



HAL
open science

Enseigner une discipline sans la maîtriser ; Exemple de la danse à l'école primaire

Miryam Massot-Leprince

► **To cite this version:**

Miryam Massot-Leprince. Enseigner une discipline sans la maîtriser ; Exemple de la danse à l'école primaire . Education. Université de Nantes, 2014. Français. NNT : . tel-01280749

HAL Id: tel-01280749

<https://hal.science/tel-01280749>

Submitted on 2 Mar 2016

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

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



UNIVERSITE DE NANTES



Facultés de Lettres et de Sciences Humaines
École Doctorale 504 – Cognition – Éducation – Interaction

THESE DE DOCTORAT en Sciences de l'Éducation

Enseigner une discipline sans la maîtriser Exemple de la danse à l'école primaire - TOME 1

présentée et soutenue publiquement par

Miryam MASSOT-LEPRINCE

Sous la direction des Professeurs

Michel FABRE et Thérèse PEREZ-ROUX

le 30 janvier 2014 devant le jury ci-dessous

Geneviève COGERINO-DUBOUDIN Professeure des Universités en STAPS,

Centre de Recherche sur l'Innovation en Sport, Université Lyon 1

Michel FABRE Professeur des Universités émérite en Sciences de l'Éducation,

Centre de Recherche en Éducation de Nantes Université de Nantes

Alain KERLAN Professeur des Universités émérite en Sciences de l'Éducation,

Laboratoire Éducation, Cultures, Politiques, Université Lyon 2 - rapporteur

Thérèse PEREZ-ROUX Professeure des Universités en Sciences de l'Éducation,

Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Education et Formation, Université de Montpellier 3

Thierry PIOT Professeur des Universités en Sciences de l'Éducation,

Centre d'Études et de Recherche en Sciences de l'Education, Université Caen - rapporteur

Je souhaite tout d'abord exprimer ma sincère reconnaissance à mes deux directeurs de recherche pour leur grande disponibilité, pour la richesse de leur écoute et pour leur exigence et leurs regards techniques toujours stimulants.

A Tizou PEREZ-ROUX qui m'a accueillie en Master 2 à l'Université de Nantes, m'a fait confiance et a su me transmettre le goût de la recherche.

A Michel FABRE qui a accepté de nous rejoindre et a bien voulu consacrer du temps à ce travail.

Merci à tous les deux pour leur soutien indéfectible avec la rigueur, l'expertise et les qualités humaines qui les définissent.

Parce que la recherche est un travail de construction collective dont on ne peut jamais identifier tous les acteurs, je tiens à remercier tous ceux qui ont participé ou tout simplement rendu possible ce travail.

*Un merci tout particulier,
A tous les Professeurs des Ecoles qui, pour la plupart sans même me connaître, ont pris le temps de répondre aux questionnaires ;*

A Ann., Clai. et Isa., pour avoir pris le risque des perturbations et à leurs élèves pour avoir fait abstraction de ma présence ;

A Nathalie DUPOND, Marc BAILLEUL et Thierry PIOT pour leur aide efficace et leurs appuis techniques qui ont largement contribué à ce travail ;

A Anne, François, Cécile et à tous les amis qui, chacun à sa manière, m'ont soutenue et encouragée et m'ont conduite là où j'en suis aujourd'hui ;

A Marie-Claude, Monique et Claire pour leurs relectures fructueuses.

A mes compagnons de thèse, pour leur amitié et leur bonne humeur qui m'ont permis de tenir le cap ;

Dans cette recherche, ma première découverte fut une grande solidarité.

A Mme COGERINO-DUBOUDIN, M. KERLAN et M. PIOT pour m'avoir fait l'honneur d'accepter d'être membres du jury.

Sommaire

| | |
|---|-----|
| Introduction..... | 7 |
| 1 ^{ère} partie : Contexte, cadre théorique et problématique..... | 12 |
| Chapitre 1 : Vers l'enseignement de la danse à l'école primaire | 16 |
| A. Enseigner : un travail multi prescrit | 16 |
| B. Apports de la psychologie ergonomique | 21 |
| C. Apports de l'analyse de pratique | 24 |
| D. Cadrage de la recherche..... | 26 |
| Chapitre 2 : Un environnement à se représenter | 30 |
| A. Les représentations pour enseigner | 30 |
| B. L'instituteur devenu Professeur des Écoles..... | 35 |
| C. La danse à l'école primaire..... | 45 |
| D. Des représentations à l'enseignement | 69 |
| Chapitre 3 : Enseigner la danse : un défi..... | 77 |
| A. Cadre épistémologique | 77 |
| B. Démarche d'enseignement | 80 |
| C. Processus d'apprentissage | 84 |
| D. Évaluer les progrès des élèves..... | 86 |
| E. Objet de recherche | 87 |
| 2 ^{ème} partie : Analyses et résultats | 93 |
| Chapitre 4 : Le questionnaire pour une approche des représentations et des pratiques..... | 94 |
| A. Le recueil d'informations | 94 |
| B. Les outils d'analyse | 97 |
| Chapitre 5 : A la croisée des chemins | 103 |
| A. Représentativité du corpus (annexe p. 24) | 103 |
| B. Caractéristiques générales (annexe p.25) | 105 |
| C. Des caractéristiques hétérogènes | 112 |
| D. Influence sur l'enseignement de la danse..... | 122 |
| E. Les implications..... | 128 |
| F. Représentations et attributions | 139 |

| | |
|--|-----|
| G. Des représentations construites | 141 |
| Chapitre 6 : Observer les liens entre les représentations et la pratique..... | 148 |
| A. Des enseignantes ouvrent leur porte..... | 148 |
| B. Des représentations professionnelles relatées | 151 |
| Chapitre 7 : Des ouvertures sur l'enseignement de la danse..... | 161 |
| A. Trois postures marquées de l'enseignement de la danse..... | 161 |
| B. L'activité enseignante : des représentations aux mises en œuvre | 170 |
| C. Trois entrées par la pratique | 189 |
| D. Une ouverture dans l'enceinte de l'enseignement de la danse..... | 218 |
| 3 ^{ème} partie : Synthèse, discussion et perspectives | 230 |
| Chapitre 8 : Le prisme de l'acte pédagogique..... | 233 |
| A. L'acte pédagogique : un arbre à trois branches | 233 |
| B. Les actes pédagogiques suivant la typologie retenue..... | 237 |
| C. Trois actes pédagogiques contrastés..... | 248 |
| Chapitre 9 : Le spectre du cadre de ressources | 250 |
| A. Une socialisation ancrée dans la culture..... | 251 |
| B. Les différents types de cadres de ressources déterminantes de l'enseignement de la danse..... | 255 |
| C. Pour une meilleure compréhension de l'articulation..... | 263 |
| Chapitre 10 : Des résultats qui (s') articulent..... | 269 |
| A. Examen et estimation des suppositions | 270 |
| B. Des résultats qui (s') interrogent | 274 |
| C. Perspectives pour de futures recherches..... | 283 |
| Conclusion | 286 |
| Bibliographie..... | 290 |
| Table des matières..... | 299 |

« Il [l'enseignant] doit exceller dans sa discipline, la maîtriser et la dominer, la pratiquer véritablement, l'aimer. Il doit aussi maîtriser les processus de transmission des savoirs, l'enseignement et l'apprentissage, il doit savoir ce qu'est un enfant ou un jeune qui apprend, il doit gérer une classe, il doit connaître l'école, le système éducatif, les grands enjeux de l'éducation. »

Le nouveau métier d'enseignant CORNU (2000, p. 6)

« L'initiation de l'épreuve de visibilité n'est pas possible en l'absence de relations de confiance entre celui qui montre et ceux qui observent, voient, écoutent. »

DEJOURS (1995, p 55)

Introduction

La polyvalence des Professeurs des Écoles est souvent présentée comme une spécificité du premier degré. Avec l'introduction régulière de nouveaux enseignements, elle évolue continuellement et interroge sur la multiplicité de compétences requises.

Le référentiel des dix compétences professionnelles à acquérir au cours de la formation requiert particulièrement aux professeurs de :

« Compétence 3 : *Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale*

Une bonne maîtrise des savoirs enseignés est la condition nécessaire de l'enseignement.

Le professeur a une connaissance approfondie et élargie de sa ou de ses disciplines et une maîtrise des questions inscrites aux programmes. Il connaît les composantes du socle commun de connaissances et de compétences, les repères annuels de sa mise en œuvre, ses paliers et ses modalités d'évaluation. Il aide les élèves à acquérir les compétences exigées en veillant à la cohérence de son projet avec celui que portent les autres enseignements.

Il possède aussi une solide culture générale qui lui permet de contribuer à la construction d'une culture commune des élèves.... »¹

Le Professeur des Écoles doit connaître : « *les concepts et notions, les démarches et les méthodes dans chacun des champs disciplinaires enseignés à l'école primaire.* », être capable : « *d'organiser les divers enseignements en les articulant entre eux dans le cadre de la polyvalence ; de profiter de la polyvalence pour construire les apprentissages fondamentaux ; d'insérer dans les apprentissages les exercices spécifiques et systématiques pour développer les automatismes (lecture, écriture, calcul, grammaire, orthographe, éducation physique, etc.).* »². La maîtrise disciplinaire du

¹ Bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010 – Encart – Formation des enseignants

² Idem

professeur le conduit à : « *une attitude de rigueur scientifique ; à participer à la construction d'une culture commune des élèves.* »

On voit bien la richesse des compétences à développer dans chacune des nombreuses disciplines à enseigner à l'école primaire. L'arrivée d'enseignants avec des Masters disciplinaires questionne la place des contenus spécifiques dans les pratiques enseignantes.

L'intérêt que je porte à ces questions n'est pas le fruit du hasard mais procède d'une évolution personnelle qui s'articule autour de ma vie professionnelle. C'est dans le cadre de mes fonctions au sein de l'Éducation Nationale que se sont posées pour moi les interrogations de nature épistémologiques en relation avec les savoirs à enseigner. Elles occupent plus ou moins de manière récurrente mes réflexions depuis le début de ma carrière.

Enseignante dans les classes primaires pendant une vingtaine d'années, j'ai entamé une sérieuse réflexion sur ces questions et principalement sur celles de l'enseignement du français au Cycle des apprentissages fondamentaux. C'est d'ailleurs de la problématique de la place des œuvres littéraires dans l'apprentissage de la lecture que traitait mon mémoire pour le Certificat d'Aptitude à la Fonction d'Instituteur Professeur des Écoles Maître Formateur (CAFIPEMF).

Devenue Conseillère pédagogique, c'est sur un poste en Éducation Physique et Sportive que je remplis mes fonctions depuis onze ans. Je me suis très vite interrogée sur la place des pratiques sportives de références pour me permettre de comprendre ce que devait être « enseigner l'EPS à l'école primaire ».

Lors de mon inscription en Master 2, c'est tout naturellement vers l'apprentissage des élèves que j'ai orienté mes recherches pour essayer de mieux envisager la place des œuvres chorégraphiques dans les processus d'apprentissage de la danse. Les enseignantes chez qui je suis allée pratiquer mon expérimentation, avouaient, les unes comme les autres, une non-maîtrise de l'enseignement de la danse. Comment pouvaient-elles alors s'engager dans des cycles d'enseignement ? Ma fonction de conseillère pédagogique m'a conduit à observer en classe différentes situations, à échanger avec des Professeurs des Écoles de tous âges sur leurs pratiques et leurs embarras. J'ai croisé inévitablement et plus largement la question de l'ordre du « comment enseigner ? »

Les observations au cours de mon professorat, les visites ou les discussions avec les enseignants en ma qualité de formatrice ou de chercheuse m'ont orientée vers l'objet de cette thèse, à savoir : **« Dans quelle mesure les Professeurs des Écoles peuvent-ils enseigner une discipline sans la maîtriser ? »**

Le choix d'analyser l'enseignement de la danse pour cette étude est issu de ce cheminement professionnel renforcé par le début de mon parcours universitaire. Par bien des aspects, il est aussi un travail collectif de réflexion d'abord avec mes collègues, puis avec tous les chercheurs qui m'ont permis par leurs écrits d'étayer ma réflexion. Les champs de l'enseignement et de la recherche ne sont en rien disjoints et m'invitent à employer maintenant le « nous » en hommage à toutes ces personnes sans qui cette recherche n'aurait pu avoir lieu. Le travail d'analyse que nous avons entrepris vise donc à répondre dans un premier temps à la question : « **Dans quelle mesure les Professeurs des Écoles peuvent-ils enseigner la danse à l'école primaire ?** »

Enquêter sur l'enseignement de la danse à l'école primaire nécessite un cadre théorique multi-référencé. Les apports de la psychologie ergonomique nous ont engagés à regarder l'enseignement comme un métier et l'activité enseignante, comme le travail de l'enseignant. LEPLAT (1997) et CLOT (2006) nous permettent de le voir comme une *activité dirigée vers le sujet, l'objet et les autres*. Les apports de l'analyse de pratique (VERMERSCH, 2006) nous ont permis d'inscrire l'enseignement de la danse dans une combinaison de ressources déterminantes de cet enseignement. C'est alors l'articulation de deux logiques qui organise notre recherche : la logique du sujet, qui agit dans un contexte en lien avec ses représentations, combinée avec la logique de la relation entre les concepts de mise en œuvre et les intentions de l'acteur. Les apports de la psycho-sociologie nous éclairent encore sur le rôle des représentations sociales qui « *en tant que systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales* » (JODELET, 1989, p. 36). Les quatre composantes des représentations vérifiées par ABRIC (1994) : « *représentation de soi, de la tâche, des autres et du contexte* » (p.30) ont organisé nos lectures afin de mieux saisir les enjeux de notre étude.

L'identité des Professeurs des Écoles est multidimensionnelle tant cette catégorie sociale est composée d'individus ayant des insertions sociales multiples. Les modes d'adaptation s'organisent au gré de la culture des individus (LAHIRE, 2004 ; DUBAR, 2000 ; MOSCOVICI, 1989) avec le souci de préserver l'appartenance au groupe professionnel. Les représentations professionnelles s'ancrent alors dans une mémoire collective construite par l'histoire (PEYRONNIE, 1998), l'évolution de la formation (CHARLES & CLEMENT, 1997), la position de polyvalence (PRAIZAT & RETORNAZ, 2002) et l'évolution des pratiques et des prescriptions.

Afin de mieux comprendre l'activité « danse » inscrite dans les programmes de l'école primaire au sein de la discipline « Éducation Physique et Sportive », nous avons dû parcourir la littérature et les instructions officielles sur le sujet. Une revue de littérature nous a permis dans un premier temps, de

confirmer la méconnaissance de la danse par les Professeurs des Écoles, l'injonction de plus en plus présente pour son enseignement et l'existence indéniable de projets pour son apprentissage dans les programmations d'enseignement. Dans un second temps, c'est la définition elle-même de l'activité qu'il nous fallait saisir. Nous nous sommes alors tournés vers des spécialistes anthropologues (GRAU & WIERRE-GORE), danseurs (IZRINE, KURATH) et didacticiens (BAFFALIO-DELACROIX & ORSSAUD-FLAMAND, CADOPI & BONNERY, COLTICE, DELGA & al, PEREZ & THOMAS) pour n'en citer que quelques-uns. Ces parcours de lectures ont affiné nos connaissances sur la danse et son enseignement et ont renforcé le choix de l'analyse d'une discipline complexe, riche et en pleine expansion, positionnée sur un double plan : *corps en mouvement dans un contexte donné* et inscrite, au sein de l'Éducation Nationale, aux confins de l'Éducation Physique (FARGIER, 1997) et de l'Éducation Artistique (ARDOUIN, 1997 ; KERLAN, 2004). Le cadre théorique ainsi constitué, c'est l'hypothèse de l'influence de la socialisation primaire sur les pratiques enseignantes que nous voulions éclaircir.

Notre méthode d'investigation s'est arrêtée sur l'articulation entre deux enquêtes, l'une quantitative et l'autre plus qualitative. En effet, pour confirmer et affiner les données théoriques, nous avons fait le choix d'un questionnaire adressé aux Professeurs des Écoles de l'Académie de Caen. Ce sont les caractéristiques identitaires, les activités sportives, artistiques, culturelles des Professeurs des Ecoles et de leur famille et les pratiques enseignantes des enquêtés qui nous préoccupaient. En analysant les réponses aux questions, à l'aide d'analyses statistiques (tris à plat et tri croisés) et des outils de l'Analyse Statistique Implicative (ASI) (GRAS & KUNTZ, 2007), nous pensions découvrir des implications des pratiques culturelles sur les pratiques enseignantes. Les résultats de cette enquête se concrétisent par l'élaboration d'un cadre de ressources déterminantes de l'enseignement de la danse.

Pour contribuer à une meilleure connaissance de l'activité enseignante et de l'enseignement de la danse lui-même, nous sommes allés observer trois enseignantes qui, dans l'exercice de leur fonction, avaient choisi l'enseignement de la danse dans leur programmation annuelle en EPS. L'activité professionnelle ne saurait se réduire au seul espace de la classe et c'est le travail de planification, de gestion de classe et d'évaluation de chaque séance qui nous a intéressées. Les représentations sociales « *circulent dans les discours, sont portées par les mots, véhiculées par les messages et images médiatiques, cristallisées dans les conduites et les agencements matériels spatiaux* » (JODELET, 1989, p.32). Nous avons voulu considérer les enseignants dans les trois états de leur langage : écrit, oral et corporel. D'un point de vue du langage écrit, ce sont les traces écrites pour la préparation de la classe qui ont fait l'objet de notre attention. Le langage oral est sollicité

avant et après chaque séance et fait l'objet d'une analyse avec les outils de *l'activité dirigée*, et le discours pendant la classe est prélevé pour être observé, cette fois, à l'aide des quatre gestes professionnels définis par BUCHETON (2009) : *l'atmosphère, le pilotage, le tissage et l'étayage*. Le langage corporel, lui, fait l'objet d'une observation simple et ancrée sur les fondamentaux de la danse. C'est alors la mise en relation de l'acte pédagogique de chaque enseignante avec son propre cadre de ressources déterminantes de l'enseignement de la danse qui va nous amener à comprendre les mesures nécessaires à l'enseignement mais aussi nous interroger sur la place et le rôle de la formation chez ces enseignantes aux socialisations contrastées.

Le travail présenté ici s'inscrit dans un processus de recherche qui nous a permis, par la production d'un système dynamique entre le cadre de ressources déterminantes de la discipline à enseigner et l'acte pédagogique produit par le Professeur des Écoles, de montrer des incidences de la socialisation culturelle primaire sur l'enseignement d'une discipline non maîtrisée. Au terme de notre cheminement, nous cherchons à montrer que toute formation d'enseignant doit prendre en considération l'hétérogénéité culturelle des formés et intégrer la différenciation dans sa démarche d'accompagnement à l'évolution professionnelle.

1^{ère} partie : Contexte, cadre théorique et problématique

Si on prend comme période de référence celle qui démarre à la promulgation de la loi d'orientation de 1989 à nos jours, force est de constater que le champ des savoirs à enseigner à l'école primaire ne cesse d'évoluer et de s'accroître. Ce sont donc des nouveautés auxquelles sont confrontés les Professeurs des Ecoles qui doivent sans cesse s'adapter. Leur polyvalence leur demande d'aborder avec leurs élèves des disciplines multiples et variées allant des enseignements fondamentaux, Français et Mathématiques, à l'Éducation Physique et Sportive en passant par les Arts visuels, la Musique et les langues vivantes. Il faut aussi ajouter à ceux-là les enseignements transversaux comme les TUIC (Technologies Usuelles de l'Information et de la Communication), l'Histoire des Arts ou l'Éducation à la sécurité. Ces nouveaux savoirs inscrits dans les programmes de l'école primaire incitent les maîtres à établir des connexions avec les disciplines déjà enseignées.

Quand les Professeurs des Écoles étaient recrutés au niveau Licence, leur formation initiale en IUFM³ concernait, pour des volumes différents, toutes les disciplines à enseigner. A l'heure actuelle, le diplôme de référence pour se présenter au concours de recrutement de Professeurs des Écoles est le Master quelle que soit la discipline concernée. La place accordée à la formation professionnelle est restreinte et on peut alors se demander si les futurs enseignants auront la possibilité de se former aux contenus, à l'apprentissage, à la didactique, aux outils et stratégies rattachés aux disciplines qui leur sont confiées. Cette mutation de la formation initiale des enseignants, et des Professeurs des Écoles en particulier, nous amène à nous poser la question de la faisabilité de l'enseignement de toutes les disciplines à l'école primaire.

Les enseignants sont des professionnels de l'enseignement, ils doivent disposer de compétences pédagogiques et didactiques pour initier des savoirs disciplinaires. Le professeur est appelé à gérer simultanément au sein de la classe l'apprentissage, les contenus et les stratégies contextualisées et la maîtrise du domaine concerné et de ses outils. Les Professeurs des Écoles maîtrisent-ils tous ces paramètres pour chaque discipline enseignée ? Quelle place occupe cette méconnaissance dans l'orientation des pratiques ? Comment se différencient les démarches et les pratiques d'enseignement ? Par quel champ de détermination ces pratiques sont-elles orientées ?

Puisque BLIN (1997) montre que « *les contextes de changement apparaissent particulièrement pertinents pour observer les activités professionnelles soumises à de nouvelles régulations* » (p. 25), et comme l'école primaire nous semble un lieu d'enseignement très touché par les diverses évolutions de la formation des maîtres depuis de nombreuses années, nous proposons d'étudier l'activité des Professeurs des Écoles dans leur particularité de polyvalence.

³ Institut Universitaire de Formation des Maîtres

Les Professeurs des Écoles enseignent effectivement autant les Mathématiques que le Français, les Arts visuels que l'Éducation Physique et Sportive et ces disciplines elles-mêmes abordent des activités distinctes. Ainsi, par exemple, en cours de Français, on étudie la langue et on enseigne le théâtre, la grammaire, le vocabulaire... de même en cours d'Éducation Physique et Sportive, les activités peuvent être sportives ou artistiques. Les Professeurs des Écoles doivent se montrer à la hauteur des attendus ministériels dans les uns ou les autres des domaines. Pour ce qui concerne l'Éducation artistique et culturelle, une circulaire précise d'ailleurs que « *la qualité du parcours d'éducation artistique et culturel de l'élève dépend de la formation professionnelle des enseignants...* » et que « *cette compétence est à acquérir dans le cadre de la formation initiale à un degré suffisant de maîtrise et à consolider tout au long de la carrière.* »⁴

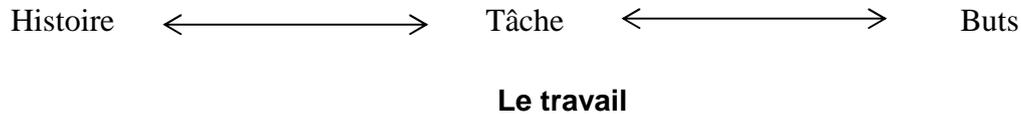
Les disciplines artistiques nous paraissent peu évoquées dans la formation initiale des jeunes enseignants et ce constat nous engage à faire le point sur le caractère original et sur les conditions déterminantes à la réalisation de projet d'enseignement artistique. En effet, cet ensemble de disciplines concerne six grands domaines allant des arts de l'espace, du langage, du quotidien, du son, du spectacle vivant aux arts visuels.

Dans les arts du spectacle vivant et aux confins de l'Éducation Artistique et de l'Éducation Physique se trouve la danse qui, à elle seule, met en action à la fois le corps et l'imaginaire. Nous pensons détenir là une discipline suffisamment complexe pour nous permettre une étude approfondie de la mise en œuvre de son enseignement auprès des jeunes élèves de l'école primaire. : **Dans quelle mesure les Professeurs des Écoles peuvent-ils enseigner la danse à l'école primaire ?** Pourquoi certains choisissent-ils de le faire ? Pourquoi s'engagent-ils dans un enseignement qui n'est pas prioritaire dans les directions notoires ? Quelles raisons évoquent-ils ? Comment gèrent-ils ce choix vis-à-vis des élèves, de leurs collègues, de l'institution ? Quelles questions restent en suspens ? Quels problèmes émergent ?

De plus, quand le 28 mars 2010, le ministère de l'Éducation Nationale et celui de la culture ont signé la charte nationale de l'école du spectateur dont le préambule débute par « *le travail de sensibilisation à l'Art et à la Culture constitue désormais une dimension reconnue nécessaire et incontournable de la formation des jeunes dans le cadre scolaire, de l'école primaire au lycée* », nous nous interrogeons sur les rapports entretenus par les Professeurs des Écoles avec la danse, discipline artistique et culturelle, et ses œuvres de référence, qu'ils doivent explorer dans le cadre de l'EPS et de l'Histoire des arts.

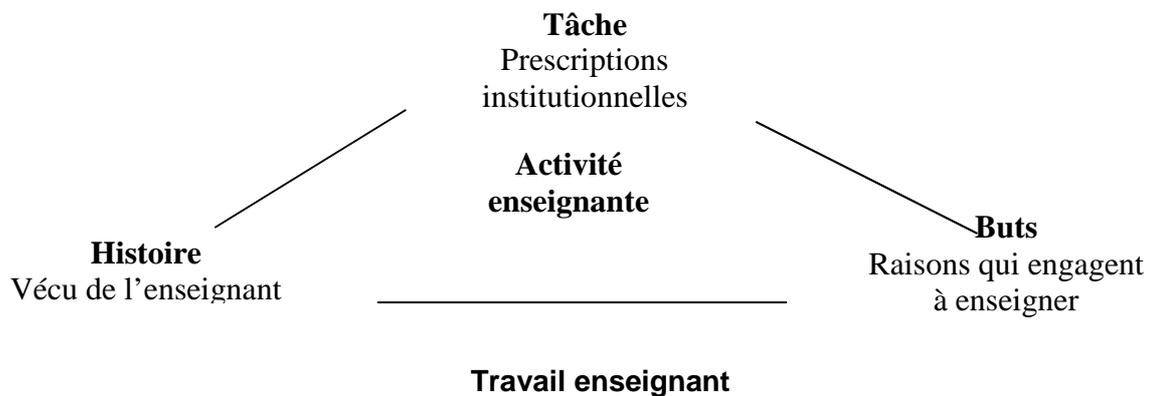
⁴ Circulaire n°2013-073 du 3 mai 2013

Chercher à comprendre comment les enseignants s’y prennent pour enseigner, c’est enquêter sur leur travail. Pour mieux pénétrer le travail des enseignants, il est alors nécessaire de le définir et d’en distinguer les différents pôles. LEPLAT (1997) présente le travail comme une activité aux dimensions subjectives.



Il remarque que l’agent « *ne peut être conçu comme un simple système d’exécution de la tâche prescrite. Cette tâche s’inscrit pour lui dans son histoire. Il ne fait pas que réaliser la tâche prescrite, mais il vise aussi, par cette réalisation, des buts personnels.* » (p. 28) La tâche du travailleur s’inscrit entre son histoire et les buts qu’il se fixe.

C’est le travail de l’enseignant que nous cherchons à éclairer ici. Ce travail est défini par des textes ministériels qui le régissent et en prescrivent les différentes tâches. Nous ne pouvons considérer ce travail comme une simple exécution des préconisations institutionnelles mais inscrire l’activité des enseignants dans leur histoire individuelle et dans la réalisation de leurs buts personnels.



Le travail de l’enseignant présente une activité de l’interaction humaine qui s’adresse à autrui. Ce type d’activité requiert un double registre de compétences : « *d’une part des compétences sur l’objet de services* » ici les contenus d’enseignement, « *d’autre part, des compétences communicationnelles et relationnelles qui consistent à obtenir et garder la confiance d’autrui* » (PIOT, 2009), auxquelles nous ajouterions un registre de compétences plus pédagogiques et didactiques pour savoir et pouvoir proposer des situations d’apprentissage, c’est-à-dire, mettre les élèves en activité.

Chapitre 1 : Vers l'enseignement de la danse à l'école primaire

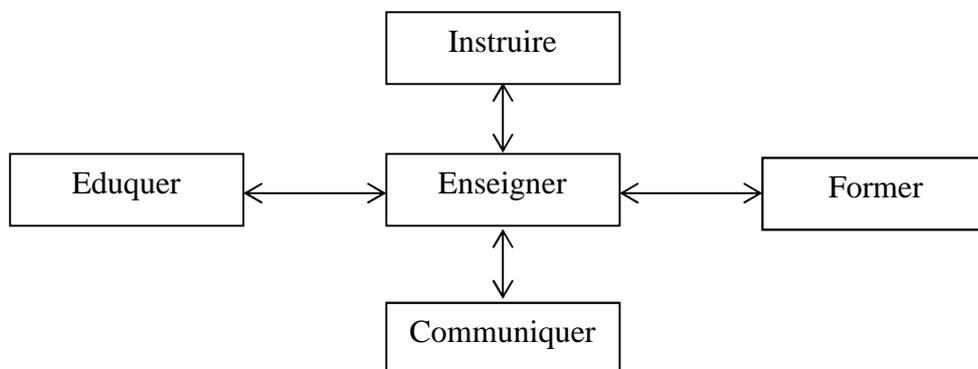
Comme l'explique CORNU (2000) dans *Le nouveau métier d'enseignant* :

« Enseigner c'est un métier. Ce n'est pas seulement un art, il ne suffit pas d'en avoir le don ou la vocation. C'est un métier qui requiert des compétences nombreuses, complexes, c'est un métier auquel il faut se former, avant de l'exercer, mais aussi tout au long de sa carrière. » (p. 6)

Vue comme un métier à part entière, l'activité enseignante peut alors être considérée comme le travail de l'enseignant. La psychologie ergonomique et les outils de l'analyse de pratique affineront notre regard pour construire le cadre de notre recherche.

A. Enseigner : un travail multi prescrit

La circulaire du 23 mai 1997 sur la mission du professeur donne les cadres de ce métier aux multiples prescriptions. Celui-ci a la mission d'instruire les jeunes qui lui sont confiés, de contribuer à leur éducation et de les former en vue de leur insertion sociale et professionnelle. Pour ce faire, il doit savoir établir une communication avec les élèves, les collègues, les parents d'élèves et les partenaires de l'école.



Un travail multi prescrit

Dans la limite des instructions et des programmes définis par le ministère de l'Education Nationale, des orientations académiques et des objectifs du projet d'école, le professeur dispose d'une autonomie dans ses choix pédagogiques.

1. Enseigner c'est instruire

Enseigner, c'est transmettre des connaissances et des méthodes, c'est partager des savoirs acquis dans son parcours scolaire et universitaire, c'est utiliser des connaissances et des compétences

acquises au cours de sa propre scolarité, de sa formation initiale et continue, de sa vie personnelle et culturelle. LAHIRE (2004) constate que pour participer régulièrement à la vie culturelle, il suppose de cumuler un maximum d'avantages sociaux. Ces atouts se qualifient par le niveau de diplôme et de revenus, la proximité à l'offre culturelle, la familiarité précoce à l'égard du monde de l'art, le mode de loisirs tourné vers l'extérieur du domicile et la socialisation amicale. Ces différents privilèges favorisent toujours l'accès à la culture. LAHIRE distingue encore trois types de rapport à la culture suivant le milieu d'origine : « *un rapport aisé et détendu* » du côté de ceux qui ont bénéficié d'une socialisation précoce et qu'il nomme les *dominants* ; « *une bonne volonté culturelle et une tension hyper corrective* » pour ceux qui croient en la légitimité culturelle mais qui n'ont pas bénéficié des mêmes conditions d'accès précoce à cette culture, les *petits-bourgeois*. Enfin, « *une honte ou une indignité culturelle permanente* » (p. 66) chez les *dominés* qui reconnaissent la pertinence de cette culture mais ont des pratiques et des goûts totalement contradictoires. LAHIRE démontre aussi la théorie d'une culture tellement personnalisée, au gré des *consonances* et des *dissonances*, qu'elle devient une « *Culture des individus* ».

| | Les dominants | Les petits bourgeois | Les dominés |
|--|-------------------------|--|------------------------------------|
| Socialisation culturelle | Précoce | Tardive | Pratiques et goûts contradictoires |
| Identification culturelle | Inscription | Légitimité culturelle | Pertinence de la culture |
| Position par rapport à la culture | Rapport aisé et détendu | Bonne volonté culturelle Tension hyper corrective | Honte ou indignité culturelle |

3 types de rapports à la culture (LAHIRE)

Bon nombre de Professeurs des Écoles, et cette situation se renforcera sans doute dans l'avenir, ont bénéficié d'une formation universitaire dans une discipline spécifique. Le diplôme de Licence (jusqu'en 2010) ou de Master (depuis 2011) leur confère une forte légitimité dans un domaine culturel déterminé. Les enseignants ont des pratiques qui leurs sont propres et les différencient de façon évidente des autres professions, mais également de leurs pairs. Nous verrons que les Professeurs des Écoles peuvent se situer indifféremment dans l'un des trois types de rapports à la culture et donc avoir des vécus culturels très diversifiés et certains d'entre eux présenteront sans doute des profils dissonants. Chacun d'entre eux est un individu ordinaire avec ses singularités individuelles. Les Professeurs des Écoles peuvent au cours du temps, par leur parcours scolaire, universitaire et familial, avoir vécu des expériences successives les rapprochant plus ou moins de l'une des typologies définies plus haut. LAHIRE affirme en effet que « *le nombre de ceux [des individus] qui cumulent des pratiques et des goûts peu légitimes et des pratiques ou des goûts très légitimes n'est pas négligeable.* » (p. 144) Sachant que « *chaque individu est indissociablement le*

produit d'une multitude d'expériences socialisatrices et un être relativement singulier en tant que mélanges des styles » (p. 194), chacun intègre les différents éléments appartenant aux divers univers rencontrés et réalise un agencement qui lui est propre en en conservant la marque. Quel que soit le niveau universitaire atteint, il est fort probable d'obtenir un horizon culturel « *dissonant* » dont on se saurait déterminer la richesse. Il nous semble que les enseignants, de par leur parcours, sont souvent concernés par ce cheminement irrégulier.

Nous serons amenés à identifier, chez les Professeurs des Écoles, la multiplicité des influences qui ont contribué à l'élaboration de leur positionnement culturel. Du milieu familial, en passant par les apports scolaires plus ou moins riches aux rencontres personnelles, nous identifierons les hasards qui ont contribué à la construction d'un univers culturel original. Nous essaierons de saisir si la formation initiale et continue permet un partage du patrimoine culturel, tend vers une culture commune et permet une richesse culturelle originale et complexe. Comment les Professeurs des Écoles adaptent-ils leurs comportements culturels aux situations d'enseignement ? Comment assimilent-ils leurs différentes expériences dans leur pratique quotidienne ? Comment intègrent-ils les éléments appartenant aux divers univers auxquels ils ont été confrontés ? Comment agencent-ils les attentes inhérentes à leur profession en conservant la marque des univers antérieurs ? Il se peut que certaines disciplines soient plus ou moins bien maîtrisées, voire inconnues des enseignants qui en sont chargés. Comment règlent-ils l'obstacle entre le prescrit et la réalité de leurs connaissances ? Quels ajustements sont encore nécessaires ?

2. Enseigner c'est éduquer

Le verbe français « enseigner » oriente la réflexion vers l'action de celui qui enseigne, pourtant si, comme le propose PARADIS (1993), la fonction d'enseigner peut désigner « *faire apprendre* » (p.179), il y a toujours un autre acteur qui est celui qui apprend. « *Enseigner, c'est participer à la naissance d'un savoir, d'un faire, d'un agir, c'est participer à l'acquisition, chez celui qui apprend, d'habitudes de savoir, d'habitudes de faire, d'habitudes d'agir* » (p 174). Enseigner, c'est donc concourir au développement des aptitudes et des capacités des élèves, développer leur esprit critique, construire leur autonomie et leur permettre d'élaborer un projet personnel. Enseigner, c'est prendre en compte les facteurs extérieurs à la vie de la classe pour s'adapter aux besoins de chacun, pour permettre la réussite du plus grand nombre. La loi pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 fixe des objectifs de réussite scolaire de tous les élèves, de garantie de l'égalité des chances et de favorisation de l'insertion professionnelle. Apparaissent très distinctement les notions de socle commun et de patrimoine culturel qui définissent formellement le rôle des enseignants comme des agents transmetteurs d'un capital : « *Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme*

mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Dans l'exercice de leurs fonctions, les personnels mettent en œuvre ces valeurs. » L'école du XXI^{ème} siècle veut relever le défi de la qualité et de la justice en tenant compte de l'environnement économique et social. Enseigner, c'est accompagner les élèves dans la construction de leur devenir citoyen, leur permettre de comprendre ce que l'on attend d'eux et donc établir des règles claires et précises. L'enseignant est un adulte qui doit donner confiance, qui conduit, qui transmet un savoir. L'attitude, le comportement de l'enseignant constituent un exemple, une source d'identification et une référence pour l'élève. Il se doit d'installer dans la classe une ambiance propice aux apprentissages dans le respect de chacun.

La situation de polyvalence du Professeur des Écoles réclame des savoirs spécifiques pour chacune des disciplines à enseigner et des compétences pédagogiques et didactiques pour chacune d'entre elles. Il suppose alors de planifier son enseignement et d'établir des liens entre les disciplines pour permettre aux apprenants de donner du sens à leurs apprentissages. Comment les Professeurs des Ecoles envisagent-ils leur rôle ? Comment réduire l'intervalle entre les attendus manifestes et les possibilités individuelles ? Sur quelles références s'appuient - ils pour agir ? Quels savoirs cherchent-ils à transmettre ? Quelles capacités permettent-ils aux élèves de développer ? Quels projets aimeraient-ils voir émerger dans leur classe ?

3. Enseigner c'est former

Enseigner, c'est accompagner l'élève dans son processus d'apprentissage. Le rôle des enseignants reste bien de former les générations de demain qui devront elles-mêmes s'adapter au monde. Ce monde toujours en recherche d'un nouveau souffle bouleverse les perspectives et les ambitions de l'école. L'enseignant devient alors celui qui assiste, qui aide ou guide l'apprentissage. Pour ce faire, il a des responsabilités à tenir et un rôle à jouer. Comme nous l'avons vu plus haut dans la circulaire du 23 mai 1997, l'enseignant doit assurer la formation des élèves en vue de leur insertion dans la vie sociale et professionnelle. Les enseignants voient leurs responsabilités évoluer d'un rôle de passeur de savoirs pour une insertion professionnelle à une implication dans la formation à la vie personnelle, professionnelle des générations futures. Une responsabilité qui s'accroît de jours en jours. En se reconnectant avec la définition de PARADIS (1993), « *faire apprendre, c'est permettre à celui qui apprend de retrouver dans les singuliers matériels ce qu'ils ont en commun, ce qu'ils ont de général, d'universel.* » (p. 178) L'enseignant donne des repères, des codes de travail et produit des situations particulières adaptées aux exigences pédagogiques où l'élève peut voir les méthodes fondamentales pour pouvoir évoluer et réussir dans son apprentissage. Le professeur permet à l'élève de réactiver, de réinvestir des références linguistiques, méthodologiques ou culturelles pour

s'approprier des méthodes de travail. Enseigner, c'est toujours combler le hiatus entre les propositions officielles et la réalité du quotidien de la classe. C'est inventer des solutions pour faire face aux imprévus. Les enseignants sont en perpétuel réajustement pour faire face aux situations fortuites. De l'intention de l'enseignant à l'évaluation des compétences des élèves, un nombre important de paramètres sont à considérer. En appui sur le *Socle Commun de connaissances et de compétences*, les enseignants sont amenés à dissocier les évaluations en termes de connaissances, capacités et d'attitudes qui forment une compétence.

Comme nous l'avons vu, le système éducatif remplit à la fois une fonction de formation de l'individu et une fonction de partage de connaissances. Cette double mission crée des tensions de pertinence et de recevabilité. Les enseignants doivent justifier de leurs actions devant les élèves, les parents et devant leur hiérarchie. Comment les Professeurs des Écoles gèrent-ils ces pressions ? Peuvent-ils vraiment s'investir dans la recherche de connaissances et de compétences pour chaque discipline ? Comment évaluent-ils les compétences de chaque élève afin de l'amener au maximum de ses possibilités ? Comment construisent-ils les connaissances spécifiques à une discipline en prenant en compte les diverses aptitudes et l'acceptation des différences de leurs élèves ?

4. Enseigner c'est communiquer

Enseigner, c'est interagir avec des individus dans un environnement en pleine évolution. C'est comprendre ce qui se passe dans la classe avec des élèves qui ne partagent pas la même culture et essayer d'envoyer des messages qui soient compris du plus grand nombre.

a) Une communication par les mots

Dans l'histoire de l'instruction, l'enseignement était basé sur les textes sacrés et l'observation des grands maîtres. Les textes ont disparu mais les maîtres sont restés comme dépositaires des connaissances qu'ils auraient eux-mêmes acquises. PARADIS (1993) nous rappelle que les mots utilisés par les maîtres nous donnent alors l'angle de leur regard, le point de départ de leur démarche même s'il s'agit de choisir ses mots en fonction de ses auditeurs. Mais alors si le maître ne connaît pas ce qu'il veut enseigner, pourra-t-il le faire apprendre ? Enseigner, c'est parler en fonction de ses élèves, c'est mettre en mots et utiliser un instrument de référence commun. L'enseignant serait alors celui qui a la capacité de référer ses élèves à des connus pour leur permettre de construire eux-mêmes leurs concepts.

Les Professeurs des Écoles confrontés à l'enseignement de toutes les disciplines ne peuvent les connaître toutes. Comment construisent-ils le socle commun de référence qui permettra de se

comprendre ? A partir de quel angle de vue établissent-ils leur démarche d'enseignement ? Comment permettent-ils à leurs élèves de se référer à ce qu'ils savent déjà ?

b) Des messages non verbaux

Si l'enseignement est une communication ayant pour but de transmettre et faire découvrir des connaissances, de faire réfléchir, de faire acquérir des compétences, le discours de l'enseignant transmet une expérience relatée, transposée, voire transformée et l'observation présente un témoignage. Il s'agit alors de saisir ce qui articule un rapport au savoir, ce qui détermine le mode de relation particulier de l'enseignant à l'élève. Comme le dit OLLIVIER (1992) : « *On [l'enseignant] est vu avant d'être entendu avant d'être compris. De tous les moyens de communication dont dispose l'homme, donc l'enseignant, le corps est le premier perçu. Puis vient la voix, et enfin la langue que l'on utilise.* » (p.153). Enseigner, c'est dispenser une culture nouvelle pour la partager, c'est échanger avec tout son être, c'est voir et être vu, c'est parler et être compris. Quels rapports les enseignants entretiennent-ils avec leur corps ? Où se trouve le corps, est-il intrus, intégré, absent ? Quelle est la place de l'expressivité de l'enseignant dans la relation à l'élève ? Quelle implication personnelle est mise en corps par l'enseignant ? Quel rapport entretient-il avec sa propre histoire et l'estime de soi ?

Enseigner, c'est s'intégrer à une équipe et à la politique de l'établissement. C'est enfin, intégrer les faits historiques de la mutation de la discipline concernée et de l'enseignement.

Enseigner est donc un métier, un métier qui évolue et qui s'apprend. L'analyse que nous menons ici souhaite mieux comprendre le travail enseignant et nous demande de se mesurer à un double problème, une approche des concepts de la psychologie ergonomique et la transformation du travail enseignant dans la société. Nous choisissons de regarder la normalité des situations enseignantes comme une énigme à résoudre. Les enseignants que nous interrogeons et observons ne sont pas spécialisés et leurs élèves non triés pour le besoin de la recherche. Les situations analysées n'ont pas fait l'objet d'une préparation particulière.

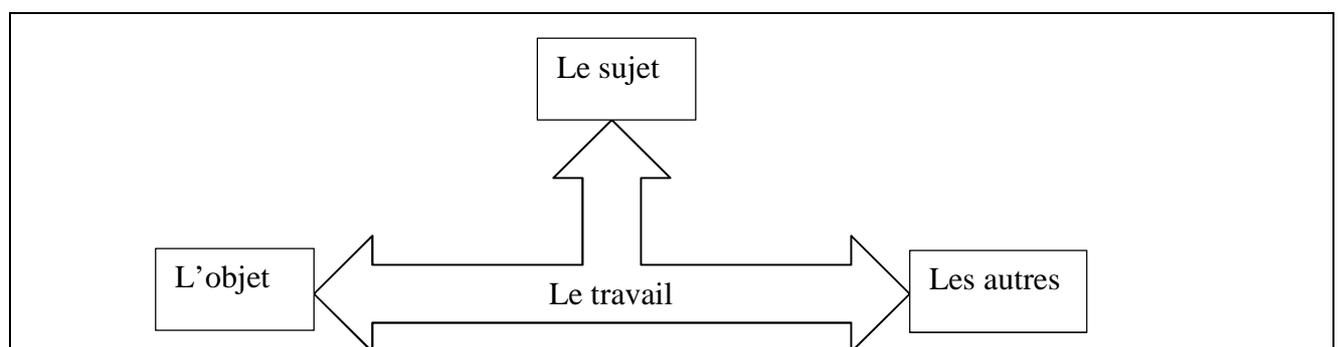
B. Apports de la psychologie ergonomique

Dans son ouvrage « *La fonction psychologique au travail* », CLOT (2006) définit le travail comme une activité singulière qui demande à l'individu de s'inscrire en même temps dans une tâche prescrite par des concepteurs et des obligations créées par ceux et celles qui exercent la profession. L'absence ou la défaillance de règles d'organisation peut être à l'origine des dérèglements de l'activité individuelle. Ces apports nous permettent de regarder le travail des Professeurs des Écoles

dans leur classe comme une activité orientée et déployée entre les prescriptions et la réalité du quotidien. Ce qui va nous intéresser ici, c'est moins l'activité de l'enseignant comme telle mais le développement de ses activités dans un contexte de classe ordinaire.

1. Activité dirigée

CLOT (2006) propose de faire du concept d'« *activité dirigée* » (p. 98) le concept qui permettrait de désigner une unité d'analyse du travail. CLOT présente l'activité comme triplement dirigée par la conduite du sujet au travers de la tâche à accomplir et vers les autres. C'est-à-dire que le travail participe à trois vies à la fois, celle du sujet (le professionnel), celle de l'objet (tâche à accomplir) et celle des autres (incitation à agir venue des autres).

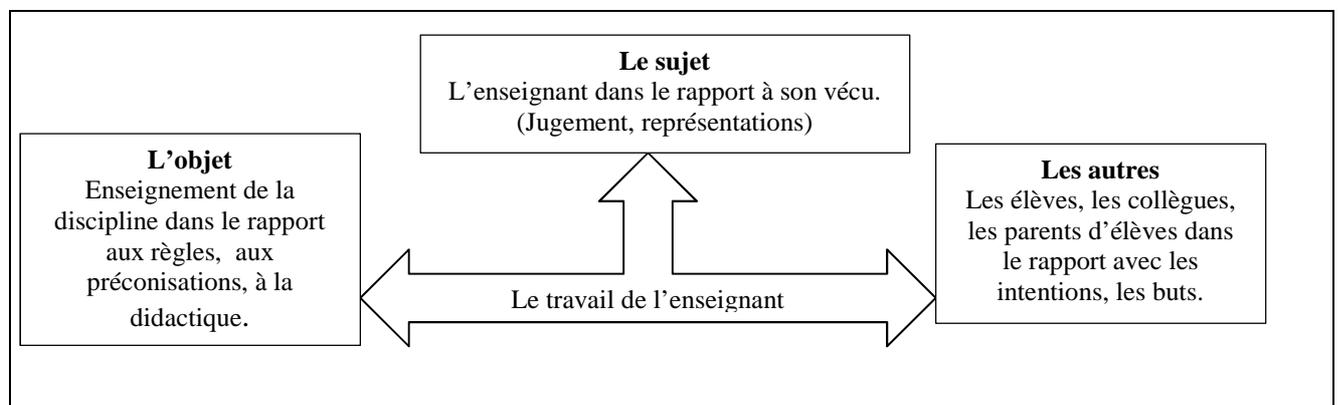


Le travail : activité dirigée

En accord avec CLOT, pour inscrire le travail dans cette triade vivante, nous recherchons à identifier les modes d'implications des différents pôles de ce système en les identifiant dans le cadre d'une activité d'enseignement.

2. Activité enseignante dirigée

Le travail de l'enseignant peut alors être analysé au regard des concepts de la psychologie ergonomique.



L'enseignement : activité enseignante dirigée

L'activité de l'enseignant est dirigée par sa propre conduite dans un contexte singulier et suivant ses propres jugements de son action. Elle est dirigée au travers de l'enseignement régi par des préconisations ministérielles et les savoirs à transmettre en lien avec la discipline donnée. Elle est dirigée vers les autres (élèves, parents d'élèves, collègues) au travers d'intentions, de buts, de finalités.

3. Activité réelle et réel de l'activité

L'activité enseignante est à la fois une activité orientée vers des prescriptions claires et interprétée par les enseignants eux-mêmes suivant leur culture.

a) Une activité forcée

Dans tous les cas, le travail est conçu et dirigé par un encadrement spécifique. Ceux et celles qui le réalisent s'y impliquent et s'imposent des obligations pour l'accomplir convenablement. Comme nous le précisons plus haut, l'activité du sujet comme telle n'a d'intérêt que dans le développement de ses activités. La tâche à réaliser s'inscrit dans l'histoire personnelle de l'individu, celui-ci vise par cette réalisation à atteindre des buts personnels. Le travail s'introduit entre les préoccupations personnelles et les occupations sociales dirigées par l'objet et vers les autres. CLOT (2006) donne aussi la définition de WALLON (1930) pour qui « *le travail est même une activité forcée qui consiste en l'accomplissement de tâches qui ne s'accordent pas nécessairement avec le jeu spontané des fonctions physiques ou mentales.* » (p. 65) Il convient alors, selon LEPLAT & HOC (1997), de distinguer la tâche (ce qui est à faire) de l'activité (ce qui se fait).

Enseigner est bien un travail et non un art, l'orientation de l'action se fait par la prescription. Même si l'enseignant possède une certaine autonomie dans son action, il y a une distinction entre la tâche prescrite et l'activité réelle. Pour LEPLAT, la tâche est toujours repensée, réorganisée transformée en fonction des conditions dans lesquelles se déroulent l'activité et des individus dont les histoires, la formation et l'expérience sont singulières.

b) Une activité possible et impossible

Si l'on veut observer l'activité professionnelle d'un individu, nous sommes amenés à analyser les différentes tâches la composant. C'est encore la citation de NORMAN (1993, fournie par CLOT, 2006) qui nous semble la plus adaptée à nos préoccupations: « *Comment on voit, comment on perçoit, comment on interprète, comment on se souvient, comment on prend les décisions, comment on planifie, comment on résout les problèmes, comment on parle, comment on bouge les membres* » (p. 106). Nous franchissons un pas supplémentaire avec CLOT pour dire qu'il y a vraisemblablement une différence importante entre ce qui se voit de l'activité et ce qu'elle est dans

la réalité du professionnel. Le réel de l'activité, « *c'est aussi ce qui ne se fait pas, ce qu'on ne peut pas faire, ce qu'on cherche à faire ... ce qu'on aurait voulu ou pu faire, ce qu'on pense ou qu'on rêve pouvoir faire ... ce qu'on fait pour ne pas faire ou encore ce qu'on fait sans vouloir le faire* » (p. 119). Finalement le travail réel n'est jamais tout à fait conforme au travail prescrit et c'est cette différence qui nous intéresse.

Nous essaierons de comprendre l'écart entre les prescriptions institutionnelles et la réalisation de l'enseignement dans les classes. Les composantes décrites ci-dessus ne seront pas analysées isolément mais bien dépendantes du contexte et nous examinerons l'activité dans son ensemble. Nous rechercherons les interactions et les communications entre le Professeur des Écoles, la discipline à enseigner et les élèves vers qui est prioritairement dirigée l'activité enseignante.

C. Apports de l'analyse de pratique

L'activité des enseignants est alors regardée comme une activité vécue coordonnée dans une combinaison de ressources organisées autour de deux logiques d'informations enrichissantes.

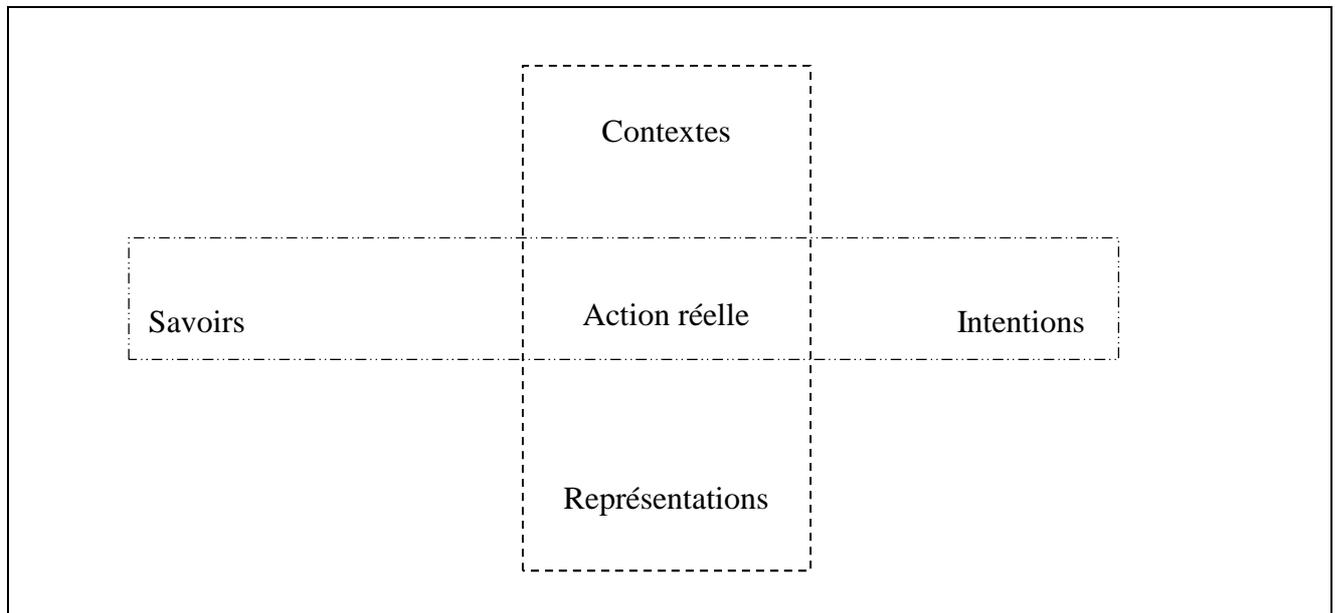
1. L'activité enseignante comme action vécue

Dans le cadre de notre recherche, nous souhaitons étudier l'activité des enseignants dans ce qui se voit et ce qui ne se voit pas pour en décrypter le vécu effectif. Comme nous venons de le comprendre, s'intéresser au concret de l'activité, c'est prendre en considération à la fois l'activité forcée, l'activité dirigée et l'activité possible et impossible. Nous prenons en compte l'activité professionnelle de l'enseignant dans les différents domaines de son expérience. Nous souhaitons l'aborder dans sa dimension descriptive, conceptuelle ou imaginaire. C'est alors sous un angle émotionnel que nous observons l'implication personnelle, d'un point de vue sensoriel que nous dévoilons le rapport au monde, dans les prises de conscience que nous dégagons les modes de pensée et dans la succession des actions mises en œuvre que nous observons le vécu de l'action. En référence à VERMERSCH (2006), c'est ainsi, *l'action vécue* que nous considérons et essayons de saisir.

2. L'action vécue à la lumière de deux logiques

Le travail de l'enseignant s'inscrit dans un ensemble des paramètres qui l'influencent. Nous devons nous décentrer de l'action réelle pour l'inscrire dans un système. Dans le cadre des entretiens d'explicitation, VERMERSCH place l'aspect procédural de l'action vécue dans un « *Système d'informations satellites de l'action vécue* » (p. 44). L'action est alors décrite en référence à ce qui l'entoure, la contient ou la définit que ce soit dans l'espace, le temps ou les institutions et dans le

rapport aux autres participants. La compréhension de l'action tient compte des jugements, des opinions et des commentaires énoncés par l'interviewé et ces éléments informent sur ses représentations et ses croyances.



Combinaison des ressources déterminantes de l'action vécue

La relation entre les trois aspects, environnementaux, procéduraux et subjectifs, est inscrite dans une réalité institutionnelle et idéologique transformée au gré des propres valeurs de l'acteur.

De même, nous proposons d'inscrire l'action réelle du travail enseignant dans une combinaison de ressources qui la déterminent au gré des organisations individuelles et remarquables.

Au centre de ce schéma, nous installons l'action réelle, c'est à dire le « faire » de l'action vécue. Ce qui nous intéresse ici, ce sont les procédures : l'action qui se fait, le déroulement des actions élémentaires, les opérations mentales, matérielles et matérialisées.

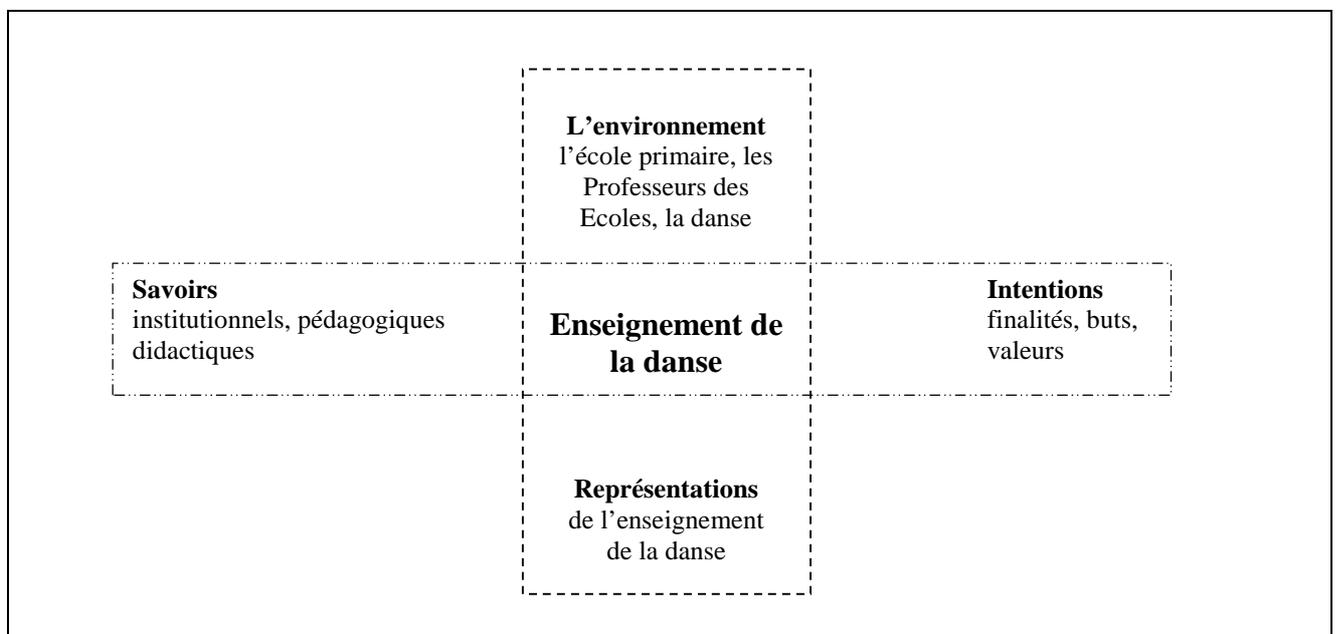
Sur l'axe vertical, nous nous inscrivons dans la logique du sujet qui agit. Du haut vers le bas, nous évoluons dans le rapport du sujet à son vécu, de l'externe (les contextes) vers la métaposition (les représentations). Nous rassemblons ici toutes les informations concernant les circonstances de l'action, l'environnement et les conditions de la situation dans laquelle s'inscrit l'action réalisée. Les représentations permettent une appréciation subjective sur ce qui se fait, comment cela se fait et en quoi est-ce important.

Sur un axe horizontal, nous établissons l'action réelle dans une logique de relation entre les concepts qui soutiennent la mise en œuvre, d'une part, et l'intention de l'acteur, d'autre part, qui ensemble fondent et justifient l'efficacité ou la pertinence des pratiques.

D. Cadrage de la recherche

Nous avons déterminé les contours de l'enseignement en le définissant sous l'angle de l'instruction, de l'éducation, de la formation et de la communication. Avec LEPLAT (1997), nous l'avons positionné comme le travail de l'enseignant et CLOT (2006) nous permet de le regarder dans ses dimensions d'*activité dirigée*, à la fois orientée par des prescriptions et interprétée par les enseignants eux-mêmes. L'analyse de pratique nous engage à observer l'enseignement comme une *action vécue* et à l'inscrire dans une combinaison de ressources déterminantes pour pouvoir en saisir les méandres et mieux comprendre les voies de sa faisabilité.

Notre recherche tente d'éclairer les conditions qui permettent aux Professeurs des Écoles de s'engager dans l'enseignement d'une discipline qu'ils ne maîtrisent pas parfaitement. Comme nous le précisons plus haut, l'investigation proposée ici prend son ancrage dans l'enseignement de la danse à l'école primaire. Il nous semble que cette discipline, plus encore que n'importe quelle autre, concentre le travail dans le secret, partie cachée de la tâche réelle et travail de préparation dans l'ombre, et la mise en visibilité de l'activité dans le cadre de la classe avec les élèves et plus encore dans le cadre de la présentation à un public éventuel, collègues ou familles des élèves. Cette dynamique complexe nous engage dans le respect de la promesse d'équité et de reconnaissance psychoaffective. (DEJOURS, 1995)



Combinaison des ressources déterminantes de l'enseignement de la danse à l'école primaire

C'est donc un ensemble des ressources spécifiques qu'il nous faut convoquer. Les deux logiques évoquées ci-dessus organisent notre recherche qui s'attache au lien entre les savoirs théoriques, procéduraux et réglementaires ; les buts, finalités et intentions du sujet ; l'environnement et les circonstances ; les représentations et les valeurs qui permettront de mieux saisir le déroulement des actions élémentaires, des actions mentales, matérielles et matérialisées de l'enseignement de la danse à l'école primaire.

1. De l'environnement aux représentations

Dans les écoles primaires de France, des générations diverses d'enseignants se côtoient et les jeunes enseignants n'ont pas la même culture que leurs aînés. Selon le dictionnaire des Sciences humaines, la culture peut être définie comme l'« *ensemble des connaissances et des comportements (techniques, économiques, rituels, religieux, sociaux etc.) qui caractérise une société humaine* » (p. 80), la culture renvoie donc au mode de vie et de pensée, à l'ensemble des usages, des habitudes et des conduites qui définissent une société. Elle porte les modèles, les systèmes de valeurs, de représentations et de comportements qui permettent à chaque groupe de s'identifier, de se repérer et de se conduire, d'agir dans l'espace social.

Existe-t-il une culture spécifique aux enseignants ? Existe-t-il une culture spécifique aux Professeurs des Écoles ? Ces derniers amassent-ils des modes de penser et d'agir qui leur permettent le partage du fonds culturel propre à l'ensemble de la société ? Les Professeurs des Écoles présentent-ils un assortiment particulier de préférences culturelles, de compétences, de comportements qui constituent un ensemble de connaissances et de comportements qui les caractérisent suffisamment stablement et avec cohérence pour les distinguer du reste de la société, voire des autres enseignants ?

« *La scolarisation de la culture ne se limite jamais aux savoirs, alors qu'elle passe toujours par des processus de transposition* » (PERRENOUD, 1998, p. 489). Pour construire leur enseignement, les Professeurs des Ecoles devront opérer cette transposition de savoirs savants, savoirs issus des communautés légitimes, savoirs formalisés par des experts et savoirs personnels en savoirs enseignés. La connaissance qu'ils auront de la pratique sociale de référence à laquelle est reliée la discipline de leur enseignement permettrait de dépasser la centration sur les savoirs, tout en l'intégrant et en questionnant la problématique de la référence. (MASCRET, 2009)

Dans la société, la danse est souvent considérée comme un art mineur sinon comme un divertissement et IZRINE (2002) ajoute qu'elle est souvent exclue des questions anthropologiques ou sociétales. La danse paraît pourtant être née avec l'homme et serait le reflet des époques, des civilisations et des modes. En effet, bien avant la photographie ou le cinéma, elle a mis le monde en

images et son histoire nous permet de comprendre les émotions et les sentiments de ceux qui nous ont précédés. A la différence de ces autres arts, elle ne dure que le temps de la performance, elle ne laisse pas ou peu de traces : c'est un art vivant. On assiste néanmoins à la création, au cours du temps, d'un répertoire qui devient objet d'étude, grâce à des travaux européens et américains. Le démarrage d'une nouvelle discipline enseignée à l'école peut alors se réaliser et des questions apparaissent quant aux compétences des professeurs pour cet enseignement.

Il y a de grandes chances pour que le Professeur des Écoles n'ait jamais pratiqué la danse dans sa scolarité car la danse, comme activité scolaire, a peu été enseignée par le passé. De plus, peu d'individus ont eu la possibilité de pratiquer cette activité dans leur vie personnelle. Combien parmi les Professeurs des Écoles ont pu s'initier à la danse dans leur vie personnelle et culturelle ? Combien d'heures ont pu être dispensées en formation initiale des enseignants ? Ont-elles été suffisantes pour construire un fonds de connaissances satisfaisant, élaborer une démarche et permettre l'autonomie de l'enseignant ? Plutôt tournée vers l'enseignement des apprentissages fondamentaux, la formation continue aborde peu ce sujet. Combien de stages ont été proposés aux stagiaires potentiels ? Pendant longtemps, l'intérêt et la valeur artistique de la danse ne se sont justifiés que dans sa relation à d'autres arts comme la musique par exemple. Si, comme le dit ALLAIN (2003), ce qu'un individu a appris dans une discipline spécifique permet l'utilisation dans une discipline nouvelle, quelles activités les Professeurs des Écoles ont-ils pratiquées ou quelles disciplines ont-ils abordées pour opérer ce transfert de compétences distinctives ?

2. Des prescriptions aux intentions

Depuis 1995, la danse est présente dans les *Programmes de l'école primaire* d'abord en lien avec la musique puis comme activité autonome dans les programmes de 2002. Il a fallu attendre le 14 décembre 2000 avec le *Plan pour les Arts et de la Culture à l'école*, pour qu'un texte officiel lui donne un statut de discipline artistique autonome et une place au cœur de l'école. La danse est cette fois considérée comme une des APSA (Activités Physiques, Sportives et Artistiques) faisant partie de la discipline Éducation Physique et Sportive dans les *Programmes d'enseignement de l'école primaire de 2002*.

L'enseignement de la danse demande des compétences très particulières, tant physiques, artistiques que culturelles que nombre de Professeurs des Écoles ne maîtrisent pas. « *Beaucoup de Professeurs des Ecoles n'ont jamais vu de spectacles de danse en direct, les clips télévisés sont leurs seules références. La danse n'est pas une activité culturellement répandue, quel que soit l'âge des personnes.* » (CADOPI, 1998, p. 106) L'auteur parle ici de la danse pratiquée à l'école qui se réfère principalement à la danse contemporaine. Celle-ci se définissant plutôt comme une danse de

création. Les objectifs éducatifs définis par les programmes de l'école primaire intègrent des apprentissages d'ordre moteur, perceptif et sensible. Sans formation pédagogique affirmée, les Professeurs des Écoles sont alors amenés à inventer des pratiques d'enseignement et se trouvent confrontés à la création de démarches pédagogiques.

Est-il envisageable pour les Professeurs des Écoles d'enseigner la danse ? Comment s'y prennent ceux qui s'y engagent ? Quelle place occupe le manque de formation et de connaissance de l'activité dans le choix des démarches et l'organisation des pratiques ? Comment se différencient les démarches et les pratiques d'enseignement ? Par quelles intentions ces pratiques sont-elles orientées ?

Chapitre 2 : Un environnement à se représenter

L'enseignement est une profession qui demande une activité intellectuelle particulière. Il induit une personnalité psychologique assurée et bâtie sur des représentations sociales et professionnelles qui aident l'enseignant à déterminer des avis, des jugements, des postures.

A. Les représentations pour enseigner

Le professionnalisme se définit par l'adhésion au code éthique et à des conduites collectives. LEMOSSE (1989) remarque que l'enseignement répond à un certain nombre de critères qui lui permet d'être considéré comme une profession. Il prétend que le professionnalisme des enseignants implique une activité intellectuelle qui engage sa responsabilité, une activité savante et créative qui implique un bon nombre de techniques qui s'apprennent au cours d'une formation, une activité au service de la collectivité (des enfants et de l'école) et que l'organisation des enseignants en tant que groupe présente une forte cohérence interne. Se dégage alors l'affiliation à une communauté et à son histoire.

Nombre de recherches ont exploré l'impact des représentations de l'enseignant sur son activité. Le modèle du maître (BAILLAUQUES & BREUSE, 2012) qui s'impose comme maître modèle et qui en sa qualité d'objet d'identification stimule ou bloque le développement professionnel montre l'attachement à un idéal érigé en devoir en développant des représentations du bon enseignant. Par ailleurs, BAILLAUQUES & BREUSE montrent encore que la conception de l'enseignant s'élabore à partir des discours sociaux, des prises de positions culturelles, des habitus marqués par l'histoire plus ou moins mystifiée de l'école républicaine. La représentation se constitue alors collectivement ou individuellement à partir de ces éléments pour que chaque individu se construise une image du soi professionnel. Chacun peut alors se présenter en ce qu'il dit, ce qu'il pense ou ce qu'il dit devoir dire ou faire. On peut penser que les enseignants adopteront des postures diverses en rapport avec leur représentation de leur rôle.

De même, les objets culturels se nourrissent des contextes politiques et sociaux, qui leur confèrent le statut de reflet des sociétés et des époques, des civilisations et des modes. Les évolutions au cours du temps construisent également des représentations sociales distinctes.

1. Enseigner des souvenirs percutants

Dans le champ de la psychologie sociale, JODELET (1989) affirme que « *Nous avons toujours besoin de savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure. Il faut bien s'y ajuster, s'y*

conduire, le maîtriser physiquement ou intellectuellement, identifier et résoudre les problèmes qu'il pose.» (p. 31) C'est pour ces raisons que nous fabriquons des représentations. Nous envisageons ici la représentation comme le résultat et le développement d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel et lui attribue une signification spécifique. Nous nous référons d'ailleurs à ABRIC (1989) qui définit la représentation comme « *un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou à une situation.* » (p. 188)

L'enseignant doit en effet développer des avis et des impressions, déterminés par son histoire personnelle, son vécu et par le système social, culturel et idéologique dans lequel il est engagé. Face à cette multitude d'objets, d'événements, d'idées, les enseignants construisent des solutions à l'intérieur même des écoles. En équipe, ils réfléchissent de manière collective et leur univers social est ainsi partagé avec d'autres qui sont des points d'appui parfois dans la convergence mais souvent aussi dans le conflit. Il est clair en effet que : « *cette représentation constituée qui ... définit leur vision du monde ou de la situation au moment considéré s'enracine dans le passé collectif, où des pratiques anciennes ont leur place, où l'expérience individuelle des rapports sociaux ... joue un rôle essentiel* » montre encore ABRIC (1994, p. 229). La représentation sera alors également déterminée par la nature des liens que la personne entretient avec le système social et/ou professionnel auquel elle appartient.

2. Une définition insaisissable

S. MOSCOVICI (1989) affirme que « *lorsqu'un individu doit affronter un objet social important mais inconnu ou peu familier, il commence une opération complexe de redéfinition, afin de rendre l'objet plus compréhensible et compatible avec le système symbolique qui lui est propre.* » (p. 306) On peut alors penser qu'en ce qui concerne les objets d'enseignement, moins les préconisations sont précises, plus les enseignants doivent puiser dans leur imaginaire pour définir ensemble les différents aspects de la réalité.

Nous pensons que c'est ce que vivent les Professeurs des Écoles pour enseigner la danse à l'école primaire. Comme nous le verrons en détail les recommandations sont plurielles et mal définies, régies par deux disciplines reconnues : l'Éducation Physique et Sportive (EPS) et l'Éducation Artistique qui figurent, ces disciplines scolaires ont des finalités et des enjeux sociaux différents des autres disciplines historiquement plus reconnues, comme, par exemple, le français ou les mathématiques. En effet, leur statut est moins prestigieux dans la mesure où l'enseignement de l'une comme l'autre de ces deux disciplines concerne plutôt la formation de l'individu qu'un quelconque développement professionnalisant, voire de sélection pour la construction du cursus

scolaire de l'élève. Les évaluations nationales portent sur les compétences en mathématiques et en français, elles ont de l'importance aux yeux des élèves, des parents, des enseignants et surtout de la hiérarchie. Il ne viendrait à l'idée de personne de faire figurer l'EPS ou l'Éducation Artistique dans ces estimations. Comme leur nom l'indique, il s'agit de disciplines à visée éducative ancrées dans des savoirs culturels et une mise en jeu de l'imaginaire. L'EPS s'adresse bien entendu au corps et la danse de manière spécifique permet à l'individu de s'exprimer.

La pratique pédagogique est liée, jusque dans ces agissements les plus courants à un système d'idées, une philosophie du monde et de la vie, même si cette dernière est floue ou inavouée. Elle se constitue en champ d'expérimentation et concourt ainsi à confirmer ou infirmer le bien fondé des idées dont elle s'inspire (SERRES, 1976). La danse requiert un fort engagement corporel qui l'éloigne encore des disciplines plus intellectuelles et institutionnellement stables pour se référer à des pratiques sociales, mais aussi à des représentations et des valeurs qui peuvent être très différentes suivant les individus. En effet, le rapport à la culture de référence et le rapport au corps sont ici très présents et se distinguent historiquement, philosophiquement, techniquement et dans le mode d'enseignement suivant les différents styles de danse. Nous verrons plus tard comment ces distinctions nourrissent les représentations.

La représentation demeure un outil d'intégration sociale et d'identité professionnelle qui oriente les conduites dans la classe et influence les compétences qui seront exercées. Pour pouvoir se lancer dans l'aventure de l'enseignement, les professeurs ont besoin de connaître a minima le monde dans lequel on leur demande d'évoluer. Nous proposons alors d'observer la construction de ces représentations par un retour sur l'école primaire, sur l'instituteur devenu Professeur des Ecoles et sur l'inscription de la danse dans l'histoire sociale et anthropologique qui lui a permis de s'inscrire aujourd'hui comme activité d'enseignement dans le cadre de l'EPS. Nous esquissons ici les difficultés rencontrées par les Professeurs des Ecoles qui se voient enjoint d'enseigner la danse sans formation ou presque, ce qui risque de les mettre dans l'embarras et de créer des impossibilités.

3. La construction des images

La recherche sur les représentations sociales propose des caractéristiques à la fois essentielles et appliquées, elle met en œuvre des méthodes d'investigation variées. JODELET (1989) dit des représentations sociales qu'elles nous guident dans « *la façon de nommer et définir ensemble les différents aspects de notre réalité de tous les jours dans la façon de les interpréter, statuer sur eux et le cas échéant prendre une position à leur égard et la défendre.* » (p. 31) C'est pourquoi, il est important de bien comprendre les caractéristiques du sujet concerné. JODELET détermine l'espace d'étude des représentations sociales par trois passages. « *Les conditions de production et de*

circulation » permettent de mieux définir la culture du groupe concerné, c'est-à-dire qui sait et d'où il sait. « *Les processus et états* » de ces représentations, que et comment sait-on, aident à mieux appréhender les formes de savoirs et de connaissances ainsi véhiculées. « *Le statut des représentations sociales* » (p. 44), sur quoi et avec quel effet, lui confère une valeur de vérité et une certaine représentation de la science et du réel. Il sera alors important pour comprendre d'où viennent les représentations construites par les Professeurs des Ecoles de s'intéresser a minima à l'histoire de la danse et l'histoire de l'école.

BOURDIN (2001) définit trois modèles de représentation : « *celui par lequel une image représente une chose* », ce modèle concerne plutôt tout ce qui touche aux arts plastiques ; « *celui par lequel une personne en représente une autre* », nous pouvons considérer que ce modèle intéresse notre sujet car l'enseignant est d'abord et avant tout un individu qui se dévoile enseignant devant ses élèves ; « *celui par lequel une mise en scène figure une situation.* » (p. 15) et là nous touchons clairement au spectacle vivant dans les rites, les mythes, la littérature, le cinéma, le théâtre. Les représentations sociales se construisent collectivement et servent en même temps à préserver le lien entre les individus d'une même culture, à les induire à penser et à agir de manière homogène et cohérente. Les représentations sociales se perpétuent d'une génération à l'autre, elles exercent ainsi sur les individus des contraintes lourdes et tenaces.

Cette définition de BOURDIN (2001) : « *La représentation donne à voir en sélectionnant ce qu'elle montre, en construisant des paramètres alors qu'elle en néglige d'autres, en déterminant les matériaux, les modalités sous lesquels se donnera la figure* » (p. 13) nous engage à tenir compte des représentations spécifiques retenues par les Professeurs des Ecoles eux-mêmes. Les représentations sociales de la danse qui nous intéressent concernent à la fois les représentations portées par la société en son entier et celles retenues plus spécifiquement par les Professeurs des Ecoles. Elles s'appuient sur l'histoire de son évolution, la façon dont elle était vécue dans la société et son moyen de transmission.

4. Une source de souffrance ou un métier impossible

Dans une conjoncture où la logique d'efficacité est dominante et requiert des preuves tangibles, visibles et mesurées, une pression à faire du résultat chiffré est sensible, participant de la montée des exigences à l'égard des enseignants. La mise en demeure des enseignants de satisfaire les attentes des élèves, des parents et de l'institution génère des tensions et amène chez certains une perte d'estime de soi. Dans une enquête effectuée par LANTHEAUME & HELOU (2008) en partenariat avec la MGEN, il apparaît que « *l'insatisfaction sur l'accomplissement personnel au travail* » (p. 10) est l'un des trois symptômes identifiés dans les facteurs de risque de stress et

d'états de souffrance. Lorsqu'un enseignant se trouve dans l'obligation d'enseigner une discipline qu'il ne maîtrise pas ou mal, il est nécessairement mis face à ses lacunes. Cette auto-évaluation entraîne une dévalorisation de soi qui prédispose le maître à un camouflage de la vérité pour les autres et pour lui-même. L'individu qui a tendance à mettre ses aspirations de l'avant et à se développer recherchera le travail d'équipe pour aller plus loin et innover encore. Au contraire, le sujet dont l'estime est faible renonce à repousser ses limites et préfère se cacher. Il est alors plus difficile de l'aider par une assistance ou une formation possible. Dans les programmes, seul l'acte d'enseigner est clairement défini et des activités diverses sont indiquées. Ces normes ont un caractère national sans prise en compte aucune des besoins et des situations variées sur le terrain. Pourtant, mal définir les responsabilités de l'enseignant, c'est risquer de le charger de tâches qui incombent à d'autres intervenants et de le positionner encore dans une situation délicate et douloureuse. Dans une étude menée par PEREZ-ROUX (2013) sur les adhésions et les résistances des professeurs d'EPS quant à l'enseignement de la danse, nous constatons cinq catégories de comportement : des enseignants en refus qui ne placent aucune Activité Physique Artistique dans leur programmation, des enseignants cherchant refuge dans d'autres Activités Physiques Artistiques comme le cirque par exemple, des enseignants orientés par une approche technique de la danse, des enseignants centrés sur l'expressivité et des enseignants organisés autour de la mise en projet des élèves. Nous notons encore des distinctions de modèle d'action. Quand les uns sont centrés sur les pratiques culturelles et enseignent la danse en référence à un modèle, les autres axent leur enseignement sur une approche naturaliste du sujet en refusant toute référence. Même si ni l'une ni l'autre de ces conceptions ne peuvent être retenues dans le milieu scolaire, il y a fort à parier que les Professeurs des Écoles adopteront des pratiques analogues.

Nous pensons que certains Professeurs des Ecoles préfèrent ne pas s'engager dans l'enseignement d'une discipline telle que la danse ou de lui accorder une place très réduite. Absence de pratique au cours de la scolarité ou fuite en formation initiale entraînent un manque de fiabilité, une trop grande difficulté, une trop difficile déstabilisation et un risque de se sentir incompetent. Accepter de s'investir émotionnellement et corporellement, de se livrer au regard des autres peut paraître insurmontable. L'écart entre le prescrit des textes officiels et la réalité des connaissances dispose au sentiment d'être démuné et incapable d'être un bon enseignant. Ces doutes peuvent se transformer en sentiment d'impuissance, d'angoisse, en difficultés et souffrances diverses. De plus, l'enseignant de l'école primaire a vu son métier changer au cours du temps. Il a dû s'adapter et son histoire fragilise encore sa légitimité et sa confiance en lui.

B. L'instituteur devenu Professeur des Écoles

Tout enseignant instruit, éduque, forme et communique. Le Professeur des Écoles assume ses responsabilités dans le cadre d'une mission spécifique liée à son statut de polyvalence. Sa formation subit perpétuellement des bouleversements.

1. Des missions complexes

Le Professeur des Écoles est un enseignant du premier degré, son lieu d'exercice est l'école primaire qui s'organise en trois cycles d'enseignement : la maternelle avec les petite, moyenne et grande section, le cycle des apprentissages avec le CP et le CE1 et le cycle des approfondissements avec le CE2, CM1 et CM2. Le Professeur des Ecoles assure un service de 27 heures/semaine et il peut être amené à gérer des classes à plusieurs niveaux. C'est lui qui conçoit les séquences, les séances et les activités de sa pédagogie. Il assure le suivi et l'évaluation du progrès de ses élèves. Il est en relation avec les parents d'élèves et tous les partenaires du système éducatif. Le directeur de l'école est nommé parmi les Professeurs des Écoles, dans ce cas, il exerce la responsabilité administrative et pédagogique et représente l'institution auprès des parents d'élèves et de la commune.

Le Professeur des Écoles exerce une responsabilité éducative en enseignant toutes les disciplines dispensées à l'école primaire et en gérant la diversité des élèves. C'est, entre autre, à lui que revient le choix d'intégrer ou non la danse dans la programmation annuelle de l'EPS. (cf p 55)

2. Une hypothétique formation

La formation des enseignants de l'école primaire a connu bien des évolutions depuis la révolution française. Des écoles normales aux Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) puis aux Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE); de la formation des instituteurs à la formation des Professeurs des Ecoles ; des connaissances à enseigner aux compétences pour enseigner, le niveau de recrutement est sans cesse élevé.

a) Historique des institutions de formation

A la révolution, l'instruction devient laïque et l'état lutte et se démarque des congrégations religieuses. C'est à cette époque que naît le terme d'instituteurs qui perdurera jusqu'en 1989. Il sera alors remplacé par le terme Professeurs des Écoles à l'heure de la naissance des IUFM. L'instituteur était alors chargé de l'éducation du peuple conformément à l'ordre républicain. On n'a cessé depuis d'assister à des réformes de l'instruction puis de l'éducation.

Depuis lors, dans le rapport sur l'Instruction publique de 1791, c'est la formation du citoyen qui en est le fondement, « *Celui qui ne sait ni lire ni compter, dépend de tout ce qui l'environne ; celui qui connaît les premiers éléments du calcul, ne dépendrait pas du génie de Newton, et pourrait même profiter de ses découvertes.* »

En 1792, CONDORCET défend l'organisation d'une Instruction laïque et gratuite, mais non encore obligatoire. Après bien des aléas, sous la III^{ème} république, l'école primaire redevient une école confessionnelle et payante et c'est en 1810 que l'on voit créer la première école normale à Strasbourg.

En 1833, la loi GUIZOT sur l'Instruction primaire prévoit l'ouverture d'écoles de garçons dans toutes les communes de plus de 500 habitants. Ce qui va augmenter considérablement le nombre d'instituteurs et induit la création d'une École Normale dans chaque département. Le premier concours d'instituteurs a eu lieu en 1861 et était organisé par le ministre Gustave ROULAND. Se posait alors la question des besoins de l'instruction primaire dans une commune rurale au triple point de vue de l'école, des élèves et du maître.

En 1850, la loi FALLOUX impose à son tour aux communes de plus de 800 habitants d'ouvrir une école de filles et par voie de conséquence, c'est en 1879 que Paul BERT impose l'ouverture d'une Ecole Normale de filles dans tous les départements. Jusqu'en 1940 où le gouvernement supprime les Ecoles Normales en imposant juste des instituteurs qu'ils possèdent le baccalauréat.

En 1947, le plan LANGEVIN-WALLON tente une réorganisation générale de la structure éducative en réclamant, déjà à cette époque, une hausse du niveau théorique des instituteurs et une progressive unification de leurs conditions d'exercice avec celles des professeurs du secondaire. Les Ecoles Normales reviennent avec force sous forme de lycées dotés d'une école annexe.

Entre 1950 et 1965, on a recruté un grand nombre d'instituteurs qui ont pris leur fonction sans être passés par l'École Normale. Les instituteurs se trouvent alors partagés en deux groupes. Ceux formés en École Normale deviennent, pour un certain nombre, maîtres dans les collèges d'enseignements généraux. Avec la naissance de ces collèges, l'accent est mis à l'école primaire sur l'enseignement des fondamentaux et la notion de disciplines d'éveil se fait jour. A partir du milieu des années 60, on assiste au rapprochement des Écoles Normales et des universités qui doivent de travailler ensemble à la formation de maîtres savants et bons praticiens. Le décret du 2 août 1978 décide que les instituteurs seront désormais recrutés parmi les bacheliers. PEYRONNIE (1998) montre d'ailleurs comment les Écoles Normales basculent de la préparation au baccalauréat à la formation professionnelle, et d'une formation strictement initiale à une formation mixte, à la fois initiale et continue. Les stages proposés alors abordent plutôt l'épanouissement des élèves, la

définition de nouvelles professionnalités et de nouvelles approches pluridisciplinaires que les disciplines à enseigner.

Entre 1979 et 1984, quatre types de collaboration seront tentés entre les Ecoles Normales et l'université. Pendant quelques années, (1984-1987) la formation débouche d'ailleurs sur un DEUG en Sciences de l'Education délivré par les universités.

Ce n'est qu'en 1989, avec la venue des IUFM, que le niveau de recrutement des enseignants du primaire deviendra la Licence comme pour les professeurs de second degré. Le premier défi était alors d'adapter la formation des enseignants aux mutations provoquées par la massification du système éducatif et par l'élévation générale du niveau des connaissances. Les conditions d'inscription au Concours de Recrutement des Professeurs des Écoles (CRPE) apportées par les décrets du 28 juillet 2009 élèvent encore le niveau de recrutement au niveau Master 2. Et dès la rentrée 2013, les ESPE dispensent des formations de Master à vocation professionnelle portant sur différents modules d'enseignements.

b) Recrutement par voies multiples

Depuis 1989, avec la dissolution des Ecoles Normales et la création des IUFM, les Professeurs des Ecoles étaient recrutés par concours (CRPE) au niveau Licence. Celui-ci se préparait avec une année de formation soit en IUFM, soit en candidat libre. Le rapport POCHARD (2008) affirmait d'ailleurs que 80% des candidats n'avaient pas préparé le concours à l'IUFM et que depuis les années 1990, plus de 40% des reçus l'étaient régulièrement comme candidats libres. Depuis juin 2012, le concours est ouvert au titulaire d'un Master 2 quelle que soit la discipline. Les candidats viennent d'horizons divers et il n'est pas du tout certain qu'un titulaire d'un diplôme universitaire en Lettres Modernes, par exemple, possède le niveau requis en mathématiques.

Jusqu'en juin 2012, l'épreuve d'EPS était obligatoire et les candidats devaient choisir entre 1500 m ou danse. Elle est devenue facultative et les candidats se déterminent sur le choix d'une option entre éducation musicale, arts visuels, 1500 m ou danse. Très peu de candidats se risquent dans cette dernière épreuve, du fait entre autre, d'une notation à tendance subjective. Pour exemple le CRPE de l'Académie de Caen de juin 2013 compte 264 candidats présents aux épreuves. Parmi eux, 13 seulement présentent l'option danse, 28, l'option Éducation Musicale, 31 les Arts visuels et 192 le 1500 m.

c) Formation à la polyvalence

Les Professeurs des Écoles qui enseignent aujourd'hui ont pour la majorité été formés entre 1989 et 2006. A cette époque, l'unification de la formation des maîtres dans les IUFM est un moyen pour

réaliser l'unification du système éducatif envisagé par la loi d'orientation de 1989. Pourtant, depuis le début du XX^{ème} siècle, l'école républicaine prône l'unicité du maître dans les écoles primaire. Cette polyvalence est un thème omniprésent dans le discours de l'institution et un objet de réflexion qui réclame la maîtrise des connexions à instaurer entre les disciplines.

➤ Des contenus de formation

Les contenus de formation sont déterminés par les compétences attendues dans l'exercice du métier. D'après le rapport du recteur BANCEL (1989), les compétences professionnelles du Professeur des Écoles mettent en œuvre trois pôles de connaissances. L'enseignement dispensé à l'IUFM concerne des connaissances relatives au système éducatif, à la gestion des apprentissages et à l'identité des disciplines. Ces connaissances peuvent être rapprochées des 7 catégories de SHULMAN (1987, in GAUTHIER et Al 1997) « *connaissance de la matière, connaissance pédagogique générale, connaissance du programme, connaissance pédagogique de la matière, connaissance de l'apprenant et de ses caractéristiques, connaissances des contextes, connaissances des finalités, des buts, des valeurs, des fondements philosophiques et historiques* » (p. 12) qui constituent le réservoir de connaissances. Les savoirs et compétences abordés à l'IUFM sont définis ainsi : « *analyser l'activité de la classe, travailler en équipe, identifier et comprendre les caractéristiques du territoire de son environnement professionnel, s'approprier une éthique professionnelle, prendre en compte l'exigence d'actualisation des savoirs.* »⁵

Plus tard, un référentiel de dix compétences fixera la mise en œuvre du cahier des charges de la formation et à l'heure actuelle, tout professeur doit :

« *1) agir de façon éthique et responsable ; 2) maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer ; 3) maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale ; 4) concevoir et mettre en œuvre son enseignement ; 5) organiser le travail de la classe ; 6) prendre en compte la diversité des élèves ; 7) évaluer les élèves ; 8) maîtriser les technologies de l'information et de la communication ; 9) travailler en équipe et coopérer avec tous les partenaires de l'École ; 10) se former et innover.* »⁶

Ces compétences concernent tous les professeurs des premier et second degrés.

Les programmes de 2008 pour l'école primaire établissent « *plus clairement la liste des connaissances et des compétences qui doivent être maîtrisées à chacun des paliers du socle commun.* » Ils n'ont plus pour vocation d'« *explicitier de manière détaillée ... les contenus d'enseignement arrêtés* » mais plutôt « *les méthodes et l'organisation des activités susceptibles de*

⁵ BO n°32 du 6 septembre 2001

⁶ Encart du BO n°9 du 1^{er} mars 2007

les appliquer de manière efficace et cohérente. » Pour savoir gérer les apprentissages, l'enseignant doit connaître les grandes étapes de la pensée pédagogique et de l'évolution des méthodes didactiques. Les contenus et l'organisation de la formation se trouvent alors surtout orientés vers la pédagogie différenciée, l'évaluation, le travail autonome, des conseils méthodologiques et une individualisation du rapport entre l'enseignant et l'élève.

L'enseignement est un métier qui ne peut se permettre de vivre sur l'acquis : « *Les instituteurs ont acquis le droit de disposer, au cours de leur carrière, de l'équivalent d'une année de formation continuée, soit 36 semaines de congé éducation* » (PEYRONIE, 1998, p. 105). Depuis les années 70, c'est la direction de l'enseignement scolaire qui pilote la formation continue des enseignants. Elle définit la politique nationale de formation, élabore le programme national de pilotage et s'assure de son application au niveau académique et local. Les plans de formation sont académiques mais la mise en œuvre est souvent départementale. Il suffit de se pencher sur les plans de formation continue pour comprendre qu'ils se constituent plutôt autour des nouveautés ministérielles et les cursus de formation proposés ne permettent pas toujours aux enseignants de se construire un savoir de polyvalent. D'une manière générale, d'après TOULEMONDE (2006) seul un tiers des Professeurs des Écoles participe à des stages de formation continue. Revenir suivre un stage de formation continue dans le même cadre où il a suivi sa formation initiale peut être soit rassurant, soit difficile pour un Professeur des Ecoles. C'est un peu un retour vers un espace connu, l'occasion de reprendre contact avec le passé. On peut penser que si la formation n'a pas été satisfaisante la première fois, la confiance peut rester limitée. Les connaissances relatives à la gestion des apprentissages sont donc interdisciplinaires et prennent appui sur l'expérience acquise et les pratiques mises en œuvre dans l'enseignement.

➤ Une inconfortable polyvalence

Si la polyvalence du Professeur des Écoles semble aller de soi en raison d'une organisation conçue sur un modèle du maître unique, elle n'en est pas plus aisée à mettre en œuvre. Nous retiendrons trois évocations de ceux proposés par PRAIRAT & RETORNAZ (2002) qui en présentent les différents aspects : la pluridisciplinarité, l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité.

· *La pluridisciplinarité*

La polyvalence du Professeur des Écoles peut se définir comme un concept de maîtrise didactique et professionnelle de l'ensemble des disciplines à enseigner à l'école primaire. Par voie de conséquence, cette pluridisciplinarité du maître s'oppose avec une idée de spécialisation ou d'expertise d'une discipline vécue dans la formation universitaire où la notion de spécialité est

valorisée comme le montre la forte composante disciplinaire des masters. L'enseignant du premier degré doit dispenser une dizaine de disciplines même si la priorité de l'école primaire demeure l'apprentissage du lire-écrire-compter et donc l'enseignement des disciplines fondamentales. N'y a-t-il pas ici un risque dans ces conditions à réduire l'enseignement à « l'essentiel » et oublier les autres disciplines ?

· *L'interdisciplinarité*

La polyvalence du Professeur des Écoles lui confère une maîtrise du temps scolaire et donc lui permet d'aménager plus soupagement les rythmes en fonction des situations. L'intimité de la relation pédagogique donne aux Professeurs des Écoles à mieux connaître les élèves et à construire avec eux des habitudes de travail qui développent une cohérence des apprentissages en évitant le morcellement. On peut d'ailleurs remarquer que dans les programmes de l'école primaire de 2008, la distinction des disciplines n'apparaît que progressivement de la maternelle au cycle des approfondissements et les prescriptions restent préoccupées par la relation entre les différents enseignements comme par exemple pour ce qui nous occupe, « *L'histoire des arts en relation avec les autres enseignements aide les élèves à se situer parmi les productions artistiques de l'humanité et les différentes cultures considérées dans le temps et dans l'espace* »

On voit de plus en plus de maîtres du premier degré intervenir dans les classes de leurs collègues sur leur spécialité initiale. Le Professeur des Écoles peut aussi être assisté d'intervenants pour les Langues Vivantes Étrangères, les arts plastiques, la musique et l'Éducation Physique et Sportive. De ce fait et en raison des nombreux intervenants extérieurs, il devient plus rare que l'enseignant gère seul le groupe d'élèves qu'il a en responsabilité. C'est malgré tout à lui que revient la vigilance de garder la cohérence et le sens des apprentissages pour les élèves, la réflexion sur les conditions de réalisation au plan épistémologique et pédagogique de telles connexions et d'envisager un enseignement soucieux de les articuler et de les lier. PEYRONIE remarque d'ailleurs que la fonction d'instituteur a toujours contenu des tâches organisationnelles. De tradition, les instituteurs ont constamment entretenu des relations avec les autorités locales, les relations avec les parents d'élèves, les relations avec l'autorité hiérarchique, les relations avec les œuvres périscolaires.

· *La transversalité*

Le Professeur des Écoles a en effet cette particularité d'enseigner toutes les disciplines de l'école primaire. Si cette polyvalence engendre des difficultés d'un point de vue des connaissances et une lourdeur en matière de préparation de la classe, c'est un atout pour une démarche d'enseignement qui propose des contenus, tâches et activités propices à développer des compétences transversales.

Dans le préambule des programmes de 2002, il était stipulé que l'école primaire « *construit les fondements d'une formation menant chacun à une qualification, et qui se prolonge tout au long de la vie* ». Il s'agit bien là de construire des compétences transversales. Dans la présentation des programmes, cette fois, les choses sont dites plus clairement encore : « *la présentation des programmes par disciplines à l'école élémentaire ne constitue pas un obstacle à l'organisation d'activités interdisciplinaires ou transversales.* », et l'injonction doit être entendue. Cette transdisciplinarité peut aussi engendrer une minoration des apprentissages disciplinaires qui ne sont plus une fin en soi. L'objet étant plutôt de dispenser une formation culturelle de base et d'opérer des transferts et réinvestissements. Il s'agit alors de faire des ponts entre les arts et d'envisager des transferts de compétences d'un art à l'autre voire d'une discipline à l'autre. Des notions fondamentales traversent différentes disciplines, les notions d'espace ou de temps par exemple peuvent être traitées en danse, en arts visuels, en éducation scientifique, voire en littérature (PEREZ & THOMAS, 2001). Cet embarras est présenté comme une souplesse permettant aux Professeurs des Ecoles d'organiser simultanément des projets d'enseignement de façon globale et transversale, et d'y adapter les horaires selon les besoins.

3. Identité hasardeuse

L'identité des Professeurs des Écoles s'est construite sur celle de leurs prédécesseurs, c'est à dire celle des instituteurs du début du siècle. Comme eux, ils ont du mal à construire leur légitimité.

➤ L'héritage des instituteurs

Le regard de PEYRONNIE sur les Instituteurs du début du XXème siècle montre qu'ils entretenaient des rapports de proximité avec la population et les classes populaires dont ils étaient souvent originaires : « *Cette identité s'est construite... dans l'ordre des référents culturels, où elle s'inscrit dans une coupure symbolique entre le savoir utilitaire du primaire, et la culture désintéressée et artiste du secondaire et du supérieur* » (p. 56). C'est pourtant une nouvelle conception du métier de Professeur des Écoles que promeuvent ces programmes qui « *dessinent des enseignants pleinement responsables de leurs méthodes et sachant exactement ce qu'ils ont à enseigner à leurs élèves...* »⁷

Comme leurs prédécesseurs, les Professeurs des Écoles sont issus, eux aussi, de diverses origines. Les motivations peuvent malgré tout être très différentes. Certains le sont devenus par vocation, d'autres au contraire sont arrivés dans cette profession un peu par hasard, au vu d'adaptations professionnelles, de contraintes familiales ou autres. Parmi ceux-là, on peut imaginer que certains y

⁷ BO n°3 du 19 juin 2008

ont vraiment trouvé leur place alors que d'autres soit s'en accommodent, soit s'en satisfont, soit encore ne s'y plaisent pas mais restent pour conserver un emploi. Les implications et compétences professionnelles en seront sans doute modifiées.

➤ La légitimité

Dans un article de La Revue française de pédagogie ISAMBERT-JAMATI (1985) montre comment à cette époque, la presse spécialisée véhiculait le stéréotype d'un instituteur dont les caractéristiques essentielles étaient : *« l'ignorance, la médiocrité, la superficialité des connaissances intrinsèques liées à la polyvalence de la formation, l'emploi des techniques sans en connaître les raisons d'être. »* Le métier d'instituteur était alors considéré comme une *« semi profession »* du fait à cette époque de sa féminisation et de son organisation bureaucratique. On y développe peu d'autonomie dans une *« fonction de transmission de savoir et non de création de connaissances »*. On comprend alors les mouvements sociaux autour de la reconnaissance, de la formation professionnelle et des qualifications.

Les quarante dernières années montrent pourtant une élévation progressive du niveau de recrutement des enseignants de l'école primaire. C'est avec la création des IUFM en 1991 que le statut des Professeurs des Ecoles est assimilé à celui des professeurs de secondaire et que le recrutement s'effectue au même niveau universitaire, la Licence, et qui demeure actuellement au niveau du Master. L'appellation de Professeur confère un statut professionnel noble. Bien que reconnu localement, l'Instituteur n'a jamais bénéficié d'un tel statut.

Pourtant, CHARLES & CLEMENT (1997) remarquent que la formation professionnelle des étudiants Professeurs des Ecoles *« a pour effet de les rendre moins confiants dans la maîtrise de certains savoirs et savoir-faire spécifiques à leur future profession. »* (p. 151) En effet, l'enquête menée par ces deux auteurs montre des enseignants percevant faiblement l'articulation théorie/pratique de leur formation qu'ils estiment d'ailleurs très scolaire. Les Professeurs des Ecoles ont le sentiment d'avoir perdu leur temps à l'IUFM et ont le souvenir de rapports tendus avec leurs formateurs et avec l'administration. Les auteurs concluent encore à une identité professionnelle des Professeurs des Écoles moins bien structurée et moins forte que celles de leurs collègues du secondaire.

Cet état de fait permet peut-être d'expliquer les difficultés pour les Professeurs des Ecoles d'enseigner une discipline qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment, au risque d'être jugé négativement. Il semble d'ailleurs utile pour les flatter de rappeler encore dans le programmes de 2008 que *« le Professeur des Ecoles ne saurait être un simple exécutant »* et que le ministère

témoigne de la confiance qui est « *accordée aux maîtres pour une mise en œuvre adaptée aux élèves.* »

Ainsi, comme nous l'avons mentionné plus haut pour la danse, l'activité est pratiquement ignorée, les connaissances sont superficielles et peu abordées d'un point de vue artistique. Nous pouvons comprendre le manque de légitimité ressentie par nombre de Professeurs des Ecoles pour l'enseignement de cette discipline.

➤ Les femmes d'abord

Au cours du XX^{ème} siècle, la féminisation du corps enseignant s'est fortement accrue tout particulièrement dans les écoles primaires. En effet, on comptait déjà 65% de femmes institutrices entre les deux guerres et le mouvement s'est encore amplifié à partir des années 1950 pour atteindre un pourcentage de 81,7% chez les Professeurs des Écoles en 2011 (RERS 2011). Il est aussi à remarquer que l'on trouve très peu d'hommes dans les classes maternelles alors qu'au cycle des approfondissements, la parité est observée. Il va sans dire que dans la société, le métier de Professeur des Ecoles est donc considéré comme un métier plutôt féminin, ceci sans doute parce que l'emploi du temps paraît correspondre à celui des enfants et donc contribuer à une gestion familiale plus aisée.

Le fait de la mixité peut apparaître également dans les activités enseignées. Il faut alors se souvenir qu'en Éducation Physique, en 1967, on séparait encore les garçons et les filles. Quand les garçons pratiquaient des sports de combat, on réservait la danse exclusivement aux filles. On prêtait alors à la danse des vertus de grâce, d'élégance qui correspondaient à la féminité rapportée à la douceur, le raisonnable, la fragilité et la mesure. On oubliait alors qu'au XVII^{ème} avec Louis XIV, à l'origine des Ballets de cour, ce sont surtout des hommes qui dansaient. Par ailleurs et d'un point de vue sociologique, pour éliminer l'idée qu'il existerait *Une* pratique de *La* danse, nous devons envisager les danses dans leur pluralité. Qui danse ? Où et quand danse-t-on ? Les différents types de danse s'adressent à des publics différents, il faut ensuite, pour comprendre qui danse quoi, analyser la distribution suivant l'âge, le sexe et les catégories socioprofessionnelles. En 1987, METOUDI affirmait que : « *l'enquête sur « Les usages sportifs du temps libéré » permet d'avancer que ce sont 85,5% de ceux qui pratiquent une activité dansée sont des femmes.* » (p. 66) Les Professeurs des Écoles hommes retrouveront-ils leur place dans cette discipline où la présence des hommes en danse doit être considérée avec précaution ?

Vingt-cinq années ont passé depuis la mixité dans les écoles. Que recherche-t-on aujourd'hui quand on inscrit la danse dans un programme d'enseignement ? Quelles valeurs est-elle censée véhiculer ? Comment cette activité est-elle perçue de nos jours ? Les hommes acceptent-ils d'enseigner la

danse ? Pour répondre à ces questions, on se doit de se tourner vers les représentations de la danse dans la société d'aujourd'hui et se poser la question de la place qui lui est accordée dans le monde actuel.

4. Le regard inquiet sur une discipline singulière

Avec MELLOUKI & GAUTHIER, notons que « *qu'ils le veuillent ou non, les enseignants sont des intellectuels, c'est-à-dire un corps professionnel dont la mission est d'être les dépositaires, les interprètes et les critiques de la culture* » (2005, p.10). Etre dépositaires d'une culture nécessite une mise en contexte des référents culturels et pour pouvoir se lancer dans l'aventure de l'enseignement, les enseignants ont besoin de connaître a minima le monde dans lequel on leur demande d'évoluer.

a) Une responsabilité accrue

Depuis les lois Jules FERRY 1881-1882, rendant l'école laïque, obligatoire et gratuite, des évolutions majeures ont marqué le système éducatif. A cette époque, l'enseignement primaire, essentiellement pratique, favorisait un accès direct à la vie active. Qu'en est-il de nos jours ?

La dernière grande loi d'orientation sur l'Ecole en date de 1989, et toujours en vigueur, était ancrée sur le développement de la citoyenneté pour tous : « *Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté.* » On retrouve la personnalisation de la culture évoquée par LAHIRE (2004) en des termes de droit à la diversité : « *L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique.* »

La loi pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 fixe des objectifs de réussite scolaire de tous les élèves, de garantie de l'égalité des chances et de favorisation de l'insertion professionnelle. Apparaissent très distinctement les notions de socle commun et de patrimoine culturel qui définit formellement le rôle des enseignants comme des agents transmetteurs d'un capital : « *Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Dans l'exercice de leurs fonctions, les personnels mettent en œuvre ces valeurs.* » L'école du XXIème siècle veut relever le défi de la qualité et de la justice en tenant compte de l'environnement économique et social. Le rôle des enseignants reste bien de former les générations de demain qui devront elles-mêmes s'adapter au monde. Ce monde toujours en recherche d'un nouveau souffle bouleverse les perspectives et les ambitions de l'école. Les enseignants voient leurs responsabilités évoluer d'un rôle de passeur de savoirs pour une insertion

professionnelle à une implication dans la formation à la vie personnelle, professionnelle et de citoyen des générations futures. Une responsabilité qui s'accroît de jours en jours.

b) Un enseignement de la danse

Le monde que les enseignants connaissent ou croient connaître n'est que la représentation qu'ils se font de ce qu'ils croient être vrai. BOURDIN (2001) ne dit-il pas que « *Ce pouvoir [de la représentation] est si puissant que l'on peut même se représenter ce qui n'existe pas, pour peu que l'on puisse soit le figurer, soit le penser* » (p. 12). Les Professeurs des Écoles ont en effet besoin de points d'ancrage, de guides pour agir et construire leur enseignement vers un monde futur. Ils se forgent une idée du monde dans lequel ils vivent à l'image de ce qu'ils en perçoivent et en analysant ce qu'ils en connaissent. Leur point de vue dépend de leurs expériences personnelles. Si de plus, ils ne possèdent pas, si on ne leur communique pas ou si on modifie régulièrement les attentes officielles et les compétences à mettre en jeu, il devient nécessaire pour eux d'édifier des allégories, des modes d'expression, des représentations qui correspondent aux disciplines à enseigner et aux éléments qu'elles évoquent. Le ministère de l'Éducation Nationale et celui de la Culture assurent l'enjeu majeur que constitue une éducation artistique et culturelle. Ils soulignent l'importance d'élaborer pour les élèves des parcours culturels riches et organisés. La danse comme Activité Physique Sportive et Artistique fait le lien avec les activités artistiques, comme la musique ou les arts visuels.

Ainsi les Professeurs des Écoles qui ne connaissent pas la danse, qui n'ont jamais pratiqué cette discipline, qui ne perçoivent pas les enjeux de son enseignement sont contraints à élaborer des représentations qui leur permettent de penser et d'agir. Comment les Professeurs des Écoles regardent-ils la danse ? Quelles images véhicule à leurs yeux cette activité ? Comment l'envisagent-ils comme matière à enseigner ? Lui attribuent-ils une mission d'éducation et de transmission de valeurs ? Et, si c'est le cas, de quelles valeurs ?

C. La danse à l'école primaire

Pour comprendre l'enjeu du dispositif « Danse à l'école », un rappel historique de la place occupée par la danse au cours des siècles est nécessaire. Nous percevons alors la construction d'une discipline d'abord utilisée à des fins politiques soutenue par les gouvernants pour remplir des objectifs d'éducation.

1. Une difficile reconnaissance

Les propriétés de la danse évoluent au cours du temps. Incantation des dieux, affirmation du pouvoir ou maîtrise des besoins corporels, la danse interroge les anthropologues et aiguise l'intérêt des artistes. Les pédagogues y voient alors une activité développant des outils d'épanouissement.

a) Une histoire diplomatique

Du rituel religieux aux configurations contemporaines, la danse prend ainsi différentes formes. Tantôt ballet romantique, tantôt danse moderne, les artistes tissent au fil des années le canevas d'un répertoire qui se modifie régulièrement et nécessite une mise à jour permanente pour comprendre cette évolution.

Dès la préhistoire, l'Homme dansait. A l'origine, c'était un rite destiné à invoquer les dieux. Peu à peu, la danse s'est élevée au rang d'art sacré. Au Moyen Age, la danse profane se développe à tous les niveaux de la société, même si la population possède une perception du corps encore très éloignée de la nôtre. La façon de se tenir et de se mouvoir correspond à la hiérarchie sociale, le haut du corps dirige le bas.

Au XVIe, la danse mesurée donne naissance à la Basse Danse qui se développe dans toute l'Europe, principalement en Italie. La reine, Catherine de Médicis, tente d'affirmer son pouvoir au moyen de la dite tournée royale. On parle alors de belle danse qui sera renommée par nos contemporains danse baroque, notamment en référence à la musique de la même époque.

L'époque Moderne ramène encore la danse dans le champ du politique en passant des conventions liturgiques aux canons esthétiques. L'homme est toujours au centre et la danse lui confère une maîtrise de ses besoins corporels et de ses désirs. Dès 1651, Louis XIV monte sur scène avec Cassandre, c'est grâce à lui que la danse sera enseignée en français dans le monde entier et deviendra une vraie profession. Il fonde alors l'Académie Royale de Danse en 1661. Ainsi naît la danse classique qui restera longtemps l'apanage de la France.

L'élaboration du ballet classique passe par l'analyse du mouvement, par l'écriture et par l'enseignement. BEAUCHAMP, puis FEUILLET et LORIN entreprennent un travail de notation qui permet de fixer les règles et fait naître la danse classique en travaillant sur les pas de la danse de cour. A cette époque, la danse est aussi respectée que la musique comme l'atteste le parcours de Lully, compositeur principal de Louis XIV qui a d'abord séduit le monarque par ses qualités de danseur.

Au XIXe siècle, le Ballet Romantique écarte les hommes de la scène, et les femmes jouent souvent des rôles de travestis pour pallier les besoins narratifs des ballets qui nécessitent des personnages masculins.

La Troisième République française n'accorde plus de subsides au ballet, la danse classique n'est plus à l'honneur, son berceau se déplace alors de Paris à Saint-Pétersbourg. À l'ère industrielle et à l'apparition du capitalisme, les milieux artistiques manifestent une préoccupation sociale et politique. IZRINE (2002), dans « *La danse dans tous ses états* » décrit les artistes comme les instruments d'une réconciliation de l'art et du public populaire, des projets interdisciplinaires voient le jour.

La danse moderne naît chez les danseurs et les chorégraphes qui désirent se libérer des codes et des contraintes du ballet classique. Son apparition provoque en France une controverse entre les partisans de la modernité et les défenseurs de l'académisme. Si la danse au travers du corps peut devenir un mode de libération personnel et collectif, elle peut également être un redoutable moyen de coercition individuel ou de société. Un accueil plus chaleureux est réservé outre atlantique, où la modernité correspond aux revendications d'émancipation des femmes et à la place qui leur est faite dans la société américaine. Parallèlement, un autre foyer de danse moderne perce plus difficilement dans un état engagé dans une industrialisation rapide, l'Allemagne, avec Mary WIGMAN entre autres. L'avancement de la danse expressionniste est encore ignoré dans le reste de l'Europe.

Avec les années 1960 à 1970, la danse devient une sorte de jeu dont chaque chorégraphe invente les règles. La danse contemporaine naît dans les années 1960, mais c'est en fin 1980 qu'elle connaît son essor en France, avec une génération de jeunes chorégraphes qui s'emparent de tous les styles existants pour créer leur propre style. D'autres formes nées sur d'autres continents apparaissent alors. Le jazz américain puise ses origines en Afrique et dans les rues de New -York, le Hip-Hop devient une danse populaire.

Même si la danse moderne et la danse classique ne se sont jamais vraiment rencontrées au cours du siècle dernier, on a la chance aujourd'hui de voir cohabiter sur les scènes des spectacles de danse classique, des œuvres modernes et des productions contemporaines. Toutes ces créations entretiennent des relations entre elles et des liens profonds avec les bouleversements du monde. Elles forment un répertoire chorégraphique qui s'enrichit de jour en jour. La fin du siècle dernier voit le panachage entre les différents arts et la danse contemporaine emprunte à d'autres pratiques comme l'escalade, le Hip Hop ou le cirque. De même, le cirque avec de nouvelles compagnies comme le Cirque du soleil ou le Cirque Plume par exemple, évolue vers un art chorégraphique. Les frontières entre les domaines artistiques tendent à s'effacer dans l'espace élargi des arts du spectacle vivant.

On voit ici la danse impliquée au cours du temps dans les enjeux politiques. Les pratiques sociales évoluent du sacré au populaire et les hommes en sont un temps écartés. Plus proche de nous, les

œuvres émeuvent et suscitent du désir de création chez le spectateur. Artistes ou amateurs, loin de se cantonner à l'imitation, enclenchent une intention créative qui mène jusqu'à de véritables productions chorégraphiques. Les transformations culturelles ne sont naturellement pas à la portée de tous. Pour vivre avec leur temps, et pouvoir s'engager dans l'enseignement de cette discipline, les Professeurs des Ecoles doivent appréhender l'activité sous toutes ces formes. Il est difficile pour eux de savoir où se situer dans ces pratiques diversement référencées.

b) Une discipline en construction

La danse doit sa reconnaissance comme un art observable aux travaux de chercheurs engagés du XXème siècle pour qui elle représentait un enjeu capital. Ils œuvrent alors pour construire des dispositifs de décomposition qui permettront de mieux la connaître et la mesurer.

Dans un premier temps, l'anthropologie ne reconnaît la danse que comme un art subordonné au théâtre ou à la musique. Dans les liens qu'elle entretient avec d'autres activités elle est souvent rituelle ou festive. Elle fut ainsi englobée dans les études sur le théâtre, le rituel, le folklore, le divertissement, la magie, la religion, la musique... Certains anthropologues qui se spécialisent dans l'étude de la danse préfèrent d'ailleurs parler d'anthropologie de la performance ou du mouvement humain. Ce n'est qu'en 1960 grâce à l'article de G. KURATH dans la revue américaine *Current Anthropology* (in GRAU & WIERRE-GORE, 2006, p. 43) que la danse devient un objet d'étude autonome d'un point de vue anthropologique. L'auteur identifie la danse à une activité traditionnelle née de la vie et répandue dans le monde entier.

Nous devons la reconnaissance des études sur la danse et de l'anthropologie de la danse à deux mouvements parallèles qui n'ont pu allier leurs réflexions au moment de la *Guerre Froide* et de l'isolement du bloc soviétique. Ce sont surtout des chercheurs américains et d'Europe de l'Est qui se sont intéressés à la danse, les uns ignorant longtemps les travaux des autres. Ce n'est que 20 années plus tard que le Royaume-Uni entrera en cohésion en créant la revue *Dance Research*. (GRAU & WIERRE-GORE, 2006, p. 18) Cette mutation concerne la fonction spectaculaire de la danse mais en parallèle, on peut voir aussi une transformation des pratiques de la danse populaire.

Aujourd'hui, il existe de nombreux courants auxquels devront se référer les Professeurs des Ecoles pour enseigner la danse à leurs élèves. Les pratiques sociales de danse peuvent se classer en quatre grandes catégories : Les danses mystiques, magiques ou religieuses qui ont un fondement émotionnel, symbolique et rythmique ; les danses thérapeutiques sont des supports à la prise de conscience de l'image de soi. Le fondement est émotionnel et symbolique ; les danses distractives qui sont plutôt des danses à vivre. Le but est d'être ensemble, d'entretenir la communication dans la convivialité et la notion d'appartenance à un groupe ; les danses dites à voir, danses scéniques ou

artistiques que l'on définit plus souvent comme art chorégraphique. (LOMBARD, 1994) Le but est de produire un spectacle, une œuvre destinée à être vue par un public. Il s'agit alors de susciter une émotion chez le spectateur.

Dans cette dernière catégorie de danses existent à leur tour de nombreux courants. Les référents sont variés et pour n'en nommer que quelques-uns, DECOUFLE, proche du cirque, Pina BAUSCH, proche du théâtre sont pour les Professeurs des Ecoles des appuis et des modèles incontournables.

c) Des enjeux politiques vers un soutien ministériel

En France, depuis les années soixante, le développement de la danse contemporaine s'est appuyé sur trois pôles : le pôle étatique avec l'accroissement des aides de l'État vers les années quatre-vingt, le pôle de production avec la multiplication des lieux de présentation, et le pôle pédagogique avec le développement de l'enseignement.

➤ Le pôle étatique

L'arrivée de Jack LANG au Ministère de la Culture en mai 1981 est marquée par un soutien constant du chef de l'Etat. L'ouverture à la société contemporaine se traduit par une augmentation importante du budget et un élargissement du champ d'action ministériel à de nouvelles formes d'art. On veut alors permettre le développement de l'art dans tous les domaines en actualisant les équipements culturels et la création de postes dans le domaine de la culture. Ces aspirations visent la promotion de la culture en diminuant la hiérarchisation des arts. En ce qui concerne la danse, c'est la marche vers l'installation des Centres Chorégraphiques Nationaux dans la plupart des grandes villes françaises.

➤ Le pôle de production

Le 26 avril 1984, le ministère de la Culture et de la communication informe que dix nouvelles mesures vont être créées pour soutenir la création, la diffusion et le développement chorégraphique sur le territoire. On assiste alors à la création du Centre National de la Danse Contemporaine grâce à l'initiative du ministère de la Culture et de la ville d'Angers. Jean-Albert CARTIER souhaitait faire de la danse un art populaire. Cette structure permet l'accueil de jeunes danseurs en leur offrant une possibilité de formation et une plate-forme de production sur le principe de résidence.

Dans les années quatre-vingt-dix, on voit se développer ce concept dans les Centres Chorégraphiques Nationaux (CCN) qui ont maintenant pour vocation la production et le conseil artistique, le travail de formation et la programmation de spectacles. Ces actions favorisent la lisibilité de la danse auprès des publics. Leurs missions s'inscrivent dans la Charte des missions de service public pour le spectacle vivant signée sous le ministère de TRAUTMANN en 1998.

C'est alors en 1998 avec l'ouverture du Centre National de la Danse à Pantin que le développement chorégraphique est définitivement établi. Cette opération unique en France et dans le monde favorise l'essor de la création, de la diffusion et le soutien à la pédagogie. Renaud DONNEDIEU DE VABRES réaffirme le soutien de l'état en déclarant lors de sa conférence de presse du 13 octobre 2005, « *l'Etat lancera donc, en 2006, un appel à projet auprès des collectivités territoriales, afin de proposer la création de nouveaux CCN⁸ dans les régions...* » L'avenir de ce réseau reste donc à concevoir, mais d'ores et déjà, on ressent une envie très précise d'amener tous les publics à la danse, ainsi la chorégraphe Emmanuelle Huynh, directrice du Centre National de Danse Contemporaine d'Angers met l'accent sur la dimension pédagogique en proposant par exemple : « *des ateliers destinés à donner aux enseignants des outils pour parler de danse à leurs élèves* ». (GLON, 2005, p. 4). Elle tient ainsi à toucher un public qui ne vient pas nécessairement aux spectacles de danse.

➤ Le pôle pédagogique

S'il est formellement fixé que l'art et la culture sont au centre du système éducatif, l'éducation Nationale prenant en charge le volet enseignement et le ministère de la culture le versant action culturelle. A l'école primaire la danse est rapidement rattachée à l'EPS.

· *Développement d'une éducation artistique et culturelle*

Les réflexions conjointes du ministre de la Culture et celui de l'Éducation Nationale et la délicate harmonisation d'une politique commune des deux ministères permettent de lever un litige : « *A l'Éducation Nationale, ce qui relève des enseignements artistiques ; à la Culture, ce qui relève de l'action culturelle.* » (cité par LISMONDE, 2002, p.25) Cette conclusion est formulée par LAURET, délégué au développement et aux formations dans une étude de l'éducation artistique du ministère de la Culture sur deux décennies.

À partir de décembre 2000, l'appellation Éducation artistique et culturelle entrera en vigueur. On perçoit ici l'originalité de la notion du fait de l'utilisation de l'adjectif « *culturelle* » pour qualifier l'éducation. Quels changements cette formulation nouvelle apporte-t-elle dans la démarche enseignante ?

De fait, une approche du rapport aux œuvres et à la création dans la pédagogie voit le jour. Le *Plan de cinq ans pour les arts et la culture à l'école* place la culture et les arts au centre du système éducatif. Il institue la Classe à Projet Artistique et Culturelle, renforce les classes culturelles et, pour

⁸ Centre Chorégraphique National

ce qui nous concerne, privilégie la danse comme discipline des arts et de la représentation au même titre que la musique, la littérature et le théâtre.

Hors l'École, un Diplôme d'État obligatoire pour l'enseignement de la danse est institué par la loi du 10 juillet 1989, et sa mise en œuvre est confiée au ministère de la Culture et de la communication. L'arrêté du 11 avril 1995 fixe les modalités de remise du Diplôme d'Etat de professeur de danse. Il concerne les trois options: danse classique, danse contemporaine et danse jazz.

· *Avènement du dispositif danse à l'école*

Dans sa conférence de presse du 8 octobre 1991, LANG observe un extraordinaire « *désir de danser à l'école qui se traduit par la multiplication des ateliers de pratiques artistiques, des classes culturelles...* ». De 1985 à 1991, des grands stages nationaux de formation d'intervenants-danse en milieu scolaire ont permis à 360 professionnels de se former à une pédagogie spécifique de l'école. Devant une demande toujours croissante, une réflexion est engagée pour créer un département répondant à ces besoins au sein de l'IFEDEM (devenu CEFEDM)⁹ qui formera 60 stagiaires par an. Depuis 1986, le titre de danseur intervenant en milieu scolaire offre aux professeurs titulaires de la formation spécifique « *danse à l'école* », la possibilité d'encadrer les instituteurs et formateurs soucieux de déployer des activités chorégraphiques dans leur école ou dans leur classe.

Avec les efforts financiers, institutionnels et pédagogiques, le plan définit « *la danse comme domaine d'expression, d'interprétation et d'échange sans les mots.* ». La danse au cœur de l'école signifie que « *les élèves doivent pouvoir vivre les expériences de danseur, de chorégraphe et de spectateur, reliant pratique artistique et développement culturel, formation artistique et relation aux œuvres.* » Il prévoit différents axes de travail et préconise une éducation artistique et culturelle propre à la danse. Il convient entre autre de « *favoriser les situations d'expression ... provoquer la rencontre des élèves avec des artistes... relier l'histoire de la danse et l'histoire des arts, la littérature, les extraits d'œuvres aux questions particulières que posent l'expérience chorégraphique et la formation du spectateur...* » Le plan de cinq ans envisage également de « *renforcer la formation et développer un réseau de personnes ressources, formateurs de l'Education Nationale, artistes chorégraphiques et médiateurs culturels, capables de mettre en œuvre et d'évaluer une politique départementale, régionale ou nationale de formation chorégraphique.* » Une mise en valeur des actions menées dans le cadre de rencontres nationales et européennes est proposée au festival « Danse au cœur » à Chartres.

⁹ CEFEDM : Centre de formation des enseignants de la danse et de la musique

Dès 1984, Françoise DUPUY est missionnée par le Ministère de la Culture pour développer l'enseignement de la danse contemporaine et trouver des passerelles avec l'Éducation Nationale. Avec Marcelle BONJOUR, elles sont à l'origine de la reconnaissance de la danse à l'école. A la direction des écoles, Yves TOUCHARD est chargé en 1986 de l'EPS et de l'Éducation artistique. Il est alors soucieux de développer la danse sous des formes nouvelles et contribue au montage d'opérations « *Danse à l'école* » de la maternelle au lycée. La « *Danse à l'école* » n'est jamais l'école de la danse avec l'enseignement de techniques de styles particuliers. Elle développe à tous les niveaux une démarche artistique d'expression et de création.

Au lycée, la danse peut être enseignée dans deux champs disciplinaires différents, soit en EPS, dans le volume horaire commun, comme enseignement de complément ou comme option facultative, soit en enseignement artistique, option facultative ou option de spécialité. Il existe d'ailleurs quatre types d'épreuves de danse au baccalauréat : l'option facultative en EPS ; l'option facultative d'arts, domaine de la danse ; l'option de spécialité d'arts, domaine de la danse, en série littéraire et l'épreuve de danse du baccalauréat technologique, technique de la musique et de la danse.

Au collège et à l'école primaire, la danse, « *ne peut être considérée comme obligatoire à l'école, qu'en étant incluse en Éducation Physique et Sportive....au même titre que la gymnastique, l'expression corporelle, le patinage artistique.* » Ce sont donc les professeurs d'EPS qui s'impliquent dans cet enseignement pour le second degré et les Professeurs des Écoles pour le premier degré.

2. Un enseignement bicéphale à l'école primaire

En France, c'est en 1995 que, dans les Programmes de l'école primaire, la danse prend toute sa légitimité. On peut y lire : « *l'élève parvient à une réelle prise de conscience de la signification de la danse* » au cycle des apprentissages fondamentaux et au cycle des approfondissements « *il [l'élève] peut ...construire sa danse en relation avec une intention originale* ». Dans un document d'application des programmes d'EPS de 2002 pour l'école primaire, au cycle des approfondissements, le projet proposé par le groupe d'experts affirme que la danse comme « *une activité physique et artistique, en utilisant le corps comme instrument d'écriture, met en œuvre le « corps poétique », permettant un travail de création, de symbolisation, et la rencontre avec les éléments constitutifs d'œuvres chorégraphiques d'époques différentes.* » Elle doit être approchée dans toutes ses formes : « *contemporaine, mais aussi danses folkloriques, danses de rue etc.... En travaillant sur des supports sonores et/ou musicaux divers et variés, elle participe également à l'éducation musicale des élèves* ».

L'activité danse se situe bien, d'après les programmes, dans le champ disciplinaire de l'Éducation Physique et Sportive (EPS). Il s'agit d'une Activité Physique, Sportive et Artistique (APSA) qui participe de l'éducation artistique. L'enseignant veillera donc à solliciter ses élèves dans leur dimension esthétique, culturelle et expressive. (KERLAN, 2004) La dimension corporelle suppose le développement d'une motricité expressive ; la dimension symbolique, des capacités à imaginer et à s'échapper du réel et la dimension socio affective permet la communication entre danseurs et entre danseurs et spectateurs. (PEREZ & THOMAS, 1994)

a) L'EPS pour apprendre à danser ou apprendre la danse

Le *Socle commun de connaissances et de compétences* fixe ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Le socle commun constitue l'ensemble des connaissances, compétences et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité et sa vie d'individu. Il s'organise sur sept grandes compétences : la maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue vivante étrangère, les compétences de base en mathématiques et la culture scientifique et technologique, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, la culture humaniste, les compétences sociales et civiques et l'autonomie et l'initiative des élèves. Chacune « *conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie* » Ces attitudes à développer regroupent : « *l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité.* » Il est aisé alors de faire le lien avec l'idée de développement des compétences transversales facilitées par la posture de polyvalence du Professeur des Écoles.

Les préconisations ministérielles fixent des règles sur lesquelles les enseignants s'appuient pour construire leur enseignement. En EPS, les programmes de 2008 fournissent des types d'activités à travailler mais peu de contenu et d'objectifs à atteindre pour fonder sa pratique de classe. Nous nous appuyerons sur les réflexions menées dans les programmes de 2002 et les documents d'application. Des « repères aux équipes pédagogiques pour organiser la progressivité des apprentissages » ont vus le jour en janvier 2012¹⁰. Ils ne sont pas encore bien connus des Professeurs des Écoles que nous sommes allés voir dans le cadre de cette recherche. Nous les signalons malgré tout car ils sont officiels au moment de l'écriture de cette thèse.

¹⁰ B0 n°1 du 5 janvier 2012

| | 2002 ¹¹ | 2008 ¹² | 2012 |
|--|---|--|---|
| Maternelle | « Danser : Exprimer corporellement des images, des personnages, des sentiments, des états... » | « ...les activités d'expressions à visées artistiques que sont les rondes, les jeux dansés, le mime, la danse permettent tout à la fois l'expression par un geste maîtrisé et le développement de l'imagination » | |
| Cycle des apprentissages fondamentaux | « Danser : Exprimer corporellement seul ou en groupe, des personnages, des images, des états, des sentiments... » | « Danse : exprimer corporellement des personnages, des images, des sentiments pour communiquer des émotions en réalisant une petite chorégraphie (3 à 5 éléments), sur des supports sonores divers » | « Etre danseur en utilisant les différentes parties de son corps, en explorant les différents espaces, en jouant sur les durées et les rythme. » |
| Cycles des approfondissements | « Danser : Exprimer corporellement seul ou en groupe, à partir de musiques, peintures, textes, des images, des états, des sentiments... » | « Danse : construire à plusieurs une phrase dansée (chorégraphie de 5 éléments au moins) pour exprimer corporellement des personnages, des images, des sentiments et pour communiquer des émotions, sur des supports sonores divers. » | Etre danseur en utilisant les différentes parties de son corps, en utilisant l'espace, en jouant sur les durées et les rythmes. Être chorégraphe en composant une courte chorégraphie, combinant dans une phrase dansée des mouvements individuels ou collectifs en faisant varier selon son intention les directions, les durées et les rythmes Être spectateur, en étant à l'écoute de l'autre, en acceptant des messages différents dans leur dimension symbolique, en appréciant les émotions produites |

Evolution des préconisations ministérielles dans les instructions officielles

Les programmes de l'EPS à l'école primaire s'organisent autour de quatre compétences spécifiques : « réaliser une performance mesurée ; adapter ses déplacements à différents types d'environnement ; coopérer ou s'opposer individuellement et collectivement » et la dernière nous concernant plus spécifiquement, « concevoir et réaliser des actions à visée expressive, artistique, esthétique ». A la lecture du tableau sur l'évolution des préconisations, on se rend compte dès à présent que le terme « esthétique » est complètement négligé jusqu'en 2008. En 2012, la notion de choix fait son apparition dans le rôle de chorégraphe au cycle des approfondissements.

Il était encore préconisé, dans les programmes de 2002, une programmation des activités qui permettrait aux élèves d'aborder chaque année les quatre compétences spécifiques traitées au travers d'une ou plusieurs activités. Réitérée dans les modifications de 2012 : « il est souhaitable que les quatre compétences de l'éducation physique et sportive soient travaillées chaque année du cycle au travers au moins d'une activité ». Ce qui revient pour le Professeur des Ecoles à construire

¹¹ BO n°1 du 14 février 2002

¹² BO n°3 du 19 juin 2008

des modules d'enseignement de 10 à 15 séances. Peut-on alors parler d'enseignement, de formation ou encore de découverte de l'Activité Physique Sportive et Artistique elle-même ?

En ce qui concerne notre objet de recherche sur l'enseignement de la danse à l'école primaire et pour mieux saisir ce que sont les connaissances fondamentales pour notre temps, il est intéressant de poser en premier une définition de la danse du « *Petit Robert de langue française* » que les élèves et leurs enseignants peuvent utiliser dans leur classe. Danse : « *Action de danser. Suite de mouvements du corps volontaires, rythmés, ayant leur but en eux-mêmes et répondant à une esthétique* ». Dans les trois versions des programmes, on reprend effectivement l'idée de se mouvoir corporellement mais on ne retrouve pas clairement la notion d'intention ni l'idée même d'esthétisme de la définition du « *Petit Robert* », pour s'appuyer sur l'expression. On percevait ces concepts dans les fiches d'accompagnement des programmes de 2002 comme qualificatifs aux conseils donnés aux enseignants pour mettre en place leur projet d'enseignement: « *On s'attachera davantage dans ce cycle à l'aspect expressif qu'à l'aspect esthétique* » et « *Construire une phrase dansée jusqu'à cinq mouvements combinés et liés pour donner une intention et susciter du sens, personnels ou collectifs, choisis ou imposés* ». Il s'agit surtout ici de permettre la manifestation de sentiments plutôt que le développement de qualités motrices. On ne sait alors à quelle pratique sociale se référer, on ne peut donc avoir une idée de l'esthétisme attendu. Aucun document d'accompagnement des programmes n'a été fourni en 2008. Ne fait-on pas ce choix de privilégier l'expression pour permettre aux Professeurs des Écoles de mettre en place des cycles de danse plutôt sous forme de découverte de l'activité, de recherche d'extériorisation d'émotions que dans un véritable but d'apprentissages physiques ou moteurs? Dans l'esprit des Professeurs des Écoles, danse et expression corporelle sont encore souvent confondues. Pourtant la danse convoque plutôt des apprentissages de maîtrise et de discipline alors que « *l'expression corporelle est conçue comme une activité créative et récréative, indispensable au bien-être et à l'épanouissement de l'enfant.* » (ROMAIN, 2001, p. 8) Les Professeurs des Écoles possèdent-ils d'ailleurs les connaissances qui leur permettraient de présenter à leurs élèves un panel de pratiques induisant par là même un véritable choix de la qualité de l'expression?

Les finalités de l'EPS dans les programmes de 2002 pour l'école primaire énoncent des objectifs visant :

« *Le développement des capacités et des ressources nécessaires aux conduites motrices ; l'accès au patrimoine culturel que représentent diverses activités physiques, sportives et*

*artistiques, pratiques sociales de références, l'acquisition des compétences et connaissances utiles pour mieux connaître son corps, le respecter et le garder en forme.»*¹³

Les programmes de 2008 donnent simplement une définition de l'activité ou de ce que l'élève a à accomplir et c'est en termes de connaissances, de capacités et d'attitudes que le Professeur des Écoles doit construire son enseignement. Nul doute qu'il lui était difficile d'identifier précisément cet ensemble de compétences sans les repères précis. Une modification des programmes en janvier 2012¹⁴ donnent des repères aux équipes pédagogiques pour organiser la progressivité des apprentissages à l'école élémentaire. Les trois rôles sont alors explicités : « *Etre danseur en utilisant les différentes parties de son corps, en exploitant les différents espaces, en jouant sur les durées et les rythmes ; être chorégraphe en composant une phrase dansée ; être spectateur* » pour le cycle des apprentissages. Au cycle des approfondissements le rôle de chorégraphe est renforcé ; « *Être chorégraphe en composant une courte chorégraphie, combinant dans une phrase dansée des mouvements individuels ou collectifs en faisant varier selon son intention les directions, les durées et les rythmes* ». Celui de spectateur : « *Être spectateur, en étant à l'écoute de l'autre, en acceptant des messages différents dans leur dimension symbolique, en appréciant les émotions produites.* »

➤ Des connaissances mal définies

Dans la définition du « *Petit Robert* », c'est le fait que l'action de danser ait un but en soi et réponde à une esthétique qui donne la notion de connaissance. Il est donc nécessaire pour se mouvoir en danse de savoir à quelques types de danse se référer. On remarque que les Programmes de 2008 intègrent des rondes et jeux dansés pour la maternelle. Il n'est plus précisé dans ces programmes si les danses traditionnelles ou collectives sont toujours à enseigner aux cycles des apprentissages fondamentaux et à celui des approfondissements. On peut en effet le penser puisqu'il n'est pas déterminé de types de danse pour ces deux niveaux de l'enseignement. Tout type de danse est enseignable à condition que l'on permette aux élèves de s'exprimer corporellement et de communiquer leurs émotions. L'accès au patrimoine culturel que représente ici la danse, pratique sociale de référence n'est en effet pas clairement défini. Il ne s'agira pas en effet de former des danseurs de tel ou tel type de danse, mais bien de donner aux élèves l'idée de la danse à travers une construction de la connaissance de leur propre corps en état de danse. On ne donne pourtant pas les références nécessaires à la construction de cet apprentissage.

Les Professeurs des Écoles évalueront la richesse des variations de rythme, l'occupation et l'utilisation de l'espace, les modulations de l'énergie et les différentes relations aux autres. Mais

¹³ BO n°1 du 14 février 2002

¹⁴ BO n1 du 5 janvier 2012

comment enseigner des notions d'esthétisme et d'expressivité sans savoir ce qui doit être enseigné et sans connaissance préalable des finalités?

➤ Des capacités non spécifiques

Dans la définition proposée ci-dessus, c'est cette fois la suite de mouvements du corps qui nous intéresse. L'ensemble des capacités à mettre en œuvre dans des situations variées sont également inscrites dans les programmes d'enseignement. Ses objectifs ont été réitérés en avril 2007 dans la *Mise en œuvre du Socle Commun des connaissances* : « *En ce sens l'Education Physique et Sportive apporte une contribution originale à la transformation de soi et au développement de la personne telle qu'elle s'exprime dans les activités liées au corps* ». Les diverses Activités Physiques, Sportives et Artistiques proposées ne sont pas la simple transposition des pratiques sociales existantes mais doivent permettre aux élèves de vivre des expériences corporelles. Dans les programmes de 2008, l'EPS participe d'abord du : « *développement des capacités motrices et la pratique d'activités physiques, sportives et artistiques.* » On y retrouve pourtant des termes spécifiques à la danse. Les composantes sont travaillées dans les différents temps de la construction de la compétence spécifique visée.

Improviser en exprimant des nuances dans le rythme, dans l'énergie, dans l'espace, dans les relations aux autres...

Transposer les composantes d'espace, de rythme, de relations d'une situation initiale pour la transformer et créer un autre univers, donner un autre sens ;

Composer : construire une phrase dansée

Communiquer aux autres des sentiments et des émotions

Improviser, c'est composer sur le champ et sans préparation ; transposer, c'est intervertir ; composer, c'est assembler et communiquer, c'est faire connaître. Dans la réalité, toutes ces actions sont difficiles à mettre en œuvre quand on ne peut s'appuyer sur des savoirs bien solides. Sur quel modèle de structuration les Professeurs des Ecoles construiront-ils leurs projets d'enseignement s'ils ne connaissent pas les principes de composition ?

➤ Des attitudes multiples

Pour reprendre une dernière fois la définition du « *Petit Robert* », c'est alors le terme « *volontaires* » qui nous interpelle. En référence à COLTICE (1995) qui dit que « *l'artiste [ici le danseur] veut toucher le spectateur au plus profond de lui-même, donc inévitablement veut atteindre son corps, transformer le regard du divertissement en regard intime afin que le spectateur ressente et se trouble* » (p. 42), c'est la notion d'intention qu'il sera important de faire partager aux

élèves de l'école primaire. Nous pouvons lire, toujours dans les fiches d'accompagnement des programmes de 2002, et dans les compétences transversales, que le Professeur des Écoles doit amener l'élève à : « *connaître et assurer plusieurs rôles, danseur, spectateur et chorégraphe.* »

Il ne s'agit pourtant pas là de former un danseur ou un chorégraphe professionnel, mais bien de donner à l'élève l'occasion de tester ces rôles et de leur emprunter la posture. L'enseignant devra aider les élèves à avoir le goût pour la recherche dans ces trois rôles. Comment toucher le public ? Qu'est-ce que regarder une œuvre d'art ? Comment l'enseignant voit-il cette fonction de spectateur ? Que représente pour lui cette communication avec l'œuvre ? Et quelle œuvre ?

Dans les programmes de 2008, c'est encore, la santé, la sécurité et la responsabilité qui sont mises en avant. L'EPS contribue à : « *la santé en permettant aux élèves de mieux connaître leur corps, et à l'éducation à la sécurité, par des prises de risques contrôlées.* » Elle éduque à : « *la responsabilité et à l'autonomie, en faisant accéder les élèves à des valeurs morales et sociales.* »¹⁵

On se rend compte ici que la dimension culturelle a disparu et que sont plébiscitées les attitudes indispensables au respect de soi tout au long de la vie. Le Professeur des Écoles aidera l'élève à s'ouvrir aux autres en favorisant le respect de soi, de ses camarades et de l'activité. Il mettra en place des situations favorisant la curiosité et la créativité.

D'un point de vue de l'EPS, l'enseignement de la danse demande à fournir aux élèves un ensemble de connaissances qui leur permet de connaître l'activité en expérimentant l'espace, le temps, le corps et la relation aux autres. Improviser, transposer, composer et communiquer sont les capacités à développer. On parlera plutôt d'une découverte de la danse que d'un véritable enseignement de l'acte de danser. L'élève doit vivre l'expérience de la danse, en ce sens qu'il est impliqué dans une activité de création, le processus et le but semblant confondus. Le terme « *expérience* » ici à employer au sens où DEWEY (1934) l'entend, c'est-à-dire une situation dans laquelle l'individu entre en relation d'une manière active avec son environnement soit pour maintenir son équilibre, soit pour créer un nouvel équilibre. Et s'agit-il donc dans ce cas d'une expérience artistique au sens cette fois de KERLAN (2004), c'est-à-dire esthétique, culturelle et expressive? (cf p.99) L'activité permettra de mieux connaître son corps et les autres en abordant les différents rôles de danseur, spectateur et chorégraphe. Se faisant, l'élève sera amené à prendre soin de lui-même pour permettre à son corps de rester en bonne santé. N'oublions pas qu'il s'agit bien là d'une Activité Physique Sportive et Artistique, nous avons besoin alors de nous appuyer sur l'éducation artistique pour retrouver les dimensions d'intention, d'esthétisme et d'expression. L'étiquetage de la danse dans le

¹⁵ BO n3 du 19 juin 2008

domaine de l'EPS « entraîne de la confusion quant à son objet d'apprentissage comme enseignement artistique. » (LOUVEL-MOTAIS, 2007)

b) L'Éducation artistique : acquérir des connaissances ou apprendre à s'exprimer ?

L'éducation artistique à l'école primaire fait partie du cinquième pilier du *Socle commun de connaissances et de compétences* du 20 juillet 2006. En ce qui concerne les arts, nous pouvons retenir ces deux phrases qui doivent orienter les actions des enseignants : « *La culture humaniste contribue à la formation du jugement, du goût et de la sensibilité... Elle se fonde sur l'analyse et l'interprétation des textes et œuvres d'époques ou de genres différents.* » Le *Socle commun de connaissances et de compétences* fixe les repères culturels et civiques qui constituent le contenu de l'enseignement obligatoire. L'éducation artistique et culturelle doit « *permettre l'éveil des talents particuliers et conduire les élèves qui le souhaitent vers des pratiques artistiques d'excellence.* »¹⁶

La *Mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences* se donne pour objectifs au cycle des approfondissements de développer l'aptitude à l'expression et le goût de la création... À ce niveau de l'école élémentaire : « *l'éducation artistique comporte trois volets complémentaires : une formation de base en arts visuels et en musique... ; des activités intégrées à d'autres enseignements..., danse en liaison avec le programme d'EPS ; la réalisation de projets artistiques et culturels....* ». Il s'agit bien là de donner aux élèves la possibilité de vivre une pratique artistique, une rencontre avec les œuvres et l'acquisition de savoirs et de savoir-faire et non de former des artistes. La polyvalence du Professeur des Écoles est d'ailleurs sollicitée dans l'idée d'intégration aux autres enseignements. La circulaire confirme l'éducation artistique et culturelle comme une mission prioritaire du Ministère de l'Éducation Nationale et du Ministère de la Culture et de la Communication. Elle doit être intégrée dans les pratiques scolaires, c'est une dimension fondamentale de la formation des élèves. Il n'est rien proposé pour l'évaluation de la pratique en danse d'un point de vue artistique et nous devons nous appuyer sur les connaissances, capacités et attitudes proposées en Arts Visuels pour en dégager quelques-unes applicables à l'activité de notre sujet.

➤ Des connaissances difficiles à enseigner

D'après les programmes de 2007, en fin de cycle 3, les Professeurs des Écoles doivent aider leurs élèves à comprendre et retenir : « *les points communs et les différences entre les pratiques de la classe et la démarche des artistes* ». On peut alors penser qu'il s'agit là d'aider les élèves à appréhender la notion d'œuvre d'art si difficile à percevoir quelques fois même pour un œil averti.

¹⁶ circulaire n°2008-059 du 29 avril 2008

« Pour être véritablement artistique, une œuvre doit aussi être esthétique, c'est-à-dire conçue en vue du plaisir qu'elle procurera lors de sa réception » On espère que les élèves pourront ainsi ressentir des émotions différentes suivant les productions. Incombe alors aux Professeurs des Écoles de faire les bons choix parmi les œuvres du répertoire. Comment gérer ce fonds artistique quand on n'en connaît soi-même que peu d'éléments ?

➤ Des capacités lentes à développer

On peut lire dans le *Socle commun de connaissances et de compétences* que les maîtres doivent accompagner les élèves pour : « lire et utiliser différents langages ; réaliser une production..., individuelle ou collective, menée à partir de consignes précises ; choisir, manipuler et combiner des matériaux, des supports, des outils ; témoigner d'une expérience,... s'exprimer sur une œuvre ». Il s'agit ici d'amener les élèves à vivre une expérience sensible au sens où ils devront d'abord vivre une expérience, c'est-à-dire qu'« il faut qu'il y ait adéquation entre, d'une part ce que nous observons et ce que nous pensons, et d'autre part entre ce que nous désirons et ce que nous obtenons. » Voilà de nouveau une tâche bien délicate pour un Professeur des Écoles qui n'a souvent lui-même pas vécu d'expérience de ce type. Comment identifier les techniques des artistes sans en connaître les différents styles, formes ou matériaux ?

➤ Des attitudes sensibles à mobiliser

Les enseignants sont invités à présenter aux élèves des œuvres d'arts pour qu'ils les rapprochent de leurs productions personnelles. Les élèves sont alors conviés à mettre en parallèle des pratiques de classe et les démarches des artistes pour « repérer ce qui les distingue et ce qui les rapproche ». On encourage ici les élèves à exprimer leur émotion, à entrer en relation avec l'artiste comme pour suivre la pensée de DEWEY (1934): « l'œuvre d'art n'est complète que si elle agit dans l'expérience de quelqu'un d'autre que celui qui l'a créée... » (p. 137) Le Professeur des Écoles sera donc le catalyseur des émotions ressenties par les élèves, tâche certes riche mais aussi très sollicitante. Comment déclencher et partager des émotions avec les élèves sans les avoir assumées soi-même ?

D'un point de vue de l'Éducation Artistique, l'enseignement de la danse correspond à fournir aux élèves un ensemble de connaissances chorégraphiques, de capacités d'expression et une sensibilité artistique. Si à l'instar de Piaget qui pose le postulat qu'un enfant joue quand il dit qu'il le fait, nous proposons de considérer qu'un enfant danse lorsqu'il dit qu'il danse. La recherche de motivation de l'élève n'étant pas ancrée sur une action efficace sur la réalité. Elle semble plutôt attachée à une

libre expression de capacités instinctives sans contrôle d'efficacité. Comment le Professeur des Écoles se pose-il alors le problème de l'intention, de la volonté et de la conscience de danser pour organiser ses modules d'enseignement ?

c) Les deux domaines au service de la construction de l'individu

Pour permettre une meilleure compréhension des finalités et des différents types d'activités proposés dans chacune des disciplines, nous proposons de les mettre en parallèle au regard des programmes de l'école primaire de 2007. Nous pouvons constater que les finalités de l'EPS s'adressent d'abord au corps : « *capacités motrices, activités physiques, connaître son corps.* » Celles de l'Éducation Artistique se destinent d'abord au sensible : « *expressive, autonomie, personnalité, intelligence, sensibilité, manières de penser* ».

| | Finalités | Types d'activités |
|---------------------------------------|---|--|
| Education physique et sportive | <ul style="list-style-type: none"> • développement des capacités et des ressources nécessaires aux conduites motrices • accès au patrimoine culturel que représentent les diverses activités physiques, sportives et artistiques, pratiques sociales de référence • acquisition des compétences et connaissances utiles pour mieux connaître son corps, le respecter et le garder en forme | <ul style="list-style-type: none"> • réalisation d'une performance mesurée • adaptation de ses déplacements à différents environnements • affrontement individuel ou collectif • conception et réalisation d'actions à visée artistique, esthétique ou expressive |
| Education artistique | <ul style="list-style-type: none"> • développement de l'aptitude à l'expression et du goût de la création épanouissement de l'autonomie et de la personnalité de l'élève équilibre des formes diverses d'intelligence et de sensibilité. culture des manières de penser et d'agir, devenues indispensables pour s'orienter dans les sociétés contemporaines acquisition de savoirs et de savoir-faire | <ul style="list-style-type: none"> • pratique créative • rencontre avec les œuvres |

EPS/ Éducation artistique

L'EPS sollicite les sensations de l'élève et l'Éducation Artistique excite sa sensibilité et sa créativité. Dans les deux cas la référence à l'héritage, qu'il soit dans les « *pratiques sociales de référence* » pour l'EPS ou par une « *rencontre avec les œuvres* » dans l'Éducation Artistique, fédère l'activité. C'est aussi ce que l'on retrouve en 2008 dans l'Histoire des arts : « *Un premier contact avec des œuvres les conduits [les élèves] à observer, écouter, décrire et comparer.* » Au cycle des apprentissages fondamentaux, ce sera « *la rencontre d'œuvres diversifiées relevant des différentes composantes esthétiques, temporelles et géographiques de l'histoire des arts* ».

La position occupée par la danse au sein de ces deux disciplines distinctes lui confère un statut particulier. On voit bien ici l'avantage qu'il pourrait y avoir à la polyvalence du Professeur des Écoles qui peut utiliser la transversalité. Il est malgré tout difficile pour lui, non spécialiste de ces deux disciplines, de devoir en plus les conjuguer.

d) L'enseignement de la danse au regard du socle commun

L'enseignement de la danse se situe donc au croisement des deux disciplines EPS et Éducation Artistique. En organisant cet enseignement au regard des connaissances, capacités et attitudes à développer dans le cadre du socle commun, nous renouons avec la difficulté du double positionnement de la danse et nous pouvons nous interroger sur le positionnement des Professeurs des Écoles dans ce contexte. Quelles sont les représentations des enseignants pour cette Activité Physique, Sportive et Artistique mal connue même du grand public ? La plupart d'entre eux n'a jamais pratiqué cette activité dans son cursus scolaire et sans doute pas non plus dans sa vie personnelle. Nous pouvons imaginer que la danse sera professée en sa qualité d'expression corporelle et que la partie clairement esthétique et culturelle risque d'être oubliée par méconnaissance.

Dans le socle commun, la danse n'est pourtant mentionnée que dans la compétence « *Culture humaniste* ». Il s'agit bien là de son versant artistique et culturel. Les deux premiers paliers pour la maîtrise du socle commun mentionnent des compétences attendues fin de CE1 et de CM2 par les termes : « *S'exprimer par l'écriture, le chant, la danse, le dessin, la peinture, le volume* » et « *distinguer certaines grandes catégories de la création artistique (musique, danse, théâtre, cinéma, dessin, peinture, sculpture)* », pour le premier palier, « *Inventer et réaliser des textes, des œuvres plastiques, des chorégraphies ou des enchaînements, à visée artistique ou expressive.* » et « *Distinguer les grandes catégories de la création artistique (littérature, musique, danse, théâtre, cinéma, dessin, peinture et sculpture)* » pour le second.

Dans le Socle Commun des connaissances, la danse est d'abord et avant tout une activité artistique et culturelle pourtant inscrite dans le programme d'EPS. Cette double entrée possible de la danse, par l'EPS et par l'Éducation Artistique reste, sujette à de nombreuses confusions pour les enseignants. Elle correspond à une activité presque obligatoire dans le cadre de la programmation des activités physiques annuelles en EPS et n'est envisagée que de façon facultative en Education Artistique, la musique et les arts visuels étant les seuls enseignements artistiques introduits dans les programmes obligatoires.

| | Connaissances à enseigner | Capacités à développer | Attitudes à mobiliser |
|---------------------------------------|---|--|---|
| Education physique et sportive | - <i>Transposer les composantes d'espace, de rythme, de relations d'une situation initiale pour la transformer et créer un autre univers, donner un autre sens.</i> | - <i>Improviser en exprimant des nuances dans le rythme, dans l'énergie, dans l'espace, dans les relations aux autres.</i> - <i>Composer : construire une phrase dansée</i> | - <i>Communiquer aux autres des sentiments et des émotions.</i> |
| Education artistique | - <i>Comprendre et retenir les points communs et les différences entre les pratiques de classe et la démarche des artistes.</i> | - <i>Repérer ce qui distingue et rapproche les pratiques de classe et la démarche des artistes</i> - <i>Réaliser une production</i> - <i>Choisir, manipuler et combiner.</i> | - <i>Témoigner d'une expérience</i> - <i>Se former au jugement, au goût et à la sensibilité.</i> |

La danse dans le socle commun

3. Les différents dispositifs pour enseigner la danse

Il existe différents dispositifs pour enseigner la danse à l'école. L'enseignement de la danse dans le volume horaire qui est dévolu à l'EPS (108 heures sur l'année) est sans doute le plus rapide à organiser parmi les nombreuses possibilités proposées puisqu'il ne nécessite pas de contraintes lourdes. La classe culturelle, l'Atelier de Pratique Artistique (APA), la classe à Projet Artistique et Culturel (classe à PAC) sont des dispositifs plus définis qui s'appuient sur le projet d'école. Dans tous les cas, le projet pédagogique est élaboré par l'enseignant de la classe ou en commun l'intervenant éventuel. En dehors de l'enseignement traditionnel dans le cadre de la classe, l'intervenant doit être reconnu par les services de la Direction Régionale des Affaires Culturelles (DRAC) et la Circulaire n°89-279 du 8 septembre 1989 fixe le partenariat à mettre en place : « *Il convient de s'assurer, avant de procéder à l'élaboration détaillée d'un projet, que le partenaire culturel est habilité par la Direction Régionale des Affaires Culturelles à participer à ce type d'opération avec l'Éducation Nationale.* » Ces projets demandent l'avis du conseil d'école, de l'Inspecteur Education Nationale (IEN) mais ce sont le Directeur Académique des Services de l'Education Nationale (DASEN) anciennement nommé Inspecteur d'Académie et le directeur régional des affaires culturelles ou leur représentant qui valideront ou non le projet et en accepteront le financement en partenariat avec les collectivités locales.

a) Dans le volume de l'EPS à l'école

Comme nous l'avons vu plus haut, le Professeur des Écoles est amené à enseigner la danse comme n'importe quelle autre Activité Physique Sportive et Artistique, seul ou avec un intervenant extérieur.

➤ Enseignant seul

Le Professeur des Écoles est habilité à enseigner la danse comme toute autre discipline du programme d'enseignement de l'école primaire. Il n'existe pas de manuel d'enseignement de la danse comme c'est le cas pour les disciplines fondamentales. Même s'ils sont encore peu nombreux, quelques ouvrages de pédagogie de la danse commencent à voir le jour pour aider les enseignants à construire leur projet d'enseignement. Dans les différents départements, il est fréquent que l'équipe des Conseillers pédagogiques EPS ait élaboré des outils pour éclairer leurs collègues sur ce sujet.

➤ Enseignant avec intervenant extérieur

Le Professeur des Écoles a aussi la possibilité de faire appel à un intervenant extérieur agréé par l'Éducation Nationale. Les intervenants extérieurs à l'école élémentaire prolongent le travail des enseignants en apportant des compétences techniques ou artistiques de nature à enrichir les enseignements. Leur action s'inscrit dans les programmes de l'école, elle est concertée avec les enseignants qui restent dans tous les cas responsables pédagogiques des apprentissages. La place et le rôle des intervenants extérieurs sont encadrés par la Circulaire adressée aux recteurs ; aux inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale et aux préfets du 31 juillet 1992 modifiée le 13 juillet 2004 et SNYDERS (1986) en valide l'intérêt en précisant les modalités : « ... *le maître doit demeurer le maître d'œuvre de leurs interventions ; ... un peu comme un metteur en scène, il va les aider à se placer, à se situer : les convaincre de l'objectif pédagogique qui est en jeu* » (p. 319). Dans le cas d'un intervenant extérieur en danse, il peut s'agir d'un artiste ou d'un éducateur sportif employé territorial. Celui-ci ne sera pas obligatoirement spécialiste de la discipline. Le Professeur des Écoles reste garant de la démarche d'enseignement fondée sur une éducation à la danse et non un enseignement de la danse. Le financement de l'intervention est pris en charge soit par les collectivités locales, soit par une association périphérique de l'école.

b) Dans un projet artistique et culturel

Chaque projet artistique et culturel intègre une rencontre avec un partenaire artistique et culturel participant en tant qu'artiste. Ces projets sont encadrés par la Circulaire no 89-279 du 8 septembre 1989. Chaque projet doit être soutenu par la DRAC pour son travail de création et de diffusion. Chacun de ces projets comprend un budget prévisionnel, établi par l'enseignant responsable, indiquant le coût global du projet. Les participations de la DRAC et du Directeur des Services Départementaux de l'Éducation Nationale (DSDEN), anciennement Inspection Académique,

financent tout ou partie de la rémunération de l'artiste. Chaque projet correspond à une formule particulière. Le projet artistique et culturel à l'école primaire concerne obligatoirement tous les élèves d'une classe. Il développe l'intelligence sensible et créatrice des élèves et favorise un rapport individuel et personnel avec les arts et la culture.

➤ Classe culturelle

La classe culturelle est une classe transplantée d'une semaine. Elle sera l'occasion du déplacement des élèves dans une structure correspondant au projet. Elle permet de mettre en œuvre des ateliers menés en partenariat avec un artiste et une structure culturelle. « *Elles (les classes culturelles) permettent aux élèves d'une classe de vivre un moment exceptionnel de rencontre et de travail avec des professionnels du secteur culturel* ». On privilégie ce dispositif pour les élèves dont l'environnement habituel ne permet pas de contacts faciles avec les activités artistiques.

➤ Atelier de Pratique Artistique (APA)

L'Atelier de Pratique Artistique se déroule pendant une durée de six à dix semaines à raison de deux ou trois heures par semaine suivant l'âge des élèves. « *Ils (les APA) permettront à des élèves de l'école élémentaire de pratiquer une activité artistique régulière animée conjointement par un maître et un intervenant du secteur culturel* ». Il s'organise autour d'un projet pédagogique élaboré en partenariat par l'enseignant et l'intervenant. Il se déroule sur le temps scolaire en présence de toute la classe et sous la responsabilité de l'enseignant. Sa durée s'étale en général de janvier à juin, à raison d'une séance par semaine.

➤ Classe à Projet Artistique et Culturel (Classe à PAC)

Le dispositif classe à Projet Artistique et Culturel est mis en place dès la rentrée scolaire 2001. Il « *organise une grande partie de l'activité d'une année scolaire, pour tout le groupe classe, autour d'une réalisation artistique et culturelle. Ce projet constitue un prolongement et un enrichissement des enseignements.* » L'esprit de la classe à PAC est de réduire les inégalités d'accès aux œuvres et aux pratiques artistiques et culturelles. Elle établit des passerelles entre un domaine artistique et d'autres domaines de connaissances. Elle associe des enseignants et des praticiens d'un art ou d'un domaine culturel dans une approche culturelle commune. Elle donne lieu à une restitution devant un public. Le projet s'appuie sur les programmes de l'Education Nationale et s'inscrit dans les horaires habituels de la classe. L'intervention de l'artiste se situe entre huit et quinze heures par an.

➤ Classe à Horaire Aménagé Danse (CHAD)

Des classes à Horaires Aménagés Danse (CHAD) peuvent être organisées dans les écoles pour permettre aux élèves de recevoir un enseignement artistique renforcé dans le cadre des horaires et programme scolaire. L'enseignement général est toutefois complet, bien qu'allégé en heures, donc nécessite pour l'élève la capacité d'assimiler plus rapidement que dans une classe traditionnelle. Cette organisation peut être mise en place dès la deuxième année du cycle des apprentissages fondamentaux. L'enseignement est alors dispensé avec l'aide des conservatoires nationaux, des écoles nationales ou municipales de danse ou des associations ayant passé une convention avec le ministère de la culture. La mise en place en est décidée par le DASEN. La classe à Horaires Aménagés Danse est en général associée à une Classe à Horaires Aménagés Musique (CHAM). C'est, d'ailleurs, la circulaire n° 2002-165 du 2 août 2002 sur les Classes à horaires aménagés pour les enseignements artistiques renforcés destinés aux élèves des écoles et des collèges qui rappelle les principes et régit le fonctionnement des classes Danse. Les élèves reçoivent en complément de leur formation générale, un enseignement spécifique dans le domaine de la musique et de la danse. Un projet pédagogique global est concerté entre l'enseignement général et l'enseignement artistique spécialisé. Les activités sont coordonnées et un partenariat est formalisé par une convention. Ce sont les parents qui sollicitent l'inscription de leur enfant dans ce type de classe. La liste des élèves retenus est établie par une commission qui prend en compte la motivation des élèves à partir d'indicateurs définis en concertation par l'ensemble des partenaires éducatifs. Les contenus sont construits autour d'une éducation artistique générale et technique et d'une pratique collective. *« L'horaire d'enseignement musical (de danse) est prélevé sur l'horaire global de la classe et réparti sur l'ensemble des activités, aucune matière d'enseignement ne devant être totalement supprimée. »* Ces arrangements fournissent une formation générale de qualité ajustant avec cohérence une valence artistique prépondérante aux autres champs d'activités et de connaissances. Ce sont donc au moins six dispositifs différents qui permettent aux Professeurs des Écoles d'aborder la danse à l'école primaire. Les conditions pédagogiques, horaires et financières varient suivant le type d'enseignement. La comparaison des différents dispositifs nous permet surtout de remarquer qu'un seul d'entre eux sélectionne les élèves concernés. Ce qui montre bien que le Professeur des Écoles est, d'une manière générale, l'enseignant de tous les élèves et tous doivent bénéficier de son enseignement quelle que soit la discipline.

| | Conditions de l'intervention | Elèves concernés | Volume horaire | Répartition sur l'année | Partenaires financiers |
|--|---|---------------------------------|---|--|--|
| Enseignant seul | Non spécifiques | Tous les élèves de la classe | Cycle d'enseignement au moins 10 séances | Une ou deux périodes | Non spécifiques |
| Enseignant avec intervenant extérieur | Intervenant agréé par l'Education Nationale | Tous les élèves de la classe | Cycle d'enseignement au moins 10 séances | Une ou deux périodes | Budget de l'école ou d'une association ? |
| Classe culturelle | Artiste reconnu par la DRAC et projet retenu par une commission | Tous les élèves de la classe | Horaire non défini | Une semaine | Participation de la DRAC et de la DSDEN |
| Atelier de pratique | Artiste reconnu par la DRAC et projet retenu par une commission | Tous les élèves de la classe | 2 ou 3 heures par semaine | 6 à 10 semaines habituellement de janvier à juin | Participation de la DRAC et de la DSDEN |
| Classe à PAC | Artiste reconnu par la DRAC et projet retenu | Tous les élèves de la classe | De 8 à 15 heures | Habituellement de janvier à juin | Participation de la DRAC et de la DSDEN |
| Classe CHAD | Professionnel de conservatoire ou d'école de danse | Elèves admis par une commission | CE1-CE2 : entre 3h et 5 h par semaine CM1-CM2 : entre 3h30 et 5h30 par semaine | Toute l'année scolaire | Participation de la DSDEN, de la structure artistique partenaire (conservatoire) et du conseil général (s'il y a des transports) |

La mise en œuvre des projets danse à l'école primaire

Dans l'Académie de Caen, la DRAC et les Directions Départementales des Services de L'Éducation Nationale de la Manche, de l'Orne et du Calvados lancent des appels à projet auprès des structures culturelles pour la mise en place de projets dans le premier degré sous forme de jumelages. Ceux-ci se substituent plus ou moins aux classes PAC. Ce sont les structures qui reçoivent les subventions pour contribuer à l'intervention d'artistes auprès des enseignants.

Pour tous les dispositifs où l'enseignant est accompagné, il est nécessaire aux différents intervenants de travailler dans la concertation et de construire des projets écrits qui seront lus pour validation par des spécialistes. Si le Professeur des Écoles demande l'appui d'un artiste, c'est soit qu'il veut offrir à ses élèves les compétences d'un spécialiste, soit qu'il ne maîtrise pas ou mal lui-même la discipline. C'est, dans ce cas, une situation délicate pour lui. Il doit élaborer un projet dans une activité mal maîtrisée et pour laquelle il peut ne pas se sentir légitime. Il s'expose au refus de validation du projet. Le temps passé à la conception dudit projet, les pressions de l'exposition de

son travail face à des personnes compétentes sont importantes et peuvent l'empêcher de se lancer dans une telle aventure.

Depuis les années 80, l'ensemble des préconisations ministérielles et des expérimentations dans les classes sont des points d'appuis de réflexion sur l'enseignement de la danse à l'école. Des dispositifs ont rendu possible la construction d'une certaine culture de la danse à l'école et même si les programmes de 2008 sont peu éloquents pour ce qui est de la mise en œuvre de ces apprentissages, des contenus sont fixés, preuve que l'enseignement de cette discipline est reconnu à l'école primaire. On voit bien là comment la culture qui s'est construite autour de cet enseignement a pu créer des représentations sur lesquelles les Professeurs des Ecoles appuieront leur réflexion faute de préconisations et de points d'appuis solides.

4. L'élaboration d'un projet d'enseignement

Les disciplines enseignées à l'école primaire l'ont été en général tout au long de la scolarité de chaque élève et donc de chaque futur Professeur des Écoles. La danse étant une activité relativement nouvelle, il est possible que certains Professeurs des Ecoles n'aient jamais vécu un cycle de danse dans leur formation. De plus, ROMAIN (2001, p.11) remarque que « *les enseignants ne traitent que l'un des aspects de la danse, l'expression, en négligeant la communication.* »

➤ Identification des contenus d'enseignement

Des manuels scolaires pédagogiques et/ou didactiques soutiennent souvent les enseignants dans la pratique quotidienne de leur enseignement. Pour ce qui concerne la danse, ils ont peu d'outils à leur disposition. Et comme nous l'avons vu plus haut, les programmes d'enseignement eux-mêmes ne représentent pas de cadre précis et pas de programmation des savoirs à acquérir. Si l'on peut envisager des compétences de danseurs, voire de spectateur, il est difficile d'imaginer les celles à acquérir en tant que chorégraphe.

➤ Construction d'une pratique pédagogique

La variété des manières d'aborder l'activité et le grand nombre de types de danse créent une incertitude et un manque de références et de repères. Planifier ses unités d'apprentissage, concevoir et gérer les séances, anticiper l'évaluation des procédures mises en place nécessite des objectifs précis, des contenus délimités et la possibilité d'envisager différentes démarches. Différencier sa pédagogie pour répondre aux besoins des élèves réclame une bonne maîtrise de la discipline. Si les notions d'espace, de temps et de mouvement sont communes à toutes les APSA, ce qui organise la danse c'est l'intention de communiquer avec un public. « *Son intention se traduit par une*

énergie particulière, par une qualité de mouvement. Elle lui permet d'être signifiant, d'exprimer et d'être compris par ceux qui regardent. » (IMBERTY & BELLICHA, 1998, p. 7)

Si l'on considère en effet que la danse est maintenant une activité tout à fait légitime dans le développement des pratiques artistiques, dans le cadre de l'EPS à l'école, sa mise en œuvre présente une diversité de pratiques riches et variées. Nous pouvons imaginer les incertitudes, les contradictions et le questionnement que rencontrent les Professeurs des Écoles. Et si la « *culture n'est pas un préalable* », (p. 8) il semble que la forme de présence, l'engagement, l'attitude auprès des élèves comptent pour beaucoup. Peut-on enseigner la danse à l'école sans être spécialiste ? S'il est très malaisé pour l'enseignant d'envisager son enseignement et donc des objectifs précis pour évaluer le progrès de ses élèves, comment dans cette mesure permettre aux élèves de construire leur projet d'apprentissage en danse ?

D. Des représentations à l'enseignement

Comme le précise BOURDIN (2001), représenter le monde n'est pas toujours le mettre en images mais c'est toujours le mettre en forme, le cadrer, en organiser une appréhension possible par la mise en rapport d'éléments significatifs et globalement saisissables. On entre alors dans des dimensions cognitives et sociales. Nous avons choisi pour notre objet de recherche de nous focaliser sur la posture des Professeurs des Ecoles qui enseignent la danse à l'école primaire. Il nous semble que notre sujet est fortement irrigué de représentations qu'elles soient sociales ou professionnelles. En effet, qu'elles touchent l'enseignement où l'école et le maître jouent des rôles notoires et attendus ou qu'elles concernent la danse, dans sa qualité de production de formes et dans son caractère de discipline à enseigner, les représentations concernent toujours la pensée de l'enseignement et de la danse. Les caractéristiques de chacun auront une incidence sur les représentations de l'enseignement de la danse lui-même.

Les représentations guident les individus dans leur façon de nommer et de définir la réalité : elles leur permettent de statuer, de traduire, de prendre position et de défendre des idées. Partagées, avec les autres, les représentations souscrivent à la compréhension, la gestion et l'interprétation des différentes situations de la vie courante professionnelle ou personnelle. Elles participent de la construction de l'identité professionnelle « *envisagée comme un processus complexe et dynamique qui fait inter-agir l'identité de la personne* ». (PEREZ-ROUX, 2003, p.39)

1. Une histoire singulière

La représentation, d'après JODELET (1989) est cette « *forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité*

commune à un ensemble social » (p. 36). Elle s'inscrit alors dans le principe de socialisation définie par DUBAR (2000) comme « *la construction d'un monde vécu.* » (p. 9). Ce processus peut alors évoluer au cours de la vie en tenant compte que chaque personne a une histoire et un passé qui lui sont propres. On suppose aussi que nombre d'individus partagent les normes et les valeurs des groupes auxquels ils appartiennent. Ils accèdent ainsi à la construction de leur identité. Pourtant, ils agissent non seulement en fonction de leur environnement actuel mais aussi en rapport à leur trajectoire sociale et personnelle. LAHIRE (2004) montre que les pratiques et préférences culturelles des individus dépendent de la socialisation culturelle exercée par leur milieu social d'origine, de la socialisation culturelle suivant leur sexe, de la socialisation scolaire, de la socialisation culturelle exercée par les différentes institutions qu'ils ont pu fréquenter, de la socialisation culturelle liée à leur situation conjugale, de la socialisation culturelle dans leurs relations amicales et du moment où ces socialisations sont intervenues dans le cycle de leur vie, nonobstant ils doivent gérer les tensions entre ces différentes strates de socialisation.

Le fait de s'investir dans une activité professionnelle, d'être reconnu dans son travail et d'avoir des relations professionnelles avec des collègues concourt à la construction de sa propre identité et de sa place dans la société. Si la socialisation primaire se construit dans l'enfance, une socialisation secondaire se poursuit à l'âge adulte et tout au long de la vie

| Socialisation primaire | Socialisation secondaire |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • socialisation culturelle exercée par le milieu social d'origine • socialisation culturelle suivant le sexe • socialisation scolaire • socialisation culturelle exercée par les différentes institutions fréquentées • socialisation culturelle dans les relations amicales | <ul style="list-style-type: none"> • socialisation culturelle suivant le sexe • socialisation culturelle exercée par les différentes institutions fréquentées • socialisation culturelle liée à la situation conjugale • socialisation culturelle dans les relations amicales |

Différence de socialisation des individus

Cette répartition des influences entre socialisation primaire et secondaire montre que ce qui distingue les deux types de socialisation concerne surtout le milieu familial. En effet, on retrouve l'influence du sexe ou celle des relations amicales aux deux périodes de la vie, l'influence des différentes institutions également surtout si on assimile le milieu scolaire à une institution. Ce qui varie c'est la socialisation exercée soit par le milieu familial d'origine soit par la situation conjugale.

2. Un membre du corps enseignant

Les représentations sont individuelles quand elles ont pour essence l'expérience de chacun. Et pour prendre, de nouveau, les propos d'ABRIC (1989), cet ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations est toujours référé à un objet dans une situation donnée. Elles deviennent collectives et sociales quand elles ont « *pour fonction de préserver le lien entre eux [les individus], de les préparer à penser et à agir de manière uniforme.* » ajoute MOSCOVICI (1989, p.64) dans le même ouvrage. Elles se transmettent de génération en génération et exercent sur les individus une contrainte partagée. Le métier d'enseignant demeure une profession, c'est-à-dire un ensemble de compétences adaptées pour faire face aux situations professionnelles nouvelles. C'est aussi une fonction complexe, un acte qui réclame de la réflexivité. Tout d'abord une profession se distingue d'une autre par des caractéristiques qui lui sont propres, une formation commune, des compétences spécifiques à partir desquelles les individus se reconnaissent et se désignent en dehors du contexte professionnel. Le groupe professionnel se construit aussi dans le fait de produire le même type de tâche en interaction avec d'autres professionnels.

a) Une histoire capitalisée

De toute évidence, les Professeurs des Écoles appartiennent au corps des enseignants. Ils se sentent malgré tout différents des professeurs des collèges ou de lycées et plus encore des professeurs d'université et d'autres organismes publics ou privés. Du fait de la polyvalence et du fait d'être toujours en responsabilité des mêmes élèves, ils ne partagent pas les mêmes manières d'exercer leurs activités que leurs collègues du secondaire ou du supérieur voire de l'enseignement spécialisé. Les Professeurs des Écoles ont un héritage propre, des caractères, des malaises, des positions et des connaissances personnelles et collectives à partager et à gérer. On peut supposer que, face aux difficultés et aux énigmes présentées par l'enseignement de la danse à l'école primaire, les Professeurs des Écoles ont élaboré des processus de pensées et de construction collective, et continuent à développer des théories implicites sur la danse à l'école combinant valeurs, représentations sociales, pratiques et formations. Ces théories sont engagées comme un savoir pratique chaque fois que la danse est convoquée, caractérisée par leur écart ou leur décalage aux attentes ministérielles et aux savoirs à transmettre, elles ne doivent pas être considérées comme des erreurs réductibles à des effets d'ignorance mais nous devons chercher à en comprendre la formation et l'équilibre apparent.

b) Des personnalités marquées

Des variables entraînent pourtant des comportements distincts. Chaque enseignant est malgré tout autorisé à mobiliser plus ou moins et de manières différentes ses représentations individuelles et ses capacités cognitives suivant sa motivation et son degré d'implication. (PEREZ-ROUX, 2003). Ce faisant, il réduit d'éventuelles dissonances avec son environnement humain ou institutionnel. Les représentations sociales demeurent néanmoins des repères pour interpréter les événements et les situations, elles donnent des points de repère qui permettent de se situer dans le monde et de communiquer. Ces représentations sont définies par l'histoire et le vécu du Professeur des Ecoles lui-même, par le groupe social et idéologique des enseignants auquel il appartient et par la nature de ces liens.

La position de DURKHEIM, en 1938, nous éclairait déjà sur les différentes professionnalités des maîtres en évoquant les dissemblances éventuelles quand il affirmait qu' « *un programme d'enseignement ne vaut que par la manière dont il est appliqué, que s'il est appliqué à contre sens ou avec une résignation passive, ou il tournera de son but ou il restera lettre morte* » (p. 9). Il s'agit en effet que les maîtres chargés d'un enseignement veuillent en faire une réalité et s'y intéressent. DURKHEIM évoque encore le jugement des maîtres et leur appréciation des prescriptions, la capacité des enseignants à analyser leur raison d'être et les besoins auxquels elles répondent. On comprend bien là, l'importance de la connaissance des questions auxquelles sont confrontés les enseignants et qu'il est indispensable qu'ils soient initiés aux grands problèmes que soulèvent les disciplines dont ils ont la charge. Suivant son histoire personnelle, son vécu de formation, le Professeur des Ecoles peut en effet se résigner à enseigner une discipline à contre sens ou en la détournant de son but initial.

➤ Des difficultés partagées

La socialisation ne s'achève pas avec l'entrée sur le marché du travail et la formation continue peut fonctionner comme une ressource. Chaque fois que l'individu rencontre des exigences professionnelles posant un problème fondamental à résoudre, il est confronté à une réorientation. Dans le cas des enseignants confrontés à l'enseignement d'une discipline mal maîtrisée, leur rapport au savoir est remis en cause et leur fonction sociale se trouve obscurcie. En effet, cette fragilité concerne à la fois le mode d'accès à une culture nouvelle et le maintien de leur positionnement professionnel dans la société.

Pour entrer en relation avec son groupe d'appartenance et partager ses valeurs, l'individu combine celles-ci avec ses besoins et ses désirs. Cette socialisation évoque une tension entre une *assimilation* où « *le sujet chercherait à modifier son environnement pour le rendre plus conforme à ses désirs et*

diminuer des sentiments d'anxiété » et une *accommodation* où « *le sujet tendrait à se modifier pour répondre aux pressions et aux contraintes de son environnement* » nous démontre DUBAR (2000, p. 31) en appui sur des écrits de PIAGET.

Les Professeurs des Ecoles sont ainsi tiraillés entre le fait de modifier leur environnement par une résistance aux changements de programmes, à leur mise en œuvre et le fait de s'adapter à des objectifs en évolution. Ce qui provoque une instabilité. Pour préserver un équilibre et obtenir une certaine satisfaction, les Professeurs des Ecoles tendent vers la réalisation de buts et l'utilisation de moyens fixés par l'institution, à condition que celles-ci leur en fournissent de suffisamment légitimes.

➤ Des avis référencés

Pour pouvoir estimer l'accomplissement de leur engagement et obtenir une certaine reconnaissance, chaque individu se juge par rapport à un groupe ou une catégorie. La tendance est d'apprécier sa prestation au regard de ce qui semble positif, voire prestigieux. L'individu prend ainsi en compte les compétences d'une personne d'une autre catégorie que la sienne. Il peut ainsi y avoir une différence entre le groupe d'appartenance et le groupe de référence¹⁷.

DUBAR (2000) pense que dans ce cas, les individus peuvent adopter différentes positions suivant ce qui leur est proposé. Si l'institution offre des opportunités de mobilité ascendante, le groupe partage des normes et des valeurs de la catégorie dominante, ce qui permet à certains de « *s'y intégrer, les autres étant exclus et amers* ». Il ajoute que lorsque l'institution donne peu de chance à la mobilité, c'est tout le groupe d'appartenance qui partage la frustration. On peut alors assister à « *une action revendicative ou l'éclatement désabusé.* » On peut aussi assister à une solidarité combinée à la compétition pour accéder à des positions franches. Dans ce cas, « *les valeurs partagées seront alors un mixte des valeurs dominantes et des valeurs partagées par le groupe de base.* » (p. 62). Enfin, la situation peut provoquer une scission du groupe entre ceux qui maintiennent les valeurs du groupe dominé et ceux qui adhèrent aux valeurs du groupe dominant, ceux encore qui combinent les différentes valeurs.

¹⁷ Pour R-K Merton (1965) le groupe d'appartenance est le groupe auquel l'individu dit (ou est censé) appartenir. Le groupe de référence correspond davantage à un choix de l'individu qui aspire à se faire accepter dans un collectif ou à maintenir cette acceptation. Ce dernier règle alors ses comportements sur ce qu'il croit être les valeurs du groupe « élu », étant sous-entendu que les membres du groupe de référence l'observent et le jugent. En tant que point de référence, ce type de groupe a donc une fonction normative et comparative.

Nous assistons alors à des « *adhésions différentielles aux valeurs du groupe d'appartenance* » qui prennent racine dans les histoires de chacun des membres du groupe, suivant leur mobilité antérieure. Moins les individus auront connu de modification de leur parcours, plus ils seront attachés aux valeurs de leur groupe d'appartenance.

| Propositions de l'institution | Mode d'adhésion des individus | | | Comportement des groupes |
|--------------------------------------|---|---------------------------------------|--|--|
| Opportunités de mobilités | Intégration | Exclusion amertume | | |
| Peu ou pas de mobilité | Frustration collective | | | Action de revendication ou éclatement désabusé |
| | Mixte des valeurs dominantes et des valeurs du groupe de base | | | Solidarité combinée |
| | Adhésion au groupe dominant | Maintien des valeurs du groupe dominé | Combinaison des valeurs des différents groupes | Scission du groupe |

Différentes positions des individus

D'après l'ouvrage de ASSOGBA (1999) sur *La sociologie de Raymond BOUDON*, la société est tenue de procurer aux individus de grands objectifs culturels qu'elle tient pour légitimes. Elle doit définir et proposer des moyens socialement acceptables pour atteindre les buts qu'elle se fixe et offrir des outils appropriés pour évaluer l'impact des actions engagées. Elle préserve ainsi un équilibre du système, en offrant la possibilité à chaque individu d'obtenir une certaine satisfaction de la réalisation des buts culturels inscrits et l'utilisation des moyens prescrits par l'institution elle-même.

En danse, d'un point de vue pédagogique, il en va de même. Il est à souligner que si certains enseignants, comme le montre SERRES (1976) dans la Revue EPS « *sont encore attachés à l'idée que la créativité est un don : on naît créatif, on ne le devient pas.* » (p. 38) D'autres, au contraire, répugnent à laisser l'élève sans modèle. Ramené à l'enseignement de la danse, la première conception plutôt naturaliste ou rousseauiste de l'homme conduit le pédagogue en référence à la chorégraphe Isadora DUNCAN, à limiter ses interventions pour ne pas contrarier la nature. La seconde peut conduire à enfermer l'école dans un modèle unique aux risques de l'empêcher de se référer à d'autres maîtres, ou de prendre des libertés avec le modèle qu'on lui impose. On peut aussi envisager que cette démarche peut enjoindre à l'enseignant d'envisager nourrir ses élèves de toutes les œuvres antérieures et ainsi leur permettre de conjuguer les apports des différents styles de danse, à l'instar cette fois de Maurice BEJART dont l'ouverture vers le monde conduit à des emprunts

innombrables qualifiés d' « *art aigu de la greffe* » par DIENIS (2007). On retrouve ici les différents modèles évoqués par PEREZ-ROUX en 2009.

➤ Des connaissances collectionnées

Si comme nous le voyions précédemment, chacun analyse les objectifs et les contenus officiels d'une discipline donnée au filtre de son vécu personnel, il doit néanmoins répondre aux mêmes exigences. Lorsqu'une absence de repères réels et de savoirs justes soustrait à une recherche de points d'ancrage, s'élaborent des pensées, des images, des idées, des opinions et des organisations de connaissances plus ou moins disponibles à la conscience de l'individu. On parle alors de représentation mentale qui s'ancre dans des souvenirs, permet l'émission d'hypothèses et l'arrangement de moyens de communication. Les représentations servent de guides pour agir, elles constituent pour l'individu une réalité. Elles vont déterminer le comportement et les pratiques des individus. Elles encouragent les anticipations et induisent les attentes. En référence à MOSCOVICI (1989), nous pouvons imaginer que dans le cas où un Professeur des Ecoles doit affronter l'enseignement d'une activité inconnue ou peu familière, il envisage sa redéfinition de la discipline afin de la rendre plus accessible et compatible avec son système symbolique. Il se réfère alors à son vécu personnel, à l'histoire de l'activité et aux hypothèses émises par l'ensemble de ses collègues. On assiste ainsi à des régulations qui sollicitent des dispositions cognitives pour permettre de nouvelles formes de collaboration donnant lieu à de nouvelles compétences cognitives individuelles qui peuvent se développer encore lors de nouvelles interférences.

Ainsi, une représentation sociale de la danse induit probablement des comportements particuliers chez les Professeurs des Écoles qui enseignent cette activité à l'école primaire. Ce que les Professeurs des Écoles pensent et disent de la danse aura valeur de vérité à leurs yeux. « *Selon les styles et la personnalité de chaque enseignant, de chaque artiste associé, et de chaque médiateur culturel, nous sommes face à des formes chorégraphiques singulières, même si l'on peut penser qu'au cœur de ces différences de réalités se percevant d'un projet à l'autre, un fonds commun de connaissances aura été plus ou moins traversé* » (LOUVEL-MOTAIS, 2007)

3. Des images de la danse

La danse est une activité physique pratiquée de manière plus ou moins régulière. Sa finalité première évolue au cours du temps et des préoccupations particulières aux différentes époques de l'histoire. En ce qui concerne les périodes les plus proches de nous, au début du XX^{ème} siècle, la valse et les quadrilles correspondent plutôt à des rites sociaux complexes. Après la guerre 1914, la danse provoque des occasions de rencontre entre les hommes et les femmes qui ont été quelques

temps isolés. Après la seconde guerre mondiale, le jazz, le charleston et même le boogie-woogie deviennent des danses populaires. Ce sont toujours des couples qui dansent mais cette fois on perçoit le désir de s'écarter pour mieux se rapprocher. On découvre et retrouve le plaisir d'éprouver sa propre force et sa souplesse. Avec l'arrivée, du Jerk et du Disco, on se surprend alors au bonheur de danser seul. D'un rite social, on est passé à un rite de couple puis un rite du corps individuel. Nous verrons qu'à l'école primaire, on privilégie soit les danses traditionnelles pour leur intérêt du collectif soit la danse dite « contemporaine » pour sa dimension expressive et d'approche plus codifiée, le rapport à l'autre étant un élément à travailler au cours d'un cycle d'apprentissage.

Chapitre 3 : Enseigner la danse : un défi

Pour son étude, la danse doit être définie d'un point de vue épistémologique. La lecture des définitions de l'Encyclopædia Universalis permet de la désigner à la fois comme un *Fait social total* selon la définition de MAUSS (1923) et comme *Langage*. Proposer un cadre de référence souscrit à l'élaboration d'une démarche d'enseignement en lien avec le processus d'apprentissage.

A. Cadre épistémologique

Si selon ARISTOTE, l'Homme est un animal politique, qui a besoin de communiquer ses idées et ses émotions pour exister, alors la danse, peut être issue de ce besoin.

« Danse : ...Répondant à une aspiration inhérente à l'homme, elle [la danse] a pu être considérée par certains, sans doute à juste titre, comme le premier-né des arts, car elle obéit à une impulsion irrésistible, satisfait tant le sens artistique que l'exaltation musculaire. Elle a pour instrument, parfois exclusif, le corps qui engendre sa propre rythmique... La danse apparaît comme le reflet de la civilisation, des croyances comme de la psychologie de ceux qui l'élaborent. Tout groupe humain, tout individu se définit par la façon dont il danse, ou dont il apprécie telle manière de danser. » (CHRISTOUT, 2002, l'Encyclopædia Universalis)

1. Un fait social

La danse est certes de préférence pratiquée et considérée par des aficionados, des individus eux-mêmes danseurs ou du moins ayant une certaine culture artistique, elle concerne pourtant la totalité de la société et participe à son équilibre. La danse conduit à une appartenance sociale forte déterminant des contraintes sans entraver la liberté absolue de ses protagonistes qui s'inscrivent dans un mouvement correspondant au contexte du moment et produisent en lien avec leurs devanciers.

En effet, comme nous l'avons vu dans la partie historique, les chorégraphes réagissent en fonction de leurs prédécesseurs, d'une part pour s'ancrer dans la culture chorégraphique, et d'autre part par besoin d'indépendance et de réaction pour innover et créer des œuvres originales. Cette marche évolutive les fait entrer dans le processus de la *triple obligation de donner, recevoir et rendre*, dégagé par MAUSS (1923) dans *Essai sur le don*.

La danse est visitée comme un « *fait social total* » au sens de MAUSS, reliée par sa forme et son contenu à d'autres événements socioculturels. Les différents aspects de la danse s'éclairent les uns les autres, DETREZ (2002) précise qu'elle nécessite une approche pluridisciplinaire. L'anthologie

proposée par GRAU & WIERRE-GORE (2006) arbore d'ailleurs que « *la danse ne peut être comprise que si elle est intégrée à une culture, sous peine de perdre une grande partie de son sens. Elle n'existe pas pour et par elle-même, mais par et pour les êtres humains qui partagent une culture dans une société donnée* ». (p. 25) Pourra-t-on alors considérer la polyvalence du Professeur des Ecoles comme un atout à son enseignement ?

2. Un langage

Si la danse présente le reflet d'une civilisation et permet à tout individu de se définir, c'est que les hommes ont une représentation mentale de la société dans laquelle ils vivent et une conception entendue de leur propre nature. Si « *la compréhension que l'homme prend de lui-même et de son monde s'articule et s'exprime dans le langage* », comme le disent encore JACKOBSON & MARTINET (2002) dans l'Encyclopædia Universalis, on peut accepter de considérer la danse comme un langage. Regardée comme un art, la danse représente le moyen d'expression d'un idéal esthétique par l'ensemble des activités de création que forment les œuvres chorégraphiques. Il s'agit bien de manifester sa personnalité et ses tendances profondes en utilisant son corps comme instrument. Et comme le disait BALZAC en 1851 dans *Le chef d'œuvre inconnu*, « *la mission de l'art n'est pas de copier la nature mais de l'exprimer* » (p. 579).

La mise en œuvre du langage nécessite un système de signes commun à un groupe social permettant expression et communication. Pour le linguiste du début du XX^{ème} siècle, De SAUSSURE, la langue est un système d'éléments qui donne des outils de communication et la linguistique a pour but de déterminer les éléments, leurs rapports et les règles de leur combinaison. On verra alors s'établir une référence à des codes qui peuvent se partager entre danseurs et entre danseurs et spectateurs. MICHEL & GINOT (1998) rapportent les propos de l'historien SACHS expliquant dans son ouvrage *Histoire de la danse* en 1938 que : « *les danseurs procèdent comme ceux qui à l'époque recréent la langue. Ce qui manque au langage écrit, il s'agit de l'emprunter aux dialectes provinciaux ; ce qui fait défaut aux danses de cour, la danse villageoise le fournira* » (p. 12). On voit bien là aussi l'implication des productions entre elles. Cette fois cité par LOUPPE (1997) SACHS reprend à son compte la découverte de DELSARTE pour qui « *le corps a son langage que le corps ne connaît pas* ». Si on admet que le langage est une fonction d'expression de la pensée et de la communication entre les hommes, mise en œuvre au moyen de signes, on reconnaît alors avec DELSARTE les signes gestuels que peuvent présenter les différentes parties du corps. Ainsi la gravité des épaules : « *l'épaule est en effet, à la lettre, le thermomètre de la passion comme de la sensibilité. Elle est la mesure de sa véhémence, elle en désigne le degré de chaleur et d'intensité* ». L'importance du pouce ou encore du torse « *qui doit devenir la partie la plus sensible et la plus*

expressive du corps » (p. 53). On peut imaginer ici le transfert possible entre l'enseignement de la langue française et l'enseignement de la danse, voire de tout enseignement artistique.

3. Un cadre de référence en double plan

Qu'il s'agisse de danse enracinée dans les gestes quotidiens ou de l'expression d'un sentiment religieux, dans la culture occidentale, la danse relève surtout des loisirs et joue un rôle éducatif ; elle est capable de briser des préjugés, et donc de contribuer à l'évolution vers un monde plus unifié. Pourtant les critères culturels et chorégraphiques varient d'un endroit à l'autre et il apparaît alors difficile d'évaluer la danse. Pour en permettre la compréhension, on se doit d'en étudier parallèlement la forme et la signification pour ceux qui la produisent, la pratiquent et la considèrent. « *L'étude de la danse requiert une approche à la fois formelle et contextuelle* » (p. 36) affirme PETERSON ROYCE (1974). Elle ajoute que : « *La notion de créativité est bien sûr intimement liée à ses conceptions culturelles de la forme qui convient à une culture donnée* » (p. 38). L'auteur affirme encore que : « *les danseurs ou le chorégraphe doivent être conscients des limites à l'intérieur desquelles ils peuvent donner libre cours à leur imagination pour transformer les normes esthétiques.*» (p. 38). GRAU & WIERRE-GORE (2006) défendent que l'étude de la danse s'inscrit dans un double plan, celui « *du corps en mouvement et celui du danseur lui-même dans un contexte donné* » (p. 29).

a) Corps en mouvement

Pour ARGUEL (1992) « *La danse est fondamentalement un Art du mouvement dont le principal matériau est le corps* » (p. 203). Pour produire ou interpréter une œuvre chorégraphique l'artiste mobilise son corps. Il doit se le représenter pour l'utiliser et exécuter sa danse. Afin de pouvoir créer l'image qu'il veut donner, le danseur doit exécuter des exercices d'assouplissement, de musculation, de coordination et de maîtrise de son corps qui devient alors l'« *instrument* » de sa prestation. Ce corps qu'il met au service de la danse agit sur lui-même pour se modifier, se modeler et ainsi donner l'image animée la plus proche de l'intention du danseur. Il est son « *outil* » de création. Le corps de l'être humain fait intimement partie de lui-même et dans le cas du danseur, il parle au spectateur en s'imposant à son imagination. Le public est témoin du mouvement d'un corps, « *véhicule* » de l'intention du danseur, et qui par sa gestuelle sait s'offrir au regard. La manière de percevoir le corps du danseur en mouvement varie selon le milieu culturel ou social, l'âge, l'histoire personnelle de chacun. Il est aisé de concevoir la partie matérielle de l'être humain et d'envisager l'adaptation des comportements aux caractéristiques voire aux contraintes de la danse. « *Une pratique du corps ne peut valoir que si elle est bien gérée. L'image que l'on a de son*

corps peut être un facteur déterminant de bien être » (FARGIER, 1997, p. 20). Cet aspect du corps intéresse au premier plan l'EPS.

Le Professeur des Écoles dans le cadre de l'EPS s'adresse à l'être-élève en tant que personne. C'est un moyen d'éducation à la santé qui doit apporter des connaissances concernant l'organisation et l'entretien de la vie physique et des compétences et des connaissances relatives à l'activité physique sportive et ici artistique concernée, puisqu'il s'agit de la danse.

b) Contexte donné

D'après CADOPI & BONNERY (1990, p. 133) « *Danser, c'est produire seul ou à plusieurs des formes motrices signifiantes pour quelqu'un, quelles que soient les formes de pratiques sociales et les motifs de danser* ». Pour produire une image chorégraphique, l'artiste développe une perception sensorielle du monde, de son propre corps et de celui d'autrui. C'est un exercice de mémoire et de jugement. Cette image va représenter ce qu'il éprouve dans son intimité propre par sa sensibilité interne du mouvement. Nous avons vu plus haut, comment le contexte historique a influencé les chorégraphes au cours des temps. De l'environnement religieux aux conditions de guerre, de la nécessité d'affirmer un pouvoir à celui d'indépendance, de la pression politique au besoin de liberté, chaque événement culturel initie un nouveau type de danse. Dans *La signature de la danse contemporaine* de CREMEZI (2002), différents danseurs proposent leur point de vue. Doris HUMPHREY: « *Je pense qu'il faudrait commencer par poser quelque chose de vague et difficile à définir, le climat général de notre époque nous sommes aussi peu enclins à en être conscients que le fait de respirer* » (p. 44) ou Jean-Claude GALLOTTA: « *C'est dans le montage du rythme qu'apparaît mon rapport au monde.* » (p. 45) La danse paraît donc pouvoir inviter et combiner les phénomènes socioculturels et environnementaux d'une époque pour les transformer en production artistique, voire en œuvres chorégraphiques.

Pour enseigner la danse à l'école, il serait sans doute souhaitable que le Professeur des Écoles ait conscience des contraintes déterminées par l'appartenance sociale qui la véhicule. Sa polyvalence lui permet d'ancrer son enseignement à une culture plus vaste. Il doit avoir conscience qu'il s'adresse à l'élève dans l'intimité de son corps. Il devra l'aider à l'utiliser à la fois comme instrument de prestation, outil de création et véhicule d'intention de provoquer l'émotion du spectateur.

B. Démarche d'enseignement

On l'a compris, l'enseignement de la danse à l'école ne vise pas à initier à un style de danse mais bien de permettre à l'élève d'effectuer des choix pour construire une gestuelle qui lui est propre. Sa

danse sera signifiante et significative dans la mesure où elle sera expressive pour les spectateurs. Les différents rôles de danseur et de spectateur, voire de chorégraphe sont étroitement liés dans toutes les situations d'apprentissages, ils ne peuvent s'enseigner l'un sans l'autre. L'enseignant doit construire sa pédagogie sur les fondamentaux pour aider l'élève à développer une motricité expressive et organiser sa démarche autour du processus de création.

1. Les fondamentaux

Nous l'avons vu, c'est par le corps du danseur, ici le corps de l'élève, que le mouvement prend forme. Le rôle de l'enseignant est de faire découvrir à l'élève les différentes possibilités qui s'offrent à lui pour donner de l'intention à sa motricité en convoquant l'espace, le temps, le corps, les énergies et ses relations aux autres. (PEREZ & THOMAS, 1994)

Quand il s'agit d'élèves de l'école primaire, nous nous adressons à des enfants chez qui la notion d'espace n'est pas encore stabilisée. Il apparaît important que l'enseignant propose aux élèves des situations qui les aident à se construire leur espace proche et leur espace de déplacement. L'enseignant fixe des contraintes d'« *utilisation de l'espace* », c'est-à-dire de directions, d'orientations, de niveaux de hauteurs, de tracés et de dimensions.

Si l'espace de danse est délimité au sol, l'enseignant permet à l'élève de choisir d'être dans l'espace, donc danseur ou hors l'espace, donc spectateur. C'est alors l'aider dans une première « *structuration du temps* » en lui permettant de gérer les entrées et les sorties. L'enseignant l'encourage aussi à fixer le déroulement de son mouvement par rapport à la structuration métrique et non métrique. La première s'appuie sur la pulsation, les accents, la mesure, le rythme, le tempo. La seconde permet de jouer sur la durée avec la vitesse, la lenteur, les accélérations ou les décélérations.

Le Professeur des Écoles amène l'élève à explorer les différentes parties de son corps pour permettre une « *mobilisation corporelle* ». Il lui propose alors de visiter l'espace intérieur de son corps, sensations, respiration et régulation du tonus. C'est aussi avec la gravité du corps, la verticalité et le déséquilibre, les mouvements de modulation des segments, la flexion, l'extension, la rotation, la circumduction et la translation, les actions de base pour mobiliser le corps en entier, les déplacements, les sauts, les tours, que le danseur varie sa gestuelle.

Dans le mouvement, en matière de « *mobilisation de l'énergie* », trois facteurs sont indissociables. Il s'agit du facteur poids qui définit la quantité d'énergie, des facteurs temps et espace qui déterminent la libération de celle-ci. Le Professeur des Écoles doit mettre l'élève en situation d'apprendre à réguler son tonus musculaire et à ressentir les nuances dans la quantité et la qualité d'énergie utilisée.

Enfin, le Professeur des Écoles doit engager l'élève à tenir compte de ses camarades et des spectateurs. La « *relation entre danseurs* » peut s'organiser en fonction du corps de l'autre, de l'espace, du temps ou des rôles à tenir. La relation avec les spectateurs rejoint la notion de projet d'émouvoir. La concentration, l'écoute et la position du regard doivent être en relation avec l'intention choisie comme les moments de silence corporel et la précision des actions. « *La lisibilité des actions est au service du projet de communication des danseurs* » Ces fondamentaux constituent un ensemble de points théoriques incontournables à l'enseignement de la danse.

2. Le processus de création

Le Professeur des Écoles conduit l'élève à créer seul ou avec les autres des phrases dansées avant de les présenter. Pour donner vie à des chorégraphies qui n'existent pas encore, l'enseignant aide l'élève à entrer dans une démarche de création. Il doit soutenir au développement de la créativité en interrogeant la faculté d'évoquer des élèves. L'enfant rappelle à sa mémoire et fait apparaître à son esprit des images qu'il traduit en formes gestuelles. Pour cela, il est nécessaire d'enrichir l'imaginaire des élèves.

a) La démarche

Le processus de création formalisé par PEREZ & THOMAS (1994, p. 27) propose de passer d'une « *pensée divergente* » mobilisant la créativité à une « *pensée convergente* » aboutissant à la création.

Mode de pensée divergente _____ à _____ → convergente
 Du spontané _____ à _____ → l'élaboré, au structuré
 De l'habituel _____ à _____ → l'inhabituel
 De la créativité _____ à _____ → la création

Processus de création

D'après les définitions de DUNKIN & BIDDLE fournies par GAUTHIER & Al (1997) « *Dans une opération de pensée divergente, où la situation donnée est faiblement structurée, les individus sont libres de créer de façon indépendante leurs propres idées et de produire une nouvelle orientation ou perspective.* » (p. 165) Dans un premier temps, on libère l'imagination de l'élève en donnant des consignes à partir d'inducteurs simples et variés qui permettent aux élèves de se mettre en mouvement. Les enseignants fournissent aux élèves des contraintes suffisamment ouvertes pour leur permettre de proposer des réponses multiples en toute sécurité. « *La pensée convergente est une opération de la pensée qui sollicite l'analyse et l'intégration de données actuelles ou remémorées. Elle conduit à un résultat attendu à cause du cadre de travail très serré qui la délimite.* » (p. 165)

Dans un second temps, on contraint les élèves à faire des choix, à sélectionner les trouvailles gestuelles pour composer une pièce de danse. Ils sont ensuite amenés à ordonner, répéter et fixer la chorégraphie ainsi élaborée.

Pour cette partie du processus de création, comment les Professeurs des Écoles qui ne maîtrisent pas la discipline peuvent-ils organiser l'activité en suivant un objectif précis ?

b) L'enrichissement de l'imaginaire

Dans les programmes de 2002, l'une des finalités annoncées de l'EPS est « *l'accès au patrimoine culturel que représentent diverses activités physiques, sportives et artistiques, pratiques sociales de références* ». Il s'agit alors de l'ouverture à la culture artistique par la connaissance du Patrimoine culturel pour permettre à l'élève de « *réaliser son autonomie de jugement tout en lui donnant la conscience de son appartenance à un monde commun* » (ARDOUIN, 1997, p. 20). En matière de danse, la culture artistique, ce pourrait être : aborder l'ensemble des savoir-faire et techniques qui ont constitué à un moment donné des solutions à des problèmes que se posent des artistes, à des inventions de créations. Il s'agit de « *penser les œuvres comme « champ de culture » c'est-à-dire comme champ de réflexion* » (ARDOUIN, 1997, p. 23), l'élève devenant capable d'entrer en résonance avec les œuvres. En découvrant des œuvres chorégraphiques, l'élève se rend compte que des artistes ont travaillé sur des sujets proches de ceux qui le questionnent lui-même. Dans cette perspective, il devient capable de se comporter comme un danseur ou comme un chorégraphe, par exemple d'emprunter des postures, des gestes, des mouvements d'artistes pour les introduire dans sa production personnelle. La finalité de ces propositions n'est pas, pour le Professeur des Ecoles de positionner l'élève dans un processus d'imitation mais de lui permettre de reconsidérer des savoirs et des questions posées par des artistes, de les situer dans leur contexte pour ensuite les repenser dans le contexte actuel. On retrouve bien là les objectifs fixés pour la danse à l'école qui n'est pas une danse d'imitation mais plutôt de création.

Il s'agit alors pour le Professeur des Écoles de mettre à disposition des élèves un certain nombre d'œuvres pour qu'ils puissent les relier entre elles et agencer les outils et les possibilités posturales rencontrés. Le maître devra accompagner les élèves à des spectacles vivants et à défaut présenter des « vidéos danse » en classe. Comment alors mettre à disposition d'autrui des outils qu'on ne possède ni ne connaît pas soi-même ?

c) Du mouvement à la danse

Comme le dit ARGUEL (1992), déjà cité plus haut, la danse est un art du mouvement, son matériau essentiel est le corps. Outre l'incidence sur l'assouplissement, la coordination ou la maîtrise du

corps, la formation physique, la dynamique et la variété des actions apportent une autre qualité, une autre manière de se mouvoir. Pour permettre à l'élève de danser, l'enseignant doit l'aider à apprendre son corps puisque le corps du danseur est à la fois outil, véhicule et matière.

Une spécificité de la danse se matérialise dans « *l'appropriation esthétique du réel* » (BAFFALIO-DELACROIX & ORSSAUD-FLAMAND, 1984, p. 43). C'est cette idée qui est reprise dans le processus de création. On incite l'élève à agir sur la réalité de sa motricité quotidienne pour évoquer le réel et donner naissance à une gestuelle esthétique, signifiante et culturellement référencée. La danse réclame communication et donc présence d'un public qui apprécie la qualité technique et intentionnelle de mouvement. L'émotion du spectateur dépend de l'originalité esthétique de la production. C'est lui qui impose le passage de l'expression à l'intention et permet l'inscription d'une œuvre dans le répertoire.

L'enseignant est le médiateur qui permet de relier l'élève au monde et sa pratique aux objets culturels. Il doit « *...donner l'accès et les pouvoirs nécessaires pour participer à une culture vivante qui réintègre les données du passé et dont l'enseigné devient(ne) un des acteurs* » (BAFFALIO-DELACROIX & ORSSAUD-FLAMAND, 1984, p. 104). Le Professeur des Écoles invite l'élève à observer des spectacles pour la motricité des danseurs, le monde sonore, les décors, les costumes, les éclairages, les accessoires et la structure spatio-temporelle des danseurs.

C. Processus d'apprentissage

Évoquer l'enseignement de la danse à l'école concentre, comme nous l'avons vu plus haut, l'initiation aux trois rôles de danseur, chorégraphe et spectateur. Nous nous devons de nous interroger sur ce que cela représente dans l'apprentissage de cette discipline. Comme nous l'avons déjà signalé, la danse répond aux finalités de l'EPS mentionnées dans les programmes qui visent

*« ... le développement des capacités motrices et la pratique d'activités physiques, sportives et artistiques. Elle contribue à l'éducation à la santé en permettant aux élèves de mieux connaître leur corps et à l'éducation à la sécurité, par des prises de risques contrôlées. Elle éduque à la responsabilité et à l'autonomie, en faisant accéder les élèves à des valeurs morales et sociales ».*¹⁸

Ces apprentissages mobilisent entièrement les professeurs et leurs élèves dans les différents domaines, celui « *du sensible, de l'imaginaire, de l'intellect et de la motricité* ». (ARGUEL 1992, p. 200). Les documents d'application des programmes de 2002 étayent notre réflexion pour envisager la danse dans ces quatre domaines.

¹⁸ BO n°3 du 19 juin 2008

1. Danse et sensibilité

La danse comme activité artistique est le domaine des sensations, des sentiments et des émotions. L'enseignant amène alors l'élève à contacter ses sens pour prendre des informations sur le monde qui l'entoure et sur lui-même. Ce sont surtout l'ouïe, la vue et le toucher qui sont sollicités pour entrer en communication avec les autres. La danse développe chez l'enfant une sensibilité à l'environnement et une aptitude à percevoir les sensations. Il exerce son regard et devient sensible au concept d'esthétisme au sens employé par ARDOUIN en 1997, l'esthétique est une conduite du sujet et non un fait de l'objet lui-même. La sensibilité affective de l'enfant est mise à l'épreuve.

Les Professeurs des Écoles conçoivent des situations d'apprentissage qui permettent aux élèves d'expérimenter seuls ou ensemble des émotions, des désirs, des dégoûts et des blocages plus ou moins décalés dans le temps.

2. Danse et intellect

La danse est un acte volontaire de communication qui demande au danseur de s'investir dans un dessein de présentation. L'élève « *construit de façon plus ou moins autonome un projet d'action* »¹⁹ et il n'agit qu'en fonction du but qu'il se fixe et « *s'engage lucidement dans l'action* ». Pour ce faire, il met en relation ses connaissances et la pratique qu'on lui propose. Il peut s'impliquer à différents niveaux, soit pour produire des effets sur le spectateur et entrer en relation avec les autres, soit pour éprouver des émotions, soit encore pour le plaisir de la création. En choisissant de s'exprimer singulièrement ou d'imiter des gestes référencés, il intègre la pensée de motricité originale et intentionnelle. Choisir l'imitation ou l'invention lui procure une certaine autonomie dans ses apprentissages. L'alternance entre les phases d'exploration du mouvement, de sélection et de composition l'aide à intégrer une certaine méthodologie d'apprentissage.

Pour l'aider à mémoriser les phrases gestuelles, le Professeur des Écoles pourra faire appel au langage par la mise en mots, l'échange avec les pairs et l'acquisition de vocabulaire spécifique. D'autres outils peuvent aussi être utilisés comme le dessin, la vidéo et toutes autres techniques à disposition de l'enseignant.

3. Danse et imagination

La danse, comme tout art, cherche à toucher directement le spectateur. En mettant le monde en images, la danse est à la fois révélateur et moyen d'expression de l'imaginaire. L'élève apprend à apprécier les images du monde, il expérimente les objets culturels pour les unir et les détourner de leur sens premier. L'« *imagination est le processus par lequel un homme est capable de reproduire*

¹⁹ Compétences générales, document d'application des programmes de 2002

... les images emmagasinées dans sa mémoire ou bien de créer des images nouvelles qui se matérialisent (ou non) dans des paroles des textes, des gestes, des objets... » (JEAN cité par BAFFALIO-DELACROIX & ORSSAUD-FLAMAND, 1984, P. 43).

Le Professeur des Ecoles encourage l'enfant à atteindre ainsi la pensée symbolique pour accéder à l'acte de création. Il l'accompagne pour entrer dans le monde de l'imaginaire et à partager ses impressions avec ses camarades. Il l'éduque ainsi aux règles sociales de l'échange et de la prise de parole.

4. Danse et motricité

La danse comme activité physique engendre du mouvement et des formes. Elle met le corps en valeur. Pour produire une gestuelle dansée, l'élève doit contrôler et coordonner ses actions. Son comportement moteur l'amène à agir sur ses potentialités physiques et expressives et à les développer. Il doit s'adapter à une motricité de locomotion, d'équilibration et de coordination. L'enfant investit l'espace, ajuste ses déplacements et rencontre ses partenaires. Il prend conscience des relations qui existent entre les différentes parties de son corps et peut se construire un état de corps. Il prend conscience de sa masse corporelle, de l'énergie et des tensions qui la gèrent. L'élève construit et stabilise son schéma corporel. La danse demande une organisation dans le temps et dans l'espace. Suivant les styles de danse qu'il choisit de présenter, l'enfant acquiert des compétences différentes. Il alterne entre des moments d'apprentissage par observation d'un modèle et des moments où il laisse libre cours à son imagination.

L'enseignement de la danse produit un système de relations sociales qui conduit les élèves à

*« appliquer les règles de la vie collective, se conduire dans le groupe en fonction d'un projet commun. Chacun doit adopter des attitudes d'écoute, d'aide, de tolérance et de respect des autres pour agir ensemble et faire des projets communs, connaître et assurer les différents rôles ».*²⁰

D. Évaluer les progrès des élèves

Aborder l'évaluation de la danse participe au projet de communication, c'est en même temps une observation et un échange. Comme dans n'importe quelle discipline, évaluer c'est repérer l'écart entre le ou les buts fixés et le résultat de l'action.

On fait bien référence ici à la danse dans le milieu scolaire. Évaluer pour communiquer bien sûr mais aussi pour progresser soi-même et faire progresser le projet collectif. C'est à travers les

²⁰ Idem

différents rôles que l'on pourra mesurer les effets de l'activité, chacun s'intégrant dans les différents temps de la danse. Ce sont PEREZ & THOMAS (1994) qui nous donnent les éléments de cette évaluation, « *Chorégrapheur son propre solo avant de le danser devant les autres, sortir de son groupe pour donner des indications précises, proposer une réorganisation du groupe ou donner des pistes d'amélioration en tant que spectateur* ». (p.65) Il s'agit alors pour l'enseignant comme pour l'élève « *d'apprécier, de lire des indices de plus en plus nombreux et de plus en plus complexes* »²¹. On remarque là l'empreinte du scolaire sur l'art. On parle d'ailleurs de « *danse à l'école* » pour marquer la différence avec la pratique de la danse dans des écoles de danse.

L'élève danseur ajuste ses mouvements à ceux de ses partenaires et agit en concordance avec l'univers sonore. L'enseignant doit situer le niveau de capacités motrices, les ressources et les possibilités de performance des élèves pour leur permettre de réaliser des actions précises et pour les engager dans un type d'effort particulier ou dans une situation de risque mesuré.

Dans le rôle du chorégraphe, l'enseignant apprécie l'attitude, l'expression, les mouvements, les déplacements de l'élève ou du groupe d'élèves. Il estime les jeux sur les modes de composition pour renforcer une intention à communiquer et créer une rupture, surprendre ou émouvoir. Il juge les choix de l'univers sonore.

Devenir un spectateur capable de juger ses actions ou celles de ses camarades et de donner son avis avec des critères objectifs demande d'apprécier la qualité et l'originalité des mouvements, leur énergie et leurs particularités expressives ou esthétiques. Le mode de composition, les éléments chorégraphiques ou scénographies sont éventuellement pris en compte et l'enseignant encourage l'élève à exprimer son émotion, son enthousiasme ou sa surprise.

On voit ici que l'enseignement de la danse à l'école nécessite des compétences à construire des unités d'apprentissage fondées sur une démarche de création. Les enseignants doivent connaître les éléments fondamentaux de la danse et engager les élèves au niveau du sensible, de l'intellect, de l'imaginaire et de la motricité. Ce travail nécessite des connaissances spécifiques sur la discipline qui peut prendre des formes variées. Pour pouvoir répondre aux attentes institutionnelles de la danse à l'école, le Professeur des Écoles doit faire montre d'une certaine aisance dans l'analyse des différentes propositions offertes par les élèves. Il doit avoir confiance dans son propre jugement.

E. Objet de recherche

Après avoir défini les points de repères qui nous permettent de situer la danse dans son environnement social, culturel et éducatif, après avoir pris connaissance du contexte institutionnel

²¹ Idem

dans lequel s'inscrit la danse à l'école, nous pouvons mettre en parallèle les compétences nécessaires à cet enseignement et la formation allouée aux Professeurs des Écoles.

Comme nous avons pu le constater la danse concerne peu la formation initiale comme la formation continue du Professeur des Ecoles. Les danses collectives, traditionnelles ou régionales sont attachées à une chorégraphie, un rythme, une évolution qui ne peuvent être bouleversés sans être altérés. La danse dite contemporaine, elle, crée ses propres règles et remet régulièrement en questions ses codes. Le Professeur des Écoles n'a souvent pas la connaissance des critères qui lui permettent d'enseigner les unes ou les autres. SIMARD (2004) s'interroge avant nous : « *Il ne nous viendrait pas à l'esprit qu'un enseignant puisse enseigner, sans une solide compréhension de la matière qu'il transmet... comprendre une matière, c'est en posséder une connaissance intime et raffinée, une connaissance familière.* » (p. 145) On peut alors se demander où les professeurs des Écoles ont pu acquérir la base de connaissances dont parle GAUTHIER (1997), c'est-à-dire « *l'ensemble des savoirs, de connaissances, d'habilités et d'attitudes dont l'enseignant a besoin pour accomplir son travail de façon efficace dans une situation d'enseignement donnée.* » (p. 44)

Nous savons que le Professeur des Écoles comme tout autre individu a des connaissances acquises en autoformation, soit par un environnement culturel d'origine favorable, soit par une curiosité personnelle qui lui permet de s'enrichir quotidiennement. « *Il y a des formes de culture qui sont acquises hors l'école, hors toute autoformation méthodologique et théorisée, qui ne sont pas le fruit du travail, de l'effort, ni d'aucun plan* » SNYDERS (1986, p. 23). Ces formes de culture naissent de l'expérience directe de la vie, on les absorbe sans s'en rendre compte, c'est la curiosité et les désirs qui nous y conduisent. Les enseignants ont des théories et des systèmes stables, des fonctionnements relativement récurrents qui leur permettent de faire face à des situations singulières. « *La culture première vise des valeurs réelles, fondamentales : en partie, elle les atteint, en partie, elle les manque ; la culture élaborée, c'est une chance beaucoup plus grande de vivre ces mêmes valeurs avec plénitude.* » (p.24)

Nous avons tracé les différents paramètres de l'enseignement de la danse à l'école primaire. Restent quelles contraintes matérielles ou organisationnelles qui alourdissent encore l'investissement nécessaire à l'engagement dans cette activité originale.

1. Une gestion aventureuse

Comme le dit ABRIC (1994), la représentation sociale de la situation détermine le niveau d'implication du sujet, sa motivation et l'amène à mobiliser plus ou moins et de manière différente ses capacités cognitives. Nous pouvons penser que quels que soient la discipline à enseigner et le niveau d'enseignement, le système des représentations sociales peut nous aider à mieux comprendre

les différentes implications et les diverses manières de gérer son enseignement. Les représentations sociales agissent comme des points de référence qui fournissent « *une position ou une perspective à partir de laquelle un individu ou un groupe observe et interprète les évènements, les situations... elles donnent des points de référence au travers desquels une personne communique avec autrui en lui permettant de se situer et de situer son monde.* » nous explique SERAIN (1989, p. 243). Elles permettent ainsi de construire son mode de penser et d'agir dans un environnement rassurant et plus confortable.

Les Professeurs des Écoles sont habitués à gérer leurs élèves dans l'espace de la classe qu'ils ont aménagé eux-mêmes en fonction de leurs besoins, de leur pédagogie, de leurs habitudes de déplacement dans le groupe. La classe est un lieu rassurant et organisé à des fins pédagogiques. L'EPS, et ici la danse se déroule dans des salles plus ou moins proches, qui nécessitent un déplacement et souvent un écart du reste de l'école. Ce déplacement réclame du temps, c'est parfois une occasion d'échanger différemment avec les élèves mais aussi un moment de flou dans l'organisation habituelle. L'environnement est moins stable, plus difficile à aménager selon les exigences de la séance, plus insécurisant pour l'enseignant comme pour les élèves. L'implication de chacun est modifiée du fait de l'environnement et de la mise en jeu corporelle de l'activité. La salle est souvent partagée avec les collègues des autres classes voire avec des associations locales qui l'investissent à tour de rôle, ce qui implique un regard extérieur plus ou moins engageant. Il faut se partager les créneaux d'utilisation des lieux, apporter et ranger son matériel avant et après la séance. Cela nécessite aussi une organisation rigoureuse pour réserver la salle dans un planning souvent serré et demande de respecter des horaires, ce qui n'est pas habituel pour le Professeur des Ecoles qui gère généralement son emploi du temps sur le rythme de travail de la classe. Enseigner la danse ressemble à une petite aventure, cela demande une implication plus forte que d'utiliser des installations déjà existantes et stables.

La danse, discipline d'enseignement située aux frontières d'une culture *artistique* et d'une culture *sportive* à l'école primaire, doit se justifier par des apprentissages pour lesquels la discipline et le respect des règles sont indispensables. Elle doit s'organiser suivant une programmation sous forme de séquences, des finalités qui débouchent sur des textes porteurs de valeurs et des apports culturels de qualité. Elle s'inscrit avec une légitimité culturelle dans les choix politiques, l'évolution de l'activité dans la société, la place de l'EPS et de l'Éducation artistique dans le *Socle Commun de connaissances et de compétences*. Comme nous l'avons vu, la danse à l'école primaire privilégie presque plus l'aspect culturel que l'aspect moteur de l'activité. En sa qualité de discipline artistique et culturelle, la danse s'inscrit dans le spectacle vivant. Les élèves seront donc amenés dans le cadre

de cet enseignement à se rendre à des spectacles organisés dans des lieux culturels. Pour rappel la charte nationale du spectateur :

« La possibilité, pour chaque élève, de se familiariser avec les ressources culturelles de son environnement, de découvrir le monde de la création artistique, de connaître et comprendre les codes d'une représentation (théâtrale, chorégraphique, musicale...) et d'acquérir la capacité d'en lire et analyser les signes et les contenus, est un facteur essentiel et structurant d'une éducation artistique et culturelle ancrée dans la recherche permanente d'équité et d'égalité d'accès à l'art et à la culture. »

Cette contrainte nécessite de nouveau un investissement important de la part de l'enseignant qui devra s'informer sur les programmations locales, réserver les places, les moyens de transports et accompagner ses élèves.

La danse dans sa qualité de spectacle vivant demande à être vue. La présence d'un public renvoie à la logique interne de l'activité qui sans lui n'a pas de raison d'être. Se crée alors pour les professeurs engagés dans un projet de danse à l'école, un impératif de restitution du travail sous forme de présentation aux autres classes de l'école, aux parents, voire de participation à des manifestations locales, genre rencontres et/ou festivals. Cette mise en lisibilité du travail effectué en classe avec les élèves engage l'enseignant à anticiper la critique et surtout à proposer une production chorégraphique, si modeste soit-elle, sans défaillance.

Comment les professeurs des Écoles envisagent-ils l'insécurité générée par la danse? Comment relèvent-ils ce défi ? Acceptent-ils les différentes anticipations nécessaires au bon déroulement de l'activité ? Mobilisent-ils des moyens de se faire aider dans cette tâche ? Les Professeurs des Écoles vont-ils relayer tout ou partie des orientations officielles construisant ainsi des ponts entre tradition et modernité ? Accepteront-ils l'enjeu complet de cet enseignement ? Prendront-ils le risque d'être évalués par leurs pairs et même par des personnes extérieures au milieu scolaire ?

2. Une légitimité réduite

Dans le système d'enseignement, l'EPS est reléguée au 7^{ème} pilier du *Socle Commun de connaissances et de compétences* : *Autonomie et initiative*, considérée alors non comme une connaissance ou une compétence à acquérir, mais comme une attitude à mettre en place pour atteindre l'indépendance et la volonté. La culture artistique y voit sa légitimité localisée au 5^{ème} pilier. Son placement, enraciné dans la *Culture humaniste* entre l'histoire, la géographie et la littérature, n'est pas favorisé. L'EPS et l'Éducation Artistique sont toutes deux identifiées comme des disciplines mineures par rapport à des disciplines plus prestigieuses dites fondamentales. La danse est elle-même parcellaire à l'intérieur de chacune des disciplines qui l'intègrent. En effet pour

l'EPS, on entend beaucoup plus souvent parler de l'athlétisme, des sports collectifs ou autres APS. Par Education artistique, on envisage plutôt les arts plastiques ou la musique, même si on sait que la danse est un art, elle semble réservée aux spécialistes. En 2008, à l'école primaire, des Instructions officielles nomment la danse comme devant être enseignée dans le cadre de la programmation en EPS, parmi les autres Activités Physiques Sportives et Artistiques, mais aucun programme ne dicte ni ce qui doit être enseigné, ni ce qui doit être acquis par les élèves en fin de scolarité primaire. Les enseignants doivent continuer de s'appuyer sur les documents édités en application des programmes de 2002. La compétence spécifique « *Concevoir et réaliser des actions à visées expressive, artistique, esthétique* » doit être traitée au moins une fois par année scolaire. Cette compétence englobe différentes activités comme le mime, la gymnastique, la danse ou même la natation synchronisée suivant le niveau d'enseignement. Un enseignant peut donc très bien éviter d'être confronté à l'enseignement de la danse en inscrivant dans sa programmation de l'année, une autre activité correspondant à la même compétence spécifique. Les acquis des élèves doivent être évalués et validés. *Le livret personnel de compétences* édité par le ministère en juillet 2010 mentionne cet item de manière succincte : « *Inventer et réaliser des textes, des œuvres plastiques, des chorégraphies ou des enchaînements, à visée artistique ou expressive.* » Il est alors évident que le choix reste possible entre la littérature, les arts plastiques ou la chorégraphie.

De plus, la danse est un art peu représenté dans les saisons culturelles, même si les lieux de présentation se multiplient. Il reste encore difficile d'accéder à sa connaissance. De ce fait la danse est vraiment reléguée à un statut de minorité des minorités, voire d'originalité liée à des particularismes locaux.

Les enseignants aspirent à un enseignement de qualité, mais l'EPS comme l'Éducation Artistique restent souvent difficile à mettre en œuvre par manque de matériel et de locaux adaptés, surtout dans les zones rurales où le manque d'équipement se fait encore cruellement ressentir. Certains enseignants se sentent contraints d'enseigner la danse faute d'espaces aménagés pour d'autres Activités Physiques Sportives et non par choix véritable. Même si cette sélection est délibérée, se pose encore la difficulté de l'espace non prévu à cet effet. Combien sont obligés de faire danser leurs élèves sur du carrelage, entre les tables de la cantine scolaire et d'organiser leur emploi du temps en tenant compte de contraintes horaires extérieures et non de plages choisies pour des raisons purement pédagogiques ? Les conditions optimales pour un enseignement de qualité ne sont pas requises. L'idée du décalage de valeurs et de pratiques entre les attentes de l'institution et les possibilités réelles du terrain apparaît alors.

Comment gèrent-ils leur manque de connaissance de la discipline ? Comment s'adaptent-ils aux évolutions ou aux manques de préconisations ? Quels écarts apparaissent entre les exigences institutionnelles et les pratiques réelles ? Quelles plages horaires les Professeurs des Écoles réservent-ils à la danse dans les programmations d'école, dans les emplois du temps ? Sur quelles représentations les Professeurs des Écoles ancrent-ils leur enseignement de la danse ? Considèrent-ils plus la danse comme une activité physique, sportive ou artistique ? Quels contenus disciplinaires proposent-ils aux élèves ? Quels apprentissages envisagent-ils d'installer chez leurs élèves ? Quelle importance lui accordent-ils dans les livrets scolaires, dans les processus d'orientation ?

3. Un terrain d'investigation

Puisque comme le dit GAUTHIER (1997, p.45) « *les enseignants planifient leur travail de façon très variée, et ces planifications ont des conséquences réelles dans la classe...* », nous allons observer et analyser concrètement les pratiques chorégraphiques à l'école primaire.

Si avec ROMAIN (2001), nous considérons que la danse a trouvé sa recevabilité dans le développement des pratiques artistiques à l'école, sa mise en œuvre montre des pratiques diverses, riches, colorées, voire indéfinies. Si la divergence de ces pratiques a offert certains repères, les approches variées portent en elles des contradictions, des ambiguïtés et des questionnements. Il nous semble envisageable d'étudier l'enseignement de la danse en tant que discipline intégrée dans un programme à respecter en lien avec les compétences des Professeurs des Ecoles qui la professent. « *Il s'agit donc à partir du terrain, comme disent les anthropologues, d'identifier ce qui distingue l'activité pédagogique des autres occupations et le savoir des enseignants de celui du citoyen ordinaire.* » GAUTHIER (1997, p.57)

Nous aimerions comprendre ce qui distingue le Professeur des Écoles qui fait le choix de l'enseignement de la danse dans sa classe, du point de vue de sa culture, de ses ambitions pédagogiques, de ses compétences à enseigner de ceux qui ne veulent pas s'y risquer. Pour différentes raisons pratiques, nous engageons cette recherche sur L'Académie de Caen. La Basse-Normandie est un territoire rural mais néanmoins riche d'un Centre Chorégraphique National (CCN), deux rencontres chorégraphiques implantées régionalement, l'une organisée par le CCN « *Danse d'ailleurs* », l'autre dont l'un des objectifs premiers est la relation avec le milieu scolaire : « *la Danse de Tous les Sens* ». Enfin, nous connaissons dans cette région bas-normande l'installation de six relais culturels régionaux dont trois sont consacrés au développement de la danse.

2^{ème} partie : Analyses et résultats

Chapitre 4 : Le questionnaire pour une approche des représentations et des pratiques

Notre recherche tente d'éclairer le comportement des Professeurs des Écoles en situation d'enseignement d'une discipline mal maîtrisée. Cette non-maîtrise s'entend dans le fait d'éprouver des difficultés dans l'un au moins des paramètres suivants : en comprendre l'esprit, en connaître parfaitement les techniques, en contrôler le déroulement et pouvoir compter sur sa propre imagination, son caractère personnel, son tempérament pour gérer et régler l'enseignement en maître. Nous avons choisi d'investiguer les contingences de l'enseignement de la danse à l'école primaire. La combinaison des ressources déterminantes de l'enseignement de la danse à l'école primaire nous éclaire pour entrer dans une enquête sur les liens entre l'environnement et l'enseignement et entre les principes et les actions.

Pour mieux comprendre le contexte, l'identité collective et les représentations des Professeurs des Écoles, nous devons d'abord catégoriser précisément le groupe professionnel. Pour ce faire, nous avons fait le choix d'un recueil d'informations auprès d'un nombre important d'enseignants. Le recueil de données a été réalisé à partir des réponses obtenues à un questionnaire adressé à tous les Professeurs des Écoles de l'Académie de Caen. Le questionnaire a été envoyé par courriel à chaque école des trois départements (Orne, Manche et Calvados). Demande était faite aux directeurs de relayer la requête auprès de leurs adjoints. Environ 7000 Professeurs des Écoles étaient susceptibles de recevoir le questionnaire. Les données recueillies alors permettent, par des statistiques brutes, des tris à plat et des tris croisés de décrire la population concernée et de déduire des incidences sur l'enseignement de la danse à l'école primaire. Par la suite, nous avons souhaité mettre en évidence des réseaux d'implications, l'Analyse Statistique Implicative (ASI) nous a semblé un outil puissant pour mettre en évidence les structures organisatrices.

A. Le recueil d'informations

Pour établir le questionnaire, nous nous sommes inspirés de celui adressé par PEREZ- ROUX en 1998 aux professeurs d'EPS (PEREZ-ROUX 2003). L'étude pour la composition d'un questionnaire nécessite les choix du type et du sujet des questions, du moyen d'accéder aux interviewés et du traitement adapté à notre recherche.

1. Elaboration d'un questionnaire

Notre questionnaire s'intitule alors simplement: « Questionnaire aux Professeurs des Écoles : pratiques enseignantes ». Ce titre pour ne pas dévoiler l'ancrage sur la danse et son enseignement.

Nous souhaitons ainsi ne pas risquer une sélection précoce des répondants par l'intérêt ou non pour l'activité étudiée. Les titres des blocs ont été rédigés en veillant à ne pas dévoiler les hypothèses de recherche et en essayant que l'enquêté ne puisse faire des conjectures qui auraient orienté les réponses.

| Titre des blocs | Ensemble de variables | Questions |
|--|-----------------------|-----------|
| Vous et votre cursus | V caractéristiques | 1 à 8 |
| Vous et les pratiques sportives et artistiques | V pratiques | 9 à 28 |
| Vous et les pratiques culturelles | V pratiques | 29 à 43 |
| Vous et votre métier d'enseignant | V enseignement | 44 à 70 |
| Identification | V caractéristiques | 71 à 81 |

Structuration interne du questionnaire

Des questions ouvertes (82 à 84) en fin de questionnaire permettent simplement à l'enquêté de s'exprimer s'il le souhaite et éventuellement de laisser ses coordonnées s'il manifeste un intérêt aux suites de cette recherche.

Le traitement quantitatif des réponses nous a conduits à privilégier les questions fermées sous différentes formes (choix unique, choix multiples ou avec échelle de mesure). La présence de celles-ci contribue à réduire le temps de réponse et encourage les enquêtés à poursuivre le questionnaire. Ces questions sont organisées de manière à inciter les personnes à réfléchir sur leur pratique. Quelques questions ouvertes permettent aux enquêtés de moduler leurs réponses et de s'exprimer sur des représentations. L'investigation est divisée en quatre parties qui interrogent les professeurs sur leurs cursus scolaire et universitaire ; les pratiques sportives ou artistiques passées ou actuelles de leurs parents, d'eux-mêmes, et de leurs enfants, leurs pratiques culturelles actuelles ; leur métier d'enseignant et leur identification (sexe, âge, catégories socio-professionnelles de leurs parents et conjoint). Ceci a pour objectif de répondre à une première interrogation : **Dans quelle mesure la trajectoire familiale et culturelle des individus a-t-elle une incidence sur leur pratique enseignante ?**

Nous avons d'abord procédé à un test en proposant le questionnaire à une quinzaine de Professeurs des Écoles de notre entourage. Nous avons alors fait le choix d'utiliser le logiciel Lime Survey²² pour établir le questionnaire, l'adresser dans chaque école des trois départements, suivre la chronologie des réponses et même avoir alors quelques données statistiques. 398 réponses sont utilisables et offrent un corpus représentatif qui permet un traitement statistique même si certaines ne sont pas renseignées dans la totalité.

²² Logiciel libre de sondage en ligne

2. Choix des différentes questions

Le questionnaire a été établi pour mettre certaines de nos hypothèses à l'épreuve et mieux comprendre le contexte dans lequel exercent les Professeurs des Écoles, d'un point de vue administratif et pédagogique. Nous recherchons aussi des éclairages sur l'identité et les représentations professionnelles de ce corps de métier. Les questions portent sur :

- l'identification : sexe (q²³. 71), âge (q. 72), situation familiale (q. 73), statut professionnel (q.80), qualification professionnelle (q. 81) ; ancienneté (q. 45), affectation (q.48, 49)
- l'histoire familiale : trajectoire de formation, parcours sportif et artistique, personnel, des parents, des enfants et des conjoints ; habitudes culturelles actuelles
 - cursus scolaire (q.1, 2) et universitaire (q.3, 4, 5)
 - formation (q. 6, 7, 8)
 - cursus scolaire et universitaire des parents et conjoint (q. 77, 78, 79)
 - catégories socioprofessionnelles des parents et conjoint (q.74, 75, 76)
 - pratiques sportives de leur père, mère et enfants (q.9, 10, 11, 12, 17, 18)
 - pratiques artistiques des pères, mères et enfants (q. 19, 20, 21, 22, 27,28)
 - pratiques sportives personnelles (q.13, 14, 15, 16), pratiques artistiques personnelles (q. 23, 24, 25, 26) ; pratiques culturelles personnelles (q. 29 à 43)
- le métier d'enseignant
 - motivations pour enseigner (q. 44, 46, 47)
 - rapport aux œuvres (q. 50, 51)
 - formation en danse (q. 52, 53, 54, 55)
 - positions (q. 56, 57, 58, 59, 60), intérêt (q. 61, 62, 63, 66), difficultés (q. 64, 65) pour enseigner la danse à l'école
 - implication dans des tâches de formation (q.67, 68, 69, 70)

Des questions ouvertes ou à choix multiples permettent d'interpréter les représentations de la danse.

3. Modalités de passation du questionnaire

Le questionnaire a été envoyé par messagerie électronique dans toutes les écoles des trois départements. Un courriel adressé aux directeurs les priait de transférer la requête auprès de leurs adjoints. De nombreux directeurs d'école n'ont sans doute pas jugé opportun d'encombrer les boîtes électroniques de leurs collègues pour une enquête de plus. Nous ne pouvons alors déterminer

²³ La lettre « q. » signifie « question »

combien de Professeurs des Écoles ont été réellement touchés. Un lien électronique permettait aux personnes contactées de se connecter directement au questionnaire élaboré grâce au logiciel Lime Survey pour répondre en ligne. Les réponses sont anonymes sauf si les enquêtés ont choisi de laisser leurs coordonnées pour recevoir des informations ultérieures sur l'enquête. Ils pouvaient également se proposer pour apporter leur contribution dans la recherche. Une centaine d'entre eux a donné ses coordonnées pour recevoir les résultats de l'investigation et se proposer éventuellement pour la suite de l'investigation. Ce qui montre un intérêt certain pour le sujet considéré.

B. Les outils d'analyse

Pour obtenir des renseignements à la lecture des informations, il est nécessaire de transformer les questions en variables repérables. Par croisement de la population avec les variables, l'ASI nous permet de dégager des règles inductives et non symétriques.

1. Traitement des données

Le questionnaire a d'abord reçu un traitement grâce au logiciel Excel. Pour ce faire, il a été nécessaire de constituer des ensembles de variables qui peuvent être considérées. A chaque question conviennent plusieurs modalités de réponses et chaque modalité correspond à une variable.

| Question n°39 | Modalités de réponse | Variables correspondantes |
|---|----------------------|---------------------------|
| Combien de fois par an assistez-vous à des spectacles de danse | Aucune | v39dan0 |
| | De 1 à 4 | v39dan1-4 |
| | De 5 à 8 | v39dan5-8 |
| | De 9 à 12 | v39dan9-12 |
| | Plus de 12 | v39dan+12 |

Exemple de transformation des questions en variables

Chacune de celles-ci apparaît sous forme binaire dans des tableaux Excel. Pour une réponse positive : 1, pour une réponse négative : 0. Les données numériques binaires se présentent en tableaux à double entrée, saisies sous Excel. Ce qui est assez simple pour les questions fermées et demande un traitement particulier pour chaque question ouverte.

Ainsi, les réponses à propos des pratiques sportives et des pratiques artistiques ont été réparties en référence aux programmes d'enseignement de l'école primaire.

Les pratiques sportives sont organisées suivant les quatre grandes compétences de l'EPS à l'école, « *Réaliser une performance mesurée ; s'adapter à différents types d'environnements ; coopérer et s'opposer collectivement ou individuellement ; concevoir et réaliser des actions à visée expressive, artistique, esthétique* ».

Les pratiques artistiques prennent en compte les six grands domaines artistiques de l'histoire des arts : « *les arts de l'espace, du langage, du quotidien, du son, du spectacle vivant et des arts visuels* ».

| | Variables | Exemples |
|--|---|--|
| Pratiques sportives | Réaliser une performance mesurée | Athlétisme, natation |
| | Adapter ses déplacements à différents types d'environnement | Activité d'escalade, activités aquatiques et nautiques, activités de roule et glisse, activités d'orientation |
| | Coopérer et s'opposer collectivement ou individuellement | Jeux de lutte, jeux de raquettes, jeux sportifs collectifs |
| | Concevoir et réaliser des actions à visée expressive, artistique, esthétique | Danse, cirque, activités gymniques |
| Pratiques artistiques | Les arts de l'espace | Architecture, jardin, urbanisme |
| | Les arts du langage | Littérature, poésie |
| | Les arts du quotidien | Objets d'arts, mobilier, bijoux |
| | Les arts du son | Musique, chanson |
| | Les arts du spectacle vivant | Théâtre, chorégraphie, cirque |
| Professions (PCS) | Les arts visuels | Arts plastiques, cinéma, photographie, design, arts numériques |
| | Agriculteurs exploitants | Agriculteurs, maraîchers, pêcheurs... |
| | Artisans, commerçants et chef d'entreprise | Plombier, coiffeur...chef d'entreprise de moins de 10 salariés |
| | Cadres et professions intellectuelles supérieures | Professions libérales, cadres de la fonction publique, professeurs, professions de l'information, des arts et des spectacles, cadre administratifs et commerciaux d'entreprise, ingénieurs et cadres techniques d'entreprise |
| | Professions intermédiaires | Professeurs des écoles, clergé, prof administratives de la fonction publique et des entreprises, technicien, contre- maître, agents de maîtrise |
| | Employés | Employés de la fonction publique, d'entreprises, de commerce, policiers, militaires, personnels de service aux particuliers |
| | Ouvriers | Ouvriers qualifiés ou non |
| Contenus de formation | Personnes sans activité professionnelle | Chômeur, étudiant, handicapé |
| | Les rondes et jeux dansés | |
| | Les danses traditionnelles | Danses folkloriques |
| | La danse contemporaine | |
| | L'expression corporelle | |
| | Appports didactiques | Les fondamentaux de la danse, la démarche de création... |
| Mots qui caractérisent la danse | Appports pédagogiques | Des propositions de situation, d'activité, d'atelier... |
| | Education sportive | Jeu, sport, physique, exercice, mouvement, geste, bouger déplacement... |
| | Education esthétique | Beau, joli, original, bien, décider, essayer, choisir |
| | Education culturelle | Spectacle, vidéo, DVD, artiste, danseur, concentration |
| | Education artistique | Exprimer, on dirait que, faire ce qu'ils veulent, imaginer, plaisir |

Traitement de questions ouvertes

Les différentes professions des parents et conjoints sont répertoriées suivant la nomenclature statistique de classement des Professions et Catégories Socioprofessionnelles (les PCS) créé par l'Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (INSEE) en 1982 : « *Agriculteurs exploitants ; Artisans, commerçants et chefs d'entreprise ; Cadres et professions intellectuelles supérieures ; Professions Intermédiaires ; Employés ; Ouvriers ; personnes sans activité professionnelle* ».

Les mots qui caractérisent la danse ont, eux, été triés suivant les deux modèles d'éducation touchés par la danse, l'Éducation Physique et l'Education Artistique (cf p.52). Pour correspondre à ces groupements de réponses, toutes les expressions qui portent sur la « *mise en jeu de la partie matérielle de la personne* » comme le dit FARGIER (1997, p. 11) représentent l'Éducation Physique. Ces locutions doivent convier le mouvement, les déplacements, les locomotions, l'entraînement les performances, l'organisation et l'entretien de la vie physique. Pour ce qui concerne l'Éducation Artistique, nous retiendrons la définition de KERLAN (2004) comme donné plus haut (cf p.58) autour des trois grands modèles : l'éducation esthétique relative au sentiment du beau, l'éducation culturelle, « *ensemble des savoir-faire et de techniques qui ont constitué à un moment donné des solutions à des problèmes que se posaient les artistes, à des intentions de création* » en référence à ARDOUIN (1997, p. 23) et encore l'éducation artistique qui concerne le caractère expressif de la danse.

De la sorte, il est aisé d'attribuer 1 ou 0 à chacune des variables et d'effectuer par la suite des tris à plat et des tris croisés entre deux ou plusieurs données. Les tableaux Excel ainsi constitués seront également utilisés dans l'ASI.

Notre objectif, dans cette partie du travail, étant prioritairement la classification, la structuration, la mise en évidence de régularités et d'implications, il nous semble tout naturel de traiter d'abord ses données par des tris à plat, tris croisés et de nous tourner vers la recherche d'un outil d'analyse statistique implicative.

2. L'analyse Statistique Implicative

L'Analyse Statistique Implicative (ASI) de GRAS nous paraît un dispositif tout à fait adapté. C'est un outil dissymétrique qui nous présente les résultats sous forme de graphe implicatif. Avec l'ASI, il s'agit de découvrir des règles inductives non symétriques. On procède alors par croisement d'une population avec des variables pour essayer d'appréhender les tendances de cette population. Nous tenterons ici de mieux comprendre dans quelles mesures les variables déterminées (les pratiques et

les caractéristiques) ont une influence sur les variables principales (l'enseignement de la danse). La visualisation sous forme de graphe nous permet de dégager des chemins significatifs.

a) Choix des variables principales et supplémentaires

Comme mentionné plus haut, les réponses recueillies au questionnaire sont toutes traitées sous forme de variables dans des tableaux Excel réparties par ensemble de variables (V pratiques, V enseignement, V caractéristiques)²⁴. Les performances à chaque variable sont enregistrées sous forme binaire. Si l'individu x possède le caractère de la variable, la case est remplie par 1 et par 0 s'il ne la possède pas. Pour ce que nous retenons des propos de GRAS & KUNTZ (2007), on dira x est un exemple pour v ²⁵ si « $v(x)=1$ » et x est un contre-exemple si « $v(x)=0$ ». La règle « $v1$ implique $v2$ » est logiquement vraie si pour tout x de l'échantillon $v2(x)$ n'est nulle que dans le cas où $v1(x)$ l'est aussi. Cette analyse statistique sur des indices symétriques permet de repérer des organisations de logiques de réponses. Cet outil initialisé par GRAS va nous permettre de fouiller dans les données et ainsi interroger toutes les informations obtenues.

A partir des réponses au questionnaire, une analyse implicative avec le logiciel CHIC²⁶ a été menée. L'ensemble des variables de l'enseignement « V enseignement » est désigné comme ensemble de variables principales, les ensembles des variables caractéristiques « V caractéristiques » et des variables pratiques « V pratiques », les ensembles de variables supplémentaires.

b) Principes et enjeux de l'ASI

Nous avons choisi de nous approprier l'ASI grâce aux travaux de BAILLEUL(1997). Ce chercheur a utilisé, en outre, ce modèle d'analyse pour fouiller dans les représentations de l'enseignement des mathématiques au collège et au lycée, il propose une approche intuitive de cet outil. Son souhait de faire apparaître des réseaux de mots qui répondent à la question suivante : « *Dans quelle mesure le choix de tel item va-t-il, statistiquement parlant, c'est-à-dire sans référence obligatoire à un lien de causalité, entraîner le choix de tel item ?* » (p.181)

➤ Mesure de l'implication

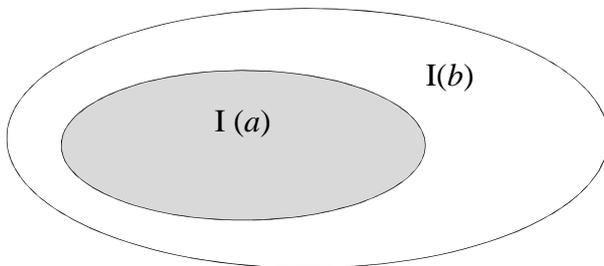
Considérons deux variables a et b , attributs ou non (variables binaires) d'une population d'individus. Appelons $I(a)$ l'ensemble des individus qui possèdent le caractère a , $I(b)$ l'ensemble

²⁴ La lettre « V » signifie « ensemble de variables »

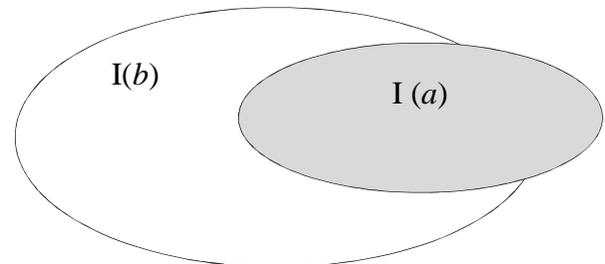
²⁵ La lettre « v » signifie « variable »

²⁶ CHIC : Classification Hiérarchique Implicative et Cohésitive

des individus qui possèdent le caractère b . Dans la première configuration ci-dessous, on peut dire que « a implique b », dans la seconde, on peut dire que l'on a une quasi implication de a sur b .



Implication



Quasi-implication

(M. BAILLEUL, 1997, p. 182)

En Sciences Humaines, nous sommes plus souvent confrontés à des configurations de quasi-implication. L'ASI va alors permettre de mesurer cette quasi-implication. Elle permet d'apprécier la taille de la partie de a « qui déborde de b », soit en termes mathématiques la taille de $I(a) \cap I(b)$.

➤ Evaluation de l'intensité de l'implication

L'indice que nous allons utiliser pour mesurer la taille de cet ensemble est de type probabiliste : nous allons mesurer la taille de $I(a) \cap I(b)$ avec la taille d'un ensemble aléatoire $X \cap Y$ où X et Y sont des ensembles aléatoires dans un référentiel dont le cardinal est celui de la population sur laquelle on travaille, et dont les cardinaux sont respectivement égaux à ceux de $I(a)$ et $I(b)$. On accordera d'autant de crédit à la quasi-implication de a vers b que la probabilité d'avoir le cardinal $X \cap Y$ plus petit que celui de $I(a) \cap I(b)$ sera petite. On posera donc comme mesure de l'intensité de la quasi-implication de a sur b la formule :

$$\varphi(a,b) = 1 - \text{prob} [\text{card} (X \cap Y) < [\text{card} I(a) \cap I(b)]] \quad (\text{M. BAILLEUL, 1997, p. 182})$$

On pourra alors calculer tous les coefficients d'implication entre les variables et construire un graphe implicatif. L'analyste détermine lui-même un seuil d'implication qui lui semble correct pour sa recherche.

Les implications perceptibles avec cette analyse nous donnent des clés d'interprétation du travail des Professeurs des Ecoles dans leur terrain propre. Il est important pour nous de mettre en écho ces données avec des observations concrètes d'activités professionnelles. « *Le questionnaire informe*

sur les caractéristiques des populations spécifiques et, en les classant, permet d'établir un lien de causalité probable entre les caractéristiques descriptives et les comportements. L'entretien relève la logique d'une action, son principe de fonctionnement. » (BLANCHET & GOTMAN, 2009, p. 37)

Chapitre 5 : A la croisée des chemins

Par la rencontre d'un corpus de Professeurs des Écoles aux caractéristiques personnelles métissées, aux intentions professionnelles variées et aux conditions spécifiques de travail, nous pouvons établir des représentations de l'enseignement et de la danse ainsi que de leurs influences sur l'enseignement de la danse et son aménagement dans le milieu scolaire. Des lucarnes pour l'observation de situations singulières ouvrent des perspectives à la fois saillantes et panoramiques.

398 questionnaires ont été recueillis et sont exploitables. Ils ont été renseignés par des Professeurs des Écoles de la maternelle au CM2 sans pouvoir déterminer le département d'origine de chacun d'entre eux. Nous pouvons observer des dominantes et des particularités liées aux caractéristiques qui auront une action sur l'enseignement en général et l'enseignement de la danse en particulier.

A. Représentativité du corpus (annexe p. 24)

Nous ne sommes pas surpris d'avoir reçu 338 réponses féminines soit 85 %²⁷ de la totalité et 54 réponses masculines (soit 14 %)²⁸. (tableau 2) En effet, les données nationales donnent en 2011 une répartition selon le sexe de 82 % (RERS, 2011)²⁹ de femmes chez les Professeurs des Ecoles. La forte population féminine chez les Professeurs des Ecoles pourra avoir une incidence sur le choix de l'enseignement ou non de la danse puisque comme nous l'avons vu, la danse est une activité majoritairement féminine. (cf. p. 43)

Au niveau de l'âge, plus des 2/3 des Professeurs des Écoles enquêtés sont nés entre 1960 et 1980 (69 %). Une grande partie a donc entre 32 et 52 ans, ce qui correspond en général à des enseignants chevronnés et bien installés dans le métier. (tableau 7) Certains d'entre eux, en petit nombre, peuvent malgré tout avoir décalé leur formation initiale de quelques années et débuté plus tard leur carrière. 37 % d'entre eux ont plus de 16 années d'ancienneté. Parmi les Professeurs des Ecoles enquêtés, un quart a été formé en Ecole Normale et a dû intégrer le corps des Professeurs des Écoles après concours ou sur liste d'aptitude.

Les enseignants de l'école primaire se répartissent aujourd'hui encore entre deux statuts : les instituteurs ou les Professeurs des Écoles. Parmi les 398 enseignants de l'enquête, seuls 3 individus conservent le statut d'instituteur. Ce qui correspond à 1 % d'entre d'eux et donc 99% de Professeurs des Écoles. (tableau 3) Ce taux est un peu plus important que celui donné au niveau national (97,6%

²⁷ Tous les pourcentages seront arrondis à l'unité la plus proche

²⁸ Les effectifs ne correspondent pas tout à fait car certains enquêtés n'ont pas répondu à la question

²⁹ Repères et Références Statistiques sur l'Enseignement, la formation et la recherche

en 2011). La quasi-totalité des membres de notre corpus est donc Professeur des Écoles et nous considérerons comme négligeable le nombre d'instituteurs ; nous parlerons désormais des Professeurs des Écoles enquêtés.

Au niveau de la fonction, 35% des Professeurs des Ecoles enquêtés assurent la fonction de directeur d'école et 57% adjoints. (tableau 4) Ces pourcentages ne correspondent pas aux taux nationaux (13,9% de directeurs en 2011). Nous expliquons cette distorsion par le fait que les directeurs étaient les premiers destinataires de notre courriel. Tous les directeurs ont eu le message, ce qui n'est sans doute pas le cas de tous les adjoints.

Les Professeurs des Écoles de l'enquête sont répartis dans des écoles de différents formats. 10 d'entre eux (2,5%) enseignent dans des classes isolées, 169 dans de petites structures entre 2 et 5 classes (42,5%) et 197 dans des écoles de plus de 5 classes. (tableau 5) Ces affectations dans des écoles de plus ou moins grande importance peuvent impacter sur les possibilités d'installations sportives et donc sur la facilité ou non d'enseigner la danse.

La répartition par niveau d'enseignement a été comparée avec les données nationales de 2011. Nous remarquons une disparité dans les pourcentages. (tableau 8) Ceci est probablement dû au fait que seuls les Professeurs des Écoles de classes ordinaires ont été contactés. Nous n'avons sans doute pas du tout touché les enseignants de classes spécialisées. Ce qui ancre notre investigation sur des Professeurs des Écoles dans des situations communes d'enseignement.

| Particularisme | Variables | % |
|------------------------------|-----------------------------|----------|
| Sexe | Homme | 13,92 |
| | femme | 84,92 |
| Age | Moins de 32 ans | 31,61 |
| | Entre 32 et 41 ans | 35,18 |
| | Entre 42 et 51 ans | 33,42 |
| | Plus de 52 ans | 9,05 |
| Statut | Professeurs des écoles | 99,25 |
| | Instituteurs | 0,75 |
| Fonction | Directeur | 34,92 |
| | Adjoint | 57,04 |
| Affectation | Ecole à 1 classe | 2,51 |
| | Ecole de 2 à 5 | 42,46 |
| | Ecoles de plus de 5 classes | 49,50 |
| Niveau d'enseignement | Maternelle | 30,90 |
| | Cycle 2 | 25,88 |
| | Cycle 3 | 36,68 |

Représentation du corpus

Le corpus ainsi constitué nous apparaît suffisamment représentatif et nous permet d'établir des caractéristiques propres à ce corps de métier.

B. Caractéristiques générales (annexe p.25)

Les Professeurs des Écoles de l'enquête sont des enseignants ordinaires, un certain nombre des caractéristiques reste stable quels que soient les personnels. Il est malgré tout possible d'organiser des classifications. Les nuances dans les niveaux d'études sont liées aux évolutions de recrutement et les disparités dans l'enseignement de la danse dues au manque, voire à l'absence de formation en danse. Dans le corpus, les hommes n'ont pas un positionnement très différencié de celui de leurs consœurs vis-à-vis de l'enseignement en général, et les caractéristiques liées à l'âge ne sont pas très sensibles. Par contre les trajectoires personnelles peuvent induire des comportements particuliers dans le rapport à l'enseignement en général et à celui de la danse en particulier.

1. Des caractéristiques stables

Comme nous l'avons vu plus haut, l'organisation de l'École en France demande à un certain nombre de Professeurs des Écoles de gérer leur école d'un point de vue pédagogique mais aussi administratif. Un tiers du corpus assure une fonction de directeur. Par contre, seulement 7% des Professeurs des Écoles enquêtés exercent des responsabilités de formation dans le cadre de l'Éducation Nationale et 8% en dehors.

Le niveau des diplômes obtenus par les Professeurs des Écoles de l'enquête oscille du niveau Bac à Bac + 5. En effet, 36% déclarent posséder le Bac³⁰, 16,8% un niveau Bac +1 ou 2, 55 % une licence, 14 % un Master 1 ou Bac+4 et seulement 5% un diplôme de Master 2 ou Bac + 5, 74% ont donc fait des études universitaires. (tableau 9)

Quel que soit leur âge, la « recherche de contact avec des enfants » a pesé fortement (50%) sur les raisons qui ont encouragé les Professeurs des Écoles à devenir enseignants, plus fortement encore chez les femmes (53 %) que chez les hommes (13 %). (tableau 68) Après quelques années d'exercice du métier, la motivation professionnelle s'ancre plutôt dans « la transmission de connaissances » et le « développement de compétences chez les élèves » même si l'expérience a permis aux hommes d'apprécier « le contact avec les enfants » et a amplifié le plaisir de « donner à autrui ». Presque unanimement, quels que soient l'âge et le sexe, les Professeurs des Ecoles s'identifient aux « éducateurs ».

En ce qui concerne l'enseignement de la danse, il est fort intéressant de constater que malgré un manque de formation important (75 %) des Professeurs des Écoles enquêtés n'ont pas reçu de formation en danse) presque 70% d'entre eux ont enseigné au moins une fois la danse dans leur carrière. (tableau 77) Les enseignants déclarent surtout avoir enseigné « les rondes et jeux dansés »

³⁰ Baccalauréat

ou « l'expression corporelle. » Les œuvres chorégraphiques ne semblent pas être considérées par eux comme des outils d'enseignement puisque moins de 4% d'entre eux en présentent au moins 4 à leurs élèves lors d'un cycle d'apprentissage. (tableau 83)

Trois quarts des personnes enquêtées sont des Professeurs des Écoles issus de l'université, ils se comparent aux éducateurs, et sont désireux de transmettre des connaissances et de développer des compétences chez les élèves. Pour un grand nombre, ils enseignent la danse même sans formation.

2. Des caractéristiques liées au sexe

Notre corpus comporte 85 % de femmes. Le corps des Professeurs des Écoles est une population essentiellement féminine. Lorsque des hommes exercent cette profession, ils ne le font pas de manière fondamentalement différente de leurs collègues. Si l'on effectue des tris croisés entre la variable sexe et les autres, nous obtiendrons des caractéristiques proches de celles du corps des Professeurs des Ecoles. Il est toutefois opportun de se pencher sur les particularités de chacun des groupes et ainsi peut-être d'éclaircir des pratiques professionnelles.

| Caractéristiques | | Hommes | Femmes |
|--|-------------------------------|--------------|--------------|
| Effectif | | 54 | 338 |
| De chaque sexe | | % | % |
| Raisons qui ont encouragé le PE à devenir enseignant | Contact avec les enfants | 13,35 | 52,95 |
| | Transmettre des connaissances | 53,70 | 41,42 |
| | Développer des compétences | 25,92 | 25,44 |
| | Salaire | 1,85 | 1,18 |
| Motivations pour enseigner | Contact avec les enfants | 38,88 | 35,79 |
| | Transmettre des connaissances | 46,29 | 37,93 |
| | Développer des compétences | 27,77 | 38,75 |
| | Salaire | 0 | 35,50 |
| Pratique sportive antérieure | | 94,44 | 81,06 |
| Pratique APSA antérieure | | 9,20 | 39,64 |
| Pratique sportive actuelle | | 70,37 | 61,24 |
| Pratique APSA actuelle | | 3,70 | 29,88 |
| Pratique activité artistique antérieure | | 35,18 | 51,47 |
| Pratique activité artistique actuelle | | 31,48 | 28,69 |
| N'assiste jamais à des spectacles de danse | | 64,81 | 54,77 |
| A déjà enseigné la danse | | 61,11 | 71,30 |
| Présente œuvres chorégraphiques dans un cycle d'enseignement de la danse | Aucune | 18,18 | 31,95 |
| | de 1 à 4 | 15,15 | 24,48 |

Tableau des caractéristiques liées au sexe

a) Une féminisation affirmée

Notre corpus comporte une grande majorité de femmes qui ont d'abord choisi le métier d'enseignante pour le contact avec les enfants (53 %) mais restent dans la profession pour des raisons plus indéterminées. Ce qui les motive aujourd'hui dans leur quotidien professionnel intègre

« le salaire » qui semble pour elle un atout, ce qui les différencie nettement de leurs collègues masculins. Le « contact avec les enfants », la « transmission de connaissances » et le « développement de compétences » justifient leur investissement. Elles sont alors plus nombreuses que les hommes à placer le « développement de compétences » comme un point fort de leurs intentions. Nous retrouverons d'ailleurs cette orientation dans leur démarche d'enseignement de la danse. (tableau 70)

Alors que les Professeurs des Écoles de l'enquête sont nombreux (82 %) à avoir pratiqué une activité sportive dans le passé, nous pouvons constater une certaine disparité entre hommes et femmes. Si dans leur jeunesse, les femmes pratiquaient moins d'activités sportives traditionnelles que les hommes, elles choisissaient plus fréquemment une Activité Physique Sportive et Artistique (APSA) comme la danse par exemple. La distinction est plus nette encore à l'âge adulte puisque une Activité Physique Sportive et Artistique est choisie dans presque 30 % des cas contre 4 % chez les hommes. (tableau 47)

Les femmes sont moins nombreuses que les hommes à ne jamais assister à un spectacle de danse mais sont aussi plus engagées dans l'enseignement de la danse même sans formation. Elles le font souvent seule dans le programme d'EPS et présentent un peu plus souvent des œuvres chorégraphiques à leurs élèves. (tableau 61)

b) Un corpus très peu masculin

Moins nombreux dans le corpus, plus de la moitié des hommes de l'enquête est venue à l'enseignement avec l'intention de « transmettre des connaissances ». C'est toujours ce qui les motive dans leur travail quotidien, même si le « contact avec les enfants » et le « désir de donner à autrui » a pris de l'importance à leurs yeux. Le « salaire » quant à lui n'est jamais mentionné comme une motivation.

Plus attiré par le sport que par l'art, 94,5% des hommes pratiquaient une activité physique dans leur jeunesse et encore 70 % le font actuellement. Que ce soit dans l'enfance ou à l'âge adulte, ces derniers choisissent rarement une Activité Physique Sportive et Artistique. Presque la moitié d'entre eux adopte un jeu d'opposition individuel ou collectif.

A titre personnel, les activités artistiques ou d'expression comme la danse concernent peu les hommes. Ils s'engagent pourtant presque aussi souvent seuls dans l'enseignement de la danse que les femmes. Si 65 % n'assistent jamais à un spectacle de danse, ils ne peuvent transmettre une connaissance qu'ils n'ont pas, ce qui explique qu'ils présentent très peu d'œuvres chorégraphiques à leurs élèves lors des cycles d'enseignement de la danse.

Nous avons dans ces observations la confirmation de plusieurs hypothèses. La danse est une activité modérément approchée des Professeurs des Écoles qui la pratiquent peu et fréquentent rarement les espaces de présentation de ses œuvres. Les hommes se sentent encore moins concernés par cette discipline que les femmes. Tous n'hésitent pourtant pas à se lancer seuls dans son enseignement sans formation et les œuvres authentiques sont exceptionnellement utilisées comme support pédagogique.

3. Des caractéristiques liées à l'âge

Le départ à la retraite des moins diplômés induit qu'une majorité des Professeurs des Écoles sont issus de l'université et ont été formés depuis 1991, c'est-à-dire dans les IUFM.

| Caractéristiques | | - De 32 ans | De 32 à 41 ans | De 42 à 51 ans | + de 52 ans |
|--|---------------------------|-------------|----------------|----------------|-------------|
| Individus | | 86 | 140 | 133 | 36 |
| | | % | % | % | % |
| Formation IUFM | | 94,18 | 90,71 | 42,85 | 11,11 |
| Série de Baccalauréat | Sc ou éco littéraire | 58,13 | 59,28 | 61,65 | 52,77 |
| | Sci. et Techn | 40,69 | 38,57 | 21,05 | 36,11 |
| Discipline universitaire | Sci. Humaines | 13,95 | 30,71 | 26,31 | 13,88 |
| | STAPS | 47,67 | 46,42 | 38,34 | 22,22 |
| | | 10,46 | 3,57 | 3 | 0 |
| Profession du père | Artisan/commerçant | 10,46 | 20,71 | 27,81 | 33,33 |
| | Cadre/prof intellectuelle | 31,29 | 26,42 | 21,80 | 30,55 |
| | Employé | 18,60 | 18,57 | 16,54 | 8,33 |
| Profession de la mère | Artisan/commerçant | 4,65 | 7,85 | 4,51 | 8,33 |
| | Cadre/prof intellectuelle | 12,79 | 10 | 3,75 | 5,55 |
| | Employée | 43,02 | 28,57 | 26,31 | 13,88 |
| | Sans profession | 4,65 | 6,42 | 15,02 | 38,88 |
| Profession du conjoint | Artisan/commerçant | 17,44 | 13,57 | 9,02 | 19,44 |
| | Cadre/prof intellectuelle | 19,76 | 25 | 27,06 | 19,44 |
| | Prof. Interm. | 25,58 | 28,57 | 33,83 | 47,22 |
| Pratique sportive | Père | 45,34 | 47,85 | 40,60 | 11,10 |
| | Mère | 19,76 | 20,71 | 12,78 | 5,55 |
| | PE antérieure | 87,20 | 85,71 | 79,69 | 69,44 |
| | PE actuelle | 66,27 | 62,14 | 61,65 | 55,55 |
| Pratique artistique | Père | 15,11 | 15 | 12,78 | 22,20 |
| | Mère | 13,95 | 12,14 | 6,01 | 13,88 |
| | PE antérieure | 53,48 | 42,85 | 53,38 | 47,22 |
| | PE actuelle | 37,20 | 21,42 | 27,81 | 47,22 |
| N'assistent jamais à des spectacles de danse | | 59,30 | 56,42 | 55,63 | 52,77 |
| A reçu une formation en danse | | 37,20 | 25 | 10,52 | 11,10 |
| A déjà enseigné la danse | | 72,06 | 72,14 | 69,32 | 58,33 |

Tableau des caractéristiques liées à l'âge

a) Les Professeurs des Écoles âgés de moins de 32 ans

Les 86 jeunes enseignants de moins de 32 ans représentent un quart de notre corpus. Ils sont nécessairement issus de l'Université, ont le plus souvent préparé le CRPE³¹ et suivi leur formation initiale à l'IUFM. Les plus jeunes pourtant sont entrés directement sur le terrain avec un Master 2 mais nous ne pouvons savoir combien ont répondu à l'enquête. Interrogés sur la série de baccalauréat obtenu, 58 % déclarent être titulaires d'un Baccalauréat scientifique et 40 % d'un Baccalauréat littéraire. Les séries professionnelles ou techniques sont rares chez cette génération de Professeurs des Écoles. C'est, toutefois, vers les Sciences Humaines que ce sont largement dirigés les jeunes enseignants lors de leurs études universitaires, investissant malgré tous les arts et le sport un peu plus que leurs prédécesseurs (13 %). (tableau 14)

Les pères de ces jeunes enseignants exercent des professions intellectuelles supérieures et la moitié des mères a un statut d'employé. Leurs mères sont, malgré tout, plus nombreuses que celles des aînées à tenir des rôles de cadres. Certaines pourtant (23 %) accèdent à une profession intermédiaire voire assument des rôles de cadres (13 %). Les conjoints des moins de 32 ans, quant à eux, se répartissent entre les chefs d'entreprises (17 %), les cadres (20 %) ou les professions du social, de l'enseignement ou de la santé. Le pourcentage des conjoints sans emploi est alors plus aigu dans cette tranche d'âge. (tableau 22)

Si presque la moitié des pères pratiquent des activités physiques, les mères n'ont toujours pas largement investi ces activités. Ces parents boudent toujours les loisirs artistiques. Ces jeunes enseignants sont nombreux à avoir pratiqué une activité physique dans leur enfance même si 20% d'entre eux l'ont arrêtée à l'âge adulte. De même, la moitié d'entre eux pratiquait une activité artistique.

Ce qui peut être étonnant, c'est que ces jeunes enseignants sont les moins intéressés par les spectacles de danse, 59 % d'entre eux disent ne jamais y aller. Pourtant presque la moitié d'entre eux (48 %) a pratiqué une Activité Physique Sportive et Artistique dans son enfance, et presque les 2/3 ont reçu une formation en danse, soit pour préparer le concours, soit en formation initiale. Quoiqu'il en soit, ils s'engagent largement dans l'enseignement de cette discipline.

b) Les Professeurs des Écoles âgés de 32 à 41 ans

Les plus représentés dans notre corpus avec un effectif de 140 individus, les Professeurs des Écoles âgés de 32 à 41 ans symbolisent la première génération des enseignants formés dans les IUFM. Même si les plus anciens du groupe peuvent avoir connu l'École Normale, la majorité aura effectué

³¹ Concours de recrutement des Professeurs des Ecoles (CRPE)

un parcours universitaire. Ils possèdent presque tous la Licence, diplôme requis alors pour passer le concours de recrutement. Plus encore que leurs successeurs, ils ont plutôt obtenu un Baccalauréat scientifique ou économique (59 %) ou littéraire (39 %). Leurs études universitaires confirment d'ailleurs un choix scientifique plus inscrit puisque 30,7% ont suivi une filière scientifique ou technique et 46,4% une filière en Sciences Humaines.

Les pères se répartissent professionnellement entre l'encadrement (26 %), le commerce ou l'artisanat (21 %) et 19 % d'entre eux sont des employés. La présence des mères dans des métiers de l'enseignement, la santé ou le social (30 %) est plus marquée encore que pour les plus jeunes même si un quart d'entre-elles sont déjà employées. Dans cette catégorie, on voit apparaître des mères cadres. Leurs conjoints, eux, rejoignent, plus largement que chez les plus jeunes, le rang des professions intermédiaires (29 %) ou intellectuelles supérieures (25 %).

Environ la moitié des pères pratiquaient une activité sportive contre seulement 20 % des mères. Chez les deux parents de cette tranche d'âge, l'investissement dans des activités artistiques est encore plus en recul. Les Professeurs des Écoles de 32 à 41 ans étaient majoritairement inscrits dans des clubs ou écoles de sports dans leur jeunesse (85,7%) et 62 % d'entre eux continuent de pratiquer une activité physique à l'heure actuelle. En ce qui concerne les activités artistiques, ils sont moins nombreux que les plus jeunes à oser les pratiquer que ce soit dans leur jeunesse ou actuellement.

Moins inscrits que les plus jeunes dans une activité physique artistique et avec un quart de l'effectif formé en danse, ils ne vont guère plus voir de spectacles de danse. Ils sont à peu près aussi nombreux à s'engager dans l'enseignement de l'activité en ayant sans doute des faiblesses dans les connaissances de la discipline. Ils ont pu bénéficier d'une formation pour la préparation au concours, dans le cadre de la formation initiale et encore pour certains en formation continue. Ces caractéristiques correspondent aux trois enseignantes que nous observerons, elles sont inscrites dans cette tranche d'âge.

c) Les Professeurs des Écoles âgés de 42 à 51 ans

Les plus âgés de ces 133 Professeurs des Écoles, nés entre 1971 et 1980 sont sans doute déjà sortis de l'école Normale à la création des IUFM en 1989. Ce qui explique que seulement 43 % ont reçu leur formation initiale en IUFM. Un certain nombre d'entre eux a arrêté ses études au niveau du Baccalauréat et l'autre partie a poursuivi jusqu'en licence pour s'inscrire au concours de recrutement des IUFM.

Comme tous leurs collègues, après un baccalauréat plutôt scientifique ou économique (62 %), ceux-ci se sont tournés vers les Sciences Humaines (38 %) ou les matières scientifiques et techniques (26

%). La série littéraire est un peu moins représentée dans cette tranche d'âge que chez les autres groupes (21 %).

Dans la moitié des cas et plus que dans les autres catégories, leurs pères s'inscrivent dans une activité professionnelle d'artisan/commerçant ou de cadre et les mères comme dans les autres groupes se partageaient les professions intermédiaires ou d'employées. Elles étaient malgré tout plus nombreuses que chez les plus jeunes à ne pas avoir d'emploi. Les pères et mères sont moins nombreux que chez les plus jeunes à avoir pratiqué une activité sportive (41 % et 13 %). Une accentuation sensible de la non pratique chez les mères, amoindrie chez les pères marque toujours un faible intérêt pour les activités artistiques. S'ils sont de moins en moins nombreux à avoir pratiqué une activité physique (80 %) dans leur jeunesse, on note un attrait légèrement plus élevé pour les activités artistiques (53 %) que chez les plus jeunes. Ce qui se confirme d'ailleurs dans les pourcentages d'activités actuelles, qu'elles soient physiques ou artistiques.

Tout comme leurs jeunes collègues, ces Professeurs des Écoles s'engagent solidement dans l'enseignement de la danse à l'école (69 %). Ils sont pourtant encore moins nombreux à avoir bénéficié d'une formation (10 %). Il y a de fortes chances qu'elle se soit déroulée dans le cadre de la formation continue mise en place alors par F. DUPUY et M. BONJOUR (cf page 52) dans le cadre du développement de la « *danse à l'école* ». Ils sont aussi peu nombreux à avoir bénéficié d'une inscription dans un cours de danse ou d'une autre activité physique artistique dans leur jeunesse.

d) Les Professeurs des Écoles âgés de plus de 52 ans

Dans notre corpus, les Professeurs des Écoles de plus de 52 ans sont les moins représentés. Anciens instituteurs formés en École Normale, on pourrait s'attendre à ce que ces 36 Professeurs des Écoles aient majoritairement un niveau Baccalauréat. Si pourtant 53 % d'entre eux ont obtenu un diplôme universitaire, c'est que sans doute, ils ont repris le chemin de l'université en parallèle de leur parcours professionnel. Dans ce cas, ce ne sont pas les études artistiques ou sportives qui les a motivés mais d'abord les Sciences Humaines comme leurs collègues.

Dans presque 64% des cas, les pères étaient de profession libérale ou intellectuelle supérieure et les mères, souvent sans emploi (39 %), assuraient communément des tâches d'employées (14 %), d'ouvrières (14 %), ou encore pour 11 %, une profession intermédiaire. Les conjoints sont plus souvent dans l'enseignement, la santé ou le social (47 %) et nettement moins que les autres tranches d'âge employés, ouvriers ou sans profession. Les parents sont nettement moins nombreux (11 % pour les pères et 6 % pour les mères) que ceux des jeunes collègues à pratiquer une activité sportive. Ce qui n'est pas le cas pour les activités artistiques car 22 % des pères y participaient

contre 14 % des mères. De leur côté, les Professeurs des Écoles de plus de 52 ans sont les moins nombreux à avoir pratiqué une activité sportive dans le passé (69 %) et sont 56 % à continuer ce maintien de forme. S'ils n'étaient pas plus nombreux que les autres, 47 % à pratiquer une activité artistique dans le passé, le pourcentage d'inscrits reste le même à l'âge adulte.

Seulement un quart d'entre eux a pratiqué une activité physique artistique dans sa jeunesse et ils sont les plus nombreux cette fois à avoir profité d'une formation, sans doute dans le cadre de la formation continue. Ceci explique peut-être leur participation plus active que leurs jeunes collègues à des spectacles de danse, 49 % y assistent au moins une fois par an. Malgré leur participation plus régulière aux spectacles, ils sont les moins investis dans l'enseignement. Il sera alors intéressant de comprendre quelles sont leurs difficultés et ce qui pourrait les encourager à le faire plus volontiers.

Quel que soit l'âge, la formation et la pratique personnelle d'une activité physique artistique semblent agir sensiblement sur l'engagement dans l'enseignement de la danse. En contrepartie, le fait d'appréhender les œuvres chorégraphiques par une fréquentation régulière à des spectacles de danse ne détermine pas cet enseignement. Influence-t-il alors les démarches d'enseignement ? A ce niveau de l'analyse, nous ne pouvons dire si les origines sociales ou culturelles familiales influent sur l'enseignement de la danse, c'est une voie qu'il nous faut explorer.

C. Des caractéristiques hétérogènes

Si l'impact sur l'enseignement de la danse à l'école est finalement peu exprimé par le sexe et l'âge des Professeurs des Écoles, il peut en être différemment des trajectoires personnelles. En effet, suivant les réalités familiales, les rapports au métier et les conditions d'exercices, les regards sur l'enseignement de la danse peuvent se diversifier. Nous essayons ici de discerner quelles peuvent être ces influences.

1. Les histoires familiales

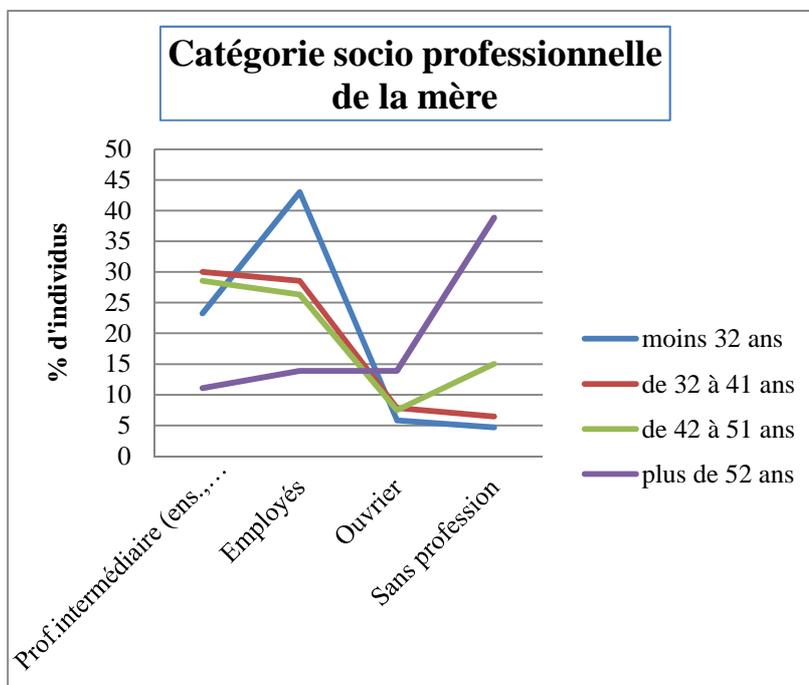
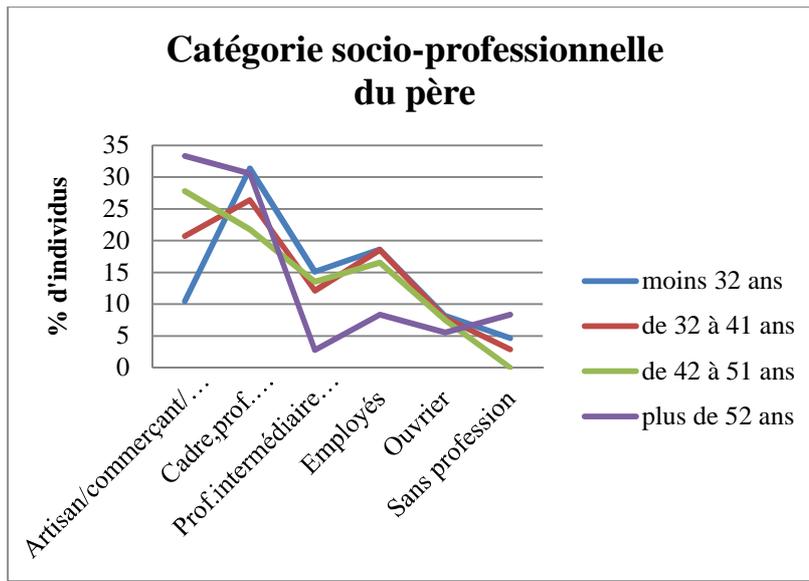
Nous nous intéressons d'abord tout spécialement aux origines sociales des Professeurs des Écoles et aux différentes pratiques sportives, artistiques et culturelles pratiquées par eux-mêmes et par leur famille.

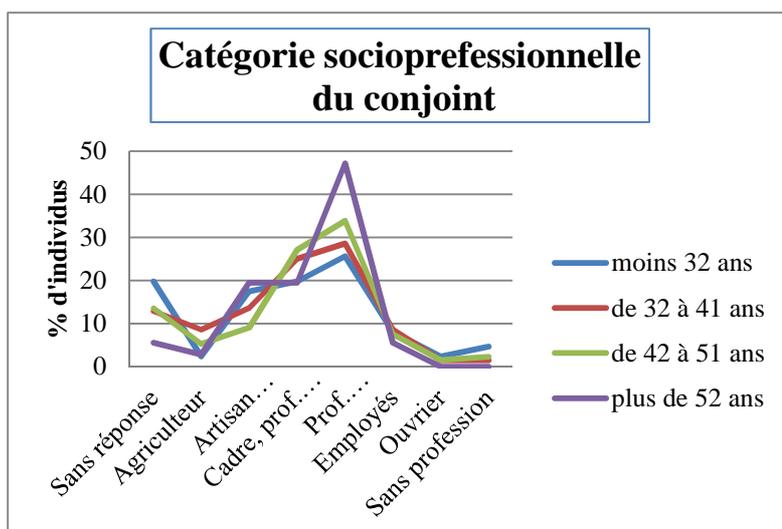
a) Les origines sociales

Si les parents des Professeurs des Écoles de l'enquête ne sont pas souvent bacheliers, à l'inverse leurs conjoints sont peu nombreux à ne pas avoir fait d'études universitaires. D'un point de vue professionnel, les pères assument ou assumaient des tâches à responsabilité, cadres, commerçants

ou chef d'entreprises, et les mères elles, travaillent ou travaillaient plutôt dans l'enseignement la santé, le social et sont souvent employées.

A leur tour, pour la moitié, les conjoints exercent des professions intermédiaires ou intellectuelles supérieures. Ce qui témoigne d'une tendance chez les Professeurs des Écoles à choisir leurs conjoints dans les mêmes catégories socio-professionnelles.





b) Les pratiques sportives, artistiques et culturelles

Les Professeurs des Écoles ont peu eu l'habitude de voir leurs parents pratiquer des activités sportives puisqu'ils relatent que plus de la moitié de leurs pères et plus des trois quarts de leurs mères n'en ont jamais pratiqué. Cette carence est encore plus prononcée pour les activités artistiques qui ne motivent pas 2 parents sur 10. Par contre, 82 % d'entre eux pratiquaient une activité sportive par le passé, et 62 % la poursuivent dans leur vie d'adulte dont respectivement 35% et 26%, une activité à visée expressive, artistique et esthétique. Ils sont nettement moins nombreux à fréquenter des activités artistiques. 49 % en pratiquaient dans le passé et seulement 29 % développent actuellement leurs compétences dans cette direction.

| | Pratique parents | Pratique antérieure | Pratique actuelle |
|--|------------------|---------------------|-------------------|
| Activité sportive | Peu | 82% | 62% |
| Activité artistique | Très peu | 49% | 29% |
| Assiste à au moins 1 spectacle de danse/an | | | 40% |

Inscription Professeurs des Écoles enquêtés dans les pratiques sportives, artistiques ou culturelles

Si 40 % des Professeurs des Écoles enquêtés assistent au moins une fois par an à des spectacles de danse, c'est une sortie un peu plus fréquente pour eux que pour les autres français de profession intermédiaire (11%). Ceci est peut-être directement dû au fait justement qu'ils doivent l'enseigner. Certains y cherchent probablement des contenus d'enseignement ou du moins une source d'inspiration pour aider leurs élèves. Ceci surtout lorsque l'on sait que 75 % d'entre eux n'ont reçu aucune formation dans cette discipline. Pourtant 70 % déclarent avoir déjà enseigné la danse à l'école.

Comment enseignent-ils alors une discipline sans avoir reçu de formation pour le faire ? Sur quelles connaissances de l'activité prennent-ils appui ? Quelles démarches pédagogiques mettent-ils en œuvre ? Et surtout quelle culture, quelle éducation souhaitent-ils donner aux élèves qui leur sont confiés ?

Les chiffres indiquent que les Professeurs des Écoles sont issus de milieux socio-professionnels différents et que leurs socialisations primaire et secondaire sont souvent en continuité, ainsi leurs socialisations culturelles ont des chances de se conjuguer. (cf p. 70) Les données concernant les pratiques sportives et artistiques montrent que les Professeurs des Ecoles se positionnent différemment par rapport à ces activités et les 40% assistant au moins une fois par an à un spectacle de danse confirment ici l'hypothèse de départ apportée par CADOPI (1998) (cf p. 28) comme quoi les Professeurs des Écoles ne voient pas beaucoup de spectacles de danse. Quel que soit leur âge, ce n'est pas une activité culturellement répandue. Ces remarques attestent également de l'importance de l'engagement dans un enseignement dispensé malgré le manque de formation.

2. Les Professeurs des Écoles et leur métier

Il s'agit maintenant d'essayer de comprendre ce qui motive les Professeurs des Écoles dans l'exercice de leur profession. Nous regardons alors ce qui les guide dans les choix pédagogiques.

a) Les intentions professionnelles

Il est intéressant de se demander pourquoi, à la fin de leur parcours scolaire et/ou universitaire, les Professeurs des Écoles ont souhaité devenir enseignants en école primaire et de chercher à savoir si ces raisons perdurent dans leurs motivations actuelles pour encourager leur mission quotidienne.

Le premier constat qu'il est possible de faire est que, les Professeurs des Écoles ne disent pas avoir choisi ce métier pour « le salaire » ou pour « les vacances », ni encore pour « la sécurité de l'emploi » car ces trois items arrivent en dernier aux palmarès de leurs motivations. S'ils ont choisi en premier lieu cette profession pour « la recherche de contact avec les enfants » (50%), par la suite les motivations pour enseigner se déplacent un peu et c'est le goût de la transmission qui prime (45 %), suivi de près par l'envie de « faire acquérir des compétences » (46 %). On ressent ici que la professionnalisation a fait son œuvre, si en entrant dans la profession, on recherche « le contact avec les enfants », c'est bien l'enseignement dans son versant instruction et éducation qui prédomine au terme de quelques années de métier.

Interrogés sur le métier dont ils se sentent le plus proche, les Professeurs des Écoles enquêtés confirment ces réponses. Ils se sentent proches de l'« éducateur » (62 %) dans son rôle de

formateur de l'individu. Si on ne se sent pas « précepteur » (3 %), pourtant chargé de l'éducation, c'est sans doute les effectifs chargés qui marquent la différence. Ces intentions dans les finalités du métier de Professeurs des Écoles peuvent avoir une influence sur les choix pédagogiques et didactiques opérés par les Professeurs des Écoles dans la construction des cycles d'enseignement de la danse. En effet, comme nous l'avons vu, la danse mobilise l'élève dans différentes dimensions et les Professeurs des Écoles doivent opérer des choix qui, dans la formation de l'élève, privilégient le monde de la sensibilité, de l'imagination, de la création ou du développement moteur. (cf. p.85)

Il est alors étonnant de relever que les enseignants se sentant proches du métier d'animateur (85 %) ou de percepteur (82 %) s'engagent plus souvent dans l'enseignement de la danse. Les enseignants se sentant proches du métier d'éducateur sont 69 % à avoir déjà enseigné la danse. Les autres sans doute ne se sentent pas assez formés pour le faire. Dans leur rôle de maître à danser, les deux premiers types de profession ont pourtant des orientations différentes. Quand l'animateur est celui qui de par son tempérament, donne la vie souvent manifeste par le mouvement, le précepteur, par définition, s'appuiera plutôt sur sa culture et son expérience.

b) La place des œuvres dans l'enseignement

Les orientations pédagogiques se manifestent également par la place accordée aux œuvres dans l'enseignement. Il semble, dans l'enquête, que les Professeurs des Écoles sont conscients, par exemple, de l'importance de la lecture par l'adulte dans le cadre de l'enseignement du français à l'école élémentaire. Il faut malgré tout minimiser un peu ce fait car la majorité des Professeurs des Écoles qui attestent lire plus de 12 ouvrages par an à leurs élèves sont surtout des enseignants de maternelle (92 %). Plus on s'éloigne de ce niveau, moins les Professeurs des Écoles accordent de temps à la lecture de l'adulte, laissant à leurs élèves le soin de découvrir par eux-mêmes les ouvrages littéraires.

La présentation d'œuvres dans le cadre de l'enseignement des arts visuels est moins inscrite dans les habitudes des Professeurs des Écoles. Seuls 17 % d'entre eux en proposent plus de 12 par an à leurs élèves. Le niveau d'enseignement ne semble pas être une explication de cette situation. Pour ce qui est de l'enseignement de la danse, on se rend compte que les Professeurs des Écoles n'intègrent pas encore volontiers les œuvres chorégraphiques dans leur enseignement. Il est difficile pour le moment de savoir s'il s'agit d'un oubli, d'une démarche volontaire ou bien d'un manque de connaissance. Quoiqu'il en soit, l'enseignement de l'Histoire des arts devrait permettre de développer cette prise de conscience.

| |
|--|
| Les Professeurs des Écoles sont le plus souvent investis dans leur profession par le goût de la transmission de connaissances et le développement de compétences, tout en se sentant proche de |
|--|

l'éducateur. Si dans leur enseignement, ils disent accorder une place de choix à la littérature par exemple, il n'en est pas de même pour la danse, puisqu'ils présentent très peu d'œuvres chorégraphiques dans les cycles de danse. On peut avancer que pour ce qui est de l'enseignement de la danse, les Professeurs des Écoles adoptent plutôt une posture d'animateur, c'est-à-dire qu'ils s'appuient plus sur leurs qualités que sur leurs connaissances pour susciter une adhésion chez leurs élèves. Ce qui semble moins être le cas pour d'autres disciplines.

3. Les Professeurs des Écoles et l'enseignement de la danse

Les qualités requises pour l'enseignement de la danse à l'école primaire représentent une adaptation aux conditions d'enseignement, une négociation des difficultés rencontrées et une interprétation des apports éventuels de la formation qui permettent de se construire des représentations.

a) Les modalités d'enseignement

Lors de notre enquête, 70 % des Professeurs des Écoles interrogés révèlent avoir déjà enseigné la danse dans leur carrière dont 48 % l'année de l'enquête. Cette activité est un peu plus prisée chez les femmes que chez les hommes, un peu plus par les jeunes Professeurs des Écoles (72 %) que par les plus anciens (58 %). On constate pourtant que les Professeurs des Écoles débutants, ceux dont l'ancienneté est inférieure à 3 ans, sont moins nombreux à s'engager dans cet enseignement (50 %). Il faut dire que leur carrière est moins longue, ce qui diminue les opportunités. La danse est plus enseignée dans les écoles à petite structure (80%) que dans les écoles moyennes (65 %). Il y a fort à penser que dans ces situations, les séances d'EPS se déroulent soit dehors, soit dans une petite salle des fêtes par exemple. Dans ce cas, la danse ne nécessitant pas d'installation spécifique devient une activité adaptée même si les conditions d'espace et la qualité du sol ne sont pas optimales. On enseigne plus naturellement la danse dans les petites classes de l'école primaire. 81% des enseignants de maternelle déclarent s'y être déjà confrontés. On pratique moins cette activité à l'école élémentaire et de moins en moins au fur et à mesure que l'on s'élève dans les classes supérieures, 71 % en cycle des apprentissages fondamentaux et seulement 62 % des cycles des approfondissements.

b) Quelle danse et dans quel but ?

Même si comme nous l'avons vu plus haut, les Professeurs des Écoles de l'enquête assistent plus spontanément à des spectacles de « danse contemporaine », ils se tournent plus volontiers vers les « Rondes et jeux dansés » (59 %) ou « danses traditionnelles » (24 %) en ce qui concerne l'enseignement. L'enseignement des « Rondes et jeux dansés » reste très développé dans les classes

maternelles (76 %) et perd un peu de sa présence en élémentaire. L'« expression corporelle » fait aussi l'objet d'un choix pédagogique important (58 %). Peut-être peut-on voir là le signe d'une résistance ou du moins d'une persistance, l'expression corporelle a longtemps été mentionnée dans les programmes de l'école primaire. On ne la retrouve plus aujourd'hui à la faveur de la danse, souvent dite créative. Les Professeurs des Écoles n'étant pas ou peu formés pour cette nouvelle APSA préfèrent poursuivre un enseignement qui leur est familier et leur semble comparable. Cette situation se retrouve aussi bien chez les plus jeunes Professeurs des Écoles que chez les plus anciens. Pourtant, c'est plus d'un quart des moins de 41 ans qui déclare le plus souvent enseigner de la danse contemporaine mais en ayant au moins 9 ans d'ancienneté (37%). Au cycle 3, on trouve quelques enseignants qui se mobilisent pour les danses urbaines comme le Hip hop. Le « développement personnel de l'élève » est la première raison qui encourage les Professeurs des Écoles de l'enquête à mettre en place des projets danse dans leur classe. C'est souvent à l'occasion d'une fête de fin d'année qu'ils présenteront le travail. L'« intérêt pour la discipline » est parfois le moteur avec l'envie de communiquer cette attirance en motivant les élèves pour un projet de présentation.

c) Les dispositifs l'année scolaire 2011/2012

48% des Professeurs des Écoles de l'enquête se sont impliqués l'année scolaire 2011/2012 dans un projet d'enseignement de la danse. La grande majorité d'entre eux l'a fait seul dans le cadre du programme de l'EPS (87 %). La présence d'un artiste pour accompagner un projet n'est signalée que dans 3 % des cas. Il s'agit alors de 2 classes à PAC et 2 cas de jumelage (dispositif régional évoqué p. 67). Ce sont plutôt les enseignants des grandes classes qui le sollicitent. Tous les jumelages sont en cycle 3 et les classes PAC sont inscrites en élémentaire. Ces dispositifs sont de plus en plus rares du fait des baisses de financement. 5 % se font accompagner par un intervenant extérieur, d'autres encore, plus rarement inscrivent la danse dans le programme de l'Éducation musicale (4 %). Le concours d'artistes ou d'intervenants extérieurs est absent dans les écoles à classe unique et pratiquement nul dans les maternelles. En effet, ce sont souvent les municipalités importantes qui peuvent financer des intervenants, soit des employés territoriaux, soit des employés de club ou association recrutés pour une vacation. Les interventions sont rarement autorisées par les inspecteurs dans les classes de petites et moyennes sections de maternelle. Plus on est jeune dans le métier, plus on s'engage seul dans cet enseignement. Les Professeurs des Écoles de l'enquête qui ont moins de 3 années d'ancienneté et qui ont inscrit la danse à leur emploi du temps en 2011/2012 l'ont fait sans accompagnement.

d) Les difficultés rencontrées

Seuls 28 % de l'ensemble des Professeurs des Écoles de l'enquête affirment ne pas éprouver des difficultés pour enseigner la danse. Quand les Professeurs des Ecoles ne se sont pas mobilisés dans un cycle d'enseignement de la danse en 2011/2012, c'est essentiellement parce qu'ils rencontrent des difficultés pour le faire. Les obstacles mentionnés évoquent clairement un manque de compétence (47 %) ou de connaissance (32 %). Ce peut aussi plus simplement être dû à la programmation effective ou implicite des activités d'EPS qui prévoit cette APSA, une autre année sur la scolarité de l'élève.

Sur les 278 Professeurs des Écoles qui se sont déjà investis dans l'enseignement de la danse, 158 éprouvent des difficultés pour le faire (59 %). Les empêchements rencontrés sont d'abord d'ordre pédagogique, les Professeurs des Écoles ne savent pas comment enseigner la danse, ou d'ordre didactique, ils ne connaissent pas les points importants à travailler en danse. Ce sont les manques de formation et de connaissance de l'activité qui sont invoqués.

e) Les conditions de l'enseignement

L'enseignement de la danse à l'école primaire nécessite probablement des conditions particulières et c'est ce que nous avons voulu mieux comprendre en interrogeant les Professeurs des Écoles sur ce sujet. Pour eux, la première exigence est de « bien connaître l'activité ». Il est également important à leurs yeux de « savoir aider les élèves à progresser » et de « s'adapter aux propositions des élèves ». On retrouve effectivement dans ces garanties de réussite un fort engagement envers les élèves. Le souci de les aider mais surtout de leur donner la possibilité de s'exprimer, de proposer eux-mêmes des entrées, des ouvertures qui seraient alors reprises par l'enseignant qui saurait les faire évoluer. On retrouve ici l'idée de l'animateur qui dirige la mise en scène d'un spectacle ou d'une chorégraphie.

Pourtant si on met en relation les conditions prétendues par les Professeurs des Écoles pour pouvoir mener à bien cet enseignement aux difficultés qu'ils éprouvent, on s'aperçoit de fait que si la connaissance de l'activité est la première exigence mentionnée, c'est aussi une des grandes difficultés ressenties, avec des déficits d'ordre pédagogique et didactique.

f) La formation

Dans le cadre du parcours de formation des Professeurs des Écoles, nous distinguons trois phases fortes. La période de cursus scolaire et universitaire, temps de formation qui n'est pas organisé autour de la construction des compétences d'enseignement mais plutôt de la construction d'une culture générale, même si les options varient. La deuxième phase correspond à la formation dite

initiale pendant laquelle l'ensemble des contenus est orienté vers la professionnalisation des futurs professeurs. Nous distinguerons alors ceux qui ont reçu une formation en danse. Et enfin des cycles éventuels de formation continue qui, nous le verrons ne concernent pas l'ensemble des individus. Il nous intéressera alors d'observer le contenu de ces unités quand elles auront lieu.

➤ Le cursus scolaire et universitaire

Sur l'ensemble des réponses reçues, nous pouvons constater que 59 % des Professeurs des Ecoles ont obtenu un baccalauréat scientifique ou économique quand 33 % ont un premier parcours littéraire. Bien que le diplôme requis depuis 2011 pour accéder au concours de recrutement des Professeurs des Écoles (CRPE) soit le Master 2 (bac +5), encore 9 % des enseignants de l'école primaire n'ont pas de diplôme universitaire. La majorité, 55 % en cette année scolaire 2011/2012, est entrée dans le corps des Professeurs des Ecoles avec la Licence. On découvre ensuite que sur les personnes diplômées de second cycle, tous diplômes confondus, la plupart d'entre eux a fait des études en Sciences Humaines ou scientifiques et techniques, et que seulement 6 % ont commencé une réflexion en art (1 %) ou en EPS (5 %), les deux disciplines approchées par la danse.

➤ La formation initiale et continue

Les diplômes universitaires ayant été obtenus majoritairement après 1991, la plupart des enseignants enquêtés ont été formés dans le cadre de l'Université, soit en IUFM (68 %) entre 1991 et la rentrée de septembre 2010, soit directement à l'Université depuis cette date. Les personnes ayant acquis anciennement le titre requis peuvent toujours concourir au CRPE.

Si les connaissances pédagogiques ou didactiques en danse font autant défaut, c'est que 75 % des Professeurs des Écoles de l'enquête n'ont pas reçu du tout cette formation. C'est surtout vrai pour les plus anciens d'entre eux (11 %) car plus les années passent, plus la probabilité d'avoir vécu quelques heures de formation augmente. 37 % pour les moins de 32 ans. Ces chiffres risquent de diminuer de nouveau avec les nouvelles formations où les disciplines artistiques ont peu, voire pas de place.

➤ Contenus de formation en danse

Pour se rendre compte des enjeux de la formation proposée en danse, nous avons sondé les Professeurs des Écoles qui ont pu en bénéficier sur les volumes et contenus de formation. 86 Professeurs des Écoles ont reçu une formation spécifique en danse soit 22 % des Professeurs des Écoles de l'enquête. Plus de la moitié d'entre eux (53 %) a reçu ces apports lors de la formation initiale et 33 % en formation continue. Les volumes horaires de formation dépassent rarement plus

de 12 heures (26,7%) et sont le plus souvent réduits à moins de 6h (31%). Comment appréhender en si peu de temps une discipline jusqu'alors négligée ?

La consultation des réponses sur les contenus montre que les Professeurs des Écoles enquêtés ont peu répondu à cette question. 30% d'entre eux préfèrent d'abstenir comme si les instructions ou explications qui leur ont été dispensées restaient floues et ne leur permettaient pas de discriminer ce qu'ils ont pu retenir. 36% d'entre eux identifient avoir recueilli des savoirs en pédagogie et 13% en didactique. **Ce qui signifie qu'en formation, on aborderait plus facilement des méthodes et des pratiques d'enseignement pour transmettre une discipline avant même d'en acquérir les connaissances puisque la didactique n'est évoquée que dans 15% des cas. Le rôle central des contenus disciplinaires ne semble pas privilégié.** Les connaissances véhiculées alors épaulent plutôt la perception de la danse contemporaine puisqu'elle est citée dans 29% des cas. Le défaut de connaissances didactiques et pédagogiques de l'activité est nettement ressenti. Les Professeurs des Écoles forment-ils des élèves à la danse ou éduquent-ils des enfants à l'aide de la danse ? Il nous apparaît que les contenus dispensés ne sont pas clairement définis par l'ensemble des Professeurs des Écoles eux-mêmes. Cet aspect est fréquent lorsqu'on interroge des stagiaires sur les contenus de formation.

g) Les représentations de la danse et son enseignement

Si 40% des Professeurs des Écoles de l'enquête assistent au moins une fois par an à un spectacle de danse, lorsqu'ils s'y rendent, ils privilégient la danse contemporaine (86%). Peut-être est-elle tout simplement plus programmée. Nous verrons plus loin pourtant, que ce n'est pas ce type de danse qu'ils mettent en œuvre dans leur enseignement. Ce sont la « sollicitation de l'imaginaire » (30%) et la « pureté des formes » (27%) qui attirent le plus leur regard et ils semblent essentiellement touchés dans leur dimension sensible et imaginative.

Le décodage des corps en mouvement dans la « performance physique » aiguise leur imagination. Ils sont alors sensibles au rapport au temps (rythme et rapport avec la musique) et la « relation entre les danseurs » (18%) comme les « mouvements d'ensemble » (27%). Ils n'apprécient guère les « solos » (2%) et ne se préoccupent par vraiment de la « gestion de l'espace » (9%).

Il y a fort à penser que cette sensibilité influe sur l'enseignement de la danse qu'ils mettent en place. Nous nous interrogeons aussi sur la place laissée à la créativité de l'élève et la place de l'enrichissement de l'imaginaire. Il sera intéressant d'étudier comment les Professeurs des Ecoles traduisent ces sensibilités dans leur enseignement. Nous observerons alors si ce qui leur semble important en tant que spectateurs les aide à se construire des compétences pour leur enseignement.

Deux tiers des Professeurs des Écoles enseignent la danse dans leur classe. Cet enseignement est surtout dispensé en milieu rural dans les écoles à petites structures du fait peut-être des possibilités réduites des installations sportives et surtout dans les petites classes. Les Professeurs des Écoles de maternelle, par exemple, enseignent assez régulièrement les danses dites traditionnelles ou folkloriques. A l'école élémentaire, on trouvera plus volontiers la danse dite créative et le terme « expression corporelle » est encore très usité et traduit fortement ce que l'on retrouve dans le besoin des Professeurs des Ecoles de valoriser le « développement personnel de l'élève ». Les contenus de formation répondent en partie aux attentes des Professeurs des Écoles qui déplorent surtout les difficultés d'ordre pédagogique, ce qu'essaie de leur apporter la formation sans vraiment y parvenir semble-t-il. L'enseignement se déroule souvent seul dans le cadre de l'EPS et les difficultés rencontrées sont généralement dues à un manque de formation. C'est leur sensibilité au rythme et à la relation entre danseurs qui semble influencer leurs choix pédagogiques.

D. Influence sur l'enseignement de la danse

Après avoir présenté divers positionnements par rapport à l'enseignement, il est nécessaire de considérer maintenant les différents paramètres pour en connaître les relations avec l'enseignement de la danse à l'école primaire. En effet, bien que nous ayons dégagé des indices suivant les sexes, les tranches d'âges, les trajectoires familiales, il serait peut-être juste d'examiner maintenant les éléments cernés suivant leur corrélation ou non avec l'enseignement considéré.

1. Des éléments peu spécifiques

Si l'enseignement de la danse ne diffère guère qu'il soit dispensé par un homme ou par une femme, jeune ou plus ancien, des généralités se dégagent et une évolution semble s'engager.

a) Le sexe

Plus attirés par le sport que par l'art, les hommes (61%) n'hésitent pas beaucoup plus que les femmes (71%) à se lancer le défi de l'enseignement de la danse. Interrogés sur le nombre d'œuvres chorégraphiques présentées à leurs élèves lors d'un cycle d'enseignement, presque 60% d'entre eux préfèrent ne pas répondre et 18% déclarent n'en présenter aucune. De leur côté, les enseignantes s'appuient encore moins souvent sur ces supports authentiques que les hommes et 32% n'en présentent aucune. Comment pourrait-il d'ailleurs en être autrement puisque ni les uns, ni les unes ne les fréquentent eux-mêmes avec assiduité ? Tous ne seraient-ils pas en peine de savoir choisir ces documents ? Les hommes ou les femmes répartissent sensiblement leur enseignement sur les mêmes types de danse. Une petite différence sensible dans le choix des dispositifs d'enseignement,

les hommes semblent un peu plus enclins que les femmes à inclure la danse dans des cycles d'éducation musicale. Le taux de formation en danse est équitable chez les deux sexes.

b) L'âge

Chez les Professeurs des Écoles de l'enquête, plus on est jeunes, plus il semble facile de s'engager dans l'enseignement de la danse. Un écart de 14 points entre les moins de 41 ans et les plus de 52 ans confirme l'installation de la danse dans les programmes de l'école primaire, influence sans doute de son inscription comme discipline autonome dans le cadre de l'EPS. Curieusement, les plus jeunes des Professeurs des Écoles sont les plus nombreux à ne pas répondre à la question du nombre d'œuvres chorégraphiques présentées aux élèves lors d'un cycle d'enseignement de la danse. Ce manque de réponse montre soit un désintérêt pour la question, soit une gêne pour y répondre. Quoiqu'il en soit, la présentation d'œuvres chorégraphiques reste marginale et la plupart des séquences d'enseignement de la danse se déroulent sans que les Professeurs des Écoles ne donnent à voir des œuvres à leurs élèves. De même l'âge des Professeurs des Écoles a peu de poids sur le choix des types de danse à enseigner. Les « Rondes et jeux dansés » et l' « Expression corporelle » restent majoritairement enseignées quel que soit l'âge des Professeurs des Écoles. Les plus jeunes d'entre eux installent sensiblement la « danse contemporaine » à l'école et les anciens continuent toutefois à favoriser l'enseignement des « danses traditionnelles ».

Hommes ou femmes, jeunes ou moins jeunes, à presque 70%, les Professeurs des Écoles enseignent la danse à l'école primaire plutôt dans le cadre de la programmation en EPS et la présentation des œuvres est relativement rare. Si les « Rondes et jeux dansés » et l' « Expression corporelle » restent les types de danse le plus enseignés, la « danse contemporaine » s'installe peu à peu. C'est donc la **dimension expressive** qui domine dans l'enseignement de la danse à l'école primaire et la dimension culturelle est négligée.

2. Des facteurs impliquant des comportements

La trajectoire personnelle, le cursus de formation, la situation professionnelle des parents et du conjoint, le parcours sportif, artistique des Professeurs des Écoles et de leur famille et les représentations de la danse peuvent induire des comportements distincts par rapport à l'enseignement de la danse.

a) La trajectoire familiale

Les parcours personnels de formation scolaire et universitaire et les habitudes de loisirs apportent des postures individuelles singulières. Les choix d'enseignement peuvent être influencés par ces pratiques.

➤ Le cursus scolaire et universitaire

Nous avons souhaité effectuer des tris croisés entre les différentes variables du cursus scolaire et universitaire pour comprendre si ces voies originales de culture pouvaient avoir des répercussions sur les éventails d'enseignement d'une discipline artistique comme la danse.

On aurait pu penser que les personnes détentrices d'un baccalauréat littéraire étaient prédisposées à la sensibilité artistique. Il s'avère que chez les Professeurs des Écoles de l'enquête, ce sont les titulaires d'un baccalauréat technique (82%) qui déclarent le plus souvent s'être déjà engagés dans un cycle d'enseignement de la danse. Ce qui sera plus ou moins confirmé par la discipline de fin de cursus universitaire. Là non plus, ce ne sont pas les étudiants en art (67%) qui investissent le plus les cycles de danse à l'école. En effet, ce sont les Professeurs des Écoles qui ont fait des études en STAPS³² (83%) qui en ont le plus souvent déjà coordonnés. Ce qui est cohérent, la danse étant une APSA, elle est intégrée à leur formation, plus surprenant, l'implication de leurs camarades issus des Sciences techniques (74%).

➤ Les habitudes sportives, artistiques et culturelles familiales

Le questionnaire interroge les Professeurs des Écoles sur les pratiques sportives et artistiques de leurs parents, de leurs enfants et sur leur pratique personnelle antérieure et actuelle. Ces pourcentages répartis dans un tableau nous donnent une lisibilité des engagements distincts.

| | Pratique sportive (%) | Pratique artistique (%) |
|--------------------------|------------------------------|--------------------------------|
| Père | 41,46 | 14,82 |
| Mère | 16,33 | 10,55 |
| PE antérieurement | 82,16 | 48,74 |
| PE actuellement | 62,06 | 29,14 |
| Enfants | 54,02 | 32,66 |

Répartition des pratiques sportives et artistiques

D'une manière générale, on constate sur ce tableau que les pratiques sportives sont toujours plus développées que les pratiques artistiques. En effet, quand 41% des pères pratiquent une activité sportive, seuls 15% sont inscrits à une activité artistique. Même si le rapport est moindre du fait du petit nombre de pratiquantes, on observe un équilibre proche chez les mères, 16% pratiquent une

³² Sciences et Techniques des activités Physiques et Sportives (STAPS)

activité sportive contre seulement 11% une activité artistique. On retrouve cet équilibre dans les pratiques antérieures (82% sport - 49% art) et actuelles (62% sport - 29% art) des Professeurs des Écoles et de leurs enfants (54% sport - 33% art). Les Professeurs des Écoles sont deux fois moins souvent exposés, à des activités artistiques qu'à des activités sportives, que ce soit par leur famille ou par leurs pratiques personnelles. Nous pouvons donc imaginer que ces dernières ont plus de valeurs à leurs yeux.

➤ Le choix des parents pour leurs enfants

Les raisons de choisir telle ou telle activité se modifient suivant qu'il s'agisse d'un engagement personnel ou de celui de son enfant. En effet, les parents des Professeurs des Écoles sont globalement peu engagés dans des activités de loisirs quel que soit le type d'activité. On constate dans tous les cas un pourcentage plus fort d'individus qui ne pratiquent pas. Il est toutefois remarquable de découvrir qu'ils inscrivent volontiers leurs enfants (les pratiques antérieures des Professeurs des Ecoles alors enfants) dans des activités sportives pour 82% ou artistiques pour 49%. Ceci bien entendu est lié au développement des loisirs depuis quelques années mais cela traduit aussi une intuition du bien-fondé des activités extra-scolaires. De même, si seulement, 29% des Professeurs des Ecoles pratiquent, dans leur vie d'adulte, une activité artistique, ils semblent y inscrire plus volontiers leurs enfants. Les chiffres de non-pratique sont plus éloquents ici car les Professeurs des Écoles n'ont pas encore tous de descendants. Si 65% des Professeurs des Écoles ne pratiquent pas d'activité artistique, ce sont seulement 40% de leurs enfants qui n'y sont pas inscrits. Ce qui semble moins sensible pour les pratiques sportives (34% pour les Professeurs des Écoles contre 18% pour leurs enfants). On peut alors traduire cette variation par une prise de conscience de l'importance de la pratique artistique, qu'il faut pourtant modérer car si certains Professeurs des Écoles n'ont pas d'enfants, d'autres peuvent en avoir plusieurs et les ratios ne sont pas tout à fait équilibrés.

Le développement de la pratique artistique dans le cadre de la formation scolaire ou universitaire ne semble pas être un critère à retenir pour en favoriser l'essor dans la vie professionnelle.

Les réponses des Professeurs des Écoles de l'enquête révèlent que 70% d'entre eux s'engagent dans des cycles de danse avec leurs élèves quand les pratiques sportives ou artistiques font partie de leur vie personnelle antérieure ou actuelle. Ce chiffre augmente sensiblement, plus encore quand il s'agit d'une pratique de la mère qu'elle soit sportive (79%) ou artistique (79%).

b) L'activité physique artistique

Si une grande majorité (82%) des Professeurs des Écoles a pratiqué une activité sportive dans l'enfance. 35% disent avoir pratiqué, pendant au moins une année, une activité à visée expressive, artistique et esthétique comme la danse (28%) ou la gymnastique (14%). Il est intéressant de préciser que 5% ont mentionné la danse comme activité artistique sans l'indiquer comme sportive. 62% pratiquent encore actuellement une discipline sportive dont 19% une activité dite à visée expressive, artistique et esthétique comme la danse (5%) du total des Professeurs des Écoles, la gymnastique (9%) du total des Professeurs des Écoles. Ce qui représente une baisse considérable surtout pour la danse. On peut d'ailleurs penser que ce n'est plus le côté artistique qui est privilégié dans la pratique adulte mais plutôt le côté « entretien physique » surtout pour ce qui est de la gymnastique. Il n'est pas précisé de quel type de gymnastique il s'agit (volontaire, d'entretien, douce, rythmique...). Certains Professeurs des Écoles peuvent pratiquer ou avoir pratiqué plusieurs disciplines. **Il semble que la danse soit plutôt considérée par les Professeurs des Écoles comme une activité physique que comme une activité artistique.** Même si certaines des réponses mentionnent la danse à la fois dans les deux types d'activité.

Nous avons vu plus haut l'implication de la pratique sportive (72%) ou artistique (74%) sur les propensions à enseigner la danse. **Le pourcentage de Professeurs des Écoles enseignant la danse augmente considérablement encore quand il s'agit de Professeurs des Écoles ayant pratiqué antérieurement (81%) une APSA.** En moindre considération, nous distinguons un renforcement de l'implication pour les Professeurs des Écoles en pratiquant une actuellement (78%).

Nous percevons ici que la familiarité avec une activité sportive ou artistique accroît l'intérêt pour l'enseignement de la danse à l'école. Plus encore, l'implication dans une APSA dans la jeunesse inscrit les Professeurs des Écoles dans la dynamique de cet enseignement.

c) Les pratiques culturelles actuelles

Si l'on compare les résultats de notre enquête avec les statistiques sur la culture éditées par le Ministère de la culture et de la communication, les Professeurs des Écoles sortent beaucoup plus dans des lieux de culture que la moyenne des autres français de profession intermédiaire, que ce soit pour écouter des concerts ou voir des pièces de théâtre ou de danse. Pour autant, le peu de fréquentation aux spectacles de danse des Professeurs des Écoles de l'enquête au regard du fait qu'ils doivent l'enseigner peut interroger. 56% n'y assistent jamais et 37% déclarent assister à moins de 5 spectacles de danse par an. On peut constater par la même occasion que le spectacle vivant est peu valorisé par cette population puisque 81% voient moins de 4 pièces de théâtre et 73% participent à moins de 4 concerts dans l'année. Ils sont encore relativement peu attirés par les

musées et les ouvrages d'art. Pourtant l'Éducation musicale et les arts plastiques sont des disciplines au programme de l'école primaire. La littérature par contre attire toute leur attention, puisque 61% d'entre eux lisent jusqu'à 9 ouvrages par an. Si le nombre d'ouvrages littéraires ou d'art lus par an et le nombre de visites au musée par les Professeurs des Écoles de l'enquête ne sont pas des facteurs de disposition pour l'enseignement de la danse, il en va autrement des autres orientations culturelles. Le rapport entre les sorties aux concerts et l'enseignement de la danse est plus important pour les Professeurs des Écoles assistant de 9 à 12 fois au concert par année. La participation à des spectacles vivants, que ce soit théâtre ou danse, soutient largement l'implication dans l'enseignement de cette dernière. En effet, 85% des Professeurs des Écoles assistant 9 à 12 fois par an à des représentations théâtrales et 100% plus de 12 fois ont déjà enseigné la danse. De même plus on voit de spectacles de danse, plus on est sujet à l'enseigner, pour arriver à 100% quand on voit au moins 9 pièces par an.

Une trajectoire culturelle riche et surtout dirigée vers le spectacle vivant semble être une voie de prédilection pour l'enseignement de la danse à l'école primaire. Ce qui n'a rien d'étonnant puisque c'est un chemin pour en appréhender les concepts et les fondamentaux et en capturer les clés de compréhension.

d) La formation spécifique sur la danse

Si seuls 22% des Professeurs des Écoles de l'enquête ont reçu une formation en danse, on s'aperçoit que les enseignants de maternelle et de cycle 2 ont plus de chance d'avoir été formés. Pour le cycle 3, la priorité de la formation continue se porte sans doute sur des disciplines reconnues plus fondamentales. Si la majorité (70%) des Professeurs des Écoles qui enseignent la danse n'est pas formée pour le faire, a contrario quand ils ont reçu cette formation, ils s'engagent plus volontiers (88%) dans des cycles d'enseignement. Ce qui est rassurant sur la place et le rôle de la formation des Professeurs des Ecoles.

Dans 53% des cas, la formation reçue par les Professeurs des Écoles en danse a eu lieu dans le cadre de la formation initiale souvent dans le cadre de la préparation au concours d'entrée. Interrogés sur les contenus de la formation reçue, les enquêtés mentionnent le plus souvent des apports pédagogiques comme la gestion d'une séance de danse ou des exemples de situations à proposer aux élèves, des savoirs didactiques sur l'activité particulièrement sur les fondamentaux de la danse. La formation en danse dispensée depuis quelques années encourage les Professeurs des Écoles à entrer et faire entrer leurs élèves dans des processus de création. Cette démarche s'appuie principalement sur les concepts de la danse contemporaine. C'est pourquoi les Professeurs des

Écoles qui ont reçu cette formation choisissent plus naturellement ce type de danse (39%) que les autres pour leur enseignement. Ces formations sont souvent ponctuelles et réduites puisque leur durée n'atteint plus de 12 heures que dans 28% des cas.

Tout naturellement, ces chiffres confirment, s'il en était besoin, l'importance de la formation professionnelle. Les Professeurs des Écoles ont sans aucun doute besoin d'apports didactiques et pédagogiques pour se sentir à l'aise dans l'enseignement de la danse.

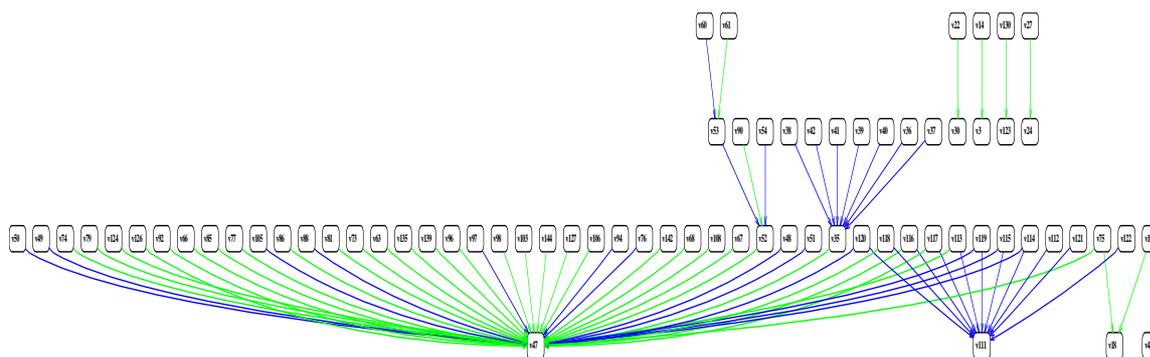
E. Les implications

Nous cherchons maintenant à mieux saisir quelles pratiques personnelles ou quelles caractéristiques individuelles concourent le mieux à l'enseignement de la danse. Le logiciel CHIC exécute directement les traitements automatiques des graphiques et des calculs. Ce logiciel indique quelle variable supplémentaire contribue le plus à la variable principale. Pour nous, il indiquera quelle caractéristique ou quel comportement de pratique contribue le plus à la variable enseignement de la danse. Cette information nous permettra alors d'améliorer la compréhension de cet enseignement à l'école primaire.

1. Analyse graphique

Reprenons là encore le travail de BAILLEUL (1997) qui explique le principe de lecture du graphe implicatif. Dans un graphe implicatif, la lecture s'effectue de haut en bas et les chemins sont transitifs (pour le chemin $c \rightarrow a \rightarrow d$, on a simultanément $c \rightarrow a$, $a \rightarrow d$ et $c \rightarrow d$ au seuil choisi). Dans sa thèse sur les rapports au support d'enseignement en mathématiques des Professeurs des écoles, LEROYER (2011) reprend à son compte ces graphes implicatifs en indiquant que « *si un individu choisit la variable c, alors il y a de fortes chances pour qu'il choisisse aussi la variable a et ainsi de suite jusqu'à d.* » (p.117) et c'est cette formulation que nous reprenons également.

Les résultats apparaissent alors sous forme de graphe implicatif orienté dont le chercheur peut contrôler la complexité de la représentation en fixant un seuil de prise en compte de la qualité des règles. La transitivité est alors liée à la force de l'implication du chemin. Plus on descend le seuil du coefficient d'implication, plus l'indice de probabilité est faible, moins les résultats sont fiables. La couleur du trait marquant la force d'implication. En ce qui concerne notre travail, nous avons décidé de ne pas descendre en dessous d'un indice de 0,95 pour conserver un taux de fiabilité satisfaisant.



Graph implicatif : C:\Users\PEPS\Bureau\sciences de l'éducation\recherche quantitative PEPS\document de CHOC\ca envoie france-anglais\enimpgram17-182020.r



Le graphe d'implication correspondant à notre enquête

Le graphe sur lequel nous avons choisi d'œuvrer, les traits bleus correspondent à un coefficient d'implication de 0,97 et en vert les implications obtenues au seuil 0,95. On pourra alors dire que « si un individu choisit la variable 62OC0, alors il y a de fortes chances pour qu'il choisisse aussi la variable 60EPS, et ainsi de suite pour les variables 59ensan et 57dējens. Ces implications ne nous intéressent que comme point d'appui pour des études plus approfondies.

2. Lecture des réseaux

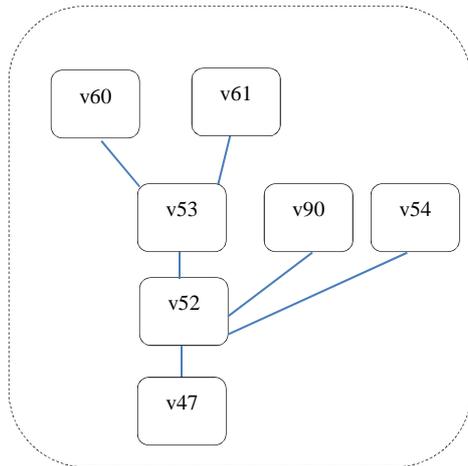
Le graphe ainsi obtenu et le seuil d'implication déterminé empiriquement par l'analyste, des ensembles d'organisation apparaissent que nous appelons réseaux orientés de variables derrière lesquelles nous pouvons lire des réponses. « *On appelle réseau, un sous-graphe du graphe implicatif constitué de chemins significatifs.* » (BAILLEUL, 2001, p. 34)

Le document ci-dessus, présente le graphe implicatif obtenu au seuil de 0,95. Dans ce graphe nous nous intéressons aux 3 réseaux les plus conséquents, deux nœuds très forts apparaissent. Deux réseaux R1 et R2 se construisent autour des enseignants qui ont déjà enseigné la danse dans leur carrière (v57dējens). Le troisième R3 est organisé autour de ceux qui éprouvent des difficultés pour le faire (64diff). Les réseaux sont formés par des chemins de variables différents qu'il sera nécessaire d'interpréter.

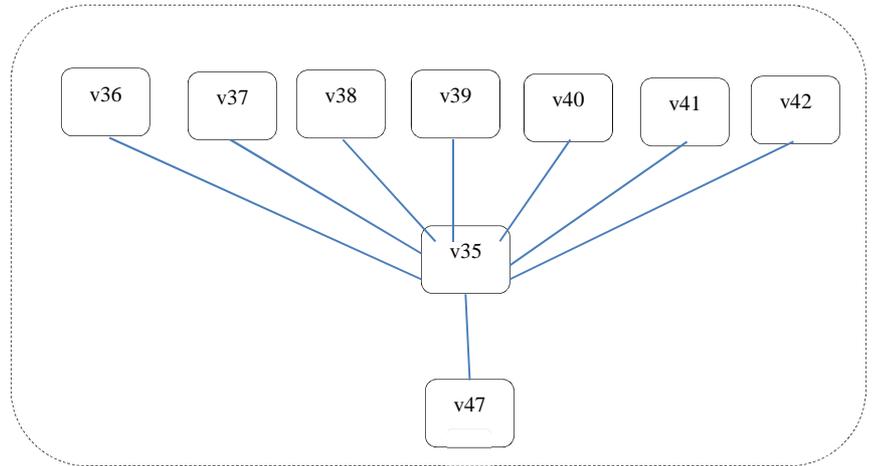
Les premier R1 et le second R2 réseaux confirment le fort engagement des Professeurs des Écoles de l'enquête pour l'enseignement de la danse et le troisième R3 témoigne du nombre important d'entre eux qui éprouvent des difficultés pour le faire.

3. Interprétation des réseaux

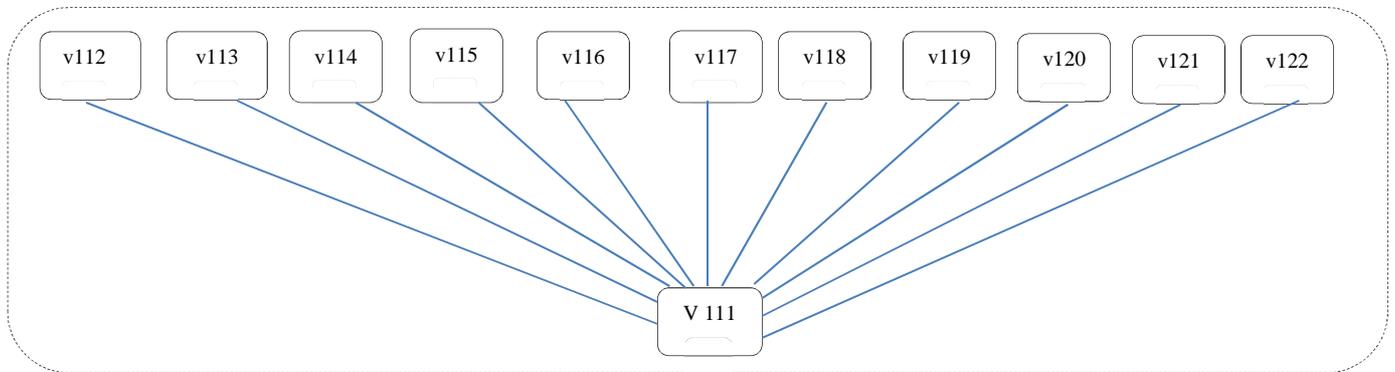
Comme nous l'avons vu plus haut, l'ASI va nous permettre de repérer des organisations de logiques de réponses et d'apprécier différents rapports à l'enseignement de la danse. Pour rendre significatifs ces réseaux, il faut se référer à la signification de chacune des variables principales qui composent les réseaux.



R1 : réseau relatif à l'enseignement de la danse



R2 : réseau relatif à la formation en danse



R3 : réseau relatif aux difficultés rencontrées

Le réseau **R1** est constitué des variables relatives à l'enseignement de la danse.

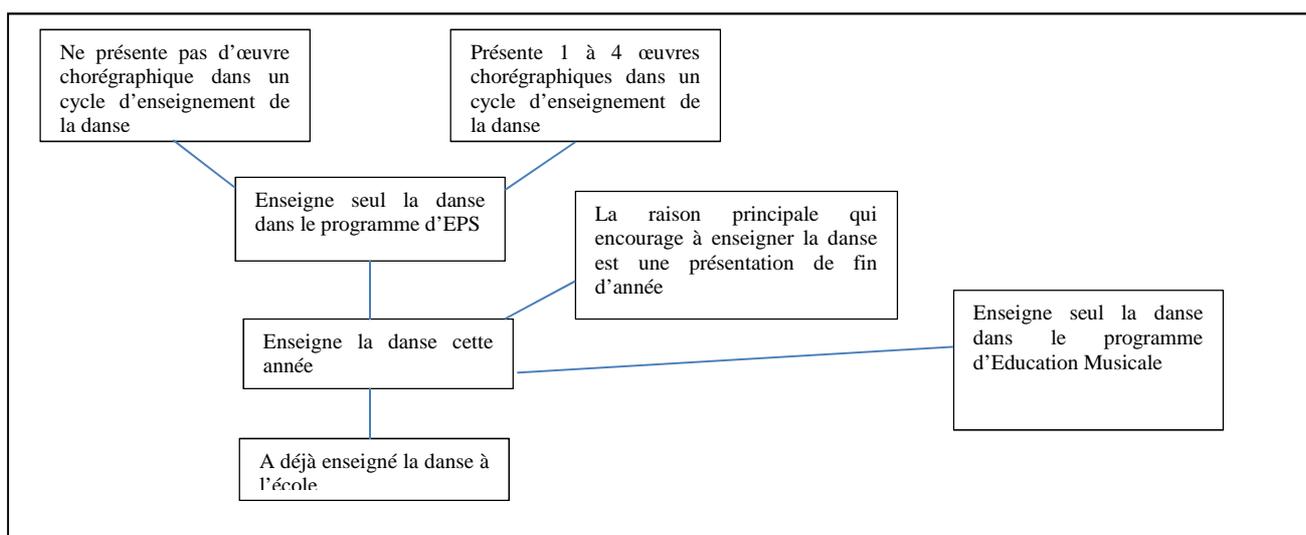
Le réseau **R2** rassemble plutôt les variables relatives à la formation en danse.

Le réseau **R3** est constitué uniquement de variables relatives aux difficultés rencontrées par les Professeurs des Écoles dans leur enseignement de la danse.

Il est alors possible de nous arrêter sur chaque réseau qui se détache (annexe p 54) pour en rechercher les interprétations.

Interprétation du réseau R1

Le réseau R1, présenté ci-dessus est constitué uniquement de variables relatives à l'enseignement de la danse. Les enseignants de ce réseau témoignent d'une certaine distance par rapport aux œuvres chorégraphiques. Ainsi, ils déclarent, soit ne pas en présenter du tout, à leurs élèves dans le cadre d'un cycle de danse et s'ils le font, c'est un nombre peu important (moins de 4) d'œuvres qui sont découvertes. La quasi absence de présentation d'œuvres ne doit pas être interprétée comme un désintérêt pour la discipline puisque ses enseignants s'y inscrivent seuls et de façon régulière.



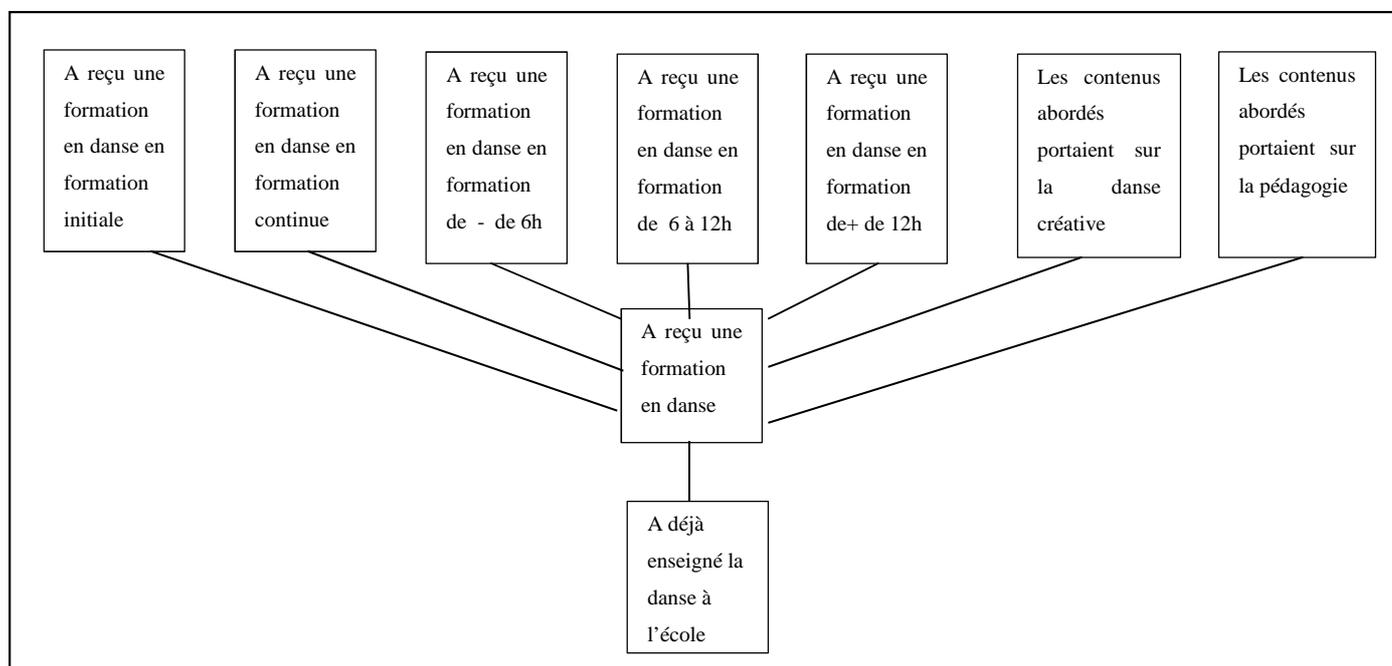
Interprétation du réseau R1

L'hypothèse d'un manque de connaissance de ces œuvres peut être émise. Toutefois, aucune variable relative à une motivation particulière n'apparaît si ce n'est celle de la présentation de fin d'année. Certains enseignants proposent aussi cet enseignement dans le cadre de l'Éducation Musicale. Ont-ils alors les mêmes objectifs d'enseignement ? Cette question ne sera pas élucidée dans notre recherche.

Interprétation du réseau R2

Le réseau R2 présenté ci-dessus complète quelque peu le réseau R1. Il s'agit également de Professeurs des Écoles qui témoignent avoir déjà enseigné la danse. Les enseignants qui composent ce réseau attestent du cadre de leur formation sur cet enseignement. Qu'elle ait eu lieu en formation initiale ou continue, qu'elle ait été minimale (moins de 6 heures) ou plus substantielle (plus de 12 heures), la formation semble les avoir légitimés dans l'enseignement. Deux aspects de contenus

sont ici identifiés, des propositions d'ordre pédagogique et portant sur la danse créative, ancrée dans la démarche de création (cf p. 82).

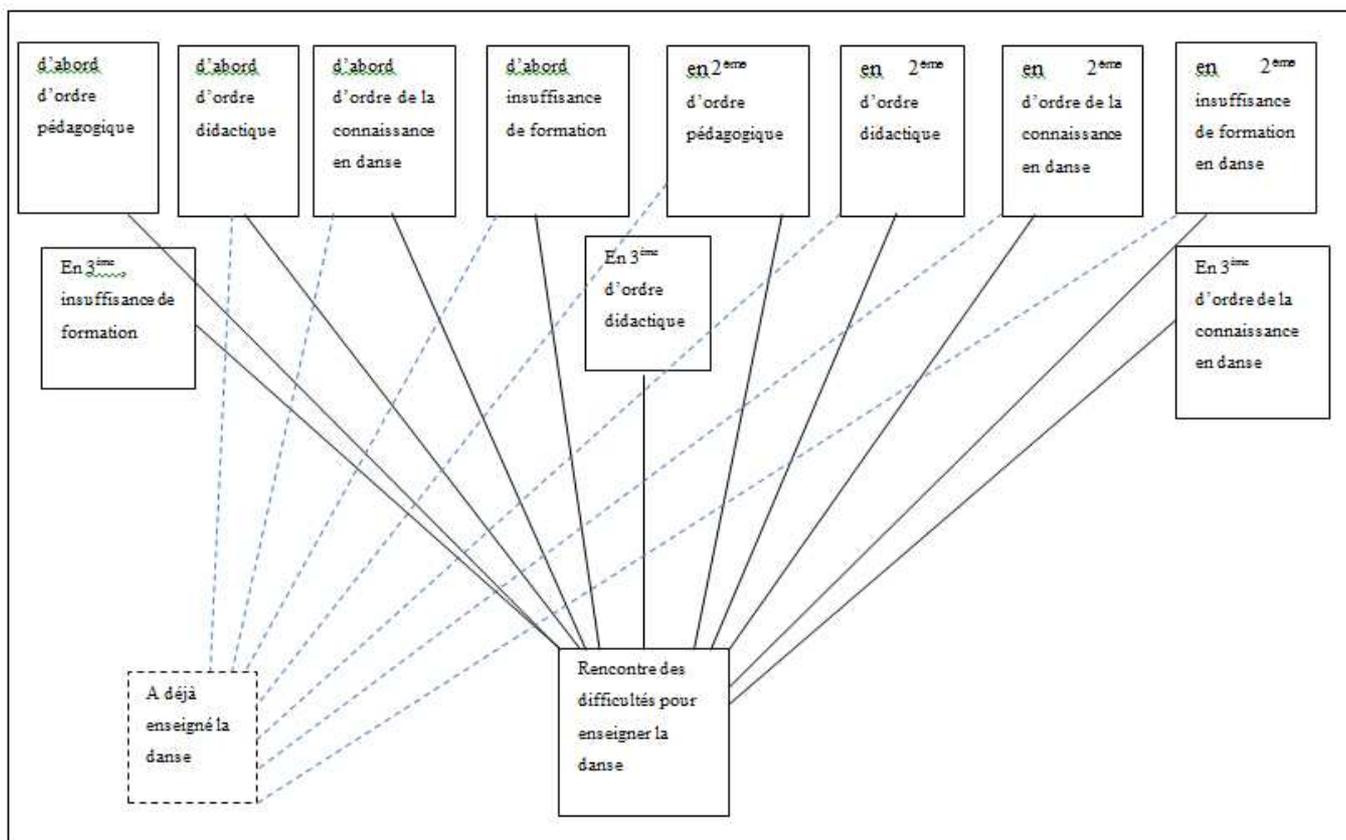


Interprétation du réseau R2

L'hypothèse d'une relation entre la formation à l'enseignement de la danse et son enseignement proprement dit semble ici confirmée. Les Professeurs des Écoles semblent avoir besoin d'un minimum de données sur la danse pour aborder l'aspect pédagogique de la discipline.

Interprétation du réseau R3

Le réseau R3 est constitué exclusivement de variables relatives aux difficultés des Professeurs des Écoles dans l'enseignement de la danse. Ce sont d'abord les obstacles d'ordre pédagogique, didactique, de manque de connaissance et d'insuffisance de formation qui sont évoqués. Les Professeurs des Écoles continuent de révéler ne pas bien savoir comment enseigner la danse, ne pas bien connaître les points importants à travailler, ne pas être à l'aise et manquer de formation dans cette discipline. Ce qu'il est intéressant de noter, c'est que presque tous ces individus qui expriment clairement leurs difficultés pour enseigner la danse, déclarent également l'enseigner plutôt régulièrement puisqu'ils ont aussi répondu positivement à la variable v47 (57dégens) qui correspond aux individus ayant déjà enseigné la danse.



Interprétation du réseau R3

L'hypothèse d'une relation difficultés/enseignement basée sur l'adaptation est probable et demande à être approfondie.

L'interprétation des trois réseaux nous éclaire sur les rapports entretenus par les Professeurs des Écoles avec les œuvres chorégraphiques, leur formation à l'enseignement de la danse et les difficultés qu'ils rencontrent pour le mettre en œuvre. Les hypothèses de non connaissance des œuvres, d'une relation forte entre la formation et l'engagement dans l'enseignement de la danse et d'une relation constatée entre des difficultés et l'enseignement sont ici confirmées. L'interprétation garantit l'implication des Professeurs des Écoles dans l'enseignement de la danse qui se dégageait dans le traitement statistique à plat et expose les obstacles qui sont les leurs. Le manque de formation dans cette discipline semble au cœur des entraves abordées.

Nous proposons alors de nous intéresser maintenant aux variables typiques des différents chemins de chaque réseau. Nous obtiendrons alors un éclairage sur les trajectoires particulières qui favorisent l'engagement dans l'enseignement de la danse malgré les complications rencontrées.

4. Typicalité des variables

Une fois le graphe interprété, nous pouvons nous interroger sur la notion de degré d'adhésion d'une catégorie de sujets à une implication. Il s'agit alors d'apprécier la responsabilité des individus à travers leurs comportements de réponses. « *C'est une valeur entre 0 et 1 qui évalue la façon dont un individu se comporte par rapport à une implication, du fait des valeurs qu'il attribue aux variables liées à celles-ci.* » (BAILLEUL, 2001 p. 34). On l'appelle valeur de typicalité des variables. Nous avons choisi de nous intéresser aux particularités des Professeurs des Écoles (caractéristiques ou comportements face à des pratiques sportives, artistiques ou culturelles) typiques des chemins de chaque réseau étudié plus haut. Nous avons choisi de ne considérer que la variable typique des chemins sources avec un risque inférieur à 5%.

Typicalité des variables du réseau R1

| | Réseau R1 | |
|---------------------------|---|---|
| | Chemin A1 | Chemin B1 |
| | Ne présente pas d'œuvres chorégraphiques à ses élèves pendant un cycle d'enseignement de la danse | Présente de 1 à 4 œuvres chorégraphiques à ses élèves pendant un cycle d'enseignement de la danse |
| Variables typiques | <ul style="list-style-type: none"> - formation en école normale - a pratiqué antérieurement une activité art du spectacle - enfant qui pratique une activité d'arts visuels - lit des textes explicatifs - regarde des pièces de théâtre et des concerts en vidéo ou à la télévision - est impliqué dans des tâches de formateurs en dehors de l'éducation nationale - mère agricultrice ou artisan/commerçant | <ul style="list-style-type: none"> - père et mère pratiquait une activité sportive - a pratiqué antérieurement une APSA - enfant qui pratique une APSA - parcours du second cycle : STAPS - père professions intermédiaire - niveau étude du conjoint : doctorat - niveau étude père : bac+2 |

Typicalités du réseau R1

Dans deux chemins du réseau R1, (chemin A1 : 62OC0, 60EPS, 59ensan, 57dèjens et chemin B1 : 62OC1-4, 60EPS, 59ensan, 57dèjens)³³, les individus enseignent seuls la danse dans le cadre de l'EPS et sont engagés cette année dans un projet danse. Ce qui les distingue, c'est la présentation (chemin B1) ou non d'œuvres chorégraphiques (chemin A1). Aucune des variables typiques n'est identique aux deux chemins. On trouve pourtant des réponses pouvant être approchées. Dans un cas (chemin A1), les individus disent avoir pratiqué antérieurement une activité d'art du spectacle (danse ou théâtre) et dans l'autre (chemin B1), une activité sportive artistique (danse ou gymnastique). Dans l'une comme dans l'autre de ces activités, le corps est toujours engagé. Dans les deux cas, au moins l'un de leur enfant pratique une activité artistique, sportive ou non.

³³ Voir annexes

Dans les deux autres chemins du réseau R1, le chemin C1 présente des individus pour qui la présentation de fin d'année arrive en 5^{ème} position. Il ne semble guère intéressant de rechercher ce qui est typique de ces variables. Le chemin D1 concerne des individus enseignant la danse, seuls dans le programme d'Education Musicale. Les variables typiques à ce chemin ne nous apprennent rien qui puisse nous éclairer.

Le parcours scolaire, les origines sociales ne semblent pas avoir d'impact sur le choix ou non de présenter des œuvres chorégraphiques aux élèves. **On peut juste constater que les pratiques artistiques ont marqué la trajectoire personnelle des Professeurs des Écoles répondant aux variables de ces chemins.** Elles gardent de l'importance aux yeux des individus de ces chemins puisqu'ils y inscrivent leurs enfants.

Typicalité des variables du réseau R2

Ce qui est commun à tous les chemins du réseau R2, c'est le fait qu'ils considèrent tous des individus ayant déjà enseigné la danse à l'école et ayant tous reçu une formation pour le faire. Ce qui les différencie, c'est le cadre de cette formation (initiale ou continue), le volume horaire consacré (moins de 6h, 6 à 12h et plus de 12h) et les contenus abordés (apports pédagogiques ou formation en danse créative). Les variables supplémentaires les plus typiques aux chemins qui composent le réseau R2 concernent la pratique artistique, sportive ou non, et culturelle. Les variables typiques à ces chemins présentent des individus concernés par les pratiques artistiques soit à titre personnel, dans leur jeunesse ou actuellement, soit chez l'un au moins de leur enfant. Ce sont des habitués des salles de spectacles qui renforcent leur curiosité en visionnant des émissions culturelles (concert, théâtre ou spectacle de danse) dans leur foyer. Ils voient tous des spectacles de danse et partagent une attirance pour « *la pureté des formes* » et « *le message transmis* ». Ils partagent une sensibilité à « *la gestuelle* ». Ces chemins considèrent alors les Professeurs des Ecoles nés après 1971, donc les plus jeunes de notre population. Là encore, les variables supplémentaires concernant les caractéristiques sociales ne sont pas mises en exergue, par contre la jeunesse des Professeurs des Ecoles semble se dégager, sauf dans le cas des individus formés en formation continue. Nous proposons de comparer les chemins suivant leur entrée.

Une comparaison entre les différents cadres de formation s'impose (Chemin A2 : 53init, 52Formdan, 57déjens et Chemin D2: 53cont, 52Formdan, 57déjens).

C'est sans doute dans la distinction entre ces deux variables principales que les variables supplémentaires semblent avoir le plus d'influence. En effet, par exemple, une variable typique du

chemin A2 est « a pratiqué antérieurement une activité art du spectacle », alors que la pratique artistique n'est absolument pas évoquée dans les variables typiques du chemin B2. Ce qui est très net aussi, c'est la variable supplémentaire concernant la jeunesse des individus. Les variables typiques du chemin A2 sont par exemple : « né après 80 », « diplôme de second cycle après 2000 », « formation en IUFM ». Le chemin B2 ne laisse pas paraître de spécificité du point de vue de l'âge des individus. Ceci s'explique sans doute par le fait que le manque ou le faible volume horaire de formation en danse en formation initiale invite les enseignants à s'y inscrire en formation continue.

| | Réseau R2 | |
|---------------------------|---|---|
| | Chemin A2 | Chemin B2 |
| | Formé en danse dans le cadre de la formation initiale | Formé en danse dans le cadre de la formation continue |
| Variables typiques | <ul style="list-style-type: none"> - père pratiquait activité sportive (comp 2) - pratiquait antérieurement une activité art du spectacle - regarde du théâtre en vidéo - est sensible à la chanson française - dans les spectacles de danse, est attiré par le message - dans les spectacles de danse, est sensible à la gestuelle - Bac après 91 - parcours de second cycle en STAPS - né après 80 - diplôme de second cycle après 2000 - formation en IUFM - père cadre | <ul style="list-style-type: none"> - en art, plus sensible à l'art abstrait - est sensible à la musique - assiste de 1 à 4 spectacles de danse par an - regarde des spectacles de danse en vidéo ou à la télévision - surtout des spectacles de danse contemporaine ou de Hip Hop - dans les spectacles de danse, est attiré par la performance physique et la pureté des formes - dans les spectacles de danse, est sensible au rythme, à la gestuelle, à la relation entre danseur ou aux mouvements d'ensemble - bac technique - diplôme de second cycle : Métier de l'éducation - mère agricultrice - conjoint : employé |

Typicalités du réseau R2 (chemins A2 et B2)

Comparons maintenant les chemins concernant les différents volumes horaires de formation (chemin C2 : 54-6, 52Formdan, 57dējens ; chemin D2 : 546-12, 52Formdan, 57dējens et chemin E2 : 54+12, 52Formdan, 57dējens).

Ces trois chemins ne présentent pas de distinction notable. Les individus de ces chemins ont plutôt en commun la pratique antérieure d'une activité d'art du spectacle, ils assistent tous à des spectacles de danse en étant particulièrement sensibles à la gestuelle. Ce sont les plus jeunes qui ont reçu les formations en danse les plus conséquentes (+ de 12h).

| | Réseau R2 | | |
|---------------------------|---|---|--|
| | Chemin C2 | Chemin D2 | Chemin E2 |
| | Moins de 6 heures de formation en danse | De 6 à 12 heures de formation en danse | Plus de 12 heures de formation en danse |
| Variables typiques | <ul style="list-style-type: none"> - enfant pratique APSA et/ou art visuel - pratiquait antérieurement une activité art du spectacle - assiste à entre 1 et 4 spectacles de danse par an en salle - regarde des spectacles de danse contemporaine - dans les spectacles de danse, est attiré par la pureté des formes - dans les spectacles de danse, est sensible à la gestuelle - bac entre 91 et 2000 - formé entre 91 et 2006 - né entre 71 et 80 - père : agriculteur ou profession intermédiaire - conjoint : bac + 2 ou 3 - mère : bac+3 | <ul style="list-style-type: none"> - pratique actuellement APSA - pratiquait antérieurement une activité art du spectacle - regarde des spectacles de danse classique à la télévision - dans les spectacles de danse, est sensible à la gestuelle et aux mouvements d'ensemble - Bac entre 91 et 2000 - niveau étude père : Bac + 2 - engagé comme formateur en dehors de l'Education Nationale - mère employée - niveau étude conjoint : Bac +4 | <ul style="list-style-type: none"> - père pratique activité sportive (comp 2) - pratiquait antérieurement APSA et art du spectacle - regarde + de 12 ouvrages d'art par an - assiste à des concerts 5 à 8 fois par an - écoute des concerts de musique classique en vidéo - regarde des spectacles de Hip Hop - dans les spectacles de danse, est attiré par la pureté des formes - dans les spectacles de danse, est sensible à la gestuelle - né après 1980 - Bac après 2000 - diplôme de second cycle : métier de l'éducation et STAPS après 2000 - mère artisan commerçant |

Typicalités du réseau R2 (chemins C2, D2 et E2)

Pour les chemins F2 et G2 du réseau R2, la trajectoire des individus avant la formation ne peut avoir d'influence sur celle-ci. Par contre, ce qui est remarquable, c'est qu'il s'agit des plus jeunes enseignants et qu'ils assistent tous à des spectacles de danse. Il est difficile de dire si les contenus de formation différents ont une influence particulière sur leurs comportements actuels.

| | Réseau R2 | |
|---------------------------|---|---|
| | Chemin F2 | Chemin G2 |
| | Les contenus de formation portaient sur la danse créative | Les contenus de formation portaient sur la pédagogie de la danse |
| Variables typiques | <ul style="list-style-type: none"> - pratiquait antérieurement une APS (comp 2) - pratiquait une activité artistique d'art du spectacle - a un enfant qui pratique les arts visuels - regarde plus de 12 ouvrages d'art par an - assiste à des spectacles de danse contemporaine dans une salle - dans les spectacles de danse est attiré par la performance physique - dans les spectacles de danse est sensible à la gestuelle - né après 1980 - Bac après 2000 | <ul style="list-style-type: none"> - père pratiquait APS (comp 2) - pratiquait APS (comp 1) et APSA - pratiquait une activité artistique d'art du spectacle - a au moins un enfant qui pratique activité art du spectacle - regarde du théâtre et des concerts en vidéo - assiste à des spectacles de danse contemporaine et de Hip Hop en salle - dans les spectacles de danse est attiré par la pureté des formes - dans les spectacles de danse est sensible au rythme, à la gestuelle et à la relation entre danseurs - né après 1980 - Bac après 2000 - diplôme de second cycle : Bac + 5 en métier de l'éducation après 2000 - formation initiale après 2006 - célibataire - mère Bac + 3 |

Typicalités du réseau R2 (chemins F2 et G2)

Plus les individus sont jeunes, plus ils ont de chance d'avoir été initiés à l'enseignement de la danse dans leur formation initiale. Par les typicalités de ces réseaux, il semble que la pratique antérieure d'une activité d'art du spectacle induit positivement l'implication dans l'enseignement de la danse. Les contenus de formation semblent plus portés sur la pédagogie en danse créative.

Typicalité des variables du réseau R3

Dans ce réseau, nous considérons les individus qui présentent des difficultés pour enseigner la danse à l'école. Les différents chemins mettent en évidence les types de difficultés suivant un ordre de préférence indiqué par l'interviewé.

| | Réseau R3 | | | |
|--------------------------|---|--|--|---|
| | Chemin A3 | Chemin B3 | Chemin C3 | Chemin D3 |
| | D'ordre pédagogique | D'ordre didactique | Manque de connaissance de l'activité | D'insuffisance de formation |
| Variable typiques | <ul style="list-style-type: none"> - pratique une activité d'arts visuels - a un enfant qui pratique une activité d'arts visuels - lit de 9 à 12 ouvrages de littérature par an - regarde des pièces de théâtre en vidéo - est sensible à la musique pop - formation en Ecole Normale - diplôme de second cycle après 2000 - conjoint employé | <ul style="list-style-type: none"> - pratiquait une APS (comp2) - pratique une APSA - est sensible à l'art abstrait - regarde des pièces de théâtre en vidéo - dans les spectacles de danse, est attiré par la performance physique - conjoint agriculteur | <ul style="list-style-type: none"> - mère a pratiqué APSA et arts visuels - diplôme de second cycle entre 1991 et 2000 - père et mère de profession intermédiaire - conjoint Bac + 3 | <ul style="list-style-type: none"> - mère a pratiqué APSA et activité artistique - va 5 à 8 fois au musée par an - regarde + de 12 fois par an des ouvrages d'art - assiste de 9 à 12 fois à des pièces de théâtre par an - regarde des spectacles de danse classique - dans les spectacles de danse, est sensible à la gestuelle - diplôme de second cycle entre 1991 et 2000 - conjoint employé |

Typicalités du réseau R3

Nous nous contentons de rechercher les typicalités des variables correspondant aux difficultés placées au premier rang des attentions. Même si cette recherche ne nous apporte pas de caractéristiques particulièrement remarquables, il est intéressant justement de noter que les difficultés persistent quels que soient les contenus de formation. Les entraves semblent donc plus liées au faible volume de formation.

Les variables supplémentaires relatives aux pratiques artistiques sportives ou non déterminent fortement les différents chemins des trois réseaux. **La pratique personnelle d'une activité sportive ou artistique engageant spécialement le corps pourrait inférer sur l'enseignement de la danse à l'école primaire. (R1)** Les Professeurs des Écoles concernés semblent en effet y

accorder de l'importance puisqu'ils y inscrivent souvent leurs propres enfants. **La curiosité culturelle marquée par une adhésion aux spectacles vivants influence probablement les Professeurs des Écoles dans le choix d'impliquer leurs élèves dans une activité d'expression et de communication. (R2)** On peut d'ailleurs penser que la formation qu'ils ont reçue a pu renforcer leur goût pour les spectacles de danse et leur pratique personnelle les rendre sensibles à la motricité.

F. Représentations et attributions

L'enquête par questionnaire réalisée ici nous fournit une cartographie de la profession. Les Professeurs des Écoles sont surtout investis dans des missions de formation de l'individu et considèrent la danse comme une activité permettant d'atteindre l'élève dans ses dimensions physique et expressive. L'enjeu des formations proposées est surtout pédagogique.

1. Une non maîtrise autorisée

Par les réponses fournies au questionnaire, la population interrogée nous permet de témoigner de la recherche de « contact avec les enfants » comme choix de leur profession par les Professeurs des Écoles, hommes ou femmes. Au fur et à mesure de l'installation dans le métier, les représentations évoluent vers un rôle plus engagé dans l'éducation et une avancée vers le développement de compétences des élèves et la transmission de connaissances. Ce qui est toujours largement confirmé par les jeunes enseignants. L'aptitude à l'interdisciplinarité est dans ce cas requise afin de maîtriser la connaissance des élèves et construire avec eux des repères méthodologiques transférables. Le développement de compétences transversales s'acquiert également par un travail mettant en lien les disciplines. (cf p. 40) **L'idée d'une fonction ancrée sur la formation de l'individu dans ses différentes dimensions autorise l'enseignement d'une discipline dont on ne maîtrise pas parfaitement les savoirs à transmettre puisqu'ils n'en sont pas l'enjeu même.**

2. Une activité valorisée

La danse est une activité somme toute assez peu expérimentée des Professeurs des Écoles. Certains l'ont un peu approchée dans leur jeunesse mais quel que soit leur âge, qu'ils soient hommes ou femmes, ils n'ont pas d'intérêt probant pour les œuvres chorégraphiques sous quelque forme que ce soit. Les Professeurs des Écoles ont pourtant des représentations apparentes de la danse. Comme sans doute une grande partie de la population, on peut penser qu'ils la considèrent comme une activité plus féminine que masculine, puisque plus pratiquée par les femmes que par les hommes de l'enquête. Ils semblent plutôt l'envisager comme basée sur la « sollicitation de l'imaginaire » et la « recherche de pureté » et de « performance gestuelle ». **D'une manière générale sans doute,**

mais clairement chez les Professeurs des Écoles, la danse semble perçue comme une activité physique intéressante pour le développement de l'enfant. Rien d'étonnant alors que les Professeurs des Écoles apprécient cette activité dans le cadre de leur enseignement.

3. Un enseignement en plein essor

Si l'inscription familiale ou personnelle à la pratique d'une activité sportive et plus encore artistique rend plus probable l'engagement dans l'enseignement de la danse, la fréquentation des lieux de spectacles le renforce nettement surtout si le professeur participe à des spectacles de danse. Aucune formation scolaire ou universitaire ne semble prédisposer directement à cet enseignement. Par contre, on a plus de chance de s'y confronter si on a suivi une formation à dominante pédagogique, qu'elle soit initiale ou continue, importante ou minimale, bien que certains ne répugnent pas à le faire sans formation aucune. **Les Professeurs des Écoles qui cherchent d'abord dans ces formations à comprendre les concepts fondamentaux de la discipline sont moins favorisés puisque les acquisitions de connaissances sont apparemment moins valorisées dans les formations que les apports pédagogiques.** Il leur faudra entamer seuls ce parcours par des recherches personnelles soit en assistant à des spectacles, soit en menant une prospection livresque. Toutefois, les Professeurs des Écoles n'hésitent pas à s'engager seuls dans l'enseignement de la danse, surtout en milieu rural et plus encore en maternelle, même sans en maîtriser les fondamentaux. C'est le plus souvent dans le cadre de la programmation en EPS que les femmes, plus que les hommes, les jeunes, plus que les anciens se consacrent à cet enseignement. C'est souvent dans sa version « expression corporelle » que les enseignants prétendent accorder de l'importance à cette activité dans le but d'aider l'élève à se développer personnellement. Et c'est d'ailleurs, le plus souvent aussi, sans transmission de connaissances, du moins culturelles, que cet enseignement est dispensé puisque la plupart des enseignants ne présente aucune œuvre chorégraphique à leurs élèves. **Ce sont bien dans les dimensions physique et expressive de l'activité qui sont privilégiées.** On peut imaginer là encore que les Professeurs des Écoles pourront transférer des compétences acquises dans l'enseignement d'autres disciplines pour assurer le développement de l'enfant.

4. Construction des représentations

L'enquête par questionnaire nous a permis de discriminer des représentations collectives. Ces représentations de l'enseignement à l'école primaire porteraient surtout sur un rôle de formateur de l'individu où les disciplines ne sont pas prioritaires. La danse semble représentée plutôt comme une activité féminine conduite par la « performance » et la « pureté des formes » et qui sollicite

l'imaginaire, ces orientations étant favorables à l'épanouissement de la personne. Les mises en œuvre induites dans des pratiques pédagogiques de l'enseignement de la danse permettent l'émergence de représentations professionnelles particulières.

Ces représentations de l'enseignement et de la danse induisent des représentations de l'enseignement de la danse comme favorable au développement de l'enfant dans sa dimension physique et expressive.

L'enquête nous a autorisé la compréhension dans les grandes lignes de la situation des Professeurs des Écoles par rapport à l'enseignement de la danse, leur positionnement et leur investissement en fonction de leurs caractéristiques particulières.

En effet, nous avons constaté que plus la pratique sportive ou artistique est inscrite dans la vie des Professeurs des Ecoles, plus ils sont enclins à enseigner la danse. Cet enseignement est encore renforcé si la danse fait partie de leur vie personnelle, s'ils se rendent facilement dans des lieux de spectacle, surtout de danse. Comme nous pouvions nous y attendre, la formation a cet enseignement soutient leur engagement.

G. Des représentations construites

L'enquête adressée aux enseignants des écoles primaires de l'académie de Caen fournit un paysage authentique de l'école primaire française. Compte tenu des modes de passation, les répondants au questionnaire sont des enseignants ordinaires de classes ordinaires.

Ainsi la majorité des enseignants de l'école primaire sont des femmes (85%) et il ne reste pour ainsi dire plus d'instituteurs. Les Professeurs des Écoles ayant pris leur place. Les Professeurs des Écoles de notre corpus se répartissent équitablement dans des écoles de moyenne structure (2 à 5 classes) et des écoles plus importantes (plus de 5 classes). Les trois niveaux d'enseignement sont équitablement représentés (maternelle, cycle 2 et cycle 3). Si la légitimité des Professeurs des Écoles s'est construite autour de la notion de polyvalence, les représentations professionnelles et collectives induisent des comportements et des difficultés persistent.

1. Une légitimité établie

Comme nous l'avons vu le Professeur des Écoles est un enseignant multifonction. Il peut être amené à professer à n'importe quel niveau de l'école primaire et sa mission concerne toutes les disciplines, qu'elles soient littéraires, scientifiques, artistiques ou physiques. De même, le recrutement s'est toujours opéré et s'opère encore auprès de toutes les filières scolaires et universitaires. Ce qui semblerait signifier que la profession ne requiert pas de connaissances

disciplinaires spécifiques. Si à l'origine, l'instituteur était chargé de l'éducation du peuple, on demande actuellement au Professeur des Ecoles de participer à la construction des compétences transversales utiles à la formation du citoyen. Le *Socle commun des connaissances et des compétences* établi par le Ministère de l'Éducation Nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche est d'ailleurs organisé en sept grandes compétences plus ou moins rattachées aux disciplines elles-mêmes : « *la maîtrise de la langue, la pratique d'une langue vivante étrangère, les principaux éléments de mathématiques et de la culture scientifique, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, la culture humaniste, les compétences sociales et civiques et l'autonomie et l'initiative*³⁴. » Depuis quelques années, la formation dispensée dans les différents lieux, des Ecoles normales aux ESPE, qu'elle soit initiale ou continue, s'attarde plus sur les méthodes et l'organisation des activités (pédagogie, évaluation, distribution du travail, conseils méthodologiques, relation maître/élèves) que sur les contenus d'enseignement eux-mêmes. Les trois pôles de l'acte pédagogique, contenus d'enseignement, activité des élèves et relation maître/élève (cf p.233) ne sont donc que partiellement enseignés dans les lieux de formation. On perçoit ici comment le Professeur des Écoles devra faire appel à ses connaissances personnelles acquises antérieurement pour dégager les contenus d'enseignement de la discipline concernée.

Dans l'enquête par questionnaire, un grand nombre des Professeurs des Écoles (70%) affirme en effet enseigner la danse quand un tout aussi grand nombre (75%) exprime le faire sans même avoir reçu de formation. Les jeunes enseignants s'y engagent d'ailleurs de plus en plus.

On peut imaginer qu'il en soit de même pour d'autres disciplines de l'école primaire. Les Professeurs des Écoles arrivent dans le métier par des voies différenciées et la formation est la même pour tous. On peut ainsi imaginer que les contenus d'enseignement de diverses disciplines échappent à la formation de certains d'entre eux.

Il est du devoir du Professeur des Écoles d'enseigner n'importe quelle discipline des programmes quel qu'en soit le degré de sa maîtrise. Dans quelle mesure le Professeur des Écoles peut-il s'adapter pour être efficace ?

2. Des intentions particulières

Enclins à répondre aux contraintes ministérielles et aux attentes de la société, les Professeurs des Écoles cherchent le meilleur moyen d'exercer leurs responsabilités. Nous avons vu avec

³⁴ BO n° 29 du 20 juillet 2006

MELLOUKI & GAUTHIER (cf. p.44) que leur fonction d'enseignant leur assigne le rôle de dépositaires de la culture et la mission de l'interpréter et de la critiquer, ce qui induit une implication sociale importante. Comme nous venons de le voir, cette culture qu'ils doivent dispenser ne leur est pas toujours fournie dans la formation. Il leur faut souvent la retrouver dans la mémoire de leur histoire personnelle. Les connaissances peuvent alors, suivant les disciplines et les trajectoires propres, leur être plus ou moins accessibles et familières.

Avec LEMOSSE (cf. p.30), nous repérons que le professionnalisme des enseignants implique une activité à la fois intellectuelle, savante et créatrice pour construire les conditions de l'acte d'enseignement. Amenés à identifier et résoudre des problèmes originaux et complexes suivant les disciplines et selon des conditions contrastées, les Professeurs des Écoles devront s'ajuster pour se donner à eux-mêmes et au reste de la société, au moins l'illusion d'une maîtrise physique et intellectuelle de la situation. Ils devront alors redéfinir leur rôle pour le rendre compréhensible et compatible avec leurs capacités et pour cela se construire des représentations propres à partir des représentations collectives. (cf. p. 31)

En reprenant les propos de JODELET et DUBAR déjà évoqués (cf. p. 70) sur la construction d'un *monde vécu* à partir des représentations à visée pratique et évolutive en fonction de l'environnement, nous pouvons penser que les Professeurs des Ecoles se construisent un monde qui tient compte de leurs contraintes professionnelles. En même temps, LAHIRE assure que la trajectoire personnelle et professionnelle de chacun modifie les pratiques et les préférences. C'est surtout de la socialisation culturelle familiale exercée par le milieu d'origine et conjugal qu'elles dépendent. C'est enfin DUBAR, (cf. p. 73) qui nous a permis de comprendre que pour estimer son engagement, chaque fois qu'un Professeur des Ecoles rencontre une exigence professionnelle posant un problème à résoudre, il va chercher à rester en relation avec son groupe professionnel. Pour ce faire, soit il modifie son environnement par une *assimilation*, soit c'est lui-même qui devra *s'accommoder*. DUBAR, toujours, nous indique alors plusieurs modes d'adhésion des individus qui prennent racine dans les histoires de chacun.

A la fin du chapitre 7 et au regard des réponses au questionnaire, nous avons proposé une lecture des représentations collectives et professionnelles des Professeurs des Écoles pour l'enseignement à l'école primaire, pour la danse et pour l'enseignement de la danse.

a) Les socialisations culturelles et les représentations de l'enseignement

Dans les réponses au questionnaire, les Professeurs des Écoles enquêtés montrent des milieux sociaux d'origines et des situations familiales diverses et donc des socialisations culturelles variées. Des enseignants issus prioritairement des milieux de l'artisanat ou du commerce, des cadres ou

professions intellectuelles ou encore du monde des employés, présentent vraisemblablement des revendications distinctes d'autant que leurs situations familiales actuelles n'apportent pas de bouleversements sensibles. Leurs formations universitaires évoluant entre disciplines scientifiques et techniques, sciences humaines et STAPS accentuent considérablement les discriminations culturelles.

Il y a alors fort à parier que leurs représentations de l'enseignement, bien qu'empreintes des représentations collectives, divergent suivant les trajectoires individuelles. Les Professeurs des Écoles pénètrent vraisemblablement des procédés personnels d'adaptation pour obtenir de la reconnaissance, se prémunir d'une certaine insatisfaction et préserver leur équilibre.

b) Les pratiques et les représentations de l'enseignement de la danse

Si l'on s'intéresse maintenant aux contenus des représentations collectives dégagées de notre enquête et citées plus haut, on peut remarquer que les Professeurs des Écoles se représentent bien la danse comme une Activité Physique et Sportive et Artistique dans ses quatre domaines (cf. p. 99) : physique (performance), esthétique (pureté des formes), culturelle (solicitation de l'imaginaire) et artistique (épanouissement de la personne). Par contre, quand il s'agit de l'enseignement de la danse, les représentations ne concernent plus que les dimensions physique et expressive (favorable au développement de l'enfant dans sa dimension physique et expressive), les domaines esthétique et culturel sont alors oubliés.

Ces manquements peuvent s'expliquer d'abord par les représentations collectives de l'enseignement lui-même (formateur de l'individu, éducateur) qui enjoignent le Professeur des Écoles à s'occuper d'abord du développement physique, affectif et psychologique de l'enfant. Une fréquente méconnaissance de la discipline à enseigner peut également nous permettre d'expliquer la simplification des ambitions.

L'analyse des réponses au questionnaire nous a permis de conclure à une faible assistance des Professeurs des Écoles à des spectacles de danse et à leur non moins faible formation à cet enseignement. De plus, seule une minorité d'entre eux a pratiqué cette activité au cours de sa vie. Avec l'Analyse Statistique Implicative, nous avons aussi pu dégager une inférence probable de la pratique personnelle d'une activité sportive ou artistique engageant le corps sur l'enseignement de la danse. (cf. p.125).

| |
|--|
| <p>On peut alors prétendre que la situation familiale de chaque Professeur des Écoles et sa pratique personnelle d'une activité corporelle ou non, influencent ses représentations de l'enseignement et de l'enseignement de la danse. Ses positionnements contrastés imputeront quelque peu l'adaptation à la situation d'enseignement de cette discipline sans la maîtriser.</p> |
|--|

Nous pensons pouvoir affirmer que quelle que soit la discipline concernée, la situation familiale et le mode d'adaptation du Professeur des Écoles ainsi que sa pratique d'une activité approchée peuvent influencer sur l'enseignement de la dite discipline. Ainsi par exemple pour la pratique, l'enseignement du français serait à rapprocher d'une activité littéraire, théâtre, lecture ou autres, les mathématiques d'une activité plus scientifique par exemple ?

3. Des choix d'adaptation modulés

Face aux contraintes partagées et aux énigmes présentées par l'enseignement de la danse, les conduites et les comportements des Professeurs des Écoles peuvent varier. La liberté pédagogique autorise chacun à mobiliser différemment ses représentations et ses modes d'adaptation suivant son positionnement et ses théories implicites de la discipline. Des tensions peuvent alors germer à l'insu des personnels eux-mêmes.

a) Des modes d'adhésions variées

Les femmes de notre corpus s'inscrivent sensiblement plus dans l'enseignement de la danse que les hommes et les jeunes enseignants un peu plus volontiers que les anciens. Ces différences factuelles ne nous semblent pas justifier d'approfondissement si ce n'est pour affirmer que l'enseignement de la danse s'installe à l'école primaire, même si cet état de fait est plus marqué dans les classes de maternelle, comme sans doute les activités physiques dans leur ensemble.

Dans les réponses obtenues au questionnaire, les Professeurs des Écoles, dans leur majorité, s'engagent dans l'enseignement de la danse. Ils le font généralement « seul dans le cadre de l'enseignement de l'EPS ». Un tout petit nombre, pourtant, fait appel à un professionnel, artiste ou intervenant extérieur, sans doute pour être guidés et rassurés. Comme nous l'avons déjà précisé, les œuvres chorégraphiques occupent une place marginale dans les cycles d'enseignement, elles ne peuvent donc pas présenter un point d'appui potentiel. Ce sont les « rondes et jeux dansés » qui sont le plus souvent enseignés, suivi de l'« expression corporelle », cependant effacée des programmes actuels, de la « danse contemporaine » et des « danses traditionnelles ». On perçoit sensiblement, dans cette persistance de l'expression corporelle révoquée, une résistance au changement de préconisations et par la même une tendance à l'*assimilation* évoquée par DUBAR, tout en discernant l'intention collective des enseignants de participer au développement de l'élève.

Les conditions évoquées alors pour un enseignement de qualité requièrent une bonne connaissance de l'activité, une capacité à accompagner les élèves dans leur progrès et une prise en compte de leurs propositions, donc une compétence absolue.

On voit que les enjeux ne sont pas moindres et déjà, que certains enseignants, presque un tiers d'entre eux, choisissent l'abstention. On peut présupposer les autres soit de connaître l'activité, soit de se résigner à l'enseigner en risquant le contresens, soit encore de détourner l'activité de son but.

b) Des difficultés évoquées

A peine un tiers des Professeurs des Écoles enquêtés dit ne pas rencontrer de difficultés pour enseigner la danse. On peut penser que ces enseignants, soit maîtrisent la discipline et alors ils ne sont pas concernés par notre recherche, soit préfèrent ne pas remettre en cause leur rapport à l'activité et ainsi ne pas fragiliser leurs rapports au métier et à eux-mêmes qui se trouvent questionnés.

Les autres, qui reconnaissent rencontrer des difficultés pour enseigner la danse, soulignent les manques de repères didactiques et pédagogiques qu'ils relient à une méconnaissance de l'activité imputée, elle-même, entre autre à un manque de formation. Ces enseignants semblent être dans la situation de fragilité évoquée par DUBAR, portés à accéder à une culture nouvelle tout en maintenant leur positionnement professionnel. (cf. p.74) Alors que l'institution offre peu de possibilités de formation, on peut penser qu'il leur faudra entrer dans un processus d'*accommodation* pour accomplir leur tâche et la frustration peut facilement être au rendez-vous.

L'enquête par questionnaire met en relief un certain nombre de difficultés déclarées. Les Professeurs des Écoles confrontés à l'enseignement de la danse sans maîtriser la discipline s'enfoncent dans un mode de socialisation entre *assimilation* et *accommodation* qu'ils agencent suivant leurs besoins et leurs désirs propres. Comme nous l'évoquons régulièrement, les propositions de formation sont réduites, chacun devra gérer les difficultés suivant ses possibilités de mobilisation individuelle, et certains s'y intégreront quand d'autres se sentiront *exclus et amers*. Une frustration collective semble s'installer.

Ici encore, il y a de fortes chances qu'il en soit de même pour toute autre discipline à enseigner dans le cas de la non maîtrise surtout pour celles les moins reconnues comme fondamentales et pour lesquelles les offres de formation se font d'autant plus rares.

Ces résultats laissent dans l'obscurité les modalités d'adaptation privilégiées qui nécessitent des analyses plus qualitatives. Nous nous proposons maintenant d'observer, de manière plus directe et approfondie, l'activité enseignante et les différents langages de l'action qui révèlent et dictent les parcours singuliers en les renforçant. Il est alors intéressant de discerner comment ces influences se traduisent concrètement et spécifiquement dans l'activité professionnelle d'enseignants singuliers,

dans des conditions particulières. La confrontation de ces résultats à une enquête de terrain et au regard des variables principales va nous permettre de répondre à des questions de l'acte pédagogique : **Comment les Professeurs des Écoles enseignent-ils une discipline en y étant peu voire pas formés ? Sur quelles connaissances de l'activité prennent-ils appui ? Quelles démarches pédagogiques mettent-ils en œuvre ? Et quelle culture, quelle éducation souhaitent-ils donner aux élèves qui leur sont confiés ?**

Chapitre 6 : Observer les liens entre les représentations et la pratique

L'important pour notre recherche sur la compréhension des actes pédagogiques en situation d'enseignement d'une discipline sans la maîtriser est maintenant de rencontrer des Professeurs des Écoles et de saisir leur inscription dans une démarche d'enseignement de la danse à l'école primaire. Il s'agit de comprendre comment ils réussissent à s'adapter, à développer des compétences et à transmettre des connaissances même si leur maîtrise de la discipline peut être aléatoire. Pour cela, nous proposons d'observer leur travail en analysant, dans un premier temps, le discours produit à différents moments de leur activité professionnelle : sur le travail de préparation et d'anticipation, pendant l'action didactique puis dans la phase d'auto-évaluation et de préparation des ajustements éventuels. Dans un second temps, nous observerons le travail dans l'action en relation avec les élèves, les langages écrit, oral et corporel. Nous nous installons dans une position de reconnaissance réciproque et « *ce qu'il s'agit de juger, c'est bien le travail et non la personne.* » (DEJOURS, 1995, p.59) Pour ce faire, nous nous rendons sur le terrain et considérons le travail de trois Professeurs des Ecoles en situation d'enseignement de la danse. L'observation s'effectue chez trois femmes Professeurs des Écoles engagées dans l'enseignement de la danse avec leur classe au moment de l'investigation. Ces trois personnes ont été contactées par l'intermédiaire du questionnaire. Celui-ci proposait en effet aux enquêtés qui le souhaitaient de s'inscrire plus avant dans le cadre de la recherche. Cinq personnes ont répondu à cette offre. Deux ont été « oubliées » pour des raisons soit de proximité professionnelle avec le chercheur, soit d'éloignement géographique.

A. Des enseignantes ouvrent leur porte

L'observation se déroule en trois étapes de présence du chercheur sur le terrain. Trois langages seront analysés : écrit, oral et corporel. Trois enseignantes singulières acceptent la condition d'observées. Nous verrons qu'elles présentent des allures personnelles et des aspects professionnels différemment profilés.

1. Trois étapes d'observation

Chercher à mieux comprendre l'action des enseignants demande d'interroger les différents moments de leur travail. Nous considérons ici trois étapes du travail enseignant : 1. La préparation : comment les Professeurs des Écoles entament-elles une nouvelle séquence d'enseignement ? Comment conçoivent-elles une séance ? 2. La séance d'enseignement elle-même en classe :

comment les Professeurs des Écoles lancent-elles les élèves en activité ? Quels gestes professionnels permettent de structurer les apprentissages ? Quels gestes professionnels institutionnalisent les savoirs ? Quelle place est laissée à l'élève dans ses apprentissages ? 3. Le retour sur la pratique : comment les Professeurs des Écoles analysent la séance ? Atteignent-elles leurs objectifs de départ ? Quels ajustements sont-elles conscientes d'avoir opérés ?

| | Différents étapes | Mode de discours |
|----------------------------------|---------------------------|------------------------------------|
| Séance de début de projet | La préparation | Entretien de type explicitation |
| | La séance elle-même | Echanges en classe avec les élèves |
| | Le retour sur la pratique | Entretien de type explicitation |
| ½ parcours | La préparation | Entretien de type explicitation |
| | La séance elle-même | Echanges en classe avec les élèves |
| | Le retour sur la pratique | Entretien de type explicitation |
| Fin de projet | La préparation | Entretien de type explicitation |
| | La séance elle-même | Echanges en classe avec les élèves |
| | Le retour sur la pratique | Entretien de type explicitation |

3 modules de discours pour chaque étape

2. Trois temps de langages

Le langage occupe une place importante dans l'agir des maîtres et de leurs élèves. Il constitue une fenêtre sur l'activité enseignante. Pour reprendre les propos de BUCHETON (2009) :

« Le langage dit et permet l'institution de relations. Le langage dit et enracine la parole singulière dans la culture partagée. Le langage dit l'action, l'étaye, en dessine les cadres, permet de la mettre à distance. Le langage dit l'action avec l'autre... » (p. 13)

Il nous semble en effet que les manières de dire et de se dire en activité, dans la classe et hors la classe, traduisent l'organisation des enseignements, les interactions, les ajustements, les règles culturelles qui guident les actions. Le langage dit la créativité et la singularité de chacun dans une situation culturellement installée. C'est pourquoi nous avons choisi d'analyser les traces écrites, le discours et les postures des trois Professeurs des Écoles en situation d'enseignement de la danse. Cet enseignement regroupant les trois étapes énoncées ci-dessus : la préparation, la séance et le retour. Nous sondons chaque Professeur des Écoles à trois temps d'un cycle d'enseignement : lors d'une séance en début de cycle, d'une séance en milieu de cycle et d'une séance en fin de cycle.

3. Trois Professeurs des Écoles enseignent la danse

Les trois individus choisis l'ont été pour leurs points communs et pour leurs singularités au vu des réponses au questionnaire. Les individualités et la disponibilité de ces trois personnes pour la recherche nous ont paru de bon augure pour des échanges instructifs.

a) Les points communs

Aucun homme ne s'étant proposé pour participer à la recherche, les personnes sélectionnées pour la recherche sont trois femmes de la même tranche d'âge. Nées entre 1971 et 1980, elles ont toutes trois obtenu un baccalauréat littéraire et fait des études universitaires pour un diplôme de maîtrise. Leur formation s'est déroulée en IUFM entre 1991 et 2006. Chacune d'entre elles a bénéficié antérieurement d'une pratique sportive et d'une pratique artistique. Elles se rendent 1 à 4 fois par an à des spectacles de danse en salle de spectacle et partagent le goût pour la danse contemporaine. Les trois femmes sont des enseignantes expérimentées puisqu'elles enseignent depuis au moins 9 années, elles ont déjà toutes les trois vécu l'expérience de l'enseignement de la danse dans leur classe par le passé. Au moment de l'enquête, elles officient en milieu rural, dans des écoles de 2 à 5 classes et enseignent seules la danse dans le cadre de l'enseignement de l'EPS. C'est le « désir de donner à autrui » qui les a toutes trois encouragées à devenir Professeur des Ecoles. Elles ont surtout en commun de traduire un certain malaise pour enseigner la danse à l'école. Il est important de mentionner dès maintenant que le type de danse choisi pour l'enseignement par ces trois Professeurs des Ecoles correspond à la danse contemporaine.

b) Les positionnements singuliers

Ces trois enseignantes se positionnent différemment vis-à-vis de leur formation à l'enseignement de la danse à l'école primaire et enseignent à des niveaux de classe distincts. Leurs trajectoires artistiques, sportives et culturelles sont singulières et définissent des positionnements personnels. Les principales spécificités des trois Professeurs des Ecoles relèvent de la position par rapport à la formation à l'enseignement de la danse et le niveau d'enseignement lors de l'enquête.

| | Ann. | Clai. | Isa. |
|---|------------------------------|-------------------------------|------------------------------------|
| Formation à l'enseignement de la danse | Pas de formation | Formation continue 6 à 12h | Formation initiale |
| Niveau d'enseignement | Classe de cycle 3 CE2/CM1 | Maternelle PS/MS | Classe de cycles 2 et 3 CE1/CE2 |

Différents positionnements

Quand Ann prétend ne pas avoir reçu de formation, Clai et Isa affichent une formation distincte. L'une, Clai. minimale, une douzaine d'heures, en formation continue et l'autre, Isa. plus importante sans doute mais qui semble noyée dans l'ensemble des apports de la formation initiale puisque Isa. n'en donne pas le volume. Ann. enseigne au cycle 3, Clai en maternelle et Isa au cycle 2 et 3.

B. Des représentations professionnelles relatées

S'intéresser à l'activité réelle des Professeurs des Écoles revient à s'attacher à leurs gestes professionnels, c'est à dire à l'ensemble des actions, des mouvements, des postures et des opérations mentales combinées, visant à la réalisation d'une tâche et nécessitant des compétences spécifiques. Le métier d'enseignant est un métier de relation éducative. Que ce soit dans les entretiens d'explicitation avant et après séance ou dans les échanges entre les maîtresses et leurs élèves, nous considérons toujours les gestes professionnels en termes de relation entre personnes.

Pour saisir les représentations professionnelles de chacune des Professeurs des Écoles concernées, nous étudions dans un premier temps ce qui se dit du travail de préparation et d'analyse de séances d'enseignement, discours recueillis lors d'entretiens d'explicitation. (VERMERSCH, 2003) Nous pourrions alors les mettre en écho avec les interactions maître/élèves pendant la gestion des séances d'enseignement elles-mêmes.

1. L'activité enseignante dirigée

Les entretiens d'explicitation menés avant et après les séances se déroulent dans la classe des enseignantes pour être sur le terrain de celles-ci, leur permettre de rester inscrites dans leur rôle professionnel et préserver ainsi leur intentionnalité. (BLANCHET & GOTMAN, 1992) Nous visons la verbalisation de l'action et des guides d'entretien constituent les plans d'échanges. (Annexe p. 61) Nous posons d'abord le cadre de l'échange en insistant sur la promesse d'un jugement équitable. « *L'initiation de l'épreuve de la visibilité n'est pas possible en l'absence de relations de confiance entre celui qui montre et ceux qui observent, voient et écoutent* ». (DEJOURS, 1995, p. 55) En ce qui concerne les entretiens avant séance, nous demandons aux interviewées de nous décrire le déroulement des actions telles qu'elles ont été effectivement mises en œuvre dans la tâche réelle de préparation.

a) Les différents pôles de l'activité dirigée

Pour les entretiens après chaque séance, nous proposons aux enseignantes de déterminer, selon elles, un moment important dans la séance qui sera le cœur de nos échanges. Ceci pour canaliser les propos et aider l'interviewé à rester présent à l'action elle-même. Nous abordons alors le déroulement des actions proprement dites pour en dégager le fonctionnement, les inférences dans le déroulement des faits et gestes. Pour ce qui est du discours « sur », c'est-à-dire les entretiens d'explication sur la préparation et sur le retour de séance, nous recherchons d'abord dans le discours des enseignantes observées ce qui relève de chacun des pôles de l'activité dite *dirigée*. (CLOT, 2006) Ainsi, nous cherchons à identifier les expressions relatives au *sujet* lui-même. Nous pointons

ainsi comment chacune montre sa propre présence dans l'activité décrite par des locutions relatives à la reconnaissance de son travail comme activité matérielle et symbolique du monde. Nous verrons comment l'enseignante essaie de donner du sens à son action en résistant aux pressions qui s'exercent sur elles. Nous dévoilerons les manières de faire qui leur sont propres et qui leur permettent d'effectuer la tâche, de pourvoir aux aléas ou aux difficultés et enfin, nous soulignerons combien chacune est investie personnellement dans l'activité qui est la sienne.

L'*objet* du travail doit être regardé comme la résultante d'une tension entre la tâche et l'action, compromis entre les concepteurs et les opérateurs. Ce qui nous intéresse alors est ce qui relève de l'histoire des Professeurs des Écoles, des techniques, des règles et des procédures recueillies dans le patrimoine professionnel. Nous essaierons de relever les opérations manuelles ou intellectuelles, prescrites ou contraintes par le contexte, réellement mises en jeu à chaque instant par l'enseignante pour atteindre ses objectifs.

Si, comme le dit encore CLOT, l'agent redéfinit sa tâche en rapport à celle des *autres*. Il sera nécessaire de définir quelles sont alors les personnes en interaction dans la situation à analyser. Nous identifierons ce que les Professeurs des Ecoles connaissent et voient, entendent et reconnaissent, apprécient et redoutent, ce qui leur est commun et les réunit, ce qu'elles savent ou croient devoir faire sans qu'il soit nécessaire de le repréciser.

| Le sujet | L'objet | Les autres |
|--|--|---|
| Le sens de l'action Les manières de faire propres La recherche de reconnaissance L'investissement | La tâche à accomplir L'action qui se fait Les procédures Les opérations | La relation à l'activité des élèves La définition de la tâche prescrite par l'institution Les personnes extérieures à la classe L'organisation |

Observation des différents pôles de l'activité dirigée

Le sujet élabore sa propre tâche. (LEPLAT, 1997) Il n'est pas toujours maître de ses intentions. Il évolue lui-même entre différents systèmes, cognitif, affectif, psychologique et social. La conduite de ses activités est régie par ses représentations ; la naissance, le développement et le refoulement constituent sa propre histoire. L'activité est alors indissociable de la reconnaissance des autres, portant sur le travail comme activité matérielle et symbolique du monde. Être sujet, c'est parvenir à s'organiser dans des oppositions de modes de significations pour servir sa propre action. Nous nous attarderons alors aux dissonances entre l'activité des autres, les siennes et la place de l'objet.

b) Des activités singulières et individuelles

En permettant aux enseignantes d'explicitier le développement de leurs activités dans les différentes situations de leur travail, nous pouvons accéder à leur fonctionnement singulier et aux implications individuelles des différents pôles de l'activité enseignante dirigée. Nous examinons ici chaque

enseignante dans ses jugements et ses représentations de la mission d'enseignement de la danse ; dans son rapport à la discipline enseignée et dans sa relation à ses collègues, aux élèves qui lui sont confiés, à leurs parents ou aux différents intervenants impliqués de près ou de loin dans l'enseignement de la danse.

Les entretiens d'explicitation ont tous été enregistrés, transcrits puis analysés. Pour l'analyse, nous avons organisé les propos recueillis suivant les trois pôles de l'activité dirigée. L'analyse s'affine ensuite en classant les allocutions suivant qu'elles correspondent à des composantes de chacun des pôles. Nous étudions ensuite ce qui se passe entre le professeur et ses élèves pendant la classe. Il s'agit alors de langages qui permettent la communication au moyen de signes différents.

2. Le langage : une fenêtre en trois dimensions

Le langage de l'enseignant est ici à prendre au pluriel tant les différents registres sémiotiques utilisés sont emmêlés. Nous considérons donc le langage dans les trois dimensions : écrite, orale et corporelle. Les documents écrits par l'enseignant lors de l'anticipation des séances laissent percevoir ses priorités et quelque peu sa méthode de travail. Lors d'une séance d'enseignement le penser, le dire et l'agir de l'enseignant sont si tricotés qu'il est difficile d'en démêler les fils. Les paroles adressées par l'enseignant à ses élèves permettent de décoder sa singularité et sa créativité. Nous essayons ici au travers du discours de l'enseignant de décrypter les gestes professionnels au sens large. C'est-à-dire ce qui appartient à la culture professionnelle, mais aussi comment les Professeurs des Écoles s'adaptent à la situation et ce faisant inventent des gestes qui leur sont propres. La voix, le ton, les gestes du corps, les mimiques, les déplacements forment des repères sociaux et culturels pour les élèves. Notre attention porte surtout sur les anticipations écrites des séances, les échanges avec les élèves et un aperçu de la corporéité des enseignantes.

a) Le langage écrit

L'écriture est assurément un instrument du développement réflexif de l'enseignant. Elle occupe une place primordiale dans les phases de préparation et d'anticipation. Le projet d'enseignement est-il écrit ? Les séances sont-elles pré-pensées et l'enseignant garde-t-il une trace de cette anticipation ?

| | |
|----------------|---------------------------|
| Projet | Objectifs |
| | Compétences |
| | Différentes étapes |
| | Evaluation |
| Séances | Objectif |
| | Compétence |
| | Situations d'enseignement |
| | Bilan |

La préparation de l'enseignement

En ce qui concerne la construction du projet d'enseignement, nous déterminons si des objectifs d'enseignement sont fixés, des compétences à développer chez les élèves sont visées, des étapes d'apprentissage sont identifiées et si une évaluation est anticipée. De même pour l'élaboration des séances, si un objectif et une compétence sont clairement définis, des situations d'enseignement envisagées et si un bilan est prévu. Ces observations ne sont possibles que lorsqu'il y a conservation d'une trace écrite.

b) Le langage oral

Dans chacun des cas qui nous occupent, les séances de pratique de danse se déroulent dans une salle adjointe à l'école. Chaque séance est filmée dans sa totalité, nous les étudions une à une et éventuellement les mettons en perspective. Pour les besoins de l'investigation les échanges sont transcrits et seront la base de l'étude.

➤ Les temps de pratique

Avant d'entrer dans une analyse approfondie du discours des enseignantes, la temporalité des échanges permet de mesurer l'alternance de temps parlés et de temps musicaux. Dans les trois classes, la musique délimite les moments de danse, nous pouvons alors déterminer la durée de pratique des élèves et comment ces temps sont utilisés au regard de la démarche d'enseignement.

➤ La démarche d'enseignement

La démarche d'enseignement de la danse s'appuie sur différents repères pour aider l'élève à construire sa propre gestuelle.

| | |
|--|-----------------------|
| Propose les différents rôles | Danseur |
| | Spectateur |
| | Chorégraphe |
| Travailler les fondamentaux de la danse | Espace |
| | Temps |
| | Corps |
| | Energie |
| | Relation à l'autre |
| S'inscrit dans une démarche de création | Exploration |
| | Composition |
| | Transformation |
| | Mémorisation |
| | Présentation |
| Enrichissement de l'imaginaire | Présentation d'œuvres |

La démarche d'enseignement

L'enseignant doit permettre aux élèves de jouer les différents rôles de danseur, spectateur et chorégraphe. Il devra construire ses situations d'apprentissage en appui sur les fondamentaux de la danse : l'espace, le temps, le corps, l'énergie et la relation à l'autre. Il doit respecter le processus de

création (cf. p. 82) en permettant à l'élève d'explorer (exploration), de faire des choix pour composer (composition), d'ordonner ou transformer (transformation), de répéter et fixer la chorégraphie (mémorisation) et enfin de présenter à un public (présentation). Enfin, l'enseignant devra permettre l'enrichissement de l'imaginaire des élèves. (cf. p. 82) Nous constaterons dans un premier temps la présence ou non de ces différents repères.

➤ Les gestes professionnels

Enseigner est une profession où la parole est le médiateur de l'action. Le professeur parle pour engager et mobiliser ses élèves. Les interactions entre les élèves et le maître déterminent bien souvent la qualité de l'efficacité de la situation. Il nous appartient de mieux comprendre comment le Professeur des Ecoles réussit à établir des rituels qui permettent que le cours échoie, comment il parvient à indexer un savoir auprès de ses élèves, comment il réussit à construire un espace d'interaction et d'implication qui permettra à chacun de jouer les différents rôles, comment il gère les différentes scènes de la vie scolaire. (BUCHETON, 2009) Pour l'auteur, orientée par les savoirs à faire acquérir, l'activité même de l'enseignant combine prioritairement quatre gestes professionnels : l'installation de l'atmosphère qui permet l'enseignement et l'apprentissage, le tissage qui fait le lien avec le déjà-su ou le déjà-appris, le pilotage qui est rendu nécessaire par la finalisation de la situation et l'étayage qui permet le repérage et l'analyse permanente de l'activité des élèves. Ce sont ces quatre gestes que nous essayons de décrypter dans les séances d'enseignement de la danse. Centrés dans les interactions langagières, ces gestes disent aussi les interactions avec le milieu, la culture et l'environnement et dévoilent ainsi la préoccupation didactique de l'enseignant.

· *L'atmosphère*

Pour pouvoir analyser l'atmosphère qui règne dans les classes observées, nous avons retenu quatre points qui, pour nous, favorisent l'ambiance des séances pédagogiques.

Nous observons la mise en place de rituels en début et fin de séances qui permettent aux élèves de s'engager consciemment ou pas dans l'activité et de s'inscrire dans un projet d'apprentissage. Nous nous intéressons ensuite à l'espace affectif et relationnel qui donne place à l'émotionnel et autorise la représentation de soi suivant la qualité des échanges entre les élèves et l'enseignante. C'est ensuite l'espace pédagogique qui détermine les exigences de l'enseignant et le niveau de réponses des élèves, la qualité du vocabulaire utilisé et des activités proposées pour stimuler les élèves dans leurs apprentissages.

Enfin, nous nous intéressons à l'espace didactique et culturel qui instruit sur les connaissances professionnelles des contenus enseignés. Nous pourrions alors être amenés à comprendre, plus finement, cette fois comment sont mis en œuvre les éléments de la démarche d'enseignement.

| | |
|---------------------------------------|-----------------------------------|
| Rituels | Ouverture de séance |
| | Clôture de la séance |
| Espace affectif et relationnel | S'adresse à la classe |
| | S'adresse à un seul élève |
| | Félicite |
| | Corrige |
| | Ecoute |
| Espace pédagogique | La parole de l'élève |
| | Les échanges entre pairs |
| | Le vocabulaire spécifique |
| | La créativité |
| | Le niveau d'engagement |
| | La stimulation les élèves |
| | La configuration du groupe classe |
| Espace didactique | La discipline traitée |
| | Les fondamentaux de la danse |
| | Les différents rôles |
| | La démarche de création |
| | L'imaginaire |

L'atmosphère

· Le tissage

Etablir et créer des liens dans une classe nous semble porter sur trois types de rapports essentiels. Celui qui a nos yeux donne explicitement du sens et de la pertinence à l'activité, c'est l'entrée en matière, le lien entre les savoirs anciens et les savoirs à construire. Il est important aussi d'aider les élèves à trouver la cohérence entre les domaines disciplinaires enseignés à l'école et à opérer un transfert des connaissances hors les murs de l'école. Nous essayons alors de comprendre quand et comment les enseignantes envisagent ces dialogues entre les différents contextes.

| | |
|--|-------------------------------|
| Les savoirs anciens et à construire | Début de séance |
| | Passation de consignes |
| | Pendant l'activité des élèves |
| | Fin de séance |
| Les domaines disciplinaires | Début de séance |
| | Passation de consignes |
| | Pendant l'activité des élèves |
| | Fin de séance |
| L'école et la société | Début de séance |
| | Passation de consignes |
| | Pendant l'activité des élèves |
| | Fin de séance |

Le tissage

· *Le pilotage*

Piloter une classe, c'est être aux commandes du groupe pour guider les élèves vers des apprentissages inconnus et parfois difficiles. Il s'agit dans un premier temps de lancer les dispositifs choisis lors de la préparation et de mobiliser les élèves. Il est ensuite nécessaire d'évaluer le degré de leur adhésion en repérant les difficultés ou les réussites et ainsi pouvoir privilégier, renoncer ou différer tel ou tel apprentissage. Les enseignants doivent être capables de gérer la classe, les élèves, le matériel, l'espace, etc. Nous nous attachons aux cadres spatiaux temporels et aux artefacts qui permettent le contrôle de l'avancée de la leçon.

| | |
|--|-----------------------|
| Lancement du dispositif | Mobilise des élèves |
| Evaluation du degré d'adhésion des élèves | Repère |
| | Privilégie |
| | Renonce |
| | Diffère |
| Contrôle de l'avancée de la leçon | Gère le temps |
| | Organise l'espace |
| | Emploie des artefacts |

Le pilotage

· *L'étayage*

Etayer, c'est solidifier une construction fragilisée. Quand il s'agit d'enseignement, c'est d'abord entraîner les élèves vers de nouveaux savoirs, donc apporter des éléments authentiques de culture. C'est ensuite les accompagner dans la mobilisation de conduites et d'attitudes propices aux apprentissages. L'étayage, c'est l'intervention du maître dans l'espace d'apprentissage que l'élève ne peut mener seul. Que propose l'enseignante pour éviter que la nature sociale et langagière de l'activité ne se cantonne à des dérives occupationnelles et disciplinaires ? Nous observons ici trois possibilités : enseigner en fournissant des apports culturels, des explications magistrales et/ou des synthèses, mettre les élèves en situation de faire, de comprendre ou de verbaliser et accompagner par la parole ou le geste les élèves dans une tâche. Pour ce qui concerne le guidage par le geste, nous l'observons plus finement dans la partie suivante de la recherche.

| | |
|----------------------------|--------------------------|
| Enseigner | Apports culturels |
| | Explications magistrales |
| | Synthèse |
| Mettre en situation | Faire faire |
| | Faire comprendre |
| | Faire verbaliser |
| Accompagner | Par la parole |
| | Par le geste |

L'étayage

L'étude de ces quatre gestes professionnels nous permettra de regarder l'enseignement de la danse à l'école aux confins de l'EPS qui vise le développement des capacités motrices et de l'Education

Artistique (MASSOT-LEPRINCE, 2008) qui concentre d'après KERLAN (2004) trois modèles principaux : une éducation culturelle, une éducation esthétique et une éducation artistique au sens expressive. BUCHETON définit encore les gestes professionnels comme des actions menées par l'enseignant et qui prennent la forme d'acte de langage, d'actions gestuelles ou d'expressions du visage. Nous les questionnerons alors dans leur aspect non-verbal avec le langage du corps.

➤ Le langage corporel

L'enseignant est un acteur impliqué dans le contexte de la classe. Il apporte une présence intellectuelle, perceptive, émotionnelle ressentie et interprétée par les élèves. Le corps de l'enseignant parle, il n'est pas neutre dans l'interaction didactique. Si comme le rapporte JORRO dans BUCHETON (2009), faire un geste c'est porter attention à l'autre tout en interagissant avec lui et avec l'intention de transmettre des valeurs, par son attitude, l'enseignant transmet l'autorité de faire, de dire et de pouvoir. PUJADE-RENAUD (1983) montre comment l'articulation du corps et du langage sur la scène pédagogique pose l'hypothèse que le corps de l'enseignant, bien souvent à son insu, peut être opérant par des indices prélevés sur lui tout autant que les messages qu'il émet. Les enseignants « *prennent difficilement conscience des informations que véhiculent leurs actions corporelles.* » (BOIZUMAULT & COGERINO, 2012, p.70) Le maître pilote la classe en modulant sa voix et en se déplaçant dans l'espace. Même silencieux, les enseignants émettent des signifiants corporels, ils restent porteurs du pouvoir conféré par l'institution et les situations non verbales rendent visibles des processus souvent pressentis ou difficilement verbalisables (PUJADE-RENAUD & ZIMMERMANN, 1976). Il est rare de rencontrer des enseignants y prêtant attention.

La danse en tant que spectacle vivant pose explicitement un problème de communication entre le danseur et le spectateur. De manière analogue, le professeur conçoit des situations sous l'angle de l'échange avec les élèves. Ses émotions sont constamment exposées au regard des élèves, elles influencent le climat de la classe. Par ailleurs, pour KONGSON (2003), être spectateur n'est pas une fonction mais un état et l'enseignant, qui regarde cette fois ses élèves, entre en jeu en état de récepteur valorisant une démarche et son corps institue un repère social et culturel pour les élèves. Etre enseignant, c'est être regardé, être mis et se mettre en vue. Dans l'enseignement de la danse, le message, plus encore que dans une autre discipline, est tout à la fois corporel et verbal. En danse, le canon esthétique est plus attribué à l'arbitraire professoral qu'à des modèles culturels. La référence à l'efficacité étant absente, la norme est beaucoup plus associée à l'enseignant. L'identification au maître est très prégnante même et surtout si l'accent est mis sur une recherche de sensation et de relation. Le pouvoir de séduction est d'autant plus grand qu'il est difficile aux élèves d'y échapper. Enseigner la danse suppose une attention constante au corps. Le maître doit en même temps être

présent et savoir se faire oublier. Il doit être à l'aise avec son corps, le maîtriser et en connaître les usages de communication pour donner aux élèves l'illusion de naturel et de vérité. Par la spécificité du regard sur le corps qu'elle propose, la danse valorise le corps sujet, lieu des émotions que l'on questionne.

Le corps s'exprime spontanément ou intentionnellement et pour PUJADE-RENAUD l'enseignant serait un magicien qui par l'intensité de sa présence et de son verbe a le pouvoir de faire venir le fond de la classe « *en avant* ». La revendication d'un choix spatial est aussi désir d'un espace sensible, même restreint, le corps de l'enseignant occupe l'espace de la classe sur un mode fortement chargé d'affect, on peut penser que cette capacité d'occupation de l'espace est variable avec chaque enseignant. Nous nous intéressons alors à la structuration de l'espace, la délimitation du territoire des enseignantes et leurs manières de l'occuper. Nous observons comment les enseignantes régulent la distance entre elles et leurs élèves. En référence à MAUSS (1934) qui suggère qu'il y a transmission d'une manière de marcher sans toutefois donner les indices qui permettent de montrer quels seraient les éléments de cette transmission. Nous étudions les déplacements des enseignantes et leurs postures dans l'observation des élèves. Enfin, la peur de l'artiste de ne pas toucher son public est comparable à la peur de l'enseignant de ne pas toucher ses élèves, de perdre le pouvoir de les contrôler et de ne plus avoir la situation bien en main. Nous observons particulièrement le regard de l'enseignant qui balaye constamment l'espace et les facteurs corporels comme les sourires, les contacts et l'orientation du corps. Tous ces gestes peuvent paraître insignifiants voire triviaux à force d'être précisément intégrés, fondus dans la routine scolaire. Nous essayons d'en comprendre les principes d'interaction avec les élèves. Si la gestualité est utile à l'élève pour améliorer et enrichir la compréhension de l'énoncé de l'enseignant, elle aide aussi le maître à ordonner sa pensée. BOIZUMAULT & COGERINO parlent alors des quatre fonctions du langage corporel : technique, relationnelle, déshumanisée et communicationnelle.

Le rapport à l'espace sera observé sous l'angle du territoire de l'enseignant, de ses déplacements, de l'orientation et le niveau de sa posture. Le rapport au corps sera considéré en terme de phénomènes moteurs, d'utilisation de matériel et de gestes qui peuvent, soit accompagner le langage, soit régler les prises de parole, soit être adaptés ou ritualisés et involontaires pour manifester l'émotion ressentie, soit encore signaler un avis ou être emblématiques. Le rapport à l'autre sera observé dans les regards ou les mimiques et la mobilisation de l'énergie perçue dans le rythme et la qualité des mouvements. Nous ne pourrons pas analyser en détail chaque séance, nous tenterons simplement d'en donner un aperçu général.

| | | |
|----------------------------------|--------------------------------|---|
| Rapport à l'espace | Territoire | Limité, ouvert, partagé |
| | Déplacement | Lointain, rapproché, jusqu'au contact |
| | Orientation | Face, dos, profil |
| | Niveaux | Debout, accroupi, assis |
| Rapport au corps | Phénomènes moteurs | Immobile, marche, court |
| | Utilisation de matériel | |
| | Gestes | Illustrateurs, régulateurs, adaptateurs, signaux, emblème |
| Rapport à l'autre | Regard | De surveillance, de communication... |
| | Mimique | Sourire, moue |
| Mobilisation de l'énergie | Rythme | Lié, saccadé... |
| | Qualité du mouvement | Lourd, léger, flottant, dur, délicat, doux, brusque... |

Le langage corporel

Il nous manque les instruments et les méthodes pour l'analyse de la gestualité et nous ne souhaitons pas établir une série arbitraire de caractéristiques gestuelles observables, nous nous contenterons de prélever et d'analyser quelques indices en relation avec les fondamentaux de la danse, même si certains répondent à différents types de relations.

Les outils d'analyses présentés dans ce chapitre devraient nous permettre de pénétrer l'univers de l'enseignement de la danse dans son aspect qualitatif et dans des situations singulières et pourtant ordinaires. Par la rencontre de trois Professeurs des Écoles impliquées avec leurs élèves dans un enseignement volontaire de la danse, nous espérons mieux saisir les intentions, les buts et les démarches. Ces lucarnes ouvrent des perspectives à la fois saillantes et panoramiques. Leurs activités enseignantes dirigées seront analysées dans leurs discours avant et après chaque séance observée elle-même d'un point de vue des langages écrit, oral et corporel pour mieux comprendre leurs implications dans des actes pédagogiques particuliers. Les grilles d'observation ainsi constituées offrent un maillage des ressources déterminantes de l'enseignement de la danse à l'école primaire qui nous permet un regard minutieux et circonstancié.

Chapitre 7 : Des ouvertures sur l'enseignement de la danse

Une enquête par entretien et observation va nous permettre maintenant la confrontation au terrain même de l'enseignement de la danse, des configurations et des pratiques de cet enseignement à partir des résultats du questionnaire, c'est-à-dire de comparer les pratiques aux représentations et implications repérées. Ce rapprochement nous permet d'enrichir la compréhension des « *régularités mises en évidences par les traitements quantitatifs* » (GRAMEYER, 1991, cité par BLANCHET & GOTMAN, 2009, p. 44). Comme nous l'avons vu dans la partie méthodologique, les trois enseignantes de l'observation enseignent dans des dispositions sensiblement hétérogènes et présentent des positions différentes quant à la formation. Nous qualifions dans un premier temps leurs posture vis-à-vis de l'enseignement de la danse, leur profils personnels et dégageons une typologie d'enseignant. Nous tentons ensuite de repérer en quoi leurs activités enseignantes sont pénétrées des spécificités et comment les traces écrites, les échanges verbaux et non verbaux en sont imprégnés.

A. Trois postures marquées de l'enseignement de la danse

Bien qu'étant sensiblement du même âge, enseignant toutes trois en milieu rural et ayant chacune choisi de s'engager seule dans un projet d'enseignement la danse, les trois Professeurs des Écoles volontaires pour participer à la recherche présentent des profils personnels distincts, des types d'enseignant variés et des relations à la danse et à son enseignement singuliers. Leurs relations à la danse et à l'enseignement influencent probablement leurs rapports à l'enseignement de la danse à l'école.

Par leurs propos, les trois enseignantes manifestent ne pas posséder les compétences nécessaires à l'enseignement de la danse. **C'est sur ce critère que nous avons choisi de travailler avec elles.** Il s'agit bien entendu de leur déclaration et rien ne nous permet d'affirmer que ce soit la réalité de la situation.

1. Trois profils personnels ancrés

Les trois Professeures des Écoles, Ann., Clai. et Isa., présentent des positionnements différents quant aux pratiques sportives, artistiques et culturelles. Les comportements familiaux dans les activités sportives ou artistiques semblent différemment représentés.

Pour ce qui concerne les pratiques sportives par exemple, quand l'une des trois, Ann. ne mentionne qu'une pratique antérieure pour elle-même de natation, Clai. s'inscrit avec stabilité malgré des parents non sportifs dans une activité à visée artistique, esthétique et expressive et Isa., au contraire

ne poursuit pas l'engagement de ses père et mère. En matière d'activité artistique, Ann. y est nettement impliquée alors que Clai. et Isa n'y ont touché que dans le passé. Les sorties culturelles sont nettement plus régulières pour Ann. et Clai. que pour Isa., même si elles se rendent toutes les trois avec la même fréquence aux spectacles de danse.

| | | Ann. | Clai. | Isa |
|---|---------------------------|---|---|---|
| Activités sportive | Parents | Non | Non | Oui père |
| | Antérieure | Oui natation | Oui danse et gymnastique | Oui danse |
| | Actuelle | non | oui danse | Non |
| | Enfant | Non | Oui gymnastique | Non |
| Activité artistique | Parents | père peinture mère chant | Non | Non |
| | Antérieure | Oui théâtre et chant | Oui musique | Oui arts visuels |
| | Actuelle | oui chant | non | Non |
| | Enfant | Musique et arts visuels | non | Non |
| Activités culturelles | Musées | 9 à 12 fois/an | 9 à 12 fois/an | 1 à 4 fois/an |
| | Théâtre | 1 à 4 fois/an | 1 à 4 fois/an | Jamais |
| | Concerts | 5 à 8 fois/ an | 5 à 8 fois/ an | 1 à 4 fois/an |
| | Spectacle de danse | 1 à 4 fois/an | 1 à 4 fois/an | 1 à 4 fois/an |
| Attirance pour les spectacles de danse | | L'histoire racontée | Performance physique | Message transmis/thème |
| Sensibilité aux spectacles de danse | | Rapport musique/danse | Rythme, occupation de l'espace | Rythme/gestuelle |
| Mots qui caractérisent la danse | | Emotion, musicalité, mouvement | Liberté, spontanéité, esthétisme | Corps, force, langage |
| Raisons de l'engagement dans le métier | | Désir de donner à autrui | Désir de donner à autrui | Désir de donner à autrui |
| Motivations actuelles pour l'enseignement | | Développement de l'enfant | Développement de l'enfant | Désir de transmettre des connaissances |
| Métier dont on se sent proche | | Acteur, comédien | Educateur | Educateur |
| Raisons qui encouragent l'enseignement de la danse | | Développement de l'enfant | Développement de l'enfant | Envie de communiquer un intérêt |
| Difficultés pour enseigner la danse | | Conditions de travail Insuffisance de formation | | Incompréhension des collègues |
| Conditions pour enseigner la danse | | Etre en relation, communiquer, savoir aider les élèves à progresser | Savoir aider les élèves à progresser, s'adapter aux propositions des élèves | Produire des projets innovants, s'adapter aux propositions des élèves |

Profils distincts

Enfin les trois enseignantes se rapprochent dans la notion d'engagement dans l'enseignement. Ann. se sent plutôt « actrice/comédienne » et Clai. et Isa. plutôt « éducatrice ». Encouragées toutes les trois dans l'enseignement par le « désir de donner à autrui », elles diffèrent quelque peu sur leurs motivations actuelles pour enseigner. Ann. et Clai. considèrent le « développement de l'enfant » et Isa. active plutôt le « désir de transmettre des connaissances ». Ce sont ces mêmes raisons qui

encouragent Ann. et Clai à enseigner la danse, Isa, quant à elle s'y engage dans le but de « communiquer un intérêt ». Quand Clai. n'annonce pas de difficultés pour le faire, Ann. invoque les conditions difficiles et le manque de formation alors que Isa indique la réception des collègues. Elles souhaitent toutes les trois accompagner au mieux les élèves mais pour Ann. ce sont la relation et la communication qui priment et pour Isa, le fait d'innover.

Dans la mesure où ces enseignantes se trouvent engagées dans un projet d'enseignement, elles mobilisent des ressources pour agir. PERRENOUD (1999) définit ces capacités d'action comme des compétences qui englobent des savoirs et des représentations organisées de la réalité ou de la façon de la transformer. Nous essaierons alors de saisir leurs actions pour identifier les obstacles qu'elles surmontent ou les problèmes qu'elles résolvent pour réaliser leurs projets ; pour envisager, planifier et mettre en œuvre les meilleures stratégies ; pour piloter cette mise en œuvre au gré des événements et pour l'évaluer et en tirer des enseignements pour de prochaines tentatives.

2. Trois types identifiés d'enseignantes

L'analyse longitudinale des entretiens d'explicitation permet de mieux comprendre les situations singulières d'enseignement. (voir entretiens en annexe, Ann. p. 62, Clai. p.103, Isa. p. 139)

a) Des représentations de l'enseignement de la danse

Quand l'une place les fondamentaux de l'activité au cœur de ses préoccupations, les deux autres centrent leur intérêt soit sur l'activité des élèves, soit sur les situations d'activité elle-même.

➤ Ann. : Centrée sur la discipline

Ann. est enseignante dans une classe de CE2/CM1. Les élèves qui lui sont confiés ont entre 8 et 10 ans. Les séances de danse se déroulent dans la salle des fêtes attenante à l'école. Elle n'a pas reçu de formation à l'enseignement de la danse mais a déjà par le passé inscrit deux fois sa classe dans un projet danse avec des artistes. Ces expériences lui ont sans doute permis de développer des compétences.

Ann. est soucieuse de donner du sens aux activités qu'elle propose à ses élèves et pour cela ancre les situations d'enseignement sur les outils de la danse : « *Je me suis documentée sur les fondamentaux de la danse. J'ai regardé dans les manuels* » et c'est dans le dialogue entre les savoirs à construire et les besoins des élèves qu'elle construit son enseignement. Les notions de communication et de relation semblent primordiales dans son activité. Elle place l'élève au centre de ses préoccupations et son désir de « donner à autrui » est évident dans son enseignement. Elle cherche à mieux comprendre les élèves qui lui sont confiés pour les aider à se développer harmonieusement : « *je me suis dit qu'il fallait que je vois où ils en étaient mes élèves* ». Dans son

rapport professionnel avec ses élèves, elle est en même temps confiante et soucieuse de la participation de tous dans le meilleur confort pour chacun. Dans l'atmosphère de la classe, elle souhaite installer un climat d'attention, de confiance et d'entraide pour permettre à chacun de ressentir des sensations et de s'inscrire dans un projet de communication. Elle conçoit surtout l'activité « danse » dans sa dimension sensible et expressive et donne une place importante à la musique.

Cette présentation de Ann. traduit les conditions de l'enseignement de la danse à l'école primaire qu'elle évoque dans le questionnaire, à savoir « être en relation, communiquer » et « savoir aider les élèves à progresser ». Elle exprime qu'il lui est nécessaire pour ce faire, de connaître la discipline qu'elle enseigne et de comprendre les élèves.

➤ Clai. : Centrée sur l'action des élèves

Clai. enseigne en classe maternelle en section de Petite et de Moyenne sections (PS/MS). Ses élèves ont entre 3 et 4 ans. Les séances de danse se déroulent dans une salle dite « de motricité » de petite taille. En matière de formation, Clai. a juste participé à des ateliers d'animation pédagogique de deux fois trois heures. Dans le cadre de ses loisirs, elle est inscrite depuis plusieurs années à des ateliers de danse africaine. Par le passé, elle a déjà travaillé avec un artiste qui lui « *servait de guide* » dans le cadre d'une classe à PAC. Pour la deuxième fois, elle s'engage seule dans un projet de danse à l'école.

Il semble que le « désir de donner à autrui » et de « permettre le développement de l'enfant » passe chez Clai. par le plaisir, bonheur pour elle d'abord de s'engager dans de nouveaux projets, de se donner des défis à surmonter et envie de partager ses émotions : « *le plaisir d'avoir envie de... le plaisir d'avoir une idée... enfin le plaisir de... l'excitation... un défi à surmonter, des solutions à trouver...* ». Il s'agit aussi de plaisir dans l'épanouissement des élèves, dans leur adhésion à un projet ou dans leur participation volontaire aux activités : « *Est-ce qu'ils vont entrer dans le projet ? Est-ce que ça va leur plaire ? ... certains y sont allés d'eux-mêmes... j'ai demandé qui voulait... qui voulait danser en premier, donc sur la base du volontariat.* » Clai. semble très intuitive, elle imagine et pense ses séances au dernier moment. Les fondamentaux de la danse ne sont pas consciemment convoqués et c'est le matériel qui guide sa réflexion et semble lui donner des contraintes à l'organisation spatiale et temporelle. Tout se passe comme si les élèves allaient s'animer spontanément. Elle paraît ne pas vouloir s'ajuster à sa tâche et chercher à en réduire l'astreinte. (LEPLAT 1997) Elle modifie sans arrêt ses attentes en recherchant la nouveauté à chaque séance. Elle n'est pas à l'aise dans ce qu'elle propose aux élèves et ne comprend pas

vraiment pourquoi cela ne fonctionne pas comme elle l'avait imaginé. Comme elle ne se sent pas en confiance, elle préfère modifier sa représentation du projet pour ne pas être déçue.

Ce sont les mots proposés par Clai pour caractériser la danse qui permettent d'expliquer sa posture par rapport à cet enseignement : « *liberté, spontanéité, esthétisme.* » On retrouve en effet l'idée de mise en disponibilité des élèves, des lieux et d'elle-même sans qu'il y ait besoin de réflexion approfondie sur la discipline ni d'une élaboration structurée de l'enseignement.

➤ Isa. : Centrée sur les situations de mise en activité

Isa. enseigne dans une classe de CE1/CE2 avec des élèves de 7 à 9 ans. Comme Ann., les séances de danse se déroulent dans une salle des fêtes attenante à l'école. Isa. a reçu une formation à l'enseignement de la danse à l'IUFM dans le cadre des cours d'EPS. Par la suite, elle a participé à des ateliers de pratique offerts par une conseillère pédagogique qui invitait de temps à autre une chorégraphe. Elle garde le souvenir de situations qu'elle a vécues et les propose à ses élèves depuis plusieurs années.

Isa. n'anticipe jamais vraiment ses séances de danse. Sa préparation se cantonne à fournir aux élèves un univers sonore, elle s'assure de la présence dans l'école d'un appareil de sonorisation et recherche des CD qu'elle apprécie. Pour les besoins de la recherche, elle s'est sentie obligée de préparer par écrit les séances de nos visites. Ce qui l'a mise en difficulté car elle est habituée à improviser à l'aide d'exercices ou de situations compulsés dans un catalogue. Ces activités lui ont été fournies par des professionnels, artistes, conseillers pédagogiques à qui elle fait toute confiance sans vraiment identifier les compétences visées par chacune d'entre elles. Isa. construit son enseignement à l'intérieur de cadres qu'elle respecte. Les élèves sont alternativement danseurs et spectateurs. Chaque séance se déroule suivant un scénario arrêté de 3 temps distincts : *exploitation de l'espace, petits exercices et présentation.* Son but est de produire une chorégraphie dont elle choisit le thème. Elle est consciente de passer beaucoup de temps à la verbalisation et se rend compte qu'elle manque de clarté dans ses consignes. Elle est souvent déçue des prestations de ses élèves et dit comprendre qu'il faudrait anticiper davantage.

Les conditions d'un bon enseignement sont pour Isa. de « *produire des projets innovants* » et de « *savoir s'adapter aux propositions des élèves* ». Elle souhaite voir ses élèves inventer leur danse sans contrainte et se sent coupable de trop intervenir. Elle leur propose un catalogue de tâches et d'exercices canoniques sans avoir pris le temps de s'interroger sur les obstacles épistémologiques qu'ils soulèvent.

| | Ann. | Clai. | Isa. |
|-----------------------------------|--|---------------------------------|--|
| Dimension pédagogique | Centrée sur la discipline | Centrée sur l'action des élèves | Centrée sur les situations de mise en activité |
| Dimension de la profession | Intérêt pour les savoirs et les élèves | Intérêt pour les enfants | Intérêt pour les exercices |

3 représentations pédagogiques

Nous pouvons constater ici que les trois enseignantes concernées par cette observation tendent vers des représentations professionnelles différentes sur la danse et son enseignement. Quand Ann. est centrée sur les savoirs à développer chez les élèves, Clai. semble les oublier et Isa. ne pas les considérer comme prioritaires. Comme le rappelle BLIN (1997), chaque sujet en fonction de ses réponses peut être affecté à une classe représentationnelle d'une orientation générale de ses propres représentations.

b) Une typologie se construit

Les trois enseignantes ainsi présentées par leurs représentations pédagogiques correspondent à des typologies rappelées par PAQUAY & WAGNER (1996). Les comparer dans un premier temps avec les critères fournis par cet auteur nous permet une meilleure compréhension de leur implication dans les projets qu'elles conduisent.

➤ Ann.

Ann. correspondrait alors plutôt à un enseignant « *technicien* ». Elle est exigeante à l'égard d'elle-même et de ses élèves. Elle cherche à maîtriser ce qu'elle enseigne en explorant les outils à sa disposition pour choisir des contenus pertinents. Elle évalue ses élèves pour contrôler leurs compétences et pour savoir ne pas les mettre en difficultés « *J'ai envie que tout soit... que tout soit pris en compte et que ... voilà, cela ne me conviendrait pas du tout si on laissait un élément de côté.* » Son projet d'enseignement s'inscrit dans la vie de l'école : « *On fait un petit spectacle l'après-midi entre nous.* » Elle développe ses compétences en articulant l'observation des élèves et la recherche théorique : « *les fondamentaux, ça me parlait pas assez en fait, choisir tous les extraits sonores, ça m'a plutôt aidée à construire... ça a mis en relation dans mon esprit les fondamentaux avec ce que j'avais envie d'en faire* » et sa vie professionnelle est souvent connectée à sa vie personnelle : « *il y a des fois où tu ... tu étouffes un peu parce que sans cesse, tu ramènes à ce que tu pourrais exploiter en classe et tu n'as jamais de liberté totale* ».

Ann. est capable de mettre en œuvre certaines « *techniques relationnelles* » (PAQUAY & WAGNER, 2012 p. 199) qu'elle aura elle-même découvertes.

➤ Clai.

Clai. laisse plutôt apparaître les traits d'un enseignant « *acteur social* ». (PAQUAY & WAGNER, 2012 p. 199) Pour elle, enseigner semble être : proposer des situations problèmes aux élèves. La difficulté à résoudre vient en général d'une adaptation à un matériel ou à des conditions nouvelles. Il est important que les élèves se sentent valorisés pour progresser : « ... *le fait d'être valorisé et que ... ça donne envie d'aller plus loin aussi.* » Clai. est intuitive, ses projets d'enseignement se construisent de façon informelle « *ça se prépare dans ma tête mais ça se reprécise chaque jour en fait, jusqu'à... ça se reprécisera jusqu'au jour même, je pense...* ». Elle conçoit des projets innovants « *c'est la première fois que je fonctionne comme ça...* » et souvent pluridisciplinaires : « *J'ai surtout pensé aux possibilités que cela offrait par rapport à certains contes d'ombres chinoises qu'on avait vus ou lus avec les enfants. Et je me suis dit qu'on allait pouvoir travailler en plus sur les grandeurs et les distances, notamment par rapport à la lumière alors que je n'avais pas du tout prévu cela, au départ.* » C'est surtout la résolution des difficultés matérielles qui la préoccupe : « *Oui après on rentre tout de suite dans le pratique.* » Elle a besoin de voir pour gérer : « *Tout ce qui est objectif lié au matériel ou à l'espace-temps, c'est assez mesurable.* » Elle se représente ses élèves pour préparer sa classe : « *j'ai... la lumière est allumée, j'ai les yeux ouverts. Je prépare ma séance comme ça : Je les vois arriver, je sais ce que je vais dire. Je revois ce que l'on a fait avant.* » Elle cherche à les voir danser et elle aimerait regarder des collègues en situation d'enseignement pour mieux comprendre son rôle : « *L'observation d'autres collègues qui mènent une séance devant moi et où je pourrais avoir un recul.* » Cette idée de l'apprentissage par imitation reste d'ailleurs une question pour elle : « *Est-ce qu'il faut faire voir dans la répétition dans un premier temps ou bien il faut surtout pas faire voir ?* »

Clai. s'engage dans un projet collectif de présentation avec ses collègues.

➤ Isa.

Isa. quant à elle, présenterait plutôt les caractères de l'enseignant « *praticien artisan* ». (PAQUAY & WAGNER, 2012 p. 199) L'apprentissage ressemble à une construction de savoirs par l'élève mis en activité : « *Il y a aussi des situations typiques en danse qui, pour moi, doivent être vécues parce qu'elles sont intéressantes et ... Des situations que l'on voit partout, tout le temps. Le miroir, le suiveur-suivi, tous ces trucs...* ». Le but de son enseignement est clairement le spectacle de fin de cycle : « *Sachant que les deux premiers moments évidemment vont alimenter le spectacle de la fin.* » L'animation d'activités est la pratique pédagogique la plus répandue dans son enseignement qu'elle arrange à partir de ce qu'elle a besoin pour construire son spectacle : « *je suis en gros, quand je fais ma séance, je me dis : je fais mon spectacle, il va falloir que je fasse ça, ça, ça...* ». Isa affirme

régulièrement laisser beaucoup de place à ses élèves en prétendant : « *j’attends de mes élèves moi hein. Donc je ne veux pas le faire toute seule* ». Malgré tout, à son insu, elle avoue presque : « *toute seule pour mes élèves, mais en fait pour moi aussi.* » Les spectateurs des productions des élèves ont du mal à appréhender positivement ce qui se construit à l’intérieur de la classe et cela la préoccupe : « *ils vont créer leurs gestes au dernier moment au cours du spectacle devant leurs parents et là je prends le risque que ça prenne pas.* » Elle souffre aussi de l’incompréhension de ses collègues de qui elle attend plus de soutien et d’ouverture. Elle assume ces difficultés et même peut-être les défie : « *Oui, parce que moi, je vois bien que, surtout la danse contemporaine, aux autres, ça leur plait pas mais ...moi, je m’en fiche, moi ça me plait, je trouve ça très bien.* » Isa. « *excelle dans l’art de rassembler les matériaux disponibles* » et de les organiser «*dans un projet qui prend sens intuitivement* ». (PAQUAY& WAGNER, 2012 p. 186)

| | Ann. | Clai. | Isa. |
|-------------------------------|--|--|--|
| Compétences | Met en œuvre des techniques découvertes, organise les apprentissages | S’inscrit dans des projets avec les collègues, propose des adaptations au matériel | Rassemble des routines, des schémas d’action, met les élèves en activité |
| Stratégies | Conçoit des exercices progressifs | Laisse les élèves libres A besoin de voir des collègues fonctionner | A besoin de modèles, a appris sur le terrain par immersion de longue durée |
| Paradigme de proximité | Technicien | Acteur social | Praticien artisan |

Trois professionnelles de l’enseignement

Nous pouvons alors considérer les enseignantes impliquées dans notre recherche comme présentant trois des paradigmes relatifs au métier d’enseignant proposés par PAQUAY & WAGNER en 2012 : Ann/ un *technicien*, Clai, un *acteur social* et Isa. un *praticien artisan*.

3. Trois relations distinctes à la danse

Pour mieux connaître encore les trois enseignantes, leurs réponses au questionnaire (voir annexe p. 59) permettent de définir des trajectoires sportives, artistiques et culturelles individuelles. Elles arborent toutes trois des profils d’enseignantes distincts les unes des autres. Ces observations nous permettront peut-être d’inférer l’histoire singulière des actrices à leurs actions. Les mots qui caractérisent la danse à leurs yeux dévoilent leurs représentations de l’activité et leurs personnalités.

a) Ann. : Emotion, musicalité et mouvement

Ann est issue d’une famille où la pratique sportive n’est pas mise en avant. Ni ses parents, ni elle-même en tant qu’adulte, ni ses enfants n’ont de pratique sportive à l’heure de l’enquête. Par contre, toute la famille participe à des pratiques artistiques surtout art du son, mais aussi théâtre et arts visuels. Ann. se rend régulièrement au musée et au concert, un peu moins souvent à des spectacles.

Elle semble bien inscrite dans une vie artistique et culturelle. Dans les spectacles de danse, c'est « l'histoire racontée » qui l'attire et elle est sensible au « rapport musique/danse ». Les mots qui semblent pour elle caractériser la danse sont empruntés au lexique de la sensibilité : « *Emotion, musicalité et mouvement* ». En sa qualité d'enseignante, elle se sent proche du métier « d'acteur/comédien » et garde le « désir de donner à autrui ». Ann n'a reçu aucune formation pour enseigner la danse. Elle a dû participer à un atelier de pratique artistique danse avec une chorégraphe lorsqu'elle était à l'IUFM puisqu'elle y fait référence dans son vécu personnel. Ann pense que ses difficultés pour enseigner cette discipline sont dues aux « conditions de travail » et à son « manque de formation ». Les exigences d'un bon enseignement sont, pour elle, le fait « d'être en relation, de communiquer » et de « savoir aider les élèves à progresser ». Si elle s'engage dans cet enseignement, c'est qu'elle juge qu'il est nécessaire pour le « développement de l'enfant », qu'elle a un « intérêt pour la discipline » et « l'envie de le communiquer ».

b) Clai. : Liberté, spontanéité et esthétisme

Les pratiques sportives et artistiques de Clai. sont plus hétéroclites. Si ses parents ne pratiquaient pas d'activité sportive, Clai. en a bénéficié pendant son enfance. Elle continue cette pratique à l'âge adulte et y inscrit son enfant. Dans tous les cas, il s'agit soit de danse, soit de gymnastique donc plutôt des activités physiques artistiques. Sa pratique artistique se cantonne à la musique qu'elle partage avec sa mère. Elle se rend facilement au musée, au spectacle et au concert. En ce qui concerne les spectacles de danse, c'est surtout « la performance physique » qui l'attire et elle est sensible au « rythme » et à « l'occupation de l'espace ». Pour elle, les mots qui caractérisent la danse se rattachent plutôt à la partie psychologique de l'être, à son engagement : « *Liberté, spontanéité et esthétisme* ». Le peu de formation à l'enseignement de la danse qu'elle a reçu lui a permis d'aborder rapidement « les fondamentaux de la danse » et quelques « pistes pédagogiques ». Se sentant proche du métier « d'éducateur », elle semble conduite à enseigner la danse dans sa classe pour le « développement de l'élève » et « l'envie de communiquer un intérêt ». Elle pense que pour pouvoir enseigner, il faut « savoir aider les élèves à progresser » et « s'adapter à leurs propositions ». Dans les réponses au questionnaire, elle ne mentionne pas de difficulté pour enseigner la danse à l'école et pourtant, elle abordera rapidement des obstacles dans les entretiens.

c) Isa. : Corps, force et langage

Les pratiques sportives et artistiques ne sont pas vraiment inscrites dans la vie de Isa. Si elle a pratiqué un peu de danse et d'arts plastiques dans son enfance, ce n'était pas une coutume familiale et elle ne les pratique plus aujourd'hui. Elle n'y inscrit d'ailleurs pas ses enfants. Isa n'est pas une

personne très installée dans la vie culturelle. Elle fréquente peu les musées et les salles de spectacle. Si elle se rend de temps à autre à un spectacle de danse, c'est le « message transmis ou le thème » qui l'attire et elle est sensible au « rythme » et à la « gestuelle ». Elle caractérise la danse par le monde de la motricité au service de la communication : « *Corps, force et langage* ». En se sentant proche du métier « d'éducateur », si elle décide d'enseigner la danse à l'école, c'est par « envie de communiquer un intérêt pour la discipline ». La grande difficulté pour elle est « l'incompréhension des collègues » et sa première préoccupation est de produire des « projets innovants » en « sachant s'adapter aux propositions des élèves ».

Les relations des trois Professeurs des Écoles avec la danse comme art vivant divergent clairement. Quand l'une est charmée par « l'histoire et le rapport musique/danse », une autre par « la performance, le rythme et l'occupation de l'espace », la troisième par « le message transmis, le rythme et la gestuelle ». Il n'y a rien d'étonnant à ce que la première caractérise l'activité par « *Emotion, musicalité et mouvement* », la seconde « *Liberté, spontanéité et esthétisme* » et la troisième « *Corps, force et langage* ».

B. L'activité enseignante : des représentations aux mises en œuvre

Chacune des Professeurs des Écoles est impliquée ici dans un projet d'enseignement de la danse avec leur classe respective. Elles illustrent les conditions les plus courantes de cet enseignement, c'est-à-dire l'enseignant seul dans le cadre de l'enseignement de l'EPS à l'école primaire.

1. Ann. : une enseignante en mutation

Dans les entretiens menés avec Ann. (Annexe p. 62) nous pouvons clairement déterminer les mutations de chacun des pôles de l'action enseignante dirigée au cours de la mise en œuvre du projet d'enseignement de la danse. Rappelons que sans formation spécifique sur l'enseignement de la danse, son travail s'ancre sur des souvenirs personnels et lui procure une formation de terrain, des appuis solides lui permettent de stabiliser des compétences en cours de construction et d'acquérir l'autonomie requise pour l'enseignement de la danse à l'école primaire.

a) Le sujet : des souvenirs inquiets à la découverte

Dans le tableau de synthèse de l'activité dirigée de Ann. (Annexe p. 73), nous pouvons remarquer que le sens de l'enseignement de la danse pour Ann. prend ancrage dans des souvenirs particuliers de pratique personnelle. Elle se remémore clairement les propositions et les sensations qu'elle a connues alors : « *Et je me souviens des exercices qu'elle (une artiste intervenante) a fait faire parce*

que corporellement ça m'a produit des choses ». Les difficultés qui ont été les siennes lors des ateliers de danse auxquels elle a participé sont encore très présentes. Ces émotions et sensations liées à l'implication corporelle et affective l'engagent à une grande bienveillance pour ses élèves. Elle a besoin de se tranquilliser elle-même en élaborant un projet pédagogique consistant ancré sur les fondamentaux de l'activité. Elle est très attentionnée à ne pas provoquer d'inconfort : « *Pour pas me mettre moi aussi en difficulté, quoi. Pour rester dans le confort... Pour moi et aussi pour eux* ». Sa démarche première est de s'assurer des références didactiques solides. Elle peut ainsi observer ses élèves pour repérer leurs difficultés. Ann. dévoile un fort engagement et des choix pédagogiques affirmés dans le souci d'aider les élèves à progresser dans un confort affectif et psychologique : « *j'ai repositionné la contrainte, parce que à mon avis sans ce repositionnement-là, c'était fichu.* » Elle exprime clairement ressentir dans son propre corps les difficultés ou les réussites de ses élèves : « *Quand je les sens stressés, je ressens de l'inconfort. Quand ils sont amusés, je ressens de l'amusement* ». Ann. oscille entre des sentiments d'insécurité et de conscience de ses capacités propres et de celles de ses élèves : « *Après, je suis beaucoup moins sûre pour les... pour le contact. Je serais surprise si ça dépasse la main.* » Dans son souci de relation et de communication, elle anticipe la réception du public : « *ça m'a émue, donc ça pourra émouvoir* ». Si son investissement est important d'un point de vue personnel et professionnel, c'est qu'elle souhaite, dans la difficulté, permettre à ses élèves de gérer et ainsi de progresser comme elle le dit pour elle-même : « *sachant que tu essaies toujours d'améliorer ton niveau de compétence.* »

| En début de projet | | A mi-parcours | | En fin de projet | |
|--|---|---|--|---|--|
| Entretien pré séance | Entretien post séance | Entretien pré séance | Entretien post séance | Entretien pré séance | Entretien post séance |
| Souvenirs personnels, Restitution et réception de son travail Respect de l'ordre légal, engagement très fort crainte Influence subie, recherche de paix | Besoin de se rassurer et de se mettre en sécurité dans un cadre connu Inquiétude et respect de l'intérêt des élèves Déception de son travail en amont, surprise de ce que donnent les élèves Espoir refoulé et partagé | Bienveillance Choix d'options conformes à ses convictions Attente, espoir Engagement | Exigence, émotion, intention Repositionnement Insatisfaction, Envie de partager et de recevoir Action dans laquelle il y a échange et confiance | Recherche pédagogique Recherche de lumière Auto évaluation négative, souci de la réception du public Soin dans une difficulté nécessaire | Sensations physiques Découverte Manque de confiance en elle, conscience de ses limites Accomplissement de soi |
| Souvenirs/inquiétude | | Espoir/ confiance | | Découverte/conscience | |

Ann. : Evolution du sujet au cours du projet

En formation sur le terrain

Il nous semble que dans son engagement pour l'enseignement de la danse à l'école, Ann. continue le chemin commencé dans les autres disciplines de son enseignement. L'inquiétude demeure : « *cela ne fonctionne pas toujours...je ne suis pas sûre...il y a une espèce d'inquiétude...* » mais l'espoir persiste : « *je pense que ça, ils l'ont déjà... la gêne qui m'a fait cheminer... je suis presque admirative de ce qu'ils font* »

En début de projet Ann. dit sa présence dans l'activité au filtre de ses souvenirs personnels. Elle semble avoir ressenti de l'embarras lors des ateliers de danse auxquels elle a participé : « *cela devait correspondre à une difficulté dans ma vie.* » C'est surtout l'inquiétude, la peur et le besoin de se rassurer qui transparaissent. La lueur d'espoir qui pointe lors de la première séance s'éclaircit à la deuxième dans laquelle elle parle de son engagement, ses choix et ses envies. Enfin la fin du projet permet à Ann. de prendre conscience du chemin parcouru par ses élèves et par elle-même. C'est finalement la satisfaction de découvrir les productions de ses élèves qui prédomine. Elle a le sentiment du devoir accompli même si elle ressent toujours l'envie de continuer à progresser.

b) L'objet : des appuis solides pour construire des acquis chez les élèves

Pour Ann. l'enseignement de la danse passe par une évaluation régulière des acquis de ses élèves. Pour ce faire, elle recherche d'abord des références didactiques qui lui permettront de bien savoir ce qu'elle doit observer chez les élèves : « *il fallait que je sache ce qu'il fallait que j'observe.* ». Comme elle identifie clairement les savoirs à construire, elle peut être exigeante dans les productions des élèves : « *Il n'y avait plus de contact, il a fallu encore que je réprecise qu'il fallait un vrai contact.* » et repérer les progrès et les obstacles. Le projet d'enseignement est élaboré en s'appuyant sur d'autres disciplines qui fournissent des appuis : « *c'est vrai que choisir tous les extraits sonores, ça m'a plutôt aidée à construire ... avec les contraintes que je vais leur donner.* » Elle considère la transdisciplinarité comme un processus d'intégration et de dépassement de la discipline nécessaire à la compréhension de la complexité et légitime à la construction d'un concept : « *J'ai fait un cycle de production vocale, la période d'avant, là. Et, l'occupation de l'espace fait aussi partie de ce cycle-là.* ». L'interdisciplinarité lui permet des approches différentes qui s'enrichissent entre elles « *j'ai un appui littéraire quoi. Je trouve que l'appui littéraire va aider à composer les mouvements.* » On perçoit nettement son attention à tous les élèves pour leur permettre de progresser : « *La petite fille, je sais qu'il lui faut plusieurs séances, elle ne va pas le faire en une seule. Et le petit garçon, je pense que cela doit être très nouveau pour lui....* » L'avancement du projet et la construction des compétences de l'enseignante dans la maîtrise des progrès des élèves sont perceptibles dans ses propos : « *j'avais mis les conditions pour qu'ils soient*

capables de le faire... Je savais qu'ils avaient intégré, donc je pouvais m'appuyer sur eux pour faire rebondir la classe. » Comme elle sait exactement où elle souhaite emmener ses élèves « à partir de là, je monte mes contraintes. On va travailler pendant 20 mn là-dessus sur les différents contacts. » Il lui est possible d'identifier les réussites, les difficultés et les prolongements possibles : « j'essaie de poser les questions aux autres qui vont permettre de relever les points à conserver et les points à améliorer. »

| En début de projet | | A mi-parcours | | En fin de projet | |
|---|--|--|---|---|--|
| Entretien pré séance | Entretien post séance | Entretien pré séance | Entretien post séance | Entretien pré séance | Entretien post séance |
| Evaluation des élèves Recherche de références didactiques, musicales pour l'évaluation des élèves Construction d'un projet transdisciplinaire Recherche de sens, d'appuis et choix | Projet d'enseignement adapté au niveau des élèves Evaluation maîtrisée Génération des différents rôles Estimation des obstacles qui demeurent | Relation entre les fondamentaux, entre les élèves... Cadre didactique, pédagogique, temporel et culturel Recensement des différents temps Remise en cause personnelle, recherche de guide | Progression des élèves au regard de l'objectif de l'enseignante Identification des réussites et des obstacles rencontrés Mise en place des conditions de l'efficacité Démarche déductive | Recherche de la perfection jusqu'à la fin Chemin qui se fait pour les élèves et pour l'enseignante Démarche analytique des acquis des élèves Démarche synthétique pour avancer | Conscience des obstacles qui résistent Recherche d'efficacité Observation et prise en compte des possibilités de chacun Mise en relation des acquis des élèves au regard des compétences de l'enseignante |
| Appuis pour construire /évaluation des élèves | | Progression des élèves / besoin de guide | | Acquis des élèves /aller de l'avant | |

Ann. : Evolution de l'objet au cours du projet

L'exigence de l'enseignante dans sa recherche et l'attention dans la production des élèves se conjuguent pour permettre la sollicitation des uns et des autres : « C'est eux qui me fournissent la matière à continuer, à progresser dans ... et c'est cette espèce d'émulation qui fait que je suis efficace en fait ». En fin de cycle d'enseignement, Ann. est satisfaite : « Oui, je me suis dit... tu vois, c'est comme si tu avais dans ta tête, les croix des compétences. Tu te dis : « Acquis, il a vu ». Elle est consciente des acquisitions de ses élèves et du chemin parcouru par elle comme par ses élèves. Elle comprend de façon implicite que ce projet lui a permis à elle aussi d'affiner ses compétences dans l'enseignement de la danse : « je ne maîtrise pas d'aller plus loin pour l'instant... » On retrouve là aussi cette perspective qui la motive pour s'engager dans un enseignement qu'elle ne maîtrise pas au début « Sachant que tu essaies toujours d'améliorer ton niveau de compétence. »

Stabilisation des compétences

Au cours de ce cycle d'enseignement de la danse, la tension est perceptible entre ce que Ann. considère comme étant la tâche à accomplir : la maîtrise de la didactique de la danse, la connaissance des capacités des élèves et ses propres compétences au début du projet. Elle recherche l'efficacité en s'appuyant sur des références théoriques et artistiques. Son attitude d'analyse et de

synthèse des différents supports au regard des productions de ses élèves lui confère une posture réflexive qui la rend efficace aussi bien dans son enseignement que dans la construction de ses compétences professionnelles au regard de l'enseignement de la danse.

La tension entre les propres compétences de Ann. et les attendus institutionnels d'évaluation des élèves et de compétences à construire est palpable. Ann. recherche des appuis pour construire un projet d'enseignement qui permette l'apprentissage des élèves. Elle évolue vers une perception des progrès des élèves et d'un besoin de guide pour poursuivre. Et ce sont les acquis des élèves qui lui font prendre conscience du chemin parcouru et des bornes subsistantes.

c) Les autres : des enfants devenus élèves danseurs

Dès le début du projet, Ann. recherche une relation particulière dans l'activité des élèves. Elle met en place une interpénétration des influences. Elle exploite les interactions enseignant/élèves et élèves/élèves. Ce qu'elle a ressenti elle-même dans des ateliers de pratique : « *ils peuvent découvrir aussi des sensations, pas forcément les mêmes que les miennes* » oriente ses objectifs. Ce qu'elle perçoit des sensations des élèves influence les situations d'enseignement : « *Quand je les sens stressés, je ressens de l'inconfort. Quand ils sont amusés, je ressens de l'amusement.* ». Certains élèves en réussite accompagnent leurs camarades : « *elle a contaminé les autres en fait... les témoins, il y a eu une espèce de contamination.* ». Ann. développe d'ailleurs ces interactions pour des fins pédagogiques : « *C'est comme dans les groupes qui s'autocritiquent. Ils sont capables de dire ce qui ne va pas, ils sont conscients de ce qui ne convient pas...* »

Ann. définit d'abord sa tâche par rapport à son propre vécu : « *moi, quand j'étais étudiante...* ». Elle se souvient de ses propres difficultés et souhaite les éviter pour ses élèves : « *je ne prends pas de risque que ça devienne inconfortable.* » Elle cherche à donner du sens à leurs actions : « *Je me suis demandée comment j'allais faire pour que les enfants comprennent* » en ayant en permanence le souci de l'apprentissage : « *ce qu'ils produisent... plus c'est efficace, plus ils apprennent* ». Le but de tout le travail proposé vise la création d'une chorégraphie qui sera dévoilée aux autres classes. Cette présentation est inscrite dès le début du cycle dans un processus de communication avec un public potentiel. Des liens sont tissés entre les acteurs des différents contextes : artistes d'atelier de pratique ou d'œuvres de référence : « *je suis allée voir quelques vidéos pour me donner des idées* », membres de la vie familiale : « *C'est ma fille...* », parents d'élèves : « *la mère... le papa...* », collègues et même le chercheur semble trouver une implication dans le travail des élèves : « *L'histoire de la caméra, tu vois, je me suis dit que peut-être une prochaine séance sans caméra.* ». D'un point de vue organisationnel, Ann. est à la fois l'enseignante qui gère son groupe classe :

« trois équipes, trois groupes... » et la chorégraphe qui sollicite la créativité : « je les mets tout de suite en création ».

| En début de projet | | A mi-parcours | | En fin de projet | |
|---|--|--|---|---|--|
| Entretien pré séance | Entretien post séance | Entretien pré séance | Entretien post séance | Entretien pré séance | Entretien post séance |
| Comprendre corporellement les élèves pour mieux les connaître Formée pour accompagner les élèves Relations personnelles : formation et famille, enjeu de la présentation à un public Gestion du nombre | Entre altération et interpénétration Faire progresser les élèves Impacts de la famille des élèves et du chercheur comme des excuses Travail en équipe | Attente Remédier aux difficultés des uns et des autres Référence aux artistes et implication familiale Gestion du temps | Echanges Activité essentiellement artistique, la production permet l'apprentissage Référence aux spectateurs potentiels Démarche expérimentale | Recherche d'identité dans le groupe Concevoir et réaliser des actions à visée artistique Présentation, relation dans l'école Filage de la production dans sa réalité | Acceptation des différentes personnalités Communiquer des sentiments Posture de l'artiste qui va au bout de sa recherche |
| Maîtresse-enfants/ public | | PE³⁵-élèves/public | | Danseurs-chorégraphe/public | |

Ann. Evolution des autres au cours du projet

Vers l'indépendance

Ann. définit d'abord sa tâche au regard de son vécu personnel et des personnes qui lui sont proches, artistes rencontrés mais aussi les élèves qui lui sont confiés. On la voit muter de l'observation du corps des élèves vers une recherche de leur singularité et une acceptation des différences. Au cours du cycle d'enseignement, elle évolue de l'accompagnement pour aider à progresser à une intention de concevoir pour communiquer. Si dans les premières séances, elle se préoccupe d'abord du confort des différents acteurs, on la sent progresser vers une intention de relation à un public. La gestion du nombre d'élèves et de l'espace des tâtonnements initiaux se transforme en véritable répétition générale d'artistes: « *les enfants ont une chorégraphie montée et doivent juste chercher à améliorer leur chorégraphie.* » qui satisfait l'enseignante devenue chorégraphe « : *je dirais que je suis partie sur le plan artistique et avec toutes les exigences du chorégraphe quoi...je me sens plus chorégraphe que enseignante.* »

En début de projet Ann. définit sa tâche en se posant comme référence à l'activité des élèves. On peut ressentir la nécessité d'une sorte d'alliance entre sa personne et les enfants vis-à-vis d'un public potentiel. En avançant dans le projet, sa position d'enseignante face à des élèves devient plus

³⁵ Professeur des Ecoles (PE)

claire. Lors de la dernière séance, elle parle des individualités un peu comme une chorégraphe de ses danseurs.

2. Clai. : une enseignante aveuglée

Les entretiens menés avec Clai. (Annexe p. 103) sont difficiles à canaliser. Elle parle beaucoup de son expérience, se répète, part quelques fois dans des considérations extérieures au sujet. Dès le début du projet, elle se donne tous les droits, tout est possible : « *ça peut être une entrée comme une autre.* » Le plus important pour elle semble être de se faire plaisir, de vivre de nouvelles expériences et d'apporter sans cesse de la nouveauté dans les projets même si elle doit pour cela prendre des risques : « *Parce que c'est nouveau, il y a une prise de risque* ».

a) Le sujet : contre vents et marées (annexe p. 118)

Dès le début du projet Clai. se présente comme exaltée par le projet qu'elle amorce. En réalité elle ne sait pas vraiment où il va la mener mais les entrées qu'elle a choisies l'enthousiasment. C'est un peu comme une farce qu'elle prépare pour ses élèves : « *Ils ne le savent pas encore... Mais eux ne savent pas encore à quoi va servir ce câble* » et une surprise pour elle-même : « *je suis persuadée que eux vont me surprendre dans le bon sens...* ». Tout devient possible quand les conditions matérielles sont réunies : « *ça devient possible, matériellement possible....* » ou du moins, il n'y a plus d'autre possibilités : « *il n'y a plus d'excuse, je vais au bout de ce que j'ai programmé, quoi.* ».

| En début de projet | | A mi-parcours | | En fin de projet | |
|--|--|---|--|---|---|
| Entretien pré séance | Entretien post séance | Entretien pré séance | Entretien post séance | Entretien pré séance | Entretien post séance |
| défi, fanfaronnade, sortir des sentiers battus, exagération ne jamais faire pareil, toujours du nouveau référence à la norme, l'exemple le matériel induit le passage à l'acte | plaisir et justice induisent liberté importance de regarder et de mettre des mots pour étayer hasard ou tricherie incertitude, ambiguïté | limiter les choix et les possibilités pour combattre l'immobilité accumulation mais pas construction, on fait, on fait et on passe à autre chose sentiment de tristesse, changement dans la situation envisagée | pense que les élèves ont envie de bouger et de faire du bruit le guidage oral ne fonctionne pas recherche d'excuse et à valoriser sentiment d'insatisfaction | trop d'idées, manque de précisions, ne sait pas faire des choix, besoin de voir manque de concentration, zappe et ne construit pas motivation par la présentation et le jugement des autres désappointée, besoin de se libérer, culpabilise | prise de conscience que c'est flou, manque de clarté, que les élèves ont besoin de voir beaucoup de tentatives mais se balade d'une piste à l'autre recherche d'excuse et de justification déprécie son propre travail, prend conscience de ses erreurs mais veut rester positive |
| Bravade/ précarité | | Tristesse / insatisfaction | | Trompée sur et par elle-même | |

Clai. Evolution du sujet au cours du projet

Comme si elle savait déjà que malgré tout, les choses ne seraient pas aussi simples qu'elle essaie de le croire ou de le faire croire. Les propos de Clai. dévoilent plus d'inquiétude qu'elle ne voudrait le montrer : *« j'avais des scrupules...même si on est pas à l'aise...je me sens un peu déconnectée... »*. Clai. semble se nourrir d'illusions et finalement, elle culpabilise et se déçoit elle-même : *« Je suis un petit peu déçue de moi. Pas d'eux parce que c'est pas de leur faute »*.

Abusée par ses errements

Clai. croit que l'enseignement de la danse est un amusement : *« un défi à surmonter »* Elle ne considère dans un premier temps que les contraintes organisationnelles. Clai. prépare le terrain pour permettre aux élèves de danser. Elle transfère ce qu'elle ressent lors des ateliers de danse africaine auxquels elle participe chaque semaine. Elle semble oublier qu'il s'agit dans ce cas d'adultes qui font le choix de la danse, qui en connaissent les enjeux et qui ont des repères dans l'espace et dans le temps. Il n'en est pas de même pour des élèves de maternelle qui ne savent pas nécessairement ce que l'enseignante attend d'eux. Dans l'avancée du projet, elle perçoit avec tristesse cette confusion mais cherche ailleurs les explications : *« ils sont arrivés déjà tout fous... ma posture physique n'était peut-être pas la même non plus...C'est le fait de s'être défoulé avant ou pas...On est vendredi »*.

b) L'objet : déviation pour éviter les vrais obstacles

L'enseignement de la danse proposé par Clai. dans ce projet est concentré sur la résolution de problèmes matériels.

Les contraintes techniques passent avant les élèves : *« On est dans l'organisation et après y a les élèves »*. Qu'il s'agisse d'aménager concrètement l'espace : *« Comment je vais faire matériellement, pas sur le plan pédagogique Oui, dans un premier temps »* ou d'accueillir les élèves : *« Je me dis déjà qu'il va pas falloir qu'ils soient devant la porte des toilettes parce que il y en a qui vont vouloir y aller et que ça va s'ouvrir et que ça va être gênant, enfin même le moindre petit détail quoi. »* Les conditions matérielles empiètent sur le pédagogique. Clai. semble consciente de ses évitements : *« tu repars encore dans tous les sens. »*, elle essaie de se corriger mais craint de tomber dans un autre travers qui serait lui de trop diriger : *« Parfois, on a tendance à un peu top diriger... il est important d'y prendre garde. »* Elle préfère laisser les élèves sans cadre que de trop contraindre et elle oublie que le processus de création nécessite de la structuration (cf. page 82).

| En début de projet | | A mi-parcours | | En fin de projet | |
|---|---|--|--|--|---|
| Entretien pré séance | Entretien post séance | Entretien pré séance | Entretien post séance | Entretien pré séance | Entretien post séance |
| conscience de ses travers décentration, manque d'anticipation, risque de diriger un peu partout, un peu toujours, vagues possibilités matérielles mais pas pédagogiques organisation matérielles, spatiales et temporelles plaisir d'enseigner pour avoir des idées, ne cherche pas mais trouve | confusion, trouble, laisser-faire danser c'est avoir plaisir à faire le spectacle, à faire voir, ne prépare pas, sait qu'elle se met dans la difficulté pour réajuster les consignes les choses, les idées s'imposent d'elles-mêmes, n'est pas sûre d'elle, l'objectif c'est le plaisir | s'autoriser à, se limiter se laisse happer par les petites choses et oublie le chemin à prendre recherche la nouveauté à chaque séance, se laisse envahir par les contraintes routinières prise conscience de la multiplicité des propositions faites aux élèves, se rend compte de la difficulté dans laquelle elle les met. | tout est encore possible mais... rappelle les contraintes d'espace, ne dansent que les élèves qui veulent cherche à positiver, observe ce qui dysfonctionne, recherche des aménagements possibles ne comprend pas qui pilote. Grande attente donc grande pression sur les élèves qui recherchent le cadre | pas d'ambition, culpabilité, connaît ses difficultés mais retombe dans les mêmes travers préoccupée, fait les choses sans s'en rendre compte, dit et se dédit. trop d'idées, d'informations, de sollicitation, pas d'analyse, besoin de voir un collègue en danse pour avoir du recul sur sa propre pratique cadrage mais encore ailleurs avec autre matériel, cherche des explications à ses difficultés. | tout semble toujours possible pour une autre fois, ressemble à un tremplin l'action est différée de la verbalisation dire ou montrer car pense que les élèves ont besoin de voir faire consciente du dysfonctionnement mais ne comprend pas pourquoi, se rend compte que l'apprentissage ne peut être évalué |
| Evitement des contraintes/ plaisir partagé | | Oubli du chemin/refus des obstacles | | Consciente des déboires /demain sera un autre jour | |

Clai. Evolution de l'objet au cours du projet

Absence de structure

Tout au long du projet de danse, Clai. recherche les cadres qui seraient nécessaires à l'évolution des propositions de ses élèves. Elle ne trouve pas la convergence indispensable à la création : « *il faut que je réfléchisse à bien construire ma séquence* ». Elle sait qu'elle devrait accompagner les élèves vers une construction mais elle manque de références qui lui permettraient de s'orienter : « *je suis sûre que je peux trouver comment valoriser ce qu'ils savent faire* » et elle culpabilise : « *le problème, c'est que j'ai pas du tout réussi à valoriser quoi que ce soit* ». Comme elle ne maîtrise pas le sens des fondamentaux sur lesquels elle pourrait construire son enseignement, elle cherche ailleurs et trouve des explications extérieures : « *il y a une barrière au niveau du langage* ». Certes cette difficulté existe avec des élèves de maternelle mais la maîtrise de l'enseignement devrait permettre de contourner cet obstacle. Finalement, elle se rend compte que les changements de cap ont empêché l'apprentissage : « *c'était pas assez clair au niveau des objectifs, dès l'origine, ce n'était pas du tout ces objectifs là que j'avais au début* » et qu'il ne peut y avoir évaluation des compétences : « *je ne peux pas les évaluer sur un travail que j'estime ne pas avoir bien travaillé* ». Ce qui peut surprendre, c'est cette façon de croire encore, de ne pas s'avouer vaincue : « *il y a eu beaucoup d'explorations... il y a des pistes pour d'autres séquences qui auraient pu être menées.* »

c) Les autres : demande à voir, besoin de regarder

Clai. a très envie de voir ses élèves danser. Elle les a vus engagés dans un autre projet et pense qu'ils vont transférer les capacités corporelles qu'ils ont construit à leur insu: « *ils ont déjà tout un répertoire gestuel dont on va se servir.* » Clai. ne semble réfléchir vraiment aux projets qu'elle construit que lorsqu'un autre adulte l'interroge : « *c'est souvent pour quelqu'un qui me demande comment j'ai fait* », c'est sans doute pour cette raison qu'elle a proposé d'intégrer cette recherche : « *C'est pas seulement pour ta venue. C'est aussi pour les personnes qui viennent et qui vont être demandeurs...* ». Dans ce cas sans doute, elle s'implique davantage. Elle a du mal à savoir si les difficultés rencontrées au cours du projet viennent des capacités des élèves ou de son enseignement : « *... si c'est inhérent aux enfants ou si c'est parce que moi, je n'étais pas la même.* ». Les élèves ressentent la tension entre les attentes de l'enseignante : « *j'avais tellement envie qu'ils viennent devant* » et l'exploration qu'elle leur propose. Les élèves sont dans une sorte de déséquilibre proche de la folie : « *c'était pas intéressant en tant que spectateurs de voir des enfants qui font les fous.* »

| En début de projet | | A mi-parcours | | En fin de projet | |
|---|--|---|---|---|---|
| Entretien pré séance | Entretien post séance | Entretien pré séance | Entretien post séance | Entretien pré séance | Entretien post séance |
| appuis sur du connu, du déjà vu interprétation normée de ce qui doit être fait regard des autres adultes demandeurs de formation recherche d'aide pour l'organisation matérielle, temporelle, spatiale | relation ambiguë qui a du mal à se définir entre les élèves, entre la PE et les élèves contrainte qui effraye, recherche de plaisir recherche de validation a du mal à tout voir, à tout faire | dépendance et confusion entre la PE et les élèves en activité comment être libre dans un univers sans cadre rassurant semble tirer les ficelles de marionnettes | tension entre ce que veut la PE et ce qu'elle ne dit pas explicitement, folie des élèves justification extérieure des difficultés réalise la non-prise en compte des compétences des élèves | déception, tourne en rond entre les besoins des élèves et ses propres attentes notion de regard des uns sur les autres les spectateurs vus comme des observateurs, besoin d'analyser le travail de collègues regarde les élèves sans vraiment les voir | manque et recherche de respect et d'engagement de soi, des élèves apprendre en regardant, voir pour enseigner présentation et responsabilité partagée tout est allé trop vite, pas l'impression d'avoir vécu le projet |
| Adultes demandeurs/ enfants-maîtresse | | Maîtresse/enfants | | Enfants, besoin de voir/ Adulte, besoin de regarder | |

Clai. Evolution des autres au cours du projet

Des difficultés et des besoins partagés

Clai. s'interroge dès le début du projet sur les capacités de ses élèves d'entrer dans un projet aussi large : « *Est-ce qu'ils vont être capables, est-ce qu'ils vont rentrer dans le projet ?* » D'un côté, elle souhaite partir de leurs propositions : « *ils sont demandeurs de faire un spectacle* ». De l'autre, il s'agit bien de « *rentrer dans le projet* ». On ne sait pas très bien qui des élèves ou de la maîtresse a

le plus envie de ce spectacle. A la séance de mi-parcours, tout semble flou : « *regarder les autres... on ne te voit pas... vous avez vu...* », le regard d'autrui prend beaucoup d'importance et on ne sait plus qui regarde et qui voit : « *On s'éloigne... on retournera... sans les obliger à aller... à rester* ». Il est alors difficile de garder le cap. Elle ne sait plus qui des enfants ou d'elle a besoin de voir : « *je ne sais si c'est moi qui ai besoin ou si c'est les enfants* ». Certains élèves manifestent l'utilité de contrainte mais Clai. fait la sourde oreille : « *certaines enfants ont besoin que j'impose une contrainte.* » Et pour finir, elle ressent elle-même cette nécessité d'aller observer des collègues qui savent enseigner la danse pour apprendre elle-même : « *j'aimerais analyser la séance de quelqu'un d'autre en danse.* ». Comme si en fin de projet, elle s'avouait à elle-même qu'elle ne sait pas faire malgré ce qu'elle croyait.

Clai. semble se lancer dans une nouvelle belle aventure. Elle joue à se faire surprendre par ses élèves. la surprise n'est sans doute pas celle à laquelle elle avait pensé. Elle n'a pas su trouver l'articulation entre les apprentissages spontanés et les activités de structuration. La déception est proportionnelle à l'enthousiasme du début de projet.

3. Isa. une enseignante empêchée

L'analyse des entretiens de Isa. (Annexe p. 139) amène un élément nouveau dans la recherche. Sans hypocrisie, elle avoue avoir anticipé les séances d'enseignement de la danse pour la venue du chercheur, chose qu'elle ne fait jamais habituellement. Cette première dissimulation discernée nous indique spontanément la crainte et le manque de confiance en soi éprouvés par cette enseignante. Il lui faut beaucoup d'audace pour oser présenter sa non maîtrise de l'enseignement de la danse, elle choisit alors d'anticiper les séances par des traces écrites qui sont censées former un cadre rassurant. Ces guides deviennent rapidement pour elle un carcan et prise à son propre piège, elle est troublée et empêchée. S'agit-il ici d'une difficulté à rendre compte de son activité réelle due à la mise en visibilité ? D'après DEJOURS, (1995) « *prendre ces risques s'accompagne souvent d'une ambivalence affective.* » (p. 66)

a) Le sujet : de la peur à l'empêchement (annexe p. 151)

Dès le début du projet, le discours d'Isa. manque d'assurance et nous pouvons déceler dans ses propos l'éventualité de ne pas réussir : « *si ça vient pas, ça vient pas, ça viendra peut-être au cours de la séance.* » Cette appréhension l'engage à prendre des modèles qui la rassurent. Ce sont des séances toutes faites de conseiller pédagogique : « *C'était une séance que moi j'avais faite en tant qu'instit lors d'un atelier de danse contemporaine avec une conseillère pédagogique* » ; des

situations vécues par elle-même dans des ateliers : « *j'ai pratiqué ce sport-là... J'ai fait de la danse classique petite, puis du modern jazz, c'est de la danse quand même hein !* » ou des morceaux de musique retenus pour leur inscription patente dans les arts du spectacle : « *d'abord confiance parce que c'est fait pour et en plus j'aime.* » La peur ressentie concerne le pédagogique, le culturel, l'artistique, voire la hiérarchie : « *je n'ai pas l'inspecteur dans la classe.* » Elle cherche à se rassurer en se construisant un cadre qui l'organise : « *j'ai un plan et il faut que je remplisse... j'ai mes trois moments de ma séance* ». Elle souhaite donner le meilleur d'elle-même surtout dans le cadre de la visite du chercheur et se piège car ce n'est pas sa façon habituelle de travailler : « *c'est parce que j'ai préparé, il fallait que je remplisse mon papier.* » Isa. a l'audace de se lancer dans un projet important avec présentation à un public. Elle croit pouvoir vaincre ses difficultés en s'appuyant sur le travail des autres : « *Je fais confiance aux autres, je me fais confiance aussi. J'ai confiance.... ou c'est pour me persuader* ».

| En début de projet | | A mi-parcours | | En fin de projet | |
|--|---|---|--|--|---|
| Entretien pré séance | Entretien post séance | Entretien pré séance | Entretien post séance | Entretien pré séance | Entretien post séance |
| se rassurer avec du déjà fait, peut-être tort ; improvisation se tranquillise en triant, rangeant et cherche des cadres rassurants dévaloriser les élèves non aptes à juger de ses compétences | définition personnelle de la danse, gêne avec la préparation, contradiction corps/verbal difficulté dans le regard, le trop parler, importance du timing culpabilité recherche de satisfaction mais déçue, étonnée de la réponse des élèves | spectacle qui donne le cadre, recherche de son propre rôle, référence fondamentaux spectacle organise l'enseignement faire pour faire sans bien savoir quoi créer c'est le plaisir, enseigner c'est la contrainte, s'approprie les choses | référence démarche de création, recherche de critères pour évaluer se sent enfermée dans des cadres prendre ou ne pas prendre le risque de déplaire déçue, frustrée, coupable, coincée | confusion projet personnel et intention professionnelle ne voit pas où elle va conscience de l'incohérence recherche le passé, le déjà fait par peur du risque | prise de conscience du besoin de cadres pour elle et pour les élèves manque de clarté dans ses objectifs garde ses convictions sur le rôle des élèves en danse à l'école perdue, condamnée à ne pas évoluer |
| Peur/ crédibilité | | Audace /impuissance | | Trouble/empêchement | |

Isa. Evolution du sujet au cours du projet

Isa. semble croire qu'il suffit de proposer des activités aux élèves pour les voir progresser : « *Officiellement, elles sont intéressantes parce qu'elles donnent des clés sur la relation duelle* ». Elle a pourtant conscience de jouer un double-jeu en se donnant des défis et se trompe elle-même. Cette confusion entre rêve et réalité la trouble et l'empêche d'essayer d'y voir clair.

Entravée dans sa profession

Isa. manque de compétences d'ordre didactique et pédagogique qui entravent sa professionnalité (PEREZ-ROUX, 2011, p. 5) et l'empêchent de s'adapter. La proposition de Isa. de s'associer à

cette recherche participe de son envie de progresser et de son besoin de cadres. Elle se place dans des jeux dont les règles lui échappent : « *je pense que si tu n'avais pas été là... j'aurais peut-être fait sculpter les statues en me disant les miroirs et compagnie...* » Elle recherche activement et inconsciemment la reconnaissance des autres et ressent profondément le hiatus entre ce qu'elle pense : « *je crois que de toutes façons, cela ne passe pas par le verbal* » et ce qu'elle fait : « *En fait, je m'en veux....parce que moi, ça me plaît bien de parler donc... mais j'étais pas là pour me faire plaisir.* ». Ce tumulte la paralyse et l'enrôle à changer de jeu au cours d'une même séance. Elle ne sait plus quel est son rôle. Est-elle l'enseignante qui doit accompagner les élèves dans la construction de leurs apprentissages ou la chorégraphe qui pourrait guider des enfants à construire un spectacle ? La confiance qu'elle avait en ses élèves au départ se transforme en mécontentement : « *je ne suis pas très contente parce qu'ils n'ont pas été très sages* » puis en dépréciation d'elle-même : « *ça n'a aucun intérêt pédagogique. C'est juste un conflit entre moi et moi-même.* »

b) L'objet : recherche de jalons pour un projet d'activité

Dans le projet de Isa., l'enseignement de la danse oscille entre une prospection d'outils qui permettraient à des élèves d'entrer dans l'activité-danse. : « *J'ai pas trouvé comment leur faire comprendre ce que j'attendais d'eux sans leur donner des directives, des modèles.* »

| En début de projet | | A mi-parcours | | En fin de projet | |
|---|---|---|---|---|---|
| Entretien pré séance | Entretien post séance | Entretien pré séance | Entretien post séance | Entretien pré séance | Entretien post séance |
| laisser les élèves faire, agir agir sur les outils, le catalogue, les CD, s'organise pour s'engager cherche à créer du lien, fixe des cadres attente passive, espoir, souci | enseigner la danse, c'est orienter le regard, développer le corps, apporter de la culture, aider le raisonnement essaie d'emmener les élèves par la parole mais ne réussit pas à créer les liens recherche la cohérence et trouve une grande confusion cherche la responsabilité de l'échec | recherche du rôle de l'enseignant cherche le chemin par l'action fait son spectacle sans analyser ses expériences antérieures semble perdue | contraintes typiques cherche le chemin par la parole improvise et manque de cohérence | conscience de l'ambiguïté entre ce qu'elle voudrait faire, ce qu'elle croit savoir et ce qu'elle fait réellement s'invente une histoire cherche une justification à ses choix contraintes du spectacle paralysantes | réalise l'absence de pédagogie, le manque de didactique et demande de cadres change sans arrêt d'idées, ne trouve pas ce qu'elle cherche parait être encore au stade de l'expérience préfère ne pas préparer pour ne pas être déçue |
| Prospection de fondements/croyance en l'élève | | Recherche du chemin/méconnaissance du rôle de l'enseignant | | Désorientation/ inéluctable désillusion | |

Isa. Evolution de l'objet au cours du projet

Isa.se laisse influencer par le prestige des professionnels qu'elle a rencontrés sans comprendre l'enjeu des situations proposées : « *Des situations que l'on voit partout, tout le temps. Le miroir, le*

suiveur-suivi, tous ces trucs... ». Elle se donne le droit ou ne pas avoir les compétences pour réaliser ce qu'elle a perçu de son rôle : *« ce que je voudrais c'est qu'ils fassent de la danse, oui, qu'ils développent un certain nombre de choses au niveau corporel mais aussi qu'ils s'enrichissent au niveau de leur culture, au niveau de leur façon de raisonner »* et avoue se sentir empêchée car dépendante du catalogue de situations qu'elle a compulsées : *« je suis plus dépendante d'un contenu, d'une demande de sens »*. Pour finir, elle se perd dans un rôle qui n'est plus celui de l'enseignement : *« c'est pour servir des intérêts qui ne sont pas pédagogiques...c'est moi, mon statut de maîtresse qui fait un spectacle »*. Cette position procure à Isa un désappointement total : *« Je ne sais pas trop où est celle qui veut diriger et celle qui veut ouvrir...Je ne sais pas où se place l'enseignante. »*

Privée de repères

Au cours de ce cycle d'enseignement de la danse, la tension est perceptible entre ce que Isa voudrait faire et ce qu'elle fait. Elle a confiance en ses élèves et pense qu'ils pourront danser si elle leur propose des situations déjà éprouvées par d'autres. Sa désillusion est grande car elle ne maîtrise pas toujours les enjeux de l'enseignement mis en œuvre. Elle souhaite laisser ses élèves construire leur propre danse mais ne sait pas comment induire des mouvements de qualité. Elle finit par être directive et ressent la tâche comme impossible : *« c'est quand même un échec si c'est moi qui impose la situation pour le spectacle »*. Les activités qu'elle propose sont sans issue tant les contradictions et les oppositions qui constituent sa réflexion semblent irréductibles.

c) Les autres : Une classe au regard des adultes

Dès le début du projet, Isa. crée la confusion entre elle et ses élèves : *« il n'y a pas que moi, il y a aussi les élèves. »*, entre elle et les adultes qu'elle présente comme ses maîtres à penser : *« Je me rassure en me souvenant d'une IMF³⁶ que j'avais déchargée... »*, entre les activités et les situations d'apprentissage : *« les classiques que tout le monde a... c'est du matériel de professionnel... »*. Elle se place elle-même dans une posture d'enfant incapable d'autonomie. Elle évoque les artistes comme des joueurs : *« les artistes s'amusent... »* et transpose cette erreur sur les élèves qui doivent bouger sans vraiment savoir pourquoi : *« C'est du sport pour eux, on va bouger...les enfants font plein de choses... »*. Ces doutes identitaires transparaissent à tous les moments du cycle et semblent ancrés à la fois sur le plan culturel *« J'ai une image de la danse contemporaine d'adulte »* et sur le plan pédagogique : *« je suis contente quand mes élèves font quelque chose qui ressemble à l'image que l'on a... »*. Le regard extérieur, que ce soit celui des collègues ou des parents, voire du

³⁶ Instituteur Maître Formateur

chercheur qu'elle sait formateur, est beaucoup plus important pour Isa. qu'elle ne veut se l'avouer : « au cours du spectacle devant leurs parents et là je prends le risque que ça prenne pas...je ne pourrais pas dire aux parents : Ce sont les enfants qui ont fait le spectacle. »

| En début de projet | | A mi-parcours | | En fin de projet | |
|--|---|---|---|---|--|
| Entretien pré séance | Entretien post séance | Entretien pré séance | Entretien post séance | Entretien pré séance | Entretien post séance |
| les élèves vont faire sans qu'on leur dise faire comme les modèles (pédagogique, artistique) position de l'enfant qui admire les adultes : CPC, artistes, hiérarchie plutôt temporelle | en veut aux élèves de ne pas avoir fait ce qu'elle disait créer des productions comme les adultes mais à l'impression de mentir voit l'art comme un jeu ne sait pas où aller, où regarder | attend que les élèves lui donnent satisfaction sans savoir comment faire pas d'avis personnels sur les situations s'autocensure, à besoin de se rassurer plutôt relationnelle | confusion entre elle et les élèves, ils doivent produire l'image qu'elle a dans la tête attend des élèves qu'ils dansent comme les artistes se justifie, se compare séparation filles/garçons | les élèves sont perçus en groupe mais pas individuellement dérive productiviste : spectacle c'est difficile mais veut rester honnête les différents éléments du spectacle | se pose des questions sur les élèves, sur le spectacle, sur elle coupable de ne pas enseigner récurrence du manque de rigueur essai de se rassurer |
| Modèles adultes/ Maîtresse-enfants | | PE-élèves/artistes-élèves | | PE-groupe classe/regards extérieurs | |

Isa. Evolution des autres au cours du projet

Isa. préférerait d'ailleurs ignorer les difficultés : « Ils n'ont pas été sages... ce n'est pas très intéressant pour toi... On est que sur ce qui marche... ? » Elle aspire à laisser beaucoup de place aux élèves : « j'attends de mes élèves moi hein... je ne veux pas le faire toute seule... » mais elle les installe dans une expectative exigeante : « Ce que je veux c'est qu'ils arrivent à me faire des choses qui me plaisent quoi ». Elle présente toujours la classe comme un groupe impersonnel comme consciente que les individualités peuvent difficilement se démarquer puisqu'il n'y a pas d'espace de liberté. Sa déconvenue et son incompréhension sont proportionnelles à ses espoirs déçus et la renvoient à la question première de son manque de détermination: « on me le disait dans mes dissertations...manque de rigueur ». Tout se passe comme si cette injonction restait présente dans sa tête et continuait d'induire son comportement.

Paralysées par ses modèles

Les outils de professionnels amassés par Isa. au cours de ses expériences personnelles se veulent rassurants et engageants. Pourtant, le prestige qu'ils représentent à ses yeux l'empêche de réfléchir par elle-même. Elle ne s'accorde pas le droit d'imaginer de nouvelles situations ou de réfléchir à une transposition adaptée pour ses élèves. Elle ne réussit d'ailleurs pas à regarder les enfants individuellement tant elle recherche ce qu'elle a pu déjà voir ailleurs, dans d'autres conditions :

« Est-ce que je regarde longtemps un enfant, un groupe, un enfant pour voir ce qu'il va faire ou est-ce que je fais du butiné ? »

Au début du projet, Isa. définit sa tâche en appliquant des situations adultes aux élèves : « *le fil de la séance qui pouvait s'appliquer aux enfants* ». En avançant dans le projet, elle s'éloigne de plus en plus de l'apprentissage des élèves, pour les enrôler dans un statut de danseurs sans leur en donner les outils. Les regards extérieurs risquent alors de se transformer en censeurs. Isa. semble engluée dans une sorte d'ambivalence affective, entre la visibilité de son travail présenté ici au chercheur, mais partagé avec ses élèves et mis à jour lors des présentations à un public, collègues et parents d'élèves et le secret de ses empêchements.

4. Un kaléidoscope d'activités enseignantes en danse

Nous proposons de comparer l'influence des expériences personnelles de chaque enseignante dans des ateliers de danse sur leur temps de loisirs au regard de leur formation à l'enseignement de la danse pour en dégager leurs représentations de l'enseignement de la danse et en discerner l'évolution au cours du cycle d'enseignement.

a) Des expériences persistantes

Chacune de ces trois enseignantes a eu l'opportunité de vivre des ateliers de danse sur son temps personnel. Elles gardent toutes les trois une trace de leur expérience qui induit leur positionnement face à l'enseignement. Les expériences ont eu lieu à des moments distincts de leur histoire. Ann. participait à un atelier de pratique lors de sa formation initiale en IUFM, Clai. danse actuellement dans une association sur son temps libre et Isa. dansait, au début de sa vie professionnelle, dans un atelier hors temps scolaire proposé dans le cadre de la formation continue. Au regard de l'activité enseignante, chacune garde un ressenti de l'expérience, construit une finalité pour le projet et en traduit une croyance en autrui. Ann. conserve de l'inquiétude, Clai. acquiert de l'assurance et Isa garde le souvenir présent de modèles. Toutes trois valorisent l'idée d'une présentation comme pour donner une finalité au projet dans le temps. Cette présentation semble constituer pour Ann. un moyen d'évaluation du progrès de ses élèves, pour Clai. un partage avec les collègues et pour Isa. une restitution du travail aux familles. Si en début de projet, la confiance de chaque enseignante permet de croire que l'enjeu de l'apprentissage de la danse est envisageable. Ann. a confiance en ses élèves, Clai. en elle-même et Isa. en la qualité de ce dont elle se souvient des formateurs (conseiller pédagogique ou artiste).

| | Ann. | Clai. | Isa. |
|------------------------------|-------------------------|----------------------------|---------------------------|
| Ressenti (sujet) | Inquiétude | Assurance | Besoin de modèles |
| Finalités (objet) | Evaluation des élèves | Partage avec les collègues | Présentation aux familles |
| Croyance (les autres) | Confiance en les élèves | Confiance en elle-même | Confiance en les modèles |

Impact de l'expérience

Quoiqu'il en soit, on peut considérer que le projet implique pour chacune d'elle un exercice personnel, une exigence de création et la prise en compte du regard d'autrui dans la production. Bien que non formation officialisée, cette pratique peut induire des comportements et impacter différemment le rapport à l'enseignement de la danse des enseignants qui la pratiquent.

b) Des positions distinctes.

Alors que les formations à l'enseignement de la danse et les pratiques personnelles des trois enseignantes sont hétérogènes, les postures de chacune par rapport à l'enseignement lui-même de l'activité sont composites.

➤ Ann.

Ann., qui n'a pas reçu de formation semble fragilisée par son expérience ancienne. Elle cherche d'abord les bases de l'enseignement pour donner du sens aux activités qu'elle va proposer à ses élèves, comme si justement, c'était ce qui lui avait manqué lors de sa pratique.. Elle semble alors engagée dans un processus d'auto formation.

➤ Clai.

Clai. avec une formation au minima (entre 6 et 12 heures) et une pratique présente, manifeste plus de confiance. Elle se pense prête et ne repère pas ses difficultés. Finalement, elle apparaît comme égarée dans ses propres conceptions. Si à la fin du projet, elle a conscience de ses manquements, il n'est pas certain qu'elle en tirera enseignement.

➤ Isa.

Isa. a reçu une formation à l'enseignement de la danse dans sa formation initiale et a participé à des ateliers en début de carrière. Elle paraît avoir le souvenir de projet ambitieux mais n'en conserve pas les enjeux pédagogiques et didactiques qu'elle aurait pourtant pu croiser avec son expérience personnelle. Encombrée par des modèles inaccessibles pour elle, Isa. ne semble pas acquérir la capacité d'analyser ni sa formation, ni sa pratique personnelle, ni même son enseignement.

c) Des représentations personnelles composites

Les expériences personnelles et la formation, vécue ou non, contribue à l'élaboration de représentations, entre autre sur l'enseignement de la danse, qui se manifestent surtout lors de la séance de début de projet. Nous proposons d'observer ces représentations au croisement des trois éléments de l'activité enseignante.

| | Ann. | Clai. | Isa. |
|-------------------|--------------------------|-------------------------|-----------------------|
| Sujet | Accord de formation | Formation escomptée | Formation collectée |
| Objet | Recherche les fondements | Evite le questionnement | Compulse un catalogue |
| Les autres | interdépendance | indépendance | Dépendance |

Représentations de l'enseignement de la danse

Ann. accepte l'idée de son manque de formation et se positionne clairement dans la recherche d'appuis pour construire son enseignement. Elle s'inscrit dans une relation de solidarité avec les élèves et le public éventuel.

Clai. se sent autonome, elle pense avoir la possibilité de choisir parmi ses connaissances sans se poser trop de questions. Elle envisage dès le départ pouvoir obtenir une production à présenter à ses pairs.

Isa. possède les modèles nécessaires qu'elle compulse dans son catalogue d'activités. Elle reste sous l'autorité et sous l'influence des modèles sans pouvoir devenir autonome. Au fur et à mesure du déroulement du cycle d'enseignement, les représentations évoluent.

d) De nouvelles perceptions de l'enseignement de la danse

Les analyses du discours des trois Professeurs des Écoles, sur leurs actions, nous ont permis de dégager la structure de leurs activités enseignantes singulières. Elles visent à coordonner les éléments dans un ensemble cohérent qui présente un système de représentations. Nous avons déjà distingué les positionnements de départ. La mise en œuvre de cycle d'enseignement s'accompagne de transformations qui contribuent très nettement à la présentation de figurations distinctes de l'enseignement de la danse.

➤ Ann.

Le sujet chez Ann., fortement empreint de souvenirs personnels, lui permet malgré tout d'accéder à la découverte des productions de ses élèves avec une certaine sérénité et une confiance en elle qui s'installe. Ann. prend clairement le parti de la quête de références stables et explicites qui lui permettent d'intégrer les contenus à enseigner qu'elle relie à des objectifs et des situations d'apprentissages. Les élèves s'investissent dans le projet et elle acquiert ainsi des compétences transférables dans des projets futurs. Ann. a confiance en ses élèves et en sa capacité propre à

comprendre leurs besoins. Elle les contemple et adapte ses ambitions à leur niveau de compétences. L'enseignante et les élèves progressent ainsi en harmonie.

➤ Clai.

Chez Clai. le sujet exalté du début se voit gagné par la grisaille et la lassitude de ne pouvoir obtenir ce qui lui paraissait une évidence. Clai. évite les sujets qui fâchent. Elle ne pense absolument pas pédagogie mais matériel à installer, comme s'il suffisait de positionner les élèves face à des outils pour qu'ils en prennent possession et apprennent à s'en servir. Les changements de cap ne permettent pas aux élèves de construire des apprentissages. Clai. commence le projet avec une bonne confiance en elle et en son projet. Elle imagine voir les élèves danser mais ne considère pas leurs embarras devant les modifications matérielles qu'elle propose. Petit à petit, elle perçoit que des principes lui manquent et exprime le souhait d'observer la pratique d'un collègue pour en dégager des contenus pédagogiques.

➤ Isa.

Isa. quant à elle, se présente comme quelqu'un de soucieux qui cherche réconfort et assurance. Elle essaie de se fixer des guides mais ils seront insuffisants pour la tranquilliser car elle n'en comprend pas les contours. Isa utilise le projet d'un spectacle pour implanter son enseignement. L'absence d'analyse didactique l'empêche de comprendre les difficultés des élèves et la fragilise. Isa. semble avoir construit son enseignement sous le regard de mentors. Ces guides lui inspirent les situations mais semblent l'empêcher d'accéder à l'essentiel de l'activité. Le regard des futurs spectateurs provoque une crainte de jugement.

Dans les activités enseignantes présentées par les trois enseignantes, il est aisé de comprendre la mutation chez Ann. , de percevoir l'aveuglement de la part de Clai. et de ressentir l'empêchement de Isa.

Il est alors intéressant de retenir que les expériences personnelles semblent avoir très nettement impacté les représentations de l'enseignement de la danse chez ces trois enseignantes. Il peut paraître surprenant de voir que les formations reçues inspirent des attitudes plus ou moins adaptées. Les représentations construites continuent d'évoluer au cours de la mise en œuvre d'un projet d'enseignement et accompagnent plus ou moins les enseignantes dans leur projet. Ann. présente l'attitude d'une enseignante en pleine mutation, Clai. reste aveuglée par ses représentations et Isa. est empêchée par la présence trop marquées d'évocations extérieures.

| | | | |
|-------------------|---|--|--|
| Le sujet | Des souvenirs inquiets à la découverte En formation sur le terrain | Contre vents et marées Abusée par ses errements | De la peur à l'empêchement Entravée dans sa professionnalité |
| L'objet | Des appuis solides pour construire des acquis chez les élèves Stabilisation des compétences | Déviations pour éviter les vrais obstacles Absence de structuration | Recherche de jalons pour un projet d'activité Privation de repères |
| Les autres | Des enfants transformés en élèves danseurs Vers l'indépendance | Demande à voir, besoin de regarder Des difficultés et des besoins partagés | Une classe au regard des adultes Des modèles paralysants |
| | Ann. Une enseignante en mutation | Clai. Une enseignante aveuglée | Isa. Une enseignante empêchée |

Evolution des perceptions de l'enseignement de la danse

Cette analyse de type psychologie de l'ergonomie ne peut se contenter de la collecte du discours des enseignantes sur leur activité sans se confondre avec une analyse de la pratique réelle sur le terrain qui nous permettra de mieux comprendre ces évolutions.

C. Trois entrées par la pratique

Les trois Professeurs des Écoles sont toutes les trois expérimentées, ont entre 32 et 41 ans et ont toutes les trois fait des études littéraires. Elles professent en milieu rural dans des écoles de taille moyenne. Par contre l'âge de leurs élèves varie de la maternelle au cycle des approfondissements. Les langages écrits, oraux et corporels seront observés avec le même regard et la même écoute dans les trois classes.

1. Ann. enseigne en classe de CM1/CM2

Les séances de danse se déroulent dans une salle des fêtes proche de l'école. Le recouvrement du sol y est partagé en deux ; d'un côté, aménagé pour la cantine scolaire et recouvert de carrelage ; de l'autre formé de parquet adapté à la danse. Voyons comment les différents langages écrit, oral et corporel sont traduits chez Ann. (Voir annexes Echanges avec les élèves, Ann. p. 75, Clai. p. 120, Isa. p. 153)

a) Le langage écrit : Conception d'un projet d'enseignement

Si, dans son discours, Ann. semble réfléchir réellement à son projet d'enseignement de la danse, elle laisse en fait peu de traces écrites. Dans les entretiens, elle dit clairement ne pas avoir besoin

d'écrire la séance de fin de projet. En effet, la séance de ½ parcours a dû être conçue mais nous n'en avons pas la trace. Ce sont donc les notes prises pour la première séance qui nous donnent un aperçu de son travail d'anticipation.

Cette préparation de classe est en même temps une prospective pour le projet dans sa globalité et une prévision de la séance du jour. Les notes sont organisées autour de ce qu'elle identifie comme étant les fondamentaux de la danse : *L'espace, le contact, le regard, le corps, l'énergie et le temps*. (voir annexe p. 92) Ces éléments semblent retenus comme des objets d'enseignement incontournables et pourraient être les différentes étapes du projet d'enseignement. Pour trois d'entre eux, sont exposés des titres de situations. Les trois points correspondent à la séance du début de projet. Les trois autres présentent plutôt des critères à travailler et semblent jaloner le projet dans sa globalité. Le titre : *Danse – Séance 1- Evaluation diagnostique* nous replace clairement dans la nécessité pour Ann. d'évaluer ses élèves. Elle souhaite distinctement les connaître dans l'activité. Elle rejoint en cela la pensée du chorégraphe D. DUPUY qui dit que ce que l'on enseigne est moins important que ceux que l'on enseigne (in O. ASLAN, 2003). Ce qui est confirmé par l'élaboration d'une grille d'évaluation nominative et critériée. Pourtant, en fin de séance, seules des remarques collectives et plutôt générales sont exprimées : « *Remonter les pantalons et des barrettes pour les cheveux, les glissades et revoir les espaces.* » Un thème de support imaginaire est déterminé par l'enseignante : « *le rêve* ». Les situations anticipées sont difficiles à définir comme situation d'enseignement ou d'évaluation proprement dites car aucun objectif n'est déterminé. Pour celles-ci, les titres des mélodies sont précisément adoptés.

Ces notes prouvent la recherche de Ann. pour la conception d'un projet d'enseignement de la danse et nous retrouvons bien ses préoccupations premières à savoir l'estimation des capacités des élèves et la perception des savoirs à enseigner. Des confusions, des approximations et la prise en compte globale des éléments laissent pressentir un manque de précision qui risque de nuire à un enseignement méthodique et sans doute à un apprentissage spécifique de la danse. L'appui sur la musique est déjà visible.

b) Le langage oral : Des échanges chaleureux et attentionnés

Le discours de Ann. pendant les séances d'enseignement nous permet de découvrir des temps de danse réduits, une démarche d'enseignement en cours et des échanges avec les élèves basés sur l'expression du sensible. (Voir annexe p. 93)

➤ Des temps de danse plus ou moins restreints

Si chaque séance observée dure environ une heure, nous pouvons constater un dépassement du temps au début du projet et une dernière séance un peu plus courte. Dans chaque séance, les temps de musique alternent avec des temps d'interactions langagières.

| | Temps de la séance | Intervalles échanges verbaux | Intervalles musique |
|----------------------------------|---------------------------|-------------------------------------|----------------------------|
| Séance du début de projet | 1h09'59 | 42'27 | 27'32 |
| Séance de ½ parcours | 1h 01'20 | 36'07 | 25'13 |
| Séance de fin de projet | 55'17 | 28'13 | 27'04 |

Ann. Organisation temporelle de chaque séance

Ann. prend assez peu la parole pendant les épisodes musicaux, lorsqu'elle intervient, c'est soit pour guider un échauffement (séance de début de projet), soit parce que les élèves travaillent en groupe et qu'elle accompagne leur recherche (surtout séance de fin de projet). Elle peut aussi interpellé ponctuellement un élève pour l'encourager à poursuivre. Lors de ces séances, ce sont toutefois les dialogues maître/élèves qui détournent le plus de temps, les moments de verbalisation occupent largement plus de la moitié du cours. Nous étudierons ce discours professoral dans un paragraphe suivant.

Lorsque nous observons plus finement ce qui est traité lors des épisodes musicaux, nous remarquons que la pratique de danse se réduit encore. En effet, lors de la première séance, sur les 27'32 de musique, 4'13 sont consacrées à l'échauffement et 0'59 à l'observation d'un élève. Pour le reste du temps, les élèves dansent en même temps ou successivement par groupe. Finalement le temps effectif de danse pour chaque élève est d'environ 17 minutes. A la deuxième séance, les moments dansés sont plus homogènes et durent 18,30 minutes environ par élève. Pour la troisième séance, les élèves écriront leur chorégraphie, chacun aura dansé environ 19 minutes.

| | En début de projet | A mi-parcours | En fin de projet |
|--------------------------------------|---------------------------|----------------------|-------------------------|
| Temps effectif de danse/élève | + ou - 16 mn50 | + ou - 18 mn30 | + ou - 19 mn |

Temps effectif de danse par séance et par élève

Ces observations tendent à spéculer que lors des séances de danse, Ann. consacre plus de temps à faire ce qu'elle sait déjà faire : permettre aux élèves de s'exprimer oralement. Pourtant les temps dansés augmentent au fil du projet et nous pourrions penser qu'elle est plus à l'aise pour les gérer. Il est opportun de regarder plus finement la démarche d'enseignement de Ann. au regard de celle explicitée plus haut.

➤ Une démarche lacunaire

Les rôles de danseur et de spectateurs sont proposés aux élèves au cours des trois séances et ceux-ci deviennent chorégraphes à la dernière séance. Pour ce qui est des fondamentaux de la danse, l'espace, le temps, l'énergie et la relation à l'autre sont explicitement travaillés. Par contre, le travail du corps est implicite tout au cours du cycle mais ne fait jamais l'objet d'une convocation particulière. Si les phases d'exploration et de présentation sont présentes à chaque séance, il n'en est pas de même pour les autres phases de la démarche de création qui elles, ne sont que peu voire pas du tout travaillées. Et pour finir aucune œuvre chorégraphique ou autre n'est donnée à voir aux élèves. Ann. fera appel aux autres disciplines. Particulièrement sensible à la musique, elle compte sur cet apport pour solliciter l'imaginaire de ses élèves et elle leur fournit des œuvres littéraires sur le thème traité.

Si Ann. est vigilante à la préconisation de faire jouer les trois rôles aux élèves lors d'un cycle d'enseignement de la danse, elle fait des choix dans les fondamentaux qu'elle leur fait travailler et ne met pas en place le processus de création dans sa globalité et elle oublie complètement la part culturelle, préconisée entre autre par la transversalité de l'histoire des arts, en omettant de présenter des œuvres chorégraphiques.

➤ Une conversation attentive

Les séances de Ann. sont analysées maintenant au regard des gestes professionnels de BUCHETON : l'atmosphère, le tissage, le pilotage et l'étayage. Ainsi, l'ambiance de la classe est détendue, les élèves s'expriment facilement, des liens sont créés entre les différents moments d'apprentissage et la classe est conduite de main de maître par une enseignante organisée et déterminée.

· *Une atmosphère émancipatrice*

L'atmosphère de la classe de Ann. est sereine. Les élèves sont très impliqués dans l'activité et dans toutes les situations proposées par l'enseignante. Chaque séance est une unité en soi et Ann. élabore, avec les élèves, une synthèse orale de ce qui a été appris pendant la séance. L'espace affectif et relationnel dans la classe de Ann se veut rassurant et enveloppant. On retrouve clairement son souci de ne pas laisser l'inconfort s'installer. Son attention particulière à chaque élève est très signifiante dans la qualité de son écoute vis-à-vis des remarques que chacun peut faire et dans le soin qu'elle apporte au respect de chacun : « *Chacun peut aller à son rythme... n'hésite pas à imposer tes choix...Etes-vous prêts ? Qu'est-ce que tu en penses ?* » A la première séance, elle donne la possibilité aux élèves de s'exprimer sur ce que représente la danse pour eux et ainsi

amoindrir les réticences éventuelles. Au début, les élèves sont invités collectivement à danser et plus on avance dans le projet, plus l'action par groupe autonome est sollicitée. Ann. utilise plus volontiers le « on » quand elle s'adresse aux élèves, elle s'inscrit ainsi dans le groupe classe. Elle les accompagne même physiquement dans la première séance. Par la suite, elle se distancie du groupe quand elle souhaite adresser des contraintes spécifiques : « *Vous enchaînez, hein, vous n'attendez pas les autres, vous vous en fichez. Quand vous avez fait votre..., votre...vous faites vos différents contacts* » ou des compliments personnels : « *... tu peux nous montrer comment tu passes du ralenti à l'accélééré. Tu étais au sol... tu étais allongée au sol... Tu faisais un ralenti et tu es passée à l'accélééré d'un coup. Tu peux nous montrer ça ?* ». Elle marque son intérêt pour les productions des élèves en s'incluant dans les groupes des spectateurs : « *Dans le petit coin ici pour ne pas les gêner. ... Nous, on observe.* » Elle complimente beaucoup plus ses élèves qu'elle ne les réprimande : « *Oui Anaïs, c'est bien ça... OUIiiiiiii voilà Ilona, c'est ça... Oui, Manon, super !* » Le fait de remercier les élèves après chaque prestation participe d'un intérêt marqué pour leur investissement. Elle utilise régulièrement le lexique spécifique à la danse et celui-ci devient langage usuel chez les élèves. Dans la classe de Ann., l'enrôlement des élèves est implicite. Au début du projet, la gêne de devoir s'engager corporellement produit quelques inconstances qui ont vite disparu grâce sans doute à l'attention chaleureuse de l'enseignante. L'acceptation des hésitations et l'exigence de Ann. ont permis à chacun de se libérer de cet embarras. Les verbalisations des élèves : « *Il y a quelque chose qui m'a gênée au début quand Lucas, il s'est adossé sur la scène... Parce que on dirait qu'il regardait et qu'il jouait pas....* » montrent qu'ils se sont approprié la recherche de la perfection dont Ann. parlait dans un des entretiens. La pédagogie de Ann. laisse une grande place à l'expression de l'élève aussi bien dans la partie pratique où les phases d'exploration sont le cœur des séances que dans les échanges verbaux où la parole de l'élève est valorisée : « *OUI, c'est vrai, tu as remarqué qu'ils étaient lents. C'était ça effectivement. C'était le ra... len... ti, un mouvement ralenti. Oui, tu as bien remarqué. C'est bien...* » Des recherches en groupe permettent aussi aux élèves des interactions qui sollicitent des débats. Des termes du lexique de la danse sont employés d'abord par l'enseignante puis par les élèves. Ce qui donne une qualité et un sérieux à l'activité. D'un point de vue didactique, Ann. énonce clairement la discipline travaillée sur laquelle elle donne des précisions au fur et à mesure du projet : « *Il y avait de l'émotion...et oui, il y avait de l'émotion. Et danser, c'est donner de l'émotion, hein.* » A chaque séance, elle formule l'objectif visé en termes d'élément de la danse et insiste sur la notion d'émotion à provoquer chez les spectateurs. Pourtant lors des phases de présentation, elle demande aux élèves d'observer et ne les désigne pas comme spectateurs : « *on va refaire l'exercice en 2 groupes cette fois. Un groupe qui va observer, un*

groupe qui va danser. » Par contre, elle nomme clairement les danseurs qu'elle qualifie même d'artistes. « *Vous êtes de vrais artistes.* » La démarche de création n'est pas évoquée et l'imaginaire est sollicité mais non enrichi autrement que par le support musical.

· *Un tissage constructif*

C'est surtout à l'intérieur d'une même séance que Ann. crée du lien entre les savoirs. A chaque séance, elle débute par un rappel des acquisitions antérieures dans le projet et conclut en synthétisant à l'oral ce qui vient d'être travaillé. Elle tisse ainsi les fils d'une séance à l'autre. Les élèves peuvent de ce fait s'inscrire dans la construction de l'apprentissage. En début de projet, pour ne pas bousculer les élèves, Ann. propose un échauffement connu de la classe entière car utilisé dans d'autres circonstances et commence la séance par un exercice en lien direct avec l'éducation musicale. Elle explique d'ailleurs dans le premier entretien que prendre appui sur la musique la rassure autant elle que les élèves. Proposer en danse une entrée bien connue des élèves en éducation musicale permet d'établir un rapprochement entre les deux disciplines en cas de difficultés rencontrées : « *En création vocale, on appelle ça comment ? Les...* ». Enfin, elle établit le travail de danse à l'école dans un enjeu culturel et social en informant les élèves sur la possibilité de participer à une manifestation locale : « *Ceux qui étaient dans ma classe l'année dernière, on a participé au festival la Danse de Tous les Sens qui avait eu lieu au mois de mai. On voit beaucoup de danse, c'est de la danse contemporaine.* » Par la suite, elle essaie aussi d'établir des correspondances entre les exercices effectués. On peut remarquer aussi qu'à plusieurs reprises pour aider les élèves à percevoir la dimension artistique de la discipline, Ann. oppose la danse à une activité de la vie quotidienne : « *la glissade, c'est une activité de jeux d'enfants, de récré, ce n'est pas une activité de danseur.* ». Ainsi, les élèves doivent comprendre ce qui ne peut être conservé dans leurs propositions. En fin de projet, elle convoque les élèves pour la présentation devant un public extérieur à la classe espérant les entraîner vers plus de sérieux encore.

· *Un pilotage convaincant*

Ann. pilote les trois séances observées de manière sensiblement semblable. Seule la mobilisation des élèves diffère quelque peu suivant le degré d'avancement du projet. La mise en sécurité des élèves semble une constance. En effet, en début de projet, elle les entraîne vers une situation connue de tous, à mi-parcours, elle s'appuie sur les points évoqués par les élèves : « *Très bien, ça marche ? Allez zou !* » et en fin de projet, les élèves poursuivent un travail entamé lors de la séance précédente. Elle rappelle juste les principes d'action. Elle évalue le degré d'adhésion et de réussite des élèves en étant très attentive à leur prestation. Elle le leur dit : « *Je vous vois... je vous vois*

TOUS. » comme pour les en convaincre. Lorsqu'elle repère des réussites, elle repousse encore le niveau d'exigence: « *Parce que je vois beaucoup d'enfants qui ont des gestes ralenti effectivement, des gestes tout petits très lents. Mais par contre, ils ont des yeux qui sont.... Donc le ralenti se sent moins.* ». Quand elle perçoit une difficulté, elle précise la demande et fait répéter l'exercice jusqu'à obtention de la réussite ou donne à voir un élève qui fournit une réponse adaptée. De même, elle inscrit les élèves dans l'évaluation des productions de leurs camarades : « *Alors, les enfants assis, que pouvez-vous dire ?* ». Si l'erreur n'est pas corrigée d'elle-même, elle ne lâche pas l'affaire et attend qu'il y ait au moins un progrès, ce qui peut induire un allongement du temps pour l'exercice difficile. Les séances durent environ une heure. La gestion du temps est assurée justement par le nombre de situations prévues et le bilan. Un exercice peut être annulé si les précédents ont pris trop de temps (séance de mi-parcours par exemple). L'organisation de l'espace n'est pas vraiment anticipée. L'espace n'est délimité que par les murs de la pièce, il n'est pas aménagé et même quelque peu encombré par des objets hors projet. Les organisations spatiales dépendent des situations et sont en lien avec la configuration du groupe classe. Au moment des présentations, les élèves peuvent utiliser tout l'espace qu'ils souhaitent. A la séance de mi-parcours, Ann. avait imaginé des vignettes sur lesquelles était mentionné le thème à travailler par chaque groupe. Ces vignettes ont été oubliées dans la salle de classe. Nous pouvons faire l'hypothèse que Ann. n'en avait pas besoin, elle savait très bien ce qu'elle voulait faire faire à ses élèves, comme un acte manqué qui prouverait qu'elle a nécessité de tout gérer elle-même dans la classe.

· *Un étayage verbal*

Ce qui est à noter en premier lieu, c'est que Ann. n'utilise jamais les œuvres chorégraphiques pour appuyer l'apprentissage de ses élèves. Elle se contente de donner des définitions de ce qui représente la danse à ses yeux : « *une fois qu'on est immobile, on ne peut plus danser* » et qui peut d'ailleurs quelque fois être contradictoire : « *elle était concentrée dans sa position, une vraie danseuse !* » Elle donne aussi très peu d'explications magistrales. Quand elle fournit un éclaircissement, c'est en écho à une situation qui vient de se passer : « *Alors, l'exercice n'est pas compliqué. Pourtant aucun groupe n'a compris ce que je voulais. Là, j'ai vu des enfants qui tenaient...* » La majorité de son enseignement passe par le faire. « Faire faire », en proposant aux élèves de se mettre en action, de danser sans pour autant leur donner d'inducteurs très explicites, du moins aucun artéfact n'est fourni pour induire le mouvement. « Faire comprendre » en observant les actions de certains élèves choisis pour servir les attentes de l'enseignante. : « *Alors qu'est-ce que vous en pensez ? Pourquoi je lui ai demandé de faire ?* » C'est surtout « faire verbaliser » qui préoccupe cette enseignante. Mettre des mots sur ce qui est vécu, ce qui est vu, ce qui est ressenti

semble pour elle la clé de l'apprentissage. En effet, elle propose régulièrement aux élèves de s'exprimer, que ce soit pour dire leur représentation de la danse : « *Qu'est-ce que c'est la danse pour vous ?* », leur ressenti en fin de première séance : « *Juste après cette première séance de danse, quelle est votre idée, votre impression sur la danse ?* », leur avis sur les prestations de leurs camarades : « *chut, on est attentif et on essaie de deviner leur consigne.* » ou bien encore une auto évaluation de leurs propres propositions : « *Qu'est-ce que vous en pensez de ce premier contact ?* ». D'ailleurs, la majorité du temps de chaque séance est préposée aux échanges verbaux. C'est par les interactions langagières entre les élèves ou entre la maîtresse et les élèves qu'adviennent les étayages.

Ann. combine les gestes professionnels pour un enseignement structuré et stable. En effet, l'atmosphère de la classe est ordonnée par différents rituels : entrée en matière, nombre stable de situations et synthèse. L'enseignante adapte ses exigences aux capacités des élèves et laisse une grande part à l'expressivité. Ann. échange avec ses élèves en termes spécifiques mais elle est la seule référence de ces apports. Si elle leur permet de comprendre ce qui est à travailler pendant une séance, c'est finalement elle qui valide, elle qui choisit, elle qui commande. Dans la classe de Ann., la danse est surtout travaillée dans sa dimension sensible, les élèves éprouvent des émotions qu'ils essaient de transmettre. Leurs choix sont restreints et leur motricité peu développée du fait du manque de référence vers laquelle tendre et s'enrichir. De plus, ils font des mouvements qui n'évoluent pas vers de réelles compositions chorégraphiques puisque ce sont les phrases dansées de l'exploration qui sont révélées lors des présentations.

Si l'on resitue l'enseignement de la danse dans les quatre types d'éducation nommés plus haut, l'enseignement proposé par Ann. ne considère pas l'éducation culturelle et peu les éducations esthétique et physique. Seule la dimension expressive est développée.

c) Le langage corporel : ouvert au dialogue

Comme nous pouvions nous y attendre, le corps de Ann. traduit l'importance de la relation maître/élèves. (Voir annexe p. 102) En effet, de par sa présence sérieuse voire dramatique dans l'espace, Ann. transmet ses valeurs de communication et d'émotion partagée. Son territoire est très défini. Ouvert et partagé dans les moments de verbalisation, il n'en reste pas moins propre, presque intime et constant dans les temps de danse. Comme l'œil du roi dans les théâtres, c'est le point d'où elle règle les scènes pédagogiques, la diffusion et l'amplitude de la musique et la disposition des élèves. Comme Louis XIV en son temps, elle choisit la place où elle voit le mieux et d'où elle est le mieux vue de tous. C'est en quelque sorte une mise en place du pouvoir professoral. Même si elle exprime l'ouverture en s'adressant toujours de face et à proximité des élèves, elle reste le plus

souvent debout et eux assis au sol pour leur parler. Ses déplacements sont peu nombreux et quelque peu nonchalants. Ce qui peut induire une langueur et une certaine résistance. Ce sont plus souvent les élèves qui doivent venir vers elle pour les échanges qu'elle ne va vers eux. Ses gestes sont limités mais généralement illustrateurs de sa parole. Elle accompagne fréquemment ses explications de mouvements comme pour aider à la compréhension des élèves. Elle donne la parole en indiquant du doigt l'élève désigné qui peut difficilement se dérober. Ann. remonte souvent ses lunettes et d'une manière générale porte régulièrement ses mains au visage. Ces gestes adaptateurs dévoilent une certaine crainte, un doute ou au moins une attente. Son regard est d'ailleurs scrutateur et ses sourires approbateurs montrent sa satisfaction de voir advenir ce qu'elle espère. Le regard très présent de Ann. montre un intérêt important pour les élèves et ce qu'ils font. Les enfants le savent très bien et recherchent ce contact : « *Ils regardent la maîtresse. Est-ce que c'est bien ? Je vous vois... je vous vois TOUS.* » Ann. en est consciente et essaie de les libérer de ce contrôle. Elle reste calme et posée dans toutes les situations. On peut penser que les comportements bienveillants de Ann. sont perçus par les élèves et les rendent plus efficaces dans l'acquisition de compétences.

Il semble que la présence rapprochée de Ann. traduise son souci de ne laisser aucun élève de côté. Nul doute qu'une interaction didactique se met en place. Son engagement corporel transmet des valeurs de détermination avec une prépondérance à s'exprimer par la parole pour partager des émotions. Sa posture, un peu figée, ne mobilise pas les élèves vers de grandes démonstrations physiques mais elle garde ainsi la maîtrise du groupe et permet aux élèves de danser en toute confiance.

2. Clai. enseigne en PS/MS

Dans la classe de Clai. les séances de danse se déroulent dans une petite salle dite de motricité dans le périmètre de l'école. Il devrait s'agir d'une pièce réservée à l'éducation physique où les élèves doivent pouvoir exercer leur besoin de mouvement et d'action en toute sécurité avec une grande liberté. Elle a pour fonction d'accueillir un grand nombre d'enfants pour des activités physiques, un espace vaste avec une hauteur autorisant par exemple les lancers serait nécessaire. Ce n'est pas le cas dans l'école de Clai. La salle où ses élèves évoluent pendant le cycle de danse est exiguë et basse de plafond. De plus, elle est aussi utilisée pour la sieste des plus petits. Des lits de camp sont empilés dans un coin, ce qui réduit encore l'espace d'évolution et le sol est recouvert de carrelage et le plafond est assez bas. Voyons comment Clai. s'empare de ces conditions un peu difficiles pour enseigner la danse à ses élèves de maternelle.

a) Le langage écrit : prévision de danse

Comme nous avons pu le comprendre dans les entretiens, Clai. affirme ne laisser la trace de ses préparations de classe que si un interlocuteur lui demande des explications sur son travail. Nous pouvons ainsi penser que les documents que nous analysons ici sont établis dans l'optique d'informer le chercheur. (Voir annexe p. 131) Clai. a d'ailleurs choisi de participer à cette recherche dans le but de se contraindre à cet exercice qu'elle considère comme formateur. Ces traces sont autant de preuves substantielles de sa réflexion. Les préparations écrites concernent la séance de début de projet et celle de fin. Aucun outil n'a été produit pour la séance de mi-parcours.

Deux documents traduisent l'anticipation de début de projet, l'un intitulé : « *Séquence « agir et s'exprimer avec son corps* ³⁷ », l'autre « *Projet danse* ». Le premier laisse apparaître une liste des « *Activités menées en amont et pouvant influencer le déroulement de la séquence* », des objectifs et la préparation d'une séance. Les activités se répartissent en trois groupes : des apports culturels : visionnages de courts-métrages, rencontre avec un danseur, ouvrages et photos sur la danse donnés à voir aux élèves, des activités réalisées dans le cadre des arts visuels et d'autres en EPS : « *manipulation d'objets et adoption d'un vocabulaire commun relié à des formes et des déplacements identifiés* ». Dans ce document, les objectifs concernent aussi bien des objectifs d'enseignement : « *Faire entrer les élèves en danse...* » que des compétences à travailler chez les élèves : « *Savoir apprécier... savoir mémoriser...* ». Un dernier objectif est indiqué sans que l'on sache s'il concerne les élèves ou l'enseignante, sans doute les deux : « *Exploiter les possibilités artistiques...* » L'anticipation de la séance prévoit l'utilisation de deux salles, dans l'une, la délimitation de l'espace au sol par un scotch noir représentant la scène de danse. Sont précisés également la consigne qui devra être donnée aux élèves et les éléments d'organisation des groupes et des temps de danse. Enfin, un bilan est prévu. Le deuxième document, quant à lui, mentionne l'attitude, les « *objectifs (formels)* » et les « *objectifs pédagogiques* ». Les points évoqués dans l'attitude que devra adopter l'enseignante traduisent déjà son souci d'accueillir les propositions des élèves : « *être dans l'incertitude accueillante de ce qui va arriver* » et « *ne pas oublier que la danse à l'école n'est pas l'école de la danse.* » Ces deux citations convoquées et référencées par Clai. annoncent les choix pour sa posture pendant le déroulement des séances. Les objectifs sont ambitieux puisque Clai. souhaite réaliser des courts métrages et des clichés photographiques des productions dansées de ses élèves pour participer à des projets départementaux l'un sur le cinéma et l'autre sur « *Lire et écrire des images* ». Les compétences visées correspondent plutôt à des attitudes ou des capacités.

³⁷ Agir et s'exprimer avec son corps : domaine disciplinaire de maternelle correspondant à l'EPS

Les traces de l'anticipation pour la séance de fin de projet se présentent en trois documents : une rapide prise de notes après la séance précédente, une préparation objectivée et la liste des intentions de chaque élève. Les notes sur la séance préalable correspondent sans doute à ce que Clai. évoque dans l'entretien comme le besoin d'écrire pour « *se libérer* ». Frustrée par les productions insatisfaisantes des élèves, elle pensait qu'il fallait être plus structurée : « *déçue par un groupe, je m'étais dit qu'il fallait que je recadre un petit peu plus ou que je dirige un peu plus la séance.* » En effet sur ces écrits, apparaissent des contraintes d'espace : « *devant..., derrière ...* » ; de corps : « *debout, à quatre pattes, couché.... Par la tête... par les fesses...par une jambe..., par un bras..., par une épaule...* » et de relation à l'autre : « *seul ..., à plusieurs...* ». Ces indications prouvent que Clai. connaît, au moins de façon intuitive, les fondamentaux de la danse et qu'elle peut les convoquer quand elle en a besoin. Enfin les contraintes de production d'une phrase dansée sont précisées : « *traverser devant debout, venir avec partie du corps, traverser scène devant au sol* ». La préparation de classe, objectivée en termes de capacité et d'attitude, confirme les repères fixés lors de la prise de notes. Une discussion en classe est prévue avant la séance pour permettre aux élèves d'arrêter et de mémoriser leur phrase dansée. Le déroulement des activités dans la salle de danse est déterminé. Des consignes sont anticipées et reprennent les contraintes de productions. Le dernier document sous forme d'un tableau à double entrée témoigne de la trace écrite pour mémoire par l'enseignante du projet de chaque élève.

Tous ces documents de travail attestent de l'appétence de Clai. pour ce projet d'enseignement de la danse. Ils renforcent ce qu'elle nous disait dans les entretiens, c'est-à-dire l'amusement accompagné de stimulation : « *le plaisir, le plaisir d'avoir envie... le plaisir d'avoir une idée... enfin le plaisir de... l'excitation, oui tiens, je vais faire ça...* ». Il semble d'ailleurs que ces incitations l'empêchent de structurer son enseignement alors même qu'elle connaît ses travers : « *tu pars encore dans tous les sens, comme d'habitude, concentre-toi sur un seul objectif.* » Elle craint d'être débordée par les divers projets d'activités qu'elle envisage pour la classe et préfère les relier pour se simplifier la tâche et peut-être permettre aux élèves de transférer des compétences : « *ça tombe la même période, donc j'ai choisi de me simplifier le travail. C'est pas pour autant que cela ne va pas être intéressant.* » Les compétences à acquérir chez les élèves sont convenues, elles répondent aux attentes ministérielles mais sont assez vagues pour correspondre à tout projet de danse en maternelle. Rien n'est spécifique à cette classe en termes d'apprentissage, c'est le contexte matériel qui fait l'originalité du projet. L'évaluation des élèves est empirique. Clai. ne peut envisager des évaluations plus précises quand les compétences ne sont pas énoncées clairement. Comme nous le verrons plus tard, il est difficile de retrouver les éléments de préparation énoncés dans la gestion

des séances, preuve que Clai. se connaît bien : « *je pense qu'il y aura des réajustements après chaque séance.* ».

Les traces écrites offertes par Clai. font état d'une instabilité. En effet, aucun cadre n'est conservé. D'un côté, Clai. réfléchit en terme de projet d'enseignement où objectifs et compétences sont identifiés. De l'autre, elle qualifie de séquence une réflexion qui n'anticipe pas les différentes étapes d'enseignement. En réalité, elle s'en tient à la préparation de la première et de la dernière séance en indiquant principalement ce qu'elle demandera aux élèves, même les consignes orales sont mentionnées. On retrouve ici les manières de penser que Clai. exprime dans les entretiens : « *Je m'imagine vraiment, je suis dans la salle. J'ai tout, j'ai installé tout, je suis dans la pièce...* ». Elle a besoin de se construire des images pour prévoir.

b) Le langage oral : une expression éloquente

Nous analysons maintenant les séances de Clai. au regard des gestes professionnels de BUCHETON : l'atmosphère, le tissage, le pilotage et l'étayage. Dans la classe de Clai. les moments de danse sont très limités dans le temps. Les élèves dansent chacun leur tour mais sont plus longtemps spectateurs que danseurs. La démarche pédagogique, analysée grâce aux échanges avec les élèves, est surtout basée sur l'exploration, voire l'improvisation et la place occupée par l'enseignante exprime une vie personnelle intérieure intense. (Voir annexe p. 132)

➤ Des temps de danse informels

Les deux premières séances sont sensiblement de même durée. Des problèmes techniques nous ont empêchés d'enregistrer la séance de fin de projet dans son entier. La classe était divisée en deux groupes, un seul est considéré par l'enregistrement. Toutefois si on double le temps de celui-ci, la séance reste un peu plus courte que les deux autres.

Clai. prend régulièrement la parole pendant les épisodes musicaux pour demander le silence ou pour encourager les élèves à participer, à poursuivre, à varier, à innover. Il lui arrive aussi de rappeler les consignes de sécurité ou les contraintes de danse. Les intervalles musicaux sont nettement réduits par rapport au temps de verbalisation pourtant les élèves de cet âge prennent rarement la parole s'ils ne sont pas personnellement sollicités. Nous étudierons plus loin le discours de l'enseignante.

| | Temps de la séance | Intervalles échanges verbaux | Intervalles musique |
|----------------------------------|-----------------------------|-------------------------------------|----------------------------|
| Séance du début de projet | 53'15 | 34'46 | 18'29 |
| Séance de mi-parcours | 51'26 | 34'43 | 16'43 |
| Séance de fin de projet | + ou - 45'50 (22'55 x 2) | 16'42 | 6'13 |

Clai. Organisation temporelle de chaque séance

Lors de la première séance, l'échauffement se fait collectivement et sans musique. Par la suite, tous les temps de danse sont marqués par la durée d'intermèdes musicaux. Les élèves sont souvent répartis en quatre groupes qui dansent successivement. Le temps de danse de chaque élève est donc réduit à un quart environ du temps global de musique et diminue de séance en séance. Il peut être extrêmement rapide pour certains.

| | En début de projet | A mi-parcours | En fin de projet |
|--------------------------------------|---------------------------|----------------------|-------------------------|
| Temps effectif de danse/élève | Entre 4'06 et 8'13 | Entre 1'41 et 6'41 | Entre 1'42 et 2'14 |

Clai. Temps effectif de danse par séance et par élève

A chaque séance, les élèves dansent très peu, ils assistent à l'exploration de leurs camarades. Clai. leur permet et même leur demande de les regarder danser pour s'en inspirer : « *Peut-être que ça leur a donné des idées* ». En étudiant la démarche d'enseignement nous allons découvrir les priorités de Clai. dans ce projet.

➤ Une démarche exploratoire

Comme nous venons de le constater les élèves de la classe de Clai. endossent plus souvent les rôles de spectateurs que de danseurs. Le statut de chorégraphe est évidemment peu développé chez des élèves si jeunes. On remarque d'ailleurs à la fin du projet qu'ils ont bien du mal à se souvenir de ce qu'ils devaient présenter.

Dans le projet mené par Clai., les fondamentaux de la danse ne sont pas explicitement nommés. On perçoit pourtant que l'enseignante les convoque. A la première séance par exemple quand elle impose un travail sur l'espace et le temps : « *Je vais vous demander de rester dans cette surface...La seule consigne que je vous donne, Elena ! C'est d'entrer quand la musique commence et de sortir quand elle s'arrête* ». La contrainte est ainsi fixée mais son respect reste aléatoire et non exigé. La notion d'espace est travaillée tout au long du projet puisqu'à la dernière séance, ce sont encore des variations de lieu qui sont imposées : « *Vous traversez d'abord derrière le drap debout, ensuite vous sortez du rideau par une partie du corps et vous vous déplacez au sol devant le rideau.* » Le corps est ainsi modestement sollicité. Les autres fondamentaux ne sont pas abordés mais ils semblent difficilement accessibles avec des élèves de maternelle.

Pour ce qui est des différentes phases de la démarche de création, on comprend rapidement que seules les phases d'exploration et de présentation sont abordées. En fait, ce sont surtout des temps d'exploration que vivent les élèves dans ce projet. Ils sont régulièrement invités à danser comme ils le souhaitent: « *Si tu veux faire danser une corde... avec ou sans la corde, avec un enfant ou seul,*

on le fait... vous vous faites plaisir... ». En fin de projet, les élèves ne sont d'ailleurs pas tenus de produire un effort : *« Ceux qui n'ont pas du tout envie d'essayer, vous allez avec les maîtres de l'autre côté pour travailler le lancer. Tous ceux qui ont envie, qui ont une idée, vous savez ce que vous allez faire, là ? Allez-y ! ».* Même si les enfants dansent toujours devant leurs camarades, la notion de communication entre danseurs et spectateurs est absente. Il est d'ailleurs simplement demandé aux spectateurs d'observer les autres et d'être calmes : *« Vous êtes prêts à être un bon public silencieux ».* Lorsque Clai. veut mettre en œuvre un travail de mémorisation, c'est dans la classe en dehors de la pratique. Il est évident que le corps n'est pas convoqué et les élèves auront du mal à retrouver ce qu'ils avaient prévu produire même quand une verbalisation est censée les y aider : *« Des pas chassés... tu avais dit tout à l'heure des pas chassés. Tu n'as pas fait tout à l'heure des pas chassés. »* En fin de cycle, des temps de présentation sont organisés pour préparer le petit spectacle de l'après-midi devant les autres classes. La mémoire des idées faisant défaut, il s'agira plutôt d'une improvisation dirigée.

Dans les entretiens, Clai. précise qu'elle a donné *« des photographies de spectacles de danse »* à voir aux élèves. Les élèves n'ont pour la plupart jamais vu d'œuvres chorégraphiques que ce soit en spectacle vivant ou en vidéo. Nous ne notons aucun lien avec d'autres disciplines dans les propos de Clai. avec les élèves.

Si Clai. demande à ses élèves de bien observer leurs camarades danser, on ne peut pas conclure que le rôle de spectateur soit travaillé dans ce projet. Les élèves sont danseurs au sens où ils bougent suivant des contraintes d'espace et de temps indiquées. Les notions d'expression, d'émotion ou de communication ne sont jamais abordées. Le processus de création n'est mis en place que dans la partie de mobilisation de la créativité et les apports culturels sont limités à des images statiques.

➤ Des conciliabules sans écoute

L'ambiance de la classe est cordiale. Clai. est familière avec ses élèves, ceux-ci s'expriment très peu. Les séances proposées comportent toujours un nouvel élément, ce qui donne un sentiment de *« désorganisé, déstructuré... pas assez clair au niveau des objectifs... »* comme le concède Clai. en conclusion des entretiens.

· Une atmosphère obscurcie

L'atmosphère semble paisible mais régulièrement les élèves *« font les petits fous »*. Ces petits moments de folie passagère correspondent à des temps de non-respect de règles établies et pourtant rappelées à chaque début de séance par Clai. pour éviter le danger pour soi et pour les autres. Tout se passe comme si les élèves ne savaient pas vraiment ce que l'on attend d'eux. L'espace affectif et

relationnel dans la classe de Clai. paraît enjôlant. Dans son discours, l'enseignante s'inclue assez peu dans le groupe classe quand les élèves dansent : « *Vous entrez quand vous voulez, vous sortez quand vous voulez. Vous vous souvenez. Vous n'êtes pas obligés d'être tous en même temps... sur la scène* ». Par contre, elle s'introduit de temps à autre physiquement dans le groupe des danseurs. Elle s'inscrit toujours dans l'ensemble des spectateurs. Ceci renforce chez les élèves la conscience d'être regardés. Pendant les épisodes musicaux, Clai. s'adresse souvent individuellement aux enfants. Il est vrai que des enfants de cet âge ont du mal à intégrer des consignes collectives. Il semble malgré tout que Clai. parle directement à chacun dans l'espoir de motiver : « *Enlève tes mains de tes poches... Tu peux aussi aller à un autre endroit. Est-ce qu'il y a quelqu'un avec qui tu peux t'associer ?... Tu vois, là quand tu dois voir Gabin, tu peux aller lui faire une proposition.* » Clai. utilise les applaudissements comme baromètre de la réussite des élèves : « *On les applaudit... On ne vous applaudit pas.* ». Elle a du mal à accepter que la séance ne fonctionne pas comme elle l'avait envisagée, elle positive quoi qu'il arrive : « *Là, on ne vous applaudit pas hein ! Venez-vous asseoir ! Il y a eu des bonnes choses mais après, je ne comprends rien.* » Elle ne veut pas dévaloriser le travail des élèves car elle a l'intuition de ne pas proposer des conditions satisfaisantes, du moins c'est ce qu'elle exprime dans les feed-back : « *Il y a de moi, la passation de la consigne, ma posture physique* ». Si Clai. ne dit pas à un élève qu'il n'a pas réussi, lorsqu'elle n'est pas satisfaite, elle s'adresse à l'enfant pour lui demander ses sentiments : « *Est-ce que tu as eu l'impression d'avoir dansé ou pas ? Est-ce que toi dans ton corps, tu as senti que tu dansais ... Est-ce que tu as l'impression d'avoir dansé, toi ? Oui ? Est-ce que tu as pris du plaisir à danser ?* ». Par ailleurs, elle laisse la possibilité aux enfants de ne pas s'engager dans l'activité s'ils ne se sentent pas prêts : « *ceux qui n'ont pas envie, on en reparlera cet après-midi...* ». La pédagogie de Clai. laisse une grande liberté individuelle d'action. Dans cette classe, les échanges langagiers sont restreints, les élèves sont souvent invités à répondre à des questions fermées. On ne leur donne pas de consignes précises, on ne leur demande pas ce qu'ils pensent des prestations de leurs camarades. Les cadres ne protègent peut-être pas suffisamment chacun pour progresser dans ses apprentissages et c'est une instabilité qui s'établit. D'un point de vue didactique, les termes de « *danse* » et de « *danseurs* » sont employés régulièrement mais on ne sait pas bien ce que cela veut dire chez des élèves de cet âge et la définition n'est pas explicite. La démarche de création n'est jamais évoquée et l'imaginaire est sollicité par la mise en mouvement liée à des objets présents ou imaginaires.

· *Un tissage imperceptible*

Dans le projet de Clai. les liens sont à peine sensibles. Il nous faut pour les comprendre se référer aux entretiens. Clai. pensait que les élèves utiliseraient spontanément les apprentissages moteurs

déjà mis en place : « *je pensais qu'ils réinvestiraient assez facilement et qu'en fait cela s'imbriquerait quand même malgré le flou peut-être du milieu* ». En effet, ils avaient manipulé des cordes et autres objets, ils avaient expérimenté différents déplacements mais ce n'était pas en danse. A cet âge et dans des conditions distinctes, les capacités sont quelque fois difficiles à transférer surtout quand les liens ne sont pas explicites. Au début des deux premières séances, Clai. rappelle les règles de comportements dans la salle : « *Quand on vient dans cette pièce-là, on évite de crier. Qu'est-ce qu'on évite encore de faire ?* ». La confusion entre les différentes activités peut être renforcée. Aucune précision n'est apportée sur la différence entre une séance de manipulation de cordes pour développer des actions motrices et une séance de danse. Les contraintes sont les mêmes que lors des autres séances: « *On avait dit qu'on avait pas le droit de lancer les cordes mais...* » A chaque séance, une seule consigne est énoncée, de ce fait, Clair. propose aux élèves d'observer ce que font leurs camarades pour mieux intégrer ce qu'il y a à faire : « *le groupe rouge ! Alors, vous allez faire comme pour le groupe bleu, on va faire comme si on faisait un spectacle donc on est pas encore sur la scène on attend que la musique commence et ensuite on y va. ..* ». La notion de spectacle est ici apportée mais l'importance et le rôle des spectateurs ne seront à aucun moment précisés. Pendant la séance de mi-parcours, Clai. rappelle à plusieurs reprises les contraintes d'occupation de l'espace qui avaient été arrêtées à la séance précédente : « *Et vous vous souvenez hier, on avait dit qu'on pouvait aller aussi sur la scène derrière les draps, parce qu'on avait vu aussi qu'il y avait le scotch noir.* » De nouveau la contrainte de spectacle est implicite : « *si on vient devant, c'est qu'on sait ce qu'on veut faire. D'accord ?* ». A chaque séance, Clai. essaie d'accompagner les élèves dans la mémorisation : « *Tu ne te souviens plus. Tu avais dit qu'en traversant derrière, tu allais traverser en reculant. Tu te souviens ? Et que la partie de ton corps que tu allais montrer, du coup, ce serait les fesses. Tu te souviens de ça ?* » Les danseurs ont toujours beaucoup de possibilités : « *Vous vous souvenez, vous pouvez jouer avec leur ombre. Ou vous pouvez aussi continuer à vous raconter votre histoire avec votre objet.* » Les spectateurs ne sont pas vraiment sollicités pour exprimer leurs points de vue. De plus et pour convier de nouveau les entretiens avec Clai., il semble que la nouveauté apportée à chaque séance empêche les élèves d'entrer dans un processus de construction : « *j'ai travaillé dans trop de directions différentes pour affirmer avoir fait un travail là-dessus.* » Ils sont actifs mais non acteurs, et probablement non danseurs même si le terme est utilisé régulièrement.

· *Un pilotage à vue*

Clai. pilote les trois séances de la même façon. Elle oriente l'action des élèves par l'installation d'un dispositif matériel. Elle pose des jalons qui vont permettre de contrôler les déplacements des élèves

qu'ils soient danseurs ou spectateurs. Elle valorise les performances de chacun et feint d'ignorer les difficultés rencontrées : « *Au sol. C'était joli, ça. Vous pouviez continuer à traverser la scène au sol en dansant. Là, vous faites les fous. Vous passez derrière, devant, derrière, devant.* » Clai. n'anticipe pas sur les productions possibles des élèves, jusqu'à la fin du projet, chacun peut encore proposer une nouvelle phrase : « *Tu m'as dit que tu allais rouler... Est-ce que tu as roulé ? Tu as oublié ? Tu es restée debout et on doit passer au sol. C'était bien, c'était mieux mais allez bien jusqu'au bout...* ». A la dernière séance, elle est malgré tout inquiète pour la présentation de l'après-midi et essaie de motiver les élèves : « *Comment on va faire pour faire le spectacle aux copains cet après-midi les loulous ?* ». Les enfants ne semblent pas ressentir l'enjeu d'une présentation. Clai. négocie faiblement l'investissement des élèves et leur laisse jusqu'au bout la possibilité de ne pas s'impliquer : « *Ceux qui n'ont pas du tout envie d'essayer, vous allez avec les maîtres de l'autre côté pour travailler le lancer.* » La gestion du temps est juste conditionnée par le passage de chaque élève volontaire dans chacun des groupes et la durée du passage dépend de la qualité de la prestation : « *je me souviens avoir arrêté beaucoup plus la musique la première partie, notamment avec le groupe orange, le tout premier groupe, parce que c'était vraiment n'importe quoi.* » Clai. semble piloter à vue en fonction des circonstances.

· *Un étayage imagé*

Si, comme le mentionne Clai. dans les entretiens, des photos de danse ont été présentées aux élèves avant le début du projet, il n'y est jamais fait référence pendant les séances que nous avons suivies. Cet apport semble minimal et on peut s'interroger sur le bénéfice de ces présentations quand on sait que la danse est image en mouvement. (cf. p. 79) Clai. ne donne que très peu d'explications magistrales, ce sont des artéfacts, objets et décors, qui induisent la mise en mobilité des élèves : « *Si tu veux essayer de danser avec Thomas, là par exemple avec une corde qui est coincée. Qu'est-ce que tu peux faire ? Sachant qu'en plus elle est au bord de la scène. Qu'est-ce qu'on peut faire ? On regarde là, les copains ! Qu'est-ce qu'on peut faire à deux ?* » Clai. commande souvent les gestes des élèves par la parole : « *Qu'est-ce que vous faites là ? Regarde, si tu passes en dessous, qu'est-ce qui se passe ? T'es d'accord ou t'es pas d'accord, Thomas ? Tu veux te faire emprisonner ou pas.* » Elle semble penser que la parole aide les élèves à mémoriser, c'est sans doute pour cette raison qu'en fin de projet, elle met en place un moment de verbalisation différée. Les élèves sont jeunes, il semble difficile pour eux de faire le lien entre les idées et les actes et Clai. en est consciente : « *Il y a une barrière au niveau du langage.* » La parole est accordée aux élèves qui viennent de danser quand justement, Clai. pense qu'ils ne dansent pas : « *D'abord, vous, pourquoi j'éteins la musique d'après vous ? Qu'est-ce que je vais vous dire, là ?... Ben parce que quoi ? Est-ce vous êtes en train*

de danser là ? ». Quand elle est satisfaite des productions, c'est elle qui valide : *« vous avez fait quelque chose d'intéressant. Vous êtes entrés et vous vous êtes mis à terre. Alors, vous avez fait quelque chose au début qui était joli. Vous avez marché tous les uns derrière les autres. »* A aucun moment, les élèves ne sont engagés à partager à l'oral leurs sentiments, leurs émotions. Quand Clai. tente de leur laisser la parole, elle les emprisonne dans une question complexe qui ne concerne que la vue : *« Qu'est-ce que vous en pensez, vous, les spectateurs. Est-ce que vous avez vu de la danse ? »* Pour les aider, Clai. explique ce que font les élèves qui réussissent : *« Hélyette, elle construit des formes et depuis tout à l'heure, elle joue dans les formes. Dedans... Elle fait le tour... ».* Elle a bien conscience de beaucoup intervenir mais c'est plus fort qu'elle : *« J'essaie de ... je vais essayer de moins intervenir mais...je laisserai parler les spectateurs.... »* Il est vrai encore une fois que les élèves de cet âge sont peu loquaces mais il semble que les conditions de l'expression langagière ne soient pas réunies, la parole de l'enseignante étant trop présente, elle n'aide pas les élèves à construire leurs apprentissages. Une autre solution trouvée par Clai. pour entraîner les élèves vers plus d'engagement *« Donc en montrant, en me mettant moi-même en scène, je me dis qu'ils vont peut-être mieux comprendre la consigne. »*

Clai. cultive les gestes professionnels habituels dans les situations d'enseignement sans les articuler. Elle reprend des formes de relation courantes sans en valoriser les intentions. L'ambiance de la classe est propice à l'exploration sans envisager de structuration L'imagination de Clai. l'entraîne vers un projet complexe entremêlant différentes entrées artistiques mais difficile à réaliser avec des élèves si jeunes : *« Parce qu'il y a eu l'idée de théâtre d'ombre, il y a eu l'idée de... J'ai voulu partir d'eux, donc explorer d'abord toutes les possibilités pour pouvoir après affiner moi ma séquence mais les semaines n'étant pas étirables... »* Elle semble piloter à vue car elle ne sait pas choisir entre sa représentation de l'expression en liberté et son ambition d'innovation. Il apparaît que la confusion entre les objectifs de l'enseignante et les compétences à travailler empêchent le rendez-vous de la danse comme art de l'expression corporelle et de la communication entre les danseurs et les spectateurs.

c) Le langage corporel : expressif et passionnel

Clai. est très mobile pendant les séances de danse, tantôt avec les élèves spectateurs, tantôt avec les danseurs. (Voir annexe p. 139) Au début de chaque séquence de danse, elle s'installe avec les spectateurs mais au cours des minutes qui passent, elle se lève et introduit la scène pour danser avec les élèves. Lorsqu'elle adopte une posture de spectatrice, c'est, assise au sol avec les enfants, qu'elle observe ce qui se passe. Dans ces moments-là, son regard encourage ou désapprouve ce qu'elle voit. Ses réactions sont affectives et se lisent sur son visage. Elle commence par croiser les

bras, hoche la tête, puis sourit, rit des productions des élèves ou fait la moue en signe de désapprobation. Elle leur indique ainsi alternativement son attention, sa surprise, sa satisfaction ou sa contrariété. Lorsqu'elle parle aux enfants, elle s'approche d'eux et s'accroupit pour être à leur hauteur et semble vouloir les séduire. Si Clai. n'est pas consciente au moment de l'échange de son attitude, elle semble cependant ne pas ignorer l'impact que ses postures ou attitudes peuvent avoir sur les élèves : « *J'ai pas donné la consigne de la même manière, ça c'est sûr mais ... ma posture physique n'était peut-être pas la même non plus.* ». Elle accompagne ses paroles de gestes pour montrer les lieux qu'elle évoque, montre ce qu'il faut faire ou ce qui peut être fait. On ressent en la regardant l'envie de bouger, de danser et c'est souvent qu'elle finit sur la scène avec les élèves. Elle demande fréquemment aux enfants de se taire qu'ils soient danseurs ou spectateurs, elle accompagne sa parole d'un doigt sur la bouche comme pour renforcer son attente. Par contre, Clai. demande aux élèves d'applaudir mais ne le fait pas elle-même comme si elle avait du mal à ressentir de l'enthousiasme pour les prestations des élèves quoi qu'elle en dise. Sa voix est douce comme familière et traduit encore ici une fragilité à se positionner sur le plan pédagogique.

Clai. est très présente corporellement auprès de ses élèves. Si comme le dit PUJADE-RENAUD (2005), le corps de l'enseignant doit être présent et tenter de se faire oublier, il ne peut en être ainsi dans cette classe où le corps de l'enseignante semble être le personnage principal. Chez Clai. le langage des yeux et le langage verbal s'associent et se renforcent. Dans sa vie personnelle Clai. participe à des ateliers de danse qu'elle apprécie tout particulièrement. C'est sans doute ce plaisir qu'elle aimerait faire connaître à ses élèves. Elle essaie d'ailleurs de le partager avec eux en dansant avec eux. Tout se passe ici comme si le savoir pouvait être imaginé par les élèves comme contenu dans le corps de l'enseignante. L'investissement corporel important de Clai. exprime sans doute une vie intérieure importante qui induit de se porter à l'écoute du corps. La danse est un art qui dépend essentiellement de la vue et l'on comprend peut-être mieux la demande de Clai. de voir : voir de la danse chez ses élèves : « *il faut que les spectateurs voient de la danse* », et voir des collègues enseigner la danse. HALL (1978) ne disait-il pas que « *l'homme apprend en voyant, et ce qu'il apprend retentit à son tour sur ce qu'il voit.* » (p. 88) Dans les entretiens, Clai. dit voir ses élèves arriver dans la salle, il y a de fortes chances pour qu'elle s'imagine aussi corporellement et donc que ses interactions non verbales aient été réfléchies préalablement.

3. Isa. enseigne en classe de CE1/CE2

Dans la classe de Isa., les séances de danse se déroulent dans la salle des fêtes concomitante à l'école. C'est un vaste espace complètement libéré pour l'utilisation par les classes. Le sol est

recouvert d'un lino délimité par des barres de métal tout autour. L'espace de danse est ainsi vaste et sans entrave. Voyons l'impact des trois dimensions du langage chez Isa.

a) Le langage écrit : préparation d'un spectacle

En temps normal, Isa. n'écrit pas de feuilles de préparation. Il est donc important de rappeler que les documents que nous étudions ici ont été conçus tout spécialement pour notre venue. (Voir annexe p. 171) Reste à savoir qu'ils ne sont pas des outils habituels d'anticipation chez Isa. Néanmoins, ces traces nous éclairent de façon substantielle sur le fonctionnement et, comme nous l'avons vu, sur les obstacles perçus par cette enseignante. Nous avons à notre disposition deux plans de travail et deux préparations de séances du début de projet et de mi-parcours.

Le premier document est intitulé : « *Danse : pistes, thème : gastronomie normande, la tarte aux pommes* » et le second : « *pistes spectacle : la tarte aux pommes* ». Ces deux planifications dévoilent une organisation appuyée sur la chronologie d'une recette. Le premier liste toutes les étapes, des fruits au plat dégusté : « *pommier, pommes qui poussent... pétrir la pâte... la déguster* » et le second officialise les différents tableaux du spectacle : « *les pommiers et les pommes, se procurer les ingrédients, préparer : verbes d'action, attendre/cuisson tableau immobile, manger (tableau rapide)* ». Il s'agit bien de pistes organisationnelles et non d'étapes d'enseignement. Et même si le prénom des élèves est mentionné au regard de chaque tableau, ce n'est pas leur apprentissage qui est sollicité mais leur action.

Ce qui saute aux yeux dans les préparations de séance, c'est la place consacrée aux photos de danseurs professionnels. Il est difficile de comprendre leur rôle dans cette anticipation si ce n'est la difficulté d'Isa. à s'en détacher. Chacune de ces préparations de séance est objectivée et les objectifs fixés sont factuels et pluriels : « *danser... commencer à découvrir...expérimenter... découvrir... notion de composition* ». Aucun bilan n'est envisagé, il est certes difficile d'évaluer lorsque les paramètres sont incertains. Nous retrouvons ensuite les trois moments dont Isa. parle dans les entretiens : exploitation de l'espace, petits exercices et spectacle de fin.

| | Début de projet | mi-parcours |
|---------------------------------|---|---|
| Exploitation de l'espace | - marcher en utilisant l'espace | - marcher en utilisant l'espace, en variant les vitesses |
| Petits exercices | - recherche gestuelle individuelle - composition par groupe (pour le mini spectacle) | - découvrir et construire des critères de composition - relation duelle en danse |
| Spectacle de fin | - mini spectacle | Présentation intercalée entre les deux petits exercices |

Isa : Planification du projet

Chacun de ces moments est décrit comme une accumulation de consignes : « *marche normale, marche rapide... choisir librement...on indique... on montre...* ». C'est sans doute avec l'idée de

réduire le malaise qui pourrait s'installer chez les élèves que Isa. précise sur sa préparation : « *C'est un travail de la classe, pas de l'élève* ». Ce discours sera effectivement tenu pendant les séances de danse, il renforce l'absence de recherche de développement de compétences personnelles de l'élève. Néanmoins les intitulés des différentes phases marquent une connaissance des fondamentaux de la danse (espace, temps, gestuelle, relation) et les critères retenus pour le travail de composition sont en adéquation avec des possibilités de combinaisons : « *constellation...symétrie...relation au spectateur... rapport au sol* » mais les activités proposées n'induisent pas toujours les buts recherchés.

Les notes fournies par Isa. comme trace de la préparation établissent sa conception réelle de l'enseignement de la danse ancrée sur la préparation d'un spectacle et non, sur le développement des compétences des élèves. Isa. sait qu'elle devrait pouvoir présenter des préparations de classe écrites, elle a essayé de le faire dans le cadre de la visite du chercheur mais cette approche nouvelle de son enseignement l'a mise en difficulté : « *ça m'a paumée, il ne faut pas que je prépare...* » Ce quiproquo nourrit tout le projet entre sa volonté de laisser les élèves créer et son angoisse de production. Le dilemme est renforcé par une apparente maîtrise des fondamentaux de la danse et des situations envisageables mais ces intuitions ne sont pas organisées pour construire un apprentissage chez les élèves.

b) Le langage oral : un discours volubile

Les échanges entre Isa. et ses élèves s'inscrivent dans un cadre élastique. (Voir annexe p. 172) Les règles ne sont pas définies, la démarche d'enseignement est basée sur la juxtaposition d'activités et les dialogues sont emprunts de confusion.

➤ Des temps de danse sans borne

Le cours de l'enseignement de la danse varie considérablement d'une séance à l'autre. Nous ne retrouvons pas de permanence temporelle globale. En effet, la première séance se prolonge pendant plus d'une heure et demie, les deux autres, un peu moins d'une heure.

| | Temps de la séance | Intervalles échanges verbaux | Intervalles musique |
|----------------------------------|---------------------------|-------------------------------------|----------------------------|
| Séance du début de projet | 1h32'16 | 42'37 | 49'39 |
| Séance de 1/2 parcours | 56'24 | 39'57 | 16'27 |
| Séance de fin de projet | 54'32 | 24'09 | 30'23 |

Isa : Organisation temporelle de chaque séance

Dans chaque séance, les temps de musique alternent avec les temps d'échanges verbaux, mais les équilibres entre les différents temps sont très inégaux pendant le projet. Si on comptabilise les

temps des différentes phases sur l'ensemble des trois séances, on se rend compte que les intervalles d'échanges verbaux sont plus importants (1h46'43) que les intervalles de musique (1h36'29). Nous verrons d'ailleurs que les temps d'échanges verbaux sont surtout des temps de verbalisation de l'enseignante. Isa. prend aussi régulièrement la parole de manière collective pendant les événements musicaux, soit pour dire justement aux élèves de se taire en dansant, soit pour gérer la discipline et isoler des élèves qui font les pitres, soit encore pour rappeler ou préciser la consigne. Observer plus finement ce qui se passe pendant les épisodes musicaux nous permet de se rendre compte que les temps de danse par élèves se réduisent encore puisqu'il nous faut distinguer les temps de présentations où certains d'entre eux sont spectateurs.

| | En début de projet | A mi- parcours | En fin de projet |
|--------------------------------------|---------------------------|-----------------------|-------------------------|
| Temps effectif de danse/élève | De 17' à 30'26 | De 11'58 à 12'20 | Entre 21'40 et 27'12 |

Isa : Temps effectif de danse par séance et par élève

Et même en faisant cet examen, il n'est pas aisé de déterminer clairement la durée de danse de chaque élève à chaque séance car les moments de présentation diffèrent nettement suivant que les élèves fassent durer ou non la monstration. En effet, suivant les groupes, nous observons une disparité de presque 14 minutes à la séance de début de projet et 6 minutes pour la séance de fin entre les temps de présentation. Pour la séance de mi-parcours, les temps de danse sont plus équilibrés car les temps de présentation moins présents voire même difficilement identifiables comme tels, nous verrons pourquoi par la suite.

Ces observations montrent une irrégularité dans la gestion du temps chez Isa. Dès le début du projet, elle se laisse dépasser par l'horaire et la séance dure plus de 1h30. Ce sont surtout les temps de « mini spectacle » qui allongent la durée des séances. Suivant les groupes, les monstrations se prolongent plus ou moins au gré des élèves. Il sera alors judicieux d'essayer de comprendre ces différences de temps avec nos autres outils d'analyse.

➤ Une démarche accumulative

Si les différents rôles de danseurs et de spectateurs veulent être joués par les élèves lors des séances d'enseignement. Celui de chorégraphe est peu activé au cours des trois séances retenues pour l'étude. Si on considère le chorégraphe comme celui qui ordonne et règle les figures de danse, cette implication se retrouve un peu à la première séance. Si on parle de chorégrapheur par le fait d'inventer et exécuter sa propre danse, en effet les élèves sont chorégraphes tout au long du projet. Par contre, à aucun moment, ils ne répètent une phrase dansée qu'ils auraient composée pour la proposer à des spectateurs. Les moments de présentation suivent immédiatement les temps

d'exploration qui eux-mêmes persistent plus ou moins au moment du « mini spectacle ». Rien n'est vraiment construit pour être montré, nous préférons alors nommer « exploration présentée » ces laps de temps. Aucun moment de transformation de ce qui vient être composé et surtout aucun moment de mise en mémoire d'une danse qui pourrait être produite devant des spectateurs. C'est pourquoi, nous parlerons plutôt d'observateurs même si l'enseignante annonce aux élèves qu'ils sont spectateurs.

Isa. choisit de travailler trois fondamentaux de la danse. L'espace est un véritable enjeu de progrès puisqu'à chaque séance des déplacements évolutifs sont proposés. Le corps est travaillé dans les exercices de mise en mouvement : jeu du miroir et situation autour des bulles. La relation à l'autre est mise en jeu de façon beaucoup plus informelle et implicite par les situations en binôme. Pour ces deux derniers fondamentaux, il s'agit plutôt d'un travail de diversification des gestes que de recherche de qualité. Pour ce qui est de l'enrichissement de l'imaginaire, Isa. se focalise sur une recette de cuisine qui lui sert de trame et donne des idées de tableaux. Les œuvres chorégraphiques ne font pas partie de son outillage.

Isa. est soucieuse de permettre aux élèves de jouer les trois rôles préconisés dans l'enseignement de la danse à l'école. Elle fait des choix d'activités qui répondent à son besoin de construction de spectacle sans vraiment inscrire les élèves dans un processus de création. Il ne leur est proposé aucune œuvre chorégraphique.

➤ Des pourparlers confus

Les séances de Isa. sont analysées maintenant en référence aux gestes professionnels de BUCHETON : l'atmosphère, le tissage, le pilotage et l'étayage. L'ambiance de la classe est dissipée. Les élèves échangent peu avec Isa. Les situations qui leur sont proposées évoluent d'une séance à l'autre pour répondre à une commande de spectacle fixée par l'enseignante elle-même.

· *Une atmosphère tourmentée*

L'atmosphère de la classe de Isa. est agitée. Les élèves sont bruyants et dispersés. Elle doit sans cesse leur demander de se taire, de l'écouter et reformuler les consignes non intégrées. Il lui arrive à maintes reprises d'isoler un élève pour permettre aux autres de s'impliquer dans l'activité. Les séances se juxtaposent sans que les élèves ressentent l'avancement de leur apprentissage. Ils doivent exécuter les ordres de l'enseignante sans les comprendre et s'ils demandent des explications, la réponse est sans retour : « *Parce que je décide, je fais ce que je veux, je suis la maîtresse. J'interdis les mouvements de bras, débrouillez-vous !* » Ils ne peuvent être certains que ce qu'elle leur demande est utile : « *on va faire des petites séances qui, pour l'instant, n'ont rien à voir avec le*

spectacle. Peut-être qu'elles vont nous resservir...» Isa. organise souvent les activités en partageant la classe suivant les genres : « *On va refaire peut-être en deux groupes comme ça vous allez pouvoir voir. Filles/ garçons...* » Rien d'étonnant que cela puisse poser problème par la suite : « *Tu te moques alors que ... bien sûr Hugo, c'est un garçon.* » et peut-être empêcher les garçons de s'engager dans une activité à représentation féminine. A la première séance, elle essaie d'engager les élèves dans le projet en leur expliquant leur implication et leur place dans l'enseignement de la danse à l'école : « *C'est de la danse que vous inventez, que chacun invente...* ». Elle en développe une définition par la négation de ce que cela pourrait être : « *On la prépare pas et on a pas un ... un modèle. La maîtresse, elle est pas la prof de danse qui montre...* » mais ne donne pas de repères stables ni rassurants. De même les contraintes données sont peu structurées et fréquemment sous forme de possible ou d'impossible : « *On va faire un peu pareil.... On va faire comme du mime mais ce sera pas du mime.* ». Les élèves commencent généralement à danser sans avoir bien compris ce qu'il faut faire et les règles apparaissent petit à petit : « *Débrouillez-vous ! Euhhhhhhhhh ! Echangez de temps en temps, hein. Je vous laisse gérer cela entre vous, vous échangez de temps en temps* ». Au début du projet, les élèves sont invités collectivement à danser seuls sans se gêner les uns les autres. A mi-parcours, ils seront sollicités pour se positionner et être visibles sans cacher les autres danseurs. En fin de projet, ils devront réagir aux manifestations de leur partenaire. Les contraintes demandent alors de prendre de plus en plus en compte les autres danseurs au fur et à mesure de l'avancement du projet. Parallèlement, Isa. évolue dans sa position par rapport à la classe. Elle s'inscrit volontiers dans le groupe en début de projet et utilise régulièrement le on ou le nous : « *on aura le droit de s'arrêter et quelqu'un viendra nous tourner autour.* » Elle utilise même la première personne du singulier pour donner les consignes : « *j'ai le droit de m'arrêter de temps en temps, et si je suis en train de marcher, j'ai le droit de temps en temps de tourner autour d'un enfant, qui est arrêté.* » En fin de projet, c'est plus spontanément le vouvoiement qui est utilisé dans les consignes. Isa. considère peu les élèves individuellement, elle s'adresse à eux en groupe. Les questions sont fermées et accordent peu la parole aux élèves, les échanges verbaux ne sont pas encouragés : « *Chuut ! Pas le droit de parler.* » Le langage spécifique de la danse est très peu usité, mis à part la notion d'espace au sol et de différentes hauteurs. Si Isa. énonce clairement la discipline travaillée, c'est surtout dans sa dimension d'expression « libre » et spectaculaire qu'elle est mentionnée. La référence aux rôles de danseurs et de spectateurs est usitée tout au long du projet, mais l'intention d'émouvoir étant absente, il s'agit plutôt d'actifs et d'observateurs. La démarche de création n'est pas du tout mentionnée et la sollicitation de l'imaginaire peu développée.

Un tissage flottant

Comme elle nous l'explique dans les entretiens post séance, Isa. construit son projet par assemblage. En effet, les ateliers restent sensiblement les mêmes d'une séance à l'autre en accumulant les contraintes pour affiner les réalisations individuelles. Elle l'énonce d'ailleurs clairement aux élèves : « ... *tu te rappelles la dernière fois, à chaque fois, je rajoutais une difficulté, une contrainte, un truc, un nouveau truc auquel il fallait faire attention.* » Pour les aider à se concentrer, la mise en danse est la même à chaque séance et cet atelier nourrit aussi le spectacle de fin de projet. Dans les séances étudiées, Isa. ne mentionne cette production finale qu'à la séance de mi-parcours sans s'y attarder : « *ça va être les mots qui parlent du spectacle donc les verbes d'action qui concernent la cuisine* » ou bien encore en fin de séance pour s'en éloigner : « *on va faire des petites séances qui pour l'instant, n'ont rien à voir avec le spectacle* ». Les élèves sont contraints d'accepter les situations proposées sans vraiment y être impliqués. L'épisode d'explication du travail de danse à l'école ressemble plus à un enrôlement. Elle décrit d'ailleurs sa démarche par la négative de ce qui se déroule ailleurs : « *je peux poser la question autrement. Pourquoi, c'est pas de la danse classique ?* » Là encore, elle essaie de se baser sur le passé en rappelant aux élèves ce qu'ils ont vécu l'année scolaire précédente : « *Mais les CE2, ils en ont fait l'année dernière.* » Elle ne semble pas être en possibilité d'expliquer concrètement un processus ni d'apporter un ancrage culturel. Les savoirs à construire sont exprimés en termes actions et non en termes de compétences à acquérir. Pour aider le développement de l'imaginaire des élèves, Isa. prend appui sur les autres disciplines mais les liens ne sont pas toujours explicites. Les verbes inducteurs, par exemple, ont été inventoriés pendant une séance de français en prenant appui sur un type d'écrit (la recette) : « *La réalité, c'est cuisiner, manger... tous les verbes qu'on a dits ce matin...* ». De même, elle établit un lien entre la transformation étudiée en arts visuels pour aider les élèves à comprendre comment elle attend qu'ils traitent avec leur corps les actions évoquées : « *La première pomme qu'on a faite, c'était une vraie pomme qui était réelle, qui ressemblait à la réalité.* » Les points d'appuis sont factuels et les images proposées concrètes. Les élèves ont d'ailleurs du mal à s'en dégager, un enfant propose à l'enseignante de manger son gâteau... Isa. énonce aux élèves le prolongement des activités mais elle emploie plus volontiers des termes du registre sportif qu'artistique : « *vous prenez, vous choisissez les gestes de votre équipe.* » et entraîne les élèves plus dans le jeu que dans l'émotion : « *il pourra s'amuser à piéger son partenaire* ». A aucun moment, Isa. ne resitue le projet de spectacle dans un contexte sociétal. La présence d'un public éventuel n'est d'ailleurs pas mentionnée. Il semble que les liens tissés par Isa. pour se

rassurer entravent l'investissement des élèves. Ils l'empêchent elle-même de se distancier pour observer l'apprentissage qui pourrait se mettre en place.

· *Un pilotage sans boussole*

Isa. conduit son projet sans vraiment le diriger. Elle se laisse guider par le spectacle de fin de cycle qui donne le cadre des activités. De même qu'elle a besoin de revivre des expériences connues, Isa. propose aux élèves des situations qu'ils connaissent et les nouveautés sont souvent pour elle difficiles à aborder. Les mots lui manquent pour soutenir les démonstrations : « *Alors, il fait ça... je vous montre hein, pour ceux qui sont au fond. Il fait ça ... Tu vas me dire.... Tu fais ça et après tu as fait ça ? C'est ça ?* ». Un élément semble indiquer qu'elle se met beaucoup en scène en dehors de la présence du chercheur. En effet, un enfant revient sur l'absence d'implication : « *Et maîtresse, d'habitude, tu le fais avec nous pour nous montrer.* » Comme elle ne maîtrise pas vraiment la situation, elle peine à formuler la consigne : « *j'ai dit tout le monde va faire le même geste. Un, vous faites tous un geste, tous un autre geste et après tous un autre geste.... Je n'arrive pas à m'exprimer... attendez !* » Isa. n'est pas sûre d'elle et se trouve souvent dans la difficulté de faire des choix : « *Léo a demandé si on pouvait être plusieurs à tourner autour d'un enfant, moi, je ... je ne sais pas en fait. ... Tout ce que je sais c'est que ce qu'il faut* ». Les idées qui surgissent pendant la séance sont reléguées à plus tard : « *On refera les photos... et peut-être que la prochaine fois, plutôt que les enfants lèvent la main et disent : « ça, ça va pas », ils iront transformer et changer leur ... changer la photo.* » Pendant que les élèves dansent, Isa. a du mal à ne pas intervenir pour leur dire ce qu'il faut faire ou non. Elle semble téléguider les actions des élèves. Quand à mi-parcours, elle propose aux enfants d'évaluer les prestations de leurs camarades, elle exprime d'abord son avis avant de donner la parole aux élèves : « *Non, non, ne bougez pas. Moi, je vous dis ce que je vois. Je vois des enfants qui sont cachés derrière. Alors, soit, c'est parce que eux, ils sont arrivés après et ils se sont cachés derrière. Soit...* » ou si elle permet à un enfant de s'exprimer, elle juge tout de suite : « *Marine, elle n'est pas sur la photo. Donc, ça c'est un problème de consigne et d'écoute...* ». A chaque séance, les élèves sont invités à partager leurs trouvailles sous forme de mini spectacles : « *Il y a des enfants qui vont continuer, les autres vont regarder et après on échange pour que vous voyiez un petit peu les idées des autres.* » Il semble que l'appellation « mini-spectacle » soit surfaite, il s'agit d'une habitude vécue dans d'autres situations sans enjeu de communication avec les spectateurs. Les élèves ne s'y trompent pas et n'y sont pas attentifs. Isa. est d'ailleurs souvent contrainte d'exclure des élèves perturbateurs.

Isa. semble piloter la classe à vue. Elle conduit comme à l'aveugle le groupe en fonction des circonstances, sans avoir fixé les jalons qui lui permettraient d'avancer en terrain balisé et rassurant.

Elle privilégie peu telle ou telle action des élèves et s'engouffre dans tous les événements surgissant. Tous les agissements des élèves sont mis au même niveau et on passe beaucoup de temps à calmer le jeu.

· *Un étayage confus*

Aucun apport culturel n'est proposé par Isa. au cours de son projet d'enseignement. Elle illustre pourtant son propre travail de préparation avec des photos de chorégraphes mais ne les présente jamais aux élèves. Lors de l'explication d'une consigne, Isa. donne beaucoup de recommandations qui diluent la contrainte qu'elle souhaite donner : « *Donc, on va faire comme la semaine dernière, on va directement faire : Marcher en ne regardant personne. Et en regardant devant soi, on ne regarde pas ses pieds. On ne regarde pas au plafond. On a vu qu'on pouvait regarder devant soi sans regarder les autres, même ceux qu'on croisait. Euhhhh, ça on l'a fait la dernière... on a fait ça la dernière fois. On va faire ça tout de suite donc on fait des lignes droites. On fait pas des lignes brisées.* » Les élèves semblent perdus dans ce flot de paroles. D'une manière générale, Isa. pense aider les élèves par des explications nombreuses. Elle répète souvent plusieurs fois les mêmes commentaires. Comme elle sait que la verbalisation aide les élèves à construire leur pensée, elle leur demande de se remémorer des actions passées : « *dites-moi, ce que l'on a fait à la dernière marche* », elle pose des questions qui sollicitent l'imaginaire : « *Est-ce que vous pouvez me décrire une bulle, c'est comment une bulle ?* » ou encore propose aux élèves d'évoquer leurs difficultés : « *Est-ce qu'il y a des questions ? Des problèmes ?* » Ces entrées pourraient aider les élèves à s'impliquer davantage dans un projet d'apprentissage mais la parole de l'enseignante prend toujours le dessus et ne laisse pas la place à une réflexivité nécessaire à l'engagement individuel. Pour finir, Isa. est contrainte de réclamer le silence ou de répéter les consignes mal comprises. L'étayage se dilue dans un verbiage inefficace et lorsqu'elle demande aux élèves de laisser s'exprimer leur corps, elle obtient beaucoup de bavardages inutiles et néfastes aux apprentissages. C'est surtout le « faire faire » qui semble préoccuper Isa. pourtant, elle passe énormément de temps à parler elle-même. Elle est consciente de ce travers car elle l'exprime clairement dans les entretiens.

Isa. articule les gestes professionnels dans un enseignement guidé mais peu structuré. L'atmosphère de la classe est cadrée par des temps successifs réguliers mais l'éparpillement est sensible dans des prises de paroles un peu anarchiques. L'accumulation des situations étoffe une production finale dont les élèves n'ont pas vraiment conscience malgré les efforts de l'enseignante pour les entraîner dans l'aventure. Il semble que le manque d'objectifs définis entraîne une confusion entre les différents membres du projet. Les conversations ne sont pas basées sur un échange mais là encore sur une juxtaposition de propos inaudibles de part et d'autre. L'enseignante est hantée par son souci

de production, les élèves cherchent à comprendre ses attentes et chacun évolue dans des mondes parallèles. La rencontre ne semble pas avoir lieu.

c) Le langage corporel : réactif et impressionné

Il est difficile de parler du positionnement de Isa. dans l'espace car les paramètres sont instables. (Voir annexe p. 181) Sa localisation varie suivant les activités. Elle s'inscrit souvent dans la ronde des élèves pour donner les consignes mais tend à perdre cette habitude au fur et à mesure de l'avancée du projet. Quand les élèves dansent, elle reste en général auprès de la sono pour régler la diffusion et l'amplitude de la musique et le guidage des danseurs. Elle peut aussi se mêler aux élèves. C'est ce qu'elle fait invariablement lors des mini-spectacles comme pour renforcer l'idée de spectateurs alors que les espaces bilatéraux ne sont pas clairement définis. Habituellement Isa. se positionne à la même hauteur que les élèves quand elle leur parle. Par contre, elle reste souvent en position basse pendant les épisodes dansés. Pour les échanges avec les élèves, la ronde présente une disposition large, ainsi Isa. adresse la parole à ses élèves à distance. Certains enfants peuvent être éloignés de l'enseignante de plus de 3 m. A cette distance, la communication manque d'intimité et la hauteur de la voix commence à être renforcée. (HALL, 1971) L'essentiel de la communication est alors assurée par les gestes et les postures. Il lui arrive d'ailleurs de rapprocher un élève dissipé pour favoriser son écoute. De plus, cette configuration engendre une posture différemment orientée suivant la place des élèves sur la ronde. Le type de relation varie de l'ouverture pour ceux qui sont en face à la méfiance pour ceux qui se trouvent sur le côté. Les déplacements de Isa. sont hésitants, elle cherche où aller et ne sait pas si les élèves ont besoin d'elle. Le corps de Isa. est agité de nombreux mouvements. Sa tête oscille de droite et de gauche, de bas en haut pour attirer l'attention des élèves. Elle semble scruter l'espace pour découvrir quelque action inattendue. Ses bras sont toujours en mouvement comme pour décrire l'espace, demander le silence ou désigner un élève. Elle semble là aussi ne pas savoir quoi en faire. Elle finit d'ailleurs par mettre les mains dans ses poches ou croiser les bras comme pour les retenir.

La gestualité de Isa. renforce l'idée d'instabilité qui se dégage des autres éléments de l'analyse. Son exhortation verbale est renforcée par une agitation corporelle. Ces mouvements tournés vers l'extérieur traduisent des réactions affectives produites par les situations fortuites et sans nul doute ressenties par les élèves comme un bouleversement perpétuel. Ses émotions sont certainement perçues par les élèves et influencent le climat de la classe qui semble aussi tumultueux.

4. Des activités langagières signifiantes

Les langages écrits, oraux et corporels des trois enseignantes étudiés et présentés au cours de ces pages disent leur enseignement. Le langage écrit traduit l'anticipation, le langage oral, la qualité des échanges avec les élèves et le langage corporel aide à la lecture des qualités communicationnelles de chacune d'entre elles.

| | Ann. | Clai. | Isa. |
|-------------------------|---|--|--|
| Langage écrit | Conception d'un projet d'enseignement | Prévisions de danse | Préparation d'un spectacle |
| Langage oral | Des échanges chaleureux et attentionnés Des temps de danse plus ou moins restreints Une démarche lacunaire | Une expression éloquente Des temps de danse informels Une démarche exploratoire | Un discours volubile Des temps de danse sans borne Une démarche accumulative |
| | Une conversation attentive Une atmosphère émancipatrice Un tissage constructif Un pilotage convaincant Un étayage verbal | Des causeries en tête à tête Une atmosphère obscurcie Un tissage imperceptible Un pilotage à vue Un étayage imagé | Des pourparlers confus Une atmosphère tourmentée Un tissage maillé Un pilotage baladé Un étayage emprunté |
| Langage corporel | Ouvert au dialogue | Expressif et passionnel | Réactif et impressionné |

La signification des langages

a) Ann.

Ann. pose d'entrée des objectifs d'enseignement. Pendant les séances, elle dialogue avec ses élèves et l'écoute entre l'enseignante et les élèves semble équilibrée. Elle organise délibérément les temps de danse en moments déterminés mais répétés pour permettre aux élèves des tentatives multiples et la construction d'apprentissages. Si la démarche d'enseignement de Ann. est inachevée car la démarche de création est peu développée, l'enseignante privilégie la fonction relationnelle. Elle libère les élèves par des sourires, des expressions faciales positives et des regards de présence. L'enseignement crée des liens entre les différents savoirs et Ann. le conduit avec conviction en accompagnant les élèves par la parole. Pourtant son attitude d'ouverture permet les échanges.

b) Clai.

Dans sa préparation écrite, Clai. prévoit surtout des délimitations et des aménagements d'espace. Pendant les séances, elle verbalise ses attentes, les jeunes élèves ont peu la parole. Même si leur langage est encore peu élaboré, on remarque qu'ils sont peu sollicités. Clai. décline des temps de danse relativement longs pour de jeunes enfants et surtout sans possibilité de tenter plusieurs expériences de l'activité proposée. Tout le long du cycle, la démarche d'enseignement de Clai. reste préparatoire à de nouvelles contraintes qui ne se laissent pas deviner. Clai. tend vers une attitude

déshumanisée ou la préoccupation principale porte sur l'organisation, la gestion des élèves et du matériel. Son attitude corporelle exprime une passion fervente.

c) Isa.

Isa. élabore un projet d'activités pour construire un spectacle. Pendant les séances, elle s'éparpille dans des discours sans fin, les élèves étant simplement invités à répondre à des questions fermées. Elle a bien du mal à formuler ses idées. Isa. réitère sans fin les moments de danse. Leur agencement n'est pas régulier et ne semble pas induit par des objectifs mais laissé au hasard du temps qui passe. La démarche d'enseignement de Isa., formée par accumulation d'activités juxtaposées, est arbitrairement induite par les besoins du spectacle prévu. Le langage corporel de Isa. inclut les trois fonctions technique, relationnelle et communicationnelle, elle applaudit pour féliciter, fait des signes de la main ou du doigt pour organiser les déplacements des élèves, recherche une autorité avec les bras au-dessus de la tête. Indépendamment de son discours, son regard, souvent plongé dans son catalogue d'activités, indique le malaise et l'appréhension.

Dans le cadre de l'enseignement d'une discipline sans la maîtriser, les traces écrites aussi peu importantes soient-elles dans les trois cas, nous ont permis de découvrir trois façons bien différentes de préparer la classe. Quand l'une conçoit un projet d'enseignement objectif et ancré sur les fondamentaux de la discipline, une seconde, imagine les élèves en action par une induction matérielle et une troisième choisit un petit nombre d'activités. L'analyse des échanges oraux avec les élèves nous permettent de dégager des conversations contrastées. Les temps de danse semblent varier suivant les attentes de l'enseignante. Quand l'une est attentive au bien-être et à la construction des apprentissages des élèves en favorisant les échanges, une seconde parle seule et on ne sait si elle est entendue et une troisième parle beaucoup mais confusément et les élèves sont perdus. Les langages corporels, quant à eux, nous indiquent les fonctions prioritairement illustrées. Il serait bien sûr intéressant de connaître le mode de préparation, les interactions verbales et l'investissement corporel adoptés pour l'enseignement d'une discipline mieux appréhendée. Chacune évolue suivant ses possibilités, ses manques et ses empêchements.

D. Une ouverture dans l'enceinte de l'enseignement de la danse

Nous avons souvent présenté la danse comme une discipline non prioritairement identifiée, voire même non obligatoire du point de vue de l'enseignant et au regard des programmes de l'école primaire. En effet, la compétence à laquelle elle correspond doit être traitée au moins une fois dans l'année scolaire de chaque élève mais cette compétence peut être considérée par une autre APSA comme la gymnastique, le cirque ou le mime.

Les Professeurs des Écoles que nous sommes allées rencontrer ont donc délibérément opté pour cet enseignement. Elles ont également choisi de participer à la recherche puisque c'est naturellement et à l'envoi des réponses au questionnaire qu'elles se sont présentées pour participer à l'investigation. Elles ont ensuite donné leur accord lors des explicitations de l'enjeu de la recherche.

Avec ces trois enseignantes, c'est un éventail remarquable de l'école primaire qui s'ouvre à nous. En effet, à elles trois, elles présentent les trois cycles d'enseignement de l'école primaire et trois postures claires vis-à-vis de la formation. Ces études de cas permettent de mieux saisir comment, dans quelles mesures et à quelles conditions l'acte pédagogique peut vraiment avoir lieu. Les outils que nous utilisons pour lire les actions, l'activité enseignante dirigée et les langages, nous semblent suffisamment détachés de ces particularismes pour fournir des éléments d'analyse des intentions, identifier les difficultés et permettre une traduction des actes pédagogiques de chacune vers la construction d'une typologie.

1. Edification d'une typologie

Si on se rappelle les représentations individuelles de l'enseignement de la danse mises en évidence grâce à l'interprétation de l'activité dirigée des trois enseignantes (cf. p. 187), il peut être intéressant de les comparer aux significations des langages donnés. Nous nous intéressons tout spécialement au vocabulaire, et plus encore aux verbes utilisés pour exprimer l'objet de l'activité : l'enseignement de la danse dans son rapport aux règles, aux préconisations et à la didactique. Ces rapprochements permettent de présenter les enseignantes avec des typologies singulières.

a) Classification en trois types

Par l'analyse de l'activité enseignante dirigée, chaque enseignante semblait avoir adopté des représentations de l'enseignement de la danse qui lui octroyaient un engagement plus ou moins facilité. Au regard des difficultés ressenties, des formations reçues et des représentations pour l'enseignement de la danse, nous pouvons déjà identifier chez chacune des enseignantes de l'étude des caractéristiques spécifiques qu'il nous faudra affiner.

➤ Ann. : une enseignante concevante et structurée par un projet

Alors que, dans le questionnaire, Ann annonce des difficultés pour l'enseignement de la danse qui considèrent « les conditions de travail » et « l'insuffisance de formation », elle nous apparaît comme une enseignante en pleine mutation parce qu'elle accepte de se former par elle-même et acquiert ainsi de la confiance en elle.

| | Sujet En formation sur le terrain | Objet Stabilisation des compétences | Les autres Vers l'indépendance |
|------------------------|---|---|--|
| Début de projet | Souvenirs/inquiétude | Appuis pour construire /évaluation des élèves | Maîtresse-enfants/ public |
| mi-parcours | Espoir/ confiance | Progression des élèves / besoin de guide | PE-élèves/public |
| Fin de projet | Découverte/conscience | Acquis des élèves /aller de l'avant | Danseurs-chorégraphe/public |

Ann. une enseignante en mutation

Elle évolue de l'appréhension vers le constat du développement de ses compétences grâce à l'évaluation du progrès de ses élèves et présente tout au long du cycle d'enseignement une attitude ouverte au dialogue. L'inscription de la construction des apprentissages des élèves sur les fondamentaux de la danse l'engage à **concevoir un projet** à partir d'objectifs d'enseignement. Les élèves qu'elle voit acquérir des compétences de danseurs au fur et à mesure du cycle l'amènent à oublier des étapes de la démarche d'enseignement dans une discussion harmonieuse.

➤ Clai. : une enseignante pré – voyante confrontée à la transposition didactique

Dans les réponses au questionnaire, Clai. prétend ne ressentir aucune difficulté dans l'enseignement de la danse. Après l'analyse de son activité enseignante, elle nous semble aveuglée par sa pratique personnelle de l'activité et sa confiance en elle risque d'être ébranlée.

| | Sujet Abusée par ses errements | Objet Absence de structuration | Les autres Des difficultés et des besoins partagés |
|------------------------|--|--|--|
| Début de projet | Bravade/ précarité | Evitement des contraintes/ plaisir partagé | Adultes demandeurs/enfants-maîtresse |
| mi-parcours | Tristesse / insatisfaction | Oubli du chemin/refus des obstacles | Maîtresse/enfants |
| Fin de projet | Trompée sur et par elle-même | Consciente des déboires /demain sera un autre jour | Enfants besoin de voir/adulte besoin de regarder |

Clai. une enseignante aveuglée

Quelles que soient les complications matérielles ou organisationnelles, Clai. erre entre les obstacles comme guidée par un sentiment d'invulnérabilité passionnelle. Elle **voit par avance ses élèves danser** et laisse les aménagements façonner leurs propositions. Elle ne se pose pas les questions de l'apprentissage. Finalement, les phénomènes ne se déroulent pas comme prévus et c'est l'embarras des élèves et la gêne de l'enseignante qui s'installent. Les temps de danse déstructurés et la démarche exploratoire établissent en aparté un apprentissage éventuel.

➤ Isa. : une enseignante préparante focalisée sur le produit

Dans ses réponses au questionnaire, ce sont des difficultés concernant une « incompréhension de ses collègues » qui semblent affecter Isa. dans son enseignement de la danse. Dans le cadre de

l'activité enseignante dirigée, nous ressentons Isa. dans la peau d'une enseignante empêchée par le manque de confiance en elle.

| | Sujet Entravée dans sa professionnalité | Objet Privation de repères | Les autres Des modèles paralysants |
|------------------------|--|--|---|
| Début de projet | Peur/ crédibilité | Prospection de fondements/croyance en l'élève | Modèles adultes/ Maîtresse-enfants |
| mi-parcours | Audace /impuissance | Prospection de fondements/croyance en l'élève | PE-élèves/artistes-élèves |
| Fin de projet | Trouble/empêchement | Prospection de fondements/croyance en l'élève | PE-groupe classe/regards extérieurs |

Isa. une enseignante empêchée

La peur ressentie par Isa. entrave le processus de professionnalisation de s'opérer. Elle reste réactive et troublée par autrui. Sa recherche perpétuelle d'activités brouille les repères qu'elle essaie d'installer pour **préparer le spectacle** de fin de cycle. Le regard des autres adultes, chercheur, formateurs, artistes, collègues ou famille des élèves semble la détourner de la maîtrise du projet. Les temps de danse non finalisés et la démarche accumulative laissent supposer une présentation aléatoire.

➤ Une typologie

A l'aide des difficultés présentées, du volume de formation reçu, des représentations exprimées par l'activité enseignante et du regard sur le langage de planification de l'enseignement des trois enseignantes, nous pouvons dégager trois manières de penser l'enseignement.

| | Ann. | Clai. | Isa. |
|---|--|------------------------------------|----------------------------------|
| Rapport à l'enseignement de la danse | En mutation | Aveuglée | Empêchée |
| Difficultés déclarées | Conditions de travail Insuffisance de formation | Aucune | + de 12 heures |
| Formation reçue | Sans | 6 à 12 heures | Incompréhension des collègues |
| Construction du projet | Conception d'un projet d'enseignement | Prévision de danse | Préparation d'un spectacle |
| Manières de penser son enseignement | Concevoir un projet d'enseignement | Voir par avance ses élèves agir | Préparer un produit concret |
| Type d'enseignant | Enseignant convenant | Enseignant prévoyant | Enseignant préparant |

3 types d'enseignants

b) Des modes d'engagement différents suivant le type

Pour aller plus loin et essayer de comprendre les fonctionnements qui nous semblent caractéristiques, nous proposons alors de regarder de plus près le vocabulaire utilisé par chacune des enseignantes pour parler de son action dans le projet.

Les actions décrites lors des entretiens sur les phases d'élaboration du projet nous éclairent sur les modes d'entrée des enseignants dans ce travail non contraint, en situation de non maîtrise de la discipline à enseigner.

| Sur la préparation de séance | Enseignant Concevant Ann. | Enseignant Prévoyant Clai. | Enseignant Préparant Isa. |
|-------------------------------------|--|--|---|
| En début de projet | Se documenter, regarder, sélectionner, chercher, utiliser, travailler, choisir, construire, imaginer | Préparer, penser, voir, demander, | Se poser, penser, chercher, replonger, revoir, remettre, regarder, ranger, trier, passer, demander, emmener, préparer |
| A mi-parcours | Choisir, montrer, se reposer, mixer, chercher, regarder | Se concentrer, repenser, préparer, voir, revoir, rebondir, redire, insister, imaginer, installer, penser | Faire, refaire, retaper, préparer, avancer, mettre |
| En fin de projet | Se poser, cheminer, repenser, réfléchir, questionner | Préparer, écrire, observer, noter, organiser | Accrocher (ne pas), retomber, arranger |

Les verbes d'actions pour l'élaboration des séances

Les actions décrites lors des entretiens sur les phases d'analyse de pratique nous renseignent sur le mode d'implication des enseignants dans la gestion de classe et en situation de non maîtrise de la discipline à enseigner.

| De l'analyse de séance | Enseignant Convcevant Ann. | Enseignant Prévoyant Clai. | Enseignant Préparant Isa. |
|-------------------------------|--|--|---|
| En début de projet | Faire, repréciser, préciser, arrêter | Intervenir, demander, faire voir, donner à voir, voir, jouer, dire, verbaliser, accompagner, donner, rappeler | Sortir, rester, parler, trouver, s'énerver, entrer, dire, redire, relancer, donner, arriver, reverbaler |
| A mi-parcours | Repositionner, redonner, demander, prendre | Laisser parler, laisser faire, ajouter, donner, faire, demander, rappeler, arrêter, montrer, pointer, augmenter, | Se bagarrer, trouver, construire |
| En fin de projet | Demander, anticiper, regarder, chercher se balader, reparler, dire, préciser, avancer, choisir | Montrer, danser, s'effacer, répéter, voir, réexpliquer, demander | Changer, laisser, dire, réduire, trouver, voir |

Les verbes d'actions dans l'analyse de la gestion des séances

Dans chacun des cas, nous retenons les premiers verbes prononcés par les enseignantes. Il nous semble que les premiers mots émis sont en général ceux qui reflètent au mieux la pensée globale de ce qui s'est passé. La suite du discours n'étant prononcée que pour l'illustrer. C'est d'autant plus vrai dans la phase d'analyse où la question posée était justement de parler du moment le plus important de la séance aux yeux de l'enseignant.

➤ L'enseignant concevant : Ann.

En effet, dès la première étape, An. se documente pour entreprendre la conception du projet. L'enseignante s'engage dans une attitude de recherche d'informations et donc en position d'**apprenante**. A la deuxième phase, Ann. choisit les situations à proposer aux regards des objectifs et des productions des élèves. Puis vient pour la dernière séance, le temps de pose pour regarder le chemin parcouru. Elle évolue elle-même dans une démarche de création en passant de la phase divergente à la phase convergente.

En position d'analyse de la pratique, c'est la **gestion du groupe** qui est importante. On remarque que l'enseignante sait ce qu'elle veut et à chaque séance, elle fait des équipes, repositionne la consigne et demande de refaire quand elle a ce qu'elle veut. Les termes employés marquent la volonté et l'exigence et on remarque la mise à distance de l'enseignante qui s'efface sans le dire.

Pour conclure, Ann. a compris ses limites : « *Je ne maîtrise pas d'aller plus loin pour l'instant, sachant que tu essaies toujours d'améliorer ton niveau de compétences* » mais elle garde l'espoir de poursuivre cette formation entamée. L'enseignante semble plutôt avoir pratiqué l'*accommodation* en cherchant à faire évoluer ses compétences.

➤ L'enseignant prévoyant : Clai

Clai. semble seule **garante** de la prévision du projet. Si à la première étape, elle prépare un peu partout, à la seconde, elle se concentre et à la dernière, c'est mentalement qu'elle prépare encore une fois. D'une étape à l'autre, le travail piétine sans changer de tournure. A la première séance comme à la dernière, on retrouve l'idée d'installation et d'ailleurs la conclusion des entretiens est probante: « *A la limite, c'est la première séance... j'ai plein de pistes pour d'autres séquences...* »

Dans l'analyse des séances, ce qui préoccupe d'abord l'enseignante, c'est son **attitude professionnelle**. Elle est tellement impliquée dans le projet qu'elle est seule caution de son résultat. Si au départ, elle se contente juste d'intervenir, après les avoir laisser parler (ce qui n'est pas

probant d'ailleurs dans les relevés des discours) à la deuxième séance, elle montre clairement avec son corps ce qu'elle attend des élèves à la dernière séance.

Pour conclure, Clai. se sent effectivement responsable de la non-réussite de ses élèves : « *Je ne peux pas les évaluer sur un travail que j'estime ne pas avoir bien travaillé* ». Si on se souvient de tous les aménagements proposés par Clai. lors des séances, on peut penser qu'elle est plutôt dans un principe de modification de l'environnement et donc d'*assimilation*.

➤ L'enseignant préparant : Isa

Dès le début du projet, la préparation manque de dynamisme. Isa. se pose. En analysant les verbes explicatifs, on voit qu'elle ne sait pas par vraiment quoi faire pour se lancer. Elle exécute des tâches matérielles pour faire quelque chose. Elle veut construire des projets innovants mais a besoin de proposer des situations qui s'accrochent à des commémorations personnelles.

Les retours sur les séances sont difficiles pour Isa. Elle a toujours du mal à dégager le moment important de la séance et ce sont les instants douloureux qui lui reviennent. Elle **gère des conflits** avec les élèves ou avec elle-même. Soit elle a dû sortir des élèves perturbateurs, soit elle s'est bagarrée pour verbaliser ou encore elle a dû changer d'avis car elle ne s'en sortait pas.

En fait, Isa. aborde le projet **sous tension** : « *On se dit, ça va marcher... se dire que ça devrait marcher et même temps l'envie de voir ce que ça va...* » Isa. l'exprime clairement après la dernière séance : « *Je ne sais pas trop où est celle qui veut diriger et celle qui veut ouvrir. Je ne sais pas où se place l'enseignante.* » Dans ce cas, il est difficile de désigner le mode d'adhésion de cette enseignante, nous pouvons même penser qu'elle appartient au groupes d'individus que DUBAR qualifie d'*exclus et amers*.

Les trois enseignantes se positionnent dans des modes d'engagement singuliers et une typologie apparaît. L'enseignant concevant adopte directement une position d'apprenant et de gestion de groupe. L'enseignant prévoyant se sentant seul garant du projet est préoccupé par sa conduite professionnelle. L'enseignant préparant déjà sous tension se laisse envahir par la gestion de conflits.

| | Enseignant Convenant Ann. | Enseignant Prévoyant Clai. | Enseignant Préparant Isa. |
|--------------------------|--|---|--|
| Mode d'entrée | Apprenant | Garant | Sous tension |

| | | | |
|---------------------------|------------------------------|---|---------------------------------------|
| Mode d'implication | Vouée à la gestion du groupe | Préoccupée par son attitude professionnelle | Tourmentée par la gestion de conflits |
|---------------------------|------------------------------|---|---------------------------------------|

Mode d'engagement d'enseignants en situation de non maîtrise

Quel que soit le type des Professeurs des Écoles en situation d'enseignement d'une discipline sans la maîtriser, les modes d'engagement ne sont pas de tout repos et peuvent même s'avérer difficiles et douloureux.

2. Des impressions saisissantes

Les trois interviewées de notre enquête annoncent être dans la situation de non-maîtrise quant à l'enseignement de la danse. Elles revendiquent toutes les trois un intérêt certain pour la discipline et du plaisir à l'enseigner. De fait, leurs propos et leurs pratiques confirment un engagement tangible dans une telle perspective. Toutefois, quand nous analysons leurs discours, leurs activités enseignantes et leurs gestes professionnels, il en va autrement. Dans les trois cas, le discours de surface cède plus ou moins vite et plus ou moins douloureusement à une lecture qui laisse entrevoir des émotions moins palpables mais tout aussi soutenues: peur, crainte, angoisse, déception, dévalorisation... Nous avons mentionné au chapitre précédent le risque d'une certaine spoliation collective engendrée par un manque de satisfaction dans l'enseignement d'une discipline sans la maîtriser. La fragilité occasionnée par l'abord d'une culture nouvelle en conservant son positionnement professionnel peut laisser transparaître le ressenti de différents sentiments suivant les types d'engagement surtout dès lors que comme c'est le cas ici, les préconisations sont aléatoires.

a) L'enseignant concevant : Ann

Nous avons vu que l'enseignant qui conçoit son enseignement se positionne volontiers dans un mode d'adaptation proche de l'assimilation et accepte une posture d'apprenant. Les difficultés clairement évoquées par Ann., dans le questionnaire, mentionnent comme nous l'avons déjà vu « l'insuffisance de formation » et « les conditions de travail », une certaine conscience donc des obstacles probables.

Le recherche d'imprégner l'enseignement d'informations essentielles autorise la conception en conscience du sens de la discipline. L'analyse de séance est objective : « *Il a fallu..., je pense que... je vais essayer... je sais que je peux... je suis dix fois plus efficace... je suis quand même critique...* » et l'assurance du perfectionnement des compétences s'installe : « *Je voulais..., je sais bien..., j'étais à peu près sûre...* » et c'est finalement la satisfaction et la sérénité du devoir accompli qui prédomine : « *Je sais que si ça déjà, c'est compris, ce sera bien... Je trouve que en peu de séances, ... déjà sur les fondamentaux de la danse, ils ont bien compris le principe.* ».

Dans ce cas, l'enseignant concevant modifie positivement ses compétences, il a des preuves tangibles de son efficacité. Il gagne de la confiance en lui-même et cette foi lui procure la certitude de ces capacités d'adaptation. Il peut alors continuer à s'engager en toute sécurité dans des activités nouvelles et poursuivre sa progression dans une carrière épanouissante.

b) L'enseignant prévoyant : Clai.

Nous avons vu que l'enseignant qui prévoit son enseignement se positionne volontiers dans un mode d'adaptation proche de l'accommodation et adopte une posture de garant de son projet. Dans le questionnaire, Clai. ne se reconnaît pas de difficultés, un aveuglement donc des épreuves hypothétiques.

Les connaissances initialement estimées suffisantes pour garantir l'enseignement, le projet prend l'allure d'un « *défi à surmonter* » et d'une gageure d'éventuels « *problèmes à résoudre* ». Il s'agit alors de se « *faciliter le travail* » pour spéculer les « *solutions à trouver* ». Les termes employés pour expliciter les actions lors de l'élaboration des séances laissent repérer l'inscription dans une tâche malaisée. La vraisemblance de déboires est évoquée : « *si... c'est moi qui vais être en échec...* ». Lors de l'analyse de séances, c'est tout de suite la déroute : « *c'est super difficile... je suis obligée... j'ai plus de mal... il aurait fallu...* » et la prise de conscience des manquements : « *le problème, c'est que j'ai pas réussi... je vois bien que... je pensais qu'on arriverait à retomber sur nos pattes... j'ai conscience que ça n'a pas marché...* ». La responsabilité et la fatalité s'établissent : « *ça devrait se préparer sur plusieurs heures... je n'y arrive pas...* ». Le « *plaisir d'enseigner, de trouver des idées* » se transforme en insatisfaction et en culpabilité : « *je culpabilise souvent... j'ai rarement réussi à mener quelque chose jusqu'au bout...* » et laisse place à la souffrance : « *il fallait que je note pour me libérer... je suis un peu fatiguée.* »

Dans ce cas, l'enseignant prévoyant a essayé de modifier son environnement et les manifestations négatives le positionnent dans le sentiment d'échec. Il peut alors fusionner les causes et se projeter dans la croyance plus ou moins précise d'une incapacité : « *si je devais commencer maintenant, je le ferai autrement...je pense que cela ne fait que trois ou quatre ans que je fais de vraies séquences... je sais même pas si on peut dire que c'est des vraies séquences...* » La mise en face de ses lacunes risque d'entraîner la perte de confiance en soi en faveur d'un risque d'abandon : « *je pense que c'est pas la peine que je prépare...* ». Cet enseignant ne peut modifier son mode d'implication sans risquer une remise en cause importante et douloureuse. Il y a fort à parier qu'il continuera à se disperser pour multiplier les preuves de son investissement.

c) *L'enseignant préparant : Isa*

Nous avons vu que l'enseignant qui prépare son enseignement entre dans un mode d'adaptation oscillant entre assimilation et accommodation. C'est sous tension qu'il aborde son projet. Dans le questionnaire, Isa. suppose une « incompréhension des collègues », un déplacement donc des empêchements envisagés.

Les modèles retenus et utilisés par Isa. comme références autorisent l'espoir d'un projet d'enseignement suffisamment étayé. Pourtant, la tension est présente : « ... *Est-ce que ça va marcher ? Est-ce que c'est une vraie bonne idée ?* » La contradiction insécurise, l'action et la recherche de repères la rassurent : « *Je me cherche des consignes... il faut que les programmes me cadrent* ». Lors de l'analyse des séances, la critique fustige : « *il aurait fallu... on aurait dû... mon rôle serait...* » et la dévalorisation est proche : « *je me suis éloignée de ma tâche d'enseignante, je ne vise pas les compétences de mes élèves.* » Il est difficile pour Isa. d'admettre la vulnérabilité : « *c'est une qualité et un défaut... c'est un de mes travers qui a des bons côtés, des mauvais côtés...* » mais il lui est quasi impossible d'imputer les écueils au choix des activités elles-mêmes validées par des experts. La confusion rend mal à l'aise : « *je me suis énervée... je n'étais pas claire... j'ai du mal à... je ne vois rien... je ne sais pas faire...* » et elle finit par accepter l'approximation « *ce qui me manque pédagogiquement, tant pis, je peux pas...* » pour éviter des contraintes douloureuses : « *ça me contraint trop...l'avantage de ne pas avoir de préparation* ».

Dans ce cas, l'enseignant préparant a tenté de garder une certaine stabilité. Il ne modifie ni son environnement ni lui-même mais copie des modèles sans se poser trop de questions. Finalement, l'embarras des élèves lui procure du malaise : « *c'est le moment des consignes qui m'a gênée...je me suis bagarrée...* » et le manque d'estime de soi est renforcé « *je ne suis pas cohérente... j'essaie de me corriger... ça vient d'un manque de rigueur dans mon tempérament* ». Une sorte d'impossibilité d'adaptation s'accroît : « *on m'a toujours dit ça, je pense qu'on le retrouve encore* ». L'enseignant préparant peut alors être ébranlé par les entretiens avec le chercheur qui l'ont amené à verbaliser des sentiments cachés voire enfouis. Cette prise de conscience est sans doute douloureuse mais peut permettre la mise en route d'une réflexion.

| Enseignant Convenant Ann. | Enseignant Prévoyant Clai. | Enseignant Préparant Isa. |
|--|---|---|
| Satisfaction Confiance en soi Adaptation | Insatisfaction Perte de la confiance en soi Abandon | Insatisfaction Manque de confiance en soi Impossibilité |

Impressions saisies au regard d'une typologie d'enseignants

Il est alors frappant de constater comment le fait d'enseigner une discipline sans la maîtriser implique des positions de vulnérabilité pouvant aller de l'adaptation évolutive jusqu'à l'abandon voire l'inclinaison vers un sentiment d'impossibilité.

3. Satisfaction ou souffrance en perspective

L'ensemble de ce chapitre consacré à l'analyse des discours (entretiens et échanges avec les élèves) met en évidence la complémentarité des apports de la psychologie ergonomique et des apports de l'analyse de pratique pour envisager une typologie des comportements d'enseignants contraints d'enseigner une discipline sans la maîtriser : l'enseignant concevant, l'enseignant prévoyant et l'enseignant préparant.

DUBAR (2000) montre que chaque individu se juge par rapport à un groupe et au regard de ce qui lui semble positif, voire prestigieux. Il prend en compte les compétences d'une personne d'une autre catégorie et essaie d'y adhérer suivant sa mobilité antérieure. Dans le cas d'absence de repères et de savoirs justes, il recherche des points d'ancrage.

| | Enseignant Convenant | Enseignant Prévoyant | Enseignant Préparant |
|------------------------------|---|---|--|
| Posture initiale | Reconnaît son insuffisance de formation | Ne se voit pas de difficulté | Se sent incomprise de ses collègues |
| Mode d'adhésion | <u>Accommodation</u> Se forme | <u>Assimilation</u> Aménage l'espace | <u>Exclusion amertume</u> Copie des modèles |
| Attitude | Acquiert des connaissances et des compétences | Puise dans ses ressources | Utilise tous ses outils |
| Evaluation des élèves | Voit la progression des élèves | Ne voit pas de progrès chez ses élèves | Voit le trouble chez les élèves |
| Adaptation | Satisfaction | Epuisement | Dévalorisation |

Mode d'adaptation au regard d'une typologie d'enseignants

L'auto-évaluation, fournie par le discours des enseignants eux-mêmes, montre trois modes d'ajustement. Sur les trois types d'enseignants identifiés, un seul réussit à obtenir la satisfaction de son travail, les deux autres étant contraints soit d'abandonner, soit de se résigner à l'impossibilité.

L'enseignant concevant perçoit son manque de formation, il est stimulé par l'enjeu de la recherche et ambitionne d'acquérir des connaissances et compétences nouvelles. Mettant en application ses nouvelles acquisitions, il distingue le progrès de ses élèves et se satisfait de son travail.

L'enseignant prévoyant se cache ses lacunes et pense qu'il suffit d'aménager l'environnement pour induire l'activité des élèves. Il ne distingue pourtant aucun progrès dans les apprentissages et se lasse.

L'enseignant préparant ne s'évalue pas lui-même mais ressent l'incompréhension de ses collègues. Ne voit-il pas son inaptitude dans leurs yeux et préfère copier des modèles avérés. Il utilise les recettes à sa disposition mais les élèves s'embrouillent dans des activités routinières. La déstabilisation est d'autant plus grande que les outils semblaient validés.

LANTHAUME & HELOU (cf. p.33) montrent en effet comment l'impossibilité de ressentir de la satisfaction de son travail peut entraîner chez certains individus un sentiment de dégoût, de stress et de souffrance.

La dimension de non maîtrise a des incidences contradictoires sur les conduites des individus avec des positions contrastées suivant l'attitude adoptée et la conscience de la situation.

Si un enseignant accepte la mutation, il peut alors s'impliquer dans la conception de projets d'enseignement en s'aidant de documentation et apprend de ses tâtonnements. Il pourra se satisfaire de ses progrès.

Si un enseignant, pour des raisons qui lui sont propres, ne distingue pas les différentes possibilités qui s'offrent à lui et se contente d'imaginer l'activité de ses élèves en restant seul responsable du résultat de ses actions, il peut s'épuiser si les réponses des élèves ne correspondent pas à ses attentes.

Si encore, un enseignant garde le souvenir trop valorisé de maîtres qui l'ont entouré, il prépare des activités semblables à celles qu'il a vécues sans en identifier les enjeux. La tension est grande et la dévalorisation proche si les élèves ne répondent pas favorablement à ses propositions.

Enseigner une discipline sans la maîtriser représente sans nul doute une situation favorable à la dévalorisation de soi, à l'adoption d'une posture de repli voire de retrait. Comment certains enseignants parviennent malgré tout à obtenir satisfaction, continuent à s'investir et à progresser malgré les conditions délicates quand les autres stagnent ou se languissent ?

Pour obtenir une interprétation plus distanciée et pour répondre aux questions premières sur les conditions de la faisabilité d'enseignement d'une discipline sans la maîtriser mais cette fois en s'interrogeant sur les résultats en termes d'instruction, d'éducation et de formation, nous proposons d'étudier l'acte pédagogique des trois Professeurs des Écoles qui nous livrent leur expérience.

3^{ème} partie : Synthèse, discussion et perspectives

Notre recherche présente deux types d'enquête. D'abord une enquête par questionnaire adressé aux Professeurs des Écoles de l'Académie de Caen pour établir une vision large de l'école primaire et de ses enseignants, dégager des particularismes et installer des inférences. Le questionnaire a fait l'objet d'une analyse quantitative qui nous a permis de percevoir les caractéristiques de la population concernée, les conditions d'enseignement et les difficultés rencontrées par les Professeurs des Écoles. Nous avons pu dégager des représentations collectives de l'enseignement de la danse élaborées par ceux-ci dans le contexte de l'école primaire. Une deuxième enquête par entretien et observation directe, sur le terrain même des Professeurs des Écoles nous a permis d'éclairer les pratiques par une analyse qualitative de l'activité enseignante et des différents langages, écrit, oral et corporel de trois enseignantes dans la situation d'enseignement de la danse. La confrontation des deux enquêtes autorise un éclaircissement des nombreuses questions formulées dans la première partie de cette thèse. Nous souhaitons maintenant éclairer plus distinctement les zones d'ombre qui demeurent.

La première des questions posées dans cette recherche concerne la faisabilité de l'enseignement de la danse à l'école primaire par des enseignants qui ne maîtrisent pas la discipline. Cette question aussi vague soit-elle nous a permis de distinguer plusieurs niveaux d'investigation. A présent, nous pouvons d'abord chercher à connaître la consistance de cet enseignement dans les écoles primaires d'aujourd'hui. Nous nous attacherons ensuite aux modalités dans lesquelles il est dispensé et aux caractères des difficultés évoquées par ceux qui s'y emploient. Nous nous risquerons au discernement des différentes entraves évoquées par ces professionnels et enfin l'attention se portera plus précisément sur des actrices particulières qui nous aideront à dégager des typologies.

Dans son ouvrage sur la mutation des instituteurs en Professeurs des Écoles, PEYRONNIE (1998) propose une articulation entre différentes approches :

« Le fil conducteur de chaque approche croise les informations construites dans l'instance de départ avec des données qui relèvent d'autres instances : il tente de tisser ensemble ces données, pour développer une intelligibilité qui n'ignore pas la situation d'écheveau réel entre l'histoire sociale du sujet, sa trajectoire scolaire et sa trajectoire de formation professionnelle, l'éthos dominant de son groupe professionnel, le poids de ses options éthico-idéologiques sur ses options professionnelles et les effets des interactions sociales ancrées dans sa position de travail. » (p.30)

C'est ce fil que nous essayerons de tisser tout au long de cette troisième partie. Il prendra corps dans l'acte pédagogique des trois enseignantes qui ont accepté le jeu des situations forcées qui les

obligent à formuler ce qui autrement serait resté dans le domaine du non-dit, de la non-conscience. Leurs conduites sont replacées dans un système des ressources déterminantes de l'action. (cf. p. 25) Nous proposerons ensuite un modèle dynamique qui demande à être mis à l'épreuve sur un plus grand nombre d'individus. Le modèle invite par ailleurs à réfléchir à une plus grande différenciation des propositions en formation initiale et continue des Professeurs des Écoles.

Chapitre 8 : Le prisme de l'acte pédagogique

Nous avons analysé le travail de trois Professeurs des Écoles en situation d'enseignement de la danse à l'école primaire au regard de l'activité enseignante dirigée et au filtre des différents types de langages utilisés dans le cadre de l'activité professionnelle : le travail de planification, le travail de gestion de la classe et le travail de bilan sur chaque séance.

Il nous semble important maintenant et à l'aide de nos outils d'analyse de se poser la question de l'enseignement du point de vue de l'enseignant lui-même qui se demande si ce qu'il propose permet de développer des compétences chez les élèves. Il s'agit alors de prendre en compte les données de l'acte pédagogique. Nous le considérons dans ses trois volets : 1) ce qui est à enseigner sur la discipline, c'est-à-dire **le contenu d'enseignement**, les connaissances ou techniques que l'élève doit apprendre, s'approprier et intégrer ; 2) ce que l'élève doit accomplir pour acquérir les compétences visées, c'est-à-dire **l'activité des élèves** et 3) ce que l'enseignant met en place pour accompagner le parcours des élèves, c'est-à-dire **la relation maître/élèves**. (BAFFALIO-DELACROIX & ORSSAUD-FLAMAND, 1984) Nous observons alors les actes pédagogiques de chacun des types d'enseignant repérés. Les trois éléments de l'acte pédagogique permettent une distanciation de la danse car ils demeurent quelle que soit la discipline à enseigner. Il conviendra alors de préciser les contenus d'enseignement spécifiques à la discipline étudiée.

A. L'acte pédagogique : un arbre à trois branches

Ce sont, cette fois, les différents langages utilisés par l'enseignant qui nous interpellent en premier lieu et principalement le langage oral considérant les temps de pratique des élèves, la démarche d'enseignement et les différents gestes professionnels reconnus. Ces gestes professionnels étudiés dans la deuxième partie suscitent les trois entrées de l'acte pédagogique même si les connexions ne semblent pas toujours directes et consubstantielles. Nous proposons alors un tableau qui organise nos choix et nos propos même si nous n'examinons et ne mentionnons ici que les implications, à nos yeux, les plus limpides.

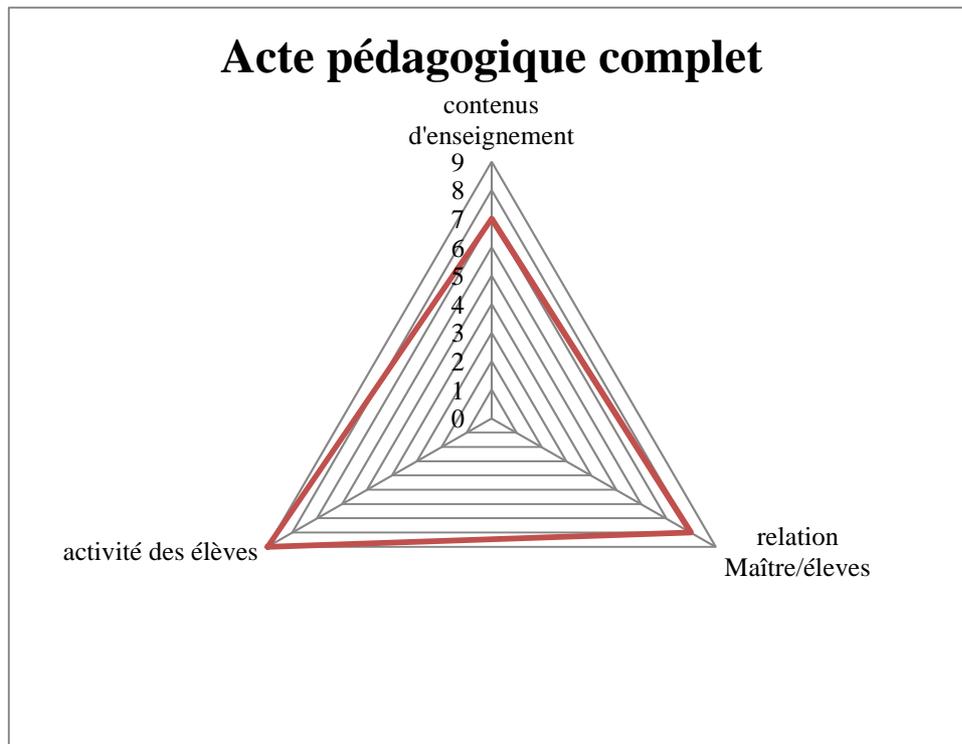
Pour ce qui concerne le contenu d'enseignement, nous envisageons l'enseignant dans une posture non autoritaire et non dogmatique par rapport aux savoirs, un enseignant qui organise ce qui est à apprendre. Nous cherchons à comprendre comment l'enseignant permet que les savoirs prennent du sens les uns par rapport aux autres : le tissage (cf. p.156). Les moments de formalisation, les exercices d'entraînement et les temps de mémorisation sont nécessaires à une vision plus articulée des savoirs : la démarche d'enseignement. (cf. p.154)

L'activité des élèves regarde leur mobilisation par une mise en projet. Pendant les temps de pratique : l'organisation temporelle (cf. p. 154), l'enseignant autorise l'engagement dans les apprentissages : le pilotage (cf. p. 157). Il stimule l'intelligence et la curiosité des élèves : l'atmosphère (cf. p. 155) et l'étayage (cf. p. 157).

Dans sa relation à l'élève, l'enseignant crée une ambiance propice : l'atmosphère, à des espaces d'interaction et d'implication : pilotage. Il aide les élèves à trouver les meilleures stratégies d'apprentissage pour surmonter les obstacles : l'étayage.

| Branches de l'acte pédagogique | Gestes professionnels | | Code |
|---|-----------------------------------|--|--------------------|
| Le contenu d'enseignement | La démarche d'enseignement | Les trois rôles | 1 |
| | | Les fondamentaux | 1 |
| | | La démarche de création | 1 |
| | | L'enrichissement de l'imaginaire | 1 |
| | Le tissage | Les savoirs anciens et à construire | 1 |
| | | Les domaines disciplinaires | 1 |
| L'école et la société | | 1 | |
| Codification du contenu d'enseignement complet dans l'acte pédagogique | | | 7 |
| La relation maître/élève | L'atmosphère | L'espace affectif et relationnel | 2 |
| | Le pilotage | L'évaluation de l'adhésion des élèves | 2 |
| | | Le contrôle de l'avancée de la leçon | 2 |
| | L'étayage | Accompagner | 2 |
| Codification de la relation élèves/maître complète dans l'acte pédagogique | | | 8 |
| L'activité des élèves | L'organisation temporelle | Temps consacré à la danse | 1 |
| | Le pilotage | Le lancement du dispositif | 1 |
| | | L'évaluation de l'adhésion des élèves | 1 |
| | | Le contrôle de l'avancée de la leçon | 1 |
| | | L'atmosphère | Les rituels |
| | L'espace pédagogique | | 1 |
| | L'espace didactique | | 1 |
| | L'étayage | Enseigner | 1 |
| Mettre en situation | | 1 | |
| Codification de l'activité des élèves complète dans l'acte pédagogique | | | 9 |
| L'acte pédagogique complet | | | |

Nous proposons une codification pour chacun des éléments des branches de l'acte pédagogique. Il ne s'agit pas de noter la production mais de se donner l'opportunité de la figuration. Ainsi, par l'addition des codes de chaque élément, le contenu d'enseignement complet est codé : 7, l'activité des élèves complète : 9, chacun des éléments étant codé 1 lorsqu'il est présent. La relation maître/élèves complète : 8, chacun des éléments présents étant codé 2 pour équilibrer le triangle qui pourrait représenter un acte pédagogique complet.



1. Le contenu d'enseignement

Les contenus d'enseignement sont inévitablement ancrés sur la discipline à enseigner. Dans le cas qui nous soutient ici, il s'agit d'une implantation sur la danse à l'école primaire.

Comme nous l'avons déjà précisé plusieurs fois, la danse, Activité Physique Sportive et Artistique n'est pas un sport mais une activité artistique. Les élèves doivent donc être sollicités dans les dimensions : Physique et Artistique. D'un point de vue physique, les savoirs à construire prennent en compte la mise en jeu de la partie matérielle de la personne (FARGIER, 1997). D'un point de vue artistique, si on définit l'art comme une activité humaine qui permet l'expression d'un idéal esthétique et qui aboutit à la production d'œuvres, les contenus d'enseignement devront considérer également les trois dimensions : culturelle, esthétique et artistique. La dimension physique convoque le mouvement, les déplacements, les locomotions, l'entraînement, les performances, l'organisation et l'entretien de la vie physique. La dimension culturelle de l'activité convie l'accès au patrimoine culturel et aux pratiques sociales de référence. (cf. p. 61) Les élèves seraient alors invités à repérer points communs et différences entre les pratiques de classe et les démarches des artistes. La dimension esthétique de l'activité est relative au sentiment de beau et nous enjoint d'examiner ce qui permet aux élèves de concevoir des productions en vue du plaisir qu'elles apporteront lors de leur réception par un public. Il s'agit aussi de permettre aux élèves de ressentir des émotions différentes, de développer leur goût, leur jugement et leur sensibilité eux-mêmes fondés sur l'analyse et l'interprétation des œuvres. C'est la notion d'intention du danseur à produire

une émotion chez le spectateur qui sera centrale. Pour la dimension artistique, nous nous référons à la définition de KERLAN (2004). Le terme artistique désigne le caractère expressif de l'activité. Le rôle de l'enseignant est de permettre que l'élève ait conscience de dire avec son corps, de raconter ce qui le préoccupe, d'exprimer des sentiments. Comme les comportements non verbaux sont essentiellement communicants, le simple fait de se présenter corporellement donne des informations sur ses propres émotions.

Nous nous intéressons d'abord aux situations proposées par l'enseignant dans sa démarche d'enseignement pour engager et valoriser la manifestation de sentiments ou la sensibilité. Nous observons comment il installe les liens entre les différents savoirs. Cette ouverture à la culture artistique doit permettre l'autonomie, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité.

2. La relation maître/élèves

Nous envisageons la relation enseignant/élève en retenant les critères donnés par LANGEVIN (1996) sur ce rapport. La relation se joue d'abord sur un *double niveau*, sur le plan *affectif et cognitif*. Il s'agit bien entendu d'un lien d'enseignement-apprentissage médiatisé par une discipline donnée. Le but est imposé et extérieur aux individus concernés et la relation est temporellement délimitée. L'enseignant doit permettre à l'élève de conduire de la manière la plus efficace ses propres apprentissages. Cette relation impacte sur la réussite des élèves et donc sur celle de l'enseignant pour qui le progrès des élèves est une évaluation de son succès. Nous observons alors la qualité d'écoute et d'observation des enseignants pour leurs élèves et celles des élèves pour leur enseignant.

3. L'activité des élèves

Comme nous l'avons vu plus haut, en danse, l'enseignant interpelle ses élèves dans les quatre dimensions. Ce sont alors les différentes activités qui sont mises en œuvre pour qu'il y ait acte d'apprentissage qui nous intéressent. « *La danse n'est pas seulement une activité de production de formes ... mais une activité de création et de communication de sens.* » (DELGA - FLAMBARD – LE PELLEC – NOE – PINEAU, 1990, p. 54). De cette définition, nous convenons que d'une manière générale, tout apprentissage de la danse passe par des actions de production, de création et de communication. Apprendre la danse à l'école, c'est pratiquer des activités de production de formes, de communication et d'intention pour l'élève danseur à produire l'émotion des spectateurs, de création pour l'élève chorégraphe et d'émotion pour l'élève spectateur. Nous devons alors observer si dans les trois situations qui nous intéressent, l'activité des élèves présente ses entrées.

Produire des formes, c'est transmettre l'idée chorégraphique en réalisant des formes corporelles définies par le chorégraphe ou en composant soi-même, en transformant sa motricité coutumière en motricité expressive. Dans la situation d'observation du travail enseignant, c'est ici l'enseignant qui est considéré comme le chorégraphe. Nous prenons en compte les temps effectifs de pratique de la danse et les inducteurs de mouvements proposés. Créer, c'est composer et mettre en scène son projet expressif. Nous regardons alors si les élèves sont invités à choisir une idée et construire une phrase dansée avec début, développement et fin. C'est alors la recherche d'une option chorégraphique et sa mise en scène qui serait sollicitée dans le cadre d'une intention envers le spectateur (DELGA et al, 1990). Communiquer en qualité de spectateur, c'est lire les productions des artistes et celles de ses camarades, éprouver et exprimer des émotions en étant disponible au propos chorégraphique mesurant l'écart entre sa propre motricité et celle des danseurs et distinguant les différents éléments constitutifs de la chorégraphie. (DELGA et al, 1990)

Les actes pédagogiques offerts par les trois enseignantes de notre recherche dans le cadre de l'enseignement de la danse et qui nous ont permis de dégager les trois types : enseignant concevant, enseignant prévoyant et enseignant préparant fournissent un cadre de généralisation possible. Dans ces trois classes, les enseignantes proposent des actes pédagogiques singuliers en relation avec leur histoire personnelle et leur identité propre. Nous les rapprochons d'abord des types d'enseignants qui ont été révélés.

B. Les actes pédagogiques suivant la typologie retenue

Chacun des actes pédagogiques des enseignantes étudiées nous permet d'enrichir la connaissance de chaque membre de la typologie constituée. Le codage proposé plus haut est alors adapté pour permettre une lecture rapide des figures distinguées. Le code est maintenu dans le cas de la présence de l'élément. Dans la situation de présence partielle, quelle que soit la valeur, nous allouons un code intermédiaire de la moitié des points.

1. L'enseignant concevant : Ann

Dans la classe de Ann., le partage d'œuvres chorégraphiques manque à l'accomplissement harmonieux de l'acte pédagogique.

a) L'enseignant concevant : Les contenus d'enseignement

Dans la classe de notre enseignant concevant : Ann, les rôles de danseurs, spectateurs et chorégraphes sont un à un sollicités. Les fondamentaux sont plus ou moins étudiés suivant les

objectifs de l'enseignante, les mouvements du corps sont peu travaillés pour eux-mêmes mais les élèves sont amenés à se déplacer dans l'espace et le temps. Seuls et à plusieurs, ils construisent des phrases dansées sur des supports sonores divers. On trouve la notion d'entraînement dans la répétition avec l'espoir de perfectionnement et donc de contrôle de l'énergie. La notion d'entretien de la vie physique est surtout prise en compte dans le respect de l'autre et de soi-même. On peut alors dire que la dimension physique de l'activité est plutôt sollicitée. La démarche de création prend en compte l'exploration et la présentation mais aucun moment de composition, de transformation ou de mémorisation sont formellement proposés. Ann. garde pour elle le plaisir de vidéos-danse qu'elle partage en soirée avec ses propres enfants mais les élèves n'en voient jamais pendant le cycle de danse. Nous pouvons donc considérer que la dimension culturelle est la grande oubliée. Il est alors difficile de parler de choix si les élèves ne peuvent s'approprier les différentes possibilités. Les contenus d'enseignement ne sont donc pas tous pris en compte par cette enseignante.

| | Gestes professionnels | | Attitude Ann. | Code |
|---|-----------------------------------|--|---|---------------------|
| Le contenu d'enseignement | La démarche d'enseignement | Les trois rôles | Oui | 1 |
| | | Les fondamentaux | Espace, temps, énergie, et relation à l'autre | 1 |
| | | La démarche de création | Exploration, présentation | ½ |
| | | L'enrichissement de l'imaginaire | Aucune œuvre | 0 |
| | Le tissage | Les savoirs anciens et à construire | Liens clairs | 1 |
| | | Les domaines disciplinaires | Une fois | ½ |
| L'école et la société | | Une fois | ½ | |
| Codification du contenu d'enseignement dans l'acte pédagogique de l'enseignant concevant | | | | 4 et ½ sur 7 |

Enseignant concevant : le contenu d'enseignement

b) L'enseignant concevant : la relation maître/élève

En prenant soin du confort de chaque élève, en renforçant les émotions ressenties, Ann. engage les élèves à poursuivre une recherche intentionnelle et expressive par le corps et la gestuelle : « *Le premier... la première rencontre, on se touche à peine.... D'accord ? La deuxième rencontre, qu'est-ce qui va se passer la deuxième fois que l'on va se rencontrer. On se connaît un peu...* ». Sa précision et son exigence oriente les élèves à exprimer de plus en plus précisément des sentiments ou des émotions par des états de corps : « *A ton avis, quelle émotion il transmet ?* » Ann. a établi avec ses élèves une relation d'attention et d'écoute réciproque pour des apprentissages partagés. Au début du projet, par son souci de bien-être et de réussite de chacun Ann. induit une relation de dépendance qui va s'estomper pour aller vers un respect mutuel et tendre vers l'indépendance.

L'idée d'option chorégraphique rejoint le concept de choix de la dimension esthétique et chez Ann., les élèves sont enclins à choisir ce qu'ils veulent présenter dans leurs chorégraphies finales. Elle repère les difficultés ou les réussites de chacun et essaie de développer le jugement et la sensibilité de ses élèves en leur demandant d'exprimer ce qu'ils pensent des productions de leurs camarades. Ann. précise ses demandes et fait répéter l'exercice jusqu'à obtention de la réussite collective. Il demeure cependant difficile pour les élèves d'affiner leur jugement autrement qu'au filtre de l'opinion de l'enseignante qui fournit elle-même l'étalonnage des valeurs. C'est la qualité chorégraphique personnelle de certains élèves qui permet aux autres de progresser dans leurs productions ainsi que la valorisation de leur enseignante. Finalement la dimension esthétique est peu travaillée. La relation maître/élève dans la classe de Ann. est satisfaisante à deux niveaux, affectif et cognitif.

| | Gestes professionnels | | Attitude Ann. | Code |
|--|------------------------------|--|-------------------------------|----------------|
| La relation maître/élève | L'atmosphère | L'espace affectif et relationnel | Serein et rassurant | 2 |
| | Le pilotage | L'évaluation de l'adhésion des élèves | Oui | 2 |
| | | Le contrôle de l'avancée de la leçon | Oui | 2 |
| | L'étayage | Accompagner | Par la parole et par le geste | 2 |
| Codification de la relation maître/élèves dans l'acte pédagogique de l'enseignant concevant | | | | 8 sur 8 |

Enseignant concevant : relation maître/élève

c) L'enseignant concevant : l'activité des élèves

D'un point de vue temporel, Ann. conserve une régularité tout au long du projet. Les élèves sont actifs. Les moments de danse par élève sont équilibrés, chacun bénéficie de temps de pratique équivalents. On retrouve vraiment la notion de temporalité où les élèves décident eux-mêmes du début et de la fin de leurs prestations.

Ann. pilote la production de formes en engageant les élèves sur les rapports avec la musique et les contraintes fixées par les fondamentaux de la danse. La mobilisation des élèves est effective. On retrouve ici les attentes formulées pour les connaissances à enseigner en EPS dans le Socle commun. (cf. p. 63)

L'ouverture et la clôture de chaque séance est ritualisée. Ann. peut annuler un exercice prévu si elle ne le juge plus nécessaire ou si le temps de la séance est écoulé. L'organisation spatiale est induite par les situations proposées.

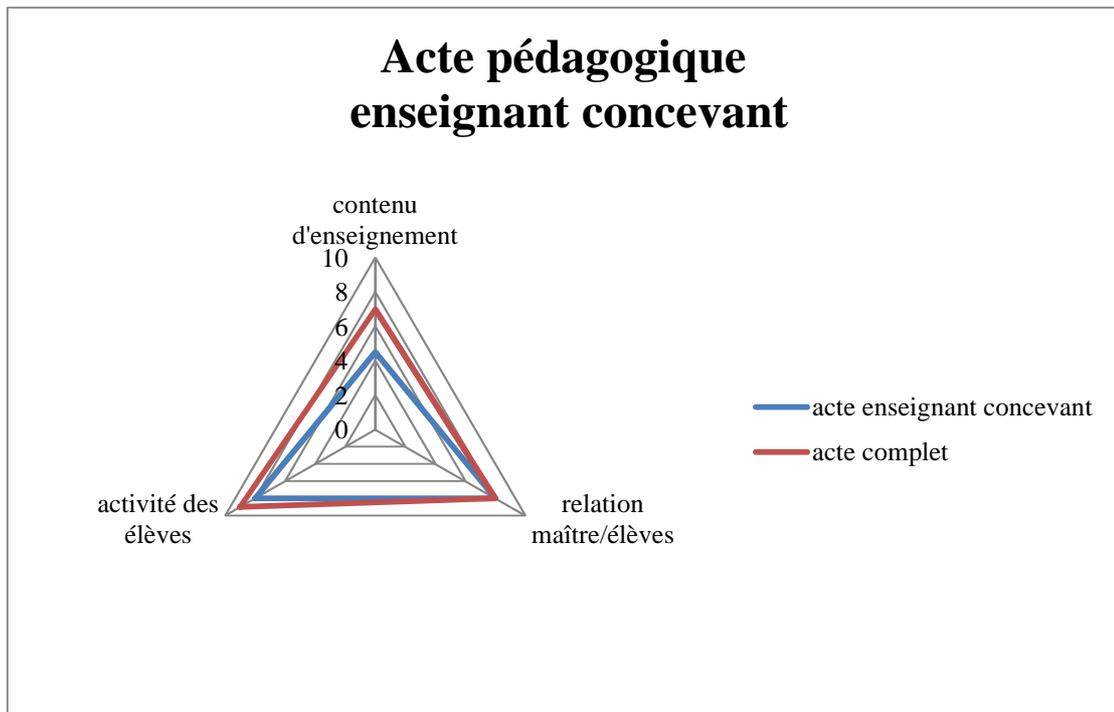
Les apports culturels chorégraphiques sont absents de l'enseignement de Ann. Par contre, elle permet à ses élèves d'être physiquement actifs. Elle sollicite l'expressivité en autorisant les élèves à donner leurs impressions sur l'activité elle-même, en leur donnant la possibilité de s'évaluer entre eux sans jugement et en prenant en compte les remarques de chacun. Ann. permet réellement à ses

élèves d'être en communication avec leur propre public et pour les spectateurs en relation avec les danseurs par le jeu des émotions partagées. Les connaissances convoquées par le Socle commun pour l'Education Artistique ne sont pas réellement traitées, la relation aux œuvres et aux démarches des artistes ne sont pas évoquées. Les capacités et attitudes du Socle commun sont, elles, juste effleurées. L'activité des élèves est effective malgré des manques évidents dans les différentes dimensions.

| | Gestes professionnels | | Attitude Ann. | Code |
|--|----------------------------------|--|---|----------------|
| L'activité des élèves | L'organisation temporelle | Temps consacré à la danse | + ou - 50% de la séance | 1 |
| | Le pilotage | Le lancement du dispositif | Bon | 1 |
| | | L'évaluation de l'adhésion des élèves | Oui | 1 |
| | | Le contrôle de l'avancée de la leçon | Oui | 1 |
| | L'atmosphère | Les rituels | Ouverture et clôture de séance | 1 |
| | | L'espace pédagogique | Permet l'expression, la recherche et les interactions | 1 |
| | | L'espace didactique | Activité et objectifs énoncés | 1 |
| | L'étayage | Enseigner | Pas d'apports culturels, peu d'explication | |
| Mettre en situation | | Faire faire, faire comprendre | 1 | |
| Codification de l'activité des élèves dans l'acte pédagogique de l'enseignant concevant | | | | 8 sur 9 |
| Enseignant concevant : l'activité des élèves | | | | |

Pour Ann., l'acte pédagogique est riche même si on repère des manques du point de vue des contenus d'enseignement. L'activité des élèves est riche et la relation entre les élèves et leur enseignante est convenable. Rien d'étonnant alors à ce que Ann. traduise son *activité dirigée* par une envie de poursuivre le travail engagé avec ce projet. Elle s'est découverte des compétences qu'elle a conscience de devoir étayer, les élèves ont également acquis des compétences au point d'être qualifiés de danseurs. Chaque séance étant délimitée dans le temps et dans les buts à atteindre, les élèves sont impliqués dans la sérénité. Ce qui permet, pour l'enseignante, le sentiment de réussite de son enseignement et pour les élèves, la conscience d'avoir acquis des compétences en danse.

La figure représentant l'acte pédagogique de l'enseignant concevant laisse percevoir une carence du côté des contenus, une faiblesse pour l'activité des élèves et une complétude pour la relation maître/élèves.



2. L'enseignant prévoyant : Clai .

Dans la classe de Clai. l'apport d'œuvres chorégraphiques en mouvement aurait sans doute permis aux élèves de mieux comprendre ce que l'on attend d'eux.

a) *L'enseignant prévoyant : Le contenu d'enseignement*

Clai. nomme les élèves danseurs et spectateurs. Pourtant, pour que ces rôles soient vécus, il faut qu'il y est intention de communication. Au cours des séances, les élèves de Clai. sont rarement en mesure de faire de véritables choix de gestuelle. L'éventail des possibilités demeure dans le fait de se présenter ou non sur l'espace dévolu à la danse, d'évoluer dans tel espace plutôt que dans tel autre et, en fin de cycle, de montrer telle ou telle partie du corps. Les choix ne sont pas organisés pour produire un effet sur le spectateur mais par l'envie et la spontanéité de l'action. En effet, il n'est jamais vraiment demandé aux élèves non danseurs d'exprimer ce qu'ils ressentent en voyant les propositions de leurs camarades. Même si Clai. a présenté des photos de danse en classe avant le début du cycle d'enseignement, il y a de grandes chances que les enfants les aient oubliées ou du moins aient du mal à faire le lien avec ce qui leur est demandé ici, entre leur pratique personnelle et ces images statiques. Nous ne pouvons donc pas affirmer que la dimension esthétique soit abordée dans cette classe. Les contenus d'enseignement sont donc très peu abordés par Clai.

| | Gestes professionnels | | Attitude Clai. | Code |
|---|-----------------------------------|--|--|-----------------------|
| Le contenu d'enseignement | La démarche d'enseignement | Les trois rôles | Danseurs et spectateurs | 1 |
| | | Les fondamentaux | L'espace et le temps et un peu la relation à l'autre | 1 |
| | | La démarche de création | Exploration | 1/2 |
| | | L'enrichissement de l'imaginaire | Aucune œuvre | |
| | Le tissage | Les savoirs anciens et à construire | Inconséquents | |
| | | Les domaines disciplinaires | Quasi nuls | |
| L'école et la société | | Non | | |
| Codification du contenu d'enseignement dans l'acte pédagogique de l'enseignant prévoyant | | | | 2 et 1/2 sur 7 |

Enseignant pré-voyant : le contenu d'enseignement

b) L'enseignant prévoyant : La relation maître/élève

Clai. installe une relation singulière avec ses élèves. Elle est calme et semble tolérante et malgré tout une tension est clairement identifiable. Les élèves ne savent pas ce qu'ils doivent faire. Clai. dit son assurance mais exprime son inquiétude et les enfants le ressentent L'enseignante est intrusive, tant par sa manière de transformer ses désirs en volonté des élèves que dans ses attentes mal calibrées ou encore par son ingérence corporelle dans la danse des élèves. Elle veut les laisser libres mais les contraint par des matériaux très présents. Clai. regarde les élèves mais paraît ne pas vraiment les voir et les élèves semblent vivre leur vie sans vraiment prendre en compte les dires de la maîtresse et donc sans faire de réels progrès, et comme le dit l'enseignante, c'est la folie qui s'installe petit à petit ! La relation maître/élève n'est donc pas satisfaisante au regard des apprentissages attendus, les uns et les autres restent indépendants.

| | Gestes professionnels | | Attitude Clai. | Code |
|--|------------------------------|--|-----------------------------|----------------|
| La relation maître/élève | L'atmosphère | L'espace affectif et relationnel | Peu de communication | 1 |
| | Le pilotage | L'évaluation de l'adhésion des élèves | Recherche l'action | 1 |
| | | Le contrôle de l'avancée de la leçon | Gère le passage des groupes | 1 |
| | L'étayage | Accompagner | Verbalise et montre | 1 |
| Codification de la relation maître/élèves dans l'acte pédagogique de l'enseignant prévoyant | | | | 4 sur 8 |

Enseignant pré-voyant : la relation maître/élèves

c) L'enseignant prévoyant : L'activité des élèves

Dans la classe de Clai., le temps individuel de danse par élève est toujours réduit au minimum, moins de 10% de la durée globale de la séance. A l'intérieur d'une même séance, suivant les élèves, les temps de pratique fluctuent du simple ou double.

Clai. utilise des artéfacts pour permettre aux élèves d'entrer en production de formes. Les objets procurent une envie de bouger aux petits élèves et les aménagements induisent des comportements

différents et plutôt spontanés. On peut ici faire référence aux capacités à développer en EPS dans le Socle commun. (cf. p. 63)

Clai. évalue le plaisir des élèves à se mouvoir. C'est en effet la notion de mouvement qui est mise en avant. Clai. enjoint aux élèves d'être actifs au moment où ils sont sollicités. C'est le déplacement spontané dans l'espace qui est travaillé mais on ne retrouve pas la maîtrise du geste attendu à ce niveau de l'enseignement dans la mesure où Clai. ne propose pas ou très peu à ses élèves de reprendre une action qu'ils viennent de tester. La dimension physique semble finalement peu engagée.

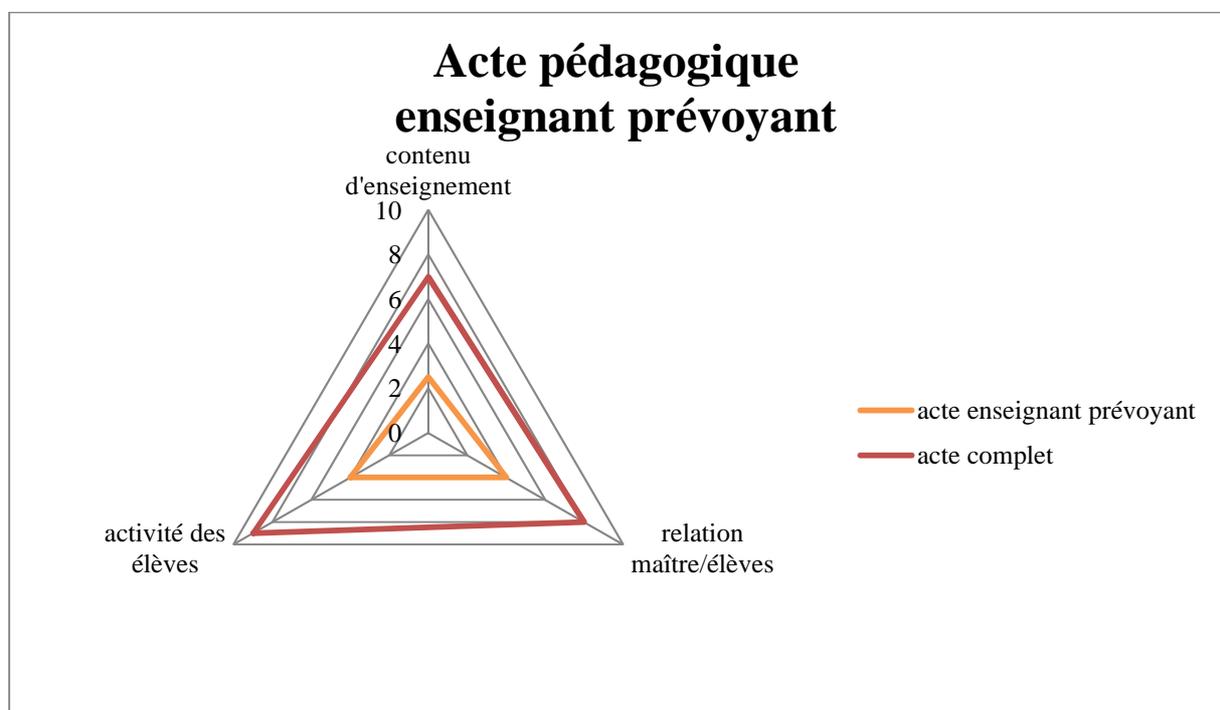
Les ouvertures et clôtures de séances ne sont pas ritualisées. Clai. parle de danse mais, la notion elle-même semble difficilement perceptible aux élèves. Les propositions d'expression sont rares et surtout peu satisfaisantes. Elles semblent ne pas correspondre au niveau de compétences des élèves qui paraissent ne pas comprendre ce que l'on attend d'eux. : « *Je sais que toi tu peux l'attraper, c'est pour cela que ça m'intéresse que tu fasses semblant de ne pas pouvoir. Parce que lui, là il ne peut vraiment pas l'attraper.* » Aucun enfant n'accède à ces injonctions, l'idée de mimer une situation ne semble pas encore être des compétences des élèves de cet âge, du moins pas à ce moment de l'apprentissage. D'ailleurs, à la fin du projet, il est demandé aux élèves des actions où ils miment un jeu avec un objet qu'ils ont pu expérimenter à l'avance. Plusieurs élèves réussissent cette consigne. La situation semble mieux correspondre à leurs possibilités et leur permettre de développer leur imaginaire et leur motricité pour répondre au besoin d'exprimer avec le corps. Le fait de nommer ou de montrer les actions attendues est le seul étayage proposé au cours du projet. L'activité des élèves est donc sollicitée mais s'opère très difficilement.

| | Gestes professionnels | | Attitude Clai. | Code |
|--|----------------------------------|--|--|----------------|
| L'activité des élèves | L'organisation temporelle | Temps consacré à la danse | Éphémères | |
| | Le pilotage | Le lancement du dispositif | Par le matériel | 1/2 |
| | | L'évaluation de l'adhésion des élèves | Evalue le plaisir des élèves | 1/2 |
| | | Le contrôle de l'avancée de la leçon | Seul l'espace est aménagé | 1/2 |
| | L'atmosphère | Les rituels | Pas vraiment d'ouverture et de clôture de séance | 1/2 |
| | | L'espace pédagogique | Favorise l'improvisation | 1/2 |
| | | L'espace didactique | Discipline énoncée | 1/2 |
| | L'étayage | Enseigner | Donne la consigne | 1/2 |
| | | Mettre en situation | Demande de l'action | 1/2 |
| Codification de l'activité des élèves dans l'acte pédagogique de l'enseignant prévoyant | | | | 4 sur 9 |

Enseignant pré-voyant : l'activité des élèves

L'acte pédagogique de Clai. est approximatif. Les contenus d'enseignement ne sont qu'à peine effleurés, les élèves sont peu en activité et la relation entre les élèves et l'enseignante traduit des tensions. Nous ne sommes pas surpris alors de l'interprétation de Clai. pour sa propre *activité dirigée*. Elle, qui ne s'identifiait pas de difficultés en début de projet, se rend compte qu'elle se trompait. Le regard réflexif sollicité pendant les entretiens lui a permis de prendre conscience des complications même si elle a encore du mal à les accepter. Pour le moins, elle exprime l'utilité de poursuivre sa formation avec un autre point de vue, le regard sur le travail d'autrui.

La figure représentant l'acte pédagogique de l'enseignant prévoyant laisse percevoir une carence des trois côtés de l'arbre: des contenus, l'activité des élèves et pour la relation maître/élèves.



3. L'enseignant préparant : Isa.

Dans la classe de Isa., donner à voir des œuvres chorégraphiques aurait pu permettre la construction d'une culture commune.

a) L'enseignant préparant : Le contenu d'enseignement

Isa. exprime formellement l'invitation des rôles de danseurs et de spectateurs sans que les élèves soient vraiment sollicités dans ces fonctions. En effet, à aucun moment, Isa. ne demande aux spectateurs ce qu'ils pensent de telle ou telle prestation. La position de spectateur est plutôt présentée pour élargir les possibilités: « ... pour que vous voyiez un petit peu les idées des autres. »

Les danseurs n'ont pas le souci de l'impact sur les spectateurs. Les objectifs fixés par Isa. concernent le travail d'occupation de l'espace, de relation à l'autre et de variété des mouvements corporels. La démarche de création oscille entre l'exploration et la présentation sans qu'il y ait de structuration des acquis. Si Isa. place des photos de danse dans ses écrits de préparation, les élèves n'en bénéficient pas. Les propositions gestuelles opérées par les élèves sont guidées par la compréhension des consignes et par leurs possibilités motrices. L'idée d'intention semble être réduite. Les validations de l'enseignante sont les seuls paramètres qui sont donnés aux élèves : « *si tout le monde fait pareil tout le temps, cela devient ennuyant pour le spectateur... il faut qu'on soit sûr que le spectateur voit bien ce qu'il y a à voir* ». Il ne s'agit pas ici de toucher le regard intime du spectateur mais simplement son regard de divertissement. (cf. COLTICE p. 57) On comprend là que l'avis singulier de l'enseignante ne peut en aucun cas être pris pour absolu. On peut imaginer que les élèves ont des représentations personnelles de la danse mais de nouveaux apprentissages peuvent difficilement se mettre en place. Les contenus d'enseignement ne sont donc que partiellement considérés.

| | Gestes professionnels | | Attitude Isa. | Code |
|---|-----------------------------------|--|-----------------------------|----------------|
| Le contenu d'enseignement | La démarche d'enseignement | Les trois rôles | Danseurs et spectateurs | 1 |
| | | Les fondamentaux | Espace/corps/relation | 1 |
| | | La démarche de création | Exploration/présentation | ½ |
| | | L'enrichissement de l'imaginaire | Non | |
| | Le tissage | Les savoirs anciens et à construire | Liens en termes d'activités | ½ |
| | | Les domaines disciplinaires | Un peu en début de projet | ½ |
| | | L'école et la société | Ecole de danse/ à l'école | ½ |
| Codification du contenu d'enseignement dans l'acte pédagogique de l'enseignant préparant | | | | 4 sur 7 |

Enseignant préparant : le contenu d'enseignement

b) L'enseignant préparant : La relation maître/élèves

La relation entre Isa. et ses élèves est perturbée. Comme entre les danseurs et les spectateurs, la communication ne semble pas s'établir. Une incompréhension persiste au cours du projet. Isa. ne sait pas bien ce qu'elle peut attendre de ses élèves, ni ce qu'elle doit observer dans leur comportement. Cela semble de nouveau une question d'intention non identifiée. Dans sa classe Isa. occupe beaucoup la scène par la parole. Elle parle tellement que les élèves ne savent plus ce qu'ils doivent écouter. Ils sont agités, bruyants et dispersés. Isa. a conscience de l'adhésion moyenne de ses élèves mais ne sait pas évaluer leur attitude pour les faire progresser. Elle ne contrôle pas l'avancée de la leçon. Tout est confusion dans l'attitude de l'enseignante, elle-même ne sait pas où elle en est. Les élèves expriment des sentiments, des images, des actions mais Isa. ne sait pas leur

donner les conseils qui permettraient de faire mieux, plus fort et plus expressif. Ils ne sont pas accompagnés dans leurs activités.

La relation entre les élèves et l'enseignante est tendue sans être conflictuelle. Dans cette classe, il semble clair que l'objectif est ailleurs que dans les apprentissages. Les élèves explorent toujours mais ne construisent pas. La dépendance aux adultes extérieurs empêche la relation interne de s'établir.

| | Gestes professionnels | | Attitude Isa. | Code |
|--|------------------------------|--|-----------------------|----------------|
| La relation maître/élève | L'atmosphère | L'espace affectif et relationnel | Peu de communication | 1 |
| | Le pilotage | L'évaluation de l'adhésion des élèves | Peu | 1 |
| | | Le contrôle de l'avancée de la leçon | Peu affirmé | |
| | L'étayage | Accompagner | Verbalise les actions | 1 |
| Codification de la relation maître/élèves dans l'acté pédagogique de l'enseignant préparant | | | | 3 sur 8 |

Enseignant préparant : la relation maître/élèves

c) L'enseignant préparant : L'activité des élèves

Isa. propose de longues plages horaires de danse à ses élèves. Rapportées à la globalité des séances, elles occupent environ un tiers du temps consacré à la séance. Suivant les groupes, on peut constater une disparité du temps de production de formes.

Les séances conservent une à une le même canevas construit autour de trois exercices et de la chronologie du spectacle de fin de projet. Pourtant la construction du spectacle lui-même reste presque imperceptible, les situations proposées restant au stade de l'exploration. Isa. fournit des contraintes efficaces pour permettre aux élèves de bouger mais ne semble pas outillée pour leur donner des contraintes de progression. Les élèves de Isa. sont souvent enrôlés dans des situations d'expression d'images, de mimes, de mises en postures inhabituelle.

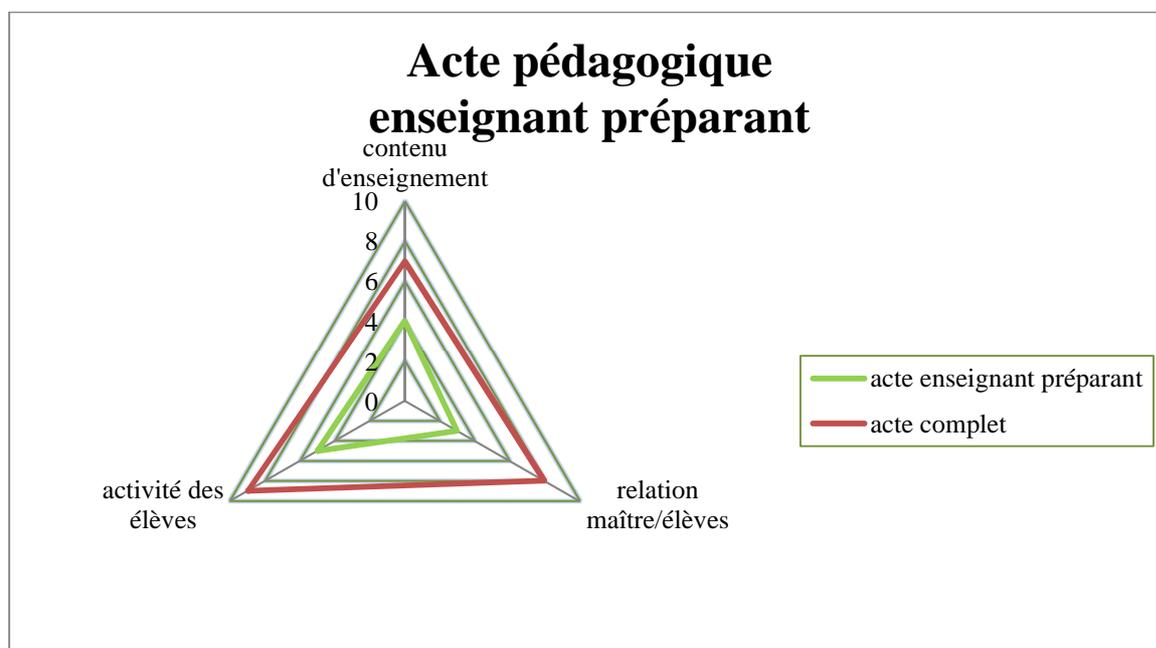
Dans la classe de Isa., les élèves bougent, explorent corporellement des actions mais les phrases dansées ne sont pas mémorisées. On ne peut alors parler de la réalisation d'une chorégraphie. La performance est peu réclamée même si l'enseignante fait durer l'activité. Il n'y a pas vraiment de critère de progrès. La dimension physique est donc concernée dans sa première étape, c'est-à-dire l'idée de mouvement.

Ainsi les fondamentaux et les différents rôles sont nommés sans que leur signification ne soit explicitée. Les explications magistrales sont volumineuses mais peu opérantes. En réalité les élèves n'ont pas d'aide à la construction de leurs apprentissages. L'activité des élèves est réduite à ce qu'ils savent déjà faire.

| | Gestes professionnels | | Attitude Isa. | Code |
|--|----------------------------------|--|---|----------------|
| L'activité des élèves | L'organisation temporelle | Temps consacré à la danse | Très irréguliers | ½ |
| | Le pilotage | Le lancement du dispositif | Consignes imprécises | ½ |
| | | L'évaluation de l'adhésion des élèves | Peu | |
| | | Le contrôle de l'avancée de la leçon | Espace délimité, temps irréguliers | ½ |
| | L'atmosphère | Les rituels | Ouverture et clôture ritualisées | 1 |
| | | L'espace pédagogique | Favorise l'exploration | ½ |
| | | L'espace didactique | Activité, fondamentaux et rôles énoncés | 1 |
| | L'étayage | Enseigner | Explications magistrales | ½ |
| Mettre en situation | | Fait faire | ½ | |
| Codification de l'activité des élèves dans l'acte pédagogique de l'enseignant préparant | | | | 5 sur 9 |
| Enseignant préparant : l'activité des élèves | | | | |

Isa. présente un acte pédagogique imprécis. Les contenus d'enseignement sont faibles, l'activité des élèves irrégulière et la relation enseignante/élèves en résistance. Dans *l'activité dirigée*, Isa. exprime son trouble et sa désillusion. Elle ne sait pas ce qu'elle doit regarder et donc ne sait pas ce qu'elle doit prévoir, ni ce qu'elle doit présenter au public en fin de projet. Elle reste désorientée par les regards extérieurs. Sa méconnaissance de l'activité et son conflit de loyauté semblent entacher tout son enseignement.

La figure représentant l'acte pédagogique de l'enseignant préparant laisse percevoir une nette carence dans la relation maître/élèves, les deux autres branches étant elles-aussi déficitaires.



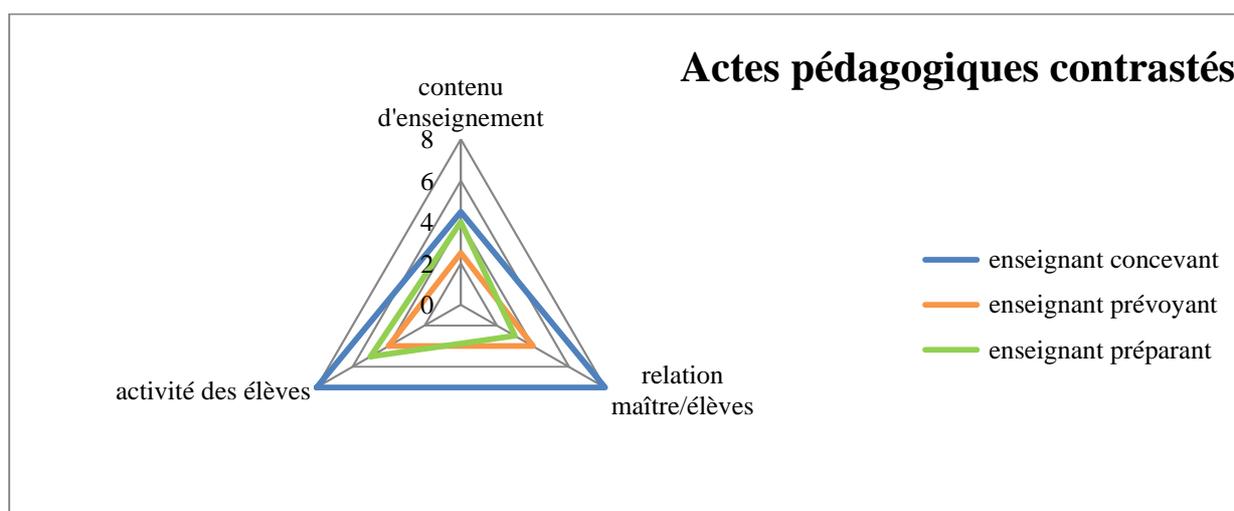
C. Trois actes pédagogiques contrastés

Les trois actes pédagogiques étudiés ici négligent tous les œuvres chorégraphiques. La dimension culturelle de l'activité est quelque peu oubliée au bénéfice de la dimension expressive qui mobilise nettement les enseignantes. C'est sans doute par cette dimension que l'on perçoit le mieux l'acquisition de compétences chez Ann. qui en observant ses élèves comprend ce qu'elle peut leur demander. Elle semble capable d'analyser les acquis des élèves au regard des fondamentaux de la danse et peut ainsi les mettre efficacement en activité en gardant une bonne relation avec eux. Par contre, on se rend compte du blocage chez Clai. et Isa qui ont, elles aussi, l'intention de permettre aux élèves de s'exprimer mais demeurent en difficulté pour dépasser les premières propositions et l'activité elle-même des élèves est réduite surtout chez Clai. cette difficulté semble affecter la relation entre les enseignantes et leurs élèves surtout chez Isa.

| | Contenu d'enseignement | Relation maître/élèves | Activité des élèves |
|-----------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|----------------------------|
| Acte complet | 7 | 8 | 9 |
| Ann. enseignant concevant | 4 et ½ | 8 | 8 |
| Clai. enseignant prévoyant | 2 et ½ | 4 | 4 |
| Isa. enseignant préparant | 4 | 3 | 5 |

Différents actes pédagogiques

La mise en perspective des actes pédagogiques des trois types d'enseignant met en exergue, leurs propriétés respectives. ³⁸



³⁸ La classification par points correspond clairement à un codage et en aucun cas à une note finale.

Ainsi l'enseignant concevant obtient un acte pédagogique proche de l'acte complet. L'acte pédagogique de l'enseignant prévoyant est équilibré mais également défaillant dans les trois branches et celui de l'enseignant préparant pêche surtout dans sa relation aux élèves.

L'étude des actes pédagogiques proposés par ces trois enseignantes en situation d'enseignement d'une discipline sans la maîtriser : la danse, nous procure des critères tangibles et généralisables. On perçoit ici l'importance de l'importance des notions disciplinaires qui s'ils ne sont pas maîtrisés au début de l'enseignement doivent tout de même être sollicités pour construire des contenus sur lesquels ancrer l'enseignement.

Il peut être alors intéressant de s'interroger sur la genèse des différentes dispositions à l'enseignement d'une discipline sans la maîtriser. Les attitudes postulées peuvent éventuellement se mettre en lien avec les représentations distinctes. Les éléments étudiés de l'acte pédagogique sont probablement typiques de ceux que l'on retrouverait quelle que soit la discipline enseignée sans la maîtriser.

Chapitre 9 : Le spectre du cadre de ressources

Après avoir procédé à deux synthèses, l'une plutôt transversale et quantitative sur une légitimité fondée, des intentions originales et des choix d'adaptation ajustés ; l'autre plus longitudinale et qualitative vers la construction d'une typologie avec des actes pédagogiques pertinents et des impressions étonnantes, nous souhaitons maintenant permettre l'émergence d'un éclairage possible sur la relation de causes à effets. Nous avons choisi de travailler ici avec trois individus ayant répondu au questionnaire de départ car ces personnes se trouvaient chacune dans une position différente vis-à-vis de la formation dans l'enseignement de la discipline qui soutenait notre recherche et nous pensions que ce positionnement pouvait avoir une influence sur les activités enseignantes.

Il semble en effet que dans la situation de non maîtrise d'une discipline à enseigner, les trois branches de l'acte pédagogique ne soient pas toutes traitées de la même façon. Pourtant, suivant les individus, ce ne sont ni les mêmes manques, ni les mêmes points forts qui apparaissent. Nous avons dégagé de nos observations trois types d'actes pédagogiques que nous aimerions mettre plus visiblement en rapport avec les trajectoires individuelles.

Nous avons déjà exposé un certain nombre d'influences, et particulièrement, l'impact des représentations sur les activités professionnelles et spécifiquement sur l'activité enseignante. Nous posons ici le principe de la permanence des trois branches dans tout acte pédagogique quelle que soit la discipline concernée et quelle que soit la qualité de maîtrise : le contenu d'enseignement, l'activité des élèves et la relation maître/élèves.

L'analyse du questionnaire a ainsi révélé l'existence de certains éléments qui peuvent éclairer, voire caractériser les actions des professionnels. Nous voulons poursuivre l'investigation et essayer de repérer des éléments propices à fournir une traduction plus dynamique. Il nous semble que la trajectoire singulière de chaque enseignante observée peut s'inscrire dans un rapport vivant avec l'acte pédagogique

Nous posons alors le postulat d'une fluctuation marquée de l'acte pédagogique suivant les caractéristiques originales de chaque type d'enseignant : la socialisation culturelle primaire, la pratique personnelle sportive, artistique et culturelle, les représentations construites et la position par rapport à la formation. Ces éléments constitueraient un cadre de ressources déterminantes.

| |
|--|
| <p>Une chose est sûre, la non-maîtrise de l'enseignement de la danse n'empêche pas la plupart des Professeurs des Écoles de se lancer dans son enseignement, même si on peut parfois se demander si l'apprentissage des élèves en est la motivation. En écho, l'interprétation du réseau relatif R1 (cf p.</p> |
|--|

131) à l'enseignement de la danse, du graphe de l'Analyse Statistique Implicative dans lequel des enseignants témoignent de la présentation de fin d'année comme motivation pour s'engager dans un cycle d'enseignement. Contraints d'enseigner toutes les disciplines inscrites dans les programmes de l'école primaire, on est en droit de penser que les Professeurs des Ecoles peuvent se trouver dans la même situation de non maîtrise pour d'autres disciplines et que de même ils assument la contrainte de leur enseignement.

Dans un premier temps, nous rappelons en quoi les apports théoriques et empiriques ont pu mettre en évidence la tension qui a guidé toute notre recherche avec l'importance de la socialisation culturelle primaire (cf p. 70) qui guide les actions des individus. Nous expliquons nos choix parmi les socialisations intervenues au long de la vie et qui à nos yeux, à la suite des analyses effectuées, fournissent les influences les plus saillantes : le rapport de la famille d'origine à la culture, les diverses pratiques personnelles, la formation professionnelle et les représentations construites de l'enseignement de la danse. Nous pensons dès maintenant que ces éléments sont transposables quelle que soit la discipline concernée.

Et dans un second temps, nous proposons l'élaboration d'une figure dynamique et modélisante qui s'ajuste à chaque individu. La création de ce schéma nous inscrit dans une démarche qui passe d'une pensée divergente, mobilisant différents supports, différents moyens et différents outils d'analyse, à une pensée convergente aboutissant à un modèle. Ce modèle pourrait constituer un objet de réflexion pour des recherches sur la formation des Professeurs des Ecoles mais aussi de tout enseignant, voire même de tout professionnel appelé à œuvrer sur des objets plus ou moins bien maîtrisés à condition bien entendu de le contextualiser.

A. Une socialisation ancrée dans la culture

Comme nous l'avons déjà vu, la socialisation commence dès l'enfance et se poursuit tout au long de la vie. Nous souhaitons construire un cadre de ressources qui nous semblent déterminantes dans la mode d'adhésion des Professeurs des Écoles à l'enseignement de la danse. Comme pour l'acte pédagogique, nous installons une codification qui permettra de construire un cadre de socialisation en quatre branches. Il s'agit alors de conserver le code pour la présence de l'attribut et d'octroyer le code médian en cas de présence partielle.

1. Un cadre de ressources déterminantes

Le cadre des ressources déterminantes de l'enseignement de la danse distinguées ici prend en compte la socialisation primaire avec le rapport à la culture de la famille d'origine et la socialisation

secondaire avec les pratiques actuelles et la formation reçue, attributs qui ont permis de construire des représentations.

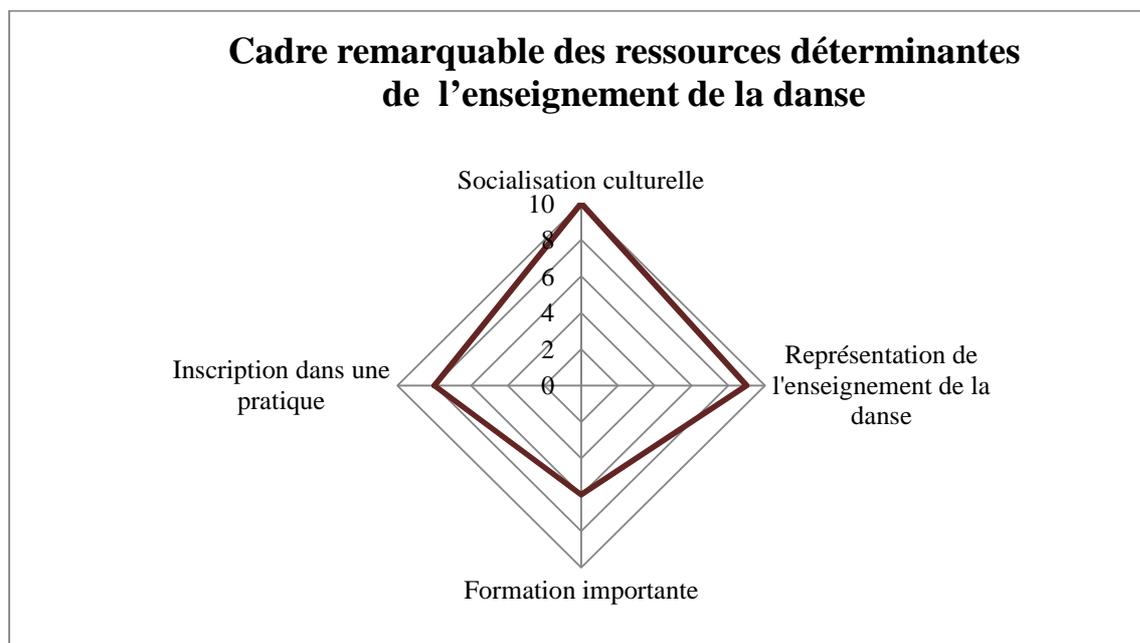
La codification des différentes propriétés sociales est adaptée à la construction d'une figure signifiante. Nous avons cherché à équilibrer les branches du cadre pour permettre sa conceptualisation et adapter le mode de codage aux différentes données.

| Branches de socialisation | Attributs/ propriétés | | Code | |
|--|--|---|-------------|----------|
| Rapport à la culture | Niveau d'études supérieures | Père | 2 | |
| | | Mère | 2 | |
| | Familiarité avec l'art | Pratique d'une activité artistique du père | 2 | |
| | | Pratique d'une activité artistique de la mère | 2 | |
| | | Pratique antérieure d'une activité artistique personnelle | 2 | |
| Rapport aisé et détendu | | | 10 | |
| Représentations de l'enseignement de la danse | Sujet | Formation évoquée | 1 | |
| | | Formation collectée | 2 | |
| | | Formation engagée | 3 | |
| | Codage maximal Sujet | | | 3 |
| | Objet | Evite le questionnement | 1 | |
| | | Compulse le catalogue | 2 | |
| | | Etudie les fondements | 3 | |
| | Codage maximal objet | | | 3 |
| | Les autres | Indépendance | 1 | |
| | | Dépendance | 2 | |
| | | Interdépendance | 3 | |
| Codage maximal Les autres | | | 3 | |
| Codage maximal pour les représentations | | | 9 | |
| Formation en danse | Nombre d'heures de formation | Moins de 6 heures | 2 | |
| | | De 6 à 12 heures | 4 | |
| | | Plus de 12 heures | 6 | |
| Formation importante | | | 6 | |
| Pratiques actuelles | Pratique sportive ou artistique | APS | 1 | |
| | | Arts Visuels | 1 | |
| | | APSA | 1 | |
| | | Art du spectacle/Art du spectacle | 1 | |
| | Mode de loisirs | Musée | 1 | |
| | | Théâtre | 1 | |
| | | Concert | 1 | |
| | Danse | 1 | | |
| Inscription dans une pratique | | | 8 | |

Cadre remarquable des ressources déterminantes de l'enseignement de la danse

Nous nous sommes permis d'établir les critères suivant le degré supposé de qualité pour l'enseignement et balancer les branches du schéma. Il apparaît ainsi comme remarquable car peu

ordinaire. Nous pourrions par la suite installer ce cadre en relation dynamique avec le schéma de l'acte pédagogique.



a) La socialisation culturelle primaire

Comme nous l'avons vu, enseigner, c'est instruire et c'est transmettre des connaissances acquises dans sa propre vie personnelle, scolaire, culturelle et professionnelle. (cf. p. 16) LAHIRE montre comment la socialisation primaire influence fortement les modes d'adhésion des individus. Il rappelle que pour avoir une inscription à la vie culturelle, il est nécessaire de cumuler un certain nombre d'avantages sociaux. Parmi ces avantages, nous retenons le niveau d'études des parents et la familiarité à l'art dans le milieu familial d'origine qui induit un rapport à la culture. Ce qui semblait confirmé dans notre enquête par questionnaire puisque nous avons conclu à un engagement plus fréquent dans l'enseignement de la danse quand les pratiques sportives ou artistiques étaient inscrites dans la vie personnelle des Professeurs des Écoles. (cf. p. 145) Ces privilèges peuvent en effet varier sensiblement d'un Professeur des Écoles à l'autre, le rapport *aisé et détendu* étant ici considéré comme « remarquable ».

Pour faciliter notre codification, nous considérons pour chaque individu, le fait d'avoir des parents ayant un niveau Bac et plus et ayant été inscrits à une activité artistique et la participation personnelle antérieure dans une activité artistique. Le code est alloué dans le cas d'une posture positive à l'attribut.

b) Les représentations de l'enseignement de la danse

C'est de nouveau l'analyse de *l'activité dirigée* qui va nous permettre d'établir des critères de mesure des représentations construites. Il nous importe en effet de comprendre comment l'individu se positionne par rapport à l'enseignement de la danse, ce qu'il a retenu comme étant sa tâche et quelle place il accorde aux autres et principalement aux élèves qu'il est censé enseigner. C'est en observant les trois enseignantes interviewées que nous avons établi les critères et les proposons dans des positionnements qualitatifs.

Pour ce qui concerne le *sujet*, il nous a semblé intéressant de prendre en compte la posture énoncée face aux difficultés éventuellement rencontrées : pas de difficulté car une formation évoquée, des connaissances juxtaposées par une formation collectée et une insuffisance de formation mais engagée. Nous posons alors le postulat d'un gage d'efficacité en accroissement suivant que la formation soit évoquée (1), collectée (2) ou engagée (3).

L'*objet* est qualifié suivant la façon dont les enseignantes planifient leur enseignement et comme pour le sujet, nous établissons des degrés de fiabilité. L'étude des fondements (3) nous semble un gage d'efficacité, suivi du feuilletage de catalogue (2) puis de l'évitement des questionnements (1).

Les autres est regardé au filtre de la place accordée par les enseignantes aux élèves, premier autre concerné, lors de la présentation de fin de cycle. Ainsi, l'évaluation des progrès des élèves est considérée comme étant le positionnement le plus favorable (3) et baptisée interdépendance, suivi de la présentation aux parents (2), nommée dépendance et enfin le partage avec les collègues (1), conclu comme indépendance.

c) La formation

Lors de l'analyse du questionnaire, nous avons pu constater que la formation pouvait être un facteur d'implication dans l'enseignement de la danse. (cf. p. 146) Ce ne sont pas la moment de la formation, ni les contenus car les réponses basées sur le souvenir nous semblent aléatoires, qui seront ici pris en compte mais le volume horaire. Ainsi les trois critères retenus concernent la manque (1) de formation, la formation (2) minimale (de 6 à 12 h) et une formation (3) plus conséquente (+ de 12 h). Nous posons le postulat que plus la formation est longue, plus elle peut donner d'outils didactiques et pédagogiques. Le code attribué correspond alors à la position par rapport à la formation. 1 : pas de formation, 2 : de 6 à 12 h, 3 : + de 12 h.

d) L'inscription dans la pratique

Des types de rapport à la culture proposés par LAHIRE, nous retenons ceux qui nous semblent le plus en écho avec les variables typiques des réseaux R1 (relatif à l'enseignement de la danse), R2

(relatif à la formation en danse) et R3 (relatif aux difficultés rencontrées) repérés au chapitre 7. Seront alors prises en compte les pratiques actuelles, sportives et/ou artistiques et culturelles actuelles des enseignants. L'inscription dans les pratiques culturelles étant polymorphe quant à sa fréquence, nous choisissons un codage diversifié : (1) à partir de 9 fois par an, ($\frac{1}{2}$) entre 1 et 8 fois/an.

Les trajectoires étudiées de chacune des trois enseignantes étant distinctes, leurs cadres de ressources auront des dimensions variables que nous souhaitons observer et comparer.

B. Les différents types de cadres de ressources déterminantes de l'enseignement de la danse

Reste évidemment à tester le cadre élaboré avec les trois types d'enseignants identifiés : l'enseignant concevant, l'enseignant prévoyant et l'enseignant préparant. Nous aurons ainsi l'opportunité de confirmer ou infirmer les hypothèses retenues.

1. L'enseignant concevant : Ann.

Ann. confirme son inscription culturelle précoce en inscrivant également ses enfants dans des pratiques artistiques.

a) L'enseignant concevant : la socialisation culturelle primaire

| Enseignant concevant | | | |
|--------------------------------|-------------------------------|---|------------------|
| Rapport à la culture | Niveau Bac et plus | Père | 2 |
| | | Mère | 2 |
| | Familiarité avec l'art | Pratique d'une activité artistique du père | 2 |
| | | Pratique d'une activité artistique de la mère | 2 |
| | | Pratique antérieure d'une activité artistique personnelle | 2 |
| Rapport aisé et détendu | | | 10 sur 10 |

Enseignant concevant : le rapport à la culture

Dans son rapport à la culture, Ann. a cumulé des avantages sociaux indéniables. Des parents avec un niveau d'études suffisamment important, bachelier pour la mère, docteur pour le père, sont tous deux engagés dans des pratiques artistiques. Ann. a bénéficié tôt de cette acculturation. Une participation forte et précoce à la vie culturelle lui a offert un *rapport aisé et détendu* à la culture. (cf. p. 17)

b) L'enseignant concevant : les représentations de l'enseignement de la danse

Ann. perçoit son insuffisance de formation et s'engage volontiers dans l'étude des fondamentaux de la danse. Le spectacle de fin de cycle, vu comme inhérente à la discipline, est envisagé par elle

comme un outil d'évaluation du progrès de ses élèves. Elle adopte une posture d'interdépendance vis-à-vis des élèves pour lesquels elle établit son enseignement.

| Enseignant concevant | | | |
|---|-------------------|-------------------------|-------------------|
| Représentation de l'enseignement de la danse | Sujet | Formation évoquée | |
| | | Formation collectée | |
| | | Formation engagée | 3 |
| | Objet | Evite le questionnement | |
| | | Compulse le catalogue | |
| | | Etudie les fondements | 3 |
| | Les autres | Indépendance | |
| | | Dépendance | |
| | | Interdépendance | 3 |
| Codage maximal pour les représentations | | | 9 sur 9 |

Enseignant concevant : les représentations de l'enseignement de la danse

c) L'enseignant concevant : la formation

Ann. n'a pas reçu de formation en danse.

| Enseignant concevant | | | |
|-----------------------------|-------------------------------------|-------------------|-------------------|
| Formation en danse | Nombre d'heures de formation | Pas de formation | 2 |
| | | De 6 à 12 heures | |
| | | Plus de 12 heures | |
| Aucune formation | | | 2 sur 6 |

Enseignant concevant : positionnement par rapport à la formation

Le code retenu est 2, signe qu'elle possède des connaissances personnelles acquises hors formation formalisée.

d) L'enseignant concevant : l'inscription dans la pratique

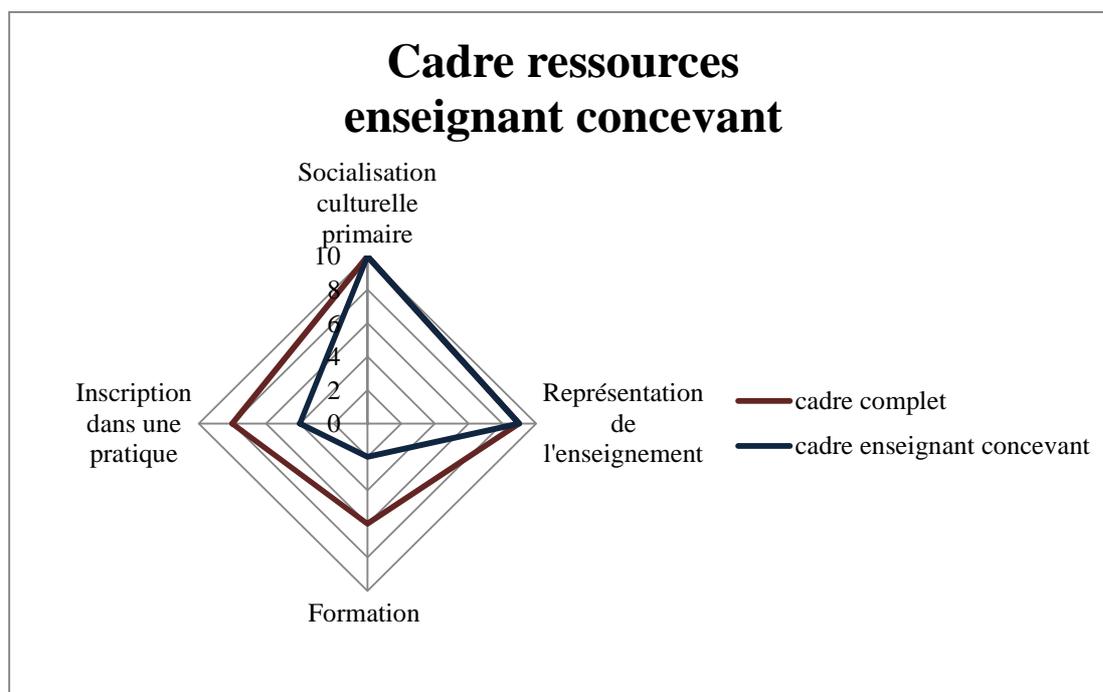
Dans sa vie actuelle, Ann. pratique une activité de chant que nous qualifions d'art du son. Elle se rend fréquemment dans les musées et les concerts et occasionnellement au théâtre et dans les spectacles de danse. Son inscription dans les pratiques culturelles est significative.

L'analyse de l'activité enseignante dirigée permet à Ann. d'obtenir une répartition remarquable pour les représentations de l'enseignement de la danse.

| Enseignant concevant | | | | |
|--------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------|----------------|-------------------|
| Pratiques actuelles | Pratique sportive ou artistique | APS | | |
| | | Arts Visuels | | |
| | | APSA | | |
| | | Art du spectacle / Art du son | chant | 1 |
| | Mode de loisirs | Musée | 9 à 12 fois/an | 1 |
| | | Théâtre | 1 à 4 fois/an | ½ |
| | | Concert | 5 à 8 fois/an | 1 |
| Danse | | 1 à 4 fois/an | ½ | |
| Inscription dans des pratiques | | | | 4 sur 8 |

Enseignant concevant : inscription dans les pratiques

Le cadre de ressources déterminantes de l'« enseignant concevant » de notre étude présente une faiblesse évidente du côté de la formation et des pratiques. Les branches de la socialisation familiale et des représentations forment quant à elles des dispositions « remarquables ». Nous pouvons nous questionner sur une relation éventuelle entre la socialisation primaire et les représentations construites même en l'absence de formation et d'une pratique modeste.



2. L'enseignant prévoyant : Clai.

L'importance de la pratique sportive est marquée chez Clai. qui est elle-même inscrite dans un atelier de danse et y inscrit naturellement son enfant dans un atelier de gymnastique.

a) L'enseignant prévoyant : la socialisation culturelle primaire

Les parents de Clai. n'ont pas atteint le niveau Baccalauréat. Sa mère pratiquait la musique et Clai. elle-même a bénéficié de pratiques artistiques dans sa jeunesse. Nous qualifions son rapport à la culture de *bonne volonté culturelle et hyper tension corrective*. (cf. LAHIRE p. 17)

| Enseignant prévoyant | | | |
|---------------------------------|------------------------|---|--------------------|
| Rapport à la culture | Niveau Bac et plus | Père | |
| | | Mère | |
| | Familiarité avec l'art | Pratique d'une activité artistique du père | |
| | | Pratique d'une activité artistique de la mère | 2 |
| | | Pratique antérieure d'une activité artistique personnelle | 2 |
| Bonne volonté culturelle | | | 4 sur 10 |

Enseignant prévoyant : le rapport à la culture

b) L'enseignant prévoyant : les représentations de l'enseignement de la danse

Clai. occulte ses difficultés pour enseigner la danse, elle se remémore la formation reçue et ne se pose pas de question sur ses compétences en la matière. Elle envisage la présentation de fin de cycle comme un échange avec ses collègues indépendamment des élèves. Ses représentations semblent, plutôt inscrites dans les notions de plaisir et de défi, elles sont éloignées des conditions mêmes de l'enseignement de la danse.

| Enseignant prévoyant | | | |
|---|------------|-------------------------|-------------------|
| Représentations de l'enseignement de la danse | Sujet | Formation évoquée | 1 |
| | | Formation collectée | |
| | | Formation engagée | |
| | Objet | Evite le questionnement | 1 |
| | | Compulse le catalogue | |
| | | Etudie les fondements | |
| | Les autres | Indépendance | 1 |
| | | Dépendance | |
| | | Interdépendance | |
| Codage représentations | | | 3 sur 9 |

Enseignant prévoyant: les représentations de l'enseignement de la danse

c) L'enseignant prévoyant : la formation

Clai. a bénéficié de quelques heures de formation dans le cadre des animations pédagogiques proposées par les conseillers pédagogiques de la circonscription dans laquelle elle enseigne.

| Enseignant prévoyant | | | |
|----------------------|------------------------------|-------------------|-------------------|
| Formation en danse | Nombre d'heures de formation | Pas de formation | |
| | | De 6 à 12 heures | 4 |
| | | Plus de 12 heures | |
| Formation minimale | | | 4 sur 6 |

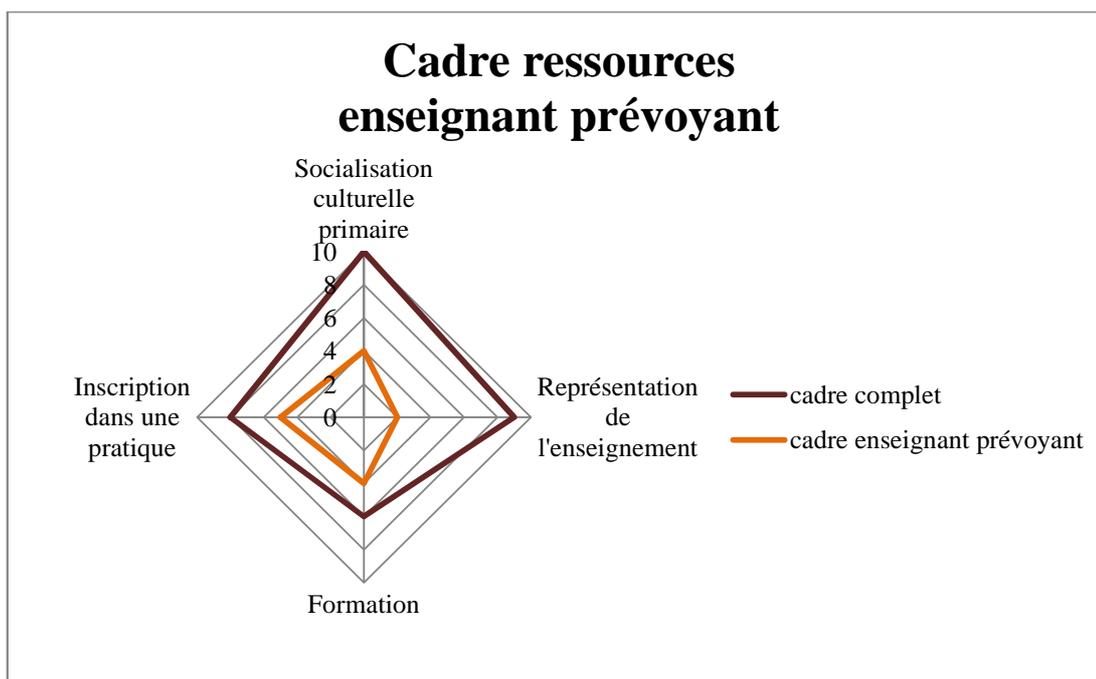
Enseignant prévoyant: positionnement par rapport à la formation

d) L'enseignant prévoyant : l'inscription dans la pratique

Clai. est inscrite dans des pratiques physiques et artistiques, danse et création de spectacle. Elle se rend régulièrement dans les lieux de culture, surtout des musées et des concerts. Elle semble culturellement dynamique mais nous ne pouvons affirmer s'il s'agit de tension correctrice comme nous l'évoquions plus haut.

| Enseignant prévoyant | | | | |
|---------------------------------------|---------------------------------|------------------------------|------------------------|-----|
| Pratiques actuelles | Pratique sportive ou artistique | APS | | |
| | | Arts Visuels | | |
| | | APSA | Danse | 1 |
| | | Art du spectacle/ Art du son | Création de spectacles | 1 |
| | Mode de loisirs | Musée | 9 à 12 fois/an | 1 |
| | | Théâtre | 1 à 4 fois/an | 1/2 |
| | | Concert | 5 à 8 fois/ an | 1 |
| | | Danse | 1 à 4 fois/an | 1/2 |
| Inscription dans des pratiques | | | 5 sur 8 | |

Enseignant prévoyant : inscription dans les pratiques



Malgré un début de formation et une inscription dans la pratique, le cadre de ressources déterminantes de l'enseignement de la danse de l'« enseignant préparant » de notre étude est réduit. Nous pouvons supposer qu'une bonne volonté culturelle et un début de formation ne lui permettent pas d'accéder à un rapport aisé à la culture.

3. L'enseignant préparant : Isa.

Isa. ne pratique ni d'activité physique ni d'activité artistique et n'y inscrit pas non plus ses enfants.

a) L'enseignant préparant : La socialisation culturelle primaire

Avec son bac pro, la mère d'Isa. a un niveau baccalauréat. Ses parents ne participent pas à des activités artistiques, pourtant Isa. a été inscrite dans sa jeunesse à une activité d'arts plastiques. Nous pouvons admettre que le rapport de Isa à la culture est inscrit comme une *bonne volonté culturelle et hyper tension corrective*. (cf. LAHIRE p. 17)

| Enseignant préparant | | | |
|---------------------------------|------------------------|---|--------------------|
| Rapport à la culture | Niveau Bac et plus | Père | |
| | | Mère | 2 |
| | Familiarité avec l'art | Pratique d'une activité artistique du père | |
| | | Pratique d'une activité artistique de la mère | |
| | | Pratique antérieure d'une activité artistique personnelle | 2 |
| Bonne volonté culturelle | | | 4 sur 10 |

Enseignant préparant : le rapport à la culture

b) L'enseignant préparant : les représentations de l'enseignement de la danse

Dans ses discours sur l'enseignement, Isa. se présente comme possédant une collection d'activités pressenties pour enseigner la danse. La tâche qu'elle s'octroie consiste à adapter tour à tour l'une d'entre elles pour permettre aux élèves de saisir tous les attendus de l'apprentissage de la danse.

| Enseignant préparant | | | |
|--|------------|-------------------------|-------------------|
| Représentation de l'enseignement de la danse | Sujet | Formation évoquée | |
| | | Formation collectée | 2 |
| | | Formation engagée | |
| | Objet | Evite le questionnement | |
| | | Compulse le catalogue | 2 |
| | | Etudie les fondements | |
| | Les autres | Indépendance | |
| | | Dépendance | 2 |
| | | Interdépendance | |
| Codage représentations | | | 6 sur 9 |

Enseignant préparant : les représentations de l'enseignement de la danse

c) L'enseignant préparant : la formation

Isa. a reçu une formation en danse pendant sa formation initiale.

| Enseignant préparant | | | |
|--------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|----------------|
| Formation en danse | Nombre d'heures de formation | Pas de formation | |
| | | De 6 à 12 heures | |
| | | Plus de 12 heures | 6 |
| Formation substantielle | | | 6 sur 6 |

Enseignant préparant : positionnement par rapport à la formation

Isa. ne donne pas le volume horaire mais nous pouvons imaginer que dans ce cadre, la formation a été conséquente d'autant que Isa. a participé en début de carrière à des ateliers, hors temps scolaire, inscrits au plan de formation départemental où un minimum d'informations pédagogiques ou didactiques sont fournies.

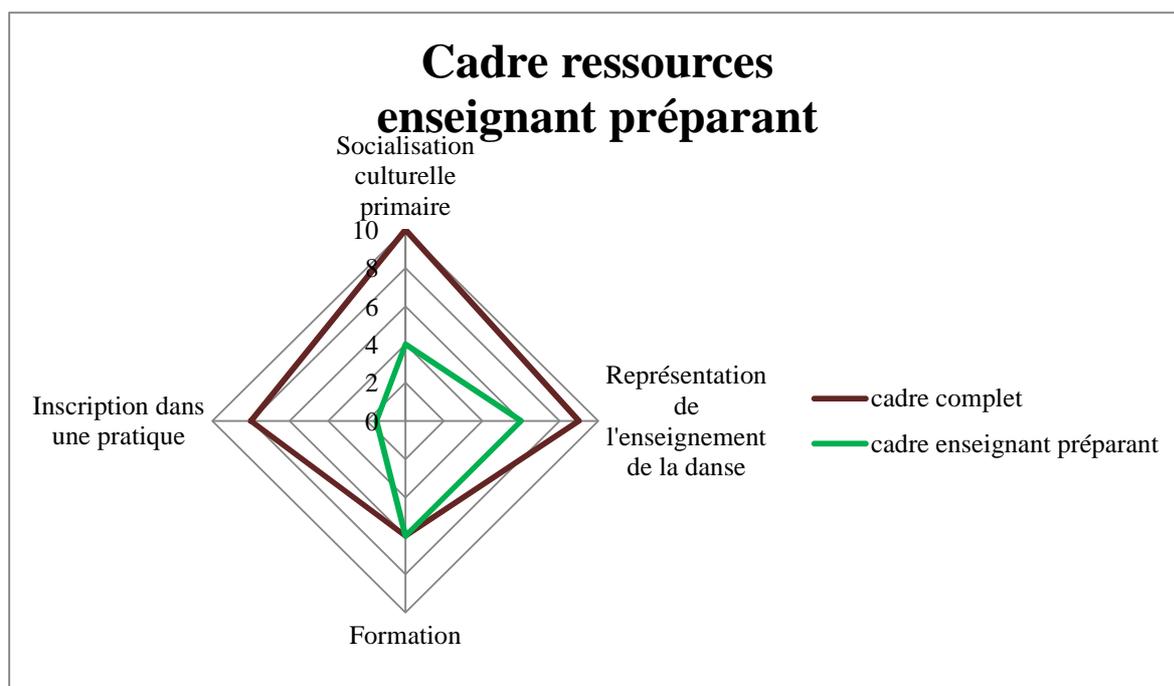
d) L'enseignant préparant : l'inscription dans la pratique

Dans sa vie d'adulte, Isa. ne pratique aucune activité qu'elle soit artistique ou sportive. Elle se rend occasionnellement sur les lieux de culture mais jamais au théâtre.

| Enseignant préparant | | | | |
|---------------------------------------|--|-------------------------|------------------|-----|
| Pratiques actuelles | Pratique sportive ou artistique | APS | | |
| | | Arts Visuels | | |
| | | APSA | | |
| | | Art du spectacle | | |
| | Mode de loisirs | Musée | 1 à 4 fois/ an | 1/2 |
| | | Théâtre | Jamais | |
| | | Concert | 1 à 4 fois/ an | 1/2 |
| | | Danse | 1 à 4 fois/ an | 1/2 |
| Inscription dans des pratiques | | | 1,5 sur 8 | |

Enseignant préparant : inscription dans les pratiques

Malgré une formation importante, le cadre des ressources déterminantes de l'enseignement de la danse de l' « enseignant préparant » de notre étude ne présente pas un ensemble riche d'ancrage pour l'enseignement. La formation n'a donc pas permis à Isa. de modifier son rapport à la culture.



4. Des cadres de ressources bigarrés

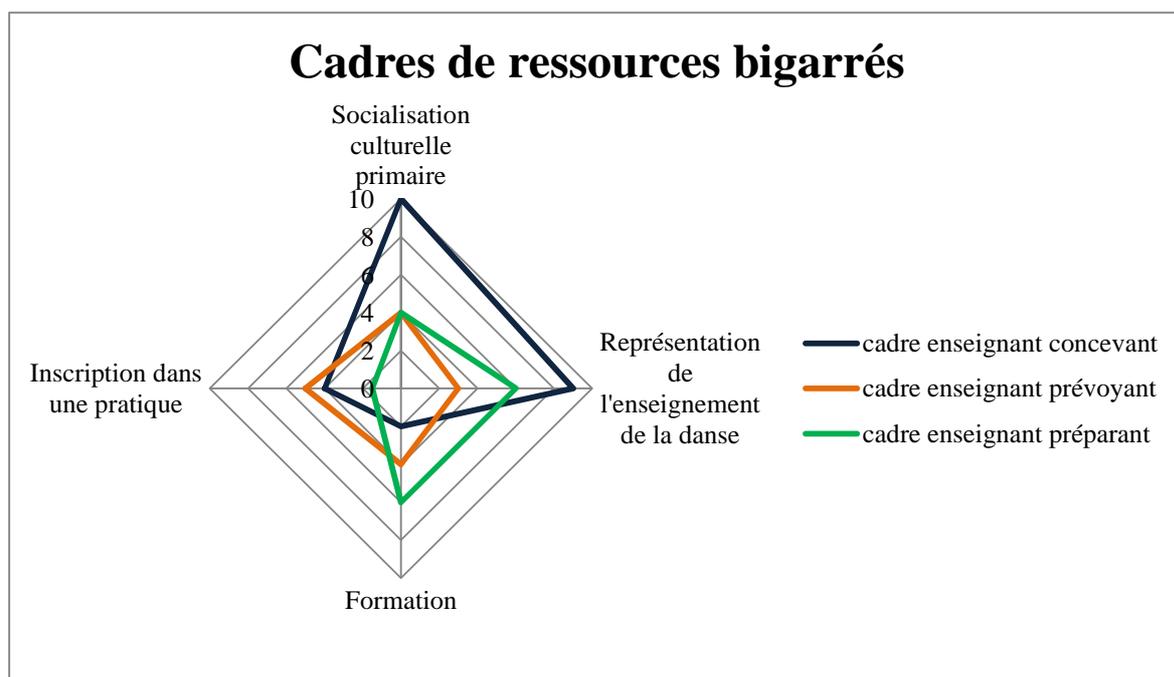
Nous avons compris, depuis le chapitre 6, que les trois enseignantes de notre recherche avaient des parcours distincts. Les cadres de ressources déterminantes de l'enseignement de la danse de chacune confirment que des trajectoires différentes avantagent différemment les potentialités.

| | Socialisation culturelle primaire | Représentations de l'enseignement de la danse | Formation | Inscription dans des pratiques |
|-----------------------------|-----------------------------------|---|-----------|--------------------------------|
| Cadre remarquable | 10 | 9 | 6 | 8 |
| enseignant concevant | 10 | 9 | 2 | 4 |
| enseignant prévoyant | 4 | 3 | 4 | 5 |
| enseignant préparant | 4 | 6 | 6 | 1,5 |

Différents des cadres de ressources déterminantes de l'enseignement de la danse

Le rapprochement des trois cadres³⁹ renforce la socialisation culturelle primaire comme avantage de la construction d'une vie culturelle ancrée. Le cadre de ressources de l'enseignante obtenant le meilleur score pour la socialisation culturelle primaire est le plus large et fournit des représentations de l'enseignement de la danse les plus remarquables sans pourtant avoir reçu de formation. Les deux autres enseignantes, ayant une socialisation primaire voisine, restent avec des cadres réduits même si elles se distinguent par des ancrages divers.

³⁹ La classification par points correspond clairement à un codage et en aucun cas à une note finale.



Nous aurions pu prendre également en compte le niveau d'études des enseignantes ou celui de leurs conjoints mais les distinctions n'étaient pas manifestes. La connaissance des contenus de formation pourrait apporter des informations supplémentaires mais les réponses apportées nous semblent un peu vagues.

Pour que l'articulation, fondée depuis le début de la recherche, porte ses fruits, il est nécessaire maintenant de disposer des cadres des ressources déterminantes pour l'enseignement de la danse en interaction avec les actes pédagogiques.

C. Pour une meilleure compréhension de l'articulation

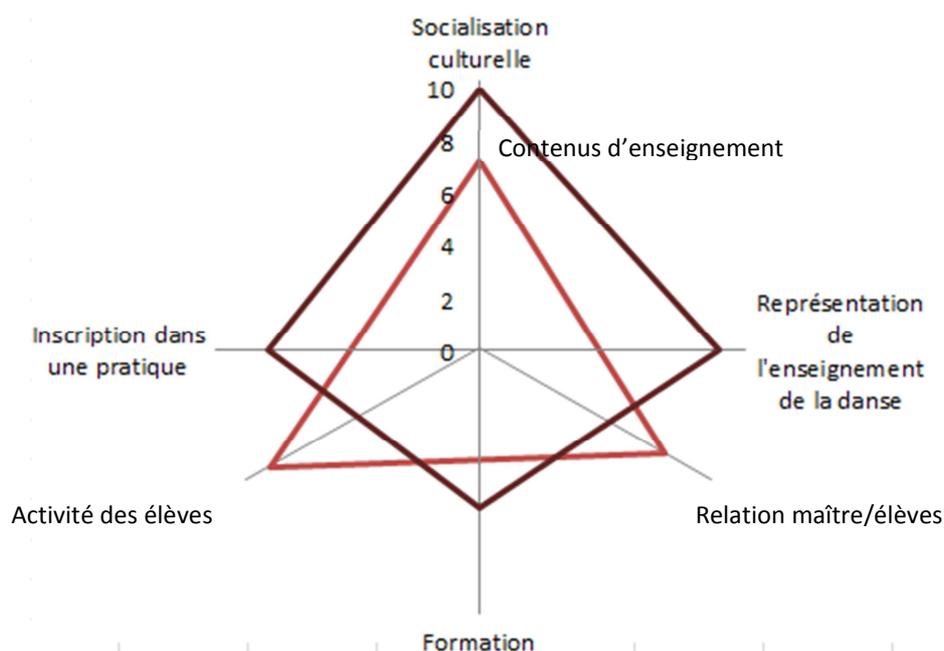
Dès le premier chapitre, nous avons placé l'enseignement de la danse dans une combinaison de ressources déterminantes de cet enseignement à l'école primaire qui a articulé toute notre recherche. Dans cette troisième partie, nous nous attachons à combiner l'acte pédagogique de l'enseignement de la danse avec le cadre des ressources déterminantes définies. Il s'agit de construire un système qui permet de comprendre ce qui se joue entre ces deux appareils dans le cas de la non-maîtrise de la discipline enseignée.

1. Modèle théorique : Influence du cadre de ressources sur l'activité enseignante.

A la question de savoir si les élèves développent des compétences dans les situations d'enseignement, « *les réponses sur le terrain apportées à cette question dépendent dans une large mesure de l'option idéologique de l'enseignant.* » (SERRES, 1976, p. 38). Nous proposons alors de

faire cohabiter sur un même schéma les données des deux appareils : l'acte pédagogique complet et le cadre remarquable de ressources déterminantes de l'enseignement de la danse pour ensuite le mettre à l'épreuve avec les trois types d'enseignants repérés.

Les quatre ressources déterminantes de l'enseignement de la danse (socialisation primaire, inscription dans les pratiques, formation et représentations) constituent les diagonales d'un quadrilatère avec lequel se combine l'acte pédagogique, lui-même formé entre les médianes d'un triangle engendré des trois branches (contenus d'enseignement, action des élèves et relation maître/élèves) en un modèle **exceptionnel**. En raison de limites techniques, nous choisissons de faire se chevaucher l'axe « Socialisation culturelle » du cadre de ressources et l'axe « Contenus d'enseignement » de l'acte pédagogique. Le terme exceptionnel est à prendre ici au sens, peu fréquent, dans la mesure où il est rare pour un individu de posséder parfaitement toutes les ressources.



Influence du cadre de ressources sur l'activité enseignante de la danse : Modèle exceptionnel

L'articulation de ces deux figures en un seul modèle nous invite dans un premier temps à mettre en rapport un cadre remarquable de ressources et un acte pédagogique complet. Ce modèle nous représente l'équilibre exceptionnel que traduirait le cadre remarquable de ressources comme opportun à un acte pédagogique complet. Le « **modèle exceptionnel** » s'invite à une mise à l'épreuve avec les trois types d'enseignants repérés pour une intelligibilité accrue.

| | | Modèle exceptionnel | Modèle enseignant concevant | Modèle enseignant prévoyant | Modèle enseignant préparant |
|--|--|--------------------------------|--|--|--|
| Cadre de ressources déterminantes | Socialisation culturelle | 10 | 10 | 4 | 4 |
| | Représentations de l'enseignement de la danse | 9 | 9 | 3 | 6 |
| | Formation | 6 | 2 | 4 | 6 |
| | Inscription dans la pratique | 8 | 4 | 5 | 1 et ½ |
| Acte pédagogique | Contenu d'enseignement | 7 | 4 et ½ | 2 et ½ | 4 |
| | Relation maître/élèves | 8 | 8 | 4 | 3 |
| | Activité des élèves | 9 | 8 | 4 | 5 |

Les différents modèles étudiés

La lecture du tableau des différents modèles étudiés⁴⁰ met en évidence le rapport entre la socialisation culturelle et les représentations de la danse. En effet pour les enseignants prévoyant et préparant les faibles socialisations culturelles coïncident avec de faibles représentations de l'enseignement de la danse malgré la participation à des formations.

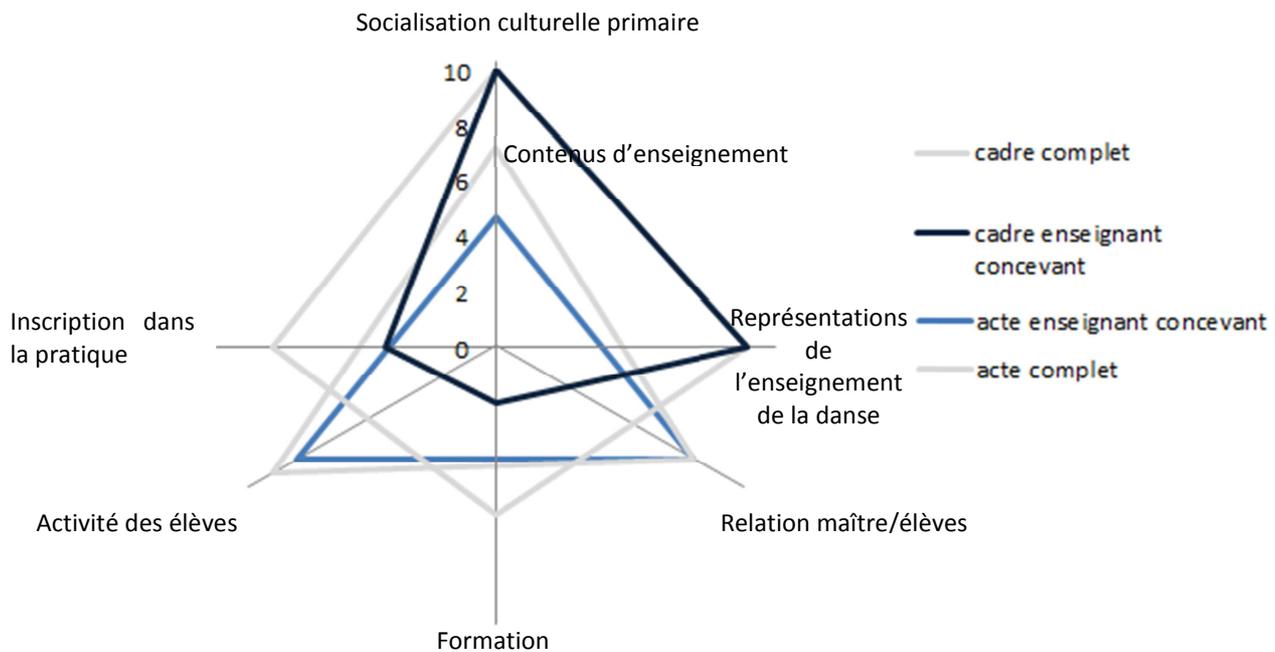
Il peut donc être intéressant de positionner les versions de l'acte pédagogique au regard des cadres de ressources déterminantes de l'enseignement de la danse des trois types d'enseignants. La schématisation permet d'interpréter chacun des modèles un à un. Nous gardons la référence au « modèle exceptionnel » en filigrane pour ainsi mettre en évidence les proximités et les éloignements de l'exception.

2. Modèle enseignant concevant

L'enseignant concevant présente un cadre de ressources déterminantes de l'enseignement de la danse semblable en deux points au cadre exceptionnel. Ces deux éléments lui permettent de conserver un cadre de ressources suffisamment ample.

L'acte pédagogique reste assez proche de l'acte pédagogique complet malgré une faiblesse du côté des contenus d'enseignement. Ce déficit en contenus peut s'expliquer par l'absence de formation, elle-même compensée par la posture positive de l'enseignante dans la recherche de fondements. On peut d'ailleurs penser que cette attitude est favorisée par une socialisation culturelle primaire favorable.

⁴⁰ La classification par points correspond clairement à un codage et en aucun cas à une note finale.



Influence du cadre de ressources sur l'activité enseignante de la danse : Modèle concevant

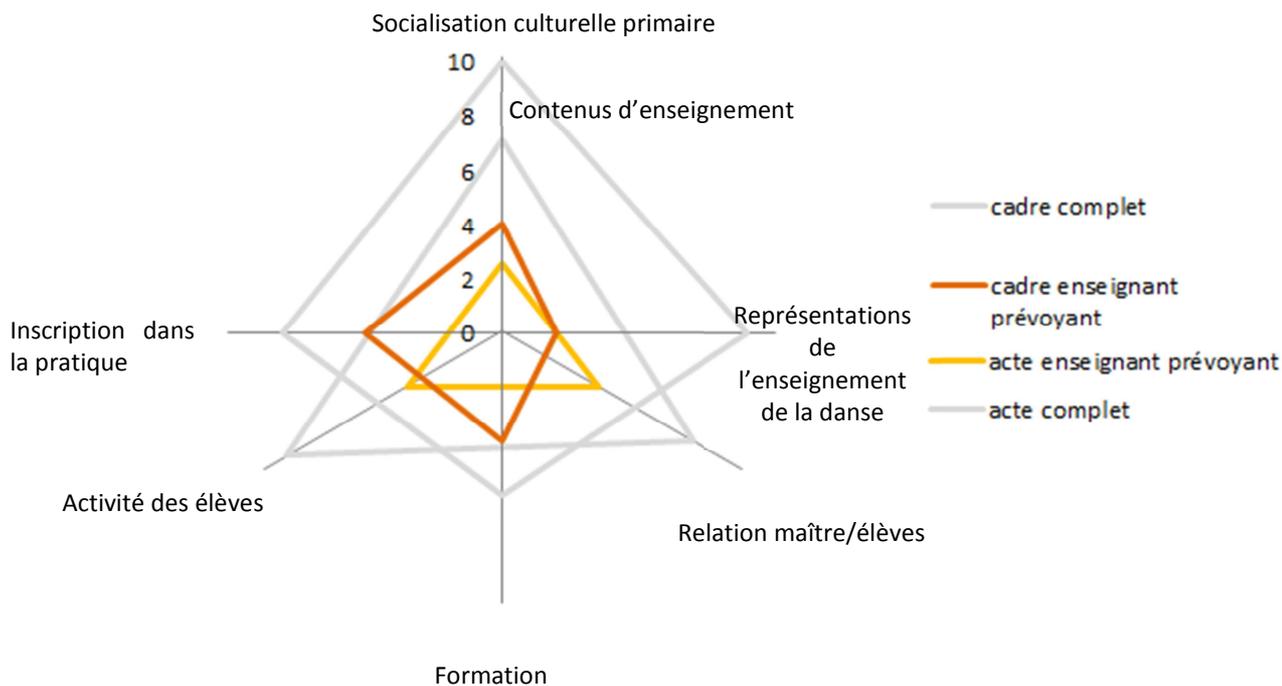
Dans le cas de l'enseignant concevant, le cadre étendu de ressources déterminantes de l'enseignement de la danse correspond à un acte pédagogique raisonnablement riche.

3. Modèle enseignant prévoyant

L'enseignant prévoyant présente un cadre de ressources déterminantes de l'enseignement de la danse résolument étroit quels que soient les attributs considérés mais particulièrement du côté des représentations de l'enseignement de la danse.

L'acte pédagogique lui aussi est loin de la complétude malgré quelques notions pédagogiques et didactiques retenues lors des quelques heures de formation fréquentées.

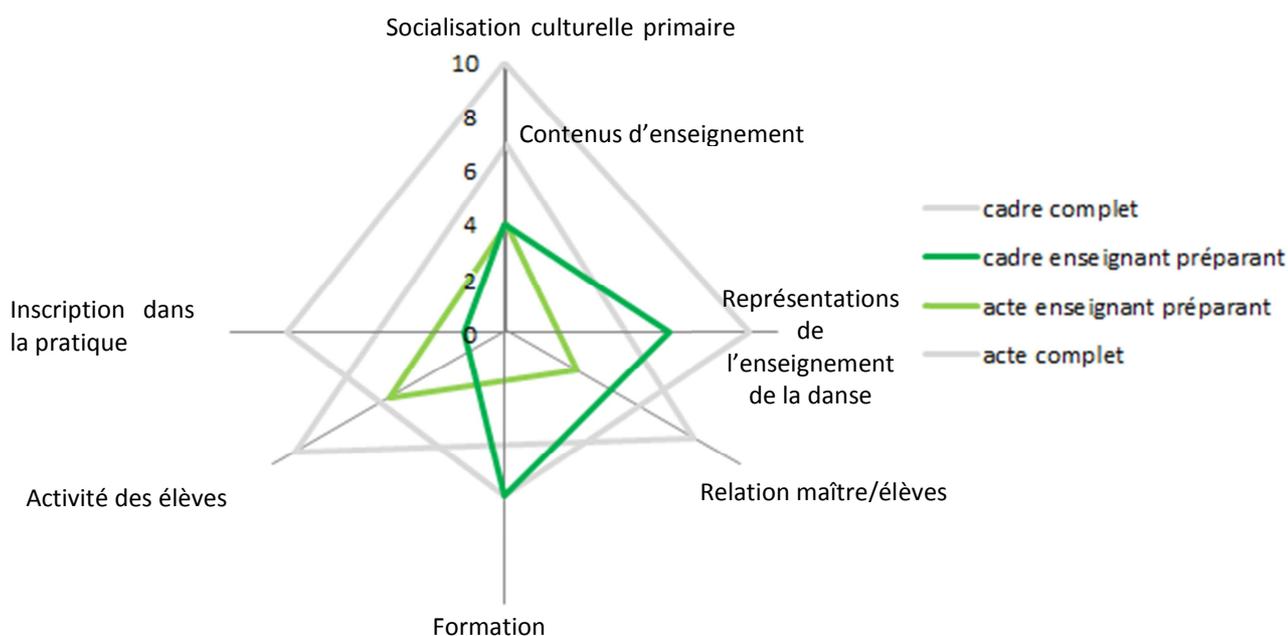
Dans le cas de l'enseignant prévoyant, le cadre étroit de ressources déterminantes de l'enseignement de la danse correspond à un acte pédagogique réduit équitablement.



Influence du cadre de ressources sur l'activité enseignante de la danse : Modèle prévoyant

4. Modèle enseignant préparant

L'enseignant préparant présente un cadre de ressources déterminantes de l'enseignement de la danse réduit surtout du côté de l'inscription dans la pratique malgré un volume de formation conséquent et qui peut expliquer la position modérée des représentations de l'enseignement de la danse.



Influence du cadre de ressources sur l'activité enseignante de la danse : Modèle préparant

Bien qu'ayant vécu une formation, l'enseignant préparant propose un acte pédagogique qui reste modeste. Les informations collectées ne semblent pas avoir réussi à impacter suffisamment les gestes professionnels de cette enseignante pour lui permettre de compenser une socialisation primaire faible.

Dans le cas de l'enseignant préparant, le cadre déséquilibré de ressources déterminantes de l'enseignement de la danse correspond à un acte pédagogique restreint même du côté de l'activité des élèves.

Nous avons utilisé les données de l'acte pédagogique comme baromètre pour permettre un regard de chercheur assimilable à celui des enseignants qui se demandent quelles compétences ont été développées chez leurs élèves. Il s'agit maintenant de se distancier de l'enseignant pour observer les particularismes des modèles et les resituer les uns par rapport aux autres.

Il semble que le constat le plus évident est celui de l'impact plus ou moins marqué de la formation sur la consistance des cadres de ressources et par voie de conséquences sur les actes pédagogiques. En effet, dans les trois modèles offerts, la mission allouée à la formation n'est pas probante puisque le cadres de ressources le plus large ne laisse pas apparaître de formation et l'acte pédagogique le plus réputé est justement fourni par une enseignante n'ayant pas reçu de formation. Nous pressentons un défaut de formation, un fractionnement ou une inadaptation qui laissent les enseignants dans des difficultés parfois insurmontables. Le chapitre suivant va nous permettre de revenir sur l'interprétation de ces résultats, de percevoir leurs limites et d'envisager de possibles utilisations du modèle produit.

Chapitre 10 : Des résultats qui (s') articulent

Au long des chapitres précédents, nous avons tenté de comprendre comment, dans le cadre de leur polyvalence, les enseignants du premier degré sont-ils en mesure d'enseigner certaines disciplines sans les maîtriser. Grâce aux apports de la psychologie ergonomique (LEPLAT, 1997), l'activité d'enseignement des Professeurs des Écoles nous est très vite apparue inscrite dans une triangulation formée par la tâche à accomplir (les prescriptions institutionnelles), l'histoire personnelle de l'individu et les buts que se donne l'enseignant. CLOT (2006) nous agrée à la percevoir dirigée vers trois pôles (le sujet : le Professeur des Écoles ; l'objet : l'enseignement ; et les autres : élèves, parents, hiérarchie, société...).

Pour accomplir notre travail de recherche, il était nécessaire de déterminer une discipline support de l'analyse. Notre choix s'est arrêté sur l'enseignement de la danse à l'école primaire. En effet, cette Activité Physique Sportive et Artistique nous est apparue encore peu établie mais en voie de développement dans le cadre de l'enseignement de l'EPS. Ce qui a été confirmé dans le début de notre enquête auprès des Professeurs des Écoles de l'Académie de Caen. L'enseignement de la danse à l'école primaire est donc dans une situation d'évolution propice à l'observation des activités.

Les valeurs personnelles et sociales de l'enseignant influencent son acte pédagogique et ont des incidences sur les types de démarche d'apprentissage qu'entreprennent les élèves (MASCLET, 2009). Les apports de l'analyse de pratique (VERMERSCH, 2006), de la psychologie sociale (JODELET, 1989 ; ABRIC, 1994 ; MOSCOVICI, 1989) et de la sociologie (DUBAR, 2000 ; LAHIRE, 2004) nous invitent alors à placer l'activité enseignante dirigée dans une combinaison de ressources déterminantes. Pour mieux comprendre les représentations collectives des Professeurs des Ecoles, nous avons été amenés à les interroger par questionnaire sur leurs habitudes culturelles et leurs positions par rapport à l'enseignement. Elles nous ont permis d'établir un cadre de ressources déterminantes de l'enseignement de la danse. Elles nous ont éclairés sur des incidences possibles pour en établir les contours, qu'une enquête par observation sur le terrain est venue approuver et compléter. Les observations en classe nous ont donné la possibilité d'agencer les actes pédagogiques de chacune des trois enseignantes considérées et de les placer au regard de leurs cadres personnels de ressources déterminantes.

En référence à CORNU (2000), nous avons défini le travail enseignant comme un travail aux multiples prescriptions : instruire, éduquer, former et communiquer. Nous proposons de discuter maintenant les résultats découverts au regard de ces quatre entrées. Nous nous interrogerons ensuite

sur la fonction de nos explorations pour la recherche et sur les incidences de nos trouvailles pour la poursuite des réflexions sur la formation des enseignants.

A. Examen et estimation des suppositions

« Dans quelles mesures les Professeurs des Écoles peuvent-ils enseigner la danse à l'école primaire ? » C'est en ces termes que nous entrons dans notre investigation. Le choix de la danse comme discipline d'observation semble être un bon choix et nous permet de traduire les façons d'enseigner de trois Professeurs des Ecoles.

1. Justification du choix de la danse

Nos lectures sur l'école primaire et les Professeurs des Écoles (CHARLES & CLEMENT, 1997 ; PEYRONNIE, 1998 ; PRAIRAT & RETORNAZ, 2002 ; TOULEMONDE, 2006) attestent d'une obligation pour ces enseignants de s'impliquer dans l'enseignement de toutes les disciplines au programme de l'école primaire. Ils n'ont pourtant souvent reçu aucune formation spécifique dans certains domaines concernés.

Un grand nombre d'enseignants de l'école primaire s'intéressent peu à la danse comme art du mouvement (CADOPI, 1998). Les réponses au questionnaire témoignent de ces déclarations en confirmant le manque d'attrait des Professeurs des Écoles pour les formes chorégraphiques et le manque de formation dispensée pour leur enseignement. Malgré tout, nombre de projets d'enseignement de la danse sont repérés dans les écoles. De plus l'enseignement de la danse à l'école primaire implique l'être dans son entier (corporel, intellectuel et sensible). Le postulat de l'implication conjointe du maître et des élèves est posé, le maître observe le corps de l'élève pour en percevoir les propositions, les progrès et les difficultés. Cette observation a un impact sur le corps même de l'enseignant, c'est ainsi une observation totale de l'enseignant en situation d'enseignement (corps et esprit) qui nous est autorisé.

De plus, pour l'enseignement de la danse, les informations collectées dans les différentes instructions officielles montrent des prescriptions aléatoires et incertaines qui laissent l'opportunité à des procédures multiples de se développer. C'est sans doute l'occasion pour les enseignants de laisser, plus encore libre, cours à leurs particularités que dans l'enseignement de disciplines guidées par des manuels scolaires, par exemple.

Dans les réponses au questionnaire, nous avons vu que les Professeurs des Écoles se rendent très peu aux spectacles de danse et qu'ils présentent rarement des œuvres chorégraphiques à leurs élèves dans le cadre d'un cycle d'enseignement de la danse. Ils sont pourtant nombreux à se lancer dans de tels projets.

Le positionnement de la danse comme Activité Physique Sportive et Artistique dans le cadre de l'EPS lui confère un rôle de développement de l'individu et ce sont les dimensions physique et expressive qui sont le plus souvent évoquées et sollicitées dans l'enseignement à l'école primaire. Ce sont les danses dites folkloriques qui sont le plus fréquemment enseignées (rondes et jeux dansés et danses traditionnelles) et l'appui sur la pédagogie de la danse contemporaine se développe. C'est surtout la danse dite, cette fois, créative qui est encouragée par les prescriptions et les quelques documents mis à disposition des enseignants.

Les Professeurs des Écoles que nous avons rencontrés sur le terrain de l'enseignement sont différemment positionnés par rapport à une formation mais elles affirment toutes trois ne pas maîtriser la discipline. Elles participent quelques fois à des représentations de danse et se sont engagés toutes trois volontairement dans des projets d'enseignement de la danse sans participation à une manifestation particulière. Elles proposent chacune une inscription singulière à cet enseignement.

2. Hétérogénéité des socialisations pour des pratiques inégales d'enseignement

Pour découvrir des démarches d'enseignement, nous sommes allées sur le terrain lui-même de la danse à l'école. Les trois enseignantes que nous sommes allées observer sont investies dans des projets de danse créative où la dimension expressive est mise en avant. N'ayant ni les unes ni les autres de connaissances affirmées dans ce domaine, elles adoptent des choix personnels et des fonctionnements divers pour instruire, éduquer, former et communiquer. Ce sont trois mesures d'adaptations originales qui s'offrent à notre attention.

a) Une socialisation culturelle forte et une absence de formation

La Professeure des Écoles, nommée par nous « concevante », est installée dans un cadre de ressources développé du côté du rapport à la culture et possède des représentations favorables à l'enseignement de la danse. Elle n'a pas reçu de formation spécifique à l'activité et s'inscrit peu dans les activités physiques et artistiques. Elle instruit ses élèves en recherchant d'abord les fondamentaux de la discipline d'où elle dégage des objectifs clairs d'enseignement et vise des compétences à faire acquérir aux élèves qu'elle sollicite dans les différents rôles de l'activité considérée. Elle les éduque en tentant de créer des liens entre les disciplines, entre les différents savoirs, et relie le projet à la vie de la société. Elle forme les élèves en leur fournissant des repères de progrès et en évaluant leur apprentissage. Elle communique avec eux en utilisant le vocabulaire spécifique à la discipline et sa démarche d'enseignement est centrée sur les élèves qui apprennent par l'intermédiaire de leurs représentations. Les conceptions initiales sont au cœur du processus

d'apprentissage. La relation établie entre la maîtresse et ses élèves est bonne. L'acte pédagogique est satisfaisant.

Notre investigation montre qu'un enseignant ayant un *rapport aisé et détendu* (cf. p 17) à la culture et des représentations favorables à l'enseignement de la discipline traitée, même s'il ne pratique pas cette activité et n'a pas reçu de formation dans cette spécificité, peut enseigner de façon satisfaisante.

b) Une socialisation culturelle faible et une formation courte

La Professeure des Écoles, baptisée par nous « prévoyante », présente un cadre de ressources faiblement développé surtout du côté de la socialisation culturelle primaire et des représentations de l'enseignement de la danse. Cette enseignante a reçu une formation de quelques heures dans la discipline et pratique personnellement l'activité pour ses loisirs. Elle instruit ses élèves en tentant d'aborder avec eux les notions fondamentales. Elle les éduque en se positionnant auprès des élèves comme exemple et source d'identification. Elle forme ses élèves en privilégiant l'action et communique peu avec eux si ce n'est en leur disant ce qu'il faut faire ou en montrant corporellement ce qui est à produire. La démarche d'enseignement est fondée sur la mise en activité des élèves induite par des aménagements. L'apprentissage résulte d'une suite de conditionnements et les connaissances sont définies en termes de comportements observables attendus en fin d'apprentissage.

Dans notre recherche, il apparaît qu'un enseignant inscrit dans une *bonne volonté culturelle* (cf. p 17) et ayant du mal à se construire des représentations favorables à l'enseignement de la discipline concernée, même s'il a reçu un apport mesuré en formation continue et est inscrit personnellement dans la pratique de l'activité, peut rester à enseigner de façon réprimée.

c) Une socialisation culturelle faible et une formation longue

La Professeure des Écoles, désignée par nous comme « préparante », est inscrite dans un cadre de ressources déterminantes de l'enseignement de la danse déséquilibré du fait d'une faible socialisation culturelle primaire comblée par une formation longue à l'enseignement de la discipline. De plus, elle s'inscrit peu dans des pratiques sportives et artistiques. Cette enseignante instruit ses élèves en les invitant à vivre des rôles différents et à s'engager sur les notions fondamentales. Elle les éduque en établissant des liens avec les autres disciplines et entre les séances d'apprentissages. Elle forme les élèves en sollicitant leur activité par des situations traditionnellement reconnues. Elle communique difficilement avec eux par une expérience relatée et transposée. La démarche d'enseignement s'apparente à la transmission de savoirs car les élèves

sont conviés à produire ce que l’enseignante attend. Le rôle que l’enseignante se donne est d’expliquer, le rôle de l’élève est d’écouter attentivement.

Notre recherche montre qu’un enseignant établi dans une *bonne volonté culturelle*, (cf. p 17) ayant des représentations convenables de l’enseignement de la discipline examinée et sans doute installées grâce à une formation spécifique longue, n’étant pas lui-même inscrit dans la pratique de la dite discipline, peut enseigner avec une défaillance du côté de la relation maître/élèves.

d) Des socialisations culturelles diverses pour des modes d’enseigner variés

L’observation de trois enseignantes installées dans des cadres clairs et divergents de ressources témoigne dans un premier temps de l’incidence de la qualité du cadre de ressources déterminantes de l’enseignement de la discipline concernée sur l’acte pédagogique et sur les manières d’être à l’activité d’enseignement.

Nous avons alors dégagé trois modes distincts d’enseigner : **concevoir, prévoir et préparer**. Ces trois manières d’imaginer l’acte d’enseigner présentent des façons d’instruire différentes, des procédés pour éduquer hétérogènes, des moyens de former divergents et des comportements pour communiquer dissemblables. Rien d’étonnant alors à ce que les actes pédagogiques soient inégalement achevés et irrégulièrement satisfaisants d’un point de vue de l’enseignant lui-même.

| Enseigner | Concevoir | Prévoir | Préparer |
|--------------------|---|--|---|
| Instruire | - Rechercher les fondamentaux - Dégager des objectifs - Viser des compétences | - Tenter d’aborder les notions fondamentales | - Inviter les élèves à vivre des rôles différents - Engager les élèves sur les notions fondamentales |
| Eduquer | - Créer des liens entre les savoirs et entre les disciplines - Inscire les élèves dans la vie de la société | - Se positionner comme exemple et sources d’identification | - Etablir des liens entre les disciplines - Etablir des liens entre les séances |
| Former | - Fournir des repères de progrès - Evaluer les apprentissages | - Privilégier l’activité | - Solliciter l’activité des élèves par des situations traditionnelles |
| Communiquer | - Utiliser un vocabulaire spécifique - Permettre aux élèves d’apprendre par l’intermédiaire de leurs représentations | - Dire ce qu’il faut faire - Montrer corporellement | - Relater et transposer sa propre expérience |

Trois manières d’enseigner

Nombreuses autres manières d’enseigner sont observables dans les classes de l’école primaire et il est important de comprendre les cadres de ressources de chaque enseignant pour les accompagner dans leur démarche de professionnalisation.

Nous pensons alors clairement à l'impact de la socialisation culturelle primaire pour un positionnement personnel plus ou moins favorable à la formation. Quand les uns, dans un *rapport aisé et détendu*, peuvent entrer seuls dans un processus de formation, voire d'autoformation, les autres, dans un rapport de *bonne volonté culturelle* manquent d'ancrages pour ces nouvelles connaissances ou de confiance en eux-mêmes. Ils peuvent simplement, soit ne pas y accéder et s'inscrire dans des procédés d'imitation sans en comprendre les enjeux, soit en rester éloignés pour ne pas prendre le risque de la remise en cause. Nous avons effleuré les difficultés que ces situations de non satisfaction peuvent entraîner chez les professionnels. Reste que les socialisations culturelles sont très personnelles, les manques de chacun divers et les besoins de formation distincts.

Les Professeurs des Écoles peuvent enseigner une discipline sans la maîtriser dans la mesure où ils possèdent un cadre de ressources déterminantes de son enseignement suffisamment stable et cohérent pour s'inscrire favorablement dans la formation.

B. Des résultats qui (s') interrogent

Nous venons de présenter en quoi notre recherche renforce les hypothèses que nous avaient permis d'envisager les différents apports théoriques. Dans la littérature scientifique, nous avons constaté des données sur le contexte historique et fonctionnel de l'école et des Professeurs des Écoles (CHARLES & CLEMENT, 1997 ; GAUTHIER et al, 1997 ; PEYRONNIE, 1998 ; TOULEMONDE, 2006 ; PRAIZAT & RETORNAZ, 2002), de la danse et de son enseignement (IZRINE, 2002, PEREZ & THOMAS, 1994, 2001 ; BAFFALIO-DELACROIX & ORSSAUD-FLAMAND, 1984), de l'Education Physique et Sportive (FRAGIER, 1997) et de l'Éducation Artistique (ARDOUIN, 1997 ; KERLAN, 2004). Nous allons maintenant exposer le cheminement adopté vers la production d'un modèle pouvant être étendu.

1. Des choix méthodologiques assumés

Après avoir fixé le cadre de notre recherche entre « environnement à se représenter » et « relation entre les prescriptions et les intentions », nous avons opté pour une investigation en deux enquêtes qui s'articulent, l'une quantitative et l'autre qualitative.

Bien qu'impliquée professionnellement dans le milieu qui nous préoccupe, il nous a semblé nécessaire de clarifier nos présupposés en sondant plus largement le territoire par une enquête par questionnaire et ainsi pouvoir dégager un cadre de ressources déterminantes de l'enseignement de la danse, discipline choisie pour porter notre recherche. Une enquête qualitative en deux temps éclaire la compréhension des « *régularités mises en évidence par les traitements quantitatifs* »

(GRAFMEYER, 1991, cité par BLANCHET & GOTMAN, 2009). Des entretiens d'explicitation (VERMERSCH, 2006) du travail de planification et des retours réflexifs sur les séances d'enseignement et des observations orales et corporelles de l'enseignant dans la gestion de la classe permettent la confrontation du cadre de ressources au terrain et en relation avec les pratiques.

Les discours hors la classe ont été analysés avec les outils de la psychologie ergonomique (CLOT, 2006), celui des observations en classe a été analysé, cette fois, avec les outils de la recherche en didactique (BUCHETON, 2009) et le corps plus modestement avec les outils de la danse et de la sociologie. Nous aurions pu faire le choix de placer en premier l'observation en classe mais cette articulation ne nous aurait pas permis la construction d'un cadre de ressources aussi affirmé. Cette autre conjonction aurait peut-être légitimé une analyse plus fine de la souffrance de certains des professeurs pour qui la situation de non maîtrise entraîne des difficultés trop importantes. Les deux enquêtes, quantitative et qualitative nous ont amenés à produire un modèle utilisable, généralisable et pouvant évoluer.

a) Elaboration d'un cadre de ressources

L'enquête quantitative nous a permis alors de mieux comprendre l'identité collective des Professeurs des Écoles, de caractériser le groupe professionnel, de repérer les cursus de formation, d'entrevoir des pratiques et de définir des modes d'implications dans l'enseignement. Nous avons pu dégager les grandes lignes de l'engagement des Professeurs des Écoles dans l'enseignement de la danse à l'école primaire et découvrir l'implication de certaines variables qui nous ont permis de définir un cadre de ressources déterminantes.

Ayant fait le choix d'une discipline physique et artistique pour ancrer notre recherche, nous avons dû interroger les enseignants sur leurs pratiques sportives, artistiques et culturelles. Il en aurait été autrement si la discipline avait été plus scientifique ou technique par exemple. Dans ce cas, c'est effectivement la culture scientifique des Professeurs des Écoles qui nous aurait occupés.

Par ailleurs, certaines des questions posées n'ont pas fait l'objet d'une analyse, soit parce qu'au cours de notre investigation, elles ne nous sont plus apparues aussi parlantes (exemple les engagements extérieurs à l'Éducation Nationale), soit parce qu'elles nous emmenaient sur un autre terrain et alors, elles peuvent être reprises pour un prolongement à cette recherche dans le cas de la valorisation ou de la généralisation à toutes les disciplines (exemple des questions concernant la place des œuvres en français ou en arts visuels).

Les premières analyses statistiques sous forme de tris à plat ou de tris croisés nous ont permis de dégager des incidences sur l'engagement dans l'enseignement de la danse, l'analyse statistique implicite a décelé des implications qui nous ont orientées pour l'élaboration du cadre de

ressources déterminantes de l'enseignement de la danse et pour l'observation sur le terrain. Dans le cas des implications, nous avons sélectionné les variables typiques qui correspondaient à notre problématique. Les autres pourraient concerner des recherches d'ordre plus sociologique, elles n'ont pas été retenues mais sont existantes et accessibles.

b) Construction d'un prisme : l'acte pédagogique

Après avoir analysé qualitativement l'activité enseignante de chaque Professeur des Écoles concernée par notre enquête et les gestes professionnels, nous avons souhaité regrouper ces informations sous forme d'actes pédagogiques en trois branches : les contenus pédagogiques, la relation maître/élèves et l'activité des élèves. C'est d'abord l'élaboration d'un schéma représentatif d'un acte pédagogique complet à partir des gestes professionnels qui nous a préoccupés.

Comme pour le cadre de ressources, notre enquête concernant la danse, les contenus d'enseignement recherchés dans l'observation sont bien entendus ceux de la discipline. Les outils d'étude pour la relation maître/élèves et pour l'activité des élèves restent, eux, identiques quelle que soit la discipline concernée. Ce nouvel appareil nous a autorisés à la reproduction en trois actes pédagogiques distincts. Les éléments découverts sur l'activité enseignante ont pu nous éclairer dans l'élaboration des actes pédagogiques personnalisés. Nous avons conscience qu'il s'agit ici d'actes singuliers, datés et établis dans le cas de la non-maîtrise de la discipline.

Nous aurions pu choisir d'observer un plus grand nombre d'enseignants dans l'exercice de leur fonction, nous avons décidé de nous réserver pour l'observation totale des trois enseignantes et tenter de saisir au mieux l'implication de leurs socialisations sur leurs manières d'être à l'enseignement, cœur de notre problématique.

Dans les trois cas, la construction des actes pédagogiques a considéré l'enseignant dans différentes facettes : ses traces écrites, son discours et son corps. Les écrits de la planification de l'enseignement permet de comprendre comment et de quelle manière l'enseignant organise l'étude d'un objet de savoir pour et dans la classe (LEROYER, 2011). Les discours sur la planification de l'enseignement et sur la gestion nous éclairent sur les techniques utilisées et les justifient. Une observation directe de ces techniques complète des discours plus ou moins raisonnés et nous renseigne sur la production humaine en construction. Une analyse clinique du discours pourrait alors être envisagée et une analyse plus approfondie du corps des enseignantes apporterait sans doute des éléments nouveaux dans le cas d'une étude, par exemple, sur les difficultés rencontrées par les Professeurs des Écoles et déjà évoquées plus haut.

c) Production d'un modèle

Notre recherche est inscrite depuis le début dans une combinaison de ressources déterminantes de l'action enseignante. C'est cette action placée à l'articulation de la logique des rapports entre concepts disciplinaires et intentions de l'acteur et celle du sujet lui-même agissant qui nous intéresse principalement. Le modèle que nous avons produit se situe à la charnière entre ces deux logiques. Il permet de mieux comprendre comment la trajectoire personnelle de l'enseignant inspire à son insu son action enseignante sans qu'il puisse vraiment la contrôler : l'influence du cadre de ressources sur l'activité enseignante.

A partir de l'enquête par questionnaire, nous avons élaboré un cadre remarquable de ressources, installés au cœur de l'enseignement de la danse à l'école primaire, nous avons construit un acte pédagogique complet. Ce sont ces deux appareils qui ont été combinés pour produire un modèle idéal que nous qualifions d'exceptionnel tant la perfection est rare et fragile. Ce modèle a été mis à l'épreuve avec les trois Professeurs des Ecoles observées, nous découvrons ainsi un éventail de possibles qu'il serait certainement intéressant d'élargir.

d) Mise à l'épreuve du modèle produit

Les Professeurs des Écoles qui ont accepté notre investigation, nous offrent des situations hétérogènes de socialisation et des actes pédagogiques composites. Nous avons, pour chaque enseignante, arrangé un système sur le fonctionnement du modèle de base et ainsi libéré trois modèles correspondant aux types d'enseignants représentés. Au regard de ces trois modèles, nous montrons que la socialisation culturelle primaire agit lentement et de manière continue sur les possibilités personnelles d'enseigner, graduellement et imperceptiblement sur les dispositions psychiques et de manière prolongée dans le temps sur la volonté des enseignantes.

Dans les cas que nous avons étudiés, une seule enseignante a une socialisation culturelle primaire avec un *rapport aisé et détendu à la culture*. C'est celle qui présente l'acte pédagogique le plus proche de la complétude alors qu'elle n'a reçu aucune formation spécifique pour l'enseignement de la danse. Tout se passe comme si sa relation facile et décontractée à la culture lui permettait d'être confiante dans sa recherche d'ancrages et en sa capacité de comprendre les notions fondamentales de la discipline à enseigner pour envisager un enseignement cohérent.

Par ailleurs, pour les deux enseignantes installées dans *une bonne volonté culturelle*, les formations auxquelles elles ont participé ne leur ont pas permis de se construire des représentations de l'enseignement suffisamment solides pour les mettre en confiance.

Pour l'une d'elle, la formation l'a probablement aidée à analyser sa pratique personnelle de l'activité puisqu'elle en a dégagé les fondamentaux. Cette formation n'est certes pas suffisamment

éclairante pour lui permettre de comprendre les enjeux pédagogiques des situations qu'elle y vit et de les transposer dans son enseignement.

Pour l'autre, la formation a été longue et conséquente mais les éléments qui lui ont été fournis à cette occasion n'ont pas trouvé de points d'ancrage solides pour interpréter les activités proposées et en dégager les enjeux didactiques.

On voit ici que les besoins des trois enseignantes sont très différents voire contradictoires. Quand l'une recherche des éclairages didactiques pour installer sa pédagogie, l'autre réclame des aides à la mise en œuvre pédagogique de situations favorables aux apprentissages et la troisième requiert des outils lui permettant de réfléchir aux enjeux de situations connues et réputées.

Les Professeurs des Écoles présentent des rapports variés et personnels à la culture. Leur positionnement est plus ou moins favorable à la réception de nouvelles connaissances. Leurs besoins en formation sont pluriels et individuels.

2. Fonctions de la recherche

Le modèle que nous proposons a été produit à partir d'une étude de l'enseignement de la danse à l'école primaire. Il nous a permis de prouver l'influence du cadre de ressources de l'enseignement sur les actes pédagogiques offerts dans les situations d'enseignement de cette activité. Il est alors intéressant de se poser la question de la généralisation de cet appareil et d'en imaginer son utilité pour la recherche et sans doute pour poursuivre la réflexion sur la formation à l'enseignement de la danse pour l'école primaire mais aussi à d'autres enseignements dans d'autres contextes.

a) Une aide à la réflexion sur la formation

Notre modèle testé, en quelque sorte, avec les trois Professeurs des Ecoles de notre recherche est à la fois un outil d'aide à la lecture de l'enseignement de la danse et peut être généralisé à d'autres disciplines. Il nous donne l'occasion de se questionner sur la place et le rôle tenu par la formation dans la construction du cadre de ressources de l'enseignement de la danse et donc dans la professionnalisation des enseignants.

➤ Outil de lecture de l'enseignement de la danse à l'école primaire

Comme nous l'avons souvent répété dans cette recherche, l'enseignement de la danse à l'école primaire est encore en cours d'installation. Comme quelques autres enseignements, l'entrée de la danse comme activité autonome dans les programmes de l'école est encore relativement récente. Les formations qui ont été mises en place ont permis à cette activité de prendre son essor et nous proposons notre modèle comme outil d'évaluation de leurs retombées quelques années plus tard. Il peut en effet permettre d'estimer l'impact des formations dispensées et la manière dont les

Professeurs des Écoles s'en sont emparées. Il permet surtout de comprendre que les manques sont propres à chaque individu et que la formation doit prendre en compte chaque formé dans son histoire propre pour envisager ses besoins individuels d'évolution. Les données fournies par ces appréciations pourront alors permettre des ajustements dans les formations à venir et autoriser à l'élaboration future de documents pédagogiques qui sont encore peu nombreux bien que nécessaires pour que chaque enseignant y trouve des réponses à ses propres questions.

Se cantonner à l'enseignement de la danse serait limité et nous espérons que notre modèle puisse s'ouvrir à d'autres champs de recherche.

➤ **Ouverture vers d'autres contextes**

Ce modèle qui correspond d'abord à l'enseignement de la danse peut, comme nous l'évoquions plus haut, s'adapter sans beaucoup de difficultés à l'enseignement d'une autre discipline. Pour cela deux branches du cadre de ressources sont à adapter, celle de la socialisation culturelle primaire et celle de l'inscription dans la pratique. Dans la situation qui nous a occupés, nous interrogeons plutôt la dimension physique et artistique de la trajectoire familiale des individus et les pratiques physiques, artistiques et culturelles. Il pourrait alors suivant la discipline à traiter, être envisagé de questionner la culture et les pratiques scientifiques, historiques, littéraires ou autres en conservant sans doute l'interrogation sur le niveau d'étude des parents. Le positionnement par rapport à la formation et la mesure des représentations de l'enseignement de la dite discipline sont tout à fait transposables. Au chercheur alors de s'emparer de l'outil pour le rendre opérationnel pour son sujet. L'acte pédagogique de son côté est évidemment présent dans tout geste d'enseignement. Reste, bien sûr, à contextualiser les contenus d'enseignement en les adaptant à l'activité étudiée et au niveau d'enseignement considéré.

b) Adapter le modèle, oui, mais pour quoi faire ?

L'adaptation du modèle pourrait être exportée pour des recherches dans des axes divers. Il nous éclaire sur les manières de faire et d'être à l'enseignement. Il peut donc apporter sa contribution dans le cadre de recherches sur l'identité professionnelle, être pertinent pour aider à l'analyse de pratiques et être un apport à la réflexion pour la formation des enseignants.

➤ **Des identités personnelles au développement de la professionnalité**

La mise en abîme de la socialisation des individus, donc de leur trajectoire personnelle et de leur activité enseignante, donc de leur vie professionnelle tente de rapprocher l'identité personnelle de l'identité professionnelle, non pour les conjuguer en une seule mais pour mettre en exergue leur interaction. Cette position nous relie aux travaux de PEREZ-ROUX (2003) qui affirme que cette

approche « *participe d'une réflexion sur la construction de l'identité professionnelle, envisagée comme un processus complexe et dynamique qui fait interagir l'évolution de la personne, l'évolution du métier et celle de la discipline ... ancrée dans l'école.* » (p 39) Le modèle produit et adapté pourrait apporter son tribut pour étudier comment « *l'identité professionnelle prend appui sur le « socle » de l'identité personnelle et y intègre des composantes professionnelles.* » (p. 40) et ainsi participer à la réflexion sur la construction de la professionnalisation des enseignants dans le cadre de la formation initiale ou sur le développement de la professionnalité dans le cadre éventuellement de la formation continuée.

➤ De la formation à l'enseignement

La formation des enseignants est censée amener des individus à enseigner, donc à instruire, éduquer, former et communiquer. Cette formation est concernée par trois dimensions didactiques, construction de savoir à enseigner, développement personnel et professionnel, préparation au métier. La formation professionnelle à l'enseignement suppose « *l'articulation de savoirs pluriels concernant la planification, l'organisation et la mise en œuvre de contenus mais aussi la gestion des relations avec soi-même et les différents acteurs.* » (PEREZ-ROUX, 2012, p.99) Si chaque formé cherche des repères pour donner du sens à sa formation, FABRE (1994) nous oriente déjà vers l'idée que « *le processus de formation ne peut s'ouvrir et se développer sans cette dimension de psychanalyse de la formation, qui est recherche de sens de l'action entreprise ensemble par les formateurs et les formés* » (p.11)

Nos conclusions nous invitent à envisager des formations qui engagent les formateurs à aider le formé à préserver son individualité et à gagner en autonomie intellectuelle sans normaliser sa pensée ou standardiser ses conduites. De telles formations, permettent une « *logique de changement* » centrée sur « *le formé et la situation* » et une « *articulation des savoirs aux problèmes* » avec une « *relative technicité des méthodes ou des dispositifs.* » (p. 31).

3. Evolution du modèle pour des pistes de formation

L'exemple fourni par l'étude de l'enseignement de la danse à l'école primaire fournit une vision mitigée de l'état de santé de l'enseignement à l'école primaire du point de vue des enseignants eux-mêmes en situation délicate. « *Favoriser le développement de la professionnalité nécessite de prendre en compte les parcours antérieurs, les ressorts motivationnels et le système de valeurs des individus* » (PEREZ-ROUX, 2012) Comment l'enseignant peut-il adapter sa pédagogie à la formation du citoyen de demain si lui-même n'a pas le sentiment d'avoir été entendu dans son identité personnelle, si ses propres motivations et valeurs n'ont pas été reconnues ?

a) Reconnaître le malaise

Notre étude met en relief des comportements d'enseignants en situation d'enseignement de la danse à l'école primaire. Nous pensons que le terrain de cette recherche est particulièrement révélateur des difficultés rencontrées dans le cas de l'enseignement d'une discipline sans la maîtriser car la danse est une activité encore très peu professée dans les années 80, donc rarement éprouvée par les Professeurs des Écoles actuels. C'est aussi une discipline avec un fort investissement émotionnel et corporel où le regard des autres est incontournable du fait de la présentation assurée en fin de cycle. Le risque de se sentir incompetent, le sentiment d'être démuné et incapable, le sentiment d'impuissance ou d'angoisse sont alors souvent dissimulés par le refus de se lancer dans l'enseignement et le refuge dans les autres APS.

Chaque enseignant cherche à s'engager professionnellement. S'il doit en même temps mobiliser de nouveaux savoirs, analyser sa pratique et développer une posture réflexive, la tâche peut paraître lourde et le ramener sans cesse à un statut de débutant.

De nombreux Professeurs des Écoles expriment des difficultés pour enseigner certaines disciplines par manque de formation, de connaissances didactiques et pédagogiques. Ils risquent la perte de l'estime d'eux-mêmes, le stress, les états de souffrance, le camouflage de la vérité. A aucun moment dans notre recherche, les personnes interviewées ne mentionnent leurs collègues comme aide potentielle, signe que l'on n'échange guère sur ces encombrements. Celui qui a une estime de lui-même faible ne repousse pas les limites et se cache. Comment encourager un individu à mettre ses aspirations de l'avant et s'engager dans le travail d'équipe ou dans des projets innovants ?

L'enseignant est d'abord une « *personne en évolution et en recherche vers un "devenir soi"* » (PAQUAY & WAGNER, 2012, p. 189) et cette évolution personnelle ne peut venir que d'un mouvement individuel en appui sur les connaissances intériorisées. Quand la difficulté paraît insurmontable, elle invite à la fuite dès la formation initiale, elle empêche par la suite la réflexivité sur l'action.

On peut alors questionner la formation dispensée dans les instituts de formation des enseignants, qu'elle soit initiale ou continue. Si dans l'idéal « *Pour devenir un enseignant expert, il faut connaître les bases théoriques en didactique spéciale, méthodologie générale, en psychopédagogie avant de les appliquer.* » (PAQUAY & WAGNER, 2012, p. 183), nous sommes en droit de nous interroger sur les formations reçues manifestement par les enseignants « prévoyant » et « préparant » sur ces sujets car les retombées dans les pratiques analysées ressemblent à des imitations éloignées des enjeux.

Si l'on en croit encore PAQUAY et WAGNER, actuellement, les conceptions dominantes de formation d'enseignants privilégient les savoirs et fréquemment les « *apports théoriques quant aux disciplines à enseigner et quant aux principes didactiques et pédagogiques sont concentrés en début de formation et les exercices didactiques et les stages... vers la fin de la formation.* » (p.185) Ainsi l'enseignant « prévoyant », ayant reçu une formation courte, n'aurait abordé que la partie théorique sans en saisir les applications didactiques ou pédagogiques et l'enseignant « préparant », ayant participé à une formation plus longue, n'aurait pas réussi à créer les liens, escomptés par les formateurs, entre la théorie et la pratique. Le premier n'a aucune idée des situations à proposer, le second s'inscrit dans une conception « *additive* » de connaissances. Quoiqu'il en soit, ni l'un ni l'autre n'ont pu tirer bénéfice de la formation dispensée pour élargir son cadre de ressources déterminantes de l'enseignement de la danse lui permettant de proposer un acte pédagogique adéquat. Par ailleurs, l'enseignant « concevant » ayant probablement des compétences professionnelles transférables a su s'adapter et se construire lui-même des connaissances et des compétences lui permettant d'élaborer un acte pédagogique satisfaisant.

Nous venons de montrer la formation des enseignants comme difficilement ajustée aux besoins de professionnels singulièrement positionnés. Nous proposons maintenant la réflexion pour des contenus de formation ajustables qui visent néanmoins les attendus d'évolution.

b) Comment aller vers un outil de formation ?

Comme le dit BAILLEUL (1995), lorsque des enseignants sont en formation, « *ne sont-ils pas aussi différents les uns des autres que le sont les élèves ? ... mais avec des histoires différentes, avec des connaissances différentes, avec des attentes différentes, avec des engagements différents.* » (p.10).

Lors de la formation initiale, les stages doivent permettre aux personnels en formation de se confronter aux pratiques quotidiennes, « *de découvrir ou de renforcer les recettes ... d'acquérir un "savoir pratique" entièrement coupé de la théorie.* » (PAQUAY & WAGNER, 2012 p. 186). En formation continue, les retours en classe entre deux sessions de formation pourraient jouer ce rôle.

Dans notre recherche, nous avons été vigilants quant à l'atmosphère installée dans les classes pour permettre à chaque élève de s'exprimer, au tissage pour laisser s'établir les liens entre les savoirs anciens et les savoirs à construire, au pilotage qui guide les élèves vers des apprentissages nouveaux et parfois lointains et à l'étayage pour solidifier les apprentissages affaiblis. Ainsi la formation devrait, bien sûr, préparer à toutes les tâches nécessaires pour exercer le métier d'enseignant, mais aussi permettre à chaque futur professionnel de pouvoir concevoir à partir de ses connaissances personnelles « *des actes intellectuels non routiniers qui engagent sa responsabilité* » (PAQUAY & WAGNER, 2012 p. 186) et de se réaliser en toute autonomie. PAQUAY & WAGNER, et de

nombreux autres chercheurs, proposent encore toute une liste de stratégies de formation plus ambitieuses et performantes les unes que les autres. Si chacune a fait ses preuves, il nous semble que si elles correspondent plus ou moins à l'étudiant moyen, le futur professionnel singulier pourrait, lui, bénéficier de l'une plutôt que de l'autre, ou d'une autre encore à inventer mais qui lui serait adaptée. Toute proposition de formation devrait prendre en compte cette hétérogénéité pour prévoir la différenciation dans ses apports.

Ce besoin de formation singulière émerge par exemple chez Clai. par une demande d'observation d'un collègue qui enseigne la danse et ainsi d'opportunité d'une analyse de pratique d'autrui au regard des manques ressentis personnellement. Cette attente lui est tout à fait personnelle et semble lui être attitrée, elle ne serait peut-être pas du tout celle qui conviendrait à Isa. ou à Ann. Une formation individualisée semble délicate voire utopique sans doute compte tenu du nombre de formateurs et d'étudiants. On peut aussi penser à l'accompagnement sur le terrain qui mériterait d'être renforcé et généralisé pour répondre aux besoins exprimés par les professionnels et aux exigences identifiées par les formateurs eux-mêmes. Cette attention particulière contribuerait peut-être à réduire le malaise profond ressenti au sein du personnel enseignant et des formateurs s'ils n'ont pas fait eux-mêmes une analyse et une distanciation de leur vécu professionnel.

C. Perspectives pour de futures recherches

Dans cette recherche, nous avons montré notre volonté de considérer au plus près le travail des Professeurs des Écoles. Ce qui explique le choix d'une observation en zoom qui part du général et se poursuit dans le particulier et même si possible dans l'intimité de chaque enseignant et rejoint notre choix de ne pas multiplier les individus contemplés, car regardés et considérés assidument avec le respect de l'admiration pour leur engagement dans un travail délicat et difficile.

« Analyser l'activité de la personne au travail, c'est analyser l'écart entre ce qui est prescrit et ce qui est effectif. C'est dans cet écart que se risque l'identité professionnelle ... c'est là le siège de ses interprétations, de ses décisions, en lien avec le sentiment d'avoir la capacité à... voire s'autoriser à effectuer telle ou telle action » (VINATIER, 2012, p. 46)

Nous avons fait le pari que mettre en mots l'activité professionnelle permet d'apprendre d'elle. Cette parole soutient aussi bien le chercheur qui veut saisir l'activité réelle pour l'étudier, le formateur qui cherche à comprendre pour accompagner et l'individu lui-même, qui développe ainsi un regard réflexif sur son développement professionnel. Notons que les entretiens menés lors de cette recherche ont conduit certaines enseignantes à un retour sur elles-mêmes. Ainsi, Ann. lancée dans un autre projet d'enseignement de la danse l'année suivante affirme : *« j'ai compris d'où venaient les failles »* et *« j'ai donc pris ces données en compte dès le début »*. On peut même ajouter

que depuis l'époque de l'observation dans sa classe, Ann. est devenue IMF⁴¹. Sa confiance en elle lui a permis de progresser dans sa carrière. Isa., de son côté a souhaité nous faire part du plaisir qu'elle avait eu à être comprise bien qu'ayant eu souvent l'impression de mal s'exprimer. Nous pensons qu'il s'agit là pour elle d'une expérience valorisante simplement due à l'intérêt porté sans remise en cause à son travail et à la mise en mots donc mise en conscience de son activité. Par contre, Clai. avoue ne pas avoir fait évoluer sa pratique : « *l'entretien avec toi n'a rien changé dans ma pratique, je prépare malheureusement toujours aussi mal mes séances* ».

Cette propension toute particulière pour l'écoute active des personnes en formation initiale ou continuée nous a encouragés à réaliser la recherche présente en espérant apporter notre contribution à la recherche à la formation des enseignants. Nous avons conscience que ce travail est une étape qui peut se poursuivre vers la recherche sur les pratiques enseignantes, par exemple, ou sur la construction de l'identité professionnelle.

1. Une proposition de recherche sur les pratiques enseignantes

Le travail mené ici concerne des Professeurs des Écoles en situation d'enseignement d'une discipline sans la maîtriser. Pour nous assurer que les comportements rencontrés sont inhérents à la situation de non maîtrise, il pourrait être opportun de poursuivre l'investigation. Les appareils créés pour représenter le cadre de ressources et l'acte pédagogique et le modèle produit par leur articulation pourraient alors représenter des points d'appui pour des entretiens dans le cadre d'une étude qualitative qui comparerait l'activité enseignante, les gestes professionnels et les comportements des Professeurs des Écoles. Cette étude pourrait concerner des disciplines plus ou moins bien maîtrisées et permettre de discerner les démarches qui s'y rapprochent. Ces nouvelles connaissances enrichiraient alors la réflexion sur la formation des enseignants qu'elle soit disciplinaire ou transversale. Les programmes ne donnent qu'une tâche prescrite relativement floue notamment à propos de la mise en référence. Si les formes de pratiques scolaires sont du temps de création, d'élaboration et de création, l'enseignant est renvoyé à une production qui résulte de son activité de mise en référence (MASCLET, 2009).

2. Une proposition de recherche sur l'identité professionnelle

Nous nous sommes interrogés sur la réception de la formation suivant la socialisation culturelle primaire. En effet, les articulations « cadre de ressources/acte pédagogique » obtenues dans cette recherche montrent des réalisations différentes suivant les trajectoires personnelles. La mise à l'épreuve du modèle avec trois situations distinctes vis-à-vis de la formation interroge. Notre

⁴¹ Instituteur Maître Formateur

modèle pourrait être utilisé dans le cadre d'une étude quantitative, cette fois, qui permettrait l'étude des liens entre identité sociale, formation et professionnalité. La pluralité des parcours implique un travail de mise en cohérence qui pourrait enrichir les connaissances actuelles dans ce domaine et participer d'une réflexion sur la place et le rôle de la formation dans la professionnalisation et dans la construction de l'identité professionnelle.

L'autonomie des Professeurs des Écoles et l'accompagnement des formateurs nécessitent que tous prennent en compte l'histoire personnelle de chacun. Une construction intergénérationnelle par la richesse des convergences faciliterait la reconnaissance mutuelle et redonnerait du pouvoir aux enseignants. Être capable de rendre compte de sa pratique permet réflexivité et développement professionnel.

Conclusion

A l'origine de cette recherche, le but était d'étudier les conditions permettant aux Professeurs des Écoles d'enseigner une discipline sans en maîtriser les fondements. La danse, nouvellement inscrite dans les programmes de l'école primaire comme activité autonome, et son enseignement, nécessitant des connaissances spécifiques, ont été choisis comme objet de recherche pour cette thèse de doctorat. « *L'élargissement des champs professionnels à de nouvelles fonctions tend à faire émerger des professionnalités reposant sur l'exercice de compétences inhabituelles...* » (BLIN, 1997), ce sont ces compétences inhabituelles qu'il nous intéressait d'explorer.

L'observation rigoureuse de l'enseignement de la danse à l'école primaire a nécessité de multiples références théoriques. Enseigner renvoie à une capacité d'agir s'inscrivant dans une triade de la psychologie ergonomique (CLOT, 2006) : le sujet, l'objet et les autres. Nous avons alors défini l'enseignement comme une « activité enseignante dirigée ». Dans la perspective de l'analyse de pratique, l'activité enseignante est installée dans un système d'informations satellites (VERMERSCH, 2006) qu'il nous a fallu déterminer. L'enseignement de la danse est alors placé au centre d'une « combinaison de ressources déterminantes de l'enseignement de la danse à l'école primaire ». Ce système : « de l'environnement aux représentations / des prescriptions aux intentions » a organisé toute notre recherche.

Dans un premier temps, nous avons voulu connaître les représentations sur lesquelles pouvaient s'appuyer les Professeurs des Écoles pour construire leur enseignement, ce qu'ils sont amenés à modifier et les manières dont ils se représentent leur nouvelle tâche. Nous avons été amenés pour cela à parcourir la littérature de la psychologie sociale afin de mieux saisir comment ces représentations se construisent individuellement (JODELET, 1989) puis collectivement (BLIN, 1997) et dans quelles mesures elles peuvent préparer les individus à penser et à agir. (MOSCOVICI,

1989). Les représentations professionnelles se construisent entre autre en prenant appui sur l'histoire de la profession et l'objet de la fonction.

L'étude de l'évolution de l'école primaire et du métier de Professeur des Écoles nous a permis de comprendre comment la formation et les missions de ces professionnels de l'instruction et de l'éducation sont sans cesse rediscutées, retravaillées, remises en cause. L'ampleur des missions qui leurs sont allouées, les formations hétérogènes qu'ils ont pu recevoir les uns et les autres au cours du temps, les programmes régulièrement modifiés nuisent à la construction d'une identité professionnelle stable et rassurante. Les Professeurs des Écoles peuvent même avoir du mal à se sentir légitimes tant les connaissances et les compétences qui leur sont attribuées sont quelques fois contrastées. Il leur faut beaucoup d'adaptabilité pour gérer au mieux des enseignements à la fois disciplinaires, transdisciplinaires et interdisciplinaires.

Dans les années 80, un premier accord ministériel marque le début d'une prise en compte de l'ensemble des disciplines artistiques à l'école et affirme la cohérence entre projet éducatif et projet culturel. Les premiers stages de formation pour la « danse à l'école » ont débuté en 1986 en partenariat avec O.DUBOC, danseuse et chorégraphe. En juin 1994, un stage national de formation d'experts pour les actions danse aboutit avec les Nouveaux Programmes de 1995 où la danse apparaît clairement. Le plan de cinq ans pour les arts et la culture a enfin permis à la danse d'être reconnue comme discipline autonome et l'installation de la danse dans l'école se perçoit par une *« réalité d'interactions nécessaires : la volonté et l'investissement des enseignants, la diffusion par les médiateurs culturels, la présence des artistes dans les écoles, et le travail de formation et de médiation des conseillers pédagogiques. »* (LOUVEL-MOTAIS, 2007)

Dans un second temps, nous avons étudié les prescriptions qui encadrent l'enseignement de la danse à l'école primaire mais qui demeurent succinctes et suffisamment complexes pour y entendre la prise en compte de l'élève dans les quatre dimensions : motrice, sensible, intellectuelle et imaginative. Les enseignants peu avertis en sont troublés et le doute s'installe entre émotion, expression et intention, entre partir du vécu de l'élève et processus de création, entre contraintes et liberté... Nous percevons alors que la trajectoire individuelle de chaque Professeur des Écoles peut influencer de manière plus ou moins claire sa vision, sa manière d'être et d'agir au sein de l'enseignement de la danse.

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons fait le choix de deux enquêtes s'articulant pour permettre des réponses précises quant aux manières de penser, d'être, d'agir, de solliciter les élèves des Professeurs des Ecoles en écho avec leur culture individuelle et leur trajectoire personnelle.

L'une des enquêtes menées sur un large plan, a concerné les Professeurs des Écoles de trois départements qui ont été sollicités pour répondre à un questionnaire sur leurs caractéristiques, leurs habitudes sportives, artistiques et culturelles et sur leurs pratiques d'enseignement en général et de la danse en particulier. Les réponses sont sans appel. Les Professeurs des Écoles n'hésitent pas à se lancer dans l'enseignement de la danse même sans formation et aux risques d'y vivre des situations embarrassantes. C'est la curiosité et l'envie de découvrir qui motivent souvent leurs engagements. Pourtant, les difficultés sont clairement exprimées et le manque de formation souvent formulé. C'est la dimension expressive de la danse qui retient l'attention des enseignants pour la construction de projets pédagogiques d'enseignement. La trajectoire familiale sportive, artistique et culturelle semble jouer un rôle important dans l'implication des Professeurs des Écoles à enseigner la danse, seul ou avec l'aide de professionnels.

L'autre enquête s'établit dans la proximité. Elle nous permet de nous rendre sur le terrain de l'enseignement de la danse dans l'intimité des classes de trois Professeurs des Ecoles que nous avons observées d'un point de vue des langages écrit, oral et corporel. Après avoir analysé ces différents langages avec les outils de la psychologie ergonomique (CLOT, 2006) et de la recherche en didactique (BUCHETON, 2009), nous avons pu formaliser nos observations sous forme d'appareils présentant les trois actes pédagogiques singuliers. Grâce aux réponses au questionnaire des trois Professeurs des Écoles observées, nous avons pu établir les cadres de ressources personnels de l'enseignement de la danse de chacune, nous les avons combinés aux actes pédagogiques respectifs pour obtenir un système dynamique en cohérence.

Au regard de l'arrangement des deux appareils, cadre de ressources et acte pédagogique, et en comparant les trois modèles produits, il apparaît une forte incidence de la socialisation culturelle primaire sur la consistance des actes pédagogiques sans que la formation n'ait réussi à modifier l'impact repéré comme enracinement des valeurs. Au long du travail d'analyse et de clarification des traces écrites, des activités enseignantes, des gestes professionnels et même des corporéités, nous avons découvert des manières de penser, de faire, de dire et même de ressentir très différentes et souvent en lien avec des souvenirs plus ou moins évoqués. Nous avons noté que les Professeurs des Écoles ne vivent pas aussi bien leur posture d'enseignant qu'elles essaient de le croire elles-mêmes et que c'est surtout la relation aux élèves qui est affectée. Le succès des enseignants dans leur travail interagit sans nul doute avec la réussite des élèves. *« Les missions des métiers de l'interaction humaine, ne peuvent être définies ou appréhendées qu'à partir de l'histoire multidimensionnelle et complexe des groupes culturels de référence et des personnes concernées : trajectoires sociales, dimensions psychologiques et cognitives. »* (PIOT, 2009) Nous proposons

alors de réfléchir à la formation des professionnels lors de l'entrée dans le métier et à leur accompagnement sur le terrain de leur profession pour tendre vers une meilleure adaptation au métier.

Pour conclure, chez les personnes que nous sommes allées observer, la formation ne nous apparaît pas comme un gage de savoir-faire. C'est sans doute ce constat qui nous interroge le plus dans cette recherche et nous encourage à continuer la réflexion pour une formation plus différenciée et nous l'espérons plus adaptée aux besoins de chaque étudiant ou de chaque professionnel.

Bibliographie

- ABRIC, J.- C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- ABRIC, J.-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. JODELET *Les représentations sociales*. (pp. 187-203). Paris : PUF.
- ALLAIN, J.- L. (2003). *Les figures de la polyvalence*. Collection Corpus, Nantes : Editions CRDP des pays de Loire.
- ARDOUIN, I. (1997). *L'éducation artistique à l'école*. Pratiques et enjeux pédagogiques. Paris : ESF Editions
- ARGUEL, M. (1992). *Danse le corps enjeu*. Pratiques corporelles. Vendôme : PUF.
- ASLAN, O. (2003). *Le corps en jeu – réunis et présentés*. Editions CNRS.
- ASSOGBA, Y. (2000). *La sociologie de R. BOURDON*. Laval : Les presses universitaires de Laval.
- BAFFALIO-DELACROIX, M. & ORSSAUD-FLAMAND, J. (1984). *De l'expression corporelle aux activités physiques d'expression*. Paris : Editions Sport et Plein Air.
- BAILLAUQUES, S. & BREUSE, S. (2012). Compétences professionnelles et représentations du métier. In PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E., PERRENOUD, P. (sous la direction). (2012, 1^{ère} édition en 1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences ?* Perspectives en éducation et formation. Bruxelles : Editions de Boeck. (pp. 59-79)
- BAILLEUL, M. (1995). Une approche statistique des représentations de l'enseignement des mathématiques chez les enseignants de mathématiques de collège et de lycée. *Recherches en didactiques des mathématiques*. Vol 15, n° 2, (pp. 9 – 30).
- BAILLEUL, M. (1997). Représentation d'un savoir d'expérience : le cas de l'enseignement des mathématiques. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*. Vol (pp. 175 – 211).

- BAILLEUL, M. (2001). Des réseaux implicatifs pour mettre en évidence des représentations. *Mathématiques et Sciences Humaines*. Vol n°154-155, (pp. 31-45)
- BALZAC, H. (1831). Le chef d'œuvre inconnu. *La comédie humaine*. Vol 6 1979 (pp. 577-587)
- BLANCHET, A. & GOTMAN, A. (2009). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. 2^{ème} édition refondue. Paris : Editions Armand Colin.
- BLIN, J.- F (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles. Action et savoir*. Paris : L'Harmattan.
- BOIZUMAULT M. & COGERINO G. (2012). La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS : les communications non verbales. *Revue internationale des Sciences du Sport et de l'Education Physique*. Vol n° spécial VIème biennale de l'AFRAPS. (pp. 67-79)
- BOURDIN, D. (2001). *La représentation*. Paris : Bréal Editions.
- BUCHETON, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes ajustés*. Toulouse : Editions Octares.
- CADOPI, M. (1998). L'enseignement de la danse en EPS : quelle(s) parole (s) sur le corps ?" In *Histoires de corps. A propos de la formation du danseur*. Paris : Cité de la musique. (pp. 107-117)
- CADOPI, M. & BONNERY, A. (1990). *Apprentissage de la danse*. Editions ACTIO.
- CHARLES, F. & CLEMENT, J.P. (1997). *Comment devient-on enseignant ? L'IUFM et ses publics*. Strasbourg : Presses Universitaires.
- CLOT, Y. (2006). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF Le travail humain.
- COLTICE, M. (1995). *Des yeux pour danser ou Place et rôle du regard au cours des apprentissages en danse de 1945 à nos jours*. Lyon II. DEA sciences de l'éducation (non publié).
- CORNU, B. (2000). *Le nouveau métier d'enseignant*. Paris : La documentation Française.
- CREMEZI, S. (2002). *La signature de la danse contemporaine*. Paris : Editions Chiron.
- DEJOURS, C. (1995). *Le facteur humain*. Que sais-je ? Editions PUF.
- DELGA, M., FLAMBARD, M.-P., LE PELLEC A., NOE, N., PINEAU, P. (1990) Enseigner la danse en EPS. *Revue EPS*. VOL n° 226. (pp. 54-58)
- DETREZ, C. (2002). *La construction sociale du corps*. Paris : Editions du Seuil
- DEVITERNE, D., PRAIRAT, E., RÉTORNAZ, A., SCHMITTGAUTHIERN, N. (1999) La polyvalence du maître à l'école primaire, archaïsme ou valeur d'actualité. *Perspectives documentaires en éducation*. Vol n° 46-47, 1999 (pp.87-94)
- DEWEY, J. (1934). *L'art comme expérience*. Tours : Editions Farrago (traduit de l'anglais en 2005)
- DIENIS, J. C. (2007). La beauté du diable. *Télérama hors-série n° 150* (pp. 12- 17)
- DUBAR, C. (2000). *La socialisation construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Editions A. Colin

- DUPUY, D. (2003). Le corps du maître. In ASLAN, O. *Le corps en jeu – réunis et présentés*. Editions CNRS.
- DURKEIM, E. (1938). *L'évolution pédagogique en France*.
http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html.
- FABRE M. (1994). *Penser la formation*. Paris : PUF L'éducateur
- FARGIER, P. (1997). *Pour une éducation du corps par l'EPS*. Issy-les-Moulineaux : Pratiques et enjeux pédagogiques
- GAUTHIER, C. & Al. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur les savoirs enseignants*. Collection Perspectives en éducation. Bruxelles : Ed de Boeck Université
- GRESLE F., PANOFF M., PERRIN M., TRIPIER P. (1990) *Dictionnaire des sciences humaines, sociologie, psychologie sociale, anthropologie*. Paris : Nathan
- GIOLITTO, P. (1983). *Histoire de l'enseignement primaire au XIXème siècle – l'organisation pédagogique*. Paris : Université Nathan.
- GLON, M. (2005). Entretien avec Emmanuel Huynh. In *Repères - cahier de danse*. Vol n°15 - Biennale nationale de danse du Val-de-Marne. Editions repères
- GRAS, R. & KUNTZ, P. (2007). *Nouveaux apports théoriques à l'Analyse Statistique Implicative et Applications, L'Analyse Statistique Implicative (A.S.I.) n° 4 en réponses à des problèmes fondateurs ASI*. Vol n°4, (pp. 15 - 40).
- GRAU, A. & WIERRE-GORE, G (2006). *Anthropologie de la danse–genèse et construction d'une discipline*. Recherches. Paris : CND.
- ISAMBERT-JAMATI, V. (1985). Les primaires, ces "incapables prétentieux. In *Revue française de pédagogie*. Vol. 73, (pp. 57- 65)
- IZRINE, A. (2002). *La danse dans tous ses états*. Paris : Editions de l'Arche.
- JODELET, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- JORRO A. & BUCHETON (2009). Une posture de « chercheur en lien avec la formation » La quête d'un éthos scientifique. in BUCHETON D. *L'agir enseignant : des gestes ajustés*. Toulouse : Editions Octares (pp.7 -23)
- HALL, E.T. (1978). *La dimension cachée*. Paris : Editions du Seuil.
- IMBERTY, N. & BELLICHA, I. (1998). *La danse à l'école maternelle*. Les pratiques de l'éducation / Maternelle – Paris : Nathan Pédagogie.
- KERLAN, A (2004). *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique*. Laval : Les Presses universitaires de Laval.

- KONIGSON, E. (2003). Le spectateur et son ombre. In ASLAN, O. *Le corps en jeu – réunis et présentés*. Paris : Editions CNRS.
- KURATH, G. P. (1960). Panorama de l'ethnologie de la danse. In GRAU, A. & WIERRE-GORE, G. (2006). *Anthropologie de la danse–genèse et construction d'une discipline*. Recherches. CND. (pp. 43 -76).
- LAHIRE. B. (2004). *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : Collection La découverte/poche.
- LANGVIN L. (1996). *Réussir en enseignement, c'est réussir la relation maître-élèves*. Congrès de l'association québécoise de pédagogie collégiale. Université Québec à Montréal. <http://www.unites.uqam.ca/pcpes/pdf/AQPC96.pdf>
- LANTHEAUME, F. & HELOU, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.
- LEMOSSE, M. (1989). Le " professionnalisme " des enseignants : le point de vue anglais. In *Recherche et formation*. Vol n° 6, (pp. 55-66).
- LEPLAT, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris : PUF.
- LEROYER, L. (2011). *Le rapport au support d'enseignement dans le travail de préparation en mathématiques des enseignants du premier degré*. (Thèse de doctorat non publiée)
- LISMONDE, P. (2002). *Les arts à l'école*. Paris : Folio Editions Gallimard.
- LOMBARD, F. (1994). Danses à vivre Danses à voir. *Revue EPS*. Vol n° 250 (pp. 42-47)
- LOUPPE, L. (1997). *Poétique de la danse contemporaine*. Paris : Edition. Contredanse.
- LOUVEL-MOTAIS, G. (2007). *Introduire la danse à l'école primaire : enjeux d'un processus de « pédagogisation » d'une discipline artistique*. Thèse non publiée
- MASSOT-LEPRINCE, M. (2008). *De l'apport des œuvres chorégraphiques dans l'enseignement de la danse à l'école primaire*. (Nantes) Mémoire de Master 2 non publié.
- MAHIEU, M. A. (1999). Les IUFM : Quoi de neuf ? Qu'est-ce qui a changé dans la formation des enseignants avec la création des IUFM ? *Perspectives documentaires en éducation*. Vol n° 46-47, (pp. 203-212)
- MASCRET N. (2009). Référence culturelle et formation des enseignants d'Education Physique et Sportive, in *Travail et formation en éducation, mis en ligne le 18 décembre 2009, Consulté le 21 septembre 2013*. URL : <http://tfe.revues.org/870>
- MAUSS, M. (1923). *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. *L'année Sociologique, seconde série*. <http://pages.infinet.net/sociojmt>

- MAUSS, M. (1934). Les techniques du corps. *Le Journal de Psychologie*, vol. XXXII, n° 3-4
<http://pages.infinet.net/sociojmt>
- MELLOUKI, M. & GAUTHIER C. (2005). L'enseignant : intellectuel et professionnel. In SIMARD D. & MELLOUKI M. *L'enseignement : profession intellectuelle*. Laval : Editions Les presses de l'université de Laval. (pp. 9- 48)
- MELLOUKI, M. & TARDIF, M. (1993). *Le savoir des enseignants. Que savent-ils ?* Montréal: Les éditions logiques.
- MERTON, R.K. (1965). *Eléments de théorie et de méthode sociologique*. Paris: Plon.
- METOUDI, M. (1987). Danses plurielles dans la société française d'aujourd'hui. *Revue Française de pédagogie*. Vol n°81, (pp. 63-67).
- MICHEL, M. & GINOT, I. (1998). *La danse au XXe siècle*. Paris : Larousse Bordas.
- MOSCOVICI, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales. In D. JODELET, *Les représentations sociales*. Paris : PUF
- OLLIVIER, B. (1992). *Communiquer pour enseigner*, Collection Pédagogie pour demain. Paris : Hachette Education
- PAQUAY, L. & WAGNER, M. C. (2012) Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. In PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E., PERRENOUD, P. (sous la direction) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences ?* Perspectives en éducation et formation. Bruxelles : Editions de Boeck (pp. 181–210)
- PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E., PERRENOUD, P. (sous la direction) (2012) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences ?* Perspectives en éducation et formation. Bruxelles : Editions de Boeck
- PARADIS, P.-Y. (1993). L'art d'enseigner. In GAUTHIER C. MELLOUKI M. TARDIF M. *Le savoir des enseignants. Que savent-ils ?* Montréal : Les éditions logiques. (pp.169 – 185)
- PEREZ, T. & THOMAS, A. (1994). *Danser en milieu scolaire*. Nantes : SCEREN CRDP Pays de La Loire.
- PEREZ, T. & THOMAS, A. (2001). *Danser les arts*. Nantes : CRDP du Pays de Loire.
- PEREZ-ROUX, T (2003). Identités professionnelles et modes d'implication privilégiés chez les enseignants d'éducation physique et sportive. *CERSE*. Vol.36, n°4 (pp. 37-68)
- PEREZ-ROUX, T. (2009). Evolution des textes, interprétation des enseignants et rapport à la discipline : le cas de l'EPS. *Spirale*, 43. (pp. 201-214)
- PEREZ-ROUX, T. (2012). *La professionnalité enseignante. Modalités de construction en formation*. Rennes : Presses universitaires Rennes.

- PEREZ-ROUX, T. (2012). Construire une professionnalité enseignante à l'heure des réformes : enjeux de – et défis pour- la formation. In PEREZ-ROUX, T. *La professionnalité enseignante. Modalités de construction en formation*. Rennes : Presses universitaires Rennes. (pp. 97–119)
- PEREZ-ROUX, T. (2013). « Et la technique alors ? ». In M. Brun (sdr.). *Inventer la leçon de danse, regards croisés sur la transmission en milieux éducatifs*. Co-édition CRDP de l'académie de Clermont-Ferrand/Passeurs de danse. (pp. 151-166)
- PERRENOUD P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des Sciences de l'Education*, volume n° 24, numéro 3, (pp. 487-514)
<http://id.erudit.org/iderudit/031969ar>
- PERRENOUD, P. (1999). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF éditeur.
- PETERSON ROYCE, A. (2006). Conclusion. In A. GRAU & G. WIERRE-GORE *Anthropologie de la danse—genèse et construction d'une discipline*. Recherches. Paris : CND. (pp. 35- 42)
- PEYRONIE, H. (1998). *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'écoles*. Paris : PUF.
- PIOT, T. (2009). Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ? *Questions vives*, Vol.5 n°11 | 2009, mis en ligne le 01 juin 2011, consulté le 07 octobre 2013. URL : <http://questionsvives.revues.org/622> ; DOI : 10.4000/questionsvives.622
- PRAIRAT, E. & RETORNAZ, A. (2002). La polyvalence des maîtres en France : une question en débat. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, n° 3, (pp. 587-615).
- Repères et Références Statistiques sur les Enseignement, la formation et la recherche (RERS 2011).
- POCHARD, M. (2008). *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*. Paris : La documentation française.
- PUJADE-RENAUD, C. (1983). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : Editions ESF
- PUJADE-RENAUD, C. & ZIMMERMANN, D. (1976). *Voies non-verbales de la relation pédagogique*. Paris : Editions ESF
- PUJADE-RENAUD, C. (2005). *Le corps de l'élève dans la classe*. Editions ESF
- ROMAIN, M. (2001). *La danse à l'école primaire*. Paris : Retz
- SERAIN, G.R. (1989). Prototypes et représentations sociales. In D. JODELET *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- SERRES J.-C (1976). Danse et créativité. *Revue EPS*. Vol n° 142. (pp. 38-40)
- SHULMAN, L. S. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. Harvard Educational Review.

SIMARD, D. (2004). *Education et herméneutique – Contribution à une pédagogie de la culture*. Laval : Les Presses Universitaires de Laval.

SIMARD D. & MELLOUKI M. (2005). *L'enseignement, profession intellectuelle*. Laval : Editions Laval : Les presses universitaires de Laval.

SNYDERS, G. (1986). *La joie à l'école*. Paris : PUF.

TOULEMONDE, B. (2006). *Le système éducatif en France*. Paris : La documentation française.

ULMANN, J. (1993). *Corps et civilisation*. Paris : Librairie philosophiques J. Vrin.

VERMERSCH, P. (2006). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux ESF éditeur.

VINATIER, I. (2012). Les apports de l'analyse d'épisodes interactionnels problématiques pour des futurs enseignants en économie-gestion. In PEREZ-ROUX, T. *La professionnalité enseignante. Modalités de construction en formation*. Rennes : Presses universitaires Rennes.

Textes institutionnels

- Rapport sur l'Instruction publique 10, 11 et 19 septembre 1791 par M. de Tallereyrand –Perigord.
- Ministère de l'Éducation Nationale – Direction des écoles (1995) *Programmes de l'école primaire*.
- Circulaire n°97-123 du 25/05/1997 mise à jour le 12 septembre 2009 Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel
- Loi d'orientation - Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989
- Ministère de l'Éducation nationale (2001). *Le plan de cinq ans pour les arts et la culture à l'école*.
- Ministère de l'Éducation Nationale et du ministère de la recherche – *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire* – BO hors-série n°1 du 14 février 2002
- Loi d'orientation pour l'avenir de l'école (23 avril 2005)
- Ministère de l'Éducation Nationale et du ministère de la recherche – *Mise en œuvre du cahier des charges de la formation des maîtres* - C. n° 2007-045 du 23-2-2007
- Ministère de l'Éducation Nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche – *Mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences – Programmes d'enseignement de l'école primaire* - BO hors-série n°5 du 12 avril 2007
- Ministère de l'Éducation Nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche – *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire* – BO hors-série n° 3 du 19 juin 2008
- Charte nationale de l'école du spectateur (mars 2010)

- Ministère de l'Éducation Nationale et du ministère de la recherche - *Socle commun de connaissances et de compétences* (Encart - BO n° 29 du 20 juillet 2006)
- Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche- Direction de l'Enseignement scolaire - Bureau du contenu des enseignements. Cycle des approfondissements - Education physique et sportive - Document d'application - Projet proposé par un groupe d'experts.
- Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche- Direction de l'Enseignement scolaire - Bureau du contenu des enseignements. *Education physique et sportive - Fiches d'accompagnement*. <http://www.eduscol.education.fr/>
- Ministère de l'Éducation Nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (2008) - *Développement de l'éducation artistique et culturelle*- Circulaire n°2008-059 du 29 avril 2008
- *Classes culturelles et ateliers de pratiques artistiques et culturelles*- Circulaire n°89-279 du 8 septembre 1989
- *Participation d'intervenants extérieurs aux activités d'enseignement dans les écoles maternelles et élémentaires* - Circulaire n° 92-196 du 3 juillet 1992 modifiée en 2004
- MEN – DEGESCO Circulaire n°2013-073 du 3-5-2013. *Le parcours d'éducation artistique et culturelle*.

Table des matières

| | |
|---|----|
| Introduction..... | 7 |
| 1 ^{ère} partie : Contexte, cadre théorique et problématique..... | 12 |
| Chapitre 1 : Vers l'enseignement de la danse à l'école primaire | 16 |
| A. Enseigner : un travail multi prescrit | 16 |
| 1. Enseigner c'est instruire | 16 |
| 2. Enseigner c'est éduquer | 18 |
| 3. Enseigner c'est former | 19 |
| 4. Enseigner c'est communiquer | 20 |
| a) Une communication par les mots..... | 20 |
| b) Des messages non verbaux | 21 |
| B. Apports de la psychologie ergonomique..... | 21 |
| 1. Activité dirigée..... | 22 |
| 2. Activité enseignante dirigée | 22 |
| 3. Activité réelle et réel de l'activité | 23 |
| a) Une activité forcée | 23 |
| b) Une activité possible et impossible..... | 23 |
| C. Apports de l'analyse de pratique..... | 24 |
| 1. L'activité enseignante comme action vécue..... | 24 |
| 2. L'action vécue à la lumière de deux logiques | 24 |
| D. Cadrage de la recherche | 26 |
| 1. De l'environnement aux représentations..... | 27 |
| 2. Des prescriptions aux intentions | 28 |
| Chapitre 2 : Un environnement à se représenter | 30 |
| A. Les représentations pour enseigner | 30 |
| 1. Enseigner des souvenirs percutants..... | 30 |
| 2. Une définition insaisissable..... | 31 |
| 3. La construction des images | 32 |
| 4. Une source de souffrance ou un métier impossible..... | 33 |
| B. L'instituteur devenu Professeur des Écoles | 35 |

| | | |
|----|---|----|
| 1. | Des missions complexes..... | 35 |
| 2. | Une hypothétique formation..... | 35 |
| | a) Historique des institutions de formation..... | 35 |
| | b) Recrutement par voies multiples..... | 37 |
| | c) Formation à la polyvalence..... | 37 |
| ➤ | Des contenus de formation..... | 38 |
| ➤ | Une inconfortable polyvalence..... | 39 |
| | · La pluridisciplinarité..... | 39 |
| | · L'interdisciplinarité..... | 40 |
| | · La transversalité..... | 40 |
| 3. | Identité hasardeuse..... | 41 |
| ➤ | L'héritage des instituteurs..... | 41 |
| ➤ | La légitimité..... | 42 |
| ➤ | Les femmes d'abord..... | 43 |
| 4. | Le regard inquiet sur une discipline singulière..... | 44 |
| | a) Une responsabilité accrue..... | 44 |
| | b) Un enseignement de la danse..... | 45 |
| C. | La danse à l'école primaire..... | 45 |
| | 1. Une difficile reconnaissance..... | 46 |
| | a) Une histoire diplomatique..... | 46 |
| | b) Une discipline en construction..... | 48 |
| | c) Des enjeux politiques vers un soutien ministériel..... | 49 |
| ➤ | Le pôle étatique..... | 49 |
| ➤ | Le pôle de production..... | 49 |
| ➤ | Le pôle pédagogique..... | 50 |
| | · Développement d'une éducation artistique et culturelle..... | 50 |
| | · Avènement du dispositif danse à l'école..... | 51 |
| | 2. Un enseignement bicéphale à l'école primaire..... | 52 |
| | a) L'EPS pour apprendre à danser ou apprendre la danse..... | 53 |
| ➤ | Des connaissances mal définies..... | 56 |

| | |
|--|----|
| ➤ Des capacités non spécifiques | 57 |
| ➤ Des attitudes multiples | 57 |
| b) L'Education artistique : acquérir des connaissances ou apprendre à s'exprimer ? | |
| 59 | |
| ➤ Des connaissances difficiles à enseigner..... | 59 |
| ➤ Des capacités lentes à développer | 60 |
| ➤ Des attitudes sensibles à mobiliser..... | 60 |
| c) Les deux domaines au service de la construction de l'individu..... | 61 |
| d) L'enseignement de la danse au regard du socle commun..... | 62 |
| 3. Les différents dispositifs pour enseigner la danse..... | 63 |
| a) Dans le volume de l'EPS à l'école..... | 63 |
| ➤ Enseignant seul..... | 64 |
| ➤ Enseignant avec intervenant extérieur..... | 64 |
| b) Dans un projet artistique et culturel | 64 |
| ➤ Classe culturelle | 65 |
| ➤ Atelier de Pratique Artistique (APA)..... | 65 |
| ➤ Classe à Projet Artistique et Culturel (Classe à PAC) | 65 |
| ➤ Classe à Horaire Aménagé Danse (CHAD) | 66 |
| 4. L'élaboration d'un projet d'enseignement | 68 |
| ➤ Identification des contenus d'enseignement | 68 |
| ➤ Construction d'une pratique pédagogique..... | 68 |
| D. Des représentations à l'enseignement | 69 |
| 1. Une histoire singulière | 69 |
| 2. Un membre du corps enseignant | 71 |
| a) Une histoire capitalisée | 71 |
| b) Des personnalités marquées | 72 |
| ➤ Des difficultés partagées | 72 |
| ➤ Des avis référencés | 73 |
| ➤ Des connaissances collectionnées | 75 |
| 3. Des images de la danse..... | 75 |

| | |
|--|----|
| Chapitre 3 : Enseigner la danse : un défi..... | 77 |
| A. Cadre épistémologique..... | 77 |
| 1. Un fait social | 77 |
| 2. Un langage..... | 78 |
| 3. Un cadre de référence en double plan | 79 |
| a) Corps en mouvement | 79 |
| b) Contexte donné | 80 |
| B. Démarche d'enseignement..... | 80 |
| 1. Les fondamentaux | 81 |
| 2. Le processus de création | 82 |
| a) La démarche..... | 82 |
| b) L'enrichissement de l'imaginaire..... | 83 |
| c) Du mouvement à la danse | 83 |
| C. Processus d'apprentissage..... | 84 |
| 1. Danse et sensibilité..... | 85 |
| 2. Danse et intellect | 85 |
| 3. Danse et imagination | 85 |
| 4. Danse et motricité..... | 86 |
| D. Évaluer les progrès des élèves..... | 86 |
| E. Objet de recherche..... | 87 |
| 1. Une gestion aventureuse..... | 88 |
| 2. Une légitimité réduite..... | 90 |
| 3. Un terrain d'investigation..... | 92 |
| 2 ^{ème} partie : Analyses et résultats | 93 |
| Chapitre 4 : Le questionnaire pour une approche des représentations et des pratiques | 94 |
| A. Le recueil d'informations | 94 |
| 1. Elaboration d'un questionnaire | 94 |
| 2. Choix des différentes questions..... | 96 |
| 3. Modalités de passation du questionnaire..... | 96 |
| B. Les outils d'analyse..... | 97 |

| | | |
|---|---|-----|
| 1. | Traitement des données | 97 |
| 2. | L'analyse Statistique Implicative | 99 |
| a) | Choix des variables principales et supplémentaires..... | 100 |
| b) | Principes et enjeux de l'ASI..... | 100 |
| ➤ | Mesure de l'implication | 100 |
| ➤ | Evaluation de l'intensité de l'implication | 101 |
| Chapitre 5 : A la croisée des chemins | | 103 |
| A. | Représentativité du corpus (annexe p. 24) | 103 |
| B. | Caractéristiques générales (annexe p.25)..... | 105 |
| 1. | Des caractéristiques stables | 105 |
| 2. | Des caractéristiques liées au sexe..... | 106 |
| a) | Une féminisation affirmée | 106 |
| b) | Un corpus très peu masculin..... | 107 |
| 3. | Des caractéristiques liées à l'âge..... | 108 |
| a) | Les Professeurs des Écoles âgés de moins de 32 ans..... | 109 |
| b) | Les Professeurs des Écoles âgés de 32 à 41 ans | 109 |
| c) | Les Professeurs des Écoles âgés de 42 à 51 ans | 110 |
| d) | Les Professeurs des Écoles âgés de plus de 52 ans..... | 111 |
| C. | Des caractéristiques hétérogènes..... | 112 |
| 1. | Les histoires familiales..... | 112 |
| a) | Les origines sociales | 112 |
| b) | Les pratiques sportives, artistiques et culturelles..... | 114 |
| 2. | Les Professeurs des Écoles et leur métier | 115 |
| a) | Les intentions professionnelles | 115 |
| b) | La place des œuvres dans l'enseignement | 116 |
| 3. | Les Professeurs des Écoles et l'enseignement de la danse..... | 117 |
| a) | Les modalités d'enseignement..... | 117 |
| b) | Quelle danse et dans quel but ?..... | 117 |
| c) | Les dispositifs l'année scolaire 2011/2012 | 118 |
| d) | Les difficultés rencontrées | 119 |

| | | |
|----|---|-----|
| e) | Les conditions de l'enseignement..... | 119 |
| f) | La formation..... | 119 |
| ➤ | Le cursus scolaire et universitaire | 120 |
| ➤ | La formation initiale et continue | 120 |
| ➤ | Contenus de formation en danse | 120 |
| g) | Les représentations de la danse et son enseignement | 121 |
| D. | Influence sur l'enseignement de la danse..... | 122 |
| 1. | Des éléments peu spécifiques..... | 122 |
| a) | Le sexe | 122 |
| b) | L'âge | 123 |
| 2. | Des facteurs impliquant des comportements..... | 123 |
| a) | La trajectoire familiale | 124 |
| ➤ | Le cursus scolaire et universitaire | 124 |
| ➤ | Les habitudes sportives, artistiques et culturelles familiales..... | 124 |
| ➤ | Le choix des parents pour leurs enfants | 125 |
| b) | L'activité physique artistique..... | 126 |
| c) | Les pratiques culturelles actuelles | 126 |
| d) | La formation spécifique sur la danse | 127 |
| E. | Les implications | 128 |
| 1. | Analyse graphique..... | 128 |
| 2. | Lecture des réseaux | 129 |
| 3. | Interprétation des réseaux..... | 130 |
| 4. | Typicalité des variables | 134 |
| F. | Représentations et attributions | 139 |
| 1. | Une non maîtrise autorisée..... | 139 |
| 2. | Une activité valorisée | 139 |
| 3. | Un enseignement en plein essor | 140 |
| 4. | Construction des représentations..... | 140 |
| G. | Des représentations construites | 141 |
| 1. | Une légitimité établie | 141 |

| | | |
|---|--|-----|
| 2. | Des intentions particulières | 142 |
| a) | Les socialisations culturelles et les représentations de l'enseignement..... | 143 |
| b) | Les pratiques et les représentations de l'enseignement de la danse..... | 144 |
| 3. | Des choix d'adaptation modulés | 145 |
| a) | Des modes d'adhésions variées..... | 145 |
| b) | Des difficultés évoquées | 146 |
| Chapitre 6 : Observer les liens entre les représentations et la pratique..... | | 148 |
| A. | Des enseignantes ouvrent leur porte | 148 |
| 1. | Trois étapes d'observation | 148 |
| 2. | Trois temps de langages | 149 |
| 3. | Trois Professeurs des Écoles enseignent la danse | 149 |
| a) | Les points communs | 150 |
| b) | Les positionnements singuliers | 150 |
| B. | Des représentations professionnelles relatées | 151 |
| 1. | L'activité enseignante dirigée | 151 |
| a) | Les différents pôles de l'activité dirigée | 151 |
| b) | Des activités singulières et individuelles | 152 |
| 2. | Le langage : une fenêtre en trois dimensions | 153 |
| a) | Le langage écrit..... | 153 |
| b) | Le langage oral..... | 154 |
| ➤ | Les temps de pratique..... | 154 |
| ➤ | La démarche d'enseignement..... | 154 |
| ➤ | Les gestes professionnels | 155 |
| · | L'atmosphère | 155 |
| · | Le tissage | 156 |
| · | Le pilotage | 157 |
| · | L'étayage | 157 |
| ➤ | Le langage corporel..... | 158 |
| Chapitre 7 : Des ouvertures sur l'enseignement de la danse..... | | 161 |

| | |
|--|-----|
| A. Trois postures marquées de l'enseignement de la danse..... | 161 |
| 1. Trois profils personnels ancrés..... | 161 |
| 2. Trois types identifiés d'enseignantes | 163 |
| a) Des représentations de l'enseignement de la danse | 163 |
| ➤ Ann. : Centrée sur la discipline | 163 |
| ➤ Clai. : Centrée sur l'action des élèves | 164 |
| ➤ Isa. : Centrée sur les situations de mise en activité | 165 |
| b) Une typologie se construit | 166 |
| ➤ Ann. | 166 |
| ➤ Clai. | 167 |
| ➤ Isa. | 167 |
| 3. Trois relations distinctes à la danse..... | 168 |
| a) Ann. : Emotion, musicalité et mouvement..... | 168 |
| b) Clai. : Liberté, spontanéité et esthétisme | 169 |
| c) Isa. : Corps, force et langage..... | 169 |
| B. L'activité enseignante : des représentations aux mises en œuvre..... | 170 |
| 1. Ann. : une enseignante en mutation | 170 |
| a) Le sujet : des souvenirs inquiets à la découverte | 170 |
| b) L'objet : des appuis solides pour construire des acquis chez les élèves | 172 |
| c) Les autres : des enfants devenus élèves danseurs | 174 |
| 2. Clai. : une enseignante aveuglée | 176 |
| a) Le sujet : contre vents et marées (annexe p. 118)..... | 176 |
| b) L'objet : déviation pour éviter les vrais obstacles..... | 177 |
| c) Les autres : demande à voir, besoin de regarder | 179 |
| 3. Isa. une enseignante empêchée..... | 180 |
| a) Le sujet : de la peur à l'empêchement (annexe p. 151)..... | 180 |
| b) L'objet : recherche de jalons pour un projet d'activité..... | 182 |
| c) Les autres : Une classe au regard des adultes | 183 |
| 4. Un kaléidoscope d'activités enseignantes en danse | 185 |
| a) Des expériences persistantes..... | 185 |

| | | |
|----|--|-----|
| b) | Des positions distinctes..... | 186 |
| ➤ | Ann..... | 186 |
| ➤ | Clai..... | 186 |
| ➤ | Isa..... | 186 |
| c) | Des représentations personnelles composites..... | 187 |
| d) | De nouvelles perceptions de l'enseignement de la danse..... | 187 |
| ➤ | Ann..... | 187 |
| ➤ | Clai..... | 188 |
| ➤ | Isa..... | 188 |
| C. | Trois entrées par la pratique..... | 189 |
| 1. | Ann. enseigne en classe de CM1/CM2..... | 189 |
| a) | Le langage écrit : Conception d'un projet d'enseignement..... | 189 |
| b) | Le langage oral : Des échanges chaleureux et attentionnés..... | 190 |
| ➤ | Des temps de danse plus ou moins restreints..... | 191 |
| ➤ | Une démarche lacunaire..... | 192 |
| ➤ | Une conversation attentive..... | 192 |
| · | Une atmosphère émancipatrice..... | 192 |
| · | Un tissage constructif..... | 194 |
| · | Un pilotage convaincant..... | 194 |
| · | Un étayage verbal..... | 195 |
| c) | Le langage corporel : ouvert au dialogue..... | 196 |
| 2. | Clai. enseigne en PS/MS..... | 197 |
| a) | Le langage écrit : prévision de danse..... | 198 |
| b) | Le langage oral : une expression éloquente..... | 200 |
| ➤ | Des temps de danse informels..... | 200 |
| ➤ | Une démarche exploratoire..... | 201 |
| ➤ | Des conciliabules sans écoute..... | 202 |
| · | Une atmosphère obscurcie..... | 202 |
| · | Un tissage imperceptible..... | 203 |
| · | Un pilotage à vue..... | 204 |

| | | |
|----|---|-----|
| · | Un étayage imagé | 205 |
| c) | Le langage corporel : expressif et passionnel | 206 |
| 3. | Isa. enseigne en classe de CE1/CE2..... | 207 |
| a) | Le langage écrit : préparation d'un spectacle..... | 208 |
| b) | Le langage oral : un discours volubile | 209 |
| ➤ | Des temps de danse sans borne | 209 |
| ➤ | Une démarche accumulative | 210 |
| ➤ | Des pourparlers confus..... | 211 |
| · | Une atmosphère tourmentée | 211 |
| · | Un tissage flottant | 213 |
| · | Un pilotage sans boussole..... | 214 |
| · | Un étayage confus | 215 |
| c) | Le langage corporel : réactif et impressionné | 216 |
| 4. | Des activités langagières signifiantes..... | 217 |
| a) | Ann..... | 217 |
| b) | Clai..... | 217 |
| c) | Isa..... | 218 |
| D. | Une ouverture dans l'enceinte de l'enseignement de la danse..... | 218 |
| 1. | Edification d'une typologie..... | 219 |
| a) | Classification en trois types | 219 |
| ➤ | Ann. : une enseignante concevante et structurée par un projet | 219 |
| ➤ | Clai. : une enseignante pré – voyante confrontée à la transposition didactique..... | 220 |
| ➤ | Isa. : une enseignante préparante focalisée sur le produit | 220 |
| ➤ | Une typologie | 221 |
| b) | Des modes d'engagement différents suivant le type..... | 222 |
| ➤ | L'enseignant concevant : Ann..... | 223 |
| ➤ | L'enseignant prévoyant : Clai | 223 |
| ➤ | L'enseignant préparant : Isa | 224 |
| 2. | Des impressions saisissantes | 225 |
| a) | L'enseignant concevant : Ann..... | 225 |

| | |
|--|-----|
| b) L'enseignant prévoyant : Clai..... | 226 |
| c) L'enseignant préparant : Isa..... | 227 |
| 3. Satisfaction ou souffrance en perspective | 228 |
| 3 ^{ème} partie : Synthèse, discussion et perspectives | 230 |
| Chapitre 8 : Le prisme de l'acte pédagogique..... | 233 |
| A. L'acte pédagogique : un arbre à trois branches..... | 233 |
| 1. Le contenu d'enseignement..... | 235 |
| 2. La relation maître/élèves | 236 |
| 3. L'activité des élèves | 236 |
| B. Les actes pédagogiques suivant la typologie retenue..... | 237 |
| 1. L'enseignant concevant : Ann..... | 237 |
| a) L'enseignant concevant : Les contenus d'enseignement | 237 |
| b) L'enseignant concevant : la relation maître/élève..... | 238 |
| c) L'enseignant concevant : l'activité des élèves..... | 239 |
| 2. L'enseignant prévoyant : Clai | 241 |
| a) L'enseignant prévoyant : Le contenu d'enseignement | 241 |
| b) L'enseignant prévoyant : La relation maître/élève | 242 |
| c) L'enseignant prévoyant : L'activité des élèves..... | 242 |
| 3. L'enseignant préparant : Isa. | 244 |
| a) L'enseignant préparant : Le contenu d'enseignement | 244 |
| b) L'enseignant préparant : La relation maître/élèves..... | 245 |
| c) L'enseignant préparant : L'activité des élèves..... | 246 |
| C. Trois actes pédagogiques contrastés | 248 |
| Chapitre 9 : Le spectre du cadre de ressources | 250 |
| A. Une socialisation ancrée dans la culture | 251 |
| 1. Un cadre de ressources déterminantes | 251 |
| a) La socialisation culturelle primaire..... | 253 |
| b) Les représentations de l'enseignement de la danse..... | 254 |
| c) La formation..... | 254 |

| | | |
|----|--|-----|
| d) | L'inscription dans la pratique | 254 |
| B. | Les différents types de cadres de ressources déterminantes de l'enseignement de la danse . | 255 |
| 1. | L'enseignant concevant : Ann..... | 255 |
| a) | L'enseignant concevant : la socialisation culturelle primaire..... | 255 |
| b) | L'enseignant concevant : les représentations de l'enseignement de la danse..... | 255 |
| c) | L'enseignant concevant : la formation..... | 256 |
| d) | L'enseignant concevant : l'inscription dans la pratique..... | 256 |
| 2. | L'enseignant prévoyant : Clai. | 257 |
| a) | L'enseignant prévoyant : la socialisation culturelle primaire | 258 |
| b) | L'enseignant prévoyant : les représentations de l'enseignement de la danse..... | 258 |
| c) | L'enseignant prévoyant : la formation..... | 258 |
| d) | L'enseignant prévoyant : l'inscription dans la pratique..... | 259 |
| 3. | L'enseignant préparant : Isa. | 260 |
| a) | L'enseignant préparant : La socialisation culturelle primaire..... | 260 |
| b) | L'enseignant préparant : les représentations de l'enseignement de la danse..... | 260 |
| c) | L'enseignant préparant : la formation..... | 261 |
| d) | L'enseignant préparant : l'inscription dans la pratique..... | 261 |
| 4. | Des cadres de ressources bigarrés | 262 |
| C. | Pour une meilleure compréhension de l'articulation | 263 |
| 1. | Modèle théorique : Influence du cadre de ressources sur l'activité enseignante. | 263 |
| 2. | Modèle enseignant concevant | 265 |
| 3. | Modèle enseignant prévoyant..... | 266 |
| 4. | Modèle enseignant préparant..... | 267 |
| | Chapitre 10 : Des résultats qui (s') articulent..... | 269 |
| A. | Examen et estimation des suppositions..... | 270 |
| 1. | Justification du choix de la danse..... | 270 |
| 2. | Hétérogénéité des socialisations pour des pratiques inégales d'enseignement..... | 271 |
| a) | Une socialisation culturelle forte et une absence de formation | 271 |
| b) | Une socialisation culturelle faible et une formation courte | 272 |
| c) | Une socialisation culturelle faible et une formation longue | 272 |

| | | |
|----|--|-----|
| d) | Des socialisations culturelles diverses pour des modes d'enseigner variés..... | 273 |
| B. | Des résultats qui (s') interrogent | 274 |
| 1. | Des choix méthodologiques assumés | 274 |
| a) | Elaboration d'un cadre de ressources..... | 275 |
| b) | Construction d'un prisme : l'acte pédagogique | 276 |
| c) | Production d'un modèle | 277 |
| d) | Mise à l'épreuve du modèle produit | 277 |
| 2. | Fonctions de la recherche | 278 |
| a) | Une aide à la réflexion sur la formation..... | 278 |
| ➤ | Outil de lecture de l'enseignement de la danse à l'école primaire..... | 278 |
| ➤ | Ouverture vers d'autres contextes | 279 |
| b) | Adapter le modèle, oui, mais pour quoi faire ?..... | 279 |
| ➤ | Des identités personnelles au développement de la professionnalité..... | 279 |
| ➤ | De la formation à l'enseignement | 280 |
| 3. | Evolution du modèle pour des pistes de formation | 280 |
| a) | Reconnaitre le malaise | 281 |
| b) | Comment aller vers un outil de formation ? | 282 |
| C. | Perspectives pour de futures recherches | 283 |
| 1. | Une proposition de recherche sur les pratiques enseignantes | 284 |
| 2. | Une proposition de recherche sur l'identité professionnelle | 284 |
| | Conclusion | 286 |
| | Bibliographie..... | 290 |
| | Table des matières..... | 299 |

Résumé

Enseigner une discipline sans la maîtriser – Exemple de la danse à l'école primaire

Notre recherche tente de comprendre comment, dans le cadre de leur polyvalence, les Professeurs des Ecoles s'y prennent pour enseigner une discipline qu'ils ne maîtrisent pas. Pour réaliser notre investigation sur le terrain, nous avons analysé l'enseignement de la danse à l'école primaire aux confins de l'Education Physique et Sportive et de l'Education Artistique.

Comment et à partir de quels savoirs de l'enseignant, les Professeurs des Ecoles transforment-ils une discipline en contenu d'enseignement ? Comment décident-ils de ce qui est à enseigner ? Comment se le représentent-ils et le représentent-ils à leurs élèves ? Quelles sont les sources du savoir professoral ?

Notre recherche s'ancre dans un système d'actions en référence à celui de Vermersch qui place l'action vécue au centre d'un système d'informations. Ce sont les savoirs institutionnels, pédagogiques et didactiques et les intentions qui font l'objet de nos interrogations. Le travail des enseignants sera alors observé au regard des travaux de la psychologie du travail (Clot) et de l'analyse des gestes professionnels enseignants (Bucheton).

D'un point de vue méthodologique, une étude quantitative nous a permis de découvrir des relations entre les pratiques sportives, artistiques et culturelles des Professeurs des Ecoles et leur positionnement par rapport à l'enseignement de la danse et une analyse qualitative de l'activité de trois enseignants en position d'enseignement de la danse nous à amener à distinguer des typologies. L'articulation des deux systèmes produits nous a permis de proposer un modèle permettant l'étude des implications de la socialisation culturelle primaire sur les démarches d'enseignement.

Mots Clés : Professeur des Ecoles - danse – activité enseignante dirigée – représentations - gestes professionnels

Teaching a subject without being an expert: The example of dance in primary education

This research focalises on how primary school teachers, in the context of their versatility, deal with the issue of teaching a subject for which they do not have expert knowledge. In order to conduct a fieldwork research, the teaching of dance in primary schools has been analysed as an activity at the crossroads of PE and Art.

How do teachers transform a subject into teaching material, and which teaching skills form the basis of their practice? How do they decide on what has to be taught? What representation do they have of the subject and what representation do they convey to their pupils? Where does the teachers' knowledge come from?

This research is set within the framework of a system of actions in a direct reference to the work of Vermersch who positions lived action at the centre of an information system. It also concerns itself with the question of the articulation between institutional, pedagogical, and didactic knowledge and the goals pursued by teachers. The work of teachers is therefore observed through the lens of work psychology (Clot) and that of the analysis of teaching skills (Bucheton).

In terms of methodology, quantitative research has lead to the discovery of correlations between the teachers' practice of sports, artistic, and cultural activities and their idea of teaching dance. Qualitative research based on the work of three teachers in the process of teaching dance to their class has revealed a threefold typology. The articulation of the quantitative and qualitative perspectives has lead me to put forth a model that opens the way to the study of how primary cultural socialization determines one's approach to teaching.

Keywords: primary education teachers – dance – activity theory – representations – educational skills