



HAL
open science

Scolariser des élèves en situation de handicap en classe ordinaire, une ingénierie coopérative en danse

Valérie Vilaine

► To cite this version:

Valérie Vilaine. Scolariser des élèves en situation de handicap en classe ordinaire, une ingénierie coopérative en danse. Education. Université Rennes 2, 2024. Français. NNT : 2024REN20020 . tel-04785908

HAL Id: tel-04785908

<https://theses.hal.science/tel-04785908v1>

Submitted on 15 Nov 2024

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.

COLLEGE EDUCATION, LANGAGES

DOCTORAL INTERACTIONS, COGNITION

BRETAGNE CLINIQUE, EXPERTISE



Thèse de doctorat de

L'UNIVERSITE RENNES 2

Ecole Doctorale n° 646

Education, Langages, Interactions, Cognition, Clinique, Expertise

Spécialité : *Sciences de l'éducation*

Par

Valérie VILAINE

Scolariser des élèves en situation de handicap en classe ordinaire, une ingénierie coopérative en danse

Thèse présentée et soutenue à l'Université de Rennes 2, le 19 juin 2024

Unité de recherche : Centre de Recherche sur l'Éducation, les Apprentissages et la Didactique
(CREAD, EA3875)

Rapporteurs avant soutenance :

Stéphane Brau-Antony
Philippe Tremblay

Professeur des Universités, HDR, Université de Reims
Professeur titulaire, Université Laval, Canada

Composition du Jury :

Examineurs :

Alexandra Arnaud-Bestieu
Stéphane Brau-Antony
Gwénola Druel
Gérard Sensevy
Philippe Tremblay

Maîtresse de Conférences, Université Aix-Marseille
Professeur des Universités, Université de Reims
Maîtresse de Conférences, HDR, Université Rennes 2
Professeur des Universités émérite, Université Bretagne Occidentale
Professeur titulaire, Université Laval, Canada

Dir. de thèse :

Monique Loquet

Professeure des Universités émérite, Université Rennes 2,

Co-dir. de thèse :

Marie Toullec-Théry

Professeure des Universités, Université Nantes

COLLEGE EDUCATION, LANGAGES

DOCTORAL INTERACTIONS, COGNITION

BRETAGNE CLINIQUE, EXPERTISE



SOUS LE SCEAU DE L'UNIVERSITÉ BRETAGNE LOIRE
UNIVERSITÉ RENNES 2

Ecole Doctorale Éducation, Langage, Interactions, Cognition, Clinique

Ecole Doctorale : ELICCE n°646

Unité de Recherche : CREAD EA 3875

Scolariser des élèves en situation de handicap en classe ordinaire, une ingénierie coopérative en danse

Thèse de Doctorat

Discipline : Sciences de l'éducation

Volume 1

Présentée par Valérie VILAINE

Directrice de thèse : Monique LOQUET

Co-directrice de thèse : Marie TOULLEC-THERY

Soutenue à l'Université Rennes 2, le 19 juin 2024

Jury,

Stéphane BRAU-ANTONY, Professeur des Universités, HDR, Université de Reims, *rapporteur*

Philippe TREMBLAY, Professeur titulaire Université Laval, Canada, *rapporteur*

Gwénola DRUEL, Maîtresse de Conférences, HDR, Université Rennes 2,

Alexandra ARNAUD-BESTIEU, Maîtresse de Conférences, Université Aix-Marseille (CNU 70)

Gérard SENSEVY, Professeur des Universités émérite, Université Bretagne Occidentale
(CNU 70)

Monique LOQUET, Professeure des universités, Université Rennes 2 (CNU 70)

Marie TOULLEC-THERY, Professeure des universités, Université Nantes (CNU 70)

À chaque élève
singulier et singulière
rencontré.e sur le bord
du chemin de l'école



Remerciements

Je remercie, tout d'abord, mes directrices de thèses, Monique Loquet et Marie Toullec-Théry, pour leurs belles qualités humaines, pour leur aide précieuse, pour leur disponibilité sans faille, pour la richesse de leurs conseils constructifs lors de nos échanges, pour m'avoir fait progresser dans ma réflexion et la rigueur scientifique. Encore merci !

J'adresse toute ma reconnaissance aux membres du jury d'avoir accepté de participer à l'évaluation de ce travail de recherche, en particulier aux rapporteurs, Philippe Tremblay et Stéphane Brau-Antony.

Mes remerciements vont également au Collectif Didactique pour Enseigner du séminaire Action (CREAD), notamment à Murielle et à Caroline qui m'ont soutenue et encouragée ainsi qu'aux membres du séminaire École inclusive (CREN).

Je tiens à remercier chaleureusement et particulièrement les professeur·e·s des écoles, Maryline, Samuel, Nicolas, Pascal, Delphine et la danseuse Aurélie sans qui ce travail de recherche n'aurait pas pu avoir lieu. Un grand merci pour leur engagement pendant ces trois années sur leur temps personnel, sans reconnaissance institutionnelle, mais avec une grande reconnaissance de ma part. Leur implication et leur travail sont comme de l'or, un matériau précieux sans lequel un objet rare ne peut être créé.

Je souhaite remercier les doctorant·e·s de Théséz-vous (Canada) et de Paren(thèse) en ligne (France) pour tous ces moments agréables et de soutien lors de l'écriture de cette thèse, selon la méthode Pomodoro (50 minutes d'écriture et 10 minutes de pause).

Un grand merci à mes très chères et fidèles amies Babeth, Laurence, Géraldine, Elisabeth, Hélène, Maryvonne, Marcy, Maryse, Isa, Marie (la CCE, Copines de la Communauté de l'Erdre) pour leur soutien inconditionnel, toujours à l'écoute et également Béné, Anne, Nolwenn, Sylvie, Patricia, Cathy, Fabienne.

Je termine par remercier affectueusement et tendrement ma famille pour leur attention, leur écoute, leur soutien :

À ma sœur Delphine, toujours respectueuse de ne pas me déranger dans mon travail.

À Philippe pour sa patience, pour sa tolérance et pour notre vie partagée.

À mes trois charmant·e·s enfants qui m'ont apporté un moment singulier lors de ce long travail :

à Orlane qui m'a accueillie à Paris dans son appartement 20 m², qui m'emmenait découvrir des quartiers parisiens peu connus et qui est vit actuellement au Sénégal.

à Killian qui m'a accueillie à Lanjarón, un joli village espagnol, et qui accompagnait mes pauses avec sa guitare.

à Clara qui m'a accueillie à Montréal ce qui m'a permis d'aller à l'espace « Théséz-vous » pour écrire le début de ma thèse.

Avertissement aux lecteur·rice·s

Cette thèse s'intéresse au principe inclusif à l'école. Toutefois, ce principe dépasse l'école, et comme le dit Gardou, il s'agit de construire une société inclusive. Pour continuer à défendre cette vision, j'ai introduit l'écriture inclusive avec l'utilisation du point médian.

Médian signifie ce « qui est situé au milieu d'un corps, d'un objet, etc. Ligne médiane, qui partage longitudinalement une figure, un corps en deux parties symétriques »¹. Le point médian est un signe typologique qui donne une même visibilité aux femmes qu'aux hommes. Il s'agit ainsi d'éviter la règle de grammaire suivante : le masculin l'emporte sur le féminin.

Cette écriture inclusive est en grande partie utilisée pour les mots suivants : professeur, coordonnateur, élève, danseur, connaisseur, chercheur, chacun. Les articles sont en doublet devant ces mots. Le doublet est aussi utilisé pour les pronoms personnels : il et elle / ils et elles / il et elles/ ils et elle. Voici les différentes formes employées avec le point médian dans le corps de ce texte :

- | | |
|---|-----------------------------------|
| - un ou une / le ou la professeur·e | les professeur·e·s |
| -un ou une / l'enseignant·e | les enseignant·e·s |
| - un ou une / le ou la ou coordonnateur·rice | les coordonnateur·rice·s |
| - un ou une /le ou la professeur·e spécialisé·e | les professeur·e·s spécialisé·e·s |
| - un ou une / l'élève soutenu·e | les élèves soutenu·e·s |
| - un ou une / le ou la danseur·se | les danseur·se·s |
| - un ou une / le ou la connaisseur·se | les connaisseur·se·s |
| - un ou une / le ou la chercheur·e | chercheur·e·s |
| - chacun·e | |

¹ <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9M1497>

Sommaire

Remerciements	1
Avertissement aux lecteur·rice·s	3
Sommaire	5
Introduction générale	9
Partie 1 - Contextualisation et problématisation	13
Chapitre 1 – L'école inclusive : les pratiques de classe	15
1. La complexité de l'École inclusive	16
2. Sur le chemin de la scolarisation inclusive	31
3. Nos postulats de recherche en didactique	38
4. Synthèse du chapitre 1	41
Chapitre 2 - L'activité danse : freins et leviers	45
1. Les prescriptions et ressources pour enseigner la danse à l'école	46
2. L'approche didactique de la danse	53
3. Nos postulats de recherche en danse	64
4. Synthèse du chapitre 2	66
Chapitre 3 - Le cadre de la Théorie de l'action conjointe en didactique (TACD)	69
1. L'ingénierie coopérative, enjeux et principes	70
2. Les concepts descripteurs de la TACD	74
3. La formulation de l'ascension de l'abstrait vers le concret	78
4. La question de recherche et les hypothèses	83
5. Synthèse du chapitre 3	85
Chapitre 4 - Le cadre méthodologique	87
1. Positionnement de la chercheuse	87
2. Recueil et traitement des données	91
3. De l'étude de cas à l'exemple emblématique	103
4. Synthèse du chapitre 4	107
Chapitre 5 – La vue d'ensemble de la recherche	109
1. Organisation chronologique	109
2. Sélection des IC et des séances pour l'analyse	114
3. Synthèse du chapitre 5	123

Partie 2 – Analyses ingénieriques et didactiques	127
Chapitre 6 - Premier dispositif « La bulle imaginaire ».....	129
1. Cadre d’analyse du dispositif « La bulle imaginaire »	129
2. Amélioration d’un mouvement dansé : bulle au sol	136
3. Création de nouveaux mouvements dansés.....	154
4. Composition de mouvements dansés ensemble.....	172
5. Synthèse du chapitre 6	191
Chapitre 7 - Glissement de « La bulle imaginaire » vers « un entre-deux » dispositif	193
1. Cadre d’analyse de l’« entre-deux » dispositif : « La lettre »	194
2. Amélioration des mouvements dansés ensemble	200
3. Emergence des scénarios de danse	215
4. Synthèse du chapitre 7	239
Chapitre 8 - Début du dispositif « Le cube ».....	243
1. Cadre d’analyse du début du dispositif « Le cube »	244
2. Rencontre avec une danseuse chorégraphe, Auriane	248
3. Amorce du dispositif « Le cube »	254
4. Création des mouvements dansés	276
5. Synthèse du chapitre 8	294
Chapitre 9 - Poursuite du dispositif « Le cube »	297
1. Cadre d’analyse de la poursuite du dispositif « Le cube »	297
2. Création de nouveaux mouvements dansés.....	300
3. Composition des mouvements dansés ensemble	319
4. Amélioration les mouvements dansés ensemble	341
5. Synthèse du chapitre 9	357
Chapitre 10 : Synthèse, discussion, limites et perspectives	359
1. Synthèse de la problématisation de notre recherche	359
2. Discussion des hypothèses	365
3. La dynamique inclusive en danse, par un collectif d’ingénierie coopérative	374
Conclusion générale	379
Bibliographie.....	381
Table des matières	393
Table des illustrations.....	403

Introduction générale

Depuis la loi de 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », toute personne en situation de handicap a des droits à la compensation pour favoriser l'accès à l'autonomie. Cette loi introduit ainsi le droit d'inscrire tout élève reconnu institutionnellement handicapé dans l'établissement le plus proche de son domicile. Par l'impulsion de prescriptions ministérielles (2013, 2019), l'École s'est donc transformée pour devenir une École inclusive. Notre thèse porte en particulier sur la scolarisation inclusive d'élèves en situation de handicap soutenu·e·s par un dispositif Ulis, une Unité localisée pour l'inclusion scolaire, dans une école élémentaire. Ces travaux font suite à deux recherches de master en didactique. En 2016, le premier mémoire en MASH² portait sur l'inclusion des élèves avec une notification Ulis-école en classe ordinaire dans une activité en sciences, dont la préparation était conjointe entre deux enseignantes spécialisée et ordinaire. En 2018, le second en REF³ concernait la modalité d'anticipation, par les professeures, de l'activité danse pour des élèves en situation de handicap, soutenu·e·s par une Ulis. Dans ce dernier, il s'agissait de mieux comprendre comment s'articulent les enseignements dans deux lieux différents, l'espace de la classe ordinaire (système didactique principal) et l'espace du dispositif Ulis (système didactique auxiliaire). Les résultats ont montré que, grâce au travail conjoint et coopératif entre les enseignantes impliquées dans les deux systèmes, cette articulation contribue à soutenir les apprentissages des élèves en classe ordinaire. Notre recherche doctorale est la poursuite et l'approfondissement de la scolarisation inclusive dans l'activité de danse en classe ordinaire.

Aujourd'hui, l'École est régie par le principe inclusif et non plus le principe intégratif, c'est-à-dire que l'école doit s'adapter à l'élève et ce n'est plus à l'élève de s'adapter à l'école. Cependant, nous identifions un triple problème dans le fonctionnement du dispositif Ulis. Le premier problème est l'accès aux classes dites ordinaires. Les élèves soutenu·e·s par une Ulis n'y ont pas facilement accès. Quand leur accès est possible, les enseignants parlent alors d'*inclusion*. Toutefois, dans ces classes, la dimension sociale est souvent privilégiée au détriment de la construction des savoirs dans les apprentissages (Lansade, 2015). Quand ils et elles ne sont pas scolarisés en classe dite « ordinaire », le dispositif Ulis fonctionne alors comme une classe. Un

² Métier de l'adaptation de la scolarisation des élèves handicapés, Master MEEF Université de Nantes, sous la responsabilité de Marie Toullec-Théry

³ Recherche en Éducation et Formation, Master Université de Rennes 2, sous la responsabilité de Monique Loquet

deuxième problème apparaît dans le rapport entre *inclusion* et *exclusion* : les élèves soutenu·e·s par le dispositif Ulis sont inclus·e·s dans l'école, mais souvent exclu·e·s de la classe ordinaire. En effet, l'élève en situation de handicap est souvent considéré·e comme ayant un défaut de normalité (Kohout-Diaz, 2018). Cette vision déficitaire des capacités de l'élève justifie le fait qu'il ou elle ne peut pas « aller en inclusion » (Toullec-Théry, 2020) et que les enseignements-apprentissages ne sont pas pensés en termes d'accessibilité des savoirs (Assude et al., 2014, 2015 ; Suau, 2020 ; Toullec-Théry, 2021). Un troisième problème surgit alors. Le dispositif Ulis (système didactique auxiliaire) est celui qui organise des apprentissages hors de la classe ordinaire (système didactique principal). Les élèves en situation de handicap sont dès lors déconnecté·e·s du temps des apprentissages collectifs du système principal (Toullec-Théry & Marlot, 2014). Ces problèmes conduisent à un registre de questions liées à cette école inclusive prescrite. Comment surmonter les trois problèmes que nous avons repérés ? Comment rendre accessibles les situations d'enseignement-apprentissage en classe ordinaire pour faire progresser des élèves dans leur diversité ? Comment estomper les frontières entre une scolarité « ordinaire » et une scolarité « spécialisée » ?

Pour répondre à ces questions, l'activité danse est choisie comme un moyen possible de rendre accessibles les savoirs danser pour tous, dans un enseignement aux dimensions inclusives. Toutefois, la danse est peu pratiquée à l'école et son accessibilité est peu étudiée. Nous repérons aussi un autre problème, celui du langage des prescriptions ministérielles et des ressources en danse de création. En effet, le langage prescriptif est éloigné de celui de la pratique de l'art de faire du ou de la danseur·se. Ce flou crée des incertitudes chez les professeur·e·s à enseigner cette activité (Necker, 2010) pourtant inscrite dans les programmes. La transmission des savoirs danser reste alors complexe (Messina, 2017 ; Loquet, 2017). Comment enseigner la danse ? Comment la rendre accessible pour tous et toutes ? Où trouver les ressources pour y parvenir ?

C'est dans ce contexte complexe que s'inscrivent ces travaux de recherche. Devant le constat que les élèves en situation de handicap et les élèves dits « ordinaires » ne sont pas égaux de fait face aux savoirs, mais qu'ils sont égaux de droit dans les classes, il s'agit alors pour nous de construire des situations dans lesquelles cette égalité advient. D'où l'idée émergente, pour cette thèse, d'un travail en danse, au sein de réunions collectives entre enseignants de classes dites « ordinaires », une enseignante-coordonnatrice d'ULIS et une chercheure, dans le cadre d'une ingénierie coopérative (Sensevy, 2011, CDpE, 2019). Le collectif de l'ingénierie coopérative travaille conjointement pour mieux comprendre la pratique de la danse à l'école pour l'améliorer

et la transformer, dans un mouvement itératif. Ce travail en danse s'appuie, de plus, sur un coenseignement (Tremblay & Toullec-Théry, 2020).

Nous cherchons à comprendre comment le travail coopératif au sein de ce collectif permet de mettre en œuvre un dispositif de création chorégraphique pour tous les élèves, dont ceux et celles soutenu·e·s par un dispositif Ulis, en classe ordinaire de CM1/CM2. Nous supposons que pour œuvrer à une scolarisation pour tous dans le respect des singularités, une co-construction des situations d'enseignement, en aménageant le milieu didactique, pourrait soutenir les apprentissages au plus près de la culture chorégraphique. Pour comprendre ce qui se passe dans une double temporalité, celle du travail ingénierique lors des réunions et celle de l'activité didactique lors des séances en classe, nous fondons nos analyses dans le cadre théorique de la théorie de l'action conjointe en didactique – TACD (Sensevy, 2011 ; CDpE, 2019, 2024).

Cette thèse est structurée en trois parties. La première partie concerne la contextualisation et la problématisation de notre recherche. Elle comporte cinq chapitres : l'École inclusive et ses pratiques ; les freins et les leviers de l'activité danse ; le cadre théorique de l'action conjointe en didactique (TACD) ; le cadre méthodologique ; la vue générale de la recherche.

La deuxième partie porte sur les analyses ingénieriques et didactiques. Elle comprend quatre chapitres qui montrent l'élaboration et l'évolution du dispositif de création chorégraphique, de « La bulle imaginaire » au dispositif nommé « Le cube », en passant par un entre-deux-dispositif appelé « La lettre ».

La troisième partie est constituée d'un seul chapitre qui porte sur la synthèse, la discussion, les limites et les perspectives de cette recherche.

Nous tenons à informer les lecteur·rice·s que ces travaux se sont déroulés pendant la pandémie du Covid 19, ce qui a rendu le recueil de données souvent complexe, entraînant systématiquement une adaptation de la recherche au terrain étudié.

Partie 1 - Contextualisation et problématisation

Cette première partie contextualise et problématise notre recherche en didactique. Elle se structure en cinq chapitres dont nous évoquons brièvement les lignes directrices.

Nous abordons, dans le premier chapitre, la genèse et la mise en place de l'École inclusive. Nous expliquons comment elle se construit depuis la loi de 2005 relative aux personnes handicapées, et mettons au jour les paradoxes des prescriptions, les dilemmes des enseignant·e·s et les freins rencontrés dans les pratiques. C'est dans ce contexte de « virage inclusif » que nous posons nos deux premiers postulats en didactique sur lesquels repose notre recherche : celui de la prise en compte de la singularité des élèves dans une diversité en classe et celui de la coopération entre chercheure et professeur·e·s *via* des ingénieries coopératives.

Dans le deuxième chapitre, nous introduisons l'activité de la danse à l'école. La danse est complexe à enseigner et souvent peu enseignée par les professeur·e·s des écoles. Nous cherchons à comprendre ce qui freine sa mise en œuvre, mais aussi ce qui la rend possible. Nous pouvons ainsi poser deux nouveaux postulats de recherche : celui de la danse sans frontière avec et pour tous les élèves sans distinction et celui de notre manière de voir les processus de création et d'interprétation en danse.

Notre cadre théorique est présenté dans le troisième chapitre. Nous empruntons les concepts descripteurs à la Théorie de l'action conjointe en didactique, la TACD. Nous clarifions alors les notions théoriques utilisées pour décrire ce qui se passe dans l'ingénierie coopérative et dans les situations élaborées par un collectif composé de professeur·e·s et de la chercheure. Ensuite, nous formulons notre question de recherche fondée sur le travail d'ingénierie coopérative et l'accessibilité des savoirs en danse. Nous présentons les quatre hypothèses qui en découlent.

Nous expliquons ensuite notre cadre méthodologique dans le quatrième chapitre. Notre méthodologie s'inscrit dans une approche qualitative et clinique. Nous clarifions notre positionnement dans le travail collectif de l'ingénierie coopérative. Puis nous développons ce qui a trait au recueil des données et à leur traitement. Nos analyses sont fondées sur des épisodes microdidactiques, dans le but de constituer des exemples emblématiques.

Le cinquième chapitre présente la vue d'ensemble de notre recherche. Nous donnons à voir l'organisation chronologique des trois années de recherche. Puis nous précisons ce qui a occasionné nos sélections des épisodes des réunions d'ingénierie et des séances que nous analysons dans la seconde partie.

Chapitre 1 – L'école inclusive : les pratiques de classe

Dans ce premier chapitre, nous montrons que la scolarisation des élèves en situation de handicap s'inscrit, en France, dans une École dite « inclusive », mais que toutefois elle peine à le devenir. Depuis bientôt 20 ans, l'école française doit scolariser tous les élèves, sans distinction (Loi, 2005 ; MEN, 2013, 2019), en s'adaptant aux besoins éducatifs particuliers de certains d'entre eux. Le mouvement inclusif (Gardou, 2014) est ainsi commencé avec la loi de 2005. Les textes législatifs reposent pourtant sur des paradoxes, ce qui entraîne des dilemmes chez les enseignant·e·s. Le virage inclusif reste complexe à aborder. Il existe en effet une tension entre l'accélération des prescriptions ministérielles et le rythme moins rapide des transformations des pratiques professorales. Notre enjeu est alors de comprendre cette complexité et d'activer des leviers pour soutenir et développer la scolarisation inclusive.

En 2005, la loi « Pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées »⁴ est votée et constitue une avancée notoire dans le respect des personnes et de leur dignité. Elle donne des droits en termes de compensations⁵ pour amener à une équité,⁶ mais aussi des droits en termes d'accessibilité⁷ de la vie en société. C'est un véritable défi pour l'école française, car l'héritage historique de notre pays est marqué par un principe de ségrégation, donc de discrimination des personnes avec un handicap. Les enfants, tout comme les adultes, considéré·e·s hors de la norme sociétale, ont en effet été longtemps vu·e·s comme « incapables » ou « déficient·e·s », et étaient exclu·e·s du système scolaire et, de fait, de la

⁴ Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (J.O. 12 février 2005).

⁵ La compensation est « l'action de compenser, de rétablir l'équilibre ou l'égalité. Ce qui compense ; dédommagement d'un mal par un bien, d'une perte par un profit, d'un inconvénient par un avantage » (Dictionnaire de l'Académie française). Rétablir l'égalité ici ne relève pas de l'égalité des droits et des chances, puisque la Loi de 2005 l'établit clairement. Cependant, le principe de compensation repose sur la réduction des inégalités et sur les besoins en fonction des capacités et des performances altérées par le hasard ou la nature.

⁶ Le terme équité signifie la « disposition de l'esprit consistant à accorder à chacun ce qui lui est dû » (Dictionnaire de l'Académie française). L'équité consiste à prendre en compte les besoins et les différences entre les personnes pour y remédier tandis que l'égalité consiste à considérer les personnes sans discrimination, sans apporter de solution. Face aux inégalités, l'équité permet de donner plus à ceux qui en ont le plus besoin pour une égalité des chances. La compensation permet une équité entre les personnes dans une situation défavorable à certains pour une égalité des chances.

⁷ Le terme d'accessibilité se définit par « la qualité de ce qui est accessible », c'est-à-dire ce que « l'on peut atteindre, qui est à la portée de » (Dictionnaire de l'Académie française). Le principe d'accessibilité est de rendre généralement les espaces physiques, de réduire les obstacles, mais surtout de permettre à la personne de se rendre capable de déployer ses talents (Ebersold, 2019).

société. Ces marques historiques permettent un début de compréhension de la complexité de l'École inclusive, et de se rendre compte combien les anciens rouages sont encore présents.

1. La complexité de l'École inclusive

Une succession de termes envahit les discours et les textes ministériels de l'Éducation nationale, comme ceux d'*intégration*, d'*inclusion/inclusive*, de *compensation*, d'*équité*, d'*accessibilité*. Ils ne sont pas sans conséquence sur les pratiques professorales. En clarifiant ces termes, nous tentons de mettre au jour les paradoxes des prescriptions, de cerner les dilemmes de métier des enseignant·e·s et les freins dans les pratiques professionnelles, ordinaires ou spécialisées.

1.1 Paradoxes des prescriptions institutionnelles de l'École inclusive : non-distinction *versus* catégorisation des élèves

La loi de 2013 introduit le terme d'*inclusion*, celle de 2019 ne conserve que l'expression « école inclusive ». Les valeurs d'une École, fondée sur une égalité des chances de tous les élèves, sans distinction, sont ainsi inscrites. Toutefois, en quoi l'École parvient-elle à relever ce défi de la non-distinction entre élèves, alors que l'héritage culturel relève d'une catégorisation des élèves qui s'écartent de la norme scolaire ? Comment ces lois se départissent-elles de la tension entre non-distinction et catégorisation des élèves ?

- **Une école discriminante**

À un niveau international, la déclaration de Salamanque (1994)⁸ introduit la notion de « besoins éducatifs spéciaux » (Warnock, 1978).

« Plus de 300 participants représentant 92 gouvernements et 2 organisations internationales se sont réunis à Salamanque (Espagne), du 7 au 10 juin 1994, afin de faire avancer l'objectif de l'éducation pour tous en examinant les changements de politique fondamentaux requis pour promouvoir l'approche intégratrice de l'éducation, c'est-à-dire pour permettre aux écoles d'être au service de tous les enfants, et en particulier de ceux qui ont des besoins éducatifs spéciaux » (Préface de la déclaration).

⁸ Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux, adopté par la conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité, Salamanque, Espagne, 7-10 juin 1994, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la Science et la Culture, Ministère de l'Éducation et des Sciences – Espagne

Cette déclaration renforce les principes d'une école dite « intégrative » où tous les élèves ont effectivement une place à l'école, où la pédagogie est centrée sur l'élève. Ces élèves peuvent en effet être intégrés dans les classes ordinaires dès lors que leurs potentialités se rapprochent d'une norme scolaire. L'enfant doit donc être suffisamment conforme aux attentes. Ce n'est pas à l'école de se modifier puisque le « manque » est implicitement attribué à la personne, renvoyant à une vision déficitaire de l'individu. Mettre « dedans » ceux qui sont en « dehors » de l'école (Gardou, 2006, 2014) repose alors sur le fait que les élèves handicapés se normalisent, principe se rapprochant de l'assimilation. Leur accueil est conditionné à leurs capacités individuelles à s'adapter à l'école (Mazereau, 2014), et leur scolarisation est plutôt envisagée dans des lieux séparés.

La figure 1 schématise les principes de l'intégration scolaire.

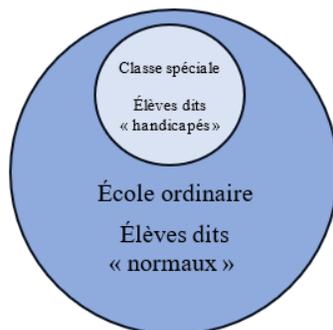


Figure 1 : Principes de l'intégration

La loi de 2005 intitulée « Pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » renonce à l'intégration et introduit le droit d'inscrire tout élève reconnu institutionnellement handicapé dans son établissement le plus proche de son domicile. Ainsi, le principe d'*inclusion* apparaît (Plaisance, 2007), bien que ce terme ne soit pas encore inscrit dans cette loi. Ce *virage inclusif* permettra-t-il à l'École d'abolir cet héritage culturel de catégorisation des élèves ?

- **Une école moins discriminante en devenir ?**

La loi de 2005 pose de nouveaux fondements, ceux d'une École « non discriminante, accessible avec ou sans compensation » (Toullec-Théry, 2021). Le mouvement inclusif de la société s'amorce et l'École s'y inscrit.

En 2013, la loi d'orientation et de programmation pour la Refondation de l'École de la République⁹ définit une école où « tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il [le service public de l'éducation] veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction » (article L 111-1). L'expression « inclusion scolaire » est introduite ainsi que la notion de non-distinction des élèves.

L'inclusion se définit¹⁰ comme « l'action d'inclure ». Or inclure repose sur des significations mouvantes qui peuvent éloigner de l'idée de non-discrimination. En effet, inclure signifie l'action d'« enfermer, insérer une chose dans une autre ». En minéralogie, il s'agit d'« un corps étranger présent dans un cristal ». Ces définitions attestent que le terme « inclusion » est problématique (Gardou, 2014), et qu'il reste proche sémantiquement du terme d'intégrer, conservant l'idée même de catégories d'élève. La définition de l'inclusion scolaire, donnée par FranceTerme¹¹ engage alors une rupture. Il s'agit en effet d'« un principe pédagogique qui préconise d'accueillir dans une même classe tous les enfants sans distinction, en accordant un soutien approprié à ceux qui ont des besoins particuliers ». Les précisions « dans une même classe », et « un soutien approprié » marquent deux impératifs, celui que les élèves ne sont pas hors de la classe, et celui que l'aide s'opère au sein même de celle-ci.

Cette loi de 2013 manie le nom *inclusion* et son adjectif *inclusif*, mais aussi les expressions d'enfant *en situation de handicap* et d'enfant à *besoins éducatifs particuliers*. Il est en effet écrit dans l'annexe de cette loi de 2013 :

Il convient aussi de promouvoir une école inclusive pour scolariser les enfants en situation de handicap et à besoins éducatifs particuliers en milieu ordinaire. Le fait d'être dans la classe n'exclut pas de bénéficier d'enseignements adaptés et est, pédagogiquement, particulièrement bénéfique. (Annexe¹² de la loi, 2013)

⁹ Loi n° 2013-595 du 8 juillet (2013), Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (J.O 12 février 2005).

¹⁰ Dictionnaire de l'Académie française.

¹¹ <https://www.culture.fr/franceterme>: site du ministère de la Culture. « Ce site est consacré aux termes recommandés par la Commission d'enrichissement de la langue française et publiés au Journal officiel de la République française. Il regroupe un ensemble de termes de différents domaines scientifiques et techniques et ne constitue en aucun cas un dictionnaire bilingue ou un dictionnaire de langue générale, même si certains de ces termes sont devenus d'usage courant. Les agents des services publics de l'État, auxquels, selon le décret du 3 juillet 1996 (modifié le 25 mars 2015), il est fait obligation d'employer les termes publiés au Journal officiel, en lieu et place de termes étrangers, sont particulièrement concernés, ainsi que tous ceux qui, curieux de la langue française et de son évolution, souhaitent savoir comment nommer les notions et réalités nouvelles qui ne cessent d'apparaître dans les sciences et techniques ».

¹² La programmation des moyens et les orientations de la refondation de l'école de la république

La France choisit de plus une double approche, celle de l'école ordinaire, mais aussi de la classe ordinaire, sans renoncer toutefois à des enseignements adaptés qui relèvent, la plupart du temps, de dispositifs spécialisés hors de la classe. S'érige alors un paradoxe. S'il s'agit de scolariser tous les élèves en milieu scolaire, il s'opère en effet un double mouvement d'inclusion (dans la classe) et d'exclusion dans les dispositifs spécialisés (extérieurs à la classe). Le fait de préciser que des adaptations spécifiques sont bénéfiques aux élèves, questionne dans la mesure où l'inclusion scolaire est définie avec un « extérieur » possible et même souhaité (Figure 2). Les élèves « hors normes » sont donc maintenu·e·s en périphérie de la classe, alors qu'une démarche inclusive devrait scolariser tous les élèves dans la classe (Figure 3). Or, selon Gardou (2014), l'École est une organisation sociale qui se doit de tendre à moduler son fonctionnement et de se rendre flexible au sein de l'ensemble commun.

La figure 2 schématise une première acception de l'inclusion dans l'école, où les élèves « hors de la norme » restent en périphérie de la classe (ce qui correspond à une forme d'exclusion) ; alors que la figure 3 schématise une seconde acception de l'inclusion où ces mêmes élèves sont scolarisés au sein d'une classe, identique pour tous.

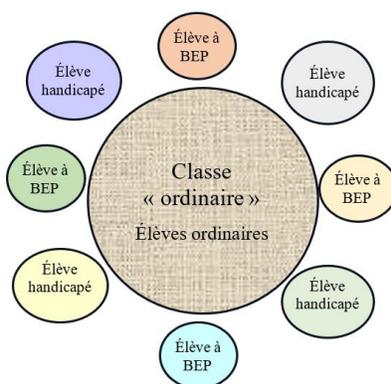


Figure 2 : L'inclusion vue comme une acceptation périphérique des élèves « hors norme »

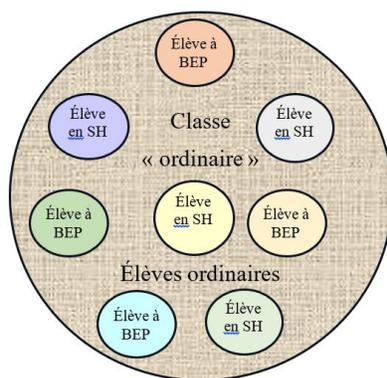


Figure 3 : L'inclusion vue comme une scolarisation dans la classe ordinaire

Dans cette loi de 2013, il est curieux de voir que les élèves sont étiqueté·e·s, soit en situation de handicap (SH), soit à besoins éducatifs particuliers (BEP). Pourquoi en effet conserver cette double dénomination ? En effet, le « à BEP » représente une supracatégorie dans laquelle s'insèrent les élèves en situation de handicap, comme ceux en grande difficulté, allophones, à haut potentiel intellectuel, c'est-à-dire tous les élèves qui peuvent présenter des difficultés scolaires.

Qu'advient-il des catégories d'élèves, dans les années postérieures à cette loi de 2013 qui introduit l'idée de « sans aucune distinction », sans être en mesure de la développer ? Ces catégories sont-elles amenées à disparaître au profit de l'acceptation de la diversité des élèves (UNESCO, 2005, 2009) ?

Différents leviers (MEN, 2015) sont proposés par le ministère de l'Éducation nationale pour soutenir la scolarisation de ces élèves considéré·e·s comme *différent·e·s*. Dans un document intitulé « Quel plan pour qui¹³ », quatre plans d'intervention sont introduits par les prescriptions institutionnelles : le plan d'accueil individualisé (PAI), le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE), le plan d'accompagnement personnalisé (PAP), le projet personnalisé de scolarisation (PPS). Chacun d'eux renvoie à une catégorie d'élèves, respectivement, le PAI pour des élèves avec des « pathologies chroniques, intolérances alimentaires, allergies », le PPRE pour ceux avec une « maîtrise insuffisante de certaines connaissances et compétences » ; le PAP, avec un « trouble des apprentissages », le PPS pour les élèves « en situation de handicap ». Cette approche *via* des plans d'intervention correspond à une approche que l'on peut qualifier d'ontologique, dans la mesure où les élèves sont considéré·e·s avec un manque ou un défaut. Ces plans, projets ou programmes ne coïncident donc pas avec le principe de non-discrimination d'une École inclusive (Toullec-Théry, 2021).

On peut alors se demander si ces plans ne relèvent pas davantage de moyens de compensation que d'accessibilité. En effet, depuis la loi de 2005, il existe un droit à compensation. Les instances scolaires ont la possibilité de demander aux familles d'exercer ce droit afin de compenser un écart à la norme scolaire, subi par leur enfant. Une évaluation des besoins éducatifs particuliers de l'élève est alors réalisée. C'est la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH) qui notifie ces compensations qui peuvent être financières, techniques ou humaines. Toutefois, cette loi de 2005 prône en même temps le droit à l'accessibilité à l'école *via*

¹³ <https://www.gouvernement.fr/partage/2820-handicap-quel-plan-pour-qui>

une transformation des environnements. Éliminer les obstacles et les barrières à l'accessibilité est d'ailleurs ce vers quoi la Convention relative aux personnes en situation de handicap de l'ONU (2006) attire l'attention des États.

Afin de permettre aux personnes handicapées de vivre de façon indépendante et de participer pleinement à tous les aspects de la vie, les États Parties prennent des mesures appropriées pour leur assurer, sur la base de l'égalité avec les autres, l'accès à l'environnement physique, aux transports, à l'information et à la communication, y compris aux systèmes et technologies de l'information et de la communication, et aux autres équipements et services ouverts ou fournis au public, tant dans les zones urbaines que rurales. (ONU, 2006, article 9)¹⁴

Pourtant, ces plans d'intervention que nous avons évoqués, orientés sur la personne et ses manques, ne proposent pas de moyens d'accessibilité et sont plutôt des compensations pour accéder à l'École. Les futures lois favoriseront-elles cette accessibilité, avec ou sans compensation ?

- **Une école moins discriminante, mais encore catégorisante**

La loi de l'École de la confiance¹⁵ (2019) renforce une vision compensatoire de l'École inclusive. Un fait l'atteste : les MDPH¹⁶ notifient de plus en plus d'accompagnements humains (Toullec-Théry & Granger, 2023). Cette augmentation du nombre des AESH (en 2006 pour 22 % des élèves en situation de handicap et en 2020, pour 58 %) a contraint à la création des Pôles inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL).

Tout se passe donc comme si ce métier [AESH] devenait un élément central de la prestation des services éducatifs inclusifs. Giangreco (2021) compare les assistants au *marteau de Maslow*¹⁷, à savoir « l'outil principal, parfois presque exclusif, pour inclure pédagogiquement et socialement les élèves présentant certains handicaps » (p. 281). (Toullec-Théry & Granger, 2023, p. 27)

¹⁴ <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>

¹⁵ Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance (J.O. 17 juillet 2019).

¹⁶ Maison départementale des personnes handicapées

¹⁷ Le marteau de Maslow signifie qu'un seul outil est privilégié, même lorsqu'il ne convient pas à la situation en question.

L'école reste donc ancrée dans une culture de l'étiquetage d'élèves et répond plutôt par des moyens de compensation pour permettre un accès à l'école. Rufin et Payet (2021) expliquent ainsi que la multiplication des aides et dispositifs accentue le dépistage de plus en plus important d'écart à la norme, contribuant ainsi à la catégorisation.

Dans le même temps, la loi de 2019 modifie des termes¹⁸ du code de l'éducation (article 27). Elle remplace « inclusion » par les adjectifs « inclusif, inclusive » : ainsi l'expression « inclusion scolaire » devient « scolarisation inclusive » ; l'expression « à leur intégration dans la société » est remplacée par « dans une société inclusive ».

Il est intéressant de noter que l'adjectif « inclusif, inclusive » signifie « qui contient en soi quelque chose »¹⁹. Il renforce donc la non-distinction de certains élèves et renvoie à leur diversité au sein de l'École. De plus, l'adjectif « handicapé » est supplanté par l'expression « en situation de handicap » qui renvoie non plus au manque inhérent à l'élève, mais à un défaut de l'environnement. Ce terme renvoie au fait que l'environnement ordinaire dans lequel se trouve l'élève n'est pas suffisamment accessible et qu'il est donc à adapter (dans le sens modifié).

La disparition des mots « inclusion », « intégration », « handicapés » va-t-elle contribuer à la disparition des catégories d'élèves ? Quelles subtilités introduisent les adjectifs « inclusif, inclusive » ?

Si les termes employés dans les textes législatifs sont constamment modifiés, pourtant les nuances ne sont pas clarifiées comme l'expliquent Benoit et Mauguin (2020).

Les discours prescriptifs officiels en matière d'inclusion scolaire sont loin d'être toujours parfaitement explicites [...] ils comportent des tensions et des discordances dans les textes eux-mêmes et entre plusieurs textes, c'est-à-dire intra et intertextuelles,

¹⁸ « Le code de l'éducation est ainsi modifié :

1° À la cinquième phrase du premier alinéa de l'article L. 111-1, les mots : « l'inclusion scolaire » sont remplacés par les mots : « la scolarisation inclusive » ;

2° À la fin de l'intitulé du chapitre II du titre Ier du livre Ier, à la fin de la seconde phrase du premier alinéa de l'article L. 112-1, aux articles L. 112-5 et L. 123-4-2, au deuxième alinéa de l'article L. 312-4, à la fin du dernier alinéa de l'article L. 335-1, à la fin de l'intitulé du titre V du livre III et du chapitre II du même titre V, à la fin du premier alinéa de l'article L. 352-1, au deuxième alinéa de l'article L. 624-2 et au premier alinéa de l'article L. 723-1, le mot : « handicapés » est remplacé par les mots : « en situation de handicap » ;

3° À la première phrase du dernier alinéa de l'article L. 112-1, à la première phrase des premier et deuxième alinéas de l'article L. 112-2 ainsi qu'au dernier alinéa des articles L. 251-1 et L. 351-2, le mot : « handicapé » est remplacé par les mots : « en situation de handicap » ;

4° À la fin du troisième alinéa de l'article L. 312-15, les mots : « et à leur intégration dans la société » sont remplacés par les mots : « dans une société inclusive » ;

5° Aux troisième et quatrième alinéas de l'article L. 312-15, au dernier alinéa de l'article L. 351-1 et au 9° de l'article L. 712-2, le mot : « handicapées » est remplacé par les mots : « en situation de handicap »

¹⁹ Dictionnaire de l'Académie française

de nature à compliquer la tâche de ceux qui ont mission de les appliquer. (Benoit & Mauguin, 2020, p. 96)

Comment agissent les enseignant·e·s dans un contexte d'injonctions qui peuvent être paradoxales ? Comment font-ils alors pour répondre aux demandes des prescriptions ministérielles ?

1.2 Dilemmes et freins des enseignant·e·s ordinaires et spécialisé·e·s

L'articulation entre les principes inclusifs et les pratiques effectives inclusives des enseignant·e·s s'est effectuée et s'effectue encore difficilement. Les adaptations professionnelles restent encore à un stade implicite, même si la volonté des enseignants est de tenir compte de la diversité des élèves. L'étude de Feuilladiou et al. (2008) montre ainsi que l'identité professionnelle de l'enseignant·e a, de fait, évolué. Dans leur recherche mêlant des approches des sciences de l'éducation et de la psychologie, la mise en place des gestes d'aide en classe est mise en évidence comme, par exemple, l'évaluation, la différenciation des contenus (nombre réduit d'exercices, supports allégés...), la passation des consignes de mise au travail et surtout des consignes orales. Les enseignant·e·s « énoncent des actes, des comportements, des schèmes de perception, attestant d'une évolution de la pratique professionnelle qui s'inscrit dans une évolution du métier » (Feuilladiou et al., p. 10).

Les pratiques professorales ordinaires et spécialisées ne se transforment toutefois pas au rythme des prescriptions officielles. De plus, ces dernières ne semblent pas représenter des réponses aux difficultés rencontrées par les enseignant·e·s.

Une partie importante d'entre eux [des enseignants enquêtés] disent avoir besoin de conseils face aux difficultés de l'élève, certains se sentent même dépassés. La plupart des enseignants se montrent insatisfaits des opportunités de formation qui leur sont données. (DEPP, 2018)²⁰

Des lacunes dans la formation des enseignant·e·s à propos des dynamiques inclusives (Ebersold & Detraux., 2013 ; Mazereau, 2014) ont en effet laissé les enseignant·e·s seul·e·s face à leurs pratiques de classe et aux changements que nécessite l'École dite inclusive. Depuis la rentrée 2022, la collaboration entre les ministères de l'Éducation nationale et des Solidarités, a

²⁰ <https://www.education.gouv.fr/les-enseignants-accueillant-des-eleves-en-situation-de-handicap-l-ecole-7121>

prévu une « formation initiale des enseignants qui comprend 25 heures de formation minimum pour prendre en compte la meilleure accessibilité des contenus pédagogiques et considérer les besoins particuliers des élèves en situation de handicap²¹ ». Un certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'école inclusive (CAPPEI) est aussi proposé au professeur·e·s qui souhaitent se spécialiser dans l'enseignement pour les élèves à besoins éducatifs ou en situation de handicap.

Outre la formation initiale ou continue qu'ils ou elles ont reçue, où résident les difficultés des enseignant·e·s dans les classes ?

- **L'écart à la norme scolaire perdue**

Les enseignant·e·s ordinaires vivent un dilemme (Mazereau, 2014). Le concept d'École inclusive les place en effet dans une contradiction vis-à-vis de leurs pratiques usuelles : tout en se référant à une norme que l'institution impose, ils doivent souvent s'écarter de cette norme pour inclure des élèves en situation de handicap. « Le handicap devient alors comme un hors champ des compétences ordinaires des enseignant·e·s. Il entraîne des savoirs nouveaux » (Mazereau, 2014, p. 27). Si les principes de la loi de 2005 ne sont pas contestés par les enseignant·e·s, ces dernier.e.s se retrouvent néanmoins démun·e·s et seul·e·s face aux demandes institutionnelles, à savoir être, dans le même temps, dans la norme attendue pour tous (les programmes) et de s'en écarter, si nécessaire, pour certains. « L'inclusion scolaire interroge l'existence d'une école qui abdiquerait sa fonction normative » (Mazereau, 2014, p. 26). Un ou une enseignant·e répond en effet avant tout à la règle institutionnelle (programmes, contenus) et un ou une élève qui s'en éloigne, par exemple, celui ou celle avec une notification Ulis met souvent l'enseignant·e en difficulté (Zaffran, 2013). L'enseignant·e ordinaire, quand il scolarise un élève avec un handicap, a alors tendance à privilégier les dimensions physiques et sociales plutôt que la dimension épistémique, liée aux savoirs (Lansade, 2015). Pour les élèves soutenu·e·s par une Ulis (anciennement Clis), Gilles (2013) évoque des obstacles à leur scolarisation dans les classes ordinaires, en particulier la difficulté qu'éprouve souvent l'enseignant·e à prendre en compte les rythmes des apprentissages de l'élève en situation de handicap, combinée à une approche plus « classique », adressée à l'ensemble de la classe.

²¹ <https://handicap.gouv.fr/rentree-2022-une-ecole-inclusive-pour-accompagner-le-parcours-de-chacun-0>

Il ressort ici que ce dilemme entre « norme » et « différence » est un héritage d'une école normative qui a eu des répercussions dans les pratiques des enseignant·e·s, souvent centrées sur les défauts de normalité de certain·e·s élèves.

De plus, l'introduction de la vaste catégorie de « besoins éducatifs particuliers » (qui regroupe handicap, allophonie, dyslexie, grande difficulté, haut potentiel entre autres) engendre un second dilemme entre collectif et individuel. Galasso-Chaudet et Chaudet (2015) montrent que s'adresser au groupe classe entre en tension permanente avec la « centration » sur l'élève différent·e et « l'aspect multidimensionnel (cognitif, affectif, socioculturel, familial, environnemental, conatif) de l'élève » (p.142). Ils parlent de « logique domestique », renforcée par des principes compensatoires dont l'externalisation des aides fait partie (suivi orthophonique, suivi psychologique, etc.). Ebersold et Detraux (2013) soulignent la persistance d'une vision égocentrée, consolidée par la notion de *besoins éducatifs particuliers* : chaque élève a des besoins spécifiques auxquels il faut répondre, ce qui met à distance le collectif et les réponses collectives pédagogiques et didactiques.

Elle [cette conception égocentrée] réduit le besoin éducatif à un besoin de service et la notion de projet à un outil normatif servant à spécifier les élèves selon leur degré d'éducabilité comme le suggèrent notamment certaines données statistiques voyant dans le projet personnalisé de scolarisation l'expression de la sévérité de la déficience. (Ebersold & Detraux, 2013, p. 108)

Comme la prise en compte simultanée de l'individu et du groupe-classe est complexe dans la mesure où le nombre d'élèves à BEP augmente, qu'en est-il alors des croyances des enseignant·e·s dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire ?

- **La résistance des croyances**

Dignath²² et al. (2022) ont réalisé une synthèse issue d'une méta-analyse sur les croyances des enseignant·e·s dans la mise en œuvre de la réforme inclusive. Il et elles ont ainsi analysé les résultats de 102 articles (2000-2020) de 40 pays. Partant du principe que le système de croyances d'un individu a un effet positif ou négatif sur son degré d'aisance pour mettre en œuvre les réformes (Liou et al. 2019, cité dans Dignath et al., 2022), alors les prescriptions des réformes qui

²² Technische Universität Dortmund | TUD · Center for Research on Education and School Development (IFS)

entrent en contradiction avec les conceptions des enseignant·e·s ne modifient pas ou très peu leurs pratiques.

However, if a teacher's prior beliefs and experiences are opposed to the reform approach, those beliefs and experiences may act as a barrier to implementing the reform²³. (Fox et al., 2021, cités dans Dignath et al., 2022, p. 2612)

Si les enseignant·e·s, en revanche, ressentent positivement une réforme, alors ils et elles peuvent modifier plus facilement leurs pratiques (Fives & Buehl, 2012, cité dans Dignath et al., 2022). Cependant, les résultats attestent que les enseignant·e·s ont encore des croyances modérément favorables à l'inclusion, ce qui va avoir des impacts pour mener la réforme : « teachers do not yet have strongly confident beliefs about inclusion that motivate them to carry out reform »²⁴ (Dignath et al., 2022, p. 2645).

Les croyances liées à l'auto-efficacité sont aussi étudiées, c'est-à-dire le sentiment d'être capable ou non de soutenir des élèves à besoins éducatifs particuliers. Si les croyances d'auto-efficacité sont faibles dans la mise en œuvre des pratiques inclusives, alors les enseignant·e·s s'engageront peu dans l'adaptation de leur enseignement aux élèves à BEP (Sharma et al., 2012, cité dans Dignath et al., 2022). *A contrario*, si leurs croyances d'auto-efficacité en ce qui concerne les pratiques inclusives sont plus élevées, alors les enseignant·e·s auront la volonté de mettre en œuvre des pratiques inclusives spécifiques dans leurs classes (Avramidis et al., 2019) et à l'autodéclarer (Schwab & Alnahdi, 2020, cité dans Dignath et al., 2022). Ce virage inclusif peut donc être perçu par les enseignants comme un défi ou une menace (Grégoire, 2003, cité dans Dignath et al., 2022).

Qu'en est-il des croyances des enseignant·e·s spécialisé·e·s, cette fois ? Dignath et al. indiquent que leurs croyances sont plus positives, plus confiantes dans les pratiques inclusives. Toutefois, leurs croyances d'auto-efficacité sont plus élevées dans des classes inclusives (Desombre et al., 2019 ; Leyser et al., 2011, cités dans Dignath et al., 2022).

Si les enseignant·e·s spécialisé·e·s sont plus enclin·e·s aux pratiques inclusives, quelles sont alors leurs pratiques, plus particulièrement dans les Unités localisées pour l'inclusion scolaire

²³ Traduction : « Si les croyances et les expériences antérieures d'un enseignant sont opposées à l'approche de la réforme, ces croyances et ces expériences peuvent constituer un obstacle à la mise en œuvre de la réforme »

²⁴ Traduction : « les enseignants n'ont pas encore de croyances fortement confiantes en matière d'inclusion qui les motivent à mener une réforme »

(Ulis)? Ont-elles évolué, depuis la loi de 2005, de classes (Clis) vers des dispositifs (Ulis)? Revêtent-elles un caractère plus inclusif?

1.3 Ulis : dispositif inclusif *versus* dispositif intégratif

À l'école primaire, l'Unité localisée pour l'inclusion scolaire, « Ulis » (MEN, 2015) est un héritage du passé intégratif, plus particulièrement de la Classe d'intégration scolaire, « Clis », primaire (MEN, 1991). Pour comprendre cet héritage, nous rappelons brièvement ce que sont les Clis.

▪ Un héritage culturel du principe intégratif

Créées en 1991, les Clis étaient, en premier lieu, des classes spécialisées à effectif réduit, scolarisant collectivement des élèves dits « handicapé·e·s ». En 2009, même si l'acronyme reste le même, les Clis, classes *d'intégration* scolaire, revêtent une nouvelle signification puisqu'elles deviennent des Clis, classes *d'inclusion* scolaire. Leur enjeu change avec la dynamique inclusive qui est en marche. La Clis en tant que classe d'inclusion scolaire tient d'« une hybridation [et] devient un objet composite, mi-classe, mi-dispositif, une "classe ouverte" » (Benoit, 2013, p. 57). Les Clis fonctionnent en effet ainsi : « la classe spécifique est le point de départ obligé "des inclusions individuelles" » (Benoit, 2013). Ces Clis restent en effet considérées par tou·te·s les enseignant·e·s comme des territoires en soi, et les élèves « vont en inclusion » (Toullec-Théry, 2020) dans les classes ordinaires. Ainsi l'enseignant·e spécialisé·e « se représente son domaine de compétences comme un territoire qui s'arrêterait là où commence celui de ses collègues du milieu ordinaire » (Benoit, 2013, p. 60). Pour les enseignants·e·s « ordinaires », il est alors difficile de concevoir ces deux espaces articulés. Les travaux de Mazereau (2011) montrent cet attachement des enseignants à la notion de classe, « y compris chez les enseignants spécialisés pourtant appelés aujourd'hui à raisonner en termes de dispositif » (Mazereau, 2011, p. 8).

En 2015 (MEN), pour une continuité des parcours, avec les « Ulis collège » et des « Ulis lycée », les Clis sont remplacées par les Unités localisées pour l'inclusion scolaire, appelées Ulis école. Ces unités, considérées comme des dispositifs et non plus comme des classes, ont vocation à accompagner les élèves en situation de handicap (et non plus des élèves handicapé·e·s) tout au long de leur scolarité et vers leur insertion professionnelle. Ces unités sont pilotées par des coordonnateur·rice·s. Il y a là un glissement lexical important, ils et elles ne sont pas enseignant·e·s d'une classe, mais coordonnent les parcours inclusifs d'élèves en situation de handicap. La Maison départementale des personnes handicapées évalue en amont les

répercussions du handicap de l'élève et notifie un accompagnement de l'élève par un dispositif Ulis, à titre de compensation. Pour soutenir le parcours de ces élèves en situation de handicap, il y a de plus nécessité de construction d'un Projet personnalisé de scolarisation²⁵ (PPS). Les élèves soutenu·e·s par une Ulis sont considéré·e·s comme des élèves à part entière, ils et elles sont inscrit·e·s dans une classe ordinaire, correspondant à leur âge, appelée « classe de référence ». Toutefois, des regroupements d'élèves avec une notification Ulis en dehors de la classe de référence sont possibles pour des enseignements adaptés si nécessaire. Le fonctionnement des dispositifs Ulis promeut-il un soutien à la scolarisation dans les classes ordinaires ? Si oui, de quelle manière ?

- **Un dispositif inclusif en cours de construction**

Dans une étude comparative transfrontalière des pratiques inclusives de dispositifs spécialisés au collège entre France et l'Espagne (Amiama et al., 2020), il ressort deux fonctionnements différents. Dans le collège espagnol, les élèves en situation de handicap sont présent·e·s dans leur classe de référence pendant les deux premières semaines de l'année scolaire. Ils et elles ont alors le temps de prendre leur place d'élève au même titre que tout·e collégien·ne. Dans le collège en France, ils et elles « restent avec l'enseignante spécialisée dans la salle de l'Ulis pendant toute la première semaine de classe, le temps de pouvoir organiser des inclusions dans certaines disciplines » (Amiama et al., 2020, p. 23). Ils et elles prennent donc symboliquement une place d'élève d'Ulis.

Nous complétons avec le témoignage d'une enseignante-coordonnatrice d'Ulis collège sur le fonctionnement du dispositif Ulis :

²⁵ Le projet personnalisé de scolarisation définit et coordonne les modalités de déroulement de la scolarité et les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant aux besoins particuliers de l'élève en situation de handicap dans un contexte donné (DÉCRET n° 2014-1485 du 11 décembre 2014 - art. 3). En 2005, la loi handicap vient modifier profondément les principes existants. Elle renforce l'accessibilité dans tous les domaines de la vie sociale, donne le droit à compensation des conséquences du handicap et crée la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH). L'accès à la scolarisation pour tous s'élabore maintenant par la mise en œuvre du Projet personnalisé de Scolarisation (PPS) élaboré par la MDPH (Maison départementale des personnes handicapées) afin que les élèves en situation de handicap puissent bénéficier d'une scolarité adaptée à leur(s) besoin(s) dans un milieu scolaire ordinaire. Apparaît alors la circulaire du 17/08/2006, précisant que le parcours de formation, introduit par cette loi, « exige un suivi permanent et une analyse constante des conditions de son déroulement ». L'action éducative est conçue pour s'ajuster au plus près des besoins de chaque élève handicapé·, tant dans l'élaboration et l'actualisation des projets personnalisés de scolarisation que dans leur mise en œuvre et leur suivi.

« Le premier [niveau de travail] concerne l'élaboration de l'emploi du temps personnalisé. Dès la rentrée, chaque élève se voit proposer une organisation spécifique portée par un emploi du temps aménagé et nominatif. [...] L'élève orienté en Ulis est capable de suivre dans sa classe [de référence] des enseignements qui sont à sa portée et d'autres qui peuvent l'être ou le devenir grâce à la mise en œuvre d'adaptations pédagogiques. Cependant, lorsqu'une discipline peut mettre en échec un élève, le dispositif Ulis prend le relais afin d'éviter de l'exposer à des difficultés qu'il ne pourrait surmonter malgré les aides déployées : un élève n'ayant pas acquis les compétences de fin CE1 en mathématiques à sa sortie de l'école ne peut pas suivre cette discipline dans une classe de 6^e. » (Marzouki, 2020, p. 48)

La description opérée par cette enseignante-coordonnatrice repose sur des principes intégratifs (Figure 1). Si l'élève n'a pas les acquis suffisants dans une discipline, alors il ou elle ne peut pas être scolarisé·e dans sa classe de référence. L'élève est vu·e à travers ce qu'il ou elle ne peut pas faire, autrement dit essentialisé·e, et considéré·e selon ses caractéristiques intrinsèques. Le handicap reste associé au manque, à la pathologie, aux déficiences des élèves (Gardou, 2006, Berzin, 2015). Le dispositif Ulis évite d'exposer l'élève à des difficultés, il est en quelque sorte un « dispositif social-assistanciel », qui constitue un environnement aménagé dont la visée est protectrice et réparatrice (Castel, 1995, cité dans Tremblay, 2015b). C'est au sein de l'Ulis que se mettent en place les emplois du temps « aménagés et nominatifs ». L'Ulis est, pour Marzouki, l'institution de « relais », dans l'espace-regroupement, c'est-à-dire celle de soutien aux apprentissages encore délicats dans la classe « ordinaire », mais aussi le lieu de regroupement. L'étude de Midelet (2019) montre en effet que les élèves en situation de handicap sont avant tout dans la salle dédiée au dispositif Ulis.

Le dispositif Ulis n'est pas systématiquement reconnu comme espace de transition pour les élèves qui restent tributaires de conditions de scolarisation négociées avec les enseignants ordinaires. Le dispositif répondrait plutôt à une logique intégrative qu'inclusive au sens où la mise en accessibilité des enseignements n'est pas pensée collectivement entre le coordonnateur du dispositif et les enseignants de la classe de référence de l'élève. (Midelet, 2019, p. 81)

Quand la logique intégrative domine, le dispositif Ulis n'est plus un espace de transition, mais un lieu de regroupement pour faire le relais dans les apprentissages, en dehors de la classe ordinaire

(Figure 2). Comme le précise Midelet, la scolarisation en classe ordinaire n'est pas pensée sous l'angle de la mise en accessibilité des savoirs, mais *via* des négociations entre le ou la coordonnateur·rice et les professeur·e·s des classes de référence (ordinaire), en fonction des capacités des élèves. Les élèves se retrouvent en alternance entre l'Ulis et la classe de référence, les positionnant à la fois présents et absents (Lansade, 2015) et ce, dans chacun de ces lieux. Le dispositif Ulis est vu comme un lieu où l'enseignement s'adapte aux besoins des élèves tandis que, dans la classe de référence, « il en est tout autre, c'est dans la majorité des cas aux élèves de s'adapter aux exigences et aux contraintes du milieu [la classe] dans lequel ils sont inclus » (Lansade, 2015, p.102).

Markouzi (2020) évoque des « inclusions partielles », comme si l'élève était parfois invité·e en classe « ordinaire ».

Il existe « un important travail de coordination et d'équipe avec tous les enseignants de la classe [ordinaire] pour permettre d'offrir à chaque élève des modalités d'« inclusion » diversifiées, adaptables à ses possibilités, qui sont évolutives. C'est ainsi qu'avec plusieurs collègues nous proposons à nos élèves des « inclusions » partielles qui leur permettent de suivre les cours dans leurs classes durant une ou plusieurs séquences tout au long de l'année scolaire » (Marzouki, 2020, p. 48).

La coordination entre les professeur·e·s revient à discuter et à offrir des temps de scolarisation adaptables et partiels. Le jeu de négociations place alors l'enseignant·e-coordonnateur·rice dans une situation délicate vis-à-vis des autres enseignant·e·s (Kheroufi-Andriot, 2021). La question « d'aller en inclusion » (Toullec-Théry, 2020) pour ces élèves « véhicule une véritable ambiguïté (Gardou, 2017 ; Lansade, 2016) où les termes utilisés sont ceux d'accueil et de prise en charge et non de scolarisation » (Toullec-Théry, 2020, p. 6). De plus, si l'équipe enseignante est résistante à la scolarisation des élèves soutenu·e·s par l'Ulis dans les classes ordinaires, alors cette scolarisation inclusive n'est pas possible (Garcia, 2020).

Pour résumer, si l'inclusion physique et sociale des élèves est réelle dans les établissements scolaires, l'inclusion épistémique resterait complexe dans les classes ordinaires. Les pratiques inclusives des professeur·e·s spécialisé·e·s et ordinaires tardent à évoluer. Le tourbillon des prescriptions ministérielles pour une École inclusive en est en partie responsable : le lexique change, les termes restent toujours très peu définis et perdure, chez les professionnels, un sentiment de manque de formation pour scolariser tous les élèves. Nous avons aussi montré qu'il

advient une sorte de dessaisissement professionnel (Toullec-Théry & Nédélec-Trohel, 2009) lorsqu'il s'agit de scolariser des élèves qui présentent un écart par rapport à la norme scolaire attendue. Dans ce cas, les savoirs ont tendance à être mis au second plan, voire même abandonnés et l'Ulis devient un refuge.

Comment faire pour renforcer cette École inclusive ? Quels sont les moyens pour y parvenir et permettre une scolarisation inclusive dans le respect de la diversité, et sans distinction des élèves ?

2. Sur le chemin de la scolarisation inclusive

Permettre une scolarisation inclusive pour tous les élèves, c'est donner à chacun·e une place d'apprenant·e, lui reconnaissant ainsi sa capacité à apprendre (Suau, 2020), tout en agissant sur les situations pour qu'il et elle puissent y prendre une place. Toutefois, les situations d'enseignement-apprentissages sont complexes à anticiper et à mettre en œuvre dans un respect de la diversité des élèves. Déceler les obstacles didactiques est en effet un « des défis à relever qui font partie de la vie scolaire ordinaire, tant pour l'élève que pour l'enseignant » (Gremion & Gremion, 2020, p. 24). Il s'agit en effet pour les enseignant·e·s de contribuer à rendre accessibles les savoirs pour ainsi développer les potentialités des élèves. Depuis une dizaine d'années, des avancées dans les travaux de recherche pour la scolarisation de tous et toutes se sont produites, dont des recherches en didactique ou proches de la didactique (nous pouvons ici nommer, entre autres, des chercheur·e·s tel·le·s que Assude, Suau, Perez, Tambone, Toullec-Théry, Millon-Faure, Pelgrims, Perraud, Booms). Tout d'abord, nous éclaircissons des conditions pour l'accessibilité aux savoirs de tous les élèves, dans des dimensions didactiques. Puis nous présentons les apports du travail coopératif entre professeur·e·s ordinaire et spécialisé·e, mais également lors d'ingénierie coopérative entre professeur·e·s et chercheur·e.

2.1 Conditions d'accessibilité aux savoirs

Garantir l'accessibilité des savoirs à tous les élèves y compris ceux et celles en situation de handicap est l'enjeu de l'École inclusive. Lansade (2015) montre que la dimension épistémique (les savoirs) reste un obstacle, car elle est un objet d'attention souvent peu relevé par les professeur·e·s. Les conditions de l'accessibilité aux savoirs (Assude et al., 2014, 2015 ; Suau & Assude, 2016) de tous les élèves se posent donc pour rendre efficiente leur scolarisation. En effet,

il s'agit que tout enfant devienne un ou une élève qui apprend au sein d'une classe ordinaire (Suau, 2020).

- **Une place et un rôle d'élève à part entière**

Les travaux d'Assude et al. (2014, 2015) mettent en évidence que l'accès aux savoirs (en mathématiques) de l'élève dans une situation d'enseignement-apprentissage, c'est-à-dire l'accessibilité didactique, dépend de conditions liées à la dynamique topogénétique²⁶. Les actions conjointes enseignant·e·s et élèves sont décrites du point de vue de la topogénèse (Chevallard, 1999, cité dans Assude et al.) : les topos, les positions, les rôles.

Les *topos* dans une institution donnée sont constitués par l'ensemble des places prévues et légitimées institutionnellement. Le topos indique non seulement ce qui est attendu dans telle place, mais aussi un intervalle d'actions possibles et acceptables non loin de ces attentes. [...] Nous distinguons topos et position pour indiquer avec cette dernière la manière dont un acteur investit une certaine place institutionnelle. Il ne suffit pas de remplir les conditions pour occuper une certaine place, mais il est nécessaire que l'acteur puisse « prendre position » dans cette place. [...] Notre troisième notion, celle de rôle, indique les fonctions ou les moyens par lesquels l'acteur peut prendre position ou un certain positionnement. (Assude et al., 2014, p. 6)

En effet, d'une part, le ou la professeur·e et l'élève occupent chacun une place institutionnelle dans laquelle chaque acteur·rice se positionne et assume un rôle spécifique. Chaque rôle donne les moyens d'assumer une position. Chaque place et chaque rôle ont un effet sur l'engagement des élèves dans l'accomplissement des tâches. L'accès aux savoirs dépendra de cet engagement et en sera favorisé ou empêché. D'autre part, les régulations entre le ou la professeur·e et les élèves, ou entre pairs, influent sur l'adhésion ou sur le retrait dans la situation d'apprentissage. Il s'agit alors de donner les possibilités à l'élève d'adhérer à la situation. Quand il ou elle se met en retrait, les régulations peuvent lui (re)donner une place et un rôle au sein d'un groupe.

Pour approfondir ce qui se passe dans les régulations didactiques dans les pratiques d'enseignement spécialisé, les travaux de Pelgrims et al. (2021) questionnent l'autorégulation socioaffective des élèves lors des apprentissages. « L'autorégulation désigne les processus grâce auxquels les élèves activent et maintiennent des cognitions, affects et comportements » (p. 39)

²⁶ Dynamique topogénétique : c'est l'ensemble des éléments relatifs à la place respective du professeur et des élèves en termes de responsabilités face aux enjeux de savoir

lors des apprentissages. Pelgrims montre qu'il existe, entre les professeur·e·s et l'élève déclaré institutionnellement à BEP, un « contrat social implicite d'assistance ». Il repose sur la justification de l'aide, sans laquelle l'élève ne pourrait pas réussir. L'élève est autorisé·e à demander de l'aide pour surmonter un obstacle lors de ses apprentissages. Son engagement est alors dépendant de l'aide de l'enseignant·e spécialisé·e. Par contre, la demande et l'octroi de l'aide peuvent s'établir par un « contrat pédagogique explicite de régulation des apprentissages », ce qui permettrait de ne pas compromettre ses apprentissages. L'élève pourrait alors s'impliquer et s'autoréguler devant un obstacle.

Dans une autre mesure, Booms et al. (2023) étudient les conséquences de l'utilisation d'un matériel pédagogique adapté (un ordinateur) sur les apprentissages d'un élève ayant un trouble de l'acquisition des coordinations²⁷. L'introduction d'un ordinateur est là, de fait, pour pallier au trouble de l'élève. Le besoin est donc associé au manque de l'élève et ce matériel est vu comme un outil de compensation pour permettre l'accessibilité aux savoirs. Pour autant, des « bifurcations didactiques » entre l'élève et la classe peuvent apparaître et la raison de l'utilisation de l'ordinateur consiste souvent à maintenir l'élève actif en séance lors du passage à l'écrit.

Faire en sorte que l'élève ait une place et un rôle à part entière en tant qu'apprenant·e nous amène à éclaircir la notion de « besoin ». Qui a réellement des besoins, l'élève ou la situation ?

- **Les besoins situés dans l'activité**

Pelgrims et al. (2014) questionne ce dont l'élève a besoin pour conserver son rôle d'élève et pour accéder aux apprentissages scolaires. Selon elle, les besoins pédagogiques et didactiques, « clairement interdépendants, relèvent des responsabilités et des compétences professionnelles des enseignants » (p. 26).

Les besoins pédagogiques concernent les savoirs et les conditions pour les acquérir qui sont en lien avec les dimensions sociales, socioaffectives et comportementales du rôle d'élève en contexte scolaire (par exemple, besoin de se sentir appartenir à la classe). Les besoins didactiques concernent les savoirs et les conditions pour les apprendre qui sont en lien avec l'activité cognitive dans l'apprentissage des savoirs disciplinaires (Pelgrims et al., 2014, p. 26).

²⁷ C'est un trouble développemental des habiletés gestuelles

Nous complétons la notion de « besoin ». Million-Fauré (2022) constate que l'adaptation des tâches opérée par un.e enseignant.e, ordinaire ou spécialisé.e, est plus pertinente lorsqu'elle est régulée *in situ*, au plus près des besoins réels de l'élève. L'anticipation de l'adaptation peut en effet avoir comme effet de proposer des tâches plus faciles et de limiter les potentialités des élèves. Prendre en compte les besoins situés (Benoit, 2019) permet alors de se décentrer de la réponse compensatoire liée aux besoins de l'élève, vue comme ayant un défaut de normalité et de penser en termes de *besoin-obstacle* à la réalisation d'une tâche.

Un élève rencontre un *obstacle* dans ses apprentissages ou dans sa vie familiale ou sociale, il en résulte un *besoin de médiation* qui est précisément constitutif du besoin éducatif particulier (Benoit, 2008, p. 102). Ce besoin éducatif, que l'on pourrait désigner par le terme de *besoin-obstacle* n'est donc pas considéré comme constitué préalablement à la situation d'enseignement-apprentissage, il est le produit des interactions qui la caractérisent ; il n'est pas intrinsèque à l'élève. Il s'agit dès lors pour l'enseignant d'ajuster l'accessibilité des tâches d'apprentissage à partir de l'observation de leur déroulement effectif *en situation*. (Benoit, 2019, p. 77)

Rendre accessible une tâche nécessite alors un processus d'accessibilisation de la situation de la part de l'enseignant.e. Ce processus d'accessibilisation a pour visée la mise en capacité et en compétences des personnes (Ebersold, 2019 ; Feuilladiou, 2019). Il s'agit donc d'attribuer le besoin éducatif particulier à la situation qui est éprouvée par l'élève (Grémion & Grémion, 2020).

Si nous considérons que les besoins éducatifs particuliers sont attribués à la situation, alors comment les professeur.e.s peuvent-ils et elles faire ? La coopération entre les enseignant.e.s ordinaire et spécialisé favorise-t-elle l'identification des besoins pédagogiques et didactiques ?

2.2 Travailler ensemble entre les enseignant.e.s spécialisés et ordinaires

Depuis la loi de 2013, le travail de collaboration/coopération entre tous les acteurs de l'École est préconisé. Il est renforcé dans la loi de 2019. La formation des enseignants à l'École inclusive, validée par le CAPPEI²⁸ (2017), développe ainsi la notion de personne-ressource. L'enseignant.e spécialisé.e devient, pour une part non négligeable de ses compétences, celui ou celle qui soutient l'équipe d'école ou d'établissement dans une démarche inclusive. Cet.te enseignant.e

²⁸ Le certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'école inclusive (CAPPEI) remplace les dispositifs précédents de formation CAPA-SH à destination des enseignants du premier degré. (<https://eduscol.education.fr/1225/devenir-enseignant-specialise>)

spécialisé·e, dans son rôle d'enseignant·e-ressource, est un levier dans la concrétisation des enjeux de l'École inclusive avec une recherche de position horizontale vis-à-vis des enseignant·e·s de classes ordinaires (Mercier & Lefer Sauvage, 2022). Différentes modalités d'un « travailler ensemble », existent qui revêtent de collaborations ponctuelles ou denses entre classe et dispositif.

- **La collaboration entre les dispositifs et la classe ordinaire.**

Des recherches ont étudié la relation entre des dispositifs et la classe. Les travaux de Tambone (2014), Toullec-Théry (2017) et de Dupré (2020) portent sur les relations entre la classe ordinaire, appelée système didactique principal, et un dispositif d'aide de regroupement des élèves à BEP, appelé système didactique auxiliaire. Tambone (2014) montre que des objets de savoirs peuvent migrer de la classe ordinaire vers les dispositifs, à la condition qu'ils soient identifiés par l'enseignant·e de chaque système. Il est alors nécessaire que les enseignant·e·s travaillent ensemble pour les définir.

Qu'en est-il de ce travail à deux ? Nédélec-Trohel (2015) étudie le travail collaboratif entre un enseignant-coordonnateur d'Ulis et un professeur de géographie. Il s'agit, pour eux, d'amener les élèves à prendre une place d'apprenant à part entière dans une classe ordinaire. Leur travail conjoint se centre sur des objets de savoirs géographiques de la classe de référence, sous la responsabilité du professeur de géographie. L'articulation des savoirs entre le dispositif Ulis et la classe de référence permet ainsi de faire émerger des objets résistants et complexes à enseigner, travaillés alors spécifiquement par le coordonnateur dans le dispositif Ulis. Nédélec-Trohel (2015) montre que c'est ce travail partagé qui fait que les objets de savoirs travaillés dans le système auxiliaire (l'Ulis) s'actualisent dans le système principal (la classe). L'ancrage des élèves accompagnés par une Ulis dans la classe de référence s'opère alors parce qu'ils assument les savoirs géographiques. Les pratiques des professeurs, bien que différentes, sont alors complémentaires et une certaine porosité peut apparaître. Toutefois, Dupré (2020) constate que l'articulation entre les deux systèmes ne va pas de soi et que la synchronisation des temporalités²⁹

²⁹ Les trois temporalités sont le temps didactique, le temps praxéologique et le capital-temps (Dupré, 2019). Le temps didactique « correspond au découpage du savoir dans une durée et se mesure par l'avancement dans l'exposition aux savoirs (Mercier, 2001). La progression du temps didactique est liée à l'introduction d'objets nouveaux par l'enseignant qui porte la responsabilité de la chronogénèse du savoir (Chevallard, 1991). » (Dupré, 2019, p. 85). Le temps praxéologique : « La notion de temps praxéologique est introduite afin de "préciser l'analyse du temps d'enseignement et de la dialectique ancien/nouveau". [...] Toute évolution dans l'une des composantes praxéologiques se traduit par une évolution de cette temporalité. Ainsi, lorsque le temps didactique avance, le temps praxéologique avance également. » (Dupré, 2019, p. 85). Le capital-temps est « temps d'horloge vécu comme un

varie selon la connaissance qu'ont les enseignant·e·s du système auxiliaire et des types de tâches travaillés dans le système principal.

Une autre possibilité pour que les deux systèmes didactiques ne restent pas séparés (la classe d'un côté, le dispositif Ulis de l'autre) consiste à envisager un coenseignement. Les deux enseignants partagent alors le même espace-temps dans le système principal qu'est la classe. Ce coenseignement favorise-t-il la synchronisation des temporalités ? Favorise-t-il les apprentissages des élèves soutenu·e·s par le dispositif Ulis ?

▪ Le coenseignement en classe

Le travail, nommé par les prescriptions institutionnelles, soit collaboratif, soit coopératif (comme s'ils étaient synonymes) est préconisé (MEN, 2013, 2019). Il favoriserait une scolarisation inclusive. Quand il s'agit de faire travailler ensemble un ou une enseignant.e de classe ordinaire et un ou une enseignant.e spécialisé·e, le coenseignement est « associé à une conception d'un enseignement spécialisé/orthopédagogique, non pas correctif, mais qualitatif, c'est-à-dire visant à améliorer la qualité de l'enseignement offert à tous les élèves » (Tremblay & Toullec-Théry, 2020, p. 4). Le coenseignement (Tremblay, 2015a) est alors une pratique coopérative qui se développe pour prendre en compte la diversité des élèves dans une classe. Il s'agit pour les enseignant·e·s de travailler ensemble, en amont, puis *in situ* et enfin en aval des séances, avec une participation active de chacun.e afin de garantir à la fois une accessibilité à des apprentissages et une avancée du temps didactique commun à tous les élèves (Toullec-Théry & Moreau., 2020). Toutefois, le fait que deux enseignant·e·s soient présent·e·s ensemble dans une même classe ne signifie pas qu'il y a coenseignement.

Quelles seraient les conditions pour coenseigner ? Quels sont les bénéfices pour tous les élèves ? Existe-t-il une spécificité du coenseignement lorsqu'il s'agit de professeur·e s ordinaire et spécialisé·e ?

Les travaux de Tremblay (2021) montrent que la coprédation, la coplanification et la coévolution des activités sont les fondements du coenseignement. C'est à ces conditions que le travail est partagé. Si l'accessibilité des savoirs n'est pas anticipée conjointement, alors le risque est que la dimension épistémique (les savoirs) repose exclusivement sur la présence de

capital. [...] L'enseignant est donc amené à faire des choix dans les différentes activités qu'il propose afin d'atteindre un objectif en fonction du capital-temps dont il dispose (Assude, 2005) » (Dupré, 2019, p.85).

l'enseignant·e spécialisé·e dans la classe (Toullec-Théry & Moreau, 2020). Ce qui particularise le coenseignement est d'enseigner différemment.

Le coenseignement comme une rupture non seulement pour faire plus qu'en enseignement ordinaire, mais aussi pour faire *différemment*. [...]. Les élèves qui ont (tous) des besoins *différents* demandent un autre enseignement que celui habituellement dispensé, un enseignement qui est *différent*. C'est ainsi tant ce que le coenseignement est et ce qu'il peut faire qui le définit pleinement. (Tremblay, 2021, p. 27)

L'amélioration des pratiques ordinaires permettrait alors que chaque élève puisse apprendre. « Il s'agit, en effet, de pouvoir faire à deux ce qu'on ne peut faire seul. Ou encore, de pouvoir faire à deux ce qu'on n'a jamais fait avant » (Tremblay, 2021, p. 33). Ces propos convergent avec les recherches sur les ingénieries coopératives du Collectif Didactique pour Enseigner.

▪ L'ingénierie coopérative en didactique

Des études récentes sont menées dans le cadre d'ingénieries coopératives, en faisant travailler ensemble professeur·e·s et chercheur·e·s pour améliorer les pratiques inclusives.

Une ingénierie coopérative renvoie à tout collectif, établi en tant que *collectif de pensée*, qui se donne à lui-même, par la *coopération*, des fins communes pour l'amélioration de la pratique, et qui expérimente conjointement la pertinence de ces fins au sein de dispositifs concrets, selon un processus itératif. (CDpE, 2024, glossaire)

Les travaux de Perraud (2018) montrent comment le travail au sein d'une ingénierie coopérative a permis de s'interroger sur l'accessibilité aux savoirs pour des adultes reconnu·e·s handicapé·e·s. Le travail collectif des professionnels d'un ESAT³⁰ et de la chercheuse a, par exemple, permis la production d'un outil d'accessibilité, « un tapis de démontage » d'une lame de tondeuse. Le travail d'enquête collectif est mené à partir d'un problème issu d'une pratique de l'activité des espaces verts rencontrée par les travailleurs handicapés. L'enquête épistémique porte sur un savoir de l'horticulteur afin de rendre le travailleur autonome dans le démontage et le remontage d'une lame de tondeuse.

³⁰ ESAT : Établissements ou services d'aide par le travail (pour les personnes handicapées).

Par contraste, Toullec-Théry (2021) montre que le travail collectif peut rester centré sur les besoins éducatifs particuliers associés à l'élève, tel que l'institution scolaire le prescrit. En cela, « le contrat d'implicite d'assistance » se trouve activé, et les savoirs en jeu d'une situation d'enseignement-apprentissage sont absents des échanges. Par conséquent, les besoins particuliers de la situation sont évincés et le « contrat d'exigence de savoir » (Pelgrims, 2009) est alors rompu.

C'est dans ce contexte complexe que s'inscrivent nos travaux de recherche en didactique, c'est-à-dire sur la nature de la relation conjointe professeur·e·s et élèves en situation de handicap, dans la construction des savoirs. Notre postulat de thèse réside dans le principe dit « inclusif », défendu par les droits universels humains, de rupture avec l'étiquetage des élèves en situation de handicap et d'accéder aux savoirs pour tous.

3. Nos postulats de recherche en didactique

Face aux paradoxes instillés par les textes ministériels et qui ralentissent l'évolution des pratiques inclusives, nous posons deux postulats. Le premier réside dans l'enjeu de rupture avec une vision déficitaire de l'élève et de développement d'une scolarisation inclusive, porteuse de savoirs. Notre second postulat repose sur l'enjeu de la coopération entre professeur·e·s et chercheure pour rendre accessibles les savoirs à tous les élèves.

3.1 Premier postulat : L'inclusif au profit de la singularité des élèves et contributif à la diversité du groupe classe

Notre premier postulat impose de clarifier ici, à partir d'une revue de littérature, les conceptions du dispositif inclusif, l'Ulis et la manière dont nous comprenons la singularité de certain·e·s élèves

- **Un dispositif inclusif**

Selon Barrère (2013), le dispositif « constitue une alternative ponctuelle, d'une manière ou d'une autre, au fonctionnement ordinaire de l'école » (p. 100). Un dispositif donne les moyens de prendre en compte des spécificités et ajuste l'action aux différences de tous et toutes ou de chacun·e dans le but de « faire autrement ». Le dispositif inclusif repose sur le principe de du droit pour tout enfant de fréquenter l'école ordinaire (Plaisance, 2007). Cette dynamique inclusive suppose une double prise en compte, de chacun·e des élèves, mais aussi du groupe

classe dans sa diversité. Les apprentissages seraient alors conçus pour assurer les progrès scolaires de chacun·e et de tous les élèves (Plaisance, 2007 ; Ebersold, 2009). L'École n'est donc plus uniquement celle des élèves « adapté·e·s » à la norme scolaire, mais l'École de tous, pour tous et toutes. La classe « ordinaire » est donc la référence pour tous les élèves (Figure 4).



Figure 4 : Une classe inclusive, la même pour tous

Si on considère les élèves dans leur diversité, alors l'Ulis, considérée institutionnellement comme une compensation accordée par la MDPH, s'oriente dans une logique d'équité (Gardou, 2014, Tremblay, 2015b), c'est-à-dire qui promeut une plus grande égalité des chances pour tous les élèves dont les plus démunis·e·s, en donnant plus à ceux et celles qui en ont le plus besoin. Comment tenir compte alors de la singularité des élèves, sans étiqueter les élèves ?

- **La singularité des élèves**

Benoit (2012) propose de changer les modèles de pensée et le vocabulaire en usage. Il préconise d'opter pour la « singularité » plutôt que pour la « différence », pour le « fonctionnement » plutôt que pour la « déficience » et pour le « besoin » plutôt que pour le « trouble ».

Le terme « singulier » est polysémique. Selon le dictionnaire de l'Académie française, il peut se définir comme la « qualité d'une personne ou d'une chose unique, seule en son genre ; caractère de ce qui est particulier, original, de ce qui ne ressemble à rien d'autre ». Pour Gardou (2013), le défi de la société inclusive est de :

faire droit à la singularité, même dans ses expressions parfois extrêmes ; autoriser chacun à apporter au bien commun sa biographie originale ; se donner mutuellement, par le lien social, une appartenance à l'universel ; admettre que la vulnérabilité est à la

racine, au centre, au plus intime de tout être et de toute existence. (Gardou, 2013, p. 14)

L'École qui s'inscrit dans cette société inclusive se doit de prendre en compte les élèves dans leur singularité, tout en faisant vivre un collectif. L'école n'est en effet ni le lieu d'une individualisation ni d'une normalisation. Comme le dit Gardou, chacun·e est autorisé·e à contribuer au bien commun et à appartenir à l'universel, quel·le qu'il ou elle soit.

▪ **La formulation de notre premier postulat**

Notre premier postulat consiste à dire que le dispositif inclusif Ulis est un moyen d'équité entre élèves. Ce principe d'équité met à distance le principe de compensation, parce que ce dernier est rattaché aux défauts de normalité de la personne (Kohout- Diaz, 2018). Chaque élève est singulier·e, sans essentialisme, et cette singularité contribue à la diversité du groupe classe. De ce fait, notre premier postulat repose sur une vision non déficitaire de l'élève, il ou elle est considéré·e comme capable d'apprendre dans une classe ordinaire.

Si ce premier postulat apparaît central, nécessaire et incontournable, il ne semble pas suffisant. Avoir une place d'élève singulier·e, tout en luttant contre l'étiquetage, suffira-t-il à l'enfant avec notification Ulis pour devenir un ou une élève de la classe ordinaire ? En effet, qu'en sera-t-il de son apprentissage au sein de la diversité des élèves ? Que met en place l'enseignant·e pour favoriser la scolarisation en classe ordinaire ?

3.2 Deuxième postulat : Une coopération entre chercheur·e-s, ordinaires et spécialisés, pour rendre accessibles les savoirs en danse

En prenant appui sur une revue de littérature, nous précisons notre second postulat. Nous expliquons ici la manière dont nous concevons le travail collectif afin de rendre accessibles les apprentissages et ce, sans frontière entre l'ordinaire et le spécialisé.

▪ **Sans frontière entre l'ordinaire et le spécialisé**

Des frontières existent, héritage de l'histoire, entre le milieu dit spécialisé et le milieu dit ordinaire. Il s'agit alors, avec l'école inclusive, de créer un environnement continu dans lequel les types d'interventions et les rôles des enseignants se complètent en interagissant en permanence (Benoit, 2012). Dans une étude d'un coenseignement entre un enseignant spécialisé de SEGPA et une professeure de mathématiques, Toullec-Théry et Moreau (2020) montrent que les pratiques à

deux ont fait en sorte que les territoires initiaux de chacun se sont, au fil des mois, confondus, faisant alors sortir chaque professeur·e de son champ d'expertise. De nouvelles répartitions des responsabilités ont émergé, l'enseignant spécialisé pouvant faire avancer le temps didactique pour tous les élèves de la classe, et non plus spécifiquement pour les élèves à besoins éducatifs particuliers.

Estomper les frontières en travaillant ensemble nécessite alors de s'interroger ensemble sur ce qui est à enseigner et à apprendre. Quels sont alors les ressorts de cette coopération ? Comment la mettre en œuvre dans la visée de rendre accessibles les savoirs pour tous les élèves. ?

- **Coopérer pour rendre accessible les savoirs**

Le travail collectif entre enseignant·e·s (coenseigner) ou entre professeur·e·s et chercheur·e·s (ingénierie coopérative) consiste à mettre au centre la situation d'enseignement-apprentissage pour envisager des conditions d'accessibilité. Il s'agit de concevoir une situation d'enseignement-apprentissage dont les obstacles sont identifiés, en amont, mais également *in situ* pour permettre l'accessibilisation aux savoirs de tous les élèves. Comme le précise Tremblay (2021), on fait *plus*, voire *mieux* et *différemment* à deux professeur·e·s que seul·e puisque coenseigner demande de la copréparation, de la coplanification, de la coévaluation. Pour Perraud (2018), l'enquête collective sur un problème issu de la pratique permet de trouver des solutions d'accessibilité aux savoirs pour tout à chacun·e.

- **La formulation de notre deuxième postulat**

Notre deuxième postulat de recherche consiste à dire que faire travailler ensemble des professeur·e·s, ordinaires et spécialisée, et une chercheuse dans des réunions collectives que nous nommons *ingénierie coopérative* permet d'élaborer en commun des situations d'enseignement-apprentissage pour tous les élèves. De plus, afin d'estomper les frontières entre « monde » spécialisé et « monde » ordinaire, les professeur·e·s ordinaires et spécialisée coenseignent lors des séances.

4. Synthèse du chapitre 1

Nous résumons ce chapitre en quatre points.

1) La complexité de l'école inclusive a tendance à faire perdurer un héritage culturel qui tient encore de la distinction des élèves

L'École inclusive est complexe. Les textes institutionnels sont constamment en mouvement depuis la loi de 2005 « Pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ». Ces prescriptions n'ont pas les effets escomptés. Plusieurs raisons existent. D'abord, les prescriptions utilisent un lexique flou. De plus, la formation des enseignant·e·s aux principes inclusifs est insuffisante. Ensuite, l'héritage culturel de la discrimination selon des catégorisations d'élèves (à besoins particuliers ou en situation de handicap) persiste et a des effets dans les pratiques professionnelles. Le principe intégratif (l'élève doit s'adapter à l'école) continue de dominer en gardant l'attribution du défaut de normalité à l'élève. Comme l'élève est vu·e comme déficitaire ou incapable, c'est une logique de compensation qui est alors activée. Ainsi des dispositifs (comme l'Ulis) ou des compensations humaines (telles les AESH) sont proposés pour compenser le manque et envisager un accès possible à l'école ordinaire.

Cependant, le principe inclusif est en partie présent, car les élèves ont accès à l'École, mais ils et elles n'ont pas forcément accès aux classes. Malgré la volonté de favoriser une scolarisation inclusive en classe de référence, les élèves sont d'abord associé·e·s au dispositif Ulis, considéré comme un lieu de regroupement, au lieu d'être associé·e·s à la classe ordinaire. Leurs inclusions dépendent alors de leurs capacités à suivre les cours et de la bonne volonté des enseignant·e·s de classe. De nouveau, le principe d'intégration est en jeu.

Comment sortir de cet héritage de défaut de normalité et tendre à faire disparaître les catégories pour que le principe inclusif puisse se mettre en place ?

2) La diversité et la singularité des élèves à l'école sont un défi qui repose sur un principe d'équité.

Si le principe inclusif repose sur la non-distinction des élèves, alors chaque élève est un ou une élève singulier·e, avec des potentialités et sans « défaut de normalité ». Ainsi la classe est un lieu où apprend une diversité d'élèves. Toutefois, pour prendre en compte la singularité des élèves dans une égalité des chances et une participation sociale en classe, le principe d'équité peut s'appliquer, c'est-à-dire donner plus à ceux qui en ont moins. Il s'agit en effet de rompre avec une vision déficitaire de l'élève et de le rendre capable d'apprendre dans une classe ordinaire.

Toutefois, de nouvelles questions apparaissent : comment enseigner dans une classe où existe une diversité d'élèves ? Quelles sont les situations d'enseignement-apprentissage à construire entre les enseignant·e·s spécialisé·e·s et ordinaires ?

3) Des situations d'enseignement-apprentissage rendent accessibles les savoirs des élèves

L'école inclusive questionne l'accessibilité des savoirs afin d'accorder une place et un rôle d'élève à chacun. Les besoins sont à comprendre non pas du côté de l'élève, mais du côté des situations d'enseignement-apprentissages. Les régulations opérées alors par les professeurs peuvent faciliter ou empêcher l'accès aux savoirs des élèves, selon leur position topogénique dans les situations didactiques. L'accès aux savoirs dépend aussi du type de contrats (« contrat social implicite d'assistance » ou « contrat pédagogique explicite de régulation des apprentissages ») qui s'établit entre le ou la professeur·e et l'élève.

4) Les situations d'enseignement-apprentissage sont avant tout au centre du travail collectif entre professeur·e·s

Le travail coopératif est préconisé dans les textes ministériels. Il est, de plus, montré, dans les diverses recherches que nous avons citées, que faire travailler ensemble des enseignant·e·s spécialisé·e·s et ordinaires, soit entre classe ordinaire et dispositif, soit en coenseignement, favorise l'accès aux apprentissages des élèves. Il s'agit alors que les savoirs en jeu soient partagés entre les professeur·e·s et contribuent à une transformation des pratiques. Les frontières entre territoires spécialisés et ordinaires s'estompent et permettent de découvrir de nouveaux espaces pour chaque professeur·e. C'est alors dans le cadre d'une ingénierie coopérative que le travail collectif entre les professeur·e·s et un ou une chercheur·e peut contribuer à rendre à faire évoluer les pratiques professionnelles.

Chapitre 2 - L'activité danse : freins et leviers

Comme nous l'avons montré dans le premier chapitre, la scolarisation inclusive repose selon nous sur l'accessibilité des savoirs dans les situations d'enseignement-apprentissage. Dans cette thèse, un collectif enseignant·e·s et chercheur·e est mis en œuvre pour rendre accessibles les savoirs en danse. Avant de développer cet aspect coopératif, nous explorons le domaine artistique qu'est la danse.

L'outil premier de la danse est le corps dont la mise en jeu touche à la sensibilité de chacun (Germain-Thomas³¹, 2016). Cette sensibilité transmet « la valeur humaniste de l'individu complet, individu citoyen qui ne se réduit pas à un individu efficace et employable » (Germain-Thomas, 2016.). « La force de la danse »³² est aussi de pouvoir donner une place à tous et à chacun·e. À l'école, la danse est considérée comme une activité physique et artistique, inscrite à la fois dans le programme de l'éducation physique et sportive (EPS) et dans l'éducation artistique et culturelle (EAC). Toutefois, la danse est complexe à enseigner et reste peu pratiquée en classe. Il s'agit ici de comprendre les tensions que soulève l'enseignement de la danse et de trouver des points d'appui pour l'enseigner. Le problème qui se pose est qu'entre les prescriptions officielles et les ressources pour les enseignant·e·s, il existe des allants de soi, comme des évidences (rester immobile comme une statue), venant souvent complexifier la pratique de la danse. De ce fait, l'accessibilité des savoirs danser n'est que rarement questionnée.

Dans un premier temps, nous expliquons ce que disent les prescriptions ministérielles et les ressources disponibles pour les professeur·e·s. Dans un deuxième temps, nous développons l'approche didactique de la danse. Dans un troisième temps, nous expliquons deux nouveaux postulats sur lesquels repose notre recherche. Le quatrième temps présente la synthèse de ce chapitre.

³¹ <http://ballroom-revue.net/2016/09/danse-a-lecole-entretien-patrick-ger>.

³² Expression reprise d'un titre d'article de Germain-Thomas, 2020

1. Les prescriptions et ressources pour enseigner la danse à l'école

La danse à l'école est au carrefour des prescriptions ministérielles en EPS et en EAC. Nous présentons leur contenu et leur complémentarité. Pour accompagner les prescriptions, nous examinons ensuite deux ressources institutionnelles accessibles pour les enseignants·e·s. Dans chaque partie, nous décrivons le contenu des textes. Puis, nous les analysons au regard des questions que nous posons et de celles soulevées par différents auteurs. Enfin, nous expliquons notre orientation dans le cadre de la thèse.

1.1 Les prescriptions ministérielles en danse à l'école élémentaire

Notre recherche s'intéresse au cycle 3 de l'école primaire, c'est-à-dire la première et la deuxième année du cours moyen, (CM1/CM2). Dans les programmes scolaires en EPS, la danse est une activité physique et artistique parmi d'autres. En Éducation artistique et culturelle (EAC), la danse fait partie du spectacle vivant.

▪ Les programmes en EPS du cycle 3

L'entrée dans les programmes se fait par une compétence générale : « s'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique » (MEN, 2015 ; 2023, p. 58). Elle se décline en trois parties : des attendus ; des compétences travaillées pendant le cycle ; des exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève.

Les « attendus de fin cycle » relèvent de quatre registres : 1) le registre de l'activité, et savoir « réaliser deux séquences » ; 2) le registre de l'évaluation d'une activité, en disposant d'un moyen *via* un film, d'où « savoir filmer » ; 3) le registre de savoir vivre ensemble avec « respecter les prestations » et « se produire devant les autres », ce qui relève aussi de l'éducation morale et civique ; 4) le registre des savoirs danser pour « faire évoluer une prestation ».

Les « compétences visées » sont au nombre de quatre. Les différentes postures propres à la danse, danseur·se, spectateur·rice, chorégraphe, ne sont pas écrites, mais suggérées. La posture du danseur·se est privilégiée avec « utiliser le pouvoir expressif du corps » et « s'engager dans des actions artistiques ». La place du ou de la spectateur·rice reste implicite dans « communiquer une intention ou une émotion » et « pour donner du sens et de l'émotion ». La posture du chorégraphe peut être décelée dans le texte quand il s'agit de « mobiliser son imaginaire pour créer du sens et de l'émotion dans des prestations collectives ». La dimension sensible de la danse est aussi évoquée avec le mot « émotion » utilisé trois fois.

Les « exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève » indiquent la « danse collective » et la « danse de création ».

Ce programme scolaire n'est donc ni un guide, ni une ressource effective à l'activité danse. Il est basé sur les compétences à acquérir pour l'élève. Leur champ sémantique reste très large. Dans les exemples, il est mentionné deux types de danse : « de création » ou « collective », sans autre précision. Nous supposons qu'au regard de la diversité des pratiques dansées (classique, modern'jazz, hip-hop, flamenco, etc.), ces termes se veulent suffisamment larges pour ne pas essentialiser la danse. Néanmoins, la danse de création pourrait-elle plutôt renvoyer à la danse contemporaine et la danse collective à la danse traditionnelle ? Toutefois, la danse collective peut aussi être de la création, et inversement. Nous supposons que ce flou donne la possibilité de fréquenter toute danse. En effet, la danse à l'école n'est pas en effet l'école de danse qui enseigne des techniques, des styles (Motais-Louvel, 2007). La danse à l'école vise principalement à sensibiliser les élèves à une démarche artistique.

Au sein de notre collectif d'ingénierie, le travail en danse se situe au carrefour de ces deux danses : la danse de création collective. Comme la danse est aussi inscrite dans l'Éducation artistique et culturelle, peut-être y a-t-il des éléments de langage plus explicites ?

- **L'Éducation artistique et culturelle (EAC)**

La loi de la Refondation de l'École de la république (2013) reconnaît l'Éducation artistique et culturelle comme une composante de la formation générale dispensée à tous les élèves. Elle leur permet « l'épanouissement des aptitudes individuelles et l'égalité d'accès à la culture »³³. De plus, l'EAC a pour but de favoriser « la connaissance du patrimoine culturel et de la création contemporaine et participe au développement de la créativité et des pratiques artistiques »³⁴. Cette évolution des politiques rend obligatoire le volet d'un projet artistique dans les établissements scolaires.

L'EAC repose sur trois piliers : rencontrer des artistes, des œuvres et fréquenter de lieux culturels ; avoir des pratiques artistiques individuelles ; avoir des connaissances pour se constituer une culture personnelle. Le parcours en EAC³⁵ (PEAC) se construit de la maternelle au baccalauréat.

³³ Guide pour la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle, MEN, p. 2

³⁴ Ibid.

³⁵ MENE1311045C circulaire n° 2013-073 du 3-5-2013 MEN - DGESCO

L'éducation artistique et culturelle est indispensable à la démocratisation culturelle et à l'égalité des chances. Le parcours d'éducation artistique et culturelle accompli par chaque élève se construit de l'école primaire au lycée, dans la complémentarité des temps scolaire et périscolaire, d'une part, des enseignements et des actions éducatives, d'autre part. Il conjugue l'ensemble des connaissances et des compétences que l'élève a acquises, des pratiques qu'il a expérimentées et des rencontres qu'il a faites dans les domaines des arts et de la culture » (MEN, 2017).³⁶

L'école *via* l'EAC est donc amenée à s'ouvrir plus largement à un environnement artistique par des rencontres, avec des œuvres, avec des artistes, mais aussi avec des pratiques. Les enseignant·e·s seraient-ils et elles mieux guidé·e·s à la pratique de danse ? Le travail avec un ou une artiste leur permettrait-il d'avoir des apports en danse ? Germain-Thomas (2020) soulève toutefois le problème de la formation des acteur·rice·s dans les projets EAC.

Il serait en outre très naïf de penser que ces projets puissent se réaliser sans que tous les acteurs concernés aient bénéficié d'une formation. La force de la danse repose sur la mise en jeu des corps, et cela nécessite un dialogue et une intercompréhension entre les professeurs et les artistes chorégraphiques, concernant à la fois les objectifs et le médium artistique. (Germain-Thomas, 2020, p. 54)

Germain-Thomas prône que l'EAC permette aux professeur·e·s de côtoyer *l'art de faire* des connaisseur·se·s pratique de la danse. En effet, un ou une enseignant·e ne peut s'improviser dans la construction et la mise en œuvre d'un projet de danse. Cependant, le travail avec un artiste ne provoque pas forcément un travail conjoint. Il est nécessaire de favoriser cette coopération pour une « intercompréhension ».

Nous verrons dans le chapitre 8 que les membres de l'ingénierie expriment le besoin de rencontrer une danseuse-chorégraphe pour discuter sur la pratique de la danse afin d'en saisir les rouages. Il y a nécessité de comprendre cet art de faire pour nourrir la pratique professorale. Toutefois qu'en est-il de la formation initiale ou continue en danse pour les enseignant·e·s du premier degré ?

- **Une formation initiale et continue quasi-absente**

³⁶ <http://www.education.gouv.fr/pid24207-cid20725/l-education-artistique-culturelle.html>

Le rapport IGESR³⁷ (2021) fait un état des lieux et annonce, dans un sous-titre, que « la part de la danse dans la formation initiale des professeur·e·s des écoles est quasi inexistante » (p. 25). La formation en danse est de 3 h à 12 heures selon les INSPE³⁸ sur l'ensemble du master MEEF premier degré. En ce qui concerne la formation continue des professeur·e·s des écoles, quelques départements ou circonscriptions de l'Éducation nationale parviennent à maintenir des formations en danse. De plus, il est noté que « les priorités actuelles [...] laissent peu de place à d'autres thématiques de formation [la danse et autres domaines artistiques] » (IGESR, p. 27). Les priorités actuelles en termes de formation sont l'enseignement des mathématiques et du français, suite à des résultats médiocres aux évaluations PISA.

Ce rapport atteste de la précarité de la formation, sans proposer pour autant de recommandations pour son amélioration. De manière générale, Carnus (2015) pointe l'importance de la formation des professeur·e·s des écoles dont la singularité réside dans la polyvalence. Elle constate que les enseignant·e·s du premier degré acquièrent une expérience professionnelle au fur et à mesure des années, mais celle-ci n'est pas suffisante pour pallier le manque de formation et particulièrement dans des disciplines peu enseignées, comme la danse.

Pour remédier au manque de formation, des ressources sont disponibles en ligne. Les professeur·e·s de notre collectif en utilisent certaines comme point appui pour construire les séances de danse. Quelles sont les ressources sur lesquelles ils et elles peuvent prendre appui ? Leurs contenus sont-ils suffisamment étayés pour permettre l'activité danse en classe ?

1.2 Des ressources disponibles, mais une pratique en classe complexe

Comme la formation initiale et continue se fait rare, des ressources en danse existent. Des ouvrages proposent ainsi des activités en danse (Bonnard, 2020 ; Romain, 2001 ; Thomas & Perez, 2000). Des ressources vidéo en danse, telles que Numéridanse³⁹, donnent aussi à voir des extraits de spectacles, des interviews de danseur.se.s et de chorégraphes. Dans cette partie, nous nous intéressons à deux ressources institutionnelles, issues du site d'Eduscol et d'un site académique.

³⁷ IGESR : Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche.

³⁸ « Cette disparité tient essentiellement à l'engagement des enseignants dans les INSPE pour préserver un volume de formation en EPS et en pratique artistique décent. » p.25

³⁹ <https://www.numeridanse.tv/>

▪ Une ressource issue du site Eduscol

Le site Eduscol⁴⁰ du ministère de l'Éducation nationale informe et accompagne les professionnels de l'éducation en proposant des documents d'appui. Une des ressources proposées s'intitule « Bâtir un module d'apprentissage en danse »⁴¹ (2016). Elle concerne le cycle 3 et est présentée sous forme de trois colonnes :

- « Règles constitutives des modalités d'évaluation » : elles renvoient à une évaluation diagnostique des compétences de l'élève. Les postures de danseur·se, chorégraphe et spectateur·rice sont mentionnées. Pour l'élève danseur·se, nous relevons ainsi des expressions comme « il ne connaît pas les possibilités de son corps », « se limite à une gestuelle quotidienne ou stéréotypée », « s'engage difficilement à enrichir sa motricité ». Pour le chorégraphe, il est noté « ne sait pas construire avec les autres une prestation chorégraphique » et pour le ou la spectateur·rice, « réalise, mais ne sait pas encore apprécier une prestation ».
- « Ce qu'il y a à apprendre » : il s'agit de préciser l'enjeu de l'activité danse : utiliser un « vocabulaire » corporel ; de « l'enrichir » et « enrichir sa motricité par la dissociation des mouvements ».
- « Repères d'expression de la compétence » : un exemple de rédaction de compétences, suite à l'évaluation diagnostique, est libellé ainsi : « a dépassé l'usage de sa motricité stéréotypée ou quotidienne » ; « il participe au travail collectif de son groupe » ; « dispose d'un vocabulaire enrichi et d'une forme d'expression encore modeste ».

Cette ressource Eduscol donne quelques repères brefs. Sont-ils exploitables en tant que tels par des enseignant·e·s non expert·e·s de la danse ? Les expressions concernant la posture du danseur·se ont une sémantique large. Le risque pour l'enseignant·e est de se retrouver à face à une multitude de propositions corporelles imprévisibles, que seule une expertise en danse peut réguler (Arnaud-Bestieu, 2016). De plus, pour la posture de chorégraphe, travailler avec autrui semble être un allant de soi pour faire une prestation chorégraphique. Cependant, tout travail collectif entre élèves est difficile, ce qui sera probablement amplifié dans l'activité danse.

Dans notre travail collectif (chapitre 6), les mots comme « vocabulaire » et « enrichir » sont très employés par les professeur·e·s non familier·e·s de la danse, ce qui posera justement problème dans la pratique en classe. D'autres ressources apportent-elles davantage de précisions ?

⁴⁰ Eduscol est le portail national d'information et d'accompagnement des professionnels de l'éducation : enseignants, personnels d'éducation, personnels de direction, corps d'inspection... éditeur : ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.

⁴¹ <https://eduscol.education.fr/259/education-physique-et-sportive-cycle-3>

▪ **Une ressource issue d'un site académique**

Sur les sites des académies de l'Éducation nationale, des conseillers pédagogiques en EPS ou en EAC en dépôt. Les professeur·e·s de notre collectif, avant de commencer notre travail coopératif, ont pris appui sur un dossier danse (60 pages) écrit en 2009 par une conseillère pédagogique et nommé « Unité d'apprentissage - Danse contemporaine - Éducation physique et sportive, au cycle 3 ». Il ne s'agit pas de remettre en doute la qualité du travail fourni, mais de pointer ce qui est susceptible de mettre en difficulté les enseignant·e·s.

Ce dossier propose une séquence de 15 séances, chacune d'elles est détaillée, compréhensible et accessible pour des enseignant·e·s non expert·e·s en danse. Nous présentons succinctement son contenu :

- Les séances de 1 à 4 proposent des situations d'apprentissage. Elles ont toutes comme enjeux d'« obtenir la participation de tous les élèves », d'« instaurer un climat de confiance », de « remplacer la gêne par le plaisir » et d'« obtenir une diversification des réponses ». Par exemple, pour « le jeu des statues » (jeu très pratiqué en classe), il est précisé que « l'immobilisation » et la « maîtrise de l'équilibre du corps » sont à observer. Il est noté que la durée de l'arrêt est très brève et l'équilibre est difficile pour de nombreux élèves.
- La séance 5 concerne la situation de référence⁴² qui consiste à « construire une courte chorégraphie composée de cinq mouvements combinés et liés ». Le tableau ci-dessous (Figure 7) est un support communiqué aux professeur·e·s, en tant que tel.

Situation de référence

Danse contemporaine Classe de CM2						
5 mouvements dansés Inducteur "CONTRASTE"						
Les danseurs dansent seuls						
Les danseurs dansent à deux						
Les danseurs dansent ensemble						
Les mouvements sont liés						
un début						
une fin						

Figure 5 : Tableau des critères pour la création (p.30)

⁴² La situation de référence permet à l'enseignant de réaliser une évaluation diagnostique. Ensuite 10 séances d'apprentissage sont organisées pour que les élèves puissent s'améliorer. La situation de références est reprise et à nouveau évaluée.

Le verbe « danser » est employé 3 fois, le mot « mouvement » deux fois, dont l'un est qualifié de « dansé ».

- Pour les séances de 7 à 14, des situations de structuration des créations des élèves (issues des séances 1 à 5) sont explicitées afin de permettre leur amélioration. Prenons, par exemple, la situation appelée « au sol ». Son objectif est d'«élargir le vocabulaire gestuel et contrôler la descente au sol. ». La tâche attendue consiste à « explorer les différentes manières d'aller au sol ».

Cette ressource est certes incitative en proposant des situations concrètes à mettre en œuvre en classe. Cependant, comment faire progresser les élèves pour qu'ils et elles améliorent leur gestuelle ? Comme précédemment, le choix lexical dans l'expression « élargir le vocabulaire » ou le verbe « explorer », offre un très large champ d'actions pour les élèves et n'indique en rien comment ils et elles peuvent faire ou ce que l'on peut faire pour converger vers ces actions. Pour la situation des « statue » ; il n'est pas spécifié ce qui est en jeu pour s'immobiliser c'est-à-dire pour rester en équilibre et ne pas tomber. De plus, dans la grille concernant la situation de référence, notons ici que l'activité « danse » et l'action de « danser » sont utilisées de manière équivalente. Les mots apparaissent comme sans les choses (Chauvier, 2018). Tous ces mots ne désignent pas grand-chose en soi.

Nous verrons que, malgré l'appui des ressources, le collectif est confronté à la difficulté de la mise en pratique de l'activité en danse. L'un des freins est-il la référence à ce qui fait danse ?

- **La danse, un univers peu connu par les professeur·e·s**

Dans le rapport de l'IGESR (2021), il est noté que « certains enseignants éprouvent de l'inconfort à ne pas avoir de modèles gestuels de référence pour juger de la pertinence et réguler les comportements produits par les élèves » (p. 7). Il est précisé qu'ils doivent « accompagner les élèves dans différents champs de possibles non connus à l'avance » et « s'appuyer sur la singularité et l'originalité des réponses motrices pour les aider dans leurs apprentissages ». Il est aussi écrit que « la danse exige un rapport au corps particulier : le type de motricité sollicitée par la danse diffère de la motricité sportive et les enseignants sont peu familiers de celle-ci ».

La danse, c'est explorer des mouvements qui ne sont pas habituels, non connus, mais ce peut être aussi revisiter des mouvements habituels et les détourner de leur sens et fonction habituels, en étendant leur signification. Pour accompagner les élèves, faut-il que le ou la professeur·e ait lui ou elle-même une expérience de la danse ? En effet, Necker (2010) montre que sans référence préalable à la danse contemporaine, le ou la professeur·e rencontre des difficultés à la

transmettre. Elle a réalisé une étude auprès des professeur·e·s qui enseignent la danse à l'école. Elle constate que ces enseignant·e·s ont une pratique artistique personnelle, donc un passé en danse. Leur propre expérience leur donne un appui pour transmettre : ils et elles ont « des traces cognitives, affectives, motrices, kinesthésiques » (Necker, 2010, p. 78) qui peuvent être réinvesties dans des situations d'enseignement-apprentissage en classe. Pour les professeur·e·s n'enseignant pas la danse, leur déficit d'expérience induit chez eux le sentiment d'être « démunis ou incompetents pour initier à la danse et à la démarche de création » (Necker 2010, p. 80). De plus, ils et elles pensent qu'il est nécessaire d'être à l'aise dans son corps, corps qui est bien plus exposé au regard des autres dans cet enseignement. « Du fait de la mise en scène de la personne, du corps et des émotions qu'il nécessite, cet enseignement est associé à une mise en péril » (Necker, 2010, p. 81).

Comment un ou une professeur·e peut-il ou elle alors enseigner aux élèves des savoirs en danse ? Quelles sont les situations d'enseignements et d'apprentissages à construire ?

2. L'approche didactique de la danse

Les travaux de recherche en didactique de la danse sont peu nombreux, mais ils permettent toutefois de comprendre la manière dont les enseignant·e·s pourraient y prendre appui pour enseigner la danse. En premier, nous centrons sur cet art de faire et la difficulté à la transmettre. Puis en second, nous expliquons la création et l'interprétation chorégraphique sur lesquelles repose notre thèse.

2.1 La danse, un art de faire à transmettre

Nous essayons de donner à voir ce qui peut « faire danse » de notre point de vue parmi la diversité de cet art du vivant, en vue de le transmettre. Puis, nous soulevons les difficultés de sa transmission pour saisir ce qui pose problème.

- **Ce qui fait danse**

Rudolf von Laban (1963/2003) a construit une théorie du mouvement dansé et de toutes les formes du mouvement. À partir de son travail, nous prenons appui sur ce qui définit le mouvement : « la jonction de ces deux points trace le "parcours" le long duquel voyage le mouvement » (Laban, p. 105). Pour lui, la qualité expressive d'un mouvement tient à ces quatre composantes : poids, espace, temps et flux.

Le rapport au temps renvoie au rythme, au tempo, à la vitesse, à la durée et à la relation à la musique. Le rapport à l'espace a trait à l'espace environnant (orientation, direction, trajectoire, espace intercorporel) d'une part et à la sphère corporelle (kinésphère) d'autre part. De même, et simultanément, tout mouvement entretient un rapport au poids (lutter contre, s'abandonner, etc.) et au flux (libre, contrôlé). (Arnaud-Bestieu, 2014, p. 27)

Ces composantes de la danse permettent à la fois de proposer un bain stimulant de situations pour un développement technique, le corps étant l'outil du danseur, mais aussi pour le développement de l'imaginaire par des allers-retours constants entre le développement des possibilités motrices et poétiques (Arnaud-Bestieu, 2014). C'est la combinaison de ces quatre composantes qui fondent l'expression : « le travail de l'expression en danse est donc un travail sur le mouvement lui-même, par ses colorations, et dont le corps est l'agent premier » (Arnaud-Bestieu, 2013, p. 83).

Dans le champ de la didactique, en particulier en TACD, le point de vue de la danse est celui de la pratique culturelle, et d'un art de faire. Le recours aux « arts de faire » mobilise le concept de parenté épistémique, qui est lié au contexte de l'école : c'est la recherche possible de ce qui rapproche ou s'éloigne, entre ce que font les élèves et ce que fait le ou la danseur·se-chorégraphe (CDpE, 2019 ; Loquet, 2017).

Les travaux du Collectif Didactique pour Enseigner (2019) montrent « le lien étroit entre une pratique savante et une pratique didactique » (p. 549). Transmettre un art de faire ou une pratique savante, c'est le ou la représenter. Il s'agit d'une représentation de la danse ou du mouvement dansé. Lorsqu'un chorégraphe transmet un geste dansé comme « toucher », il donne à voir et en dit quelque chose (Messina & Louvel-Motais, 2019). La représentation de ce geste « toucher » est alors comprise dans un voir-comme : « j'agis de façon à toucher quelque chose qui est bien au-delà de mon envergure » (Messina et Louvel-Motais, 2019, p. 552).

La représentation est un *art de faire* au cœur de la culture. Transmettre la culture, c'est donc transmettre cet art de faire, in(dé)finiment spécifié. Pour le dire autrement, les variations de la représentation font la culture et sa transmission. La culture est un (système) complexe de voir-comme (Messina & Louvel-Motais, 2019, p. 553).

Pour le collectif CDpE, la culture se définit comme « un système complexe de connaissances pratique », ici la danse, dans laquelle s'entrelacent pratique de la danse et langage de la pratique de la danse.

Cependant, les rencontres avec des artistes et des œuvres, comme nous l'avons dit précédemment, ne suffisent pas pour permettre la transmission de la danse. Où se situent alors les difficultés de cette transmission ?

- **Une transmission difficile**

Dans les travaux de Carnus (2015), Messina (2017), Loquet (2017), Chopin (2016), Arnaud-Bestieu (2014), nous isolons ce qui rend difficile la transmission de l'art de faire de la danse pour celui qui l'enseigne.

Carnus (2015) analyse les difficultés d'un professeur en classe de maternelle à enseigner la danse. Cet enseignant est considéré comme expérimenté (10 ans d'ancienneté), mais également comme débutant, car il n'est en effet que très peu formé en danse. Cependant, son expérience personnelle en danse semble marquer par une conception expressive de l'activité. Carnus montre que les enjeux de savoirs de cet enseignant reposent alors surtout sur la production et la reproduction des formes gestuelles, ne distinguant pas forcément la danse de l'expression corporelle. Il mène donc l'activité de manière plutôt intuitive. De plus, une des préoccupations premières de ce professeur est de réduire l'agitation de la classe qu'il ne supporte pas. Comme le soulève Carnus, le peu de connaissances sur le savoir danser (en raison de la polyvalence du métier et du peu de formation) vient déplacer la focale sur la gestion du groupe.

Nous retrouvons le déplacement de la focale des savoirs danser dans les travaux de Messina (2017), non plus vers la gestion du groupe, mais vers le respect de la consigne donnée dans l'activité. Messina (chercheuse-danseuse) analyse la pratique d'une professeure, non spécialiste, qui a choisi d'enseigner la danse aux élèves de CE2-CM1 avant l'arrivée d'un chorégraphe. Cette enseignante a précédemment participé à des formations en danse dans le cadre de l'EAC. Elle construit sa séquence seule et la met en œuvre dans sa classe. Les élèves sont amené·e·s à créer une phrase dansée à partir de consignes données. Messina constate que le respect des consignes est ce qui prime dans la pratique de cette enseignante, ce qui tend à restreindre le système d'intentions et de stratégies des élèves dans l'écriture chorégraphique. Par ailleurs, la professeure est amenée à solliciter la chercheuse-danseuse à plusieurs reprises à propos de problèmes didactiques rencontrés dans sa pratique. Lors de la création de la phrase dansée, la professeure ne

sait pas en effet comment s'y prendre pour améliorer les mouvements des élèves. Messina montre alors que les enjeux de savoirs de la pratique de danse sont loin d'être évidents pour la professeure malgré sa formation. Ils peuvent toutefois être partagés dans un travail avec une chercheure. Nous supposons qu'un ou une connaisseur·se pratique de la danse, intervenant dans la classe, serait mieux à même de transmettre cet art de faire.

Contrairement à notre supposition, Arnaud-Bestieu (2014) montre la complexité de passer de l'expertise disciplinaire à l'acte d'enseigner, pour une danseuse professionnelle. Ses connaissances expertes sont source de situations riches et complexes pour construire des apprentissages, mais les habilités didactiques de la danseuse sont questionnées par la difficulté à transmettre le savoir. Dans cette étude, il s'agit de transmettre aux élèves l'enjeu moteur de la stabilité des appuis et l'équilibre dans l'immobilité par le jeu des statues avec les élèves. La danseuse intervenante pense que l'immersion des élèves dans une situation riche suffit pour apprendre, mais ce n'est pas le cas. La visibilité de l'enjeu ici de l'immobilité pour des élèves n'est en effet pas possible. De notre point de vue, cette étude soulève ce sur quoi l'élève doit prêter attention, ici à son propre travail corporel (garder l'équilibre), et non pas seulement sur ce qu'il doit faire (la statue).

Nous complétons notre précédente remarque avec les travaux de Chopin (2016). Elle questionne la transmission des savoirs en danse par des danseur·se·s-chorégraphes, qui deviennent des pédagogues lors d'interventions dans les classes. Elle montre le paradoxe suivant sur la transmission du mouvement dansé : « comment mettre dans le corps de l'autre (*trans-mettre*, littéralement) ce qui ne peut, par définition du mouvement dansé, qu'advenir de sa propre action intime et subjective ? » (pp. 14-15). En effet, le mouvement dansé d'un corps n'est pas celui d'un autre corps. L'altérité des corps est donc au centre de la danse. Elle explique que la ou le danseur·se intervenant en milieu scolaire devrait non pas se centrer sur une réflexion pour ou à partir de l'enfant, mais sur ce qui est spécifique à la danse, c'est-à-dire sur la problématique du mouvement du corps que l'enfant peut être amené à retravailler. C'est l'idée de mouvement « habité » (« incorporé » au sens *d'indwelling*, Polanyi, 1966) à la rencontre d'un imaginaire et d'affects, comme pour tous les actes humains qui trouvent ses racines dans le corps, et dont les processus échappent à l'observation consciente. Pour Messina (2017), il s'agit de « faire milieu », c'est-à-dire d'« orienter l'attention des élèves vers des façons de voir et faire possibles » (p. 282) pour « se faire milieu », c'est-à-dire « de se rendre sensible à soi-même dans l'action, en s'appuyant sur les sensations qui en émergent et en les régulant » (p.286).

Cependant, « la danse n'est pas seulement un ensemble de mouvements » (Lévêque, 2011, p. 73). Les mouvements sont aussi produits par une intentionnalité du danseur parfois indicible à première vue. Loquet (2017) le met en évidence au sein d'un système didactique : des gestes symboliques simples et indicibles chez un élève peuvent être porteurs d'une capacité épistémique. Cette recherche s'intéresse à l'activité des élèves lors d'une pratique scolaire en danse au collège, qui prend appui sur l'œuvre de Cendrillon, créée par Maguy Marin. À l'issue des séances, les résultats montrent un écart entre les attentes du professeur et la production des élèves, malgré un riche travail de recherche lors des séances. Pour le professeur, les gestes présentés par les élèves sont ceux du théâtre-mime, ne correspondant aucunement à des mouvements dansés, supposés symboliques. Cependant, avec un changement de point de vue sur les savoirs engagés au sein du système didactique entre le professeur et les élèves, il est possible de reconnaître une unité sémiocinétique⁴³ chez l'élève Cendrillon, mais non perçue par le professeur. Dans la séance analysée, il s'agit de l'action de « nettoyer » que le professeur voit comme un acte quotidien. Cependant, l'inclinaison du buste et de la tête de l'élève, lors du mouvement *nettoyer*, indique un geste symbolique, induisant la soumission, l'abatement. Dans l'œuvre chorégraphique de Cendrillon de Maguy Marin, la danseuse s'arcboute sur le balai. Loquet parle alors de la notion modèle en didactique de « parenté épistémique » c'est-à-dire un « air de famille » avec la pratique de la collégienne. Les attentes de l'enseignant sont en fait réalisées par l'élève.

Pour résumer, transmettre l'*art de faire* des danseur·se·s et des chorégraphes reposerait sur l'attention portée au mouvement lui-même, par ce qui est perceptible, voire presque indicible, chez l'élève. Arnaud-Bestieu (2015) évoque un « corps, en tant que complexe de sensations, de couplage sensori-moteur et d'un ancrage proprioceptif » (p. 37).

Sur quoi peut s'appuyer notre collectif, professeur·e·s et chercheure, pour construire des séances de danse ?

2.2 La création et l'interprétation chorégraphiques

Le travail de notre collectif d'ingénierie porte sur la création et l'interprétation chorégraphiques. En effet, il ne s'agit pas pour nous de nous centrer sur la transmission d'une chorégraphie dont les enjeux de savoirs reposent davantage sur la monstration-reproduction (Harbonnier-Topin &

⁴³ La danse est une activité motrice dite sémiocinétique : communiquer du sens au spectateur.

Barbier, 2014 ; Messina, 2017) et la monstration-appropriation (Montaud & Amade, 2014). Nous tentons de circonscrire ces deux processus afin de les clarifier. Puis nous nous attachons à repérer ce qui peut rendre accessibles les savoirs dans une dynamique inclusive en création et en interprétation.

- **La création chorégraphique**

Selon Lubart (2003), le processus créatif ou de création renvoie à une capacité à générer des idées originales et adaptées dans un contexte. La créativité n'est pas propre à la danse, mais la danse s'incarne dans la créativité. C'est un processus dynamique et non linéaire dans lequel il y a un va-et-vient permanent entre ce que l'on crée et ce que l'on a créé. Nous faisons une analogie avec les travaux de Gerin (2020) sur les brouillons d'écrivains. Elle montre que « le temps de brouillon » est un temps au cours « duquel chaque élève organise ses fragments d'écriture en un tout cohérent, comme le ferait un·e écrivain·e » (p. 87).

Dans la pratique de classe, le processus de création en danse débute par un temps d'improvisation et se termine par un temps de composition. Lors d'une improvisation dansée, les élèves sont à la recherche « des mouvements, sans les préparer ni les mémoriser, guidés par l'intuition, les sensations et les consignes du chorégraphe » (Arnaud Bestieu, 2021, p. 6). Puis lors de la composition, les élèves font « des choix de mouvements, d'espace et de procédés chorégraphiques qui, mémorisés et reproductibles, feront chorégraphie » (Arnaud Bestieu, 2021, p. 6). L'élève est ainsi amené à être créateur ou créatrice de ses propres mouvements au sein d'un groupe chorégraphique.

Afin que nous puissions mieux comprendre ce processus, nous nous saisissons de la création de la pièce *POLICES !*, étudiée par Messina (2017). La chercheuse analyse le travail entre le chorégraphe Rachid Ouramdane et deux élèves danseurs. Elle met en évidence que dans la création chorégraphique s'instaure un processus d'enquête, au sens Dewey (1993) : « " voir la création comme une enquête" amène à se rendre attentif à l'expérience que les personnes construisent dans les différentes situations » (Messina, 2017, p. 283).

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 !*). (Messina, 2017, p. 283)

Le processus de création repose sur le fait d'assembler des mouvements créés pour composer un ensemble chorégraphique. Les savoirs de la danse sont alors vus comme le « fruit de l'enquête sur la création » (Messina, 2017, p. 286). Les mouvements dansés seraient comme des réponses à l'enquête, ce qui construirait les capacités épistémiques des élèves.

Nous approfondissons en nous intéressant aux recherches de Flønes et al. (2022) sur le processus de création en danse à l'école élémentaire. Leurs travaux montrent que l'artiste (qui est aussi la chercheuse), les professeur·e·s et les élèves deviennent une communauté d'apprenant·e·s. Chaque protagoniste peut occuper une place de leadership à un moment donné dans le « flux des apprentissages » (Wolf, 2008, cité dans Flønes et al., 2022).

Wolf suggests that teacher learning (and artist learning, we would add) increases in collaborative interdisciplinary contexts when “the stream of learning” (p. 93) is both ways, and that “teacher learning is inextricably linked to student learning” (2008, p.92). We think of Wolf’s two suggestions as intertwined, as a rhizomatic (Deleuze and Guattari, 2003) “stream of learning” (Wolf, 2008, p. 93), acknowledging what the children bring into the collaborative learning process, not only as learners, but as creators⁴⁴. (Flønes, 2022, p. 93)

Dans cette collaboration, l'élève contribue en tant que créateur au processus d'apprentissage collaboratif du travail de création chorégraphique. L'adjectif « rhizomatic » renvoie à un système de racines qui prolifère de manière horizontale. Dans une communauté apprenante, Flønes montre qu'il existe ce rapport horizontal entre élèves–professeur·e–artiste.

Le risque de la démarche créative de l'élève est, pour l'enseignant·e ou l'intervenant·e danseur·se/chorégraphe, d'être confronté·e à un panel de propositions ou à l'inverse des refus, à des incertitudes au cours des séances. Dans ce cas, nous avons évoqué le changement de focale pour aller soit vers de la gestion de classe soit vers la centration sur la consigne. Alors, il est

⁴⁴ Traduction : Wolf suggère que l'apprentissage des enseignants (et des artistes, ajouterions-nous) augmente dans les contextes de collaboration interdisciplinaire lorsque "le flux d'apprentissage" (p. 93) va dans les deux sens et que "l'apprentissage des enseignants est inextricablement lié à l'apprentissage des élèves" (2008, p. 92). Nous considérons les deux suggestions de Wolf comme entrelacées, comme un "flux d'apprentissage" rhizomatique (Deleuze et Guattari, 2003) (Wolf, 2008, p. 93), reconnaissant ce que les enfants apportent au processus d'apprentissage collaboratif, non seulement en tant qu'apprenants, mais aussi en tant que créateurs.

nécessaire de faire preuve d'ingéniosité pour réguler en situation et se rendre efficace auprès des élèves. Loquet (2006) montre que l'œil d'une formatrice tel que « l'œil du maquignon » cherche à repérer et déchiffrer des signes et indices, dans une certaine improvisation didactique *in situ*, pour développer des gestes professionnels.

Si l'œil avisé est si important pour le formateur, alors il nous faut accorder un intérêt particulier à une forme d'intelligence de la ruse (que M. Détiéne & J.-P. Vernant (1974) nomment la *mètis*), qui vise toujours l'efficacité pratique (Loquet, 2006, p. 129).

L'enseignant·e peut alors développer cet « œil de maquignon » pour réguler et accompagner l'élève dans le processus de création.

Dès que la création chorégraphique peut être présentée devant un public, quel qu'il soit, alors se pose la question du processus d'interprétation de l'élève-danseur·se. Qu'est-ce qu'interpréter la composition chorégraphique ?

▪ **L'interprétation en danse**

Comme le précise Roquet (2019), « contrairement à la musique ou au texte, le jeu du danseur ou de la danseuse ne s'opère pas en fonction d'un référent stable et immuable » (p. 13). L'interprétation peut être vue dans la dialectique de celui qui « montre » et de celui qui « regarde ». Necker (2008) écrit : « danser, c'est aussi interpréter une intention qui est donnée à voir à un public » (p. 104). Pour compléter, Roquet (2019) indique que « le concept d'interprète conviendrait davantage au spectateur » (p. 14). En effet, regarder les mouvements dansés revient à l'interpréter.

Le concept d'« interprétation » pose question puisqu'il sous-entend qu'il y aurait un message à déchiffrer, comme en Grèce antique on lisait les présages à travers tel ou tel phénomène. Mais en danse, de quoi donc serait fait ce « message » ? La danse a emprunté le concept d'« interprète » à la musique, mais certains défendent l'usage du terme de « danseur » ou de « danseuse ». Chacun ne met pas exactement les mêmes choses sous ces termes. Pour ma part, le concept d'interprète ne concernant que la danse de scène, je préfère faire usage du terme de « danseur » et « danseuse ». (Roquet, 2019, p. 14).

Par contraste avec les propos de Roquet et Necker, Bienaise (2016) mène une réflexion croisée sur le processus d'interprétation en danse et le processus d'interprétation des données en recherche. Dans les deux situations, elle relève qu'un dialogue s'établit entre elle-même et l'environnement dans lequel elle évolue (en danse ou en recherche).

Dans cette dialogique soi/environnement, les processus d'interprétation que j'ai pu vivre en danse et en recherche se sont révélés à moi comme de véritables processus d'adaptation, c'est-à-dire un dialogue constant entre ce que je percevais d'une situation (ou d'un ensemble textuel) et ma manière de l'appréhender pour lui trouver du sens et agir à travers elle. (Bienaise, 2016, p. 106)

C'est un processus adaptatif qui est enjeu entre soi et l'environnement. Bienaise définit trois phases : « la rencontre », avec la prise de contact entre l'environnement et soi-même ; le « déséquilibre créateur », avec le renouvellement de ses propres systèmes de penser et d'agir ; la « quête d'autonomie », avec le sens donné à l'expérience vécue et aux objets d'interprétation.

Nous complétons cette dimension dialogique soi/environnement par les travaux de Loquet et Audroing (2023) dans l'interprétation d'une œuvre chantée. Elles définissent de manière détaillée ce qui peut être une interprétation. Nous retenons que le processus d'interprétation se situe à « l'intermédiaire », entre « l'activité créatrice de sens produite par l'interprète » et « l'œuvre elle-même (texte à élucider, langue à traduire, pièce à jouer) qu'il travaille » (p. 34). L'interprétation se caractérise par la nécessité « d'entrer dans l'œuvre, pour en comprendre le sens », en renvoyant à « dwelling in things » (Polanyi, 1966, p. 18, cité dans Loquet & Audroing, 2023, p. 34). « Dwelling in things » signifie habiter les choses, de les ressentir du dedans. Dans le même temps, une part importante du sens repose sur des « tacit knowledges » (Polanyi, 1966, p. 4, cité dans Loquet & Audroing, 2023, p. 34)., c'est-à-dire de connaissances « tacites » des savoirs interprétatifs.

Les savoirs danser en création et en interprétation sont-ils rendus accessibles pour tous et toutes ?
Sur quoi peut reposer une dynamique inclusive ?

- **L’accessibilité aux savoirs danser, une dynamique inclusive**

Arnaud-Bestieu (2015) a réalisé une recherche en danse à l’école dans une classe d’inclusion scolaire (CLIS)⁴⁵ scolarisant des élèves en situation de handicap. Elle relève que les échanges langagiers, pratiques scolaires dominantes à l’école, viennent régulièrement altérer l’avancée des savoirs en danse pour ces élèves. Elle montre en revanche que l’ostention-imitation est un processus de transmission de « corps à corps » favorable aux apprentissages. Il s’agit bien d’un processus moteur et cognitif, permettant aux élèves d’observer un mouvement, accompagné de la verbalisation, pour une appropriation corporelle propre à chacun dans une situation d’improvisation où le principe est d’explorer le mouvement.

L’étude d’Arnaud-Bestieu se réalise au sein d’une Clis, où les élèves ne sont pas scolarisé·e·s dans une classe ordinaire. Qu’en est-il en classe ordinaire ? C’est au Québec que nous trouvons des recherches en danse avec une dynamique inclusive. Duval et al. (2023) étudient, en classes ordinaires, la scolarisation des élèves en situation de handicap ou en difficulté d’adaptation. Le principe inclusif vient questionner les pratiques professorales habituelles. Les auteures décrivent les stratégies didactico-pédagogiques déployées par des enseignantes de danse⁴⁶ pour favoriser la réussite de tous les élèves. Elles montrent l’importance de créer des liens de confiance entre les professeures et les élèves. Ces relations s’établissent par « la valorisation de la singularité et du potentiel de chaque élève ; la préservation de l’unité du groupe en évitant de souligner les difficultés individuelles ; la création d’un espace d’expression authentique et égalitaire » (Duval et al., 2023, p. 101). C’est sur la base de ces liens de confiance que se mobilisent les savoirs de la danse. De son côté, Odier-Guedj et al. (2022) analyse la pratique d’une professeure de danse face à la diversité des élèves et montre que le tissage des alliances est nécessaire pour créer un environnement inclusif.

[Cette professeure] parvient à réunir ces conditions qui favorisent les alliances en mobilisant ses ressources personnelles, celles des élèves et celles venant des partenaires éducatifs externes à la classe dans un contexte où l’institution ne favorise pas suffisamment ces possibilités de travailler ensemble à des buts communs (Odier-Guedj et al., 2022, p. 13).

⁴⁵ Les travaux d’Arnaud-Bestieu se sont réalisés avec des élèves au sein d’une CLIS, reposant sur le principe intégratif. En effet, en 2015, les élèves en situation de handicap restaient regroupés dehors de la classe ordinaire et très peu inclus.

⁴⁶ Dans le curriculum québécois, la danse est une discipline scolaire, depuis le début des années 1980.

Selon Odier-Guedj, le tissage des alliances dépasse l'espace de la classe et se crée aussi par des alliances avec des partenaires extérieures. Le travail collectif de tous, adultes et élèves, est reconnu ici comme nécessaire aux pratiques inclusives.

Sous un autre angle, la pratique inclusive peut aussi se réaliser dans le monde professionnel de la danse. En Norvège, Østern, chercheure-danseuse, et Øyen, danseuse avec un fauteuil roulant, improvisent ensemble (2015). Leur expérience montre comment un apprentissage transformatif incarné permet d'éprouver de nouvelles sensations de leur propre expérience d'improvisation dansée entre des corps différents.

For the first time in our improvisations, the wheelchair became an object for mutual investigation. The chair became split from Elen as a person and we used in new ways. Instead of taking the hand Elen was offering to her, Tone was tempted to steal the spinning wheel. As she followed that impulse, Tone took a huge risk. Removing the wheel from Elen's wheelchair could be framed as Tone, the able-bodied dancer, further disempowering her disabled partner. That action could have failed completely if Elen had rejected her trickster character and refused to play. [...] None of us knew what was going to happen after that moment or how we were going to make our way out of the gap that unexpectedly opened up between us.⁴⁷ (Østern, & Øyen, 2015, p.133)

Au premier regard, le fauteuil peut être un frein dans les mouvements dansés. Mais, celui-ci devient un objet que les danseuses investissent en lui enlevant sa fonction de «rouler». Il apparaît pour chacune d'elles une désorientation qui devient un espace pour danser ensemble. De nouveaux mouvements dansés apparaissent, amenant ainsi de nouvelles façons inclusives en danse. Les travaux de Chopin (2016) rejoignent en partie les propos Østern et Øyen sur les potentialités. Elle écrit qu'il s'agit de prendre en compte ce corps de personnes en situation de handicap, souvent perçu comme incapable, pour les faire danser. Il est alors possible de

⁴⁷ Traduction : Pour la première fois dans nos improvisations, le fauteuil roulant est devenu un objet d'investigation mutuelle. Le fauteuil a été dissocié d'Elen en tant que personne et nous l'avons utilisé d'une nouvelle manière. Au lieu de prendre la main qu'Elen lui tendait, Tone a été tentée de voler la roue du fauteuil roulant. En suivant cette impulsion, Tone a pris un risque énorme. En retirant la roue du fauteuil roulant d'Elen, Tone, la danseuse non handicapée, aurait pu être perçue comme affaiblissant encore davantage sa partenaire handicapée. Cette action aurait pu échouer complètement si Elen avait rejeté son personnage d'illusionniste et refusé de jouer. [Aucun d'entre nous ne savait ce qui allait se passer après ce moment, ni comment nous allions nous frayer un chemin dans le fossé qui s'était ouvert entre nous de manière inattendue. Traduit avec DeepL.com (version gratuite)]

rencontrer « la capacité de ce corps différent à produire ce dont on le pensait incapable, c'est-à-dire de la danse » (p. 119).

Après avoir tenté de circonscrire la création et l'interprétation chorégraphiques et mis en évidence des points d'appui pour mettre une dynamique inclusive, nous ajoutons maintenant deux postulats sur la danse qui viennent compléter ceux définis dans le premier chapitre.

3. Nos postulats de recherche en danse

Nous exprimons maintenant les deux nouveaux postulats sur lesquels notre recherche s'appuie. Il s'agit tout d'abord de préciser que la danse s'adresse à tous et toutes, sans distinction. Nous expliquons ensuite notre manière de voir la création et l'interprétation en danse pour une pratique inclusive.

3.1 Troisième postulat : la danse sans frontière, avec et pour tous et toutes

Ce postulat consiste à dire que la façon dont nous portons un regard sur les corps différents des élèves peut permettre de reconnaître les potentialités de chacun·e. Selon Niort et al. (2010), les élèves en situation de handicap sont souvent peu habiles et l'activité cognitive est difficile. En effet, leur perception du corps dans l'espace peut être réduite. La compréhension et l'interprétation d'une information sont souvent altérées. Cependant, ces auteurs montrent que le mouvement exploré et créé en danse est bénéfique au niveau physique (le travail musculaire), psychologique (partager ses émotions, être quelqu'un d'autre), cognitif (comprendre ce qui est verbalisé) et social (relation avec l'autre). Leur expérience à l'école de danse de la Fondation Psico-Art de Catalunya montre que la danse a une autre fonction que de former des danseurs.

Le corps est absolument essentiel pour la perception de l'entourage, du monde, pour exprimer les sensations intrinsèques et vivre des émotions qui font qu'une personne en situation de handicap intellectuel soit un être émetteur et récepteur d'expressivité, un être qui vibre (Niort et al., 2010, p. 63).

Le mouvement donne au corps ses frontières, à la fois par le mouvement libre, mais aussi par le mouvement technique offrant des habitudes motrices. Cette étude souligne l'importance que ces personnes avec un handicap intellectuel accèdent aux apports corporels tels que la perception d'un dos droit, l'équilibre, le saut, le tour ainsi qu'aux apports cognitifs comme la compréhension

du langage utilisé. La danse « requiert rigueur et sérieux et, pour l’enseigner, il faut lui donner le lieu et l’importance qu’elle mérite » (Niort et al., 2010, p 67). Pour soutenir les propos de Niort et al., l’étude d’Arnaud Bestieu (2013) montre qu’une élève en situation de handicap (en CLIS) parvient à apprendre à s’accroupir grâce à la sollicitation de l’intervenante en danse et à son insistance auprès de la professeure spécialisée et de l’AVS de laisser agir cette élève. En effet, la régulation par l’étayage des adultes spécialisées aurait pu l’empêcher d’apprendre et d’accéder au mouvement de s’accroupir.

▪ **Formulation de notre troisième postulat**

Notre troisième postulat en danse peut se dire ainsi : tous les élèves dont ceux et celles en situation de handicap sont reconnus par leurs potentialités singulières en danse au sein de la classe ordinaire. Les mouvements des élèves fournissent aux professeur·e·s des indices relatifs à leur savoir danser (potentialités épistémiques). Ainsi, déchiffrer les signes, à première vue invisibles, produits par les élèves au cours de leur action, se révèle essentiel.

Ce troisième postulat enrichit le premier (chapitre 1) et apparaît central pour donner une vision capacitaire de l’élève. Toutefois, il doit être complété. Si l’activité danse est possible pour tous et toutes dans un collectif de classe ordinaire, alors quels sont les aspects essentiels de la création et l’interprétation en danse pour une pratique inclusive ?

3.2 Quatrième postulat : une action conjointe en danse

Afin de formuler notre quatrième postulat, nous précisons que le travail collectif, professeur·e·s et chercheure a choisi de travailler sur le processus de création et le processus d’interprétation des mouvements dansés ensemble. Le choix du collectif se justifie par la dimension créatrice (inventer ses propres mouvements dansés), la dimension sensible et expressive (susciter des émotions) et par sa dimension coopérative (créer une œuvre collective). Maintenant, nous clarifions la manière dont nous concevons le processus de création chorégraphique et d’interprétation en danse

▪ **Formulation de notre quatrième postulat**

Notre quatrième postulat en danse peut se dire ainsi : le processus de création est vu comme un processus par lequel le mouvement dansé en train de se créer est soutenu par une attention conjointe et partagée entre élèves ainsi qu’entre professeur·e·s et élèves. Pour le processus d’interprétation, il est vu comme processus engagé conjointement par l’élève et le groupe

chorégraphique pour donner du sens aux mouvements dansés ensemble en intériorisant (*indwelling*) les paramètres essentiels de ces derniers.

4. Synthèse du chapitre 2

Nous résumons ce chapitre en trois points sur la danse : un art de faire à transmettre ; le mouvement dansé au cœur de la transmission ; des potentialités à reconnaître.

1) La danse, un art de faire à transmettre

Les prescriptions ministérielles ouvrent la voie à l'enseignement de la danse. Des ressources existent, mais les mots employés ont une sémantique très large, tels que « enrichir », « élargir le vocabulaire ». Ces termes restent vagues, et leur lien est peu significatif avec le langage de l'art de faire en danse et en chorégraphie. Sans réelle formation, le risque pour l'enseignant·e est de se retrouver face à une multitude de propositions corporelles imprévisibles à partir desquelles il et elles devront réguler pour aider les élèves à améliorer leurs mouvements souvent proches des gestes familiers du quotidien. Même la transmission des savoirs en danse reste complexe pour des danseur·e·s chorégraphes expert·e·s.

Dans le champ de la didactique, en TACD, la danse est vue comme une pratique culturelle, et un art de faire. C'est un art vivant dont les formes et les techniques sont variées et multiples. Il ne s'agit pas de définir la danse, mais d'élucider ce qui, pour les membres de l'IC, oriente leur regard et leur décision en faveur de mouvement "faisant danse" chez les élèves. En ce sens, notre travail est guidé par le principe de parenté épistémique, défini comme ce qui rapproche (et éloigne) la pratique des élèves et celle des danseur.es-chorégraphes. Comment procède cette recherche de parenté épistémique, au sein de l'IC ?

2) Le mouvement dansé au cœur de la transmission

Le mouvement lui-même se doit d'être au cœur de l'action didactique, pour l'améliorer et en percevoir ses dimensions expressives. Mais, la difficulté de la transmission du savoir danser peut détourner la focale didactique vers une focale limitée à la gestion du groupe ou au respect des consignes du travail demandé (forme scolaire classique) ou vers une focale d'assistance (aide à l'élève à besoins éducatifs particuliers).

Le choix du collectif est de travailler sur le processus de création et le processus d'interprétation. Pour garder le mouvement dansé au cœur du travail, le processus de création est vu comme un

processus par lequel l'élève peut créer son propre mouvement dansé, soutenu par une attention conjointe et partagée au sein du groupe chorégraphique.

Dès que son processus de création est fini, la création existe sous la forme d'une composition chorégraphique finale dans laquelle chacun·e entre dans un processus d'interprétation. Ce processus se caractérise par la nécessité de donner du sens aux mouvements et de les ressentir du dedans. Ce processus engagé est conjoint entre l'élève et son groupe chorégraphique pour habiter, faire siens, les mouvements dansés ensemble.

Comment conserver cette focale sur le mouvement des élèves dans l'action conjointe entre professeur·e·s -élèves ?

3) La danse, des potentialités à reconnaître

Pour reconnaître un mouvement dit dansé, il est nécessaire de reconnaître les potentialités des élèves et en déchiffrer les signes. Les élèves sont amené·e·s à créer des mouvements à partir d'improvisations. Ces mouvements sont des réponses à un travail d'enquête pour parvenir à composer des mouvements dansés ensemble. Le travail du ou de la professeur·e consiste à avoir en quelque sorte « l'œil de maquignon » pour repérer des signes de la danse et pour soutenir les élèves dans ce processus. Dans une dynamique inclusive, reconnaître des potentialités singulières de tous les élèves dont ceux et celles en situation de handicap, c'est créer des liens entre professeur et élèves dans l'action conjointe. C'est aussi rendre possible ce qui est impossible, c'est-à-dire rendre visible, ce qui est indicible ou tacite au premier abord.

Chapitre 3 - Le cadre de la Théorie de l'action conjointe en didactique (TACD)

Notre recherche s'inscrit dans un cadre théorique didactique et plus spécifiquement dans la Théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy & Mercier, 2007 ; Sensevy, 2011 ; CDPE, 2019, 2024). La didactique au sens anthropologique renvoie à étudier le savoir et les pratiques de savoirs qui sont au centre de la relation entre celui qui fait apprendre et celui qui apprend. L'action apparaît alors conjointe et coopérative dans une situation didactique entre professeur·e·s et élèves. Pour nous, il s'agit des savoirs en danse à enseigner à tous les élèves dont ceux et celles soutenu·e·s par un dispositif Ulis. Ces savoirs s'inscrivent dans une situation préalablement conçue par le collectif, enseignant·e·s et chercheure. Dans notre recherche, ce travail est effectué dans le cadre d'ingénierie coopérative dont les membres sont des professeur·e·s, ordinaires et spécialisée, et la chercheure. Les notions théoriques issues de la TACD nous permettent ainsi de décrire les deux aspects de notre recherche, à la fois, la mise en œuvre d'une ingénierie coopérative et le travail didactique en danse dans les situations. Il s'agit de donner à voir et à comprendre :

- ce qui se passe dans le dialogue d'ingénierie entre les membres du collectif lorsqu'ils et elles élaborent les séances de danse pour rendre les savoirs accessibles à tous et à toutes.
- ce qui se passe dans les situations didactiques préalablement pensées lors de réunions collectives et dans lesquelles évoluent des élèves soutenu·e·s par l'Ulis.

Dans le premier temps, nous clarifions les enjeux et les principes de l'ingénierie coopérative. Dans un deuxième temps, nous expliquons les concepts descripteurs utilisés pour l'ingénierie coopérative et pour l'activité didactique. Dans un troisième temps, nous essayons de formuler l'ascension de l'abstrait vers le concret dans notre travail de recherche. En quatrième temps, nous formulons notre question de recherche et nos hypothèses qui en découlent. Nous terminons ce chapitre par une synthèse.

1. L'ingénierie coopérative, enjeux et principes

Nous présentons tout d'abord ce qui a contribué à notre choix de constituer un collectif de travail dans une dimension coopérative. Ensuite, nous expliquons les principes qui régissent le travail d'ingénierie coopérative.

1.1 Le choix d'une ingénierie coopérative

Les ingénieries didactiques ont ouvert le travail collaboratif entre les professeur·e·s et la chercheure. Nous répondons ici aux deux questions suivantes. Qu'est-ce qu'une ingénierie didactique ? Quels sont les éléments qui ont motivé notre choix d'une ingénierie coopérative ? Ensuite, nous expliquons l'épistémologie de l'analogie paradigmatique et la notion de preuve culturelle que les ingénieries coopératives produisent.

▪ L'ingénierie didactique

Les ingénieries, dites didactiques, sont apparues dans les travaux de Brousseau (1986) et d'Artigue (1989) qui ont voulu étudier les pratiques effectives dans les classes, telles qu'elles se réalisent en conditions ordinaires, et ainsi prendre de la distance avec des conditions expérimentales. Dans ces ingénieries didactiques, les chercheur·e·s testent la solidité de situations dans les classes ordinaires. Un des principes repose sur des analyses *a priori* épistémiques des situations en jeu, et *a posteriori* de ce qui s'est effectivement produit afin de modifier la situation si nécessaire, pour la tester à nouveau. Ce travail ingénierique se réalise dans une certaine collaboration entre chercheur·e et enseignant·e. Toutefois, le travail est principalement porté par le ou la chercheur·e qui expérimente son protocole dans une classe « ordinaire », sans pour autant qu'il y ait une implication symétrique entre professeur·e et chercheur·e, dans l'élaboration et l'analyse des situations didactiques. Bien que cette manière de procéder tente de rapprocher pratique et théorie, l'essentiel du travail est porté le ou la chercheur·e, dont la connaissance scientifique est cruciale (CDpE, 2024).

Dans une ingénierie didactique, le rôle du ou de la chercheur·e est central, et nous ne souhaitons pas travailler ainsi. Le dualisme entre abstrait et concret reste en effet trop présent. Il s'agit pour nous de travailler ensemble davantage vers des fins et des moyens communs aux professeur·e·s et à la chercheure (Sensevy, 2011 ; CDpE, 2024), c'est-à-dire à déterminer ensemble ces fins et moyens pour concevoir des situations didactiques.

La coopération permet-elle de faire disparaître le dualisme pratique et théorie ?

▪ **L'ingénierie coopérative**

La coopération est l'élément fondateur de notre travail collectif. Cette coopération entre professeur·e·s et chercheur·e vise à concevoir ensemble et à penser collectivement des dispositifs didactiques (Sensevy et Mercier, 2007 ; Sensevy, 2011, CDpE, 2024). Par dispositif, nous reprenons la définition d'Agamben (CDpE, 2004, glossaire, p.446) : « tout ce qui a, d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants ». L'ingénierie coopérative produit un dispositif didactique à mettre en œuvre dans la pratique de classe, et questionne ce que le dispositif produit. Ce qui fédère ce travail coopératif est la recherche de solutions à des problèmes nés de la pratique effective. Le processus à l'œuvre est de mener une enquête au sens de Dewey (1993) sur ce qui pose problème aux membres de l'ingénierie dans la situation ou l'activité didactique. Une « communauté d'enquêteurs » (Sensevy, 2011) œuvre alors conjointement à la résolution d'un problème identifié et partagé par le collectif.

Pour nous, il s'agit de la pratique de l'activité danse, scolarisant des élèves, soutenu·e·s par une Ulis. Les membres de notre collectif enquêtent ensemble dans des conditions écologiques, englobant toutes les contraintes réelles de l'école, avec en moyenne 27 élèves par classe, les conditions sanitaires liées au Covid 19, etc. La visée du travail est pragmatique et heuristique (CDpE, 2024), dans la mesure où les solutions sont à inventer et à mettre en pratique en classe. Le travail collectif progresse ainsi au fur et à mesure des mises en œuvre effectives. Son but est de finaliser au mieux un dispositif de création chorégraphique dont l'efficacité est reconnue à un moment donné par les membres de l'ingénierie.

▪ **L'épistémologie de l'analogie paradigmatique**

Dans notre travail d'ingénierie coopérative, le travail conjoint entre les membres s'attache à mettre en relation les mots et les idées de chacun.e (énoncés abstraits) et les actions effectives réalisées en séances (concret de la pratique). Cette démarche se réfère à une théorie de la connaissance (épistémologie) où abstrait et concret sont en relation permanente et se nourrissent mutuellement. Ainsi, l'ingénierie s'efforce de respecter le principe suivant : tout énoncé abstrait est ramené au concret de la pratique, tout constat de séance retenant l'attention du collectif est mis en mots.

Le recours à cette méthode de description-compréhension inscrit l'ingénierie dans une épistémologie de "l'analogie paradigmatique", s'appuyant sur la ressemblance (analogie) entre des exemples de pratiques (paradigme comme *exemplar*, selon Kuhn, 1979, 1990, cité par CDpE, 2024)

Des problèmes de pratiques, considérés comme des exemples remarquables, sont choisis par le collectif et sont documentés. Il s'agit ensuite collectivement d'une recherche de solutions afin que la création chorégraphique devienne possible pour tous les élèves. Dès lors que le collectif peut identifier des exemples, alors ils sont considérés comme des *exemples emblématiques*. Dès que le collectif reconnaît et institue ces exemples emblématiques, ils deviennent constitutifs d'un arrière-plan commun. Nous les nommons des *exemples exemplaires* (Kuhn, 1979/1990 cité par CDpE, 2024). C'est de cette manière que chacun s'approprie un style de pensée commun (Fleck, 2005).

Il s'agit pour nous de passer de ces *exemples exemplaires* spécifiques à une montée en généralité *via* une comparaison de chacun d'entre eux, en mettant au jour leurs similitudes et leurs différences. L'outil de travail scientifique est de faire dialoguer ces exemples : « Ce dialogue, c'est-à-dire cette comparaison mutuelle des particuliers, est au cœur du processus de connaissance » (CDpE, 2024, p. 350). Ce travail sur les *exemples exemplaires* permet ainsi de spécifier le système de transformation-compréhension des pratiques dont la force réside dans la documentation collective.

▪ La notion de preuve culturelle

En TACD, « une preuve culturelle est une description d'un comportement, d'un *art de faire* rattaché à une *culture*, art de faire qui peut être vu comme un *modèle de culture*, exprimé avec un *jargon* spécifique » (CDpE, 2024, p. 440). Nous cherchons alors collectivement à rendre compte des preuves culturelles en documentant la pratique d'enseignement-apprentissage dans la création chorégraphique pour tous les élèves. Les membres du collectif sont des connaisseur·se·s pratique de l'enseignement, mais pas de l'art de faire du danseur·se ou du chorégraphe. Notre collectif se situe dans un modèle de culture de l'enseignement-apprentissage, mais il n'est que partiellement dans un modèle de culture de la danse.

Dans cette visée de construction de preuves culturelles, le collectif est amené à comprendre le modèle de culture de la danse, son style de pensée et son jargon. Il cherche à s'ajuster à l'art de faire de la danse. Dans le même temps, le collectif construit son propre style de pensée, son

propre jargon, son propre arrière-plan. Ainsi, les membres du collectif deviennent au fur et à mesure des connaissances pratiques de l'ingénierie coopérative, et de la pratique de la danse.

1.2 Les principes en jeu dans les ingénieries coopératives

L'ingénierie coopérative se réalise dans des actions conjointes donc collectives : il s'agit lors des réunions d'ingénierie de comprendre la pratique pour la transformer, dans un mouvement itératif. Pour notre collectif, il s'agit de comprendre ce qui permet ou ne permet pas aux élèves, particulièrement aux élèves en situation de handicap, de créer des compositions chorégraphiques telles que peuvent le faire le ou la danseur·se et chorégraphe et de transformer les situations d'enseignement - apprentissage pour que les élèves agissent dans le milieu adéquat. Dans ce travail coopératif, des principes spécifiques se concrétisent alors dans le fonctionnement collectif et permettent l'engagement de chacun·e pour construire ensemble un dispositif didactique en danse qui s'actualise dans la réalité de la classe. Nous décrivons les deux grands principes des ingénieries coopératives, que sont la posture d'ingénieur·e et la recherche de symétrie entre les membres.

- **La posture d'ingénieur·e commune aux professeur·e·s et à la chercheure**

Le travail d'ingénierie vise à produire ensemble une œuvre commune. Dans notre travail collectif, il s'agit de construire un dispositif de création chorégraphique pour tous les élèves. Les membres sont comme des ingénieur·e·s qui utilisent leurs connaissances scientifiques pour créer une œuvre commune, par exemple des machines ou de l'intelligence artificielle. Sur trois années, nous sommes parti·e·s de problèmes mis au jour lors des séances de danse. Ces problèmes ont fait émerger des questions concrètes et des hypothèses de travail à mettre en œuvre *in situ*. Ainsi, par ce travail d'enquête et d'analyses lors des mises en œuvre successives, le collectif produit des connaissances et des solutions nouvelles (CDpE, 2024).

Cette coopération pour produire un dispositif de création chorégraphique et des connaissances nouvelles pour la pratique de la danse nécessitent l'assomption commune de responsabilités. Chacun·e des membres doit être reconnu·e pour ce qu'il ou elle connaît et ce qu'il ou elle propose, quelle que soit sa place dans le collectif.

Ainsi, dans le travail d'un problème, chaque membre du collectif, qu'il soit professionnel ou chercheur, prend sa part, sans division *a priori* du travail – les aspects « théoriques », comme les aspects « pratiques », sont nécessairement tenus ensemble

dans le travail de « reconception ». C'est un principe tacite, qui permet à chacun de prendre sa place dans le dialogue d'ingénierie, au même niveau et au même titre que l'autre, sans pour autant renier les spécificités de l'autre, sans souffrir de son manque de connaissances *a priori*. (CDpE, 2024, p. 67)

Nous observons dans quelle mesure les différents membres du collectif, l'enseignante spécialisée, les professeur·e·s des classes ordinaires et la chercheuse, parviennent à proposer ou à remettre en cause ce qui est dit, et par des divergences parfois, à trouver des moyens d'action communs.

- **La recherche de symétrie entre professeur·e·s et chercheure**

Pour construire le dispositif de création chorégraphique, le collectif est amené à enquêter sur les savoirs danser en jeu, créer des mouvements dansés ensemble pour composer une chorégraphie. Il s'agit de déterminer conjointement les fins et les moyens de ce dispositif pour que les élèves puissent construire des puissances d'agir dans les situations didactiques.

Il faut veiller à faire en sorte que les activités didactiques (le dispositif à concevoir) puissent permettre effectivement aux élèves de construire les pratiques de savoirs, les pratiques des connaisseurs ou la culture et les puissances d'agir propres au savoir en jeu et que le collectif d'ingénierie a lui-même travaillées auparavant. Il s'agit de concrétiser, dans la pratique elle-même, les fins conjointement déterminées. [...]. Il s'agit alors d'accomplir un travail stratégique, qui va permettre de penser la matière et les milieux effectifs de l'action conjointe professeur-élèves dans la classe. (CDpE, 2024, p. 69)

Ce travail collectif produit des points de vue différents selon l'activité des professeur·e·s ordinaires, de l'activité de la professeure de l'Ulis ou l'activité de la chercheuse. Il apparait alors des différences dans le dialogue de l'ingénierie, et ce, dans le but d'améliorer le dispositif. Des façons différentes de penser peuvent émerger et même provoquer des oppositions, ce que Perraud (2019) appelle des controverses d'ingénierie. Celles-ci sont bénéfiques à la vie du dispositif.

2. Les concepts descripteurs de la TACD

Nous expliquons maintenant les outils théoriques utilisés pour décrire ce qui se passe dans l'activité ingénierique et dans l'activité didactique.

2.1. Les descripteurs théoriques pour l'activité ingénierique

La description de l'activité ingénierique repose sur ce qui se passe dans le dialogue, lieu des transactions entre les membres du collectif. Les notions théoriques utilisées sont celles de l'enquête, selon la théorie de Dewey (1993), et de relation épistémique coopérative.

▪ L'enquête au sein du dialogue

Dans le dialogue d'ingénierie (Morellato, 2019 ; CDpE, 2024), les membres du collectif se questionnent sur un problème générateur (Perraud, 2018) qu'ils et elles rencontrent dans leur pratique. Le collectif émet alors des hypothèses de travail qu'il met en œuvre dans la pratique. Le collectif mène ainsi une enquête au sens de Dewey (1993) sur le problème pour en faire un problème résolu, et ce, au fur et à mesure de l'avancée du travail.

L'enquête collective va alors se faire directement pratique. La séquence construite peut en effet être considérée comme un système d'hypothèses de travail, partagées et assumées par les professeurs et les chercheurs du collectif. Ces hypothèses revêtiront la forme du type suivant : « Pour rendre les élèves capables d'agir de telle façon, qui incarne la culture et les puissances du savoir que nous voulons transmettre, nous faisons l'hypothèse qu'on peut organiser l'enseignement de telle façon. (CDpE, 2024, p. 61)

Le problème générateur est de permettre aux élèves de composer une danse ensemble. Le collectif mène alors une enquête au sens de Dewey (1993) autour des savoirs de la danse à enseigner pour rendre les élèves capables de créer et d'interpréter des mouvements dansés créés par eux et elles-mêmes. En cela, le collectif est amené à construire un langage de la pratique de la danse, c'est-à-dire un jargon. Le terme de jargon est « un système linguistique que l'on peut considérer comme un réseau fait de termes, d'expressions, de questions-réponses au sein d'un dialogue spécifique » (CDpE, 2024, glossaire, p. 459), c'est-à-dire un système linguistique d'un art de faire.

▪ La relation épistémique coopérative

Au sein du travail collectif, les membres partagent leurs savoirs et leurs connaissances, créant régulièrement un déséquilibre épistémique. Chacun peut se retrouver dans une position de celui « qui sait », puis dans celui « qui ne sait pas encore » à un moment donné. Puis un nouvel équilibre apparaît dans le dialogue. Il s'agit de la relation épistémique coopérative (Joffredo-

Lebrun et al., 2018 ; CDpE, 2024). Cette relation permet de construire un collectif de pensée qui réfléchit ensemble.

[...] la relation épistémique coopérative (Joffredo-Le Brun et al., 2018), c'est la façon dont circulent ces savoirs, pratiques de savoirs, connaissances entre ces professionnels [du collectif] à des fins partagées. Cette relation nécessite une assumption des différences dans la mesure où les positions épistémiques des uns et des autres varient en fonction des problèmes abordés par le collectif. (CDpE, 2024, p. 475)

Les membres du collectif sont amenés à partager leurs expériences de leur pratique de la danse, en classe ou personnelle, contribuant ainsi à la réflexion collective sur les savoirs danser et sur la manière de les transmettre. Il s'agit pour le collectif de rapprocher l'activité didactique de l'art de faire du ou de la connaisseur·se·pratique de la danse.

Certains traits de ces pratiques spécifiques, professionnelles et scolaires, présentent un « air de famille » (Wittgenstein, 1996), au sens où des « liens de parenté » les rendent semblables. La notion de *parenté épistémique* éclaire les ressemblances. (CDpE, 2024, p. 467)

Au sein de l'ingénierie coopérative, le collectif essaie de construire un dispositif en danse qui a un lien de parenté épistémique avec la pratique de l'art de faire de la création chorégraphique. Comme l'activité ingénierique s'articule avec l'activité didactique de la classe, nous expliquons les descripteurs théoriques pour l'activité didactique.

2.2 Les descripteurs théoriques pour l'activité didactique en classe

L'action conjointe est considérée comme une coopération entre un ou plusieurs professeur·e·s qui enseignent un savoir ou une pratique de savoir, ici en danse, à une ou plusieurs élèves qui apprennent, ici, à créer une chorégraphie et à la danser ensemble. Quand nous parlons de didactique, nous nous référons à « ce qui se passe quand quelqu'un enseigne quelque chose à quelqu'un d'autre » (Sensevy, 2007, p. 14). La description de ce qui se passe entre le ou la professeur·e et les élèves, dans l'action didactique, se fait par les concepts théoriques de la dialectique contrat-milieu et la dialectique réticence-expression.

▪ **La dialectique contrat-milieu**

Le contrat didactique (Brousseau, 1988 ; Sensevy et Mercier, 2007 ; Sensevy, 2011) est vu comme un système de règles, de normes, d'habitudes, d'attentes, de capacités par rapport à un élément de savoir. Il est le produit des actions conjointes antérieures entre professeur·e et élève. Pour nous, il s'agit de voir le contrat comme des capacités (CDpE, 2019), ce qui permet à l'élève d'agir. Il renvoie ainsi aux habitudes et aux connaissances dont dispose déjà l'élève dans la situation. Le contrat est alors vu comme « un déjà-là ». Toutefois, pour apprendre, ce contrat didactique doit être rompu pour que l'élève puisse s'engager dans un nouveau problème (CDpE, 2019). Dans le même temps, le nouveau milieu, n'étant pas immédiatement accessible à l'élève (Brousseau parle de milieu antagoniste), contraint l'élève à prendre la responsabilité du problème. Nous appelons problème toute situation qui confronte un individu à un obstacle, une difficulté d'action. L'usage de la notion de milieu didactique vise alors à décrire la structure de ce problème. Au début, en effet, le milieu-problème se présente à l'élève comme un ensemble d'éléments diffus, isolés, épars, non reliés entre eux. Résoudre le problème revient à établir des relations entre ces éléments du milieu, en un tout organisé (CDpE, 2019). Le contrat/déjà-là et le milieu sont pris dans une dialectique que se définit ainsi :

[...] le *contrat didactique** ne peut être envisagé qu'en relation avec *un milieu didactique**. En effet, pour travailler le problème, les élèves vont chercher dans le contrat, en tant que *déjà-là*, ce qui pourrait les aider. On comprend ainsi que le système de capacités du contrat didactique ne prend son sens que par rapport au problème que l'élève doit travailler. Ces capacités sont nécessaires, mais pas suffisantes, pour effectuer ce travail, sinon l'élève n'apprendrait rien de nouveau par rapport à ce qu'il sait déjà. (CDpE, 2024, glossaire, p. 538)

Dans les situations didactiques en danse, le déjà-là de l'élève, c'est-à-dire la manière dont il ou elle produit son propre mouvement, est confronté à un milieu-problème qui le ou la contraint à faire évoluer sa manière de réaliser le mouvement pour qu'il fasse danse. Nous décrivons la dialectique entre le déjà-là de l'élève et le milieu-problème de la situation pour montrer l'avancée dans les apprentissages. Ajoutons aussi qu'en danse, le milieu-problème se spécifie dans la notion de milieu-soi (Batézat-Batellier, 2017 ; CDpE, 2019). Le soi est vu comme un autre que soi-même, constituant un milieu dans lequel les éléments épars devront faire un tout. Dans les pratiques corporelles, le travail sur les sensations peut être considéré comme un travail sur le *soi*.

▪ **La dialectique réticence-expression**

La réticence repose sur le fait de taire ce que l'on sait. À l'opposé, l'expression est de dire ce que l'on sait. Toutefois, un énoncé peut contenir à la fois de la réticence et de l'expression : « dans le même mouvement, il dit (montre) des choses et en tait (cache) d'autres » (CDpE, 2019, p. 26). L'implicite et l'explicite se trouvent contenus dans chaque énoncé. La dialectique expression-réticence peut se définir ainsi :

On saisit qu'expression et réticence sont à la fois opposées et complémentaires. Elles sont opposées, comme la parole et le mutisme, le mouvement et l'immobilité. Elles sont complémentaires, car l'implication qu'est la réticence ne prend son sens que dans une expression particulière. (CDpE, 2019, p. 26)

Dans l'activité danse, le ou la professeur·e peut verbaliser ou montrer un mouvement dansé pour soutenir l'élève et dans le même temps, taire des informations quant à ce mouvement. De plus, la réticence, tout comme l'expression, peut porter sur une signification du contrat, le « déjà-là » de l'élève, mais également sur une signification du milieu, sur ce qui pose problème dans le mouvement dansé. Il s'agit alors de la double dialectique réticence-expression et contrat-milieu.

Après avoir explicité les concepts descripteurs et avant de formuler notre question de recherche et nos hypothèses, nous nous donnons à voir l'ascension de l'abstrait vers le concret de notre recherche. Il s'agit de passer d'énoncés abstraits d'énoncés généraux ordinaires à des énoncés plus concrets, issus du travail collectif d'ingénierie. Nous parlons de formules abstraites (FA) qui vont gagner en concret (Sensevy, 2022), documentées par la description de la pratique du collectif.

3. La formulation de l'ascension de l'abstrait vers le concret

Nos formules abstraites (FA) prennent corps selon trois niveaux. Tout d'abord, les premières formulations (FA0 à FA4) sont issues de nos réunions collectives d'ingénierie coopérative. Puis, elles se concrétisent dans le dispositif de création chorégraphique (FA5 à FA8). Ensuite, elles s'actualisent au sein des groupes chorégraphiques (FA9 à FA10). Les formulations ont évolué ainsi au fur et à mesure de l'avancée de notre recherche.

Nous faisons le choix d'écrire les formulations abstraites sous la forme générique suivante : « une donnée abstraite implique une donnée plus concrète ». Le verbe impliquer signifie ici être contenu dans une autre proposition plus précise.

2.1 Formulations dans les réunions d'ingénierie coopérative

L'origine de notre travail est la scolarisation des élèves soutenu·e·s par une Ulis en danse dans une classe ordinaire. La première formulation abstraite de départ s'écrit : la scolarisation inclusive en danse.

▪ De FA0 à FA4

Nous partons d'une première formulation abstraite appelée FA0 :

FA0 : La scolarisation inclusive en danse implique de scolariser tous les élèves, sans distinction, dans l'activité danse.

Puis, nous cherchons à la rendre plus précise pour une mise en action plus opératoire. La progression de l'ascension de l'abstrait au concret se fait par une démarche d'enchaînement entre les formulations : les derniers termes d'une formulation deviennent les premiers termes de la nouvelle formulation. La formulation FA1 s'écrit de la manière suivante :

FA1 : Scolariser tous les élèves, sans distinction, dans l'activité danse, implique que professeur·e·s ordinaires et spécialisée travaillent ensemble pour rendre accessibles les savoirs.

Nous poursuivons avec une nouvelle ascension au concret en FA2 :

FA2 : Rendre accessibles les savoirs implique que l'intention du travail coopératif entre professionnels, professeur·e·s ordinaires, spécialisée et chercheure, vise à construire un dispositif de création chorégraphique pour tous les élèves.

La FA2 se concrétise ensuite dans la formulation suivante en FA3 :

FA3 : La création chorégraphique pour tous les élèves implique que le dispositif s'approche de la pratique des connaisseur·se·s, danseur·se s et chorégraphes.

Cette dernière monte en concret en FA4

FA4 : S'approcher de la pratique des connaisseur·se·s, danseur·se s et chorégraphes implique que le travail d'ingénierie se centre sur la parenté épistémique des mouvements créés par les élèves eux-mêmes.

- **Schématisation des formulations abstraites de FA0 à FA4**

Nous proposons la figure 6 pour représenter l'ascension de FA0 à FA4.

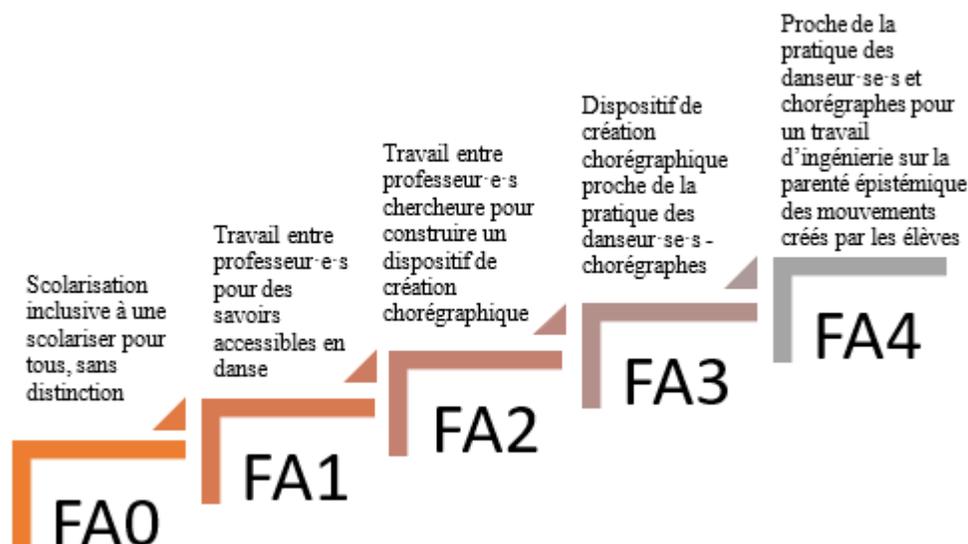


Figure 6 : Formulations abstraites de FA0 à FA4

Nous pouvons alors produire cet énoncé. La scolarisation inclusive, c'est scolariser tous les élèves sans distinction, pour lequel·le·s il s'agit de construire un dispositif de création chorégraphique, rendu accessible, par un travail entre professeur·e·s-chercheur centré sur la parenté épistémique des mouvements créés par les élèves.

2.2 Formulations dans le dispositif de création chorégraphique

Nous poursuivons le travail de l'ascension de l'abstrait vers le concret dans la construction du dispositif de création chorégraphique par le collectif, mis en œuvre dans les classes.

- **De FA5 à FA8**

La FA4 se concrétise en classe, par l'observation, ce que créent les élèves eux et elles-mêmes, lors du processus de création. La formulation de FA5 s'écrit de la manière suivante :

FA5 : Se centrer sur la parenté épistémique des mouvements créés par les élèves eux et elles-mêmes implique que ces mouvements soient considérés comme faisant danse par le collectif d'ingénierie.

La FA5 se concrétise ensuite dans la formulation suivante en FA6 :

FA6 : Pour que ces mouvements soient considérés comme faisant danse par le collectif d'ingénierie, cela implique que les membres reconnaissent les capacités épistémiques des élèves dans le processus de création.

La FA6 se précise dans le concret par la formulation suivante en FA7 :

FA7 : Reconnaître les capacités épistémiques des élèves dans le processus de création implique que les mouvements dansés créés par les élèves eux et elles-mêmes soient partagés avec autrui, professeur·e et élèves.

Cette dernière monte en concret en FA8 :

FA8 : Les mouvements dansés partagés avec autrui, professeur·e et élèves, impliquent que ces mouvements deviennent des mouvements dansés ensemble.

- **Schématisation des formulations abstraites de FA5 à F8**

Nous proposons la figure 7 pour représenter l'ascension de FA5 à FA8.



Figure 7 : Formulations abstraites de FA5 à FA8

Nous pouvons produire ce deuxième énoncé : se centrer sur la parenté épistémique des mouvements créés par les élèves eux et elles-mêmes, c'est considérer ces mouvements comme faisant danse, par la reconnaissance de la capacité épistémique des élèves, pouvant être partagés avec autrui pour des mouvements dansés ensemble.

2.3 Formulations dans le groupe chorégraphique

Nous continuons l'ascension des formulations abstraites au sein des groupes chorégraphiques d'élèves. Nous nous approchons de la description de la pratique au plus près des élèves. La FA8 se concrétise dans la formulation F9.

- **De FA9 à FA10**

La formulation F9 s'écrit ainsi :

FA9 : Les mouvements dansés ensemble impliquent que le processus attentionnel se porte, conjointement entre élèves, sur la forme des mouvements dansés par soi et par autrui.

FA9 se concrétise dans la formulation FA10

FA10 : La forme des mouvements dansés par soi et par autrui implique que l'intention des élèves vise à donner du sens aux mouvements dansés ensemble.

- **Schématisation des formulations abstraites de FA9 à F10**

Nous proposons la figure 8 pour représenter l'ascension de FA9 à FA10.



Figure 8 : Formulations abstraites de FA8 à FA9

Nous pouvons produire ce troisième énoncé : les mouvements dansés ensemble reposent sur un processus attentionnel conjoint entre élèves, à la forme des mouvements dansés par soi et par autrui pour donner du sens aux mouvements dansés ensemble.

Toutefois, ces formulations abstraites, de plus en plus précises, restent pour chacune d'elles encore abstraites. Nous verrons dans nos analyses comment elles se concrétisent.

4. La question de recherche et les hypothèses

Nous précisons maintenant notre question de recherche montrant l’articulation entre le travail de l’ingénierie coopérative et la mise en œuvre en classe du dispositif de création chorégraphique.

4.1 La question de recherche

Nous reprenons les éléments saillants de la visée didactique et inclusive de nos travaux. Puis, nous formulons notre question de recherche.

- **La visée didactique et inclusive de la recherche**

Notre cadre théorique oriente notre recherche dans une visée didactique pour comprendre comment favoriser la scolarisation inclusive, dans des classes ordinaires, d’élèves soutenu·e·s par une Ulis. Le travail de recherche se réalise dans le cadre d’une ingénierie coopérative. Le collectif est constitué des professeur·e·s de classe dites ordinaires, d’une enseignante-coordonnatrice de l’Ulis et de la chercheuse. Comment ce collectif va-t-il alors construire un dispositif didactique pour l’activité danse ? S’ajoute à ce dispositif, la pratique du coenseignement (Tremblay, 2015a ; Toullec-Théry et Tremblay, 2020). Le ou la professeur·e ordinaire et l’enseignante-coordonnatrice de l’Ulis enseignent ensemble dans l’espace de la classe et partagent les responsabilités des situations d’enseignement-apprentissage.

Dans une perspective inclusive, le dispositif de création chorégraphique est conçu pour rendre accessibles les savoirs en danse pour tous les élèves, sans distinction. Il s’agit de faire en sorte qu’un ou une élève, repéré·e par sa singularité, devienne un ou une élève apprenant·e, au même titre que tous les élèves, au sein d’un groupe chorégraphique. Comment rendre alors accessibles les savoirs danser dans un processus de création et d’interprétation en danse ?

- **La formulation de la question de recherche**

Il s’agit pour nous de comprendre l’articulation entre le travail d’ingénierie pour la mise en œuvre du dispositif de création chorégraphique et l’action didactique en classe. Notre question de recherche se formule donc ainsi :

En quoi le travail collectif au sein d’une ingénierie coopérative, *via* un coenseignement en classe dite « ordinaire », permet-il de construire un dispositif de création chorégraphique pour tous les élèves, dont ceux et celles soutenu·e·s par une Ulis, afin de les rendre capables de créer et d’interpréter des mouvements dansés ensemble au sein d’un groupe chorégraphique ?

Autrement dit, nous cherchons à comprendre ce qui se passe dans le travail collectif, entre la copréparation des séances et les pratiques effectives en classe, autour des mouvements dansés pour que les situations didactiques du dispositif tentent d'être suffisamment efficaces et que tous les élèves aient une puissance d'agir, en s'approchant de l'art de faire du danseur·se et du chorégraphe.

4.2 Les hypothèses de recherche

À la suite de notre question de recherche, nous émettons quatre hypothèses. Les deux premières concernent d'abord l'ingénierie coopérative et les deux dernières concernent le groupe chorégraphique.

▪ Deux hypothèses concernant l'ingénierie coopérative

Notre première hypothèse suppose qu'en mettant le mouvement dansé au centre de l'activité ingénierique, le collectif serait capable de reconnaître des potentialités des élèves (Arnaud-Bestieu, 2015; Duval et al., 2020), et de construire un langage commun (un jargon) à partir des mouvements créés par les élèves, ce qui déplacerait le regard déficitaire porté sur un ou une élève vers un regard capacitaire de l'élève (Gardou, 2006).

La deuxième hypothèse suppose que le dialogue d'ingénierie permettrait aux professeur·e·s de reconnaître une parenté épistémique (Loquet, 2017) des mouvements dansés des élèves avec l'art de faire de la danse. Autrement dit, le collectif d'ingénierie se donnerait les moyens d'agir *in situ* pour que les élèves se rendent capables d'agir. Pour cela, l'élève serait considéré·e comme un ou une élève-origine (CDpE, 2019, pp. 661-663), car il ou elle serait source de l'action professorale.

▪ Deux hypothèses sur le groupe chorégraphique

Ces deux hypothèses auraient un effet sur le travail du groupe chorégraphique. Il est alors possible de faire émerger une troisième et quatrième hypothèse.

La troisième hypothèse suppose que, dans le groupe chorégraphique d'élèves, le mouvement dansé, source d'attention conjointe, serait un objet partagé et deviendrait une ressource pour les pairs. La place de chaque élève apprenant·e serait ainsi instaurée ou restaurée (Suau, 2020).

La quatrième hypothèse suppose que la création de mouvements dansés pour composer ensemble permettrait une coopération au sein des groupes d'élèves, en les rendant capables d'enquêter sur leurs mouvements dansés (Messina, 2017) et d'être dans une relation épistémique coopérative (CDpE, 2024).

5. Synthèse du chapitre 3

Nous résumons ce chapitre en deux points : les enjeux de l'ingénierie coopérative et l'articulation de l'activité ingénierique et l'activité didactique.

1) L'enjeu de l'ingénierie coopérative

Dans le travail d'ingénierie, la coopération entre enseignant·e·s et chercheur·e a pour objectif de concevoir conjointement et de réfléchir de manière collective à un dispositif didactique en danse. Le travail collectif consiste à élaborer une séquence de création chorégraphique permettant aux élèves de créer et d'interpréter une composition chorégraphique ensemble. Ce dispositif s'améliore au fil de sa mise en œuvre. Dans le dialogue d'ingénierie, il s'agit de comprendre la pratique professorale pour la transformer dans un mouvement itératif du dispositif de création chorégraphique. Trois grands principes régissent l'ingénierie : la posture d'ingénieur·e commune aux professeur·e·s et à la chercheur·e ; la recherche de symétrie entre professeur·e·s et chercheur·e ; l'ascension de l'abstrait au concret.

L'ascension de l'abstrait vers le concret est un principe qui permet de concrétiser des formulations abstraites avec des actions effectives. Au fur et à mesure de l'avancée du travail collectif, l'ascension s'est précisée pour tenter de devenir plus opératoire, en prenant appui sur la description concrète de la pratique. Notre première formalisation FA0, « la scolarisation inclusive en danse » devient en FA10 : « un processus attentionnel, conjoint entre élèves, à la forme de mouvements dansés par soi et par autrui pour donner du sens aux mouvements dansés ensemble ».

2) L'articulation de l'activité ingénierique et l'activité didactique

Nous cherchons à comprendre ce qui se passe dans le dialogue d'ingénierie pour que le dispositif de création chorégraphique permette à tous les élèves de créer et d'interpréter des mouvements dansés ensemble. Cette articulation entre l'activité ingénierique et l'activité didactique est au cœur de nos travaux de recherche. Pour chacune de ces activités, nous utilisons des concepts descripteurs de la TACD. D'une part, pour décrire ce qui se passe dans le travail d'ingénierie, les concepts théoriques utilisés sont la notion d'enquête et la relation épistémique coopérative. L'enquête au sens de Dewey (1993) porte sur des problèmes de pratique rencontrés en classe au sein du collectif. Dans le dialogue ingénierique, les savoirs danser circulent entre les membres du collectif pour que les problèmes soient résolus. D'autre part, pour décrire l'action conjointe en classe, les outils théoriques sont la double dialectique contrat-milieu et réticence-expression. La

dialectique du contrat-milieu peut se dire ainsi : décrire le contrat, c'est prendre en compte le milieu et décrire le milieu, c'est prendre en compte le contrat. La dialectique réticence-expression permet de comprendre ce qui est implicite et ce qui est explicite de chaque énoncé. La réticence et l'expression sont à la fois opposées, et complémentaires.

Chapitre 4 - Le cadre méthodologique

Pour répondre à notre problématique définie dans le chapitre 3, nous nous intéressons à ce qui se passe dans les réunions collectives d'ingénierie coopérative lors de la construction des séances et conjointement lors des mises en œuvre effectives dans les classes. Pour cela, la méthodologie utilisée s'inscrit dans une approche qualitative et clinique. Nous voulons étudier l'action à deux niveaux, des dialogues d'ingénierie hors-classe et de l'action conjointe en-classe, dans son environnement propre. Nos données empiriques, décrites et analysées, donnent à voir et à comprendre de quelle manière les dialogues d'ingénierie questionnent, s'actualisent, se cherchent, s'inventent en lien avec les problèmes rencontrés en classe, et comment l'action conjointe en classe s'actualise, s'invente, se transforme, par le fait même de l'expérience concrète, en lien avec les questions et avancées du collectif. Pour compléter ce cadre méthodologique, le chapitre suivant détaille la vue d'ensemble de la recherche sur trois ans.

Dans un premier temps, nous présentons le positionnement de la chercheuse qui connaît bien le terrain sur lequel la recherche se déroule. Dans un deuxième temps, nous précisons le recueil des données et les outils pour leur traitement. Dans un troisième temps, nous expliquons le passage de l'étude de cas aux exemples emblématiques. Dans une quatrième partie, nous faisons la synthèse de ce chapitre.

1. Positionnement de la chercheuse

Il est important d'éclaircir notre positionnement de chercheuse dans ce travail. Produire des connaissances dépend de la manière dont la chercheuse conçoit sa démarche.

Notre recueil de données est effectué sur un terrain connu de la chercheuse en tant que connaissanceuse de la pratique spécialisée et de l'activité danse. De ce fait, deux questions se posent : comment concilier deux regards, celui de professeure et celui de chercheuse ?

Tout d'abord, nous clarifions son implication sur un terrain connu. Puis nous explicitons sa place dans l'ingénierie coopérative.

1.1 L'implication de la chercheure

En tant que chercheure, le choix d'un terrain connu n'est pas le fait de la facilité d'avoir un terrain « sous la main ». Il est la suite d'un travail de recherche commencé en Master 2 MASH, métiers de l'adaptation et de la scolarisation des élèves handicapés (2015), puis en Master 2 Sciences de l'éducation, parcours Éducation & Formation (2017).

▪ Un terrain connu

La chercheure a enseigné en tant que coordonnatrice de l'Ulis pendant 7 ans dans cette école. Titulaire d'une certification d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPASH), son expérience dans l'enseignement spécialisé est de 11 ans. De plus, elle a enseigné également la danse à l'école durant ces années et ultérieurement. Elle a pu bénéficier des formations à l'éducation artistique et culturelle dès les années 2000. La chercheure peut être considérée comme une connaisseuse de la pratique de l'enseignement spécialisé et de la pratique de la danse à l'école.

Les travaux de recherche au cours de ses masters l'ont amenée à travailler avec les professeur·e·s des classes de référence des élèves soutenu·e·s par le dispositif Ulis. Toutefois, la chercheure n'est pas connaisseuse pratique de l'ingénierie coopérative. Pour parvenir à construire sa place de chercheure, elle a choisi de changer de poste (et est devenue coordonnatrice ULIS dans un collège) pour approfondir un lien de recherche avec les professeur·e·s.

▪ Une activité de recherche sur un terrain connu

Articuler l'activité de recherche et l'implication dans le terrain motive cette approche qualitative. Le terrain est vu ici non seulement comme un espace délimité pour récolter des données, il est également constitué de relations interpersonnelles, avec des collègues professeur·e·s dans un espace institutionnel déjà connu. Connaître professionnellement le terrain de recherche nous semble nécessaire pour construire collectivement de nouvelles connaissances. Notre position est comparable à celle d'un ou une ethnologue, comme le précise Agier (2004) :

Le terrain n'est pas une chose, ce n'est pas un lieu, ni une catégorie sociale, un groupe ethnique ou une institution. C'est tout cela peut-être, selon les cas, mais c'est d'abord un ensemble de relations personnelles où « on apprend des choses ». « Faire du terrain », c'est établir des relations interpersonnelles avec des gens qu'on ne connaît pas par avance, chez qui l'on arrive avec un peu d'effraction. (p. 30)

Le changement de posture d'enseignante à celle de chercheuse est complexe. Se pose la question de l'implication puisque notre ingénierie coopérative fait travailler ensemble chercheur et professeur·e·s. De plus, comme le remarquent Clerc et Tomamichel (2004), il est habituel que les praticiens devenant chercheurs s'interrogent sur comment « atteindre la distanciation nécessaire à l'élaboration d'un savoir savant » (p. 17). Sur cette question, selon Ardoino (2000), la notion d'implication « renouvelle la question très ancienne de la subjectivité en nous interrogeant sur son statut propre dans la démarche idéale de la connaissance » (p. 207). Pour cet auteur, l'implication peut être perçue « comme un "bruit" parasitant l'idéal de l'objectivité » ou bien « comme une particularité reconnue inéliminable et incontournable en tant que partie intégrante de la réalité » (Ardoino, 2000, p. 207). Notre position repose sur cette deuxième proposition. Pour nous, le terrain ne peut pas être considéré comme neutre. L'implication d'un ou une chercheur·e est inévitable, terrain connu ou non. Nous partons du principe que la neutralité est une quête impossible, mais que l'objectivité est nécessaire. Nous entamons alors le « passage au cours duquel le praticien apprend à prendre ses distances avec les pratiques de son groupe d'origine » (Clerc et Tomamichel, 2004, p. 18). Il s'agit d'apprendre à nous mettre à distance, en ayant conscience de notre implication, pour produire, avec le groupe d'origine, de nouvelles connaissances. Comme l'ensemble des professeur·e·s et la chercheuse se connaissent et ont déjà travaillé collectivement (à l'exception de la professeure spécialisée), nous considérons ce collectif d'ingénierie coopérative comme un groupe d'origine. Par le travail collectif, la chercheuse est amenée à se placer dans une position de compréhension de ce qui se passe dans le fonctionnement de son groupe d'origine.

1.2 Place de la chercheuse dans une ingénierie coopérative

Nous avançons dans une réflexion plus précise sur la place de la chercheuse dans une ingénierie coopérative en didactique. Sensevy (2011) nous montre comment une nouvelle alliance est possible entre professeur·e·s et chercheur·e·s.

▪ **Sortir des dualismes théorie et pratique**

Nous cherchons à échapper à deux dualismes épistémologiques (Sensevy, 2011). Le premier est celui « de la contemplation et de l'action, de la théorie et de la pratique, qui est aussi un dualisme du savoir et de l'impossible à connaître, que la construction d'une relation puissante entre professeurs et chercheurs doit résorber » (Sensevy, 2011, p. 677). Le second dualisme est celui des moyens et des fins : « dans le monde social, certains (Grands Timoniers, Patrons, Élités, Leaders, Maîtres à penser, etc.) dessinent et assignent les fins, et d'autres sont les moyens » (Sensevy, 2011, p. 678). Selon Sensevy, il est nécessaire de s'affranchir de ces deux dualismes afin de permettre « la détermination commune de fins communes » (Sensevy, 2011, p. 678). Le collectif, chercheur·e·s, travaille ensemble à la fois sur le savoir à enseigner et sur la manière de l'enseigner. Ce travail d'enquête à des fins communes implique de fait un « principe de symétrie » (Sensevy, 2011, p. 679). Chaque membre est connaisseur·se de quelque chose et interagit pour « la production de nouvelles capacités individuelles, et collectives » (Sensevy, 2011, p. 681) tout en reconnaissant les différences de chacun·e.

▪ **Le principe de symétrie**

Comme nous l'avons explicité dans le chapitre précédent, l'ingénierie coopérative repose sur certains principes, dont celui de symétrie, qui selon nous est le plus important pour trouver notre place de chercheur·e.

Un chercheur qui entreprend de travailler dans le cadre d'une ingénierie coopérative ne peut évidemment pas se satisfaire de la position en surplomb de celui qui sait, mais bien au-delà, il doit considérer [...] que les connaissances, réelles, dont il dispose, ne peuvent prendre réellement leur sens que dans leur concrétisation, ce processus amenant d'ailleurs à leur reconceptualisation (Sensevy, 2021, p. 186)

La chercheur·e n'est pas celle qui sait, mais au même titre que tous les membres du collectif, elle partage ses idées, ses analyses, ses connaissances pour répondre ensemble à un problème issu de la pratique, pour élaborer des stratégies possibles, et donc pour œuvrer ensemble à la construction de nouvelles connaissances.

2. Recueil et traitement des données

Notre collectif s'est engagé pour une durée de 3 ans malgré un contexte sanitaire difficile. Il est à noter que chaque professeur·e s'est investi·e sur son temps personnel de préparation de classe, sans reconnaissance institutionnelle particulière.

Dans cette partie, nous présentons tout d'abord les sources de notre recueil. Nous mentionnons ensuite les outils utilisés pour recueillir les données. Puis nous expliquons les outils pour leurs traitements.

2.1 Les sources de notre recueil

Les sources de données sont les réunions du collectif d'ingénierie coopérative et les pratiques effectives en classe.

- **Les réunions du collectif d'ingénierie coopérative**

Notre collectif est formé en novembre 2018 :

- de quatre professeur·e·s ordinaires (nommé·e·s ainsi par contraste avec le terme « spécialisé ») de cycle 3 nommés P1, P2, P3, P4 et en poste depuis plus 10 ans. Tout·e·s enseignent la pratique artistique dans un projet de spectacle commun de fin d'année dans la même école.

- d'une enseignante-coordonnatrice d'Ulis nommée Pulis, nouvellement arrivée sur l'école. Elle commence une formation (CAPPEI) pour devenir enseignante spécialisée. Précédemment, elle enseignait en maternelle. Elle a pratiqué la danse avec de jeunes élèves dans le cadre des fêtes de fin d'année.

- de la chercheuse qui connaît bien les professeur·e·s ordinaires et a travaillé dans cette école. Comme nous l'avons précisé précédemment, elle a une expérience dans l'enseignement spécialisé et de la pratique artistique à l'école.

Le collectif s'est réuni une fois par semaine lors des périodes de recherche dans l'école élémentaire, avec l'accord du directeur. Afin de cadrer le temps de travail, la durée des réunions est fixée à une heure. En effet, maîtriser le temps tend à réduire les moments hors propos, ce qui peut très vite advenir lors des échanges en groupe.

La chercheuse prend la responsabilité de l'ouverture-clôture des réunions, la gestion du temps, et la proposition d'un déroulé. À chaque fois, le déroulé prend appui sur la réunion précédente.

Certaines propositions de travail ont parfois été abandonnées, car le collectif a choisi de prendre une autre direction ou bien le temps s'était déjà écoulé.

Les professeur·e·s et la chercheure conçoivent et mettent à l'épreuve des séances incluant un coenseignement. Comme cité précédemment, le coenseignement (Tremblay, 2015a ; Toullec-Théry et al., 2020), entre professeur·e ordinaire et enseignante-coordonnatrice d'Ulis est envisagée comme un moyen nécessaire à la dimension inclusive. Le partage des responsabilités est donc pensé au sein du travail collectif. Les situations didactiques sont ensuite analysées collectivement, et retravaillées progressivement selon un procédé itératif visant à comprendre les pratiques pour les transformer.

Sensevy (2021) établit l'action au sein d'un collectif d'ingénierie selon cinq temps :

1. Un travail commun sur le savoir, en tant que « complexe praxéologique constitué par une pratique (*praxis*) et un discours (*logos*), un jargon » (p. 165).
2. Une production d'un dispositif d'enseignement « comme un système d'hypothèses de travail, partagées et assumées par les professeurs et les chercheurs du collectif » (p. 165).
3. Une mise en œuvre du dispositif par les professeur·e·s dans le but de mettre au travail les hypothèses.
4. Une étude de la mise en œuvre effective afin d'« examiner la réalité concrète du dispositif dans son accomplissement, ses forces, ses faiblesses, ses insuffisances, au regard des hypothèses de travail mises en œuvre » (p. 165).
5. Une deuxième mise en œuvre « qui reçoit la même attention que la première » (p. 165).

Ce travail décrit ainsi n'est pas aussi linéaire et aussi clair à mettre en œuvre. Le travail d'ingénierie est une découverte pour tous les membres du collectif. Notre avancée s'est faite progressivement et ensemble tout au long de ces trois années de travail coopératif.

Le dispositif de création chorégraphique élaboré est mis en œuvre dans la classe et les pratiques effectives ont été analysées par le collectif de l'ingénierie.

▪ **Les pratiques effectives**

Les classes observées sont des classes de cycle 3, cours moyen première année (CM1) et deuxième année (CM2). Le niveau scolaire des classes est hétérogène, mais sans élève qui

présente des difficultés majeures. L'effectif d'une classe est de 27 élèves en moyenne. L'école est située dans une commune rurale.

Sur les trois années, des élèves soutenu·e·s par l'Ulis ont été scolarisé·e·s dans les classes de P1, P2, P3, P4.

- un élève Marius dans la classe de P1 (2019)
- une élève Eva dans la classe de P2 (2019)
- deux élèves Gaby et Lili dans la classe de P2 (2020)
- trois élèves James, Alice, Steffy dans la classe de P3 (2020)
- trois élèves James, Alice, Steffy dans la classe de P3 (2021)
- une élève Nalee dans la classe de P4 (2021)

Nos analyses ne concernent que les élèves Marius, James, Alice, Nalee. Pour les autres élèves, Eva, Gaby, Lili, Steffy, l'exploitation des données recueillies a été plus difficile en raison de problèmes techniques et d'absences de ces élèves lors des certaines séances.

Les séances de danse se déroulent après chaque réunion collective. En 2019 et 2020, chacune d'elles a lieu dans la salle polyvalente de l'école qui comprend deux espaces, pour une durée de 50 minutes. En 2021, les conditions sanitaires ne permettent pas l'utilisation des salles. Les séances ont lieu sous le préau. Le port du masque est obligatoire pour les élèves et professeur·e·s.

2.2 Les outils de recueil de données primaires

Dans le cadre de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD), notre méthodologie s'appuie sur une étude descriptive de l'action *in situ*, similaire à une étude ethnographique.

Il s'agit bien dans une étude ethnographique d'être confronté à cette action habituelle, telle qu'elle est produite dans son environnement habituel. Dans cette démarche, l'action est donc étudiée dans son écologie propre, en situation (Sensevy, 2011, p. 219).

Dans cette démarche, l'essentiel du recueil de données repose sur des enregistrements sonores et audiovisuels⁴⁸.

- **Les enregistrements sonores et audiovisuels**

Les réunions collectives sont enregistrées avec un outil numérique, un smartphone, c'est-à-dire que seules les voix sont captées. Ces enregistrements sonores donnent à entendre l'ensemble des traits oraux des expressions verbales des locuteurs : accentuations, intonations, mises en relief de certains éléments, modalités énonciatrices (Sensevy, 2011). Cette prosodie peut rendre plus intelligibles les émotions et des intentions à celui ou celle qui écoute.

Les pratiques effectives sont filmées avec deux caméras numériques les deux premières années et trois caméras numériques pour la dernière année. Les enregistrements vidéos donnent lieu à des films d'étude, dont les apports se révèlent utiles en recherche qualitative. Le film d'étude permet de décrire la proxémie, une dimension supplémentaire à la prosodie, ainsi que les mouvements du corps dans l'espace commun de la classe. Comme le précise Sensevy (2011), « il donne à voir la corporéité des transactions, en considérant, selon les mots de Merleau-Ponty (1945) qu'il existe une *voluminosité du corps propre* qui s'étend bien au-delà de limites matérielles de ce corps. » (p. 235). Le comportement proxémique, c'est-à-dire gestuel ou corporel du professeur, accompagne les transactions dans la relation didactique (Forest, 2006).

Pour la description des mouvements en danse, la vidéo est éminemment essentielle. Cependant, la captation n'est pas évidente. En effet, lors du travail chorégraphique, les élèves étaient régulièrement hors champ de la caméra. Ajoutons aussi que l'ambiance sonore étant très élevée, l'enregistrement des interactions verbales a été altéré, et ce particulièrement en 2021.

Nous notons aussi que l'enregistrement sonore et audiovisuel donne la possibilité d'agir sur le déploiement du temps, de pouvoir travailler sur un temps de la pratique qui n'est plus réel (Sensevy et al., 2022). Il nous est en effet possible d'effectuer des allers-retours, des pauses, des photogrammes (photographies issues de films), nous permettant ainsi de faire travailler en profondeur les données recueillies.

« Il [le film d'étude] peut opérer au niveau microscopique, à l'aide de procédés (ralenti, accéléré, travail sur photogrammes) qui permettent de découper jusqu'au 1/24

⁴⁸ Les autorisations ont été demandées et signées par les familles. Les visages des élèves sont floutés par renforcer l'anonymat.

de seconde et au-delà, et donc de constituer en continuums de formes complexes ce dont la perception habituelle ne fait pas cas, tout au moins consciemment. Il peut opérer au niveau macroscopique, par exemple dans la mise en comparaison immédiate de moments très éloignés, selon un processus là encore foncièrement étranger à la perception habituelle. » (Sensevy, 2011, p. 234)

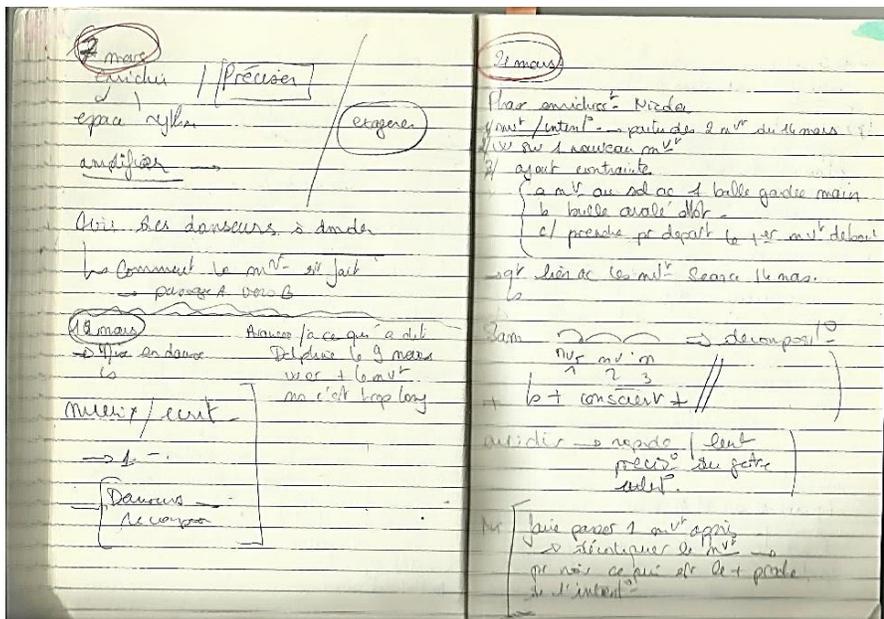
Comme le souligne Sensevy et al. (2022), par cette échelle *macro*, le film d'étude est un enregistrement des durées longues et permet de découper et de rembobiner les images/sons afin de rendre cette longue durée analysable par la chercheuse.

Nous revenons sur l'importance de l'usage spécifique du film d'étude (Sensevy et al., 2022) qui s'appuie sur deux fonctionnements. La première demeure dans le paradigme du microscope (Hacking, 1989, cité dans Sensevy et al., 2022), permettant une vision démultipliée de l'action didactique. Le second se trouve dans le paradigme de l'accélérateur de particules (Sensevy et al., 2022), par une réorganisation de la réalité en opérant des montages. Par ces deux processus, la fabrication d'une autre temporalité apparaît, donnant un aspect unificateur du travail sur la durée.

▪ **Les écrits de la chercheuse et des professeur·e·s**

Quatre types de support sont utilisés :

- L'écrit de la chercheuse : des carnets de notes sur lesquels sont notées les propositions d'ordre du jour, les points clés des réunions, des questions, des remarques.



Planification A2

1/ Amplifier journal
 - ag / axe de v / la laisse de manœuvre
 - à reprendre
 - C = v / ou 1 ou 2 mv d'axe
 - Val → w ou (S3/S4 cm+) (S4/S5 CE2) ? pr ca

2/ Réunion ac. dimanche prof / choré / danseur
 → s'appuie sur 4 notes
 Episodes spirituels → 2 de (S3 + S4) Me des Samuel
 au regard
 de la q [qu'est-ce qui fait danse?]
 - pr C - pr prof - pr chor/danseur

qu'est-ce qui meurt?
 C prof choré

3/ Réunion au "ga" "le mouvement"
 le li v est C pour composer le "ga"

1 mai (A2)

1/ Amplifier à l'ère échanges
 2/ Conduite séquence ac. choix d'él^s symbol
 Valérie est le choix de l'atmosphère

① Créal de "noyau" reliant le "mouvement"
 ac. "matrice" d'image pour implanter
 ② avoir 1 thème
 ③ avoir des liens entre nous en danse / récit

Se créer 1 scénario
 Vidéo en séance
 Constat de manque de liens
 1^{er} classe échaf. la parole très court -
 pairs d'1 mt
 scénarios écrit → place à venir?
 en classe
 la pr garder des comptes

Memoriser
 monter à tel auto / lexique →

Figure 9 : Extraits des carnets de notes

À titre d'exemples, dans ces extraits, nous trouvons les dates de réunions, les mots importants entourés « enrichir, exagérer, amplifier » qui sont mis en discussion, les questions du type « qu'est-ce qui fait danse ? », le schéma d'un entonnoir... La chercheuse écrit ce sur quoi elle devra être attentive lors de la transcription pour une possible analyse.

- L'écrit des professeur·e·s : les supports en classe et les préparations de séances

Exprimer corporellement l'histoire, soit en représentation plus ou moins en situation
 des mouvements choisis, soigneux et enfin enrichir avec des procédés
 (répétition, accumulation, enchaînements, liaison, question/réponse).

- La bulle imaginaire...

Imaginer une bulle de savon très légère, la soutenir par la largeur du regard, le
 bras tendu et le pied à terre en maintenant la cage. Je suis intrigué !
 S'entourer dans ses deux mains, la petite bulle n'est pas solide et nous tendre par la
 main l'autre main plus de plus en plus rapidement vers la - l'azote magique, puis tout
 l'air. Je suis amusé.

Elle s'arrête, en attendant à présent une petite bulle. Elle sourit, on parle la bulle. Je
 suis surpris ! Elle parcourt mes mains et va dans mes bras jusqu'à tout de la main, en
 attendant au niveau du torse, moi-même dans l'autre bras. Jusqu'à tout de l'autre main
 au passage de la bulle, mon corps entier. Elle descend le long de ma silhouette et tourne
 dans mes bras. Elle descend dans ma jambe et m'embrasse du passage, remonte et
 passe dans l'autre jambe. Tout d'un coup, elle fait un bond et ressort par la bouche.

Elle s'arrête et devient une bulle, de la bulle d'une bulle de tennis. Je suis content ! Je
 la lance, le ballon frappe dans les mains, dans le pied, après ça je saute sur moi-même,
 je jongle, je deviens un jongleur héri puis, la bulle tombe et roule autour de
 la poursuite.

Elle s'arrête et grasse. Elle fait à présent à l'air d'un ballon de basket, on plonge un
 médecin ball fait elle est lourde. Je tente de la soulever, ce la même. Je suis
 essouffé !

Elle s'arrête et gonfle de la bulle d'un gros ballon léger. Je la jette, je la lance, elle
 rebondit, je la suis du regard. Je m'assois et elle se rebondit à mes tour. Elle glisse,
 je tombe par terre.

Elle gonfle encore et fait une très grosse bulle de deux fois ma taille. Je touche de
 contours. Je m'élance pour entrer dedans, je suis repoussé. Je recommence et cette
 fois j'entre à l'intérieur, je touche les contours intérieurs, je commence à avoir peur,
 je tape sur les parois, elle finit par exploser comme une bulle de savon. Je suis
 triste !



Transitions sol debout pour inverser.
 Déplacements.

Séance danse 2

Groupes de 4 élèves constitués au préalable

Déroulement séance

1 - La mise en état de danse : rituel

- Mise en disponibilité corporelle, mise en état d'écoute (de soi et des autres)
- Prise de conscience de l'espace de danse
- Jeux de tracing : échauffement corporel puis
- Transmise dans le cercle ou du plateau vers (vitesse, mode, amplitude, directions)
- Jeu des regards
- Les 4 mondes

2 corps de la séance : danser

- Faire vivre les 3 phases conduisant à la réalisation d'un objet chorégraphique :
- explorer
- structurer
- retisser

PHASE DE CONSTITUTION DU REPERTOIRE DE MOUVEMENTS :

se réapproprier ses mouvements, leur donner un nom (qualification : lettre + nom?) : la reproduire élève + groupe : l'élève mène le groupe classe reproduit

l'inducteur : vertical/horizontalité (espace)

PREMIERE CONSIGNE

Chaque élève de chaque groupe effectue une recherche d'un mouvement pour représenter sa lettre initiale de son nom ou prénom

Contrainte : recherche d'un nouveau geste en rapport avec sa lettre mais dans le plan opposé : si j'ai travaillé en verticalité je travaille en horizontalité

Exploration

Recherche de son propre mouvement

Entraînement à répéter son mouvement de façon à le mémoriser, l'autonomiser

AJOUT D'UNE CONSIGNE

Structuration

Chaque élève va transmettre son geste « affiné » aux autres de son groupe

Composante espace ajoutée à ce moment : chercher des déplacements (individuels ou groupes) pour enchaîner l'ensemble des gestes séances 1 et 2

3 La fin de séance : MONTRER / SE MONTRER

proposer aux élèves de montrer leurs trouvailles.

POSTES CLE ENSEIGNANTS

Observateur se met en retrait, prend du recul pour :

- être à l'écoute de toutes les réponses
- repérer, sélectionner, rebondir
- Anticiper pour accompagner les actions
- Médiateur pour étayer des prises d'évaluation des gestes lors de la phase de recherche ou en structuration

DANSC 2021 – Séance 1

Objectif :

- Prendre plaisir à s'exprimer corporellement
- Obtenir la participation de tous les élèves
- Rechercher collectivement des propositions variées

Compétences travaillées :

- Utiliser le pouvoir expressif du corps de différentes façons
- S'engager dans des actions artistiques destinées à être présentées
- Donner à voir ses propositions, observer, s'exprimer sur les propositions des autres

Matériel : grandeur, enceinte, fichiers musicaux, marquage au sol

Organisation : un groupe classe/individuel / constitution de 6 groupes

Déroulement	Enseignant
<p>1. Echauffement vécu comme un rituel pour se mettre en état de danse</p> <ul style="list-style-type: none"> réparer son corps à entrer dans l'activité se mettre en activité d'écoute et de concentration <p>Nous allons commencer un cycle de danse sur plusieurs séances. Vous allez utiliser tout votre corps pour créer des mouvements dansés, seul et à plusieurs. Maintenant que l'on a été bien échauffé nous allons danser.</p>	<p>Edu. Consigne</p>
<p>2. Création</p> <ul style="list-style-type: none"> Exploration avec un scénario raconté « Voyage dans la bulle » On se répartit dans l'espace sous le prétexte. Vous êtes dans une bulle. Je vais raconter une histoire. Vous vous déplacez ou changez en écoutant cette histoire. Rédigier une 2^{ème} fois le scénario (même mystique) Je vous raconte du nouveau théâtre. Vous dansez sur l'histoire. Sélectionner un moment préféré Chacun danse une partie de l'histoire qu'il a aimé. Danser par groupe - Création collective Vous identifiez l'espace de votre groupe où vous vous êtes arrêtés. Vous dansez maintenant avec votre groupe une partie de l'histoire. Danser par groupe pour une production collective Un groupe va danser sa partie de l'histoire, les autres regardent. Le groupe suivant prend le relais quand le danseur est fini. 	<p>Observation Accompagnement</p> <p>Observation Accompagnement</p> <p>Observation Accompagnement</p> <p>Observation Accompagnement</p> <p>Per / 2) groupe Observation</p>
<p>VARIANTE</p> <p>Chacun danse son moment préféré en variant de ses espaces.</p>	
<p>3. Retour au calme</p> <p>Echange collectif sur le vécu de la séance</p> <p>Exercice de respiration</p>	

Figure 10 : Supports des professeur·e·s pour les séances

Les deux premiers supports montrent le type de supports utilisés en classe comme le texte de la bulle imaginaire et des photogrammes de mouvements créés, extraits des vidéos. Puis, les autres supports sont des préparations de séances avec les compétences travaillées, les objectifs à attendre, les phases de déroulement et leur contenu.

- L'écrit partagé du type Framapad : chaque membre peut écrire ses remarques, sa préparation et autres. Cet outil a été partiellement utilisé par les enseignant·e·s qui oublièrent d'écrire.

Coenseignement - danse CM1
Scolarisation des élèves en situation de handicap d'Ulis TFC

Réunion du 16 octobre 2018

Problématique de recherche

En quoi une modalité de co-enseignement entre un·e enseignant·e spécialisé·e et des enseignants de classe ordinaire en école élémentaire lors d'une séquence en danse contemporaine, favorise-t-elle l'articulation des contenus d'enseignement et l'avancée des savoirs pour des élèves en situation de handicap scolarisés en classe ordinaire?

Précision

« danse contemporaine » il s'agit de création de phrases chorégraphiques par les élèves en vue d'une représentation devant les familles. Les élèves expérimentent une pratique qui se rapproche de celle du danseur et de celle de chorégraphe.

Les principes de l'ingénierie didactique

Définition commune des fins de l'action : le travail est collectif, intense et les fins sont déterminées conjointement

Recherche de symétrie : pas de division du travail

Assomption des différences : assumer son point de vue, la différence, la variété et les variations sont bénéfiques au collectif

Posture d'ingénieur : à la production et l'évaluation des séquences, chacun peut être dans la même posture d'ingénieur : dissolution pratique/théorie. Chacun prendra une distance réelle avec sa pratique habituelle.

Le coenseignement

L'année dernière, deux enseignants dans le même espace

Définition en avant des séances

aider trouver sa place, réexpliquer les consignes/ajuster le comportement repérer, chez de gestuelle qui pouvait être partagé avec le groupe observation des propositions dansées de tous les groupes et aide à l'amélioration des propositions

-5 avec un groupe de travail (le 3ème en autonomie) coordonner les groupes pour le spectacle choix de la musique

Proposition de trois séquences pour les CM1

1. Janvier-février : la première pour construire une base commune sur la danse : réduire les préjugés et travailler sur quelques fondamentaux comme l'espace, le temps, les mouvements du corps, accepter le regard des autres. Le coenseignement se mettra en place avec l'enseignant·e spécialisé·e et enseignants ordinaires. Les élèves d'Ulis sont scolarisés lors de l'activité danse. Peut-être que pourra observer les difficultés et aisances corporelles, comment la gestuelle/le mouvement se construit...

2. Mars-avril : la seconde pour la construction de phrases chorégraphiques par petits groupes d'élèves à partir d'un thème inducteur. Les élèves seront dans un processus de création. Les situations mettront les élèves en recherche d'une gestuelle non usuelle (ex : sorti de la verticalité) et d'assembler les gestes pour construire une courte chorégraphie. Il s'agira d'accompagner les élèves à conserver la richesse de leurs mouvements dansés lors de leur recherche pour la production finale. Souvent, il y a une « diminution » de la gestuelle lors de la production.

Le coenseignement se précisera et s'affinera par rapport à la première séquence. Les situations de recherche/exploration seront prises plus finement pour que les élèves d'Ulis (et les autres élèves à besoins éducatifs particuliers) avancent dans leur savoirs à partir des observations issues de la première séquence.

3. Mai-juin : construire le spectacle avec tous les groupes d'élèves.

Les supports artistiques

1. accepte de rentrer dans l'activité dans un groupe de 4, participe, aide pour proposer son mouvement et entraine le passage au sol Il est allé s'isoler dans la pièce à côté une fois son passage terminé Pense à faire passer son groupe en premier lors des phases d'observation collective compte tenu de sa capacité de concentration dans l'activité

Pour le 21 mars

Phase d'entraînement/recherche

Définir plus précisément ce qu'est un mouvement dansé/stylisé pour sortir du mime. Redéfinir ce qu'est l'intention. Reprendre exemple sur les mouvements choisis.

Sur un nouveau mouvement vu vendredi 15 mars : faire passer individuellement ou volontaires pour analyser les différences.

Phase recherche

Par groupe de 2.

Recherche de mouvements avec des contraintes différentes.

1-4) Engagement au sol avec la bulle gardée dans une main.

2-Bulle assise/debout.

3. En pressant pour départ le premier mouvement debout.

CM1 de Présence d' après plusieurs jours d'absence et de crise des l'accueil à 8h20, n'est pas rentré dans la phase d'échauffement, en retrait et en observation.

Il a construit une danse avec rigidité au niveau corporel, amplification des mouvements à travailler

difficile pour les 2 groupes de garçons à rentrer dans cette nouvelle consigne : enchaîner chacun son tour un mouvement en tenant compte du point d'arrêt

CM1 de groupe au sol

Il est moins concentré qu'à la séance précédente. accompagnement pour proposer son mouvement

Intégrer dans la danse de groupe

besoins de propositions au sol sur les fesses. recherche un peu tard dans la séance pour trouver les différences manières d'être au sol sur d'autres appuis : pieds, mains

difficile pour moi de gérer la mise en commun des productions

propositions pour la séance suivante : par groupe de 3 : enchaîner un mouvement au sol avec la bulle dans une main, bulle assise et mouvement debout en partant du point d'arrivée du mouvement précédent

Il

J'ai fait une copie de chaque mouvement pour créer un dico comme on avait dit.

Je nous fait un film avec les mouvements.

Je pense qu'il faut faire ceci avec les mouvements choisis donc rebrasser les groupes.

A demain.

Pour le 4 avril.

Par groupe de 6 ou 7.

Ecrire une phrase dansée composée de mouvements tirés du référentiel commun.

La danse doit commencer debout (3 ou 4 mouvements en occupant toutes la scène.)

Ensuite qq mouvements au sol en déplacement sur un espace réduit.

Puis qq mouvements debout (bulle assise) sans déplacement.

Figure 11 : Extrait du Framapad en 2019

Le Framapad est utilisé seulement la première année. Ce document partagé est consultable par tous les membres. Une première problématique est posée au début de la recherche sur le coenseignement. On y trouve la planification de l'année ainsi que les éléments saillants des séances.

- Lors de la troisième année, quatorze mails du 8 mai au 10 juin 2021 ont été échangés entre les membres du collectif pour finaliser les outils pour les élèves (les scénarios, les répertoires-photos, les cartes à danser) dont l'élaboration avait commencé en réunions d'ingénierie.

2.3 Les outils pour le traitement des données

Ce temps de traitement est une première mise à distance des données. La chercheuse a réalisé les transcriptions et ensuite des synopsis des réunions ainsi que des séances de danse. Un carnet de notes était utilisé tout au long du traitement des données.

▪ Les transcriptions des enregistrements sonores et audiovisuels

Chaque enregistrement sonore des réunions est transcrit soit intégralement pour la grande majorité, soit partiellement pour quelques-unes, avec le logiciel Transana. Il permet d'avancer et de reculer aisément la bande son ou vidéo, ce qui facilite ce travail.

Dans chaque tableau, nous notons :

- le temps (Tps) grâce au logiciel qui inclut les time codes ;
- Les actants présents aux réunions ;
- le verbatim des actants : il s'agit des contenus du tour de paroles (TdP). Des codages sont réalisés afin de permettre des effets de neutralité. La ponctuation, non utilisée, est remplacée par les symboles suivants par des barres obliques "/" pour une seconde, "/" pour 2 secondes et "/" pour 3 secondes et pour des silences plus longs sont indiqués entre parenthèses (Leutenegger, 1999). Les mots entre parenthèses () sont des ajouts de mots par la chercheuse afin de mieux comprendre le sens de la phrase.

Tps <i>min :sec</i>	Actants	Contenus des TdP
00:00	P1	(le travail) d'amélioration 'fin de de // je sais pas comment on pourrais dire ça de de
00:09	C	qualité du geste ou du mouvement et tout ça
00:11	P1	voilà qualité du geste du mouvement procédé de danse / comment on pourrait mettre en place /voilà et puis euh et par contre la fin/ répétition / je sais pas remarque (souffle) il faudrait que je fasse deux

Figure 12 : Extrait de la transcription de la réunion collective IC3

Pour les transcriptions d'épisode *in situ*, nous complétons avec deux éléments :

- la description des tours d'action (TdA) (Loquet et al., 2007) : il s'agit de décrire les mouvements dansés des actants. Ces TdAs sont écrits en italiques.
- les photogrammes sont des photos issues de nos films d'étude, sur lesquels s'appuie notre description. Des repères visuels sont ajoutés sur l'image. Les flèches indiquent la direction du mouvement ou la direction du regard et les cercles rouges des éléments corporels à observer. Les initiales des prénoms peuvent être ajoutées pour faciliter la lecture de l'image.

Temps	TdP TdA	Actants	Contenus des TdP et TdA	Image clé
20:27	34	Ellie Sam Marius	<p><i>Marius (M, sweat noir) a les bras le long du corps et se déplace latéralement en gardant le buste droit.</i></p> <p><i>Ellie (El, pull gris) fait un tour sur lui-même tout en descendant au sol avec les bras pliés et mains proches, paumes vers soi comme pour soutenir une bulle de savon imaginaire. Le buste est penché vers l'avant, dos presque à l'horizontale, regard vers le bas, comme s'il voulait poser la bulle au sol.</i></p> <p><i>Sam (S, pull bleu) tourne sur lui-même, axe de la tête vertical, buste plutôt droit, bras pliés, les mains jointes comme pour former une coupe de ses paumes réunies, tout en descendant au mieux sur sa verticale, comme pour ne pas briser une bulle de savon imaginaire.</i></p>	

Figure 13 : Extrait 1 de la transcription d'un épisode (S3/2019)

La description des mouvements dansés est double :

- une description *étic/etic*, par une description posturale spatio-temporelle du mouvement issu des observations précises faites par la chercheuse, par exemple « le buste penché vers l'avant ».
- une description *émique/emic*, par une mise en image comme si le mouvement était vu du point de vue de celui ou celle qui le produit, par exemple « comme s'il voulait poser la bulle au sol »

Les termes *etic/emic*, longtemps opposés, nous viennent des recherches anthropologiques. Pike (1950, cité par Oliver de Sardan, 1998) écrit :

L'emic est donc centré sur le recueil de significations culturelles autochtones, liées au point de vue des acteurs, alors que *l'etic* repose sur des observations externes indépendantes des significations portées par les acteurs et relève d'une observation quasi éthologique des comportements humains. (p. 153)

La description émique (*emic*) est du point de vue interne de celui qui danse, et la description étique (*etic*) est d'un point de vue extérieur, celui de la chercheuse. Weber (1971, cité dans Oliver de Sardan, 1998) précise que le sens de l'action des acteurs est reconstruit ou déduit par le chercheur. Dans nos descriptions, nous nous rapprochons des propos de Weber en déduisant ce qui sous-tend l'action motrice et corporelle des élèves. Nous associons des images, comme « ne pas briser une bulle de savon », issues de la dimension symbolique du mouvement dansé. Ces deux types de descriptions, *etic/emic*, sont donc complémentaires pour donner à voir le mouvement dansé dans l'action conjointe.

▪ Les synopsis de dialogue d'ingénierie et synopsis d'action

Les synopsis sont une première étape dans la réduction des données, et de ce fait, une première réduction de la réalité. Puis la chercheuse opère une deuxième étape dans la réduction en prenant des notes sur son carnet. Les synopsis nous permettent de réaliser un découpage particulier de l'action. Nous identifions donc différentes phases en grâce à des indices de coupure⁴⁹.

La construction des tableaux synoptiques de dialogue ingénierique (réunions) et de l'action conjointe (classe) est relativement similaire. Nous repérons :

- l'intitulé des phases, ce qui permet de cerner rapidement des moments significatifs ;
- le temps, nécessaire pour se référer aux données dans les enregistrements sonores et audiovisuels ;
- la durée des phases, pour rendre compte du temps accordé aux échanges sur un propos central ;
- les indices de rupture, indiquant les changements de contenu dans le flux des interactions ;

⁴⁹ Les synopsis des séances ont tous été réalisés en version numérique ainsi que les synopsis des cinq premières réunions d'ingénierie. Les synopsis des réunions suivantes n'ont pas été mis en forme dans des tableaux, mais sont notés directement sur les transcriptions imprimées.

- la description brève des contenus, comprenant la transcription du début des propos d'un actant (C, P1, P2, Pulis) et un résumé du contenu essentiel de cette phase (écrit en italique et sous forme de liste).

Les lignes grisées, doublement encadrées en couleur, correspondent aux présélections de moments susceptibles d'être analysés.

Intitulé des phases	Temps	Durée	Indice de coupures	Description brève des contenus
Qualité du mouvement	00:00	4'26		(P1) : l'amélioration, je ne sais pas comment dire ça - Amélioration du mouvement / qualité du mouvement / à quel moment : lors de l'exploration ? lors de la structuration ? -[prévision pour filmer en séance]
Inclusion de Marius	04:26	6'12	(P1) en fait c'est vrai que je me suis dit	(P1) qu'il faudrait que je les avais pas assez fait chercher euh individuellement je pense je les ai tout de suite mis en groupe - modalité de travail lors de la recherche pour Marius - place du visionnage des créations en classe pour Marius qui n'assiste pas à la fin des séance

Figure 14 : Extrait d'un tableau synoptique de dialogue (IC3).

Pour les synopsis d'action *in situ*, nous ajoutons trois repères :

- les intitulés des situations correspondant au contenu des activités assumées par les élèves en danse (exemple : entrée en danse, voyage dans la bulle) ;
- les phases renvoyant aux types d'activités demandées par les professeur·e·s aux élèves (écoute des consignes, organisation entre partenaires) ;
- les modalités précisant l'aménagement du travail en groupe pour les élèves ;
- les photogrammes issus des films montrent visuellement quelques moments de la séance.

Intitulés des situations	Temps	Modalités	Phases et durée	Indice de coupures des tâches	Description brève des contenus	Images clés des différentes phases
Entrée en séance	00:06	Collectif	Présentation du contenu de la séance (4'21)		(Pulis) on va reprendre l'histoire de la petite bulle (P1) je vais vous la relire [...] la dernière fois j'avais omis des choses on écoute bien comme ça va en plus pour permettre de faire l'histoire dans votre tête [...] ce qui est important quand qu'on va faire l'échauffement et après quand on va faire les danses quand vous allez travailler par 2 c'est de quelques moments [...] surtout c'est important de varier les différents mouvements - Pcm1 relit l'histoire - Marius ne veut pas venir/sollicitations des prof	
Le voyage de la bulle	04:27	Ind./coll.	Echauffement (6'37)	(Pulis) alors	(Pulis) on va repartir de cette histoire de petite bulle, alors on va pouvoir se lever se mettre dans l'espace on a la bouche fermée on s'écarte et puis on va ramasser une petite bulle toute légère [...] - poser sur la terre / faire rouler sur le corps pour arriver sur les pieds tout doucement/la bulle s'envole et la suivre du regard / elle tourbillonne / elle disparaît/ une grosse bulle très lourde/ avec le pied/ le corps/ les fesses /la bulle grossit s'agrandit/ on rentre à l'intérieur de cette grosse bulle/ on explore la bulle/ on sort/la bulle rétrécit de plus en plus/ on l'avale très doucement et elle descend vers les pieds - Marius est allongé sur un tapis au sol (près des élèves d'Ulis qui sont là exceptionnellement) - Pulis fait l'échauffement	

Figure 15 : Extrait d'un tableau synoptique d'action (S3/ 2019).

La construction de ces synopsis nous amène à l'échelle *méso*, donnant la possibilité de regarder au *bon endroit* (Sensevy et al., 2022). Nous repérons ainsi les moments porteurs de significations pour notre question de recherche. Comme l'écrit Sensevy (2011), l'élaboration de ces synopsis donne la possibilité de reconnaître des systèmes didactiques significatifs dans une neutralité interprétative.

▪ **Le carnet de traitement des données de la chercheuse**

Nous rejoignons les propos de Leutenegger sur le fait que « la transcription [...] n'est pas un simple geste technique ». Nous avons éprouvé la nécessité de noter des éléments de réflexion en parallèle. Lors des transcriptions et synopsis, nous écrivons systématiquement sur un carnet de notes les passages pertinents et potentiellement significatifs pour nos futures analyses, des remarques, des questions, des repères de dates, des schémas...

Les traces enregistrées subissent, quant à elles [...], un traitement préalable sous forme d'un passage à l'écrit. Ce traitement ne va pas de soi, il suppose des choix de la part du transcripteur (de fait et pas nécessairement selon des décisions argumentées), qui ne sont pas à banaliser. [...] la transcription, à l'instar des choix concernant l'observation, n'est pas un simple « geste technique », mais relève du questionnement de la recherche. (Leutenegger, 2004, p. 278)



Figure 16 : Carnet de notes de la chercheuse lors des transcriptions et synopsis

Ce carnet est un outil à la fois précieux et brouillon pour la chercheuse. La chercheuse écrit des premiers découpages de synopsis, en indiquant des temps et des moments de transcriptions qui seraient susceptibles d'être analysés. Il y apparaît aussi des catégorisations des données « statut des élèves » « formes du mouvement » et également des indices moteurs « jeu de jambes », « point d'équilibre par le bas du corps ». Ces notes écrites contribuent à nourrir le matériau empirique et montrent le tissage qui noue progressivement l'intrigue en construction.

3. De l'étude de cas à l'exemple emblématique

Notre méthodologie qualitative se base sur l'analyse des épisodes sélectionnés par la chercheuse et repose sur l'étude de cas microdidactique pour constituer des exemples emblématiques. Ces exemples sont représentatifs des problèmes rencontrés lors de la pratique et des solutions apportées par le collectif.

Méthodologiquement, afin d'éviter une naturalisation des observations ou des propos recueillis, il s'agit de se donner les moyens d'un *estrangement* (au sens de Ginzburg, 1998/2001), qui consiste en une « dé-familiarisation » et une « décentration » permettant un rapport d'extériorité à l'égard d'objets devenus trop familiers. (Leutenegger, 2004, p. 277)

Nous cherchons à prendre de la distance, par l'intermédiaire des transcriptions et des synopsis, de ce qui nous paraît familier dans l'observation des séances et des réunions d'ingénierie. Il s'agit ensuite de produire des faits de la part de la chercheuse et donc des « cas » à étudier.

Nous expliquons ce que nous entendons par l'étude de cas. Puis nous montrons comment ces études de cas deviennent des exemples emblématiques pour notre recherche.

3.1 L'étude de cas

Nous entendons par « cas », le produit d'une histoire, relevant les cheminements d'un processus et la reconstruction des circonstances (Passeron & Revel, 2005). Nous procédons alors par « l'exploration et l'approfondissement des propriétés d'une *singularité* accessible à l'observation » (Passeron & Revel, 2005, p. 10).

Dans la masse des données disponibles, il [le chercheur] opère une sélection qui en réorganise, éventuellement en stylise les éléments dans un cadre conceptuel donné en

fonction d'une démonstration anticipée. Il ne lui revient pas de reproduire une réalité, une « histoire vraie », mais de la produire. (Passeron & Revel, 2005, p. 31)

Ce travail par l'étude de cas renvoie à une approche clinique dans laquelle nous cherchons des indices pour constituer une collection de signes microdidactiques.

▪ **L'approche clinique**

L'approche clinique de l'étude de cas s'appuie sur « le paradigme indiciaire » proposé par Ginzburg (Serres, 2002). La trace est vue « comme un indice, comme « petite quantité », un détail » (Serre, 2002, p. 2) dans toute réalité insaisissable.

Nous établissons un lien avec les propos de Foucault (1963). Il explique que la « maladie » relève d'une construction issue de signes, renvoyant eux-mêmes à des observables. Seuls ceux faisant sens pour le clinicien sont reconnus comme signes. Pour nous, ces observables sont comparables à nos « traces » selon Ginzburg (1980) à partir desquelles nous reconstituons des événements didactiques dans le but de leur donner un sens pour notre recherche. Il s'agit ainsi de construire une collection de signes. « Ces signes sont donc bien une reconstruction de la réalité par l'observateur dont l'activité de recherche consiste à donner une signification à ce qu'il observe » (Leutenegger, 2000, p. 228).

Il s'agit donc d'une forme de reconstitution, un construit de la part du chercheur qui se donne par ailleurs les contraintes expérimentales nécessaires pour produire des faits et gérer l'ordonnancement des séries [...] La reconstitution a pour fonction l'identification de phénomènes relatifs au fonctionnement du système didactique (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002, p. 248).

Cette reconstitution est nécessaire pour comprendre ce qui se passe dans le système didactique au cœur des situations d'enseignement et d'apprentissage.

▪ **Une collection de signes microdidactiques**

Pour circonscrire le travail de collection de signes, dans l'objectif d'une reconstitution de systèmes didactiques, nous le faisons au sein de « boucle », empruntée au modèle de Leutenegger (2000). Ce modèle définit une boucle comme comprenant « une leçon observée, nommée une séance, précédée et suivie d'un entretien enregistré, l'un pour préparer l'observation, l'autre pour en rendre compte après coup » (Leutenegger, 2000, p. 231). Dans notre méthode d'analyse, nos

boucles reposent sur le fruit d'un travail en réunion collective, précédée par la séance en amont et la séance en aval. L'analyse se fait au sein même d'une boucle (intra)..

Les différents types de traces sont organisés et interrogés selon un système de questionnement à partir des événements remarquables identifiés dans la séance. Chaque question est non seulement adressée à l'ensemble des traces et ne reçoit de réponse « définitive » qu'après une mise en perspective, mais peut être également suscitée par l'analyse de l'un des types de traces et, par retour, venir nourrir le questionnement. (Leutenegger, 2004, p. 279)

Les différentes traces sémiotiques sont mises en relation par un système de questionnement permettant une réduction de l'incertitude (Leutenegger, 2000).

3.2 Les exemples emblématiques

L'étude de cas repose sur des descriptions microdidactiques. Il s'agit de construire l'intrigue ingénierique et didactique. Celle-ci est ensuite formulée en langage naturel pour ensuite être modélisée à l'aide des notions théoriques. Puis par un système hybride texte-image-son (Blocher, 2018), nos descriptions d'étude de cas deviennent des exemples emblématiques.

- **L'intrigue ingénierique et didactique**

En TACD, le ou la chercheur·e se rend capable d'une certaine forme de compréhension de l'action conjointe en classe lors des transactions didactiques (Sensevy, 2011) et en réunion lors du dialogue d'ingénierie. L'intrigue, quant à elle, donne un sens particulier à des faits reliés à d'autres, par une forme de nécessité (Sensevy, 2011). Nous cherchons à mettre en intrigue pour faire émerger du visible dans les transactions didactiques et dans le dialogue d'ingénierie. Les mises en intrigue de l'action sont construites dans les « boucles », citées précédemment, pour relier des événements éloignés les uns des autres dans le but de les rendre compréhensibles.

- **Sémantique naturelle de l'action**

Nos descriptions s'appuient sur un principe ascendant qui consiste « pour le chercheur, de partir le plus possible des choses telles qu'elles sont. Nous employons des termes familiers dans un effort de compréhension de ce que font conjointement les élèves et les professeur·e·s. Il s'agit de percevoir une première logique des événements mis en intrigue.

On peut dire qu'il s'agit de retrouver la sémantique familière de l'action, le sens de l'action pour un familier de l'action, pour un connaisseur de cette action. (Sensevy, 2011, p. 189)

Il en est de même dans le dialogue d'ingénierie. Nous décrivons en langage usuel ce qui se passe lors des réunions collectives. Nous tentons aussi d'en comprendre une première logique.

- **Langage des modèles**

S'ancrant dans la description en langage familier du sens de l'action, la chercheuse conçoit une description pour mettre au jour les déterminants de l'action didactique et ingénierique dont les actants n'ont pas forcément conscience (Sensevy, 2011). Cette description consiste à élaborer un modèle activé par des notions-modèles de la TACD. Ces notions- modèles nous permettent de voir la réalité décrite sous un autre point de vue (CDpE, 2019). Le langage des modèles repose sur un *voir-comme* (notion travaillée en TACD à partir de Wittgenstein, 2004).

On voit alors cette réalité comme un système fondé sur ces relations. Un autre voir-comme permettra de voir la réalité d'une autre manière. Pour exprimer cette différence, Wittgenstein utilisait l'exemple célèbre du canard-lapin. On peut voir la même image comme représentant un lapin ou un canard. (CDpE, 2019, p. 10)

Les notions-modèles sont les descripteurs théoriques dans le cadre de la recherche. Pour nous, il s'agit de la notion d'enquête, de la relation épistémique coopérative, de la dialectique contrat-milieu et de la dialectique réticence-expression.

- **Système hybride texte-image-son SHTIS**

Les microépisodes sont décrits sous la forme de textes et des photogrammes, annotés par des signes et les mots, issus des films d'étude. Ils renvoient à un système hybride texte-image-son (SHTIS) qui est « une forme-représentation multimodale et hypertextuelle, qui donne à voir et à comprendre une pratique » (CDpE, 2019, p. 604).

Le SHTIS est conçu pour fournir un certain nombre de signes, pour créer un certain nombre d'effets sur le lecteur comme autant de moyens de construire une compréhension de la représentation de la réalité qui lui est proposée. In fine le SHTIS se révèle être un espace sémiotique en tant qu'il produit des signes en vue de leur

déchiffrement (Forest, 2013), suite à la définition d'un problème et selon un cadre spécifique. (Blocher et Lefevre, 2017, p. 120)

Le SHTIS permet d'établir des liens entre les événements afin de donner à voir et à comprendre l'intrigue didactique (Blocher, Lefevre, 2017). Les SHTIS contribuent à la construction d'exemples emblématiques. L'essentiel des SHTIS est dans la puissance de documenter et de donner à voir les exemples. Le pouvoir documentaire des SHTIS contribue à l'élaboration de preuves culturelles par la transformation d'événements didactiques ou ingénieriques en faits scientifiques (Fleck, 2005).

La qualité de la preuve repose sur la justesse des descriptions issues de la pratique. La preuve fondée sur la pratique, *practice-based evidence* (Bryk, 2017, cité dans Sensevy et al., 2018) renvoie ici à une habileté, à une capacité, un skill, un art de faire (Certeau, 2010, cité dans Sensevy et al., 2018) d'une connaissance pratique (Sensevy et al., 2018).

4. Synthèse du chapitre 4

Nous résumons ce chapitre en deux points : une méthodologie qualitative, ascendante et clinique ; des exemples emblématiques comme preuves culturelles.

1) Une méthodologie qualitative, ascendante et clinique

La méthodologie adoptée s'inscrit dans une approche qualitative et clinique, reposant sur une étude descriptive de l'action *in situ*. Les sources de données sont les réunions du collectif d'ingénierie coopérative et les pratiques effectives. En classe, les analyses réalisées se concentrent exclusivement sur quatre élèves, Marius, James, Alice et Nalee en séances de danse. Leurs mouvements dansés sont décrits par une double approche : étique (d'un point de vue extérieur, celui de la chercheure) et émique (d'un point de vue interne des acteurs).

La méthodologie de notre recherche repose sur l'étude de cas microdidactiques afin de constituer des exemples emblématiques. Nous cherchons à construire une collection de signes microdidactiques, opérant au sein de « boucles ». L'élaboration de nos boucles s'effectue en mettant en relation le travail d'ingénierie lors des réunions collectives, précédé par une séance en classe en amont et en aval. L'analyse se déploie au sein même d'une boucle (intra). Nous utilisons des termes familiers pour faciliter une première logique des événements mis en intrigue de l'action ingénierique dans le dialogue entre les membres du collectif et de l'action didactique et

conjointe entre les élèves et les professeur·e·s en classe. Ces mises en intrigue sont ensuite décrites à partir des notions-modèles de la TACD : la notion d'enquête, la relation épistémique coopérative, et la double dialectique contrat-milieu/ réticence-expression.

2) Les exemples emblématiques comme preuves culturelles.

Le SHTIS, système hybride texte-image-son, est utilisé pour établir des liens entre les événements et contribue significativement à la construction d'exemples emblématiques. Toutefois, c'est bien le décryptage, à partir des films d'étude, en trois types de représentation de la pratique filmée (alliance des textes, images et sons) qui permet de donner à voir et à comprendre une intrigue didactique. La preuve dans le domaine de l'éducation, en particulier inclusive, n'est pas évidente. Il s'agit de contribuer à ce qui fait évidence pour les connaisseurs pratiques de ce domaine, à ce qui oriente leur regard, et leur décision, pour mener à bien leur action.

Chapitre 5 – La vue d’ensemble de la recherche

Dans ce chapitre, nous présentons une vue globale des trois années de recherche de 2019 à 2021, marquées par deux confinements et des conditions sanitaires difficiles entre 2020 et 2021. Au vu de l’importance du recueil de données, nous expliquons comment nous avons effectué leurs réductions pour donner à voir les avancées et les obstacles rencontrés.

Nous expliquons tout d’abord l’organisation chronologique des réunions d’ingénierie coopérative et des séances de danse. Puis nous clarifions leur sélection afin de permettre l’analyse des données. Ensuite, nous présentons la synthèse de ce chapitre.

1. Organisation chronologique

Afin de mieux visualiser la chronologie de la recherche, nous décrivons brièvement les différents temps et les éléments essentiels issus des réunions collectives, d’une part, et des séances avec les élèves, d’autre part.

1.1 Les réunions collectives d’ingénierie coopérative

Les réunions collectives (IC) sont au nombre de 23 qui se répartissent sur 3 années.

▪ Réunions de janvier 2019 à mai 2019

La première année, le collectif organise douze réunions (IC1 à IC12) avec trois professeur·e·s, P1, P2, Pulis et la chercheure (Figure 17).

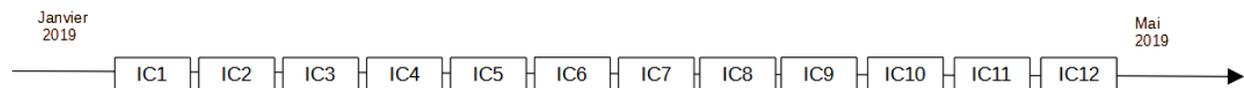


Figure 17 : Déroulé temporel des IC en 2019

Le collectif a travaillé autour de trois questions centrales.

— Comment amener les élèves à améliorer leurs mouvements habituels en mouvements faisant-danse ?

— Comment amener les élèves à créer de nouveaux mouvements dansés, tout en les améliorant ?

— Comment amener les élèves à passer de la création individuelle de mouvements dansés à la composition chorégraphique, c'est-à-dire à l'agencement des mouvements dansés ensemble ?

Suite à ces questions, trois hypothèses de travail ont émergé :

— Les élèves percevraient mieux le chemin que parcourt un mouvement lors de son déplacement d'un espace-temps donné (T) à un autre espace-temps (T'). Ceci serait possible en introduisant une description des mouvements des élèves, faite préalablement au sein du collectif d'ingénierie.

— Les professeur·e·s construiraient une situation qui permettrait la création de nouveaux mouvements dansés, tout en travaillant la description du mouvement dansé.

— La construction d'un répertoire-photos de mouvements formalisés à partir des créations des élèves permettrait de composer des mouvements dansés ensemble et de reconnaître leurs capacités.

▪ Réunions de janvier 2020 à mars 2020

La deuxième année, seulement trois réunions s'organisent avec quatre professeur·e·s, P1, P2, P3, Pulis, et la chercheure (Figure 18). En raison de la pandémie du Covid 19, les conditions sanitaires imposent un confinement ayant comme conséquence la fermeture des écoles. Après deux mois, l'ouverture des écoles restant sous de fortes contraintes, le travail collectif ne peut pas se poursuivre.

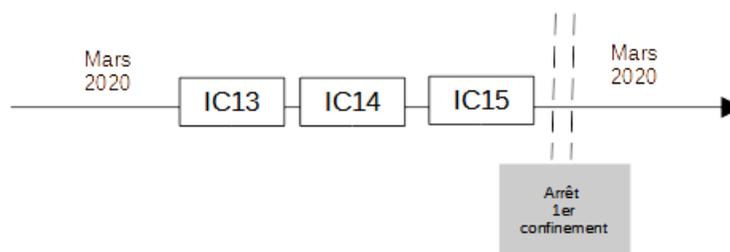


Figure 18 : Déroulé temporel des IC en 2020

De IC13 à IC15, le collectif de l'ingénierie travaille sur la description et la reconnaissance du mouvement dansé dans le but de réaliser une composition dansée ensemble. Puis le collectif questionne l'occupation de l'espace scénique, car les mouvements des élèves s'effectuent dans un espace limité. Dans le même temps, une divergence entre les membres apparaît. Un professeur souhaite modifier le dispositif de création chorégraphique afin de permettre aux élèves d'explorer davantage les possibilités corporelles.

Deux questions émergent :

— Comment amener les élèves à améliorer les mouvements dansés ensemble en occupant davantage l'espace ?

— Quelles consignes données aux élèves pour leur permettre d'explorer davantage de possibilités corporelles afin de construire un futur répertoire de mouvements dansés, créés par eux-mêmes ?

Les hypothèses de travail sont alors les suivantes :

— Des consignes très courtes, appelées microconsignes, comprenant des contraintes spatiales dans la mise en danse permettraient que les élèves puissent les transposer dans la composition chorégraphique.

— Écrire des microconsignes sous la forme d'un scénario permettrait d'explorer davantage de possibilités corporelles, dont les déplacements dans l'espace.

▪ Réunions de mars 2021 à juin 2021

La troisième année, le contexte sanitaire reste très difficile. Un confinement d'un mois et un couvre-feu à 18h sont imposés. Toutefois, le collectif réussit à poursuivre son travail (Figure 19) et à organiser huit réunions (IC16 à IC23).

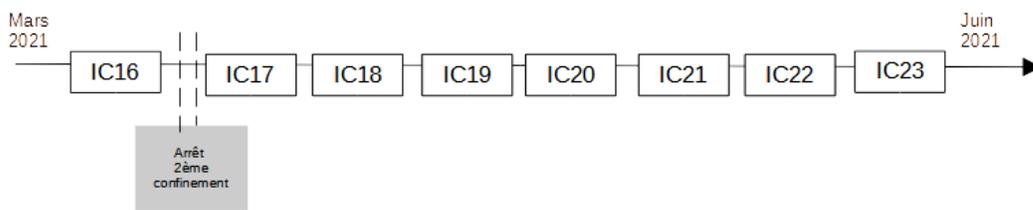


Figure 19 : Déroulé temporel des IC en 2021

Le collectif poursuit le travail engagé précédemment avec des questions plus précises :

— Comment donner des consignes adaptées pour amener les élèves à créer des mouvements dansés ?

— Comment passer des mouvements dansés individuellement à une composition dansée ensemble ?

— Comment amener les élèves à améliorer la composition dansée ensemble ?

Les hypothèses de travail s'appuient donc sur les deux années précédentes :

— Des courtes phrases d'un scénario comprenant une trame narrative, préalablement enregistrée par les professeur·e·s permettraient aux élèves de créer plus facilement des mouvements dansés.

— L'utilisation d'un répertoire-photos de mouvements choisis, à partir des vidéos des séances, par les élèves serait une aide pour la construction de la composition au sein du groupe chorégraphique.

— La mise en place de cartes à danser, créées à partir de leur première composition, améliorerait leur composition collective.

1.2 Les séances avec les élèves

Entre chaque réunion collective, s'insèrent les séances avec les élèves. Leur structure (Figure 20) est définie en trois phases nommées ainsi par le collectif : la mise en danse – l'exploration – la présentation.

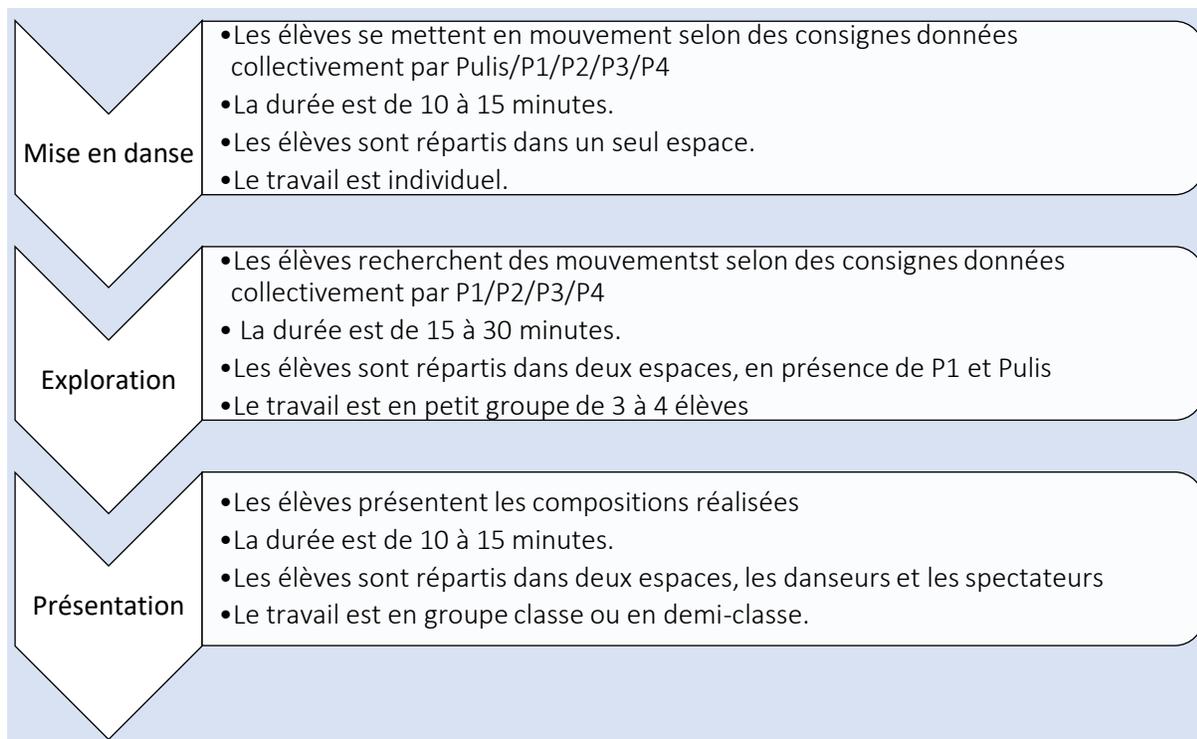
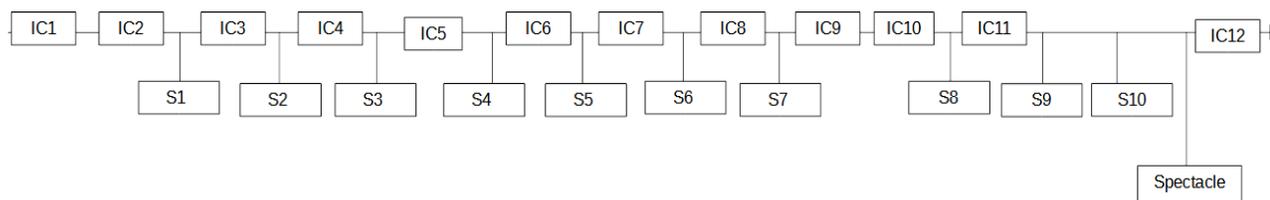


Figure 20 : Structure type des séances en danse

Nous présentons ci-dessous le nombre de séances réalisées pour chaque année. Nous précisons aussi brièvement le contenu des séances.

▪ Les séances de février 2019 à mai 2019

En 2019, dix séances (S1 à S10) sont organisées et un spectacle final est produit sur scène (Figure 21).



Dans le cadre de cette thèse, nous avons retenu la classe de CM1, avec P1 et Pulis, dans laquelle

Figure 21 : Déroulé temporel des séances en 2019

est scolarisé Marius. Nos analyses concernent donc cette classe. Le travail en danse s'est construit autour d'une « bulle imaginaire » pour illustrer le thème de l'illusion. Les situations microdidactiques analysées portent sur des mouvements dansés nommés « bulle au sol » et « bulle en l'air ».

▪ Les séances en mars 2020

En 2020, comme expliquées précédemment, seulement deux séances (S1 à S2) sont effectuées (Figure 22).

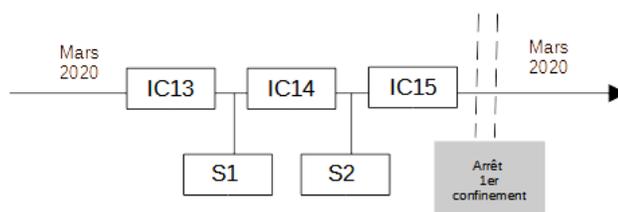


Figure 22 : Déroulé temporel des séances en 2020

Nous avons retenu la classe de CM1, avec P3 et Pulis, dans laquelle sont scolarisé·e·s Alice et James. Les deux séances ont pour thème la « lettre ». Les situations microdidactiques analysées concernent les mouvements dansés créés à partir de l'initiale de leur prénom : « A » et « J ».

▪ Les séances de mai 2021 à juin 2021

En 2021, quatre séances (S1 à S4) se déroulent en fin d'année scolaire lorsque les conditions sanitaires s'assouplissent (Figure 23). Cependant, les salles de sport et de danse sont fermées. Le port du masque et la distanciation d'un mètre entre les élèves sont obligatoires. Les séances se passent à l'extérieur sous un préau.

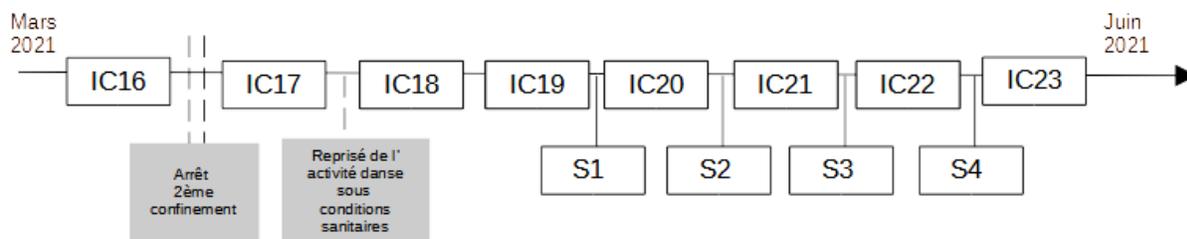


Figure 23 : Déroulé temporel des séances en 2021

Deux classes ont été observées : une classe de CM2, avec P3 et Pulis, dans laquelle sont scolarisé·e·s Alice et James ; une classe de CM1, avec P4 et Pulis, dans laquelle est scolarisée Nalee. Les séances ont été élaborées à partir de deux scénarios « le voyage dans la bulle » et « la promenade avec le cube ». Les situations microdidactiques analysées montrent les mouvements dansés créés à partir de ces derniers.

En résumé, l'enquête collective se centre sur la formalisation du « mouvement dansé » comme objet de savoir. Plus précisément, nous cherchons à reconnaître ce qui fait « danse » dans un mouvement et à amener les élèves à la création des mouvements dansés ensemble, c'est-à-dire à réaliser une composition chorégraphique. Malgré les conditions sanitaires liées au Covid 19, la construction des séances sur les trois années se fait dans un processus itératif afin d'améliorer les situations d'enseignement-apprentissage.

2. Sélection des IC et des séances pour l'analyse

Lors des trois premières réunions, de IC1 à IC3, trois problèmes ont émergé chez les professeur·e·s : le sentiment de chaos des séances, les gestes issus du quotidien considérés comme « ne faisant pas danse » et la place des élèves soutenu·e·s par l'Ulis. Nous expliquons la sélection des réunions qui sont analysées. Puis, nous montrons la construction des boucles d'analyses microdidactiques.

2.1 Sélection des réunions d'ingénierie coopérative

L'enquête collective produit des avancées significatives lors des réunions d'ingénierie. Deux freins sont toutefois constatés, ce qui a réorganisé le travail.

- **Les avancées collectives**

Nous avons retenu cinq réunions pour la première année de recherche en 2019 (Figure 24) pendant lesquelles le collectif met en place un premier dispositif en danse, appelé dispositif de « La bulle imaginaire »⁵⁰.

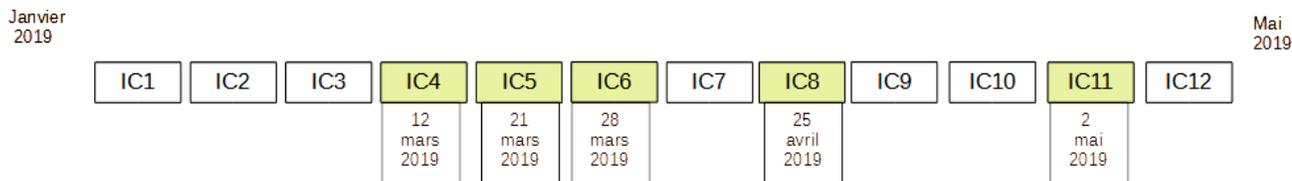


Figure 24 : Sélection des IC en 2019

En IC4 et IC5, nous commençons à reconnaître et à décrire le mouvement « faisant danse » créé par les élèves. Puis, en IC6, IC8 et IC11, nous cherchons des moyens afin d’améliorer les compositions des élèves avec l’idée d’un répertoire de mouvements construits à partir de photogrammes issus des vidéos des séances.

En 2020, lors de la deuxième année, nous avons deux réunions d’ingénierie coopérative (Figure 25). Le collectif commence à faire évoluer le dispositif de « La bulle imaginaire » qui restera en suspens en 2020. C’est un dispositif d’« entre deux », appelé « La lettre ».⁵¹

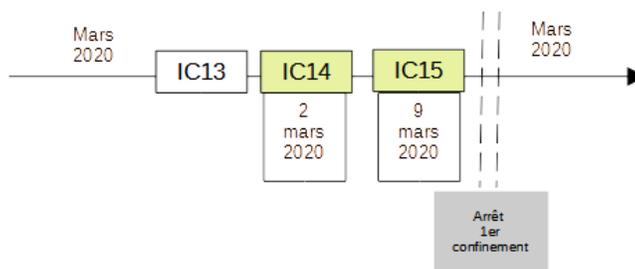


Figure 25 : Sélection des IC en 2020

En IC14, le collectif continue à travailler la reconnaissance d’un mouvement dansé, mais il rencontre le problème de l’occupation restreinte de l’espace lors des mouvements dansés

⁵⁰ Le nom de ce dispositif est donné par la chercheuse. Il est issu du support à la création de la bulle imaginaire. Nous précisons que le dispositif de création chorégraphique est mis en œuvre chaque année, par un mouvement itératif. Le dispositif se modifie au fur et à mesure du travail collectif. Pour nous repérer dans l’évolution du dispositif, nous lui donnons un titre différent, inspiré du support de création. Pour ne pas confondre le titre et la situation, nous conservons la majuscule « La bulle imaginaire » quand nous nous référons au dispositif de création chorégraphique.

⁵¹ Le nom de ce dispositif est donné par la chercheuse. Il est issu du support à la création : écrire l’initiale de du prénom.

ensemble. En IC15, une divergence apparaît dans le collectif quant au contenu des séances. Un professeur propose de modifier l'organisation des séances pour explorer davantage les possibilités corporelles, mais deux autres membres souhaitent poursuivre le travail sur les déplacements dans l'espace. Toutefois, tous les membres se mettent d'accord pour construire des phrases très courtes d'un scénario.

En 2021, lors de la troisième année, nous avons cinq réunions collectives (Figure 26). Le collectif met en place un deuxième dispositif en danse, appelé « Le cube »⁵².

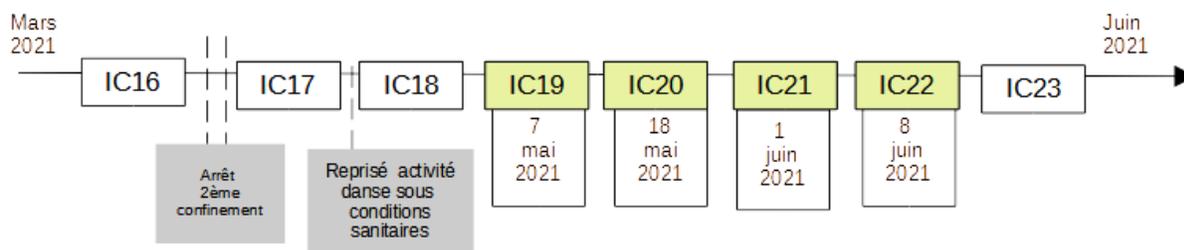


Figure 26 : Sélection des IC en 2021

En IC18 à IC22, de nouveaux supports sont construits par le collectif pour les séances de danse tels que l'amélioration de phrases de scénario, le répertoire de mouvements et les cartes à danser. Ces apports ont leur source dans les IC16, IC17, IC18. Ces trois réunions tentent de dépasser deux freins rencontrés lors de la deuxième année.

▪ Deux freins constatés et réorganisation du travail collectif

Lors des réunions de IC1 à IC13, le collectif ressent le besoin de se référer à des danseurs/chorégraphes. Les professeur·e·s prennent alors appui sur les chorégraphies issues du DVD (2006) « Le tour du monde en 80 danses ». Cependant, un premier frein émerge : les chorégraphies montrent un projet abouti et ne disent en rien comment les chorégraphes et les danseur·se·s s'y prennent pour créer et composer leur chorégraphie. C'est alors que le collectif décide de rencontrer une danseuse chorégraphe en mars 2020 (annulée et reportée en 2021) pour répondre aux questions préalablement préparées. L'idée est d'aider le collectif à faire évoluer sa manière de concevoir l'activité danse, d'inciter au lâcher-prise sur des représentations « normées » des mouvements considérés comme « faisant danse ».

⁵² Le nom de ce dispositif est donné par la chercheuse. Il est issu du support de création « la promenade avec le cube ».

La pandémie Covid 19 est un second frein au travail collectif. Deux confinements et un contexte sanitaire très difficile pour les pratiques artistiques ont mis à mal le travail collectif. Cependant, nous reprenons le travail collectif en mars 2021, mais un doute permanent concernant la possibilité de le poursuivre jusqu'en juin 2021.

Le travail se réorganise de IC16 à IC18, caractérisé par trois temps forts : la rencontre avec une danseuse-chorégraphe, des documents de synthèse, un élément déclencheur.

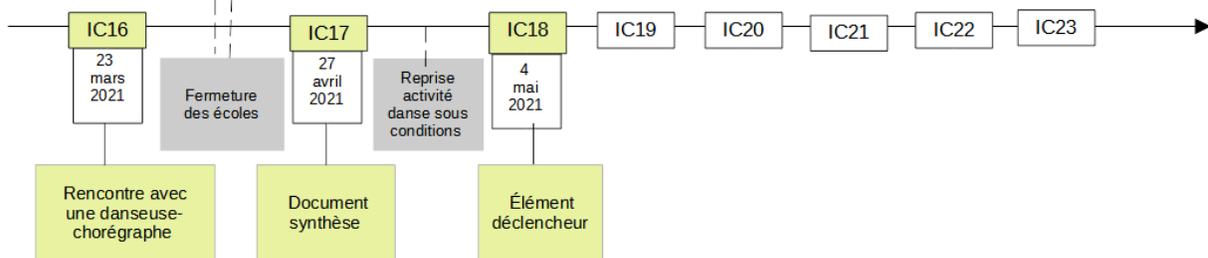


Figure 27 : Sélection des temps forts d'IC

Le collectif rencontre une danseuse chorégraphe d'une Compagnie afin que notre collectif puisse s'appuyer sur des connaissances pratiques d'une professionnelle de la danse. Puis, à la suite du 2^e confinement, et pour réamorcer l'engagement collectif, des documents de synthèse, réalisés par la chercheuse, sont présentés au collectif en IC17. Cet outil a pour but de rappeler les hypothèses de travail, les avancées et les points sur lesquels il serait possible de travailler lors de cette troisième année. À la suite de la réunion IC17 concernant les consignes données aux élèves, la chercheuse apporte des extraits de consignes anonymisées (sans le nom des professeurs) en IC18. Ces extraits sont l'élément déclencheur de la transformation des dispositifs de danse « La bulle imaginaire/La lettre » en dispositif de danse « Le cube ». Les réunions IC16, IC17 et IC18 sont donc des temps forts de notre travail collectif.

En résumé, la sélection de certaines réunions collectives permet d'effectuer une première réduction des données. Il s'agit maintenant d'identifier les passages significatifs dans les échanges à l'intérieur de celles-ci afin de les mettre en relation avec les pratiques effectives en séances de danse.

2.2 Construction des boucles d'analyses microdidactiques

Pour analyser les données des réunions d'IC sélectionnées ci-dessus, notre démarche méthodologique (celle de la chercheuse) est de construire des boucles d'analyses

microdidactiques (Figure 28). Ces boucles nous sont nécessaires pour mieux comprendre les pratiques *in situ* en relation avec le travail d'enquête du collectif et pour identifier les conditions favorables à la scolarisation des élèves soutenu·e·s par l'Ulis. La structure d'une boucle simple est la suivante.

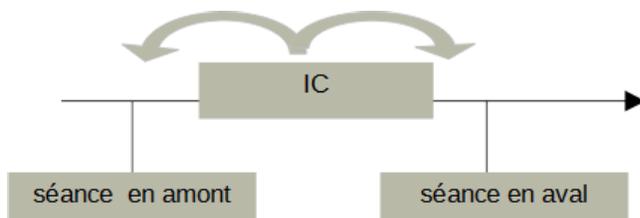


Figure 28 : Boucle simple inspirée du modèle Leutenegger, 2000).

L'analyse commence par des épisodes significatifs identifiés en IC. Ensuite, nous cherchons des épisodes significatifs *in situ* dans les séances en amont et en aval. Ce travail permet de circonscrire les analyses et de rester au plus près de notre question de recherche. Cependant, cette structure simple n'est pas toujours possible pour diverses raisons. Dans ce cas, nous constituons des boucles élargies, en complétant avec d'autres éléments nécessaires à l'analyse.

- **Les boucles B1 à B3**

Au sein des boucles B1 à B3, notre intérêt se porte sur le dispositif « La bulle imaginaire » et sur l'activité en danse de Marius (M) en CM1.

La boucle B1 (Figure 29) prend son origine en première séance (S1), où certains indices éveillent l'attention du collectif (IC3). La boucle se prolonge sur les deux séances suivantes, S2 et S3 et donne lieu à l'analyse proprement dite (IC4).

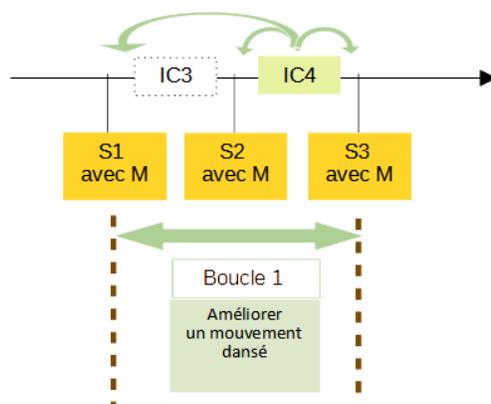


Figure 29 : Construction de la boucle B1

L'analyse de la boucle B1 se centre sur l'amélioration des mouvements dansés en IC4 et sur le mouvement dansé de Marius au sein du groupe chorégraphique dans lequel il évolue en séance de danse.

La boucle B2 (Figure 30) a comme point de départ la séance S3 jusqu'à la séance S4. La réunion IC5 comprend un retour sur la séance vécue S3, et une projection sur la séance à venir, S4.

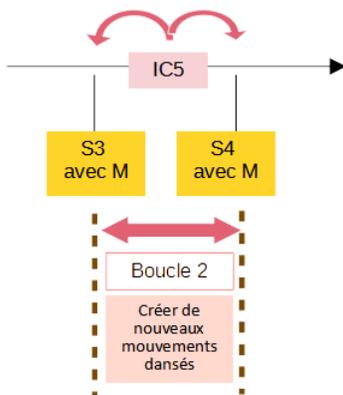


Figure 30 : Construction de la boucle B2

L'analyse de la boucle 2 porte sur la création de nouveaux mouvements dansés tout en préservant la qualité des mouvements créés en IC5 et sur le nouveau mouvement dansé de Marius au sein du groupe chorégraphique.

La boucle B3 (Figure 31) est une boucle élargie en raison d'une difficulté, les absences ou de non-participation de Marius aux séances entre S5 et S8. Elle commence en S4 et se prolonge jusqu'en S9.

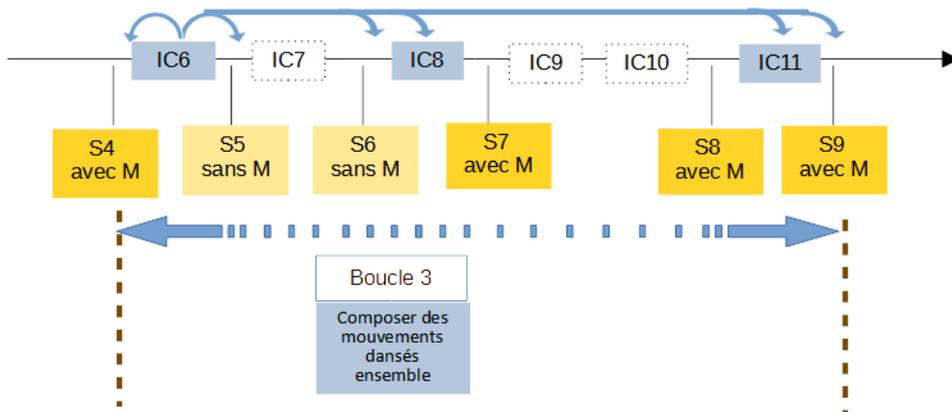


Figure 31 : Construction de la boucle B3

L'analyse de la boucle 3 se centre sur la composition des mouvements dansés ensemble grâce à la conception d'un répertoire de photos de mouvements dansés en IC6 et sur les mouvements de Marius, choisis pour ce répertoire. Ce support est nécessaire pour aider à la composition des mouvements dansés ensemble. Ces compléments d'analyse se situent dans les réunions IC8 et IC11 ainsi que les séances S6 et S9.

▪ La boucle B4

Au sein de cette boucle, nous nous centrons sur l'itération du dispositif précédent, avec un changement du support à la création, d'où une nouvelle appellation « La lettre » et sur l'activité d'Alice et de James qui sont scolarisé·e·s dans la même classe de CM1. Ce dispositif « La lettre » est un dispositif « entre-deux », qui s'est arrêté en raison du confinement Covid 19.

La boucle B4 (Figure 32) prend son origine dans la réunion IC14 dans laquelle le collectif réitère le dispositif de danse en apportant les premières modifications. La boucle se prolonge en CoP3. Nous apportons quelques précisions à ce que nous appelons CoP1, CoP2, CoP3. Ces temps concernent le coenseignement en séance, c'est-à-dire ce qui est relatif à l'organisation, à la répartition des rôles, mais aussi d'éclaircissement des contenus des séances, définies en réunion collectives. Il s'agit de trois temps de coprédaction entre chaque professeur·e de la classe ordinaire et la professeure spécialisée. Lors de la première année, les professeur·e·s ont exprimé le besoin de prendre un temps particulier afin d'échanger de manière plus précise sur les séances. En réunion d'ingénierie coopérative, la pratique du coenseignement était abordée de manière générale, sous la forme de qui fait quoi dans la séance.

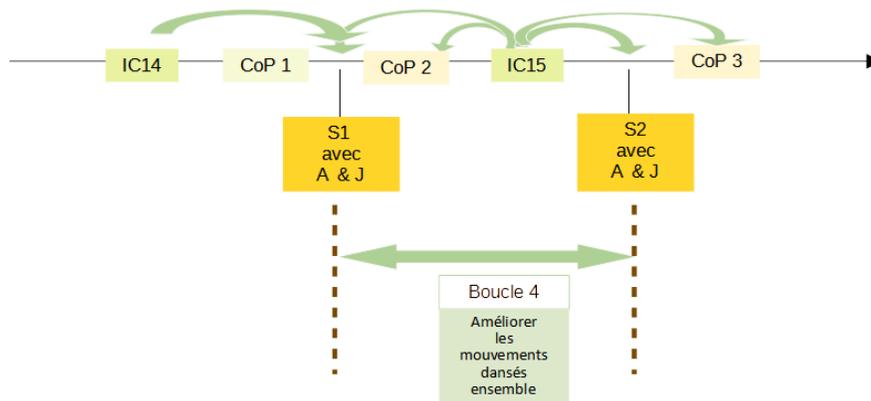


Figure 32 : Construction de la boucle B4

L'analyse de la boucle B4 porte sur l'amélioration des mouvements dansés individuels et également des mouvements dansés ensemble lors de la composition chorégraphique en IC14, IC15, CoP2, CoP3 ainsi que sur des mouvements dansés d'Alice et de James au sein de leur groupe chorégraphique dans lequel il et elle évoluent en séance de danse.

- **Les boucles B5 à B7**

Concernant ces boucles, nous nous centrons sur une nouvelle forme du dispositif appelé « Le cube » et l'activité d'Alice, de James scolarisé·e·s ensemble en CM2 et que nous suivons pour la deuxième année, ainsi que sur l'activité de Nalee en CM1.

La boucle B5 (Figure 33) est une boucle élargie à IC19 pour mieux comprendre ce qui se passe. Elle comprend la réunion IC20 qui fait un retour sur la séance S1 et élabore la séance 2.

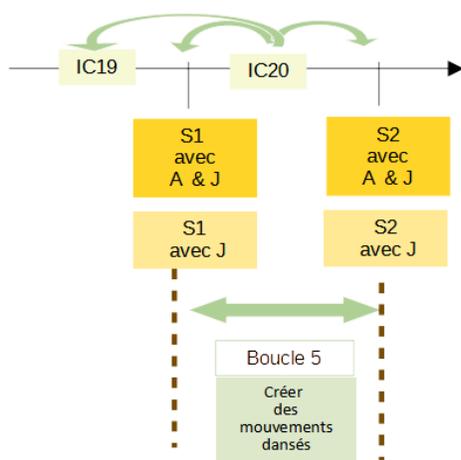


Figure 33 : Construction de la boucle B5

L'analyse de la boucle B5 porte sur ce qui va permettre aux élèves de créer des mouvements dansés en IC19 et IC20. Le travail collectif transforme le dispositif de danse « La bulle imaginaire/La lettre » en un dispositif « Le cube » en commençant par une construction des scénarios de consignes très courtes (appelées microconsignes). Lors des séances, l'analyse se centre sur les mouvements dansés d'Alice, James de Nalee au sein de leur groupe chorégraphique dans lequel il et elles évoluent.

La boucle B6 (Figure 34) est une boucle simple comprise entre la S2 et S3 dans laquelle la réunion IC21 construit la séance S3 à partir du vécu de la séance S2 et dont la visée est de poursuivre le dispositif « Le cube ».

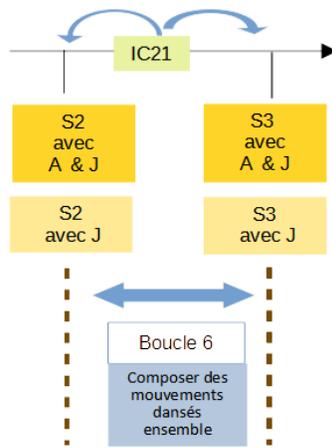


Figure 34 : Construction de la boucle B6

L'analyse de la boucle B6 porte sur la composition des mouvements dansés ensemble à partir de la construction d'un répertoire-photos créés par les élèves ainsi que sur l'activité d'Alice, de James et de Nalee lorsqu'il et elles composent au sein de leur groupe chorégraphique.

La boucle B7 (Figure 35) est comprise entre la séance S3 et la séance S4. La réunion IC22 apporte dans le dispositif du cube, un nouveau support, les cartes à danser, qui n'existait pas dans le dispositif de la bulle imaginaire.

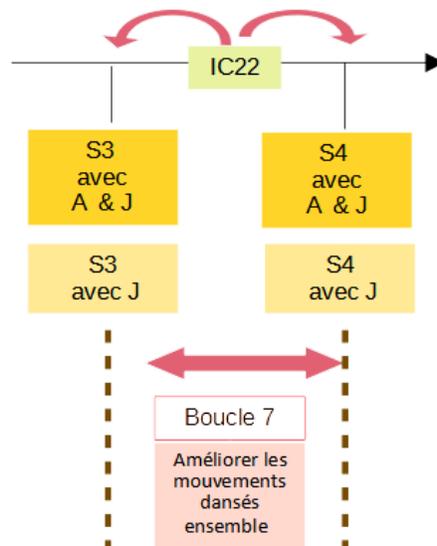


Figure 35 : Construction de la boucle B7

L'analyse de la boucle B7 se centre sur l'amélioration des mouvements dansés ensemble grâce à des cartes à danser. On y trouve les paramètres en danse, temps et espace, nécessaires à l'amélioration de composition des groupes chorégraphique d'Alice, de James et de Nalee.

3. Synthèse du chapitre 5

Nous avons construit un fil conducteur nécessaire pour répondre à notre question de recherche et ainsi structurer l'ensemble des données. Pour synthétiser la vue d'ensemble, nous proposons trois schémas correspondant aux trois années.

1) Schématisation A1 – année 1 (2019)

La schématisation regroupe les trois boucles d'analyse, B1 à B3 (Figure 36), de la première année et insère les hypothèses de travail des membres du collectif, précédemment citées. Nous prenons à chaque fois les réunions d'ingénierie coopérative comme point de départ d'analyse, en IC4, IC5, IC6, car elles montrent comment le collectif tente de mettre en place un premier dispositif en danse pour permettre aux élèves, dont Marius soutenu par l'Ulis, de créer et composer des mouvements dansés ensemble.

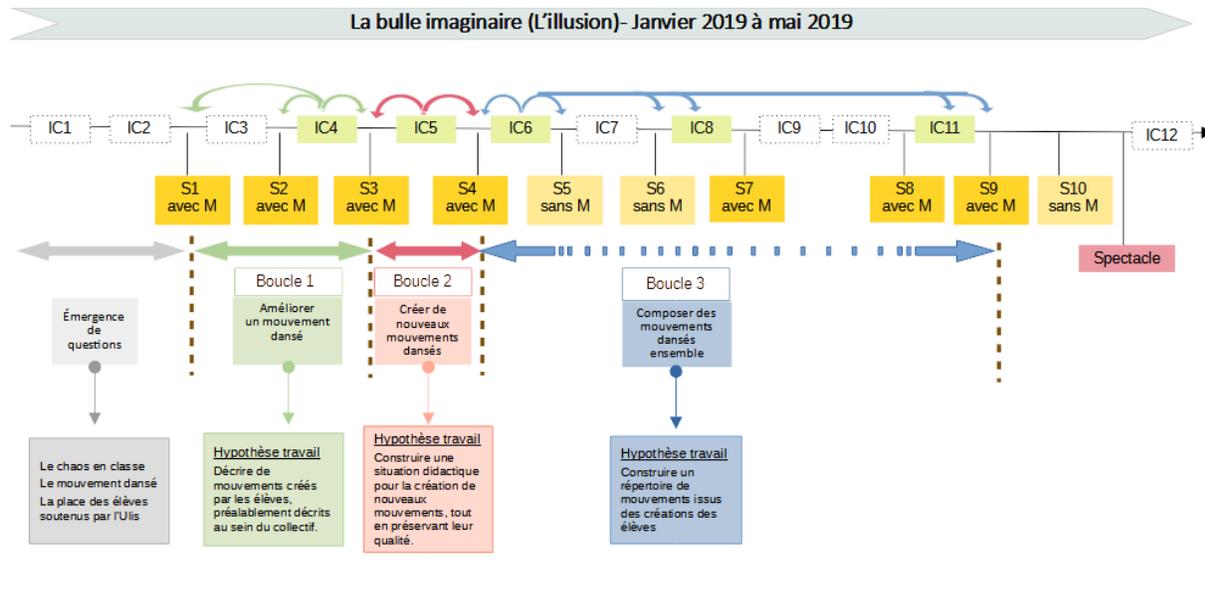


Figure 36 : Synthèse de la construction de l'analyse – année 1 (2019)

Pour la première année, le premier dispositif de danse s'appelle « La bulle imaginaire ». Les situations microdidactiques analysées portent sur des mouvements dansés de Marius nommés « bulle au sol » et « bulle en l'air ». Le collectif propose de mettre en œuvre un répertoire-photos des mouvements dansés créés par les élèves, ce qui permettrait ainsi de reconnaître leurs capacités.

2) Schématisation A2 - année 2 (2020)

Le travail se poursuit sur un court terme en raison du confinement. La schématisation montre la boucle B4 (Figure 37) ainsi que les nouvelles hypothèses de travail mises en œuvre dans les séances. Les réunions IC14 et IC15 itèrent le dispositif de danse qui devient « la lettre », et cherchent à le faire évoluer, particulièrement à améliorer les mouvements dansés ensemble au sein des groupes chorégraphiques dans lesquels Alice et James évoluent.

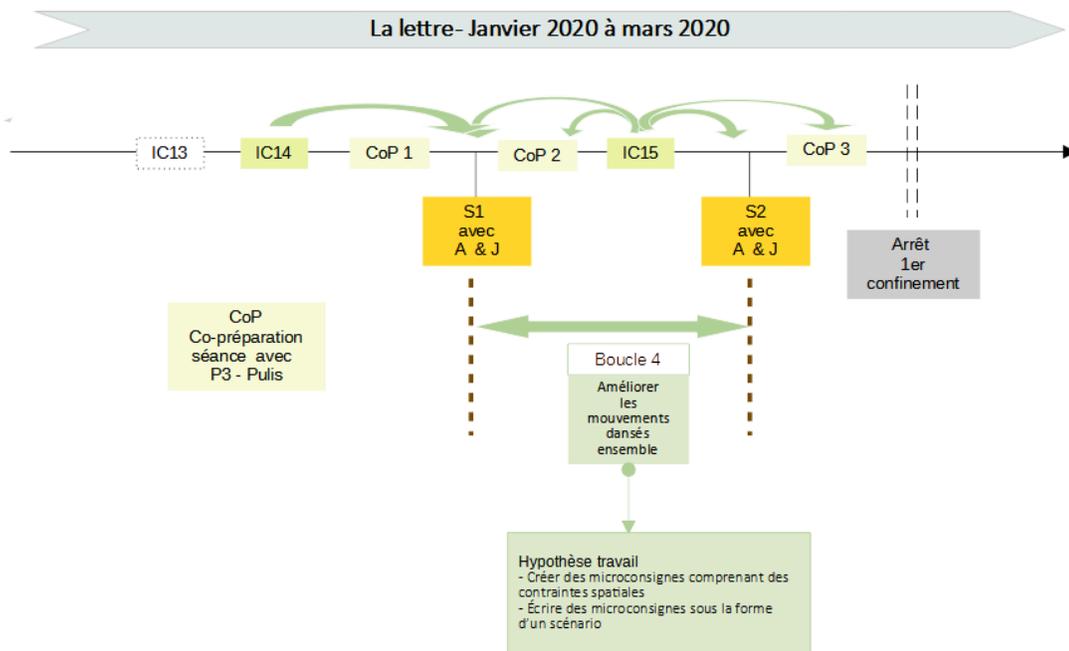


Figure 37 : Synthèse de la construction de l'analyse – année 2 (2020)

Le support à la création est l'initiale des prénoms des élèves. Les situations microdidactiques analysées portent les mouvements dansés de la « lettre A » pour Alice et « la lettre J » pour James. Le collectif propose de travailler sur la composante de l'espace lors des mouvements dansés ensemble. Suite à une divergence sur l'évolution du dispositif de danse, la proposition d'écrire des courtes consignes émerge en IC15, ce qui permettrait aux élèves d'explorer les possibilités corporelles et les déplacements dans l'espace. Ce travail reste en suspens en raison des conditions sanitaires.

3) Schématisation A3 - année 3 (2021)

La reprise du travail commence par quatre réunions d'ingénierie consécutives, de IC16 à IC19. La schématisation montre la boucle B5, B6, B7 (Figure 38) ainsi que les hypothèses de travail

prises en œuvre dans les séances. Les trois premières sont des temps forts de notre travail : la rencontre avec la danseuse chorégraphe pour s'approcher de la pratique de la danse ; la synthèse des deux années précédentes ; les consignes longues et courtes ce qui déclenche la modification du dispositif de création chorégraphique.

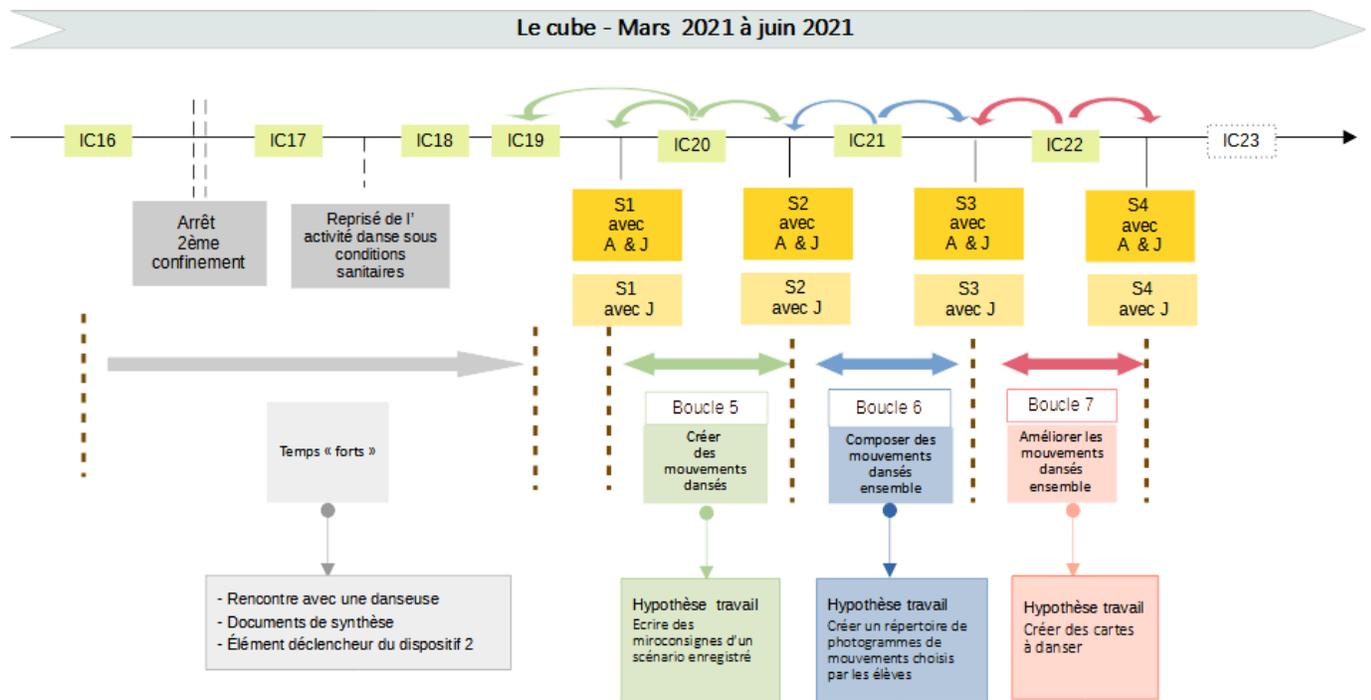


Figure 38 : Synthèse de la construction de l'analyse – année 3 (2021)

Le dispositif appelé « Le cube » a comme support des scénarios de microconsignes. Les situations microdidactiques analysées portent sur des mouvements dansés d'Alice, de James et de Nalee à partir du scénario « promenade avec le cube ». Le collectif propose d'écrire collectivement les microconsignes en IC19 et IC20, mettre en œuvre à nouveau un répertoire-photos construit par les élèves, en IC21 et des cartes à danser pour améliorer leurs mouvements dansés ensemble en IC22. Cela permettrait de reconnaître les capacités des élèves à composer des mouvements dansés ensemble.

Partie 2 – Analyses ingénieriques et didactiques

Cette deuxième partie est composée de quatre chapitres numérotés 6, 7, 8, 9 qui présentent les résultats des analyses des microépisodes sélectionnés, issus des réunions d'ingénierie coopérative et des situations didactiques.

Le sixième chapitre étudie le travail des membres de l'ingénierie lors de la première année de recherche (2019). Le collectif élabore un premier dispositif de danse « La bulle imaginaire » afin de rendre tous les élèves capables de créer et d'interpréter des mouvements dansés ensemble. La question principale est alors la suivante : comment amener les élèves à améliorer leurs mouvements créés pour composer ensemble ? Le collectif cherche à résoudre les problèmes rencontrés.

Dans le septième chapitre, le travail de l'ingénierie coopérative se poursuit en deuxième année de recherche, mais il est brutalement arrêté en raison de la pandémie de Covid 19 (2020). Cependant, les membres ont commencé à itérer le dispositif de danse « La bulle imaginaire », tout en cherchant à l'améliorer. Une divergence au sein du travail collectif est apparue ensuite à propos des changements à apporter à ce premier dispositif. C'est alors un temps en « suspens » qui a entraîné un « entre-deux » dispositif. Nous n'avons pas pu approfondir le travail en raison de la fermeture des écoles.

Le huitième chapitre présente la reprise du travail collectif, un an après la fermeture des écoles et dans des conditions sanitaires difficiles. À la reprise, une rencontre avec une danseuse-chorégraphe est organisée pour que les membres du collectif puissent parler sur la pratique de danse avec d'une connaissance. Puis, la dynamique de travail se centre sur les consignes données aux élèves, ce qui enclenche la mise en œuvre d'un nouveau dispositif de création chorégraphique, nommé « Le cube ».

Le travail collectif sur ce dispositif se poursuit dans le neuvième chapitre. Les membres construisent ensemble des supports didactiques, contribuant au processus de création et d'interprétation des mouvements dansés ensemble.

Chapitre 6 - Premier dispositif

« La bulle imaginaire »

L'objet de ce chapitre est de montrer comment le collectif construit le premier dispositif en danse « La bulle imaginaire » pour tous les élèves. L'enjeu de nos analyses est de comprendre en quoi ce dispositif permet à un élève, soutenu par l'Ulis, de créer et d'interpréter des mouvements dansés ensemble au sein d'un groupe chorégraphique en classe « ordinaire ». Ce dispositif consiste à amener tous les élèves de la classe à créer leurs mouvements dansés afin de construire une composition chorégraphique, c'est-à-dire de danser ensemble. Mais, le collectif rencontre trois problèmes dans les séances de danse : le « chaos » dans les séances, la place des élèves soutenu·e·s par l'Ulis et le mouvement dansé. Pour résoudre ces problèmes, les membres du collectif choisissent de travailler principalement sur le mouvement dansé. Le problème est le suivant : les élèves ont tendance à créer des mouvements considérés comme quotidien ou proches du mime, mais les professeur·e·s souhaitent que ces derniers deviennent des mouvements « faisant danse ».

Dans ce chapitre, nous commençons par le cadre d'analyse du dispositif de danse « La bulle imaginaire ». Puis, nous nous intéressons ensuite à trois temps de ce dispositif : l'amélioration des mouvements dansés créés par les élèves, la création de nouveaux mouvements dansés et la composition des mouvements dansés ensemble. Nous terminons par la synthèse de ce chapitre.

1. Cadre d'analyse du dispositif « La bulle imaginaire »

Le dispositif s'élabore lors de la première année de recherche. Nous en exposons le cadre d'analyse en commençant par le travail de l'ingénierie coopérative. Puis, nous présentons les éléments significatifs issus de six réunions collectives et quatre séances. Ensuite, nous explicitons le texte, support à la création chorégraphique. Nous présentons ensuite les singularités de Marius dont l'activité est ensuite analysée.

1.1 Début du travail de l'ingénierie coopérative

Le collectif s'est constitué de quatre professeur·e·s (P1, P2, P3, P4), de l'enseignante-coordonnatrice Ulis (Pulis) et de la chercheure (C). Lors de cette première année, P3 ne peut pas s'engager en raison de son emploi du temps incompatible. Il rejoindra le collectif lors de la

deuxième année. Quand nous débutons le travail de l'ingénierie, nous faisons émerger les trois problèmes que nous résumons ici.

- **Sentiment de « chaos » chez les enseignant·e·s dans l'activité danse**

Les quatre professeur·e·s expriment unanimement un sentiment de « chaos » dans leurs expériences antérieures de la pratique de la danse. La gestion du groupe classe leur est difficile en raison de l'organisation des séances : les élèves sont réparti·e·s en sous-groupes pour chercher des mouvements « faisant danse » et puis pour composer des mouvements dansés ensemble. Les professeurs expliquent qu'en sous-groupes, les élèves foisonnent d'idées, ou bien ils et elles s'amuse, un peu comme à la récréation, souvent par manque d'idées, ou se disputent. Tout ceci entraîne une très grande agitation en séance. Ensuite, quand arrive le moment de stabiliser leur composition, les élèves peinent à organiser les mouvements créés entre eux et à les répéter pour la mémoriser. Les professeur·e·s se retrouvent alors à soutenir les élèves en passant de groupe en groupe, mais surtout à gérer l'agitation au sein des groupes. Or, ils disent vouloir se détacher de la gestion du groupe c'est-à-dire de l'organisation spatio-temporelle pour se centrer sur le contenu du travail c'est-à-dire sur la création des mouvements par les élèves.

- **Le problème du mouvement dansé**

Les propositions des mouvements créés par les élèves ne correspondent pas aux attentes des professeur·e·s qui les perçoivent souvent comme des gestes du quotidien ou comme du mime. Il leur est difficile de faire évoluer ces gestes en mouvements pouvant être qualifiés de dansés. Alors, les professeur·e·s se mettent à imposer aux élèves ce qu'ils et elles pensent être des mouvements dansés pour arriver à leurs attendus chorégraphiques. Or, cette manière d'agir ne leur convient pas. Ils et elles souhaiteraient créer des situations qui permettent aux élèves d'améliorer eux et elles-mêmes leurs mouvements dansés ensemble.

- **Place des élèves soutenu·e·s par l'Ulis**

Les élèves soutenu·e·s par l'Ulis ne sont présents dans les classes ordinaires que pour certaines matières. Ils et elles sont généralement respecté·e·s par autrui, mais pour autant ils et elles ne sont pas considéré·e·s vraiment comme appartenant au collectif de la classe ordinaire. Ils et elles sont avant tout des élèves « d'Ulis ». Toutefois, lorsque ces élèves sont en activité danse, ils et elles sont dans des sous-groupes avec les autres. Mais, au sein même du sous-groupe, leurs propositions sont peu ou pas prises en compte, même avec le soutien des professeur·e·s. Or, une

« inclusion réussie » demanderait à ce que leurs mouvements ou leur singularité soient pris en considération dans le travail afin de ne pas être « à côté ».

Parmi les trois problèmes exposés ci-dessus, le collectif choisit de travailler sur celui du mouvement dansé, c'est-à-dire sur le savoir danser, se centrant ainsi sur la dimension épistémique du dispositif de danse de création chorégraphique. Nous verrons comment les deux autres problèmes seront résolus au fur et à mesure de l'avancée du travail collectif.

1.2 Éléments significatifs des réunions d'IC et des séances de classe

Le projet des professeurs de CM1 consiste en la création d'un spectacle commun sur le thème de l'illusion. Nous analysons en particulier le projet mené avec la classe du professeur (P1), scolarisant Marius. P1 a choisi l'histoire d'une « bulle imaginaire », telle une bulle de savon prise délicatement dans les mains. L'idée n'est pas de raconter l'histoire de cette bulle, mais d'utiliser cette idée comme guide permettant aux élèves de créer ensemble des mouvements en leur donnant ainsi du sens.

Nous commençons par la présentation globale de la première année de recherche, de janvier 2019 à juin 2019. Puis, nous mettons au jour les éléments significatifs, d'une part dans les réunions d'IC, d'autre part dans les séances réalisées en classe, qui sont analysées.

▪ Vue globale

La préparation du projet de spectacle sur scène s'est déroulée sur 12 réunions collectives d'ingénierie coopérative (IC) et de 10 séances de danse. Le schéma (Figure 39) montre le déroulé temporel de la première année (2019) de la recherche.

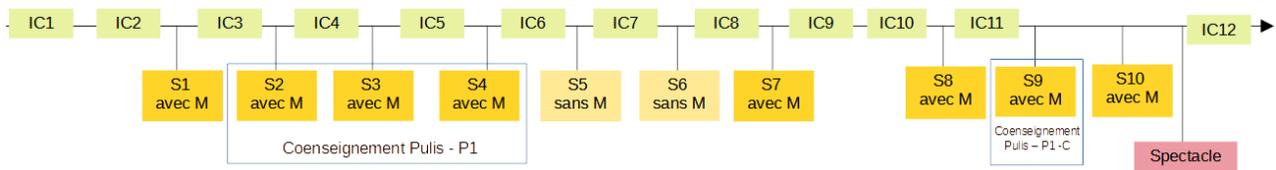


Figure 39 : Schéma, déroulé temporel de l'année 1 – 2019

Les réunions d'ingénierie durent en moyenne une heure et les séances entre 50 minutes à une heure. Marius (M) est présent aux séances S1, S2, S3, S4, S9, S10. Les séances S2, S3, S4, S9 sont menées en coenseignement par P1 et la professeure d'Ulis (Pulis). Pulis et Marius sont absents aux séances S5, S6, S7, S8. Pulis est également absente de IC6 à IC10 en raison d'une

formation d'enseignante spécialisée. P1 et C ont donc travaillé ensemble sur ces temps-là. En S9, la chercheuse intervient avec P1 et Pulis pour la continuité des séances.

▪ **Éléments significatifs des réunions sélectionnées**

Les analyses de ce chapitre sont issues des réunions IC4, IC5, IC6, IC8 et IC11 parce qu'elles encadrent les séances avec Marius. Les réunions IC4, IC5, IC6 portent sur les mouvements dansés créés par les élèves. Les réunions IC8 et IC11 concernent la structuration et l'amélioration des compositions, conçues à partir des mouvements des élèves. Lors des échanges, des extraits de films, issus des captations des séances, sont observés par les membres du collectif. Le support vidéo a un rôle important pour le travail du collectif.

Le tableau 1 présente les éléments significatifs soit de l'observation-interprétation de l'activité des élèves *in situ*, par l'intermédiaire des vidéos, soit du dialogue ingénierique relevant du dispositif didactique.

Date Intitulé Lieu	Durée	Présence	Visée des actions	Éléments choisis des réunions d'ingénierie coopérative
12/03/19 IC4 Hall d'entrée à l'étage des classes de CM1	40'	P1 P2 Pulis C	Améliorer de la qualité des mouvements dansés des élèves	Observation-interprétation de l'activité des élèves <i>in situ</i> - Repérer les mouvements qualifiés de « faisant danse » à partir d'extraits de mouvements créés par les élèves Dialogue ingénierique relevant du dispositif didactique - Aborder le problème de l'utilisation d'un lexique pour améliorer la qualité du mouvement, mais dont le sens est flou « amplifier, enrichir, préciser, exagérer ». - Proposer un codage pour garder en mémoire
21/03/19 IC5 Hall CM1	50'	P1 P2 Pulis C	Augmenter du nombre de mouvements dansés créés	Observation-interprétation de l'activité des élèves <i>in situ</i> - Commenter la réalisation de Marius en S3 - Observer les intentions du mouvement dansé Dialogue ingénierique relevant du dispositif didactique - Comprendre le sens du mot « enrichir » - Proposer des photos de mouvements - Augmenter le nombre des mouvements dansés créés - Créer une nouvelle situation : « relais des mouvements »
28/03/19 IC6 Hall CM1	1h	P1 P2 C	Pérenniser des mouvements dansés par les élèves	Observation-interprétation de l'activité des élèves <i>in situ</i> - Observer les mouvements dansés de Marius en S1 et S4 Dialogue ingénierique relevant du dispositif didactique - Créer un répertoire-photos et d'un montage film
25/04/19 IC8 Hall CM1	45'	P1 P2 C	Expliquer la création du répertoire-photos	Dialogue ingénierique relevant du dispositif didactique - Commencer à changer la pratique professorale avec la reconnaissance de mouvements créés par les élèves comme « faisant danse »

02/05/19 IC11 Hall CM1	45'	P1 P2 Pulis C	Améliorer des compositions des mouvements dansés ensemble	Observation-interprétation de l'activité des élèves <i>in situ</i> - Reconnaître des mouvements dansés de Marius Dialogue ingénierique relevant du dispositif didactique - Redonner une place à Marius (absences à 4 séances)
-------------------------------------	-----	------------------------	---	--

Tableau 1 : Éléments significatifs des réunions en IC

Ces éléments significatifs permettent de mettre au jour la manière dont le dispositif de danse « La bulle imaginaire » se construit progressivement au fur et à mesure du dialogue d'ingénierie.

▪ **Éléments significatifs des séances sélectionnées**

Les analyses de ce chapitre sont issues des séances S3, S4, S6, S9. Lors des séances, le travail de création se fait en sous-groupes de 4 à 8 élèves, l'effectif global de la classe étant de 26 élèves. Le tableau 2 présente les éléments discutés sur le mouvement « faisant-danse » de l'élève Marius.

Date Séance Lieu	Durée	Visée didactique	Éléments choisis pour l'analyse <i>a posteriori</i>
14/03/2019 S3 Salle polyvalente	40'	Créer une composition de mouvements dansés ensemble	- Créer une composition au sein du sous-groupe de Marius en intégrant un mouvement : bulle au sol
21/03/2019 S4 Salle polyvalente	55'	Créer un mouvement dansé	- Créer son mouvement individuel à partir de la contrainte « être au sol » - Composer des mouvements au sein du sous-groupe de Marius : les mouvements se font les uns après les autres
04/04/2019 S6 Classe	55'	Choisir des mouvements dansés	- Regarder le répertoire de photos et le montage vidéo des mouvements
02/05/2019 S9 Salle polyvalente	55'	Améliorer des compositions de mouvements dansés ensemble	- Créer un mouvement dansé (Marius) pour l'intégrer dans une chorégraphie en sous-groupe (nouveau sous-groupe)

Tableau 2 : Visée didactique et éléments significatifs des séances S3, S4, S6, S9

Ces éléments significatifs ont été retenus parce qu'ils donnent à voir le travail de Marius au sein de son sous-groupe chorégraphique.

1.3 Texte « la bulle imaginaire », support à la création chorégraphique

Ce texte est le support à la création proposé par P1. Il est lu en entier aux élèves lors des deux premières séances S1 et S2. Ce texte n'a pas été conçu pour que les élèves en suivent la narration, mais pour induire chez eux et elles des mouvements dansés. L'idée est qu'ils et elles s'en inspirent pour créer leurs mouvements, tout en étant libres de choisir les passages qui leur conviennent.

Nous sommes tout au début de notre ingénierie quand P1 propose ce texte aux élèves de sa classe. Il n'a pas été soumis aux membres de l'IC. Cependant, nous proposons ici d'analyser le texte pour mieux comprendre ce qui est en jeu et d'analyser qu'il peut permettre aux élèves de créer. Quatre dimensions en rapport avec l'objet « bulle imaginaire » retiennent notre attention et peuvent se référer à quatre formes-représentations⁵³ entrelacées : sémiose de l'objet (rose), relation à l'objet (vert), émotion de la relation (violet), mouvement avec l'objet (bleu).

La bulle imaginaire

« Souffler une bulle de savon très légère, la poursuivre sans la lâcher du regard, la laisser retomber et la reprendre dans sa main sans la casser. Vous êtes intrigués ! L'enfermer dans ses deux mains, la petite bulle nous emporte, nous entraîne par la main lentement de plus en plus rapidement et dans tout l'espace scénique, puis haut bas. Ça vous amuse. Ensuite, elle s'arrête. On découvre à présent une petite bille, elle saute et on l'avale. Vous êtes surpris. Elle parcourt tout votre corps et roule dans votre bras jusqu'au bout de la main en s'attardant au niveau du coude, revient vers l'autre bras jusqu'au bout de l'autre main. Au passage de la bille, votre corps ondule. Elle redescend le long de votre colonne vertébrale, tourne dans votre bassin et descend dans la jambe, puis dans l'autre jambe, puis elle vous chatouille au passage et elle ressort par la bouche. Elle grossit maintenant. Elle devient une balle de la taille d'une balle de tennis. Ça vous amuse aussi. Vous la lancez, vous la rattrapez dans la main, vous jouez avec elle. Elle retombe au sol et vous la poursuivez. Elle s'arrête et elle grossit maintenant. Elle fait la taille d'un ballon de basket ou plutôt d'un plus gros ballon comme un médecine-ball, un ballon pour faire du King Ball. Puis elle est très lourde. Vous tentez de la soulever, de la trainer. Vous êtes essoufflés. Elle s'arrête maintenant et puis elle redevient très légère. Vous la portez, vous la lancez et elle rebondit. Vous la suivez du regard. Vous vous asseyez sur elle. Elle glisse, elle gonfle et maintenant elle fait une très grosse bulle, deux fois votre taille dans laquelle vous touchez les contours. Puis vous rentrez à l'intérieur et là à l'intérieur, vous touchez les contours. Vous commencez à avoir peur. Vous tapez sur les parois. Elle finit par exploser comme une bulle de savon. »

⁵³ Les formes-représentations sont un système de signes qui permettent d'enseigner, d'apprendre, d'enquêter et d'imiter, en particulier d'imiter la culture d'une pratique qui est ainsi représentée. (CDpE, 2024, glossaire)

Nous relevons quatre dimensions dans ce texte :

- **La dimension sémiotique** du mouvement dansé est donnée par l'imaginaire d'une sphère : « bulle de savon », « bille », « balle », « KingBall », « ballon de basket ». La sensation et la perception diffèrent selon la « forme-représentation » de la sphère. Si l'on imagine « une bulle de savon », elle renvoie à la légèreté, à l'éphémère, à la fragilité. Si l'on imagine une « bille », elle peut être celle du jeu de récréation ou celle d'une cartouche d'encre. Si l'on imagine une « balle » ou un « ballon », ces objets évoquent la solidité ou la dureté, mais également un jeu sportif, les passes et les rebonds dans un jeu collectif.

- **La dimension relationnelle** entre l'élève et la bulle a deux registres. Dans le premier, la bulle imaginaire s'impose dans le dialogue avec l'élève. La bulle fait l'action et agit sur l'élève, « la petite bulle nous emporte, nous entraîne par la main ». L'élève n'est plus à l'initiative de l'action sur et avec la bulle, « elle parcourt tout votre corps », « elle s'arrête ». Dans le second, l'élève agit sur la bulle, « vous la lancez », « la rattrapez ». Il ou elle reprend la main sur la bulle qui est alors à sa disposition.

- **La dimension émotionnelle** à cette bulle imaginaire apparaît soit explicitement par le fait d'être « surpris », « intrigué » ou d'avoir « peur », soit implicitement avec la bille « avalée », faisant référence à un danger ou à un étouffement.

- **La dimension au mouvement dansé propre** (Laban, 1963/2003) est présente également par la composante de l'espace « haut bas », du temps « lentement » « rapidement », du corps « main » « coude » « jambe » « lourd » et du flux avec un mouvement retenu, « vous tentez de la soulever » et un mouvement libéré « souffler une bulle de savon très légère ».

1.4 Marius, élève soutenu par le dispositif Ulis

Marius est soutenu par l'Ulis l'année scolaire 2018-2019. Il s'agit de sa première année dans cette école. Il est âgé de 11 ans. Il est reconnu en situation de handicap, avec des troubles autistiques. Sa famille n'a pas souhaité qu'il soit soutenu par une Ulis TED, trouble envahissant de développement. Nous présentons quelques singularités de Marius, relevées par la professeure de l'Ulis. Il s'agit de certains gestes répétitifs comme la fixation sur un objet (trousse de petits jouets), une idée fixe (vouloir sa toupie), une relation complexe aux autres (à un seul ami de référence, rejet d'autrui), des interactions/réactions hors du contexte (faire des bruits dans l'oreille de son camarade, se jeter sur autrui).

Le trouble du spectre autistique est présenté classiquement par « les altérations qualitatives des interactions sociales et de la communication verbale et le caractère répétitif et restreint des intérêts, activités et comportements » (Philip, 2012, p. 76). La plupart des enfants avec autisme utilisent aussi leur corps comme une forteresse dans laquelle ils s'abritent pour se protéger de l'extérieur (Nominé, 2013). Ces enfants communiquent par leur corps, leurs sensations, leurs perceptions et leur terreur (Maiello, 2011). Au premier abord, la danse peut paraître une activité peu adaptée pour ces élèves (Roncin & Loquet, 2008) parce qu'elle implique un ajustement de la relation à son propre corps, comme s'équilibrer ou limiter son déséquilibre, explorer ses sensations, communiquer avec ses pairs. Dans l'activité danse, Marius évolue au sein d'un sous-groupe chorégraphique dans lequel les échanges sont nécessaires pour se mettre d'accord, mais aussi pour exprimer ses difficultés afin de créer une composition de mouvements dansés ensemble. Au regard de la singularité de Marius, ce contexte peut être vu comme non adapté à sa situation de handicap.

2. Amélioration d'un mouvement dansé : bulle au sol

Les enseignants observent suite à la séance S2, que le support du texte de la bulle imaginaire permet aux élèves de créer des mouvements. Toutefois, le problème rencontré par le collectif réside dans le fait que certains de ces mouvements sont considérés comme des gestes du quotidien et pas assez comme « faisant danse ».

Dans cette section, nous présentons tout d'abord, les deux constats/nécessités identifiés par le collectif lors de la réunion IC4, à la suite à la séance S2. Il en découle alors la question : comment faire ce passage du geste du quotidien au mouvement dansé ? Vient alors l'hypothèse de travail prenant appui sur des mouvements créés par les élèves considérés comme « faisant danse » par le collectif. Ensuite, nous contextualisons l'analyse didactique en précisant le déroulé de la séance S3 et le contexte de l'épisode choisi. Puis, nous analysons l'activité de Marius, élève avec autisme. Pour finir, une synthèse est proposée en appui sur les notions sur les notions travaillées en TACD.

2.1 Constats/nécessités - question - hypothèse de travail

Nous explicitons les deux nécessités, issues de constats fondés sur les observations des membres de l'IC à l'issue de la séance S2, la question et l'hypothèse de travail, centrées sur le mouvement dansé.

Constats-nécessités

Les constats/nécessités sont les suivantes : a) rebondir sur les propositions de mouvements dansés créés par les élèves, b) définir les mots utilisés par les professeur·e·s impliqué·e·s dans l'IC, considérés comme des mots-valises

a) rebondir sur les propositions de mouvements dansés des élèves

Lors de la réunion IC4, la chercheuse (C) rapporte les propos de la professeure de l'Ulis, Pulis, exprimés de manière informelle dans la salle des maîtres après la séance S2. La réunion débute avec cette proposition :

00:00	C	Elle [Pulis] me dit, ce serait bien que je prenne plus de temps dans la mise en danse pour explorer les mouvements des enfants . Elle me dit ça va être trop long et après on a moins de temps pour la création . À l'écouter, je m'étais dit peut-être qu'il faut rebondir sur des propositions d'enfants.
-------	---	--

Pulis suggère de prendre le temps d'« explorer les mouvements des élèves ». Elle porte attention aux mouvements créés par des élèves lors de la mise en danse, au début de la séance, et souhaiterait leur accorder de l'importance. Elle propose de faire des propositions des enfants une source pour l'action professorale.

Toutefois, elle énonce une tension entre le temps de mise en danse et le temps d'exploration. Le premier se ferait au détriment du deuxième. Or, l'avancée du temps de la séance est un point essentiel, car il n'est pas extensible. Les différentes phases de la séance (mise en danse, exploration, présentation) structurent cette temporalité.

Ajoutons que l'emploi du « je » par Pulis positionne celle-ci de plain-pied en tant que professeure « ordinaire » de la classe, sur le temps de mise en danse. En effet, la place très souvent accordée à un ou une enseignant·e spécialisé·e est seconde, c'est-à-dire celle de l'aide ou du soutien aux élèves dans une classe ordinaire.

b) Préciser les mots « enrichir, préciser, amplifier, exagérer »

Lors de la séance 2, la chercheuse a remarqué que les mots « enrichir, préciser, amplifier, exagérer » sont souvent employés lors de consignes données aux élèves ou dans les échanges. L'extrait qui suit est issu de la consigne donnée en S2 par le professeur P2.

P2 : [...] « On va reprendre le travail de la dernière fois l'idée c'est de **l'enrichir**. J'ai aussi dit de le préciser, ça veut dire être capable de, peut-être d'être **plus précis**. C'est qu'on disait l'autre jour, être **plus précis sur ces mouvements**. [...] On dit qu'on **peut l'enrichir aussi dans l'espace**. Peut-être que dans l'espace y a des choses qui peuvent se passer. On a aussi dit tout à l'heure **dans le rythme**.

Comme l'utilisation de ces mots flous questionne la chercheuse, ils sont introduits et questionnés lors de la réunion (IC4). Ces mots adressés aux élèves peuvent en effet être considérés comme des mots-valises qui peuvent poser des problèmes de compréhension aux élèves.

00:22	C	Vous avez trois mots qui reviennent, préciser, enrichir, amplifier . Toi [P1] (apparaît) moins amplifier (mais) enrichir.
00:34	P1	J'ai mis amplifier en dernier.
00:36	C	Tu l'as mis aussi ?
00:37	P1	Oui
00:38	C	C'est un mot que tout le monde utilise plein de fois (en parlant de P2, P1).
00:40	P1	Je n'ai pas dit amplifier .
00:42	C	Enrichir, non ?
00:43	P1	Exagérer .

En tant qu'observatrice extérieure, la chercheuse fait ressortir ce qu'elle perçoit comme des habitudes des professeur·e·s. P1 acquiesce et précise que le mot « exagérer » (00:43) est employé à la place d'« amplifier » (00:40). Cependant, exagérer est aussi un mot polysémique. Un peu plus loin dans l'échange, P2 dit que les mots sont expliqués.

10:42	P2	Après, le mot , il n'est pas livré sans explication .
10:49	C	Oui, mais vous l'expliquez, mais même en l'expliquant .
10:51	P1	Moi je l'explique, mais je ne perçois pas réellement . Par exemple, quand je dis exagérer, je vois globalement ce que ça peut être. Mais je n'arrive pas à l'expliquer de manière très précise en fait.

Le mot, même expliqué, reste plus flou pour P1 et la chercheuse, ce qui sous-entend que l'explication de ce mot n'est pas toujours suffisante pour le comprendre, que ces mots ne coïncident pas avec des actions.

De ces constats-nécessités émergent deux éléments. Tout d'abord, la pratique des élèves se réalise dans l'action conjointe entre élèves et professeur·e. De plus, l'élève peut devenir source de l'action professorale, en étant aussi source de son mouvement créé. Puis, dans le langage, les mots utilisés par les professeur·e·s peuvent soulever des problèmes de compréhension de ce qu'il y a à faire par les élèves. Ce « pseudo-jargon » (Toullec-Théry, 2021) nécessite d'être explicité lors des dialogues d'ingénierie, pour qu'il devienne un langage commun à tous, à l'attention des élèves. L'enjeu est de construire un arrière-plan commun, associant professeur·e·s et élèves pour permettre aux élèves à créer leur chorégraphie. En effet, ce pseudo-jargon en reste à des mots sans pratique du ou de la danseur·se.

▪ **Question formulée par le collectif**

Le problème rencontré par le collectif est que certains mouvements sont considérés comme des gestes du quotidien. Pour les améliorer, les professeur·e·s emploient les mots-valises précédemment cités pour qu'ils deviennent des mouvements « faisant danse ». La chercheuse prend alors appui sur le mouvement créé par Noé, élève de CM1.

01:14	C	Par exemple, tu vois ce que fait Noé . Si vous [les professeurs] décidez de prendre ce geste-là (proposer le geste de Noé à la classe), tout le monde à l'échauffement [mise en danse] prend le geste de Noé qui vient le remonter.
01:25	P1	Oui
01:26	C	Comment le geste de Noé, on peut le préciser . Par exemple, il glisse , alors est-ce qu'il glisse d'abord la jambe et après il met la main ? Où est-ce qu'il met la main ?

La chercheuse (C) s'appuie sur un exemple « prendre ce geste-là » (01:14) et proposer de réfléchir ensemble à comment le mouvement de Noé peut être « précisé » (01 : 26). La chercheuse décrit le déroulé des actions observées (en appui sur la vidéo) chez Noé, dans la temporalité de son mouvement : « il glisse d'abord la jambe » - « après il met la main » (01:26). Ce faisant, elle suggère que le mouvement voyage dans un certain espace-temps. Le mouvement dansé ne se limite pas aux seuls points de départ A et d'arrivée B d'une action. Ce qui importe pour C, c'est l'espace-temps entre ces deux points du mouvement en train de se faire. Le terme de voyage réfère à la définition que donne Laban (1963/2003) du mouvement dansé : « la jonction de ces deux points trace le “parcours” le long duquel voyage le mouvement » (p. 105). Ainsi glisser la jambe puis la main devient l'une des « petites actions perceptibles » qu'il s'agit de décrire avec finesse pour « préciser » le mouvement de Noé (01:26). Le terme glisser évoque une certaine qualité de tonicité du mouvement - doux, lisse, sans secousse - ayant pour effet de suggérer un mouvement habité, doté d'une propre intériorité, autrement dit un mouvement qui n'est pas vide.

La discussion se poursuit avec le mot « exagérer », fréquemment utilisé par les professeur·e·s

02:50	C	Exagérer , est-ce que c'est de l'état A à l'état B, que là il [le mouvement] est exagéré. Dans le sens, il est mis en plus grand ou il est mis en valeur à partir d'un élément du corps ou par rapport à l'espace . Je ne sais pas.
03:10	P1	Oui, oui.
03:11	C	Tu vois ce que je veux dire.
03:11	P1	Pour moi c'était mettre en plus grand . comment dire. C'est ça, ce que je disais exagérer, c'était par exemple comment enfin transformer ce truc-là (mouvement Noé) comment transformer euh une sorte de mime ça ne me gêne pas, mais

C se demande quel est le sens « exagérer » (02:50). Pour P1, c'est « mettre plus grand ». Il enchaîne sur « comment transformer une sorte de mime » (03:11). La question du mime ou du geste quotidien émerge. Elle se révèle prégnante pour les membres du collectif. Pour P1, le mot exagérer dans une consigne aurait comme effet la transformation d'un geste mimique en mouvement dansé.

En analysant les gestes de l'élève, la chercheuse (C) tente de transformer ce pseudo-jargon (des mots sans pratique) en jargon (un langage de métier commun).

Partant d'une description des pratiques des élèves, et de l'explicitation des mots « préciser » et « exagérer », le collectif se demande : comment faire pour passer du mime ou geste du quotidien, créé par l'élève à un mouvement faisant danse ?

Pour résumer le cheminement du collectif, nous proposons le schéma suivant (Figure 40).

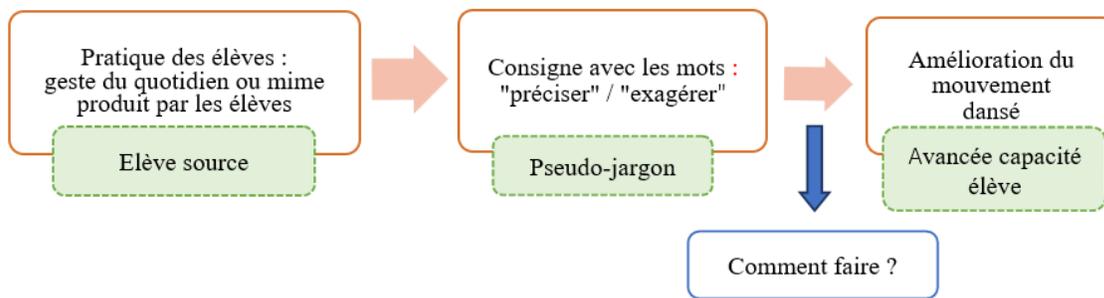


Figure 40 : Schéma-synthèse IC4, constats/nécessités – question

Nous reformulons le cheminement ainsi : les élèves sont à la source de leurs propres mouvements. Pour améliorer leurs mouvements, les professeur·e·s produisent un pseudo-jargon pour permettre une avancée du temps didactique de la situation en faisant évoluer les capacités des élèves.

À la suite de la question « comment faire » ce passage, le collectif propose une hypothèse de travail.

- **Hypothèse de travail**

Lors de la réunion, le collectif a regardé des extraits du film de la séance S2. P1 identifie un mouvement dansé sur la vidéo, celui d'Oriane, élève de CM1.

06:31	P1	Je ne sais pas si elle fait de la danse. Là regarde Oriane. Elle a des mouvements précis enfin vraiment de danse.
06:51	P1	Là, par exemple, elle tourne la tête.
06:54	C	Je trouve que ce qui fait danse, c'est quand ils [les danseurs] ont un transfert de poids
07:03	P1	Oui, tu as raison. Mais ça peut être la tête qui te fait transférer le poids, non ?

P1 identifie un mouvement d'Oriane comme faisant-danse pour lui : « elle a des mouvements précis enfin vraiment de danse » (06:31). L'échange se centre alors sur une « petite action perceptible » permettant de « préciser » le mouvement avec l'exemple « la tête tourne » (06:51). La chercheuse introduit alors un paramètre « le transfert de poids ». Suite aux échanges, le paramètre de « poids » corporel et de « transfert de poids » est considéré par le collectif, comme « faisant danse ». Ce paramètre est confirmé par les travaux de Laban (1963/2003). Le professeur questionne : « ça peut être la tête » qui est à l'origine du transfert du poids.

Le collectif se met d'accord sur l'idée de prendre appui sur quelques mouvements créés par les élèves, considérés comme faisant danse par le collectif afin de les travailler lors de la phase de mise en danse en S3.

19:00	P1	Du coup [...] j'aimerais bien identifier/préciser chaque mouvement [...]
21:54	Pulis	Là, ça serait que reproduire. Ce ne serait pas enrichir. Essayer de décomposer.
21:58	P1	Pour dire pour après enrichir
21:59	Pulis	Pour prendre conscience que
22:00	P1	Parce qu'au début, ils reproduisent pour pouvoir enrichir après. Parce que c'est vrai, que dans tout ce qu'on a (fait) en danse depuis plusieurs années, ce qui manque la qualité du mouvement, du geste, tu vois. Quand je vois toutes les vidéos (des années passées), c'est bien ils ont fait de la danse.
22:24	C	Oui, oui
22:25	P1	Mais il manque, ce que j'ai déjà vu dans les vidéos de d'autres, il manque cette énergie ou cette précision dans les gestes, tu vois, ça a moins de sens [...]

P1 propose d'identifier et de préciser chaque mouvement d'élève (19:00). Pulis relève qu'il s'agit de faire reproduire le mouvement (21 : 54), dans le sens de refaire plus ou moins fidèlement quelque chose. Les élèves prendraient alors conscience du « voyage » du mouvement dansé. Ils et elles essaieraient de le « décomposer » pour percevoir les petites actions du mouvement. Pour P1, la reproduction « imitative » d'un mouvement serait une étape avant de « pouvoir enrichir » (22 : 00). Cette étape permettrait de travailler la précision d'un geste pour avoir une qualité du mouvement.

L'hypothèse de travail est qu'en introduisant une description de mouvements créés par les élèves, ils et elles les reproduiraient et les enrichiraient, ce qui leur permettrait d'améliorer leur mouvement dansé.

Le schéma suivant (Figure 41) reprend le précédent et introduit l'hypothèse de travail.

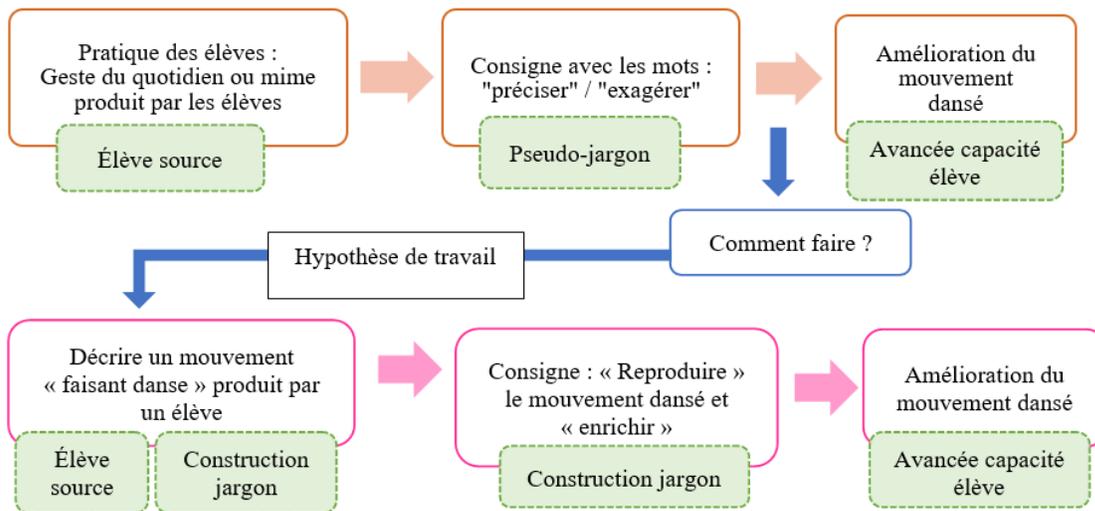


Figure 41 : Schéma synthèse IC4, constats/nécessités - question – hypothèse

Nous reformulons l'hypothèse de travail : la construction d'un jargon s'élaborerait à partir de la description des mouvements considérés comme faisant-danse dont l'élève serait à la source. L'élève serait alors source de l'action professorale. Ce jargon en construction permettrait d'améliorer leurs mouvements dansés et d'avoir une avancée du temps didactique de la situation, ce qui ferait évoluer leurs capacités.

En fin de réunion d'IC4, le collectif construit la séance S3 à partir de cette hypothèse de travail.

2.2 Contextualisation de l'analyse didactique

Pour contextualiser notre analyse, nous présentons le déroulé de la séance S3 et l'épisode choisi de l'activité de Marius.

▪ Déroulé de la séance S3

Nous décrivons le déroulement succinct de la séance, et précisons la répartition des rôles des professeur.e.s en coenseignement lors de ce déroulement (Tableau 3). Quatre grandes phases se dégagent : description de mouvements, mise en danse, exploration, présentation de la chorégraphie.

Phase (durée) Modalité	Tâches demandées aux élèves	Rôles de P1 et Pulis	Photogrammes
Description de mouvement (9'26) Collective	Décrire 2 mouvements distincts préalablement visionnés en classe ; description reformulée et synthétisée par C). La bulle en l'air (créée par Oriane) Prendre loin la bulle, souffler dessus en avançant la tête et on avance les bras le long du corps en soufflant sur la bulle, suivre la bulle en marchant sur la demi-pointe des pieds. (paroles des élèves) La bulle au sol créée par Marie) faire venir la bulle avec les bras arrondis et tourner rapidement sur soi-même pour arriver à terre. (paroles des élèves)	P1 (cercle jaune) énonce la consigne et aide à la description du mouvement tandis que Pulis (cercle bleu) écrit et lit la description faite par les élèves. Pulis aide également à la description du mouvement.	  
Mise en danse (3'29) Individuelle	Reproduire ces 2 mouvements dans l'espace de la salle.	Pulis énonce la consigne tandis que P1 s'occupe de la musique. P1 et Pulis observent la manière dont les mouvements sont dansés par les élèves.	 
Exploration (13'55) Groupe chorégraphique de 2 à 4 élèves	Construire une chorégraphie comprenant les 2 mouvements cités précédemment : « bulle en l'air » et « bulle au sol ».	Pulis et P1 se sont répartis les espaces de travail. Chacun régule le travail d'une demi-classe, en passant dans chaque groupe chorégraphique.	

Présentation (11'59) Spectateurs/danseur	Présenter les créations chorégraphiques à la classe.	Pulis installe l'espace scénique. P1 énonce la consigne. P1 et Pulis sont spectateurs. P1 commente les réalisations.	
---	--	---	---

Tableau 3 : Tâches des élèves et rôles des professeurs en S3

Nous précisons que chaque professeur.e enseigne le même contenu aux élèves. La répartition des rôles montre un coenseignement pouvant être qualifié de « partagé » (Tremblay, 2015a ; Tremblay & Toullec-Théry, 2020). Les enseignants agissent en tandem et aident les élèves lors de la description des mouvements, la mise en danse et la présentation. Puis il et elle agissent en parallèle lors de la recherche chorégraphique, Pulis travaillant avec le demi-groupe dans lequel participe l'élève avec autisme.

- **Contexte de l'épisode**

Nous opérons maintenant une analyse didactique d'un mouvement dansé ensemble, auquel participe l'élève Marius en séance S3. L'épisode choisi pour l'analyse commence à la dix-neuvième minute de cette séance. Il correspond à la demande faite aux élèves de créer une courte chorégraphie et à la présentation de cette dernière. L'épisode concerne le sous-groupe de quatre élèves, Marius, Emile, Ellie et Sam. Nous observons Marius dans sa danse depuis le travail de création au sein de son groupe chorégraphique, jusqu'à la présentation de la composition face à un public.

2.3 Analyse de l'activité de Marius

L'analyse de l'activité de Marius se fait *via* 6 extraits : les mouvements dansés ensemble au sein du groupe chorégraphique (4 extraits) ; les mouvements dansés ensemble face à un public (2 extraits).

Voici l'extrait de la consigne donnée aux élèves par P1 au début de l'activité.

P1 : [...] vous allez travailler **par deux** maintenant pendant dix minutes et vous allez devoir produire une chorégraphie c'est une suite de, **je vais rajouter, de 4 ou 5 mouvements**, dans laquelle **il doit y avoir ces 2 mouvements-là** soit à la suite soit détachés. Vous pouvez répéter plusieurs fois d'accord, mais **ils doivent être identiques à ce qu'on vient d'écrire** vous **pouvez les y rajouter les enrichir** comment **en les faisant plus lentement en y rajoutant des émotions** [...] des choses par exemple [...] je prends la bulle doucement calmement je souffle rapidement dessus [...]

Cette consigne est dense et complexe. Elle comprend : la reproduction à l'identique des mouvements décrits ; un enrichissement par un ralentissement ou des émotions ; un ajout d'autres mouvements dansés. P1 indique dans le même temps des éléments propres aux mouvements dansés et propres à la composition chorégraphique.

- **Mouvements dansés ensemble au sein du groupe chorégraphique**

Nous décrivons ici plus précisément le mouvement « bulle au sol » (élaboré par Marie), décrit collectivement dans le tableau 4 afin de comprendre comment il s'est construit pour Marius. Les quatre élèves du groupe sont identifiés par la ou les initiales de leur prénom : Marius (M), Ellie (El), Sam (S), Emile (Em). L'extrait 1 (Tableau 4) correspond au 2^e essai de ce mouvement, chaque enfant le réalisant à son propre rythme.

	<p><i>Marius se déplace latéralement, les bras le long du corps, sans donner l'impression de soutenir la bulle.</i></p> <p><i>Ellie fait un tour sur lui-même tout en descendant au sol, bras pliés, mains proches, paumes vers soi, buste penché vers l'avant comme pour poser la bulle au sol.</i></p> <p><i>Sam tourne sur lui-même, le buste plutôt droit, bras pliés, les mains jointes tout en descendant, comme pour garder la bulle pour lui.</i></p> <p>(TdA 34 à 20'27)</p>
	<p><i>Marius commence un premier quart de tour.</i></p> <p><i>Ellie est arrivé au sol tandis que Sam continue son tour en s'accroupissant davantage.</i></p> <p>(TdA 35 à 20'28)</p>

	<p><i>Marius, avec un autre quart de tour sur lui-même, continue de descendre.</i></p> <p><i>Ellie commence déjà à se relever tandis que Sam poursuit sa descente au sol dos droit vers le sol.</i></p> <p>(TdA 36 à 20'29)</p>
	<p><i>Marius arrive au sol avec un dernier quart de tour sur lui-même tandis qu'Ellie et Sam se sont relevés, en position debout avec leurs mains jointes comme pour amener la bulle vers le haut.</i></p> <p>(TdA 37 à 20'30)</p>

Tableau 4 : Extrait 1, la bulle au sol – 2^e essai

Ellie et Sam s'engagent dans un tour sur eux-mêmes en descendant au sol, le bord des mains joint, comme s'ils soutenaient délicatement de leurs mains, la bulle imaginaire (photos 1 et 2) et voulaient l'accompagner vers le sol. Puis ils se relèvent aussitôt du sol sans s'arrêter comme pour amener la bulle à sa position initiale (photos 2 et 3). Le mouvement de Marius prend une forme différente. En comparant les photos 1 et 4, Marius est placé à proximité de Sam et Ellie au début de ce mouvement (photo 1) et se trouve ensuite décalé vers la droite du groupe (photo 4).

Pour mieux comprendre ce déplacement, nous proposons le schéma suivant (Figure 42).

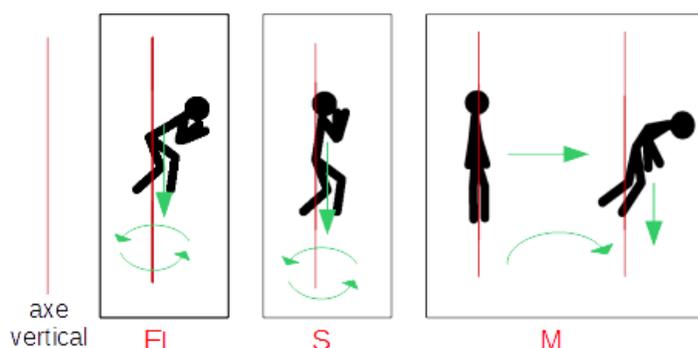


Figure 42 : Schéma des tours réalisés par les 3 élèves Ellie, Sam et Marius

Ellie et Sam ont leur bassin placé dans l'axe vertical géocentré au-dessus des appuis au sol, leur donnant ainsi un équilibre corporel nécessaire à leur tour. Cet équilibre du bassin au-dessus des appuis-pieds (ou « équilibre par le bas » du corps) leur permet de soutenir la bulle dans leurs

mains, la faisant voyager dans une spirale descendante. Par contre, Marius est déporté latéralement en engageant son tour sur lui-même. Son bassin dérive alors en avant de la verticale des appuis lorsqu'il tourne sur lui-même. Il est déséquilibré dans le tour, ce qui le contraint à trouver un équilibre impliquant les bras (ou « équilibre par le haut » du corps). Les bras descendent vers le sol à la recherche de l'appui-mains. De fait, il n'est plus en mesure de soutenir la bulle imaginaire, comme si la bulle s'était envolée. De plus, cette dérive l'écarte hors de l'espace du groupe.

Dans l'extrait 2 (Tableau 5), Marius essaie un 3^e tour pendant que les autres élèves échantent sur un problème rencontré, celui de l'enchaînement du mouvement de la « bulle au sol » et à celui de la « bulle en l'air ». En effet, le passage de la position accroupie au sol à la position debout apparaît difficile.



Tableau 5 : Extrait 2, la bulle au sol, 3^e essai

À son 3^e essai, Marius se met à tourner sur lui-même avec les genoux légèrement pliés à mi-hauteur sans descendre jusqu'au sol (photo 5). L'axe corporel géocentré est conservé, le tour complet se faisant autour de celui-ci. Marius trouve donc un équilibre corporel « par le bas » lui permettant ainsi de maintenir ses mains rapprochées, les paumes vers le plafond comme pour soutenir la bulle. Il peut aussi rester à proximité du groupe.

Lors de son 4^e essai, Marius est à nouveau emporté dans le déséquilibre de la rotation, semblant tomber accidentellement puis roulant sur le dos. Il donne l'impression d'une chute. Marius ne peut pas se relever directement. Pulis observe le travail de groupe et décide d'intervenir. L'extrait 3 (Tableau 6) montre la manière dont elle intervient.



(a) **Pulis** « vous pouvez peut-être après partir allongé hein Marius. »
Pulis plie ses genoux pour descendre et s'accroupit au sol. Pulis s'allonge sur le côté tout en gardant le contact de ses pieds au sol. Marius, Ellie, Sam, Emile la regardent toujours. (TdP/A 50 - 21'22)

(b) **Pulis** : quand elles [Marie et une autre élève] tournent elles sont comme ça, Marius, elles tournent hop on s'arrête. Après tu peux proposer de t'allonger Marius si tu veux, tu peux leur [Ellie, Sam, Emile] demander s'ils veulent faire comme ça »
Pulis descend et s'accroupit dans l'axe vertical. Marius, Ellie, Sam, Emile sont toujours à l'écoute, regardent Pulis. (TdP/A 53 à 55 – 21'24 à 21'26)

Tableau 6 : Extrait 3, s'accroupir ou s'allonger au sol

Pulis s'adresse à Marius en établissant un lien entre la descente qu'il réalise au sol et le mouvement décrit initialement. Pulis sollicite aussi oralement les autres élèves. Elle montre corporellement deux arrivées au sol : (a) la première s'appuie partiellement sur celle de Marius : tourner sur soi-même et en descendant au sol, tout en soutenant la bulle avec ses mains pour finir allongé sur le côté ; (b) la seconde se réfère au mouvement initial : tourner sur soi-même en soutenant la bulle et en descendant au sol, pour finir accroupi tout en gardant la bulle. Les deux arrivées diffèrent : s'allonger sur le côté ou rester accroupi.

Pulis réalise un double adressage, à l'ensemble du groupe et de façon précise à Marius, avec une proposition de s'allonger, tout en engageant son accord « hein Marius ». Elle renforce ainsi l'implication de Marius dans la création de mouvement « tu peux proposer de t'allonger ». Cet échange provoque alors une inversion dans l'ordre des mouvements afin de prendre en compte la proposition d'une nouvelle action de Marius : s'allonger au sol en position finale. Cette variation a également l'avantage d'écartier la difficulté du passage de position-accroupie à position-debout « bulle en main », soulevée par les élèves Ellie et Sam (Tableau 5). Dans leur nouvel enchaînement, les élèves commencent maintenant par la bulle en l'air, puis la bulle au sol pour finir allongés.

Une difficulté apparaît toutefois pour s'allonger au sol après être descendu. Ce passage est délicat, entraînant un léger déséquilibre non contrôlé, hors de l'axe vertical, avec le risque de perdre la bulle. Ellie propose de s'arrêter accroupi avant de s'allonger. À ce moment, Pulis intervient une nouvelle fois auprès du groupe. Dans l'extrait 4 (Tableau 7), Pulis montre aux élèves qu'elle reconnaît l'action de s'allonger au sol comme celle de Marius, tout en attirant l'attention de Marius à être « prudent » lors de son tour (photo 6) car il risque de heurter les autres élèves dans la salle.



Tableau 7 : Extrait 4, s'allonger au sol

Nous venons de décrire l'évolution du mouvement dansé de Marius au sein de son groupe chorégraphique. Maintenant, nous décrivons les mouvements dansés ensemble de son groupe chorégraphique face à un public.

- **Mouvements dansés ensemble face à un public**

Tout au long de la séance, les élèves sont amené·e·s à présenter leur création chorégraphique aux professeur·e·s et aux élèves.

L'extrait 5 (Tableau 8) montre une première présentation devant Pulis qui demande à regarder leur avancée dans la création.





(TdP/A 79 à 83, 9 sec.)

Tableau 8 : Extrait 5, présentation devant Pulis

Nous constatons une modification du tour sur lui-même effectué par Marius, tout en soutenant la bulle dans ses mains, selon un trajet circulaire dans l'espace en gardant le dos à la verticale : il tourne autour d'un point central extérieur à lui-même entraînant une temporalité du tour plus longue que celle des autres élèves. Puis Marius descend latéralement et s'allonge tout en regardant le groupe comme pour s'assurer de leur position.

Le schéma suivant (Figure 44) permet de comprendre ce déplacement.

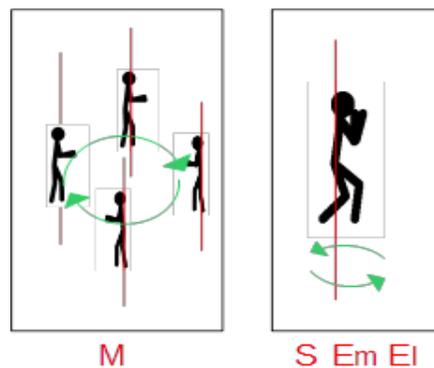


Figure 43 : Schéma des deux interprétations de l'action de tourner

Cette manière de tourner progressivement sur soi-même en adoptant une trajectoire circulaire donne la possibilité à Marius de rester à proximité du groupe, de tourner de façon continue, petit à petit, en conservant un axe vertical au-dessus des appuis sans précipiter les choses, de s'accroupir et de s'allonger comme les autres élèves. Marius garde ainsi ses bras pliés et ses mains rapprochées, les paumes vers le haut comme pour soutenir la bulle.

L'extrait 6 (Tableau 9) correspond à la présentation de la chorégraphie face à la classe.



Tableau 9 : Extrait 6, présentation devant la classe

Marius parvient à tourner sur lui-même en descendant selon l'axe vertical géocentré tout en soutenant la bulle imaginaire. Puis, à l'approche du sol, il prend appui sur les mains pour s'allonger sur le côté. Ces mouvements dansés ensemble sont dans une temporalité proche de l'unisson. On parle d'unisson quand les danseurs réalisent les mêmes mouvements dans un même temps et de manière identique.

▪ Évolution du mouvement dansé de Marius en S3

Les descriptions faites de l'extrait 1 à l'extrait 6 montrent une évolution du mouvement dansé ensemble de Marius tout au long de la création chorégraphique. Nous proposons un schéma suivant (Figure 44) pour résumer son avancée par rapport à l'hypothèse de travail du collectif.

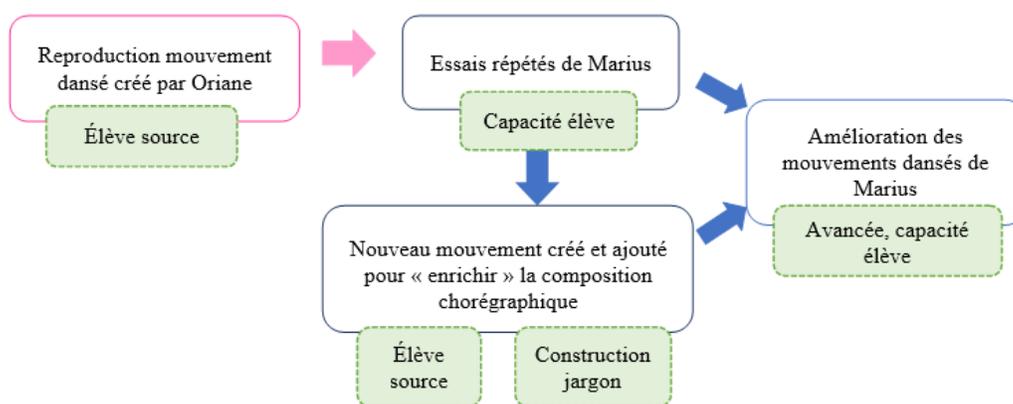


Figure 44 : Schéma synthèse de l'avancée de Marius en S3

Le mouvement initial de « bulle au sol » a été répété plusieurs fois par Marius qui devient capable de le reproduire. Dans la recherche de reproduction, il introduit un mouvement ressemblant à une chute semi-contrôlée. Il devient alors élève source pour la professeure Pulis qui reconnaît son mouvement comme une action possible, s'allonger au sol. Dans le même temps, cette reconnaissance entraîne un changement dans la composition chorégraphique, car Pulis introduit le mouvement de Marius au sein du groupe chorégraphique. À la fin, ce travail permet à Marius d'améliorer ses mouvements dansés, lui permettant une avancée du temps didactique de la situation et une évolution de ses capacités.

2.4 Synthèse de l'activité de Marius en S3 et du dialogue de l'ingénierie en IC4

Nous décrivons maintenant, avec une entrée conceptuelle (langage des modèles), l'activité de Marius au prisme de la dialectique milieu/contrat et de la réticence/expression afin de décrire plus théoriquement ce qui se joue au sein de l'action conjointe entre les élèves et la professeure. Nous expliquons ensuite que Marius peut être considéré comme élève-origine de l'action professorale. Puis, nous établissons un lien entre l'avancée des apprentissages de Marius et l'avancée du collectif dans le dialogue ingénierique.

▪ Avancée de Marius au sein de l'action conjointe

Marius est pris dans une dialectique entre son « déjà-là » (contrat didactique) avec la dérivation dans l'espace sans soutenir la bulle et le « problème » de l'axe vertical au-dessus des appuis dans le tour sur lui-même pour soutenir la bulle (milieu didactique). Marius parvient à concilier son « déjà-là » et le « problème » chorégraphique, en procédant par paliers progressifs, essai après essai. La réalisation du mouvement dansé est constituée d'une combinaison d'actions jusqu'alors séparées (tourner, descendre, s'allonger) en soutenant ou non la bulle. La combinaison s'améliore, évolue à chaque essai. Lors de la représentation devant le groupe classe, le mouvement dansé « bulle au sol » est intégré par Marius dans une forme semblable à celle de ses partenaires. Il entre alors dans un processus d'intégration (Billeter, 2017). Pour Billeter, le paradigme d'intégration est l'apprentissage progressif, pour passer d'un geste simple comme « tenir l'archet d'un violon, et en produire des sons » à un geste complexe comme « produire une mélodie » (p. 19). C'est intégrer par paliers les différents stades d'un geste complexe, qui aboutit à la forme d'un mouvement investie pour elle-même. Ces mouvements sont alors qualifiés de morphocinétiques (Serre, 1984).

L'étude du milieu-problème permet de mettre au jour certains éléments essentiels du mouvement dansé relevant d'une représentation du corps en mouvement, qui s'intègrent progressivement en une forme (morphocinèse) momentanément aboutie. Ici, la notion de milieu se spécifie en « milieu-soi » (Batézat-Batellier, 2017 ; CDpE, 2019 ; Loquet et Audroing, 2023). Ainsi, le « soi » constitue un milieu, en grande partie tacite et floue probablement pour Marius. Il essaie à plusieurs reprises le mouvement dansé de la bulle au sol comme s'il menait une enquête. Après avoir dévié de son axe vertical en tournant sur lui-même, Marius pliant les jambes à mi-hauteur, parvient à tourner sans descendre, ce qui lui permet de placer des bras-mains jointes comme pour soutenir la bulle. Toutefois, malgré cette tentative, Marius est à nouveau déséquilibré dans le tour devant la professeure. Ce mouvement est alors travaillé dans un « milieu transactionnel » entre la professeure et les élèves du groupe chorégraphique. La professeure montre et explique à Marius, sous le regard d'Ellie, Émile et Sam, deux façons d'arriver au sol : accroupi ou allongé. Grâce aux transactions avec la professeure, Marius renouvelle ses essais du mouvement « la bulle au sol », comme s'il reprenait son enquête sur le milieu-soi. Elle aboutit à une modification du mouvement pour finir allongé. Cela entraîne ensuite une nouvelle enquête de Marius sur le milieu-soi du mouvement lorsqu'il tourne autour d'un axe vertical, les bras et les mains jointes comme pour soutenir la bulle.

▪ Place de l'élève-origine

Dans l'attention conjointe, la chute semi-contrôlée de Marius n'est pas perçue par la professeure comme une erreur à éliminer. *A contrario* cette production de l'élève est reconnue comme une action disponible valable, susceptible d'enrichir la chorégraphie. Pulis est attentive « aux fragments de parenté entre le jeu de l'élève », une chute semi-contrôlée de Marius, et celui du « savant » (CDpE, 2019, p. 484). Ici, le terme savant renvoie aux savoirs des connaisseur·se·s pratique de la danse, des danseur·se·s et chorégraphes. Il peut être alors considéré comme « élève-origine », « un élève dont les productions sont potentiellement à la source de l'action professorale » (CDpE, 2019, p. 662). Ce que fait spontanément l'élève inspire l'intervention de Pulis au bénéfice du collectif de danseurs. Marius, en tant qu'élève-origine, est reconnu pour sa capacité épistémique.

Dans le travail d'ingénierie, le mouvement d'Oriane est aussi à la source de l'action du collectif. En effet, le mouvement de « la bulle en l'air », avec le transfert de poids de la tête, est reconnu par les membres comme faisant-danse. Oriane est aussi une élève-origine, reconnue pour sa capacité épistémique.

▪ **Avancée du collectif dans le dialogue ingénierique**

L'amélioration du mouvement de Marius s'inscrit pleinement dans le travail du collectif de l'IC. Les professeur·e·s et la chercheure tentent de créer des références communes (un « arrière-plan commun »). L'observation de la pratique des élèves et la construction d'une description de cette pratique ont permis d'affiner les mots utilisés collectivement et de les rapprocher de la pratique (c'est ainsi que se construit un jargon). En maîtrisant mieux les mots employés, l'observation du mouvement créé par un ou une élève est alors plus affinée. L'action d'une « chute semi-contrôlée » de Marius, en déviant de son tour, est d'abord vue et reconnue. Puis elle est dite avec des mots dont le sens est compris par tous. C'est ainsi que cette action devient un mouvement « s'allonger au sol ». L'articulation entre la pratique observée des élèves et le langage avec des mots travaillés au sein du dialogue ingénierique contribue à mettre au point le dispositif en danse qui s'avère favorable à l'avancée des capacités de Marius.

L'enquête pour le collectif porte sur ce qui fait qu'un mouvement peut être considéré comme dansé. La chercheure ancre ses observations dans la pratique des élèves, pour décrire et préciser le mouvement de Noé. Le collectif identifie des petites actions perceptibles. Cette manière d'enquêter sur un mouvement est ensuite transposée lors de la mise en danse en séance S3. Avec le soutien des professeur·e·s, les élèves sont amenés à observer et à déceler ce qui fait un mouvement dansé. Pulis agit également ainsi lorsqu'elle voit la « chute semi-contrôlée » de Marius. Elle fait de la chute une action érigée en mouvement faisant danse pour le sous-groupe chorégraphique de Marius. En cela, transparaît, dans l'intervention de Pulis, un processus de « parenté épistémique » rapprochant la pratique de l'élève de celle des artistes connaisseurs des arts de cirque. La danse peut « faire de la chute un support de création » et « ériger le raté en système d'invention » (Coasne, 2013, pp. 59-60).

3. Création de nouveaux mouvements dansés

Nous continuons notre analyse. Tout d'abord, nous présentons les constats réalisés par le collectif lors de la réunion IC5, à la suite de la séance S3. Le collectif soulève alors le problème de la création des mouvements dansés ensemble et dans le même temps la qualité de la forme du mouvement dansé. En découle la question, comment concilier les deux aspects simultanément ? L'hypothèse de travail est de proposer une situation didactique, appelée « relais des mouvements dansés », dans laquelle les mouvements se succèdent les uns après les autres. Ensuite, nous contextualisons l'analyse didactique avec le déroulé de la séance S4 et le contexte de l'épisode

choisi. Nous poursuivons l'analyse de l'activité de Marius. Pour finir, une synthèse est proposée en appui sur les notions travaillées en TACD.

3.1 Constats - question - hypothèse de travail

Nous développons deux constats à l'issue de la séance S3, suivis de la question et de l'hypothèse de travail, centrées à la fois sur le mouvement dansé et sur la composition chorégraphique.

▪ Constats

Nous relevons deux constats dans les échanges au sein de l'IC5 : a) l'observation des mouvements dansés de Marius en séance S3 ; b) l'utilisation du mot « enrichir » qui pose encore problème au collectif.

a) Les mouvements dansés de Marius

Pulis et C échangent à propos du travail de Marius en S3. Les points de vue sont proches, mais avec une nuance quant à sa réussite.

05:07	C	[...] Marius, j'ai observé son groupe et j'ai vraiment trouvé ça [le travail] intéressant la semaine dernière et du coup je voyais bien qu'à un moment donné il fatiguait, il répétait.
05:16	Pulis	Il avait du mal à s'y mettre parce qu'il voulait être absolument avec quelqu'un.
05:19	C	Oui
05:20	Pulis	Après, ils [les 4 élèves] ont réussi à faire quelque chose, mais juste en enchainant les deux mouvements. Ils n'ont pas proposé autre chose. C'était court, mais au moins Marius est rentré dedans et puis après, si, il a proposé quand il s'allongeait par terre.
05:33	C	Oui. C'était hyper intéressant parce qu'en fait, il y arrivait.

La chercheuse donne une appréciation positive de la prestation de l'élève, avec « vraiment intéressant », « hyper intéressant ». Lors du filmage de la séance, la chercheuse est aussi observatrice de ce qui se passe *in situ*. Elle apparaît comme une spectatrice impliquée pouvant donner un avis sur ce qui est produit. Pulis précise que Marius peine à entrer dans l'activité, car il voulait être avec un ami en particulier. L'ajustement de la situation a pu se faire grâce à la fusion de deux binômes pour construire un sous-groupe de 4 élèves. Les mots « mais » « juste » viennent nuancer « ils ont réussi ». Pulis s'attache à relever le travail de groupe qui ne semble pas suffisant par rapport aux attendus de la séance (il fallait 4 à 5 mouvements). Cependant, l'attendu de P1 est double : reproduire et enrichir le mouvement dansé et dans le même temps, composer pour danser ensemble. Elle relève que Marius a proposé « s'allonger par terre » sans relever le rôle qu'elle a joué dans cette proposition, rôle essentiel en reconnaissant le mouvement de Marius au sein du groupe chorégraphique.

La chercheuse, de son côté, a remarqué l'investissement de Marius par le nombre d'essais réalisés. Ce travail entraîne de la fatigue et particulièrement chez un élève avec autisme. La fatigabilité est vue comme une singularité qui peut être prise en compte dans la construction des séances.

b) Le mot « enrichir »

Le mot « enrichir » est à nouveau discuté. La chercheuse questionne le collectif « comment on enrichit » en précisant « comment mettre en consigne », comme pour trouver une traduction pour les élèves. Les professeur·e·s donnent un sens différent à ce mot.

07:21	C	Il y avait l'analyse de séance et la question de
07:26	Pulis	d'enrichir
07:26	C	d'enrichir, d'utiliser, comment on enrichit , enfin comment on met en consigne .
07:43	P2	Alors moi, ce qui m'intéressait l'autre fois, c'était vraiment travailler peut-être sur le début et la fin des mouvements .
07:51	C	Oui
07:52	P2	Décomposer
07:54	C	Savoir comment est fait le mouvement en fait, c'est ça ?
[...]		
08:30	P2	Ça veut dire que je commence là, je m'arrête là . Du coup je reprends là je vais jusque-là après je reprends là .
[...]		
09:15	Pulis	Moi, derrière le mot enrichir , je pensais plus [...] à des moments rapides lents et puis travailler la précision du geste , c'est montrer que le geste a une intention .
09:33	P2	Pareil. Je pense qu'ils [les élèves] ont souvent l'impression d'être précis quoi. Tu vois, dans ces trucs-là, moi ce qui me pose problème c'est qu'il y a toujours une part interprétative [...] (P2 cherche à expliquer son idée par l'imagination un dialogue entre le professeur et un élève) « si [oui], je [élève] suis précis là » « [le professeur] oui, mais essaie de le faire mieux ou comme je le disais en plus grand alors là je le fais en grand »
10:13	P1	Moi, je voulais un moment refaire un point collectif sur ce que c'est que le mouvement, de l'intention à ce mouvement et pour obtenir quelque chose d'un peu plus stylisé ou dansé . [...]

P2 fait une référence aux mouvements dansés qui constitue la composition chorégraphique (08:30). La composition est un enchaînement de mouvements, considérés comme des parties de la composition. Il semble associer le mot « enrichir », comme une attention particulière centrée sur chaque mouvement, avec son début et la fin (07:43) dans l'enchaînement. Pulis, pour sa part, renvoie le mot « enrichir » à l'appréciation de la structuration temporelle du mouvement « rapide, lent » d'un mouvement dansé (09:15). Elle l'associe aussi à « la précision du geste » en lien avec une « intention » du geste. « Enrichir » un mouvement serait une action à la fois

motrice, aux variations rythmiques, et symboliques, ce qui pourrait susciter une sensation d'éphémère, de brièveté, ou d'ampleur, de langueur. P2 (09:33) partage l'avis de Pulis sur la « précision du geste », mais il pointe la « part interprétative » de celui qui regarde (de manière extérieure) un mouvement dansé. En prenant appui sur un exemple, P2 explique que les élèves pensent être précis alors que le professeur pense qu'ils ne le sont pas. Pour P1 (10:13), un mouvement devient plus dansé quand l'élève-danseur a une intention dans son mouvement.

De ces deux constats au sein de l'IC5, émerge à nouveau la relation entre l'observation d'une pratique et la construction d'un jargon dans la description, en vue de la construction d'un arrière-plan commun. Le premier constat, à propos des mouvements de Marius, montre la façon de voir la « réussite », soit comme une avancée des savoirs par l'élève, soit comme une réponse à ce qu'attend le professeur. Ces deux façons sont interdépendantes. Le second constat souligne la difficulté de comprendre le mot « enrichir », qui au départ tenait d'un pseudo-jargon. Il est mis en relation avec le mouvement dansé proprement dit. Il s'agit d'enrichir un mouvement dont on percevrait sa forme, la morphocinèse, et son intention, la sémiocinèse. Mais enrichir est aussi associé à la composition chorégraphique

- **Question formulée par le collectif**

Le problème pour le collectif réside en la qualité du mouvement dansé par l'amélioration de sa précision dans sa forme et dans son intention, mais également au sein de la composition chorégraphique. Puis, P2 fait émerger un autre problème, l'amélioration de la composition.

12:00	P2	Moi, par rapport à ça [ce qui est dit précédemment], ce qui me pose problème c'est que, du coup, j'ai parfois l'impression de gérer en même temps , la création c'est-à-dire la mise en place d'un vocabulaire dansé et son amélioration en même temps. [...]
12:26	P2	Mais à quel moment [l'amélioration du mouvement] cela arrive c'est-à-dire est-ce que quand on a entre guillemets rassemblé toute notre matière et qu'on est d'accord sur notre matière [...], peut-être que c'est juste à ce moment-là, c'est-à-dire je me pose la question, si avant on peut faire ça, si avant en fait ils sont disponibles.

Apparaît ici une tension pour P2 entre un travail sur la précision du mouvement en l'améliorant (12:00) et dans le même temps, mettre en place un « vocabulaire dansé » pour améliorer la composition. Ici, le « vocabulaire dansé » renvoie à avoir un nombre suffisant de mouvements qui sont des « parties » pour faire un « tout » dans une composition. Il a l'impression de « gérer en même temps » ces deux éléments. L'amélioration du « mouvement-partie » dansé intervient-elle quand les élèves ont assez de « matière » (12:26) pour une « composition-tout » chorégraphique,

ou lorsqu'ils sont encore en recherche de « mouvements-parties » ? Le collectif essaie de passer d'un pseudo-jargon à un jargon.

La question de P2 permet au collectif de se demander : comment le mouvement dansé, tout en créant « une matière – mouvement - partie », nécessaire à la composition chorégraphique caractérisée comme « composition-tout » s'améliore-t-il ?

Pour résumer le cheminement du collectif, nous proposons le schéma suivant (Figure 45) :

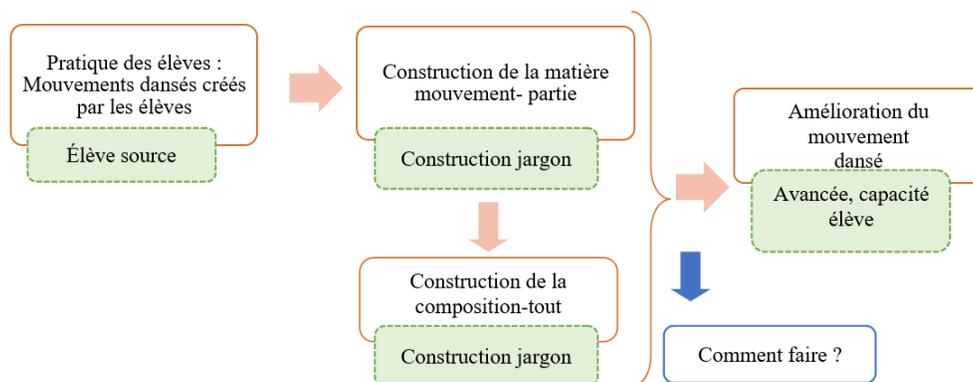


Figure 45 : Schéma synthèse IC5, constats – question

Nous reformulons le cheminement ainsi : les élèves sont à la source de leurs propres mouvements, ce qui construit une matière des mouvements-parties afin de réaliser une composition-tout. Le collectif tente de construire un jargon pour rendre les élèves capables d'améliorer leurs mouvements et leur permettre ainsi une avancée du temps didactique de la situation et de faire évoluer leurs capacités.

À la suite de la question « comment faire » cette amélioration, le collectif propose une hypothèse de travail.

- **Hypothèse de travail**

Le collectif va s'appuyer sur ce que P2 a trouvé intéressant en début de réunion IC5, à savoir le travail sur le « début et la fin d'un mouvement ». P2 propose alors une situation qu'il a vue faire par une professeure de danse.

07:59	P2	Est-ce que ça ne pourrait pas être un exercice [...], j'y pense maintenant, mais je me dis que, ça rebondit avec un truc que j'avais vu une prof de danse qui faisait des petits ateliers créatifs avec des groupes de trois quatre. Chacun apportait un mouvement. Y en a un qui faisait un mouvement , le deuxième parlait de l'endroit où il s'était arrêté le premier pour faire le deuxième mouvement et ainsi de suite . Du coup, ça crée une décomposition de l'ensemble (de la chorégraphie).
-------	----	---

Sur la base de cet exercice, P1 propose que chaque élève crée individuellement un mouvement, chaque mouvement serait dansé l'un après l'autre. Dans le cadre de la « bulle imaginaire », la classe serait répartie en trois groupes dont un groupe aura pour consigne de tenir la bulle dans une main au sol.

38:31	P1	Un tiers où la bulle est tenue dans une main au sol.
38:37	Pulis	D'accord
38:42	P1	Donc à l'intérieur de ces groupes, on crée deux mouvements.
38:52	C	Ils sont en duo. Il faut que tu leur précises qu'ils sont en duo : ils restent en duo.
38:53	P1	Ils restent en duo, on crée deux mouvements. [...] Là on fait un mouvement. Le deuxième enchaîne sur le deuxième mouvement c'est ça.
39:19	Pulis	Chaque enfant se passe le relais.
39:20	P1	Voilà
39:25	Pulis	Et là point de départ et point d'arrivée.
39:28	P1	Oui

Pulis parle de « relais » comme dans le jeu du relais : un élève passe un mouvement dansé à un autre qui enchaîne avec son propre mouvement. Ce relais permettrait de définir le début et la fin d'un mouvement.

L'hypothèse de travail est que la succession de mouvements dansés individuels créés par les élèves, nommée « le relais de mouvements », deviendrait une composition chorégraphique qui améliorerait le mouvement dansé.

Le schéma suivant (Figure 46) vient compléter le précédent en introduisant l'hypothèse de travail.

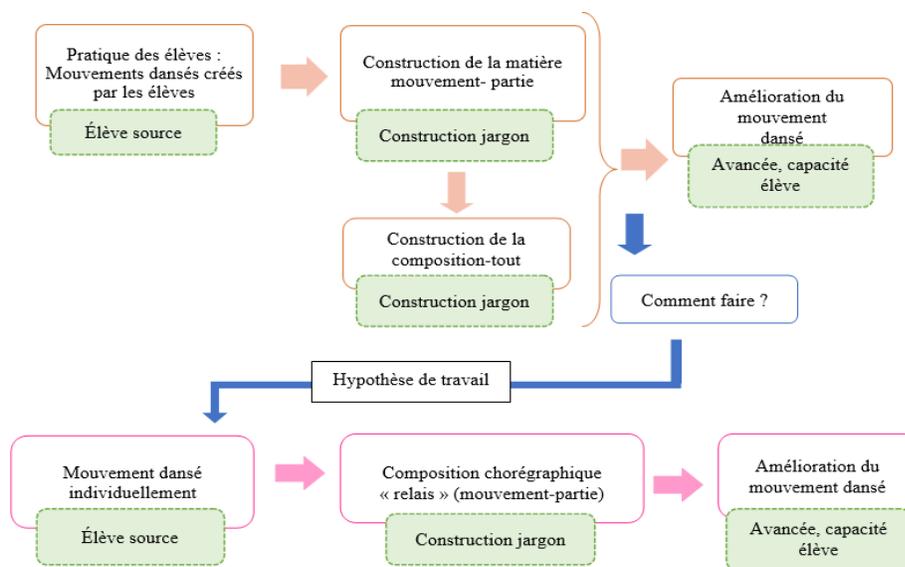


Figure 46 : Schéma synthèse IC5, constats - question – hypothèse

Nous reformulons l'hypothèse de travail : les élèves seraient à la source d'un mouvement dansé individuel qui se succéderait l'un après les autres. La succession de mouvements-parties deviendrait une composition-tout chorégraphique. Ce jargon en construction permettrait une avancée du temps didactique et de faire évoluer les capacités des élèves à améliorer leurs mouvements dansés.

En fin de réunion d'IC5, le collectif construit la séance S4 à partir de cette hypothèse de travail.

3.2 Contextualisation de l'analyse didactique

Pour contextualiser notre analyse, nous présentons le déroulé de la séance S4 et l'épisode choisi de l'activité de Marius.

▪ Déroulé de la séance S4

Nous décrivons le déroulement succinct de la séance dans le tableau 10, en précisant la répartition des rôles des professeur.e.s en coenseignement. La structure de la séance est similaire à la précédente avec quatre grandes phases : description de mouvements, mise en danse, exploration, présentation de la composition.

Phase (durée) Modalité	Tâches demandées aux élèves	Rôles de P1 et Pulis	Photogrammes
Description de mouvement (04'11) Collective	Décrire le mouvement avec son intention « souffler sur la bulle » nommée la bulle en l'air.	P1 donne la consigne aux élèves Pulis n'est pas encore arrivée en classe	
Mise en danse (6'10) Individuelle	Reproduire le mouvement la « bulle en l'air » (souffler sur la bulle) et la « bulle au sol » (en tournant sur soi-même pour descendre au sol) Inventer d'autres mouvements Être en statue quand la musique s'arrête et être en mouvement quand la musique redémarre.	Pulis aide Marius dans la réalisation du mouvement de la « bulle en l'air ». P1 observe les élèves et gère la musique	
Exploration (25'21) Groupe chorégraphique de 2 à 3 élèves	Inventer son propre mouvement différent de ceux déjà faits Les enchaîner les uns après les autres.	Pulis et P1 se sont répartis dans les espaces de travail. Chacun régule le travail d'une demi-classe.	

<p>Présentation (15'39) Spectateurs/danseur</p>	<p>Montrer les mouvements dansés avec l'idée d'un relais Échanger entre spectateurs et danseurs</p>	<p>Pulis et P1 sont spectateurs, rappellent la consigne et régulent les échanges entre élèves.</p>	
--	---	---	---

Tableau 10 : Tâches des élèves et rôles des professeurs en S4

Comme en séance S3, les enseignants agissent en tandem et aident les élèves lors de la description des mouvements, la mise en danse et la présentation. Puis ils agissent en parallèle lors de la recherche chorégraphique, Pulis ayant le demi-groupe avec l'élève avec autisme.

▪ Contexte de l'épisode

Nous opérons maintenant une analyse didactique du mouvement dansé de Marius lors de la séance S4 au sein du groupe chorégraphique. L'épisode choisi pour l'analyse commence à la vingtième minute de cette séance. Il correspond à la demande faite aux élèves d'inventer un nouveau mouvement au sol et à la présentation de la composition. L'épisode concerne le groupe d'Ellie, Sam et Marius. Nous observons Marius créer ses mouvements dansés sans intervention de la professeure, mais dans l'interaction avec ses pairs.

3.3 Analyse de l'activité de Marius

Nous présentons 4 extraits en présence de Pulis : la recherche individuelle de mouvements dansés de Marius (3 extraits) ; la présentation à un demi-groupe classe (1 extrait).

Voici l'extrait de la consigne donnée aux élèves par P1 au groupe de Marius au début de l'activité.

Il nous faut d'autres mouvements, bien sûr, c'est pas avec deux mouvements (la bulle en l'air et la bulle au sol) qu'on va faire une danse. [...] Vous allez devoir inventer deux mouvements différents de ce qu'on a déjà fait. [...] Y a un **enfant qui a inventé un mouvement** et l'autre qui **va inventer un autre mouvement** qui va être la suite du mouvement inventé par le premier. [...] Ces mouvements doivent avoir du sens par rapport à l'histoire que vous racontez. [...] **On doit percevoir l'intention dedans.** [...] Vous [le groupe 3], vous réalisez deux mouvements au sol obligatoirement avec la bulle dans une main (chaque groupe a une contrainte obligatoire). **La bulle doit toujours se trouver dans votre main.** On ne la jette pas. Elle est toujours dans votre main. **On la tient dans la main.** Donc, **comme elle est assez grosse, ce n'est pas facile.** [...] Rappelez-vous le 2^e mouvement est la suite du 1^{er}. D'accord ?

P1 explique, comme nous l'avions défini en réunion IC5, l'idée du relais de mouvements aux élèves, c'est-à-dire d'enchaîner chaque mouvement, l'un après l'autre. Pour y arriver, chaque élève crée un mouvement en soutenant la bulle imaginaire avec une main. L'intention de soutenir

une bulle définie comme « assez grosse » est précisée aux élèves. Cette consigne contient les contraintes suivantes liées à la « matière-mouvement-partie » : être au sol, une main libre disponible (pour créer une morphocinèse), une main engagée pour soutenir la bulle (développer la sémiocinèse), et la « composition-tout » consiste à enchaîner les mouvements, chacun leur tour.

▪ **Mouvements dansés individuellement au sein du groupe chorégraphique**

Nous décrivons comment Marius (M) crée son mouvement au sein du groupe chorégraphique, composé d'Ellie (El) et Sam (S). L'extrait 1 (Tableau 11) montre le premier mouvement de Marius, que nous nommons « tour de la petite bulle ».



Pulis (tee-shirt vert, assise sur ses talons) : « La balle est dans la main »
Pulis place ses mains creusées, paumes vers le plafond, en coupelle, comme pour soutenir la bulle.
Marius, arrive près de la professeure et s'allonge, le visage proche de la coupelle des 2 mains de Pulis.

(TdP/A 2 à 19'37)



Marius plie les coudes pour rapprocher ses mains légèrement creusées, paumes près sa bouche, comme s'il voulait avaler la bulle.

Ellie et **Pulis** s'allongent sur le ventre. Ellie commence un tour.

(TdA 4 à 19'44)



Ellie tourne sur le ventre, genoux pliés, la paume d'une main vers le plafond comme pour soutenir la bulle.

Sam est allongé sur le ventre et commence à tourner.

(TdA 8 à 19'59)



Marius : « Regardez-moi ! j'ai une idée »

Marius commence un tour en prenant appui sur ses avant-bras qui glissent sur le sol, ses mains creusées comme pour conserver la petite bulle.

(TdP/A 9 à 20'03)

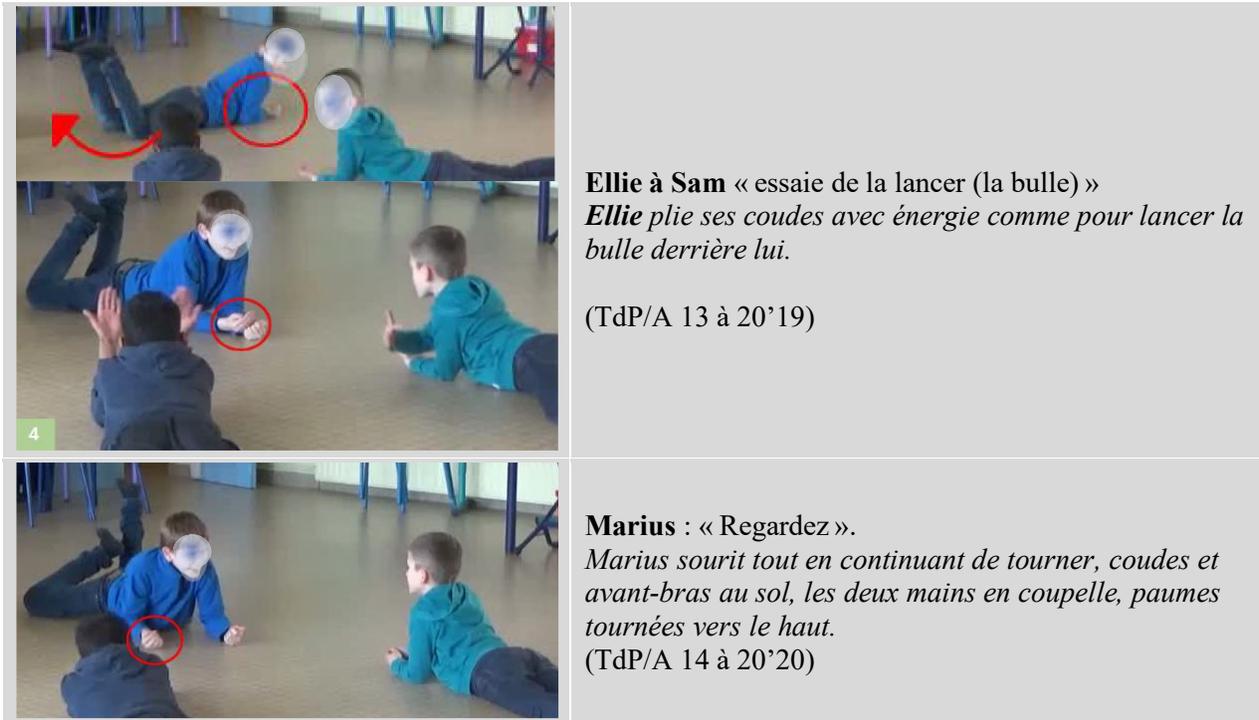


Tableau 11 : Extrait 1, tour de la petite bulle

Un jeu d'imitation apparaît entre Pulis, Ellie et Marius permettant la création du mouvement de Marius. Tout d'abord, la monstration de la position des mains par Pulis en coupelle (photo 1) entraîne le placement des mains de Marius près de sa bouche comme s'il voulait l'avalier (photo 2). Dans le même temps, Pulis et Ellie imitent Marius qui est allongé sur le ventre. Puis, pendant que Pulis est interpellée par une élève, Ellie tourne sur le ventre en gardant la paume d'une main vers le plafond (photo 3) comme pour soutenir la bulle. À ce moment, Marius a « une idée » (TdP/A 9) et sollicite Ellie et Sam pour qu'ils le regardent. Alors Marius imite Ellie en tournant sur le ventre à l'aide de ses avant-bras, tout en soutenant la bulle (photo 4).

Nous proposons le schéma suivant (Figure 47) pour mieux comprendre la genèse du mouvement dansé de Marius.



Figure 47 : Schéma, genèse du mouvement dansé de Marius

À la fin de son tour, Marius demande à nouveau l'attention de ses partenaires qui sont en train de discuter. Lorsqu'il dit « regardez » (TdP/A 14), Marius sourit, ce qui traduit probablement une expression de joie. Il semble qu'il soit content d'avoir trouvé la forme de son mouvement en

conservant l'intention de la bulle, conformément à la demande des professeur·e·s. Il veut être vu par les deux élèves comme pour valider ce « mouvement-partie ». Cela rejoint une habitude professorale qui est de montrer, en fin des séances, ce qui a été créé.

Dans l'extrait 2 (Tableau 12), un deuxième mouvement, que nous appelons « tour dessus/dessous de la petite bulle », est créé par Marius.



Pulis à Ellie et Sam : « si Marius part sur le ventre, on peut trouver une autre façon. Y a différentes façons d'être »
(TdP 16 à 20'37)

Marius est allongé sur le ventre. Ellie et Sam sont à plat dos.
(TdA 17 à 20'42)



Marius se tourne sur le dos, les paumes mains vers le plafond de chaque côté des oreilles comme pour soutenir une petite bulle dans chaque main.

Ellie ouvre une paume vers le plafond comme pour soutenir une petite bulle tandis que Sam s'est redressé, les deux mains en appui au sol.
(TdA 18 à 20'43)



Marius « Ah, je sais. J'ai mon idée ».
Pulis « Vas-y réfléchis à ce que tu vas proposer »
Marius « Un, deux, trois, quatre »

Marius tourne sur le ventre en prenant appui sur ses avant-bras, genoux pliés, les paumes serrées, mains en coupelle, comme pour garder la bulle près de lui. (TdP/A 20 à 23 de 20'46 à 20'53)



Pulis « Et ta boule elle est où ? Elle est dans les mains, Marius ».
Pulis place ses mains creusées, paumes vers le plafond comme pour soutenir la petite bulle.
(TdP/A 31 à 21'05)



Marius « un, deux, trois ». *Marius compte comme pour donner un temps (rythme) au changement dos/ventre.*

Marius s'allonge sur le côté. Il roule sur le ventre, les coudes pliés, les paumes des mains creusées vers son visage comme pour garder la bulle dans le creux de ses bras. Il roule sur le dos, les paumes de mains vers le plafond, au-dessus de son visage comme s'il passait sous la bulle. Marius roule à nouveau sur le ventre, les paumes des mains vers le visage comme pour garder la bulle près de lui. Il finit son tour en comptant jusqu'à « cinq ».

Ellie tourne sur les fesses en écartant ses mains comme pour libérer une grosse bulle. Il finit son tour, ses mains creusées, paumes vers le plafond comme s'il avait récupéré la petite bulle.

Sam tourne sur ses fesses, la paume d'une main creusée vers le plafond comme pour soutenir une toute petite bulle.

(TdP/A 35 à 37 de 21'05 à 21'17)

Tableau 12 : Extrait 2, tour dessus/dessous de la petite bulle

Pulis a reconnu le mouvement de Marius « tour de la petite bulle » sur le ventre. Elle demande à Ellie et à Sam de chercher une autre façon. Elle encourage Marius à réfléchir (TdP 20). Le jeu d'imitation reprend : Marius imite Ellie qui s'allonge sur le dos (photo 6). Puis, il répète une 2^e fois son tour, en comptant de un en un, et ce jusqu'à « dix ». Il rythme son déplacement ventral. Ensuite, il enchaîne un second mouvement (photo 8) tout en prenant en compte le rappel de Pulis quant à l'intention de la bulle. Marius roule sur le côté et compte chaque passage du dos au ventre, et ce jusqu'à 5. Comme pour le précédent mouvement, Marius donne un rythme régulier à son déplacement. Apparaît un jeu de mains : ses paumes vers le plafond comme pour soutenir la bulle vers le ciel quand il est sur le dos et ses mains en coupelle vers le visage quand il est sur le ventre.

Par le schéma 4 (Figure 48), nous montrons plus précisément l'alternance de l'orientation de la bulle en fonction de l'orientation des mains.

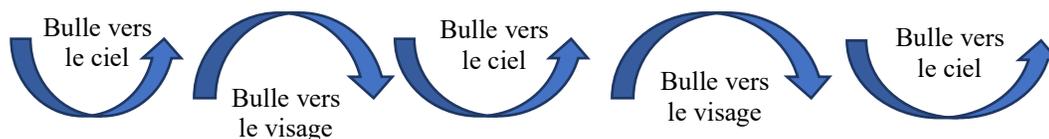


Figure 48 : Schéma 4- alternance de la bulle imaginaire

Dans ce deuxième mouvement dansé « tour dessus/dessous de la petite bulle », l’alternance du jeu de mains révèle une certaine créativité chez Marius. En comparant à la position des mains d’Ellie et de Sam, Marius a davantage d’inventivité. De plus, le mouvement est inscrit dans un rythme régulier par un comptage à haute voix. Druel (2013) écrit que « les nombres ont une fonction rassurante pour les autistes. [...]. Ils peuvent permettre dès lors un certain ordonnancement et codage du monde » (p. 184). Cette fonction rythmique du mouvement dansé est également typique des constructions chorégraphiques. Cette caractéristique rythmique n’est pas utilisée par Ellie et Sam.

L’extrait 3 (Tableau 13) présente le moment où il faut choisir un mouvement parmi les deux proposés par Marius. Mais il veut conserver les deux. Pulis demande alors à Ellie et Sam d’en choisir un.

<p>12</p>	<p>Pulis « Alors, mais dans ce qu’il [Marius] a proposé, deux mouvements : le premier quand il tourne comme ça, (avec) la balle. C’est un peu dur de la tenir dans les mains. Pulis place ses mains face vers le plafond comme pour soutenir la bulle. (TdP/A 61 à 24’01)</p>
<p>13</p>	<p>Sam : « Et quand il est comme ça. » Sam s’allonge avec paumes de mains creusées, posées sur son ventre. Pulis « voilà, quand il tournait en essayant de garder cette boule, là dans les mains » Ellie, Pulis et Sam roulent sur le côté avec les mains jointes, paumes de mains creusées.</p>
<p>(TdP/A 62-63 de 24’05 à 24’10)</p>	

 <p>14</p>	<p>Ellie « C’est mieux. Il la prend comme ça et après il changeait »</p>
 <p>15</p>	<p><i>Ellie met ses paumes face au visage, puis vers le plafond. Il essaie de faire le mouvement « tour dessus/dessous de la bulle ».</i> Sam a les paumes de mains creusées vers son visage Marius regarde Ellie, Sam et Pulis en train de reproduire ses mouvements. (TdP/A 64 à 24’14)</p>
 <p>16</p>	<p>Pulis « Vous préférez ce deuxième mouvement les garçons. » Ellie et Sam « Ouais. » Pulis « Oui. Alors, ça c’est le mouvement de Marius. » (TdP/A 67 à 69 de 24’22 à 24’23)</p>

Tableau 13 : Extrait 3, choix du mouvement dansé

Pulis rappelle les deux « mouvements-parties » : tour de la petite bulle et tour dessus/dessous de la petite bulle (TdP/A 61). Elle montre le premier, tout en indiquant une difficulté « c’est un peu dur de la tenir dans les mains ». En effet, se déplacer sans les mains est complexe (photo 12). Le second est montré et verbalisé par Sam. Il le montre en plaçant ses mains jointes, paumes vers le plafond, sur son ventre (photo 13). Ce dernier ne correspond que partiellement à celui de Marius. Nous relevons l’utilisation du mot « ça » employé par Pulis, Sam et Ellie ce qui indique qu’il est difficile de nommer un mouvement (TdP/A 61 à 64). Puis, Ellie imite le mouvement de Marius en montrant le jeu des mains et verbalisant le changement de direction (photos de 14 à 15). Il précise que « c’est mieux ». Les deux élèves choisissent alors « tour dessus/dessous de la bulle ». Pulis institutionnalise ce mouvement qui sera dans la composition de « relais » (photo 16).

- **Relais de mouvements dansés devant un public**

L’extrait 4 (Tableau 14) concerne maintenant la présentation faite à un demi-groupe classe, suivi par un échange entre les spectateurs et les danseurs.

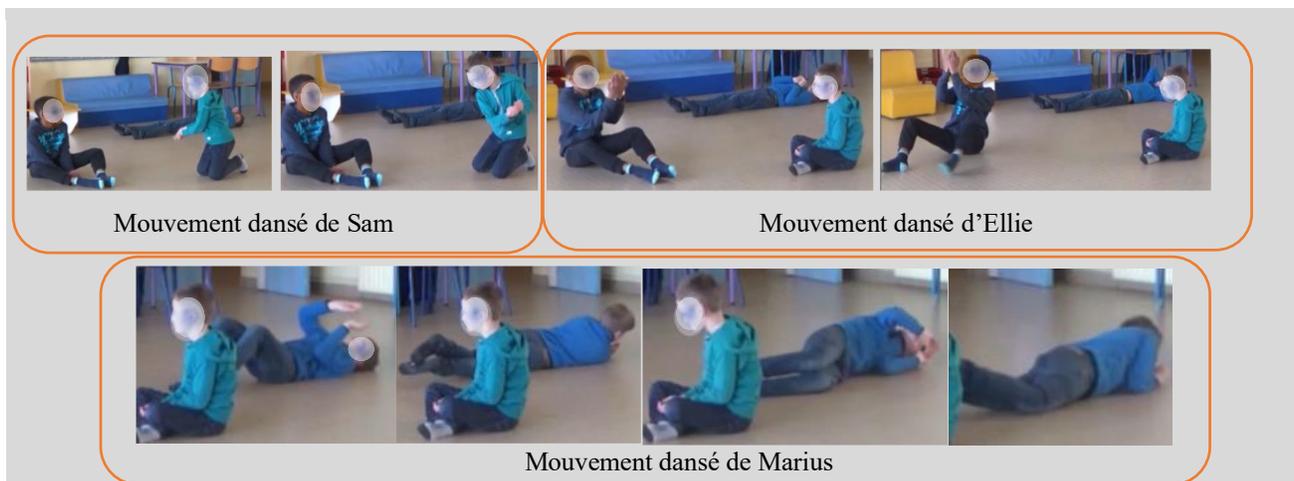


Tableau 14 : Extrait 4, le relais des mouvements

Le relais de mouvement commence par celui de Sam : il balance ses bras de droite à gauche, mains en coupelle comme pour soutenir la bulle. Ellie enchaine avec le sien : tourner sur ses fesses, mains fermées comme pour garder la bulle. Marius continue avec « tour dessus/dessous de la bulle » qui est légèrement modifié. Il a ajouté un va-et-vient sur le côté pour passer de la position sur le dos à la position sur le ventre. Il compte également chaque déplacement dos/côté/ventre et s'arrête à onze.

▪ **Évolution du mouvement dansé de Marius en S4**

Les descriptions faites de l'extrait 1 à l'extrait 4 montrent une évolution du mouvement dansé ensemble de Marius tout au long de la création chorégraphique. Nous schématisons (Figure 49) son avancée par rapport à l'hypothèse de travail du collectif.

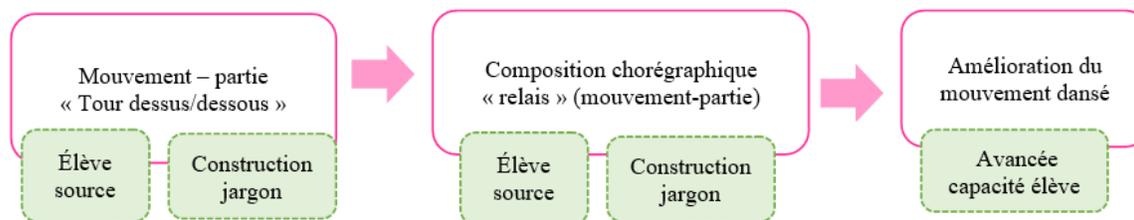


Figure 49 : Schéma synthèse de l'avancée de Marius en S4

Marius est source de son mouvement dansé considéré comme une partie de la composition avec le tour dessus/dessous de la bulle. Le jargon se précise entre le mouvement-dansé-partie et la composition-tout. Puis, Marius est aussi à la source d'un nouveau mouvement lors de la composition. Il parvient à améliorer son mouvement, ce qui lui permet une avancée du temps didactique de la situation et de faire évoluer ses capacités.

À la fin de la séance S4, s'en suit un échange entre les spectateur·rice·s et les danseur·se·s. Il porte sur les trois critères énoncés par Pulis : faire le mouvement chacun son tour ; la bulle dans la main ; être au sol.

40:20	Pulis	Alors, les spectateurs, est-ce que vous avez quelque chose à dire. Est-ce qu'ils ont fait leur mouvement chacun leur tour ? Est-ce que la bulle est restée dans la main ? Est-ce qu'ils sont restés au sol ? C'étaient les trois critères de la consigne .
41:34	El 1	Oui sauf que Marius aurait pu ne pas parler .
41:37	Pulis	Oui c'est vrai. Tu comptes dans ta tête d'accord . Le danseur, il danse. C'est son corps qui parle.
41:45	El 2	Tout au début Marius il a mis ses mains comme ça (mains derrière la tête)
41:51	Marius	C'est normal parce que j'avais mal .
41:54	Pulis	La position de départ, c'est vrai que par terre c'est du carrelage . Peut-être trouver une position qui te fasse moins mal à la tête.
42:06	El 3	Au début, Marius, il n'avait pas sa bulle
42:08	Pulis	Ah, il faut bien penser à l'avoir dès le départ.
42:12	Marius	C'est normal parce que j'avais mal, je vous dis .
42:15	Pulis	Bon, il faut que vous réfléchissiez à quelle position de départ tu peux avoir en ayant la bulle sans te faire mal à la tête.

Lors de l'échange, personne ne commente le mouvement d'Ellie et de Sam. Les remarques des spectateur·rice·s portent sur le mouvement de Marius, plus particulièrement sur le fait de compter à haute voix et la position des mains de Marius avant qu'il commence son mouvement dansé. Tout d'abord, l'El 1 précise qu'il faut « ne pas parler » (41:43). Cela renvoie au comptage de un en un qui rythme le mouvement « Tour dessus/dessous ». Puis, les remarques des deux élèves portent sur la position de départ, sur ce que Marius n'a pas bien réalisé : il « a mis ses mains comme ça (mains derrière la tête) » (41:45) et il « n'avait pas sa bulle » (42:06). Ce moment correspond à l'attente du Marius pendant les mouvements d'Ellie et Sam (Tableau 15)

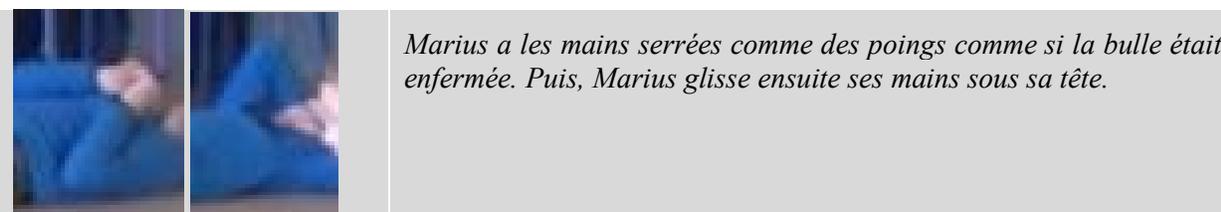


Tableau 15 : Placement des mains de Marius avant la réalisation de son mouvement dansé

Marius explique à deux reprises « j'avais mal, je vous dis » (42:12). Pulis vient confirmer que c'est du carrelage, donc le sol est dur. Aucune remarque n'est faite sur la forme du mouvement dansé avec le changement de direction des mains. Concernant les interventions de Pulis, elles ont des registres différents : le soutien à Marius quant à la dureté du sol (élève) ; la référence à la consigne de travail avec l'intention du mouvement dès le départ (attendu professoral) ; la

référence aux danseur·se·s « c'est le corps qui parle » (culture) ; au travail de groupe pour trouver la position de départ (coopération).

3.4 Synthèse de l'activité de Marius en S4 et du dialogue de l'ingénierie en IC5

Comme la synthèse précédente, nous décrivons l'activité de Marius au prisme de la double dialectique milieu/contrat et réticence/expression afin de décrire théoriquement ce qui se joue au sein de l'action conjointe entre les élèves et la professeure. Nous décrivons ensuite de quelle manière Marius continue d'être élève-origine de l'action professorale. Puis, nous établissons un lien entre l'avancée des apprentissages de Marius et l'avancée du collectif dans le dialogue ingénierique.

▪ Avancée de Marius au sein de l'action conjointe

Dans le langage de la TACD, nous disons que Marius est pris dans une dialectique entre son déjà-là avec la position allongée au sol et le milieu-problème qui est le début d'un mouvement dansé. Il doit alors enquêter sur ce qui peut initier ce mouvement dansé.

Au début, Pulis ne propose pas de solution pour impulser un mouvement et se révèle être réticente. Par contre, elle exprime clairement à deux reprises l'intention à donner aux mains. Ensuite, Pulis s'allonge de la même manière que Marius, suivi d'Ellie et de Sam. Ce premier élément est introduit dans le milieu-problème ce qui entraîne une action, un tour sur le ventre de la part d'Ellie tout en soutenant la bulle dans sa main, sous le regard de Marius. Ce deuxième élément entraîne une nouvelle action, le tour sur le ventre de Marius, les deux mains soutenant la bulle. À la fin du tour de Marius, Ellie s'allonge sur le dos, suivi de Marius qui se met également sur le dos. Puis, après avoir réalisé une deuxième fois le tour sur le ventre, il enchaîne un tour allongé dos/ventre tout en faisant tourner la bulle dessus/dessous du visage. Il réussit à résoudre le problème d'amorçage de son mouvement grâce à l'attention conjointe et réciproque que portent les élèves entre eux sur leurs mouvements respectifs. Il assemble les différents éléments : « sur le ventre », « le tour sur le ventre », « sur le dos » et « tour dessus/dessous », tout en gardant la sémiose du mouvement.

Lors du choix du mouvement dansé pour la composition, la dialectique réticence/expression apparaît. Pulis montre et exprime le premier mouvement dansé de Marius, « le tour sur le ventre ». Pour Pulis, ce tour est difficile à réaliser, car les mains montrent l'intention de soutenir la bulle, ce qui complique le tour sur le ventre sans l'appui des mains. Puis, avec l'aide de Sam,

elle évoque le second mouvement « tour dessus/dessus de la petite bulle ». Tous les trois se mettent à le reproduire. Sam place ses mains sur son ventre tandis qu'Ellie les positionne près de son visage tout en verbalisant le changement de la direction des mains. Pulis demande aux deux élèves leur préférence. Ce mouvement dansé est alors reconnu et validé par autrui. Il est probable que Pulis, ayant exprimé la difficulté du premier mouvement, tandis que la réalisation du second semble aisée, a aidé les deux élèves à prendre leur décision. La forme du mouvement (la morphocinèse) et l'intentionnalité (la sémiocinèse) sont appréciées pour elles-mêmes telles que peut le faire un ou une chorégraphe avec ses danseur·se·s. Lors de la présentation, le mouvement dansé de Marius s'est légèrement modifié dans la rotation ce qui montre qu'il est encore dans une phase d'exploration, mais l'intention donnée par les mains est permanente « dessous/dessus de la bulle ». Cependant, de leur côté, les élèves spectateur·trice·s n'ont prêté attention à la forme du mouvement qu'au début, lorsque Marius utilise ses mains pour protéger sa tête du sol. Il est intéressant de noter que les élèves semblent avoir une vision du « ne pas », et ce seulement envers Marius qui a pu néanmoins se justifier.

- **Place de l'élève-origine, et celle des affects pour une puissance d'agir**

Au départ, Marius est source de l'action professorale « s'allonger » et de l'action d'Ellie « tourner sur le ventre ». Il est à nouveau l'élève-origine de l'action conjointe. La reconnaissance de la position allongée sur le ventre est l'élément déclencheur d'un jeu d'imitation, entraînant la création du premier mouvement « tour de la petite bulle ». Marius demande à ce qu'on le regarde et il sourit comme s'il était heureux d'avoir réussi son mouvement dansé dont l'intention est visible. Marius est pris au jeu de créer un mouvement dansé. Il répète son mouvement une deuxième fois qu'il enchaîne le « tour dessus/dessous de la bulle ». Apparaît alors un jeu de mains. Nous supposons que la valence positive du sentiment de joie a permis à Marius d'aller vers plus de créativité. Il est comme « affecté » positivement par le premier mouvement dansé qu'il vient de créer, ce qui semble lui procurer une puissance d'agir pour la création de nouveaux mouvements. Pour la composition-tout avec Ellie et Sam, Marius demande à garder ceux qu'il a créés. Il est comme traversé par une charge affective (Jodry, 2018). Toutefois, il parvient à accepter de ne prendre que le mouvement choisi par Ellie et Sam. La monstration du jeu de mains « tour dessus/dessous » par Ellie et Sam montre la qualité épistémique (Loquet et al., 2022) de son « mouvement-partie ».

- **Avancée du collectif dans le dialogue ingénierique**

Le dialogue ingénierique autour du mot « enrichir » a permis de montrer les différentes « voir comme » des membres du collectif. Ces échanges entraînent l'émergence d'un problème soulevé par P2, qui est soumis au collectif. L'enquête tend à réduire cette tension entre le mouvement dansé par chaque élève, dont le collectif cherche l'amélioration, et la composition qui nécessite un nombre suffisant de mouvements dansés. Il s'agit d'avancer dans la construction d'un « arrière-plan » commun autour du « mouvement-partie » et de la « composition-tout ». En prenant appui sur une expérience vécue de P2, le collectif crée la situation du « relais », combinant la création d'un mouvement dansé par élève, investi pour et par sa forme et son intention, et la composition en les enchainant l'un après l'autre. Dans le même temps, le nombre de mouvements est ainsi augmenté. Dans le sous-groupe de Marius, la situation du « relais » donne la possibilité de créer de nouveaux mouvements au sol, venant compléter le « vocabulaire dansé » nécessaire à la « composition-tout ».

4. Composition de mouvements dansés ensemble

Les deux précédentes parties ont analysé la création de mouvements dansés. Notre analyse se centre maintenant sur la structuration de la composition chorégraphique. Une fois que le collectif a estimé que le nombre de mouvements-parties est suffisamment conséquent, le problème devient alors comment réaliser la composition-tout à partir de ces mouvements-parties. La question formulée par le collectif au sein de l'IC est la suivante : comment identifier chaque mouvement dansé créé par les élèves ? L'idée d'un codage des mouvements émerge dès l'IC4 et se poursuit jusqu'en IC8, ce qui permettrait de garder en mémoire les mouvements dansés des élèves.

Nous expliquons le cheminement qui permet au collectif de passer de l'idée de codage au répertoire-photos lors des réunions de IC4 à IC8. Puis, nous nous centrons sur le choix des mouvements de Marius dans le répertoire-photos. Ensuite, nous analysons l'activité de Marius en séance S9 qui fait suite à l'IC11. Pour finir, une synthèse est proposée en appui sur les notions travaillées en TACD.

4.1 Du codage du mouvement au répertoire-photos

Nous présentons l'évolution de la proposition d'un codage du mouvement lors des réunions IC4 et IC5 à l'invention d'un répertoire de mouvements entre IC6 à IC8.

- **Idee d'un codage du mouvement**

Lors de la réunion de l'IC4, le collectif a observé et choisi des mouvements des élèves « faisant danse ». Au cours des échanges, un professeur évoque le codage de ces derniers comme une possibilité pour les élèves de les identifier et de se les approprier.

12:30	C	[...] vous pouvez le [le choix de mouvement] décider ensemble en classe aussi. Vous avez des vidéos , celle qui fait écho ou celle qui, même en regardant, celle qui serait intéressante à (garder) .
12:46	P2	Ça peut être en regardant les vidéos, tiens qu'est-ce que vous (les élèves) reprenez comme mouvement juste se dire
12:49	C	Oui ça peut être ça
12:50	P2	Parce que finalement ce qu'ils vont retenir, c'est ce qui va être ce qui les a plus marqués .
[...]		
13:11	P2	ça peut être intéressant de le coder [le mouvement]
13:14	C	Le coder ?
13:14	P2	Coder sur papier. P3 faisait ça [le codage], je trouvais ça pas mal. J'avais vu sur une vidéo des gens qui codaient des mouvements et des enchaînements avec la voix, c'est-à-dire, ils transformaient par le souffle (de la respiration) ce qu'ils voyaient .
13:26	C	Ah, oui d'accord.
13:26	P2	(souffle avec sa bouche) juste tu vois.
13:31	C	D'accord.
13:31	P2	Je me dis, si on voit un mouvement qu'on a aimé, tiens comment je pourrais le symboliser sur une feuille . Déjà, je me dis peut-être en le symbolisant, je me l'approprie d'une certaine manière .

C avance l'idée que les élèves choisissent des mouvements parmi ceux filmés (12:30). Puis P2 suggère de les coder (13:11). Le fait de coder un mouvement, par et pour les élèves, permettrait de repérer les « mouvements-parties » qui seraient caractérisés par des symboles (P2, 13:31). De plus, ce codage permettrait d'en garder une trace et selon P2, ceux reconnus par les élèves comme les plus marquants (12:50). Deux solutions sont possibles : écrire sur une feuille ou utiliser le souffle. La première est issue de l'expérience d'un professeur P3 et la seconde d'une vidéo regardée par P2.

Un peu plus loin, à la trentième minute, la proposition de codage revient et P1 émet un autre avis.

32:08.	P2	Je ne suis pas fan du passage écrit. Je trouverais ça rigolo de pouvoir coder et aussi dans l'idée de trace mémoire , de se dire tiens on a fait ça, on va faire ça.
32:16	P1	Mais moi je ne passerais pas à l'écrit .
32:20	P2	J'aime bien. Quand je dis écrit, c'est pas des mots .

P1 ne veut pas utiliser l'écrit pour coder, sans pour autant en donner des explications. P2 complète ce que dit P1, écrire ne veut pas dire utiliser des mots (32:20), mais utiliser de symboles (13:31), tels que des flèches, des cercles, des croix. Cependant, garder trace peut impliquer un support papier et crayon.

- **Alternative : les photos**

En IC5, à l'issue de la séance S3, P1 constate qu'il n'y a pas assez de mouvements (dans les parties) pour arriver à une composition chorégraphique (un tout).

29:39	P1	[...] ce que je voudrais c'est qu'il y ait un peu plus de matière pour l'instant. Je trouve qu' il y a pas assez de matière [...]. Tu vois, en prenant pour départ, le premier mouvement qu'on avait pris celui-là (bulle en l'air) souffler [...], on pourrait faire autrement, pour voir ce qu'ils peuvent faire debout encore avec cette bulle qui vole, qu'il rattrape ou je ne sais pas, en faire trois mouvements.
-------	----	---

L'idée serait de chercher d'autres mouvements pour venir compléter, ici, la série « debout ». Pour P1, il n'y a pas assez de « matière », dans le sens évoqué dans la partie précédente. Il s'agit d'avoir plus de « vocabulaire », c'est-à-dire davantage de mouvements dansés. Pour rappel, les élèves sont répartis en trois groupes avec, pour chaque groupe, une des situations avec bulle : debout avec la bulle en l'air, bulle au sol, et bulle avalée.

Un peu plus loin, la chercheuse revient sur l'idée qui a émergé dans l'échange : coder les mouvements sans passer par l'écriture de mots.

31:11	C	Est-ce que, ça me vient comme ça. Est-ce que dans les films vous pourriez extraire des photos des mouvements ?
31:19	P1	C'est fait

La chercheuse propose de s'appuyer sur des photos de mouvements des élèves extraits des vidéos de séances. P1 précise qu'il a « fait ». Il a choisi des photos issues des vidéos. Le choix s'est fait sur les mouvements que P1 considérait comme faisant-danse. Cette sélection sert à la fois de « matière-mouvement-partie » pour créer une « composition-tout » et de mémoire pour les élèves. C'est un support utilisable dans les séances suivantes. Ainsi, C propose de confier aux professeur·e·s les films entiers de séance à la fin de chacune d'entre elles.

31:59	P1	[...] J'ai trouvé Marius, qui fait une sorte de truc comme ça (met ses bras de chaque côté de sa tête). Je ne sais pas si tu vois dans la vidéo. Tu te rappelles où il est comme ça. Il a même les yeux fermés parce qu'il est concentré.
32:13	C	Oui oui
32:15	P1	Il est comme ça là. Alors je me suis dit, ce sera peut-être pas mal ça . J'ai gardé ça.
32:19	C	C'est bien que Marius ait un mouvement à proposer.

Grâce au visionnage, P1 a sélectionné un mouvement de Marius « une sorte de truc comme ça ». Nous notons ici que nommer ou décrire un mouvement reste très difficile pour le collectif. L'effet d'un mouvement pour celui qui le regarde est en effet ressenti ou reçu par des émotions, renvoyant à sa propre subjectivité.

Le mouvement cité par P1 est issu de la phase d'exploration (phase de recherche de mouvements) de la séance S1. P1 ne s'est pas contenté de regarder les phases de présentation. Il a prêté attention au travail d'exploration qui est source de « matière ». Ce temps est considéré comme un temps de brouillon, d'essais, par les professeur·e·s. De plus, il n'est jamais filmé par les professeur·e·s.

▪ **Réalisation d'un montage-film et d'un répertoire de photos**

En IC6, poursuivant sur le support photo, P1 explique qu'il a copié-collé toutes les propositions des élèves pour réaliser un montage de film qui regroupe les mouvements créés.

00:09	P1	J'ai copié-collé tous les mouvements . J'ai fait un film avec les vidéos que tu m'as données.
00:26	C	D'accord, avec toutes les propositions des (élèves)
00:31	P1	Oui, toutes les propositions que j'ai choisies
00:35	C	D'accord

Ce montage filmique permet aux élèves de reconnaître des mouvements de manière isolée, repérant ainsi un début et une fin des actions. Des photogrammes sont extraits de ce film et deviennent alors un support de rappel des mouvements. Le film et les photos apparaissent comme complémentaires. Pour extraire l'instantané d'une photo, P1 a choisi la posture-clé la plus représentative du mouvement.

P1 a continué le travail sur le répertoire en classant les photos en trois groupes afin de les afficher dans la salle en séance S6. En IC7, il explique très brièvement son travail.

00:03	P1	Je suis en train de les classer . Je vais les imprimer en (A4) les mouvements bulle debout, enfin bulle en l'air , toutes ensemble on pourra les afficher là-bas (dans la salle où les élèves dansent)
00:16	C	Oui
00:17	P1	Les mouvements bulle au sol et les mouvements bulle avalée . Et je me dis que ce qui serait bien, pour aujourd'hui, c'est qu'ils écrivent une phrase avec quelques mouvements , je ne sais pas combien et c'est ça faut qu'on discute.

Le classement a pour visée de permettre aux élèves d'« écrire une phrase » (00:17). Il ne s'agit pas ici d'écrire des mots ou de dessiner. La comparaison est la suivante : les mouvements seraient comme des mots d'une phrase dont les spectateur·rice·s percevraient le sens. Cette analogie de la « phrase » en grammaire est assez courante (Loquet, 2017).

En IC8, P1 explique à P2 comment il a réalisé le répertoire. Il donne des précisions quant à ses choix et à l'utilisation en séance.

40:53	P1	D'abord j'ai fait une série de tous les mouvements qui existaient, toutes les propositions. Ensuite, je leur ai dit voilà « vous en choisissez »
41:09	C	Je voulais savoir, c'est toi, tu as pris tous les mouvements.
41:11	P1	Oui, tous les mouvements. Il y en avait 25.
41:18	P2	Tu vois, ça je n'ai jamais fait ça.
41:25	P1	Attends, je les ai pris. J'ai essayé de prendre non plus que 25 mouvements. Mais j'ai pris quand même ceux qui me semblaient les plus (dansés).

Parmi les propositions choisies, P1 a sélectionné les mouvements « qui lui semblaient les plus dansés ». P1 s'est placé en tant que chorégraphe regardant ses danseurs chez qui il puise un éventail de ressources. Puis un peu plus loin, le professeur ajoute que ce travail l'a aidé à changer de manière d'agir en classe.

43:21	P1	Après je pense que c'est vrai que moi, ça m'a aidé parce que les années précédentes, ce qu'on a fait c'était bien, mais c'est la première année, moi où je ne sais pas ce que ça va donner, le résultat. C'est la première année où, en fait, je ne suis pas trop dirigiste. Les années précédentes, un moment ou à un autre, voilà j'imposais, je proposais. Et puis au bout d'un moment (je disais) on va comme ça, puis on va faire comme ça.
-------	----	--

Il précise que sa posture est « moins dirigiste » dans la structuration de la composition. Une conséquence de cette manière de faire est de ne pas anticiper sur le « résultat », c'est-à-dire de répartir la responsabilité de la chorégraphie à ceux qui dansent, les impliquant dans une place de chorégraphe.

Voici un schéma synthèse (Figure 50) reprenant l'évolution de la construction du répertoire-photos de mouvements dansés.

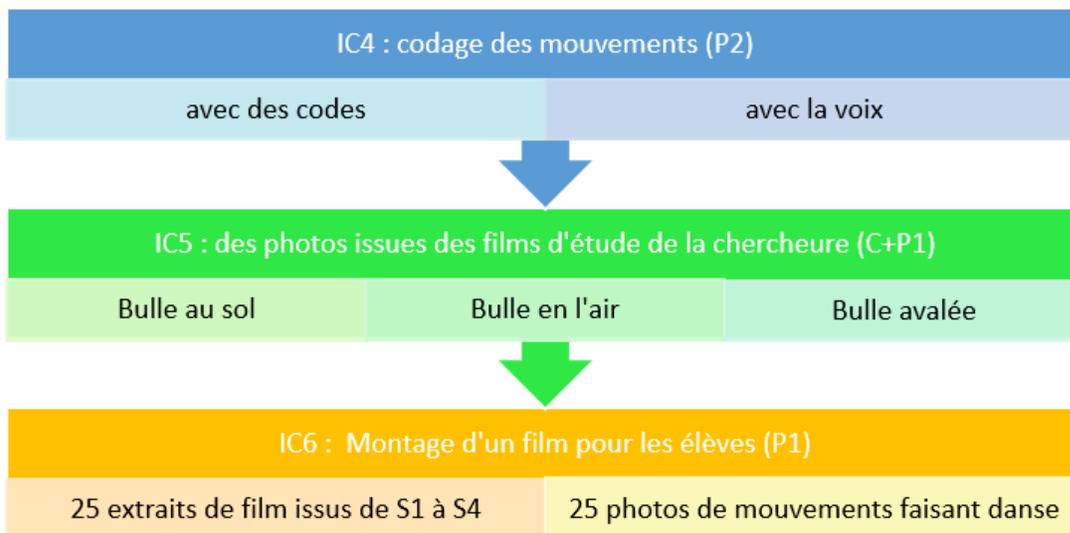


Figure 50 : Schéma synthèse, avancée du codage au répertoire-photos

La sélection des mouvements dansés par P1 montre qu'en fait, le nombre de mouvements dansés est suffisant. De fait, il y a assez de « matière » pour que les élèves puissent composer.

- **Hypothèse de travail**

Une fois ce répertoire-photos créé, le collectif fait l'hypothèse suivante : à partir du répertoire-photos à partir des mouvements-parties créés, les élèves choisiraient des mouvements dansés afin de créer une composition dansée ensemble.

Le schéma suivant (Figure 51) présente l'hypothèse de travail.

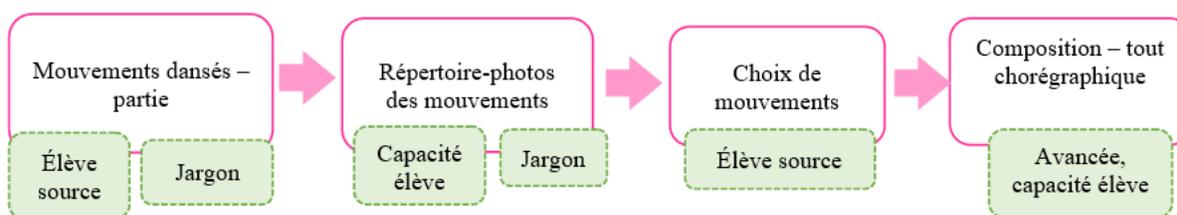


Figure 51 : Schéma synthèse, hypothèse de travail

Nous reformulons l'hypothèse de travail ainsi : les élèves seraient à la source de leurs mouvements dansés. L'élaboration du répertoire-photos se ferait sur la reconnaissance des capacités des élèves. Dans le même temps, le jargon se construirait à partir des mouvements dansés des élèves. Ce répertoire-photos permettrait d'être à la source de la composition. En choisissant leurs mouvements-parties, les élèves font une avancée dans le temps didactique de la situation et font évoluer leurs capacités à composer des mouvements dansés ensemble.

Deux mouvements de Marius sont sélectionnés par P1 et intégrés dans le répertoire-photos. Ils peuvent être choisis par les élèves de la classe pour réaliser les compositions chorégraphiques.

4.2 Mouvements de Marius dans le répertoire

En séance S5, le professeur procède au visionnage d'une sélection de mouvements dansés par les élèves lors des séances antérieures. Le choix de montage a été réalisé par P1. Nous nous intéressons ici à la sélection des mouvements dansés par Marius. Sur ce temps, Pulis et Marius sont absents.

Nous poursuivons par la construction de ce répertoire aux élèves, et plus précisément les photos choisies du mouvement de Marius en S6.

▪ Choix des photos de Marius

Le répertoire de 25 photos est organisé en trois groupes par P1 : la bulle au sol, la bulle en l'air, la bulle avalée. L'idée est que les élèves choisissent au moins un mouvement dans chaque catégorie.



Figure 52 : Répertoire-photos

Les photos des deux mouvements de Marius sont encadrées en rouge (Figure 53) : un mouvement bulle au sol et un mouvement bulle en l'air.

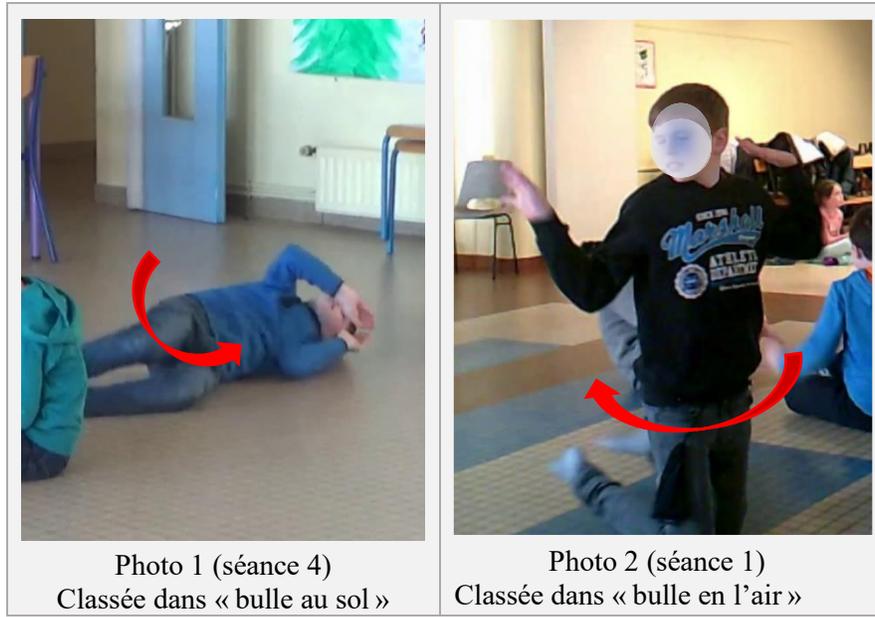


Figure 53 : Deux photos des mouvements dansés de Marius

Le professeur a reconnu un mouvement de Marius comme faisant-danse (Figure 53, photo 1) en séance S4 et un autre en séance S1 (Figure 53, photo 2). Le mouvement de la photo 1 a été décrit précédemment lors des essais de Marius avec la bulle au sol, nommée « tour dessus/dessous de la petite bulle » (partie 3.3 de ce chapitre). Marius fait une rotation de jambes/buste/tête tout en maintenant ses mains creuses comme pour garder la bulle.

Le mouvement de la photo 2 est classé dans « bulle en l'air ». Marius a les genoux au sol, les bras pliés de chaque côté de son buste, les yeux fermés, le visage tourné vers la droite. Il tourne en pivotant sur les genoux, les bras maintenus pliés, la paume d'une main vers le plafond comme pour soutenir la bulle en l'air. Ses yeux fermés, associés à l'action de tourner, renvoient comme à un regard intérieur en soi-même. Il semble se détacher de l'extérieur comme pour vivre le mouvement de l'intérieur (Loquet & Audroing, 2023).

- **Ce que dit le professeur à la classe**

P1 présente aux élèves le montage du film avec les 25 mouvements dansés qu'il a choisis, dont sont issues les photos présentées ci-dessus. Il montre en premier aux élèves de la classe, l'extrait du mouvement de Marius (Figure 53, photo 1).

03:48	P1	C'est le mouvement de Marius. On n'en a pas parlé avec Marius. Ce qui pourrait être intéressant (P1 place ses mains creusées, paumes vers le plafond tout en regardant la vidéo, 6 sec. de silence), c'est d'avoir l'impression, vraiment on veut la garder, dans la main, comme à ça (les mains creuses) comme une sorte de chose précieuse.	
-------	----	---	---

P1 implique Marius même s'il est absent : « on n'en a pas parlé avec Marius ». Le mouvement est ici l'objet de discussion. Le professeur observe et se place comme un chorégraphe « il pourrait être intéressant d'avoir l'impression vraiment qu'on veut la garder ». Il voit par la position des mains creusées de Marius « comme une sorte de chose précieuse ». Il se détache même de l'image de la bulle imaginaire. L'échange se centre sur la sémiose du mouvement. Ensuite, l'extrait du mouvement montré par la photo 2 (Figure 53) est présenté.

08:56	P1	Là, c'est Marius, je pense qu'il voulait, je pense que ses bras, il voulait les mettre comme ça (P1 place des paumes vers le ciel comme pour soutenir la bulle en l'air)	
-------	----	---	--

Pour le mouvement de la bulle en l'air, P1 soutient Marius en émettant une hypothèse sur le placement de ses bras/mains, de chaque côté de sa tête, les paumes vers le haut comme pour soutenir la bulle. L'utilisation du « comme ça » est reliée à la gestuelle du professeur. En effet, cette verbalisation du mouvement à partir de l'image, et le mouvement lui-même réalisé par P1 se complètent mutuellement et le mouvement lui-même vont de pair pour permettre aux élèves de saisir l'intention du mouvement.

Voici un focus sur les mains du professeur lorsqu'il regarde les extraits et le sens donné à ses positions.



Figure 54 : Sémiose des mains

Le professeur parle du et sur le mouvement dansé. Il montre ce qu'il voit des mains de Marius en les reproduisant, mais ne dit rien du comment elles sont placées. Son attention se porte en premier sur la sémiose des mains (garder « une chose précieuse » dans les mains, photo 1), et non le positionnement des mains dans l'espace, par exemple devant le buste ou vers le plafond. Ensuite, la manière de positionner les mains n'est pas expliquée, mais elle est montrée (photo 2). Nous relevons que les mots manquent pour rendre l'action perceptible, comme celle de « soutenir la bulle en l'air ». Cependant, ce mouvement est classé dans la bulle en l'air, renvoyant à une sémiose des mains.

4.3 L'analyse de l'activité de Marius

La participation de Marius est fluctuante entre séance S5 et séance S8, en raison d'absences ou de refus de participer. En IC11, le collectif essaie de redonner une place à Marius.

- **Constat – question - hypothèse**

La composition chorégraphique est presque terminée au sein du groupe. Marius n'a pas choisi de mouvements pour cette dernière. Le professeur P1 et la chercheure se demandent comment envisager le retour de Marius dans la composition chorégraphique.

35:57	P1	Alors moi, ce que j'aimerais bien peut-être, c'est qu'on puisse, si c'est possible (un de ses mouvements créés dans le répertoire). Il (Marius) avait un mouvement.
36:04	C	Oui, allongé sur le ventre (référence à la photo 1, bulle au sol).
36:05	P1	Non, ce n'est pas ça. Il est à genou. Je ne sais plus comment il fait. Puis il tourne (référence à la photo 2).
36:13	C	Ah, bon ?
36:13	P1	Un peu derviche tourneur, avec les bras

P1 souhaite que Marius introduise un de ses mouvements. C se souvient bien du mouvement de la séance S4 « tour dessus/dessous de la petite bulle » (Figure 53, photo 1). Par contre, elle n'a pas souvenir du tour sur les genoux (Figure 53, photo 2). Pour qualifier ce deuxième mouvement, P1 fait référence aux « derviches tourneurs ». Ces danseurs d'origine orientale réalisent un tournoiement incessant qui rappelle celui d'une toupie, les bras à l'horizontale, une paume de main dirigée vers le ciel, l'autre vers la terre (Figure 55).



Figure 55 : Photo 3 extraite du film « Les mille et une voix » de Mahmoud Ben Mahmoud

Ainsi, P1 repère dans le mouvement de Marius un élément de parenté épistémique (Loquet, 2017) entre le mouvement dansé de Marius et celui des connaisseurs de cet art traditionnel. Pour expliquer le mouvement de Marius à la chercheure, il parle de cette référence culturelle.

Aucun des mouvements de Marius n'a été choisi par les élèves. Pour le collectif, le fait qu'un mouvement soit choisi donne une reconnaissance de la place d'élève dans la création.

36:31	P1	[...] Comme il n'a pas été là souvent, du coup, son mouvement, il n'a pas été choisi.
[...]		
37:38	P1	Peut-être qu'il faudrait le rajouter (mouvement de Marius). Je ne sais pas, parce que, lui, il s'en fiche peut-être.
37:44	C	On peut voir. Je peux essayer , à moins que tu veuilles aller avec ce groupe-là. (P1 a prévu de travailler avec un autre groupe).
[...]		
37:52	C	Je vais dire à Marius de rajouter. Je vais voir avec le groupe comment et s'ils [les élèves] veulent bien. Le groupe voudra bien.
37:58	P1	S'il veut rajouter son mouvement.
38:00	C	Si lui il veut bien.
38:01	P1	Oui voilà, comme il n'a pas beaucoup travaillé.

Selon P1, une des raisons serait son absence aux séances (36:31). De plus, P1 imagine comment Marius peut réagir « il s'en fiche peut-être ». Cela peut ne pas faire sens pour lui. La chercheure se propose « d'essayer » et de « voir avec le groupe ». En effet, Marius fait déjà partie d'un groupe chorégraphique.

L'idée d'introduire un mouvement dans une composition presque construite suppose une réorganisation de cette dernière. L'acceptation devrait être bilatérale, par le groupe et par Marius, « si lui il veut bien ». Il ressort de cela que la place de tous et de chacun est à respecter. Ce choix didactique, relativement délicat, entraîne une incertitude quant à sa réussite. Comme Pulis était absente des trois dernières séances et réunions (en raison d'une formation), la chercheure se propose d'intervenir auprès de ce groupe avec elle.

L'hypothèse de travail est que Marius pourrait introduire un mouvement dansé de son choix pour l'insérer dans la composition pour danser ensemble. Le schéma suivant (Figure 56) vient la présenter.

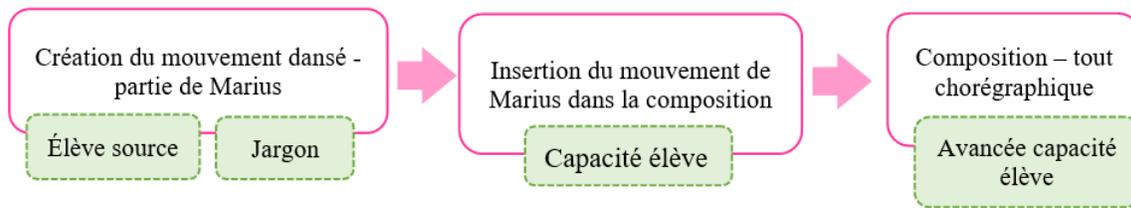


Figure 56 : Schéma synthèse, hypothèse de travail

Nous reformulons l'hypothèse de travail : Marius serait à la source de son mouvement dansé. Le jargon se construirait à partir des deux mouvements dansés de Marius, extraits du répertoire-photos. Ce mouvement-partie serait inséré dans la composition, entraînant une avancée du temps didactique de la situation et faisant évoluer ses capacités à composer des mouvements dansés ensemble.

- **Nouveau mouvement dansé de Marius**

Marius revient en activité danse à la séance S9. L'épisode choisi pour l'analyse commence à la dix-septième minute. Il est demandé à Marius d'intégrer un mouvement dansé dans la composition déjà créée à la séance S8.

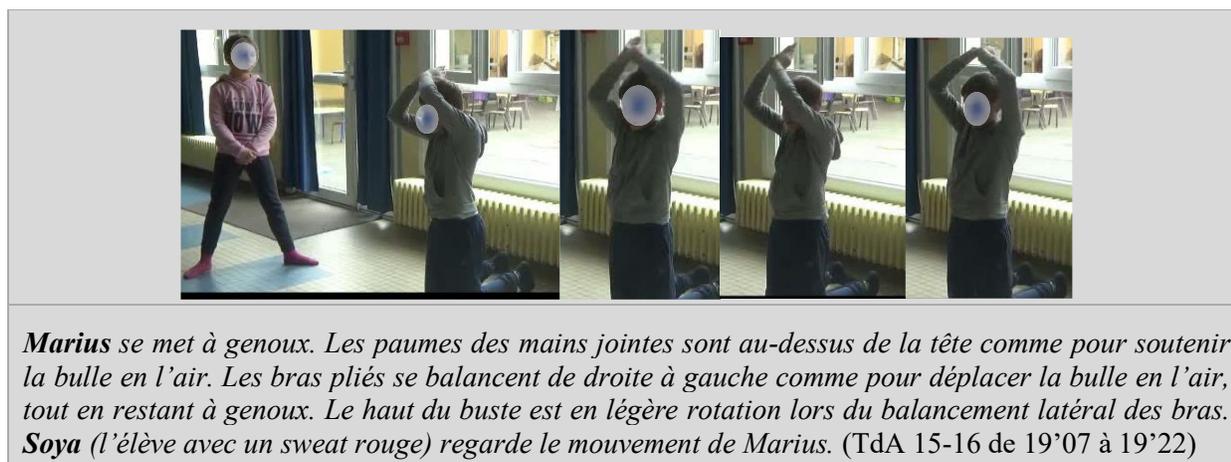
Une fois les élèves répartis en sous-groupe, la chercheuse demande aux élèves de présenter sa composition et lui explique qu'il pourra ajouter un mouvement. Marius est avec son groupe composé de 6 élèves. Nous nous intéressons au trio composé de Marius, Soya et Iris.

18:29	C	Marius, toi tu n'avais pas inventé, choisi, mis un mouvement. Donc tu pourras le rajouter un mouvement si tu veux.
18:36	M	Je rajoute quoi comme mouvement. <i>Marius s'est assis près de la fenêtre sur le radiateur.</i>
18:41	C à M	Et ben, alors attends, celui que tu veux. Tu en avais fait plusieurs. Tu en avais fait un qui était comme ça (<i>C se met au sol pour montrer le tour sur les genoux, bulle en l'air</i>). Je crois que tu en avais fait un allongé sur le sol où tu tournais avec ta boule, ta balle au sol (<i>C penche le visage vers se mains jointes</i>). Est-ce que tu t'en souviens ?
18:53	C	Celui-là. Tu te souviens de celui-là ? (<i>C regarde en direction de l'élève qui montre le mouvement hors champ de caméra</i>)
18:54	él 3	Tu te rappelles. (<i>L'élève montre le mouvement</i>)
18:56	M	Oui
18:58	C	Est-ce que tu veux le rajouter ?
18:59	M	Attends.

19:01	C	Apparemment ça , P1 (phrase coupée par Marius) <i>C montre le mouvement choisi par P1, le tour sur les genoux.</i>
19:03	M	Attendez
19:03	C	Vas-y, vas-y (dans le sens de prendre de chercher)
19:07	Soya	Il réfléchit
19:15	M	(Après 8 sec.) Ah ! Je sais.
19:16	C	Vas-y

Marius intervient aussitôt avec « je rajoute quoi comme mouvement ». Marius entre directement dans la demande, sans prendre le temps de regarder ce qui avait été créé précédemment. C se saisit de cette question pour lui rappeler les deux mouvements. Nous retrouvons le « ça », pour exprimer le mouvement à la manière des derviches tourneurs et puis « allongé au sol » pour le tour dessus/dessous de la bulle. Dans le même temps, un élève montre ce dernier. Comme initialement prévu en IC11, C sollicite Marius pour savoir lequel de ces deux mouvements il veut ajouter. Il accepte, demande du temps et dit qu’il « sait ».

Dans l’extrait 1 (Tableau 16), nous présentons le mouvement créé par Marius. Il semble avoir réalisé un mélange des deux précédents.



Marius se met à genoux. Les paumes des mains jointes sont au-dessus de la tête comme pour soutenir la bulle en l’air. Les bras pliés se balancent de droite à gauche comme pour déplacer la bulle en l’air, tout en restant à genoux. Le haut du buste est en légère rotation lors du balancement latéral des bras. Soya (l’élève avec un sweat rouge) regarde le mouvement de Marius. (TdA 15-16 de 19’07 à 19’22)

Tableau 16 : Extrait 1, sous la petite bulle

Marius reprend le placement à genou sans tournoiement. Il ajoute ses mains au-dessus de sa tête comme pour soutenir la bulle vers le ciel. Le balancement des épaules est la seule partie du corps en mouvement, le bas du corps étant immobile. Les doigts des mains sont orientés vers l’arrière, ce qui complexifie le mouvement. Cette position entraîne un étirement des bras vers l’arrière, rendant le mouvement dorsal délicat. La sensation de la bulle reste présente tout au long de mouvement, avec l’effet d’être sous celle-ci. L’élève Soya regarde attentivement la réalisation de Marius.

Dans l'extrait 2 (Tableau 17), la chercheuse essaie de comprendre de ce que Marius a créé par une reproduction de son mouvement.

	<p>C : « La balle elle est là »</p> <p><i>C et Soya, à genoux, placent leurs paumes de mains vers le plafond, au-dessus de leur tête, avec les bras pliés, les doigts vers l'arrière, comme pour soutenir la bulle en l'air.</i></p> <p>(TdP/A 17 à 19'22)</p>
	<p><i>Marius change l'orientation des mains pendant le balancement des bras. Les paumes des mains sont toujours vers le plafond, mais les mains sont devant le front. La direction des doigts de la main est vers l'avant comme pour maintenir la bulle devant soi et en l'air.</i></p> <p><i>C change la direction de ses mains alors que Soya conserve la main au-dessus de la tête, les doigts vers l'arrière.</i></p> <p>(TdA 18 de 19'25)</p>
	<p>C : « Ok. Vous [les élèves du groupe] avez vu le mouvement de Marius.</p> <p><i>C montre le placement des mains et le balancement des bras</i></p> <p>Les élèves : « Oui »</p> <p>(TdP/A 19-20 de 19'31 à 19'32)</p>

Tableau 17 : Extrait 2, la petite bulle au ciel

Lorsque C reproduit le mouvement, Soya le reproduit également. Puis Marius effectue un changement d'orientation et place ses doigts vers l'avant. Cette position semble plus facile. Cependant, cette modification conserve la sensation de la bulle dans les mains. Ensuite, C interpelle les élèves pour savoir s'ils ont observé le mouvement de Marius. Ainsi, elle le fait reconnaître par le groupe. À ce moment-là, Marius intervient auprès de la chercheuse, présenté dans l'extrait 3 (Tableau 18).

	<p><i>C et Soya placent leurs mains devant leur visage, paumes vers le plafond comme pour soutenir la bulle vers le ciel.</i></p> <p>(TdP/A 28 à 37 de 19'54)</p>
--	---



M : « c'est là-haut »

Marius lève les bras vers le haut, les paumes vers le plafond comme pour placer la bulle encore plus haut vers le ciel. C étire alors les bras plus hauts.

(TdP/A 29 de 19'54)

Tableau 18 : Extrait 3, la petite bulle là-haut dans le ciel

Le mouvement reproduit par la chercheuse diffère de celui de Marius. Il précise « c'est là-haut ». La position des mains de la chercheuse est devant son front tandis que Marius les place au-dessus de sa tête. Il peut dire, tel un chorégraphe, que le mouvement montré par C ne correspond pas à ce qu'il veut. Aussitôt, C réajuste le placement des bras, accompagné de Marius qui le montre en même temps. Il réajuste lui-même son propre mouvement pour l'améliorer, tel qu'il voudrait qu'il soit. Garder la position des mains en coupelle comme pour garder la bulle « là-haut » est compliqué. L'étirement des bras et du dos devient à nouveau difficile.

Nous proposons un schéma synthèse (Figure 57) de l'évolution du mouvement.



Figure 57 : Schéma synthèse S9, évolution du mouvement

Le placement des mains a évolué d'une référence spatiale centrée sur soi (au-dessus de la tête) à une référence excentrée, éloignée de soi (en direction du ciel). Le mouvement s'est alors précisé grâce à l'attention que porte Marius à la forme du mouvement produit par C.

▪ **Mouvements dansés ensemble**

Le groupe réalise la composition chorégraphique en insérant le mouvement de Marius. L'extrait 4 (Tableau 19) montre une modification du mouvement de Marius, entraînant un réajustement pour les élèves.

	<p>C : « et après tu fais ton mouvement »</p> <p><i>Marius est debout, lève ses bras, mains jointes, au-dessus de sa tête comme pour élever la bulle vers le ciel.</i></p> <p><i>Iris et Soya lèvent également ses bras, mains creusées, paumes contre paumes, au-dessus de sa tête comme pour enfermer la bulle et l'élever vers le ciel.</i></p> <p><i>Soya est à genoux tandis que Iris est debout.</i></p> <p>(TdP/A 52 à 23'52)</p>
	<p><i>Soya est toujours au sol, baisse les bras tout en regardant Marius. Puis, elle se relève en regardant la chercheuse et Pulis (hors champ caméra).</i></p> <p>(TdP/A 53 à 23'54)</p>
	<p>C : « Tu étais à genoux Marius tout à l'heure »</p> <p><i>Soya</i> : « on n'est pas à genoux normalement »</p> <p><i>Soya se relève en plaçant ses mains creusées, paumes contre paumes, au-dessus de sa tête.</i></p> <p>(TdP/A 54-55de 23'54 à 24'00)</p>
	<p><i>Pulis</i> : « au début c'était à genoux Marius. »</p> <p><i>Marius, Soya et Iris continuent le balancement des bras, au-dessus de leur tête avec les mains creusées comme pour enfermer la bulle et l'élever vers le ciel.</i></p> <p>(TdP/A 56 à 24'01)</p>

Tableau 19 : Extrait 4, insertion du mouvement de Marius

Initialement, Marius est à genou pour réaliser le balancement des épaules/bras tout en conservant des mains en coupelle pour soutenir la petite bulle « là-haut ». Mais il reste debout. Iris reste debout en reproduisant le mouvement de Marius tel qu'il est proposé. Par contre, Soya se met à genou en regardant Marius. Elle a gardé en mémoire le mouvement initial tel qu'il a été montré par C. Puis, son regard se dirige vers les adultes (C et Pulis), venant signifier que quelque chose ne convient pas. À ce moment-là, C et Pulis interviennent afin de réintroduire la position initiale « à genoux ». Marius descend alors au sol.

Nous relevons que le mouvement de Marius est en perpétuelle évolution. Il fait une première proposition et introduit au fur et à mesure des éléments : être à genou, mains en coupelle vers l'arrière, mains en coupelle vers l'avant, mains en coupelle plus haut vers le ciel, être debout, mains creusées et fermées. Un temps d'expérience corporelle lui semble nécessaire pour stabiliser son mouvement dansé.

- **Évolution du mouvement dansé de Marius en S9**

Les descriptions faites de l'extrait 1 à l'extrait 4 montrent une évolution du mouvement dansé ensemble de Marius tout au long de la création chorégraphique. Nous proposons un schéma (Figure 58) pour résumer son avancée par rapport à l'hypothèse de travail du collectif.

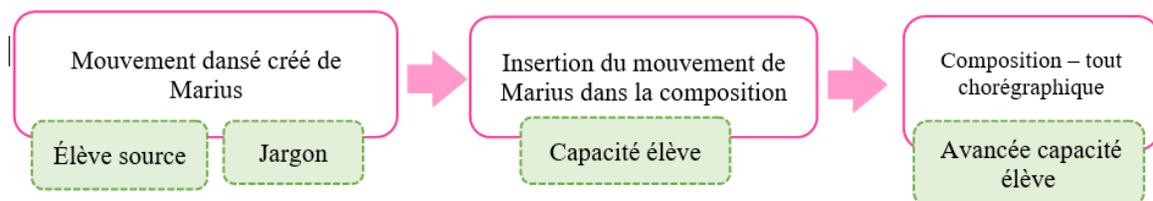


Figure 58 : Schéma synthèse de l'avancée de Marius en S9

Marius est source de son mouvement dansé considéré comme une partie de la composition. Le jargon se précise entre le mouvement-dansé-partie et la composition-tout. Il se rend capable de l'insérer dans la composition. Puis, Marius est à la source d'un nouveau mouvement lors de la présentation. Il parvient à améliorer son mouvement, ce qui permet une avancée dans le temps didactique de la situation et de faire évoluer ses capacités.

4.4 Synthèse de l'activité de Marius en S9 et des dialogues d'ingénierie en IC4, IC5, IC6, IC8, IC11

Nous décrivons maintenant, l'activité de Marius au prisme de la double dialectique milieu/contrat didactique et réticence/expression afin de décrire théoriquement ce qui se joue au sein de l'action conjointe entre les élèves et la chercheuse. Puis, nous établissons un lien entre l'avancée des apprentissages de Marius et l'avancée du collectif dans le dialogue ingénierique.

- **Avancée de Marius au sein de l'action conjointe**

Nous avons recours à nouveau à la notion d'élève-origine. Dans le cadre de la TACD, cette notion modèle est utile pour comprendre la dynamique de l'action professorale. En particulier ici,

lorsque P1 reconnaît chez Marius une « capacité déjà-là » de créer des mouvements dansés, sur lequel P1 s'appuie pour construire un répertoire-photos. En effet, si les professeur·e·s souhaitent que les élèves gardent trace de leurs mouvements, c'est leur reconnaître une puissance d'agir en création chorégraphique. Il peut ainsi élargir une « matière-mouvement-partie ». C'est ainsi qu'il remarque le mouvement de Marius. Il ne l'avait pas identifié précédemment et il peut le reconnaître maintenant comme un mouvement « faisant danse ». De plus, il est comparé à la pratique du « derviche tourneur ». P1 reconnaît ainsi chez Marius une capacité épistémique élémentaire, associant forme et sens de la rotation sur soi-même, en lien avec le savoir des artistes.

Lors de son retour en classe, Marius doit retrouver une place au sein de son groupe chorégraphique. La composition des mouvements dansés ensemble étant déjà faite, il s'agit pour le professeur et la chercheuse ici d'amener Marius à créer un mouvement pour l'insérer dans la composition collective. Le réel problème de Marius est d'être à la source d'un nouveau mouvement. Pour soutenir Marius, l'arrière-plan de la chercheuse est constitué de deux mouvements du répertoire-photos. Elle montre et tente de verbaliser la forme des « mouvements-parties » de Marius. Par ces transactions, Marius parvient à créer d'un nouveau mouvement : « la bulle là-haut dans le ciel ».

Ce mouvement dansé est ensuite travaillé conjointement entre Marius et la chercheuse. Le déjà-là de Marius est la sémiose des mains, creuses comme pour soutenir la bulle. Le milieu-problème est le placement de ses mains creuses dans l'espace : doigts, vers l'avant ou vers l'arrière, vers le haut ou le très haut. L'attention conjointe, par un jeu d'imitation, s'attache à la forme de ce mouvement-partie pour comprendre ce qui la constitue. Le milieu-soi, par les indices biomécaniques⁵⁴, comme les mains au-dessus de la tête, les doigts vers l'avant, sur les genoux pliés et de sémiose gestuelle comme les mains pour soutenir la bulle, est un milieu sur lequel Marius et la chercheuse enquêtent pour stabiliser le mouvement « la bulle là-haut dans le ciel ». Ce mouvement-partie peut être alors inséré dans la composition-tout. Toutefois, lors des mouvements dansés ensemble, une élève exprime que la forme s'est modifiée. Le mouvement est encore en évolution, ce qui montre que l'expérience corporelle est encore nécessaire et l'enquête sur le milieu-soi du mouvement est à poursuivre.

⁵⁴ L'exploration des propriétés ou paramètres biomécaniques concerne les caractéristiques spatio-temporelles des « matériaux » biologiques et leur mouvement, en réponse à un système de forces et de contraintes internes et externes.

▪ **Avancée du collectif dans le dialogue d'ingénierie**

Au fur et à mesure des réunions collectives, le collectif tend à construire un jargon entre « mouvement-partie » et « composition-tout » pour amener les élèves à composer ensemble des mouvements dansés. En effet, les membres de l'ingénierie échangent dans le but de coopérer et le dialogue est alors animé par des points de vue différents. Le premier introduit dans les transactions est le codage des mouvements des élèves (IC4) par P2. Il suppose d'utiliser la modalité écrite pour les représenter par une forme symbolique ou sonore. P1 ne souhaite pas un passage par une forme écrite. Puis apparaît un second élément (IC5) proposé par la chercheuse de manière spontanée : extraire des photos des vidéos afin d'identifier les mouvements dansés pour constituer une « matière/vocabulaire dansé ». C'est alors que P1 exprime qu'il l'a déjà fait. Ce faisant, professeur·e·s et chercheuse prennent une posture d'ingénieur en construisant un premier outil pour les élèves. Avec la construction du répertoire-photos. P1 exprime que cela lui permet de se dégager de son « emprise » dirigiste sur les élèves, tout en les mettant au travail, en création chorégraphique. Son action professorale se modifie en modulant sa posture qu'il qualifie de dirigiste vers un lâcher-prise sur le résultat attendu.

Ce support vidéo-photos permet au collectif de l'IC et aux élèves d'accéder à la compréhension de ce qu'est un mouvement dansé, de son intention pour celui qui le danse et de son sens pour celui qui le regarde. De plus, extraire des photos des films permet de décontextualiser les mouvements des élèves lors des séances pour ensuite tenter de les recontextualiser dans une nouvelle composition chorégraphique. Dans ce processus de décontextualisation-recontextualisation, c'est la conception épistémique qui anime les membres de l'IC. En conséquence, les critères qui orientent la sélection des photos du répertoire se centrent sur le mouvement dansé contemporain à dominante sémiocinétique. Les mouvements de Marius, tout comme ceux des autres élèves, se trouvent ainsi « institutionnalisés ». Leur production est reconnue par le professeur afin qu'ils soient partagés entre pairs. Leurs mouvements sont incitatifs pour l'action du professeur, et également mobilisateurs pour les élèves eux ou elles-mêmes. En écho à la notion d'élève-origine en TACD, nous pourrions parler de mouvements-origines de la création chorégraphique.

De plus, le collectif crée ainsi une trace du mouvement en photo, autrement dit, une représentation sur support photographique, des mouvements réalisés par les élèves. En effet, un mouvement qui n'est pas codé reste un brouillon sans contour, il est éphémère. Le fait de le coder lui donne un contour, une trace. Le professeur reconnaît un des mouvements de Marius par des

indices de la sémiose gestuelle (représentationnelle), comme les mains creuses pour soutenir la bulle ou porter une sorte de chose précieuse. Sur la photo, des indices sensoriels apparaissent telles les paupières closes comme un regard tourné vers l'intérieur de soi. Ces mouvements-dansés-parties sont ensuite mis ensemble pour la composition-tout.

5. Synthèse du chapitre 6

Lors de la première année de recherche, le collectif, P1, P2, P3, P4, Pulis et la chercheuse travaillent ensemble pour mettre en œuvre un premier dispositif de danse. Ce dispositif vise à amener tous les élèves à composer des mouvements dansés ensemble, par un processus de création. Mais, lors des expériences antérieures en danse des professeur·e·s, le problème rencontré était le mouvement dansé. En effet, la production des mouvements des élèves est souvent proche du quotidien ou du mime. La question principale réside dans comment faire pour améliorer les mouvements dansés créés par les élèves pour composer ensemble. Celle-ci se décline en trois questions formulées par le collectif d'où découlent trois hypothèses de travail. Nous résumons nos analyses en commençant par l'activité ingénierique, suivie de l'activité didactique en classe avec l'élève Marius, élève soutenu par l'Ulis à partir du support de création « la bulle imaginaire ».

1) Activité ingénierique

Le collectif articule l'observation de la pratique en classe et la construction d'un jargon. En effet, les mots employés par les professeur·e·s ont d'abord des mots-valises. Il s'agit d'un pseudo-jargon, des mots sans la pratique du ou de la danseur·se-et chorégraphe. Les membres enquêtent ensemble pour déceler ce qui fait mouvement dansé des petites actions perceptibles. Pour cela, ils et elles s'appuient sur les mouvements dansés d'élèves. Ce travail de description est possible grâce à l'élève-origine. En effet, c'est ce que produisent les élèves qui est à la source de l'action du collectif. Puis, le fruit du travail ingénierique se transpose en classe, permettant aux professeur·e·s de reconnaître des mouvements susceptibles d'être considérés comme dansés et de les améliorer. Ces mouvements dansés sont des parties de la composition. Ces mouvements-parties deviennent des mouvements dansés ensemble dans la composition-tout. Pour ce faire, un nombre suffisant de mouvements-dansés-parties est nécessaire. Un répertoire-photos est alors construit à partir des mouvements-origines des élèves, qui est à la source de l'action didactique en classe. Ainsi, le collectif construit un jargon au fur et à mesure de l'activité ingénierique sur les mouvements-parties faisant-danse, par une description d'indices biomécanique, des indices de

la sémiose gestuelle et des indices sensoriels peuvent constituer des éléments du milieu-soi du mouvement.

2) l'activité didactique en classe

Marius parvient à créer quatre mouvements dansés reconnus pour leur qualité et leur parenté épistémique qui s'approche de ceux des danseur·se·s. Tout d'abord, dans le mouvement de la « bulle au sol », la chute semi-contrôlée de l'élève est reconnue comme une action valable, pouvant être insérée dans la chorégraphie. Ce que fait spontanément l'élève inspire l'intervention de Pulis au bénéfice du collectif de danseurs. Marius peut être considéré comme élève-origine de l'action professorale. En effet, la reconnaissance de cette chute est vue comme un support de création. Il apparaît un processus de parenté épistémique rapprochant la pratique de l'élève de celle des artistes connaisseurs des arts du cirque. Puis, cette parenté se retrouve également dans le mouvement-dansé-partie créé par Marius « la bulle en l'air » qui est comparé à celle d'un derviche tourneur. De plus, la qualité épistémique du jeu de mains dans le mouvement « tour dessus/dessous de la petite bulle » est reconnue par Ellie et Sam. Ensuite, le mouvement « la bulle là-haut dans le ciel » se construit dans une attention conjointe, par un jeu d'imitation, qui cherche à stabiliser à la forme de ce mouvement-dansé-partie,

Marius est à la source de ses mouvements-dansés-parties qui contribuent à la composition-tout, c'est-à-dire des mouvements dansés ensemble. En cela, l'enquête de Marius porte sur le milieu-soi du mouvement, par les indices biomécaniques et de sémiose gestuelle, ainsi que des indices sensoriels. À chaque fois, Marius parvient à avancer dans le temps didactique de la situation et à faire évoluer ses capacités qui peuvent qualifiées d'épistémiques.

Nous avons essayé de montrer les liens entre le travail d'ingénierie et le travail didactique en classe, et ce grâce à un travail d'enquête collectif sur le mouvement dansé sur lequel se base la relation épistémique entre les membres au sein du collectif.

Chapitre 7 - Glissement de « La bulle imaginaire » vers « un entre-deux » dispositif

Dans ce chapitre, nous montrons le glissement du dispositif « La bulle imaginaire » vers une amorce du dispositif « La lettre » qui sera interrompu en raison de la pandémie Covid 19. Nous poursuivons nos analyses afin de comprendre les conditions qui permettent aux élèves soutenu·e·s par une Ulis en classe « ordinaire » de créer et d'interpréter des mouvements dansés au sein d'un groupe chorégraphique. Le dispositif a favorisé la création par les élèves de « mouvements-parties », considérés comme faisant danse, répertoriés sous la forme de photos, dans le but de réaliser en sous-groupe une « composition-tout » chorégraphique. La recherche en ingénierie coopérative se prolonge sur une deuxième année de fonctionnement du collectif. Lors du bilan du dispositif « La bulle imaginaire », le collectif choisit de conserver le processus de création qui consiste à laisser les élèves créer et choisir leur mouvement dansé pour composer ensemble. Cependant, le collectif décide de changer le support à la création (bulle imaginaire) et choisit « la lettre », initiale de son prénom. Le support du texte de la bulle imaginaire est abandonné, car les professeur·e·s voulaient une situation plus concrète. Mais au sein du collectif, un problème émerge quant à l'évolution du dispositif de danse. L'un des professeurs estime que cette situation « danser sa lettre » présente des limites. Il propose de changer de processus de création et de construire un nouveau dispositif afin que les élèves puissent explorer davantage leurs possibilités d'agir, et créer un répertoire plus varié de mouvements dansés. Mais les points de vue des membres du collectif divergent quant aux transformations du dispositif, entraînant un « entre-deux » dispositif⁵⁵ dans lequel des nouvelles de situations didactiques apparaissent.

Comme dans le chapitre précédent, nous décrivons le cadre d'analyse de l'« entre-deux » dispositif « La Lettre », avec la nouvelle situation « danser sa lettre ». Puis, nous présentons l'amélioration des mouvements dansés ensemble. Nous abordons ensuite l'émergence de scénarios suite à une divergence au sein du collectif. Nous terminons par la synthèse de ce chapitre.

⁵⁵ Le travail collectif a dû s'arrêter en raison des conditions sanitaires du Covid 19.

1. Cadre d'analyse de l'« entre-deux » dispositif : « La lettre »

Le premier dispositif se poursuit et commence à se transformer en deuxième année de recherche. Nous en exposons le cadre d'analyse en commençant par l'évolution du travail de l'ingénierie coopérative. Puis, nous enchaînons avec la sélection des éléments significatifs issus de quatre réunions et deux séances pour notre analyse. Nous terminons par la présentation des singularités d'Alice et de James dont l'activité est ensuite analysée.

1.1 Évolution du travail de l'ingénierie coopérative

Le travail d'ingénierie coopérative évolue avec, tout d'abord, la venue de P3, professeur de CM1 et de nouveaux élèves soutenu·e·s par l'Ulis dans l'activité danse. Puis un temps de coprédation en amont et en aval des séances, hors du temps du collectif, s'est ajouté. Des débuts de transformation vont apparaître et, dans le contexte pandémique, rendre un peu « brouillon » l'itération du dispositif, qui se trouve être dans un « entre-deux ». Nous expliquons ensuite une des transformations portant sur la situation didactique.

- **Venue du professeur P3 et d'Alice et James, élèves soutenu·e·s par l'Ulis**

Lors de la première année, P3 a participé à une réunion. P3 n'ayant pu poursuivre la recherche en raison d'un emploi du temps chargé, il découvre donc le fonctionnement de l'ingénierie coopérative. Le collectif est composé donc de P1, P2, P3, P4, Pulis et de C.

P1 et P4 ne scolarisent pas d'élève en situation de handicap. Marius est passé dans la classe supérieure où l'activité danse n'est pas pratiquée. P2 scolarise deux élèves soutenu·e·s par le dispositif Ulis, mais les données filmées ne sont pas suffisamment exploitables pour réaliser des analyses.

P3, quant à lui, scolarise deux élèves en situation de handicap, Alice (A) et James (J). Nos analyses portent sur cette classe de CM1. Ces deux élèves sont présent·e·s dans l'école depuis deux ans.

- **Temps de coprédation supplémentaire**

Lors de la première année de recherche, le collectif a constaté que le temps de préparation portant sur le coenseignement en classe, entre le professeur d'une classe et Pulis, était trop court. En effet, lors des réunions d'IC, le coenseignement n'est pas abordé en soi. Or, le collectif de l'IC l'envisage comme un enseignement partagé, c'est-à-dire en tandem, qui nécessite un degré de

coopération important, car il s'agit de « mailler et de mélanger leurs styles d'enseignement » (Tremblay & Toullec, 2020, p. 37). Pulis propose alors d'avoir un temps d'échange en amont et en aval de chaque séance pour mieux définir les rôles de chacun lors des séances de danse. Par conséquent, trois réunions sont organisées, entre P3 et Pulis nommées ainsi : CoP1 (CoPréparation n° 1), CoP2 (CoPréparation n° 2), CoP3 (CoPréparation n° 3).

- **Temps du « brouillon » de l'entre-deux dispositif**

Au début de la deuxième année, les réunions collectives sont riches en propositions, en idées, en problèmes nouveaux, ce qui peut être comparé à un « brouillon » avant de trouver un axe de travail stable. Lors du bilan du dispositif de « La bulle imaginaire », des pistes de transformation apparaissent, mais elles restent floues pour le collectif lors du dialogue d'ingénierie. La première transformation commence à être discutée : travailler sur la dimension spatiale des compositions sur scène. En effet, il est relevé que les compositions donnent l'impression de mouvements sur place, sans occuper l'espace scénique. Ce point n'est pas mis au travail en tant que tel par le collectif, mais il est travaillé par P3 et Pulis.

Une autre transformation est également soulevée : le changement de situation didactique. P2 évoque un document, rédigé par une conseillère pédagogique en EPS, dans lequel plusieurs situations différentes sont détaillées (la statue, le marionnettiste, les planètes...). Ce document n'est pas analysé par le collectif. Toutefois P2 propose au collectif une situation qu'il aime bien travailler avec les élèves, à savoir, écrire l'initiale de son prénom avec une partie de son corps.

La proposition de changer le fonctionnement des séances est ensuite mise en discussion pour tendre vers un autre fonctionnement. Cependant, le problème que sous-tend ce changement présente une certaine prise de risque pour le collectif alors que les deux précédentes transformations (travailler sur la dimension spatiale et sur l'initiale) apparaissent plus simples à mettre en œuvre et laisse du temps à leur expérimentation.

- **Présentation de la nouvelle situation didactique**

Au début de l'IC14, P2 présente au collectif d'IC une situation en danse autour de l'initiale du prénom ou du nom que nous nommons « danser sa lettre ». Il s'agit pour les élèves de mettre en mouvement des lettres avec une partie différente de son corps comme le genou ou la tête. P2 et Pulis ont déjà expérimenté cette situation, deux séances avant que le travail collectif reprenne. Cette situation n'est pas soumise à l'analyse du collectif. Cependant, nous nous proposons d'analyser des propos de P2 pour mieux comprendre ce qui est en jeu et montrer que ce support

peut permettre aux élèves d'explorer des mouvements dansés. Nous mettons en couleur quelques passages nécessaires à notre analyse. Quatre dimensions de la situation retiennent notre attention qui peuvent se référer à quatre formes-représentations entrelacées : sémiotique de l'objet (rose), relation au mouvement (bleu), la composition dansée ensemble (rouge), relation didactique autour du mouvement dansé (marron).

P2 : « C'était, tout simplement, d'essayer de représenter dans l'espace, les initiales de son nom et de son prénom dans l'ordre qu'on veut. Ce que j'imposais c'était qu'on ne les dessine pas avec le bout des doigts. Deuxième chose, c'était bien pour chaque initiale, on (les élèves) essaie de mobiliser principalement une partie du corps différente pour chaque initiale. Donc si on (les élèves) en fait plutôt une avec la tête, on essaie d'avoir une autre (partie du corps). Ensuite, on (les élèves) les assemble, les 3 initiales (les élèves avaient pris plusieurs lettres) dans l'ordre qu'on veut. Donc la première séance, c'était réussir d'abord à explorer. Ensuite, j'ai insisté sur le fait de choisir, de sélectionner et de s'entraîner, ensuite, et d'assembler pour montrer ceux qui voulait montrer aux autres. La 2^e séance, il s'agissait de repartir de ce travail et des choix qui avaient été faits et de les confronter aux initiales d'un autre donc là ils travaillaient plus par 2. La première fois (séance 1), c'était en individuel et la deuxième fois (séance 2) il s'agissait de confronter ses choix à (un autre). Ce n'est pas confronter, mais c'est de montrer, de faire en sorte que l'autre apprenne l'initiale, qu'ensemble ils créent, ils assemblent leur initiale, qu'ils les mélangent pour créer un ensemble. »

Nous relevons quatre dimensions dans cette situation :

- La dimension sémiotique du mouvement est la lettre, « l'initiale du prénom et du nom » de l'élève.
- La dimension au mouvement dansé propre (Laban, 1963/2003) repose sur la composante de l'espace, du corps avec les « différentes parties » comme « la tête ». Ce choix didactique est fait par P2, mais il s'inscrit dans le travail collectif. Il s'agit d'amener les élèves à créer des mouvements dansés qui s'éloignent des gestes du quotidien. Écrire une lettre sans la main ou le pied contraint l'élève à rechercher des mouvements considérés comme non quotidiens.
- La dimension de composition consiste ici à « choisir », « sélectionner » des mouvements, et « s'entraîner » afin les « assembler » tel que peut le faire un chorégraphe.
- La dimension didactique est sur le temps où l'élève montre son mouvement dansé afin de le « faire apprendre » un autre élève.

1.2 Éléments significatifs des réunions d'IC et des séances de classe

Nous présentons tout d'abord la vue globale de cette année de recherche, de janvier 2020 à mars 2020. Nous exposons ensuite les éléments significatifs qui ressortent de l'analyse à deux

niveaux : d'une part, les réunions collectives de l'IC ; d'autre part les séances réalisées dans la classe de P3.

- **Vue générale**

Les transformations du dispositif de création se mettent en place sur un temps court composé de 3 réunions collectives de IC13 à IC15 et de 3 temps de coprédation entre le professeur P3 et Pulis, pour se répartir les rôles lors du coenseignement. Deux séances en classe S1 et S2 se déroulent avant le premier confinement. Le schéma (Figure 59) montre le déroulé temporel de l'année (2020).

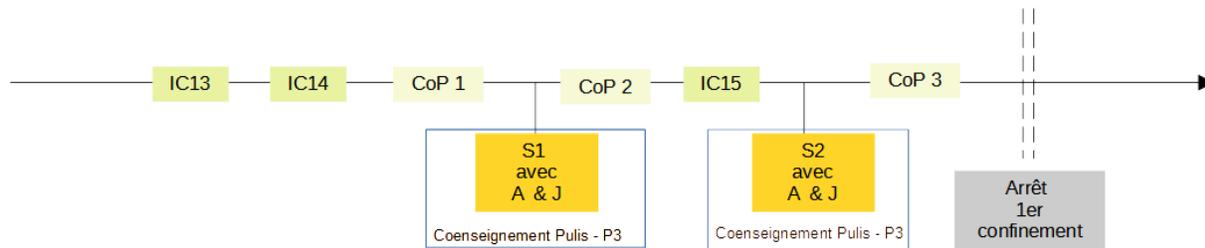


Figure 59 : Schéma, déroulé temporel année 2 – 2020

Les réunions et les séances durent une heure. Les séances se réalisent en coenseignement avec P3 et Pulis. La coprédation (CoP), entre P3 et Pulis, est d'environ 20 minutes afin de se répartir les rôles plus précisément lors des séances. Ce travail cherche à affiner les décisions prises lors des réunions IC et à gagner en subtilité, lors de l'accomplissement pratique en classe,

- **Éléments significatifs des réunions sélectionnées**

Les analyses sont issues des réunions IC14 et IC15 reposant sur des éléments transformatifs du dispositif concernant l'exploration des mouvements. Comme dans le chapitre précédent, le tableau 20 présente les éléments significatifs discutés en IC14, IC15, CoP2, CoP3, soit de l'observation-interprétation de l'activité des élèves *in situ*, par l'intermédiaire des vidéos, soit du dialogue ingénierique relevant du dispositif didactique.

Date Intitulé Lieu	Durée	Présence	Visée des actions	Éléments significatifs des réunions d'ingénierie coopérative
02/03/20 IC14 Hall CM1	1h	P1 P2 P3 P4 Pulis C	Explorer des mouvements dansés (situation : initiale du prénom)	Observation-interprétation de l'activité des élèves <i>in situ</i> - Constater une succession de mouvements dans les compositions faites par les élèves lors de l'année 1 Dialogue ingénierique relevant du dispositif didactique - rendre le temps d'explorer des mouvements dansés avant la création d'un éventuel spectacle final, sur scène - Travailler sur la composante espace - Choix de la situation de la lettre
06/03/20 CoP 2 Hall CM1	22'	P3 Pulis	Analyser des mouvements dansés créés en S1 pour une amélioration en S2	Observation-interprétation de l'activité des élèves <i>in situ</i> - Repérer les mouvements dansés de James - Constater la position statique des compositions Dialogue ingénierique relevant du dispositif didactique - Créer un répertoire photo et proposer une écriture-papier du mouvement des compositions
09/03/20 IC15 Hall CM1	1h	P1 P2 P3 P4 Pulis C	Améliorer le dispositif	Observation-interprétation de l'activité des élèves <i>in situ</i> - Constater le placement en ligne dans les compositions Dialogue ingénierique relevant du dispositif didactique - Proposer de changer de situation pour avoir davantage de mouvements dansés, autre « danser sa lettre » d'où l'idée de créer des scénarios de consignes - Introduire des consignes spatiales dans les compositions, par l'intermédiaire des scénarios
12/03/20 CoP 3 Hall CM1	21'	P3 Pulis	Analyser des compositions chorégraphiques	Observation-interprétation de l'activité des élèves <i>in situ</i> - Constater le non-effet des scénarios sur les déplacements lors des compositions dansées ensemble

Tableau 20 : Éléments significatifs des réunions en IC et CoP

Ces éléments significatifs permettent de montrer le glissement du dispositif « La bulle imaginaire » vers le dispositif « La lettre » qui se réalise lors du dialogue d'ingénierie.

▪ Éléments significatifs des séances sélectionnées

Les analyses sont aussi issues des séances S1 et S2. L'effectif de la classe est de 26 élèves. Le travail autour de « danser sa lettre » se réalise en sous-groupes de 3 et 4 élèves. James et Alice appartiennent à des sous-groupes différents. Le tableau 21 présente la visée didactique et les éléments significatifs des deux séances afin de donner une vue synthétique du travail demandé aux élèves.

Date Séance Lieu	Durée	Visée didactique	Éléments choisis pour l'analyse <i>a posteriori</i>
03/03/2020 S1 Salle polyvalente	57'	Créer des mouvements dansés	<u>Sous-groupe d'Alice</u> - Représenter une lettre A verticalement avec le genou individuellement - Faire apprendre son mouvement aux autres élèves - Agencer les mouvements des lettres pour danser ensemble.
10/03/2020 S2 Salle polyvalente	55'	Créer des mouvements dansés	<u>Sous-groupe de James :</u> - Transposer horizontalement le mouvement de la lettre J - Faire apprendre son mouvement aux autres - Agencer les mouvements des lettres pour danser ensemble en incluant un déplacement

Tableau 21 : Visée didactique et éléments significatifs des séances S1 et S2

Ces deux séances reprennent ici le fonctionnement du dispositif « La bulle imaginaire », mais nous le nommons « La lettre », avec le nouveau support de l'initiale de son prénom pour la séance S1.

1.3 Alice et James, élèves soutenus par l'Ulis

C'est la première année qu'Alice et James sont soutenu·e·s par l'Ulis et scolarisé·e·s en CM1. Tous les deux sont né·e·s en 2009 et sont âgé·e·s de 11 ans. Il et elle sont reconnu·e·s en situation de handicap, avec des troubles des fonctions cognitives. Nous présentons quelques singularités d'Alice et de James, relevées par la professeure de l'Ulis.

▪ Singularités d'Alice

Alice apprécie le calme et s'écarte des situations trop bruyantes. C'est une élève qui participe aux activités avec le soutien de l'adulte. Ses mouvements et déplacements sont lents et la fatigue s'installe vite. Elle communique avec autrui malgré un vocabulaire limité et des difficultés à structurer ses phrases. Elle peut s'adresser à une personne pour demander quelque chose et raconter un événement. Le passage à l'écrit est difficile. Elle a souvent besoin que l'adulte écrive en son nom et sous sa dictée, une réponse ou un texte qu'elle souhaite communiquer à autrui. Le repérage dans l'espace et la gestion matérielle, comme prendre le matériel nécessaire, le ranger en fin d'activité, s'occuper de ses vêtements, lui demandent du temps.

- **Singularités de James**

James participe aux activités, dont l'EPS. Il a une aisance corporelle, mais peut avoir des gestes bruts lors des jeux. Il communique avec l'adulte pour demander quelque chose ou raconter un événement. Il ne s'adresse que rarement aux autres élèves. Il privilégie l'échange avec un adulte. Dans l'activité danse, Pulis constate une rigidité du corps, comme pencher son buste en avant ou s'accroupir, ce qu'elle n'avait pas observé précédemment.

2. Amélioration des mouvements dansés ensemble

Concernant le bilan du dispositif « La bulle imaginaire » et dans une visée de transformation, nous présentons tout d'abord deux constats lors de la réunion IC14 : l'un se centre sur le temps de recherche de mouvements, le second sur le fait que les mouvements dansés se succèdent l'un après l'autre. Il en découle alors deux questions : comment permettre aux élèves de créer davantage de mouvements dansés à partir d'épisodes créatifs et comment agencer les mouvements pour réduire l'effet de succession ? Le problème est que l'objet des questions est différent : l'une concerne la création de mouvements dansés et la seconde, la structure de la composition. Ces deux questions sont complexes à traiter en même temps. Alors le collectif émet une seule hypothèse de travail qui tente de grouper une exploration des mouvements dansés, et l'introduction de déplacements dans la composition chorégraphique.

Nous présentons tout d'abord les constats, deux questions et l'hypothèse de travail. Ensuite, nous contextualisons l'analyse didactique. Nous continuons par l'analyse de l'activité d'Alice. Pour finir, une synthèse est proposée en appui aux notions de la TACD.

2.1 Constats - questions - hypothèse de travail

Nous développons les deux constats, deux questions formulées par le collectif ainsi que l'hypothèse de travail mise en œuvre dans la séance S1.

- **Constats**

Deux constats apparaissent : a) l'exploration des mouvements à développer, b) l'effet de succession des mouvements dansés, comme s'ils étaient réalisés les uns après les autres sans transition entre eux.

a) L'exploration des mouvements à développer

L'année précédente, le collectif avait proposé des situations de danse en vue du spectacle final. Mais, le collectif constate que le temps d'exploration consacré à la recherche des mouvements était trop court.

17:19	P1	Ce n'est pas partir, tout de suite vers le travail de création (du spectacle final) parce que je pense qu'il y a plein de trucs (situations) à travailler vraiment avant (d'entrer dans le travail du spectacle)
17:28	P2	Je suis d'accord
17:30	P1	Quand on n'a pas fait (de danse en amont) en parlant des élèves
17:33	P2	Trop rapide
17:33	P1	Ça commence trop vite dans la création (de spectacle) et en fait, tout de suite, ils repartent des choses stéréotypées

D'après les membres, le fait d'entrer trop vite dans la finalité du projet, comme créer le spectacle final, augmente le risque de « choses stéréotypées » (P1, 17:33) : soit des mouvements du quotidien, soit des mouvements issus de la gymnastique (roue, grand écart).

b) effet de succession

Dans la poursuite des échanges, C évoque le répertoire de photos que P1 avait créé pour la composition chorégraphique. En effet, l'année précédente, le collectif avait travaillé principalement sur les mouvements-parties qui contribuent à la composition-tout dansée ensemble.

28:49	C	Les mouvements que tu avais isolés pour laisser trace en séance. Du coup, tu avais la photo qui rappelait le mouvement (répertoire-photos).
28:59	P1	Ouais
29:00	C	Cette idée de conserver le mouvement je trouve que c'est intéressant de
29:02	P3	De sélectionner
29:03	P1	Je trouve que c'était bien. Mais après, je pense que, il y a peut-être d'autres moyens de le faire. Mais je trouve que quand tu dances, ça fait une succession de (mouvements)
29:20	C	Je ne sais pas

C porte un intérêt au répertoire-photos élaboré par P1 dans la mesure où ce support permet aux élèves de se remémorer les mouvements créés. Toutefois, P1 constate que ce répertoire induit un effet de succession des mouvements, c'est-à-dire que les mouvements sont faits les uns après les autres. Cependant, C semble ne pas partager cet avis avec « je ne sais pas » (29:20).

Le collectif cherche à transformer ce dispositif sur les deux aspects suivants : a) allonger le temps de création des élèves. Il s'agit de ne pas entrer trop rapidement dans un travail final tel que le

spectacle, car cela raccourcit le temps dont bénéficient les élèves pour une recherche de mouvements ; b) faciliter les transitions entre les mouvements issus du répertoire-photos. Cet outil pour « conserver le mouvement dansé » (C, 29:00) est utile pour les élèves, mais semble présenter une limite. Il induit une succession juxtaposée de mouvements sans transition entre eux, c'est-à-dire qu'ils sont réalisés dans un espace très restreint, presque sur place

▪ **Questions formulées par le collectif**

Le fait d'accorder davantage de temps à l'exploration par les élèves permettrait de construire un répertoire de mouvements-parties plus important. Toutefois, le risque d'une composition-tout serait d'entraîner une succession disjointe de mouvements, sans transition. Face à ce problème, la chercheuse introduit la question du lien entre les mouvements-parties et leur agencement entre eux.

29:44	C	C'est ce que vous aviez rencontré (comme problème) c'est les transitions. Du coup, tu as un mouvement, qu'est-ce qu'on rajoute entre (les deux). Est-ce qu'on met l'autre mouvement à suivre ou est-ce que rajoute une consigne qui est, de dire, on rajoute un déplacement ?
-------	---	--

C s'interroge sur ce qui peut permettre de créer des transitions comme « rajouter une consigne » ou « un déplacement ».

32:44	P2	Qu'on puisse explorer un peu plus précisément au travers d'une consigne la dimension de l'espace. Je ne sais pas. Il faut qu'on définisse, du coup en ayant au travers de pleins d'épisodes créatifs, explorer différents moments de danse qu'on puisse ensuite, qu'on se lance plus précisément dans le projet, avoir une espèce de grammaire.
33:08	C	Tout à fait
33:10	P2	Après du coup, avoir entre guillemets, un lexique avec éventuellement des mouvements

P2 propose de donner un temps d'exploration afin de permettre aux élèves d'avoir comme une « grammaire » (32:44) ou un « lexique » (33:10). P2 ajoute que l'exploration de la composante de l'espace peut se faire à partir de plusieurs « épisodes créatifs ». (32:44). L'échange montre la nécessité d'avoir un langage commun dont les règles sont définies. P1 prend aussi l'exemple de la composante énergie (que Laban appelle le flux).

35:31	P1	Il faudrait que les gamins puissent savoir ce que ça veut dire l'énergie (composante) pour que quand on est en processus de création , quand il (un élève) propose des mouvements, au moment où on lui dit « écoute là tu vois c'est bien ce que tu fais, mais mets-y plus d'énergie (composante), qu'il sache »
-------	----	--

P1 cherche à ce que le sens des composantes, ici l'énergie, soit compris par les élèves et ce, avant la création des compositions pour le spectacle. La construction de références communes est un

élément important sur lequel réfléchit le collectif depuis le début de la recherche, tant pour la compréhension des élèves que pour celle du collectif.

Pour commencer, le collectif se pose deux questions : (Q1) comment créer des épisodes créatifs, imaginés par les professeurs, pour explorer des mouvements dansés et construire un répertoire ? (Q2) comment agencer les mouvements dansés entre eux lors d'une composition-tout ?

Le schéma suivant (Figure 60) représente le cheminement du collectif.

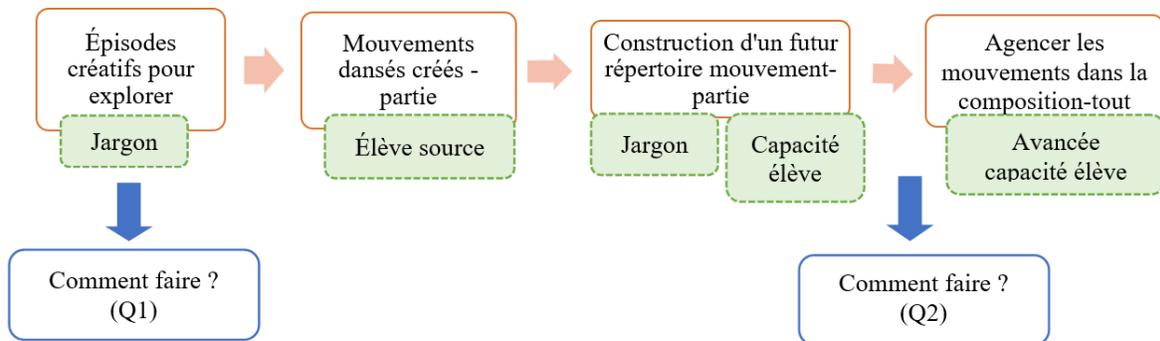


Figure 60 : Schéma synthèse IC14, constats – questions

Nous reformulons le cheminement ainsi : le collectif poursuit la construction d'un jargon en voulant écrire des épisodes créatifs, permettant aux élèves d'être source de leurs propres mouvements dansés pour construire un futur répertoire-photos. Ce jargon construit des mots liés à des mouvement-parties et donne ainsi la capacité aux élèves à créer des mouvements dansés. Le collectif les rend capables de les agencer entre eux pour la composition-tout. Ainsi, une avancée dans le temps didactique de la situation et l'évolution de leurs capacités sont possibles.

Ces deux questions « comment faire » émergent : au début, comment faire ces épisodes créatifs (Q1) et à la fin, comment faire pour cet agencement (Q2). Au sein du dialogue d'ingénierie en IC14, la question Q2 amène la première hypothèse de travail. La question Q1 est en suspens et sera abordée à nouveau par le collectif en IC15.

▪ Hypothèse de travail

Le dialogue ingénierique se poursuit et le collectif choisit la situation de « danser sa lettre ». La particularité d'une lettre est d'avoir un début et une fin quand on la trace. Le mouvement-dansé-lettre peut être identifié comme mouvement-partie.

P3 explique alors comment il souhaite faire travailler les élèves à partir des lettres initiales de prénom ou nom.

49:45	P3	C'était un peu inspiré en fait inconsciemment (P2 a proposé cette situation au début de la réunion) de s'appropriier des lettres . Donc une lettre d'abord . Moi je travaillerais en groupe, une lettre par élève . Ils créent un mouvement pour représenter une lettre avec le corps au sol ou debout , comme ils veulent. Chaque élève de ces groupes montre en fait pour que chacun apprenne les lettres de l'autre. Puis avec beaucoup d'optimisme, essaie de travailler sur le déplacement pour organiser cette succession de lettres qui seraient faites.
-------	----	--

P3 indique que les élèves « s'approprieraient » une lettre (un mouvement-partie), qu'ils et elles apprendraient aux autres. Les mouvements-lettres-parties contribueraient à la construction d'un lexique-répertoire. Puis un déplacement du corps dans l'espace, entre chaque tracé corporel d'une lettre, serait un moyen de relier les mouvements-lettres pour en faire une composition-tout. Mais P3 doute de sa possible mise en place.

L'hypothèse de travail est la suivante : les mouvements-dansés-lettre seraient créés (pour un futur répertoire) et appris à autrui. Ils seraient agencés entre eux lors de la composition-tout, par un déplacement entre chaque mouvement-lettre.

Le schéma suivant (Figure 61) vient compléter le précédent en introduisant l'hypothèse de travail

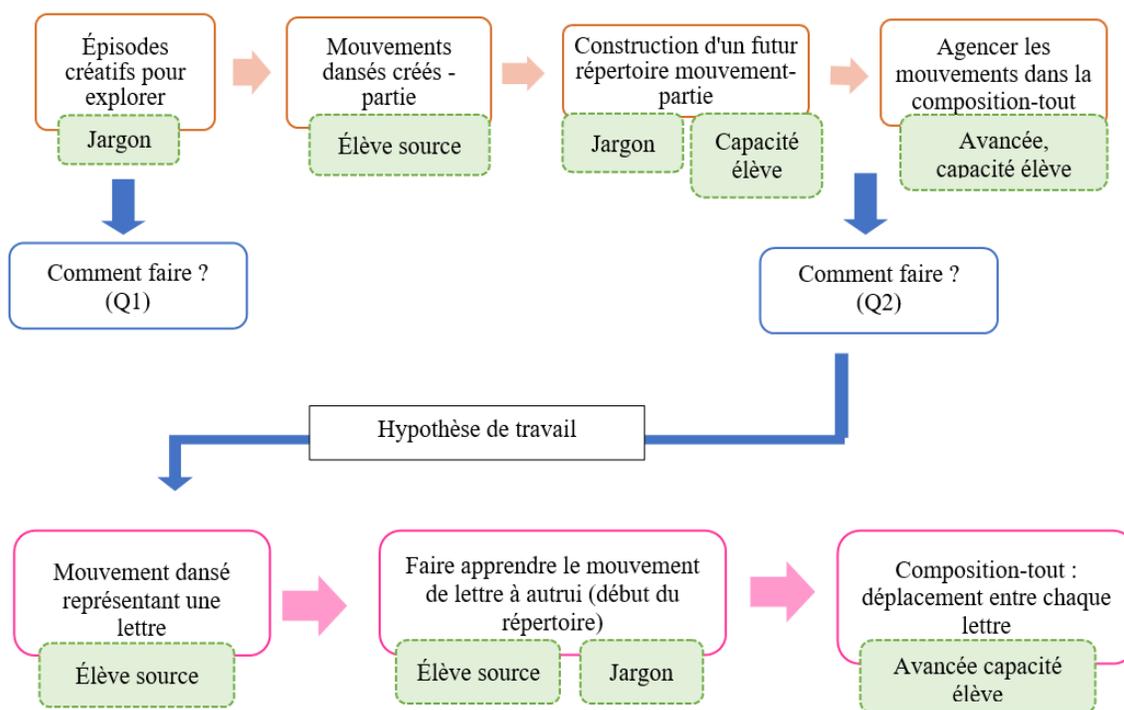


Figure 61 : Schéma synthèse, constats IC14 - questions – hypothèse

Nous reformulons l'hypothèse de travail : l'élève serait à la source d'un mouvement partie-lettre. Il ou elle l'apprendrait à autrui à partir de son propre mouvement. Ce mouvement-lettre-partie de chaque élève constituerait une composition-tout, en y ajoutant un déplacement entre chaque

mouvement. Les élèves feraient une avancée dans le temps didactique de la situation et feraient évoluer leurs capacités à composer ensemble.

À partir de cette hypothèse de travail, la séance S1 se construit autour des mouvements-lettres.

2.2 Contextualisation de l'analyse didactique

Pour contextualiser notre analyse, nous présentons le déroulé de la séance S1 et l'épisode choisi de l'activité d'Alice.

▪ Déroulé de la séance S1

Dans le tableau 22, nous décrivons le déroulé succinct de la séance en précisant la répartition des rôles des professeur·e·s en coenseignement. La structure de la séance est similaire aux précédentes avec quatre grandes phases : description de mouvements, mise en danse, exploration, présentation de la chorégraphie

Phase (durée) Modalité	Tâches demandées aux élèves	Rôles de P1 et Pulis	Photogrammes
Mise en danse (11'26) Individuelle	Être en mouvement lors des courtes situations ritualisées : le courant, la statue, la traversée, le miroir, l'ombre (2 à 3 minutes par situation)	P3 donne les consignes aux élèves et participe aux situations Pulis n'est pas encore arrivée.	
Exploration (34'24) Groupe chorégraphique de 2 à 4 élèves	- Représenter l'initiale de son nom ou prénom avec une partie de son corps, autre que les segments distaux (doigts, pied) - Faire apprendre ce mouvement aux autres élèves du groupe - Enchaîner tous les mouvements	Pulis et P3 se sont répartis les espaces de travail. Chacun régule le travail en passant dans les groupes chorégraphiques.	 
Présentation (11'57) Spectateurs/danseur	Présenter les créations chorégraphiques à la classe.	P3 énonce la consigne. P3 et Pulis sont spectateurs.	

Tableau 22 : Tâches des élèves et rôles des professeur·e·s en S1

Les enseignants agissent en tandem tout au long de la séance. Cependant, Pulis aide davantage le demi-groupe d’Alice et de James.

- **Contexte de l’épisode**

Nous opérons maintenant une analyse didactique du mouvement dansé d’Alice lors de la séance S1 au sein du groupe chorégraphique. L’épisode choisi pour l’analyse commence à la vingtième minute de cette séance. Il correspond à la demande faite aux élèves de créer le mouvement de la lettre, de l’apprendre aux deux autres élèves et de commencer la composition. L’épisode concerne le groupe de quatre élèves, Alice, Ella, Zoé et Tom. Nous observons Alice progresser dans le mouvement dansé de la lettre A avec le genou tout au long de la séance S1.

2.3 Analyse de l’activité d’Alice

Nous décrivons 6 extraits : le mouvement dansé d’Alice (2 extraits) ; faire apprendre son mouvement (3 extraits) ; la composition des mouvements dansés ensemble (1 extrait).

Voici l’extrait de la consigne donnée aux élèves par P3 au début de l’activité.

P3 : Je vais vous mettre par groupe de quatre. On **va travailler sur des mouvements**. La consigne : dans chaque groupe, **chaque élève va choisir l’initiale de son prénom ou de nom**. Avec cette lettre, vous allez essayer de **la représenter sous la forme d’un mouvement**, la représenter avec le corps. Ce n’est pas **l’écrire avec le doigt ou la main**. C’est représenter un mouvement avec le corps. Ce n’est pas l’écrire avec le pied. Qu’est-ce qu’on a comme partie qu’on peut utiliser pour faire un mouvement ? (Les élèves répondent : les bras, les jambes, le cou, le bassin, tête). **Toutes les parties du corps** pour représenter sa lettre à soi dans l’espace ou par terre. Une fois que j’ai formé des groupes, chaque élève, dans chaque groupe, va réfléchir à une manière de représenter sa lettre, en mouvement. **Je cherche tout ce que je veux, différentes façons de faire.**

La demande du professeur est de chercher des mouvements pour « représenter » une lettre en lien avec son prénom ou nom, en utilisant une partie du corps autre que les doigts et les pieds. L’idée est donc de mobiliser des parties du corps, non usuelles, pour tracer une lettre dans l’espace. Cependant, nous retrouvons la question du jargon qui permet de faire comprendre une consigne par tous les élèves. Le mot « lettre », associé au prénom, est une référence commune, comprise par les élèves, tandis que les termes de « représenter » et « mouvement » sont des mots plus soutenus dans le langage et dont le sens est abstrait.

- **Mouvement dansé de la lettre A avec le genou**

Pulis a rejoint le groupe d’Alice qui était en autonomie pendant six minutes. Alice était restée assise sans se mettre en recherche. Après quelques sollicitations de Pulis, Alice choisit de mettre en mouvement la lettre A correspondant à l’initiale de son prénom avec le genou.

L'extrait 1 (Tableau 23) montre le premier essai avec le genou droit devant Pulis.

				
<i>Alice lève le genou droit vers le haut</i> (TdA 35 à 25'10)	<i>Elle l'écarte vers la droite comme pour tracer la barre montante du A majuscule.</i>	<i>Elle déplace son genou vers la gauche.</i>	<i>Elle rapproche son pied de la jambe d'appui.</i>	<i>Elle descend sa jambe comme pour tracer la barre descendante du A majuscule.</i>

Tableau 23 : Extrait 1, les deux barres du A – 1^{er} essai

Nous représentons le tracé de la lettre A réalisé par le déplacement du genou dans l'espace, sur une jambe d'appui : la montée du genou trace la barre montante et la descente, la barre descendante du A majuscule.



Alice recherche l'équilibre sur un appui sur la jambe gauche qui forme l'axe vertical. Le buste penche légèrement latéralement, hors de l'axe vertical lors du déplacement du genou. La position des bras change, tantôt à la verticale, tantôt à l'horizontale. Pour Alice, la recherche de l'équilibre se fait par le haut du corps.

Le schéma suivant (Figure 62) montre le système des axes corporels mis en jeu dans le tracé de la lettre. L'alignement pied d'appui au sol-jambe-bassin avec l'axe de gravité du corps permet de maintenir un équilibre dynamique autour de la verticale (axe rouge)

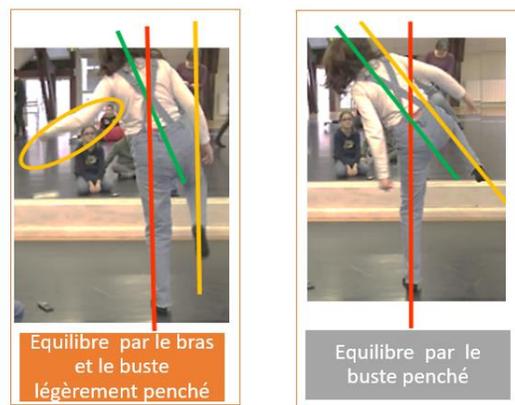


Figure 62 : Schéma des axes corporels

Le début de la montée du genou (axe jaune) est parallèle à la jambe d'appui (axe rouge) et entraîne un léger basculement de l'axe vertébral (axe vert) en dehors de la verticale de l'appui au sol. Puis, le genou monte, entraînant l'écartement du pied de la jambe, par le soulèvement de la hanche (axe jaune) et le basculement du buste (axe vert).

Suite à ce premier essai, Pulis intervient afin d'aider Alice à trouver l'équilibre.

Pulis : Les bras-là. Ça pourrait peut-être t'aider à garder l'équilibre justement si tu veux te mettre sur un pied pour tracer ta lettre A. C'est plus facile pour tracer la lettre A avec le genou. (TdA 36 à 25'14)

Elle suggère d'utiliser les bras. L'emploi du conditionnel « pourrait » et de « peut-être » montrent que cette solution n'est pas forcément efficace et qu'Alice a la possibilité de l'essayer ou non.

L'extrait 2 (Tableau 24) présente la manière dont Pulis utilise les bras pour trouver l'équilibre.

 <p>1</p>	 <p>2</p>	 <p>3</p>	 <p>4 5</p>
<p><i>Pulis, en appui sur la jambe droite, écarte les bras du buste. Pendant qu'elle lève le genou gauche, elle oscille ses bras sur les côtés, comme pour faire un balancier nécessaire au maintien de l'équilibre.</i> (TdA 36 à 25'14)</p>	<p><i>Toujours sur son appui droit, elle monte le genou gauche vers le haut-</i></p>	<p><i>Elle déplace son genou vers la droite en le baissant légèrement comme pour tracer les 2 barres de la lettre A majuscule.</i></p>	<p><i>Puis elle déplace à nouveau le genou vers la gauche comme pour tracer la barre latérale du A majuscule.</i></p>

Tableau 24 : Extrait 2, monstration par Pulis

Pulis ouvre les bras sur les côtés pour préserver son équilibre (photos 1, 2, 3) tout en reproduisant le mouvement d'Alice : montée et descente du genou comme pour tracer les deux barres du A. Puis, son genou se déplace latéralement, par l'ouverture de la hanche, ce qui introduit la barre

latérale, entraînant un déplacement des bras, vers l'avant et le long du buste (photos 4 et 5). La professeure enrichit ainsi le mouvement d'Alice par l'ajout de la barre latérale du A.

Dans l'extrait 3 (Tableau 25) Alice essaie de suivre la proposition de Pulis en utilisant ses bras comme un balancier pour la 2^e fois.

 <p>6</p>	 <p>7</p>	 <p>8</p>	 <p>9</p>
<p><i>Alice, en appui sur la jambe gauche, monte le genou droit, lève ses bras horizontalement, épaules légèrement levées, comme pour tracer la barre montante de la lettre A majuscule.</i></p> <p>(TdA 37 à 25'24)</p>	<p><i>Elle lève le genou le plus haut possible, avec un léger basculement du buste vers la gauche.</i></p>	<p><i>Le genou se déplace latéralement vers la droite, entraînant une montée du bras gauche, une descente du bras droit, comme pour tracer la barre descendant de la lettre A majuscule.</i></p>	<p><i>Elle baisse le genou comme pour finir la lettre A.</i></p>

Tableau 25 : Extrait 3, les deux barres du A, 2^e essai

Le déplacement du genou sur sa jambe d'appui déséquilibre Alice, ce qu'elle tend à réduire par l'élévation du bras gauche (photo 8). Elle peut conserver ainsi son axe vertical (photo 9). Cependant, l'épaule droite reste levée comme pour s'étirer vers le ciel. Cette élévation peut aider à l'équilibration.

Le schéma suivant (Figure 63) représente la position des bras (axe jaune) par rapport à l'axe vertical (axe rouge) et de l'élévation de l'épaule (flèche bleue). La cuisse droite se lève également (flèche violette) avec une rotation de la hanche vers l'intérieur.

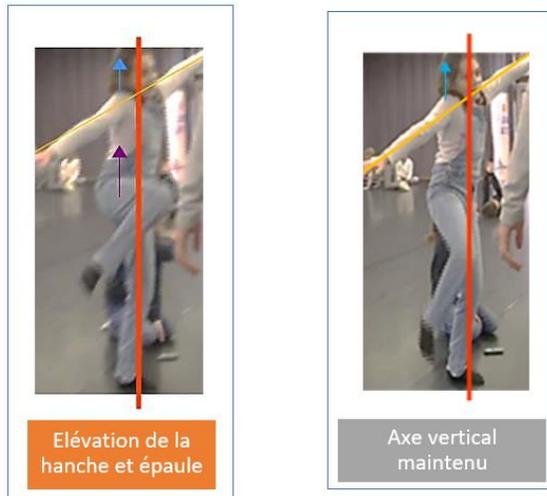


Figure 63 : Schéma des axes corporels et des élévations

Puis la jambe droite se place dans l'axe vertical pour baisser son genou tout en parvenant à garder l'axe tête/buste/jambe à la verticale.

- **Faire apprendre le mouvement dansé**

Après avoir répété plusieurs fois son mouvement dansé avec l'aide de Pulis, Alice le présente aux autres pour le faire apprendre à Ella et Zaïdi. Dans l'extrait 4 (Tableau 26), Alice montre, pour la deuxième fois, son mouvement au groupe accompagné de Pulis.

	<p>Alice (à droite de l'image) lève le genou droit, regard porté sur son action en cours, le buste légèrement penché vers la gauche, les bras le long du buste.</p> <p>Pulis (au centre de l'image, face à la caméra) en appui sur le pied droit, lève et écarte le genou gauche, pied de la jambe sous le genou, les bras le long du buste.</p> <p>Zaïdi (pull noir, à gauche de l'image) regarde le mouvement d'Alice qui est aussi réalisé par Pulis.</p> <p>Ella (pull bleu tacheté blanc, face au miroir, cachée à l'image par Zaïdi) se regarde dans le miroir, les deux pieds au sol, plie son coude comme pour tracer un E.</p> <p>(TdA 47 de 29'27 à 29'45)</p>
--	--

	<p><i>Alice pose son pied.</i></p> <p>Pulis déplace le genou vers la gauche, les bras le long du buste. Elle-pivote légèrement son pied droit.</p> <p>Zaïdi continue de regarder le mouvement d’Alice qui est aussi réalisé par Pulis.</p> <p>Ella toujours face au miroir, se met en appui sur la jambe gauche, plie et lève son genou droit, pied près de la cuisse gauche comme pour tracer son E.</p> <p>(TdA 47 de 29’27 à 29’45)</p>
	<p>Ella déplace son genou vers la droite comme pour tracer la barre latérale du E.</p> <p>Pulis, Zaïdi et Alice regardent Ella.</p> <p>(TdA 49 de 29’47 à 29’45)</p>
	<p>Pulis : « Tu choisis le genou également ? »</p> <p>Ella : « Oui ».</p> <p>(TdA/TdP 50 de 29’50)</p>

Tableau 26 : Extrait 4, équilibre par le bas du corps

Alice et Pulis font ensemble le mouvement dansé (photo 11), car Alice rencontre toujours un déséquilibre sur sa jambe d’appui. Les bras sont le long du corps. Leur usage comme un balancier a disparu. Puis, Pulis pivote son pied d’appui pour maintenir son équilibre lors du déplacement du genou et Alice pose son pied (photo 11). En parallèle, Ella trace sa lettre E avec le coude (photo 10). Puis elle mobilise le genou et le déplace par l’ouverture et fermeture de la hanche (photo 11 et 12). En réponse à Pulis, Ella dit choisir le genou pour tracer sa lettre E. Dans ce même temps, Zaïdi observe le travail en binôme Pulis et Alice.

Dans l’extrait 5 (Tableau 27), Alice est maintenant seule pour faire apprendre son mouvement à Ella, à Zaïdi et à Tom.



Tableau 27 : Extrait 5, faire les mouvements ensemble

Face à Ella et Zaïdi, Alice lève et baisse le genou droit comme pour tracer la barre montante-descendante du A, tout en gardant tête/buste/jambe dans l'axe vertical (photos 14 à 17). Puis elle déplace son genou vers la droite comme pour tracer la barre latérale du A (photos 18 et 19). Alice conserve son équilibre, sans utiliser le balancier des bras, grâce à l'ouverture du pied gauche en appui au sol⁵⁶.

Sur les photos 15 et 16, Zaïdi et Emma reproduisent le déplacement latéral du genou comme le réalise Alice. Le schéma suivant (Figure 64) montre la manière dont Alice déplace son genou.



Figure 64 : Schéma, déplacement du genou par l'écartement du pied levé de la jambe pliée.

⁵⁶ La mobilité du pied d'appui, par son ouverture en dehors, contribue à équilibrer les masses corporelles, mieux réparties autour de l'axe vertical.

Ella et Zaïdi témoignent de l'attention portée à ce que produit Alice. Zaïdi et Ella ne réalisent pas une ample ouverture de la hanche, mais bien l'écartement du pied levé de l'axe vertical.

- **Mouvements dansés ensemble**

P3 demande que chacun.e fasse apprendre son mouvement aux élèves de son groupe dans l'ordre qu'ils et elles veulent pour faire une composition. Or, la consigne ne précise pas de déplacement dans l'espace entre chaque lettre. Une composition suppose de lier chaque mouvement entre eux, sans forcément se déplacer.

Les mouvements dansés du groupe d'Alice sont travaillés ensemble, mais rapidement en fin de séance. La composition n'est pas montrée à la classe. L'extrait 6 (Tableau 28) montre un premier agencement des mouvements entre eux.

			
mouvement du Z avec le coude	mouvement du E avec le genou	Mouvement du T avec le tour	Mouvement du A avec le genou

Tableau 28 : Extrait 6, entraînement avant la présentation devant la classe

Chaque mouvement se succède tout en essayant de les danser ensemble. Chaque élève reste dans son espace proche⁵⁷. Il n'y a pas de déplacement entre les mouvements.

Les descriptions faites de l'extrait 1 à l'extrait 6 montrent une évolution du mouvement dansé d'Alice tout au long de la création chorégraphique. Nous schématisons l'avancée d'Alice par rapport à l'hypothèse de travail du collectif.

- **Évolution du mouvement dansé d'Alice en S1**

Les descriptions faites de l'extrait 1 à l'extrait 6 montrent une évolution du mouvement dansé d'Alice tout au long de la création chorégraphique. Nous schématisons (Figure 65) son avancée par rapport à l'hypothèse de travail du collectif.

⁵⁷ Il s'agit du volume occupé par le danseur et limité par l'allongement des bras et des jambes. Laban (1963, 2003) parle de « kinésphère ».

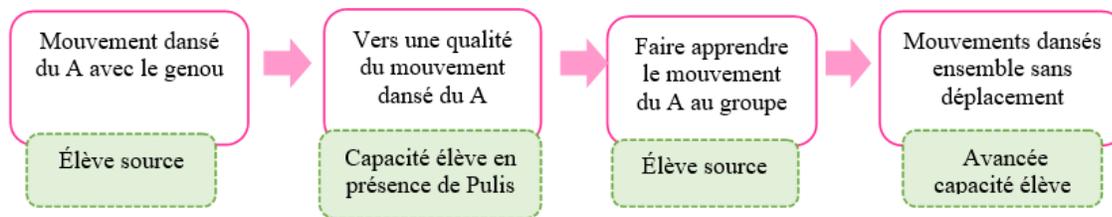


Figure 65 : Schéma synthèse de l'avancée d'Alice et de son groupe en S1

Alice est source de son mouvement dansé de la lettre A avec le genou. Puis, avec la présence de Pulis, Alice améliore son mouvement dansé dans un travail partagé avec la professeure, ce qui lui donne la capacité de le faire apprendre à Ella et à Zaïdi. Elle parvient à améliorer son mouvement, permettant une avancée dans le temps didactique de la situation et faisant évoluer ses capacités. Toutefois, les mouvements dansés ensemble du groupe chorégraphique se font sur place, sans déplacement.

2.4 Synthèse de l'activité d'Alice en S1 et du dialogue de l'ingénierie en IC14

Nous décrivons l'activité d'Alice grâce aux deux outils théoriques suivants : tout d'abord, la dialectique milieu/contrat didactique afin de décrire ce qui se joue au sein de l'action conjointe entre les élèves et la professeure. Puis, nous établissons un lien entre l'avancée des apprentissages d'Alice et avancée du collectif dans le dialogue ingénierique.

▪ Avancée d'Alice au sein de l'action conjointe

Alice doit résoudre un milieu-problème d'équilibre lors de son mouvement dansé. Son déjà-là est de basculer avec légèreté le buste pour maintenir les masses corporelles autour de l'axe vertical. Pour conserver son équilibre sur l'appui-pied, elle mobilise donc le haut du corps. Le milieu se spécifie en milieu-soi du mouvement dansé, en commençant par des indices biomécaniques c'est-à-dire dans le maintien de l'axe vertical, jambe-buste-tête du mouvement. Le balancier des bras, action faite par la professeure pour soutenir Alice, est également une recherche d'équilibre par le haut du corps, ce qui ne permet pas le maintien de l'axe vertical. Au fur et à mesure des essais, la professeure abandonne cette stratégie d'équilibration par le haut, et fait pivoter son pied, ce qui entraîne un équilibre par le bas du corps. En travaillant sur les indices de la sémiose gestuelle de la lettre A avec la professeure, Alice résout son déséquilibre en écartant le pied de la jambe d'appui, ce qui correspond à un équilibre par le bas du corps. Le mouvement dansé de la lettre A est partagé et mis au travail ensemble permettant de chercher des solutions, par essais et erreurs, pour résoudre le problème par les deux protagonistes.

Après ses différents essais, elle parvient progressivement à un mouvement intégré dans le sens de Billeter (2016). Le paradigme d'intégration est l'apprentissage progressif, pour passer d'un geste simple comme « tenir l'archet d'un violon, et en produire des sons » à un geste complexe comme « produire une mélodie » (Billeter, p. 19). Alice améliore son mouvement dansé et s'approche d'une qualité épistémique.

Lorsqu'Alice présente seule son mouvement pour le faire apprendre aux autres, l'équilibre sur sa jambe d'appui est devenu possible. Ajoutons aussi qu'Ella et Zaïdi sont attentives à ce que produit Alice sans chercher à modifier son mouvement créé, avec l'écartement du pied de la jambe d'appui. Ces transactions didactiques entre Pulis et Alice sont également profitables au groupe et particulièrement pour Ella. Cette élève n'a pas encore trouvé la partie du corps à mobiliser pour tracer sa lettre E. Après avoir essayé le coude, Ella choisit le genou. En comparant le déplacement du coude, en appui sur les deux pieds, et le déplacement du genou, sur une jambe d'appui, le second est plus complexe. Ce choix est ensuite institutionnalisé par Pulis.

Alice peut être considérée comme une élève chronogène, car elle fait avancer le temps didactique d'Ella. Cette dernière était encore en recherche de la partie du corps à mobiliser pour tracer sa lettre E de son prénom. Il est peu habituel que l'on attribue à une élève, soutenue par une Ulis, l'avancée du savoir dans la classe ordinaire.

- **Avancée du collectif dans le dialogue d'ingénierie**

L'avancée d'Alice s'inscrit dans le processus de création mis en place au sein de l'ingénierie coopérative. Le mouvement-lettre-partie est créé par Alice, mais également par Zaïdi et Ella. La qualité du mouvement dansé est également recherchée par Alice et Pulis.

Le travail collectif réside dans l'amélioration des mouvements dansés ensemble. La situation didactique « danser sa lettre » contribue à poursuivre l'identification de mouvements-parties pour faire une composition-tout. Cependant, le problème de l'effet de succession de mouvement n'est pas résolu. Lors de la réalisation en première ébauche des mouvements dansés ensemble, le groupe d'Alice enchaîne les mouvements en les ajoutant les uns après les autres, sans déplacement.

3. Emergence des scénarios de danse

Un temps d'échange entre P3 et Pulis qui coenseignent est nécessaire en aval de la séance. Lors de cette réunion CoP2, deux constats émergent sur le choix de mouvements dansés pour le

répertoire et le manque de déplacement des compositions. Ensuite, le collectif se retrouve en IC15 où le contenu des échanges de CoP2 est présenté à tous les membres. Mais P2 propose de changer la manière de concevoir le processus de création. Le problème est que les avis divergent quant à ce changement. La question du collectif est la suivante : comment allier cette nouvelle façon de concevoir le processus de création, tout en continuant avec le travail commencé dans la classe de P3 et Pulis ? L'hypothèse de travail repose sur la construction d'un nouveau support à la création, appelé scénario, mis en œuvre en séance S2.

Comme dans la partie précédente, nous expliquons les constats de P3 et Pulis en CoP2. Puis nous présentons la divergence suite à la proposition de P2 en IC15. Ensuite, nous clarifions la question et l'hypothèse de travail qui en découlent. Ensuite, nous contextualisons l'analyse didactique. Nous continuons par l'analyse de l'activité de James. Pour finir, une synthèse est proposée en appui aux notions de la TACD.

3.1 Constats - question - hypothèse de travail

Nous développons les deux constats, la question formulée par le collectif ainsi que l'hypothèse de travail mise en œuvre dans la séance S2.

▪ Constats en CoP2

Nous commençons par présenter ce qui est constaté lors de la réunion CoP2 : a) le choix des mouvements dansés, *a posteriori*, par les professeur·e·s pour le répertoire commun, b) la difficulté des élèves à utiliser l'espace scénique.

a) Le choix des mouvements dansés pour le répertoire commun

Lors de l'échange entre P3 et Pulis, un document avec des schémas et des notes d'observations sur les compositions des élèves est proposé par Pulis. Celle-ci a analysé les compositions présentées à la fin de la séance S1. Ces observations sont issues des films que Pulis a pris avec son téléphone portable. Filmer les compositions de fin de séance est une pratique généralement utilisée par les professeur·e·s pour montrer aux élèves leur propre composition et leur permettre d'échanger entre eux. Cet usage initialement au profit des élèves est exploité par l'IC pour engager une analyse *a posteriori*.

00:01	Pulis	Pour chaque groupe (montre un tableau avec un schéma avec des observations)
00:08	P3	Alors ce que je trouvais (bien dans la séance)
00:10	Pulis	Je ne sais pas si cela peut nous servir, mais voilà pour moi, c'était important
00:12	P3	Si si
00:13	Pulis	De faire un (bilan) voilà, de voir un petit peu (ce que les élèves ont composé)

Pour chaque composition, Pulis a élaboré un tableau (Figure 66) qui contient le nom des groupes, le déplacement dans l'espace, les éléments à améliorer annotés le signe « moins » à l'intérieur d'un cercle ⊖ et des éléments à garder, annotés d'un signe « plus » dans un cercle ⊕. L'astérisque * indique le nom de la lettre et la partie du corps que Pulis a identifiés comme mouvement faisant danse. Depuis l'année précédente, les membres de l'IC cherchent à faire en sorte que les élèves puissent explorer des mouvements dansés qui s'éloignent de leurs gestes quotidiens ou connus. De plus, les mouvements choisis commencent à constituer le répertoire commun de la classe. Le sous-groupe d'Alice n'apparaît pas parce qu'il n'a pas présenté sa composition devant la classe. Pulis n'a donc pas de film.

Groupe L x x x x	⊖ pas de déplacement - transitions lettre formée avec le corps et non dansée ⊕ verticalité regard * chandelle * mt des bras qui s'envoie
Observations par Pulis du sous-groupe de James	
Groupe T x x x x	⊖ Rigidité, n'arrive pas à dissocier les #s parties de son corps. difficulté à inventer le groupe pour proposer et participer à la création collective. ⊕ déplacement, glissade. * S avec le genou et la main * J mt de la tête
Groupe C x x x x	⊖ lettres avec le corps. ⊕ regard * l'écriture au sol avec le coude. * mouvement des 2 bras
Groupe D x x x x x	⊖ déplacement. ⊖ regard. * mt des mains
Groupe E x x x x	⊖ ⊕ verticalité - déplacement * la descente avec le pied qui tourne Elise.
Enchaînement des initiales différents → richesse de propositions. déplacement → axes de travail ? transitions	

Figure 66 : Analyse des compositions chorégraphiques des élèves

Pulis note la rigidité corporelle de James et sa difficulté à communiquer dans le groupe. Ces deux points sont marqués par le signe \ominus . En effet, lors de la séance S1, James a été soutenu par Pulis et Élis, une élève de CM1. Cependant, Pulis a noté un astérisque * à côté de la lettre J, mouvement de la tête, reconnaissant ainsi le mouvement dansé qui peut contribuer au futur répertoire. Afin de mieux comprendre une partie de ces observations, le photogramme (Figure 67) ci-dessus présente le mouvement de la lettre J.



Figure 67 : Photogramme, mouvement de la lettre J par le sous-groupe de James

Sur ce photogramme, James réalise un mouvement de tête et haut du buste (cercle rouge) tout en gardant l'alignement buste/jambe/pieds dans l'axe vertical, comme pour tracer l'arrondi du J tandis qu'Élisa et Sélie penchent le buste/tête vers l'avant (cercle bleu), les jambes écartées semi-fléchies. Nous notons ici deux manières de réaliser le mouvement de la tête : soit par une rotation de la tête et une torsion du haut du buste (James) qui tend à maintenir l'axe vertébral dans la verticale géocentrée, soit par flexion de l'axe tête/buste en avant (Élisa/Sélie), pieds écartés et jambes semi-fléchies, ce qui tend à « asseoir » le centre de gravité sur la verticale.

P3 trouve le document intéressant et propose de prendre en compte les observations de Pulis pour la séance S2.

11:53	P3	Ce que je peux faire moi en amont, c'est garder cela, ce que tu viens de noter, je trouve ça très bien (regarde la feuille)
12:06	Pulis	Je peux les imprimer (les photos issues du film)
12:08	P3	Ouais et se dire, on va garder ça dans un lexique de mouvement et on va l'enrichir avec ce qu'ils vont trouver maintenant à la prochaine séance.
12:15	Pulis	mmmh
12:16	P3	Le S avec le genou était super chouette aussi. Le mouvement de la tête c'était qui ça ?
12:23	Pulis	Alors James, mais c'est à retravailler.
12:24	P3	James
12:25	Pulis	Ouais, James, je ne pensais pas qu'il était aussi raide.
12:29	P3	Ah oui, d'accord (en train de se rappeler le mouvement)

12:31	Pulis	Puis, après les filles avaient proposé d'écartier les jambes pour faire la barre du J en haut
12:39	P3	Donc, on les garde (les mouvements choisis) et puis à la limite, il peut toujours être interprété, un peu amélioré, mais de garder [...]
12:54	Pulis	il y avait que la (tête) il était raide

P3 commence à constituer un répertoire de mouvements, choisis par Pulis, dont le mouvement de la tête. Cependant, il n'a pas identifié l'élève. Pulis précise que c'est James. Dans le même temps, elle explique que James est « raide » et « il n'avait que la tête » (12:54). Elle compare le mouvement de James avec celui des filles qui « écartent les jambes pour faire la barre du J ». Or, l'isolation d'une articulation, spécifiquement la nuque, dans la réalisation d'un mouvement volontaire, tel que la rotation de la tête (centre de gestion de l'équilibre⁵⁸), est une action particulièrement difficile à réaliser s'il s'agit de préserver une posture équilibrée. À ces propos, P3 semble relativiser la comparaison entre James et les filles. Il propose de garder ce mouvement : « il peut toujours être interprété, un peu amélioré » (12:39).

b) La difficulté des élèves à utiliser l'espace scénique

Pulis note les positions des élèves lors de leur présentation ainsi : ~~xxxx~~ (Cercle bleu, Figure 68). Les croix représentent les élèves et la ligne représente le placement dans l'espace.

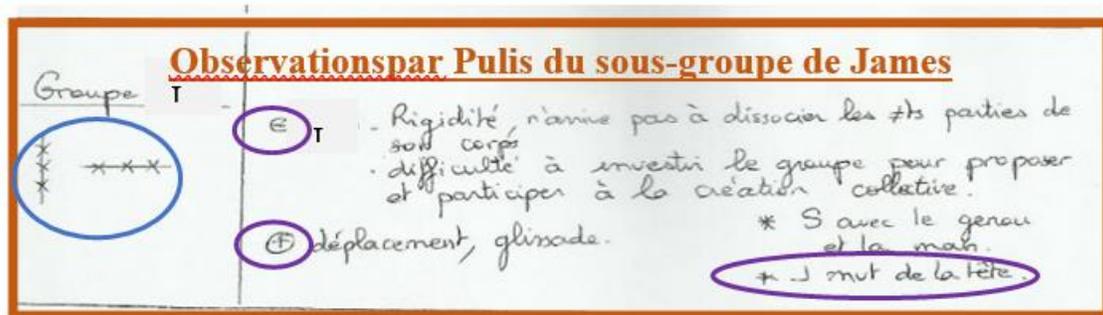


Figure 68 : Analyse des déplacements dans les compositions chorégraphiques des élèves

La composition du groupe de James se déplace en ligne et en colonne. Ce point est avec un ⊕, ce qui signifie la prise en compte d'un déplacement entre chaque lettre. En bas de la feuille (Figure 69), Pulis écrit trois remarques.

⁵⁸ La tête est en effet, le centre de stabilisation de l'équilibre, lié à la position de la tête et à l'horizontalité du regard (relativement à la gravité)

Enchaînement des initiales différents → richesse de propositions.
 , déplacement } → axes de travail ?
 transitions

Figure 69 : Observations chorégraphiques des élèves

Pulis repère une richesse des propositions, mais les « déplacements, transitions » peuvent être un axe de travail. Ce point a déjà été soulevé en IC14. Pulis complète en commentant la position des élèves dans l’espace.

04:39	P3	L’autre idée que j’avais c’était peut-être un peu ambitieux c’était d’inclure cette fois-ci l’espace, mais l’espace scénique complet et non pas l’espace du groupe
04:54	Pulis	Oui parce qu’ils sont assez statiques en fait quand tu regardes
04:55	P3	Ils sont statiques

Lorsque Pulis évoque « statique » (04:54), elle relève que les élèves restent dans un espace proche c’est-à-dire que le mouvement se réalise principalement autour de leur axe vertical. Ce constat pointe une difficulté liée à l’usage du mot « espace », jargon insuffisamment défini au sein de l’IC. Référé à la kinésphère (Laban, 1963/2003), ce terme comprend à la fois l’espace proche autour de soi et l’espace environnant, celui de l’espace scénique ou l’espace des déplacements.

▪ **Divergence en IC15**

Le collectif se réunit en IC15. C reformule le constat déjà soulevé par P3 et Pulis : l’espace occupé par les élèves lors de la composition est restreint

07:33	C	[...] à la fin de la séance la question c’était de dire ils sont en ligne et ils ne bougent pas, donc c’était retravailler la question de l’espace [...]
-------	---	---

P2 intervient juste après les propos de C pour questionner les dispositions prises par le collectif, pour transformer le dispositif « La bulle imaginaire/La lettre ». Il revient sur une proposition faite en IC14, qui est de permettre aux élèves d’explorer davantage de mouvements. Il avait évoqué de mettre en place des « épisodes créatifs », comme support à l’exploration des mouvements dansés.

08:10	P2	[...], mais finalement l’idée ce ne serait pas d’explorer un maximum de potentialités du corps et donc du coup de mouvements. Par rapport au fait de se dire, on va reprendre le mouvement qu’on a travaillé, on va essayer de l’améliorer. Pourquoi on ne partirait pas dans autre chose ?
08:40	Pulis	Mais moi j’ai l’impression que ça va dans tous les sens.
08:42	P2	[...] c’est essayer de constituer une espèce de bagage exploratoire le plus vaste possible en trouvant des consignes des contraintes qui mettent en action autrement [...] Je me dis qu’il y a des élèves qui travaillent là systématiquement sur le même

		principe et sur le même machin et ils se mobilisent toujours un peu de la même manière corporellement [...]
09:42	P3	Je pense qu'ils se réconfortent à l'idée d'avoir trouvé un mouvement
09:46	P2	Mais nous aussi, on se réconforte aussi.

P2 propose de partir dans « autre chose » pour explorer un maximum de potentialité du corps (08:10) et créer ainsi un « bagage exploratoire » (08:42). Il explique que certain·e·s élèves proposent des mouvements dansés qui sont plus ou moins les mêmes. Toutefois, Pulis fait remarquer qu'il ne lui est pas facile de s'y retrouver : « ça va dans tous les sens. » (08:40). Son intervention vient marquer comme un désaccord. P3 complète en précisant que prendre le même mouvement a une fonction rassurante aussi pour l'élève (09:42). P2 renvoie que cette fonction rassurante est aussi valable pour les professeur·e·s.

Un peu plus loin dans l'échange, P2 explique les raisons de vouloir « faire autrement », ce qui donne l'occasion à P4 de parler d'un moment de sa classe.

20:11	P2	Si je cherche trop à structurer autour du mouvement en lui-même ; pour l'instant dans la reproduction, je rigidifie des choses qui font que c'est difficile de lâcher
20:22	P4	Oui
00:23	P2	D'explorer
20:24	P3	Lâcher-prise qu'il faut
20:24	P2	Oui, il faut lâcher un peu
20:26	P4	Ben moi
20:27	P2	Ce n'est pas que je veuille pas le faire. C'est juste, j'ai l'impression que si je ne le fais pas maintenant, je ne le fais pas plus tard parce qu'après on sera un peu.
20:34	P4	Oui
20:34	P2	Oui tu vois avec l'idée de création (du spectacle)
20:36	P4	Et moi, j'ai essayé l'autre jour d'être un peu plus dans la consigne (avec des verbes d'action) et du coup je trouve que ça a moins produit (de mouvements dansés) justement (ça a fait) une espèce d'inhibition.

P2 exprime de deux raisons : 1) une certaine rigidité de sa pratique 2) une occasion pour changer sa pratique. Concernant la première, le collectif a axé le travail, depuis la première année de la recherche, sur la reconnaissance du mouvement dansé et de la qualité du mouvement. P2 trouve qu'il rigidifie son travail (20:11) avec les élèves, en cherchant à ce qu'il appelle, « structurer autour du mouvement en lui-même ». Il lui faut « lâcher prise » (20:11 ; 20:24) et aller vers l'exploration des mouvements. En second, il dit « j'ai l'impression que si je ne le fais pas maintenant, je ne le fais pas plus tard » (20 : 27). Cette phrase montre l'importance accordée au collectif pour partager le fait de modifier sa pratique.

De son côté, P4 (20:36) explique qu'elle a changé une manière de faire en séance en essayant « d'être plus dans la consigne », mais ce qui a été réalisé par les élèves n'a pas eu l'effet attendu par P4. Elle voulait que les élèves puissent créer davantage de mouvements dansés.

▪ **Question formulée par le collectif**

P2 demande si le collectif peut réfléchir à construire autrement le processus de création qui permettrait aux élèves de rechercher davantage de mouvements dansés. Comme nous sommes au début de la deuxième année de recherche, P2 pense que l'amélioration des mouvements et l'agencement spatial des compositions peuvent se faire plus tardivement dans l'année. C soulève alors le problème des consignes données aux élèves pour créer de nouvelles situations d'apprentissage.

16:23	P2	Qu'est-ce que vous pensez ? Alors c'est moi peut-être qui me lasse en fait des mouvements. Le fait d'être toujours sur ces mouvements qu'on essaie de montrer, je me dis, tiens, explorer plus de trucs (mouvements) en fait.
16:39	C	Dans ce cas, là il faut donc quelles consignes on donne pour qu'ils explorent plus de trucs (mouvements) .
16:43	P2	Oui c'est ça, mais ça veut dire peut-être abandonner à un moment donné des choses qu'on a pu explorer, travailler, pour se dire tiens on va vers autre chose (silence)
16:54	P3	Moi je pense, je sais que j'ai des élèves qui étaient confrontés à la page blanche c'est-à-dire que tu as un gamin, tu lui dis « qu'est-ce que tu fais comme mouvement », mais il ne sait pas. Déjà il n'arrive pas à mettre son corps, en action. Il ne savait pas comment faire le K de Kelan. [...] Je me dis qu'il y a des enfants qui peuvent être un peu en détresse si on leur dit explorer toutes les possibilités.
17:37	P2	Ah oui. Non, non l'idée, ce ne serait pas dire explore toutes les possibilités. C'est trouver des situations avec des consignes qui les (aident). [...]
17:48	Pulis	Quand on a préparé avec P3, on s'est dit qu'on va peut-être plus rester sur l'espace, sur la composante de l'espace. J'ai l'impression de m'éparpiller justement dans les consignes, quelles consignes leur donner. Est-ce que je leur donne les consignes plutôt sur l'espace ou le rythme ou faut tout donner en même temps, parce que voilà explorer peut-être l'espace sur trois séances avec différentes (consignes)

P2 confirme qu'il faut trouver des situations dont les consignes peuvent aider les élèves (17:37). P3 soulève le problème pour certain·e·s élèves d'être « un peu en détresse » (16:54) face à l'impossibilité de créer un mouvement dansé au sein d'un sous-groupe chorégraphique. La situation de « danser sa lettre », comme le K de Kelan et le J de James, a placé ces élèves devant une « page blanche » (16:54). Quant à Pulis, elle réaffirme qu'elle a « impression de s'éparpiller » (17:48) surtout dans les consignes. Elle prend appui sur la préparation de classe avec P3 pour poursuivre dans leur progression de séance et pour travailler sur la composante de l'espace.

Malgré ce point de divergence, le collectif se demande : quelles consignes donner aux élèves pour leur permettre d'explorer davantage de possibilités corporelles, sans les mettre en difficulté afin de construire un futur répertoire de mouvements dansés, créés par eux et elles-mêmes ?

Pour résumer le cheminement du collectif, nous proposons le schéma suivant (Figure 70) :

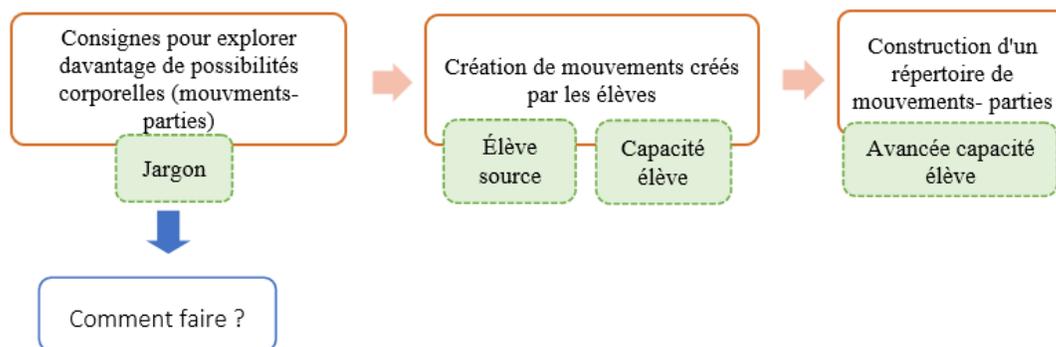


Figure 70 : Schéma synthèse IC15, constats – questions

Nous reformulons le cheminement ainsi : le collectif poursuit la construction d'un jargon en voulant écrire le texte des épisodes créatifs, permettant aux élèves d'explorer des mouvements et d'en être à la source. Ce jargon permet ainsi l'élève d'être à la source et sa capacité à créer des mouvements dansés. Ainsi, un répertoire-photos peut être construit. En cela, une avancée dans le temps didactique de la situation et une évolution des capacités des élèves sont possibles.

À la question « comment faire » ces consignes, une hypothèse de travail est posée.

▪ Hypothèse de travail

Pour tenter de répondre à la question, P4 fait référence à une expérience vécue en danse avec une intervenante dans sa classe quelques années auparavant.

22:33	P4	Tu dis ça, en fait ça me rappelle Musique de Danse (organisme), il y a pas mal d'années. Elle (l'intervenante) bossait pas mal comme ça (avec des consignes) et en fait, finalement, le travail de
22:46	P2	De structuration
22:47	P4	De structuration, il arrivait vraiment à la fin et même je me disais, mais on va faire comment parce que le spectacle (arrive). Moi j'étais en stress.
22:52	C	Oui
22:54	P4	Et elle, non t'inquiète pas tout va bien. En fait, on passait beaucoup de temps à explorer.

P4 exprime l'écart entre ce que l'intervenant propose aux élèves avec des consignes pour explorer des mouvements et l'attendu du professeur qui est de créer pour le spectacle final

(22:47). P4 souligne ainsi le fait que prendre le temps d'explorer n'empêche pas la création d'un spectacle final.

P2 explique également qu'il connaît des consignes issues de situations en danse qu'on peut trouver assez facilement.

23:10	P2	On avait fait des consignes (dans des situations vécues en classe), un peu ce que pouvait dire P3 (avait parlé d'être dans des mondes comme léger à (19:53) ou le jeu des planètes, on se déplace, y a des espaces . Dans cet espace, on est extrêmement léger par exemple. Ça peut être sur des manières de se déplacer, c'est ce que tu (Pulis) disais, l'idée d'une forme géométrique .
23:35	Pulis	Choisir une forme géométrique et de se déplacer en dessinant la forme géométrique et chacun choisit sa forme géométrique. Après, on peut leur dire, on essaie de faire la forme de manière plus petite ou plus grande dans l'espace , plus petite dans le sens de déplacement en arrière, la vitesse.

P2 prend appui sur des consignes appuyées sur des images comme « planète », « léger », « forme géométrique » (23:10). Pulis complète en y ajoutant « petit » « grand », « en arrière » (23:35). Nous retrouvons ici le mot jargon « espace » qui renvoie au déplacement dans l'environnement « se déplacer », « en arrière », et à la kinésphère « petit », « grand ». Cependant, C rebondit sur les propos de P2 et Pulis.

41:15	C	Toutes les consignes ne sont pas dures à imaginer, mais je ne sais pas comment dire ça
41:26	Pulis	Les préparer
41:27	P2	Écrire de mots
41:28	C	Les préparer parce qu'autrement je pense que si tu laisses
41:32	P3	Un scénario de consignes en fait
41:32	C	Ouais un scénario de consignes, on peut faire ça

Selon C (41:15), il n'est pas difficile pour le collectif d'« imaginer » les consignes, dans le sens d'inventer des consignes. Elle pressent ici un problème sans pouvoir le formuler. Ce moment d'indécision à ne pas savoir « comment dire » permet à Pulis de proposer : « les préparer » (41:26), et à P2 « écrire des mots » (41:27). P3 parle alors de « scénario de consignes » (41:32). Le mot « scénario » fait référence souvent au théâtre et au cinéma, c'est-à-dire un script, document écrit qui sera joué ou filmé. L'idée est d'écrire des consignes pour être dansées, que le collectif nomme « microconsignes ». Puis P3 propose de créer un petit scénario avec des microconsignes pour la séance S2.

43:12	P3	On était en train de se dire (avec Pulis) que demain dans le training (mise en danse), on va créer un petit scénario justement parce que nous, on avait en fin de séance à l'objectif de travailler le déplacement [...]
44:03	Pulis	Je le voyais comme ça, qu'ils se mettent tout de suite à marcher simplement
44:06	P3	Et le varier dynamique c'est-à-dire peut-être pas laisser trop de temps à réfléchir non plus .

Le scénario de P3 et Pulis propose d'introduire la dimension spatiale et des prémisses de l'improvisation sans « laisser trop de temps à réfléchir » (44:06) dans sa séance au moment de la mise en danse.

L'hypothèse de travail est la suivante : les microconsignes seraient écrites dans un scénario comprenant des déplacements, et permettraient aux élèves d'introduire ces déplacements entre des mouvements-dansés-lettres. Le schéma suivant (Figure 71) vient compléter le précédent en introduisant l'hypothèse de travail.

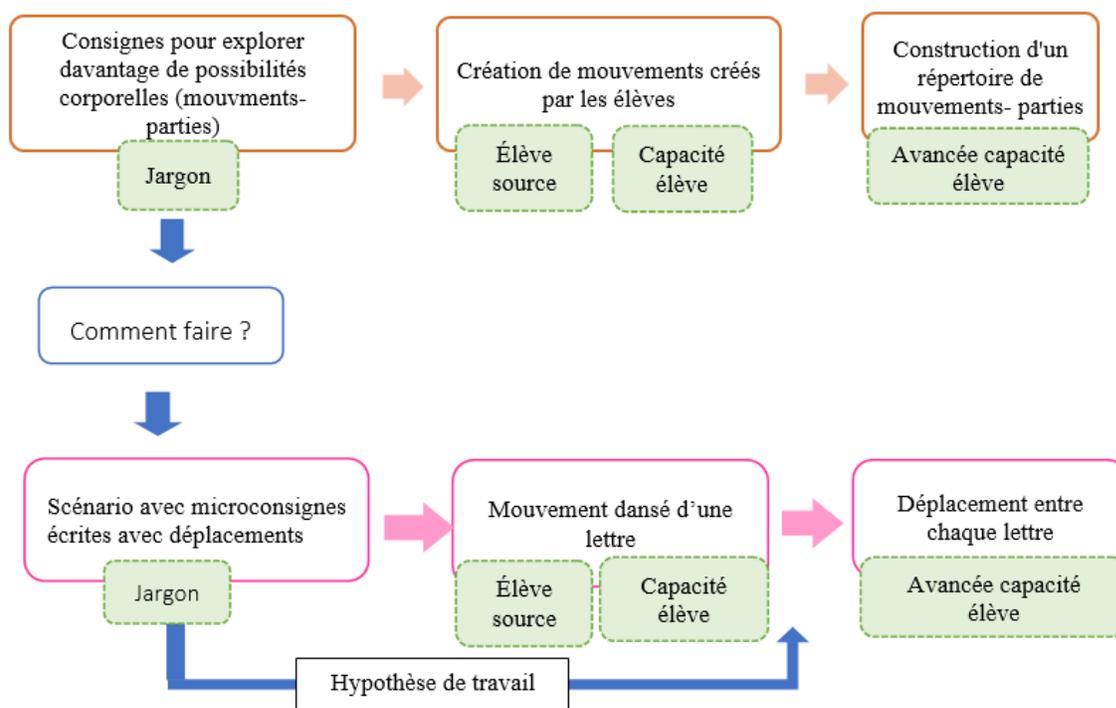


Figure 71 : Schéma synthèse IC15, constats - question – hypothèse

Nous reformulons l'hypothèse de travail : les consignes écrites des scénarios, comprenant des déplacements dans l'espace, relèveraient de la construction d'un langage commun, d'un jargon. Les élèves sont à la source de leurs mouvements-lettres grâce à leurs capacités. Ce jargon permettrait une avancée dans le temps didactique de la situation et de faire évoluer les capacités des élèves à introduire des déplacements entre chaque mouvement dansé.

Pour compléter cette hypothèse, la chercheuse évoque une expérience vécue, cette même année, lors d'un atelier de pratique artistique avec le CCN (Centre Chorégraphique National). L'atelier était animé par un de ses danseurs du centre. L'intervention de C vient compléter la proposition de déplacement comme la « marche ».

44:12	C	Je voulais dire (en référence à une pratique artistique). En fait, il (le danseur) nous faisait prendre conscience de notre corps dans l'espace . On était sur le sol au début et il fallait qu'on ait conscience de toutes les parties du corps qui touchaient le sol et des parties du corps qui ne touchaient pas le sol. Quand on se déplaçait, les parties du corps qui ne touchaient pas le sol était dans l'air . En fait, progressivement il nous a rajouté des consignes, mais on avait cet effet de matière avec l'espace, l'air . Ça fait penser à une histoire de voyage. Bien comprendre que même si on marche, on marche en voyage, c'est qu'il y a une dimension de mouvement qui se déplace dans l'air. Même si on trace un rectangle ou un carré, on se déplace dans l'air .
45:18	P2	Si
45:19	C	Et en même temps on se déplace sur le sol puisque nos pieds sont sur le sol. Quand je l'ai écouté parler, (je me disais) c'est vrai qu'il faut que les élèves arrivent à sentir qu'on est dans le mouvement, dans ce voyage.
45:35	Pulis	Une sorte de bulle autour (de soi)
45:37	C	Une sorte de bulle. Après je ne sais pas comment l'introduire aux élèves pour éviter la marche (comme une marche ordinaire) ou je fais un carré (de manière stéréotypée).

C introduit des éléments issus de la dimension sensorielle du mouvement dansé, en portant son attention aux parties de son corps en contact avec l'air ou le sol. Il s'agit de rendre perceptible l'idée du voyage, du déplacement dans un espace environnant par les éléments qui le constitue. L'idée est d'amener les élèves à « sentir » l'air ou la terre dans une marche ou dans le tracé d'une forme géométrique. Cette dimension sensorielle, de la sensation dans l'instant du mouvement en train de se faire, aiderait les élèves à s'éloigner d'un mouvement repéré comme instrumental et quotidien.

- **Émergence de deux « scénarios »**

Les microconsignes des scénarios ne sont pas écrites collectivement. P3 et Pulis inventent, chacun de leur côté, hors IC et CoP. Pulis réalise celui du « voyage de bulle imaginaire » et P3, celui des « formes géométriques » (Figure 72). Les thèmes de ces scénarios sont inspirés du dialogue d'IC15.

Comme Pulis et P3 l'ont précisé précédemment, le but de ces scénarios est de permettre aux élèves d'explorer l'espace environnant afin d'introduire des déplacements lors de leur composition chorégraphique. Les deux enseignant·e·s cherchent à préserver leur processus de création de l'« entre-deux » dispositif avec la situation « danser sa lettre ».

Voyage dans la bulle

Explorer l'espace corporel, un espace réduit autour de son propre corps

Construire un volume avec son corps

Vous êtes dans une bulle, elle vous entoure.
 Vous allez faire un voyage avec cette bulle.
 Vous regardez les parois de cette bulle tout autour de vous, en haut, en bas, devant, sur les côtés.
 Vous vous étirez dans cette bulle, les bras et les jambes pour sentir.
 Vous la caressez tout autour de vous avec les mains, les pieds, le coude, l'épaule.
 Vous la caressez devant, derrière, sur les côtés, en haut, en bas.
 Vous vous asseyez lentement dans cette bulle en tournant sur vous-même.
 Vous couchez sur le dos.
 Vous sentez le contact de vos pieds sur le sol, de vos jambes, de votre dos, de vos épaules, votre tête.

Vous vous déplacez sans vous relever.

Lorsque l'on rencontre quelqu'un voir comment on peut continuer sa progression : éviter, passer par-dessus, contourner.

Vous vous remettez debout dans votre bulle en sautant d'un coup.

Vous faites rouler votre bulle en la poussant avec votre ventre vers l'avant.

Vous vous rapprochez d'autres bulles

Vous faites rouler votre bulle vers l'arrière avec votre dos

Vous vous éloignez des autres bulles.

Vous vous arrêtez
 Vous sortez lentement de votre bulle la tête en premier.
 Vous attrapez votre grande bulle.
 Vous la dégonflez avec vos bras en la serrant doucement.
 La bulle est devenue une petite balle.
 Vous lancez cette balle loin devant vous.
 Puis vous vous transformez en statue.

Forme géométrique

SCENARIO MICRO-CONSIGNES SEANCE 2

Elèves en déplacement désordonné.
 Musique inductrice neutre

Vous vous déplacez dans tout l'espace disponible

Équilibrez le plateau
 Choisissez dans votre tête une forme géométrique soit : carré, rectangle, triangle

Dessinez la en vous déplaçant dans l'espace

Encore, en faisant un tour sur vous-même à un moment donné

Une force vous immobilise maintenant,
 Vous vous arrêtez, regardez lentement autour de vous, sans bouger les pieds

Vous dessinez toujours la même forme avec le bout du pied, puis l'autre pied
 Ce carré, ce rectangle vous entoure, vous encercle comme un cerceau autour de la taille,
 Avec vos mains, vous dessinez son contour autour de vous
 Puis vous arrivez à en sortir en vous glissant en dessous, glissez par terre pour vous libérer
 Vous êtes toujours par terre, vous dessinez toujours la même forme avec le bras et la jambe en même temps
 Vous vous relevez et vous la dessinez avec l'épaule
 Puis vous la dessinez avec le coude
 Vous vous vissez, au sol
 Vous roulez puis
 Vous vous relevez avec une énergie qui vous fait sauter d'un bond
 Cette forme est comme une prison, vous faites glisser vos mains sur les murs de votre prison
 Tournez lentement la tête à cour, lentement, puis le corps se tourne à cour
 Sans avancer vous poussez d'un coup la forme invisible avec vos deux bras en avant
 Vous allez vers un autre, vous dessinez la forme devant lui, lui la dessine aussi
 Allez vers un autre, dessinez
 Stop, le temps s'arrête, les corps deviennent des statues
 Les statues fondent, lentement, doucement, pour finir au sol
 Une dernière énergie de la jambe pour tracer une dernière fois cette figure géométrique qui ne vous a jamais lâché, dans l'air, au sol

Figure 72 : Création de deux scénarios

Chaque scénario comporte des phrases, commençant par « vous » suivi de verbes d'action comme s'asseoir, arrêter ou de verbes symboliques comme caresser, sentir. Chacune des phrases est écrite sur une ligne. À la lecture de chaque phrase, il est demandé aux élèves de créer des mouvements dansés. Nous identifions huit phrases (cadre orange) qui évoquent un déplacement dans l'espace environnant. Par exemple, « vous vous rapprochez », « vous vous éloignez », « Dessinez en vous déplaçant ». Les autres phrases portent sur la kinésphère et demandent des mouvements dans l'espace proche, dans la limite des bras et des jambes des élèves. Nous remarquons que le terme « espace » est complexe et que peu de qualificatifs sont associés aux déplacements. Il demeure un pseudo-jargon dans la mesure où ce mot reste sans pratique. Ces scénarios ne sont pas soumis au collectif avant la séance. Les réunions s'arrêtent ensuite en raison de Covid 19.

3.2 Contextualisation de l'analyse didactique

Pour contextualiser notre analyse, nous présentons le déroulé de la séance S2 et l'épisode choisi de l'activité de James

- **Déroulé de la séance S2**

Avec l'introduction des deux scénarios, le temps de la séance s'est allongé, elle dure désormais 1h20. La structure de la séance est en revanche similaire aux précédentes avec quatre grandes phases : mise en danse, monstration/reproduction, recherche chorégraphique, présentation de la chorégraphie. Les deux scénarios sont présentés successivement au groupe classe lors de la mise en danse. Dans le tableau 29, nous décrivons le déroulé succinct de la séance en précisant la répartition des rôles des professeur·e·s en coenseignement.

Phase (durée) Modalité	Tâches demandées aux élèves	Rôles de P1 et Pulis	Photogrammes
Mise en danse (29:11) Individuelle	Être en mouvement - courtes situations ritualisées : Le courant/la statue/le plateau (2 à 3 minutes par situation) - scénario des formes géométriques (8 min) - scénario du voyage de la bulle (8 min)	P3 donne les consignes aux élèves jusqu'au scénario des formes géométriques et participe aux situations. Pulis énonce le scénario de la bulle et participe à la situation tandis que P3 observe les élèves, puis participe à l'activité	 
Monstration et reproduction (13:45) Collectif	- Montrer les mouvements de lettre (choisis par P3) - Les reproduire	P3 montre les photos des mouvements choisis. Pulis et P3 aident les élèves et participent à la reproduction des mouvements	 

<p>Exploration (25:01) Groupe chorégraphique de 2 à 4 élèves</p>	<p>- Représenter la même lettre de son prénom qu'en S1 sur un plan horizontal. - Faire apprendre le mouvement aux autres élèves du groupe - Enchaîner tous les mouvements</p>	<p>Pulis et P3 se sont répartis les espaces de travail. Chacun régule le travail en passant dans les groupes chorégraphiques.</p>	
<p>Présentation (12:43) Spectateurs/danseur</p>	<p>Présenter les créations chorégraphiques à la classe.</p>	<p>P3 énonce la consigne. P3 et Pulis sont spectateurs.</p>	

Tableau 29 : Tâches des élèves et rôles des professeur·e·s

Comme lors de la séance S1, les enseignants agissent en tandem tout au long de la séance. Pulis et P3 ont conservé la structure de la séance S1. Chaque professeur lit son propre scénario. Les élèves doivent réinvestir la composante espace/déplacement, suggérée par ces scénarios lors du travail de composition. Si la situation centrale de la séance consiste à « danser sa lettre », en continuité avec la séance S1, les scénarios sont toutefois parachutés en début de séance S2, sans lien explicite avec la situation « danser sa lettre ».

▪ Contexte de l'épisode

Nous opérons maintenant une analyse didactique de l'activité du sous-groupe de James, Élixa et Sélie, et principalement le mouvement dansé de la lettre J créé par James. Puis nous observons si les scénarios ont un effet sur l'agencement spatial des mouvements dansés ensemble. Deux épisodes sont choisis. Le premier est issu de la phase de monstration et de reproduction du mouvement dansé à l'horizontale de la lettre J que James a créé en S1. Puis, le second épisode sélectionné concerne la phase d'exploration pour créer le mouvement de la lettre J horizontalement jusqu'à la phase de présentation.

3.3 Analyse de l'activité de James

Nous analysons 8 extraits issus de deux épisodes : la monstration du mouvement dansé de la lettre J au groupe-classe (2 extraits), le mouvement dansé de James dansé horizontalement (5 extraits) ; la présentation de la composition chorégraphique (1 extrait).

▪ Monstration du mouvement de la lettre J

P3 présente aux élèves les photos des mouvements dansés sélectionnés par Pulis, à la suite de la séance S1. Le mouvement de la lettre J avec la tête est choisi par les professeur·e·s et P3 demande à James de le montrer.



P3 : James, est-ce que tu veux nous montrer ce que tu avais fait comme mouvement ? **Est-ce que tu veux nous le montrez toi aussi ? (James dit non). On l'avait trouvé intéressant (41:20).**

Après avoir refusé, James accepte en réponse à l'intérêt porté à son mouvement par P3 et Pulis.

Dans l'extrait 1 (Tableau 30), James montre son mouvement à la classe et Élisabeth le reproduit en même temps. Élisabeth fait partie du sous-groupe chorégraphique dans lequel ce mouvement a été travaillé.



James penche sa tête vers la droite comme pour tracer la barre descendante du J.

Élisabeth écarte la jambe gauche supportant le poids du corps, son buste vers l'avant, genoux pliés, comme pour tracer la barre descendante du J.

(Début du TdA à 41:48)



James avance sa tête, légèrement en diagonale, le visage vers la gauche comme pour tracer l'arrondi du J.

Élisabeth déplace son buste latéralement vers la droite sans bouger ses pieds, le buste remontant presque à l'horizontale, avec un transfert de poids sur la jambe droite comme pour tracer l'arrondi du J.



James remonte la tête vers l'arrière gauche, avec une légère impulsion, entraînant le haut du buste, comme pour tracer la lettre J dans le sens inverse.

Élisabeth redresse son buste en appui sur la jambe droite et penche sa tête vers la gauche.



James place sa tête, buste, jambe dans l'axe vertical.

Élisa penche vers la droite avec une légère impulsion, comme pour tracer la barre latérale en haut du J.

(Fin du TdA à 41:55)

Tableau 30 : Extrait 1, monstration et reproduction du mouvement dansé de la lettre J

En comparant ce que James montre et ce que reproduit Élisa, nous voyons que le trajet de leur tête est différent pour tracer la lettre J. James mobilise principalement la tête et légèrement le haut du buste tandis qu'Élisa conserve la connexion de la tête et du buste dans le déplacement. Élisa finit par un balancement de la tête de gauche vers la droite. La reproduction d'Élisa s'éloigne de ce que montre James. Dans l'échange en CoP2, Pulis évoque la rigidité de James. Cependant, James s'approche le plus de ce qui est attendu par « mobiliser une partie de son corps ». En effet, cette expression se comprend en danse comme l'isolation d'une articulation pour la mettre en mouvement et la dissocier des autres parties du corps.

L'extrait 2 (Tableau 31) montre Élisa en train de faire un mouvement de la tête à James pour lui signifier qu'il a oublié la barre du J.

	<p>E1 1 : « James on dirait comme si la barre du J (inaudible). P3 regarde l'élève qui parle. »</p>
	<p><i>Dans le même temps, Élisa parle à James en penchant sa tête vers la droite puis vers la gauche comme pour tracer la barre latérale du J.</i></p>
	<p>P3 à E1 1 : « Ah tu voudrais rajouter une barre. C'est ça ? avec un mouvement de tête de gauche à droite c'est ça ? »</p>
	<p>(TdP/A de 41:45 à 42:00)</p>
	<p>Élisa : « C'est ce qu'il devait faire, mais il a oublié »</p>
	<p>P3 : « Mais ce n'est pas (grave) »</p>
	<p>Élisa : « Il choisit ce qu'il veut » »</p>
	<p>P3 : « Après il choisit. C'est son mouvement, d'accord »</p>
	<p>(TdP de 42:00 à 42:10)</p>

Tableau 31 : Extrait 2, échange sur le mouvement de la lettre J

Un élève intervient pour signifier que le tracé de la barre latérale du J n'apparaît pas. Puis Élisa répond que James a oublié de le faire, car cette barre du J a été travaillée lors de la séance S1.



Ce soutien d'Élisa envers James est bienveillant, mais il pourrait être perçu comme signifiant une erreur dans le mouvement. Toutefois, à la fin de l'échange, P3 et Élisa expriment le fait que le mouvement est celui de James.

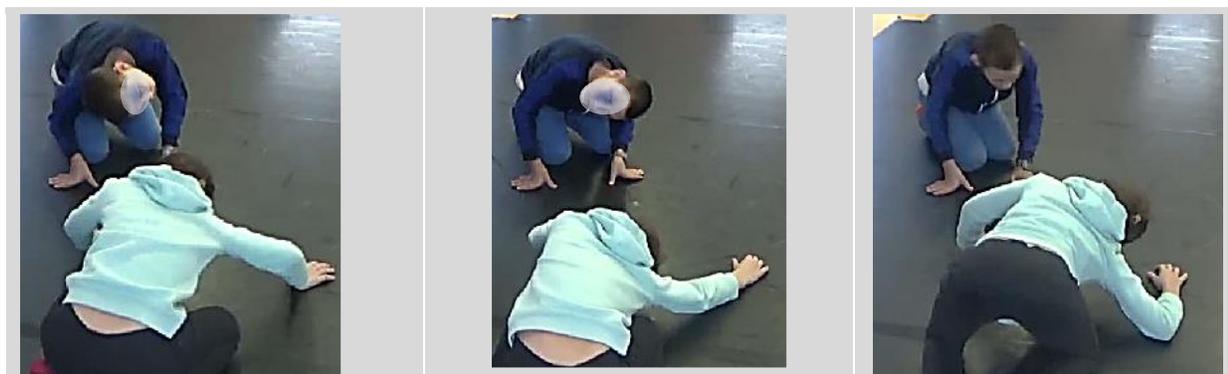
- **Mouvements dansés créés ensemble**

Lors de la phase d'exploration, P3 donne une nouvelle consigne dont voici l'extrait :

P3 : **Nouvelle contrainte.** On a fait des créations la semaine dernière, on vient de se rappeler les mouvements. **C'est de les faire dans le sens horizontal** (42:56).

La contrainte de travail est de tracer la lettre choisie de la semaine dernière, sur le plan horizontal. Il s'agit d'un changement de plan visant à enrichir la dimension spatiale.

Comme James ne sait pas comment faire, Élisa lui propose un mouvement du J comme pour la lettre était tracée sur le sol. L'extrait 3 (Tableau 32) présente James et Élisa, ensemble, en train de réaliser le mouvement.



James assis sur ses genoux, penche son buste vers l'avant. Sa tête tourne vers la droite puis vers la gauche comme pour essayer de tracer la lettre J.

Élisa est assise sur ses pieds, le buste penché au-dessus de ses genoux. Elle recule son buste et baisse son épaule droite comme pour tracer l'arrondi du J. Puis elle avance le buste vers l'avant et prend appui sur son cou comme pour tracer la barre du J sur le sol.

(TdA à 46:06)

Tableau 32 : Extrait 3, mouvement dansé du J réalisé horizontalement.

Le changement de la verticale à l'horizontale entraîne une recherche de nouveaux repères du mouvement de la tête. James propose une rotation de droite à gauche tandis qu'Élisa avance le buste en conservant la connexion du buste et de la tête. Élisa représente le J en un mouvement amplifié par l'allongement buste-nuque-tête.

Dans l'extrait 4 (Tableau 33), Pulis se joint au groupe et demande à James de montrer son mouvement dansé. James est à son 4^e essai.

			
<i>James penche le buste vers l'avant, en appui sur les mains, au-dessus des genoux, dos arrondi tout en tournant la tête vers la droite, le visage vers la gauche (début TdA à 47:51)</i>	<i>Il déplace latéralement sa tête/visage tout en remontant son buste et reculant ses fesses comme pour tracer l'arrondi et la barre du J</i>	<i>Il tourne sa tête vers la gauche puis la droite, visage vers la droite, le dos plat comme pour revenir en haut de la barre du J.</i>	<i>Il déplace sa tête vers la gauche, le visage se tourne vers le sol avec une légère impulsion, comme pour tracer la barre latérale en haut du J. (fin TdA à 47:57)</i>

Tableau 33 : Extrait 4, mouvement dansé de James, 4^e essai

James, accroupi à quatre pattes, le visage plutôt orienté vers le sol, mobilise la nuque pour déplacer la tête (cercle rouge), de bas en haut et latéralement, selon un trajet en forme de J. Les trois parties de la lettre J (l'arrondi, la barre montante et la barre latérale) sont visibles. James mobilise le haut des épaules-nuque-tête (cercle rouge) comme pour donner du volume (en 3 dimensions) au tracé de la lettre. De son côté, Sélie (cercle vert) reproduit l'essentiel de ce que James a montré : le visage est face au sol. Elle représente la lettre comme si le nez devenait un crayon traçant le J sur un cahier au sol (en 2 dimensions).

Suite à la présentation du mouvement de James, Pulis demande à Élisia de montrer comment elle fait le mouvement dansé de la lettre J. Précédemment, Pulis avait observé le groupe au travail. L'extrait 5 (Tableau 34) correspond à la monstration d'Élisia.

			
<i>Élisia (sweat bleu) est assise sur ses talons, le buste penché vers l'avant, en appui sur ses mains, le visage tourné vers la gauche. (Début TdA à 47:58)</i>	<i>Elle déplace la tête vers la droite, en restant près du sol et en décollant les fesses des talons comme pour tracer l'arrondi du J.</i>	<i>Elle monte le buste vers l'avant haut, la tête dans l'axe du buste comme pour tracer la barre montante du J.</i>	<i>Elle penche sa tête avec une impulsion vers la droite, tout en gardant le buste vers l'avant, dos droit, comme pour tracer la barre latérale en haut du J. (Fin TdA à 48:00)</i>

Tableau 34 : Extrait 5, mouvement dansé de la lettre J par Élisia

Élisa mobilise le buste comme pour tracer l'arrondi et la barre montante de la lettre J. Ensuite la tête est utilisée pour la barre latérale du J. Toutefois, nous observons un changement de plan. Le schéma suivant (Figure 73) montre le système des axes corporels selon les plans horizontal et oblique-vertical.

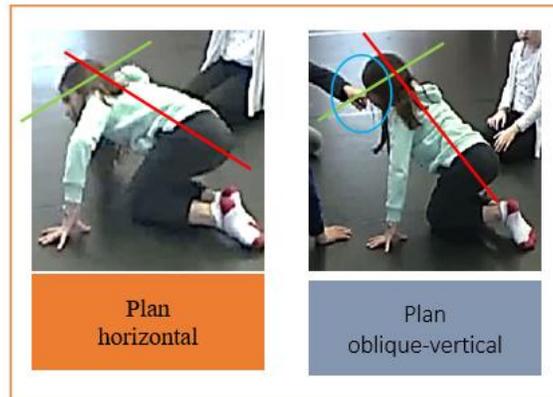


Figure 73 : Schéma, axes corporels du mouvement dansé d'Élisa

Ce mouvement dansé se réalise sur le plan oblique-vertical (axe rouge) et non plus sur le plan horizontal, à l'exception du mouvement de la tête (axe vert). Ce changement de plan est ensuite renforcé par Pulis qui montre avec son doigt la montée du buste (cercle bleu).

Dans l'extrait 6 (Tableau 35), la professeure montre à nouveau le mouvement du buste/tête à partir du mouvement dansé d'Élisa.



Tableau 35 : Extrait 6, mouvement dansé de la lettre J par Pulis

Pulis fait un mouvement du buste/tête qui commence en bas pour terminer en haut (axe rouge). La préoccupation de Pulis est d'agrandir l'espace de la lettre, cela rejoint le travail du collectif de l'IC qui questionne la dimension spatiale du mouvement. Comme ce terme n'est encore un mot à

la signification commune, un jargon, chacun lui attribue un sens. Pour Pulis, son intention professorale est d'agrandir un mouvement en utilisant le plan vertical. Par contre, Sélie reste sur le plan horizontal lors de son mouvement de tête (cercle vert). Pour James, Elisa, Pulis, le tracé apparaît plus engagé corporellement donnant au J un effet de volume et de profondeur.

Dans l'extrait 7 (Tableau 36), James essaie son mouvement pour la 6^e fois, à partir des apports d'Élisa et de Pulis.

			
<i>James est assis sur ses talons, en appui sur les mains, dos arrondi, tête vers le bas. Le visage est vers la droite comme pour commencer à tracer l'arrondi du J (Début TdA à 50:52)</i>	<i>Il déplace les épaules latéralement vers la droite, le dos s'allonge, la tête s'incline, l'oreille droite juste au-dessus de l'autre (comme un sablier), comme pour tracer la barre « droite » du J</i>	<i>Il tourne la tête et le visage vers la gauche, puis déplace le haut du buste avec une impulsion vers la droite comme pour tracer la barre latérale du J.</i>	
		(Fin TdA à 50:57)	

Tableau 36 : Extrait 7, mouvement dansé de James, 6^e essai

James mobilise à nouveau le haut des épaules-nuque-tête, avec une plus grande amplitude du mouvement par le déplacement latéral du haut du buste et une impulsion de gauche à droite, conservé depuis le début du travail sur la lettre. Comme précédemment, les trois parties de la lettre J sont présentes. Le schéma suivant (Figure 74) montre le système des axes corporels de James selon le plan horizontal.

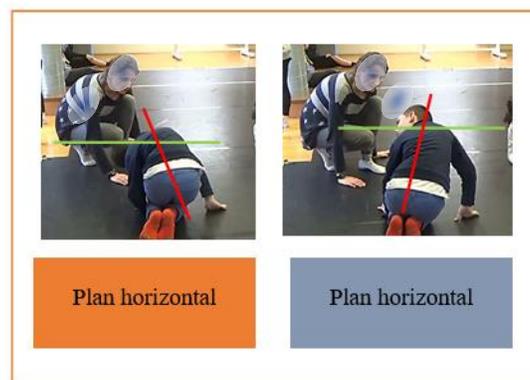


Figure 74 : Schéma axes corporels du mouvement dansé de James

James essaie de garder le déplacement de la tête dans le plan horizontal. Il passe d'un mouvement dos rond sous l'effet du poids et prédominance de la tête, à un dos allongé-nuque-tête

▪ **Présentation de la composition chorégraphique**

Pour finir l'analyse du mouvement dansé de James, l'extrait 8 (Tableau 37) présente la composition chorégraphique du groupe qui s'effectue en deux temps : 1) mouvement dansé seul, 2) mouvements dansés ensemble. De plus, nous observons les déplacements dans l'espace scénique, questionnés en lors de nos réunions en IC.

<u>Mouvement dansé seul</u>		
		
Mouvement de la lettre S de Sélie avec pieds et mains	Mouvement de la lettre E d'Élisa avec le coude	Mouvement de la lettre J de James avec pieds et mains
<u>Mouvement dansé ensemble</u>		
		

Tableau 37 : Extrait 8, présentation de la composition de James, Sélie, Elisa

Tout d'abord, James conserve le déplacement de la tête sur le plan horizontal. Lors des mouvements dansés ensemble, Élisia (cercle jaune) et Sélie (cercle vert) réalisent le mouvement de la lettre J de la manière dont elles se le sont approprié pendant le travail de groupe.

Quant aux déplacements dans l'espace scénique, le groupe est organisé en colonne au départ. Chacun s'avance pour montrer son mouvement dansé seul et s'écarte pour laisser la place à l'élève danseur suivant. La ligne, face au public, se crée et James, Élisia et Sélie dansent ensemble. Cet agencement dans l'espace est identique à celui de la séance S1. L'effet des scénarios sur le déplacement entre les lettres dans la composition n'apparaît pas.

▪ Évolution du mouvement dansé de James en S2

Les descriptions faites de l'extrait 1 à l'extrait 8 montrent une évolution du mouvement dansé de James tout au long de la création chorégraphique. Nous schématisons (Figure 75) l'avancée de James et aussi l'avancée sur les déplacements dans l'espace scénique par rapport à l'hypothèse de travail du collectif.

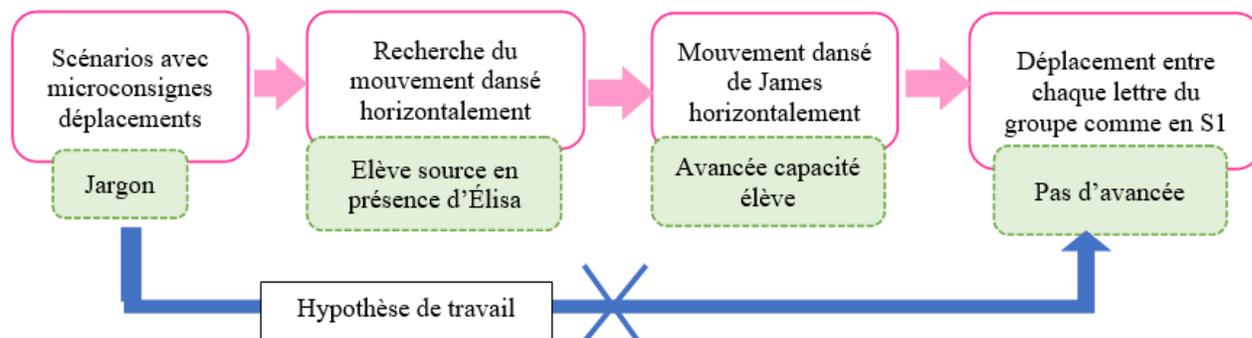


Figure 75 : Schéma synthèse de l'avancée de James et de son groupe en S2

James est à la source de son mouvement dansé de la lettre J, tout en étant soutenu par la présence d'Élisa. Il parvient à améliorer son mouvement, permettant une avancée du temps didactique de la séance et faisant évoluer ses capacités. Si les mouvements dansés ensemble du sous-groupe montrent un déplacement entre chaque lettre, toutefois il est le même que celui de la séance S1. Les scénarios auraient dû agir un jargon pour introduire de nouveaux déplacements. Il n'y a pas d'avancée dans le temps didactique de la situation.

À la suite de la séance S2, P3 et Pulis remarquent que les microconsignes n'ont pas eu l'effet escompté, car les élèves sont restés encore dans leur espace proche ou n'ont pas modifié leurs déplacements dans les compositions des mouvements dansés ensemble.

3.4 Synthèse de l'activité de James en S2 et du dialogue de l'ingénierie en IC15

Comme la synthèse précédente, nous décrivons l'activité de James au prisme de la dialectique milieu/contrat didactique afin de décrire plus théoriquement ce qui se joue au sein de l'action conjointe entre les élèves et la professeure. Puis, nous établissons un lien entre l'avancée des apprentissages de James et l'avancée du collectif dans le dialogue ingénierique. Nous poursuivons avec la divergence d'ingénierie, issue des différences de points de vue.

▪ **Avancée de James au sein de l'action conjointe**

Pour le mouvement dansé de James, son « déjà-là » consiste à tourner uniquement la tête latéralement, de la droite vers la gauche. Le milieu se spécifie dans le milieu-soi du mouvement par une sémiose gestuelle et par des indices biomécaniques. Le milieu-problème est d'agrandir le trajet de la lettre J en gardant la tête ou le visage parallèles au sol afin de conserver l'horizontalité du mouvement.

Dans un milieu transactionnel, Éliisa soutient James en lui proposant une autre manière de réaliser la lettre J horizontalement avec la tête. Éliisa introduit l'agrandissement de la lettre J dans l'espace horizontal, *via* un mouvement amplifié par l'allongement buste-nuque-tête. Puis, au sein de l'action conjointe entre Elisa, Pulis et James, les transactions reposent sur le soutien de James. Ces transactions relèvent de la recherche du volume (comme une 3D) dans le tracé de la lettre. James parvient à mobiliser le haut des épaules-nuque-tête, puis à un dos allongé-nuque-tête. Au fil des essais, il agrandit son mouvement de la lettre J. Il propose la forme-représentation de sa lettre, une morphocinèse du J, comme si la lettre était en trois dimensions.

▪ **Avancée du collectif dans le dialogue de l'ingénierie coopérative**

L'avancée de James s'inscrit dans le travail du collectif qui cherche à mettre les élèves dans un processus de création. Ce dispositif « La lettre » continue de permettre aux élèves de créer des mouvements-parties reconnus par le collectif comme faisant danse. La recherche de la qualité du mouvement dansé reste la préoccupation du collectif. Dans le travail collectif sur le mouvement dansé horizontal de la lettre J, le groupe chorégraphique de James cherche à améliorer la forme du mouvement dansé dans l'espace comme pour lui donner du volume (dimension en 3D).

P3 et Pulis commencent à construire un répertoire de mouvements. Le premier mouvement de la lettre J sur le plan vertical est institutionnalisé au sein de la classe, montrant ainsi la capacité épistémique de James à proposer une première morphocinèse du J. Dans le même temps, Pulis introduit formes-représentations symboliques (croix, lignes) des compositions chorégraphiques. Il semble apparaître ici une posture d'ingénieure (CDpE, 2024) de Pulis, car elle crée un nouveau support en complément du répertoire-photos. Il permet de comprendre les agencements des compositions et d'identifier les déplacements et les mouvements faisant danse. Ce codage donne des nouveaux points d'appui pour que le collectif de l'ingénierie puisse améliorer le dispositif de danse.

Dans le dialogue ingénierique, les membres du collectif veulent accorder davantage d'attention aux mouvements créés qu'à la gestion de classe. En effet, l'ingénierie coopérative est perçue par le collectif comme un espace dans lequel chacun peut oser inventer de nouvelles choses nécessaires pour favoriser les apprentissages des élèves. C'est pour cette raison que P2 demande de construire un nouveau dispositif qui favoriserait le temps d'exploration des mouvements dansés. Pour la chercheuse, cela impliquerait de trouver ce qu'on dit aux élèves, c'est-à-dire de trouver des consignes qui permettraient cette exploration. Mais, Pulis exprime comme un désaccord, car elle rencontre des difficultés à se repérer dans le flux des séances et du dialogue ingénierique. De son côté, P4 exprime à la fois que changer ne produit pas forcément les effets attendus et pour autant, son expérience avec une intervenante montre que cela est possible. Alors, le collectif vit dans un temps d'indécision pour transformer le dispositif comme le souhaite le professeur P2. Ce temps de « suspension » est un temps de rebond nécessaire au collectif pour inventer un dispositif didactique plus satisfaisant de son point de vue (Gerin et al., 2024). Le collectif se trouve donc comme dans un « entre-deux » dispositif.

Deux scénarios sont créés hors des réunions et individuellement par Pulis et P3. En raison de la fermeture des écoles en mars 2020, ces scénarios créés ne sont pas présentés au collectif pour discuter de leurs effets.

4. Synthèse du chapitre 7

Pendant la deuxième année de recherche, le collectif s'est engagé dans l'amélioration du dispositif de création chorégraphique bien que les conditions sanitaires ont écourté le processus d'enquête. Cet « entre-deux » dispositif a conduit à l'émergence de deux questions : (Q1) comment envisager des épisodes créatifs pour explorer des mouvements dansés et construire un répertoire-photos ? (Q2) comment agencer les mouvements dansés lors d'une composition générale ? Il en découle deux hypothèses de travail. Nous résumons nos analyses en commençant par l'activité ingénierique, suivie de l'activité didactique en classe avec les élèves Alice et James, soutenu·e·s par l'Ulis, à partir du support de création « danser sa lettre »

1) Activité ingénierique

Le travail collectif se centre sur l'amélioration collective des mouvements dansés. Les membres souhaitent rendre capables les élèves d'agencer les mouvements-dansés-parties entre eux pour aboutir à la composition-tout. Un effet de succession est identifié par le collectif et s'impose

comme un problème. Les mouvements dansés sont réalisés dans un espace très restreint, presque sur place. Le collectif ne parvient pas à réduire cet effet de succession dans les mouvements dansés ensemble. De sa propre initiative, Pulis introduit la symbolisation des compositions chorégraphiques, adoptant ainsi une posture d'ingénieure : elle invente un nouveau support complémentaire au futur répertoire-photos. Ce support permet de comprendre les agencements des compositions créées par les élèves, identifiant les déplacements et les mouvements dansés. Mais ce support n'a pas pu être discuté au sein du collectif en raison du confinement.

Dans le même temps, les membres du collectif considèrent l'ingénierie coopérative comme un espace propice à des inventions pour favoriser l'apprentissage des élèves. P2 propose alors de construire d'un nouveau dispositif pour encourager l'exploration des mouvements. Mais Pulis exprime des réserves, éprouvant des difficultés à se repérer dans le flux des séances et du dialogue ingénierique. Cette divergence entraîne un temps de « suspension », crucial pour le collectif et nécessaire pour permettre l'invention d'un dispositif didactique plus satisfaisant.

Cependant, deux scénarios de microconsignes sont créés individuellement par Pulis et P3 en dehors des réunions, mais ils n'ont pas été présentés au collectif en raison de la fermeture des écoles en mars 2020. Ces scénarios expérimentés en classe de P3 et Pulis visaient à induire des déplacements dans les compositions de mouvements dansés ensemble.

2) Activité didactique en classe

Alice est à la source du mouvement dansé de la lettre A, mais elle rencontre un problème d'équilibre. Elle doit basculer légèrement le buste pour maintenir l'équilibre autour de l'axe vertical. Travaillant sur la sémiose de la lettre A avec la professeure Pulis, Alice résout son déséquilibre en écartant le pied de la jambe d'appui, adoptant un équilibre par le bas du corps. Le mouvement dansé de la lettre A est travaillé collectivement, pour rechercher la solution par essais et erreurs. La qualité épistémique s'améliore au fur et à mesure de la situation. De plus, Alice devient une ressource pour une élève qui ne parvient pas à choisir la partie de son corps. Elle devient une élève chronogène pour son groupe.

Pour James, le mouvement vertical de la lettre J avec la tête est reconnu comme faisant danse par les professeur·e·s P3 et Pulis. Il est présenté devant la classe au début de la séance S2. Puis, lors de la recherche d'un mouvement horizontal de la lettre J, James commence par tourner la tête latéralement de droite à gauche. La tâche est d'agrandir le trajet de la lettre J tout en maintenant la tête parallèle au sol. Élisabeth introduit l'élargissement de la lettre J dans l'espace horizontal en

allongeant le mouvement buste-nuque-tête. Les transactions entre Éliisa, Pulis et James visent à soutenir James pour agrandir son mouvement dans l'espace par plusieurs essais. Par ce travail de partage sur ce mouvement, James parvient à construire le sien. Cependant, la mise en œuvre des deux scénarios créés par P3 et Pulis n'a en revanche pas eu l'effet escompté sur la dimension spatiale des compositions des mouvements dansés ensemble.

Nous continuons de montrer, grâce à un travail d'enquête collectif toujours centré sur le mouvement dansé, les liens entre le travail d'ingénierie et le travail didactique en classe. La relation épistémique entre les membres au sein du collectif se renforce, entraînant une divergence et un temps en suspens plaçant le dispositif dans un « entre-deux ».

Chapitre 8 - Début du dispositif

« Le cube »

Dans le chapitre 8, il s'agit du début de la conception du dispositif « Le cube »⁵⁹ qui fait suite au travail d'ingénierie commencé en deuxième année. Dans la continuité des analyses précédentes, l'enjeu est de comprendre comment des élèves, soutenu·e·s par l'Ulis en classe ordinaire, peuvent créer et interpréter des mouvements dansés au sein d'un groupe chorégraphique. Mais cette troisième année de recherche se déroule toujours pendant la pandémie Covid 19, dans des conditions sanitaires drastiques qui limitent notre action : le port du masque obligatoire pour tout le monde ne facilite pas la spontanéité des échanges ; le couvre-feu instauré à partir de 18h réduit le travail collectif en présence ; des outils numériques, tels que des visioconférences, que chacun·e doit encore s'approprier, personne n'ayant jamais travaillé ainsi ; les activités artistiques en salles sont interdites, stoppant les réalisations dans l'espace clos du gymnase ; une fermeture des écoles est décrétée tout le mois d'avril 2022, coupant court momentanément à l'expérimentation. À la fin avril, le travail collectif peut reprendre en présentiel malgré toutes les incertitudes de ne pouvoir achever la recherche.

Pour relancer l'activité de l'ingénierie coopérative, deux temps forts sont proposés : la rencontre avec une danseuse-chorégraphe (initialement prévue en mars 2020) et des documents de synthèse des deux années précédentes réalisés par la chercheure. Le dispositif « Le cube » se met en place sur un temps court de mi-mai à mi-juin. Le problème qui se pose est double :

1. Les conditions imposent des séances de danse sous le préau avec des élèves et professeurs portant le masque. Le préau est un espace limité, mais très sonore. Pour certain·e·s professeur·e·s de l'école, proposer l'activité danse à l'extérieur et non dans une salle, ce n'est pas faire de la danse. Cela les renvoie à la préparation de fête d'école. De plus, la chercheure se trouve en difficulté pour le recueil de données (enregistrements et branchements électriques des caméras).
2. Sur le temps imparti, les membres du collectif ont du mal à s'accorder sur les choix didactiques qui orientent la construction des quatre séances. En effet, chacun propose des pistes de travail, ce que nous avons déjà constaté lors du début de la deuxième année de recherche.

⁵⁹ Ce dispositif a comme nom « Le cube ». Il est choisi par la chercheure, car les élèves préféreront ce scénario qui sera présenté dans le chapitre 9.

L'année précédente, la divergence d'un professeur n'avait pas entraîné de modification du dispositif « La lettre ».

Pour commencer, nous décrivons le cadre d'analyse du début du dispositif « Le cube ». Puis, nous exposons les analyses de la rencontre de la danseuse-chorégraphe. Nous poursuivons avec ce qui a permis d'amorcer ce dispositif. Ensuite, nous présentons la mise en place du début de ce dispositif. Nous terminons par la synthèse de ce chapitre.

1. Cadre d'analyse du début du dispositif « Le cube »

Lors de cette troisième année, le collectif reste toujours composé de P1, P2, P3, P4, Pulis et de la chercheuse. Dans cette section, nous présentons une nouvelle évolution du travail d'ingénierie. Puis, viennent la sélection des éléments significatifs, issus de sept réunions et quatre séances, pour notre analyse. Nous précisons les singularités d'Alice, de James et de Nalee, dont l'activité est ensuite analysée.

1.1 L'évolution du travail de l'ingénierie coopérative

Le travail d'ingénierie coopérative se poursuit avec quelques changements : l'arrivée de Nalee, élève soutenue par l'Ulis ; l'arrêt de la coprédation ; la conception du dispositif « Le cube ».

- **Nalee, élève soutenue par l'Ulis**

Nalee (N) est présente dans l'école depuis deux ans. Elle est maintenant scolarisée en CM1, soutenue par l'Ulis et participe à l'activité danse au sein de la classe de P4. P3 continue de scolariser Alice (A) et James (J) qui sont maintenant en classe de CM2. P1 et P2 ne scolarisent pas d'élèves soutenu·e·s par l'Ulis.

- **Arrêt de la coprédation**

Contrairement à la deuxième année, le collectif fait le choix de réaliser les mêmes séances dans chaque classe. En raison d'un temps de travail écourté, cette manière de travailler en vue d'un canevas identique permet d'être plus efficient lors des dialogues ingénieriques. La coprédation, entre P3 et Pulis, est donc abandonnée. De plus, le principe itératif de l'ingénierie donne des habitudes et une continuité de travail pour le collectif.

- **Conception du dispositif « Le cube »**

Ce dispositif se décrit en deux temps : son amorce sur les trois premières réunions et sa poursuite sur les quatre suivantes. Dans ce chapitre 8, nous traitons uniquement du début de la mise en œuvre de ce dispositif. Le chapitre suivant en montrera la suite.

1.2 Éléments significatifs des réunions d'IC et séances

Comme pour les chapitres précédents, nous présentons tout d'abord la vue globale de cette année de recherche. Ensuite, nous isolons les éléments significatifs des réunions collectives, puis ceux des séances sélectionnées pour notre analyse.

- **Vue générale**

Malgré un contexte difficile et grâce à un collectif motivé, nous réussissons à organiser huit réunions de mars 2021 à juin 2021. Les réunions IC16, IC17 et IC18 sont des temps collectifs de reprise et de réamorçage du travail collectif. Les réunions IC19, IC20, IC21, IC22 concernent la préparation collective des séances communes à tous les professeur·e·s. Quatre séances S1, S2, S3, S4 peuvent être construites. La dernière réunion IC23 est un bilan de travail effectué sur ces trois ans. Alice (A) et James (J) sont scolarisés dans la classe de P3 et Nalee(N), dans la classe de P4. Le schéma (Figure 76) montre le déroulé temporel de la première année (2021) de la recherche.

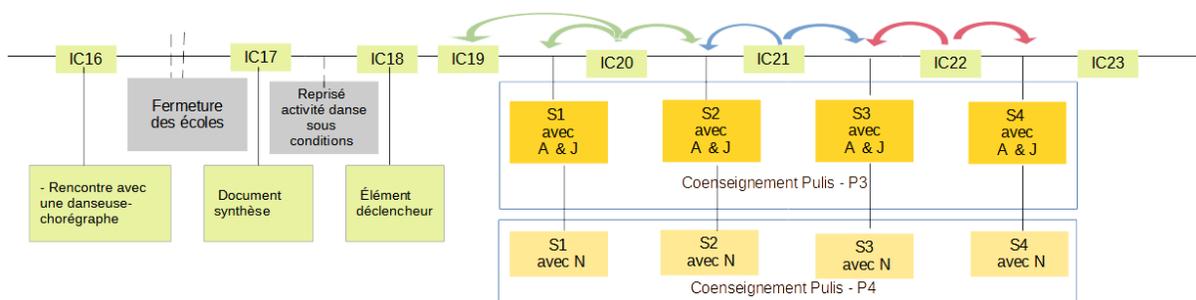


Figure 76 : Schéma, déroulé temporel, année 2 – 2021

Les réunions durent une heure et les séances 50 minutes. Toutes les séances sont en coenseignement pour la classe de P3 et celle de P4.

- **Éléments significatifs des réunions sélectionnées**

Dans ce chapitre, les analyses sont issues des réunions de IC16 à IC19. Les éléments portent sur les moments où les choix didactiques s'éclaircissent pour le collectif. Le dispositif « Le cube »

commence à se construire au fil de ces quatre réunions. Le tableau 38 présente les éléments significatifs du dialogue ingénierique relevant du dispositif didactique.

Date Intitulé Lieu	Durée	Présence	Visée des actions	Éléments significatifs des réunions
23/03/21 IC16 Hall CM1	1h	P1/P2/ P3/P4/ Pulis/C Danseuse	Échanger avec une danseuse-chorégraphe	Dialogue ingénierique relevant du dispositif didactique Les apports de la danseuse-chorégraphe : - Expliquer la pratique de l'entonnoir - Relier les gestes du quotidien et les mouvements dansés
27/04/21 IC17 Hall CM1	1h	P1/P2/ P3/P4/ Pulis/C	Faire des choix didactiques	Dialogue ingénierique relevant du dispositif didactique - Présenter les documents de synthèse fait par C - Choisir les éléments à réitérer
04/05/21 IC18 Hall CM1	1h	P1/P2/ P3/P4/ Pulis/C	Faire des choix didactiques	Dialogue ingénierique relevant du dispositif didactique - Comparer deux types de consignes
07/05/21 IC19 Hall CM1	1h	P1/P2/ P3/P4/ Pulis/C	Améliorer un scénario existant	Dialogue ingénierique relevant du dispositif didactique - Améliorer le scénario du « voyage dans la bulle » - Créer un scénario enregistré

Tableau 38 : Éléments significatifs des réunions en IC

Ces éléments significatifs permettent de montrer la mise en place du début de ce dispositif.

▪ Éléments significatifs des séances sélectionnées

Les analyses de ce chapitre sont aussi issues de la séance S1. L'effectif des classes est d'environ 26 élèves. Le tableau 39 présente les éléments analysés qui se centrent sur le travail chorégraphique d'Alice, James (classe de CM2 avec P3) et Nalee (classe de CM1 avec P4) dans leur sous-groupe.

Date Séance Lieu	Durée	Visée didactique	Éléments choisis <i>a posteriori</i>
10/05/2021 18/05/2021 S1 Préau	50'	Créer des mouvements dansés pour une composition collective	Sous-groupes respectifs d'Alice, de James (classe de CM2 avec P3) et de Nalee classe de CM1 avec P4) - Explorer à partir du scénario « voyage dans la bulle » - Choisir son moment préféré - Agencer les mouvements dansés pour une composition chorégraphique par sous-groupe

Tableau 39 : Visée didactique de la séance et éléments significatifs des séances S1

Les éléments significatifs donnent à voir le travail d’Alice, de James (classe de CM2 avec P3) et de Nalee (classe de CM1 avec P4) au sein de leur sous-groupe chorégraphique respectif dans le début de la mise en œuvre du dispositif « Le cube ».

1.3 Alice, James, Nalee, élèves soutenus par l’Ulis

Alice, James, Nalee sont soutenu·e·s par l’Ulis pour la deuxième année. James et Alice sont scolarisé·e·s en CM2. Il et elle ont 12 ans. Nalee, scolarisée en CM1, est âgée de 11 ans. Il et elles sont reconnu·e·s en situation de handicap, avec des troubles des fonctions cognitives. Nous présentons certaines singularités d’Alice, de James et de Nalee, relevées par la professeure de l’Ulis.

- **Singularités d’Alice**

Alice est une élève souriante, agréable avec les autres enfants. Elle se montre intéressée par les activités de classe et participe facilement. Elle apprécie le calme et s’écarte des situations trop bruyantes. Elle communique facilement avec autrui malgré un vocabulaire limité et des difficultés de syntaxe. Elle prend aisément la parole en grand groupe. Ses interventions sont pertinentes. Pulis constate qu’Alice présente une certaine lenteur dans ses mouvements et ses déplacements. Lors de l’activité danse en CM1, elle s’est investie avec le soutien de l’adulte. Alice a rencontré un problème d’équilibre pour danser sa lettre A avec le genou. Par son engagement, elle est parvenue à surmonter cette difficulté et à composer des mouvements dansés ensemble au sein de son groupe chorégraphique.

- **Singularités de James**

James est un élève sérieux et s’angoisse dès qu’il y a des changements dans sa journée de classe. Il participe aux activités physiques et sportives, dans les jeux collectifs et coopératifs. Il communique de préférence avec l’adulte, mais rarement avec les autres élèves. Il privilégie la relation à l’adulte. Il a une bonne expression verbale, il se fait comprendre et exprime facilement ses émotions (ce qui angoisse ou ce qui lui fait plaisir). Dans l’activité danse, James participe à l’activité avec le soutien de Pulis et des élèves de la classe de CM1. Pulis constate une rigidité du corps et des mouvements restreints dans l’espace. Le travail, avec ses pairs sur les mouvements de la lettre J, a permis à James de les améliorer et de composer des mouvements dansés ensemble au sein de son groupe chorégraphique.

▪ Singularités de Nalee

Nalee est une élève dynamique. Les activités en grand groupe la mettent en difficulté et elle a besoin de l'adulte dans ces moments-là. Elle se trouve bloquée devant les autres quand il s'agit de leur montrer quelque chose. Elle se rigidifie corporellement comme si le regard des autres élèves la tétanisait. Son comportement envers autrui est parfois compliqué, pouvant être en conflit avec ses amies. Nalee s'exprime facilement malgré un vocabulaire limité et certaines difficultés de syntaxe. Elle a une bonne aisance corporelle dans les activités physiques et sportives, telles que les jeux collectifs avec un ballon et les activités aquatiques.

2. Rencontre avec une danseuse chorégraphe, Auriane

L'année précédente, le travail du collectif s'était arrêté sur une divergence et sur l'évolution du dispositif en danse, telle que l'ajout des déplacements dans les compositions de mouvements dansés ensemble, dont les effets n'étaient pas probants. La chercheuse propose alors d'organiser une réunion avec une danseuse-chorégraphe afin de répondre aux questions du collectif et de s'approcher davantage d'une pratique professionnelle de la danse.

Nous rencontrons Auriane, diplômée en danse contemporaine. Elle est danseuse-chorégraphe depuis plus de 15 ans dans la région où se situe l'école. Elle danse dans une Compagnie de huit danseur·se·s. Leur dernière création est un bal participatif sur le thème de l'histoire de la danse. Préalablement, nous lui avons envoyé un mail en précisant le cadre de notre travail et les questions formulées par le collectif, afin qu'elle puisse y réfléchir. Nous lui demandions : comment se passe une création de spectacles ; qu'est-ce qu'un mouvement dansé pour elle ; comment améliorer la qualité des mouvements dansés.

Nous analysons maintenant deux éléments significatifs sur lesquels le collectif prendra appui pour l'élaboration du dispositif « Le cube ». Il s'agit d'abord de la pratique de l'entonnoir, puis le lien entre le geste du quotidien et les mouvements dansés. Pour finir, une synthèse est proposée en appui aux notions de la TACD.

2.1 Pratique de l'entonnoir dans la création

Auriane commence par présenter son expérience de danseuse-chorégraphe. Puis les échanges s'orientent vers, ce qu'Auriane appelle le « joyeux bordel » de la création chorégraphique.

- **Expérience de la danseuse-chorégraphe**

Au début de notre réunion, Auriane nous précise qu'elle ne peut pas séparer la posture de danseuse-chorégraphe de celle d'intervenante en danse dans les classes. Elle présente la manière dont elle conçoit la création.

09:57	A	[...]. Après la création, j'ai tout le temps l'impression en fait d'être en création pas forcément avec des collègues, mais ce matin par exemple j'étais autant en création instantanée avec les enfants. [...] Je pratique toujours l'entonnoir [...] Je pars toujours d'un gros bazar, ça foisonne, on s'autorise, enfin tout, à partir du moment où on fait attention à soi et aux autres. [...] Puis au fur et à mesure, en fonction des objectifs de la journée , on resserre, on resserre, on resserre, et on va sur des micros formules de spectacle, presque à chaque séance. [...] Pour moi c'est la même chose que quand on crée un spectacle en pro (professionnel) et qui va durer une heure qui va être acheté [...]
12:43	P4	Un peu comme (nous), finalement, on finissait un certain nombre de séances. Il y a toujours un moment où ils (les élèves) présentaient aux autres. Ça correspond à ça finalement.
12:56	A	Ça ce n'est pas tout le temps, ce n'est même pas une obligation à la fin de chaque, on se donne pas comme but à chaque fois
13:02	P4	Non
13:02	A	Mais ça peut exister tout le temps
13:04	P3	Et puis avec l'acceptation de se dire que ça peut être une recherche, rien d'abouti

La création s'inscrit dans un temps continu avec « je pars d'un gros bazar » qui se resserre « au fur et à mesure » (09:57). Elle pratique l'entonnoir pour imaginer la manière dont elle « resserre ». Le sens de cette continuité est la finalité de ce que l'on travaille, c'est-à-dire ce qui est donné à voir. Auriane parle de « micros-formules de spectacle ». Ce temps de création demeure soit court comme une minute avec des élèves, soit long en vue de préparer un spectacle avec des professionnels. P4 compare avec la pratique des professeur·e·s en précisant que « il y a toujours un moment où ils (les élèves) présentaient aux autres. Ça correspond à ça finalement » (12:43). P3 complète l'idée de présenter en ajoutant « avec l'acceptation de se dire que ça peut être une recherche, rien d'abouti » (13:04). En effet, le terme « présenter », qui tient d'un jargon de métier, peut être compris comme donner à voir là où le travail de création est abouti. Auriane explique que le début de la création est « un gros bazar, ça foisonne, on s'autorise ». Le début de la création ressemble à un espace de « brouillon » autorisé et nécessaire pour créer.

- **Le « joyeux bordel » de la création chorégraphique**

Le collectif rebondit sur ce qu'évoque Auriane, « un gros bazar », lorsque les élèves proposent de nombreux mouvements. Ce « gros bazar » se trouve être justement ce que les professeur·e·s redoutent en classe et où ils et elles parlent de débordement.

23:08	P1	Ça déborde parce qu'on a peur parce qu'on ne sait pas vraiment où on va. On n'a pas confiance en nous.
23:20	P4	On est un peu sur un fil en fait. On fait des va-et-vient entre faut laisser de la liberté pour la création et en même temps on veut cadrer pour que ça ne devienne pas [le bazar].
23:28	A	Oui
23:28	P4	En fait ce n'est pas facile après ça dépend des classes qu'on a
23:37	A	De toute façon, le joyeux bordel de la création. En fait elle n'est pas maîtrisable de la même manière avec toutes les classes. Il faut vraiment y aller à tâtons. En même temps toute phase de création, quelle qu'elle soit, en compagnie comme avec les enfants, il faut accepter une phase de [débordement]. Il faut que ça bouillonne quoi.
23:59	P4	Oui
23:60	P2	Le chaos (rire de tous)
24:01	A	Ouais c'est un peu ça et en même temps le bordel, il n'est pas désagréable, mais il faut avoir dans l'idée qu'y a des fois, il ne faut pas grand-chose. Il faut laisser germer, genre une minute. Après hop, resserrer [...] c'est ce lâcher prise en fait sans que ce soit la cacophonie non plus.
24:36	P2	C'est plus cette phase-là en fait que je trouve plus délicate , ce n'est pas tant la création parce que je trouve à créer les conditions [des consignes], (mais) parce que justement ça bouillonne

Les professeur·e·s sont mis·e·s en tension face à cette phase de « joyeux bordel de la création », nommée par Auriane (23:37) et qualifiée par P2 de « chaos » (23:60) et de phase « délicate » (24:36). P4 soulève le problème de l'équilibre à trouver entre « laisser de la liberté pour la création » et « cadrer » le groupe classe pour éviter le débordement (23:20). La tension réside dans le fait que « ça bouillonne » (A, 23:37 ; P2, 24:36), c'est l'effervescence, il faut laisser « germer » le mouvement en devenir et « ça déborde » (P1, 23:08) comme dans l'expression péjorative « quel bazar ! », quel désordre, il faut « cadrer » l'agitation. Auriane explique qu'en effet, il ne faut pas que ce soit « la cacophonie » (24:01) dans cette phase de « lâcher-prise ». Pour cela, elle fait à nouveau référence à la pratique de l'entonnoir, « resserrer » et aussi d'écourter le temps si nécessaire. P1 met en avant leur manque d'expertise ou de connaissance en lien avec la danse. Il exprime « on ne sait pas vraiment où on va » (23:08). Les enseignant·e·s de l'école primaire sont des enseignants polyvalents, dont peu sont spécialistes de danse. Un des effets, comme le dit P1, apparaît dans ce que ressentent certain·e·s professeur·e·s : « on n'a pas confiance en nous ». Cette remarque renvoie probablement au sentiment d'avoir peu de connaissances en ce domaine, pouvant faire ressentir un manque de légitimité à enseigner l'activité danse. Cependant, cette remarque peut être nuancée, car les professeur·e·s de l'ingénierie ont montré, lors de la première année, qu'ils ont pu repérer des gestes qui font danse, par leurs observations d'actions motrices perceptibles et de la sémiose gestuelle des mouvements

dansés et par la construction du répertoire de photos. Par ailleurs, Auriane (A, 24:01) précise cette idée « il ne faut pas grand-chose [...] Après hop, resserrer ». Pour elle, il s'agit de se saisir des opportunités, ce qui renvoie aux savoirs d'observation. Le collectif de l'ingénierie est parvenu à le faire lors des réunions et en séances de danse.

2.2 Gestes du quotidien/mouvement dansé

Afin de mieux comprendre la relation entre les gestes du quotidien et les mouvements dansés, Auriane nous présente l'exemple de « touiller son café », puis de l'expérience dansée d'une élève en situation de handicap.

- « Touiller » le café

La question portant sur le mouvement dansé est abordée avec Auriane afin qu'elle puisse apporter son point de vue. Le collectif est toujours aux prises entre ce que les élèves peuvent créer et ce que les professeur·e·s attendent comme mouvement fini.

28:44	P3	Il y a des enfants qui vont être dans l'expression corporelle, qui ont trouvé un truc qui leur plaît vraiment et nous on voit plus un côté un peu mimique des choses qui ne relèvent pas forcément de la danse. Pourtant ils sont dans une démarche de créer quelque chose et nous on a un eu ce rôle de censeur. De se dire est-ce qu'on est dans la danse ? Est-ce qu'on n'est pas dans la danse ? Est-ce qu'on va pouvoir s'approprier ça (ce mouvement) pour le mettre quelque part (dans le spectacle) ? Est-ce que ça a une valeur pour le (spectacle final)
[...]		
30:24	A	[...] la danse elle commence [...] Découflé en fait il était devant sa tasse de café, il dit en fait la danse, c'est ça [...] : voilà je touille mon café (Auriane montre le geste de touiller le café), c'est le quotidien, et puis d'un coup, je décide dans ma tête que je lui mets un trajet, et paf ça a déjà commencé. Ou alors tu regardes des feuilles, ça bouge puis d'un coup, tu te mets une caméra dans la tête et il y a un mouvement (de la feuille) qui se crée. En fait le mouvement, il commence. Pour moi, le mouvement commence partout, quand tu veux en fait, c'est ça génial, c'est quand tu veux [...] En fait mimique, il y a qu'à lui amener les cartes de jeu des fondamentaux de la danse, c'est-à-dire, enfin tiens, tu vas le faire un peu plus grand, tu peux peut-être le faire une fois lentement une fois rapidement. Après ça y est, c'est parti. Ça commence d'un rien et c'est presque rassurant de dire ça a commencé d'un rien [...]
33:06	C	[...] mais on ne sait pas pourquoi ça fait danse pour nous et telle autre proposition ça ne fait pas danse [...]
33:45	A	>Après il ne faut pas se mettre la pression de qu'est-ce qui fait danse. Il faut peut-être chasser cette question-là, parce que je crois que tout et rien font danse. Cela dépend de là où tu en es. Mais de se dire qu'est-ce qui moi en tant que danseuse ou qu'enseignant ou aujourd'hui qu'est-ce qui me touche en fait et qu'est-ce qui fait sens aujourd'hui. [...]

P3 exprime l'écart entre ce que les élèves créent et « ont trouvé un truc qui leur plaît vraiment » et ce que le professeur voit « un côté un peu mimique des choses qui ne relèvent pas forcément de la danse » (28:44). L'écart soulevé ici montre que les élèves sont au début de la création et les

professeur·e·s sont dans une visée finale. Auriane évoque Découflé, chorégraphe français, qui donne l'exemple de « touiller » le café. Pour lui, il y a danse dès que « je décide dans ma tête que je lui mets un trajet » (30:24). La métaphore rejoint ce que Billeter (2016) explique à propos d'un geste simple, tel que verser de l'eau dans un verre. Il y a une relation entre le geste simple et l'attention qu'on lui porte. Auriane évoque une « caméra dans la tête », ce qui revient à créer une image. Le geste est alors imaginé. Il est comme exécuté de l'intérieur, « invisible » du dehors, il reste perceptible du dedans.

Puis, la chercheuse évoque la difficulté de dire ce qui fait danse ou non pour chacun de nous (33:06). Pour Auriane, ce qui importe c'est ce qui touche ou fait sens pour soi, « de là où tu en es » et pas forcément de chercher le « pourquoi » (33:45). Elle renvoie à la dimension sémiocinétique du mouvement dansé, c'est-à-dire ce que la forme dansée a comme effet de sens sur le spectateur.

Dans l'échange, elle rebondit sur le mot « mimique » (30:24). Elle parle de « cartes de jeu » des fondamentaux de la danse comme l'espace et le temps, qui viennent faire évoluer le mouvement de l'élève. De plus, les professeur·e·s considèrent le mouvement « mimique » avec plutôt un tendance négative, tandis qu'Auriane le voit de manière positive, « c'est presque rassurant de dire ça a commencé d'un rien » (30:24). Ce « rien » est un commencement et à l'origine d'un geste en devenir, « un germe ».

▪ **Expérience dansée d'une élève en situation de handicap**

Puis, Auriane prend appui sur une élève en situation de handicap, soutenue par une assistante de vie scolaire (AVS) lors d'une séance.

37:13	A	Lundi, il y a une petite fille qui ne peut quasiment pas bouger , elle ne tient pas debout sur ses jambes. Du coup je sentais l'AVS inquiète qu'elle (la fillette) fasse alors elle lui prenait les mains.
38:00	P4	Il fallait qu'elle fasse (la fillette).
38:01	A	Il fallait qu'elle fasse et en même temps c'était une bonne inquiétude. C'était super parce qu'elle la manipulait. Je lui dis ne t'inquiète pas si elle ne fait pas, rien que de donner à (lui) voir (les autres) et donner à écouter, d'être au sein d'un groupe et de ressentir. Ça se sent dans un groupe quand ça va vite autour de nous, que ça va lentement. En lui ayant laissé ce temps-là, elle a commencé à juste faire des petits mouvements et pour moi du coup elle était au cœur du projet. On n'était plus en train de la manipuler pour faire du mouvement.
38:36	P4	Pour faire comme les autres quoi
38:37	A	Pour faire comme les autres, pour être dans les grilles (de la danse) [...] mais parfois en fait on ne place pas : tiens je l'ai sous les yeux l'expérience dansée , peut-être (de

	regarder) au bon endroit de l'expérience dansée le mouvement vu qu'il est infime. Ce n'est peut-être pas grand-chose et accepté ce pas grand-chose . Déjà je pense que ça rassure pour les enfants qui peuvent moins, qu'on besoin de plus de temps, après on agrandit (le mouvement).
--	--

Auriane explique l'attitude de l'AVS qui, par sa position d'aidante, fait faire à cette élève le mouvement demandé. L'AVS s'inquiète de la participation de cette élève à l'activité et vient compenser ce qui lui manque par une manipulation des membres. Mais ce que soulève Auriane, ce n'est pas faire qui importe, renvoyant quelque part à une participation sociale illusoire. Auriane respecte cette jeune fille dans ce qu'elle peut faire : être à l'écoute, ressentir la vitesse ou le ralenti d'un mouvement, regarder ce qui est donné à voir par les autres élèves. Puis, par cette place que lui a accordée Auriane, « elle a commencé à juste faire des petits mouvements » ce qui fait que « du coup elle était au cœur du projet » (38:01). La conception d'Auriane est de se saisir de ce qui est infime, accepter ce « pas grand-chose » (38:37) et prendre le temps pour agrandir le mouvement dansé si petit soit-il. L'expression « au bon endroit de l'expérience dansée » (38:37) est ce qui est l'une des difficultés des professeur·e·s. C'est l'attendu de ce que veut le professeur·e qui prime très souvent sur l'attention accordée au mouvement en lui-même.

2.3 Synthèse du dialogue de l'ingénierie en IC16

Il ressort du dialogue entre Auriane et le collectif deux aspects : la nécessité d'une ouverture épistémique au sein de l'ingénierie et la recherche d'une parenté entre un art de faire de la danseuse-chorégraphe et l'activité didactique.

- **Nécessité d'une ouverture épistémique**

Le collectif ressent la nécessité d'une ouverture de sa pratique professorale à un ou une connaisseur·se pratique de la danse. Il cherche à comprendre comme s'y prend une danseuse-chorégraphe lors de la création chorégraphique. La forme de cette rencontre avec une connaisseuse Auriane est une première dans la pratique des professeur·e·s. D'habitude, ils rencontrent des intervenant·e·s dans leur classe ou lorsqu'ils sont en formation. Ces connaisseur·se·s mettent les élèves et professeur·e·s en situation de pratique de danse. Mais, ils et elles n'échangent pas « sur » la pratique du·ou de la danseur·se-chorégraphe pour en saisir les rouages. La compréhension de la pratique d'Auriane devient pour le collectif une ouverture que nous qualifions d'épistémique. Le collectif élargit leur champ de connaissances à la conception d'Auriane sur la création du mouvement dansé.

- **Recherche d'une parenté entre l'art de faire et l'activité didactique.**

Dans le dialogue avec Auriane, les professeur·e·s sont attentif·ve·s aux liens de proximité entre leur pratique d'enseignement de la danse et celle d'une danseuse pratique de la danse. Ils et elles relèvent des similitudes épistémiques telles que le « gros bazar » en création ou la présentation des compositions sous la forme de microspectacle d'une minute. Ils et elles expriment également les problèmes qu'ils et elles rencontrent en séances. Le collectif cherche des éléments de solutions qui s'appuient sur la pratique de la danseuse-chorégraphe. Il y a alors recherche d'une parenté entre l'art de faire d'Auriane et l'activité didactique des professeur·e·s.

3. Amorce du dispositif « Le cube »

La rencontre avec la danseuse-chorégraphe produit la relance du travail ingénierique et l'avancée du travail collectif. Les membres du collectif sont tous et toutes partant·e·s malgré le poids des contraintes sanitaires. Pour tenter de faire une transition entre les deux années, la chercheuse construit des documents qui synthétisent le travail des deux années précédentes.

Nous commençons par la présentation des documents qui sont mis en relation avec le dialogue d'ingénierie IC17. Puis, nous expliquons l'élément déclencheur « consignes » qui contribue au démarrage du dispositif « Le cube ». Ensuite, il en découle trois questions, se résumant en comment circonscrire le dispositif, et trois hypothèses de travail autour d'un scénario. Pour finir, une synthèse est proposée en appui aux notions de la TACD.

3.1 Documents de synthèse

La pandémie Covid 19 a eu des répercussions sociétales importantes. Pour redonner de la cohérence au travail collectif, la chercheuse a construit des documents qui reprennent les éléments essentiels des deux années précédentes. Amener le collectif à travailler sur un document commun et partagé permet de remettre le langage commun, le jargon au centre de nos échanges.

- **Présentation des documents**

La chercheuse a envoyé par mail les quatre documents ci-dessous aux professeur·e·s afin qu'ils et elles puissent les découvrir en amont de l'IC17. La chercheuse a utilisé ses notes de terrain et les contenus des réunions d'IC. Toutefois, elle a ajouté en rouge quelques points de sa propre réflexion dans les documents de synthèse. L'analyse des contenus et la manière dont les

documents ont été construits ne sont pas exposées. Nous décrivons ce qu'ils ont produit dans les échanges lors de la réunion IC17. P3 est absent des réunions IC17 et IC18.

Le premier document (Figure 77) comprend les éléments posant problème au collectif, comme les mouvements dansés, la transposition en mots des moments de création aux élèves et l'inclusion, c'est-à-dire la place des élèves en situation de handicap dans un sous-groupe chorégraphique. De ces problèmes sont issus des questions et des éléments de réponse. Dans ce document, l'attention des membres est portée sur les consignes (encadré rouge).

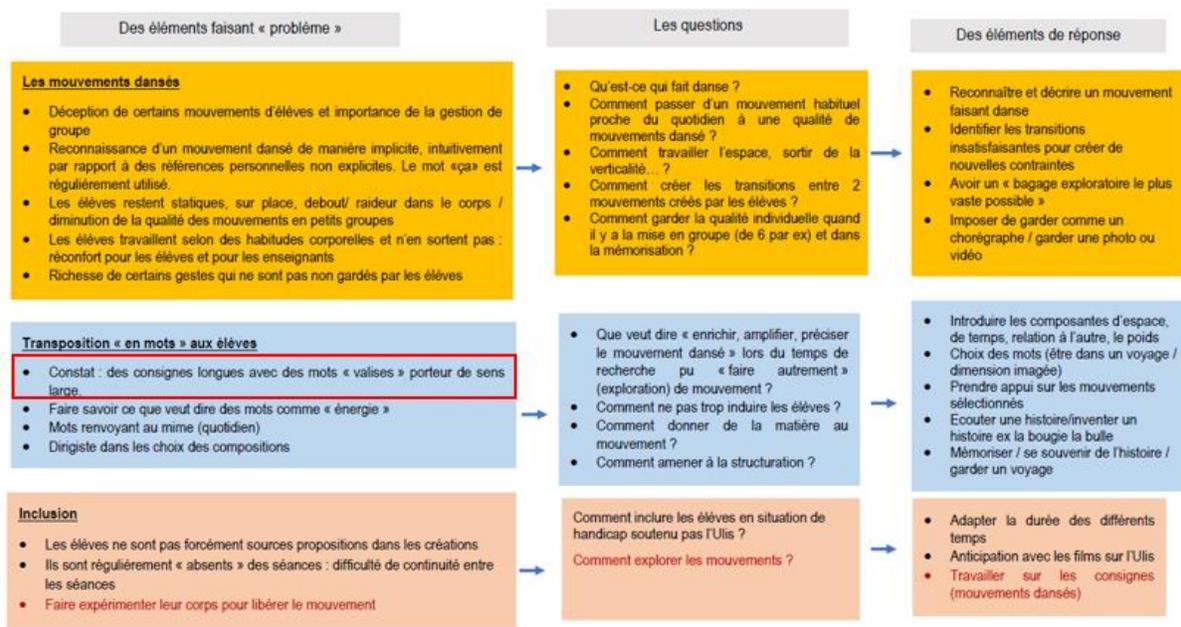


Figure 77 : Document 1, les problèmes, les questions et des éléments de réponse.

Le deuxième document (Figure 78) synthétise la structure des séances, le contenu des différentes phases et le rôle des enseignants. Nous retrouvons l'attention aux consignes (encadré rouge).

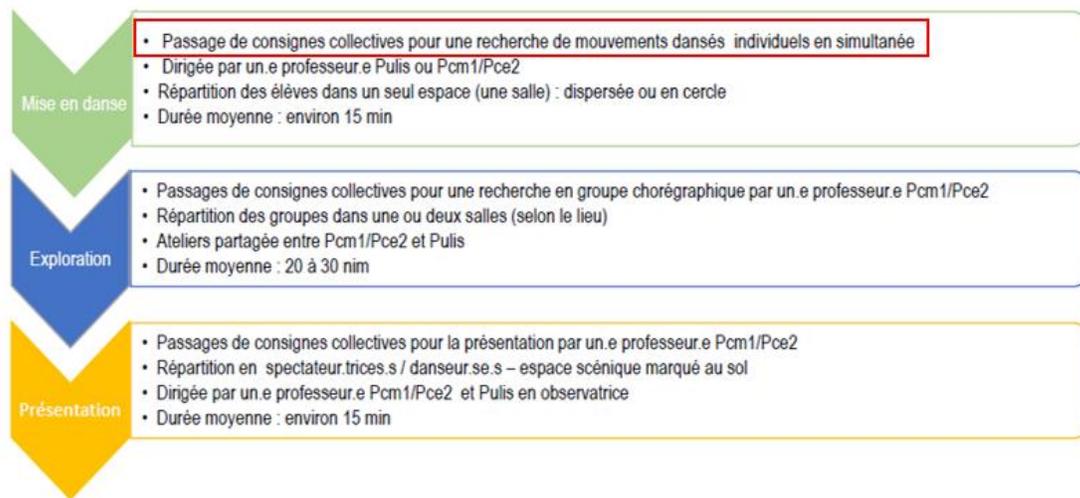


Figure 78 : Document 2, structuration des séances et du coenseignement

Le troisième document (Figure 79) est un tableau centré sur le mouvement faisant danse, discuté lors des réunions et les questions qui en découle avec « comment faire ». Le tableau est accompagné de flèches pour montrer les liens entre les contenus des colonnes et des lignes. Nous retrouvons également les consignes (encadrés rouges). L'idée d'une liste de mises en situation est soulevée (encadré rouge).

Intitulé	Ce que cela veut dire pour les élèves	Ce que cela veut dire pour le collectif	Comment faire ?
Consignes et contraintes	<ul style="list-style-type: none"> - Avoir des sources pour explorer / Improviser - Être dans l'action immédiate d'une consigne brève - Être dans un assemblage ou mémorisation des actions plus longues 	<ul style="list-style-type: none"> - Prendre le temps d'entrer en danse - Associer des situations avec le thème du projet - Elaborer des consignes courtes et claires avec des mots précis en associant une image mentale (comme si) ou du concret (ex la lettre) / donner du sens au vocabulaire utilisé / du sens à l'activité - Réduire le « statique » 	<ul style="list-style-type: none"> - Lister des mises en situation : le regard, l'espace (composante) / des jeux chorégraphiques / répétition, unisson accumulation (structure) /appui contact... - Choisir une mise en situation ou une composante à développer - Être sur du « lâcher prise » - Avoir/écrire des noyaux de création / épisodes créatifs/ scénario/ les micro-consignes / donner de la matière au mouvement : verbes d'action, histoire de la bulle, des lettres, des pays, des formes géométriques, la bougie - Inclure les déplacements dans l'espace à réinvestir - Réfléchir à comment dire les consignes quand on structure les compositions
Observation des mouvements	<ul style="list-style-type: none"> - Avoir un regard critique - Verbaliser sur ce qui est vu - Découvrir des spectacles 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborer une grille d'observation ou des repères avec les composantes de la danse 	<ul style="list-style-type: none"> - Cibler des points d'observation pour nous-même, qui font « danse » pour soi - Choisir des points transférables aux élèves
Sélection de mouvements	<ul style="list-style-type: none"> - A mémoriser (codage ou support) - A apprendre 	<ul style="list-style-type: none"> - Choisir des vidéos des créations finales ou en cours de travail à analyser - Choisir des mouvements au cours du travail de recherche 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier le « faisant dansant » pour soi et pour nous - Verbaliser pour décrire les actions corporelles en incluant les composantes et les intentions associées
Création d'un répertoire	<ul style="list-style-type: none"> - Avoir une ressource possible - Travailler l'appropriation 	<ul style="list-style-type: none"> - Avoir un lexique commun ou une grammaire 	<ul style="list-style-type: none"> - Coder/garder par le schéma individuel, un album photo collectif, par un court métrage vidéo - Nommer les mouvements

Figure 79 : Document 3, le mouvement faisant danse, discuté par le collectif en IC

Le quatrième document (Figure 80) est également un tableau centré sur ce qui peut être travaillé lors des phases des séances, et sur ce qui pourrait être fait autrement lors des phases. Ce tableau

est accompagné de flèches pour montrer les liens entre les contenus des colonnes et des lignes. Il est relevé la question d'un bagage (de mouvements) à partir de consignes et la question de la présentation des compositions (encadrés rouges).

Structure Modale	Ce qui peut être travaillé par les élèves	Ce qui peut être travaillé par les professeurs.e.s	Comment faire ?	Quelle « plus-value » d'être à deux enseignants	Comment faire autrement ?
Mise en danse / exploration <i>in situ</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Exploration des mouvements en réponse immédiate à une consigne brève - Reproduction des mouvements créés par des élèves - Verbalisation pour décrire le mouvement - risque d'être dans le mime (<i>action du quotidien</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> - Posture d'observateur/trice des mouvements créés - Ecoute de son ressenti sur ce qui vu - Reconnaissance des propositions des élèves faisant danse - Mise en consignes/contraintes pour avoir un maximum de mouvement <i>in situ</i> - Enoncer les consignes courtes - ajout de contraintes ou d'<i>image</i> pour modifier le mime 	<ul style="list-style-type: none"> - Passer de la posture d'enseignant de gestion de classe à d'enseignant spectateur des mouvements inventés - Devenir enseignant chorégraphe : trouver des consignes/ingrédient induisant le mouvement : - <i>Avoir un fil conducteur/une trame</i> - Sélectionner ce qui plaît le plus (déplacement) - Sélectionner des mouvements d'élèves - Utiliser le lexique construit 	<ul style="list-style-type: none"> - Partage et alternance des rôles : spectateur et/ou chorégraphe - Regards plus affinés et partagés sur les mouvements créés / sur l'effet de consignes sur le mouvement - Soutien aux mouvements « inhibés » ; en mouvements en même temps 	<ul style="list-style-type: none"> - Temps observation en classe juste avant la séance - Proposer sur toute une séance ou sur plusieurs séances pour « un bagage » avec consigne simple et consigne pour créer une interaction entre élève dans la recherche individuel - Sans musique - Construire un collectif par le travail individuel - Construire par la consigne les petits groupes
Exploration/ composition <i>in situ</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Méthode de travail (moins parler et être plus en mouvement) - Recherche de nouveaux mouvements - Recherche d'une composition (phrase chorégraphique) - Apprentissage et reproduction des mouvements de leurs pairs - se regarder pour donner un avis/son ressenti (du groupe sur le mouvement) - se responsabiliser - structurer et mémoriser la/les phrases chorégraphiques - ne pas être trop vite dans la création d'un mini spectacle 	<ul style="list-style-type: none"> + Trouver <i>in situ</i> pour de nouvelles contraintes à partir des mouvements créés pour les mettre en valeur - Solliciter les échanges entre élèves - <i>dire ce qu'on a vu / décrire le mouvement à l'élève / mettre un imaginaire sur le mouvement</i> - gestion du rythme de travail / de recherche - faire confiance - filmer leur composition sans spectateur 	<ul style="list-style-type: none"> + Choisir 1 ou 2 mouvements pour identifier ce qu'il y a à améliorer comme des contraintes d'espace ou de regard - Associer une intention au mouvement pour l'argument - Définir/ choisir/ conserver des contraintes d'espace/ temps/ relation à autrui à ajouter après les créations - Savoir s'arrêter lors des échanges au sein des groupes pour ne pas aller trop loin - intégrer les consignes de la mise en danse 	<ul style="list-style-type: none"> + Être à deux lors des passages dans les groupes : prendre note des propositions dites aux élèves / prendre du recul sur ce qui a été dit - être surtemps long avec un groupe ou temps court pour les autres 	<ul style="list-style-type: none"> - Faire des liens d'une séance à l'autre en repérant des mouvements - Une journée de danse pour créer une ambiance/ un univers
Présentation exploration ou création <i>in situ</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Être spectateur de soi et des autres - Mettre en valeur la création - <i>dire les intentions de la création</i> 	<ul style="list-style-type: none"> + moyen pour sélectionner des mouvements - observer pour proposer des pistes de transformation. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>se regarder</i> / regarder les autres pairs et artistes pour trouver une ambiance 	<ul style="list-style-type: none"> - choisir et extraire des mouvements des présentations exploration - montage vidéo / rognage des photos 	<ul style="list-style-type: none"> - S'inspirer de spectacle pour mettre en valeur les créations - Répéter publiquement devant d'autres élèves, des danseurs / chorégraphes pour des apports

Figure 80 : Document 4, les axes de travail possibles dans les séances

Nous exposons maintenant les échanges suscités par les documents précédents. Le dialogue d'ingénierie se centre sur les consignes données aux élèves pour créer des mouvements dansés et sur le bagage de mouvements à constituer par les élèves.

▪ Des « consignes » pour « un bagage » dans le dialogue d'ingénierie en IC 17

Les échanges commencent par le problème de la longueur des consignes. Dans le document 1, il est écrit « des consignes longues avec des mots “valises” porteurs de sens large ». Le constat vient de la chercheuse lorsqu'elle filmait en classe. Ce point a été abordé lors de la première année de recherche. Mais P4 n'était pas présente lors de cette réunion et intervient pour comprendre ce point.

03:36	P4	Je ne comprends pas transposition en mots aux élèves constats des consignes longues avec des mots-valises porteurs de sens larges
03:43	C	Oui c'est moi qui avais constaté ça en fait
03:46	P4	Qu'on avait des consignes trop longues
03:47	C	Voilà
03:48	P4	Avec des mots

03:50	C	Ce qu'on avait travaillé avec P2 [...]. Par exemple vous allez enrichir vos gestes, amplifier vos gestes
[...]		
05:23	C	[...] vous les expliquez (les mots comme en enrichir). C'est P2 qui, à moment donné le dit, il explique en donnant des exemples. Mais ça fait du coup des consignes qui sont à rallonge. Vous allez enrichir, vous pouvez mettre de la vitesse, vous pouvez vous mettre dans l'espace [...]
05:29	P2	Qu'est-ce qu'il a dit au début de la phrase déjà (rires).
05:39	P4	C'est ça (rire).
05:40	P2	Ça montre bien que ce n'est pas clair pour moi.

C évoque le mot-valise comme « enrichir » (03:50) et précise que le professeur explique le mot aux élèves, ce qui allonge leur temps d'écoute (05:23). La longueur des consignes entraîne une diminution de l'attention pour certain·e·s élèves. Toutefois, P2 complète en disant que le mot « enrichir » n'est pas clair pour lui non plus (05:40).

Puis l'échange continue sur un deuxième point, traitant à la fois l'idée de « bagage » et de mouvements dansés et de la recherche individuelle en lien avec une consigne collective. Dans le document 2, il est écrit « passage des consignes collectives pour une recherche de mouvements individuels en simultané » lors de la mise en danse. P4 relève ce point et C fait un lien avec ce qui est noté dans le document 3, dans la colonne « faire autrement », « proposer sur toute une séance ou sur plusieurs séances pour un bagage ».

10:14	P4	C'est une recherche individuelle , consigne collective pour recherche individuelle, c'est ça en fait.
10:20	C	C'est ça mais sur toute la séance.
10:22	P1	Oui voilà tout à fait.
10:24	C	Tu ne passais pas l'étape en (petit) groupe.
10:25	P1	Oui oui voilà ça je m'en rappelle.
10:26	C	C'est pour ça que je l'ai mis dans faire autrement, proposer toute une séance pour construire un bagage.

La proposition de créer un « bagage » de mouvements dansés s'approche de la construction d'un lexique comme dans le dispositif « La bulle imaginaire/La lettre ». Tout d'abord, la consigne collective est dite à toute la classe afin que chaque élève puisse danser individuellement. Ceci a été proposé dans la phase de mise en danse lors des deux années précédentes. P2 avait émis l'idée de créer un bagage de mouvements dansés en créant un nouveau dispositif.

Puis, un peu plus loin, P4 évoque à nouveau le terme « bagage » de mouvements dansés et son utilité.

18:27	C	Voilà mais ce n'est peut-être pas forcément mémoriser pour présenter. C'est peut-être mémoriser ou garder.
18:32	P4	Pour garder dans le bagage.
18:34	C	Pour garder dans le bagage et comment ?
18:36	P4	Et après on verra ce qu'on en fait de ce qu'il y a dans le bagage.
18:39	P2	D'où la nécessité d'avoir ces phases exploratoires longues. Tu vois, tu passes du temps à chercher, à essayer, à faire des choses très différentes en fait. C'est souvent ce qui me manque, c'est que souvent on démarre la danse un peu tard et on a très vite dans l'échéance du spectacle.
18:57	P1	Oui oui.
18:58	P2	Et très vite en fait, il faut qu'on mémorise, qu'on garde, qu'on structure.
19:06	P1	On n'a pas le temps d'explorer tous les paramètres (de la danse).
19:08	P2	Partir sur plein de consignes différentes qui fait que tu rentres dans des routines un peu de danse.

P4 indique que les mouvements dansés créés par les élèves peuvent être gardés dans le « bagage » sans que les élèves aient besoin de les mémoriser (18:36). La tension que soulève P2 et P1 est d'entrer d'habitude trop vite dans l'échéance du spectacle et de ne pas prendre le temps d'explorer, ce qui avait aussi été évoqué lors de la deuxième année de recherche. Pour P2, il est nécessaire d'avoir des « phases exploratoires longues » (18:39) et partir sur « plein de consignes différentes » (19:08). Le document 3, sur la ligne « consignes et contraintes », montre les pistes évoquées pour créer ces consignes pour explorer : « Lister des mises en situation : le regard, l'espace (composantes)/des jeux chorégraphiques/répétition, unisson, accumulation (structure)/appui contact... » et « Avoir/écrire des noyaux de création/épisodes créatifs/scénario/les microconsignes/donner de la matière au mouvement : verbes d'action, histoire de la bulle, des lettres, des pays, des formes géométriques, la bougie ».

Au regard du document 4, P2 fait remarquer que les propos d'Auriane, danseuse-chorégraphe, ne sont pas écrits sur la ligne « phase de présentation exploration ou création finie » et dans la colonne « comment faire autrement ».

13:36	P2	Avec Auriane où elle remettait en cause l'idée de montrer, on a bien parlé de ça, la dernière fois, tu sais, de présenter.
13:45	C	Vous le remettez aussi en cause à un moment donné.
13:48	P2	De présenter systématiquement, où justement elle disait parfois ça vient contredire ou ça vient imiter ou perturber, parasiter.
13:56	P4	Oui oui.
13:57	P2	La phase exploratoire qui fait que le côté labo exploratoire, fait que par nature, c'est un truc qu'on n'a pas obligatoirement envie de montrer, parce que c'est notre brouillon.
[...]		
15:00	C	Je ne l'ai pas noté (dans le document) qu'on n'est pas obligé de matérialiser (une scène).

15:06	P2	Oui c'est ça.
15:07	C	On n'est pas obligé d'en faire un espace scénique, voilà je vais le noter le rajouter.
15:09	P2	C'est souvent l'institutionnalise un peu, le rendre un peu solennel, allez on montre.
15:16	P4	Oui voilà.
15:17	Pulis	On regarde toujours, on termine toujours comme ça en fait.
15:19	C	Moi j'ai l'impression que dans l'après, finalement ça empêche la création.
15:24	P2	Oui ça prend le pas sur le reste.
15:25	P1	Tu as l'impression qu'en fait, c'est comme si tu présentes quelque chose, c'est fini.

En effet, C n'a pas ajouté ce qu'Auriane, la danseuse chorégraphe, a précisé sur la présentation des compositions et l'ajoute à la main. Auriane a expliqué que la présentation en fin de séance pouvait parfois contredire le travail fait. En effet, la présentation de la composition peut être aussi bien ce qui est en création et non pas ce qui est fini, matérialisé comme une scène. Cependant, pour les élèves, la présentation peut être perçue comme « c'est fini », et comme C le souligne, cela peut empêcher la création ou en tout cas la parasiter. Auriane précisait aussi que les microformules de spectacle pouvaient avoir comme but de réduire le « joyeux bordel de la création ».

À la fin de l'IC17, le collectif a deux points d'appui pour le dispositif de création : 1) formuler des consignes qui favorisent une phase exploratoire plus longue, 2) changer la forme de la présentation des compositions. Cependant, la poursuite de ce dispositif est encore à l'heure des choix didactiques sans que le contenu en soit précisément connu. La chercheuse se propose d'amener à la prochaine réunion (IC18) quelques consignes dites par les professeurs aux élèves lors des deux années précédentes.

3.2 Élément déclencheur : les consignes

La réunion IC18 débute par la présentation des consignes dites aux élèves, données en version papier, anonymisées et transcrites en données brutes. Sur la table, sont également posés, à disposition de tous, les scénarios (2020), la mise en symbole des compositions (2020) et le répertoire-photos (2019). Nous nous sommes rendu·e·s compte que ces documents n'avaient pas été partagés à l'ensemble du collectif.

Nous présentons les échanges tout d'abord sur les consignes dites longues et sur les microconsignes. Puis, nous montrons la comparaison faite par le collectif entre ces deux types de consignes.

- **Deux types de consignes : consignes longues et microconsignes**

Nous présentons un exemple de consigne (Figure 81) sur laquelle nous avons encadré en rouge ce qui fait référence aux mots « enrichir », « espace » « rythme » « composition » qui relèvent d'un pseudo-jargon dès lors qu'ils sont à ce stade, des mots sans pratique.

eh on s'assoit deux secondes /// (les élèves s'assoient) on va reprendre le travail de la dernière fois l'idée c'est de l'enrichir j'ai aussi dit de le préciser c'est ça veut dire être capable de peut-être d'être plus précis c'est que qu'on disait l'autre jour être plus précis sur ces mouvements et pas tous les mélanger euh tous ensemble essayer de bien les préciser [...] et d'enrichir la proposition qu'on va faire// on a parlé de plusieurs chose pour l'enrichir tout à l'heure (les élèves ont visionné les présentation des créations de la séance dernière ou de vidéo de danseurs) on dit qu'on peut l'enrichir aussi dans l'espace peut-être que dans l'espace y a des choses qui peuvent se passer on a aussi dit tout à l'heure dans le rythme / sans être obligatoirement toujours sur le même d'accord donc euh vous allez vous remettre dans les espaces comme la dernière fois pour retravailler soit en petit groupe soit peut-être que vous avez besoin d'un petit peu de temps pour chercher tout seul vous remettre ensemble et refaire une composition enrichie de votre travail d'aujourd'hui on pourra monter aux autres tout à l'heure d'accord on va se donner un dizaine de minutes dix minutes je vais mettre mon chronomètre j'avais prévue de mettre une horloge dix minute de travail on attend pas cinq ou six minutes pour s'y mettre on essaie de s'y mettre tout de suite et puis dans dix minutes on essaie de faire un petit point (une élève lève la main) oui

Figure 81 : Exemple d'une consigne longue lors la phase d'exploitation, composition

La chercheuse précise que ces consignes sont ici décontextualisées tandis qu'elles sont contextualisées pour les élèves dans une séance. Elle ajoute qu'il ne s'agit pas de juger ce qui est dit, mais d'essayer de les analyser. À la lecture de ces consignes, les professeur·e·s expriment en fait leurs ressentis par rapport aux contenus des consignes écrites.

00:20	Pulis	Ça montre aussi, voilà que dans notre tête c'était flou, que les choses n'étaient pas assez imagées
01:41	P4	Mais moi ça ne me plait pas (ce qui est dit)
05:07	P2	Ça, c'est terrible ça (de dire de telle consigne)
07:21	P1	Là où il y a plus d'hésitation je pense que c'est P2
07:25	P2	Ça sort de nulle part (humour) (rire de tous) c'est signé P1
09:45	P1	Ça ce n'était pas moi, ça c'est sûr, j'ai pas un lexique aussi riche

P1 et P2 se taquent mutuellement, essayant de retrouver l'auteur de la consigne malgré l'anonymat. Puis deux professeur·e·s réagissent sur l'effet que ces consignes produisent sur eux.

04:26	P4	Il y a l'effet miroir (de lire ces consignes), mais on le sait
09:14	P2	C'est assez cruel (de lire ces consignes) je trouve (un peu sur le ton de l'humour)

Face aux ressentis des professeur·e·s, la chercheure présente les scénarios. Elle tente d'établir un lien entre les consignes longues et les scénarios (Figure 82), posés sur la table.

Voyage dans la bulle	Forme géométrique
<p>Explorer l'espace corporel, un espace réduit autour de son propre corps</p> <p>Construire un volume avec son corps</p> <p>Vous êtes dans une bulle, elle vous entoure.</p> <p>Vous allez faire un voyage avec cette bulle.</p> <p>Vous regardez les parois de cette bulle tout autour de vous, en haut, en bas, devant, sur les côtés.</p> <p>Vous vous étirez dans cette bulle, les bras et les jambes pour sentir.</p> <p>Vous la caressez tout autour de vous avec les mains, les pieds, le coude, l'épaule.</p> <p>Vous la caressez devant, derrière, sur les côtés, en haut, en bas.</p> <p>Vous vous asseyez lentement dans cette bulle en tournant sur vous-même.</p> <p>Vous couchez sur le dos.</p> <p>Vous sentez le contact de vos pieds sur le sol, de vos jambes, de votre dos, de vos épaules, votre tête.</p> <p>Vous vous déplacez sans vous relever.</p> <p>Lorsque l'on rencontre quelqu'un voir comment on peut continuer sa progression : éviter, passer par-dessus, contourner.</p> <p>Vous vous remettez debout dans votre bulle en sautant d'un coup.</p> <p>Vous faites rouler votre bulle en la poussant avec votre ventre vers l'avant.</p> <p>Vous vous rapprochez d'autres bulles</p> <p>Vous faites rouler votre bulle vers l'arrière avec votre dos</p> <p>Vous vous éloignez des autres bulles.</p> <p>Vous vous arrêtez</p> <p>Vous sortez lentement de votre bulle la tête en premier.</p> <p>Vous attrapez votre grande bulle.</p> <p>Vous la dégonflez avec vos bras en la serrant doucement.</p> <p>La bulle est devenue une petite balle.</p> <p>Vous lancez cette balle loin devant vous.</p> <p>Puis vous vous transformez en statue.</p>	<p>SCENARIO MICRO-CONSIGNES SEANCE 2</p> <p>Elèves en déplacement désordonné.</p> <p>Musique Inductrice neutre</p> <p>Vous vous déplacez dans tout l'espace disponible</p> <p>Équilibrez le plateau</p> <p>Choisissez dans votre tête une forme géométrique soit : carré, rectangle, triangle</p> <p>Dessinez la en vous déplaçant dans l'espace</p> <p>Encore, en faisant un tour sur vous même à un moment donné</p> <p>Une force vous immobilise maintenant,</p> <p>Vous vous arrêtez, regardez lentement autour de vous, sans bouger les pieds</p> <p>Vous dessinez toujours la même forme avec le bout du pied, puis l'autre pied</p> <p>Ce carré, ce rectangle vous entoure, vous encercle comme un cerceau autour de la taille,</p> <p>Avec vos mains, vous dessinez son contour autour de vous</p> <p>Puis vous arrivez à en sortir en vous glissant en dessous, glissez par terre pour vous libérer</p> <p>Vous êtes toujours par terre, vous dessinez toujours la même forme avec le bras et la jambe en même temps</p> <p>Vous vous relevez et vous la dessinez avec l'épaule</p> <p>Puis vous la dessinez avec le coude</p> <p>Vous vous vissez, au sol</p> <p>Vous roulez puis</p> <p>Vous vous relevez avec une énergie qui vous fait sauter d'un bond</p> <p>Cette forme est comme une prison, vous faites glisser vos mains sur les murs de votre prison</p> <p>Tournez lentement la tête à cour, lentement, puis le corps se tourne à cour</p> <p>Sans avancer vous poussez d'un coup la forme invisible avec vos deux bras en avant</p> <p>Vous allez vers un autre, vous dessinez la forme devant lui, lui la dessine aussi</p> <p>Allez vers un autre, dessinez</p> <p>Stop, le temps s'arrête, les corps deviennent des statues</p> <p>Les statues fondent, lentement, doucement, pour finir au sol</p> <p>Une dernière énergie de la jambe pour tracer une dernière fois cette figure géométrique qui ne vous a jamais lâché, dans l'air, au sol</p>

Figure 82 : Deux scénarios avec des microconsignes données aux élèves

La chercheure amorce un début de comparaison : « ce que je voulais dire c'était par rapport aux consignes (des scénarios) [...] dans les phases de mise en danse, qui sont bien plus précises [...]. S'en suit la réaction de P2 réagit « c'est bien ça c'est super (les feuilles des microconsignes). C'est super, je vais faire ça ».

▪ **Comparaison des deux types de consignes**

L'échange entre dans une phase de comparaisons entre ces consignes longues et les microconsignes des scénarios, permettant aux professeur.e.s de mieux comprendre leurs effets sur l'activité danse.

11:21	Pulis	On n'a pas réfléchi aux consignes à donner pour le lancement de l'exploration, de la création
11:27	P4	On est plus dans une espèce de logistique en fait, et c'est des consignes qui sont s'adressent aux adultes.

11:34	P2	Même à des adultes , je trouve ça, vu comme ça effectivement c'est un peu (compliqué).
11:38	P4	Ça fait vraiment penser aux consignes (microconsignes) données par une intervenante Musique et Danse [...]. Au début j'étais observatrice et ils (les élèves) étaient en action et au fur et à mesure, elle lance le truc (les consignes), elle ne balance pas comme nous ont fait, on balance tout (la consigne) au début et puis après débrouillez-vous.
12:05	C	[...] Quand on passe à la phase de création en petit groupe , c'est ces consignes-là, pour moi y a un décalage, cet écart est trop grand (avec les consignes de la mise en danse).
12:13	P4	Il y a un décrochement
12:13	C	Oui il y a décrochement et l'écart est trop grand.
12:14	P2	Il n'y a pas de liaison en fait entre les 2.

La première comparaison porte sur la manière dont est initiée la phase d'exploration avec les consignes longues. Pulis note que les consignes ne sont pas « réfléchies » par le collectif (11:21). P4 complète « on balance tout au début et puis après débrouillez-vous » (11:38), laissant ainsi les élèves seul·e·s face à leur création. L'expression « une espèce de logistique » renvoie à la gestion de classe qui est un point récurrent soulevé pour les professeur·e·s (P4, 11:27). Pour P4 et P2, ces consignes ne semblent pas suffisamment adaptées à des élèves de cycle 3, même à des adultes (11:27, 11:34). Puis P4 évoque son expérience avec une danseuse qui est intervenue dans sa classe. Cette intervenante procédait également à partir de consignes ressemblant à ces microconsignes (11:38). Le collectif constate en effet qu'il y a un écart entre les deux types de consignes (C,12:05 ; P4, 12:13 ; P2, 12:14)

Le second point de comparaison renvoie aux habitudes des professeur·e·s dans leurs séances.

12:17	P2	[...] c'est à dire ce que ça (les consignes longues) témoigne [...] du fait qu'on n'a pas confiance en nous et on n'a pas vraiment confiance en eux. On dit , on voudrait que vous fassiez ça (créer) mais on voudrait vraiment que vous fassiez comme ça (créer de telle manière) et en fait ça témoigne aussi du fait qu'on est speed.
12:36	Pulis	C'est la partie de la séance non maîtrisée
12:39	P2	Il faut vite arriver à un résultat quand même
12:41	P4	Oui
12:42	P2	Et du coup, tout en essayant de ménager le fait que ce soit.
12:46	P4	il n'y a pas assez de création
12:49	P2	Un truc créatif qui vienne de vous (les élèves) et tout ça, tu vois, on veut arriver à ce que nous, on voudrait obtenir. Donc, on essaie de cerner, on dit un truc assez large , mais on se rend compte que c'est trop large et on prend vite un machin (un mouvement) pour encore plus cerner parce que finalement on sait très bien ce qu'on veut.
13:03	C	Oui
13:04	Pulis	On est pressé à obtenir quelque chose de construit voilà

P2 parle de manque de confiance en eux et elles, les professeur·e·s, et dans les élèves (12:17). Ce sentiment avait été évoqué par P1 lors de l'échange avec la danseuse-chorégraphe. Dans cette « partie de la séance non maîtrisée » (Pulis, 12:36), nous retrouvons les tensions, entre les attentes professorales, « on veut arriver à ce que nous, on voudrait obtenir » et la réalisation des élèves, « un truc créatif qui vienne de vous (les élèves) » (P2, 12:49). P2 explique dans ces consignes « larges » qu'il choisit un mouvement créé pour le mettre dans une composition telle qu'il l'a imaginée. L'habitude professorale est d'être « pressé·e à obtenir quelque chose de construit » (Pulis, 13:04).

3.3 Les questions formulées par le collectif

La comparaison entre les consignes entraîne une évolution dans la manière dont les membres de l'ingénierie questionnent les difficultés qui se présentent à eux. L'une de celles-ci est alors comment mettre en œuvre ce dispositif. Trois questions émergent au sein du collectif, que nous présentons successivement.

- **Première question Q1**

Pour commencer, le collectif s'appuie sur la proposition de P2. Comme il y a un écart entre les deux manières d'amener les élèves à la création, P2 propose de partir de ces microconsignes.

14:19	P2	Effectivement quand tu vois ça (consigne) et ça (microconsigne).
14:21	C	Il y a un sacré (écart).
14:22	P2	Il y a un fossé, alors que probablement on pourrait en poursuivant dans l'idée de la narration, aboutir à des choses hyper créatives en rajoutant un petit truc ou en revenant en disant
14:43	P4	Oui c'est ça. Je me dis à la limite, est-ce qu'on ne pourrait pas chacun, tous les trois (prof de CM), en prenant ce type (de scénario) de la bulle, c'est bien c'est super créatif pour ne pas faire tous les trois la même chose, essayer de se faire un scénario comme ça chacun qu'on ferait (en séance)
15:06	P2	Oui c'est intéressant j'aime bien.
15:07	P4	Essayer de se créer voilà, mais pas forcément avec une bulle , je ne sais pas quoi
15:14	P2	Là c'est des cubes
15:16	Pulis	On avait avec la bulle et les cubes
15:18	C	Et les formes géométriques aussi

P4 demande si chaque professeur·e pouvait créer un scénario « super créatif » (14:43), en s'inspirant de celui de la bulle. Apparait ici, la première question (Q1) : comment faire les microconsignes des scénarios ?

Le schéma (Figure 83) fait la synthèse du cheminement et place la première question (Q1) formulée par le collectif.

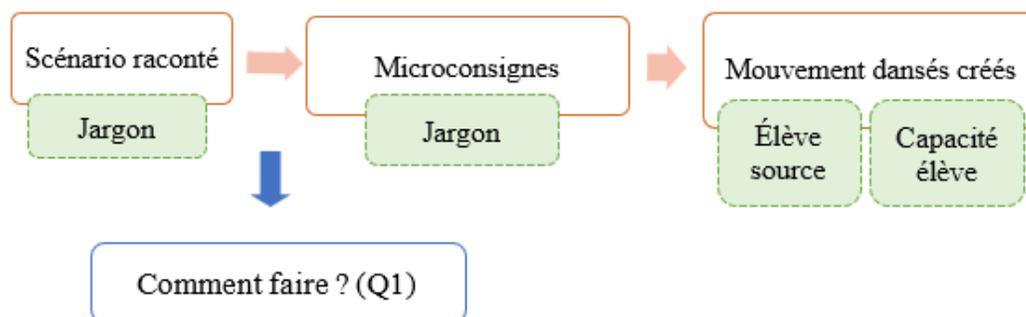


Figure 83 : Schéma synthèse en IC18, la première question (Q1) formulée par le collectif

Nous reformulons le cheminement de la manière suivante : le collectif poursuit la construction d'un jargon à travers un scénario avec de courtes consignes, comme une histoire racontée, aux élèves pour leur permettre d'être source de leurs propres mouvements dansés et de faire évoluer leurs capacités.

À la suite de la question « comment faire » ces microconsignes, une deuxième apparaît dans la poursuite des échanges.

▪ Deuxième question Q2

P2 soulève le problème du passage entre la mise en danse et la phase d'exploration pour créer une composition dansée ensemble.

15:29	P2	C'est vrai que cette situation (scénario de la bulle), c'est hyper évocateur. Après ce qui peut poser problème, c'est que du coup, tu es dans le faire, de la mise en danse c'est super [...], mais tu n'es pas obligatoirement la
15:50	P4	le travail de chorégraphie, après il y a un travail de qu'est-ce qu'on prend, qu'est-ce qu'on garde (comme mouvements)

P2 explique que le scénario utilisé dans la mise en danse place les élèves dans le « faire » (15:29). Ici, le faire veut dire que les élèves créent à partir de microconsignes des mouvements dansés, correspondant à des « mouvements-parties ». Mais « le travail de chorégraphie » dont parle P4 (15:50) est d'amener les élèves à réaliser une « composition-tout », ce qui implique de choisir des mouvements dansés. P4 demande « qu'est-ce qu'on garde » parmi tous les mouvements qui seront créés à la suite du scénario. D'où l'émergence de la deuxième question (Q2) : comment faire pour choisir des mouvements dansés pour la composition chorégraphique ?

Le schéma (Figure 84) fait la synthèse du cheminement et place les deux premières questions (Q1 et Q2) formulées par le collectif.

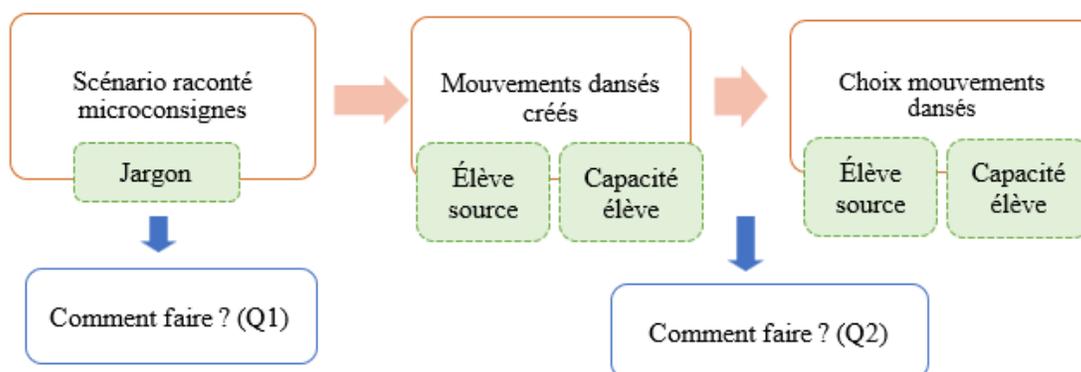


Figure 84 : Schéma synthèse IC18, les deux premières questions (Q1 et Q2)

Nous reformulons le cheminement de la manière suivante : À partir du jargon qui est employé dans le scénario, avec de courtes consignes, raconté aux élèves, ils et elles sont source de leurs mouvements dansés et font évoluer leurs capacités. Les élèves sont amené·e·s à être à la source des choix de mouvements dansés pour composer ensemble et à continuer de faire évoluer leurs capacités.

Les deux questions, « comment faire » ces microconsignes et « comment faire » les choix des mouvements dansés, entraînent une troisième.

▪ Troisième question Q3

Faire un choix de mouvements n'est pas suffisant pour amener des élèves à composer ensemble. P2 interroge alors le collectif.

54:18	P2	S'interroger sur ces fameuses consignes qui rassemblent les élèves sur lesquelles ils vont pouvoir créer des petits groupes de trois, quatre [...]
55:32	C	Et du coup peut-être réussir à construire des petites (courtes) compositions [...]

P2 évoque ces « fameuses » consignes qui ne sont pas les consignes du scénario pour explorer des mouvements, mais des consignes pour « créer des petits » groupes (54:18). C complète avec « construire des petites (courtes) compositions » (55:32), ce qui renvoie à « microformule de spectacle » de la danseuse-chorégraphe, Auriane. La visée des séances de danse n'est pas un spectacle final sur scène, mais le collectif souhaite amener les élèves à composer ensemble. La troisième question est alors la suivante : comment faire pour amener les élèves d'un sous-groupe à composer ensemble ?

Le schéma suivant (Figure 85) fait la synthèse du cheminement et place les trois questions formulées par le collectif.

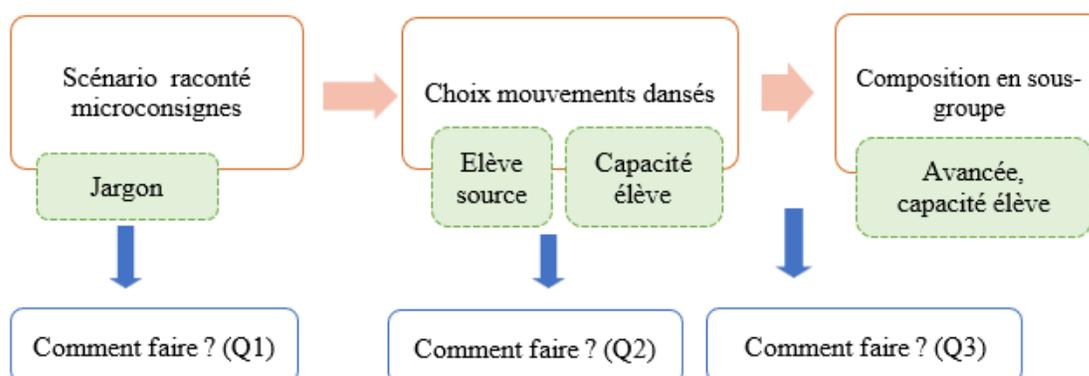


Figure 85 : Schéma synthèse IC18, les trois questions formulées par le collectif (Q1, Q2, Q3)

Nous reformulons le cheminement de la manière suivante : le jargon sur lequel est construit le scénario, avec des microconsignes, raconté aux élèves, leur permet d'être à la source des choix de mouvements dansés pour composer des mouvements dansés ensemble et de faire évoluer leurs capacités. En cela, une avancée du temps didactique de la situation et la poursuite de l'évolution des capacités des élèves sont possibles.

Les trois questions, « comment faire » ces microconsignes, « comment faire » les choix des mouvements dansés et « comment faire » la composition ensemble, viennent circonscrire le dispositif « Le cube » en cherchant une nouvelle structure des séances.

3.4 Les hypothèses de travail

Pour répondre à ces trois questions, le collectif propose trois hypothèses de travail qui n'apparaissent pas dans l'ordre des questions. Nous commençons par les hypothèses de travail liées aux questions Q2 et Q3. Elles portent sur le choix des mouvements et la composition en sous-groupe. Puis, nous poursuivons avec l'hypothèse de travail H1 en lien avec la question Q1, sur le choix scénario « voyage dans la bulle » et de son amélioration.

- **Hypothèses de travail H2 et H3**

Les hypothèses H2 et H3 correspondent aux questions Q2 et Q3 et sont imbriquées dans le dialogue d'ingénierie.

55:45	P2	Chaque petit groupe va scénariser une partie de ce qu'on va mettre en danse , un passage qui lui plaît bien.
[...]		
56:10	P4	Tu penses qu'ils vont s'en souvenir.
56:11	C	Mais par contre on peut l'introduire dans la consigne en disant qu'il peut y avoir une première phase pour découvrir le (les) mouvement(s) . Si si on dit, on va re-raconter l'histoire maintenant. Dans cette nouvelle, dans cette seconde fois, vous (les élèves) allez essayer de mémoriser ou de vous souvenir de ce que vous aimez comme mouvement. Ça peut être un peut être un truc comme ça.
56:30	Pulis	Garder un moment pour mémoriser.
56:31	C	Garder un moment où on vous re-raconte l'histoire.
56:33	Pulis	Un moment de l'histoire.
56:34	C	Après 3e temps, ça peut être maintenant, on met la contrainte du groupe.
[...]		
59:20	C	Dans ce que j'imagine, il y a une espèce de dynamique qu'ils (les élèves) vont être en mouvement tout le temps avec des très courtes consignes . Il ne faudrait pas que la mise en groupe vienne en fait stopper ça (la dynamique) .
59:30	P4	Oui c'est ça, qu'ils restent (dans cette dynamique) qu'ils n'aient pas le temps de réfléchir, même dans la mise en groupe.
59:35	P1	Oui.
59:35	Pulis	À la fin du scénario, ils vont être répartis et donc là, il faudrait qu'ils s'arrêtent sur place, avec ton système de cordes (idée de P2 de créer des zones avec une corde) pour les séparer (les élèves) .

P2 propose que chaque sous-groupe scénarise, dans le sens de composer une partie du scénario, ce dernier n'étant pas encore défini (55:45). P4 se demande si les élèves vont s'en souvenir (56:10), ce qui entraîne une proposition de C. L'introduction d'un temps intermédiaire pour que les élèves puissent mémoriser un moment préféré (56:11) ou un moment de l'histoire (Pulis, 56:33). L'hypothèse H2 est la suivante : un deuxième temps serait à mettre dans la temporalité de la séance, entre la mise en danse du scénario (premier temps) et la constitution des sous-groupes (troisième temps).

C ajoute que la manière, dont se conçoit le dispositif, crée une dynamique de danse qu'il ne faudrait pas « arrêter » (59:20) lors de la constitution des sous-groupes. Pulis propose que les groupes soient faits à partir de l'endroit où ils et elles se sont arrêtés après le deuxième temps. Des zones pourraient être ainsi créées (59 :35). L'hypothèse H3 est la suivante : les sous-groupes pourraient être établis de manière aléatoire à partir de la zone d'arrêt des élèves.

Le schéma suivant (Figure 86) vient compléter les précédents en introduisant les hypothèses de travail.

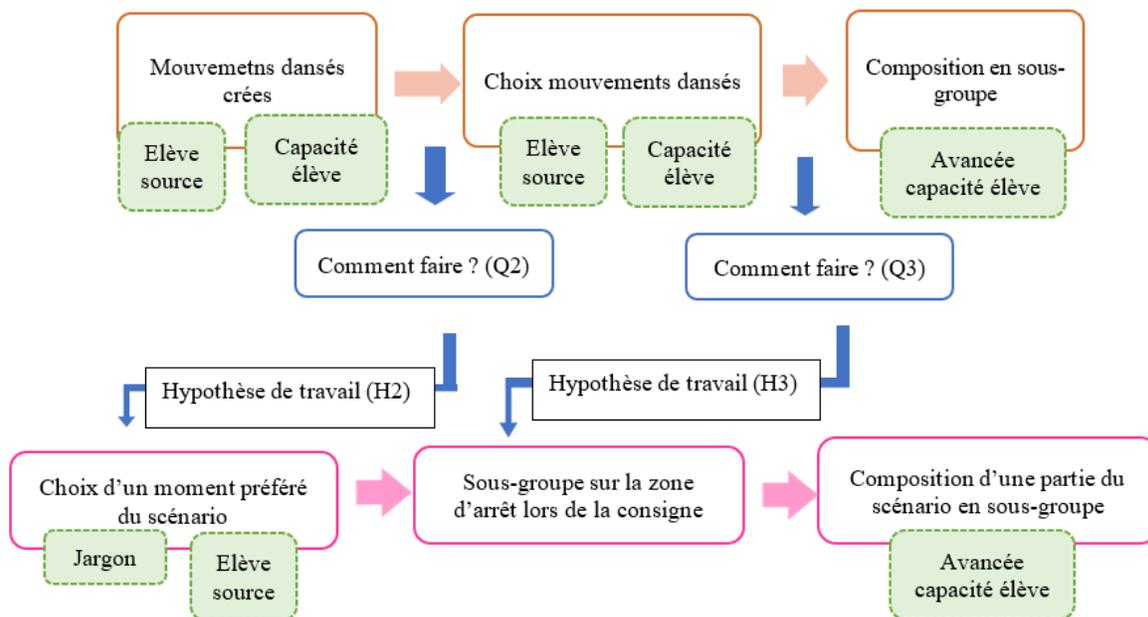


Figure 86 : Schéma synthèse IC18, questions Q2 et Q3 et hypothèses H2 et H3

Nous reformulons les hypothèses de travail H2 et H3 : grâce au jargon sur lequel est construit le scénario, les élèves seraient en mesure de choisir un moment préféré, et donc à la source du mouvement choisi et dansé ensemble au sein d'un sous-groupe chorégraphique. Ce dernier se constituerait par la présence physique à un moment donné dans un même espace au sol. Les élèves feraient une avancée dans le temps didactique de la situation et feraient évoluer leurs capacités à composer ensemble dans les sous-groupes.

À la suite des hypothèses de travail H2 et H3, l'hypothèse de travail H1 émerge.

▪ Hypothèse de travail H1

L'hypothèse H1 porte sur le scénario (Q1) à écrire, car son contenu n'a pas encore été décidé. Le collectif se demande s'il serait bien de repartir sur les scénarios déjà construits ou d'en créer d'autres.

1:09:49	Pulis	On peut peut-être partir de ça (scénarios) construits et on enrichit
1:09:54	P2	Je pense juste à un truc, je pense à Alice au Pays des merveilles , l'histoire la course, la chute le fait de grandir rétrécir.
1:10:02	P4	Mais ce n'est pas une référence qu'ils ont tous par contre.
[...]		
1:10:20	C	Comment vous voyez cela ?
1:10:21	P4	On a tous une base commune et après chacun (se l'approprie de son côté).
[..]		
1:10:42	Pulis	On ne peut pas en reprendre un et l'enrichir et essayer de la modifier, parmi les

		trois.
1:11:08	P2	Il y a plein d'idées de mouvements (sur les scénarios faits).
1:11:09	Pulis	Voilà.

Bien que P2 donne un exemple (1:09:54), Pulis explique que des scénarios existent déjà et qu'ils pourraient être améliorés. P2 remarque en effet qu'ils sont porteurs de « plein d'idées de mouvements » (1:11:08). L'hypothèse H1 est la suivante : l'un des scénarios déjà existants pourrait être enrichi et modifié pour permettre aux élèves d'avoir un bagage exploratoire de mouvements.

Le schéma suivant (Figure 87) complète le schéma de la question Q1 avec l'hypothèse de travail H1.

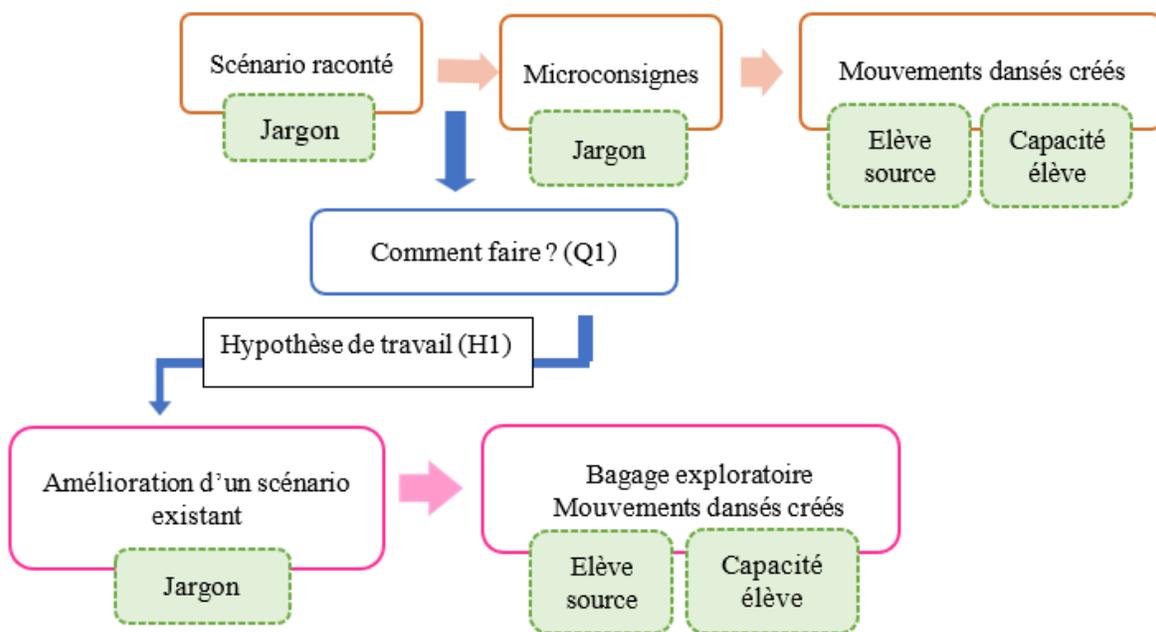


Figure 87 : Schéma synthèse IC18, question (Q1) et hypothèse H1

Nous reformulons l'hypothèse de travail : le collectif construirait un « jargon » à partir d'un scénario existant. Ce scénario amélioré permettrait aux élèves d'avoir un bagage exploratoire de mouvements dansés dont ils et elles seraient la source et feraient évoluer leurs capacités.

Toutefois, à l'issue de la réunion IC18, le choix du scénario n'est pas fait. Le collectif décide de se retrouver en réunion IC19 pour travailler sur un des scénarios.

Le collectif s'est accordé pour travailler ensemble un même scénario. C'est celui du « voyage dans la bulle » qui est choisi, et en lien avec le contexte sanitaire.

02:57	P4	On s'est mis d'accord qu'on faisait la même chose
02:59	P2	Ah oui (rire de P4)
03:01	P1	La bulle alors
03:03	P4	On repart sur la bulle [...] ça se prête bien au contexte
03:16	C	Oui.
03:18	P2	Vous êtes dans une bulle, déjà il y a confinement (rire).
03:21	Pulis	On relit c'est ça, et on modifie, on rajoute.
03:37	P2	[...] je me posais quand même la question d'enregistrer mes consignes.
03:47	P4	Pour être tranquille pendant.
03:48	P2	Mais en fait parce que tu t'enregistres, tu diffuses, tu regardes. Tu te laisses un temps comme ça.
03:54	Pulis	Mais est-ce que ça (le son) va porter.
03:56	P2	Et surtout tu t'empêches de.
03:58	P4	D'observer.
04:00	P2	Non tu t'empêches de dire des trucs en plus.
04:04	C	Ça pouvait être un enregistrement mis avec une musique de fond. Du coup, c'est mis comme une histoire qu'on raconte aux élèves en fait.

Il s'agit de travailler sur le scénario choisi pour le modifier et le compléter (Pulis, 03:21). P2 s'interroge alors sur le fait de s'enregistrer pour dire ses consignes (03:37), non pas « pour être tranquille » comme peut le suggérer P4 (03:47), mais pour ne pas parler en plus du scénario : « tu t'empêches de dire des trucs en plus » (P2, 04:00). P2 et P4 pointent aussi le fait que les professeur·e·s peuvent ainsi prendre un temps d'observation du groupe (P2, 03:48 ; P4, 03:58) et se libérer de la lecture du texte lors de la séance. C indique que cet enregistrement peut avoir un fond musical qui accompagnerait la mise en voix du scénario.

L'hypothèse H1 se précise : les microconsignes du scénario « voyage dans une bulle » seraient améliorées et enregistrées, avec un fond sonore, pour permettre aux élèves d'avoir un bagage exploratoire de mouvements dansés.

Le schéma suivant (Figure 88) montre la précision de l'hypothèse de travail H1.

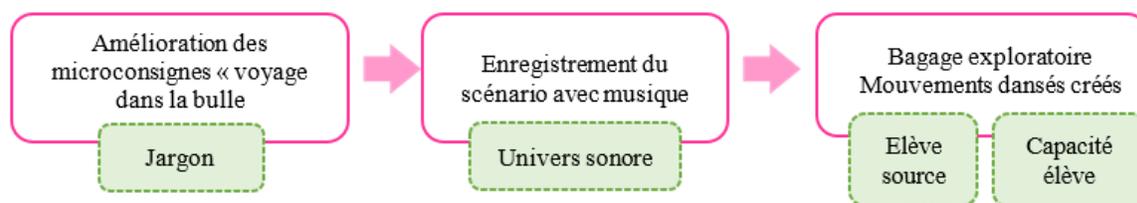


Figure 88 : Schéma synthèse IC19, précision de l'hypothèse H1

Nous reformulons l'hypothèse de travail H1 : le collectif construirait un jargon à partir du scénario de « voyage dans la bulle ». Ce scénario serait amélioré et enregistré pour lui donner un univers sonore. Les élèves pourraient avoir un bagage exploratoire de mouvements dansés dont ils et elles seraient la source et feraient évoluer leurs capacités.

P2 se propose de faire le montage audio de la voix et la musique pour la classe de P3/Pulis et P4 fait celui de sa classe. Le collectif indique qu'il faut laisser un temps de pause entre chaque phrase pour que les élèves puissent danser. La musique, choisie par chaque professeur·e, a un rythme lent.

▪ Amélioration du scénario

Le collectif lit ensemble les phrases du scénario en imaginant les mouvements possibles et en cherchant des formes-représentations à associer aux verbes d'actions si nécessaire. Nous prenons l'exemple de la phrase « Vous vous asseyez lentement dans cette bulle en tournant sur vous-même » (Figure 89, encadré rouge).

Explorer l'espace corporel, un espace réduit autour de son propre corps
Construire un volume avec son corps

Vous êtes dans une bulle, elle vous entoure.
Vous allez faire un voyage avec cette bulle.
Vous regardez les parois de cette bulle tout autour de vous, en haut, en bas, devant, sur les côtés.
Vous vous étirez dans cette bulle, les bras et les jambes pour sentir.
Vous la caressez tout autour de vous avec les mains, les pieds, le coude, l'épaule.
Vous la caressez devant, derrière, sur les côtés, en haut, en bas.
Vous vous asseyez lentement dans cette bulle en tournant sur vous-même.
Vous couchez sur le dos.
Vous sentez le contact de vos pieds sur le sol, de vos jambes, de votre dos, de vos épaulées, votre tête.
Vous vous déplacez sans vous relever.
Lorsque l'on rencontre quelqu'un voir comment on peut continuer sa progression : éviter, passer par-dessus, contourner.
Vous vous remettez debout dans votre bulle en sautant d'un coup.
Vous faites rouler votre bulle en la poussant avec votre ventre vers l'avant.
Vous vous rapprochez d'autres bulles
Vous faites rouler votre bulle vers l'arrière avec votre dos
Vous vous éloignez des autres bulles.
Vous vous arrêtez
Vous sortez lentement de votre bulle la tête en premier.
Vous attrapez votre grande bulle.
Vous la dégonflez avec vos bras en la serrant doucement.
La bulle est devenue une petite balle.
Vous lancez cette balle loin devant vous.
Puis vous vous transformez en statue.

Figure 89 : Première version du scénario « Voyage dans la bulle »

L'échange se centre sur la forme-représentation à ajouter et aussi sur le sens de cette microconsigne.

35:57	P2	Vous vous asseyez lentement dans cette bulle en tournant sur vous-même, ça c'est super
36:02	Pulis	Comme.
36:04	C	Comme une spirale.
36:08	P4	Comme une spirale.
36:08	C	Ce n'est pas vous vous asseyez (mais) vous descendez lentement en tournant sur vous-même comme une spirale, vous vous asseyez, plutôt.

L'ajout de « comme une spirale » est proposé, mais C modifie l'ordre des actions pour réaliser des mouvements dansés, d'abord descendre en tournant et puis s'asseoir. Puis, les échanges se sont succédé ainsi pour chaque phrase. À la fin de cette réunion, C propose d'écrire la nouvelle version du scénario (Figure 90).

Voyage dans la bulle

Vous êtes dans une bulle, elle vous entoure.

Vous voyagez dans cette bulle.

Vous regardez les parois de cette bulle tout autour de vous, en haut, en bas, devant, sur les côtés **comme pour la découvrir**

Vous êtes à l'étroit dans cette bulle, vous repoussez les parois avec les bras, les jambes, les pieds **pour l'agrandir.**

Vous la caressez **délicatement** tout autour de vous avec les mains, les pieds, le coude, la tête, devant, derrière, sur les côtés, en haut, en bas.

Vous vous tournez sur vous-même comme une spirale pour vous asseoir dans cette bulle.

Vous **allongez** sur le dos.

Vous vous enfoncez dans le sol par les pieds, vos jambes, vos épaules, votre tête **comme pour sentir tout le sol.**

La bulle se rétrécit, vous vous recroquevillez **doucement** sur le côté sans vous remettre de debout.

La bulle s'agrandit, vous vous relevez **brusquement** **d'un seul coup**

Vous déplacez votre bulle vers l'arrière avec votre dos, vers l'avant avec votre ventre.

Quand votre bulle rencontre une autre bulle, elles se cognent, rebondissent, roulent puis s'arrêtent doucement.

Vous déplacez votre bulle pour vous éloigner des autres.

Vous sortez lentement de votre bulle la tête en premier.

Vous attrapez la bulle et vous la dégonflez en la serrant **prudemment** **en la serrant délicatement contre vous**

La bulle devient une petite balle.

Vous lancez cette balle loin devant vous. **et vous suivez du regard son trajet**

Puis vous vous transformez en statue.

Figure 90 : Nouvelle version du scénario « Voyage dans la bulle »

Les mots en bleu font suite aux échanges en IC19, les mots en rouge sont les mots ajoutés hors IC19 par C. Après l’envoi de la nouvelle version au collectif, Pulis ajoute des modifications, notées et encadrées en vert. Dans ce scénario, la microconsigne « vous vous asseyez lentement dans cette bulle en tournant sur vous-même » devient « vous vous tournez sur vous-même comme une spirale pour vous asseoir dans cette bulle ». Cette phrase est modifiée dans la nouvelle version (Figure 90, encadré rouge). Il apparaît plusieurs formes-représentations des actions à réaliser : une action suggérée par un verbe comme s’asseoir ou tourner ; dans un espace sur soi-même ou dans une bulle extérieure à soi-même ; faire comme une spirale telle une courbe qui s’enroule.

3.5 Synthèse des dialogues de l’ingénierie en IC17, IC18, IC19

La synthèse du dialogue ingénierique se centre sur deux aspects, l’arrière-plan commun en construction au collectif et les formes-représentations du scénario.

- **L’arrière-plan commun en construction**

Pour redynamiser le dialogue dans sa dimension épistémique, différents supports sont proposés au collectif : les documents de synthèse, le répertoire-photos, la symbolisation des compositions, les scénarios, les consignes longues. Les documents de synthèse deviennent une base commune de travail, suscitant des échanges collectifs. Le cheminement individuel de la pensée avance au profit du collectif. En effet, chaque membre pointe un élément des documents qui lui semble important comme créer un bagage de mouvements dansés, la longueur des consignes pour expliquer aux élèves des mots-valises, la manière de voir la phase d’exploration dans les séances. Toutefois, la difficulté de la construction des consignes à diffuser aux élèves fédère les échanges. La comparaison des consignes longues et les scénarios de microconsignes émergent dans le dialogue d’ingénierie. Les membres se rendent compte que les consignes longues sont difficiles à comprendre et risquent de relever d’un pseudo-jargon tandis que les microconsignes font sens presque instantanément et relèvent plus d’un jargon, d’un langage commun. C’est alors que s’enclenche la mise en œuvre du dispositif. Le collectif fait le choix de partir d’un scénario pour construire la première séance de danse. Le scénario du « voyage dans la bulle » devient un support partagé sur lequel les formes-représentations⁶⁰ sont mises au travail collectivement.

⁶⁰ Ces formes sont un système de signes qui permettent d’enseigner, d’apprendre, d’enquêter et d’imiter, en particulier d’imiter la culture d’une pratique qui est ainsi représentée. (CDpE, 2024, glossaire)

▪ **Des formes-représentations du scénario : prémices d'une adidacticité**

En améliorant le scénario, les intentions des professeur·e·s sont de donner aux élèves les moyens de construire un bagage exploratoire. Les élèves interagissent avec le support de création. Le travail d'enquête du collectif se porte sur le « milieu-scénario », c'est-à-dire sur les formes-représentations des actions à réaliser, telles que les verbes (tourner, s'asseoir), des indices spatiaux (dans la bulle ou sur soi-même) des indices imagés (une spirale). De plus, le collectif enrichit ce milieu-scénario par la mise en voix du scénario et par l'ajout d'une ambiance musicale. L'enregistrement du scénario entraîne le fait que les professeurs·e·s ne peuvent pas le modifier en parlant lors de la séance.

Grâce au dialogue d'ingénierie, aux variations et aux différents points de vue, le collectif est en train de construire un milieu dont on peut entrevoir les prémices de son adidacticité. Pour qu'une situation soit suffisamment adidactique, trois critères sont nécessaires (CDpE, 2024). Nous tentons de mettre en lien ces trois critères et la situation du scénario pour percevoir les prémices de l'adidacticité.

- Les intentions épistémiques (le savoir en jeu) ne sont pas accessibles directement l'élève : les professeur·e·s ne diraient pas comment créer le mouvement dansé.
- L'élève construit ses stratégies épistémiques (sur le savoir en jeu) qui sont validées ou invalidées par la rétroaction du milieu didactique : la réponse du « milieu-scénario » serait la mise en relation de la variété des formes-représentations des actions à réaliser avec le milieu-soi du mouvement dansé (indices biomécaniques, indices de la sémiologie gestuelle, des indices sensoriels.)
- La stratégie gagnante est fondée sur le savoir en jeu : un mouvement serait reconnu comme un mouvement-dansé-partie, car il pourrait insérer être dans une composition-tout.

Les phrases du scénario sont des « milieux-problèmes » pour les élèves : les formes-représentations de ces phrases (choisie par l'élève) deviennent des mouvements dansés dont la forme, la morphocinèse, et l'intention, la sémiocinèse seraient investies pour elles-mêmes. Par exemple, le milieu-problème de la phrase « vous vous tournez sur vous-même comme une spirale pour vous asseoir dans cette bulle » conduit vers des formes-représentations qui doivent devenir les mouvements dansés dont les formes, la morphocinèse, et l'intention, la sémiocinèse seraient investies pour elles-mêmes.

En outre, le fait de dévoluer aux élèves la responsabilité d'apprendre à créer et à composer chorégraphiquement à partir du scénario enregistré entraîne un changement de posture chez les professeur·e·s. En effet, ils et elles s'empêchent de trop en dire sur leurs attentes et seront en mesure d'observer ce que produisent les élèves. Ce savoir observer *in situ* renvoie à la pratique de la danseuse, Auriane, qui se saisit des « pas grand-chose » des « germes » pour amener les élèves au mouvement dansé.

4. Création des mouvements dansés

Nous présentons maintenant la contextualisation de l'analyse de la mise en œuvre du scénario « voyage dans la bulle ». Puis nous analysons l'activité des trois élèves soutenu·e·s par l'Ulis au sein de leur sous-groupe respectif. Pour finir, une synthèse est proposée en appui aux notions de la TACD.

4.1 Contextualisation de l'analyse didactique

Pour contextualiser notre analyse, nous présentons le déroulé de la séance S1 et des épisodes choisis de l'activité d'Alice, de James et de Nalee.

- **Le déroulé de la séance S1**

Ce dispositif modifie la structure de la première séance. Les trois phases, mise en danse, exploration, présentation ne sont plus distinctes. La séance est construite à partir d'un scénario qui en devient le fil conducteur. Un échauffement est proposé comme rituel pour amener les élèves à passer de l'activité scolaire précédente (comme des mathématiques) à l'activité danse. Pour le temps appelé « création » comprend la mise en danse du scénario écouté deux fois, où chacun danse individuellement. S'en suit le moment où le mouvement dansé choisi est exploré individuellement. Puis, à l'endroit indiqué au sol par un marquage, les sous-groupes de quatre élèves explorent, ensemble, des mouvements dansés pour créer une composition. Pour finir, chaque composition est montrée dans l'espace défini. Le collectif a décidé de proposer le même déroulé dans les classes. Le tableau 40 présente ensemble le déroulé des deux classes.

	Phase (durée) Modalité	Tâches demandées aux élèves	Rôles de P3,P4 et Pulis
	Échauffement (≈ 6')	Mettre en mouvement les articulations selon des consignes	Pulis énonce les consignes aux élèves tout en montrant les mouvements. P3 s'échauffe comme les élèves P4 observe le groupe d'élèves
C r é a t i o n	Scénario raconté (≈ 8') Individuelle	- Créer les mouvements lors de la 1 ^{re} écoute du scénario « voyage dans la bulle » - Danser à nouveau lors de la 2 ^e écoute	P3/P4 énoncent la consigne. Pulis, P3, P4 se sont répartis avec les élèves et sont également en mouvement.
	Moment préféré du scénario (≈ 15') Individuelle	- Choisir un moment préféré et le danser seul·e plusieurs fois avec la musique, sans voix	Pulis énonce la consigne pour le choix du moment préféré. Pulis, P3, P4 observent et régulent si besoin le travail en passant voir les élèves.
	Création dansée ensemble (≈ 20') sous-groupe	- Créer une composition ensemble à partir des mouvements choisis dans la zone définis au sol	P3, P4 énoncent la consigne pour la composition Pulis, P3, P4 régulent le travail en passant dans les sous-groupes chorégraphiques.
	Production collective (≈ 5') Spectateurs/danseur	- Enchaîner les différentes compositions pour donner une production collective	Pulis énonce la consigne. P3, P4, Pulis sont spectateurs.
	Échanges collectifs (≈ 5') Grand groupe	- Échanger sur la séance cette 1 ^{re} séance de danse	P3/P4 énoncent la consigne. Pulis soutient les échanges par des questions.

Tableau 40 : Tâches des élèves et rôles des professeur·e·s

Cette manière d'agir donne une continuité de danse, sans rupture de changement de phases. Elle s'approche de celle décrite par Auriane, la pratique de l'entonnoir, avec le choix des mouvements dansés. De plus, la présentation n'est pas vue comme une présentation scénique, mais comme un relais de créations pour construire une production collective de la classe.

Le coenseignement est toujours dans une modalité de tandem. Lors de l'IC17, dans le document de synthèse, le fait de travailler à deux avait été discuté pour mieux comprendre le coenseignement. La chercheuse avait proposé de le rendre plus explicite. Pulis a écrit la fiche préparation de la séance en précisant les interventions de chacun·e (Figure 91).

Déroulement	Enseignant
<p>1- Echauffement vécu comme un rituel pour se mettre en état de danse</p> <ul style="list-style-type: none"> -préparer son corps à entrer dans l'activité se mettre en activité d'écoute et de concentration <p><i>Nous allons commencer un cycle de danse sur plusieurs séances. Vous allez utiliser tout votre corps pour créer des mouvements dansés, seul et à plusieurs. Maintenant que l'on s'est bien échauffé nous allons danser.</i></p> <p>2- Création</p> <ul style="list-style-type: none"> <u>Exploration avec un scénario raconté « Voyage dans la bulle »</u> <i>On se répartit dans l'espace sous le préau. Vous êtes dans une bulle, Je vais raconter une histoire. Vous vous déplacez en dansant en écoutant cette histoire.</i> <u>Redanser, une 2nd fois le scénario (même musique)</u> <i>Je vous raconte de nouveau l'histoire. Vous dansez sur l'histoire.</i> <u>Sélectionner un moment préféré</u> <i>Chacun danse une partie de l'histoire qu'il a aimée.</i> <u>Danser par groupe – Création collective</u> <i>Vous identifiez l'espace de votre groupe où vous vous êtes arrêtés. Vous dansez maintenant avec votre groupe une partie de l'histoire.</i> <u>Danser par groupe pour une production collective</u> <i>Un groupe va danser sa partie de l'histoire, les autres regardent. Le groupe suivant prend le relais quand la danse est finie.</i> <p>VARIANTE <i>Chacun danse son moment préféré en sortant de son espace.</i></p> <p>3- Retour au calme Echange collectif sur le vécu de la séance Exercice de respiration</p>	<p>Rôle :</p> <p>Consigne</p> <p>Pulis</p> <p>P4</p> <p>Observation</p> <p>Accompagnement</p> <p>Observation</p> <p>Accompagnement</p> <p>Observation</p> <p>Accompagnement</p> <p>Observation</p> <p>Accompagnement</p> <p>Par 1/2 groupe</p> <p>Observation</p>

Figure 91 : Fiche préparation séance 1 faite par Pulis

Nous remarquons que les consignes sont écrites de couleurs différentes pour marquer l'alternance des passages de chacune. Toutefois, les mots « observation » et « accompagnement » sont écrits en noir pour montrer la non-distinction dans les rôles.

▪ Contexte des épisodes

Nous opérons maintenant une analyse didactique des mouvements dansés d'Alice, James et Nalee lors de la séance S1. Les épisodes commencent environ à la vingtième minute. Le scénario a été écouté deux fois par les élèves. Nous observons qu'Alice, James et Nalee parviennent à choisir un moment préféré et à composer au sein de leur sous-groupe chorégraphique. Alice et James sont dans la classe de P3, dans des sous-groupes chorégraphiques différents. Nalee est dans la classe de P4.

Chaque analyse porte sur deux temps :

- le mouvement dansé choisi issu du moment préféré du scénario ;

- les mouvements dansés ensemble lors de la composition.

4.2 Analyse de l'activité d'Alice

Nous analysons 4 extraits de l'épisode avec Alice : le mouvement dansé « tourner sur soi-même pour s'asseoir dans la bulle » réalisé par Alice (2 extraits) et « se déplacer dans la bulle pour s'éloigner des autres » dans le sous-groupe d'Alice, Maëlle, Billie (2 extraits).

▪ Choix du mouvement préféré

La consigne est la suivante : « vous allez choisir, le moment que vous avez préféré, et vous allez le danser plusieurs fois » (Pulis, 17:43.) Avant de choisir son mouvement dansé, Alice observe les élèves autour d'elle. Puis, Pulis la rejoint et lui demande ce qu'elle choisit. Elle montre à l'aide de son doigt le tour sur soi-même (cercle bleu). Ce mouvement est issu de la phrase du scénario « vous vous tournez sur vous-même comme une spirale pour vous asseoir dans cette bulle ». L'extrait 1 (Tableau 41) montre le premier essai d'Alice.

			
<p><i>Alice montre son doigt qu'elle fait tourner tout en regardant Pulis qui fait également tourner son doigt comme pour faire tourner la bulle (TdA à 21:02)</i></p>	<p><i>Alice se penche vers l'avant en pliant les genoux, les bras et les mains contre ses cuisses comme si la bulle se rétrécissait. (Début du TdA à 21:17)</i></p>	<p><i>Elle tourne en donnant une légère impulsion vers la gauche comme si la bulle tournait sur elle-même. Le buste est à l'horizontale. Les pieds restent au sol sans bouger, entraînant le croisement des jambes pendant le tour.</i></p>	<p><i>Elle replace ses pieds presque en parallèle tout en reculant et le buste se redresse.</i></p>

Tableau 41 : Extrait 1, s'asseoir en tournant, 1^{er} essai

La phrase du scénario comprend deux verbes d'action organisés en une logique : tourner (1) pour s'asseoir (2). Dans le premier essai, la « forme-représentation » qu'Alice retient de la phrase, est une combinaison : s'asseoir (1) en tournant (2). Alice, buste penché vers l'horizontale à l'avant des appuis-pieds, comme pour s'asseoir (1) dans la bulle, est déséquilibrée en avant (photo 2 ci-contre). Puis, elle parvient à rééquilibrer son poids de corps vers l'arrière, dos à l'horizontale,

pour ne pas tomber en avant (recul du bassin à l'arrière des appuis-pieds, photo 3 ci-contre). En même temps, s'esquisse l'action de rotation (2). Emportée par la légère impulsion du bras gauche vers la gauche, les pieds en appuis au sol se croisent. De plus, ses pieds restent au même endroit, ce qui limite la rotation des jambes, et par conséquent le tour lui-même.

Puis, Alice en réalise un 5^e. L'extrait 2 (Tableau 42) montre le changement de stratégie pour tourner.

		
<p><i>Le mouvement du corps entier est impliqué dans l'élan de rotation. Alice, en appui sur la jambe gauche, prépare l'élan de rotation par la gauche.</i> (Début d u TdA à 22:33)</p>	<p><i>Elle tourne sur sa jambe gauche fléchie entraînée par le haut du buste dont la torsion initiale à gauche se détend vers la droite, sur elle-même en toupie. La jambe droite se plie, le pied décollé du sol, les bras tendus.</i></p>	<p><i>Elle descend au sol, genoux pliés, le buste vers l'avant, les mains au sol comme si la bulle se rétrécissait</i></p>

Tableau 42 : Extrait 2, tourner sur soi-même pour s'asseoir, 5^e essai

Dans le 5^e essai, c'est la « forme-représentation » tourner (1) pour s'asseoir (2) qu'Alice réussit à faire. Elle utilise ses bras pour impulser le tour, entraînant ensuite le buste puis la jambe droite, tout en conservant l'axe vertical. Pour finir son tour, c'est la jambe d'appui qui se place en premier, puis le buste et les bras. À la fin du tour, elle descend pour arriver au sol, le buste vers l'avant et les mains posées devant les genoux. Cette nouvelle manière permet à Alice de tourner sur elle-même et de s'accroupir sur la pointe des pieds tout en se stabilisant avec les mains au sol.

▪ **Mouvements dansés ensemble**

Il est demandé ensuite : « vous allez pouvoir créer par groupe quelque chose de danser avec ce que vous avez déjà cherché » (P3, 23:42). Le sous-groupe dans lequel évolue maintenant Alice est composé de Maëlle et Billie. P3 avait constitué en amont et annoncé les groupes d'élèves en classe. Lors de ce temps, Pulis et P3 sont intervenu·e·s seulement pour s'assurer que la consigne est bien comprise.

Le mouvement dansé ensemble du groupe d’Alice, Maëlle, Billie commence à la vingt-septième minute au sol, par un essai : être au sol accroupi, un genou au sol, assis sur le talon, puis se mettre debout et de se déplacer dans l’espace. Puis, Maëlle, leader du groupe, propose un changement dans le déplacement dans l’espace. L’extrait 3 (Tableau 43) montre ce nouveau déplacement : se déplace accroupi en cercle.

		
<p><i>Maëlle (pull rouge et pantalon clair) propose de faire un tour mimé avec son index comme pour montrer le sens de rotation de la bulle. Maëlle, Billie (pull violet, pantalon foncé) sont au sol, un genou au sol. Alice est également en appui sur un genou, pose les mains au sol.</i></p> <p>(Début TdA à 29:30)</p>	<p><i>Alice se redresse, le buste toujours penché vers l’avant, jambes semi-pliées. Maëlle et Billie se déplacent.</i></p>	<p><i>Maëlle et Alice sont debout. Billie se relève. Alice dit quelque chose (inaudible, elle semble avoir mal aux genoux, lorsqu’elle positionne son corps en appui, genoux au sol.) à Maëlle tout en pliant ses genoux.</i></p> <p>(Fin du TdA à 29:40)</p>

Tableau 43 : Extrait 3, se déplacer la bulle pour s’éloigner des autres, 2^e essai

Pendant que Maëlle et Billie se déplacent au sol en position accroupie, Alice est semi-debout, le buste penché vers l’avant comme pour rester proche du sol. La position accroupie, pour se déplacer au sol en appui précisément sur les genoux, semble une difficulté. Alice a besoin de l’appui des mains pour décharger suffisamment le poids de son corps du seul appui des genoux. Puis une fois debout, Alice dit quelque chose à Maëlle. Il n’est pas possible d’entendre ce qui est exprimé par Alice, mais elle plie ses genoux pour montrer l’endroit de sa difficulté (cercle rouge). Ensuite, lors du 3^e essai, Alice parle à Maëlle. Après cet échange, un nouveau changement a lieu dans la composition. L’extrait 4 (Tableau 44) présente ce changement : déplacement debout.



Tableau 44 : Extrait 4, se déplacer la bulle de bout pour s'éloigner des autres, 3^e essai

En s'adressant à Maëlle, Alice montre ses genoux et son doigt qu'elle fait tourner. Elle vient dire à Maëlle que le déplacement au sol est difficile. Dans ce contexte bruyant, Alice utilise les signes corporels pour montrer les endroits qui lui font mal. Puis, Maëlle prend en compte les propos d'Alice et initie le déplacement debout.

- **Avancée de l'exploration des mouvements dansés**

À partir des descriptions de l'extrait 1 à l'extrait 4, le schéma suivant (Figure 92) montre l'avancée de l'exploration des mouvements dansés d'Alice lors de la séance S1.

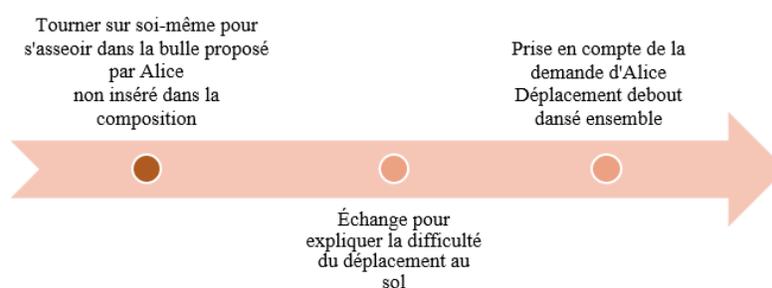


Figure 92 : Schéma de l'exploration des mouvements dansés d'Alice en S1

Au 5^e essai, Alice parvient à réaliser le mouvement dansé de « tourner pour s'asseoir », mais celui n'est pas inséré dans la composition chorégraphique. Puis, Alice exprime sa difficulté de se déplacer accroupi. Sa demande est prise en compte et le déplacement se réalise debout.

Alice exprime sa réussite à la fin de la séance, devant toute la classe.

J'ai essayé de dire des idées, parce que d'habitude j'ai essayé de me surpasser et aussi quand on dansait ça me faisait un peu peur et j'ai réussi à avoir pas peur

Elle évoque ses attitudes, mais non les mouvements dansés qui sont plus difficiles à nommer.

4.3 Analyse de l'activité de James

Nous analysons 4 extraits de l'épisode avec James : le mouvement dansé « tourner sur soi-même pour s'asseoir dans la bulle » réalisé par James (2 extraits) et par le sous-groupe de James, Lila, Gustave, Laurie (2 extraits).

▪ Choix du mouvement préféré

À la dix-neuvième minute, Pulis vient discuter avec James pour assurer qu'il a bien compris la consigne. Puis, James observe les élèves autour de lui et choisit tout d'abord le mouvement dansé, tourner sur lui-même pour s'asseoir dans la bulle. L'extrait 1 (Tableau 45) montre la manière dont James réalise ce mouvement dansé.

				
<i>James tourne vers la gauche en déplaçant ses pieds l'un après l'autre.</i> (TdA à 19 :45)			<i>Aux trois quarts du tour, il descend en posant le genou gauche au sol</i>	<i>Il s'assoit avec le genou gauche plié vers le haut, pied posé à plat au sol, jambe et pied retournés latéralement, vers l'extérieur.</i>

Tableau 45 : Extrait 1, tourner pour s'asseoir

La forme-représentation, que James retient de la phrase, est une combinaison : tourner (1) pour s'asseoir (2). James marche autour d'un axe vertical extérieur, tout en conservant l'axe tête/buste/jambes avec des pas très rapprochés (1). Puis, il pose un genou au sol, pour descendre lui permettant ainsi de garder l'axe vertical. Enfin, il s'assoit en posant ses mains en arrière pour diminuer le déséquilibre du buste vers l'arrière.

Quelques minutes après, James crée un mouvement dansé de la tête qui est présenté dans l'extrait 2 (Tableau 46).



James bascule sa tête vers l'arrière droit. Puis il bascule sa tête vers l'avant avec une impulsion et comme si elle était devenue très lourde. Il plie les genoux et s'assoit, prend appui sur sa main droite. (TdA à 22 :22)

Tableau 46 : Extrait 2, bascule de la tête

James crée seul ce mouvement de tête : un trajet de tête hors axe vertical avec comme un effet de rebond lors de l'impulsion en basculant la tête vers l'avant. Cela peut être une autre façon de coordonner les actions « tourner pour s'asseoir » avec l'amorce d'une rotation de la tête.

▪ **Mouvements dansés ensemble**

Le sous-groupe dans lequel évolue maintenant James est composé de Lila, Laurie et Gustave. Lila et Gustave sont les leaders du groupe. Tous les deux proposent plusieurs mouvements assez rapidement. James est observateur de ce qui se passe et il n'est pas sollicité par le groupe. Alors, P3 intervient pour que Lila explique à James un mouvement de croisement de jambes. Une fois que James a compris, Lila montre aussitôt le mouvement du tour sur soi-même pour s'asseoir. L'extrait 3 (Tableau 47) décrit la manière dont James enchaîne les trois actions : croiser- tourner- s'asseoir.



Lila (pull blanc) saute en croisant ses jambes. **Laurie** (pull noir, en arrière-plan de la photo à gauche) a les jambes écartées au sol. **Gustave** (sweat noir et blanc, à droite de la photo) a les genoux pliés, jambes serrées. **James** (à droite de la photo) a mes jambes croisées au sol.
(Début du TdA à 30 :21)

Lila tourne en décroisant les jambes. **Laurie** saute en croisant ses jambes. **Gustave** saute en écartant les jambes. **James** a les jambes écartées au sol.



Lila est au sol, jambes croisées. **Laurie** et **Gustave** tournent. **James** a les jambes croisées au sol.

Lila, Laurie, Gustave sont assis au sol, jambes croisées. **James** plie les genoux et descend au sol à l'aide de sa main droite.
(Fin du TdA à 30 :21)

Tableau 47 : Extrait 3, croiser les jambes pour tourner et pour s'asseoir, 1er essai

James réalise le mouvement de jeu de jambes comme s'il le décomposait posément : croiser, puis décroiser puis croiser à nouveau. La réalisation de ce mouvement décomposé est plus longue que celle de Lila, Laurie et Gustave. La conséquence de ce temps allongé est que James se retrouve en décalage pour l'arrivée au sol. Alors il descend directement en pliant les genoux (flèche verte) et en prenant appui sur ses mains (cercle vert), sans tourner afin de rejoindre le groupe assis au

sol. Puis P3 rejoint le groupe et se place à côté de James. L'extrait 4 (Tableau 48) montre P3 en train de faire le mouvement dansé croiser-tourner-s'asseoir avec James.

				
<i>James et P3 (en jean's) ont les jambes croisées au sol. (TdA à 32 :33)</i>	<i>P3 tourne en décroisant ses jambes, tout en gardant l'emplacement des pieds.</i>	<i>P3 descend au sol en pliant les genoux, pieds joints. James commence son tour.</i>	<i>P3 est au sol, en appui sur des mains. James termine son tour et commence à descendre au sol.</i>	<i>P3 est assis au sol. James est assis au sol, tous deux genoux pliés, buste légèrement en arrière, les bras derrière le dos.</i>

Tableau 48 : Extrait 4, croiser les jambes pour tourner et pour s'asseoir, 2^e essai

Pendant P3 tourne sur lui-même en décroisant les jambes, James parvient à tourner comme si la présence du professeur le soutenait. Le fait de partager le mouvement dansé ensemble, professeur et élève, sans parler, produit un effet soutenant pour le mouvement de James. Il peut alors réaliser les similaires mouvements que ceux de son groupe.

▪ Avancée de l'exploration des mouvements dansés

À partir des descriptions de l'extrait 1 à l'extrait 4, le schéma suivant (Figure 93) montre l'avancée de l'exploration des mouvements dansés de James lors de la séance S1.

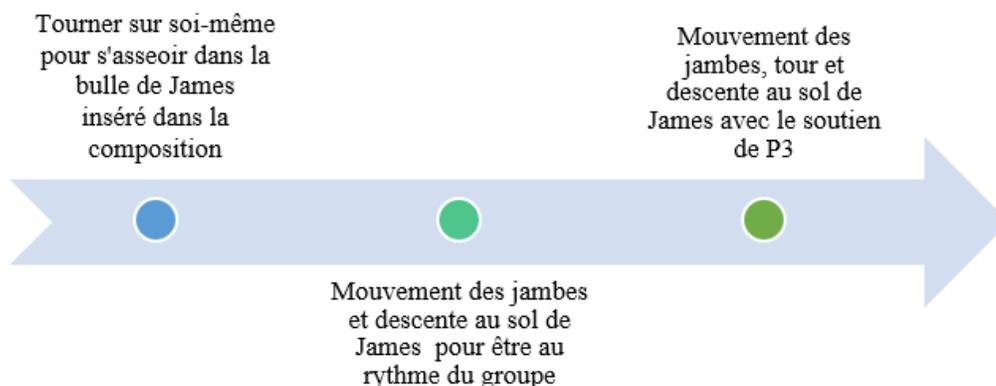


Figure 93 : Schéma de l'avancée de l'exploration des mouvements dansés de James en S1

Lors de ses essais individuels, James parvient à réaliser le mouvement dansé « tourner pour s’asseoir » de deux manières. Puis il parvient à reproduire le mouvement dansé de jambes « croiser/décroiser » et à descendre directement au sol pour rester dans le rythme du groupe. Ensuite, en réalisant le mouvement de « tourner pour s’asseoir » avec le professeur, il réussit à enchaîner le mouvement en coordonnant les actions « croiser, tourner, s’asseoir ».

4.4 Analyse de l’activité de Nalee

Nous analysons 4 extraits de l’épisode avec Nalee : le mouvement dansé « lancer cette balle loin devant vous » réalisé par Nalee (2 extraits) et par le sous-groupe de Nalee, Maud, Julie (2 extraits).

- **Choix du mouvement préféré**

À la dix-neuvième minute, Pulis vient soutenir Nalee pour qu’elle puisse choisir un mouvement. Elle lui propose « pousser la bulle avec le dos » présenté dans l’extrait 1 (Tableau. 49)

	
<p><i>Pulis et Nalee courbent leur dos, le bras le long du buste, légèrement vers l’avant du buste comme si elle voulait déplacer la bulle vers l’arrière.</i> (TdA à 19 :19)</p>	<p><i>Nalee cambre son dos, les bras le long du buste, monte les épaules comme si elle poussait la bulle vers l’avant</i> (TdA à 19:42)</p>

Tableau 49 : Extrait 1, pousser la bulle avec son dos

Pulis initie le mouvement dansé, pousser avec le dos, que Nalee réalise en même temps. Elle continue seule en avançant le ventre comme pour pousser la bulle vers l’avant. Puis, Nalee change de mouvement dansé et choisit « lancer la balle loin devant vous ». L’extrait 2 (Tableau 50) montre la manière dont le mouvement s’est construit. La description de l’action de Nalee (premier plan de la photo) se fera en simultané avec celle d’une autre élève (arrière-plan de la photo, à gauche)

		
<p><i>Nalee écarte son bras droit latéralement, les doigts de la main écartés comme si elle attrapait une balle doucement.</i></p> <p><i>Une élève (t-shirt rose) a les mains creuses jointes comme si elle tenait une balle dans ses mains.</i> (Début du TdA à 19 :58)</p>	<p><i>Nalee baisse le bras droit le long du buste tout en levant le bras gauche comme si elle ramenait la balle devant elle.</i></p>	<p><i>Nalee joint ses mains (non visible à la caméra) comme si elle rétrécissait la balle.</i></p>
		
<p><i>Nalee lève le bras, coude plié au niveau des épaules, poing serré comme si elle tenait la bulle dans la main.</i></p> <p><i>L'élève (t-shirt rose) tend son bras comme pour se préparer à lancer la balle.</i></p>	<p><i>Nalee tend le bras vers le haut.</i></p> <p><i>L'élève (t-shirt rose) baisse son bras vers l'avant comme pour lancer la balle.</i></p>	<p><i>Nalee baisse son bras tendu vers l'avant, le haut du buste vers la gauche, les doigts de la main écartés comme pour lancer au loin la balle.</i></p> <p><i>L'élève (t-shirt rose) fait un quart de tour, son bras plié au niveau des épaules comme si elle avait lancé loin.</i></p>

Tableau 50 : Extrait 2, lancer la balle au loin

Dans le champ de vision de Nalee, une élève (avec un T-shirt rose) réalise le même geste quelques secondes avant. Nous supposons que Nalee s'inspire de ce qui l'entoure pour réaliser seule un mouvement dansé. De plus, elle donne à son mouvement dansé une certaine force avec le bras qui se baisse entraînant une torsion du haut du buste comme pour lancer le plus loin possible. L'imitation fait partie de l'apprentissage de groupe. Nalee apporte à la réalisation « plus » (la force) qui dépasse la simple copie.

- **Mouvements dansés ensemble**

Le sous-groupe dans lequel évolue maintenant Nalee est composé de Maud et Julie. À la trentième minute, Pulis est intervenue pour s'assurer que la consigne est bien comprise. Avant le travail de groupe commence la composition ensemble, chaque élève refait son mouvement choisi que l'extrait 3 (Tableau 51) présente.



Tableau 51 : Extrait 3, lancer la balle vers le ciel

Nalee reprend le mouvement dansé « lancer » en modifiant la direction du bras qui se déplace du bas vers le haut comme pour lancer la balle vers le ciel. Elle suit son mouvement du regard. Maud et Julie ont également choisi « lancer la balle au loin » devant soi.

À la 38^e minute, le groupe a échangé sur ce qui est mis dans la composition. Puis, Maud, Julie et Nalee ont inséré le mouvement « lancer la balle au loin ». Elles réalisent trois fois la composition ensemble. L'extrait 4 (Tableau 52) montre le groupe au travail lors du passage du mouvement dansé « lancer ».



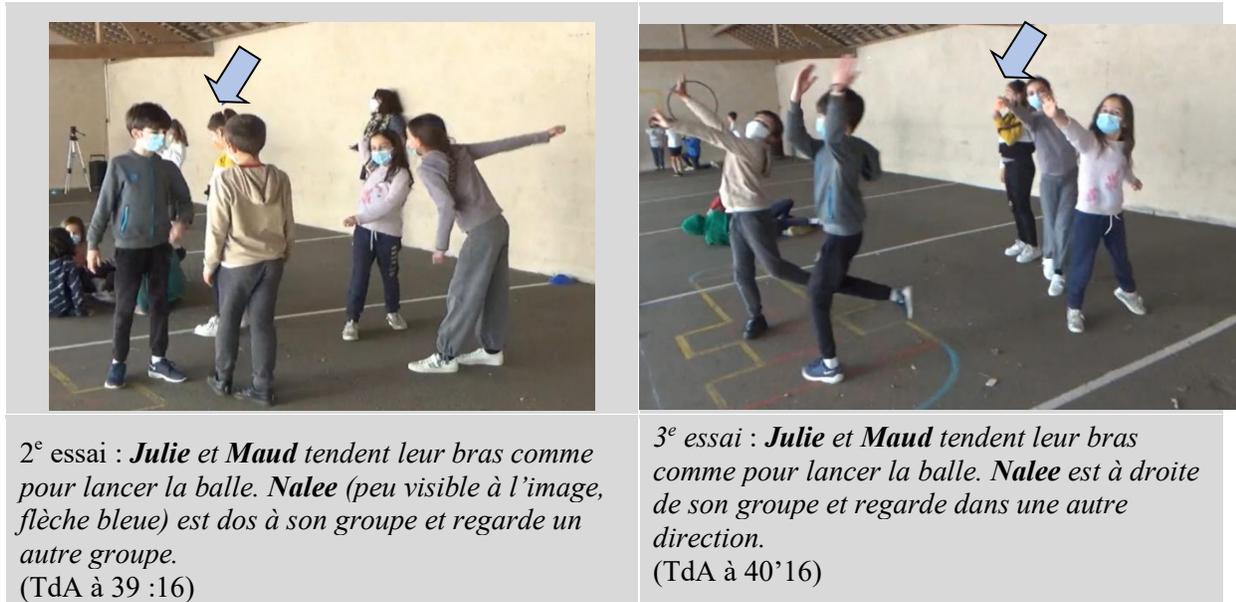


Tableau 52 : Extrait 4, trois essais de « lancer la balle au loin »

Maud sollicite Nalee pour faire les mouvements dansés ensemble. Mais Nalee se place à côté de Maud et Julie sans leur prêter attention et regardant dans une autre direction.

▪ **Avancée de l'exploration des mouvements dansés**

À partir des descriptions de l'extrait 1 à l'extrait 4, le schéma suivant (Figure 94) montre l'avancée de l'exploration des mouvements dansés de Nalee lors de la séance S1.

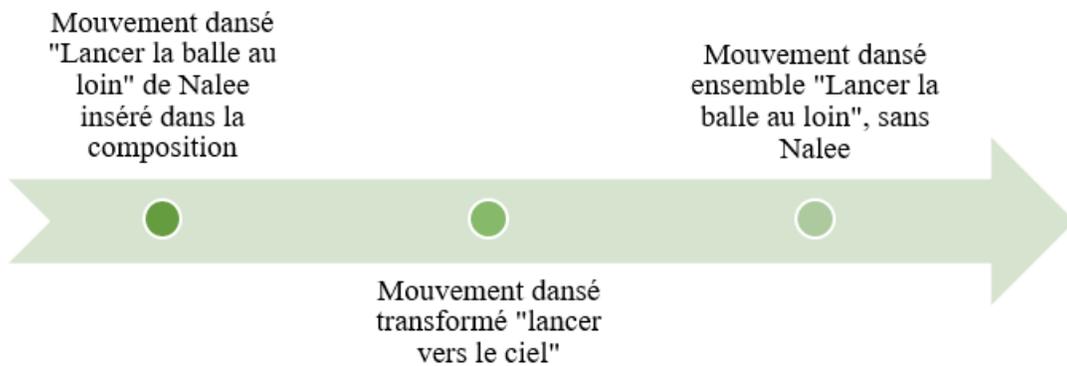


Figure 94 : Schéma de l'avancée de l'exploration des mouvements dansés de Nalee en S1

Nalee s'inspire du mouvement « lancer la balle au loin » d'une autre pour le réaliser à sa manière. Puis le mouvement évolue « lancer la balle vers le ciel ». Puis Nalee se place à côté et observe ce que produit le reste du groupe classe.

4.5 Synthèse de l'activité d'Alice, James, Nalee en S1 et du dialogue d'ingénierie IC19

Nous synthétisons l'avancée de ces élèves au prisme de la dialectique milieu/contrat didactique afin de décrire ce qui se joue au sein de l'action conjointe entre pairs, entre élèves et professeure. Puis, nous établissons un lien entre l'avancée des apprentissages des élèves et l'avancée du collectif dans le dialogue ingénierique.

▪ Avancée d'Alice, James et Nalee au sein de l'action conjointe

Lors des mouvements dansés ensemble, le déjà-là des élèves Alice, James et Nalee correspond à la manière dont ils et elles réalisent leur propre mouvement dansé : Alice s'équilibre par le haut du corps pour ne pas chuter au sol ; James réalise son mouvement par des actions successives, étape par étape ; Nalee est à côté du groupe, mais dans l'espace défini à ce dernier. Le milieu-mouvement se spécifie dans le milieu-soi du mouvement. Le milieu-problème devient la forme du mouvement dansé commun, la morphocinèse, du mouvement dansé ensemble. Pour Alice, il s'agit : de descendre et se déplacer au sol pour Alice ; de tourner pour descendre au sol pour James ; de coordonner sa propre action de lancer avec celle des autres partenaires pour Nalee.

Mais la résolution du problème ne peut pas se faire par la répétition et les essais des mouvements dansés ensemble, contrairement à ce que nous avons décrit dans les chapitres précédents. En effet, le déjà-là de chacun·e est éloigné de ce qui est attendu, ici faire des mouvements dansés ensemble. Cet éloignement peut être vu comme un obstacle pour danser ensemble. Cependant, la résolution du problème avance avec le travail en sous-groupe, donnant aux élèves une puissance d'agir. Regardons, pour chacun, les transactions didactiques qui apparaissent dans le milieu-problème afin que les élèves puissent composer des mouvements dansés ensemble.

- Pour Alice, le déplacement au sol au sein du groupe est réalisé debout avec le buste penché vers le sol, pour garder la proximité avec ses pairs. Il y a comme un obstacle moteur à effectuer l'action de se déplacer accroupie. Face à cet obstacle, Alice s'adresse à Maëlle pour lui exprimer le problème, et ce, à deux reprises. Maëlle est meneuse dans la construction de la composition. Toutefois, elle est à l'écoute, comprend et prend en compte ce que dit Alice. Elle prend en considération le problème d'Alice, ce qui est essentiel pour que la composition puisse être réalisée ensemble. Alice est soutenue par ses pairs. La composition est ainsi modifiée par un déplacement debout, ce qui résout le milieu-problème rencontré par Alice.

- Pour James, le mouvement dansé « croiser, tourner, s'asseoir » est réalisé par des actions motrices successives, entraînant un décalage dans le mouvement dansé ensemble. Il est à noter qu'un tel mouvement est complexe. Il y a un obstacle à l'intégration du mouvement au sens de Billeter (2016), dans le temps qui est imparti à la composition. Rappelons que le paradigme d'intégration est l'apprentissage progressif, pour passer d'un geste simple comme « tenir l'archet d'un violon, et en produire des sons » à un geste complexe comme « produire une mélodie ». Face à cet obstacle, James prend appui sur le mouvement d'autrui et réajuste son mouvement en enlevant ce qui lui pose problème afin de rester dans la temporalité du groupe. Son nouveau mouvement devient « croiser, décroiser, s'asseoir ». Lorsque P3 vient dans le groupe pour partager le mouvement dansé, James parvient à enchaîner des actions du mouvement dansé « croiser, tourner, s'asseoir ». Par une réalisation en même temps et sa proximité, le professeur apporte un soutien à James dans son mouvement, comme s'il y avait une résonance corporelle. Dans ces deux moments, la résolution du problème se fait par le mouvement d'autrui dans la composition.

- Pour Nalee, le mouvement dansé « lancer au loin » est choisi et réalisé seule. La qualité de son mouvement dansé est perceptible par la fluidité et l'intention qu'elle lui donne. Nalee s'est inspirée d'une élève à distance d'elle. Puis, Nalee s'est approprié ce mouvement en le répétant plusieurs fois. Mais cette capacité d'agir personnelle devient un obstacle dès qu'il s'agit de le partager avec autrui. Cependant, elle reste à proximité du groupe, dans l'espace attribué pour composer ensemble. De plus, le mouvement dansé choisi par Nalee est aussi un mouvement choisi par le sous-groupe. Néanmoins, le problème de composer ensemble n'est pas résolu pour Nalee lors de cette première séance.

Comme tout apprentissage, un temps est nécessaire. Nous verrons dans le chapitre suivant comment l'avancée des apprentissages se poursuit pour ces trois élèves.

▪ **Avancée du collectif dans le dialogue d'ingénierie**

Le collectif a amélioré le scénario « voyage dans la bulle » en y ajoutant des formes-représentation, une mise en voix et un univers sonore pour permettre l'exploration des mouvements dansés. Ce support commun partagé est expérimenté par tous les élèves. Les élèves savent ainsi de quoi ils parlent. Les avancées d'Alice, de James et de Nalee s'inscrivent dans le processus de création, issu de ce travail du collectif d'ingénierie. Il et elles explorent des mouvements dansés lors du moment préféré du scénario et lors des mouvements dansés

ensemble. Ces mouvements dansés créés tendent à se décontextualiser du scénario pour former de nouvelles formes-représentations qui toutes sont différentes, référant néanmoins à un même *voir-comme* du scénario, telle que croiser et décroiser les jambes pour tourner et descendre au sol, comme une spirale ou faire un tour en se déplaçant accroupi dans une bulle.

L'enquête menée collectivement sur le scénario de la bulle permet de construire une situation dont on peut entrevoir les prémices d'une adidacticité (partie 8.3.5). Le dialogue d'ingénierie tente de construire un « milieu-scénario ». Les phrases du scénario sont des « milieux-problèmes » : les formes-représentations de ces phrases (choisie par l'élève) doivent devenir des mouvements dansés dont les formes, la morphocinèse, et l'intention, la sémiocinèse seraient investies pour elles-mêmes. Puis, la stratégie gagnante est fondée sur le savoir en jeu : un mouvement serait reconnu comme un mouvement-dansé-partie, car il pourrait insérer être dans une composition-tout.

Nous tentons de reformuler ces critères avec l'activité d'Alice, de James et de Nalee. Tous les trois tentent de résoudre le milieu-problème d'une phrase. Ce milieu peut être rétroactif pour lui et elles, ce qui leur permet d'avoir des stratégies pour créer des mouvements dansés. La rétroaction du « milieu-scénario » consisterait à ce que l'élève mette en relation les formes-représentations des actions à réaliser avec le milieu-soi du mouvement dansé (indices biomécaniques, indices de la sémiologie gestuelle, des indices sensoriels). Pour Alice, les formes-représentations « vous vous tournez sur vous-même comme une spirale pour vous asseoir dans cette bulle » en individuel et « faire un tour en se déplaçant accroupi, dans une bulle » en sous-groupe impliquent une enquête sur le milieu-soi du mouvement ; par l'axe de gravité pour trouver l'équilibre et une sémiologie du tour dans la bulle. Il en est de même pour James et Nalee qui enquêtent sur le milieu-soi de leur mouvement par ses différents essais.

Puis, à un moment donné, l'enquête est soutenue par l'attention conjointe d'un pair ou du et de la professeur.e. Les formes des mouvements sont alors travaillées ensemble dans un milieu transactionnel. Lors de la composition chorégraphique, les mouvements d'Alice et James ne sont pas insérés, pour des raisons plutôt liées au fonctionnement du sous-groupe. Cependant, James et Alice sont confrontés à de nouveaux mouvements dansés, respectivement, faire un tour en se déplaçant au sol et croiser, décroiser, tourner et descendre au sol. Ils doivent les reproduire pour composer ensemble. Il s'agit d'enquêter sur un nouveau milieu-soi du mouvement. À un moment donné, tous les deux se rendent capables de reconnaître s'il est possible ou non pour eux de reproduire le mouvement. C'est alors qu'Alice exprime sa difficulté de réaliser le mouvement

proposé par Maëlle. De son côté, James modifie son mouvement en supprimant le tour pour arriver au sol presque en même temps que les autres.

5. Synthèse du chapitre 8

La troisième année de recherche reprend dans un contexte sanitaire difficile, en raison du Covid 19. Le collectif reprend le travail d'ingénierie avec la rencontre avec une danseuse-chorégraphe. Puis pour redynamiser le collectif, des documents de synthèse des deux années précédentes et différents supports sont présentés aux membres. Le travail collectif s'engage autour de la comparaison de consignes longues et les scénarios de microconsignes. C'est alors que le dispositif de danse s'amorce avec l'utilisation d'un scénario. Trois questions émergent : (Q1) comment faire les microconsignes des scénarios ? (Q2) Comment faire pour choisir des mouvements dansés pour la composition chorégraphique ? (Q3) Comment faire pour amener les élèves d'un sous-groupe à composer ensemble ? Il en découle trois hypothèses de travail. Nous résumons nos analyses en commençant par la rencontre avec la danseuse-chorégraphe, puis par l'activité ingénierie, suivi de l'activité didactique en classe avec les élèves Alice, James, Nalee soutenu·e·s par l'Ulis.

1) La rencontre avec la danseuse-chorégraphe

La rencontre avec une danseuse-praticienne de la danse permet d'échanger « sur » la pratique du danseur-chorégraphe pour en comprendre les ressorts. Il s'agit d'une ouverture épistémique pour le collectif, élargissant ainsi ses connaissances sur la danse pour résoudre les problèmes soulevés en réunions collectives. Par le dialogue d'ingénierie, une parenté épistémique entre l'art de faire de la danseuse-chorégraphe et l'activité didactique des professeur·e·s peut se faire. Le collectif identifie des similitudes épistémiques avec l'effervescence en création et les compositions sous forme de microspectacles. En effet, dans le processus de création, la tension réside entre l'agitation d'une classe où « ça déborde », qu'il faut contenir et « ça bouillonne » qui est nécessaire pour le mouvement dansé en devenir. Puis vient la pratique de « l'entonnoir » pour imaginer le resserrement des mouvements qui constitueront les microformules de spectacles. Quant au mouvement dansé en lui-même, la danseuse évoque l'idée de « touiller » le café pour illustrer la relation entre le geste simple et l'attention qui lui est portée. C'est comme la « caméra dans la tête » qui regarde le trajet d'un geste, invisible de l'extérieur, mais perceptible de l'intérieur. De

plus, se saisir les détails infimes, accepter le « pas grand-chose » est essentiel pour commencer et poursuivre ensuite en prenant le temps d'agrandir le mouvement dansé.

2) L'activité ingénierique

Dans le dialogue d'ingénierie, le collectif améliore le scénario initial du « voyage dans la bulle » (créé par Pulis, l'année précédente) en y ajoutant des formes-représentations, une mise en voix et un univers sonore. Ce scénario a pour visée de permettre à tous les élèves dont Alice, James et Nalee, d'explorer des mouvements dansés.

Grâce au dialogue d'ingénierie, aux variations et aux différences de vue, le collectif, est en train de construire un milieu-scénario dont on peut entrevoir les prémices de son adidacticité. En effet, les professeur·e·s ne disent rien du savoir en jeu, c'est-à-dire du mouvement dansé à créer à partir des phrases du scénario. L'élève construit ses stratégies épistémiques (sur le savoir en jeu) qui sont validées ou invalidées par la rétroaction du milieu didactique : la réponse du milieu-scénario serait la mise en relation de la variété des formes-représentations des actions à réaliser avec le milieu-soi du mouvement dansé (indices biomécaniques, indices de la sémiologie gestuelle, indices sensoriels.). La stratégie gagnante est fondée sur le savoir en jeu : un mouvement serait reconnu comme un mouvement-dansé-partie car il pourrait être inséré dans une composition-tout.

Ajoutons aussi que la diffusion de l'enregistrement aux élèves modifie la posture des professeur·e·s et les place en tant qu'observateur·rice·s. Ce savoir observer *in situ* renvoie à la pratique de la danseuse qui se saisit des « pas grand-chose », des « germes » pour amener les élèves au mouvement dansé. Toutefois, ce travail d'observation a commencé en réunion d'ingénierie par la description de mouvements dansés filmés.

3) L'activité didactique en classe

Alice, James, Nalee disposent d'un déjà-là pour créer leur mouvement dansé au sein de son sous-groupe. L'éloignement entre le déjà-là et le milieu-problème du mouvement est important, et l'enquête sur le milieu-soi ne parvient pas à le résoudre. Alice doit se déplacer accroupie, ce qui devient un obstacle moteur. Elle exprime ses difficultés à Maëlle qui prend en compte les difficultés d'Alice. Cette attention à autrui permet d'ajuster la composition en adoptant un déplacement debout, résolvant ainsi le problème d'Alice. Quant à James, il fait face à la complexité du mouvement dansé « croiser, tourner, s'asseoir », entraînant un décalage dans le

mouvement dansé ensemble. James modifie le mouvement qui devient « croiser, décroiser, s'asseoir ». Puis James réalise le mouvement complet avec le soutien de professeur P3 qui le réalise dans le même temps. De son côté, Nalee entre dans un jeu d'imitation du mouvement d'un élève « lancer au loin » (devant soi) qu'elle le transforme pour devenir « lancer dans le ciel ». Toutefois, pendant que les élèves de son groupe composent les mouvements dansés ensemble à proximité, Nalee regarde les autres élèves de la classe.

Chapitre 9 - Poursuite du dispositif

« Le cube »

L'objet de ce chapitre est de décrire la continuité du dispositif « Le cube » dans une dynamique collective de l'ingénierie coopérative maintenant bien établie. Il s'agit de comprendre de quelle manière les élèves soutenu·e·s par un dispositif Ulis parviennent à créer et à interpréter des mouvements dansés au sein d'un groupe chorégraphique. À cette étape du cheminement du collectif, la construction du dispositif est investie par les différents membres. Les professeur·e·s doivent s'accorder pour la suite des séances, et des choix didactiques doivent être faits. Cependant, ce nouveau dispositif commence à transformer les habitudes des professeurs et de nouveaux supports didactiques sont inventés.

Pour commencer ce chapitre, nous décrivons le cadre d'analyse de la suite du dispositif « Le cube ». Puis, nous expliquons la création de nouveaux mouvements dansés des élèves à partir d'un nouveau scénario. Ensuite, nous développons la construction des compositions dansées ensemble à partir d'un répertoire-photos. Nous poursuivons avec l'amélioration des compositions dansées par la mise en œuvre de cartes-contraintes. Nous terminons par la synthèse de ce chapitre.

1. Cadre d'analyse de la poursuite du dispositif « Le cube »

Nous rappelons la vue globale de cette année de recherche. Ensuite, nous isolons les éléments significatifs des réunions collectives, suivis de ceux des séances sélectionnées pour notre analyse.

1.1 Rappel de la vue générale

Les réunions IC16, IC17, IC18, IC19 ont permis l'amorce du dispositif « Le cube », développé tout au long du chapitre 8. Les réunions IC20, IC21, IC22 concernent la préparation collective des trois dernières séances communes à tous les professeur·e·s. La séance S1 s'est élaborée autour du scénario « voyage avec la bulle » (chapitre 8). Les séances S2, S3, S4 sont maintenant à construire. La dernière réunion IC23 est un bilan du travail effectué sur ces trois ans. Le schéma (Figure 95) montre le déroulé temporel de la première année (2021) de la recherche.

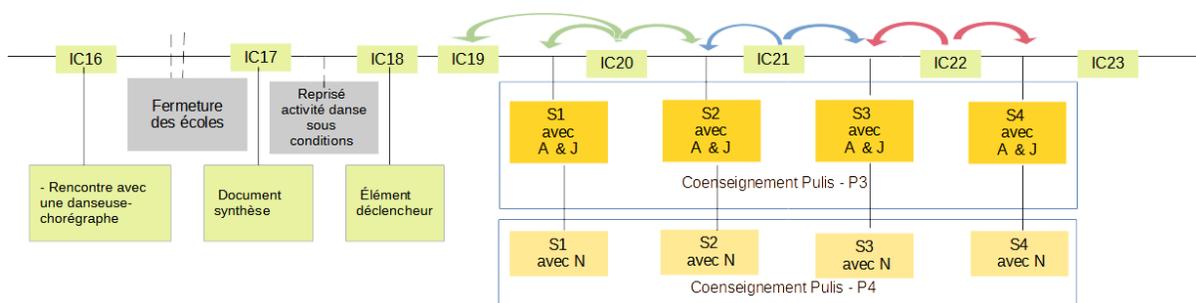


Figure 95 : Schéma, déroulé temporel, année 2 – 2021

Les réunions durent une heure et les séances, 50 minutes. Toutes les séances sont menées en coenseignement pour les classes de P3, scolarisant Alice(A) et James (J) et de P4, avec Nalee (N)

1.2 Éléments significatifs des réunions sélectionnées

Les analyses sont issues des réunions de IC20 à IC23. Les éléments significatifs retenus ci-dessous portent sur les moments où les choix didactiques s'éclaircissent pour le collectif. Le dispositif se construit au fil des réunions. Le tableau 53 présente ces éléments significatifs, soit du dialogue ingénierique relevant du dispositif didactique, soit de l'observation-interprétation de l'activité des élèves.

Date Intitulé Lieu	Durée	Présence	Visée des actions	Éléments significatifs des réunions
18/05/21 IC20 Hall CM1	1h	P1 P2 P3 P4 Pulis C	Proposer un nouveau scénario	Observation-interprétation de l'activité des élèves <i>in situ</i> - Évaluer les effets de l'écoute du 1 ^{er} scénario « voyage dans la bulle » - Constater l'effet positif pour Alice, James, Nalee en l'absence des professeur·e·s Dialogue ingénierique relevant du dispositif didactique - Constater l'effet positif du 1 ^{er} scénario enregistré pour les professeur·e·s - la place des élèves soutenus par l'Ulis - Proposer un nouveau scénario : « Promenade avec le cube » avec l'introduction de déplacement dans l'espace environnant
01/06/21 IC21 Hall CM1	1h	P1 P2 P3 P4 Pulis C	Pérenniser des mouvements dansés par les élèves pour les compositions chorégraphiques	Observation-interprétation de l'activité des élèves <i>in situ</i> - Constater l'effet positif sur l'attitude des élèves - Constater l'effet positif sur les mouvements dansés Dialogue ingénierique relevant du dispositif didactique - Constater l'effet positif du 2 ^e scénario enregistré - Créer un répertoire-photos à partir du choix des élèves pour décontextualiser les mouvements dansés créés
08/06/21 IC22 Hall	1h	P1 P2 P3	Améliorer des compositions chorégraphiques	Observation-interprétation de l'activité des élèves <i>in situ</i> - Constater les effets positifs du 2 ^e scénario sur les élèves soutenus par l'Ulis

CM1		P4 Pulis C		- Prendre le répertoire-photos comme aide pour Alice, James, Nalee - Constaté l'organisation spatiale dans les compositions Dialogue ingénierique relevant du dispositif didactique - Créer des cartes à danser à partir de la mise en symbole des compositions avec les composantes de temps et d'espace
15/06/21 IC23 Hall CM1	1h	P1 P2 P3 P4 Pulis C	Dresser un bilan - cartes à danser - trois années de recherche - coenseignement	Observation-interprétation de l'activité des élèves <i>in situ</i> - Constaté les effets positifs des cartes à jouer sur danseur·se et spectateur·trice·s Dialogue ingénierique relevant du dispositif didactique - Satisfaction d'en être arrivé à ce stade au bout de 4 séances - Satisfaction du travail collectif en IC et en coenseignement

Tableau 53 : Éléments significatifs des réunions en IC

L'appui de ces éléments significatifs permet de montrer de quelle manière se poursuit la construction du dispositif du cube.

1.3 Éléments significatifs des séances sélectionnées

Les analyses de ce chapitre sont issues des séances de S2 à S4. Le tableau 54 présente la visée didactique et les éléments significatifs, toujours sur le travail chorégraphique de Alice, James et Nalee dans leur sous-groupe respectif.

Date Séance Lieu	Durée	Visée didactique	Éléments choisis <i>a posteriori</i>
31/05/2021 01/06/2021 S2 Préau	50'	Créer une composition collective	<u>Sous-groupes respectifs d'Alice, de James et de Nalee</u> - Explorer les mouvements à partir du scénario « promenade avec le cube » - Choisir son moment préféré - Créer une composition avec les mouvements dansés choisis
Classe CM1 choix des mouvements le jeudi 3 juin par les sous-groupes avec Pulis Classe CM2 choix des mouvements le vendredi 4 juin par les sous-groupes avec P3			
07/06/2021 08/06/2021 S3 Préau	50'	Créer une composition collective	<u>Sous-groupes respectifs d'Alice, de James et de Nalee</u> - S'approprier des mouvements choisis - Composer chorégraphiquement à deux élèves - Composer chorégraphiquement à quatre élèves
14/06/2021 15/06/2021 S4 Préau	50'	Améliorer les compositions chorégraphiques	<u>Sous-groupes respectifs d'Alice, de James et de Nalee</u> - Ajouter les contraintes des « cartes à danser » - Présenter la composition aux spectateurs - Identifier les ajouts des cartes à danser dans les compositions par les spectateurs

Tableau 54 : Visée didactique et les éléments significatifs en séance de S2 à S4

Les éléments significatifs donnent à voir le travail d’Alice, de James et de Nalee au sein de leur sous-groupe chorégraphique respectif dans la suite de la mise en œuvre du dispositif.

2. Création de nouveaux mouvements dansés

Au regard de la satisfaction des professeur·e·s vis-à-vis du scénario diffusé, le collectif décide de poursuivre avec un deuxième scénario tout en conservant la même structure que S1. Nous décrivons les constats des professeur·e·s au début de ce dispositif. Il en découle l’hypothèse de travail reposant sur le scénario « promenade avec le cube » et sur son amélioration. Puis nous présentons la contextualisation de la mise en œuvre du scénario « promenade avec le cube ». Nous analysons ensuite l’activité des trois élèves soutenu·e·s par l’Ulis au sein de leur sous-groupe respectif. Pour finir, une synthèse est proposée en appui aux notions de la TACD.

2.1 Constat-hypothèse de travail

Le collectif s’est retrouvé lors de l’IC20 et fait émerger deux constats, d’où découle la reprise de l’hypothèse de travail H1 : le nouveau scénario diffusé permettrait aux élèves d’accroître leur bagage exploratoire de mouvements dansés et favoriserait leur déplacement dans l’espace environnant.

▪ Constats

Deux constats sont faits : a) la satisfaction des professeur·e·s, b) l’effet positif sur des élèves soutenu·e·s par l’Ulis.

a) la satisfaction des professeur·e·s

La première séance du dispositif, les professeur·e·s sont unanimes sur les effets du scénario enregistré. Ils et elles expriment de leur satisfaction sur les mouvements dansés des élèves.

01:32	P2	Sur l’enregistrement, j’ai trouvé ça vraiment intéressant dans le sens où j’avais l’impression de plus d’écoute et d’attention. J’avais dit le même scénario avec la même musique derrière, je ne suis pas sûr que j’aurais eu obtenu la même qualité d’écoute. [...] Que ce ne soit pas leur enseignant qui le dise, ça a suscité une attention décuplée. J’ai l’impression et du coup un confort d’observation (pour moi).
03:48	Pulis	Après le scénario, j’ai trouvé qu’il n’amenait pas énormément de déplacements
05:26	P1	Quand ils ont fait tous ensemble, sans la voix (dans l’enregistrement), ils ont tous dansé la même chose, on avait l’impression qu’ils avaient tous appris la même. C’était incroyable, il y avait comme s’ils avaient, en deux secondes, tous [...], ce truc-là (les mouvements de la danse) . Tu aurais juré qu’ils avaient répété [...] donc voilà, c’est juste ce que j’ai fait, c’était bien.

07:10	P4	C'était intéressant , et [...] ça ressemblait à la danse , on n'a toujours pas défini ce que c'était la danse.
07:25	P3	Il y avait quelque chose, et puis [...] dans le dernier truc (composition) il y avait une continuité entre les mouvements .

Il ressort des échanges que l'enregistrement vocal et sonore du scénario a un effet sur les professeur·e·s qui ont observé les élèves ainsi que sur ces derniers qui sont plus attentifs à ce qui est dit (P2, 01:32). De plus, lorsque la musique seule est diffusée, les mouvements sont vus comme faisant-danse (P4, 07:10). Les élèves ont en commun les mouvements, ce qui a créé dans la classe de P1, comme un mini spectacle, « tu aurais juré qu'ils avaient répété » (05:26). P3 constate que la composition créée à la fin de la séance montre une continuité des mouvements dansés. Les années précédentes, le collectif relevait plutôt un effet d'une succession des mouvements. Pulis (03:48) fait néanmoins remarquer que le scénario de la bulle suscite peu aux déplacements des élèves dans l'espace environnant.

b) L'effet positif sur les élèves soutenu·e·s par l'Ulis

Le scénario enregistré a permis aussi de mieux observer les élèves soutenu·e·s par le dispositif Ulis.

24:58	Pulis	Comme Nalee, elle était beaucoup dans l'observation , mais je pense qu'elle a besoin
25:01	P4	Elle a besoin encore.
25:04	Pulis	Avec son corps, c'est difficile pour elle de se montrer , elle est toujours avec son manteau (en classe, qu'elle n'avait pas lors de la séance).
25:16	P3	Il y a un truc qui s'est passé pour James [...], il était figé.
25:27	Pulis	Oui toujours, il est droit.
25:29	P3	Je me suis mis à côté dans ce groupe-là, j'ai commencé (à tourner)/je ne sais pas si c'était un peu un déclencheur, mais il a commencé à être un peu plus dedans et quand je suis reparti, j'ai regardé [...]il a continué un petit peu (à danser).
[...]		
26:42	C	Alice qui a parlé à la fin, qu'elle avait peur de faire des mouvements , mais là elle avait eu moins peur. J'ai trouvé ça bien.
26:50	P3	Elle s'est surpassée
26:52	C	Qu'elle témoigne du stress et de ne pas pouvoir inventer et qu'elle avait réussi à inventer [...]
27:05	P4	Enfin, elle a exprimé peut-être ce que d'autres n'ont pas dit, mais ont ressenti aussi .

Le collectif atteste d'une vision non déficitaire de la personne, et il reconnaît ses singularités. Pour Nalee, Pulis (24:58) explique qu'elle a besoin d'un temps d'observation et que se montrer reste difficile. Pour James, le fait de faire les mouvements dansés avec lui concourt à un effet positif et il a pu poursuivre le travail avec son groupe (P3, 25:29). Pour Alice, sa capacité à

exprimer ce qu'elle ressent est remarquée (C, 26:42). De plus, P4 relève qu'elle exprime ce que d'autres peuvent penser sans le dire (27:05).

Ces constats sur la mise en œuvre du dispositif sont positifs. Le collectif décide de poursuivre dans cette voie.

▪ Hypothèse de travail H1

Le collectif choisit de construire la S2 de la même manière que la S1 et de conserver d'un support enregistré. Il s'agit d'opter pour un nouveau scénario. Les membres ont à leur disposition deux scénarios créés en 2020, celui des formes géométriques (présenté dans la partie 3.1 du chapitre 7) et celui des cubes (non présenté lors du chapitre 7).

35:20	P2	C'est de garder un dispositif similaire dans lequel ils sont investis [...], le principe du scénario enregistré, peut-être un autre plaisait bien, une histoire de cube [...] qui suscitait aussi, autre chose. Quand on disait, déplacement et peut-être qu'au bout d'un moment, en fait on crée un lexique ou des expériences dansées et pourquoi pas après réussir à mixer ces expériences.
35:54	C	D'accord.
35:54	Pulis	Les deux voyages (la bulle et le cube).
35:56	P4	C'est celui-là le cube (en montrant la feuille).
36:06	C	D'accord, changer le scénario pour pouvoir explorer d'autres (mouvements).
36:10	P2	Je sais, c'est le temps qui nous manque.
[...]		
36:36	P4	Moi je le trouvais intéressant justement (scénario du cube).
36:37	Pulis	Qu'ils reprennent justement des mouvements peut-être du 1er (scénario, voyage avec la bulle)
36:39	P2	Oui, carrément
36:42	P4	Je trouve ce qui est intéressant, enfin en même temps, tu parlais du cube, je trouve qu'il va amener autre chose aussi [...]
36:53	P3	Il est déjà fait le cube (le scénario est écrit)
37:08	P2	Les cubes tombent, il faut les éviter. Vous regardez autour, vous tournez autour, tu tournes autour, tu rentres dedans, tu ressorts, tu vois, il y a d'autres trucs que dans (le scénario de la bulle)

P2 apprécie le scénario du cube, car il suggère autre « chose » (35:20). Pour appuyer son choix, il lit des extraits du scénario du cube comme « les cubes tombent, il faut les éviter » (37:08). P4 partage l'avis de P2 (36:36). Comme le précise P3 (36:53), le scénario est déjà écrit et comme le temps est court, la conception d'un nouveau scénario n'est pas possible. Puis, pour donner suite au constat du peu de déplacement dans l'espace environnant dans le scénario de la bulle, le scénario du cube incite les élèves à davantage se déplacer « éviter » « tourner » « entrer »,

« ressortir » (P2 ,37:08). Pour rappel, en deuxième année, l'objectif que s'était fixé le collectif était d'amener davantage de déplacements lors des mouvements dansés ensemble.

À un moment donné, P2 évoque aussi la création d'un lexique (35:20) et Pulis émet l'idée que les élèves peuvent reprendre des mouvements dansés de la bulle (36:37). Ces deux dernières remarques sont les prémisses des hypothèses H2 et H3 qui seront développées dans la 4^e partie de ce chapitre.

L'hypothèse H1 est la suivante : l'un des scénarios déjà existants pourrait être enrichi et modifié pour permettre aux élèves d'avoir un bagage exploratoire de mouvements. Elle est conservée et se précise : le scénario enregistré du cube permettrait aux élèves d'accroître leur bagage exploratoire de mouvements dansés et favoriserait leurs déplacements dans l'espace environnant. Le schéma (Figure 96) montre la reprise de l'hypothèse de travail H1.

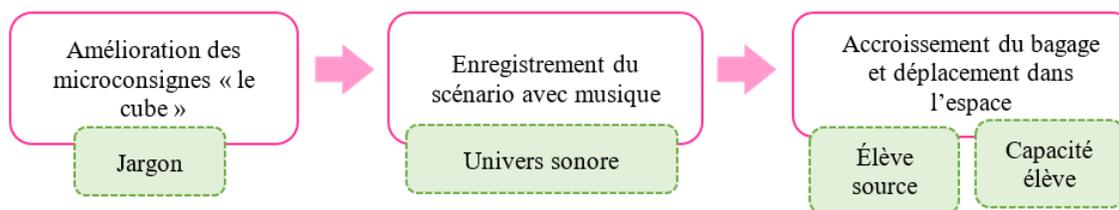


Figure 96 : Schéma synthèse IC20, reprise de l'hypothèse H1

Nous reformulons l'hypothèse de travail ainsi : le collectif construit un jargon à partir d'un scénario existant qui est amélioré avec un univers sonore afin de permettre aux élèves d'avoir un bagage exploratoire de mouvements dansés dont ils et elles seraient la source et feraient évoluer leurs capacités.

Le collectif n'a pas le temps de se réunir pour remanier le scénario du cube. Alors, Pulis se propose de le faire et d'essayer de s'enregistrer.

▪ Amélioration du deuxième scénario

Nous encadrons en rouge les phrases du scénario d'où sont issus les extraits cités par P2 ; lors de l'IC20 : « Les cubes tombent, il faut les éviter. Vous regardez autour, vous tournez autour, tu tournes autour, tu rentres dedans, tu ressorts » (Figure 97).

<p>Les élèves sont répartis dans l'espace</p> <p>Vous vous répartissez dans l'espace danse</p> <p>Vous vous immobilisez comme une statue.</p> <p>Vous regardez vers le haut et fixez un point</p>
<p>Tout à coup des cubes tombent du plafond, vous essayez de les éviter sur place, en faisant un saut sur un pied dans tous les sens, en vous déplaçant toujours en sautant</p> <p>Tout s'arrête. Vous vous arrêtez aussi</p>
<p>Un cube de votre taille se pose devant vous.</p> <p>Vous le regardez</p>
<p>Vous tournez autour en le touchant avec votre main.</p> <p>Vous entrez dedans par un côté en mettant le pied en premier et vous en ressortez par un autre</p> <p>Le cube rétrécit</p>
<p>Vous rentrez dans le cube et en ressortez d'un autre côté. Il faut se faufiler.</p> <p>Vous écrasez le cube jusqu'au sol en tournant</p> <p>Vous ramassez le cube délicatement pour ne pas le casser</p> <p>Vous le balancez en l'air, vers le bas</p> <p>Vous le posez sur votre visage</p> <p>Vous marchez sur place sans le faire tomber, de plus en plus vite</p> <p>Vous vous arrêtez</p> <p>Vous mettez le cube sur votre tête</p> <p>Il devient très lourd et il vous enfonce dans le sol tout lentement</p> <p>Vous vous relevez d'un bond</p> <p>Le cube passe sur votre épaule. Votre épaule est descend vers le sol</p> <p>Vous faites un tour sur vous-même sans le faire tomber</p> <p>Vous vous enroulez tout autour du cube</p> <p>Vous arrivez au sol</p> <p>Vous vous déroulez et vous vous étirez sur le dos pour vous grandir</p>

Figure 97 : Première version du scénario du cube

Nous présentons les améliorations apportées par Pulis et validées par le collectif. Pulis réalise les modifications dans le texte, écrites en rouge. Nous regardons les apports faits aux phrases précédemment citées dans le nouveau scénario (Figure 98).

<p>Version 2021</p> <p>Scénario dansé n°2 – Promenade avec le cube</p>
<p>Vous vous répartissez dans l'espace danse</p> <p>Vous vous immobilisez comme une statue.</p> <p>Vous regardez vers le ciel et fixez un point</p>
<p>Tout à coup des cubes tombent du plafond, vous essayez de les éviter sur place, en faisant un saut sur un pied dans tous les sens, en vous déplaçant toujours en sautant</p> <p>Tout s'arrête. Vous vous arrêtez aussi</p>
<p>Un cube de votre taille se pose devant vous.</p> <p>Vous le regardez en haut, en bas, sur les côtés.</p>
<p>Vous tournez autour en le touchant avec votre main comme pour le caresser.</p> <p>Vous entrez à l'intérieur par un côté en mettant le pied en premier et vous en ressortez par un autre</p> <p>Le cube rétrécit.</p>
<p>Vous vous baissez pour rentrer de nouveau dans le cube. Il faut se faufiler.</p> <p>Vous en ressortez d'un autre côté. Vous écrasez le cube avec vos mains. Vous appuyez fort jusqu'au sol en tournant comme une toupie.</p> <p>Vous ramassez le cube délicatement pour ne pas le casser</p> <p>Vous le balancez en l'air, vers le bas</p> <p>Vous le posez sur votre visage</p> <p>Vous marchez sur place sans le faire tomber.</p> <p>Vous vous déplacez de plus en plus vite</p> <p>Vous vous arrêtez</p> <p>Vous mettez le cube sur votre tête.</p> <p>Le cube devient très lourd et il vous enfonce dans le sol tout lentement</p> <p>Vous vous relevez brusquement d'un bond.</p> <p>Le cube passe sur votre épaule. Il vous déséquilibre sur le côté comme si quelqu'un vous avait poussé</p> <p>Vous faites un tour sur vous-même.</p> <p>Le cube vient se mettre sur votre ventre.</p> <p>Vous vous enroulez tout autour du cube comme pour le cacher.</p> <p>Vous arrivez au sol</p> <p>Vous vous déroulez et vous vous étirez sur le dos pour vous grandir</p> <p>Le cube s'envole.</p>

Figure 98 : Seconde version du scénario du cube

Pour le nouveau scénario du cube, Pulis propose le titre « Promenade avec le cube ». Le mot « promenade » induit des déplacements dans l'espace. Deux phrases sont complétées. La phrase « vous le regardez » est complétée par « en haut, en bas, sur les côtés ». Ces ajouts peuvent suggérer des mouvements de la tête comme des mouvements du buste, et des déplacements comme la marche pour regarder les faces du cube. Puis « vous tournez autour en le touchant avec votre main » est enrichi par une image sensorielle « comme pour le caresser ». Cette métaphore renvoie à une sensation sur la paume de main, qui peut nous faire penser à la sensation de douceur sur une face lisse du cube.

2.2 Contextualisation de l'analyse didactique

Pour contextualiser notre analyse, nous présentons le déroulé de la séance S2 et les épisodes choisis de l'activité d'Alice, de James et de Nalee.

- **Déroulé de la séance S2**

Cette séance est construite sur la même structure que S1. Le déroulé de la séance des deux classes est présenté dans le même tableau (Tableau 55).

L'échauffement est proposé comme une transition au sein de l'emploi du temps scolaire pour amener les élèves à se centrer sur l'activité danse. Puis le temps « création » comprend la mise en danse du scénario écouté deux fois, où chacun danse individuellement. S'en suit le moment où le mouvement dansé préféré est exploré individuellement. Puis, à l'endroit indiqué au sol par un marquage, les sous-groupes de quatre élèves explorent des mouvements dansés ensemble pour créer une composition. Pour finir, chaque composition est montrée dans l'espace défini.

	Phase (durée) Modalité	Tâches demandées aux élèves	Rôles de P2/P3 et Pulis
	Échauffement (≈ 6')	Mettre en mouvement les articulations en écrivant son prénom	Pulis énonce les consignes aux élèves. P3 s'échauffe en même temps que les élèves. P4 énonce les consignes en montrant les mouvements, Pulis s'échauffe et aide Nalee.
C r é a t i o n	Scénario raconté (≈ 8') Individuelle	Créer les mouvements lors de la 1re écoute du scénario « Promenade avec le cube » Danser à nouveau lors de la 2e écoute	Pulis, P3 énoncent la consigne. P3, Pulis se sont également en mouvement. P4 observe les élèves.
	Moment préféré du scénario (≈ 20') Individuelle	Choisir un moment préféré et le danser seul·e plusieurs fois avec la musique, sans voix.	Pulis énonce la consigne pour le choix du moment préféré. Pulis, P3, P4 observent et régulent le travail en passant voir les élèves
	Création dansée ensemble (≈ 8') sous-groupe	Créer une composition ensemble à partir des mouvements choisis dans la zone définie au sol	P3, P4 énoncent la consigne pour la composition. Pulis, P3, P4 régulent le travail en passant dans les groupes chorégraphiques.
	Production collective (≈ 5') Spectateurs/danseur	Enchaîner les différentes compositions pour donner une production collective	P3, P4 énoncent la consigne. P3, P4, Pulis sont spectateurs
	Échanges collectifs (≈ 5') Grand groupe	Donner son sur la séance cette 2 ^e séance de danse	P3/P4 énoncent la consigne. Pulis soutient les échanges par des questions.

Tableau 55 : Tâches des élèves et rôles des professeur·e·s

Le coenseignement est toujours produit en tandem. L'alternance du passage des consignes entre Pulis et P3, P4 est conservée.

▪ Contexte des épisodes

Nous opérons maintenant une analyse didactique des mouvements dansés d'Alice, James et Nalee lors de la séance S2. Les épisodes commencent environ à la quinzième minute. Le scénario a été écouté deux fois. Les sous-groupes d'Alice, de James et de Nalee sont restés les mêmes que dans la séance S1. Nous observons qu'Alice, James et Nalee parviennent à choisir un moment préféré et à composer au sein de leur sous-groupe chorégraphique.

Comme dans le chapitre précédent, chaque analyse porte sur deux temps :

- le mouvement dansé choisi issu du moment préféré du scénario ;
- les mouvements dansés ensemble lors de la composition.

2.3 Analyse de l'activité d'Alice

Nous analysons 3 extraits de l'épisode avec Alice : le mouvement dansé « écraser et ramasser le cube avec ses mains » réalisé par Alice (1 extrait) et « les cubes tombent du plafond » et « vous le balancez en l'air » dans le sous-groupe d'Alice, Maëlle, Billie (2 extraits).

▪ Choix du mouvement préféré

À la seizième minute, Alice choisit de réaliser le mouvement dansé, issu des phrases du scénario : « vous écrasez le cube avec vos mains », « vous appuyez fort jusqu'au sol en tournant comme une toupie » et « vous ramassez le cube délicatement pour ne pas le casser ». L'extrait 1 (Tableau 56) montre le mouvement de ses mains.

			
<i>Alice a les mains jointes, paumes vers le sol, à hauteur des genoux comme pour écraser le cube au sol. (Début TdA à 16 :27)</i>	<i>Elle met ses mains l'une en face de l'autre, doigts pliés comme pour prendre le cube.</i>	<i>Elle creuse ses mains, l'une contre l'autre, comme pour garder le cube délicatement.</i>	<i>Elle ouvre ses mains, les doigts écartés, les bras le long du buste comme pour lâcher le cube.</i>
			
<i>Elle fait un demi-tour, le haut du buste vers l'avant, les bras le long du corps, les doigts de la main écartés comme si elle tenait un large cube.</i>	<i>Elle tourne encore d'un demi-tour, le buste vers l'avant, les bras se rapprochant, les paumes presque face à face comme si le cube se rétrécissait.</i>	<i>Elle tourne d'un quart de tour, le buste se penche davantage, les mains s'approchant du sol, les paumes de la main face à face comme si le cube se rétrécissait davantage.</i>	<i>Elle serre ses poings contre ses genoux, le buste penché vers l'avant, presque à l'horizontale comme pour tenir un minuscule cube. (Fin TdA à 16 :37)</i>

Tableau 56 : Extrait 1, écraser et ramasser le cube

Le mouvement dansé des mains d’Alice est porteur d’actions qui peuvent être qualifiées de sensibles : par la position des paumes de la main qui prennent la forme du cube, les mains fermées pour tenir le cube délicatement. Alice est en mesure de recréer la sensation physique de la manipulation d’un objet cube, comme elle le ferait d’un objet plus familier telle une balle. Elle prête attention au sens donné à son mouvement et à une certaine interprétation des phrases du scénario.

▪ **Mouvements dansés ensemble**

À la dix-neuvième minute, Alice, Maëlle, Billie échangent sur les mouvements choisis, assises par terre. Puis P3 arrive pour s’assurer que la consigne est bien comprise.

19 :22	P3	Vous avez des idées. Il y a des choses qui vous ont plu ?	
19 :28	Alice	Billie, on s’allongeait	
19 :30	P3	Oui	
19 :32	Alice	Maëlle quand on mettait (le cube) sur la tête et du coup j’avais une idée	
19 :39	P3	Déjà c’est bien. Alice, elle a un ordre d’idée déjà. On peut peut-être travailler là-dessus.	
19 :45	Alice	Et sinon j’ai demandé si on pouvait faire sur la tête, les épaules et après le ventre.	
19 :51	P3	Déplacer ce cube sur la tête, sur les épaules, sur le ventre. C’est une idée. Vous essayez de trouver un moyen de mettre ça. C’est très bien, vous avez des idées, super.	

Alice explique à P3 quels sont les mouvements dansés qui ont été choisis. Elle nomme chacun d’eux. P3 remarque un début d’agencement qui est à mettre au travail. Il encourage le groupe et valorise ce qui est déjà trouvé.

Dans l’extrait 2 (Tableau 57), le groupe commence à composer ensemble et il ajoute deux autres extraits du scénario : « les cubes tombent du plafond » et « vous le balancez en l’air ».



Alice, Maëlle (en marron), Billie (gilet gris) ont les bras pliés, de chaque côté du buste, les paumes de la main vers le haut comme pour recevoir les cubes tombés du plafond. (TdA à 21:41)



Alice, Maëlle, Billie ont les doigts de la main posés sur chaque côté des épaules comme pour poser le cube. (TdA à 21 :43)

	
<p><i>Alice secoue le bras et la main vers l'avant comme pour lancer le cube en l'air.</i> (TdA à 21:53)</p>	<p><i>Alice, Maëlle, Billie sont face à face et secouent leurs bras et mains comme pour faire rebondir le cube.</i> (TdA à 23:29)</p>

Tableau 57 : Extrait 2, les cubes tombent du plafond

Le mouvement dansé choisi par Alice lors de l'échange avec P3 est proposé dans la composition chorégraphique (TdA, 21:43). Puis Alice introduit un autre mouvement de bras-main (TdA, 21:43) « lancer le cube en l'air ». L'extrait 3 (Tableau 58) présente la fin des mouvements dansés ensemble avec un jeu de placement et jeu de mains.

					
<p><i>Alice, Maëlle, Billie sont en cercle face à face, les bras écartés devant leur buste, les paumes de mains vers le haut comme pour soutenir ensemble un gros cube.</i> (Début du TdA à 23:35)</p>	<p><i>Billie vient se placer entre Maëlle et Alice, les bras vers le haut, paumes vers le haut comme pour lever le cube vers le ciel.</i></p>	<p><i>Alice lève les bras, les paumes vers le haut. Billie a les bras levés, les paumes vers le haut. Maëlle fait un quart de tour, les bras levés, paume vers le haut, comme pour soutenir un gros cube ensemble.</i></p>	<p><i>Alice, Maëlle, Billie regardent dans la même direction, les bras levés, paume vers le haut.</i></p>	<p><i>Alice, Maëlle, Billie écartent leur bras, les paumes vers l'extérieur comme pour caresser le cube.</i></p>	<p><i>Alice, Maëlle, Billie baissent leur bras le long de leur buste, leurs paumes vers le sol, comme pour écraser le cube.</i> (Fin du TdA à 23:43)</p>

Tableau 58 : Extrait 3, Lever le cube au ciel

Cette partie de la composition montre une combinaison spatiale pour former une ligne : l'intercalation de Billie entre Maëlle et Alice, puis le retournement de Maëlle et l'emplacement fixe d'Alice, comme si elles soutenaient un gros cube délicatement. S'ajoute le jeu de mains, avec les paumes vers le haut, sur les côtés et vers le bas, suggérant le toucher du cube.

- **Avancée de l'exploration des mouvements dansés**

Les descriptions de l'extrait 1 à l'extrait 3 montrent l'exploration des mouvements d'Alice. Le schéma (Figure 99) montre l'avancée d'Alice au cours de la séance S2.



Figure 99 : Schéma de l'avancée de l'exploration des mouvements dansés d'Alice en S2

Alice retient deux formes-représentations « écraser et ramasser délicatement le cube » pour créer son mouvement dansé. La sémiose des mains et des bras donne à voir l'illusion du cube, par la dimension sensorielle du toucher. Puis dans la composition, le mouvement dansé de « ramasser » est conservé et modifié pour que les élèves de ce groupe puissent le danser ensemble, à l'unisson. Deux autres mouvements dansés « poser sur les épaules » et « lancer le cube » sont ajoutés. Ensuite, le mouvement « lever le cube au ciel » est fait d'un jeu de mains et de placement, dans l'espace environnant, réalisé à l'unisson.

Après la séance (le lendemain), Pulis échange avec Alice sur ce qu'elle a aimé en S1 et S2 et si son mouvement dansé a été choisi.

00:27	Pulis	On va commencer par ce que vous (Alice, James également présent lors de cet échange) avez aimé dans cette séance de danse ?
00:50	Alice	J'avais bien aimé le voyage dans la bulle et aussi j'avais bien aimé aussi quand on lançait le cube et quand il était sur le ventre et qu'on était allongé et qu'il partait.
03:50	Pulis	Qu'est-ce que tu avais proposé dans ton groupe ?
03:55	Alice	[...] on l'a pas fait, le mettre sur le ventre parce qu'il y avait Maëlle qui aimait bien, mais on l'avait pas fait du coup. On l'a mis sur la tête et sur les épaules. J'avais quand même bien aimé. Je trouve que c'était un peu compliqué de marcher partout et je trouvais que c'était compliqué de danser devant la classe.
04:47	Pulis	Et après vous avez décidé tous ensemble de ne pas l'intégrer , de ne pas le mettre dans votre danse à la fin.

04:54	Alice	Oui.
04:58	Pulis	Et c'était difficile d'aller proposer ton mouvement.
05:02	Alice	Oui.

Alice exprime de la satisfaction dans son expérience dansée. Elle évoque ses difficultés de danser devant les autres, de proposer son mouvement pour qu'il soit accepté et le déplacement de la marche. La marche a été introduite au cours de la séance au moment de la composition. Les professeur·e·s ont demandé de sortir de la zone définie pour occuper un espace plus grand.

2.4 Analyse de l'activité de James

Nous analysons 3 extraits de l'épisode avec James : le mouvement dansé « écraser et lancer le cube avec ses mains » réalisé par James (1 extrait) et dans le sous-groupe James, Lila, Gustave, Laurie (2 extraits).

▪ Choix du mouvement préféré

James choisit deux moments du scénario et qu'il a assemblés de cette façon : « vous écrasez le cube avec vos mains » et « vous le balancez en l'air, vers le bas ». L'extrait 1 (Tableau 58) présente ce mouvement.

		
<i>James joint ses mains creusées, devant son buste comme pour écraser le cube. (Début TdA à 15 :52)</i>	<i>Il plie le coude, main droite à l'épaule, doigts repliés, comme pour se préparer à lancer le cube devant lui.</i>	<i>Il tend le bras avec une impulsion, tourne le haut du buste, la main ouverte, les doigts vers le bas comme s'il avait lancé le cube au sol. (Fin du TdA à 15 :58)</i>

Tableau 59 : Extrait 1, écraser et lancer le cube

James parvient à choisir son propre mouvement dansé qui peut s'approcher du mouvement usuel, connu dans les jeux de ballon. Nous pouvons imaginer la sensation de poids imaginaire de l'objet dans la main, ressentir l'extension du bras lanceur, dans la projection de l'objet devant soi. De

plus, la durée du mouvement est de 6 secondes ce qui montre une certaine lenteur, comme s'il s'agissait de presser le cube avant l'impulsion du « lancer ».

▪ **Mouvements dansés ensemble**

À la dix-septième minute, le groupe de James, Lila, Gustave, Laurie échange sur leurs mouvements dansés à insérer dans la composition. Mais, James reste à l'écart. Lila et Gustave sont des leaders dont les idées fusent, mais ils et elles n'arrivent pas à s'écouter. Puis Pulis arrive pour s'assurer que la consigne est comprise et pour soutenir James dans le groupe.

17:27	Pulis	toi (James) quel est ton moment préféré ? <i>Pulis approche James avec son bras.</i>	
17:28	James	Moi c'est le moment où le cube s'écrase.	
17:35	Pulis	Quand tu écrases le cube avec tes mains quand on tourne du cube	
17:44	Lila	Moi aussi quand les cubes tombaient	

Pulis accompagne physiquement James à s'insérer dans le groupe. Elle lui demande son moment préféré : « où le cube s'écrase ». Nous remarquons que cette phrase prête à confusion : le cube s'écrase, quand il tombe du plafond ou bien s'écrase avec ses mains qui tournent, comme le dit Pulis (17:35). Quand Lila dit « moi aussi », elle comprend que les cubes tombent du ciel. Puis l'échange se poursuit.

17:47	Laurie	(on commence) quand le moment de James, il y a la toupie (de cube)
17:49	Lila	Mais on ne sait pas commencer en fait.
17:52	Laurie	Ben si, je viens de te le dire.
17:54	Lila	Oui, mais.
17:56	Pulis	Alors James, qu'est-ce que tu proposes, comment on pourrait commencer la danse.
18:06	James	D'abord par moi je sais pas comment dire par quoi commencer
18:10	Laurie	On commence comme ça (le mouvement de James) [...], après il y a les cubes qui tombent, après on fait comme ça (elle saute en arrière).
18:22	Lila	On est éjecté

Laurie (17:47) propose un ordre de mouvements : « la toupie » qui est en lien avec la phrase « écraser avec ses mains en tournant », comme l'a dit Pulis. Lila exprime qu'elle ne sait pas par quoi commencer (17:49) et Laurie lui rappelle qu'elle vient de le lui dire (17:52). James propose de commencer par son mouvement, mais il ne peut pas l'expliquer (18:06). Dans sa recherche individuelle, James écrase le cube entre ses mains.

L'extrait 2 (Tableau 60) montre l'évolution de la création de la composition.

			
<i>James est debout contre le mur. Laurie (sandales noires, à droite), Lila (short noir, arrière), Gustave (baskets, à gauche) sont allongés sur le sol. (TdA à 25:12)</i>	<i>Le groupe se réunit pour discuter. (TdA à 26 :09)</i>	<i>Lila, Laurie et Gustave sont face à face, en cercle. James est resté à sa place. Lila lui fait signe avec son doigt de venir. (TdA à 33:31)</i>	<i>James, Laurie, Gustave sautent en arrière (Lila hors champ caméra) (TdA à 33:34)</i>

Tableau 60 : Extrait 2, évolution de la composition

Pour commencer, James s'appuie contre le mur (25 :12). Il observe ce qui se passe. Les échanges entre Laurie, Lila et Gustave vont très vite, sans prendre le temps d'expliquer à James. Les trois élèves font le début de la composition et sont allongés sur le sol. James semble prêter attention aux élèves qui sont, eux et elles, attentif·ve·s au mouvement dansé ensemble correspondant à s'allonger, choisi dans le scénario. Juste après, le groupe se remet à discuter et James rejoint le groupe (26 :09). Lila l'appelle pour l'intégrer (33:31) dans le mouvement « éjecter » (Lila, 18:22 ; 33:34). James imite le mouvement dansé en prêtant attention à ce que produisent ses partenaires.

▪ Avancée de l'exploration des mouvements dansés

À partir des descriptions des extraits 1 et 2, le schéma suivant (Figure 100) montre l'avancée de l'exploration des mouvements dansés de James lors de la séance S2.

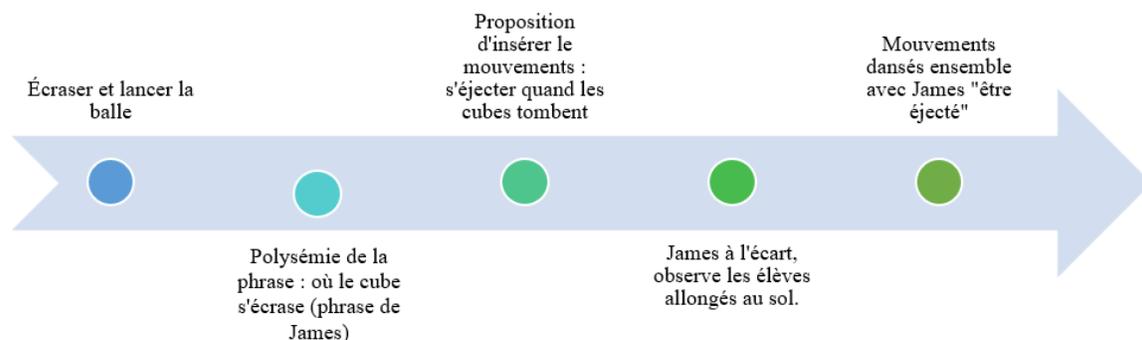


Figure 100 : Schéma de l'avancée de l'exploration des mouvements dansés de James

James réunit deux formes-représentations pour son mouvement dansé ; « écraser et lancer le cube ». La sémiose des mains et des bras donne à voir l'illusion du cube, par la dimension sensorielle de la prise de celui-ci. Ensuite, la phrase de James « où le cube s'écrase » procure des sens différents au sein du groupe, et cette forme-représentation donne le mouvement dansé « s'éjecter » comme pour éviter un cube qui s'écrase. Après un temps d'observation des élèves ; eux et elles-mêmes attentif·ve·s à leurs mouvements « allongé », James imite le mouvement « s'éjecter », en prêtant attention à ce que produit autrui.

Malgré la difficulté de compréhension et d'écoute dans le groupe, James parvient à trouver une place dans les mouvements dansés ensemble. Aucun professeur n'est intervenu lors de ce travail.

Après la séance (le lendemain), Pulis échange avec James sur ce qu'il a choisi comme moment préféré et le fait de proposer son mouvement aux autres.

06:10	J	Mon mouvement en fait c'est le moment où on écrasait le cube que j'ai proposé.
06:23	Pulis	Est-ce que cela a été difficile d'aller vers les autres pour proposer ton mouvement.
06:23	J	Oui ça a été quand même été difficile.
06:27	Pulis	Comment ils ont réagi les autres.
06:30	J	Du coup ils l'ont accepté.
06:32	Pulis	D'accord et après comment vous avez fait pour créer ensemble.
06:40	J	Du coup après on a suivi le même geste et puis voilà.

James dit à nouveau le moment préféré et précise que le groupe l'a accepté. Cependant, le mouvement tel que James l'a réalisé lors de sa recherche individuelle n'a pas été intégré, car il ne l'a pas montré aux élèves.

2.5 Analyse de l'activité de Nalee

Nous analysons un extrait de l'épisode avec Nalee qui correspond aux phrases suivantes : « Vous le posez sur votre visage, vous vous déplacez de plus en plus vite. Vous mettez le cube sur votre tête. Le cube devient très lourd et il vous enfonce dans le sol tout lentement ». Dans la séance, pour le moment préféré, les élèves sont mis directement en groupe. Nalee est dans un sous-groupe avec Maud et Julie.

▪ Mouvements dansés ensemble

Après un échange, le groupe parvient à créer sa composition qui est réalisée en 15 essais. Au 15^e, Nalee fait une pause. À ce moment-là, la chercheuse lui demande d'expliquer la composition chorégraphique :

Nalee : On a pris un cube, on l'a mis sur notre front, on s'est baladé avec (le cube) et après, on est descendu doucement au sol et youps (se relever d'un bond) et après voilà (26 :37)

Puis, quand C demande si elle a choisi un mouvement préféré, elle répond « non ». L'extrait 1 (Tableau 61) montre la composition que Nalee (ensemble noir et à carreaux, queue de cheval) vient de décrire.

		
Prendre le cube	Mettre le cube sur le front et se balader	Enlever le cube
		
Descendre au sol doucement	Être au sol	Se relever d'un bond

Tableau 61 : Extrait 1, début de la composition chorégraphique

Avant le 16^e essai, Pulis vient demander à Nalee comment se passe le travail de composition avec son groupe. Elle dit « J'ai réussi ! ». En effet, Nalee a fait les 14 essais avec le groupe. Puis Pulis lui demande d'expliquer la composition. L'extrait 2 (Tableau 61) présente l'échange à propos du mouvement de l'illusion du cube sur le front.

28:02	Nalee	On prend le cube, on le met sur notre tête. <i>Nalee pose sa main sur son front comme mettre le cube sur son visage.</i>	
-------	-------	---	---

28:06	Pulis	Alors il (le cube) est là, il faut imaginer qu'il est là. Moi je ne le vois pas, mais il faut que je puisse voir qu'il est sur ta tête, qu'il est lourd. <i>Pulis approche ses mains devant son front, comme mettre le cube devant son visage.</i>	
28:12	Nalee	Puis on descend (suite de la composition)	
28:13	Pulis	Si ta tête elle est comme ça, est-ce que le cube, il va tomber. <i>Pulis approche ses doigts de la main écartés au-dessus du front de Nalee comme pour poser un cube.</i>	
28:15	Nalee	Oui	
28:16	Pulis	Oui alors il faut que tu mettes un peu la tête plus en arrière, on imagine qu'on a un cube-là. [...] Tu sens le cube. <i>Pulis pose ses doigts sur le front de Nalee. Nalee penche la tête en arrière.</i>	
28:35		<i>Nalee penche sa tête en arrière comme si le cube était posé sur son front.</i>	

Tableau 62 : Extrait 2, l'illusion du cube

Pulis verbalise ce qu'elle voit de ce que produit Nalee. Elle lui signifie qu'elle ne perçoit pas le cube. La sémiocinétique du mouvement est présente « Moi je ne le vois pas, mais il faut que je puisse voir qu'il est sur ta tête » (28:06). En effet, celui qui regarde perçoit quelque chose de ce que montre le danseur. Pour améliorer le mouvement dansé, elle pose ses doigts sur le front de Nalee et lui demande « tu sens mes doigts » (28:35). La sensation tactile sur la peau donne la possibilité à Nalee de mieux ressentir le placement du cube sur le front.

▪ Avancée de l'exploration des mouvements dansés

À partir des descriptions des extraits 1 et 2, le schéma suivant (Figure 101) montre l'avancée de l'exploration des mouvements dansés de Nalee lors de la séance S2.



Figure 101 : Schéma de l'avancée de l'exploration des mouvements dansés de Nalee

Nalee est en mesure de raconter une courte histoire du cube, construite avec les élèves du sous-groupe. Ce sont de nouvelles formes-représentations qui constituent les mouvements dansés ensemble. Pulis vient améliorer le mouvement « poser le cube sur le front » en plaçant des doigts sur son front, pour signifier un cube imaginaire. Cette perception sensorielle permet de faire basculer la tête de Nalee vers l'arrière. Nalee parvient ensuite à faire seule. Avec le soutien de Pulis, Nalee essaie donc d'améliorer un mouvement de la composition.

2.6 Synthèse de l'activité d'Alice, James, Nalee et du dialogue d'ingénierie IC20

Nous synthétisons l'avancée de ces élèves au prisme de la dialectique milieu/contrat afin de décrire ce qui se joue au sein de l'action conjointe entre pairs, entre élèves et professeur·e. Puis, nous établissons un lien entre l'avancée des apprentissages des élèves et l'avancée du collectif dans le dialogue ingénierique.

▪ Avancée d'Alice, de James et de Nalee au sein de l'action conjointe

Le travail sur l'exploration des mouvements s'appuie sur le scénario du cube. Chaque phrase choisie par les élèves est un milieu-problème : les formes-représentations des actions à réaliser sont à mettre en relation avec le milieu-soi du mouvement pour en faire un mouvement dansé donnant l'illusion de la manipulation d'un objet cube. Pour Alice, James et Nalee, leur déjà-là repose sur la mémoire physique du geste familier, respectivement, écraser, lancer, poser les mains sur sa tête. L'enquête sur le milieu-soi du mouvement repose sur les dimensions sensorielles et spatiales de cette illusion.

- Pour Alice, les différentes positions de ses mains, rapprochées, creuses, ouvertes et la direction des paumes dans l'espace proche donnent à voir différentes formes du cube (petit, gros, rétractible). La sémiose des mains fait apparaître le toucher imaginaire de l'objet. Par la position de ses bras, elle parvient à donner l'illusion qu'on l'écrase, qu'on le lève, qu'on le pose.

- Pour James, il cherche, par la sémiose des mains et des bras, à recréer des sensations et de poids imaginaire de l'objet dans la main, de ressentir la projection de l'objet devant lui en y ajoutant une impulsion dans le bras pour donner de la force au « lancer ». Il associe deux formes-représentations pour en créer une nouvelle. Puis, lors des échanges entre élèves, James choisit son moment « où s'écrase le cube », cette forme-représentation est interprétée de différentes façons ; « écraser avec ses mains » (James) « s'écraser en tombant du ciel » (Laurie) « écraser en

tournant » (Pulis) ce qui vient compliquer la compréhension et de fait, le choix du mouvement dansé. Pendant le travail du sous-groupe, James observe les élèves. Lors de la composition, avec le soutien de Pulis et de Lila, il rejoint le groupe et imite le mouvement « éjecter » par un saut en arrière, et ce, grâce à une attention à ce que produisent les élèves.

- Pour Nalee, Pulis pose ses doigts sur le front de Nalee pour lui faire ressentir le placement du cube sur le front. La sensation tactile des doigts sur la peau donne la possibilité à Nalee de mieux percevoir la position de la tête. De plus, dans le sous-groupe de Nalee, un nouveau schéma narratif d'illusion est construit par un mixage des formes-représentation du scénario. Elle exprime une satisfaction, car elle réussit ses mouvements dansés ensemble.

▪ **Avancée du collectif dans le dialogue d'ingénierie**

Le collectif décide de renouveler la situation du scénario enregistré, car il a produit des effets positifs. Les professeur·e·s ont réussi à observer les élèves dont Nalee, James et Alice. Pulis remarque que Nalee a besoin d'observer les autres élèves. P3 a vu l'effet positif du tour sur soi-même réalisé avec James. Alice s'est exprimée sur ce qu'elle a ressenti lors de la séance. De plus, le scénario reposant sur des formes-représentations est commun aux élèves et aux professeur·e·s et en cela, il peut constituer un arrière-plan commun. Ainsi, les mouvements observés peuvent être compris et reproduits grâce cet arrière-plan,

Le collectif choisit d'améliorer le scénario « promenade avec le cube », en l'enrichissant de références sensorielles comme une sensation sur la paume de main, comme ressentir la douceur sur une face lisse du cube. Puis des formes-représentations spatiales, comme la marche, le saut pour éviter les cubes, sont ajoutées. Le scénario du cube peut donner à imaginer et à interpréter des formes-représentations variées « vous écrasez le cube avec vos mains », la matière du cube étant laissé à l'imaginaire de chacun, comme un cube en mousse. De plus, le scénario ne fige pas les mouvements dansés. Le contenu peut être s'être transformé, réinventé, par le fait même de l'insérer dans l'expérience du groupe, dans l'action collective. De nouvelles formes de représentations naissent : le sous-groupe d'Alice porte ensemble un gros cube délicatement. Chacun.e, à partir des essais et réalisations d'autrui, peut prendre le temps de voir et de comprendre les formes-représentations produites par soi et par ses partenaires.

Le travail d'Alice, James et Nalee montre qu'il et elles continuent d'explorer des mouvements dansés lors du moment préféré et dans les mouvements dansés ensemble.

3. Composition des mouvements dansés ensemble

Après avoir amené les élèves à construire un bagage exploratoire, le collectif cherche à finaliser des compositions chorégraphiques pour les deux dernières séances. Le problème est maintenant le choix didactique de l'avant-dernière séance S3 : construire un autre scénario ou le répertoire-photos. Comme le collectif constate à nouveau les effets positifs du scénario enregistré, la proposition est de créer un répertoire de mouvements dansés, utile pour la composition chorégraphique. Ce support, apparu dans le dispositif « La bulle imaginaire », est donc réitéré dans le dispositif « Le cube ». Il en découle deux questions, comment le construire et comment amener les élèves à composer à partir de ce répertoire. Deux hypothèses de travail sont choisies, impliquer les élèves dans la construction du répertoire et leur faire choisir des mouvements dansés.

Nous expliquons tout d'abord les constats, les questions et les hypothèses de travail. Ensuite, nous présentons la contextualisation de la mise en œuvre du répertoire-photos. Puis nous analysons l'activité des trois élèves soutenu·e·s par l'Ulis au sein de leur sous-groupe respectif. Pour finir, une synthèse est proposée en appui aux notions de la TACD.

3.1 Constats - questions - hypothèses de travail

Lors de la réunion en IC21, le collectif fait émerger deux constats, d'où les hypothèses de travail H2 et H3 sont reprises. Les questions Q2 et Q3 sont remises au travail.

- **Constats**

Les deux constats portent : a) l'attitude des élèves b) l'effet des scénarios sur les mouvements dansés des élèves

a) L'attitude des élèves

Les professeur·e·s remarquent que l'usage des scénarios enregistrés a des effets positifs sur l'attitude des élèves dans l'ensemble de la séance. Pour rappel, au début de l'ingénierie coopérative, les professeur·e·s parlaient de chaos dans ce travail de recherche des mouvements.

11:06	P2	Mes objectifs qui étaient très clairs, c'était se mettre en situation de danse, en activité, se mobiliser avec le groupe . Pour ça, moi je trouve que c'est pour ça que les dispositifs sont très bien.
[...]		
17:20	Pulis	(L'évolution) dans l'attention , dans la mise en danse, dans l'attention entre eux aussi
17:29	P4	Puis il y avait moins de chichi (de remarques d'élèves entre eux) et il y a eu un

		moment hyper posé (calme et dansé)
17:36	Pulis	C'était vraiment plus dans la création, dans le plaisir d'être et puis de faire aussi de montrer quelque chose
17:42	P3	Les élèves qui pourraient paraître un peu réfractaires ou blasés, en fait ils se font embarquer . J'ai une vision d'un, même deux, ils se rendent compte qu'ils font, ils vont le faire, parce que les autres sont dedans.

Les élèves sont plus attentif·ve·s entre eux-elles et dans ce qui est demandé (P2, 11:06 ; Pulis, 17:20, 17 :36). P4 note plus de respect avec moins de remarques entre eux-elles (17:29). P3 précise que les élèves sont en activité, même les plus réticents en danse (17:42). Sur ce point, il rejoint l'avis de P2 qui a pour objectif de « se mobiliser avec le groupe » (11:06).

b) L'effet des scénarios sur les mouvements dansés des élèves.

Les mouvements dansés par les élèves sont perçus de deux manières par les professeur·e·s.

11:06	Pulis	De la première de séance, je sens vraiment une évolution [...]
		[...]
15:21	P3	En fait on a des bases/on a des choses
15:23	P4	[...] il y a des belles choses
15:27	Pulis	Je trouve, ce qu'on disait ce matin, c'est le fait de présenter toujours une histoire, je trouve qu'ils sont rentrés davantage dans le mime [...]
15:34	P3	Ça reste contextualiser toujours dans l'univers qu'on leur a amené en fait

Pulis, P3, P4 constatent une évolution des mouvements dansés (11:06) et de « belles choses » (15:23) réalisées, par les élèves. Mais Pulis souligne les limites des scénarios, car ils peuvent induire des mouvements s'approchant du mime. Cependant, P3 relativise en expliquant que les mouvements sont contextualisés par l'histoire qui les dirige (15:34).

Ces deux constats sont positifs comme dans la précédente réunion de l'IC20. Le fait de partager un jargon commun, ici, avec les scénarios racontés pour danser, donne aux différents collectifs (les élèves entre eux, les professeur·e·s et les élèves, les professeur·e·s entre eux) une meilleure compréhension de ce qui dit ou fait autrui.

▪ Questions formulées par le collectif Q2 et Q3

Les échanges se centrent sur le choix didactique à faire pour la séance S3 : rester sur le principe du scénario ou construire le répertoire.

13:12	C	Tu (P2) avais émis l'idée de redire l'histoire plus vite, d'avoir la même histoire en accéléré et dire l'histoire à suivre [...]
		[...]
14:02	P4	Mais le problème du plus vite, est-ce que tout va plus vite ou pas .
14:05	C	Je ne sais pas en tout cas
14:08	P4	Parce que si c'est toujours pareil au niveau de l'énergie (vitesse), ça ne va pas.

[...]		
15:16	P3	Est-ce que ce n'est pas le moment où il faut aussi constituer ce fameux répertoire de mouvements
[...]		
22:37	P4	[...] je partirai bien quand même d'un répertoire
22:42	C	Oui
22:42	P4	De créer une chorégraphie après parce que je trouve qu'y a eu des choses, là qui sont vraiment (bien)/je me dis, il ne faut pas les perdre
22:53	C	Donc là il faut créer un répertoire.

La proposition d'un nouveau scénario est abandonnée. Le collectif se propose de créer un répertoire-photos des mouvements des élèves pour amener les élèves à composer ensemble. Le collectif se demande alors comment construire ce « fameux » répertoire. Cette question rejoint la question Q2, sur le choix des mouvements et indirectement la question (Q3), sur la composition chorégraphique, énoncée dans le chapitre précédent (chapitre 8).

Pour résumer le cheminement du collectif, nous proposons le schéma suivant (Figure 102)

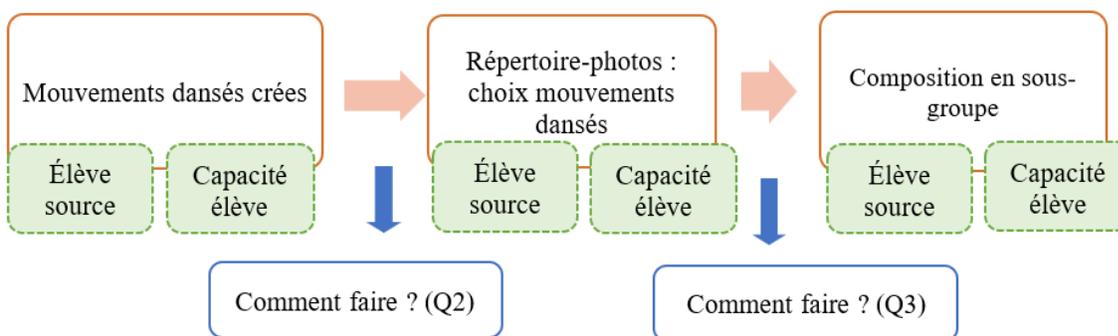


Figure 102 : Schéma synthèse, les deux questions formulées par le collectif, Q2 et Q3

Nous reformulons le cheminement ainsi : les élèves sont à la source de leurs mouvements dansés et ont fait évoluer leurs capacités. Ils et elles sont aussi à la source et ont des capacités pour choisir des mouvements dansés pour constituer un répertoire-photos. Puis, ils et elles sont à la source de leur composition dansée ensemble et continuent de faire évoluer leurs « capacités ».

À ces questions, « comment faire » pour construire le répertoire et « comment faire » la composition ensemble, le collectif émet des deux hypothèses de travail.

▪ Hypothèses de travail H2 et H3

L'hypothèse H2 découle de la question Q1 sur la manière de choisir les mouvements dansés créés et l'hypothèse H3 de la question Q2, sur la manière d'amener les élèves à composer ensemble.

23:27	C	C'est à partir du final (présentation) qu'on créera le répertoire
23:29	Pulis	On le visionne et puis, on sélectionne (les mouvements).
[...]		
33:38	P4	Je dirais, dans l'absolu, ce serait de faire avec les élèves . Par contre, j'ai peur que ce soit chronophage [...]
34:45	Pulis	Comme disait P4, que ce soit eux qui choisissent
35:08	C	C'était l'idée qu'on teste, j'aimerais bien tester pour savoir comment [...]
36:20	P4	Ils regardent leur production (finale) ou ils regardent celles des autres (groupes).
36:22	Pulis	Leur production.
36:23	P3	Que leur production.
36:24	P4	Parce qu'il y a le choix.
[...]		
53:59	P4	Je verrais bien un A4.
54:03	P3	Des vignettes.
54:03	P4	Ou des vignettes, et comme il faut qu'elles soient assez grandes quand même, limite A4
54:07	Pulis	Il faut de la place pour marquer le titre peut-être
54:09	C	Il faudrait mettre un nom ou une phrase c'est pas mal. Je trouve que c'est (important)
54:12	Pulis	Je tourne
54:12	P3	Oui je tourne, je marche lentement et non marcher (de manière ordinaire)
54:17	C	Oui, je tourne. Je garderai bien l'idée, l'image avec « je tourne autour de la bulle », « je rentre dans le cube », de faire la phrase avec l'imaginaire. Tu (P3) disais comment on décontextualise sans raconter l'histoire, mais garder quand même, cet imaginaire de bulle et de cube.
54:36	P3	Oui. OK, sur laquelle on s'est appuyé
54:38	C	Oui, c'est ça

Dans l'échange sur la création du répertoire, le collectif choisit d'impliquer les élèves dans le choix des mouvements dansés (P4, 33:38 ; Pulis, 34:45) qui s'effectueraient à partir des compositions finales filmées lors des séances S1 et S2 (C, 23:27). Puis, la forme de ce répertoire serait un format papier A4 (P4, 53:59), avec des vignettes (P3, 54:03), c'est-à-dire des photogrammes issus des vidéos. Pulis (54:07) ajoute qu'il faudrait écrire un titre, voire une phrase comportant des images (C, 54:17), même s'il s'agit de décontextualiser les mouvements de l'histoire. L'hypothèse de travail H2 est la suivante : le répertoire-photos construit avec les élèves leur permettrait de choisir des mouvements dansés à partir desquels ils et elles pourraient composer ensemble.

Ensuite, la manière de constituer les sous-groupes pour la composition est discutée afin que cette gestion n'interfère pas la dynamique de la séance S3.

39:49	Pulis	Ils vont faire un (premier) mouvement (choisi par l'élève) - déplacement – un (deuxième) mouvement (choisi) et après ils se mettent par deux.
39:52	C	Après, ils se mettent en duo.

[...]		
56:23	C	Est-ce que vous faites présenter les élèves, les duos ou pas entre eux, comme vous avez fait dans les différents espaces, ils s'arrêtent, ils se regardent ?
56:31	P4	Ben, attends, je ne sais pas comment on pourrait.
56:34	C	Ou deux duos en même temps, je ne sais pas, je me pose la question.
56:40	P4	J'irais jusqu'à quatre, moi.
56:41	C	Donc en fait, tu ferais en plus les 4 et ils présentent (question).
56:47	Pulis	Deux duos, je pense.
56:47	P4	Ça va vite parce que ça va vite, nous, on était des groupes de 4 (lors des séances S1 et S2) là une fois qu'ils présentent [...] Et c'est plus facile de combiner deux duos que trois duos. [...].
57:05	P3	Oui, si.

Le collectif propose un temps individuel afin que les élèves dansent seul·e leurs mouvements choisis (Pulis, 39:49) à partir du répertoire. Puis, des duos sont constitués dans lesquels ils et elles dansent ensemble ce qui a été choisi. Puis deux duos sont assemblés pour composer des mouvements dansés à quatre élèves (P4, 56:40) pour présenter les compositions à la fin de la séance. L'hypothèse de travail H3 est la suivante : entrer progressivement en sous-groupe permettrait aux élèves de mettre leurs mouvements choisis ensemble pour composer.

Le schéma synthèse (Figure 103) vient compléter le précédent en introduisant les hypothèses de travail H2 et H3

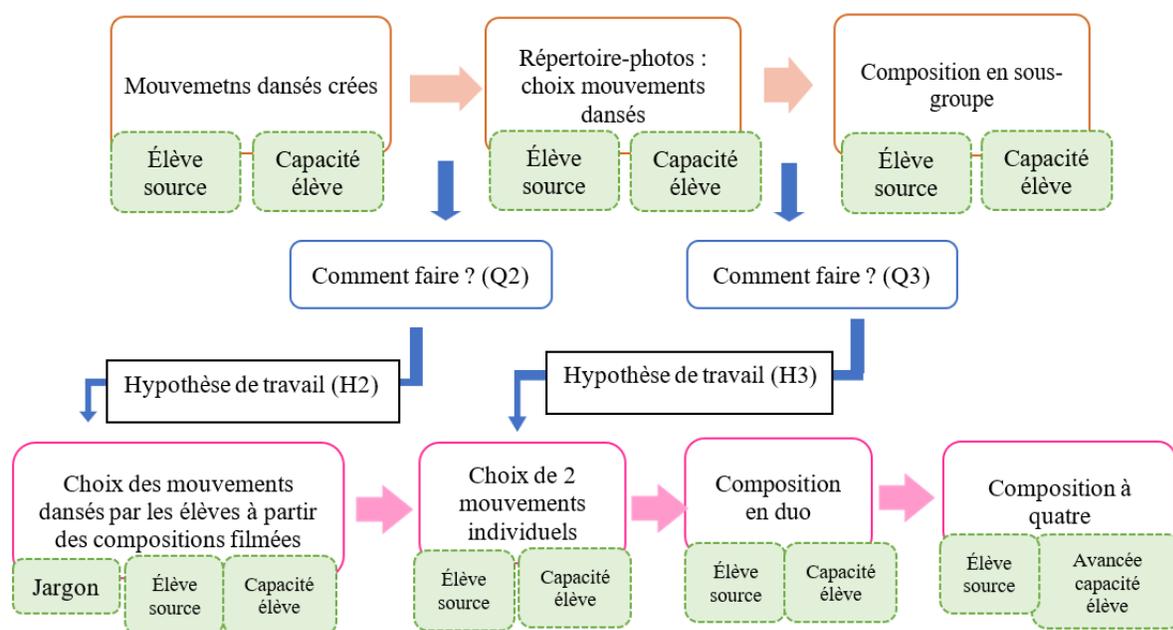


Figure 103 : Schéma synthèse, reprise des hypothèses H2 et H3

Nous reformulons les hypothèses de travail H2 et H3 : les élèves seront à la source des choix des mouvements dansés à mettre dans le répertoire. Ils et elles auraient les capacités d'utiliser un jargon pour donner des formes-représentations des mouvements. Ils et elles seraient aussi à la source et auraient des capacités pour choisir seul des mouvements du répertoire. Ils et elles seraient à la source de leur composition à deux, puis à quatre. Les élèves feraient une avancée dans le temps didactique de la situation et feraient évoluer leurs capacités à composer ensemble dans les sous-groupes.

Les hypothèses de travail sont maintenant mises au travail dans la séance 3.

3.2 Contextualisation de l'analyse didactique

Avant de réaliser la séance S3, un temps est organisé, dans chaque classe, pour que les élèves visionnent les vidéos et choisissent les mouvements qu'ils préfèrent. Dans la classe d'Alice et de James, P3 se charge de gérer le répertoire. Dans la classe de Nalee, c'est Pulis qui le construit. Nous présentons les deux répertoires élaborés. Puis nous présentons le déroulé de la séance S3 et le contexte des épisodes choisis pour l'analyse de l'activité d'Alice, de James et de Nalee.

- **Répertoire-photos dans la classe d'Alice et de James**

Pour visionner les compositions finales, les élèves sont regroupés dans la salle informatique. Pendant que les autres élèves travaillent en autonomie, un sous-groupe regarde les films avec P3 (Figure 104).



Figure 104 : Organisation spatiale des échanges (groupe d'Alice)

À chaque visionnage, P3 demande à chaque groupe de choisir un mouvement dansé dans leur propre composition et un mouvement dans la composition d'un autre groupe. Puis, chaque

mouvement a une légende, avec un verbe ou un nom ou un groupe verbal ou d'une phrase. P3 a réalisé le format papier du répertoire-photos.

Nous regardons le choix du groupe d'Alice et de James dans la figure 105.



Figure 105 : Répertoire-photos de la classe d'Alice et de James

Le groupe d'Alice choisit « séparer le cube » dans leur composition et « regarder le cube » (encadrés rouges). Le mouvement dansé « ouverture » est choisi par un autre groupe (encadré vert). Le groupe de James choisit « tourner » dans leur composition et « guitare » (encadré orange). Puis le mouvement dansé « lancer le cube » est choisi par un autre groupe (encadré vert).

- **Répertoire-photos dans la classe de Nalee**

Le visionnage des compositions chorégraphiques se fait dans l'atelier, annexant la classe de P4. Pulis organise deux sous-groupes (Figure 106) pendant que les autres élèves font un autre travail sans lien avec la séance avec P4.



Figure 106 : Organisation spatiale des échanges

Comme précédemment, nous montrons ce que chaque groupe choisit (Figure 107).



Figure 107 : Répertoire-photos de la classe de Nalee

Sous chaque photo, les élèves trouvent une phrase correspondante, avec l'aide de Pulis, pour chaque mouvement sélectionné. Le groupe de Nalee choisit «je suis déséquilibré(e) et je

descends par terre en faisant des vagues avec les bras » et « je jette le cube vers le ciel et je saute » (encadrés roses). L'autre groupe choisit « Je marche en zigzaguant, le cube sur le front assez lentement » (encadré marron).

▪ **Déroulé de la séance S3**

Le déroulé de la séance S3 (Tableau 63) est différent de celle de S1 et S2. L'échauffement comme rituel est conservé. Le temps de création se centre sur la construction de la composition par étape : seule, puis à 2, puis à 4. La production collective est l'enchaînement des compositions.

	Phase (durée) Modalité	Tâches demandées aux élèves	Rôles de P2/P3 et Pulis
	Échauffement (≈ 6')	Mettre en mouvement les articulations en se déplaçant dans l'espace du préau.	Pulis énonce les consignes aux élèves tout en montrant les mouvements de l'échauffement. P3 s'échauffe. P4 énonce les consignes en montrant les mouvements, Pulis s'échauffe.
C r é a t i o n	Exploration des mouvements choisis (≈ 15') Individuelle	Danser deux mouvements choisis dans le répertoire-photos Danser ses deux mouvements avec un déplacement entre les deux.	Pulis, P3 énoncent la consigne. P3, Pulis se sont réparti avec les élèves et sont également en mouvement. P4 observe les élèves.
	Création dansée par 2 (≈ 7') Duo	Composer avec les quatre mouvements choisis dans le répertoire-photos	P3, P4 énoncent la consigne. Pulis, P3, P4 observent et régulent le travail en passant voir les élèves
	Création dansée par 4 (≈ 12') sous-groupe	Composer avec les huit mouvements choisis dans le répertoire-photos.	Pulis énonce la consigne. Pulis, P3, P4 régulent le travail en passant dans les groupes chorégraphiques.
	Production collective (≈ 10') Spectateurs/danseur	Enchaîner les différentes compositions pour donner une production collective	P3, P4 énoncent la consigne. P3, P4, Pulis sont spectateurs
	Échanges collectifs (≈ 5') Grand groupe	Échanger sur la séance cette 3 ^e séance de danse	P3/P4 énoncent la consigne. Pulis soutient les échanges par des questions.

Tableau 63 : Tâches des élèves et rôles des professeur·e·s

Le coenseignement est toujours envisagé en tandem. L’alternance du passage des consignes, entre Pulis et P3, P4, est conservée.

- **Contexte des épisodes**

Nous opérons maintenant une analyse didactique des mouvements dansés d’Alice, James et Nalee en lien avec l’utilisation du répertoire-photos. Les sous-groupes sont légèrement modifiés par rapport aux séances précédentes et ils sont réalisés par P3 et P4. Les épisodes commencent environ à la dixième minute.

Nous observons que le répertoire-photos est un support investi par Alice, James et Nalee pour choisir un moment préféré et composer au sein de leur sous-groupe chorégraphique.

3.3 Analyses de l’activité d’Alice

Nous analysons 4 extraits de l’épisode avec Alice : le mouvement dansé « séparer le cube » en duo (3 extraits) et lors de la présentation de la composition (1 extrait). Il s’agit du moment où elle doit composer avec Laurie.

- **Mouvements dansés en duo**

À la dix-huitième minute, Alice rejoint Laurie avec le répertoire-photos afin de lui montrer le mouvement choisi. L’extrait 1 (Tableau 64) présente le moment du mouvement dansé ensemble « séparer le cube ».

		
<p><i>Laurie (jupe bleue) et Alice (robe à motif) regardent le répertoire-photos.</i> (TdA à 18:46)</p>	<p><i>Alice a les mains sur la tête, les paumes vers l’extérieur, les dos des mains jointes. Laurie a les paumes des mains jointes, paumes contre paumes, au-dessus de la tête.</i> (TdA à 24:20)</p>	<p><i>Alice écarte ses bras tendus de chaque côté du buste. Laurie a les mains au-dessus de la tête, les paumes vers l’extérieur. Les dos des mains se touchent.</i> (TdA à 24:31)</p>

Tableau 64 : Extrait 1, séparer le cube par les paumes des mains

Au-dessus de la tête, le placement des mains jointes diffère entre Laurie et Alice (24 :20), soit elles sont jointes par le dos, soit par les paumes. En regardant les mains d’Alice, Laurie modifie

la position des mains et les place dos à dos. Alice tend les bras lorsqu'elle les descend, donnant l'impression de « séparer les cubes » avec force.

Puis Laurie fait une proposition de changement du mouvement d'Alice. L'extrait 2 (Tableau 65) donne à voir ce qu'il se passe.

			
Laurie : « Au lieu de faire ça ». Elle a les dos des mains joints, les paumes vers l'extérieur, devant son front. (TdA à 24:20)	Laurie « comme ça c'est mieux ». Laurie joint ses paumes des mains au-dessus de sa tête. (TdA à 24:31)	Alice : « De base, c'est comme ça, on lève les mains ». Elle a les mains sur la tête, les paumes vers l'extérieur, les dos des mains joints (TdA à 24:34)	Alice montre une photo (séparer le cube) à Laurie. (TdA à 24:40)

Tableau 65 : Extrait 2, deux manières de « séparer le cube »

Laurie propose de modifier les positions des mains pour mettre les paumes face à face, car pour elle, « c'est mieux » (24:31). Cette action motrice est plus simple que celle initiée par Alice. Cependant, Alice lui montre le sien et explique « on lève les mains » (24 :34). Puis, elle prend le répertoire pour lui montrer la photo avec les mains vers l'extérieur (Figure 108).



Séparer le cube

Figure 108 : Photo « séparer le cube » du répertoire

Dans l'extrait 3 (Tableau 66), Laurie parvient à faire accepter la modification du placement des mains.

		
<i>Laurie a les bras pliés de chaque côté de la tête, les paumes de mains face à face. (TdA à 25:09)</i>	<i>Alice a les mains jointes, paumes face à face, devant son front (TdA à 25:10)</i>	<i>Elle écarte ses bras de chaque côté de la tête, les paumes des mains vers l'extérieur. (TdA à 25:11)</i>

Tableau 66 : Extrait 3, changement du placement des mains

Laurie et Alice réalisent le mouvement dansé ensemble de deux manières différentes. Laurie écarte ses bras pliés, les paumes des mains face à face, comme pour porter le cube au-dessus de sa tête. Quant à Alice, elle joint ses mains, paume contre paume (25:10). Puis elle écarte des bras tendus, les paumes des mains vers l'extérieur (25:11). Elle essaie de prendre en compte la proposition de Laurie.

- **Présentation des mouvements dansés ensemble**

À la fin de la séance, le sous-groupe présente sa composition devant la classe. L'extrait 4 (Tableau 67) présente la manière dont Alice place ses mains dans son mouvement dansé.

		
<i>Alice a les mains sur la tête, les paumes vers l'extérieur, les dos des mains joints. Laurie joint ses paumes des mains au-dessus de sa tête. (Début TdA à 39:36)</i>	<i>Alice joint ses paumes des mains au-dessus de sa tête. Puis elle écarte les bras tendus de chaque côté de ma tête, vers l'arrière, les paumes de mains face à face. Laurie écarte les bras légèrement pliés de chaque côté de sa tête, les paumes de mains face à face.</i>	

Tableau 67 : Extrait 4, séparer le cube par le dos des mains

Lors de la présentation, Alice place ses mains, dos à dos (cercle rouge). Puis, elle change leur orientation pour mettre les paumes face à face (cercle violet). Puis, Alice écarte ses bras tendus légèrement vers l'arrière. L'effet des bras tendus, donnant l'impression de force dans le mouvement dansé, est conservé par Alice malgré les changements de l'orientation des mains.

▪ Construction du mouvement dansé ensemble

À partir des descriptions de l'extrait 1 à 4, le schéma suivant (Figure 109) montre la construction du mouvement dansé ensemble d'Alice lors de la séance S3.

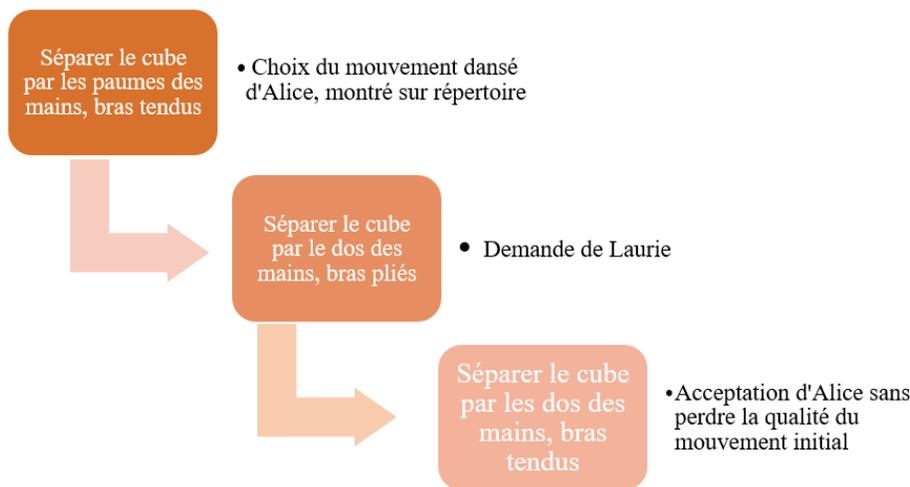


Figure 109 : Schéma, avancée du mouvement choisi par Alice

Alice choisit un mouvement dansé « séparer le cube » à partir du répertoire. La sémiose des mains pour « séparer le cube » est de placer les mains dos à dos, paumes vers l'extérieur, au-dessus de la tête, bras tendus. Mais pour simplifier le mouvement dansé, Laurie change l'orientation des mains, paumes face à face. Malgré l'appui de la photo du répertoire pour justifier son choix, Alice accepte ce changement dans la composition dansée ensemble tout en conservant la qualité de son mouvement dansé, avec la perception d'une force pour séparer le cube.

3.4 Analyse de l'activité de James

Nous analysons 5 extraits de l'épisode avec James : les mouvements dansés issus du répertoire photo (2 extraits), le choix d'un mouvement pour la composition en duo avec Elsa (1 extrait), l'échange avec Lila lors de la composition par quatre (1 extrait), la présentation de ce passage de la composition devant la classe (1 extrait).

▪ Choix des mouvements dansés

Dès le début du temps individuel, James utilise le répertoire-photos chaque fois qu'il choisit un mouvement dansé. L'extrait 1 (Tableau 68) montre le mouvement réalisé après la lecture du support-photo.



Tableau 68 : Extrait 1, quatre choix de mouvements dansés

James regarde quatre fois le répertoire et enchaîne avec les mouvements choisis. Au 3^e choix, la lecture est plus longue comme pour prendre le temps d'observer ce qui est montré.

Puis, Pulis le rejoint pour s'assurer qu'il a bien compris la consigne. L'extrait 2 (Tableau 69) présente le choix de James pour la composition en duo.



<i>Pulis montre une photo du répertoire. (TdA de 07:32 à 08:33)</i>	<i>James tourne sur lui-même pour descendre au sol.</i>	<i>Puis, en position accroupie, il a son avant-bras droit devant le buste, la main gauche est au niveau de l'épaule gauche., comme pour jouer de la guitare.</i>
---	---	--

Tableau 69 : Extrait 2, tourner et faire de la guitare

James explique son choix à Pulis qui montre la photo correspondante. Il s'agit de « tourner et descendre au sol », choix qu'il n'a pas encore essayé. Puis il choisit « la guitare ». La professeure le sollicite pour qu'il enchaîne les deux mouvements.

▪ **Mouvements dansés en duo**

À la dix-neuvième minute, James et Elsa sont en train de composer ensemble. L'extrait 3 (Tableau 70) donne à voir Elsa en train de reproduire les mouvements de James.

		
<i>Elsa regarde le répertoire photo. (TdA à 19:29)</i>	<i>Elsa a son avant-bras droit devant le buste, la main gauche est au niveau de l'épaule gauche, comme pour jouer de la guitare. (TdA à 19:36)</i>	<i>Elle tourne sur elle-même pour descendre au sol. (TdA à 19:44)</i>

Tableau 70 : Extrait 3, reproduction des mouvements de James par Elsa

Elsa regarde sur le répertoire photo. Puis, elle réalise indépendamment tout d'abord « la guitare », puis « descendre au sol en tournant ». La composition du duo consiste à alterner leur mouvement, chacun reproduisant le mouvement de l'autre.

▪ **Mouvements dansés ensemble**

Dans la composition du sous-groupe, Lila et Gustave sont des leaders qui échangent rapidement pour agencer les mouvements, comme dans la séance S2. James enchaîne seulement les mouvements qu'il connaît « la guitare » et « descendre au sol ». Dans l'extrait 4 (Tableau 71), Lila lui explique les mouvements intermédiaires qui viennent d'être introduits, tel que « éviter de recevoir les cubes qui tombent du ciel ».

		
<p><i>Lila a son avant-bras droit devant le buste, la main gauche est au niveau de l'épaule gauche, comme pour jouer de la guitare.</i> (Début TdA à 32 :09)</p>	<p><i>Lila lève le visage vers le plafond comme pour regarder les cubes tomber.</i></p>	<p><i>Lila écarte ses bras de chaque côté du buste, et recule d'un pas comme pour éviter les cubes tombant du plafond.</i></p>

Tableau 71 : Extrait 4, explication de l'enchaînement de mouvement par Lila

Elle lui raconte une histoire tout en montrant l'enchaînement : pendant le mouvement, la guitare, les cubes tombent du ciel et il faut les éviter en sautant en arrière. Lila vient expliquer James, afin qu'il puisse faire les mouvements dansés ensemble.

Après plusieurs essais, le groupe présente sa composition. L'extrait 5 (Tableau 72) montre la réalisation de James.

		
<p><i>James a son avant-bras droit devant le buste, la main gauche est au niveau de l'épaule gauche, comme pour jouer de la guitare.</i> (Début TdA à 36 :22)</p>	<p><i>Il recule d'un pas comme pour éviter les cubes tombant du plafond.</i></p>	<p><i>Il plie les genoux pour s'asseoir au sol.</i></p>

Tableau 72 : Extrait 5, enchaînement des mouvements dansés par James

James parvient à enchaîner le mouvement de la guitare, recule d'un pas et descend au sol comme pour éviter les cubes tombant au sol.

Le schéma (Figure 110) montre l'avancée du mouvement dansé de James dans la création de la composition.

▪ Construction du mouvement dansé ensemble

À partir des descriptions de l'extrait 1 à l'extrait 5, le schéma suivant (Figure 110) montre la construction du mouvement dansé ensemble de James lors de la séance S3.

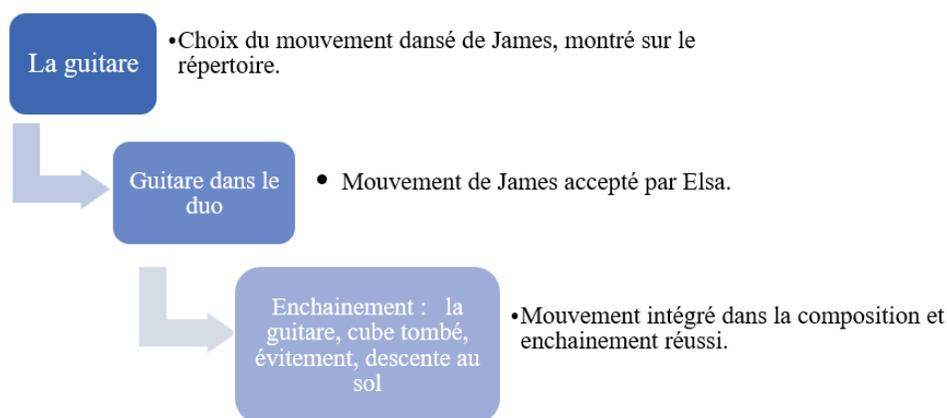


Figure 110 : Schéma, avancée du mouvement dansé de James

James choisit le mouvement dansé de la « guitare », issu du répertoire. Elsa accepte et reproduit ce mouvement qui est ensuite inséré dans la composition des mouvements dansés ensemble. Pour soutenir James, Lila semble lui raconter comme une histoire pour qu'ils puissent réussir à le faire ensemble.

James s'aide du répertoire pour choisir plusieurs mouvements dansés. Son choix est intégré dans la composition. Lila prête attention à James pour qu'il puisse enchaîner les mouvements.

3.5 Analyse de l'activité de Nalee

Nous analysons 4 extraits de l'épisode avec Nalee : le mouvement dansé issu du répertoire (1 extrait), « écraser et tirer sur le cube avec ses mains », réalisé par le sous-groupe Maud et Julie (2 extraits) et la présentation de ce passage de la composition devant la classe (1 extrait)

▪ Choix du mouvement dansé

Pulis et Nalee échangent sur les mouvements du répertoire-photos. L'extrait 1 (Tableau 73) montre le choix de Nalee.

		
<p>Phrase choisie par Nalee sur le répertoire : « je suis déséquilibré(e) et je descends par terre en faisant des vagues avec les bras ». (TdA de 03 :57 à 05 46)</p>	<p><i>Nalee monte et descend les bras tendus latéralement, les jambes tendues tandis que Pulis plie ses coudes, comme pour faire des vagues.</i></p>	<p>Pulis : « tu descends par terre » Nalee plie des ses genoux, les bras tendus latéralement, buste légèrement penché vers l'avant.</p>

Tableau 73 : Extrait 1, choix d'un mouvement dansé par Nalee

Nalee montre avec son doigt le mouvement choisi et s'entraîne à « descendre par terre en faisant des vagues avec les bras ». Pulis l'observe, fait le mouvement en même temps que Nalee, tout en lui donnant l'indication de descendre au sol, car Nalee reste debout.

▪ **Mouvements dansés ensemble**

À la dixième minute, le sous-groupe se forme. Nalee, Maud et Julie regardent ensemble le répertoire et se mettent d'accord sur le mouvement dansé « pousser le cube » (Figure 111).



Figure 111 : Lecture collective du répertoire

L'extrait 2 (Tableau 74) présente le mouvement dansé ensemble.

	
<p>Nalee, Maud (t-shirt kaki, cheveux détachés) et Julie (t-shirt bleu, cheveux attachés) ont leurs mains au centre, paumes contre paumes comme si elles pressaient le cube. (TdA à 11 :58)</p>	<p>Nalee : « on fait comme ça ». Elle a les jambes en fente, les bras tendus devant son buste, les paumes de mains vers le centre, les doigts écartés comme pour pousser avec pression sur le cube. Maud et Julie ont les jambes en fente, les mains presque jointes comme pour prendre un petit cube. (TdA à 12 :04)</p>

Tableau 74 : Extrait 2 ; pousser le cube ensemble

Nalee fait une proposition pour améliorer le mouvement : mettre les jambes en fente, tendre les bras comme pour donner de la force au mouvement. Mais Maud et Julie continuent leur mouvement, sans prendre en compte ce qui dit Nalee.

Dans l'extrait 3 (Tableau 74), les trois filles recommencent deux autres fois « pousser le cube » et introduisent « tirer sur le cube ».

	
<p>Nalee : « Les filles, on fait comme ça », pour la 2^e fois. Nalee a ses jambes en fente, les bras tendus devant son buste, les paumes de mains vers le centre, les doigts écartés comme pour pousser avec pression sur le cube. Maud et Julie sont sur une jambe d'appui. Maud a une main fermée comme si elle tenait un petit cube. Julie écarte les mains devant son buste comme pour tenir le cube. (TdA à 12 :34)</p>	<p>Nalee, Maud, Julie sont en appui sur la jambe arrière, les mains jointes, bras pliés comme pour tirer sur le cube. (TdA à 12 :44)</p>
	
<p>Au 3^e essai, Nalee a le buste vers l'avant, dos droit, les bras tendus devant son buste, les paumes de mains vers le centre, les doigts écartés comme pour pousser avec pression sur le cube. (TdA à 13 :02)</p>	<p>Nalee plie les coudes vers l'arrière, à hauteur d'épaules comme pour tirer fort sur le cube devant elle. (TdA à 13 :10)</p>

Tableau 75 : Extrait 3, pousser et tirer le cube

Nalee renouvelle sa proposition qui n'est pas intégrée par les deux autres élèves (12:34). Mais Nalee garde pour elle-même l'intention de mettre de la force dans son mouvement (13:02). À la suite de « pousser », s'ajoute le mouvement « tirer le cube » (12:44) en reculant les bras et les mains jointes vers l'arrière. Nalee réalise ce mouvement dans la suite de « pousser », c'est-à-dire que ses bras passent de chaque côté du buste, les coudes levés vers l'arrière (13 :10).

À la vingtième minute, Pulis intervient auprès du groupe, car elle a remarqué que Nalee n'a pas inséré son mouvement initialement choisi, « descendre en faisant des vagues », à la composition.



Figure 112 : Intervention de Pulis

L'extrait 4 (Tableau 76) montre la composition présentée lors de la production collective.

<p>« Pousser le cube » ensemble » (TdA à 43:43)</p>	<p>« Tirer fort sur le cube. » <i>Nalee plie ses coudes vers le haut, en l'arrière.</i></p>	<p>« Descendre par terre en faisant des vagues avec les bras » (TdA à 43:45)</p>

Tableau 76 : Extrait 4, les trois mouvements dansés

Les mouvements dansés ensemble intègrent bien le mouvement choisi de Nalee (43:45). De plus, Nalee conserve la forme de son mouvement « tirer le cube » avec force.

▪ Construction du mouvement dansé ensemble

À partir des descriptions de l'extrait 1 à 4, le schéma suivant (Figure 113) montre la construction du mouvement dansé ensemble de Nalee lors de la séance S3.

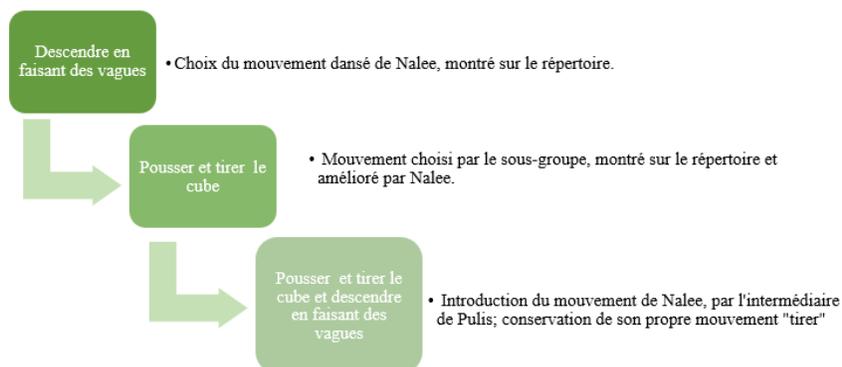


Figure 113 : Schéma, avancée du mouvement dansé de Nalee

Nalee choisit un premier mouvement « descendre en faisant des vagues ». Puis elle s'investit dans la forme du mouvement « pousser et tirer le cube », introduisant l'impression d'une force par ses bras tendus, puis pliés vers l'arrière. Puis le premier mouvement est inséré dans la composition après l'intervention de Pulis.

3.6 Synthèse de l'activité d'Alice, James, Nalee et du dialogue d'ingénierie C21

Nous commençons par la description théorique avec la double dialectique contrat/milieu et réticence/expression de ce qui se joue dans l'action conjointe permettant l'avancée des trois élèves. Puis, nous établissons un lien entre l'avancée des apprentissages des élèves et l'avancée du collectif dans le dialogue ingénierique.

- **Avancée d'Alice, de James et de Nalee au sein de l'action conjointe**

Alice, James et Nalee sont pris dans la dialectique entre leur déjà-là, vu comme la manière de faire sa propre forme d'un mouvement dansé et le « milieu-photo » qui est une forme-représentation d'un mouvement dansé décontextualisé. Le milieu-problème réside dans la mise en relation entre la forme-représentation et le mouvement dansé créé pour le collectif chorégraphique. Pour résoudre ce milieu-problème, les élèves doivent s'accorder sur la morphocinèse et la sémiocinèse du mouvement pour le recontextualiser dans la composition dansée ensemble. Les élèves sont donc amené·e·s à enquêter ensemble sur le milieu-soi du mouvement choisi, dans un milieu transactionnel.

- Alice choisit son mouvement dont la forme-représentation est « séparer le cube ». Le milieu-problème est la position des mains au-dessus de la tête, paumes face à face ou paumes vers l'extérieur. Laurie souhaite changer l'orientation des mains, les mettre dos à dos pour cela soit plus facile. Cependant, Alice tente d'expliquer pourquoi les paumes sont face à face, dans un milieu transactionnel, en prenant appui sur le milieu-photo. Alice tient à conserver la morphocinèse du mouvement qu'elle a choisi. La sémiocinèse des paumes vers l'extérieur donne l'effet du toucher du cube. Une attention conjointe est donc portée sur le milieu-soi du mouvement dansé. Toutefois, au cours des transactions didactiques, Laurie parvient à faire accepter à Alice ce changement, modifiant ainsi la forme initiale du celui-ci. Lors de la présentation de la composition, Alice ajuste pour la position de ses mains aussitôt pour que le mouvement dansé ensemble soit le même. L'effet des bras tendus, donnant l'impression de force dans le mouvement dansé, est conservé par Alice malgré les changements de l'orientation des mains.

- James prend appui sur le milieu-photo pour mettre en relation les formes-représentations et le mouvement dansé. Il enquête sur le milieu-soi des mouvements comme « lancer et prendre le cube, se déplacer, jouer de la guitare ». Ce milieu-photo est introduit dans le milieu transactionnel entre Pulis et James. Il en est de même entre Elsa et James. En effet, la désignation d'un mouvement par l'intermédiaire du répertoire permet à James de montrer et faire comprendre ses choix des mouvements : « la guitare » et « tourner pour descendre ». Ce dernier est également choisi par Elsa. Puis, lors du travail en sous-groupe, le milieu-problème devient celui de l'introduction de la forme « éviter les cubes qui tombent du ciel » entre les deux mouvements choisis précédemment. Dans le milieu transactionnel, Lila vient soutenir James et lui explique cet « entre-deux » en le verbalisant et en lui montrant, ce qui permet de donner une trame narrative des formes-représentations. James parvient à enchaîner ces mouvements lors de la présentation.

- Pour Nalee, le choix du mouvement dansé se fait par le milieu-photo lors dans un milieu transactionnel avec la professeure. Nalee choisit « être déséquilibré et descendre au sol en faisant des vagues avec les bras ». Pulis la soutient en le réalisant en même temps, tout en lui indiquant l'action de descendre au sol. L'enquête sur le milieu-soi du mouvement entre Pulis et Nalee par des transactions didactiques ne permet pas à Nalee de l'insérer dans la composition dans un premier temps. C'est après une nouvelle intervention de Pulis qu'il l'est. En effet, Pulis vient exprimer au groupe que le mouvement choisi par Nalee n'est pas dans la composition. Par contre, Nalee réalise le mouvement dansé ensemble « pousser – tirer ». Dans le milieu-soi du mouvement « pousser », elle introduit, par l'extension de ses bras et par une fente arrière, une pression des mains comme une action de pousser fort. Elle propose cette morphocinèse à Maud et Julie. L'apport de cette sémiologie gestuelle a de fait un effet sur le milieu-soi du mouvement « tirer », qui donne une forme-représentation « tirer fort ».

Dans le travail d'Alice, de James et de Nalee au sein de leur sous-groupe chorégraphique respectif, le répertoire devient un « milieu-photo » introduit dans un « milieu transactionnel ». Il et elles puisent des indices nécessaires à la réalisation de leur mouvement pour la composition dansée ensemble. Le milieu-soi se constitue dans le mouvement à la fois par des indices biomécaniques tels que l'axe vertical, l'utilisation des bras et des mains, par des indices de la sémiologie gestuelle et pas des indices sensoriels.

▪ **Avancée du collectif dans le dialogue d'ingénierie**

Le collectif veut construire le répertoire-photos. Extraire des photos des films permet de décontextualiser les mouvements des élèves lors des séances pour ensuite tenter de les

recontextualiser dans une nouvelle composition chorégraphique. Ce répertoire crée ainsi une trace du mouvement en photo qui devient un milieu-soi du mouvement pour l'élève lors du processus de création et d'interprétation. En effet, un mouvement qui n'est pas codé reste un brouillon sans contour, il est éphémère (chapitre 6). Le fait de coder lui donne un contour, une trace.

La spécificité de ce répertoire réside dans l'implication des élèves dans le choix des mouvements à sélectionner. Ils et elles sont apparenté·e·s à des chorégraphes qui, par l'observation des danseur·se·s, conservent ou non tel ou tel mouvement dansé. Puis, les élèves sont amené·e·s à donner de nouvelles formes-représentations et à verbaliser la sémiose gestuelle. Ces mouvements sont ensuite recontextualisés lors de la composition dansée ensemble.

4. Amélioration les mouvements dansés ensemble

Après avoir amené les élèves à composer ensemble, le problème que rencontre le collectif est l'agencement spatial des compositions. Le constat est que les élèves sont majoritairement placé·e·s en face à face. Il en découle une nouvelle question : comment amener les élèves à modifier leur placement dans l'espace ? Une hypothèse de travail émerge avec la fabrication de cartes à danser.

Nous commençons par l'explication des constats, de la question et de l'hypothèse de travail. Nous poursuivons ensuite avec la contextualisation de la mise en œuvre des cartes à danser. Puis, nous analysons l'activité des trois élèves soutenu·e·s par l'Ulis au sein de leur sous-groupe respectif. Pour finir, une synthèse est proposée en appui aux notions de la TACD.

4.1 Constat - question - hypothèse de travail

Lors de la réunion en IC22, le collectif fait deux constats. De l'un d'eux émerge une nouvelle question Q4 et l'hypothèse de travail H4.

- **Constats**

Les deux constats concernent : a) la place des élèves soutenu·e·s par le dispositif Ulis, b) la dimension spatiale des compositions chorégraphiques

a) La place des élèves soutenu·e·s par l'Ulis

Les professeur·e·s mettent en évidence des progrès des élèves. Mais leur place au sein des sous-groupes est cependant partiellement reconnue par leurs pairs.

20:26	Pulis	James, je ne m'en suis pas trop occupé
20:48	P3	Et moi non plus
20:49	Pulis	Lui qui ne voulait pas danser au départ avec sa main (légère entorse), mais autrement il est rentré dans l'activité, plus que je pensais. Alice aussi, elle aime bien la danse.
21:07	P3	Elle aime bien, elle a dit en fait
21:09	Pulis	Elle essaie vraiment de proposer
22:04	C	J'ai observé plus James. Je trouvais qu'il prenait le support feuille (répertoire). Les élèves (du dispositif) prenaient leur feuille pour regarder, reposaient leur feuille. J'ai trouvé que ça pouvait aider [...]
[...]		
22:30	C	Un des éléments que j'ai pu observer, mais que Pulis avait observé, c'est le fait qu'elles (Alice, Nalee) n'arrivent pas à proposer (faire accepter) leur geste (C explique le mouvement des mains d'Alice et le mouvement de Nalee) [...]
24:12	Pulis	Dans d'autres groupes avec d'autres élèves, aussi, voilà, c'est pareil

Pulis et P3 constatent qu'il et elles se sont peu occupés de James (20:26 ; 20:48). Il est entré dans l'activité plus que ne l'imaginait Pulis (20:49). Pour Alice, tous remarquent qu'elle propose et essaie d'affirmer ses mouvements dansés (P3, 21:08, Pulis, 21:09). Cependant, C note que les mouvements, « séparer » d'Alice et « pousser » de Nalee, décrits dans la précédente partie, sont exprimés au sein des sous-groupes, mais ne sont pas acceptés (22:30). Pulis complète que ce fait se retrouve avec d'autres dans d'autres groupes. Ce constat relève que travailler ensemble s'apprend afin que tous et toutes puissent agir et être reconnu·e·s.

b) Dimension spatiale des compositions chorégraphiques.

Le collectif remarque que des déplacements sont introduits dans les compositions. Ce point n'a pas été développé, mais il est demandé aux élèves de se déplacer entre chaque mouvement. Cette consigne a bien fonctionné. Toutefois, une disposition de face à face entre élèves persiste lors des compositions.

10:21	Pulis	Dans le groupe de James, ils se mettent en carré : ils tournent, ils se mettent en rond. Il y a une richesse de déplacements.
10:28	C	C'est venu enrichir (la composition) en fait et un peu casser (le cercle en face à face) [...]
10:32	P3	C'est vrai qu'il y a souvent, une tendance, ils gardent la configuration [...] comme s'ils discutaient.
10:42	P4	Oui
10:43	P3	Enfin que cette orientation, je (au nom des élèves) te montre et en fait, au final, on reste dans cette configuration-là alors qu'ils n'explorent jamais ou rarement, où il y a deux (élèves) devant, deux (élèves) derrière qui ne se voient pas.

En effet, P3 note que dans les compositions, les élèves gardent la disposition qu'ils utilisent dans leur échange, c'est-à-dire frontale (10:32). Ils et elles ne se placent pas les uns derrière les autres dans l'exemple donné par P3 (10:43).

▪ **La question formulée par le collectif Q4**

Le problème concerne le choix du contenu de la dernière séance S4. Il porte sur l'amélioration des compositions, relevant du dernier constat : continuer sur un travail sur les déplacements ou impliquer le regard du spectateur.

26:50	C	Est-ce que du coup on retravaille dans le déplacement, cette manière de se déplacer et puis ce que vous disiez côte à côte.
27:00.	P3	Oui.
27:01	C	Dos à dos.
27:03	Pulis	En fait, il faut être deux par deux.
[...]		
32:11	P2	J'imaginai assez bien le fait un retour, maintenant un peu plus visuel, mais pas seulement en photo vidéo pour pouvoir se rendre compte en fait, ce que ça (la composition) représente pour le spectateur , se rendre compte aussi qu'on passe beaucoup de temps à se recoiffer ou à remettre les lunettes, à arranger le pantalon
32:34	P4	Oui, ça pourrait être (cela)
32:41	P2	Ce que tu (P3) disais tout à l'heure, cette histoire de regard, où l'on regarde l'autre, on regarde beaucoup l'autre. J'avais justement des élèves dos à dos, mais qui se retournaient toujours l'un vers l'autre , en tournant la tête pour savoir où ils en étaient, de se rendre compte de ce que ça provoque.
32:56	P4	Peut-être qu'on peut aller aussi vers (cela), je pense que [...] est-ce que justement, parce qu'on vient de se rendre compte que finalement le regard du spectateur [...] introduire justement, ce serait le moment, il y en a deux qui regardent qui sont chorégraphes
33:49	C	Tout à l'heure, on parlait de l'espace, moi, j'avais mis (sur le cahier) réduire le face à face , tout ça, peut-être que [...] les nuances dans les déplacements, ce n'est pas assez travaillé peut-être ?
33:59	P4	Introduire d'autres manières d'être avec les autres , c'est-à-dire pas que du face à face, parallèle, tu avais (dit) dos à dos j'y avais pas pensé

Le collectif évoque le travail sur le déplacement, associé à la disposition des élèves comme face à face, dos à dos (C, 26:50, 27:01 ; P4, 33:59). Dans le même temps, P2 introduit la place du ou de la spectateur·rice (32:11). Il et elle peuvent avoir un rôle dans l'amélioration en observant les gestes considérés comme parasites. P4 complète en disant que le ou la spectateur·rice peut être le ou la chorégraphe du groupe (32:56). Le collectif se demande comment agir à la fois sur les déplacements et les spectateur·rice·s pour améliorer les compositions chorégraphiques ?

Pour résumer le cheminement du collectif, nous proposons le schéma suivant (Figure.114)

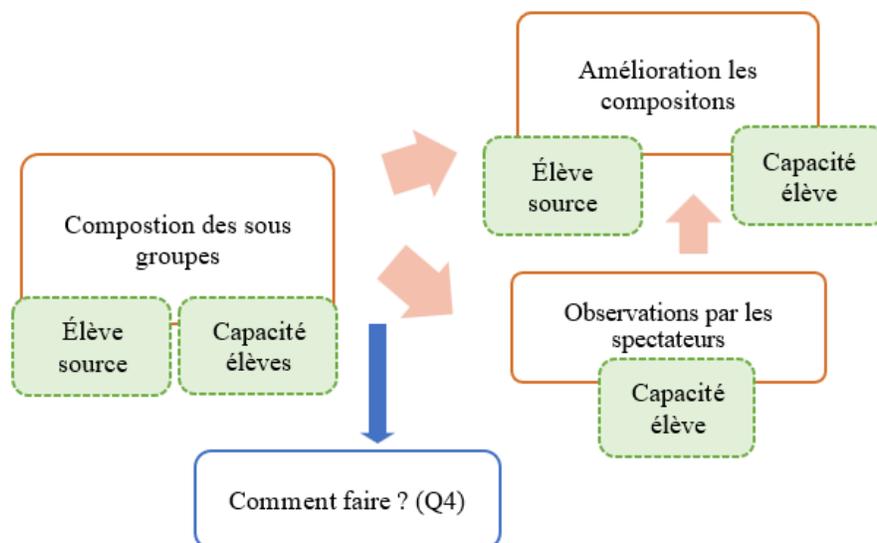


Figure 114 : Schéma synthèse, question formulée par le collectif, Q4

Nous reformulons le cheminement ainsi : les élèves sont à la source de leurs mouvements dansés ensemble lors de la composition ce qui fait évoluer leurs capacités. Ils et elles sont aussi à la source de l'amélioration et ont des capacités y parvenir. Dans le même temps, ils et elles ont des capacités pour observer les améliorations des compositions d'autrui.

À la question, « comment faire » pour améliorer les compositions et permettre d'observer les améliorations, le collectif émet une hypothèse de travail

- **Hypothèse de travail H4**

L'hypothèse de travail découle de la question Q4 sur la manière d'améliorer les compositions. La chercheuse propose l'idée de carte, comme des cartes à jouer.

37:40	C	Là ça me vient comme ça, si par exemple, ils avaient des cartes sur lesquelles il y avait une composante . Par exemple, les spectateurs tirent la carte, ralenti , ils font leur chorégraphie au ralenti. Ils tirent une seconde carte. Tu vois, tu mets les composantes.
46:26	Pulis	On les met par quatre pour qu'ils se remémorent leur production , on les remet toujours par quatre, mais avec une carte contrainte .
46:37	C	Voilà, il tire une carte, les cartes contraintes. Moi j'ai dit ralenti, mais j'aurais bien pris vos (idées), qu'est-ce qu'on avait dit, le côté à côté [...] on reste sur l'espace, on peut rajouter ralenti mais on ne l'a pas travaillé. Je ne sais pas .
47:31	P3	Diagonale, ça leur parle c'est à-dire que tu n'es pas parallèle à la (scène)
47:41	C	J'aurais bien rajouté des images mentales avec, par exemple côté à côté comme, devant derrière comme à la file indienne
47:51	P4	Oui
47:51	P3	(Côté à côté) comme des sardines.

[...]		
53:44	C	Les contraintes (composantes de la danse) elles sont faites en fonction des chorégraphies
53:57	Pulis	Je veux bien regarder des groupes et vous proposez des contraintes
[...]		
56:21	C	En fait, la carte elle fait évoluer la chorégraphie et elle devient critère d'observation pour celui qui est spectateur . Donc, par exemple, on introduit une diagonale. Il faut que les spectateurs soient attentifs pour qu'ils arrivent à voir la diagonale.

Le collectif propose de s'appuyer à la fois sur les composantes de la danse telles que l'espace, avec « côte à côte », « diagonale » ou le temps, avec « ralenti » (C, 37:40, 46:37 ; P3, 47:31) et sur les compositions filmées des élèves pour créer les cartes (C, 53:44). C ajoute de mettre des images pour une meilleure compréhension (47:41). L'initiative prise par Pulis est de « regarder des groupes et vous proposez des contraintes » (53:57) pour étoffer le contenu des cartes, jeu lancé par C. Pulis propose de travailler à partir de la vidéo des chorégraphies réalisées par les élèves. Ces cartes peuvent devenir des critères d'observation pour les spectateurs (C, 56:21).

L'hypothèse de travail H4 peut s'annoncer ainsi : les cartes créées à partir des compositions filmées indiqueraient les contraintes à introduire pour améliorer les compositions et seraient des critères d'observation pour les spectateurs.

Le schéma 2 (Figure 115) vient compléter le précédent en introduisant l'hypothèse de travail H4.

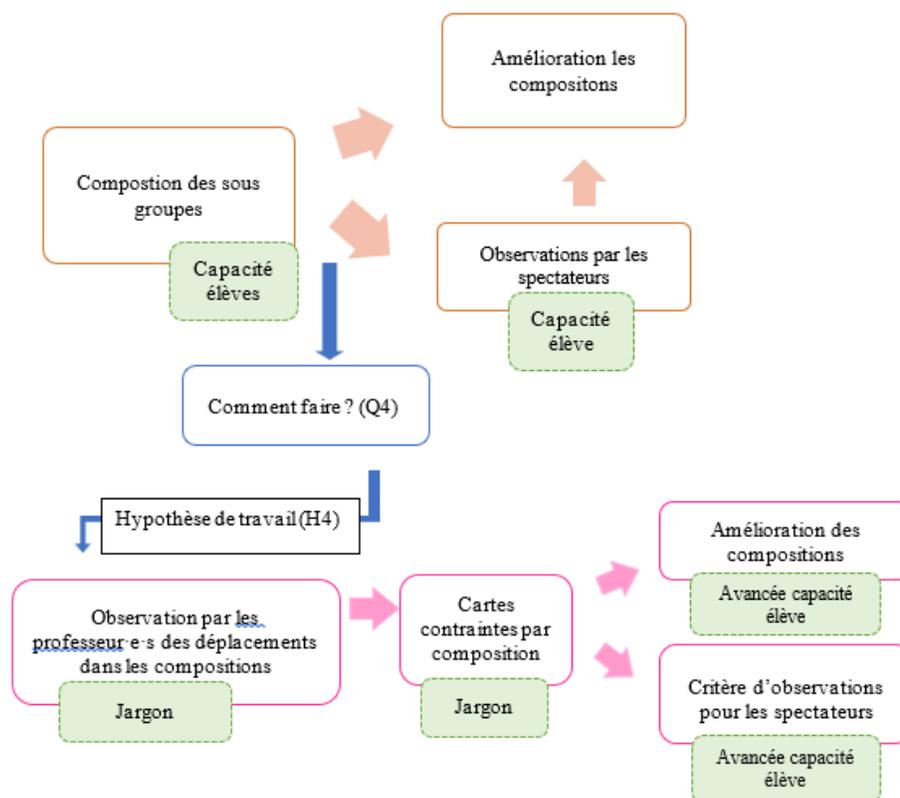


Figure 115 : Schéma synthèse, question Q4 et hypothèse H4

Nous reformulons l’hypothèse de travail : le collectif construit un « jargon » à partir de leurs observations des déplacements au sein des compositions. Puis, ce jargon des professeurs devient un jargon pour les élèves afin d’améliorer les compositions. Les élèves feraient une avancée dans le temps didactique de la situation et évoluer leurs capacités à composer ensemble dans les sous-groupes.

Pulis se propose de regarder les compositions finales afin de créer les cartes à danser.

4.2 Contextualisation de l’analyse didactique

Pulis a représenté les différents déplacements sur une feuille après le visionnage des compositions des deux classes. Elle propose un premier contenu de cartes-contraintes. Puis le collectif les a complétées avant la séance S4 par des échanges par mails. Nous présentons les cartes-contraintes élaborées pour les sous-groupes d’Alice, de James et de Nalee. Puis nous présentons le déroulé de la séance S4 et le contexte des épisodes choisis pour l’analyse de l’activité d’Alice, de James et de Nalee.

▪ **Classe d’Alice et de James**

Comme lors de la deuxième année, Pulis utilise deux symboles pour représenter les déplacements (Figure 116) :

- la croix X = un élève ;
- La flèche \rightarrow = la direction du déplacement et sa forme, droite curviligne ou circulaire ;
- la ligne \dashv = forme donnée à l’espace quand l’emplacement des élèves est fixe.

Les annotations ajoutées concernent les dimensions spatiales, avec la position des élèves entre eux et elles ainsi que temporelles, avec la vitesse d’exécution.

Groupe	Déplacements observés	Carte à jouer
Groupe 1 James	 lent/Rapide Face à Face / Espace vertical + / avance acroupi / Intensité + / Dpt ^{seul} à 2	- Se mettre dos à dos. (se tourner de dos)
Groupe 4 Alice	 Espace vertical + / Face à Face	- Se mettre les uns derrière les autres - Vitesse Faire un mouvement lent

Figure 116 : Déplacements lors des compositions d’Alice et de James

Le groupe de James (groupe 1, encadré orange) a introduit six déplacements différents, les élèves étant principalement en face à face. Le groupe d’Alice (groupe 4, encadré vert) a trois déplacements, également, en face à face.

Dans la colonne de droite, Pulis propose des cartes-contraintes, nommées « cartes à jouer » dans le document. Pour le groupe de James, il est noté une composante spatiale « se mettre dos à dos ». Pour le groupe d’Alice, il est écrit une composante spatiale « se mettre les uns derrière les autres » et une composante temporelle « faire un mouvement lent ».

À la suite de l’envoi de ce document, C complète afin que chaque groupe soit deux cartes-contraintes (Figure 117).

Pour la classe de P3,

G1 : + marquer un arrêt comme une statue

G4 : ok

Figure 117 : Compléments aux cartes à danser apportés par C

Dans les échanges de mails, C écrit pour le groupe de James (G1) « +marquer un arrêt comme une statue » pour ajouter une dimension temporelle à la composante spatiale déjà écrite par Pulis. Pour le groupe d’Alice (G4), les deux cartes sont présentes. Les propositions acceptées par le collectif.

Pulis a ensuite réalisé les cartes à danser pour les élèves en intégrant des formes-représentations (Figure 118)

<p>GROUPE 1 p</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se tourner le dos comme pour se quitter ➤ S’arrêter comme une statue 	<p>GROUPE 4 p</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se mettre l’un derrière l’autre comme pour se suivre ➤ Se déplacer lentement comme si l’on était très léger
--	---

Figure 118 : Cartes à danser données aux élèves

Chaque dimension spatiale est associée à une forme-représentation. Pour le groupe de James, il s’agit « comme pour se quitter ». Pour le groupe d’Alice, il s’agit de « comme pour se suivre ». Ces deux images viennent rompre la disposition face à face.

▪ **Classe de Nalee**

Le même travail est réalisé dans le groupe de Nalee (groupe 5) : la schématisation des déplacements et propositions de la carte-contraintes par Pulis ; l’apport de C ; la carte finale.



G5 : + marquer un arrêt comme une statue

GROUPE 5 m

- S’arrêter comme une statue
- Se mettre dos à dos comme pour regarder dans des directions différentes

Figure 119 : Évolution de la carte à danser pour la composition de Nalee

La composition a quatre déplacements différents, les élèves étant placées face à face. Les ajouts sont : spatial avec l’orientation « dos à dos » ; temporel avec un « arrêt ». La forme-représentation

associée à l'espace est « pour regarder dans tous les sens », venant rompre aussi la disposition face à face.

▪ **Déroulé de la séance S4**

Le déroulé de la séance S4 est différente des trois autres séances. L'échauffement est maintenu. Le temps de création est centré sur les compositions créées en S3. Les élèves se remémorent leurs mouvements dansés ensemble. Puis, les cartes à danser, appelées « carte-contraintes » sont distribuées dans chaque sous-groupe pour améliorer la composition. Enfin, c'est au tour des spectateurs d'identifier les cartes dans la composition.

	Phase (durée) Modalité	Tâches demandées aux élèves	Rôles de P2/P3 et Pulis
	Échauffement (≈ 6')	Se déplacer selon la vitesse et l'énergie.	Pulis énonce les consignes aux élèves tout en montrant les mouvements. P3 s'échauffe. P4 énonce les consignes en montrant les mouvements, Pulis s'échauffe
C R E A T I O N	Souvenir dansé (≈ 6') Individuelle	- Se remémorer la composition de la séance S3	P3 P4 énoncent la consigne. P4, P3, Pulis observent et régulent le travail en passant voir les élèves
	Cartes à danser pour danseur·se·s (≈12) sous-groupe	- Améliorer sa composition à partir des cartes-contraintes	P4, Pulis , énoncent la consigne. Pulis, P3, P4 donnent les cartes dans chaque groupe et régulent le travail en passant voir les élèves
	Cartes à danser pour spectateur·trice·s (≈ 12') Demi-classe	- Présenter sa composition pour les danseurs·ses - Identifier le moment des cartes-contraintes pour les spectateurs·trices	P4, P3 énoncent la consigne. Pulis et P3/P4 se répartissent les demi-groupes.
	Production collective (≈ 10') Spectateurs/ danseur	Enchaîner les différentes compositions pour donner une production collective	P3, P4 énoncent la consigne. P3, P4, Pulis sont spectateurs
	Échanges collectifs (≈ 5') Grand groupe	- Échanger sur la séance cette 3 ^e séance de danse	P3/P4 énoncent la consigne. Pulis soutient les échanges par des questions.

Tableau 77 : Tâches des élèves et rôles des professeur·e·s

Le coenseignement est toujours en tandem. L'alternance du passage des consignes a disparu. Ce sont les professeur·e·s P3 et P4 qui énoncent les consignes dans les sous-groupes.

- **Contexte de l'épisode**

Nous opérons maintenant une analyse didactique des mouvements dansés ensemble d'Alice, James et Nalee à partir de l'introduction des cartes-contraintes dans les compositions chorégraphiques. Chaque analyse se centre sur la création de nouveaux mouvements dansés, suggérés par une des deux composantes de la carte-contraintes et de son identification par les spectateur·rice·s.

4.3 Analyse de l'activité d'Alice

Nous analysons deux extraits de l'épisode dans le groupe d'Alice : le mouvement dansé « se mettre l'un derrière l'autre comme pour se suivre » (1 extrait) et son observation par les spectateurs (1 extrait)

- **Carte-contraintes du côté des danseur·se·s**

Pulis apporte la carte-contrainte au groupe en leur expliquant ce qu'il faut introduire (Figure 120).



Figure 120 : Carte à danser, groupe d'Alice

Aussitôt, une élève (absente en S3), Marie, prend l'initiative d'un mouvement « la queue-leu-leu » et l'ajoute dans la composition. La proposition est acceptée par le sous-groupe. L'extrait 1 (Tableau 78) montre l'organisation du déplacement.

			
<p><i>Marie (short en jean et baskets) est première dans la file, les mains jointes, les doigts vers l'avant. Laurie (short et sandalette) est derrière Marie. Alice (salopette) est sur le point de rejoindre le groupe. Max (T-shirt bleu) est debout (TdA à 15'05)</i></p>	<p><i>Alice se place derrière Laurie qui a les mains sur les épaules de Marie. Max est toujours debout, à la même place comme s'il attendait le passage d'un train (TdA à 15'07)</i></p>	<p><i>Marie, Laurie et Alice sont devant Max, en ligne. Alice a les mains sur les épaules de Laurie. Max est toujours debout. (TdA à 15'09)</i></p>	<p><i>Max pose ses mains sur les épaules d'Alice comme s'il était entré dans un train. (TdA à 15'11)</i></p>

Tableau 78 : Extrait 1, se mettre l'un derrière l'autre comme pour se suivre

Le mouvement dansé proposé est une marche par accumulation des élèves qui entrent au fur et à mesure dans la ligne. C'est un mouvement dansé relativement connu qui pourrait être considéré comme mimer le train ou la chenille. Cependant, le groupe s'entraîne à organiser le déplacement de façon à ce que les élèves entrent chacun à leur tour pour entrer dans cette ligne. La position des élèves entre eux est maintenant face-à-dos.

▪ Carte-contraintes du côté des spectateur·rice·s

A la vingt-huitième minute, P3 a en charge ce demi-groupe d'élèves. La composition est montrée à un sous-groupe de spectateur·rice·s. L'extrait 2 (Tableau 79) présente le mouvement créé qui doit être identifié.



Tableau 79 : Extrait 2, Présentation du mouvement créé, groupe d'Alice

Le sous-groupe d’Alice présente la forme du mouvement dansé précédemment : le chemin de la queue-leu-leu est comme une spirale dans l’espace qui s’agrandit au fur et à mesure de son avancée. Cela a permis de rompre le placement en face à face.

À la fin de la présentation, des élèves danseur·se s rejoignent les spectateur·rice·s qui ont à leur disposition les cartes-contraintes. Ils et elles ont observé « se mettre l’un derrière l’autre comme pour se suivre » dans la composition, ce qui rend leur amélioration visible.

4.4 Analyse de l’activité de James

Nous analysons deux extraits de l’épisode dans le groupe de James : le mouvement dansé « s’arrêter comme une statue » (1 extrait) et sa reconnaissance par les spectateur·rice·s (1 extrait).

- **Carte-contraintes du côté des danseur·se·s**

P3 apporte la carte-contraintes au groupe en leur expliquant d’introduire les deux composantes écrites dans leur composition (Figure 121).



Figure 121 : Carte à danser, groupe de James

Les élèves choisissent de placer l’arrêt dès le début de la composition. L’extrait 1 (Tableau 80) montre le moment où l’arrêt est introduit.

<p>Les élèves font leur premier mouvement dansé, « faire une roue » ou « regarder au loin » (TdA à 09:21)</p>	<p>Les élèves font leur deuxième mouvement dansé, « s’arrêter comme une statue ». (TdA à 09 :23)</p>	<p>Les élèves font leur troisième mouvement dansé, « la guitare » (TdA à 09 :27)</p>

Tableau 80 : Extrait 1, s’arrêter comme une statue

Le mouvement « s'arrêter comme une statue » est situé entre « faire la roue » et « regarder au loin » (09:21) et « la guitare » (09:27). Pour s'arrêter, une stabilité dans les appuis des pieds au sol est nécessaire et James s'immobilise sur une jambe. L'arrêt dure au moins trois secondes. Les élèves donnent l'effet d'un arrêt sur image dans la mesure où ils s'arrêtent au cours de leur action.

▪ **Carte-contraintes du côté des spectateur·rice·s**

À la vingt-huitième minute, la composition est montrée à un sous-groupe de spectateurs·trices, sans la présence des professeur·e·s. L'extrait 2 (Tableau 81) présente le mouvement créé qui doit être identifié.

			
Groupe de spectateur·trices	« Arrêt en statue » (James hors champ caméra)	« La guitare »	Échange avec entre groupes

Tableau 81 : Extrait 2, présentation du mouvement créé, groupe de James

Lors de l'échange entre les élèves danseur·se·s et les spectateur·rice·s, ils et elles reconnaissent aisément « s'arrêter » dans la composition.

4.5 Analyse de l'activité de Nalee

Nous analysons deux extraits de l'épisode dans le groupe de Nalee : le mouvement dansé « se mettre dos à dos comme pour regarder dans des directions différentes » (1 extrait) et la reconnaissance par les spectateurs (1 extrait).

▪ **Carte-contraintes du côté des danseur·se·s**

P4 apporte la carte-contraintes à danser au groupe en leur expliquant d'introduire les deux composantes écrites dans leur composition (Figure 122).



Figure 122 : Carte à danser, groupe de Nalee

Les élèves font plusieurs essais pour réussir à placer le mouvement dansé « se mettre dos à dos comme pour regarder dans des directions différentes ». L'extrait 1 (Tableau 82) montre à quel moment le groupe l'introduit.

<p>Les élèves sont accroupies au sol. (TdA à 10 :09)</p>	<p>Nalee (short rose) saute en tournant d'un demi-tour. (TdA à 10 :11)</p>	<p>Les élèves sont dos à dos en cercle. (TdA à:10 :12)</p>

Tableau 82 : Extrait 1, se mettre dos à dos.

Les élèves créent un mouvement dansé complexe : passer de la position accroupie face à face à la position dos à dos en faisant un saut d'un demi-tour. Ce passage nécessite une impulsion forte des pieds sur le sol pour sauter et tourner en même temps. Nalee réalise ce mouvement aisément et la première.

- **Carte-contraintes du côté des spectateur·rice·s**

À la vingt-quatrième minutes, la composition est montrée à un sous-groupe de spectateur·rice·s, avec la présence de Pulis. L'extrait 2 (Tableau 83) présente le mouvement créé qui doit être identifié.



Tableau 83 : Extrait 2, présentation du mouvement créé, groupe de Nalee

Lors de la présentation, le groupe de Nalee parvient à sauter et tourner pour arriver dos à dos, et ce, presque à l'unisson, c'est-à-dire des mouvements réalisés ensemble dans un même temps. À la fin, des élèves danseuses rejoignent les spectateur·rice·s qui ont à leur disposition les cartes-contraintes. Ils et elles reconnaissent aisément « se mettre dos à dos comme pour regarder dans des directions différentes » dans la composition.

4.6 Synthèse de l'activité des sous-groupes d'Alice, de James et de Nalee et du dialogue d'ingénierie IC22

Nous commençons par la description théorique de ce qui se joue dans l'action conjointe permettant l'avancée d'Alice, de James et de Nalee avec la dialectique contrat/milieu. Puis, nous établissons un lien entre l'avancée des apprentissages des sous-groupes et l'avancée du collectif dans le dialogue ingénierique.

- **Avancée des sous-groupes d'Alice, de James et de Nalee au sein de l'action conjointe**

Les sous-groupes sont pris dans la dialectique entre déjà-là des élèves de leur placement initial dans la composition et le milieu-carte de la forme-représentation de la contrainte du mouvement dansé commun. Le double milieu problème est : i) mettre en relation forme représentation et mouvement dansé commun dans le collectif 2) insérer la contrainte de la carte dans un espace-temps de la composition. L'enquête des élèves porte sur le milieu-problème du mouvement dansé commun dans un milieu transactionnel.

Pour le sous-groupe d'Alice, le déjà-là des élèves est d'être placé·e·s debout et en face-à-face. Il et elles sont confronté·e·s au milieu-carte, dont la forme-représentation de la contrainte est de « se mettre l'un derrière l'autre comme pour se suivre ». L'enquête collective porte sur le milieu-problème commun qui est d'accorder le mouvement de « la queue-leu-leu » à partir de la position de face-à-face de chacun. Au premier abord, ce mouvement apparaît simple, « se mettre de

derrière les uns les autres ». Pour autant, les élèves cherchent à faire coordonner leur position debout/face-à-face à un déplacement les uns derrière les autres. Au fur et à mesure de leurs essais, le mouvement se complexifie : la queue-leu-leu se construit par accumulation, chacun attendant que la ligne passe devant lui pour la rejoindre.

– Pour James, le déjà-là des élèves est vu comme une certaine rapidité dans les mouvements dansés ensemble. Ils et elles sont confronté·e·s au milieu-carte dont la forme-représentation de la contrainte est de « s’arrêter comme une statue ». L’enquête collective porte sur le milieu-problème commun qui est de marquer une immobilité ensemble dans la composition. Il s’agit de trouver la fin d’un mouvement-partie qui permet une stabilité grâce aux appuis des pieds au sol et que le groupe s’arrête à l’unisson. James parvient à s’immobiliser sur une jambe.

–Pour le groupe de Nalee, le déjà-là des élèves est d’être placé en face à face. Elles sont au milieu-carte dont la forme-représentation de la contrainte est de « se mettre dos à dos comme pour regarder dans des directions différentes ». Les élèves décident alors de placer ce mouvement à la fin, conservant la sémiocinèse de la composition chorégraphique initiale. L’enquête collective porte sur le milieu-problème commun qui est le passage ensemble de la position accroupie en face-à-face à une position dos à-dos. La résolution se fait par demi-tour sauté pour arriver debout, dos à dos.

Pour chaque composition, les spectateur·rice·s. ont pu observer l’ajout des cartes-contraintes.

▪ **Avancée du collectif dans le dialogue d’ingénierie**

Le collectif a remarqué que les élèves sont placé·e·s en face-à-face dans les compositions. Afin d’améliorer leur composition, l’idée des cartes à danser émerge et se précise dans des cartes-contraintes à partir des compositions créées par les élèves. Dans le dialogue d’ingénierie, l’amélioration porte sur l’organisation sur scène, selon une représentation géométrique (ligne, diagonale, etc.) et rythmique (vite, lent). Pulis propose de regarder les vidéos et de faire un codage de chaque composition qui est une réalité éphémère, insaisissable pour celui qui la pratique et qui la regarde. Par cette démarche de scribe, Pulis donne une visibilité à une pratique souvent tacite, celle des créations d’ensemble, lors d’un premier jet de la chorégraphie. Les croquis et mots utilisés pour les annoter sont des clés pour construire ces cartes. Chacune d’elle est ensuite mise au travail collectivement pour qu’elle devienne un milieu-carte à partir duquel les élèves vont enquêter. Ces mêmes cartes sont également source de critères d’observations pour

les spectateur·rice·s. Ils et elles expriment la visibilité ou l'invisibilité des améliorations apportées aux compositions.

5. Synthèse du chapitre 9

Le travail collectif poursuit le dispositif de danse « Le cube » qui nécessite des choix didactiques. Il décide de reconduire l'expérience du scénario. Les questions soulevées sont : comment faire les microconsignes des scénarios ? Comment faire pour que les élèves choisissent des mouvements dansés pour la composition chorégraphique ? Comment faire pour amener les élèves d'un sous-groupe à composer ensemble ? Une nouvelle question apparaît : comment améliorer les compositions chorégraphiques ? Il en découle quatre hypothèses de travail. Nous résumons nos analyses en commençant par l'activité ingénierique, suivies de l'activité didactique en classe avec les élèves Alice, James, Nalee soutenu·e·s par l'Ulis.

1) L'activité ingénierique

Le collectif veut renouveler le scénario enregistré, notant des effets positifs sur les élèves tels que Nalee, James et Alice. En effet, Pulis a observé que Nalee bénéficie de l'observation des autres élèves, tandis que P3 a constaté des effets positifs du tour sur soi-même avec James. Alice a partagé ses sentiments lors de la séance. Le scénario « voyage dans la bulle » basé sur des formes-représentations sert d'arrière-plan commun aux élèves et aux professeur·e·s, facilitant la compréhension et l'exploration des mouvements. Le collectif choisit d'améliorer le scénario « promenade avec le cube », en y ajoutant des formes-représentations de perceptions sensorielles et spatiales. Le scénario du cube facilite l'imagination et l'interprétation des formes-représentations. Les mouvements dansés ne sont pas figés, permettant des transformations et des réinventions par l'expérience collective des élèves.

Puis, le collectif souhaite construire un répertoire-photos en extrayant des images pour que les élèves puissent choisir leurs mouvements pour composer ensemble. Pour cela, ils et elles sélectionnent les mouvements dansés et filmés, agissant comme des chorégraphes. Ce répertoire-photos fait trace des mouvements, en leur donnant des contours, les faisant devenir un milieu-soi.

Ensuite, les cartes-contraintes par le collectif sont élaborées pour améliorer les compositions, portant sur l'organisation sur scène, selon une représentation géométrique (ligne, diagonale, etc.) et rythmique (vite, lent). Pulis propose un codage des compositions éphémères pour donner une visibilité aux compositions. Les cartes deviennent des milieux-cartes à partir desquelles le

collectif d'élèves peut enquêter. Elles fournissent également des critères d'observation pour les spectateur·rice·s quant à l'amélioration des compositions.

2) L'activité didactique en classe

Le travail d'exploration des mouvements des élèves s'appuie sur le scénario du cube, où chaque phrase choisie par les élèves crée un milieu-problème. Alice, James et Nalee utilisent leur expérience corporelle, basée sur des gestes familiers comme « écraser, lancer et poser les mains sur la tête », pour donner l'illusion de manipuler un cube. L'enquête sur le milieu-soi du mouvement se concentre sur les dimensions sensorielles et spatiales de cette illusion, comme ressentir le placement du cube sur le front.

Dans le travail de composition au sein de chaque groupe, Alice, James et Nalee sont donc amené·e·s à enquêter ensemble sur le milieu-soi du mouvement choisi, dans un milieu transactionnel. Pour Alice, face à la suggestion de Laurie de changer l'orientation des mains pour le mouvement « séparer le cube », Alice exprime son choix en s'appuyant sur le milieu-photo soulignant la nécessité de conserver la morphocinèse du mouvement. Dans des transactions didactiques, Laurie parvient à convaincre Alice qui modifie la forme initiale du mouvement. Pour le groupe de James, les échanges entre élèves montrent des interprétations différentes (« écraser le cube »), compliquant le choix du mouvement dansé. James observe les élèves et, avec le soutien de Lila, intègre un nouveau mouvement « éjecter » par un saut en arrière dans la composition. Pour Nalee, son mouvement dansé est inséré dans la composition suite à l'intervention. Par contre, elle réalise le mouvement dansé ensemble « pousser – tirer ». Dans le « milieu-soi » de ce mouvement, elle introduit, par l'extension de ses bras et par une fente arrière, une pression des mains. Elle prête attention à la sémiose gestuelle du mouvement.

Pour améliorer les compositions des sous-groupes, les élèves doivent résoudre ensemble le problème du milieu-carte dans un milieu transactionnel. Pour celui d'Alice, il et elles doivent passer de la position debout/face-à-face au mouvement de la « queue-leu-leu ». Pour celui de James, l'immobilité doit être trouvée ensemble par des appuis au sol. Pour celui de Nalee, il s'agit de résoudre le passage de la position accroupie en face-à-face à dos à dos. Les spectateur·rice·s. ont pu observer l'ajout des cartes-contraintes dans les compositions.

Chapitre 10 : Synthèse, discussion, limites et perspectives

Notre thèse est le fruit de trois années de recherche sur la scolarisation inclusive en danse à l'école élémentaire pour des élèves, soutenu·e·s par un dispositif Ulis, en classe ordinaire de cours moyen (CM). Une ingénierie coopérative est mise en place avec les professeur·e·s, ordinaires et spécialisée, et la chercheure. La visée de ce travail collectif est d'élaborer ensemble des séances de danse accessibles aux savoirs de tous les élèves, sans distinction afin de les rendre capables de créer et d'interpréter des mouvements dansés ensemble au sein d'un groupe chorégraphique.

Ce dernier chapitre de notre thèse s'articule autour de trois axes :

- une synthèse de la problématisation de notre recherche en reprenant les éléments saillants de la première partie (chapitre 1 à 5) ;
- une discussion de nos résultats d'analyse de la deuxième partie (chapitres 6 à 9) ;
- la dynamique inclusive en danse, les limites de notre thèse et les perspectives de recherche

1. Synthèse de la problématisation de notre recherche

Pour cette synthèse, nous mettons en avant les éléments saillants de :

- l'École inclusive : un milieu complexe pour des raisons historique, culturelle, éthique et politique, mais possible d'un point de vue didactique et ingénierique ;
- l'activité danse : une pratique culturelle, peu pratiquée en classe, mais une activité possible pour tous les élèves, reposant sur le processus de création et d'interprétation en danse ;
- l'ingénierie coopérative pour une action conjointe en didactique : ses enjeux, fondés sur les concepts descripteurs de l'activité ingénierique et didactique

Nous précisons que nous faisons le choix, dans cette synthèse, de ne pas citer à nouveau les auteurs.

1.1 Une École inclusive complexe

Nous rappelons que, depuis deux décennies, l'École inclusive se construit difficilement, pour des raisons historique, culturelle, éthique et politique. Cependant, du point de vue didactique et ingénierique, des possibles viennent soutenir la dimension inclusive de l'École.

- **Complexe pour des raisons historique et culturelle**

Sous les autorités internationales des droits universels humains, les textes du ministère de l'Éducation nationale doivent contribuer à l'évolution de l'École, qualifiée aujourd'hui d'inclusive. En effet, l'héritage culturel en France tient avant tout de la discrimination des élèves à l'École : ceux et celles qui ne sont pas capables de suivre la norme scolaire étaient inscrits dans des écoles spéciales et donc exclus de l'institution scolaire ordinaire. Le traité de Salamanque (1994) vient renforcer le principe d'intégration et introduit la notion de besoins éducatifs particuliers. Le principe d'une école dite « intégrative » donne effectivement une place à tous les élèves. La pédagogie est avant tout centrée sur l'élève. Toutefois, l'intégration de ces élèves est possible si celui-ci peut s'adapter à la norme scolaire et dans ce cas, la scolarisation est plutôt envisagée dans des lieux séparés. Les classes d'intégration, sous la responsabilité d'un ou une enseignant·e spécialisé·e, apparaissent dans les établissements scolaires.

En 2005, la loi relative aux personnes handicapées vient modifier en profondeur la société avec le droit à la compensation et à l'accessibilité pour toute personne reconnue handicapée. Le principe d'inclusion scolaire apparaît : l'école doit se rendre accessible à tous les élèves et s'adapter pour scolariser les élèves handicapés, ou à besoins éducatifs particuliers. Les lois relatives à l'École de 2013 et de 2019 légifèrent pour rendre l'École inclusive. Toutefois, ces textes officiels présentent des paradoxes, en particulier celui d'envisager la non-distinction tout en conservant des catégories d'élèves, comme les pathologies chroniques, les troubles des apprentissages, les insuffisances des compétences. Ces catégories sont utiles pour le droit à la compensation que les familles sont en mesure de demander. Toutefois, elles font que l'école reste ancrée dans cette culture de l'étiquetage d'élèves et répond plutôt par des moyens de compensation (c'est-à-dire des moyens supplémentaires) avec la mise en place des aides humaines (AESH/AVS) et des dispositifs inclusifs de plus en plus nombreux. Cette multiplication des aides et des dispositifs accentue alors le dépistage de ces élèves présentant un écart à la norme, et contribue à la catégorisation. L'accès à l'École est en revanche maintenant possible, tout élève peut être inscrit et scolarisé dans son établissement de secteur, dans une classe dite ordinaire.

Dans cette recherche, nous considérons le dispositif inclusif Ulis comme un moyen permettant d'appliquer le principe d'équité entre élèves. Ce principe d'équité vient donner plus à ceux et celles qui en ont moins dans les situations d'enseignement-apprentissage en classe. Ce principe vient en quelque sorte rompre avec le principe de compensation, attribué aux défauts de normalité de l'élève.

- **Une instauration complexe de l'école inclusive, pour des raisons éthique et politique**

Dans ce contexte inclusif, les enseignant·e·s sont souvent livrés à eux-mêmes, sans formation de grande envergure. Sur le terrain, les enseignant·e·s sont pris·e·s en étau entre la règle institutionnelle (programmes, contenus) et le décalage à cette norme scolaire de ces élèves à besoins éducatifs particuliers. Bien que l'École doit s'adapter, l'écart à la norme perdure et l'élève est identifié par ses manques et son défaut de normalité. Comme la classe est vue comme un groupe à gérer, la présence de ces élèves à besoins éducatifs particuliers accentue l'hétérogénéité du groupe : les enseignant·e·s pensent alors qu'il est nécessaire de répondre individuellement à chaque élève ayant des besoins spécifiques, ce qui peut mettre à distance le collectif-classe et les réponses collectives pédagogiques et didactiques.

L'évolution des pratiques est en effet liée au système de croyances des enseignant·e·s. Si les réformes sur l'école inclusive sont en contradiction avec leurs conceptions (souvent ancrées dans les habitudes d'actions), alors les pratiques inclusives n'évoluent pas. Cependant, si ces réformes inclusives sont perçues positivement, elles pourront plus facilement faire évoluer les conceptions. Leur croyance d'autoefficacité joue alors un rôle dans les pratiques inclusives. Si leur sentiment d'être capable de soutenir les élèves en difficulté est faible, alors ils et elles s'engageront moins facilement. Dans le cas contraire, leur volonté de mettre en œuvre des pratiques renouvelées sera plus engagée. La croyance des enseignant·e·s spécialisés est plus encline aux pratiques inclusives et leur sentiment d'autoefficacité est relativement élevé dans leur enseignement en classe inclusive.

Dans le cas de l'existence d'un dispositif Ulis dans une école, il peut subsister une distinction entre les élèves. Bien que le principe « d'inclusion » soit effectif dans la mesure où les élèves ont accès à l'école, ils et elles n'ont pas nécessairement accès aux classes ordinaires et donc pas à une scolarisation inclusive. Les élèves restent alors souvent associé·e·s en premier lieu au dispositif Ulis qui les regroupe dans un lieu réservé plutôt qu'à une classe de référence. Leur présence dans

une classe de référence dépend alors de leurs capacités à « suivre » le contenu du cours et de la volonté des enseignant·e·s de classes ordinaires de les scolariser. Le constat est donc souvent fait que le principe d'inclusion se confond encore avec le principe d'intégration.

Nos travaux s'efforcent de prendre en compte chaque élève, reconnu·e comme singulier, sans défaut de normalité, et contribue ainsi à une diversité des élèves au sein d'une classe. Nous considérons ainsi l'élève capable d'apprendre dans une classe ordinaire, sans une vision déficitaire.

- **Une instauration possible d'une école inclusive du point de vue didactique et ingénierique**

Dans cette thèse, nous contribuons à une scolarisation inclusive pour que chacun·e participe aux apprentissages : à chacun·e est octroyée une place d'apprenant·e dans la classe ordinaire. Prendre place nécessite alors d'envisager des savoirs accessibles et des conditions de leur accessibilité. D'une part, la partition topogénétique (place, position, rôle) entre élève et professeur·e dans les situations d'enseignement-apprentissage et les régulations didactiques vont favoriser ou bien empêcher cet accès au savoir. L'accessibilisation des savoirs demande également de répondre aux besoins de la situation didactique et non aux besoins de l'élève. D'autre part, travailler ensemble, entre les enseignant·e·s, spécialisé·e·s et ordinaires, peut s'avérer propice à une amélioration des pratiques inclusives de classe. Toutefois, travailler ensemble n'est pas un allant de soi. En effet, les territoires « spécialisé » et « ordinaire » sont en grande partie marqués par des frontières, des espaces réservés où les praxéologies peuvent être différentes. Une alternative est possible avec un coenseignement qui permet de faire à deux ce que l'on ne peut pas faire seul. Les professeur·e·s ordinaires et spécialisés de notre étude coenseignent donc, lors des séances. L'enjeu est ainsi d'estomper les frontières entre le « monde » spécialisé et le « monde » ordinaire.

Dans notre travail de recherche, nous avons aussi choisi, pour *travailler ensemble*, de réunir professeur·e·s ordinaires, professeure spécialisée et chercheure, au sein d'une ingénierie coopérative pour élaborer en commun des situations d'enseignement-apprentissage en danse pour tous les élèves.

1.2 L'activité danse aux contours flous

La danse est inscrite dans des textes ministériels en l'EPS et de l'EAC, complétés par des ressources à la disposition des enseignant·e·s. Toutefois, la transmission de cet art de faire est

complexe. Notre collectif d'ingénierie s'attache à comprendre ce qui fait danse et reconnaître un mouvement « faisant-danse » créé par les élèves dans le processus de création et d'interprétation en danse.

- **Une pratique culturelle, peu pratiquée en classe**

La danse est un art vivant aux formes et expressions multiples toujours en évolution, au gré des pratiques et des techniques élaborées dans l'histoire, comme en témoigne la diversité des danses d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs. À l'école, la recherche de parenté épistémique entre la pratique des élèves et celle des danseurs du domaine artistique est envisagée, mais compte tenu de la variété-diversité et du foisonnement des formes de pratiques dansées, la question n'est pas de définir la danse en une approche essentialiste, mais de nous demander : quand le mouvement créé fait-il danse ?

Nous envisageons le mouvement dansé comme la jonction de deux points qui trace le parcours le long duquel voyage le mouvement. La qualité expressive du mouvement se joue avec quatre composantes : le temps, l'espace, le flux et le poids. Ces composantes permettent à la fois de proposer de nombreuses situations pour un développement technique, le corps étant l'outil du danseur, mais aussi pour le développement de l'imaginaire, par un aller-retour constant entre le développement des morphocinèses (formes du mouvement) et la sémiocinèse (l'intention donnée au mouvement).

Cet art de faire est difficile à transmettre. La formation pour les professeur·e·s des écoles est quasi inexistante, mais des ressources sont disponibles sur les sites académiques. Toutefois, le champ lexical de support est relativement flou, en raison de l'emploi récurrent de termes, entre autres « explorer les possibilités corporelles » « enrichir sa motricité ». De nombreuses situations (jeu des statues, jeu de marionnettes...) sont généralement détaillées, mais sans forcément expliciter l'enjeu du savoir danser. Transmettre des savoirs en danse s'avère complexe. Même pour un ou une danseur·se, le passage de son expertise à la transmission des savoirs dansés ne s'effectue pas aisément. Par contre, l'essentiel réside dans le travail sur le mouvement lui-même qui doit être au cœur de la situation didactique.

- **La danse, des potentialités à reconnaître**

Le choix du collectif se porte sur le processus de création et d'interprétation en danse pour tous les élèves. Le processus de création débute par des mouvements improvisés à partir de formes-représentation (un système des signes qui permettent d'enquêter). Puis ils deviennent des

mouvements dansés par un travail collectif chorégraphique où chacun, élève et professeur·e, contribue. Dans l'action conjointe entre professeur·e·s et élèves, des signes de la danse sont repérés dans l'ici et maintenant, soutenant les élèves dans ce processus. Les mouvements créés sont comme des réponses à un travail d'enquête pour parvenir à composer des mouvements dansés ensemble. La composition entraîne un processus d'interprétation engagé conjointement par l'élève et le groupe chorégraphique pour donner du sens aux mouvements dansés ensemble en intériorisant (*indwelling*) les paramètres essentiels de ces derniers.

Pour nous, il s'agit par des moyens d'observation et d'une réflexion collective sur les mouvements des élèves, d'améliorer leur qualité pour les qualifier de faisant-danse. Déchiffrer les signes, à première vue invisibles, relatifs à leur savoir danser permet de reconnaître les potentialités dont la qualité épistémique est advenue ou à venir.

1.3 Une ingénierie coopérative pour une action conjointe en didactique

Nous rappelons brièvement notre cadre théorique : l'enjeu de l'ingénierie coopérative, les concepts descripteurs de l'activité ingénierique et didactique, notre question de recherche et les hypothèses qui en découlent.

- **L'enjeu de l'ingénierie coopérative**

Dans le travail coopératif, les enseignant·e·s et la chercheuse élaborent ensemble un dispositif didactique en danse. Le travail collectif consiste à mettre en œuvre un dispositif de danse permettant aux élèves de créer et d'interpréter d'une composition chorégraphique. Ce dispositif évolue au fil de sa mise en œuvre avec une approche itérative. L'ingénierie coopérative repose sur des actions conjointes et coopératives, cherchant à comprendre pour transformer la pratique effective pour qu'elle devienne plus efficiente. Ce sont les échanges sur les mouvements dansés dans le dialogue d'ingénierie que permettent aux membres de comprendre les différentes de façons de penser de chacun. Ils et elles parviennent ensemble au fil des réunions à des solutions pour résoudre les problèmes de pratique. Les échanges au sein du collectif se centrent sur les représentations d'une pratique culturelle, c'est-à-dire le jargon (réseaux de mots, d'expressions) de l'art de faire du ou de la danseur·se chorégraphe. Au début de la recherche, les mots employés se révèlent en fait être un pseudo-jargon sans réelle filiation avec l'art de faire de la danse.

Trois grands principes guident cette ingénierie : une posture de chaque membre en tant d'ingénieur·e, la recherche de symétrie entre enseignant·e·s et chercheur·e·s, et l'ascension de l'abstrait vers le concret. Ce dernier principe vise à rendre plus concrets des énoncés abstraits par

des actions effectives. Notre première formulation abstraite, « la scolarisation inclusive en danse », s'est affinée au fil du travail collectif en prenant appui sur la description concrète de la pratique. Elle évolue vers « un processus attentionnel, conjoint entre élèves, à la forme de mouvements dansés par soi et par autrui pour donner du sens aux mouvements dansés ensemble ».

▪ Les concepts descripteurs de l'activité ingénierie et didactiques

Il s'agit de prendre appui sur la théorie de l'enquête de Dewey (1993), notre collectif identifie les problèmes de pratique sur lesquels ils et elles enquêtent pour le résoudre. Dans le dialogue d'ingénierie, les transactions portent sur les actions en classe des professeur·e·s. Émerge alors une relation épistémique coopérative en réunion, où les savoirs circulent entre les membres issus de leurs expériences de la pratique, et ce, à des fins partagées.

En outre, les concepts théoriques de l'activité didactique sont le contrat, le déjà-là (ce qui est connu), et le milieu (ce qui doit être connu) dans l'activité. La dialectique du déjà-là-milieu implique que décrire le déjà-là revient à prendre en compte le milieu, et décrire le milieu revient à prendre en compte le contrat. Le milieu-problème se spécifie en un milieu-soi dans lequel les ressentis, les sensations sont à déchiffrer. En danse, le travail sur les sensations peut être considéré comme un travail sur le soi. Le soi est vu comme un autre que soi-même. La dialectique réticence-expression est aussi utilisée. Dans l'activité danse, le ou la professeur·e peut verbaliser ou montrer un mouvement dansé pour soutenir l'élève et dans le même temps, taire des informations quant à ce mouvement.

2. Discussion des hypothèses

Nous mettons maintenant nos hypothèses en discussion afin de répondre à notre problématique. Nous nous demandons en quoi le travail collectif au sein d'une ingénierie coopérative, *via* la mise en place d'un coenseignement en classe dite ordinaire permet de construire des situations didactiques pour tous les élèves, dont ceux et celles soutenu.e·s par une Ulis, afin de les rendre capables de créer et d'interpréter des mouvements dansés ensemble au sein d'un groupe chorégraphique ? Autrement dit, nous cherchons à comprendre ce qui dans le travail collectif contribue à mettre en œuvre un dispositif de danse afin que les situations soient suffisamment efficaces permettre aux élèves de « faire », autrement dit d'effectuer leur puissance d'agir aux élèves.

Nous avons quatre hypothèses : les deux premières concernent le travail de l'ingénierie coopérative et les deux dernières portent sur l'effet de ce travail collectif dans les sous-groupes chorégraphiques.

La première hypothèse, H1

En mettant le mouvement dansé au centre de l'activité ingénierique, le collectif serait capable de reconnaître des potentialités des élèves (Arnaud-Bestieu, 2015 ; Duval et al., 2020), et de construire un langage commun (un jargon), construit à partir des mouvements créés par les élèves, ce qui déplacerait le regard déficitaire porté sur un élève vers un regard capacitaire de l'élève (Gardou, 2006).

La deuxième hypothèse, H2

La deuxième hypothèse suppose que le dialogue d'ingénierie permettrait aux professeur·e·s de reconnaître une parenté épistémique (Loquet, 2017) des mouvements dansés des élèves avec l'art de faire de la danse. Autrement dit, le collectif d'ingénierie se donnerait les moyens d'agir *in situ* pour que les élèves se rendent capables d'agir. Pour cela, l'élève serait considéré comme un élève-origine (CDpE, 2019, pp. 661-663), car il serait source de l'action professorale.

La troisième hypothèse, H3

Dans le groupe chorégraphique d'élèves, le mouvement dansé, source d'attention conjointe, serait un objet partagé et deviendrait une ressource pour les pairs. La place de chaque élève apprenant serait ainsi instaurée ou restaurée (Suau, 2020).

La quatrième hypothèse, H4

La création de mouvements dansés pour composer ensemble permettrait une coopération au sein des groupes d'élèves, en les rendant capables d'enquêter sur leurs mouvements dansés (Messina, 2017) et d'être dans une relation épistémique coopérative (Joffredo-Lebrun et al., 2018 ; CDpE, 2024, glossaire)

2.1 Les hypothèses concernant l'activité ingénierique

Dans cette partie, nous discutons des deux premières hypothèses en lien avec l'activité ingénierique afin de les valider ou non.

- **La première hypothèse, H1**

Lors des premières séances, les professeur·e·s emploient les mots de l'institution scolaire tels que « enrichir, préciser, amplifier les mouvements », souvent véhiculés dans les ressources académiques. Ces mots, éloignés de la pratique de la danse, constituent un obstacle à la compréhension. Chaque membre a en effet ses propres références, son propre arrière-plan, et la compréhension de l'un ou une n'est pas forcément la compréhension de l'autre. Certains membres disent eux-mêmes ne pas savoir ce que ces mots signifient dans la pratique en danse. On peut alors avancer qu'il s'agit d'un pseudo-jargon (Toullec-Théry, 2021, CDpE, 2024). L'enquête collective va alors donner corps à ces « mots » en prenant appui sur ce que produisent les élèves en classe. Le visionnage des vidéos en réunion engage les protagonistes à une description des mouvements créés et cette description conduit collectivement vers la reconnaissance des potentialités des élèves. Des mouvements considérés comme faisant-danse sont repérés, telles que « la bulle en l'air », avec la tête qui transfère le poids du corps, la « bulle au sol », avec le tour sur soi-même pour s'accroupir tout en soutenant une bulle imaginaire dans le creux des mains. Les membres commencent à percevoir le mouvement dansé comme un chemin que parcourt un mouvement lors de son déplacement d'un espace-temps donné (T) à un autre espace-temps et à le nommer avec précision. Ainsi, par ces descriptions, le mouvement est perçu comme une partie (un mouvement-dansé-partie) de ce qui constitue la composition dansée ensemble (composition-tout). Ce travail de description de mouvement-partie donne aux professeur·e·s la possibilité de prêter attention, en classe, à ce que produisent les élèves. Les premiers effets de ce travail d'observation et de description apparaissent lorsque les enseignant·e·s reconnaissent des mouvements dansés chez des élèves soutenus par le dispositif Ulis. Ainsi, dans le mouvement dansé de la « bulle au sol » de Marius, la chute semi-contrôlée est vue comme un mouvement possible. La professeure Pulis l'introduit alors dans la composition chorégraphique du sous-groupe de Marius. Lors du tracé de la « lettre A » avec le genou, l'équilibre sur la jambe d'appui est mis au travail afin qu'Alice puisse y parvenir. Pour James, le mouvement de la « lettre J » avec la tête est également un mouvement travaillé au sein du sous-groupe chorégraphique. La professeure *in situ* porte son attention sur les mouvements créés des élèves qu'elle cherche à améliorer et non sur leur manque ou leur déficit.

Le collectif tente de transférer ce jargon « mouvement-partie » dans la pratique effective de la classe par l'intermédiaire des formes-représentations, avec l'usage des photos et des scénarios de la bulle ou du cube. En effet, ce jargon se concrétise par l'élaboration du répertoire-photos des mouvements dansés des élèves, les photos sont issues des vidéos. Le répertoire-photos fixe les

mouvements dansés en un espace-temps T de leur réalisation. Les photos sont autant de traces de mouvements qui par nature sont éphémères. Elles marquent également le cheminement d'une œuvre en train d'être créée, comme pour un brouillon d'écriture qu'on se propose de mettre au clair par la suite. Dans le premier répertoire-photos, le professeur P1 isole la sémiose gestuelle du « tour dessus, dessous de la bulle » de Marius. Puis, le jargon se concrétise aussi dans la construction des scénarios. Lorsque le collectif compare les consignes longues données aux élèves (lors de la première année) et les consignes courtes (microconsignes des scénarios), la découverte de « dire » autrement les consignes aux élèves entraîne un changement du fonctionnement du dispositif de création chorégraphique. C'est alors qu'au sein du dialogue d'ingénierie, l'enquête menée par les membres devient une construction de formes-représentations qui donnent du sens aux mouvements à créer. De plus, lorsque le collectif améliore le scénario « promenade avec le cube », la dimension sensorielle apparaît avec « toucher » « caresser » le cube. Par ce travail, les phrases deviennent, lors de l'activité didactique, un « milieu-mouvement ». L'idée du mouvement dansé est ici vue comme un mouvement « habité » ; « incorporé » au sens d'*indwelling*, (Polanyi, 1966, cité dans Loquet & Audroing, 2023), à la rencontre d'un imaginaire et de sensations, qui trouvent ses racines dans le corps, et dont les processus échappent à l'observation consciente. Ainsi, le collectif parvient à donner les moyens aux élèves de développer leurs potentialités.

Le collectif commence aussi une enquête sur les compositions-tout réalisées. Pulis introduit de la schématisation des compositions avec des symboles et des mots pour donner des indices spatio-temporels. Comme pour les photos, ce codage fixe un contour aux premières compositions. À partir de ces descriptions codées et pour améliorer les compositions, le collectif a inventé des formes-représentations spatio-temporelles qui sont inscrites sur des cartes. Ces cartes-contraintes deviennent des « milieux-cartes », comme « se suivre les uns derrière les autres », « se mettre dos à dos pour regarder dans des directions différentes ».

Pour résumer, nous pouvons dire que le travail d'ingénierie construit conjointement un arrière-plan commun avec la construction d'un jargon sur le mouvement dansé des élèves. Il se construit ainsi un style de pensée. Au fur et à mesure, le mouvement dansé est vu comme une partie d'une composition-tout, que l'on peut décrire à partir d'indices biomécaniques (bras, mains, jambes), d'indices de la sémiose gestuelle (écraser, porter un cube imaginaire) et d'indices sensoriels (toucher, caresser). Les compositions-tout sont vues comme un agencement des mouvements-dansés-parties que l'on peut aussi décrire par des indices spatio-temporels.

La première hypothèse peut être validée. En effet, le collectif met le mouvement dansé au centre de l'activité ingénierique, reconnaissant les potentialités des élèves (Arnaud-Bestieu, 2015 ; Duval et al., 2020), et se construit un langage commun (un jargon), *mouvement-partie* et de *composition-tout*, construit à partir des mouvements créés par les élèves, ce qui déplace le regard déficitaire porté sur un élève vers un regard capacitaire de l'élève (Gardou, 2006).

▪ La deuxième hypothèse, H2

Ce travail d'ingénierie conduit le collectif à enquêter sur l'art de faire du danseur·se-chorégraphe, avec la rencontre d'une professionnelle. En effet, la question de la qualité des mouvements et des compositions est posée. Cette qualité recherchée est relative au savoir danser, et donc qualifiée d'épistémique (Loquet et al., 2022). Il s'agit pour le collectif de rendre capables les élèves d'améliorer leurs mouvements-parties et les compositions-tout. En cela, il essaie de se donner les moyens d'agir *in situ*. Nous avons expliqué précédemment que le travail de description des mouvements dansés permet aux professeur·e·s d'observer ce que produit l'élève et de construire un jargon fondé sur ces actions perceptibles. Cette manière de faire s'approche de la pratique de la danseuse-chorégraphe. Elle explique qu'il faut se saisir des « petites » opportunités, de ce qui est infime, de ce que proposent les élèves, pour ensuite, les travailler et les améliorer à partir des composantes de la danse (espace, temps, poids, flux).

Cette ouverture pour le collectif a permis de repérer les prémisses épistémiques de l'activité didactique lors des deux premières années et de les renforcer. Les membres consolident leur arrière-plan avec des éléments de parenté à la pratique de la danse. Au sein du dialogue d'ingénierie, le professeur P1 donne la raison de la sélection d'un des mouvements dansés de Marius. Il compare ce mouvement à un derviche tourneur, renvoyant à une qualité épistémique et une parenté à l'art de faire. Lors de la présentation des mouvements sélectionnés de Marius à la classe, P1 montre la position des mains comme vouloir garder la bulle imaginaire, ici comparée à une chose précieuse. Il exprime l'intention du mouvement de Marius, pas seulement l'action motrice du placement des mains. Lors du retour de Marius en classe après plusieurs absences, les transactions didactiques prennent source sur ses mouvements dansés inscrits dans le répertoire-photos, ce qui lui permet de créer un nouveau mouvement « la petite bulle au ciel ». Il en est de même pour James : le mouvement de la lettre verticale du J avec la tête est montré devant les élèves parce qu'il est reconnu pour sa qualité par le et la professeur·e, P3 et Pulis. Le collectif parvient à reconnaître la qualité épistémique des mouvements créés par les élèves. Ces mouvements sont à l'origine de l'action ingénierique puisqu'ils permettent au collectif d'agir.

Nous nous pouvons dire que les élèves initient des mouvements-origines, source de l'action du collectif pour construire le répertoire-photos et des cartes contraintes.

Dans l'activité didactique, la qualité du mouvement est travaillée grâce aux régulations dans les transactions didactiques entre professeur·e·s et élèves. Nous avons montré que les élèves sont considérés comme capables de créer des mouvements. Toutefois, l'amélioration de ces derniers est nécessaire pour que leur qualité soit qualifiée d'épistémique. Dans un milieu transactionnel, l'action conjointe entre professeur·e et élèves s'opère sur le mouvement lui-même. La phrase de la forme-représentation du mouvement est un « milieu-problème » sur lequel l'élève doit enquêter pour lui donner une morphocinèse (la forme du mouvement investie pour et par elle-même) et une sémiocinèse (le sens donné à la forme). Les indices biomécaniques, de la sémiologie gestuelle et sensoriels de la forme représentation font un « milieu-soi » du mouvement. Pour Marius, Alice, James, Nalee, dans l'action conjointe avec les professeur·e·s leurs essais répétés de leurs mouvements montrent la recherche sur le « milieu-soi » du mouvement : la chute semi-contrôlée de Marius comme pour amener une bulle imaginaire au sol ; le déséquilibre sur une jambe d'appui dans le mouvement de la lettre A pour Alice ; le tour soi-même pour s'asseoir de James ; la tête penchée en arrière comme pour porter un cube imaginaire. Les régulations didactiques permettent d'assembler conjointement les éléments du milieu-soi du mouvement. Nous relevons que les quatre élèves sont des élèves-origines, source de l'action professorale.

Pour résumer, le collectif a donc approfondi et élargi ses connaissances entrant dans l'art de faire de la pratique de la danse. Puis il en a repéré les éléments prioritaires à transmettre dans le cadre de l'enseignement de cette pratique. Ce processus a été étudié en TACD en particulier dans les travaux de Lefeuvre (2018) et théorisé sous le syntagme « savantisation-essentialisation » (à propos des fables). Ce couple de termes caractérise le travail épistémique d'un professionnel ou d'un collectif, à propos d'un art de faire qu'il souhaite transmettre, la danse (CDpE, 2024, glossaire).

La deuxième hypothèse peut être validée. Le dialogue d'ingénierie, par un travail d'enquête, permet aux professeur·e·s de reconnaître une parenté épistémique (Loquet, 2017) des mouvements dansés des élèves avec l'art de faire de la danse. Le collectif d'ingénierie a les moyens d'agir *in situ* pour que les élèves se rendent capables d'agir. Pour cela, l'élève est considéré comme un ou une élève-origine (CDpE, 2019), mais aussi son mouvement comme un mouvement à l'origine de l'action professorale.

2.2 Les hypothèses concernant l'activité du groupe chorégraphique

Nous poursuivons avec la discussion des deux dernières hypothèses en lien avec l'activité didactique afin de les valider ou non.

▪ La troisième hypothèse, H3

Le mouvement dansé est mis au travail par les élèves au sein de leur sous-groupe chorégraphique. L'attention de chacun·e est portée sur la propre forme de son mouvement dansé, sa morphocinèse et sa sémiocinèse, mais aussi sur celle d'autrui. Dans le mouvement de la lettre A avec le genou, Alice et la professeure Pulis travaillent ensemble dans un milieu transactionnel pour résoudre le problème d'équilibre. L'attention conjointe sur ce mouvement entraîne de multiples essais : une tentative de balancier par les bras, puis un léger déplacement du pied d'appui au sol ou l'écartement du pied levé de l'axe vertical de la jambe d'appui. Pour James, Éliisa propose un mouvement horizontal de la lettre J avec la tête à partir duquel tous les deux expérimentent ensemble. La recherche d'un agrandissement du mouvement se fait sur plusieurs essais comme pour en donner de la profondeur. Pour Alice et James, c'est une enquête sur la forme du mouvement pour travailler la qualité dont les prémices épistémiques peuvent émerger.

L'élève est ainsi la source de son mouvement mis au travail dans le sous-groupe et peut devenir une ressource pour autrui. Le travail du mouvement de la lettre A entre Pulis et Alice se fait sous les yeux d'Ella et de Zaïdi. Ce travail d'enquête a permis à Ella de trouver la partie du corps à mobiliser : elle choisit donc le genou. Pour Marius, le « tour dessus/dessous de la petite bulle » se crée au fur et à mesure de l'observation du mouvement de l'autre : Ellie regarde la position allongée de Marius et commence à tourner sur le ventre, ce qui entraîne un tour sur le ventre de Marius. De son côté, Nalee prend appui sur le mouvement d'une autre élève placée dans son champ de vision. Elle s'inspire de celui-ci pour le reproduire ; en ajoutant comme de la force (composante énergie). Au premier abord, nous pouvons dire qu'il s'agit d'une imitation, mais en fait cela peut être vu comme un objet partagé, par lequel l'inspiration peut advenir pour créer un nouveau mouvement. Le mouvement d'autrui est à l'origine de son propre mouvement. Autrement dit, les mouvements-origines peuvent être vus comme des ressources pour autrui.

Pour résumer, nous constatons qu'au sein de l'action conjointe, la solidarité épistémique apparaît lors de la mise au travail du mouvement dansé. Elle est nécessaire pour tendre vers une qualité épistémique ou pour soutenir la potentialité de l'élève. La situation didactique peut nécessiter des

régulations dans les transactions sur un objet partagé, ici le mouvement dansé, en passant par l'observation et par l'enquête sur ce qui est produit.

La troisième hypothèse peut être validée. Dans le groupe chorégraphique d'élèves, le mouvement dansé, source d'attention conjointe, est un objet partagé et devient une ressource pour les pairs. La place de chaque élève apprenant est ainsi instaurée ou restaurée (Suau, 2020).

▪ **La quatrième hypothèse, H4**

Les élèves sont amené·e·s à composer des mouvements dansés ensemble à partir des mouvements-parties. Les élèves ont alors un objet en commun. Ils et elles enquêtent sur un même mouvement pour le faire à l'unisson, c'est-à-dire dans une temporalité simultanée. Ce mouvement commun peut aboutir à un nouveau mouvement pour l'élève. Ils et elles sont pris dans une dialectique entre leur déjà-là et le milieu-soi du mouvement commun, et ce dans un travail épistémique collectif. Dans ce travail autour d'objets commun, chaque sous-groupe a le souci de composer ensemble sans « faire de faux pas » (Bernard, 1977).

Pour le mouvement de la bulle au sol « tourner sur soi-même pour descendre au sol », Marius fait plusieurs essais pour investir la morphocinèse et sémiocinèse pour parvenir à faire les mouvements dansés ensemble. Lors du retour de Marius, la « petite bulle au ciel », genoux au sol, est proposée au sous-groupe. Dans les transactions entre la chercheuse et Marius, Soya prête attention à la morphocinèse du mouvement. Lors de la composition dansée ensemble, Soya fait remarquer que Marius est debout, ce qui suscite de nouvelles transactions pour se mettre d'accord sous la position genoux au sol ou debout.

Pour Alice, le déplacement en position accroupie lui pose problème. Par des échanges avec Maëlle, elle exprime sa difficulté et un changement de position est effectué, dans un accord commun. Le déplacement peut se faire debout. Puis, le mouvement commun « séparer le cube » est discuté quant à sa forme. L'attention conjointe est portée sur la position des mains au-dessus de la tête : paumes vers l'extérieur (forme initiale) ou en face-à-face (nouvelle forme). Le milieu transactionnel porte sur le milieu-soi de ce mouvement commun. Alice peut prendre appui sur le répertoire photo qui signifie la forme du mouvement initial. Le choix des paumes face à face est fait. Lors de la présentation face à un public, Alice commence par reproduire le mouvement initial (paumes vers l'extérieur), mais le modifie pour conserver la morphocinèse du mouvement (paumes face-à-face) choisi ensemble. Dans le même temps, Alice conserve la sémiocinèse d'un effet de force.

Pour James, le mouvement dansé des jambes, « croiser, décroiser », entraîne une nouvelle enquête pour réaliser ce mouvement qui doit être enchaîné par « tourner sur soi-même » pour s'asseoir. Après ce jeu de jambes, James descend sans tourner pour s'asseoir et en quelque sorte rester dans le même rythme que le sous-groupe. Puis le professeur P3 s'insère dans le sous-groupe pour réaliser le mouvement dansé ensemble. Ce mouvement commun dansé ensemble vient comme soutenir le tour sur soi-même de James qu'il parvient alors à réaliser. À un autre moment, Lila vient lui expliquer la succession des formes-représentations : la guitare, les cubes qui tombent et éviter les cubes, car James n'en réalise que deux sur les trois.

De son côté, Nalee introduit, dans le mouvement dansé commun « pousser-tirer le cube », l'idée d'une force qu'elle exprime aux deux autres élèves. Pour Nalee, elle introduit la perception d'une force dans le mouvement pour « pousser-tirer », par la fente de jambes et des bras tendus. De plus, lors de l'ajout des cartes-contraintes dans les compositions, le collectif chorégraphique est à enquêter sur le milieu-carte et le milieu-composition, et ce dans un milieu transactionnel.

Dans le même temps, ces cartes donnent aux spectateur·trice·s les moyens d'être attentif·ve·s à la visibilité d'une dimension spatio-temporelle de la composition. Cela peut permettre d'éviter, chez les élèves spectateur·trice·s, de porter l'attention sur la personne elle-même telle que ce fut le cas pour Marius. En effet, lorsque Marius a présenté son mouvement « tour dessus/dessous de la bulle » face aux élèves, deux d'entre eux avaient remarqué qu'il n'avait pas bien mis ses mains au début. En effet, Il se protégeait la tête à cause du carrelage en attendant de montrer son mouvement.

Pour résumer, ces mouvements dansés communs sont mis au travail collectivement et coopérativement pour les faire ensemble. Dans le souci de ne pas faire de « faux pas » pour les mouvements dansés ensemble, une solidarité épistémique apparaît entre les élèves. La composition-tout nécessite des besoins d'adaptation pour que chacun puisse faire les mouvements dansés ensemble.

La quatrième hypothèse peut être validée. La création de mouvements dansés pour composer ensemble permet une coopération au sein des groupes d'élèves, à l'image du collectif de l'ingénierie, en les rendant capables d'enquêter sur leurs mouvements dansés (Messina, 2017) et d'être dans une relation épistémique coopérative (CDpE, 2024).

3. La dynamique inclusive en danse, par un collectif d'ingénierie coopérative

Après avoir répondu à notre problématique, nous montrons que l'articulation entre l'activité ingénierie et l'activité didactique a permis de mettre en œuvre une dynamique inclusive. Nous exposons les éléments saillants de cette articulation. Puis, nous présentons les limites et les perspectives de recherche.

3.1. Une articulation de l'activité ingénierie et de l'action en classe : une condition d'accessibilité aux savoirs pour tous les élèves

Nous avons essayé de montrer l'articulation entre le travail d'ingénierie et les situations didactiques du dispositif en danse qui s'est construit sur trois années. L'articulation repose sur ces allers-retours entre les questions du collectif, les hypothèses de travail et leur mise en œuvre *in situ*. Le collectif est constamment en recherche de solution pour rendre les situations accessibles à tous les élèves pour qu'ils puissent entrer dans un processus de création et d'interprétation. Cette articulation a permis au collectif de faire ensemble autrement en comprenant pour transformer et en transformant pour comprendre et faire autrement sans distinction des élèves.

- **Le « faire ensemble » pour faire autrement**

Les membres du collectif se rendent capables d'exercer une puissance d'agir dans l'avancée du travail ingénierique pour élaborer un dispositif didactique. Par ce travail, nous avons appris cet art de faire ensemble (CDpE, 2024), au sein d'une ingénierie coopérative. Le dialogue d'ingénierie est nourri par les expériences de la pratique de la danse de certain·e·s, des questions individuelles, de la rencontre avec une danseuse-chorégraphe pour mieux faire en classe. Le centre des transactions est le mouvement dansé, pour se rendre familier de ce qu'il signifie en profondeur. Cette manière d'appréhender le mouvement dansé est propre à l'enquête de ce collectif. Au bout des trois années, les membres sont parvenus à changer leurs pratiques de classe. Chacun a contribué ainsi à l'amélioration du dispositif en danse grâce à une posture d'ingénieur·e, cherchant à résoudre les problèmes de pratique. Ainsi les membres de l'ingénierie coopèrent pour concevoir, ici, des formes-représentations, photos des mouvements dansés ou scénarios ou cartes-contraintes. De plus, le fonctionnement repose sur la symétrie entre chacun et chacune pour partager au collectif et assumer ce qu'il pense est être utile et pertinent pour la

construction du dispositif de danse. Toutefois, le travail d'ingénierie ne peut pas se faire sans la pratique de classe. Ces allers-retours construisent la pensée du collectif. Les problèmes de pratique entrent dans le dialogue d'ingénierie pour y être en quelque sorte conceptualisés et résolus. Le problème du mouvement dansé se résorbe au fur et à mesure par l'enquête collective, par la construction d'un jargon, par la recherche de parenté épistémique pour une meilleure pratique de la danse en classe. Les situations didactiques du dispositif de danse tentent d'être suffisamment efficaces et que tous les élèves aient une puissance d'agir, en s'approchant de l'art de faire du ou de la danseur·se et du chorégraphe. Différentes dimensions apparaissent : dimension créatrice (ex, inventer ses propres mouvements dansés) ; dimension sensible et expressive (ex, susciter des émotions) ; dimension coopérative (ex, créer une œuvre collective).

- **Le « faire autrement » pour tous les élèves**

Si nous devons parler en termes de besoins éducatifs particuliers, nous dirions que ces besoins reposent sur les mouvements dansés en lui-même et non sur l'élève. Ils sont situés et corps au sein d'une situation dans laquelle les régulations didactiques entre pairs ou entre professeur·e et élèves peuvent y répondre. Le travail d'ingénierie donne les moyens aux professeur·e·s d'agir in situ et également aux élèves eux-mêmes. Les quatre élèves soutenu·e·s par le dispositif Ulis parviennent à avoir une place, à prendre position et avoir un rôle dans les sous-groupes.

Lors du travail d'ingénierie, le collectif ne fait pas de distinction entre les élèves, mais cherche à leur donner les moyens in situ d'apprendre et de s'approcher de la parenté épistémique de la danse. Les sous-groupes chorégraphiques ne sont pas seulement des groupes socialisants pour les élèves soutenus par le dispositif Ulis, mais des sous-groupes apprenants. La professeure Pulis soutient la situation dans laquelle l'élève est en train d'apprendre, ici à créer et interpréter un mouvement dansé.

Ce travail d'articulation, entre l'activité ingénierie et la pratique effective de classe, peut apparaître comme une condition d'accessibilité. Ce travail collectif en travaillant sur le savoir danser permet de comprendre la pratique pour la transformer, et à nouveau la comprendre pour la transformer. Ainsi, les situations peuvent devenir accessibles à tous sans distinction.

3.2 Les limites de notre thèse

Nous soulevons maintenant les limites concernant l'ingénierie en elle-même. Comme nous l'avons évoqué, les membres étaient des non connaisseur·se·s de la pratique de l'ingénierie

coopérative. Nous avons appris au fur et à mesure à travailler ensemble (pendant la pandémie de Covid 19). Cependant, nous relevons deux points qui auraient pu être introduits dans ce travail collectif : la question de l'adidacticité des situations et un « bagage « épistémique à densifier ».

- **La question de l'adidacticité des situations**

Dans nos analyses, nous avons évoqué les prémisses d'une adidacticité, c'est-à-dire que la situation est suffisamment robuste pour que le milieu didactique soit rétroactif et que l'élève parvienne à résoudre le problème par la construction du savoir, sans que le ou la professeur·e intervienne. Ce travail n'a pas fait l'objet d'un travail collectif en réunion d'ingénierie. Cette analyse est une analyse *a posteriori* de la chercheuse. Le fonctionnement de notre ingénierie était l'alternance des réunions et des séances dans la même semaine. Cette temporalité proche est celle de la construction des séances et ne nous a pas permis de mettre à réellement distance les situations didactiques.

- **Un « bagage » épistémique à densifier**

Le travail central de notre collectif a porté sur le mouvement dansé et la recherche de la parenté épistémique. Une ressource clé a été la rencontre avec Auriane, la danseuse chorégraphe. Des apports supplémentaires auraient néanmoins pu être faits pour densifier notre « bagage » épistémique de l'art de la pratique de la danse. Toutefois, le collectif a échangé de manière régulière, mais brève sur des extraits de spectacles (issus de 80 danses autour du monde) sans pour autant en faire un axe de travail.

3.3 Les perspectives de recherche

Ce travail de recherche donne des perspectives pour la poursuite de mise en œuvre d'ingénierie coopérative et ouvre des axes de recherche : la spécificité d'un coenseignement dans une IC ; la spécificité d'une ou d'un chercheur·e en presque immersion sur le terrain de l'étude ; le travail du sensible en danse en IC . Notre travail d'ingénierie a la particularité de faire travailler ensemble trois membres présent·e·s dans certaines classes : la chercheuse qui filme pour recueillir ces données les deux professeur·e·s qui coenseignent. De plus, il y a une alternance entre les réunions IC et les séances en classe sur la semaine, et ce sur 8 semaines environ.

- **La spécificité du coenseignement dans une ingénierie coopérative**

Lors de cette recherche, nous avons opté pour un coenseignement en classe entre l'enseignant·e de la classe ordinaire et la coordonnatrice Ulis. Les professeur·e·s agissent en tandem, partageant

les mêmes objectifs. Il serait intéressant de comprendre ce qu'apporte le coenseignement à la dimension ingénierique. En quoi ce qui est partagé à deux en classe peut-il se partager en réunion ? En quoi cette spécificité donne-t-elle une dimension inclusive plus large au sein d'une classe, particulièrement au sein des sous-groupes d'élèves. En effet, nous avons pu observer que des élèves étaient « meneurs ou meneuses » dans les compositions des mouvements dansés ensemble. Sans l'avoir abordé dans cette recherche, la dimension inclusive au sein des sous-groupes est à soulever. Peut-être que le besoin éducatif particulier se situe-t-il dans le travail collectif au sein des sous-groupes pour donner une place à chacun et chacune ?

- **La spécificité de la place de la chercheuse sur le terrain**

L'alternance des réunions et des séances s'est faite sur 8 semaines, c'est-à-dire dans des conditions massées, et ce rythme par la progression des séances dans la séquence de danse. La chercheuse est en quelque sorte en immersion dans l'école. Cela s'est fait de manière spontanée, sans questionner cette manière de faire. Nous avons montré qu'il est alors plus difficile de prendre de la distance par rapport aux séances. Toutefois, la chercheuse est au plus près de la pratique et peut la questionner à partir de ce qu'elle voit ou entend. En filmant les séances des classes, elle a une vision de l'ensemble et peut identifier des invariants dans les séances. En quoi cette place de chercheuse en immersion, sur un temps donné, est-elle un avantage pour le travail d'ingénierie ?

- **Le développement de la pratique de la danse en classe**

Le travail sur le mouvement dansé s'est fait au fur et à mesure des réunions collectives et de sa mise en pratique en classe. Il s'agit de poursuivre ce travail d'ingénierie coopérative pour améliorer les pratiques artistiques inclusives en danse et aussi de les enrichir avec la question du sensible, tout comme celle de l'esthétique. En quoi une ingénierie coopérative avec un collectif de professeur·e·s, ordinaires et spécialisés, chercheur·e et artiste, permettrait-elle de renforcer la pratique artistique en classe dans une dynamique inclusive ?

Conclusion générale

Nos travaux de recherche s'inscrivent dans un contexte où le virage inclusif de l'École est encore difficile à prendre et l'activité danse soit peu pratiquée. Cette thèse s'efforce de montrer comment le travail coopératif de ce collectif au sein d'une ingénierie coopérative permet de mettre en œuvre un dispositif de création chorégraphique en classe ordinaire pour tous les élèves, dont ceux et celles soutenu·e·s par un dispositif Ulis. Le collectif s'est fixé comme enjeu d'amener les élèves à créer des mouvements dansés ; à améliorer ceux qu'il considérait comme trop proches du mime ou du quotidien, et à réaliser des compositions dansées ensemble. Nous avons montré que la scolarisation inclusive en danse est favorisée par l'articulation entre l'activité ingénierique lors des réunions collectives et l'activité didactique lors des séances. En cela, cette articulation nous apparaît être une condition d'accessibilité aux savoirs pour tous les élèves sans distinction. Nous mettons aussi au jour que l'enquête au cœur de l'activité ingénierique se nourrit de l'action conjointe, entre professeur·e et élèves et entre pairs en classe. Le collectif, au fil du temps, a pris appui sur les potentialités des élèves et s'est ainsi construit un jargon (CDpE, 2024), c'est-à-dire un langage de connaisseur·se·s pratique, dans l'activité danse. Par ce jeu de langage qui engage une compréhension commune de la pratique de cet art de faire, le collectif a cherché une certaine parenté épistémique (relative au savoir) pour reconnaître les mouvements faisant danse. Réciproquement, l'enquête au cœur de l'activité didactique se nourrit de l'action ingénierique. L'élève, à la source de son propre mouvement, améliore la qualité de son mouvement. L'enquête se porte alors sur le milieu-soi lors du mouvement dansé. Cette enquête s'est donc effectuée dans une action conjointe entre le ou la professeur·e et les élèves, mais aussi entre pairs. Le mouvement devient alors un objet partagé qui peut devenir parfois une ressource pour le groupe. La qualité épistémique du mouvement de l'élève se fait par la reconnaissance de la parenté épistémique de celui-ci par le ou la professeur·e. Ce mouvement dansé partagé au sein de l'action conjointe devient un objet commun de l'action conjointe entre élève

L'avancée des professeur·e·s dans le travail collectif s'accélère à partir de l'invention de systèmes sémiotiques (scénarios, répertoire-photos) pour répondre aux obstacles qu'ils et elles repèrent dans leur pratique. C'est dans le dialogue d'ingénierie que les professeur·e·s parviennent à éclaircir le brouillard des mots qui rend le milieu didactique flou. L'apport de la danseuse-chorégraphe vient renforcer et spécifier les zones à observer, même celles où il ne semble, au premier abord, rien à voir. Tenter de répondre au problème de la pratique, c'est savoir observer ce

qui forge un langage sur ce qu'on voit et le concrétise. C'est ce qui fait advenir là où il y a quelque chose à voir et à comprendre grâce à des formes sémiotiques. Au fur et à mesure de l'avancée du travail collectif, le système sémiotique se densifie (schématisation des compositions, cartes-contraintes). Ce système engage les acteurs vers la construction d'un langage commun et partagé, tout autant pour les professeur·e·s que pour les élèves. Le milieu didactique devient commun aux élèves dont les effets sur les apprentissages sont visibles pour tous et toutes, dont ceux et celles en situation de handicap.

Ces travaux seront à continuer pour mieux comprendre cette articulation entre l'activité ingénierique, regroupant chercheur·e·s-professeur·e·s, et l'activité didactique, professeur·e·s-élèves, pour aménager et penser des milieux didactiques accessibles à tous les élèves sans distinction.

Bibliographie

Amiama, J.-F., Reydy, C., & Urruty, P. (2020). L'ULIS : dispositif ou classe à part entière ? Réflexions transfrontalières entre enseignants spécialisés de France et d'Espagne. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 65(1), p13- 26

Agier, M. (2004). Un voyageur sans histoire. Dans M. Agier (dir.), *La sagesse de l'ethnologue* (pp. 27-38). L'œil neuf.

Ardoino, J. (2000). L'implication. Dans J. Ardoino (dir.), *Les Avatars de l'éducation. Problématiques et notions en devenir* (pp. 205-215). Presses Universitaires de France.

Artigue, M. (1988). Ingénierie didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(3), 281-308.

Assude, T., Perez, J.M., Suau, G., Tambone, J., & Vérillon, A. (2014). Accessibilité didactique et dynamique topogénétique : une étude de cas. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 34(1), 33-57.

Assude, T., Pérez, J., Suau, G., & Tambone, J. (2015). Conditions d'accessibilité aux savoirs. Dans J. Zaffran (dir.), *Accessibilité et handicap* (pp. 209-224). Presses universitaires de Grenoble.

Arnaud-Bestieu, A. (2011). *L'incidence de l'épistémologie pratique des professeurs sur les savoirs coconstruits en danse contemporaine. Analyse comparative de trois cas contrastés à l'école élémentaire* [Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Toulouse]. HAL thèses. <https://theses.hal.science/tel-00634310>

Arnaud-Bestieu, A. (2013). Analyse des dynamiques topogénétiques en Clis : de la peur de l'échec à la dévolution avortée. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 64, 241-254.

Arnaud-Bestieu, A. (2014). De l'expertise disciplinaire à l'acte d'enseigner : Une analyse microdidactique en danse contemporaine. *Éducation & didactique*, 8, 25-38.

Arnaud-Bestieu, A. (2015). Co-construction d'un milieu d'apprentissage en danse avec des élèves atteints de troubles des fonctions cognitives : de la complémentarité entre *ostension-imitation* et pratiques langagières. *Recherches en didactiques*, 20, 23-42.

Arnaud-Bestieu, A. (2021). Mieux comprendre le développement de la créativité de l'élève : apports d'une analyse micro-didactique du couple milieu-contrat en danse. *Revue française de pédagogie*, 212, 5-18.

Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36, 95-116.

Batézat-Batellier, P. (2017). *Analyse des pratiques effectives de l'enseignement apprentissage d'un instrument de musique à l'école : entre individuel et collectif*. [Thèse de Sciences de

l'éducation. Université de Bretagne occidentale]. HAL Thèses. <https://theses.hal.science/tel-01731132>

Benoit, H. (2012). Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, 65-78.

Benoit, H. (2013). Distorsion et détournement des dispositifs inclusifs : des obstacles à la transition vers de nouvelles pratiques ?. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 61, 49-64.

Benoit, H. (2014). Les dispositifs inclusifs : freins ou leviers pour l'évolution des pratiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65, 189-204.

Benoit, H. (2019). Les besoins éducatifs particuliers sont-ils un frein ou un levier dans la lutte contre les discriminations scolaires ? *Cahiers de la Lutte Contre les Discriminations*, 11, 61-83

Benoit, H., et Mauguin, M. (2020). Vers une herméneutique des dispositifs dits inclusifs. Dans Z. Rollin et É. Dugas (dir.), *Accompagnement et médiation : entre paroles et actes*. Éditions des archives contemporaines.

Berzin, C. (2015). De l'intégration à l'inclusion : Quelques exemples d'évolution dans l'accueil en classe ordinaire à l'école et au collège des élèves en situation de handicap. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71, 79-92.

Bienaise, J. (2016). Regard croisé sur l'interprétation en danse contemporaine et l'interprétation en recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 35(2), 101-122.

Billeter, J.-F. (2012). *Un paradigme*. Allia.

Blocher, J.-N. (2018). Comprendre et montrer la transmission du savoir : les systèmes hybrides texte-image-son comme lieux de production et d'écriture de phénomènes. Une illustration en Théorie de l'Action Conjointe en Didactique. [Thèse en Sciences de l'éducation. UBO]. HAL Thèses. <https://theses.hal.science/tel-02492923v1>

Blocher, J., & Lefevre, L. (2017). Le système hybride textes-images-sons : une exploration. *Recherches en didactiques*, 23, 99-132.

Bonnard, M.-F. (2020). *La danse pour tous les enfants à l'école*. Retz.

Booms, A., Brau-Antony, S., & Emprin, F. (2023). Bifurcations didactiques lors de l'inclusion d'un élève équipé d'un matériel pédagogique adapté. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 97, 203-221.

Brousseau, G., (1986) Fondements et méthodes en didactique des mathématiques, *Recherches en didactique des mathématiques*, 7(2), 33-115.

Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 9(3), 309-336.

Carnus, M. (2015). Une séquence d'enseignement de la danse à l'école maternelle : polyvalence et professionnalité d'un professeur des écoles. Dans P. Chaussecourte (dir.), *Enseigner à l'école primaire : Dix ans avec un professeur des écoles* (pp. 145-170). L'Harmattan.

CDpE [Collectif Didactique pour Enseigner]. (2019). *Didactique pour enseigner*. Presse Universitaire de Rennes.

CDpE [Collectif Didactique pour Enseigner]. (2024, sous presse). *Un art de faire ensemble*. Presse Universitaire de Rennes.

Chauvier, E. (2018). *Les mots sans les choses*. Allia.

Chopin, M.-P. (2016). *Pédagogues de la danse. Transmission des savoirs et champ chorégraphique*. Fabert.

Clerc, F., & Tomamichel, S. (2004). Quand les praticiens deviennent chercheurs, *Eduquer*, 8. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.339>

Coasne-Vitoux, J. (2013). *Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème*. [Thèse de Sciences de l'éducation. Université Rennes]. HAL Thèse. <https://theses.hal.science/tel-00816470>

Dewey, J. (1993). *Logique ; la théorie de l'enquête*. PUF.

Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., van Ewijk, R., & Kunter, M. (2022). Teachers' Beliefs About Inclusive Education and Insights on What Contributes to Those Beliefs: a Meta-analytical Study. *Educational Psychology Review*, 34, 2609–2660. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09695-0>

Druel, G. (dir.). (2013). *L'autiste créateur. Inventions singulières et lien social*. Presses universitaires de Rennes

Dupré, F. (2019). Pratiques inclusives en mathématiques : une étude de cas en Ulis collège. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 86, 153-170.

Duval, H., Raymond., C., Odier-Guedj, D., Gimenez, C., & Charbonneau C. (2023). Regard didactique sur les pratiques à visées inclusives d'enseignantes de danse à l'école québécoise. *Journal de recherche en éducations artistiques*, 1, 96-109. <https://doi.org/10.26034/vd.jrea.2023.3588>

Ebersold., S. (2009). Inclusion. *Recherche et formation*, 61, 71-83.

Ebersold, S. (2019). La grammaire de l'accessibilité. *Éducation et Sociétés*, 44, 29-47.

Ebersold, S., & Detraux, J.-J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *European Journal of Disability Research*, 7, 102–115.

Feuilladiou, S (2019). De l'accessibilité comme traduction : les acteurs à l'épreuve d'un dispositif inclusif. *Éducation et Sociétés*, 44, 49-63.

Feuilladiou, S., Faure-Brac, C., & Gombert, A. (2008). Impact de la scolarisation d'un élève handicapé en classe ordinaire sur les pratiques pédagogiques des enseignants [communication orale]. Actes du colloque « Ce que l'école fait aux individus » Nantes, France.

Fleck, L. (2005). *Genèse et développement d'un fait scientifique* (I. Lowy, Trad.). Les Belles lettres.

Flønes, M., Andersen, T., Helgeland Nymark, M., Brinchmann, M., & Åreskjold Sande, K. (2022). Creating choreographic-pedagogic propositions as a collaborative learning community in primary school. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 13 (2),74-98. <https://journals.oslomet.no/index.php/rerm/article/view/4777>

Forest, D. (2006). Analyse proxémique d'interactions didactiques. *Carrefours de l'éducation*, 21, 73-94.

Foucault, M. (1963). *Naissance de la clinique*. PUF.

Galasso-Chaudet, N. & Chaudet, V. (2015). L'inclusion scolaire en question(s). Impacts sur les pratiques enseignantes. *Vie sociale*, 11, 127-145.

Garcia, L. (2020). L'ULIS : un dispositif ouvert à la diversité pour une école inclusive. *Empan*, 117, 52-58.

Gardou, C. (2006). Mettre en œuvre l'inclusion scolaire, les voies de la mutation. *Reliance*, 22, 91-98.

Gardou, C. (2013). Chaque singularité est un autre accès au monde.... *Le Télémaque*, 43, 9-14.

Gardou, C. (2014). Quels fondements et enjeux du mouvement inclusif ?. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65, 11-20.

Germain-Thomas, P. (2020). Éducation artistique et culturelle : la force de la danse. *NECTART*, 10, 48-55.

Gerin, M. (2020). *Co-écriture fille-garçon en symétrie une ingénierie didactique coopérative, pour concrétiser l'égalité des sexes au CP*. [Thèse de Sciences de l'éducation. Université Rennes]. HAL Thèse. <https://theses.hal.science/tel-03180995v1>

Gilles, E. (2013). L'inclusion, enjeu majeur dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers et levier de l'évolution des pratiques pédagogiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 63, 311-323.

Ginzburg, C., (1980). Signes, Traces, Pistes. Racines d'un paradigme de l'indice. *Le Débat*, 6, 2-44.

Gremion, F., et Gremion, L. (2020). De l'élève à la situation. Pour une prise en compte des besoins de la situation éducative particulière. Dans N. Chatelain, C. Miserez-Caperos & G. Steffen (dir.), *Interagir dans la diversité à l'école. Regards pluriels* (pp.15 à 28). HEP-BEJUNE.

Harbonnier-Topin, N. & Barbier, J. (2014). L'apprentissage par imitation en danse : une « résonance » constructive ?. *Staps*, 103, 53-68.

Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (2021). Rapport de la *Mission « arts plastiques, photographie, danse », Volet « danse », État des lieux de la pratique de la danse en milieu scolaire*. (Rapport 2021-09) n°<https://www.education.gouv.fr/mission-arts-plastiques-photographie-danse-volet-danse-323549>

Jodry, G. (2018). *Les affects dans la relation didactique. Une étude exploratoire en classe de sixième*. [Thèse de Doctorat de Sciences de l'éducation. Université Bretagne Occidentale].

Joffredo-Le Brun, S., Morellato, M., Sensevy, G., & Quilio, S. (2018). Cooperative engineering as a joint action. *European Educational Research Journal*, 17(1), 187-208.

Kheroufi-Andriot, O. (2021). Mieux articuler ses croyances et ses pratiques en matière d'inclusion grâce au soutien d'un dispositif ULIS : perspectives et limites. *Phronesis*, 10, 239-258.

Kohout- Diaz, M. (2018). *L'éducation inclusive : un processus en cours*. Érès.

Laban, R. (1963/2003). *La danse moderne éducative*. Éditions complexe.

Lansade, G. (2015). Entre classe d'inclusion et Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire en lycée professionnel : suivis ethnographiques d'une scolarisation adaptée. *Recherches en éducation*, 23, 96-104.

Lefeuve, L. (2018). *Didactique de l'enquête pour une lecture interprétative d'une fable de Jean de La Fontaine selon une épistémologie de l'abstrait au concret. Étude de cas au sein d'une ingénierie coopérative*. [Thèse de sciences de l'éducation, Université de Bretagne Occidentale]. HAL Thèses. <https://theses.hal.science/tel-02866991>

Leutenegger, F. (1999). Contribution à la théorisation d'une clinique pour le didactique. [Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève].

Leutenegger, F. (2004). Indices et signes cliniques : le point de vue de l'observateur. Dans C. Moro (dir.), *Situation éducative et significations* (pp. 271-300). De Boeck Supérieur.

Leutenegger, F. (2000). Construction d'une "clinique" pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement. *Recherches en Didactique des Mathématiques* 20, 209-250.

Lévêque, D. (2011). *Angelin Preljocaj : de la création à la mémoire de la danse*. Les Belles lettres : Archimbaud.

Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. J.O. 12 février 2005

Loquet, M. (2006). Analyse des gestes professionnels : illustration de « l'œil du maquignon » chez une formatrice en expression corporelle. *Revue française de pédagogie*, 157, 119-130.

Loquet, M., Roncin, E., & Roessle, S. (2007). L'action conjointe dans le système didactique en activités physiques, sportives et artistiques : les formes non verbales de communications didactiques. Dans G. Sensevy & A. Mercier (Dir.), *Agir Ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 123-151). Presse universitaire de Rennes.

Loquet, M., Hudson, B., & Wegner, A. (2022). Epistemic Quality of Physical Education in a High School in France. Dans B. Hudson, N. Gericke, C. Ollin-Scheller, M. Stolare (dir.) *International Perspectives on Knowledge and Curriculum, Epistemic Quality across School Subjects*. Bloomsbury.

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. & Audroing, M. (2023). Du milieu-soi au milieu sensoriel, la fabrication du son chanté. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 71, 33-48.

Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité*. Armand Colin.

Maiello, S. (2011). Le corps inhabité de l'enfant autiste. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 1, 109-139.

Marzouki, S. (2020). Appui du dispositif ULIS à la scolarité en collège de l'élève dit « en situation de handicap ». *Empan*, 117, 45-51.

Mazereau, P. (2011). Les déterminants des adaptations pédagogiques en direction des élèves handicapés chez des enseignants généralistes et spécialisés. *Travail et formation en éducation*. <http://tfe.revues.org/1562>

Mazereau, P. (2014). Inclusion scolaire et nouvel ordre des savoirs : vers des professionnalités enrichies. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65, 21-30.

Mercier, C. & **Lefer Sauvage, G.** (2022). Forces et paradoxes des dynamiques dites « inclusives » : Étude auprès d'enseignants en formation à l'École inclusive. *Éducation et socialisation*, 65. <https://doi.org/10.4000/edso.20814>

Messina, V. (2017). 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 Sciences de l'éducation. Université de Bretagne occidentale]. HAL Thèses. <https://theses.hal.science/tel-02724656>

Messina, V., & Motais-Louvel, G. (2019). Transmettre une chorégraphie. Quand montrer le geste dansé, c'est aussi montrer ce qui n'est pas visible. Dans CDpE (dir), *Didactique pour enseigner* (pp.503-519). Presse universitaire de Rennes

Midelet, J. (2019). Les dispositifs Ulis. Enjeux d'un dispositif de transition. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 85, 71-86.

Millon-Faure, K. (2021). *Etude de systèmes didactiques en difficulté : réflexions sur les conditions d'accessibilité didactique aux savoirs mathématiques*. [Habilitation à diriger des Recherches. Université Aix-Marseille]. HAL Thèses. <https://theses.hal.science/tel-03615460v1>

Ministère de l'Éducation Nationale (2013). *Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*. J.O.R.F 9 juillet 2013 <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027677984/2024-04-08/>

Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*. J.O.R.F. du 24-11-2015. <https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo30/MENE1820169A.htm>

Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). Circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015. *Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés*. <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo31/MENE1504950C.htm>

Ministère de l'Éducation Nationale. (2017). Circulaire n° 2017-003 du 10-5-2017, *Développement d'une politique ambitieuse en matière d'éducation artistique et culturelle, dans tous les temps de la vie des enfants et des adolescents*. <https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo24/MCCB1712769C.htm>

Ministère de l'Éducation Nationale. (2019). *Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance*. J.O.R.F. 17 juillet 2019. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGIARTI000038847599/2019-07-29/>

Ministère de l'Éducation Nationale (2023) Arrêté du 15 juin 2023 modifiant l'arrêté du 9 novembre 2015 fixant *les programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*

Montaud, D., & 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. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1628>

Morellato, M. (2019). Ingénierie didactique coopérative : quelle pratique de collaboration entre professeurs et chercheurs ? *Questions Vives*, 32.

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].

Necker, S. (2008). Créer un moment de danse à l'école : les conditions d'enseignement et d'apprentissage dans l'atelier mené par un enseignant et un artiste. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 41, 101-124.

Necker, S. (2010). Faut-il danser pour faire danser à l'école ? Le corps de l'enseignant à l'épreuve de la transmission. *Staps*, 89, 75-84.

Nedelec-Trohel, I. (2015). Dispositif d'aide à l'inclusion : collaboration entre coordonnatrice d'Ulis et professeur de géographie en 4e de collège. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71, 93-105.

Niort, J., Vazquez, J. H., Rodenas, A. (2010). Danse et handicap intellectuel : une approche conceptuelle. *Staps*, 89, 61-68.

Nominé, B. (2013). L'enfant autiste et son corps. Dans G. Druel, (dir.), *L'autiste créateur. Inventions singulières et lien social* (pp. 237-247). Presses universitaires de Rennes

Odier-Guedj, D., Jimenez, C., Duval, H., Charbonneau, C., & Raymond, C. (2022). Tisser des alliances dans la classe de danse pour soutenir la diversité : passer des valeurs aux actes, *Recherches en danse*, 11. <https://doi.org/10.4000/danse.5424>

Olivier de Sardan, J.-P. (1998). Émique. Dans *L'Homme*, 147, 151-166. <https://doi.org/10.3406/hom.1998.370510>

Organisation des Nations Unies. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*, article 9. <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>

Østern, T.-P., & Øyen, E. (2015). Moving through change. *Choreographic Practices* ; 6(1), 125-144. https://doi.org/10.1386/chor.6.1.125_1

Passeron, J.C., & Revel, J. (2005). *Penser par cas*. Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

Pelgrims, G. (2009). Contraintes et libertés d'action en classe spécialisée : leurs traces dans la motivation des élèves à apprendre des mathématiques. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 9, 135-158.

Pelgrims, G., Bauquis, C., & Schmutz, I. (2014). Répondre aux besoins pédagogiques et didactiques particuliers d'élèves intégrés au secondaire 1 : exemple d'une séquence didactique en lecture. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 22-30.

Pelgrims, G., Delorme, C., & Chlostova Muñoz, M. (2021). Pratiques d'enseignement faisant obstacle à l'autorégulation d'élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers : quelques conditions pour leur permettre d'être autrement capables. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 92, 37-55.

Perraud, C. (2018). *Une ingénierie coopérative : des travailleurs, des professionnels et un chercheur dans le secteur du travail protégé (ESAT). Une enquête collective pour une amélioration des pratiques*. [Thèse de Sciences de l'éducation. Université de Bretagne occidentale].

Perraud, C. (2019). Une ingénierie coopérative en Esat : quand travailler ensemble rend capable de créativité : l'emblématique : une idée farfelue. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 85, 277-297.

Philip, C. (2012). L'autisme au-delà de la triade : Le fonctionnement autistique ou une autre façon d'être au monde. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 60, 75-88.

Picq, C. (2006). *Le tour de monde en 80 danses* [DVD]. Maison de la danse de Lyon.

Plaisance, E. (2007). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37, 159-164.

- Romain, M. (2001). *La danse à l'école primaire*. Retz.
- Roncin, E., & Loquet, M. (2008). Enseigner la danse à des adolescents avec autisme : l'ingéniosité des gestes enseignants. *eJRIEPS*, 13. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.6085>
- Roquet, C. (2019). *Vu du geste : Interpréter le mouvement dansé*. Centre National De La Danse
- Rufin, D. & Payet, J. (2021). À quoi sert le besoin éducatif particulier : Dénormativité et hypernormativité en tension dans l'école inclusive. *Agora débats/jeunesses*, 87, 65-80.
- Schubauer-Leoni, M. & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/ expérimentale du didactique ordinaire. Dans M. Saada-Robert (dir.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 227-251). De Boeck Supérieur.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. Dans G. Sensevy, & A. Mercier (dir.). *Agir Ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 13-49). Presses universitaires de Rennes
- Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Presses universitaires de Rennes
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck.
- Sensevy, G. (2021). Des sciences interventionnelles ancrées sur des alliances entre recherche et terrain ? Le cas des ingénieries coopératives. *Raisons éducatives*, 25, 163-194.
- Sensevy, G., Santini, J., Cariou, D., & Quilio, S. (2018). Preuves fondées sur la pratique, pratiques fondées sur la preuve : distinction et mise en synergie. *Éducation & didactique*, 12, 111-125.
- Sensevy, G., Blocher, J., Goujon, C. & Forest, D. (2022). Chapitre 6. Le film d'étude. Dans B. Albero et J. Thievenaz (dir), *Enquêter dans les métiers de l'humain : Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome II* (pp. 631-647). Éditions Raison et Passions.
- Serres, A. (2002). *Quelle(s) problématique(s) de la trace ?*. Communication présentée au CERCOR, Rennes, France, décembre.
- Serre, J.C. (1985). La danse est un art, non pas un signe. Dans J.Y. Pidoux (dir.), *La danse art du XX^e siècle*. Payot Lausanne.
- Suau, G., & Assude, T. (2016). Pratiques inclusives en milieu ordinaire : accessibilité didactique et régulations. *Carrefours de l'éducation*, 42, 55-169.
- Suau, G. (2020). *Pratiques enseignantes inclusives: Place de l'élève et accessibilité aux savoirs*. Champ social.
- Tambone, J. (2014), Enseigner dans un dispositif auxiliaire : le cas du regroupement d'adaptation et de sa relation avec la classe d'origine de l'élève. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 47(2) ,51-71.

- Thomas, A. & Perez, T. (2000). *EPS danse. Danser les Arts*. CRDP des pays de la Loire.
- Toullec-Théry, M. & Nédélec-Trohel, I. (2009). Tentative de modélisation de l'organisation du fonctionnement de trois binômes AVS/professeur. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 45, 129-138.
- Toullec-Théry, M. (2017). Un dispositif de lutte contre les inégalités scolaires ? « Plus de maîtres que de classes ». *Diversité*, 19, 75-81. <https://doi.org/10.3406/diver.2017.4516>
- Toullec-Théry, M. (2020). Il/elle va en inclusion" De l'énonciation d'un paradoxe sémantique aux pratiques de classe de l'école inclusive. *Inspé Académie de Nantes*. Université de Nantes.
- Toullec-Théry, M. & Moreau, G. (2020). Co-enseignement et difficulté scolaire : étude didactique d'un cas en milieu inclusif. *Revue hybride de l'éducation*, 4(3), 55-87. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i3.1038>
- Toullec-Théry, M. (2021). Ecole et scolarisation inclusives : en quoi les prescriptions façonnent-elles les pratiques professorales ? [Habilitation à diriger des recherches, Université de Bretagne Occidentale].
- Toullec-Théry, M. & Granger, N. (2023). École inclusive et personnes accompagnantes des élèves en situation de handicap : état des lieux de la recherche. *Empan*, 132, 26-34.
- Tremblay, P., & Toullec-Théry, M. (2020), *Le coenseignement : théories, recherches et pratiques*. Suresnes, Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés.
- Tremblay, P., (2015a). Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique ?. *Formation et profession*, 23(3), 33-44.
- Tremblay, P. (2015). Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71, 51-65.
- Tremblay, P. (2021). Le coenseignement en contexte inclusif : Le plus et le différent. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 92, 23-36.
- Warnock* (1978). Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. *Warnock report : special educational needs*. London : HMSO.
- UNESCO (1994) : Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité. Salamanque, Espagne. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre
- UNESCO (2005). Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation : Assurer le succès à « l'Éducation pour tous ». Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224_fre
- UNESCO (2009). Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_fre

Zaffran, J. (2013). La règle et la norme ou comment dépasser le hiatus de l'inclusion scolaire. Dans J.-M. Perez & T. Assude (dir.). *Pratiques inclusives et savoirs scolaires : paradoxes, contradictions et perspectives* (pp. 15-27). Éditions universitaires de Lorraine.

Table des matières

Remerciements.....	1
Avertissement aux lecteur·rice·s.....	3
Sommaire.....	5
Introduction générale.....	9
Partie 1 - Contextualisation et problématisation.....	13
Chapitre 1 – L'école inclusive : les pratiques de classe.....	15
1. La complexité de l'École inclusive.....	16
1.1 Paradoxes des prescriptions institutionnelles de l'École inclusive : non-distinction <i>versus</i> catégorisation des élèves.....	16
▪ Une école discriminante.....	16
▪ Une école moins discriminante en devenir ?.....	17
▪ Une école moins discriminante, mais encore catégorisante.....	21
1.2 Dilemmes et freins des enseignant·e·s ordinaires et spécialisé·e·s.....	23
▪ L'écart à la norme scolaire perdue.....	24
▪ La résistance des croyances.....	25
1.3 Ulis : dispositif inclusif <i>versus</i> dispositif intégratif.....	27
▪ Un héritage culturel du principe intégratif.....	27
▪ Un dispositif inclusif en cours de construction.....	28
2. Sur le chemin de la scolarisation inclusive.....	31
2.1 Conditions d'accessibilité aux savoirs.....	31
▪ Une place et un rôle d'élève à part entière.....	32
▪ Les besoins situés dans l'activité.....	33
2.2 Travailler ensemble entre les enseignant·e·s spécialisés et ordinaires.....	34
▪ La collaboration entre les dispositifs et la classe ordinaire.....	35
▪ Le coenseignement en classe.....	36
▪ L'ingénierie coopérative en didactique.....	37
3. Nos postulats de recherche en didactique.....	38
3.1 Premier postulat : L'inclusif au profit de la singularité des élèves et contributif à la diversité du groupe classe.....	38
▪ Un dispositif inclusif.....	38
▪ La singularité des élèves.....	39
▪ La formulation de notre premier postulat.....	40
3.2 Deuxième postulat : Une coopération entre chercheur·e et professeur·e·s, ordinaires et spécialisés, pour rendre accessibles les savoirs en danse.....	40
▪ Sans frontière entre l'ordinaire et le spécialisé.....	40
▪ Coopérer pour rendre accessible les savoirs.....	41
▪ La formulation de notre deuxième postulat.....	41
4. Synthèse du chapitre 1.....	41
Chapitre 2 - L'activité danse : freins et leviers.....	45
1. Les prescriptions et ressources pour enseigner la danse à l'école.....	46
1.1 Les prescriptions ministérielles en danse à l'école élémentaire.....	46
▪ Les programmes en EPS du cycle 3.....	46
▪ L'Éducation artistique et culturelle (EAC).....	47
▪ Une formation initiale et continue quasi-absente.....	48

1.2 Des ressources disponibles, mais une pratique en classe complexe	49
▪ Une ressource issue du site Eduscol	50
▪ Une ressource issue d'un site académique	51
▪ La danse, un univers peu connu par les professeur·e·s.....	52
2. L'approche didactique de la danse.....	53
2.1 La danse, un art de faire à transmettre	53
▪ Ce qui fait danse	53
▪ Une transmission difficile	55
2.2 La création et l'interprétation chorégraphiques	57
▪ La création chorégraphique	58
▪ L'interprétation en danse.....	60
▪ L'accessibilité aux savoirs danser, une dynamique inclusive.....	62
3. Nos postulats de recherche en danse.....	64
3.1 Troisième postulat : la danse sans frontière, avec et pour tous et toutes.....	64
▪ Formulation de notre troisième postulat	65
3.2 Quatrième postulat : une action conjointe en danse.....	65
▪ Formulation de notre quatrième postulat	65
4. Synthèse du chapitre 2	66
Chapitre 3 - Le cadre de la Théorie de l'action conjointe en didactique (TACD).....	69
1. L'ingénierie coopérative, enjeux et principes	70
1.1 Le choix d'une ingénierie coopérative	70
▪ L'ingénierie didactique.....	70
▪ L'ingénierie coopérative.....	71
▪ L'épistémologie de l'analogie paradigmatique	71
▪ La notion de preuve culturelle.....	72
1.2 Les principes en jeu dans les ingénieries coopératives	73
▪ La posture d'ingénieur·e commune aux professeur·e·s et à la chercheure.....	73
▪ La recherche de symétrie entre professeur·e·s et chercheure	74
2. Les concepts descripteurs de la TACD	74
2.1. Les descripteurs théoriques pour l'activité ingénierique.....	75
▪ L'enquête au sein du dialogue	75
▪ La relation épistémique coopérative	75
2.2 Les descripteurs théoriques pour l'activité didactique en classe	76
▪ La dialectique contrat-milieu.....	77
▪ La dialectique réticence-expression.....	78
3. La formulation de l'ascension de l'abstrait vers le concret.....	78
2.1 Formulations dans les réunions d'ingénierie coopérative	79
▪ De FA0 à FA4	79
▪ Schématisation des formulations abstraites de FA0 à F4	80
2.2 Formulations dans le dispositif de création chorégraphique	80
▪ De FA5 à FA8	80
▪ Schématisation des formulations abstraites de FA5 à F8	81
2.3 Formulations dans le groupe chorégraphique.....	82
▪ De FA9 à FA10	82
▪ Schématisation des formulations abstraites de FA9 à F10	82
4. La question de recherche et les hypothèses.....	83
4.1 La question de recherche	83
▪ La visée didactique et inclusive de la recherche	83
▪ La formulation de la question de recherche	83

4.2 Les hypothèses de recherche	84
▪ Deux hypothèses concernant l'ingénierie coopérative	84
▪ Deux hypothèses sur le groupe chorégraphique.....	84
5. Synthèse du chapitre 3	85
Chapitre 4 - Le cadre méthodologique	87
1. Positionnement de la chercheuse	87
1.1 L'implication de la chercheuse	88
▪ Un terrain connu	88
▪ Une activité de recherche sur un terrain connu	88
1.2 Place de la chercheuse dans une ingénierie coopérative	89
▪ Sortir des dualismes théorie et pratique	90
▪ Le principe de symétrie.....	90
2. Recueil et traitement des données.....	91
2.1 Les sources de notre recueil.....	91
▪ Les réunions du collectif d'ingénierie coopérative.....	91
▪ Les pratiques effectives.....	92
2.2 Les outils de recueil de données primaires.....	93
▪ Les enregistrements sonores et audiovisuels.....	94
▪ Les écrits de la chercheuse et des professeur·e·s.....	95
2.3 Les outils pour le traitement des données.....	98
▪ Les transcriptions des enregistrements sonores et audiovisuels.....	98
▪ Les synopsis de dialogue d'ingénierie et synopsis d'action.....	100
▪ Le carnet de traitement des données de la chercheuse.....	102
3. De l'étude de cas à l'exemple emblématique	103
3.1 L'étude de cas	103
▪ L'approche clinique	104
▪ Une collection de signes microdidactiques	104
3.2 Les exemples emblématiques	105
▪ L'intrigue ingénierique et didactique	105
▪ Sémantique naturelle de l'action	105
▪ Langage des modèles	106
▪ Système hybride texte-image-son SHTIS	106
4. Synthèse du chapitre 4	107
Chapitre 5 – La vue d'ensemble de la recherche.....	109
1. Organisation chronologique	109
1.1 Les réunions collectives d'ingénierie coopérative	109
▪ Réunions de janvier 2019 à mai 2019.....	109
▪ Réunions de janvier 2020 à mars 2020	110
▪ Réunions de mars 2021 à juin 2021.....	111
1.2 Les séances avec les élèves	112
▪ Les séances de février 2019 à mai 2019	112
▪ Les séances en mars 2020	113
▪ Les séances de mai 2021 à juin 2021.....	113
2. Sélection des IC et des séances pour l'analyse.....	114
2.1 Sélection des réunions d'ingénierie coopérative.....	114
▪ Les avancées collectives	114
▪ Deux freins constatés et réorganisation du travail collectif	116
2.2 Construction des boucles d'analyses microdidactiques	117
▪ Les boucles B1 à B3	118

▪ La boucle B4	120
▪ Les boucles B5 à B7	121
3. Synthèse du chapitre 5	123
Partie 2 – Analyses ingénieriques et didactiques	127
Chapitre 6 - Premier dispositif « La bulle imaginaire ».....	129
1. Cadre d'analyse du dispositif « La bulle imaginaire ».....	129
1.1 Début du travail de l'ingénierie coopérative	129
▪ Sentiment de « chaos » chez les enseignant·e·s dans l'activité danse	130
▪ Le problème du mouvement dansé.....	130
▪ Place des élèves soutenu·e·s par l'Ulis.....	130
1.2 Éléments significatifs des réunions d'IC et des séances de classe.....	131
▪ Vue globale.....	131
▪ Éléments significatifs des réunions sélectionnées	132
▪ Éléments significatifs des séances sélectionnées	133
1.3 Texte « la bulle imaginaire », support à la création chorégraphique.....	134
1.4 Marius, élève soutenu par le dispositif Ulis	135
2. Amélioration d'un mouvement dansé : bulle au sol	136
2.1 Constats/nécessités - question - hypothèse de travail	136
Constats-nécessités	137
▪ Question formulée par le collectif.....	139
▪ Hypothèse de travail	140
2.2 Contextualisation de l'analyse didactique.....	142
▪ Déroulé de la séance S3	142
▪ Contexte de l'épisode.....	144
2.3 Analyse de l'activité de Marius	144
▪ Mouvements dansés ensemble au sein du groupe chorégraphique	145
▪ Mouvements dansés ensemble face à un public.....	149
▪ Évolution du mouvement dansé de Marius en S3	151
2.4 Synthèse de l'activité de Marius en S3 et du dialogue de l'ingénierie en IC4.....	152
▪ Avancée de Marius au sein de l'action conjointe	152
▪ Place de l'élève-origine.....	153
▪ Avancée du collectif dans le dialogue ingénierique	154
3. Création de nouveaux mouvements dansés.....	154
3.1 Constats - question - hypothèse de travail.....	155
▪ Constats	155
▪ Question formulée par le collectif.....	157
▪ Hypothèse de travail	158
3.2 Contextualisation de l'analyse didactique.....	160
▪ Déroulé de la séance S4	160
▪ Contexte de l'épisode.....	161
3.3 Analyse de l'activité de Marius	161
▪ Mouvements dansés individuellement au sein du groupe chorégraphique.....	162
▪ Relais de mouvements dansés devant un public.....	167
▪ Évolution du mouvement dansé de Marius en S4	168
3.4 Synthèse de l'activité de Marius en S4 et du dialogue de l'ingénierie en IC5	170
▪ Avancée de Marius au sein de l'action conjointe	170
▪ Place de l'élève-origine, et celle des affects pour une puissance d'agir	171
▪ Avancée du collectif dans le dialogue ingénierique	171
4. Composition de mouvements dansés ensemble.....	172

4.1 Du codage du mouvement au répertoire-photos	172
▪ Idée d'un codage du mouvement.....	172
▪ Alternative : les photos	174
▪ Réalisation d'un montage-film et d'un répertoire de photos	175
▪ Hypothèse de travail	177
4.2 Mouvements de Marius dans le répertoire	178
▪ Choix des photos de Marius	178
▪ Ce que dit le professeur à la classe	179
4.3 L'analyse de l'activité de Marius.....	181
▪ Constat – question - hypothèse.....	181
▪ Nouveau mouvement dansé de Marius.....	183
▪ Mouvements dansés ensemble	186
▪ Évolution du mouvement dansé de Marius en S9	188
4.4 Synthèse de l'activité de Marius en S9 et des dialogues d'ingénierie en IC4, IC5, IC6, IC8, IC11	188
▪ Avancée de Marius au sein de l'action conjointe	188
▪ Avancée du collectif dans le dialogue d'ingénierie	190
5. Synthèse du chapitre 6	191
Chapitre 7 - Glissement de « La bulle imaginaire » vers « un entre-deux » dispositif.....	193
1. Cadre d'analyse de l'« entre-deux » dispositif : « La lettre »	194
1.1 Évolution du travail de l'ingénierie coopérative.....	194
▪ Venue du professeur P3 et d'Alice et James, élèves soutenu·e·s par l'Ulis.....	194
▪ Temps de coprédparation supplémentaire.....	194
▪ Temps du « brouillon » de l'entre-deux dispositif.....	195
▪ Présentation de la nouvelle situation didactique	195
1.2 Éléments significatifs des réunions d'IC et des séances de classe.....	196
▪ Vue générale.....	197
▪ Éléments significatifs des réunions sélectionnées	197
▪ Éléments significatifs des séances sélectionnées	198
1.3 Alice et James, élèves soutenus par l'Ulis.....	199
▪ Singularités d'Alice	199
▪ Singularités de James.....	200
2. Amélioration des mouvements dansés ensemble	200
2.1 Constats - questions - hypothèse de travail	200
▪ Constats	200
▪ Questions formulées par le collectif	202
▪ Hypothèse de travail	203
2.2 Contextualisation de l'analyse didactique.....	205
▪ Déroulé de la séance S1	205
▪ Contexte de l'épisode.....	206
2.3 Analyse de l'activité d'Alice	206
▪ Mouvement dansé de la lettre A avec le genou	206
▪ Faire apprendre le mouvement dansé	210
▪ Mouvements dansés ensemble	213
▪ Évolution du mouvement dansé d'Alice en S1	213
2.4 Synthèse de l'activité d'Alice en S1 et du dialogue de l'ingénierie en IC14.....	214
▪ Avancée d'Alice au sein de l'action conjointe	214
▪ Avancée du collectif dans le dialogue d'ingénierie	215
3. Emergence des scénarios de danse	215

3.1 Constats - question - hypothèse de travail.....	216
▪ Constats en CoP2.....	216
▪ Divergence en IC15	220
▪ Question formulée par le collectif.....	222
▪ Hypothèse de travail	223
▪ Émergence de deux « scénarios »	226
3.2 Contextualisation de l'analyse didactique.....	228
▪ Déroulé de la séance S2	228
▪ Contexte de l'épisode.....	229
3.3 Analyse de l'activité de James.....	229
▪ Monstration du mouvement de la lettre J.....	229
▪ Mouvements dansés créés ensemble.....	232
▪ Présentation de la composition chorégraphique	236
▪ Évolution du mouvement dansé de James en S2.....	237
3.4 Synthèse de l'activité de James en S2 et du dialogue de l'ingénierie en IC15.....	237
▪ Avancée de James au sein de l'action conjointe.....	238
▪ Avancée du collectif dans le dialogue de l'ingénierie coopérative	238
4. Synthèse du chapitre 7	239
Chapitre 8 - Début du dispositif « Le cube ».....	243
1. Cadre d'analyse du début du dispositif « Le cube »	244
1.1 L'évolution du travail de l'ingénierie coopérative.....	244
▪ Nalee, élève soutenue par l'Ulis.....	244
▪ Arrêt de la copréparation.....	244
▪ Conception du dispositif « Le cube ».....	245
1.2 Éléments significatifs des réunions d'IC et séances	245
▪ Vue générale	245
▪ Éléments significatifs des réunions sélectionnées	245
▪ Éléments significatifs des séances sélectionnées	246
1.3 Alice, James, Nalee, élèves soutenus par l'Ulis	247
▪ Singularités d'Alice	247
▪ Singularités de James.....	247
▪ Singularités de Nalee	248
2. Rencontre avec une danseuse chorégraphe, Auriane	248
2.1 Pratique de l'entonnoir dans la création.....	248
▪ Expérience de la danseuse-chorégraphe	249
▪ Le « joyeux bordel » de la création chorégraphique	249
2.2 Gestes du quotidien/mouvement dansé.....	251
▪ « Touiller » le café.....	251
▪ Expérience dansée d'une élève en situation de handicap	252
2.3 Synthèse du dialogue de l'ingénierie en IC16	253
▪ Nécessité d'une ouverture épistémique	253
▪ Recherche d'une parenté entre l'art de faire et l'activité didactique.....	254
3. Amorce du dispositif « Le cube »	254
3.1 Documents de synthèse	254
▪ Présentation des documents	254
▪ Des « consignes » pour « un bagage » dans le dialogue d'ingénierie en IC 17..	257
3.2 Élément déclencheur : les consignes.....	260
▪ Deux types de consignes : consignes longues et microconsignes	261
▪ Comparaison des deux types de consignes	262

3.3 Les questions formulées par le collectif.....	264
▪ Première question Q1.....	264
▪ Deuxième question Q2.....	265
▪ Troisième question Q3.....	266
3.4 Les hypothèses de travail.....	267
▪ Hypothèses de travail H2 et H3.....	267
▪ Hypothèse de travail H1.....	269
▪ Amélioration du scénario.....	272
3.5 Synthèse des dialogues de l'ingénierie en IC17, IC18, IC19.....	274
▪ L'arrière-plan commun en construction.....	274
▪ Des formes-représentations du scénario : prémices d'une adidacticité.....	275
4. Création des mouvements dansés.....	276
4.1 Contextualisation de l'analyse didactique.....	276
▪ Le déroulé de la séance S1.....	276
▪ Contexte des épisodes.....	278
4.2 Analyse de l'activité d'Alice.....	279
▪ Choix du mouvement préféré.....	279
▪ Mouvements dansés ensemble.....	280
▪ Avancée de l'exploration des mouvements dansés.....	282
4.3 Analyse de l'activité de James.....	283
▪ Choix du mouvement préféré.....	283
▪ Mouvements dansés ensemble.....	284
▪ Avancée de l'exploration des mouvements dansés.....	286
4.4 Analyse de l'activité de Nalee.....	287
▪ Choix du mouvement préféré.....	287
▪ Mouvements dansés ensemble.....	288
▪ Avancée de l'exploration des mouvements dansés.....	290
4.5 Synthèse de l'activité d'Alice, James, Nalee en S1 et du dialogue d'ingénierie IC19.....	291
▪ Avancée d'Alice, James et Nalee au sein de l'action conjointe.....	291
▪ Avancée du collectif dans le dialogue d'ingénierie.....	292
5. Synthèse du chapitre 8.....	294
Chapitre 9 - Poursuite du dispositif « Le cube ».....	297
1. Cadre d'analyse de la poursuite du dispositif « Le cube ».....	297
1.1 Rappel de la vue générale.....	297
1.2 Éléments significatifs des réunions sélectionnées.....	298
1.3 Éléments significatifs des séances sélectionnées.....	299
2. Création de nouveaux mouvements dansés.....	300
2.1 Constat-hypothèse de travail.....	300
▪ Constats.....	300
▪ Hypothèse de travail H1.....	302
▪ Amélioration du deuxième scénario.....	303
2.2 Contextualisation de l'analyse didactique.....	305
▪ Déroulé de la séance S2.....	305
▪ Contexte des épisodes.....	306
2.3 Analyse de l'activité d'Alice.....	307
▪ Choix du mouvement préféré.....	307
▪ Mouvements dansés ensemble.....	308
▪ Avancée de l'exploration des mouvements dansés.....	310

2.4	Analyse de l'activité de James.....	311
▪	Choix du mouvement préféré.....	311
▪	Mouvements dansés ensemble	312
▪	Avancée de l'exploration des mouvements dansés.....	313
2.5	Analyse de l'activité de Nalee	314
▪	Mouvements dansés ensemble	314
▪	Avancée de l'exploration des mouvements dansés.....	316
2.6	Synthèse de l'activité d'Alice, James, Nalee et du dialogue d'ingénierie IC20.....	317
▪	Avancée d'Alice, de James et de Nalee au sein de l'action conjointe	317
▪	Avancée du collectif dans le dialogue d'ingénierie	318
3.	Composition des mouvements dansés ensemble	319
3.1	Constats - questions - hypothèses de travail.....	319
▪	Constats	319
▪	Questions formulées par le collectif Q2 et Q3	320
▪	Hypothèses de travail H2 et H3.....	321
3.2	Contextualisation de l'analyse didactique	324
▪	Répertoire-photos dans la classe d'Alice et de James	324
▪	Répertoire-photos dans la classe de Nalee	326
▪	Déroulé de la séance S3	327
▪	Contexte des épisodes.....	328
3.3	Analyses de l'activité d'Alice.....	328
▪	Mouvements dansés en duo.....	328
▪	Présentation des mouvements dansés ensemble.....	330
▪	Construction du mouvement dansé ensemble	331
3.4	Analyse de l'activité de James.....	331
▪	Choix des mouvements dansés	331
▪	Mouvements dansés en duo.....	333
▪	Mouvements dansés ensemble	333
▪	Construction du mouvement dansé ensemble	335
3.5	Analyse de l'activité de Nalee	335
▪	Choix du mouvement dansé	335
▪	Mouvements dansés ensemble	336
▪	Construction du mouvement dansé ensemble	338
3.6	Synthèse de l'activité d'Alice, James, Nalee et du dialogue d'ingénierie C21	339
▪	Avancée d'Alice, de James et de Nalee au sein de l'action conjointe	339
▪	Avancée du collectif dans le dialogue d'ingénierie	340
4.	Amélioration les mouvements dansés ensemble	341
4.1	Constat - question - hypothèse de travail	341
▪	Constats	341
▪	La question formulée par le collectif Q4	343
▪	Hypothèse de travail H4.....	344
4.2	Contextualisation de l'analyse didactique	346
▪	Classe d'Alice et de James	347
▪	Classe de Nalee.....	348
▪	Déroulé de la séance S4	349
▪	Contexte de l'épisode.....	350
4.3	Analyse de l'activité d'Alice	350
▪	Carte-contraintes du côté des danseur·se·s	350
▪	Carte-contraintes du côté des spectateur·rice·s	351

4.4 Analyse de l'activité de James.....	352
▪ Carte-contraintes du côté des danseur·se·s	352
▪ Carte-contraintes du côté des spectateur·rice·s	353
4.5 Analyse de l'activité de Nalee	353
▪ Carte-contraintes du côté des danseur·se·s	353
▪ Carte-contraintes du côté des spectateur·rice·s	354
4.6 Synthèse de l'activité des sous-groupes d'Alice, de James et de Nalee et du dialogue d'ingénierie IC22	355
▪ Avancée des sous-groupes d'Alice, de James et de Nalee au sein de l'action conjointe.....	355
▪ Avancée du collectif dans le dialogue d'ingénierie	356
5. Synthèse du chapitre 9	357
Chapitre 10 : Synthèse, discussion, limites et perspectives	359
1. Synthèse de la problématisation de notre recherche	359
1.1 Une École inclusive complexe.....	360
▪ Complexe pour des raisons historique et culturelle.....	360
▪ Une instauration complexe de l'école inclusive, pour des raisons éthique et politique.....	361
▪ Une instauration possible d'une école inclusive du point de vue didactique et ingénierique	362
1.2 L'activité danse aux contours flous.....	362
▪ Une pratique culturelle, peu pratiquée en classe	363
▪ La danse, des potentialités à reconnaître.....	363
1.3 Une ingénierie coopérative pour une action conjointe en didactique	364
▪ L'enjeu de l'ingénierie coopérative	364
▪ Les concepts descripteurs de l'activité ingénierie et didactiques.....	365
2. Discussion des hypothèses	365
2.1 Les hypothèses concernant l'activité ingénierique	366
▪ La première hypothèse, H1	366
▪ La deuxième hypothèse, H2	369
2.2 Les hypothèses concernant l'activité du groupe chorégraphique	371
▪ La troisième hypothèse, H3.....	371
▪ La quatrième hypothèse, H4.....	372
3. La dynamique inclusive en danse, par un collectif d'ingénierie coopérative	374
3.1. Une articulation de l'activité ingénierie et de l'action en classe : une condition d'accessibilité aux savoirs pour tous les élèves.....	374
▪ Le « faire ensemble » pour faire autrement.....	374
▪ Le « faire autrement » pour tous les élèves	375
3.2 Les limites de notre thèse	375
▪ La question de l'adidacticité des situations.....	376
▪ Un « bagage » épistémique à densifier.....	376
3.3 Les perspectives de recherche.....	376
▪ La spécificité du coenseignement dans une ingénierie coopérative	376
▪ La spécificité de la place de la chercheuse sur le terrain	377
▪ Le développement de la pratique de la danse en classe	377
Conclusion générale	379
Bibliographie.....	381
Table des matières	393
Table des illustrations.....	403

Table des illustrations

Liste des figures

Figure 1 : Principes de l'intégration	17
Figure 2 : L'inclusion vue comme une acceptation périphérique des élèves « hors norme	19
Figure 3 : L'inclusion vue comme une scolarisation dans la classe ordinaire.....	19
Figure 4 : Une classe inclusive, la même pour tous	39
Figure 5 : Tableau des critères pour la création (p.30).....	51
Figure 6 : Formulations abstraites de FA0 à FA4	80
Figure 7 : Formulations abstraites de FA5 à FA8	81
Figure 8 : Formulations abstraites de FA8 à FA9	82
Figure 9 : Extraits des carnets de notes	96
Figure 10 : Supports des professeur·e·s pour les séances.....	97
Figure 11 : Extrait du Framapad en 2019	97
Figure 12 : Extrait de la transcription de la réunion collective IC3	99
Figure 13 : Extrait 1 de la transcription d'un épisode (S3/2019).....	99
Figure 14 : Extrait d'un tableau synoptique de dialogue (IC3).....	101
Figure 15 : Extrait d'un tableau synoptique d'action (S3/ 2019).....	101
Figure 16 : Carnet de notes de la chercheuse lors des transcriptions et synopsis	102
Figure 17 : Déroulé temporel des IC en 2019	109
Figure 18 : Déroulé temporel des IC en 2020.....	110
Figure 19 : Déroulé temporel des IC en 2021	111
Figure 20 : Structure type des séances en danse	112
Figure 21 : Déroulé temporel des séances en 2019.....	113
Figure 22 : Déroulé temporel des séances en 2020.....	113
Figure 23 : Déroulé temporel des séances en 2021	114
Figure 24 : Sélection des IC en 2019.....	115
Figure 25 : Sélection des IC en 2020.....	115
Figure 26 : Sélection des IC en 2021.....	116
Figure 27 : Sélection des temps forts d'IC	117
Figure 28 : Boucle simple inspirée du modèle Leutenegger, 2000).....	118
Figure 29 : Construction de la boucle B1	118
Figure 30 : Construction de la boucle B2	119
Figure 31 : Construction de la boucle B3	119
Figure 32 : Construction de la boucle B4	120
Figure 33 : Construction de la boucle B5	121
Figure 34 : Construction de la boucle B6	122
Figure 35 : Construction de la boucle B7	122
Figure 36 : Synthèse de la construction de l'analyse – année 1 (2019)	123
Figure 37 : Synthèse de la construction de l'analyse – année 2 (2020)	124
Figure 38 : Synthèse de la construction de l'analyse – année 3 (2021)	125
Figure 39 : Schéma, déroulé temporel de l'année 1 – 2019	131
Figure 40 : Schéma-synthèse IC4, constats/nécessités – question.....	140
Figure 41 : Schéma synthèse IC4, constats/nécessités - question – hypothèse.....	142
Figure 42 : Schéma des tours réalisés par les 3 élèves Ellie, Sam et Marius	146

Figure 43 : Schéma des deux interprétations de l'action de tourner	150
Figure 44 : Schéma synthèse de l'avancée de Marius en S3	151
Figure 45 : Schéma synthèse IC5, constats – question.....	158
Figure 46 : Schéma synthèse IC5, constats - question – hypothèse.....	159
Figure 47 : Schéma, genèse du mouvement dansé de Marius	163
Figure 48 : Schéma 4- alternance de la bulle imaginaire.....	166
Figure 49 : Schéma synthèse de l'avancée de Marius en S4	168
Figure 50 : Schéma synthèse, avancée du codage au répertoire-photos.....	177
Figure 51 : Schéma synthèse, hypothèse de travail.....	177
Figure 52 : Répertoire-photos	178
Figure 53 : Deux photos des mouvements dansés de Marius	179
Figure 54 : Sémiose des mains.....	180
Figure 55 : Photo 3 extraite du film « Les mille et une voix » de Mahmoud Ben Mahmoud	182
Figure 56 : Schéma synthèse, hypothèse de travail.....	183
Figure 57 : Schéma synthèse S9, évolution du mouvement	186
Figure 58 : Schéma synthèse de l'avancée de Marius en S9	188
Figure 59 : Schéma, déroulé temporel année 2 – 2020	197
Figure 60 : Schéma synthèse IC14, constats – questions	203
Figure 61 : Schéma synthèse, constats IC14 - questions – hypothèse	204
Figure 62 : Schéma des axes corporels.....	207
Figure 63 : Schéma des axes corporels et des élévations	210
Figure 64 : Schéma, déplacement du genou par l'écartement du pied levé de la jambe pliée. ...	212
Figure 65 : Schéma synthèse de l'avancée d'Alice et de son groupe en S1	214
Figure 66 : Analyse des compositions chorégraphiques des élèves.....	217
Figure 67 : Photogramme, mouvement de la lettre J par le sous-groupe de James	218
Figure 68 : Analyse des déplacements dans les compositions chorégraphiques des élèves.....	219
Figure 69 : Observations chorégraphiques des élèves.....	220
Figure 70 : Schéma synthèse IC15, constats – questions	223
Figure 71 : Schéma synthèse IC15, constats - question – hypothèse.....	225
Figure 72 : Création de deux scénarios	227
Figure 73 : Schéma, axes corporels du mouvement dansé d'Élisa	234
Figure 74 : Schéma axes corporels du mouvement dansé de James	235
Figure 75 : Schéma synthèse de l'avancée de James et de son groupe en S2.....	237
Figure 76 : Schéma, déroulé temporel, année 2 – 2021	245
Figure 77 : Document 1, les problèmes, les questions et des éléments de réponse.	255
Figure 78 : Document 2, structuration des séances et du coenseignement.....	256
Figure 79 : Document 3, le mouvement faisant danse, discuté par le collectif en IC.....	256
Figure 80 : Document 4, les axes de travail possibles dans les séances.....	257
Figure 81 : Exemple d'une consigne longue lors la phase d'exploitation, composition.....	261
Figure 82 : Deux scénarios avec des microconsignes données aux élèves.....	262
Figure 83 : Schéma synthèse en IC18, la première question (Q1) formulée par le collectif.....	265
Figure 84 : Schéma synthèse IC18, les deux premières questions (Q1 et Q2)	266
Figure 85 : Schéma synthèse IC18, les trois questions formulées par le collectif (Q1, Q2, Q3). ..	267
Figure 86 : Schéma synthèse IC18, questions Q2 et Q3 et hypothèses H2 et H3.....	269
Figure 87 : Schéma synthèse IC18, question (Q1) et hypothèse H1	270
Figure 88 : Schéma synthèse IC19, précision de l'hypothèse H1	271
Figure 89 : Première version du scénario « Voyage dans la bulle ».....	272
Figure 90 : Nouvelle version du scénario « Voyage dans la bulle »	273
Figure 91 : Fiche préparation séance 1 faite par Pulis.....	278

Figure 92 : Schéma de l'exploration des mouvements dansés d'Alice en S1	282
Figure 93 : Schéma de l'avancée de l'exploration des mouvements dansés de James en S1	286
Figure 94 : Schéma de l'avancée de l'exploration des mouvements dansés de Nalee en S1	290
Figure 95 : Schéma, déroulé temporel, année 2 – 2021	298
Figure 96 : Schéma synthèse IC20, reprise de l'hypothèse H1	303
Figure 97 : Première version du scénario du cube	304
Figure 98 : Seconde version du scénario du cube	304
Figure 99 : Schéma de l'avancée de l'exploration des mouvements dansés d'Alice en S2	310
Figure 100 : Schéma de l'avancée de l'exploration des mouvements dansés de James	313
Figure 101 : Schéma de l'avancée de l'exploration des mouvements dansés de Nalee.....	316
Figure 102 : Schéma synthèse, les deux questions formulées par le collectif, Q2 et Q3	321
Figure 103 : Schéma synthèse, reprise des hypothèses H2 et H3	323
Figure 104 : Organisation spatiale des échanges (groupe d'Alice).....	324
Figure 105 : Répertoire-photos de la classe d'Alice et de James.....	325
Figure 106 : Organisation spatiale des échanges	326
Figure 107 : Répertoire-photos de la classe de Nalee	326
Figure 108 : Photo « séparer le cube » du répertoire	329
Figure 109 : Schéma, avancée du mouvement choisi par Alice	331
Figure 110 : Schéma, avancée du mouvement dansé de James	335
Figure 111 : Lecture collective du répertoire.....	336
Figure 112 : Intervention de Pulis	338
Figure 113 : Schéma, avancée du mouvement dansé de Nalee	338
Figure 114 : Schéma synthèse, question formulée par le collectif, Q4.....	344
Figure 115 : Schéma synthèse, question Q4 et hypothèse H4	346
Figure 116 : Déplacements lors des compositions d'Alice et de James.....	347
Figure 117 : Compléments aux cartes à danser apportés par C	347
Figure 118 : Cartes à danser données aux élèves.....	348
Figure 119 : Évolution de la carte à danser pour la composition de Nalee	348
Figure 120 : Carte à danser, groupe d'Alice	350
Figure 121 : Carte à danser, groupe de James.....	352
Figure 122 : Carte à danser, groupe de Nalee	354

Liste des tableaux

Tableau 1 : Éléments significatifs des réunions en IC	133
Tableau 2 : Visée didactique et éléments significatifs des séances S3, S4, S6, S9.....	133
Tableau 3 : Tâches des élèves et rôles des professeurs en S3.....	144
Tableau 4 : Extrait 1, la bulle au sol – 2 ^e essai.....	146
Tableau 5 : Extrait 2, la bulle au sol, 3 ^e essai.....	147
Tableau 6 : Extrait 3, s'accroupir ou s'allonger au sol.....	148
Tableau 7 : Extrait 4, s'allonger au sol.....	149
Tableau 8 : Extrait 5, présentation devant Pulis.....	150
Tableau 9 : Extrait 6, présentation devant la classe	151
Tableau 10 : Tâches des élèves et rôles des professeurs en S4.....	161
Tableau 11 : Extrait 1, tour de la petite bulle.....	163
Tableau 12 : Extrait 2, tour dessus/dessous de la petite bulle.....	165
Tableau 13 : Extrait 3, choix du mouvement dansé	167
Tableau 14 : Extrait 4, le relais des mouvements.....	168
Tableau 15 : Placement des mains de Marius avant la réalisation de son mouvement dansé	169

Tableau 16 : Extrait 1, sous la petite bulle.....	184
Tableau 17 : Extrait 2, la petite bulle au ciel	185
Tableau 18 : Extrait 3, la petite bulle là-haut dans le ciel.....	186
Tableau 19 : Extrait 4, insertion du mouvement de Marius.....	187
Tableau 20 : Éléments significatifs des réunions en IC et CoP	198
Tableau 21 : Visée didactique et éléments significatifs des séances S1 et S2.....	199
Tableau 22 : Tâches des élèves et rôles des professeur·e·s en S1	205
Tableau 23 : Extrait 1, les deux barres du A – 1 ^e essai.....	207
Tableau 24 : Extrait 2, monstration par Pulis	208
Tableau 25 : Extrait 3, les deux barres du A, 2 ^e essai.....	209
Tableau 26 : Extrait 4, équilibre par le bas du corps.....	211
Tableau 27 : Extrait 5, faire les mouvements ensemble.....	212
Tableau 28 : Extrait 6, entraînement avant la présentation devant la classe	213
Tableau 29 : Tâches des élèves et rôles des professeur·e·s	229
Tableau 30 : Extrait 1, monstration et reproduction du mouvement dansé de la lettre J	231
Tableau 31 : Extrait 2, échange sur le mouvement de la lettre J.....	231
Tableau 32 : Extrait 3, mouvement dansé du J réalisé horizontalement.	232
Tableau 33 : Extrait 4, mouvement dansé de James, 4 ^e essai	233
Tableau 34 : Extrait 5, mouvement dansé de la lettre J par Éliisa	233
Tableau 35 : Extrait 6, mouvement dansé de la lettre J par Pulis	234
Tableau 36 : Extrait 7, mouvement dansé de James, 6 ^e essai	235
Tableau 37 : Extrait 8, présentation de la composition de James, Sélie, Elisa	236
Tableau 38 : Éléments significatifs des réunions en IC.....	246
Tableau 39 : Visée didactique de la séance et éléments significatifs des séances S1	246
Tableau 40 : Tâches des élèves et rôles des professeur·e·s	277
Tableau 41 : Extrait 1, s’asseoir en tournant, 1 ^{er} essai	279
Tableau 42 : Extrait 2, tourner sur soi-même pour s’asseoir, 5 ^e essai.....	280
Tableau 43 : Extrait 3, se déplacer la bulle pour s’écloigner des autres, 2 ^e essai.....	281
Tableau 44 : Extrait 4, se déplacer la bulle de bout pour s’écloigner des autres, 3 ^e essai	282
Tableau 45 : Extrait 1, tourner pour s’asseoir	283
Tableau 46 : Extrait 2, bascule de la tête	284
Tableau 47 : Extrait 3, croiser les jambes pour tourner et pour s’asseoir, 1 ^{er} essai	285
Tableau 48 : Extrait 4, croiser les jambes pour tourner et pour s’asseoir, 2 ^e essai	286
Tableau 49 : Extrait 1, pousser la bulle avec son dos.....	287
Tableau 50 : Extrait 2, lancer la balle au loin	288
Tableau 51 : Extrait 3, lancer la balle vers le ciel	289
Tableau 52 : Extrait 4, trois essais de « lancer la balle au loin ».....	290
Tableau 53 : Éléments significatifs des réunions en IC.....	299
Tableau 54 : Visée didactique et les éléments significatifs en séance de S2 à S4	299
Tableau 55 : Tâches des élèves et rôles des professeur·e·s	306
Tableau 56 : Extrait 1, écraiser et ramasser le cube	307
Tableau 57 : Extrait 2, les cubes tombent du plafond	309
Tableau 58 : Extrait 3, Lever le cube au ciel	309
Tableau 59 : Extrait 1, écraiser et lancer le cube	311
Tableau 60 : Extrait 2, évolution de la composition.....	313
Tableau 61 : Extrait 1, début de la composition chorégraphique.....	315
Tableau 62 : Extrait 2, l’illusion du cube	316
Tableau 63 : Tâches des élèves et rôles des professeur·e·s	327
Tableau 64 : Extrait 1, séparer le cube par les paumes des mains	328

Tableau 65 : Extrait 2, deux manières de « séparer le cube »	329
Tableau 66 : Extrait 3, changement du placement des mains	330
Tableau 67 : Extrait 4, séparer le cube par le dos des mains	330
Tableau 68 : Extrait 1, quatre choix de mouvements dansés	332
Tableau 69 : Extrait 2, tourner et faire de la guitare.....	333
Tableau 70 : Extrait 3, reproduction des mouvements de James par Elsa.....	333
Tableau 71 : Extrait 4, explication de l'enchaînement de mouvement par Lila	334
Tableau 72 : Extrait 5, enchaînement des mouvements dansés par James	334
Tableau 73 : Extrait 1, choix d'un mouvement dansé par Nalee	336
Tableau 74 : Extrait 2 ; pousser le cube ensemble	336
Tableau 75 : Extrait 3, pousser et tirer le cube.....	337
Tableau 76 : Extrait 4, les trois mouvements dansés.....	338
Tableau 77 : Tâches des élèves et rôles des professeur·e·s	349
Tableau 78 : Extrait 1, se mettre l'un derrière l'autre comme pour se suivre.....	351
Tableau 79 : Extrait 2, Présentation du mouvement créé, groupe d'Alice	351
Tableau 80 : Extrait 1, s'arrêter comme une statue.....	352
Tableau 81 : Extrait 2, présentation du mouvement créé, groupe de James.....	353
Tableau 82 : Extrait 1, se mettre dos à dos.	354
Tableau 83 : Extrait 2, présentation du mouvement créé, groupe de Nalee	355

COLLEGE EDUCATION, LANGAGES

DOCTORAL INTERACTIONS, COGNITION

BRETAGNE CLINIQUE, EXPERTISE



Titre : Scolariser des élèves en situation de handicap en classe ordinaire, une ingénierie coopérative en danse

Mots clés : école inclusive, création chorégraphique, situation de handicap, ULIS, accessibilité des apprentissages, ingénierie coopérative, action conjointe

Résumé : Notre recherche s'intéresse à la scolarisation en danse de quatre élèves en situation de handicap, soutenu·e·s par un dispositif Ulis, en classe ordinaire. Le postulat de cette thèse est de rompre avec la vision déficitaire des élèves. Notre approche est didactique, fondée sur une ingénierie coopérative entre professeur·e·s, ordinaires-spécialisée, et chercheur·e. Nous cherchons à comprendre en quoi le travail d'ingénierie coopérative permet de construire un dispositif dans lequel tous les élèves sont amenés à entrer dans un processus de création et d'interprétation en danse. Ce dispositif, reposant sur un coenseignement en classe, vise à permettre aux élèves de composer des mouvements dansés ensemble. Dans un principe d'itération, ce dispositif est mis en œuvre sur les trois années de recherche. Pour étudier l'articulation entre l'activité

ingénierique et l'activité didactique, le cadre théorique de l'action conjointe en didactique nous donne à voir et à comprendre ce qui se passe. Les concepts descripteurs pour l'activité ingénierique sont la notion d'enquête et la relation épistémique coopérative. L'activité didactique est décrite avec la dialectique contrat/milieu et réticence/expression. Notre méthodologie est qualitative, ascendante et clinique. Nos analyses tendent à montrer que les allers-retours entre le travail collectif en réunion et l'action conjointe en classe s'articulent autour des savoirs danser. Le dispositif didactique devient suffisamment efficient en classe ordinaire pour permettre aux quatre élèves en situation de handicap d'effectuer leur puissance d'agir dans le processus de création et d'interprétation des mouvements dansés.

Title : Schooling students with disabilities in regular classes, : cooperative dance engineering

Keywords : inclusive school, choreographic creation, situation of disability, ULIS, accessibility of learning, cooperative engineering, joint action

Abstract : Our research focuses on the dance schooling of four disabled pupils, supported by an Ulis system, in ordinary classes. The postulate of this thesis is to break with the deficit vision of the students. Our approach is didactic, based on cooperative engineering between ordinary-specialized teachers and the researcher. Our aim is to understand how cooperative engineering can be used to build a system in which all students are brought into a process of dance creation and interpretation. This system, based on co-teaching in the classroom, aims to enable students to compose danced movements together. In keeping with the principle of iteration, this system is being implemented over the three years of the research. To study the relationship between engineering activity and didactic activity, the theoretical

framework of joint action in didactics helps us to see and understand what's going on. The descriptive concepts for engineering activity are the notion of inquiry and the cooperative epistemic relationship. Didactic activity is described in terms of the dialectic of contract/milieu and reticence/expression. Our methodology is qualitative, bottom-up and clinical. Our analyses tend to show that the back-and-forth between collective work in the meeting and joint action in the classroom is articulated around the knowledge of dancing. The didactic device becomes sufficiently efficient in the ordinary classroom to enable the four disabled students to exercise their power to act in the process of creating and interpreting danced movements.