HAL
open science

Dimensions praxéologiques du pouvoir d'agir de l'enseignant débutant - Analyse d'un cas en danse à l'école élémentaire

Alexandra Arnaud-Bestieu

To cite this version:

Alexandra Arnaud-Bestieu. Dimensions praxéologiques du pouvoir d'agir de l'enseignant débutant - Analyse d'un cas en danse à l'école élémentaire. Activité de l'enseignant débutant, quelle actvité pour débuter?, Jun 2015, Nantes, France. hal-01445535

HAL Id: hal-01445535

https://hal.science/hal-01445535v1

Submitted on 25 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.

Dimensions praxéologiques du pouvoir d'agir de l'enseignant débutant - Analyse d'un cas en danse à l'école élémentaire

Alexandra Arnaud-Bestieu
ESPE Aix-Marseille Université

Le travail de l'enseignant est complexe car il relève d'un *multi-agenda de préoccupations enchâssées* (Bucheton et Soulé, 2009). Ainsi, "préparer la classe", "prendre la classe" et "faire la classe" sont les phases d'une activité complexe (Amigues, 2003) que des analyses diverses et complémentaires permettent, ensemble, d'éclairer. Dans cet article, nous proposerons de décrire, d'expliquer et de comprendre les dimensions praxéologiques (au sens de Chevallard, 1999) du pouvoir d'agir (au sens de Clot, 2008) d' une enseignante du premier degré débutante quant à la discipline qu'elle désire enseigner suite à une formation courte (demi-journée) : la danse contemporaine.

Nous nous intéressons aux transactions didactiques (Sensevy et Mercier, 2007) et à la co-construction du professeur et des élèves de la référence commune quant à la danse contemporaine qui en découle : au fil d'un ou de plusieurs jeux d'apprentissage (Sensevy, Mercier, Shubauer-Leoni, Ligozat et Perrot, 2005), qu'est-ce que danser pour ces élèves et leur professeur ?
En effet, nous considérons qu'une référence (quant à ce à quoi danser renvoie) se construit dans un processus temporel au cours duquel les élèves sont mis en relation avec des éléments du savoir danser – à travers des jeux d'apprentissage – proposés par un professeur faisant des choix et valorisant dans l'activité des élèves certaines dimensions en lien (plus ou moins direct) avec la pratique sociale de référence (Martinand, 1982).
Les résultats discutés dans cet article sont issus d'une recherche plus large où il s'agissait d'identifier les modalités de construction de la référence en danse contemporaine avec les élèves à partir de l'analyse comparative de trois professeurs contrastés par leur rapport aux savoirs (Chevallard, 1989 ; 1992) de cette pratique. Pour mettre en évidence, dans une perspective comparatiste, les mises en œuvres didactiques, nous avions sélectionné trois participantes contrastées dont une enseignante ayant été formée dans le cadre des formations de sa circonscription (sur l'activité de laquelle portera cet article). Comment des enseignants de formation et d'expérience différentes vont-ils mobiliser les dimensions du savoir dansé issues de leur connaissance de la danse et de leurs assujettissements (au sens de Chevallard,1989 ; 1992) - en outre issus de la formation dispensée dans le cadre de l'institution – à travers les différents types de tâches, pour construire une référence en danse ?
Nous nous proposons d'analyser dans cet article deux systèmes didactiques emboîtés : la formation reçue par une enseignante (professeur des écoles : PE) néophyte en danse et le cycle proposé par celle-ci à ses élèves. Nous approcherons conjointement, à partir de ce cas clinique, les problématiques relatives :
- à l'enseignant néophyte en danse en identifiant les difficultés spécifiques qu'il peut rencontrer en proposant cette discipline ;
- à la formation comme ressource pour enseigner ou plutôt à ce qui, dans la formation reçue, a pu faire ressource pour cette enseignante néophyte.

Nous commencerons par présenter nos ancrages théoriques afin de problématiser ces questionnements en termes de dimensions praxéologiques de l'activité didactique, d'activité, de pouvoir d'agir et d'instrumentalisation des artefacts ; nous délivrerons ensuite les résultats majeurs de cette étude.

1. Ancrages théoriques

1.1 La notion de praxéologie (Chevallard, 1999)

La notion de praxéologie didactique et disciplinaire apparaît dans le cadre d'une évolution de la théorie initiale de la transposition didactique. En répondant aux critiques visant à remettre en cause la notion de savoirs dans la théorie de la transposition didactique, l'auteur a été amené à préciser sa pensée, notamment en affirmant que le savoir ne se limitait pas au savoir scientifique. Pour Yves Chevallard (1999), toute activité relève de savoirs. Fort de ce principe, l'auteur a revisité avec la notion de praxéologie la question du savoir dans sa théorie de la transposition didactique, en proposant justement une articulation de blocs pratico-technique et technologique/théorique n'opposant plus le logos et la praxis. Yves Chevallard définit ainsi la praxéologie :

> « *Le système des quatre composants T, τ , θ , Θ (type de tâche, technique, technologie, théorie) constitue une praxéologie, notée [T/ τ / θ / Θ]. C'est une telle praxéologie [T/ τ / θ / Θ] que l'on regardera ici comme un savoir au sens plein, association d'un savoir-faire [T/ τ], voire d'une famille de savoir-faire ([T j / τ j]) j ∈ J , et d'un savoir au sens restreint, [θ / Θ].* » (Chevallard, 1999, p. 99)

Pour donner un exemple pratique en danse contemporaine, on peut considérera comme appartenant au même type de tâches[1] l'ensemble de tâches : « improviser à partir d'un inducteur poétique ». Dans ce cadre, la technique proposée par le professeur pourra être d'imaginée un environnement, par exemple une jungle, et de s'y mouvoir en imaginant être un tigre. Cette technique peut être considérée *a priori* comme ancrée dans la technologie considérant que l'acte d'improviser consiste en un laisser-aller à l'imagination et que de cette imagination vient le mouvement. Cette technologie peut être rattachée à une théorie du type constructiviste, postulant que tout individu a naturellement en lui tous les outils et toutes les capacités pour improviser. À l'opposé sur un continuum constructiviste versus techniciste, et pour prendre un exemple autre, par rapport à un type de tâche « tourner sur un pied », un professeur pourra proposer la technique de la préparation en quatrième avec relevé et cinèse des bras simultanée. Cette technique s'ancre dans la technologie du tour relevé qui s'ancre elle-même dans la théorie classique postulant l'efficacité de la corrélation entre tour et suspension contrôlée. Nous pointons ici deux univers praxéologiques - tant disciplinaire que didactique - en danse que tout semble opposer. Nous pensons, à la suite de Yves Chevallard (1999) que l'analyse de la praxéologie du professeur via l'analyse des tâches proposées, de la manière de les proposer ainsi que du discours sur cette manière de faire peuvent permettre de compléter et même d'éclairer des points de l'analyse du jeu didactique *in situ*.

En effet, Gérard Sensevy (2007) considère que le jeu didactique, construit par le professeur puis joué conjointement avec les élèves, est contraint par des déterminations de deux ordres : la contrainte de nature institutionnelle et la contrainte d'ordre épistémologique. Alors que la première considère que le professeur enseigne dans un cadre véhiculant des *doxas* et des pressions (programmes, manières de faire choisies par l'institution par exemple), la contrainte d'ordre épistémologique de l'action professorale renvoie aux soubassements plus ou moins conscients qu'entretient le professeur aux savoirs qu'il doit enseigner, soubassements en relation selon nous avec les praxéologies disciplinaires et didactiques de celui-ci. Notons que le bloc formé entre praxéologie disciplinaire et praxéologie didactique nous semble être les éléments-clés de ce que Gérard Sensevy (2007) appelle l'épistémologie pratique, épistémologie faite actes et accessible par les actes, à la fois issue de la pratique et faite pour la pratique. L'observation des conséquences de cette épistémologie sur l'agir conjoint du professeur ainsi que des points d'ancrage de celle-ci nous semble particulièrement intéressant pour tenter d'expliquer et comprendre la construction d'une référence en danse ainsi que la formation des professeurs. En outre, ce questionnement semble pertinent, en particulier en danse, et ce encore en particulier à l'école primaire, puisque l'existence d'un rapport si frustre soit-il ne peut être considéré *a priori* par l'obtention d'un diplôme. En effet, même si cette question reste importante pour de nombreuses recherches didactiques dans de

1 Il existe en danse contemporaine quatre types de tâches canoniques : la mise en disponibilité, l'improvisation, la composition et le travail des formes.

nombreux champs disciplinaires, nous considérons qu'elle l'est d'autant plus pour étudier l'enseignement d'une discipline exogène à l'institution scolaire, au cursus qu'elle propose, y compris en formation des maîtres. Tenter d'expliquer et de comprendre ce processus de co-construction *in situ* et en actes d'une référence en danse contemporaine à l'école nous semble d'autant plus intéressant que cette discipline n'est que très marginalement constituée en référence didactique explicite, que la référence externe est peu disponible pour les acteurs (et la société en général), et que la proposition de mêmes tâches peut mener à la construction de références fort différentes (Auteur, 2011 ; Auteur et Amade-Escot, 2010). De fait, le PE proposant un cycle de danse est le plus souvent un néophyte n'ayant reçue qu'une courte formation, comme c'est le cas dans notre étude. Ce contexte est donc idéal pour observer comment et sur quels aspects une formation permet, ex-nihilo, de faire ressource à un non-spécialiste engagé dans un cycle d'enseignement à ses élèves. Qu'est-ce qui, dans la formation, peut venir étoffer la praxéologie disciplinaire et/ou didactique du professeur néophyte et, quel type de référence cela lui permet-il de construire avec ses élèves ? Plus largement, en quoi la formation peut-elle permettre au PE de faire classe ?

1.2 Artefacts, instrumentalisation et pouvoir d'agir : une autre façon d'observer la formation

Nous considérons donc la formation comme un moment où vont se construire et évoluer les praxéologies. Pour le cas de la danse à l'école élémentaire, il est à noter que la formation des enseignants reçue dans l'institution est – pour la quasi totalité d'entre eux – la seule expérience relative à cette discipline de tout leur cursus, de toute leur vie même[2]. Le formateur (la CPEPS dans notre cas) tente alors de transmettre aux enseignants de quoi programmer un cycle de danse. Poursuivant ce but, elle délivre aux enseignants des situations, des conseils, des discours et des moments d'expérimentation corporelle, tous pouvant être considérés comme des *artefacts symboliques* au sens de Rabardel (1995), artefacts qui, pour devenir instruments de l'activité de l'enseignant en train d'enseigner, doivent faire l'objet d'une *genèse instrumentale* leur associant les schèmes d'utilisation. L'artefact ne devient *instrument* que lorsqu'il fait partie des usages du sujet agissant, « *c'est-à-dire des activités où il constitue un moyen mis en œuvre pour atteindre les buts que se fixe l'utilisateur* » (Rabardel, 1995).
Ainsi nous tenterons d'amener une contribution à la question suivante : Que deviennent les artefacts délivrés en formation et à quelle(s) condition(s) deviennent-ils des instruments de l'action didactique ?
Nous tenterons donc d'analyser en quoi et comment la formation permet à la PE de faire la classe en se sentant efficace ou au contraire en souffrance. Le concept de pouvoir d'agir développé par Yves Clot (2008) qui permet d'interroger les tension entre sens et efficience de l'activité du sujet. Il est alors question de voir le rapport entre les buts et les moyens de l'action. Le développement de l'efficience (via l'instrumentalisation des artefacts) permet l'accroissement du pouvoir d'agir et renforce le sens de l'action pour le sujet en lui permettant de satisfaire aux mobiles qui l'animent.
Nous tenterons d'interroger les notions d'instrumentalisation et de pouvoir d'agir pour le cas étudié mais serons particulièrement humble sur ces dimensions qui appellent l'utilisation de méthodes indirectes que nous n'avons pas convoquées dans le recueil de nos données. VOIR FRED

1.3 Autre ancrage théorique et méthodologique majeur : la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique

Nous avons commencé cette partie théorique avec les concepts qui nous permettront dans cet article d'interroger l'activité de cette PE débutante en danse suite à la formation reçue ; nous précisons que nous nous inscrivons dans une analyse ascendante de la transposition didactique (SchubauerLeoni et Leutenegger, 2005) afin de mettre en évidence comment se construit cette référence dans les pratiques ordinaires de la classe. L'analyse ascendante de la transposition didactique permet, en

2 Sondage effectué auprès de 162 étudiants en Master 1 MEEF et Master 2 MEEF à la rentré 2015 : 1 seul étudiant se souvient avoir vécu un cycle de danse dans son cursus scolaire (soit 0,6%).

étudiant les mises en place en classe, d'observer les savoirs mis à l'étude pour la construction de la référence, en mettant en lumière la contingence des actions du professeur et des élèves. Conformément à la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD), nous considérons que cette construction imbrique une problématique épistémologique, relative aux savoirs, et une problématique transactionnelle car l'avancée du processus se joue et se construit au fil d'une action conjointe du professeur et des élèves à propos des objets de savoir mis à l'étude (Sensevy et Mercier, 2007). De même, nous considérons ces transactions professeur-élèves comme un jeu du savoir[3], ce dernier étant défini par le professeur, plus ou moins dévolué aux élèves, il est régulé en fonction des productions de ces derniers et comporte un processus d'institutionnalisation où les traits pertinents sont pointés dans l'activité des élèves ou démontrés par le professeur. Cette action conjointe est analysée à l'aide de descripteurs mettant en évidence les éléments topogénétiques, relatifs à la place respective du professeur et des élèves face aux enjeux de savoir, les éléments mésogénétiques, décrivant les mises en place et modifications du milieu d'étude au fil du jeu, et les éléments chronogénétiques, relatifs à l'avancée du savoir au fil du temps. La TACD permet ainsi d'analyser finement un jeu de savoir proposé à un moment donné par le professeur, mettant en lumière les éléments microdidactiques du « faire jouer le jeu ».

1.4 Choix méthodologiques

Pour mener cette étude, deux types de traces ont été produits pour chaque système didactique (formation et cycle proposé aux élèves) : l'observation du jeu didactique (observation *in situ* et captation vidéo permettant un retour à froid), ainsi que le « récit » du professeur (CPEPS pour la formation : entretien *post* unique ; PE pour le cycle : entretiens tout au long du cycle), de façon à accéder au « système didactique en fonctionnement » (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2002). Alors que l'observation *in situ* permet d'analyser le jeu en train de se jouer, les données d'entretien permettent l'analyse externe (représentations et faits expériencés). Le croisement entre ces données permet de questionner jeu et déterminants du jeu. Les résultats présentés dans cet article sont extraits d'une étude considérant la formation de trois heures et l'ensemble du cycle (une dizaine de séances). La construction de ce cycle était à la charge de PE à qui nous avons néanmoins demandé d'introduire, au moment jugé opportun, trois tâches analysées a priori, dont l' "atelier" qui pouvait amener à la proposition d'un travail autour de l'accumulation (comme le fera PE, cf. 2;4). Tâches ouvertes permettant d'approcher l'ordinaire de la pratique, il s'agit d'une démarche méthodologique qualifiée de clinique expérimentale (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2002) considérée pertinente dans le cadre d'études comparatives. Les résultats présentés ci-après se fondent sur deux niveaux d'analyse de ces traces : les analyses macrodidactiques permettant de caractériser la formation et le cycle en termes de types de tâches et de dimensions du savoir danser proposés. Les analyses microdidactiques, dont celle présentée dans cet article, se sont centrées sur des épisodes choisis. Le choix d'une échelle microdidactique est motivé par l'ambition même de notre recherche. En effet, nous nous intéressons au comment de la construction de la référence et à l'impact des praxéologies dans l'activité didactique. Or, l'analyse microdidactique nous paraît indispensable pour expliquer et comprendre, dans toute sa complexité, l'activité didactique conjointe et les dimensions praxéologiques permettant – ou ne permettant pas – à l'enseignant d'enseigner *in situ*, *hic et nunc*.

Nous interrogerons ainsi la formation reçue à l'aune des dimensions praxéologiques de l'action didactique de cette PE. Nous tenterons d'analyser ce qui a favorisé son activité lui donnant un certain pouvoir d'agir et ce qui, au contraire, n'a pas permis une instrumentalisation suffisante.

---

3 Notons que se côtoient dans notre article les termes *tâche* et *jeu*. La coexistence de ces deux termes permet selon nous une distinction : nous utilisons le terme « jeu » lorsque nous nous intéressons à l'observation de l'activité conjointe du professeur et des élèves alors le terme de « tâche » renvoie au contenu épistémique, indépendamment de sa mise en place effective. Ainsi, la tâche de l'accumulation appartient au type de tâches (au sens de Chevallard, 1999) des procédés chorégraphiques en composition et PE. propose à partir de celle-ci aux élèves un jeu d'apprentissage, joué et modulé conjointement voir 2.4.

2. Quelques résultats

Rappelons les données sur lesquelles nous nous appuierons dans cet article :
- observation de la formation dispensée,
- entretien semi-directif avec la CPEPS ayant animé la formation,
- analyse macrodidactique du cycle (synopsis),
- analyse microdidactique d'un épisode,
- entretiens semi-directifs (pré ou post séance) avec la PE.

Il s'agit ici d'une classe de 19 élèves, 10 filles et 9 garçons, située dans une école un peu difficile, accueillant des enfants d'une cité, située dans une ville industrielle coupée géographiquement de toutes les villes environnantes. Les élèves de la classe ont, en général, déjà vécu un cycle danse en CP ou en CE1. Ils ont aussi vu un spectacle et participé à un atelier avec un danseur de la compagnie à la suite de la représentation (tout ceci avant le projet collaboratif de recherche). Le contenu du projet a été conçu par l'enseignante. Il a pris pour source les exercices vécus en formation pédagogique et un petit manuel de jeux d'expression corporelle. Cette enseignante n'avait aucune expérience préalable de la danse (ni en tant que formée, ni en tant que pratiquante, ni en tant qu'enseignante). Et s'est déclarée véritablement motivée par cette discipline.
L' entretien semi-directif *ante*-cycle menés montrent que la PE, tout comme la CPEPS, a une définition de l'activité de type institution scolaire (Auteur, 2005), mettant au centre les aspects psycho-affectifs et relationnels au premier plan. La définition de l'activité de référence ainsi que les objectifs déclarés semblent révéler un rapport institutionnel à l'activité, considérée à la fois comme une pratique culturelle permettant un travail transversal et comme une activité sensible dans laquelle les élèves se valorisent et apprennent à vivre ensemble. De plus, les aspects technologiques et pratiques spécifiques de la danse n'interviennent pas réellement dans la conception du rôle de l'enseignant : aucune référence aux types de tâches en danse, et, côté fondamentaux[4], seul l'espace est partiellement abordé. Enfin, les séances ont une structure routinière qui reprend une structure pédagogique ancrée dans l'institution : chercher, échanger, s'évaluer, valorisant ainsi une praxéologie didactique très générale. Ce profil de la PE, mis en relation avec l'entretien mené avec la CPEPS montre une certaine conformité aux conceptions institutionnelles de la danse dans l'institution scolaire, conformité d'autant plus prégnante qu'aucun autre assujettissement relatif au savoir en question ne vient la perturber (Chevallard, 1989). On peut donc confirmer que PE peut être considérée, au delà de son ingéniosité pédagogique propre, comme un sujet reflétant les pratiques possibles suite à une formation en circonscription et plus largement l'institution scolaire primaire dans ses conceptions sur la danse à l'école.

2.1 Mésogenèse et la « magie de la tâche »

Si nous commençons par observer le rapport qu'entretien la PE aux tâches épistémiques, on peut remarquer que, dans sa construction, le cycle a été conçu comme une succession de situations à traverser, autour des verbes d'action, approche développée par la CPEPS lors de la formation. Dans

4 Rudolf von Laban (1879-1958), théoricien de la danse, a proposé une métathéorie du mouvement selon quatre dimensions fondamentales – appelés communément "fondamentaux" ou paramètres" du mouvement – permettant d'analyser tout mouvement : le temps, l'espace, le flux (ou énergie) et le poids. Le rapport au temps renvoie au rythme, au *tempo*, à la vitesse, à la durée et à la relation à la musique. Le rapport à l'espace a trait à l'espace environnant (orientation, direction, trajectoire, espace intercorporel) d'une part et à la sphère corporelle (*kinesphere*) d'autre part. De même, et simultanément, tout mouvement entretient un rapport au poids (lutter contre, s'abandonner, etc.) et au flux (libre, contrôlé). Notons que dans l'institution scolaire circule une sorte de version allégée ne considérant que le temps et l'espace ainsi que des références troubles à "l'énergie" (autre traduction du terme *flux*).

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

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

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

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

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

> Chercheur: « *Si tu les contrains, peut-être quelque chose se passera, c'est-à-dire que ce qui peut être intéressant, je sais pas, c'est une idée, que ce soit toi qui donne la consigne de l'énergie ou du temps.*
> PE: *C'était prévu, à un moment je voulais le faire mais ça empêche aussi des créations non?*»

(Entretien *post* séance 2)

Un autre malentendu concerne la mise en place du rôle de spectateurs, rôle évoqué dans les instructions officielles. Lors de la formation, la CPEPS ne met pas en place d'alternance entre rôle de danseur et rôle de spectateur dans l'activité vécue par les PE ; en revanche, elle l'évoque comme un allant de soi :

> « *Les élèves spectateurs apprennent autant que les élèves danseurs. C'est un rôle qui fait partie de la danse*. » (CPEPS, formation).

Lors de la première séance, E propose trois exercices que les élèves vivent quatre par quatre, le reste de la classe en position de spectateurs, sans consigne. Ainsi, chaque élève a été actif moins de cinq minutes durant la séance et l'agitation a peu à peu atteint l'insupportable. A l'issue de cette première séance, la PE veut abandonner le projet et seul un contrat de recherche intégrant une relation de conseil la convint de poursuivre (contrat expliquant l'engagement du chercheur dans les entretiens). Le chercheur aborde alors la question des spectateurs :

> Chercheur : « … *ils ne sont pas assez en activité. Sur cette séance, chacun a bougé entre 4 et 5 minutes, et ça aggrave l'agitation.. Ils ne faut pas les laisser autant assis à regarder.*
>
> PE : *Mais je pensais qu'en danse il fallait faire avec les spectateurs et les danseurs...*» (Entretien post séance 1)

Ce rôle a été utilisé par la suite mais plus sur une séance complète. Cependant, tout au long du cycle, la mise en place d'un groupe de spectateurs relève ici d'une simple forme de regroupement. En effet, il n'y a pas réellement de responsabilité topogénétique, les élèves spectateurs n'ont aucune consigne, ce qui ne permet pas de rentrer dans le rôle de spectateur au sens de Laurence Louppe (2000) ni de faire du lien avec les traits pertinents de la construction de la référence en danse.

2.3 Incorporation des savoirs et pouvoir d'agir : l'exemple des niveaux

Soulignons que le seul élément du milieu étant occasionnellement régulé par PE est le rapport à l'espace. Bien que ces régulations ne soient pas assez insistantes - ou que l'exigence de leur respect ne soit pas assez explicite pour que les élèves ne l'intègrent massivement à l'activité comme le montrent les analyses microdidactiques - il est intéressant de constater que ces régulations portent sur l'aspect de l'activité majoritairement traité lors de la formation (1 heure d'exercices vécus environ sur 3 heures et de nombreuses relances spatiales pendant les exercices vécus par la suite). Cette remarque nous paraît relever du rapport entre incorporation et capacité à réguler le milieu : il est intéressant de noter que ce qui a été mis en place et régulé spontanément, c'est avant tout et presque exclusivement les dimensions largement abordées corporellement en formation et relativement simples à intégrer pour un non-spécialiste. En effet, la CPEPS a essentiellement travaillé sur les verbes d'action et sur l'espace et ensuite sur le travail en contact qui a aussi eu une place relative dans les tâches proposées par PE. Cette analyse va dans le sens du rapport institutionnel mais aussi de la construction praxéologique : ce qui est présent dans la pratique est ce qui a été vécu corporellement en formation et non les données issues du discours de la CPEPS ou du livre lu par l'enseignante. Les rapports au temps, à l'énergie et au poids via le travail autour des verbes d'action ont été présents lors de la formation mais mélangés aux consignes imaginaires sans spécification ou explication particulière. Ces dimensions que l'on peut penser moins courantes dans le rapport à la motricité des non-danseurs a donc disparu.

Les ressources incorporées lors de la formation renforce ainsi la praxéologie disciplinaire de PE, moyen de la régulation de l'activité des élève. Ce faisant, l'efficience de PE se trouve accrue et elle voit son pouvoir d'agir évoluer quelque peu : elle est alors moins en retrait, moins dans la posture de pure conservation de soi (Clot, 2001) qui caractérise majoritairement le cycle, et semble tirer plus de satisfaction de son action.

2.4 Problématique praxéologique des milieux ouverts en danse : d'un incident critique

didactique à la réflexion sur la pertinence d'une danse créative avec des professeurs non-spécialistes

Dans le cadre de la mise en place de la tâche expérimentale *l'atelier*[5], consacre trois épisodes à la transmission du précédé chorégraphique de l'accumulation. Nous nous centrerons sur l'analyse microdidactique pour l'épisode de la séance 7 pour deux raisons : cet épisode se joue avant un entretien conseil où nous donnons quelques pistes à l'enseignante, influençant alors son action ; cet épisode peut être considéré comme un des deux incidents critiques didactiques observés durant cette recherche et la problématique de cet incident est selon nous une source précieuse pour comprendre les obstacles de l'enseignement de la danse contemporaine par un enseignant néophyte en danse. Soulignons que nous ne rapportons ici que les analyses relatives à la mésogenèse, l'analyse microdidactique complète de l'épisode étant trop longue[6].

Épisode 1 : la consigne

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

« *Alors c'est quoi le canon en chant?*

E1 : *On chante pas en même temps.*

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

Plusieurs E : *Oui.*

E2 : *Mais pas ensemble.*

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

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

Nous remarquons tout d'abord que l'enseignante annonce un travail sur le canon, demandant même aux élèves de rappeler en quoi consiste ce procédé en chant. Or, dès que PE décrit le procédé visé, nous remarquons que c'est de l'accumulation qu'il s'agit. En effet, danser une phrase en canon reviendrait à danser la même phrase, composée au préalable, en deux groupes (ou davantage), le deuxième groupe partant en décalé (par exemple 4 ou 8 temps après le premier). Ici, il s'agit d'accumuler des mouvements, c'est-à-dire , comme dans un jeu de *memory*, de reprendre un module et, à chaque fois, d'y ajouter un élément. Nous repérons donc un premier incident didactique entre professeur et savoir, même si aucun élève ne semble le remarquer. Nous notons qu'il ne s'agit pas d'une erreur de vocabulaire isolée, puisque PE reprend le terme de "canon" lors de la séance suivante (s8). Puis elle invite quatre élèves pour démontrer la consigne.

Épisode 2 : la démonstration

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

6 Pour l'analyse microdidactique intégrale de cet épisode : Auteur, 2011 ; pp. 226-241.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

D2 reproduit le placement de D1.

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

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

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

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

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

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

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

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

PE : Et concentre-toi!

D2 se replace dans la position 2 mais bouge.

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

D2, sur ses deux pieds, monte son bras.

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

D3 approche.

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

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

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

D3 se place dans la position de D2.

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

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

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

D4 se place approximativement comme D3.

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

D4 se place comme D2.

PE *: Et le mouvement de Melissa?*

D4 se retourne pour la voir . Hésite.

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

Se place à peu près comme D3. (5'29")

PE *: Alors refais.*

D4 se replace dans sa statue, extrémité par extrémité.

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

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

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

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

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

Refais approximativement (6'02" :)

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

Il s'agit pour les élèves de proposer une accumulation de gestes en improvisation, alors qu'il s'agit d'un procédé chorégraphique normalement utilisé en composition. On peut penser que l'improvisation vient préparer la composition ultérieure, mais nous postulons que ce qui est demandé ici transforme l'enjeu de l'exercice. L'accumulation est un procédé qui permet de créer une intensité de la partition chorégraphique, la phrase de départ prenant peu à peu de l'ampleur à chaque répétition. Les danseurs ayant à utiliser ce procédé partent de mouvements choisis et un moment de transmission de chaque mouvement précède un moment de composition où la partition est discutée et répétée. Ici, l'élève D4 devrait mémoriser instantanément les trois mouvements précédents et en proposer un autre, ce qui aurait été quasiment impossible si un autre incident n'avait pas facilité cet aspect : dans l'accumulation, il s'agit de construire une phrase composée de mouvements avec répétition et accumulation de ses éléments alors qu'ici chaque élève se place dans une statue. La tâche de D4 est donc facilitée puisqu'il peut observer les positions de ses camarades quand vient son tour (ce qui ne serait pas le cas avec une véritable accumulation de mouvements). Mais ce point nous amène à une autre observation, probablement la plus importante : le milieu co-construit durant cette démonstration empêche l'approche du procédé chorégraphique choisi. En effet, l'accumulation suppose des mouvements comportant un début et une fin, même s'ils sont ensuite enchaînés. Ici, l'élève se place dans une statue et malgré la tentative de régulation de PE, que nous commenterons dans le paragraphe suivant, c'est la position qui semble faire enjeu, et non le mouvement. Par conséquent, les élèves jouent un autre jeu qui consiste à copier la statue de l'élève précédent et, à la demande de l'enseignante, de la modifier légèrement. En plus, les élèves jouent ainsi dans la continuité de l'exercice précédent où il s'agissait de copier des statues. On peut penser que la confusion entre les jeux a probablement été accentuée par une impression de continuité. La démonstration propose donc l'illustration d'un autre jeu que celui qui est demandé et, malgré des remarques qui laissent penser que l'enseignante perçoit le problème, celle-ci laisse les élèves transformer la consigne de départ et cet écueil ne sera dépassé que lors de séance 9.

Épisode 3 : la reformulation de la consigne

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

Qui me répète ce qu'il faut faire?

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

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

PE : le premier...

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

PE la coupe : *Pas forcément... Il se met déjà pour montrer que c'est le départ, il se place quelque part, et à partir du moment où il est placé il va faire son mouvement de danse. Mais ça peut être un mouvement... heu...* (fait un rond de jambe lié) *c'est pas obligatoirement un geste comme ça* (monte son bras, statue). *Ca peut être une toupie, ça peut être rouler.. un mouvement... Ca peut être sauter* (elle saute, bras en extension), *c'est de la danse. Un mouvement de danse.* (7'36") *Dans le monde que vous voulez. Et qui soit clair pour celui qui fait après. S'il ne peut pas le voir, que c'est un truc comme ça* (esquisse un mini geste devant son visage) *celui qui est là-bas il ne voit pas et il ne sait pas ce qu'il doit faire. Pensez au partenaire, à faire des gestes qui soient faisables, pas trop compliqués, n'allez pas trop vite parce qu'il doit le mémoriser. Que doit faire le second?*

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

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

PE : *Il en ajoute un en plus.*

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

PE : *Ca fait trois mouvements.*

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

PE : *Ca s'enrichit au fur et à mesure.* (8'31") *Alors, pareil que tout à 'l'heure parce qu'il nous reste cinq minutes, ... , vous allez démarrer les quatre groupes, ..., vous allez démarrer les quatre groupes ensemble. C'est-à-dire qu'il y a le premier de chaque groupe qui va se placer et chaque groupe fonctionne à son rythme.*

(9'05) PE prend ensuite 58" pour demander aux élèves qui seront les premiers, seconds, etc.

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

Épisode 4 : l'essai des élèves

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

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

Les premiers de chaque groupe entrent et se placent en statue (cf. ph6) et les suivants, l'un après l'autre se placent dans la même statue que le premier, comme lors d'un exercice précédent («le tableau vivant») comme le montre la photo ph7.

ph6-10'52"

ph7-11'58"

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

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

Soulignons tout d'abord que PE donne à nouveau des éléments de consigne ayant pour but d'encourager les élèves à se soucier de la reproductibilité de leur geste. Mais dès que les élèves commencent à se placer en statues et à les copier, elle ne régule pas l'activité, optant apparemment pour une stricte *conservation de soi* (au sens de Yves Clot). Elle a pourtant conscience que le jeu n'est pas joué correctement, comme le montre sa déclaration finale : *"Vous me faites le tableau vivant! Vous devez rajouter un mouvement à chaque fois. Vous avez échoué."*. Il nous semble donc qu'elle perçoit le décalage entre l'activité des élèves et le jeu initialement prévu mais sans parvenir à modifier le milieu afin de revenir à la tâche d'accumulation. De plus, l'interprétation proposée plus tôt, en termes de manque à savoir, nous semble être confirmée par la suite du cycle. Lors de l'entretien *post* séance 7, PE commence par nous dire : « *Ben je pensais pas avoir le temps de faire le dernier exercice, mais si... Par contre, ils n'ont pas bien écouté...* ». Elle a donc bien conscience que ça n'a pas fonctionné mais pense que cela vient uniquement du manque d'attention des élèves. Mais lors de la séance 8, alors que l'entretien conseil (*post* s7) lui explique qu'il faut impérativement que les propositions soient des mouvements (avec démonstration du chercheur), il se produit la même chose, le jeu déviant vers une copie de statue.

4. Discussion

L'objet de cet article est d'amener une contribution, à partir d'un cas clinique, à la compréhension des liens possibles entre formation courte en circonscription et développement de l'activité de l'enseignant. Nous avons repéré que la formation a marqué le rapport au savoir de cette enseignante à l'activité (prégnance du travail sur les verbes d'action, sur l'espace) mais aussi qu'elle lui a donné quelques ressources. En effet, nous avons remarqué, tout au long des analyses, qu'Ève régule essentiellement les dimensions spatiales sur lesquelles la formatrice a elle-même insisté lors de la formation pendant laquelle les enseignants expérimentaient alors l'improvisation. De même, Ève invoque pertinemment les verbes d'action, entrée en improvisation utilisée par la CPEPS. Il ressort donc des analyses que les deux dimensions du savoir dansé sur lesquelles Ève présente un peu plus de ressources sont celles vécues, en tant que « danseuse » en formation, alors que d'autres dimensions évoquées, même assez longuement par la CPEPS mais sans expérimentation corporelle, n'ont pas fait ressources dans l'épistémologie pratique de cette enseignante. Il est alors force de constater que la formation bien qu'insuffisante pour armer l'action didactique d'Ève, lui a fourni quelques ressources, mais ce pour les seules dimensions du savoir danser explorées corporellement. Ce résultat montre l'impact du vécu corporel dans l'instrumentalisation des artefacts proposés en

formation. Bien que notre étude n'ait pas utilisé de méthode indirecte permettant d'approcher l'activité de l'enseignante (au sens de Yves Clot), des indices relevés dans les entretiens - ainsi que la diminution des tensions de cette enseignante lors des tâches d'improvisation autour des verbes d'action – montrent que ces ressources lui ont donné un certain pouvoir d'agir en réduisant la tension entre sens et efficience. En revanche, nous avons vu que le seul discours de la CPEPS, forcément elliptique et plein d'implicite, ne permet pas cette instrumentalisation et amène même à des malentendus, aspect certainement accru dans une discipline dont la faible diffusion dans la société se couple à l'absence d'un cursus partagé. Ce fait est corroboré par la difficulté à utiliser les conseils délivrés par le chercheur, pourtant donnés *in situ*.
De plus, l'activité danse, telle que conçue dans l'institution scolaire – c'est-à-dire en fort lien avec les dimensions expressives et créatives portées par la danse contemporaine – privilégie les tâches impliquant des milieux ouverts et peu modélisables *a priori* ce qui accroît l'incidence de la praxéologie disciplinaire de l'enseignant. En effet, nous l'avons vu pour le jeu d'accumulation proposé par Eve, l'enseignant doit parvenir à distinguer les traits pertinents dans l'activité imprévisible des élèves et percevoir ce qui, dans le mouvement de l'élève, fait obstacle à l'avancée du savoir. Nous voyons ici en quoi le terme co-construction est double : conformément à la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD), nous considérons l'action didactique comme coopérative et conjointe (Sensevy, 2007 ; Sensevy et Mercier, 2007) ; de plus, dans le cas précis de la danse contemporaine, la référence construite peut difficilement être considérée en dehors de l'activité des élèves, les propositions corporelles suite à une consigne d'improvisation ou de composition – sur lesquelles pourra réagir le professeur – étant illimitées. L'activité de chaque élève a donc potentiellement une incidence sur la référence construite, non seulement par ou pour lui-même, mais aussi par et pour le collectif classe.
De ce fait, l'incertitude est si forte que l'enseignant néophyte ne peut se sentir efficace (et il serait intéressant de parvenir à définir où commence la véritable expertise) et que peut émerger un climat d'angoisse ; la contraction de son pouvoir d'agir, associé éventuellement à l'agitation des élèves que renforce son incertitude, peut entraîner une souffrance professionnelle, laquelle permet – conjointement au très faible enjeu institutionnel de la discipline - de comprendre sa rare programmation. Le décalage (dont PE est bien consciente) entre l'efficacité tournée vers soi (se préserver en se retirant du jeu) et l'efficacité tournée vers l'activité des élèves (leur permettre d'apprendre) crée une forte tension entre sens et efficience, tension source de souffrance professionnelle.

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

Bibliographie

Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê, hors-série 1*,

Auteur. (2011). L'incidence de l'épistémologie pratique des professeurs sur les savoirs co-construits en danse contemporaine. Analyse comparative de trois cas contrastés à l'école élémentaire. Mémoire de Doctorat, Université Toulouse Le Mirail. En ligne http://www.theses.fr/2011TOU20018.

Auteur , Amade-Escot C. (2010).

Auteur. (2005). *La danse contemporaine à l'école : d'un savoir complexe à un savoir tronqué*. Mémoire de Master 2 Recherche, non publié, Université de Provence.

Bucheton D., Soulé Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Éducation et didactique*, *3/3*, 29-48.

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

Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques, 12 (1)*, pp. 73-112.

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

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir.* Paris : Presses universitaires de France.

Clot, Y. (2001). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Éducation Permanente*, *146*, 7-16

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.

Louppe, L. (2000). *Poétique de la danse contemporaine*. Bruxelles : Contredanse.

Marsenach, J. (1991). *Éducation physique et sportive. Quel enseignement ?* Paris : INRP.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies: approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

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

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

Sensevy, G. et Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : Éléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.