiliser son corps comme matériau, l'imaginaire et les relations comme moteurs ».

1 Sous la direction de Rey-Debove J. et Rey A. (2000) *Le Petit Robert, Dictionnaire de la langue française*, éd. Dictionnaires Le Robert, Paris

2 Guerber Walsh N., Leray C., Maucouvert A. (1997) *Danse, « de l'école... aux associations »*, éd. Revue EPS, Paris

3 Imberty N., Sebire A.. (2006) *Danser à l'école*, Equipe EPS Paris
<http://eps-premier-degre.scola.ac-paris.fr/Des%20disciplines/Danse/Accueil.htm>

2. ... à la logique interne de l'activité

D'après M. Romain, la danse se définit selon trois dimensions:

la fonction de symbolisation, la motricité expressive et les conduites de communication.

- **La fonction de symbolisation** repose sur la mobilisation de son imaginaire pour s'approprier le réel et l'évoquer au moyen d'une motricité signifiante pour celui qui la regarde. Il s'agit de « convertir des images mentales en mouvement, et les mouvements en images lisibles par les spectateurs. »⁴
- **La motricité expressive** consiste à mobiliser son corps pour produire ou reproduire des formes corporelles.
- **Les conduites de communication** visent à communiquer aux autres sa relation poétique au réel au moyen d'une motricité expressive. Il s'agit d'être à l'écoute, de s'adapter, d'impulser, de réagir et de coordonner ses actions avec celles des partenaires.

On rencontre plus communément ces trois fonctions intrinsèques à l'activité de danse sous les termes de **dimension symbolique**, **dimension corporelle** et **dimension sociale**.

Andrée Bonnery les évoque de manière synthétique lorsqu'elle affirme que « parler de danse, c'est se situer dans une problématique de l'art et de la création dans le but de développer les fonctions d'invention, de réalisation et de communication ».⁵

Cette logique interne de l'activité autorise différentes approches dans la pratique de la danse.

4 Romain M. (2001) *La danse à l'école primaire*, éd. Retz, coll. Les guides ressources, Tours

5 Bonnery A. *Danse, Académie de Dijon*, <http://eps.ac-dijon.fr/danse/index.htm>

II. APPROCHE PRAXÉOLOGIQUE

1. De la place du modèle...

Comme dans toutes activités artistiques, la danse se définit selon deux démarches: la technique de style où la dominante est le modèle et la technique créative où la dominante est la créativité.

- Dans **la technique de style**, le mouvement est engendré par une conformité au modèle. Il s'agit d'imiter le mouvement puis d'interpréter le geste. On cherche à développer la précision, la fidélité au modèle. Ce n'est que dans un second temps que peut éventuellement intervenir la créativité en transformant le modèle.
- Dans **la technique créative**, le mouvement est engendré par un thème et élaboré par le danseur.

N. Guerber Walsh et al. précisent que « dans la technique de style, le processus d'apprentissage s'élabore de la structure vers l'intériorisation alors qu'il se construit de l'intériorisation vers la structure dans la technique créative. »⁶

La place respective du modèle et de l'improvisation en danse est à l'origine de l'évolution des pratiques et de la danse contemporaine.

⁶ Guerber Walsh N., Leray C., Maucouvert A. (1997) *Danse, « de l'école... aux associations »*, éd. Revue EPS, Paris

2. ... à l'évolution des pratiques

Dans nos sociétés occidentales, la danse a premièrement été appréhendée selon une pratique codifiée et conventionnelle affranchie de toute forme d'improvisation.

La danse contemporaine est née à la fin du XIX^{ème} siècle en même temps que le cinéma. Comme lui, c'est un art nouveau qui surgit. La danse contemporaine s'installe sur le refus du modèle d'un geste issu de la tradition et sur le principe d'une danse qui exprime l'identité de chacun. Un intérêt majeur est accordé à ce que l'individu porte en lui d'original et de sensible.

Dans les années 1960, aux Etats-Unis, des chorégraphes comme A. Halprin mettent l'improvisation au premier plan dans la pratique de la danse contemporaine. Il faut laisser surgir le mouvement de façon imprévisible pour éliminer les réactions stéréotypées et dépasser les blocages.

Par la suite, d'autres chorégraphes comme J. Robinson, F. et D. Dupuy ont développé cette démarche.

Cette conception de la danse a permis de développer une démarche où l'artiste est acteur de sa danse.

III. APPROCHE DIDACTIQUE

1. De l'institution...

L'éducation physique et sportive est l'une des disciplines enseignées au cycle 2. Elle « vise le développement des capacités nécessaires aux conduites motrices et offre une première initiation aux activités physiques, sportives et artistiques. »⁷

Cette discipline s'attache à développer chez les élèves quatre grands domaines de compétences dont l'un se définit par la capacité à « concevoir et réaliser des actions à visées expressive, artistique et esthétique ».

La danse est une activité intégrée dans ce domaine de compétences et doit permettre aux élèves « d'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 ».⁷

2. ... aux enjeux de la danse à l'école...

A la question « *quelle danse pour l'enfant à l'école?* », M. Bonjour répond que le but est de « faire accéder les enfants à la dimension artistique du corps ». Il s'agit de « s'approprier la danse à voir, par la danse à vivre, sans les dissocier ». ⁸

La pratique de la danse à l'école doit permettre l'accès « à des compétences

⁷ Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2008) *Bulletin Officiel Hors-Série: Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*

⁸ Bonjour M. « La danse des enfants, à l'école » in *Marsyas, Danse et enseignements*, éd. Institut de Pédagogie Musicale, n°18, juin 1991, Paris

spécifiques destinées à:

- l'exercice de la créativité de l'élève
- la construction de nouvelles habilités motrices
- l'affirmation de sa personnalité dans un monde sensible et poétique par une ouverture d'esprit, une tolérance, une écoute de soi et des autres ».⁹

Il s'agit donc d'accéder à la logique interne de l'activité en concevant un enseignement qui intègre les trois dimensions intrinsèques à la danse et précédemment évoquées: la dimension symbolique, la dimension corporelle et la dimension sociale.

M. Romain soutient cette idée lorsqu'elle affirme que « jeter un autre regard sur le monde, c'est, en danse, favoriser une approche sensible, poétique et plastique du corps, complémentaire des approches scientifiques et sportives. (...) Echanger, confronter des points de vue à propos des pratiques artistiques et des codes esthétiques, c'est aussi enrichir sa vision du monde, s'ouvrir aux autres et être tolérant ».¹⁰

A ce propos, elle ajoute que « si la danse est marquée par différents styles, il ne s'agit pas d'enseigner à l'école les techniques propres à chaque style, comme on le fait dans les conservatoires, mais plutôt ce qui est commun à toutes les danses ».¹⁰

Cette position est partagée par M. Bonjour qui soutient que « la danse à l'école n'est pas l'école de la danse »¹¹ ainsi que par C. Pujade-Renaud qui ajoute que l'enjeu éducatif « c'est moins un niveau technique élevé qu'une volonté de création et de recherche individuelle ou collective ».¹²

Ces compétences s'acquièrent « en vivant une activité de création autour de trois rôles sociaux: celui de danseur, celui de chorégraphe et celui de spectateur ».¹⁰

9 Chabrier-Breil M. et al., *Le dossier danse*, IUFM du Limousin

<http://www.limousin.iufm.fr/eps/bulletin/didac/danse/danse.html>

10 Romain M. (2001) *La danse à l'école primaire*, éd. Retz, coll. Les guides ressources, Tours

11 Bonjour M. « La danse des enfants, à l'école » in *Marsyas, Danse et enseignements*, éd. Institut de Pédagogie Musicale, n°18, juin 1991, Paris

12 Pérez T., Thomas A. (2001) *Danser les Arts*, éd. SCEREN, CRDP des Pays de Loire, coll. A travers champs

3. ... en vivant des rôles sociaux différents

La présence de différents rôles sociaux participe également à l'acquisition de compétences à la fois expressives, corporelles et sociales et à la construction de connaissances inhérentes à la pratique sociale de la danse.

- **L'élève danseur** « doit donner du sens à son langage corporel en puisant dans son imaginaire et la vie quotidienne pour obtenir une diversité de réponses ». Il s'agit de mettre en jeu le corps d'une manière singulière et poétique, « de passer d'une motricité habituelle à une motricité stylisée avec une utilisation optimale des rapports corps-espace, corps-temps, corps-énergie et corps-relation ».¹³
- **L'élève compositeur (ou chorégraphe)** « construit un discours pour le communiquer en composant et en se mettant en scène, seul ou avec les autres ». Il s'agit pour l'élève de « passer d'une écriture corporelle linéaire narrative à une écriture épurée essentielle ».¹³
- **L'élève spectateur** « lit une prestation qui lui est adressée et doit saisir les informations signifiantes ». Il s'agit pour lui « de passer d'une lecture horizontale à une lecture transversale d'une oeuvre ».¹³

Ainsi, la danse délivre un message et se définit à travers la communication qui s'établit entre danseurs et spectateurs.

Comme le signalent T. Perez et A. Thomas, danser, « c'est choisir de communiquer sa façon de vivre le monde par l'imaginaire et par le sens. C'est chercher à produire un effet sur celui qui regarde, produire des images qui touchent, émeuvent, donc qui se partagent entre danseurs et spectateurs ».¹⁴

Les différents rôles sociaux qui s'inscrivent dans la danse doivent être vécus par les élèves. Ils vont permettre à chacun d'affirmer son identité à travers la perception et l'écoute de l'autre, favoriser l'éducation au regard et l'ouverture au champ artistique.

Il importe maintenant de s'interroger sur la manière dont l'enseignant doit procéder pour garantir l'acquisition de ces compétences chez les élèves.

13 Bonnery A. *Danse, Académie de Dijon*, <http://eps.ac-dijon.fr/danse/index.htm>

14 Pérez T., Thomas A. (2001) *Danser les Arts*, éd. SCEREN, CRDP des Pays de la Loire, coll. A travers champs

IV. APPROCHE PÉDAGOGIQUE

1. De la démarche d'enseignement...

En danse comme dans toutes les disciplines, il est indispensable de donner du sens aux apprentissages pour que chacun s'implique affectivement et effectivement. Il importe de veiller à provoquer chez les élèves ce que P. Klee appelle « la nécessité intérieure » sans laquelle apprendre n'est qu'une situation d'obéissance formelle.

Une unité d'apprentissage menée en danse doit aboutir à un objectif final. Chaque séance d'enseignement doit constituer une étape pour avancer vers une production finale, personnelle ou collective, en rapport avec un thème.

A ce propos, M. Bonjour affirme que « plus que le produit fini, on s'intéresse aux procédures, aux phénomènes d'évolution ».¹⁵

Ainsi, l'enseignant doit conduire les élèves à transformer et enrichir leurs représentations, et pour mener à bien ces objectifs, il est nécessaire qu'il respecte les étapes du processus de création.

¹⁵ Bonjour M. « La danse des enfants, à l'école » in *Marsyas, Danse et enseignements*, éd. Institut de Pédagogie Musicale, n°18, juin 1991, Paris

2. ... au processus de création...

Comme l'assure M. Romain, « l'enseignement de la danse à l'école doit être organisé autour du processus de création (...). Il s'agit donc pour l'enseignant de réunir les conditions et les moyens qui permettent aux élèves d'exercer leur créativité et de la cultiver par des mises en situation sollicitant leur imaginaire et leur sensibilité ».¹⁶

Ce processus « est le cheminement nécessaire d'un sujet ou d'un groupe pour aboutir à une production artistique »¹⁷ et se déroule selon trois phases.

- **La phase d'exploration (ou d'improvisation)**: consiste à improviser et à laisser libre cours à son imaginaire en agissant sur la scène. Cette phase correspond à un travail de recherche et de découverte qui repose sur la libération corporelle.
Pour M. Bonjour, c'est le moment où « on constitue un réservoir de matériaux chorégraphiques »¹⁸.
- **La phase de structuration (ou composition)**: vise à transformer le geste (il s'agit d'organiser, combiner, supprimer, remplacer, ajouter), en effectuant des choix gestuels pertinents et significatifs. Cette phase vise à restreindre pour construire et rendre ses gestes lisibles pour le spectateur. Elle aboutit à la construction d'une séquence gestuelle signifiante.
Pour M. Bonjour, c'est le moment où « on construit un phrasé à partir de matériaux chorégraphiques pour écrire sa danse ».¹⁷
- **La phase de communication (ou re-création)**: repose sur l'interprétation et la signature de sa danse afin de la livrer à un public. Cette phase peut également être destinée à un réinvestissement ou une transposition de la chorégraphie construite lors de la phase de structuration.

16 Romain M. (2001) *La danse à l'école primaire*, éd. Retz, coll. Les guides ressources, Tours

17 Pérez T., Thomas A. (2001) *Danser les Arts*, éd. SCEREN, CRDP des Pays de la Loire, coll. A travers champs

18 Bonjour M. « La danse des enfants, à l'école » in *Marsyas, Danse et enseignements*, éd. Institut de Pédagogie Musicale, n°18, juin 1991, Paris

Au delà du processus de création qui organise la progression d'une Unité d'Apprentissage, R. Delver et L. Fontaine expliquent qu'il importe également de respecter trois temps dans la conduite d'une séance d'apprentissage.

- **Le rituel d'entrée en danse**

- **Le corps de la séance**, lui même défini selon trois temps avec:
 - **la phase d'exploration** qui vise à diversifier les réponses,
 - **la phase de structuration** qui s'attache à nuancer et différencier les propos dansés,
 - **la phase de composition / communication** qui consiste à réinvestir, combiner, répéter et présenter.

- **Le rituel de fin de séance** qui vise à se relaxer et à assurer un retour au calme.

R. Delver et L. Fontaine soutiennent qu' « une composition chorégraphique, si courte soit-elle, est construite au cours de chaque séance après la phase d'exploration et d'apprentissage. »¹⁹

Ainsi, pour accorder aux élèves cet engagement dans le rapport au monde symbolique vécu et véhiculé par le corps, « l'enseignant doit, dans un premier temps, conduire l'enfant à mettre en jeu son imaginaire, améliorer sa disponibilité corporelle et enrichir son langage corporel afin que l'élève puisse s'exprimer librement avec une motricité signifiante ». ²⁰

Pour ce faire, l'enseignant doit proposer une entrée en mouvement à partir d'un **inducteur**; « celui-ci enclenche le processus de l'activité créatrice en mobilisant l'être dans son entier et en accélérant la production d'images mentales » ²¹.

19 Delver R., Fontaine L. (2008) Enseigner la danse à l'école primaire, Animation pédagogique, Guadeloupe

http://pedagogie.ac-guadeloupe.fr/files/File/eps1/DANSE_LDELVER_LFONTAINE.doc

20 Imbert N., Sebire A.. (2006) *Danser à l'école*, Equipe EPS Paris

<http://eps-premier-degre.scola.ac-paris.fr/Des%20disciplines/Danse/Accueil.htm>

21 Groupe de recherche sur les APA, Académie de poitiers *Activités physiques artistiques* in Espace pédagogique, <http://ww3.ac-poitiers.fr/eps/apsa/apa/index.htm>

3. ... en utilisant des inducteurs

Pour M. Romain, « confronter un élève à la danse, c'est solliciter son imaginaire au moyen d'un inducteur: un thème, des mots, un poème, un conte, une musique, un état, des sensations, un mouvement, une posture, un geste, un espace, des objets, une relation aux partenaires ». Les inducteurs sont définis comme « des points de départ ».²²

N. Guerber Walsh et al. apportent un éclairage supplémentaire lorsqu'ils affirment que les inducteurs sont « des facteurs de transformation qui permettent d'orienter les explorations et de soutenir l'improvisation »²³. Ces mêmes auteurs ajoutent que les inducteurs permettent la « décentration » de l'attention et favorisent la mise en action.

La position de N. Imberty et d'A. Sebire s'inscrit dans la même perspective puisque ces auteurs affirment que « les inducteurs vont permettre de varier les entrées en danse afin de mettre en jeu des réponses spontanées qui seront ensuite enrichies ».²⁴

A. Beudot argumente ces propos en affirmant que « la mémoire est un vaste réservoir dans lequel puise l'individu pour trouver des solutions aux problèmes. Si le réservoir est vide, la pensée (...) ne peut s'appliquer à rien ».²⁵

Il importe donc pour l'enseignant de proposer aux élèves des inducteurs qui vont garantir l'émergence de gestes à la fois abstraits et personnels.

Au regard de toutes ces considérations, il nous semble donc indispensable de penser notre enseignement en proposant des inducteurs qui vont favoriser l'entrée et l'investissement des élèves dans un monde symbolique.

Toutefois, nous nous interrogeons sur leur place au sein d'une unité d'apprentissage:

Comment utiliser les inducteurs et faciliter l'engagement des élèves en danse?

22 Romain M. (2001) *La danse à l'école primaire*, éd. Retz, coll. Les guides ressources, Tours

23 Guerber Walsh N., Leray C., Maucouvert A. (1997) *Danse, « de l'école... aux associations »*, éd. Revue EPS, Paris

24 Imberty N., Sebire A. (2006) *Danser à l'école*, Equipe EPS Paris
<http://eps-premier-degre.scola.ac-paris.fr/Des%20disciplines/Danse/Accueil.htm>

25 Cité dans l'ouvrage: Guerber Walsh N., Leray C., Maucouvert A. (1997) *Danse, « de l'école... aux associations »*, éd. Revue EPS, Paris

Selon cette préoccupation, nous émettons les hypoyhèses suivantes:

- **Les inducteurs sont essentiels en danse:** il est indispensable d'en proposer lors de chaque séance d'apprentissage.
- **Chaque inducteur possède une fonction qui lui est propre:** il favorise l'appropriation d'une ou de plusieurs compétence(s) spécifique(s).

PARTIE II
EXPERIMENTATION

I. DÉMARCHE EXPÉRIMENTALE

1. Présentation du cadre de l'expérimentation

Pour mieux comprendre comment les inducteurs facilitent l'engagement des élèves en danse, j'ai mené une Unité d'Apprentissage dans une **classe du Cours Préparatoire** composée de 20 élèves.

Cette investigation s'est déroulée du 12 au 30 janvier 2009, dans le cadre de mon Stage à Responsabilité Groupé 1.

2. Conception de l'Unité d'Apprentissage

Le projet annuel de la classe auprès de laquelle j'ai mené mon expérimentation s'articule autour de T. Dedieu, auteur d'ouvrages en littérature jeunesse.

Comme nous l'avons précédemment défendu, chaque séance d'apprentissage doit permettre d'avancer vers un objectif final. Pour mener à bien cette progression, j'ai choisi d'amener les élèves à construire leur chorégraphie finale à partir de l'album *Marie-Louise* de T. Dedieu.

En effet, il m'a semblé intéressant d'inscrire mon investigation en danse dans le cadre du projet de classe afin de faire des textes de cet auteur devenu familier des histoires vécues « corporellement ».

Au regard des apports théoriques, du contexte de l'expérimentation et de ma problématique, j'ai donc élaboré une Unité d'Apprentissage intégrant à la fois:

- le respect des étapes du processus de création,
- une progression des apprentissages en vue d'une production finale
- l'utilisation de différents inducteurs.

UNITE D'APPRENTISSAGE

Discipline	E.P.S.A	Classe	CP
Séquence	Danse	Période	10/01/09 30/01/09
Compétences visées en fin de cycle	<p>CS 4: Concevoir et réaliser des actions à visées expressive, artistique, esthétique</p> <p><u>Danse</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 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. 		
Compétences visées en fin de séquence	<p><u>Compétences motrices et expressives: l'enfant danse</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Diversifier ses modes de déplacements, ses gestes Exprimer une émotion Respecter des moments de silence Entrer en contact avec les autres danseurs Interpréter le réel en étant lisible <p><u>Compétences motrices et cognitives: l'enfant compose</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Construire, mémoriser et danser une petite chorégraphie marquée par un début et une fin <p><u>Compétences communicationnelles: l'enfant communique</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Accepter le regard et le jugement des spectateurs Participer à des échanges entre spectateurs en formulant des propos argumentés 		

Programmes officiels
 B.O du 19/06/08

PROGRESSION



ETAPE 1: DECOUVERTE ET APPROPRIATION

Séance 1	
Objectif spécifique	- Se déplacer en variant ses trajectoires, sa direction et/ou sa vitesse
Inducteurs	L'album <i>Marie-Louise</i> de T. Dedieu, la musique (alternance rapide/lent), l'espace
Situations	<p><u>Entrée en danse</u>: déplacements libres en dispersion</p> <p><u>Exploration</u>: déplacements dans des espaces définis</p> <p><u>Structuration</u>: déplacements à structurer en choisissant deux modes de déplacement différents et en changeant de trajectoire</p> <p><u>Communication</u>: Présentation de sa chorégraphie et participation aux échanges entre spectateurs</p> <p><u>Retour au calme</u>: Relaxation</p>

ETPAE2: ENRICHISSEMENT → VERS LA DIVERSIFICATION

Séance 2	
Objectif spécifique	- Ecouter l'autre et entrer en contact avec lui
Inducteurs	L'album <i>Marie-Louise</i> de T. Dedieu, l'autre
Situations	<p><u>Entrée en danse</u>: Déplacements et contacts libres en dispersion</p> <p><u>Exploration</u>: Contact/Rupture dans des espaces et avec des partenaire définis</p> <p><u>Structuration</u>: Contact / Rupture à structurer en choisissant deux mouvements à effectuer lors du contact puis un déplacement lors de la rupture.</p> <p><u>Communication</u>: Présentation de sa chorégraphie et participation aux échanges entre spectateurs</p> <p><u>Retour au calme</u>: Relaxation</p>

Séance 3	
Objectifs spécifiques	<ul style="list-style-type: none"> - Enrichir sa gestuelle en variant ses types d'action - Exprimer un sentiment, une émotion
Inducteurs	L'album <i>Marie-Louise</i> de T. Dedieu, le ballon
Situations	<p><u>Entrée en danse</u>: Actions libres en dispersion avec changement de l'action exercée aux signaux sonores.</p> <p><u>Exploration</u>: Actions exercées en fonction de 4 espaces définis</p> <p><u>Structuration</u>: Actions à structurer en choisissant deux types d'action à exercer en fonction de la nature de l'objet (chaud, piquant, collant ou doux)</p> <p><u>Communication</u>: Présentation de sa chorégraphie et participation aux échanges entre spectateurs</p> <p><u>Retour au calme</u>: Relaxation</p>

ETAPE 3: ENRICHISSEMENT → VERS LA DIFFERENCIATION

Séance 4	
Objectif spécifique	- Epurer, choisir des mouvements structurés lors de l'étape 2
Inducteur	L'album <i>Marie-Louise</i> de T. Dedieu
Situations	<p><u>Entrée en danse</u>: Danse libre en dispersion</p> <p><u>Exploration</u>: Danse de Marie-Louise par duos avec pour contrainte le respect du changement de tableau au signal sonore:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tableau 1: Marie et Louise sont collées - Tableau 2: Marie et Louise sont séparées <p><u>Structuration</u>: Danse de Marie-Louise à structurer en choisissant 3 déplacements ou mouvements pour chaque tableau.</p> <p><u>Communication</u>: Présentation de sa chorégraphie et participation aux échanges entre spectateurs</p> <p><u>Retour au calme</u>: Relaxation</p>

ÉTAPE 4: FINALISATION → VERS LA REPRÉSENTATION

Séance 5	
Objectif spécifique	- S'entraîner, affiner et mémoriser les gestes structurés lors de l'étape 3
Inducteur	L'album <i>Marie-Louise</i> de T. Dedieu
Situations	<u>Structuration</u> : Reprise et répétitions des chorégraphies avec enchaînements et postures d'immobilité à structurer dans chaque duo <u>Communication</u> : Présentation de sa chorégraphie et participation aux échanges entre spectateurs <u>Retour au calme</u> : Relaxation

Séance 6	
Objectif spécifique	- Considérer sa production comme une oeuvre artistique qui se donne à voir
Inducteur	L'album <i>Marie-Louise</i> de T. Dedieu
Situations	<u>Structuration</u> : Reprise et répétitions des chorégraphies avec enchaînements et postures d'immobilité à structurer dans chaque duo <u>Communication</u> : Présentation de sa chorégraphie et participation aux échanges entre spectateurs

Pour mieux comprendre de quelle manière j'ai procédé pour mener chaque séance d'apprentissage, il importe de se référer aux fiches de séance, jointes en annexes du présent mémoire.

II. RECUEIL DE DONNÉES





J'ai mené cette Unité d'Apprentissage avec le souci d'évaluer les compétences des élèves. Pour ce faire, j'ai élaboré deux types de grilles d'observation remplies *in situ*:

- des grilles destinées aux élèves
- des grilles destinées à recueillir des données quantifiables

1. Les grilles d'observation destinées aux élèves

J'ai choisi de soumettre des grilles d'observation aux élèves afin de guider et de structurer leurs observations en tant que spectateurs, mais aussi afin qu'ils puissent appréhender plus finement les critères de réalisation de la tâche en tant que danseurs.

Ces grilles visaient également à favoriser le développement de leur sensibilité et de leur regard artistique.

Danseur observé:		☺	☹
		oui	non
	Raconte-t-il une histoire?		
	Change-t-il ses déplacements, ses gestes?		
	Entre-t-il en contact avec les autres danseurs?		
	Accepte-t-il le jugement des spectateurs?		

2. Les grilles d'observation destinées à recueillir des données

Afin de mesurer non seulement l'évolution des compétences observées chez les élèves mais aussi l'effet des différents inducteurs utilisés au cours de l'Unité d'Apprentissage, j'ai rempli la grille d'observation suivante au terme de chaque séance, lors de la phase de communication.

GRILLE D'OBSERVATION		Séance n°	Date
		DANSEURS	
COMPETENCES MOTRICES ET EXPRESSIVES <i>L'enfant danse</i>	- il diversifie ses modes de déplacement (trajectoires, direction et/ou vitesse)		
	- il diversifie sa gestuelle (types d'action, niveaux, et/ou amplitude)		
	- il entre en contact avec les autres danseurs		
	- il exprime un sentiment, une émotion		
	- il respecte des moments de silence en adoptant des postures d'immobilité (entrée et sortie)		
	- il interprète le réel en étant lisible		
COMPETENCES MOTRICES ET COGNITIVES <i>L'enfant compose</i>	- il construit et mémorise une petite chorégraphie en respectant le déroulement spatial et temporel		
COMPETENCES RELATIONNELLES <i>L'enfant communique</i>	- il accepte le regard et le jugement des spectateurs		
	- il participe aux échanges entre spectateurs en formulant des propos argumentés		

Code utilisé pour remplir la grille

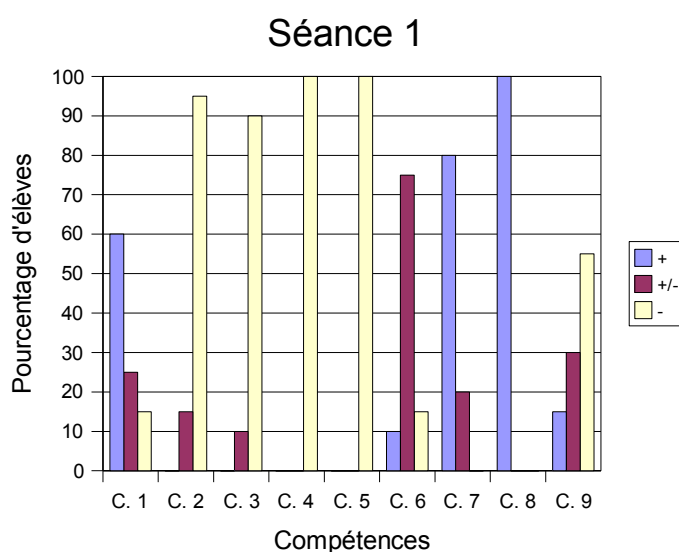
- + : compétence observée chez l'élève
- +/- : compétence partiellement observée
- : compétence non observée

III. TRAITEMENT DES DONNÉES

J'ai choisi de traiter les informations recueillies sous forme de diagrammes en faisant apparaître pour chaque séance les résultats de l'évaluation des compétences en fonction des inducteurs utilisés.

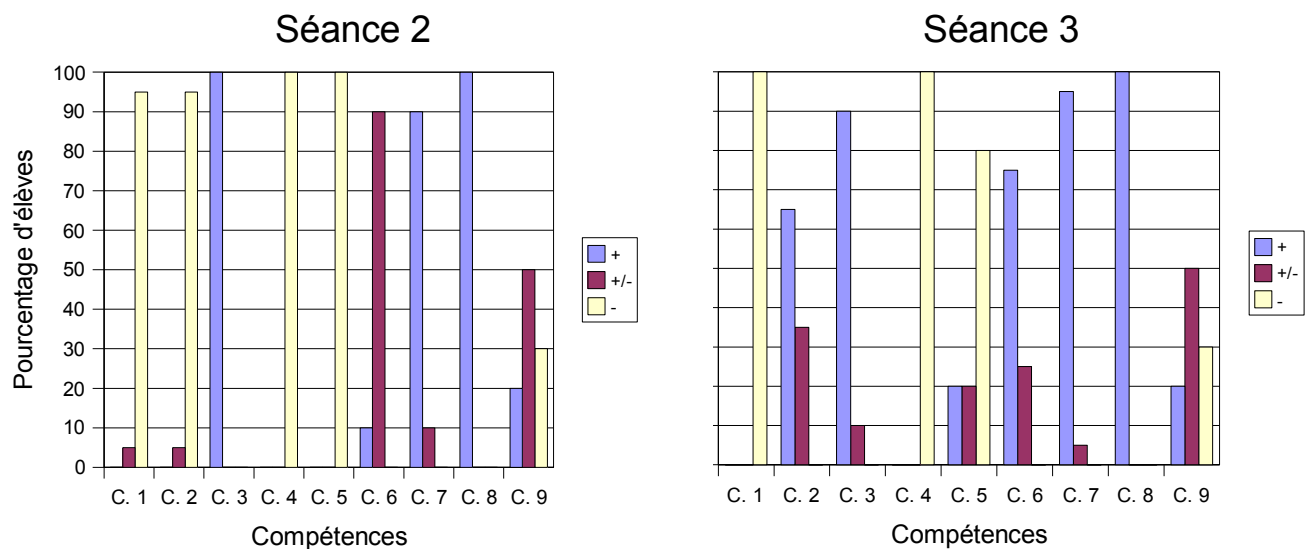
- C.1** (Compétence 1): diversifie ses modes de déplacement
- C.2** (Compétence 2): varie sa gestuelle
- C.3** (Compétence 3): entre en contact avec les autres danseurs
- C.4** (Compétence 4): exprime un sentiment, une émotion
- C.5** (Compétence 5): respecte des moments de silence en adoptant des postures d'immobilité
- C.6** (Compétence 6): interprète le réel en étant lisible
- C.7** (Compétence 7): construit et mémorise une petite chorégraphie
- C.8** (Compétence 8): accepte le regard et le jugement des spectateurs
- C.9** (Compétence 9): participe aux échanges entre spectateurs en formulant des propos argumentés

1. Etape 1: Découverte et appropriation



Inducteurs: l'album, la musique, l'espace

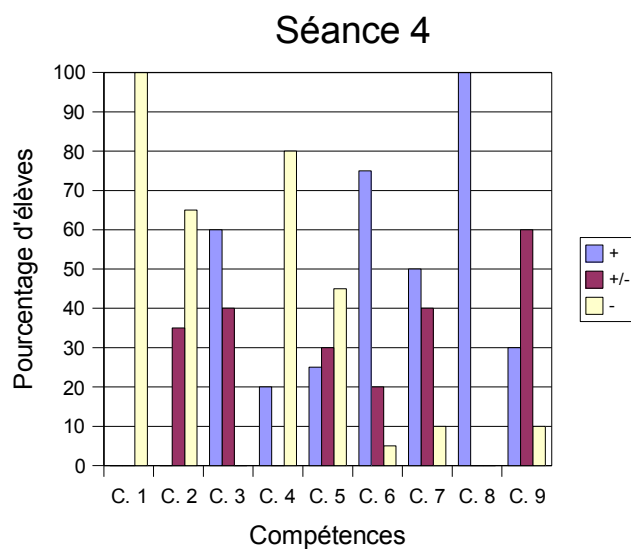
2. Etape 2: Enrichissement → Vers la diversification



Inducteurs: l'album, l'autre

Inducteurs: l'album, la musique, l'autre, le ballon

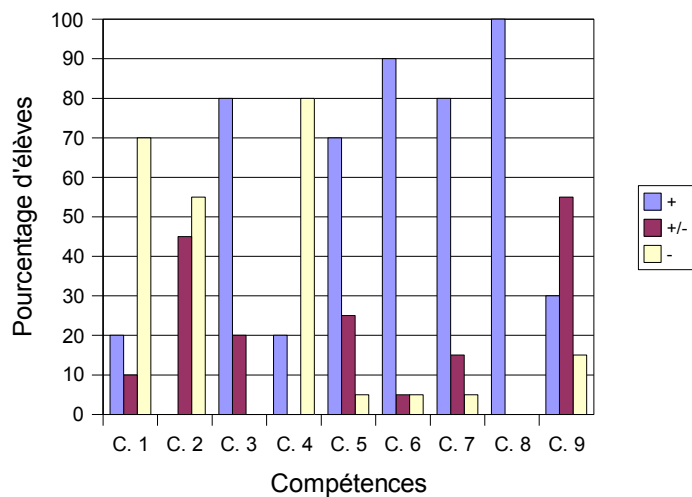
3. Etape 3: Enrichissement → Vers la différenciation



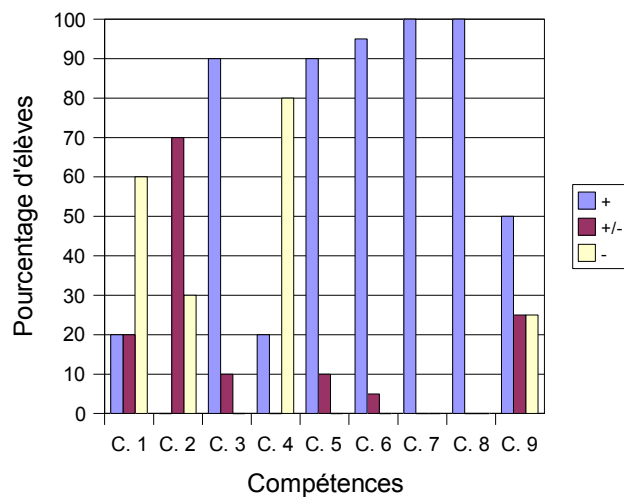
Inducteur: l'album, la musique, l'autre

4. Etape 4: Vers la représentation

Séance 5



Séance 6



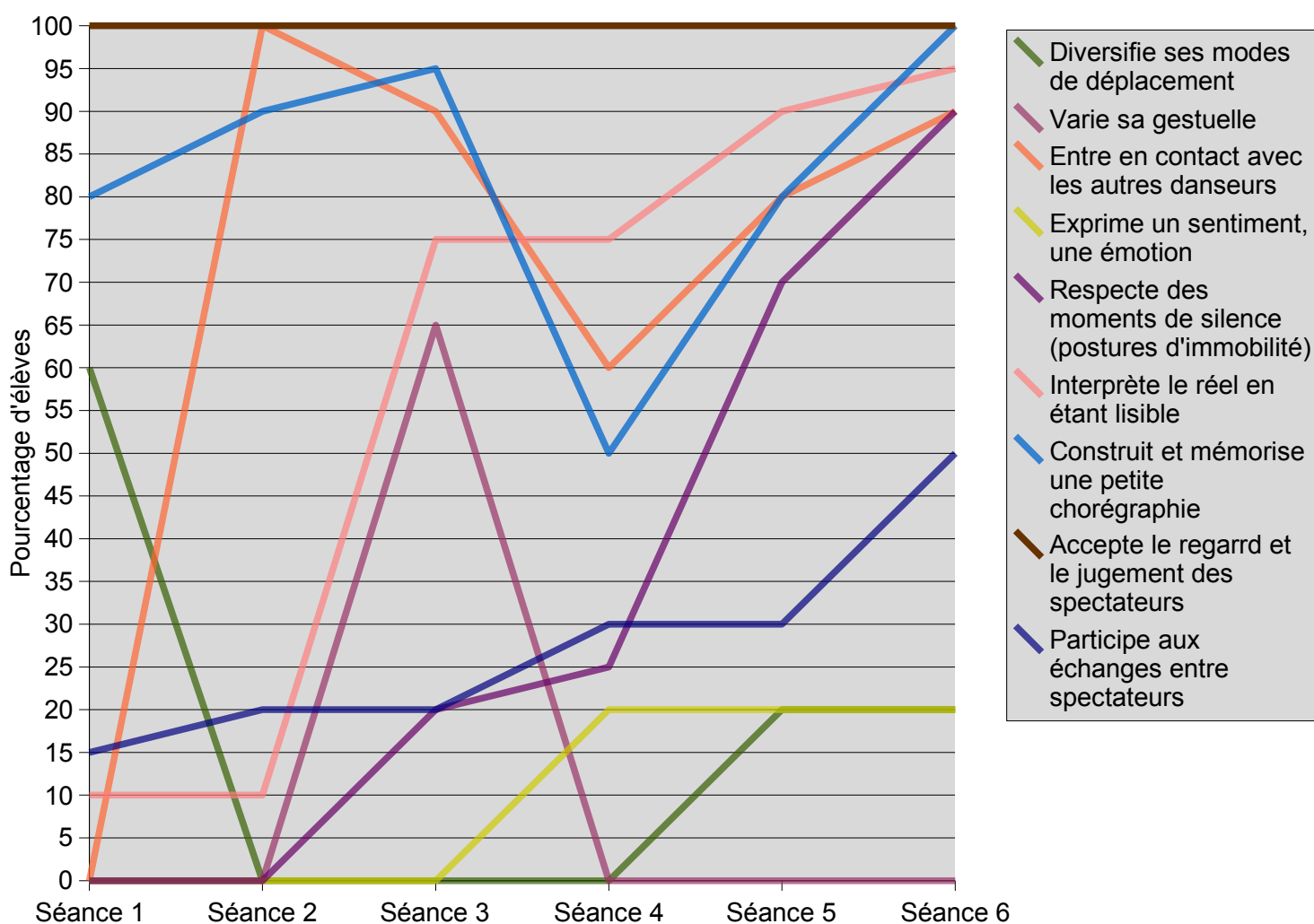
Inducteur: l'album, la musique, l'autre

PARTIE III
ANALYSE DES DONNEES

I. LECTURE DES DONNÉES

Afin de faciliter la lecture des données recueillies, j'ai élaboré un nouveau diagramme permettant de mesurer l'effet des inducteurs utilisés en fonction des compétences observées chez les élèves.

Compétences observées chez les élèves au cours de l'UA



Inducteurs:
l'album
la musique
l'espace

Inducteurs:
l'album
la musique
l'espace
l'autre

Inducteurs:
l'album
la musique
l'espace
l'autre
le ballon

Inducteurs:
l'album
la musique
l'espace
l'autre

Inducteurs:
l'album
la musique
l'espace
l'autre

Découverte

Diversification

Différenciation

Représentation

1. Compétences motrices et expressives

- Diversifier ses modes de déplacements

Cette compétence est pratiquée par 60% des élèves et partiellement mise en pratique par 25% des élèves lors de la séance 1. Lors des trois séances suivantes, cette compétence n'est pas pratiquée par les élèves. Elle est à nouveau observée lors de l'étape 4 qui vise à affiner, épurer et mémoriser sa chorégraphie.

Le réinvestissement de cette compétence lors de la phase de représentation s'explique par la réactivation avec les élèves de tous le répertoire moteur exploré lors des étapes de découverte et de diversification.

En ce sens, il semble que l'espace, utilisé lors de la première séance d'une manière spécifique, a permis l'appropriation de déplacements variés, principalement au niveau des trajectoires.

- Diversifier sa gestuelle

Cette compétence est mise en application par tous les élèves lors de la séance 3: elle est exécutée par 65% des élèves et partiellement accomplie pour 35% d'entre eux.

Lors des séances précédentes, le pourcentage d'élèves attestant de cette compétence est quasi nul.

De manière globale, lors des séances suivantes, cette compétence est partiellement mise en oeuvre par la moitié de la classe tandis qu'elle n'est pas constatée chez l'autre moitié.

Etant donnée que les inducteurs « album » et « musique » ont été utilisés lors des autres séances, il semble légitime d'affirmer que l'effet de l'inducteur objet (le ballon) est ici avéré.

A la vue de ces résultats, il apparaît que l'inducteur objet permet d'enrichir significativement la gestuelle des élèves.

- Entrer en contact avec les autres danseurs

Cette compétence est atteinte par 100% des élèves lors de la séance 2 où l'autre est pensé comme un nouvel inducteur engendrant confrontation et enrichissement.

Excepté lors de la première séance, cette compétence est ensuite observée (totalement ou partiellement) chez tous les élèves tout au long de l'Unité d'Apprentissage.

Ces résultats s'expliquent bien évidemment par l'« introduction » de l'autre dès la deuxième séance mais aussi par l'utilisation de l'album *Marie-Louise* tout au long de l'Unité d'Apprentissage.

En effet, la trame chorégraphique des élèves repose sur celle de l'album et s'articule autour de la relation qui existe entre deux soeurs ou deux frères siamois.

Au regard de ces considérations, l'autre et l'album apparaissent tels des inducteurs efficaces pour garantir un contact entre les danseurs. Il importe toutefois de préciser que par la nature de la trame chorégraphique, ce contact s'est limité à l'écoute de l'autre au sein de duos.

- Exprimer un sentiment, une émotion

De manière générale, cette compétence a été exécutée par très peu d'élèves.

Lors des étapes de découverte et de diversification, elle n'a été constatée chez aucun élève, et lors des étapes de diversification et de représentation, elle a été mise en pratique par seulement 20% des élèves.

Au regard de ces résultats, il semblerait qu'aucun inducteur n'ait véritablement favorisé l'appropriation de cette compétence. Toutefois, il me semble nécessaire de nuancer ces résultats dans la mesure où je considère qu'ils s'expliquent non pas par l'absence d'effet de certains inducteurs, mais plutôt par les limites des situations proposées.

En effet, les objectifs de la séance 3 étaient d'amener les élèves à enrichir leur gestuelle et à exprimer des sentiments, des émotions. J'ai imaginé que l'utilisation d'un inducteur tel un ballon permettrait aux élèves de mobiliser leur imaginaire et d'atteindre les objectifs visés. Or, au cours de la séance, je me suis aperçu que les situations proposées n'ont pas véritablement favorisé la création d'images mentales permettant d'exprimer des émotions. Imaginer ce que pouvait être cet objet engendrait davantage des transpositions du point de vue d'une gestuelle pratique et quotidienne plutôt qu'expressive.

Enfin, si l'on peut affirmer qu'aucun des inducteurs utilisés n'a favorisé l'expression d'un sentiment ou d'une émotion, on ne peut pour autant soutenir qu'aucun inducteur ne puisse agir efficacement en ce sens.

- Respecter des moments de silence

Lors des deux premières séances, aucun élève n'atteste de cette compétence. Ce n'est qu'à partir de la séance 3 que la moitié des élèves la met en pratique, de manière totale ou partielle. On constate une nouvelle évolution lors des séances 4 et 5 qui constituent l'étape de représentation avec 70% puis 90% des élèves qui mettent en oeuvre cette compétence.

Cette compétence n'a jamais été travaillée de manière spécifique avant l'étape de représentation consacrée à l'affinement des chorégraphies et à l'adoption de postures d'immobilité au début à la fin de la chorégraphie.

Il semble donc qu'aucun des inducteurs proposés ne favorise spécifiquement l'appropriation de cette compétence.

- Interpréter le réel en étant lisible

Lors des deux premières séances, la majorité des élèves n'interprète que partiellement le réel en proposant une gestuelle spontanée et dépourvue de symbolisme même si elle respecte le thème et la trame de la chorégraphie.

On assiste à partir de la séance 3 à une amélioration significative de l'appropriation de cette compétence; elle ne cesse de s'accroître au cours de l'Unité d'Apprentissage et est atteinte par 95% des élèves lors de la représentation finale.

On peut donc supposer que l'inducteur objet (le ballon) favorise activement l'entrée des élèves dans un monde symbolique où le réel devient interprétation.

2. Compétences motrices et cognitives

- Construire et mémoriser une petite chorégraphie

Cette compétence est observée chez la majorité des élèves tout au long de l'Unité d'Apprentissage. Toutefois, on remarque une baisse du pourcentage d'élèves mettant en pratique cette compétence lors de la séance 4. Cette diminution s'explique par les difficultés rencontrées lors de cette séance consacrée à la différenciation.

En effet, alors que l'objectif de cette séance visait l'épuration des gestes précédemment élaborés, les élèves ont répété la démarche d'exploration en proposant de nouveaux gestes, s'en tenir compte de la consigne donnée.

Dès la séance suivante, l'objectif de la démarche ayant fait l'objet d'un échange verbal avec les élèves, le pourcentage d'élèves accomplissant cette compétence se retrouve en hausse et atteint 100% lors de la représentation finale.

Il est difficile de mesurer l'effet des inducteurs sur cette compétence globalement maîtrisée par les élèves tout au long de l'Unité d'Apprentissage.

3. Compétences communicationnelles

- Accepter le regard et le jugement des spectateurs

Tous les élèves de la classe ont accepté le regard et le jugement des autres tout au long de l'Unité d'Apprentissage.

En ce sens, il est impossible d'établir un lien significatif entre cette compétence et les inducteurs utilisés.

- Participer aux échanges entre spectateurs

Tout au long de l'Unité d'Apprentissage, la plupart des élèves participe activement aux échanges entre spectateurs. Si certains élèves formulent des propos argumentés et restent dans les propos de l'échange, d'autres éprouvent davantage de difficultés à faire part d'observations constructives et justifiées.

Au regard de l'évolution de cette compétence, il semble que l'ensemble des inducteurs utilisés au sein de l'Unité d'Apprentissage aient participé à l'appropriation de cette compétence atteinte par la moitié de la classe lors de la dernière séance.

Cette lecture des données apporte certains éléments de réponse quant à notre problématique initiale et nous permet d'affirmer que:

- **Les inducteurs permettent d'atteindre essentiellement des compétences expressives.**
- **Les inducteurs agissent de manière ponctuelle et immédiate: ils assurent un engagement des élèves au cours de la séance mais ne garantissent pas le réinvestissement des compétences travaillées lors des séances suivantes.**

Toutefois, certaines préoccupations demeurent.

- D'une part, s'il apparaît que les inducteurs sont essentiels en danse et favorisent l'appropriation de compétences expressives, il demeure difficile de déterminer s'il est nécessaire d'en utiliser lors de chaque séance.
- D'autre part, si la fonction de certains inducteurs est clairement identifiable, il n'est pas évident d'évaluer l'effet de tous les inducteurs.

II. INTERPRÉTATION DES DONNÉES

1. Des inducteurs à différencier...

Lors de l'analyse des données recueillies, nous nous sommes confrontés à de nouvelles interrogations concernant l'utilisation systématique et la fonction des inducteurs.

Cette difficulté semble directement liée à la nature des inducteurs. Alors que l'espace, la musique ou encore l'album interviennent lors de chaque séance, d'autres inducteurs sont utilisés de manière ponctuelle.

C'est selon cette réflexion que nous avons été amené à nous interroger sur le statut des inducteurs et à considérer qu'il en existe deux types .

- **Les inducteurs constants** (la musique, l'espace, l'album) interviennent tout au long de l'Unité d'Apprentissage et assurent une progression logique des apprentissages. Ils constituent en quelque sorte le fil conducteur de la chorégraphie qui s'élabore progressivement.
- **Les inducteurs spécifiques** (les objets, la musique, l'espace, l'autre) interviennent lors d'une ou plusieurs séances et visent un même objectif. Ils sont au service d'une compétence spécifique.

Parmi les inducteurs spécifiques, on retrouve des éléments qui appartiennent également aux inducteurs constants comme la musique ou l'album. C'est ici que la distinction établie prend tout son sens.

On considère la musique comme un inducteur constant lorsqu'on envisage la bande sonore utilisée en fin de chaque séance et servant de support à la choégraphie finale.

On estime qu'il s'agit d'un inducteur spécifique lorsqu'on utilise une ou des bandes

sonores en début de séance (lors des phases d'exploration et/ou de structuration) pour travailler une compétence spécifique (par exemple, varier sa vitesse avec une musique mettant en avant une alternance de rythmes lents puis rapides).

La distinction établie nous a alors permis de mettre en avant la fonction des inducteurs selon leur nature.

Compétences spécifiques	Inducteurs	Types d'inducteurs
<i>Diversifier ses modes de déplacements</i>	L'espace, la musique	INDUCTEURS SPECIFIQUES
<i>Variation sa gestuelle</i>	La musique, l'objet	
<i>Entrer en contact avec les autres danseurs</i>	Le corps de l'autre, l'album	
<i>Interpréter le réel en étant lisible</i>	L'objet, l'album, la musique, l'espace	INDUCTEURS CONSTANTS

2. ... Aux réponses pour améliorer nos pratiques

Cette distinction apporte de nouveaux éléments de réponse puisqu'elle nous permet d'affirmer que:

- **Les inducteurs spécifiques doivent être utilisés lors de chaque séance des étapes d'appropriation et de diversification** afin de permettre aux élèves de se constituer un répertoire moteur varié, c'est-à-dire mobilisant différentes compétences expressives.
- **Il n'est pas nécessaire d'utiliser des inducteurs spécifiques lors des étapes de différenciation et de représentation** dans la mesure où l'objectif de ces étapes n'est plus d'enrichir le répertoire moteur mais de l'épurer et de lui donner davantage de lisibilité.
- **Les inducteurs constants sont présents tout au long de l'Unité d'Apprentissage** et participent de manière plus générale à l'appropriation des fonctions à la fois symbolique, expressive et sociale de l'activité.

L'objectif initial de mon investigation était de mieux comprendre comment utiliser les inducteurs en danse pour favoriser l'engagement des élèves tout en leur permettant de construire de véritables apprentissages.

Tout d'abord, cette étude a permis de mettre en avant la nécessité d'établir une distinction entre deux types d'inducteurs afin de s'affranchir de toute confusion liée à l'emploi d'un vocabulaire approximatif.

Alors que des inducteurs constants sont présents tout au long de l'Unité d'Apprentissage et servent de fil conducteur à la trame chorégraphique, des inducteurs spécifiques sont utilisés ponctuellement au cours de l'Unité d'Apprentissage et visent l'appropriation d'une ou de plusieurs compétences spécifiques.

C'est selon cette distinction que j'ai pu confirmer la nécessité d'utiliser des inducteurs spécifiques pour favoriser l'engagement des élèves lors des étapes d'appropriation et de diversification.

En revanche, il apparaît que l'utilisation d'inducteurs spécifiques n'est pas pertinente dans les étapes de différenciation et de représentation qui vise à épurer le répertoire gestuel construit par les élèves afin de le rendre plus lisible et plus structuré.

Par ailleurs, j'ai pu m'apercevoir que si les inducteurs spécifiques garantissent l'émergence de réponses corporelles spontanées, ils ne garantissent pas le réinvestissement du répertoire moteur construit lors de la phase de différenciation.

Il importe donc de s'interroger sur la manière dont l'enseignant peut procéder pour garantir le réinvestissement des gestes élaborés lors de l'étape de différenciation.

Enfin, cette étude m'a conduit à m'interroger sur le sens des situations proposées. En effet, l'utilisation d'inducteurs ne garantit pas toujours l'appropriation des compétences visées.

Finalement, au terme de mon étude, il me semble qu'au delà des inducteurs, il est indispensable de s'interroger sur les images mentales créées par les élèves afin de garantir des gestes signifiants.