



HAL
open science

La construction de la référence en danse contemporaine : analyse comparée de pratiques d'enseignement à l'école primaire

Alexandra Arnaud-Bestieu, Chantal Amade-Escot

► To cite this version:

Alexandra Arnaud-Bestieu, Chantal Amade-Escot. La construction de la référence en danse contemporaine : analyse comparée de pratiques d'enseignement à l'école primaire. Travail et Formation en Education. Revue européenne interdisciplinaire de recherche, 2010, 2010-6 Varia, <https://tfe.revues.org/1244>. hal-01440184

HAL Id: hal-01440184

<https://hal.science/hal-01440184>

Submitted on 19 Jan 2017

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.

Travail et formation en éducation



6 | 2010 :
Varia

La construction de la référence en danse contemporaine : analyse comparée de pratiques d'enseignement à l'école primaire

ALEXANDRA ARNAUD-BESTIEU ET CHANTAL AMADE-ESCOT

Résumé

Malgré des préconisations réitérées, l'enseignement de la danse à l'école primaire reste marginal et souvent pris en charge par des intervenants extérieurs à l'école. L'étude présentée ici met en évidence les pratiques d'enseignement de la danse de trois intervenantes différenciées selon leur trajectoire de formation et leur rapport aux savoirs de la danse : deux professeures d'école et une intervenante extérieure diplômée d'état. Il s'agit d'examiner à partir d'une analyse ascendante de la transposition didactique comment au fil des interactions chacune de ces intervenantes construit dans l'action conjointe avec ses élèves la référence en danse. Les résultats interprétés à partir des notions de « rapports aux savoirs » et de « praxéologie de la danse » soulignent combien les assujettissements institutionnels des trois intervenantes ont des répercussions sur les savoirs mis à l'étude.

Entrées d'index

Mots-clés : école primaire, construction de la référence, action didactique conjointe, danse, éducation physique

Texte intégral

La danse à l'école : une activité physique artistique peu enseignée

- 1 Cette étude est née du constat de terrain suivant: la danse contemporaine, bien qu'inscrite dans les programmes d'EPS de l'école primaire au baccalauréat, est très peu mise à l'étude (moins de 2% des enseignants la programment régulièrement, selon l'étude de Lacince, 2000). De plus, on peut observer, lors des rencontres de danse en école primaire organisées dans certaines circonscriptions, que la référence construite est très variable quant aux actions réalisées et à la construction du propos poétique. Activité parmi d'autres au sein de l'EPS, discipline déjà considérée comme « mineure », le savoir danser est rarement l'objet d'une formation, que ce soit lors de la formation initiale en IUFM ou de la formation continue des enseignants. Une étude préliminaire, menée par entretiens avec des professeurs des écoles (PE) non danseurs programmant cette activité physique et artistique (APA) et des diplômés d'état (DE) en danse contemporaine, a mis en évidence l'écart des conceptions entre ces intervenants en même temps qu'une grande homogénéité au sein de chaque groupe. Pour les DE, il s'agit de développer les «possibles du corps», aptitudes techniques générales sous-jacentes aux mouvements dansés, afin de concevoir et réaliser des actions sensibles et poétiques, alors que chez les PE c'est une activité d'expression offrant liberté et plaisir aux enfants (Arnaud-Bestieu, 2005). Cette différence de conceptions met en lumière la double composante motrice et expressive de la danse. En effet, il s'agit d'un art corporel où les possibilités expressives se nourrissent par le développement du contrôle et de la diversification de la motricité. Cet article cherche à identifier comment ces différentes conceptions de la danse à l'école primaire se traduisent au niveau du travail enseignant. Dans une «EPS déculturalisée» (Barbot, 1996) où la «technique est maudite» (Garassino, 1980), quelle peut être la référence construite pour la danse contemporaine à l'école?
- 2 Notre recherche s'attache à partir d'une analyse ascendante de la transposition didactique à mettre en évidence comment trois intervenantes (2 PE et 1 DE) ayant une expérience et un rapport aux savoirs de la danse contrastés du fait de leur trajectoire professionnelle et personnelle construisent avec leurs élèves la référence en classe. Nous présentons tout d'abord le cadre théorique de la recherche, puis nous donnons quelques repères sur le type des savoirs de la danse contemporaine en lien avec son enseignement. Ces éléments nous permettent d'exposer les questions de recherche et la méthodologie mise en œuvre. Nous développons ensuite les résultats les plus saillants de notre étude en mettant en évidence les formes variées de construction de la référence en danse selon les trois intervenantes observées.

L'approche didactique

- 3 La construction de la référence est une question didactique. En effet, un savoir se construit dans un processus temporel où les élèves sont mis en relation avec certains éléments de savoir et selon certaines situations et tâches

proposées par un professeur faisant des choix et régulant cette relation. La construction de la référence en danse à l'école primaire peut être, en conséquent, analysée de manière pertinente grâce et au travers des concepts didactiques. Inscrite dans les développements récents de l'approche comparative, la recherche que nous présentons rend compte d'une étude menée en classe ordinaire mettant au jour différentes modalités de construction de la référence en classe en lien avec les parcours professionnels et personnels des enseignants (Amade-Escot, 2007 ; Amade-Escot, Amans-Passaga & Montaud, 2010 ; Schubauer-Leoni, 2008 ; Sensevy, 2007).

- 4 Selon l'approche didactique, l'enseignement/apprentissage met en relation les trois instances interdépendantes du système didactique : le professeur, l'élève et le savoir. L'analyse ascendante de la transposition didactique (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005), en plaçant sous observation les pratiques didactiques en classe ordinaire, permet de rendre compte des savoirs mis à l'étude en lien avec les processus conjoints de construction de la référence mettant en lumière la contingence des actions du professeur et des élèves. Cette approche *in situ* du didactique articule une problématique épistémologique relative aux savoirs à une problématique interactionnelle des rapports professeur/ élèves à propos des objets mis à l'étude (Amade-Escot, 2007 ; Filliettaz & Schubauer-Leoni, 2008 ; Sensevy, 2007). Rapidement modélisé, il ressort de ces travaux l'idée que le professeur cherche à dévoluer aux élèves un jeu d'apprentissage (Sensevy, 2007 ; Loquet, Roncin & Roesslé, 2007) qu'il régule en fonction des productions de ces derniers afin - dans le cadre d'un processus d'institutionnalisation - de construire une référence commune au regard de pratiques de savoirs socio-historiquement cristallisées en activités (Schubauer-Leoni, 2008). Cette action conjointe peut être décrite à partir d'un triplet de genèses s'attachant à rendre compte : des aspects mésogénétiques décrivant les mises en place et modifications du milieu au fil de l'étude, des aspects topogénétiques relatifs à la place respective du professeur et des élèves face aux enjeux de savoir, et des aspects chronogénétiques relatifs à l'avancée du savoir au fil du temps (pour un développement voir Schubauer-Leoni et al., 2007). La démarche comparatiste permet ainsi de confronter des mises en œuvre ordinaires avec pour visée de recherche de définir le possible et le contraint de l'enseignement (ici de la danse en institution primaire) ainsi que l'impact des choix effectués par l'enseignant relativement aux savoirs mis à l'étude (Johsua, 2002). Or, il a été montré que les choix professoraux sont influencés par la manière dont ces derniers s'assujettissent à différentes institutions, chacune véhiculant un rapport aux savoirs de la pratique (Chevallard, 1999). Dans l'institution scolaire primaire, souvent coupée des références sociales et culturelles (Mascret, 2009 ; Terrisse, 2001), la prégnance d'un certain constructivisme radical (Brousseau, 1986) peut entraîner une minoration des savoirs comme l'ont mis en évidence les recherches de Devos-Prieur (2006). Dans ce contexte de l'institution scolaire primaire, le rapport des professeurs d'école à la danse est en conséquence fragile ou partiel, car leur formation en la matière est relativement faible et, lorsqu'elle existe, souvent externe à cette institution.

L'analyse épistémologique et technologique de ce qui constitue le cœur de la danse contemporaine met en avant un double enjeu technique/poétique. Une étude antérieure a montré que les déclarations des PE à propos des mises en œuvres de l'enseignement de la danse dans l'institution primaire sont fortement centrées sur la dimension abstraite (poétique, expression, créativité) alors que les DE déclarent, en cohérence avec les institutions expertes de production et de transmission du savoir auxquelles ils appartiennent, mettre le travail corporel de nature technique (selon la théorie

de Laban, 1947/2003) au premier plan (Arnaud-Bestieu, 2005). Nous pointons ici, que selon leur institution professionnelle, les intervenants en danse à l'école primaire (PE ou DE) mettent en avant des dimensions différents de la danse, alors que tous s'accordent pour considérer que ces composantes sont centrales dans les pratiques de référence. Il est alors intéressant de voir comment cette double composante est présente dans les textes des experts fondateurs de la danse contemporaine.

Quelques repères sur les savoirs en danse contemporain

- 5 Toute étude didactique suppose une réflexion préalable sur les savoirs constitutifs de l'enseignement étudié (Johsua, 1998). Cette réflexion épistémologique et technologique, qui a pour conséquence au plan méthodologique d'informer "l'analyse a priori", permet de préparer l'observation (Mercier & Salin, 1988). Dans cette section nous présentons brièvement quelques éléments théoriques, technologiques, techniques et pratiques au fondement d'une analyse praxéologique (Chevallard, 2007) de la danse contemporaine. Nous nous appuyons pour ce faire sur les travaux de Laban (1947/2003, 1948/2007) et de ses continuateurs afin de caractériser, en cohérence avec le cadre praxéologique de Chevallard (2007), quels sont les différents "types de tâches" en danse contemporaine.

Quels savoirs de référence de la danse?

- 6 Il s'agit dans cette section, à partir d'une brève analyse historique, de pointer en quoi la théorie de Laban (1947/2003 ; 1948/2007) et de ses continuateurs est pertinente pour identifier quels sont les savoirs de référence en danse contemporaine. Cet auteur est central car sa définition des fondamentaux du mouvement constitue un cadre de référence reconnu par les experts dès lors qu'ils ont à produire un texte sur l'enseignement de la danse que ce soit en conservatoire ou à l'école. Nous en résumons brièvement les grandes lignes dans les paragraphes suivants.
- 7 La danse contemporaine s'est développée à partir de la danse moderne et de la danse postmoderne à partir du XIX^{ème} siècle (Bourcier, 1978 ; Pastori, 2003). Trois théoriciens ont contribué à l'évolution de ce jeune art : François Delsarte (1811-1871, français), Emile-Jacques Dalcroze (1865-1950, suisse) et Rudolf von Laban (1879-1958, allemand). Delsarte, qui s'intéresse à la correspondance entre gestes et états émotionnels, ainsi que Dalcroze, qui s'est consacré à la rythmique du corps, ont eu une influence certaine mais quelque peu oubliée, souterraine, et uniquement dans l'institution experte. En revanche, Laban a théorisé le mouvement dansé selon quatre dimensions fondamentales : "le temps", "l'espace", "l'énergie (ou *flux*)" et "le poids". Sa théorie experte, largement diffusée au sein des institutions universitaires, a trouvé une légitimation qui lui donne aujourd'hui un statut de savoir savant (au sens développé par Johsua, 1998). Cette théorie est toujours d'une pertinente actualité et les principes labaniens servent de référence dans de multiples institutions, qu'elles soient expertes ou profanes. En effet, ces dimensions fondamentales permettent, selon l'auteur, d'une part de "déconstruire le mouvement dansé" (c'est-à-dire de l'analyser dans sa complexité), et d'autre part, de concevoir des situations d'enseignement et de

création chorégraphique (cf. Laban dans « *La danse moderne éducative* », 1947/2003, ainsi que Robinson, 1988), Waehner, 1993) ou Cremezi, 1997). Plus spécifiquement, s'agissant de la danse pour les enfants, Laban propose, à partir des ces dimensions fondamentales de les confronter à "un bain stimulant de situations visant le développement technique, le corps étant l'outil du danseur", car ces dimensions du mouvement dansé sont pour lui le terreau de l'expressivité :

8 « ... *l'expression du mouvement dépend de sa localisation dans l'espace, incluant la forme, et de son contenu dynamique, comprenant l'effort... Des contrastes d'expression évidents sont ressentis dans les éléments d'effort suivants: soit ferme ou léger, soit direct ou flexible, soit soudain ou soutenu, soit contrôlé ou libre*¹. » (Laban, 1947/2003, p.64-65)

9 D'autres dimensions propres à l'activité ont été décrites par les auteurs précédemment cités, comme "l'écoute," (compétence à danser ensemble sans repère musical) ou encore "la relation" passant en particulier par le placement du regard.

10 Pour résumer, l'expression, pour Laban, est inscrite dans le mouvement et ses colorations. Pour cet auteur, le travail de l'expression est indissociablement un travail technique sur le mouvement lui-même, sur le corps, alors que ces deux pôles sont souvent opposés dans la littérature pédagogique (Garassino, 1980). On est ici face à une définition de l'expression en danse qui met en exergue toute sa spécificité. Le développement de l'imaginaire dépend, selon Laban (1947/2003) et Robinson (1988) de la proposition de situations poétiques adéquates et propices à l'expérience poético-motrice avec un constant aller-retour entre développement des possibilités motrices et développement des possibilités poétiques. Ainsi, les différents experts et théoriciens de la danse s'accordent, lorsqu'ils parlent du mouvement en danse et définissent des orientations pour son enseignement, pour introduire une double composante (motrice et sensible) porteuse de sens. Ils proposent ainsi des manières de faire que l'on peut analyser d'un point de vue didactique. Nous mobilisons pour ce faire les propositions de Chevallard (2007) qui, dans un souci de ne pas opposer logos et praxis, développe un modèle d'analyse praxéologique de la référence à partir du "types de tâches" légitimées par l'institution de référence.

Les "types de tâches" en danse contemporaine

11 En nous référant à la Théorie Anthropologique du Didactique (TAD) développée par Chevallard (2007) et à partir d'une étude historique que nous ne développons pas ici, nous considérons que la danse contemporaine utilise quatre types de situations prototypiques : "l'improvisation", "la composition", "la mise en disponibilité" et "le travail des formes". Ces situations peuvent être considérées dans le cadre de la TAD comme des "types de tâches"², en ce qu'elles permettent à la fois le développement de possibles moteurs et la qualité d'expression et d'interprétation, comme mis en évidence par de nombreux experts. Définissons à la suite des experts ces quatre types de tâches :

12 - "L'improvisation" consiste à laisser son corps aller, danser, explorer sa motricité à partir d'une consigne d'improvisation plus ou moins ouverte. C'est un temps où le corps est sensé se mouvoir via ses sensations et son imaginaire et non suivre les desseins de la pensée et de la décision. La recherche du danseur (ou de l'apprenti danseur) va dépendre du thème (consigne) de départ et des relances.

13 « *Un thème donné sert de tremplin – ce thème peut être du domaine de la pure motricité ; celui-ci est déjà inépuisable si on considère tous les facteurs qui constituent le matériau même du mouvement, et fournit des contraintes naturelles et logiques : dans les domaines de l'espace, du rythme...* » (Robinson, 1988, p. 114)

14 - La "composition" vient généralement après une phase d'improvisation où le danseur a expérimenté des données intuitives. De plus, la composition comporte une mémorisation des éléments. Elle est le temps de production de "l'œuvre" (Robinson, 1988).

15 - La "mise en disponibilité" recouvre les temps d'échauffement et d'isolation, ainsi que certaines formes de travail d'occupation de l'espace, ou du travail rythmique pur... (CND, 1999)

16 - Enfin, le "travail des formes", bien que non spécifique à la danse contemporaine et peu mis en avant dans les écrits que nous avons consultés, reste un type de tâche majeur de la formation du danseur y compris en danse contemporaine (Faure, 2000). Le "travail des formes" consiste à travailler des éléments techniques (tours, positions...) pour eux-mêmes, pour ensuite les utiliser dans une chorégraphie.

17 Fortes de ces analyses de nature technologiques et épistémologiques, nous pouvons maintenant aborder la question de la construction de la référence en danse contemporaine d'un point de vue didactique. Elle se joue, comme nous l'avons vu précédemment, dans un jeu triadique entre le professeur, l'élève et le savoir mais intègre nécessairement une réflexion d'ordre épistémologique car la construction de cette référence entretient des liens avec l'activité de référence dans le milieu expert en termes de transposition didactique.

Questions de recherche

18 La danse contemporaine est donc une activité à la fois motrice et sensible, ce qui en fait sa spécificité, qui inscrit le corps dans un mouvement pouvant être analysé par les fondamentaux labaniens et ce, au travers de quatre grands types de tâches. La construction d'une référence en danse à l'école primaire met en jeu les relations entre le professeur, le savoir et les élèves. Dans cet article, nous nous intéressons plus particulièrement aux effets des rapports aux savoirs de la danse des intervenants dans leur action didactique en classe. Nous pensons ainsi documenter ce qui dans la construction de la référence en danse à l'école primaire relève des "soubassements épistémologiques de l'action professorale" en tant que "théorie plus ou moins implicite des savoirs enseignés (...) en partie spontanée, en partie implicite [qui] intéresse le chercheur avant tout parce qu'elle est pratique (Sensevy, 2007, p. 37). Nous étudions plus particulièrement les modalités d'élaboration et de conduite d'un cycle d'enseignement en danse, par trois intervenantes de formation et d'expérience différentes, deux professeurs des écoles (PE) et une diplômée d'Etat (DE, intervenante extérieure). La recherche a pour but d'identifier l'incidence des assujettissements des enseignants (au sens de Chevallard, 1999) sur leur pratique d'enseignement de la danse contemporaine à l'école primaire. Il s'agit de comprendre les processus de construction de la référence. Les questions qui nous occupent peuvent être formulées ainsi:

19 Comment des intervenants de formation et d'expériences différentes vont-ils mobiliser les dimensions du savoir de référence ? Quelle est l'incidence de leur formation et de leur expérience ainsi que des assujettissements qui en découlent sur les "types de tâches" qu'ils mettent en œuvre ?

20 Dans une perspective comparatiste, nous faisons l'hypothèse, à la suite

d'autres recherches en didactique de l'EPS (Brière-Guenoun & Refuggi, 2007 ; Devos-Prieur, 2006), de l'impact des assujettissements institutionnels sur les mises en œuvre didactiques. Pour les explorer, nous avons sélectionné trois participantes contrastées intervenant en école primaire. Par souci de pertinence dans la démarche comparatiste, toutes interviennent ici en cycle 3 (CE2/CM1/CM2).

Méthodologie

Les participants

- 21 Eve, maîtresse tout venant (MTV) est professeur des écoles (classe de CE2/CM1) et n'a jamais pratiqué la danse. Elle est cependant intéressée par la programmation de cette activité et suit à ce dessein une journée de formation animée par la conseillère pédagogique de la circonscription. Diane, intervenante experte (IE) a été choisie pour représenter l'expertise. Elle est diplômée d'état en danse contemporaine et intervient auprès de classes, ici un CM2, dans le cadre de la *Danse à l'école*. Enfin, Sylvie, maîtresse avec une expérience en danse (MED) est professeur des écoles (classe de CM1/CM2) qui a beaucoup pratiqué la danse dans un cadre de pratique amateur et lors de sa formation universitaire en STAPS. Elle est donc selon nous à la croisée des institutions. Les prénoms utilisés sont des pseudonymes.

Les terrains de l'étude

- 22 Le cycle de danse des CE2/CM1 d'Eve (MTV) s'est constitué de 9 séances de 70 minutes en moyenne. Il s'est déroulé dans une salle de danse en préfabriqué adjacente à l'école, et ordinairement occupée par les cours du conservatoire et d'associations de loisirs. Le cycle des CM2 animé par Diane (IE) s'est composé de 12 séances de 58 minutes (en moyenne) au sein même d'une grande maison de la danse. Enfin, le cycle des CM1/CM2 de Sylvie (MED) est déroulé dans la salle de motricité de l'école maternelle attenante et ce sur 10 séances de 63 minutes en moyenne.

Une démarche méthodologique dite de "clinique expérimentale"

- 23 Cette étude repose sur une démarche clinique/expérimentale (Schubauer-Leoni et Leutenegger 2002) qui permet de créer du comparable par l'injection de tâches expérimentales, tout en laissant suffisamment de latitude à l'enseignant pour que son interprétation et sa mise en place de cette composante expérimentale restent personnelles. Cette démarche méthodologique a été utilisée en didactique de l'éducation physique (Verscheure, 2005; Devos-Prieur, 2006). Dans cette étude, il s'agit de s'intéresser à l'ordinaire de l'enseignement de la danse en école primaire, en créant des conditions de possibilité d'une analyse comparative précise. Nous avons ainsi observé le cycle entier mis en place par les trois intervenantes. Nous leur avons cependant demandé d'introduire trois tâches constituant notre composante expérimentale et que nous avons choisies car elles sont

potentiellement porteuses des différents savoirs de référence évoqués précédemment. Il s'agit de tâches classiques de l'enseignement de la danse que nous appelons le "jeu des statues", le "jeu du miroir" et "l'atelier de composition". Les intervenantes sont libres d'introduire ces tâches au moment où elles le pensent utile dans leur cycle, la structure de ce dernier restant à leur charge (nombre de séances, durée de chacune, progression...). Sans développer dans le cadre de cet article leur analyse *a priori*, notons quelques éléments descriptifs de ces tâches. Le jeu des statues, jeu individuel au sein du collectif, consiste en une alternance de déplacements et d'arrêts immobiles en réaction à un signal sonore, arrêts pouvant être investis de formes corporelles plus ou moins complexes. Le jeu du miroir est un exercice de duo où l'un des danseurs (miroir) doit reproduire à l'unisson les gestes de l'autre (guide) dans un espace symétrique. Enfin, l'atelier de composition est une tâche en deux étapes: (1) la transmission à toute la classe par le professeur de ce que l'on appelle en danse une "phrase commune" (c'est-à-dire une séquence motrice de durée limitée) et (2) le travail d'une composition en groupe, comportant la phrase enseignée, un temps de miroir et deux procédés chorégraphiques au choix de l'enseignant³. Le travail de composition est dévolu aux élèves.

24 L'analyse *a priori* (Mercier & Salin, 1988) a permis de recenser les savoirs sous-jacents et accessibles dans chacune d'entre elles, tels que mis à l'étude selon les choix didactiques du professeur. Cette analyse permet d'outiller *a priori* l'observation et d'aider *a posteriori* l'analyse des tâches telles que proposées par l'intervenant.

25 Les trois tâches de la composante expérimentale ont été présentées et discutées avec les intervenantes lors de l'entretien préalable à la recherche (entretien *ante cycle*). Leur mise en place, le temps consacré à chacune, et toute réflexion les concernant ont été laissés libres, à la décision de chacune.

Recueil et traitement des données

26 Toutes les séances de chaque cycle ont, en général, été filmées sauf dans un site. Pour celui-ci, les moments du cycle au cours desquels a été mise à l'étude une tâche proposée par la recherche ont été filmés, pour les autres séances de ce site, nous disposons de "notes au vol". Ces corpus vidéo (et ces notes au vol) s'accompagnent, pour chaque site, d'un entretien préalable, d'un entretien final et d'entretiens au cours du cycle à la demande soit des enseignantes, soit du chercheur. Pour chaque site, ces traces ont été rassemblées sous forme d'une monographie composée des divers entretiens et de tableaux de condensation des vidéos de séances. Un second mouvement de condensation a aussi permis la réalisation d'un tableau de cycle. Dans le cadre de cet article, nous nous limiterons à une analyse macrodidactique (au sens de Tiberghien, Malkoun, Buty, Souassy & Mortimer, 2007) s'appuyant sur les traces relatives à la structuration et à la conduite du cycle. Nous ne développerons que les éléments relatifs à leur structure globale et aux tâches d'apprentissage proposées par chaque intervenante. Ces analyses se feront en termes de "types de tâches" (au sens précédemment développé) et de dimensions de l'activité corporelle (au sens de Laban et de ses continuateurs)

Les supports d'analyse : le synopsis de cycle

27 L'utilisation de la caméra a permis un retour à froid sur chaque séance. Le contenu de chacune a été condensé à l'aide d'un synopsis de séance

(Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002) retraçant dans le temps les tâches proposées (consignes et principales relances), l'activité des élèves, le type de tâche, les modalités de travail (individuel, duo...) et les dimensions de l'activité mises explicitement à l'étude (fondamentaux, écoute, relation, imaginaire, rôles...). A partir des ces traces, un second mouvement de condensation a permis la construction d'un synopsis de cycle (Schneuwly, Dolz, & Ronveaux, 2006) rendant compte des éléments précédents à l'exception de l'activité des élèves, et pointant en outre les moments où l'enseignant s'engage corporellement dans la tâche, les temps de présence de musique, les temps où les élèves ont à assumer un rôle de spectateurs, le degré d'application de la consigne par ces élèves [notée forte (F), moyenne (M), faible (f) ou nulle (o)], ainsi que le degré de relation aux tâches expérimentales [notée forte (F), moyenne (M), faible (f) ou nulle (o)]. Ces traces, croisées aux entretiens *ante* et *post* cycle, mais aussi éventuellement à d'autres éléments jugés significatifs à l'intérieur du cycle, ont permis de dégager les effets des rapports aux savoirs à enseigner (au sens de Chevallard, 1989, 1999) des différentes intervenantes sur les modalités de construction des tâches, sur la chronogenèse du cycle, sur les dimensions des savoirs valorisées. Elles ont ainsi rendu possible l'approche des praxéologies disciplinaire et didactique (Brière-Guenoun & Refuggi, 2007 ; Chevallard, 1999) de chaque intervenante ainsi que l'identification des savoirs réellement mis à l'étude et co-construits dans chaque site. L'analyse des synopsis de cycle, a ainsi permis l'analyse macrodidactique de l'enseignement qui s'est déroulé dans les trois sites. Nous en présentons les caractéristiques principales sous formes de tableaux en termes de durée (en minutes) et de pourcentage du temps du cycle et en référence aux "types de tâches" en danse contemporaine (cf. section 2.2.). Ainsi, nous avons pu mettre en évidence, par exemple, que l'improvisation est le type de tâche majoritaire chez Eve (MTV) alors que c'est la composition chez Sylvie (MED). De même, on remarque que le travail autour des verbes d'action est prépondérant dans le cycle d'Eve (MTV) alors que c'est le travail du corps chez Diane (IE) et les situations globales chez Sylvie (MED).

Résultats

- 28 Chaque site a fait l'objet d'une monographie regroupant dans l'ordre chronologique les tableaux de condensation de séances et les divers entretiens. Chaque cas a donc été, dans un premier temps, analysé pour lui-même, avant de confronter les trois analyses. Nous procéderons ici de la même manière, les résultats et analyses présentés porteront essentiellement sur les "types de tâches" et les "dimensions du savoir" (les fondamentaux labaniens) mis à l'étude car ces indices nous paraissent particulièrement pertinents pour rendre compte de la construction de la référence en danse en classe d'éducation physique.

Le cas d'Eve (MTV)

Présentation du terrain

- 29 Ce terrain a été choisi pour notre étude via la conseillère pédagogique de circonscription. En effet, pour les besoins de la recherche, il était nécessaire de

retenir un PE non spécialiste mais ayant vécu une expérience de formation en danse dispensée par l'institution scolaire. La classe observée compte 21 élèves, 12 filles et 9 garçons. Elle est située dans une école un peu difficile, accueillant des enfants d'une cité située dans une ville industrielle coupée géographiquement de toutes les villes environnantes. L'enseignante, lorsqu'on lui demande quels sont ses objectifs pour l'activité danse, indique en premier lieu : « *le respect des autres et des règles* » (entretien *ante*). Ce cycle de danse est le premier pour l'enseignante. La programmation de cette activité est liée à la fois à une envie personnelle et à une dynamique d'équipe, plusieurs enseignants de l'école menant un projet danse avec intervenant extérieur. Le contenu du projet a été conçu par l'enseignante avant notre rencontre, puis a été légèrement modifié pour y insérer les tâches expérimentales. Il a pris pour source les exercices vécus en formation continue dans la circonscription et un petit manuel de jeux d'expression corporelle.

30 L'entretien *ante* cycle a permis une première approche des conceptions de cette enseignante. La définition de l'activité de référence ainsi que les objectifs déclarés semblent révéler un rapport institutionnel à l'activité (Arnaud-Bestieu, 2005), considérée à la fois comme une pratique culturelle permettant un travail transversal et comme une activité sensible dans laquelle les élèves se valorisent et apprennent à vivre ensemble (éléments de l'entretien *ante*).

Le canevas du cycle et des séances

31 Ce cycle est composé de 9 séances d'environ une heure, chacune d'elles centrée sur un verbe ou un type d'action : "*marcher, descendre au sol et remonter, tourner et rouler, danser à deux*". Dans sa construction, le cycle a été conçu comme une succession de situations à traverser, autour des verbes d'action, approche inspirée du stage de formation suivi. La logique d'insertion des deux premières tâches expérimentales, le "jeu des statues" et le "jeu du miroir", est effectuée par cette enseignante en exploitant son expérience pédagogique construite lors de la formation relative à une approche du cycle autour de verbes d'action. Ainsi, elle utilise "le jeu des statues" pour illustrer le thème "marcher" et utilise le "jeu du miroir" pour le thème "danser à deux", thèmes qui appartiennent à sa pratique ordinaire de l'enseignement de la danse.

32 Les tâches issues du protocole de recherche ont occupé 26% du temps du cycle. Notons par ailleurs que les séances reprennent toutes une organisation temporelle routinière : échauffement, recherche, verbalisation, présentation par un groupe d'élève devant les autres élèves de la classe spectateurs.

Analyse macrodidactique du cycle d'Eve (MTV)

Tableau 1: Répartition des types de tâches composant le cycle d'Eve (MTV)

Type de tâches	ENSEMBLE DES DISPOSITIFS DU CYCLE (COMPRENANT CEUX RELATIFS AUX TÂCHES DE LA COMPOSANTE EXPERIMENTALE)			DISPOSITIFS PROPOSES A L'INITIATIVE DE L'ENSEIGNANT (hors tâches expérimentales)		
	Nbre d'exercices (sur 38)	Temps consacré (en minutes)	% du temps du cycle	Nbre d'exercices (sur 29)	Temps consacré (en minutes)	% du cycle
Improvisation	22	380'	70,9%	16	295'	75,8%

Composition	1	32'	5,9%	-	-	-
Travail des formes	3	48'	8,9%	1	18'	4,6%
Mise dispo/echauf	12	76'	14,2%	12	76'	19,6%

33 "L'improvisation" est ainsi le type de tâches le plus massivement mis en place dans ce cycle. Le travail des formes est très succinct (2,8%). Nous soulignons qu'en dehors de la tâche empruntée à la composante expérimentale relative à la composition, aucun autre travail autour de ce type de tâche n'a été introduit. A un niveau plus qualitatif, quelques aspects majeurs doivent être soulignés :

34 Les improvisations sont très majoritairement des improvisations basées sur l'imaginaire d'une part, et sur les verbes d'action d'autre part. Des scénarios viennent à deux reprises rythmer des "improvisations" sollicitant le réinvestissement du travail sur les verbes d'action.

35 Les dispositifs relatifs à "l'improvisation" sont introduits par une consigne initiale, consigne majoritairement corporelle et/ou spatiale (par exemple : « *rouler dans le monde des fourmis* »). Les situations sont parfois repropoées d'une séance sur l'autre. Par exemple, l'observation montre quela situation de mise en disponibilité/échauffement est identique de la deuxième la neuvième séance.

36 Soulignons qu'à travers ces dispositifs, les élèves sont en activité la quasi totalité de la séance, mais leur degré d'attention et de respect des consignes reste très fluctuant.

37 En ce qui concerne les tâches relatives à "l'improvisation", l'enseignante donne une consigne initiale très ouverte (par exemple : « *Tourner et rouler dans le monde des géants* ») aux élèves et la laisse vivre, sans relances ni régulations, quelle que soit l'activité des élèves.

38 Les situations de "composition" et de "travail des formes" se réduisent à la mise en place succincte de la tâche "atelier de composition" proposée par la recherche. Sans l'existence de cette dernière, on peut penser que la proportion de temps consacré à des tâches d'improvisation très ouvertes aurait été proche du 100%.

39 Pour conclure, la mise en place du cycle par la maîtresse tout venant consiste en une juxtaposition de différentes tâches d'apprentissage empruntées à la formation suivie auprès de la conseillère pédagogique ou aux tâches de la composante expérimentale, sans que leur articulation et leur conduite au fil des interactions ne soient pensées en termes de construction d'une référence en danse. Cela se traduit par des formes sociales de travail relativement individualisées. Le duo n'apparaît qu'en séance 5 et seules les séances 7, 8 et 9 sont davantage marquées par le travail en groupe.

40 En ce qui concerne les savoirs et les dimensions corporelles et chorégraphiques mises à l'étude selon la théorie de Laban (1947/2003), l'analyse du synopsis permet les constats résumés dans le tableau 2.

Tableau 2: Répartition des dimensions du savoir « danse » dans la cycle d'Eve

Dimensions du savoir	Nbre d'occurrences (en termes de tâches)	Temps consacré (en minutes)	% du cycle ⁴	% cycle hors tâches de la recherche
Espace	16	235	37,7	15,2%
Corps	11	226	36,2	13,3%
Energie	3	83	13,3	0,6%

Temps	6	64	10,2	4
Poids	3	37	5,9	-
sensation/relaxation	12	65	10,4	-
Situation globale de danse	3	73	11,7	6,7%
Contact	3	55	8,8	8,8%
Verbes d'action	7	144	23	23,00%
Ecoute	-	-	-	-
Relation	-	-	-	-
Analyse	-	-	-	-

41 Pour analyser les effets possibles de l'assujettissement d'Eve (MTV) à l'institution école primaire, nous nous sommes attaché à observer les dimensions (issues du modèle de Laban) le plus souvent mises en place dans les tâches non expérimentales de cette enseignante. Il nous semble en effet qu'il est tout d'abord intéressant d'observer ces résultats sur les seules tâches de l'enseignante pour observer les différences et l'impact des tâches expérimentales. Ce qui ressort de cette colonne du tableau, c'est la confirmation que cette enseignante structure son cycle autour des tâches de verbes d'actions, liées à son assujettissement à l'enseignement de la danse tel que défendu dans la circonscription. Qu'il s'agisse des tâches expérimentales ou des tâches non expérimentales, on observe une prégnance des consignes spatiales et corporelles dans le cycle ainsi que l'absence de certaines composantes du savoir (écoute, relation, poids, énergie, analyse). Quelques éléments de contact sont proposés dans les temps de mise en situation globale, lorsque les élèves sont amenés finalement à danser. Ces moments restent extrêmement rares et ne sont observés que lors du temps d'évaluation.

42 Pour conclure, Eve (MTV) ne régule que très peu et très rarement l'activité des élèves. Les résultats de l'analyse macrodidactique mettent essentiellement en lumière les composantes du savoir déjà présents ou potentiellement présents dans la consigne donnée au début de chaque situation. Ajoutons qu'Eve ne s'est presque jamais impliquée corporellement (deux brèves occurrences) et que la transmission de la phrase commune à la classe s'est faite en demandant à une élève pratiquant la danse en dehors de l'école de la réaliser devant ses camarades. Nous considérons que la musique, utilisées pour trois épisodes, a été peu présente pendant ce cycle. Les choix de supports musicaux, toujours calmes et lents renforcent l'idée exprimée par cette maîtresse tout venant lorsqu'elle nous précise qu'elle "*utilise ce type de musique pour calmer les élèves*" (entretien *post*, séance 6) dont on a vu qu'ils étaient décrits comme un peu difficiles. Enfin, un groupe d'élèves spectateurs a été mis en place 12 fois : 7 fois en situation d'évaluation, mais aussi à d'autres moments (travail théâtral, explication du procédé chorégraphique ou mémorisation de la phrase commune). Notons que pendant ces moments, les élèves ne reçoivent aucune consigne et ne sont jamais sollicités à propos de leur rôle de spectateurs.

Analyse et interprétations

43 Les observations que nous avons faites nous laissent penser que le rapport au savoir d'Eve (MTV) relève d'un fort assujettissement à l'école primaire et à son institution de formation. Dans cette section, nous en développons quelques traits particuliers. Dans ce cycle, il apparaît que la construction de la

référence en danse semble être déléguée aux tâches proposées aux élèves. Ces tâches sont supposées fonctionner seules, et pour elles-mêmes, l'objectif étant que les élèves s'expriment. L'activité danse semble être considérée comme « magique ». Si l'on s'intéresse maintenant aux praxéologies disciplinaires mobilisées par cette enseignante, dont on rappelle qu'elle a été retenue pour sa non-expertise et pour avoir suivie la courte formation organisée par l'institution (conseillère pédagogique de circonscription). Ce qui est présent dans la pratique spontanée de l'enseignante, hors tâches issues de la composante expérimentale, est ce qui a été vécu en formation (travail autour des verbes d'actions et niveaux spatiaux verticaux). Les situations proposées comportent un fort contrôle des éléments pédagogiques d'organisation et de gestion de la classe sans que l'enseignante ne puisse réellement désigner aux élèves ou repérer dans leur activité les traits pertinents menant à la construction d'une référence en danse. La motricité des élèves évolue peu. La faible utilisation de la musique tout autant que la non exploitation des groupes de spectateurs, deux éléments mésogénétiques potentiellement pertinents dans cette construction, confirme l'analyse.

Le cycle de Diane (IE)

Présentation du terrain

- 44 Ce site relève d'un partenariat au sein de l'établissement entre PE et intervenant extérieur comme le permettent les textes officiels. On peut le qualifier de partenariat de substitution (au sens San José & Devos-Prieur, 2000). En effet, Diane n'est pas l'enseignante de la classe mais est une intervenante en danse contemporaine diplômée d'État qui assure la totalité de la charge didactique. Le projet de partenariat s'inscrivant totalement dans le projet d'école et dans le projet de circonscription, la maîtresse de la classe se limite à de rares interventions visant à contrôler les comportements indisciplinés.
- 45 Il s'agit d'une classe de CM2 de 19 élèves (8 garçons et 11 filles). La classe en particulier et l'école en général sont considérées comme assez difficiles par les collègues enseignants. Les séances se déroulent dans un studio de l'école intercommunale de danse de la ville.

Le canevas du cycle et des séances

- 46 Ce cycle d'enseignement est composé de 12 séances de 60 minutes environ. Le projet de cycle de Diane a été construit à partir des trois tâches proposées par la recherche et présentées dans le même ordre que pour les deux autres collègues : statues, miroir et atelier. Ces tâches ont occupé 25,6% du temps du cycle. Pour Diane, les tâches de la composante expérimentale ne sont pas à proposer aux élèves pour elles-mêmes, elles sont plutôt l'occasion d'une réflexion qui amène cette intervenante spécialiste à les développer dans un "*ailleurs proche*" (entretien *ante cycle*). Par ailleurs, de nombreuses autres tâches ont été proposées durant le cycle et la plupart d'entre elles étaient en lien, plus ou moins prégnant, avec la tâche expérimentale "du moment". D'une manière générale, toutes les situations d'apprentissage proposées par Diane (IE) comportent au moins un aspect corporel, relationnel, spatial ou temporel commun ce qui assure leur connexité au fil de la chronogenèse du cycle.

Analyse macrodidactique du cycle de Diane (IE)

Tableau 3: Répartition des types de tâches composant le cycle de Diane (IE)

Type de tâches	ENSEMBLE DES DISPOSITIFS DU CYCLE (COMPRENANT CEUX RELATIFS AUX TÂCHES DE LA COMPOSANTE EXPERIMENTALE)			DISPOSITIFS PROPOSES A L'INITIATIVE DE L'ENSEIGNANT (hors composante expérimentale)		
	Nombre d'exercices (sur 51)	Temps consacré (en minutes)	% du cycle (temps)	Nbre d'exercices (sur 41)	Temps consacré (en minutes)	% du cycle
Improvisation	28	372'	54,3%	24	303'	60%
Composition	7	152'	22,2%	3	81'	16%
Travail des formes	5	57'	8,3%	3	17'	3,4%
Mise en disponibilité	11	104'	15,20%	11	104'	20,6%

47 Nous remarquons tout d'abord la forte proportion des tâches "d'improvisation", suivies de celles de "mise en disponibilité". Les "improvisations" sont ici lancées par une consigne initiale corporelle, spatiale, temporelle, relative à l'énergie et au poids ou relationnelle (par exemple : « Vous allez vous mettre par deux.(...) Quoi qu'on fasse on ne peut pas se quitter des yeux...On a un fil qui nous relie les yeux..Ce fil est élastique. On peut aller très loin ou très près. En haut, en bas, rapide ou lent.. ») Elles sont par ailleurs sans cesse enrichies et complexifiées par des relances ajoutant d'autres « possibles ». Par exemple, dans le troisième épisode de la séance 3, Diane demande aux élèves d'initier leurs mouvements par la tête. Pendant leur recherche, elle relance ainsi:

48 « On peut aller vers les côtés, l'arrière. Pensez aussi au poids de la tête qui peut vous entraîner vers le sol [...] Ca peut être doux, vif... »

49 Ces relances et régulations pendant les temps d'improvisation accompagnent sans interruption l'activité des élèves pendant leur recherche. Pour la "mise en disponibilité", Diane met à l'étude de pré-requis techniques (corporels et spatiaux). L'observation met en évidence peu de tâches de composition et de "travail des formes" en dehors de celles relevant de la composante expérimentale. Cette façon de faire est assumée par l'intervenante. Dans l'entretien préalable, elle avait affirmé:

50 « [je prévois] quasiment que des improvisations, parfois très dirigées, euh.. oui, mais en même temps une forme que moi j'apporte c'est rarissime.[...]j'ai remarqué que le temps de composition peut être un temps intéressant, mais pas par rapport aux douze séances, [...]le jeu n'en vaut pas la chandelle, c'est-à-dire que le résultat final, il aurait fallu beaucoup plus de temps, on perdait énormément en contraste, en richesse d'idées, etc, à vouloir rentrer dans la composition. Et pourtant c'est quelque chose de très important dans la danse. Mais dans le cadre d'un cycle-danse, si c'est pas l'objectif du projet, si on a envie de traverser un peu tout, moi je trouve que le résultat en valait pas le coup, quoi. » (entretien ante cycle)

51 Pour ce qui concerne les savoirs et les dimensions corporelles et chorégraphiques mises à l'étude par Diane (IE), observons le tableau 4.

Tableau 4: Répartition des dimensions du savoir « danse » dans la cycle de Diane (IE)

Dimensions du savoir	Nbre d'occurrences (en termes de tâches)	Temps consacré (en minutes)	% du cycle
----------------------	---------------------------------------------	--------------------------------	------------

Corps	25	301	44,7
Espace	18	235	35
Temps	13	153	22,7
Energie	1	4	0,6
Ecoute	9	120	17,8
Relation	3	45	6,7
Pratique globale de danse	10	183	27,2
Analyse	3	34	0.5

52 Le travail sur le corps a été au cœur de ce cycle se centrant sur la dissociation, les appuis au sol et l'élément moteur du mouvement. Les compétences spatiales mises à l'étude concernent à la fois l'espace environnant et collectif et le travail sur la kinesphère⁵. Les temps de pratique globale ont été nombreux ainsi que l'étude de l'inscription du mouvement dans le temps avec un travail sur le ralenti et l'accélééré, sur les comptes⁶, et enfin sur le phrasé musical. Le travail d'écoute visant le « danser ensemble » a été mis à l'étude via des consignes de démarrage, d'arrêt et de mouvement à l'unisson sans signal extérieur.

53 Sur un plan plus qualitatif, les données du synopsis permettent de dire que Diane a dansé avec les élèves à l'occasion de la moitié des tâches proposées dans le cycle. Malgré le besoin déclaré d'être en retrait, à l'extérieur, elle n'hésite pas à "nourrir" le milieu de son propre mouvement. Dans l'entretien de début de cycle, elle explique ce que représente cette donnée mésogénétique à ses yeux : « *le mouvement en dit plus long que le discours* » et les élèves rebondissent largement sur mes propositions. Nous observons que ces interventions corporelles interviennent en grande majorité en début d'exercice d'improvisation ou pendant les temps de mise en disponibilité centrés sur le corps (poids, articulations...). Diane a dansé pour transmettre la phrase commune de « l'atelier chorégraphique ».

54 La musique a été présente pour la moitié des situations. A l'exception de quatre exercices accompagnés par Diane au tambourin et à la cymbale, les autres ont été alimentés par de la musique enregistrée sur CD, la plupart du temps du jazz contemporain. De plus, la musique a été une dimension importante de la phrase transmise en début d'atelier. De même, à la séance 5, les élèves sont en improvisation mais doivent suivre le phrasé musical.

55 Diane s'attache par ailleurs à impliquer les élèves dans les différents rôles liés à la pratique sociale de référence. Ainsi, dans 19 exercices, un groupe d'élèves est mis en position de spectateurs (alternance des deux groupes). En général, cette distinction intervient vers la fin de la séance, pour des tâches d'improvisation travaillées au préalable. Elle intervient aussi pendant l'atelier pour présenter les compositions. Les élèves spectateurs sont généralement invités à s'exprimer sur ce qui a été présenté et Diane utilise souvent ces temps pour souligner la diversité des productions des élèves et relever des manques collectifs (problème récurrent d'utilisation de l'espace, manque de concentration et d'écoute, par exemple...).

56 L'implication corporelle de l'intervenante spécialiste, qui infléchit le milieu de par son propre mouvement (incitations à certaines formes corporelles) ouvre le champ des possibles. Toujours de ce point de vue, nous considérons que la musique vient aussi "nourrir" le milieu des "improvisations collectives", ainsi que la manière dont Diane sollicite le groupe d'élèves spectateurs afin qu'ils fournissent des rétroactions judicieuses. Cet enrichissement mésogénétique est favorable à la création d'une ambiance propice à la réalisation de ce type de tâche. La musique ainsi que le débat

danseurs/spectateurs sont au service de la construction d'une référence en danse se rapprochant autant que possible des dimensions de la danse contemporaine qui constitue ici la référence experte du cycle.

Analyse et interprétations

- 57 La pratique de Diane (IE) s'inscrit dans les démarches d'enseignement véhiculées par le collectif « Danse à l'école » (Bonjour, 2006). En effet, ces auteurs considèrent qu'à l'école primaire, l'improvisation doit constituer le cœur de l'approche en danse, car elle est le "type de tâche" (au sens de Chevallard, 1999) le plus intéressant compte tenu du temps alloué à l'apprentissage mais aussi le moins contraignant, tout en permettant aux élèves de s'inscrire dans un projet expressif. Mais en même temps, dans ce site, ce type de tâche est investi et mis en jeu par une experte de la danse qui sait y désigner et y repérer le possibles pour cette classe d'âge, n'hésitant donc pas à relancer l'activité par des régulations complexifiant sans arrêt le milieu de l'étude. Les élèves, au fil des séances, évoluent vers une motricité de moins en moins usuelle en particulier dans les dimensions spatiales (rapport au sol, à l'espace collectif et kinesphère), dimensions corporelles (dissociation articulaire) ainsi que sur le plan de "l'écoute".
- 58 Nous avons noté un souci permanent d'établir du lien entre les tâches mises à l'étude au sein d'une séance. En effet, le thème proposé dans l'exercice de mise en disponibilité présente toujours une connexité avec l'improvisation suivante qui, elle aussi, est connexe avec la tâche issue de la composante expérimentale abordée à ce moment-là.
- 59 Pour le cycle de Diane (IE), nous pouvons conclure sur le fait que les tâches sont accompagnées d'une juxtaposition incessante de régulations complexifiant le milieu dans le sens d'une pratique globale. Dans le même temps, les savoirs sont proposés aux élèves dans différentes situations, ce qui les rend peu à peu familiers et favorise leur exploitation dans des activités dansées authentiques.

Le cycle de Sylvie (MED)

Présentation du terrain

- 60 Il s'agit d'une classe de CM1/CM2 de 21 élèves, 10 garçons et 11 filles. L'école est considérée comme "tranquille" par les enseignants. Sylvie travaille à mi-temps sur la classe et s'occupe de toutes les séances d'EPS au sein de l'école. Les séances de danse se font dans la salle de motricité de l'école maternelle adjacente.
- 61 Cette enseignante est connue dans la circonscription pour mettre en place des cycles de danse, activité qu'elle pratique elle-même en amatrice. Cette réputation a été l'élément motivant notre rencontre en vue de sa participation à la recherche. Lors de l'entretien *post cycle*, l'enseignante nous a révélé avoir été entraîneur de gymnastique de compétition, responsable de la création des chorégraphies des gymnastes.

Canevas de cycle et de séance

62 Le projet de Sylvie quant à la programmation de la danse est antérieur à notre rencontre. C'est une activité que l'enseignante programme chaque année. Le projet de collaboration s'y est inséré. Sylvie a attendu notre rencontre et la réception des tâches du protocole pour démarrer le cycle qui a été construit sur 10 séances. L'enseignante a surtout organisé son cycle autour des tâches de la recherche qui ont occupé au total 66,6% du temps du cycle. Ces séances ne font pas l'objet de fiche de préparation détaillée à l'exception de la première.

Analyse macrodidactique du cycle de Sylvie (MED)

Tableau 5: Répartition des types de tâches composant le cycle de Sylvie (MED)

Type de tâches	ENSEMBLE DES DISPOSITIFS DU CYCLE (COMPRENANT CEUX RELATIFS AUX TÂCHES DE LA COMPOSANTE EXPERIMENTALE)			DISPOSITIFS PROPOSES A L'INITIATIVE DE L'ENSEIGNANT hors tâches expérimentales		
	Nbre d'exercices (sur 48)	Temps consacré (en minutes)	% du cycle (temps)	Nbre d'exercices (sur 26)	Temps consacré (en minutes)	% du cycle (temps)
Improvisation	9	65'	13,5%	5	36'	33,6%
Composition	10	239'	49,8%	-	-	-
Travail des formes	6	53'	11%	-	-	-
Mise en dispo	18	73'	15,2%	17	71'	66,4%
Temps d'analyse	2	50'	10,4%			

63 Notons tout d'abord que compte tenu de la forte proportion de temps consacré aux tâches issues de la composante expérimentale, l'observation des résultats propres aux dispositifs proposés à la seule initiative de l'enseignante sont ici de moindre importance. Nous remarquons tout d'abord la prégnance ici des tâches de "composition", en liens avec la tâche «atelier chorégraphique» de la composante expérimentale. Les tâches de "mise en disponibilité" ont concerné essentiellement le travail d'occupation de l'espace collectif et sur le temps (ralenti, accéléré, comptes musicaux). Il est intéressant de repérer que ces tâches, aux consignes spatiales ou temporelles précises, fonctionnaient ici essentiellement autour de la marche.

64 Le temps consacré à "l'improvisation" est assez succinct. Le plus souvent, l'enseignante demande aux élèves d'improviser à partir d'une consigne initiale, par exemple « Vous allez imaginer que ce doigt (index) est une puissante baguette magique. Il va y avoir un Harry Potter et son camarade, et Harry Potter va jeter des sorts avec sa baguette magique ». Cette consigne comporte trois ou quatre éléments et les régulations et évaluations du travail des élèves se centrent sur l'exigence des ces éléments. Le "travail des formes" proposé par Sylvie (MED) porte exclusivement sur la transmission de la phrase commune de "l'atelier chorégraphique". Soulignons que le temps consacré aux moments de verbalisation à propos des productions de groupe ou individuelles, est proposé hors séance, en salle vidéo. Il s'est agi ici de porter un regard critique sur le respect des consignes et des productions dansées des élèves. Ce qui caractérise l'action de cette enseignante, quel que soit le "type de tâche" est le fait d'exiger le respect des consignes.

65 Le tableau 6 rend compte des savoirs, dimensions corporelles et chorégraphiques mises à l'étude.

Tableau 6: Répartition des dimensions du savoir « danse » dans le cycle de Sylvie (MED)

Dimension du savoir	Nbre d'occurrences (en termes de tâches)	Temps consacré	% du cycle
Corps	17	136	26,3
Espace	25	139	27
Temps	12	87	16,9
Energie	0	0	0
Ecoute	0	0	0
Relation	2	9	1,7
Activité globale	10	263	51
Analyse	2	50	9,7

66 Tout d'abord, nous remarquons que la mise en activité globale de danse représentant ici 51%, est à relier aux temps de composition. En effet, pendant ces situations, les consignes de composition de Sylvie sont relatives à divers éléments tant et si bien qu'aucune n'est mise en avant (« *vous devez inventer un enchaînement, vous allez être par 3 ou 4, on va voir, (...), vous devrez inventer un début et une fin... Vous vous rappelez que j'avais plus ou moins imposé une statue. Pour pas être trop directive, je vais vous imposer la majuscule ou le point avec la statue. (...) Dans cette chorégraphie, je dois retrouver ma phrase entière ou en petits morceaux, et vous devez en plus ajouter 4 phrases de 8 temps que vous inventez, plus le miroir que vous avez inventé la dernière fois.* »)

67 Le travail autour de l'espace relève de l'occupation et de la gestion de l'espace collectif et de groupe. Nous ne relevons pas de travail relatif à la kinesphère. Le travail du corps, quant à lui, est au premier plan dans les tâches de reproduction de la phrase collective ainsi que dans la consigne de recherche de formes originales à propos de la tâche "jeu des statues". Nous observons aussi quelques corrections motrices pendant les situations de composition.

68 Le travail du rapport au temps est ici mis majoritairement à l'étude autour des situations de transmission de la phrase commune lors de l'introduction de la tâche "atelier chorégraphique". Dans ces situations, Sylvie insiste sur la dimension temporelle de l'activité des élèves à travers le comptage du mouvement à reproduire. Cette dimension est cependant décontextualisée dans la mesure où ces exercices sont menés sans aucun support musical et indépendamment du projet singulier de chaque groupe chorégraphique. Enfin, soulignons qu'aucun temps n'a mis à l'étude des éléments "d'écoute", "de relation" ou "d'énergie", et ce malgré la tâche "jeu du miroir" qui pouvait les sous-tendre.

69 En ce qui concerne les autres observations issues du synopsis, nous notons que Sylvie (MED) a dansé avec les élèves à 9 reprises lors des échauffements ou de la transmission de la phrase commune. Quand elle intervient corporellement, Sylvie (MED) mobilise des techniques corporelles issues de sa pratique du modern' jazz. En revanche, elle ne s'est jamais impliquée corporellement lorsque les élèves étaient placés (rarement) en improvisation. Concernant l'utilisation d'un support musical, cinq situations ont bénéficié

d'une dimension sonore, quatre d'un support musical enregistré et une d'un accompagnement aux claves par l'enseignante. Sylvie (MED) a évoqué lors de l'entretien *post* (S7) la problématique de l'utilisation de la musique pour l'atelier:

70 « *Alors là, je ne sais pas... J'avais envie de les faire travailler sur musique, mais j'ai peur qu'ils soient coincés avec la musique.* »

71 Nous notons enfin que la mise en place d'un groupe de spectateurs est une pratique récurrente dans ce site. Elle intervient douze fois. Les spectateurs ont à chaque fois à analyser les propositions des autres en termes d'adéquation aux éléments de consigne de la situation.

Analyse et interprétations

72 Nous analysons ce site en termes de conflits et de cohabitation entre différents assujettissements mettant en tension des praxéologies de la danse concurrentes. La prégnance des tâches de "composition", perçues comme permettant une certaine liberté de mouvement et une certaine marge de création, éléments prégnants dans la conception dominante de l'école primaire (textes officiels), ainsi que l'insistance sur les consignes et sur le respect de celles-ci sont des éléments qui peuvent être interprétés comme renvoyant à l'assujettissement de Sylvie à l'institution «école primaire». De même, la place donnée aux temps d'analyse en position de spectateur, position comprenant ici une dimension topogénétique car les élèves ont à charge de faire les remarques pertinentes sur chaque proposition, même si l'enseignante ajoute éventuellement quelque chose, rendent compte d'un rapport aux savoirs de la danse dans lequel les élèves développent des compétences transversales et jouent le jeu demandé. D'un autre côté, l'insistance sur les comptes, le type de motricité proposé lors de l'apprentissage de la phrase commune ainsi que l'absence de mise à l'étude des tâches d'écoute, de relation et de variations d'énergie, éléments propres à la danse contemporaine, révèle un assujettissement et un savoir relatifs à la danse *modern'jazz* et aux chorégraphies gymniques centrées sur la reproduction d'enchaînements à forte composante rythmique.

73 L'enseignante tente donc de proposer une danse «scolaire» issue de la danse contemporaine, y insérant des tâches "d'improvisation", de "mise en disponibilité" et d'analyse, mais insiste sur des aspects de consignes plus proches de la danse *modern'jazz* et des chorégraphies gymniques, style de danse qu'elle nous a révélé avoir beaucoup pratiqué. Son investissement corporel, réel mais réduit aux temps de transmission de la phrase commune, confirme notre interprétation en ce qu'il est emblématique des pratiques culturelles du *modern'jazz*.

74 Pour ce qui est de l'utilisation de la musique et des comptes, nous relevons une véritable difficulté. Compter les pas est un moyen d'être en musique. Or, dans ce cycle, Sylvie (MED) compte mais sans musique. Cette incohérence nous semble découler du conflit d'assujettissements. D'un côté, Sylvie (MED) compte les pas car cela fait partie de sa pratique, mais craint, lors de la tâche expérimentale «atelier chorégraphique», de proposer un support musical pour ne pas compliquer la tâche des élèves, mais peut-être aussi par souci culturel. En effet, elle dit rechercher une musique classique à mélodie rythmée pouvant aller avec la phrase enseignée, alors que cette phrase est fortement marquée par une culture *pop* actuelle. Il semble donc que la sphère de la pratique de la danse et sa conception entre en conflit avec les soucis d'ordre pédagogique d'entrée dans une autre culture.

Discussion

- 75 L'observation de trois cycles de danse menés par des intervenantes différenciées selon leur trajectoire de formation et leur rapport aux savoirs met en évidence une utilisation singulière des différents "types de tâches" de cette discipline et souligne quelles sont les dimensions du savoir privilégiées. Eve (MTV) utilise des situations d'improvisation très ouvertes et très peu régulées autour de verbes d'action. Sylvie (MED) privilégie la composition avec de nombreuses consignes et relances lui permettant de confronter les élèves à des situations globales. Enfin, Diane (IE) propose des situations d'improvisation très régulées mettant à l'étude différentes dimensions du savoir danser impliquant le corps, mais aussi l'espace et le temps dans leurs articulations. D'une manière générale, nous pouvons dire que ces situations et le cycle en général permettent à Diane (IE) d'explorer différentes possibilités du mouvement en danse à travers des situations où la topogenèse est partagée, tout en proposant d'incessantes régulations. Eve (MTV), quant à elle, ne régule que rarement les situations proposées, ce qui ne permet que peu de transformations motrices chez les élèves. Dans ce site, confronté à des tâches très ouvertes, les élèves ont à leur charge "d'inventer" une référence scolaire. De son côté, Sylvie (MED) propose des situations de composition, de mise en disponibilité et de travail des formes très dirigées, dans lesquelles les élèves ont à charge de produire des réponses à l'intérieur d'un milieu évolutif, toujours précis et exigeant, selon des critères de réussite bien définis. Les fondamentaux du mouvement issus de la théorie de Laban ne sont ici que peu explorés, la référence centrale chez cette enseignante étant le *modern' jazz*. Ils servent cependant d'outils de recherche et d'évaluation des propositions des élèves.
- 76 Du point de vue de l'impact des assujettissements sur l'enseignement effectif, nous pouvons relever deux aspects importants. Tout d'abord, les enseignants ont une conception de l'enseignement de la danse fortement liée à leur expérience : Sylvie guide les élèves dans une tâche de composition millimétrée, ce qui est en usage en *modern' jazz* mais qui est aussi caractéristique des formes de composition chorégraphique valorisées par les équipes de compétition en gymnastique ; Diane conduit les élèves dans une exploration experte, complète et complexe, des contrastes et fondamentaux du mouvement en référence implicite à Laban (1947/2003 ; 1948/2007). Pour sa part, comme le suggèrent les quelques régulations de l'activité amenées par Eve quant aux niveaux spatiaux et aux verbes d'action, c'est ce qu'elle a vécu corporellement pendant la session de formation continue, ce qu'elle a exploré dans son corps propre, qui lui permet de repérer quelques indices de construction de la référence chez ses élèves.
- 77 Ces constats interrogent les usages de formation des professeurs d'école en EPS, formation souvent centrée sur l'utilisation pédagogique de situations pré-construites et plus rarement sur l'exploitation un vécu corporel lié à la danse.
- 78 Nous interprétons les différences observées entre ces intervenantes à l'aune de leur engagement, de leur formation et de leur expérience en danse contemporaine. La maîtresse tout-venante préfère s'assujettir aux usages de l'école primaire : laisser les élèves libres, pratiquer l'improvisation autour de verbes d'action, ce qui lui permet de construire avec eux un milieu didactique fruste mais susceptible de les impliquer dans des actions pouvant être rapprochées de la danse contemporaine. L'intervenante extérieure, forte de son expertise, joue avec les tâches expérimentales que nous lui proposons, poursuivant finalement son projet personnel fortement influencé par la

littérature experte et par son expérience professionnelle en conservatoire. Elle mobilise avec justesse les différentes dimensions de référence tels que formalisés par Laban, parce qu'elle a incorporé ces différents savoirs et sait en repérer les traits pertinents (Schubauer-Leoni, 2008) dans l'activité des élèves pour rebondir et relancer leur production. Pour cela elle transforme les tâches expérimentales que nous lui avons proposées, contrairement à Eve (MTV) qui a tendance au contraire à les appliquer de manière peu flexible. Le dernier cas (Sylvie, MED) rend compte des effets d'un double assujettissement. Son assujettissement au *modern'jazz* l'amène à valoriser les exercices très structurés, avec comptage, centrés sur les techniques de mobilisation qu'elle démontre régulièrement. Mais cet assujettissement au *modern' jazz* se trouve en conflit avec une certaine idée de ce qu'est « *danser à l'école* », dans une version pédagogique telle que valorisée par les instructions officielles du premier degré, ce qui l'amène à construire un cycle un peu hybride avec des temps d'improvisation un peu lâches et de temps de technicité très précis.

79 Cet article visait à explorer, à partir d'une analyse macroscopique de trois cycles de danse conduits par des intervenantes contrastées du point de vue de leur expérience dans le domaine, la façon dont se construit dans l'interaction avec les élèves la référence en danse à l'école primaire. En explorant les manières de faire la classe sur une échelle de temps longue (entre 9 et 12 séances) cette étude a permis d'explorer l'intérêt de l'outil de réduction de données que constituent les synopsis de cycle. Ce niveau de description de l'action didactique permet de dégager dans la durée les buts que chacune des intervenantes assigne aux tâches proposées. Les interprétations effectuées à ce niveau macroscopique permettent de documenter plus généralement les façons dont l'épistémologie professionnelle des professeurs (Sensevy, 2007) les amène à interpréter les tâches d'enseignement mises à leur disposition que ce soit par les formateurs, que soit par le biais de la documentation didactique, que soit, dans cette recherche, dans le cadre du dispositif méthodologique. A l'échelle de la durée du cycle, les résultats confirment que l'arrière plan expérientiel dans le domaine de référence des savoirs enseignés détermine pour une part l'action didactique en situation (Sensevy, 2007). Les rapports aux savoirs à enseigner, les assujettissements aux institutions de formation et d'exercice du métier influencent les praxéologies didactiques mises en œuvre (Chevallard, 1999, 2007). Les résultats recourent d'autres travaux menés en éducation physique (Buznic, Terrisse, & Lensel, 2008 ; Devos-Prieur, 2006). Ils invitent à revisiter les stratégies de formation des enseignants qui, trop souvent encore, s'attachent à mettre à leur disposition des "prêts-à-porter didactiques". Ils mettent en débat, à propos des gestes professionnels la question de leur communicabilité dans la sphère globale des chercheurs, des formateurs et des praticiens de l'éducation.

Bibliographie

Amade-Escot, C. (Dir. 2007). *Le didactique*. Paris : Editions Revue EP.S.

Amade-Escot C., Amans-Passaga, C. & Montaud D. (2010, in press). Les savoirs mobilisés dans l'action didactique par les intervenants en activités physiques et sportives : un entrelacs de processus épistémiques et institutionnels. *Sciences de la Société*, 76.

Arnaud-Bestieu, A. (2005). *La danse contemporaine à l'école primaire: d'un savoir complexe à un savoir tronqué*. Mémoire de DEA de science de l'éducation non publié. Université Aix-Marseille.

Barbot A. (1996). *Approches technologiques des phénomènes d'enseignement du judo en EPS. Dévolution du problème à de élèves de seconde, lors d'un premier cycle de*

sports de combat et de préhension. Thèse de doctorat de sciences de l'éducation non publiée, Université Paris XI, Paris.

Bourcier, P. (1978). *Histoire de la danse en Occident*. Paris : Éditions du Seuil.

Buznic, P., Terrisse, A., & Lensel, G. (2008). Expérience personnelle et expérience professionnelle dans l'enseignement de l'EPS : deux études de cas contrastées en didactique clinique. *Revue éducation et didactique*, 2 (3), 77-97.

Brière-Guenoun F, & Refuggi, R (2007). Organiser un chemin pour l'apprentissage. In C. Amade-Escot, (Coord), *Le didactique*, (pp. 67-82). Paris : Editions Revue EP.S

Brousseau G. (1986). Fondements et méthode en didactique des mathématiques. In *Recherches en didactiques des mathématiques*, vol.7/2, p.49

Chevallard, Y. (1989). Le concept de rapport au savoir : rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel. *Cahiers du Séminaire de didactique des mathématiques et de l'informatique*, IMAG, Université de Grenoble, Document interne, n°108, 211-236.

Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 19 (2), 221-266.

Chevallard, Y. (2007). Passé et présent de la théorie anthropologique du didactique. Conférence plénière au premier congrès international sur la théorie anthropologique du didactique. In L. Ruiz-Higueras, A. Estepa, & F. Javier García (Éds.), *Sociedad, Escuela y Matemáticas. Aportaciones de la Teoría Antropológica de la Didáctico* (pp. 705-746). Universidad de Jaén.

CND (1999). *Les acquisitions techniques en danse contemporain*. Paris: Cahier pédagogique, décembre.

Crémézi, S. (1997) *La signature de la danse contemporaine*. Paris : Chiron.

Devos-Prieur O. (2006). *Rapports aux savoirs des professeurs d'école et développement des contenus en éducation physique. Étude comparée de quatre cycles de basket-ball au cours moyen*. Thèse de doctorat de sciences de l'éducation non publiée, Université Toulouse III.

Faure S. (2000). *Apprendre par corps, socio-anthropologie des techniques de danse*. Paris : La dispute.

Filliettaz, L. & Schubauer-Leoni, M-L. (Eds.) (2008). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boëck, Raisons Educatives.

Garassino, R. (1980). La technique maudite. *Revue EPS*, 164, 49-53.

Johsua S. (1998). Des savoirs et de leur étude : vers un cadre de réflexion pour l'approche didactique *L'année de la recherche en sciences de l'éducation 1999* (pp. 79-97). Paris : PUF.

Johsua, S. (2002). Spécificités disciplinaires, spécificités didactiques, vers une didactique comparée. In P. Venturini, C. Amade-Escot, & A. Terrisse (Eds.) *Etude des pratiques effectives : l'approche des Didactiques*. (pp. 17-24). Grenoble : La pensée sauvage.

Laban (von) R. (1947/2003) *La danse moderne éducative*. Paris : Eds. Complexe

Laban (von) R. (1948/2007). *La maîtrise du mouvement*. Arles : Actes Sud.

Lacince, N. (2000). Danse scolaire, objet de transgression en éducation, *Corps et Culture*, Numéro 5 (2000), Corps et Educations, [En ligne], mis en ligne le 12 octobre 2007. URL : <http://corpsetculture.revues.org/document681.html>. Consulté le 30 novembre 2008.

Loquet, M., Roncin, E. & Roesslé, S. (2007). L'action conjointe dans le système didactique en activités physiques, sportives et artistiques : les formes non verbales de communications didactiques. In G. Sensevy A. Mercier (Eds.), *Agir Ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*(pp. 123-151). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Mascaret, N. (2009). Référence culturelle et formation des enseignants d'Education Physique et Sportive. *Travail et formation en éducation*, 3, mis en ligne le 18 décembre 2009. URL : <http://tfe.revues.org/index870.html>. Consulté le 17 janvier 2010.

Mercier, A., & Salin, M.H. (1988). Sur l'analyse a priori : outil pour l'observation. In *Actes de la 6ème école d'été de didactique des mathématiques Orléans* (pp.203-216). Bordeaux : Publication de l'IREM.

Pastori J-P. (2003). *La danse, des ballets russes à l'avant-garde*. Paris : Gallimard.

Robinson J. (1988). *Éléments du langage chorégraphique*. Paris: Vigot.

San José, A., et Devos-Prieur, O. (2000). La mise en œuvre du partenariat en éducation physique à l'école primaire: l'enseignement de la voile. Entre concurrence et coopération. *Revue STAPS*, 52, 61-77.

Schneuwly, B., Dolz, J., & Ronveaux C. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. In M.J. Perrin-Glorian et Y. Teuter (Eds). *Les méthodes de recherche en didactiques* (pp. 175-189). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Schubauer-Leoni, M. L. (2008). La construction de la référence dans l'action conjointe professeur-élève. In N. Wallian, MP. Poggi, & M. Musard (Eds.), *Co-construire des savoirs: les métiers de l'intervention par les APSA* (pp. 67-86). Besançon: PUFC.

Schubauer-Leoni M-L, Leutenegger F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. In Leutenegger F., Saada-Robert M. (Eds) *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.

Schubauer-Leoni, M.L. et Leutenegger, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*. 27(3), 407-429.

Schubauer-Leoni, M.L., Leutenegger, F., Ligozat, F., et Fluckiger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves : les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. In G.Sensevy, et A. Mercier, (Eds.). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 51-91). Rennes : Presses Universitaires.

Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy, et A. Mercier, (Eds.). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 13-49). Rennes : Presses Universitaires.

Terrisse, A. (2001). La référence en question. In A. Terrisse (Ed.) *Didactiques des disciplines : les références au savoir*, (pp.7-16). Bruxelles : De Boeck, Perspectives en éducation.

Tiberghien, A., Malkoun, L., Buty, C., Souassy, N., Mortimer, E. (2007). Analyse des avoirs en jeu en classe de physique à différentes échelles de temps. In G. Sensevy, et A. Mercier, (Eds.). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 93-122). Rennes : Presses Universitaires.

Verscheure, I. (2005). *Dynamique différentielle des interactions didactiques et co-construction de la différence des sexes en Education Physique et Sportive : Le cas de l'attaque en volley-ball en lycées agricoles*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, non publiée, Université Paul Sabatier, Toulouse III.

Waehner K. (1993). *Outillage chorégraphique, manuel de composition*. Paris: Vigot

Notes

1 Dans cette citation : "Ferme et léger" renvoie au poids, "direct ou flexible" à l'espace, "soutenu ou soudain" au temps et "contrôlé ou libre" au flux.

2 A distinguer des "tâches expérimentales" présentées ci après en méthodologie. Les types de tâches renvoient à la praxéologie au sens de Chevallard. Les tâches expérimentales (voir infra) relèvent du dispositif méthodologique mis en œuvre.

3 Nous avons donné la liste suivante de procédés chorégraphiques : la répétition, l'accélération/le ralenti, la transposition, l'accumulation, le contraste, l'augmentation ou la diminution, le canon, l'unisson, la polyphonie, le contre-point.

4 Ces pourcentages ne correspondent pas à un partage du temps selon les dimensions: certains exercices, mettant en apprentissage deux dimensions vont être comptabilisés deux fois. On n'est donc pas sur un découpage du temps global mais sur une indication chiffrée permettant de donner une idée sur la mise à l'apprentissage des différents savoirs.

5 La kinesphère est le volume sphérique imaginaire qui entoure le corps, et dont l'étendue se limite à la portée maximale des membres, sans que la personne ne change de place.

6 Il est d'usage dans les pratiques de danse d'accompagner les mouvements en scandant le tempo. Cette façon de procéder met l'accent sur l'aspect temporel en référence à Laban.

Pour citer cet article

Référence électronique

Alexandra Arnaud-Bestieu et Chantal Amade-Escot , « La construction de la référence en danse contemporaine : analyse comparée de pratiques d'enseignement à l'école primaire », *Travail et formation en éducation* [En ligne], 6 | 2010, mis en ligne le 16 décembre 2010, Consulté le 26 mars 2012. URL : <http://tfe.revues.org/index1244.html>

Auteurs

Alexandra Arnaud-Bestieu

Chantal Amade-Escot

DiDiST-CREFI-T, Université de Toulousearnaudbestieu@free.fr

Droits d'auteur

© Tous droits réservés