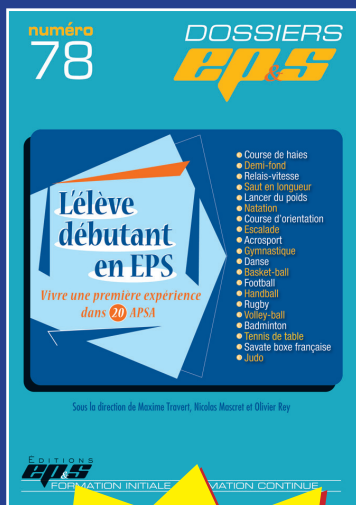


# DANSE

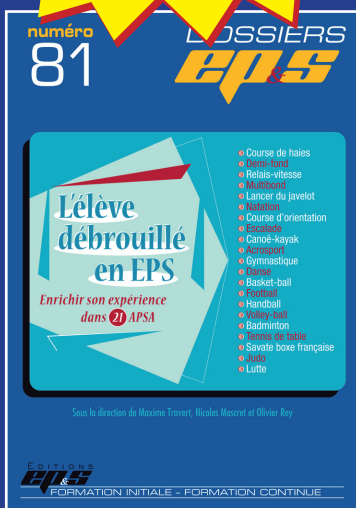
*Du débutant au débrouillé*

Sandrine Neulet  
et Corinne Cuvinot-Peyre

Sous la direction de  
Maxime Travert, Nicolas Mascret et Olivier Rey



Extrait des  
Dossiers EP&S  
n°s 78 et 81



*Extraits des Dossiers EP&S n<sup>os</sup> 78 et 81,  
les « Dossiers numériques EP&S » reposent  
sur l'édition papier des mêmes ouvrages.*

## **Dans la même collection**

**Acrosport** *Du débutant au débrouillé*  
**Badminton** *Du débutant au débrouillé*  
**Basket-ball** *Du débutant au débrouillé*  
**Course de haies** *Du débutant au débrouillé*  
**Course d'orientation** *Du débutant au débrouillé*  
**Danse** *Du débutant au débrouillé*  
**Demi-fond** *Du débutant au débrouillé*  
**Escalade** *Du débutant au débrouillé*  
**Football** *Du débutant au débrouillé*  
**Gymnastique** *Du débutant au débrouillé*  
**Handball** *Du débutant au débrouillé*  
**Judo** *Du débutant au débrouillé*  
**Lancers** *Du débutant au débrouillé*  
**Natation** *Du débutant au débrouillé*  
**Relais-vitesse** *Du débutant au débrouillé*  
**Saut en longueur** *Du débutant au débrouillé*  
**Savate boxe française** *Du débutant au débrouillé*  
**Tennis de table** *Du débutant au débrouillé*  
**Volley-ball** *Du débutant au débrouillé*

**À télécharger sur  
[www.revue-eps.com](http://www.revue-eps.com)**

## **Dossiers EP&S disponibles en numérique**

### **Dossier EP&S n° 82. Les compétences en EPS**

*Des programmes aux contenus d'enseignement pour le secondaire*

### **Dossier EP&S n° 81. L'élève débrouillé en EPS**

*Enrichir son expérience dans 21 APSA*

### **Dossier EP&S n° 78. L'élève débutant en EPS**

*Vivre une première expérience dans 20 APSA*

### **Dossier EP&S n° 43. La gestion du stress**

### **Dossier EP&S n° 37. Des pratiques d'entretien corporel aux connaissances d'accompagnement**

### **Dossier EP&S n° 17. Didactique des sports collectifs à l'école**

Rewriting et mise en page : Jean-Michel Piquard, Laetitia Larcher

Photos © Sandrine Neulet, Corinne Cuvinot-Peyre

© Éditions EP&S – 11 avenue du Tremblay – 75012 Paris

Dépôt légal : janvier 2016

ISBN : 978-2-86713-522-4

# SOMMAIRE

<b>Avant-propos</b>	<b>4</b>
<b>Chapitre 1. Une première expérience en danse</b>	<b>6</b>
<i>Sandrine Neulet</i>	
<b>L'enseignant observe / l'élève vit</b>	<b>6</b>
<b>Une première expérience en danse : « la phrase gestuelle »</b>	<b>6</b>
Préalables	6
Description	6
Animation	6
Justification : pourquoi ce type de première expérience ?	9
Trois profils de réponse : d'une réponse globale à des réponses profilées	9
<b>L'enseignant choisit / l'élève vise</b>	<b>10</b>
Un choix de profils de réponse	10
Des profils de réponse sélectionnés aux compétences recherchées	11
<b>L'enseignant analyse / l'élève identifie</b>	<b>12</b>
Les obstacles rencontrés par les élèves du profil 2	12
Les obstacles rencontrés par les élèves du profil 3	12
<b>L'enseignant apporte / l'élève apprend</b>	<b>13</b>
Des obstacles rencontrés aux contenus d'enseignement pour les élèves du profil 2	13
Des obstacles rencontrés aux contenus d'enseignement pour les élèves du profil 3	13
<b>L'enseignant intervient / l'élève se confronte</b>	<b>14</b>
Un exemple de situation d'apprentissage pour les élèves du profil 2 : « la phrase reprécisée et assemblée à une autre »	14
Un exemple de situation d'apprentissage pour les élèves du profil 3 : « la phrase contrastée »	15
<b>L'enseignant apprécie / l'élève se repère</b>	<b>17</b>
Indicateurs de progrès	17
Indicateurs de fin d'étape	17
Un outil d'évaluation	17
<b>Synthèse</b>	<b>19</b>
<b>Chapitre 2. Enrichir son expérience en danse</b>	<b>20</b>
<i>Sandrine Neulet et Corinne Cuvinot-Peyre</i>	
<b>L'enseignant s'appuie / l'élève possède</b>	<b>20</b>
<b>L'enseignant observe / l'élève vit</b>	<b>21</b>
<b>Enrichir son expérience en danse : « le cube »</b>	<b>21</b>
Description	21
Animation	21
Justification : pourquoi cette expérience ?	21
Trois profils de réponse : d'une réponse globale à des réponses profilées	22
<b>L'enseignant choisit / l'élève vise</b>	<b>22</b>
Un choix de profils de réponse	22
Des profils de réponse sélectionnés aux acquisitions attendues	23
<b>L'enseignant analyse / l'élève identifie</b>	<b>23</b>
Les obstacles rencontrés par les élèves du profil 2	23
Les obstacles rencontrés par les élèves du profil 3	24
<b>L'enseignant apporte / l'élève apprend</b>	<b>24</b>
Des obstacles rencontrés aux contenus d'enseignement pour les élèves du profil 2	24
Des obstacles rencontrés aux contenus d'enseignement pour les élèves du profil 3	25
<b>L'enseignant intervient / l'élève se confronte</b>	<b>25</b>
Un exemple de situation d'apprentissage pour les élèves du profil 2 : « le cube personnalisé »	25
Un exemple de situation d'apprentissage pour les élèves du profil 3 : « le cube agrandi »	28
<b>L'enseignant apprécie / l'élève se repère</b>	<b>29</b>
Indicateurs de progrès	29
Indicateurs de fin d'étape	29
Un outil d'évaluation	30
<b>Synthèse</b>	<b>31</b>

# AVANT-PROPOS

## L'élève débutant en EPS

Nombreux sont les enseignants de collège qui constatent, alors qu'ils abordent une activité physique sportive et artistique (APSA) avec les élèves d'une classe, que ceux-ci vont vivre, en leur compagnie, leur première expérience dans cette APSA. Le langage professionnel caractérise ces élèves comme débutants. Certes il existe un effort de plus en plus marqué, dans les textes officiels et dans les pratiques, pour lier l'enseignement de l'éducation physique et sportive dispensé à l'école primaire avec celui du premier cycle du secondaire. Pour autant, toutes les APSA ne peuvent pas être abordées à l'école et il serait également regrettable que le collège ne soit pas le lieu de la découverte de nouvelles pratiques sportives et artistiques. De fait, les collégiens n'échappent pas à la nouveauté. Les professeurs n'échappent pas non plus à la nécessité de penser ce premier rendez-vous. Il influence directement l'investissement et les apprentissages des élèves lors de ce premier cycle et l'on peut penser, également, lors des suivants. En effet, le premier rapport que l'élève débutant va entretenir avec l'APSA peut soit stimuler soit inhiber sa mise en activité présente et à venir.

Ce premier contact avec l'APSA est capital. Parce qu'il est une première étape, il donne sens à l'EPS. Pour l'enseignant, il est l'occasion de fixer la nature et les principes des expériences que la discipline, au travers d'une APSA, propose aux élèves de partager. Pour l'élève débutant, c'est l'opportunité de mettre en relation ce qu'il est capable de faire et ce que l'on attend de lui. En d'autres termes, c'est pour ces deux acteurs une étape qui, si elle est bien réussie, permet pour l'un de dépasser le stade de « l'éternel débutant » et pour l'autre d'enclencher la perspective d'un véritable itinéraire d'apprentissage.

## Du débutant au débrouillé

Le chapitre 2 fait suite à ce que l'enseignant a pu proposer au cours d'un premier cycle et à ce que les élèves ont pu acquérir. Nous nous inscrivons dans une démarche constructiviste dans la mesure où ce qui est envisagé maintenant ne peut pas faire l'économie de ce qui a été travaillé

précédemment. Le passage de l'élève débutant à l'élève débrouillé dépend de la finesse de l'articulation entre ces deux étapes du processus d'apprentissage.

Pour l'enseignant comme pour l'élève, il s'agit de jalonner un parcours de formation cohérent qui s'appuie sur des acquisitions attendues, des contenus, des situations d'apprentissage et des outils d'évaluation. C'est à cette condition que l'élève pourra réellement enrichir son expérience en EPS.

## Sept étapes significatives

Les Dossiers EP&S numériques abordent les APSA à partir d'une même logique d'analyse centrée sur l'activité de l'élève. Celle-ci repose sur sept étapes significatives à la fois pour l'enseignant et pour l'élève.

### • *S'appuyer / Posséder*

Cette partie introductive au chapitre 2 fait le lien entre débutant et débrouillé en exposant les compétences préalablement acquises par les élèves, l'enseignant « s'appuyant » sur l'expérience vécue lors du cycle précédent. Cette condition préalable permettra d'enrichir les acquisitions des élèves en partant de ce qu'ils savent déjà faire, et ainsi de dépasser le stade de « l'éternel débutant ».

### • *Observer / Vivre*

L'enseignant d'EPS observe ses élèves en action dans un cadre approprié, dans lequel ils vivent une première, puis une seconde expérience dans l'activité. De ces dernières découle un ensemble de comportements observables déclinés selon trois points de vue (« ce que l'enseignant regarde ») et trois critères correspondants (« comment l'enseignant le regarde plus précisément »).

### • *Choisir / Viser*

L'enseignant d'EPS ne peut pas tout enseigner dans le temps qui lui est imparti. Des choix justifiés s'imposent. Le premier choix concerne ce qui semble le moins pertinent de travailler. Le second choix est relatif à la sélection d'une voie d'entrée prioritaire dans le cycle, ici représentée sous forme de profil. Nous proposons deux pistes de travail distinctes pour que le lecteur puisse

faire le choix qu'il estime le plus approprié en fonction des caractéristiques de ses élèves. Une acquisition attendue considérée comme prioritaire est proposée pour chaque profil.

- *Analyser / Identifier*

Face à chaque acquisition attendue sont mis en perspective les obstacles que l'élève devra surmonter pour pouvoir se l'approprier. Ils peuvent être définis comme l'ensemble des freins ou difficultés qui empêchent l'élève de dépasser son état initial. Une approche de ces obstacles, véritables « verrous » en termes de ressources, permet à l'enseignant de clarifier leur analyse et à l'élève de les rendre plus repérables.

- *Apporter / Apprendre*

À chaque type d'obstacles correspond un certain type de contenus d'enseignement, définis comme ce que l'élève doit apprendre sur différents registres pour surmonter les obstacles identifiés et dépasser sa motricité initiale. Les différentes formes de contenus présentées sont complémentaires et sont à envisager simultanément.

- *Intervenir / Se confronter*

Pour apprendre les contenus et dépasser les obstacles identifiés, l'enseignant met en place des situations d'apprentissage. Nous donnons des illustrations pour chaque profil. Chacune d'entre elles sera justifiée au regard de sa capacité à

permettre aux élèves de dépasser les obstacles et ainsi de construire de nouvelles compétences.

- *Apprécier / Se repérer*

Des indicateurs de progrès et de fin d'étape sont proposés afin que l'enseignant puisse « apprécier » l'efficacité de son travail et l'élève « se repérer » dans ses apprentissages. Un outil d'évaluation permet de rendre plus objectifs ces indicateurs macroscopiques.

Chaque chapitre propose en dernier lieu un tableau synthétisant l'ensemble des propositions.

Les propositions contenues dans ce Dossier EP&S numérique sont fidèles aux finalités et objectifs que l'éducation physique et sportive poursuit aujourd'hui. Pour autant, si certaines compétences évoquées sont en conformité avec celles formulées dans les textes officiels, d'autres doivent être considérées comme une contribution au débat disciplinaire. Par ailleurs, les acquisitions sont essentiellement déclinées en contenus d'enseignement afin de laisser la liberté aux lecteurs de les organiser en fonction de leurs contraintes et exigences, pour que les élèves puissent apprendre les connaissances, les capacités et les attitudes présentées dans les documents d'accompagnement des programmes du collège.

**Maxime Travert, Nicolas Mascret, Olivier Rey**

# Chapitre 1

## UNE PREMIÈRE EXPÉRIENCE EN DANSE

Sandrine Neulet

### L'ENSEIGNANT OBSERVE L'ÉLÈVE VIT

#### Une première expérience en danse : « la phrase gestuelle »

L'enseignant d'éducation physique observe ses élèves en action dans un cadre approprié, dans lequel ils vivent leur première expérience dans l'activité danse. De cette dernière découle un ensemble de comportements observables déclinés selon trois points de vue (« ce que l'enseignant regarde ») et trois critères correspondants (« comment l'enseignant le regarde plus précisément »).

#### Préalables

Nous considérons comme conditions matérielles minimales une salle offrant au moins un espace de pratique de 10 m x 8 m pour une classe de vingt-quatre élèves en moyenne, sur un créneau de 1 h 30 de pratique effective.

Bien que les programmes du primaire incitent les enseignants à faire vivre la compétence « réaliser des actions à visée artistiques, esthétiques et/ou expressives », nous savons que, dans la réalité, de nombreux élèves vivront leur première expérience de pratique en danse dans le cadre du collège, voire du lycée.

#### Description

Le matériel nécessaire est le suivant :

- la salle de pratique est divisée en quatre petits espaces scéniques (5 m x 4 m) numérotés de 1 à 4, et orientés par rapport à une « zone spectateur » (voir le schéma page suivante). Ces dimensions, qui semblent être les minima pour une pratique de base, sont à moduler en fonction de l'espace disponible et du nombre d'élèves ;
- devant chaque espace scénique, une « zone spectateur » sera aménagée (1 m de profondeur sur la longueur de l'espace scénique) ;
- vingt plots pour délimiter les quatre espaces scéniques ainsi que les quatre « zones spectateur ».

#### La danse en milieu scolaire

La danse est plurielle, et revêt de multiples formes de pratique. Il nous semble important de définir ce que nous voulons que nos élèves apprennent lors d'un premier cycle de danse, au regard de notre souci permanent en tant qu'enseignant : la faisabilité scolaire.

Afin de répondre aux finalités éducatives de l'école et à celle de l'EPS, l'enjeu de tout cycle en danse se situe, à notre avis, dans le fait de permettre à nos élèves d'acquiescer les compétences nécessaires au dépassement d'une expression motrice spontanée, souvent usuelle et/ou stéréotypée.

Pour cela, nous devons confronter nos élèves à l'essentiel de l'APSA danse. Cette dernière est avant tout une activité de communication qui cherche à faire passer des émotions au moyen du corps en mouvement.

Cette volonté de communiquer au travers d'un corps en mouvement va nécessiter, de la part de nos élèves, de styliser des formes (passer d'une motricité usuelle à une motricité expressive), de composer à plusieurs un projet expressif commun et porteur de sens, afin de le présenter et de l'interpréter devant leurs pairs, devenus de fait des spectateurs, présents pour apprécier les différents éléments constitutifs des créations données à voir.

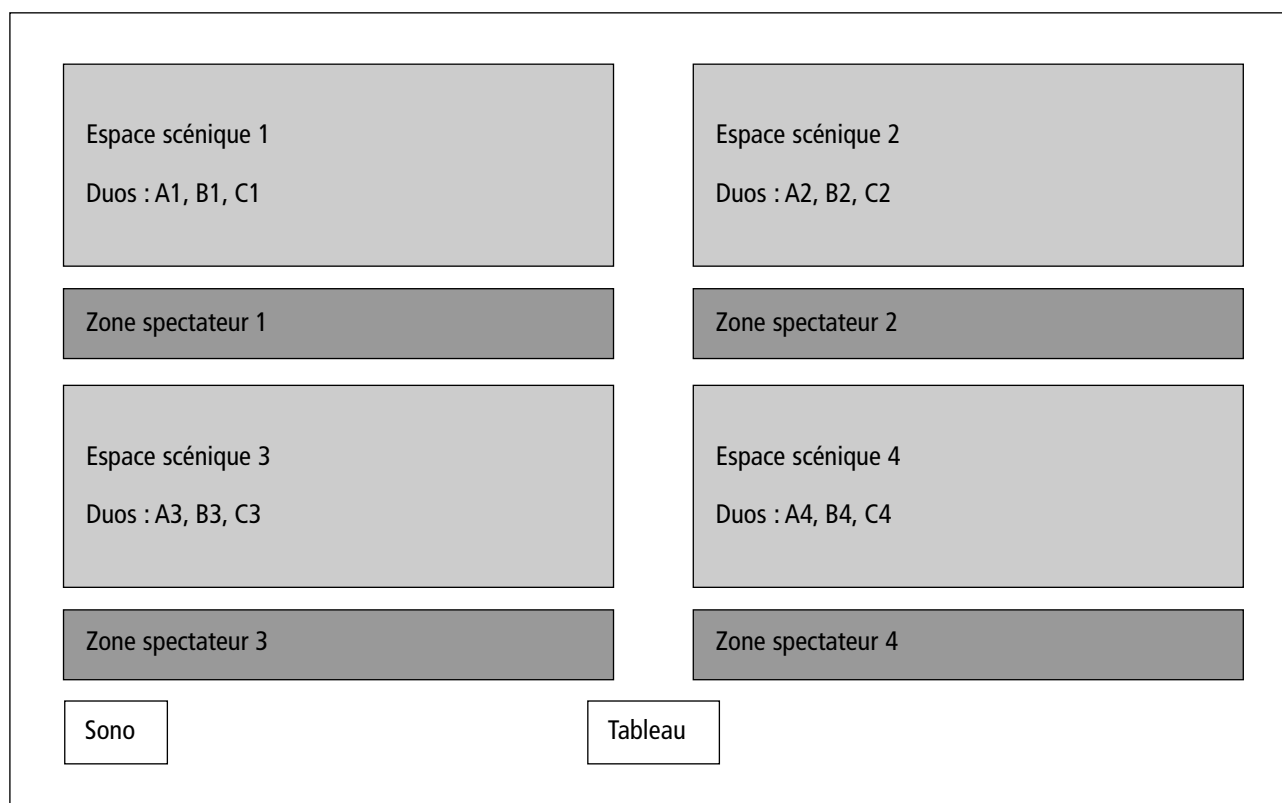
Cela suppose, conformément aux exigences des programmes, d'inscrire nos élèves dans trois rôles : chorégraphe, danseur, spectateur. Ces derniers appelant et déterminant chacun l'activité créatrice de nos élèves, condition indispensable à l'atteinte de finalités poursuivies dans le cadre scolaire.

- un poste à CD ;
- un CD dont deux musiques seront enregistrées en boucle. Par exemple, musique 1 : « Bébé Funk » de Hugues Lebars, album *J'en ai marre* (saccadée) ; musique 2 : « Chunga's revenge » de Gotan Project, album *La revancha del tango* (fluide).

#### Animation

##### • Constitution des groupes

Les élèves sont placés par duos affinitaires qui demeureront tout au long du cycle (même si l'assemblage avec un autre duo sera réalisé plus tard dans le cycle pour le profil 3).



• *Répartition des groupes*

Sur chaque espace, nommés respectivement 1, 2, 3, 4, sont placés trois duos (voir le schéma ci-dessus).

• *Rotation des groupes*

Les élèves rempliront alternativement trois rôles : chorégraphe, danseur et spectateur au sein de chaque espace scénique.

La tâche proposée se décompose en quatre moments distincts : durant les trois premiers moments les duos se partagent l'espace scénique qui leur a été attribué, ce qui représente trois duos dansant dans le même espace.

– Premier moment : *phase d'improvisation* d'une durée de 20' durant laquelle les élèves, placés dans le rôle de danseur et de chorégraphe, vont créer des mouvements à partir des consignes de l'enseignant. Ces dernières, articulées autour de l'exploration des réponses possibles dans la réalisation de quatre verbes d'action, « courir / entrer en contact / se suspendre / chuter », vont être inductrices du mouvement.

Chaque verbe est exploré de façon isolée : « Comment peut-on se suspendre ? » « à qui ? » « à quoi ? » « à quelle partie du corps de mon partenaire ? » « Montrez-moi ! » / « Comment peut-on entrer en contact avec son partenaire ? » « en

se touchant ? » « en se regardant ? » « en se portant ? » « en se repoussant ? » « Montrez-moi ! » L'enseignant liste (soit à l'oral soit en faisant démontrer par les élèves) les réponses trouvées pour chaque verbe.

Il s'agit seulement de faire énoncer ou montrer par les élèves, aux élèves, des exemples de réponses possibles, rien de plus.

– Deuxième moment : *phase de composition* d'une durée de 20' durant laquelle, les élèves à nouveau placés dans le rôle de danseur et de chorégraphe, vont, au sein de leur duo, organiser, structurer, assembler, choisir les éléments de réponse les plus significatifs explorés dans la première phase afin de les assembler.

– Troisième moment : *phase de mémorisation* d'une durée de 10' durant laquelle les élèves, inscrits dans le rôle de danseur, vont répéter afin de passer d'une mémoire cognitive à une mémoire corporelle.

– Quatrième moment : *phase de production* devant les spectateurs d'une durée de 15' (car entrecoupée par les interventions de l'enseignant) durant laquelle les élèves, placés dans les rôles de danseur et de spectateur, vont présenter leur chorégraphie (situation de référence) et également apprécier celle des deux autres duos de leur espace (voir le tableau de rotation page suivante).

## Une première expérience en danse

	1	2	3	Aide-mémoire
A	Danseurs	Spectateurs	Spectateurs	Si je suis spectateur...
B	Spectateurs	Danseurs	Spectateurs	Je remplis la fiche spectateur pour les deux autres duos de mon espace.
C	Spectateurs	Spectateurs	Danseurs	

### • Ce qu'il y a à faire

Chaque danseur, au sein de son duo, devra inventer, organiser et mémoriser une « phrase gestuelle » composée des quatre verbes d'action.

Chaque duo aura donc une durée de pratique effective de 50' (durée séquencée en quatre moments) pour construire sa phrase.

Chaque spectateur (en doublette avec son partenaire danseur du duo) devra apprécier et remplir la fiche d'observation du spectateur (voir ci-dessous) lors du passage des deux autres duos de son espace scénique (c'est la quatrième et dernière phase de la séance).

### • But pour le danseur

Créer une phrase gestuelle composée des verbes suivants « courir / entrer en contact / se suspendre / chuter » dans l'ordre de son choix, avec un début et une fin, identifiables dans la posture et le lieu sur scène.

### • But pour le spectateur

Remplir la fiche d'observation du spectateur lors du passage des deux autres duos de leur espace.

### • Critères de réussite

Les quatre verbes sont présents et visibles pour les deux danseurs, sachant que les verbes « entrer en contact » et « se suspendre » sont réalisés bien souvent de façon simultanée par les deux danseurs (même si cela n'est pas une obligation).

La position de départ et d'arrivée est maintenue : « arrêt photo » de 3" (« je compte dans ma tête jusqu'à 3 lentement »)

Les danseurs et spectateurs doivent évoluer dans un silence total

### • Contraintes temporelles

La phrase proposée devra avoir une durée égale ou inférieure à la durée de la musique (40" maximum, pas de minima).

### • Contraintes spatiales

La phrase doit être orientée par rapport à « la zone spectateur », cette dernière étant indiquée aux élèves dès le début du cours.

### • Contraintes relationnelles

Les duos constitués en début de séance 1 sont identiques jusqu'à la dernière séance, même si l'association de deux duos peut être envisagée durant le cycle.

### • Consignes

« Lorsque je travaille avec mon partenaire danseur, je respecte les deux autres duos et partage l'espace scénique dont nous disposons à six. »

« Lors de mon passage en tant que danseur devant les deux autres duos spectateurs, je fais attention à passer sur la musique de notre choix, l'enseignant mettant à chaque fois d'abord la 1 puis la 2. »

Numéro et lettre des danseurs :				Numéro et lettre des danseurs :			
Numéro et lettre des spectateurs :				Numéro et lettre des spectateurs :			
Chuter	Courir	Entrer en contact	Se suspendre	Chuter	Courir	Entrer en contact	Se suspendre
Entourer les verbes d'action clairement réalisés ci-dessus et les réponses ci-dessous.				Entourer les verbes d'action clairement réalisés ci-dessus et les réponses ci-dessous.			
Posture de départ maintenue 3"	Oui	Non		Posture de départ maintenue 3"	Oui	Non	
Posture de fin maintenue 3"	Oui	Non		Posture de fin maintenue 3"	Oui	Non	
Lieu de départ précis	Oui	Non		Lieu de départ précis	Oui	Non	
Lieu de fin précis	Oui	Non		Lieu de fin précis	Oui	Non	

**Outil d'observation : fiche spectateur**



### Justification : pourquoi ce type de première expérience ?

• *Si nous faisons le choix d'organiser la séance en quatre moments distincts (improvisation, composition, mémorisation et production), c'est pour nous assurer que nos élèves vivront bien les trois rôles (chorégraphe, danseur et spectateur). Chaque temps permet en effet un passage par au moins un de ces rôles sociaux.*

Ce découpage de la séance, instauré en *permanence temporelle* sur une organisation commune à chaque séance, permet aussi aux élèves de s'inscrire dans des rituels favorables aux apprentissages.

• *Si nous avons attribué des espaces scéniques et des zones spectateurs pour chaque duo, c'est que nous pensons que cette organisation commune à chaque séance (permanence spatiale) amènera un gain de temps dans la passation des consignes relatives au dispositif matériel et humain.*

Notons que si nous faisons le choix d'orienter les espaces scéniques par rapport à la « zone spectateur », c'est que tout élève ayant construit ses mouvements dans une orientation rencontrera par la suite de grandes difficultés à les présenter dans une autre orientation, tant la perte de repères est perturbante. Si pour chaque espace, une « zone spectateur » est prévue, c'est aussi pour, d'une part, limiter la charge émotionnelle lors du passage devant les autres (le nombre de spectateurs est réduit à quatre et non à une classe entière), et d'autre part, aller vers un gain de temps (quatre duos passent en même temps sur la phase de production).

• *Si les duos sont fixes sur tout le cycle (permanence relationnelle), c'est parce que le projet évoluant au fur et à mesure des séances, chaque production réalisée par le duo en fin de séance est réinvestie dans la suivante. De plus, les élèves sont engagés dans un projet commun évoluant à chaque séance. Ce projet qui leur appartient va donner du sens aux apprentissages, va concrétiser les compétences acquises au fur et à mesure du cycle. Changer de partenaire impliquerait de*

condamner la notion de projet, élément clef de la cohérence de notre proposition.

• *Si, nous faisons le choix du duo, c'est parce que nous pensons que la tierce est difficile à gérer. D'autre part, le duo implique un fort investissement tant cognitif que moteur de la part de nos élèves (on ne peut pas se cacher derrière le groupe).*

Notons, que, durant le cycle, l'assemblage de deux duos est envisagé pour arriver à construire des groupes de quatre.

• *Si les duos sont affinitaires, c'est parce que nous pensons qu'il est très difficile de construire et de présenter un projet avec un partenaire non choisi.*

• *Si nous avons fait le choix d'une bande-son composée de deux musiques enregistrées en boucle, c'est par souci de gain de temps : l'enseignant n'a pas à gérer la sono pendant les phases de composition et de mémorisation.*

• *Si nous choisissons une durée maximum de 40'', c'est pour limiter le « remplissage » inutile (répétition souvent symétrique de mouvements ou de déplacements très lents, parasitant et alourdissant la qualité de la phrase).*

• *Si nous avons fait le choix de choisir comme mode d'entrée dans l'activité le mouvement (verbe d'action) plutôt que le sens (thème donné aux élèves comme par exemple « le cirque »), c'est parce que nous avons fait le choix de favoriser :*

- des actions sollicitantes et réalisables par tous car proches de notre motricité usuelle ;
- des consignes faciles à transmettre par des collègues profanes dans l'activité danse, le but de la tâche étant déclencheur de la mise en activité des élèves (pas de démonstration à faire) ;
- des mouvements n'excluant pas l'apparition d'un sens, d'une émotion, d'une atmosphère créée au sein de la phrase à travers une organisation et une réalisation originales des quatre verbes de la phrase.

### Trois profils de réponse : d'une réponse globale à des réponses profilées

#### Ce que l'on observe de façon globale

- Les élèves se caractérisent par une motricité plus proche du piéton que du danseur : prédominance de la verticalité, peu ou pas de dissociation des différentes parties du corps, regard à l'horizontale orienté vers le partenaire auquel ils font face, ceci afin d'occulter la charge émotionnelle provoquée par le regard des spectateurs.
- Les élèves exécutent les mouvements en enchaînant les quatre verbes d'action sans engagement moteur réel pouvant traduire une prise de risque (sauvegarde de l'équilibre presque permanente à laquelle s'ajoutent des mouvements souvent étriqués) et sans engagement réflexif dans la composition (enchaînement et combinaison peu réfléchis des différents éléments de la phrase sans recherche d'originalité). Nous les considérons comme des « exécutants assembleurs ».

Profils	1	2	3
Point de vue	L'interprétation	La composition	La stylisation
Critères d'observation	Le placement du regard. La concentration avec la présence ou non de gestes parasites. Le maintien dans le temps des postures de départ et de fin.	L'occupation de l'espace par les danseurs. L'organisation et la combinaison des mouvements par rapport aux quatre verbes d'action demandés.	Le corps. L'espace investi. L'énergie. Le temps.
Ce que l'on observe	<p>« Élève fuyard »</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le regard est orienté vers le sol ou uniquement sur le partenaire afin d'occulter la charge émotionnelle provoquée par les spectateurs.</li> <li>• La concentration est faible, avec des rires éventuels ou des échanges verbaux avec le partenaire pour contourner le rôle de danseur. Certains sont concentrés mais le souci de mémorisation occulte toute possibilité d'interprétation.</li> <li>• Les postures de départ ou de fin ne sont pas (ou peu) maintenues pour fuir le regard du spectateur. L'arrêt, en danse, est difficile du point de vue affectif (temps d'observation du corps du danseur prolongé).</li> </ul>	<p>« Élève copieur hésitant »</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'occupation de l'espace de scène n'est ni réfléchie ni anticipée.</li> <li>• Les élèves choisissent une distance par rapport au partenaire leur permettant d'être ni trop loin (pour être rassuré et le voir en permanence) ni trop prêt (pour ne pas trop entrer dans son intimité).</li> <li>• L'organisation des déplacements des danseurs est aléatoire et peu déterminée.</li> <li>• L'espace n'est pas appréhendé.</li> <li>• La relation entre danseurs est quasi inexistante et se limite à « on fait la même chose », bien souvent ensemble.</li> <li>• La phrase est construite et/ou apprise de façon très approximative et ne permet pas un travail précis pour de futurs apprentissages.</li> <li>• L'organisation des mouvements est soumise à une alternative de choix réduite, qui passe par un mode de composition linéaire, « pratique », utilisant un langage spontané et peu structuré et/ou peu recherché.</li> </ul>	<p>« Élève piéton exécutant »</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le corps assure une sauvegarde de l'équilibre à partir de deux appuis pédestres stables (talons au sol).</li> <li>• Une dissociation segmentaire apparaît parfois (bras mis au service de mouvements voulus expressifs), mais le corps reste le plus souvent en « position de cylindre », sans grosse dissociation des différentes parties corporelles.</li> <li>• L'espace investi est limité car il y a peu de déplacements, ces derniers restant petits, linéaires et/ou réalisés de façon frontale et face au partenaire.</li> <li>• L'énergie utilisée reste proche du tonus habituel, ce qui amène une monotonie dans l'exécution.</li> <li>• Le temps est soumis à la même vitesse d'exécution (souvent lente) des mouvements.</li> </ul>

Nous conservons trois points de vue principaux : *interprétation*, *stylisation* (au travers des composantes du mouvement dansé) et *composition* (au travers des relations entre danseurs, également une des composantes de la danse et de l'organisation des mouvements retenus par les élèves pour la construction de leur phrase gestuelle).

## L'ENSEIGNANT CHOISIT L'ÉLÈVE VISE

L'enseignant d'EPS ne peut pas tout enseigner dans le temps qui lui est imparti. Des choix justifiés s'imposent. Le premier choix consiste à exclure ce qui semble le moins pertinent de travailler lors d'un premier cycle. Le second choix est relatif à la sélection d'une voie d'entrée prioritaire dans le cycle, ici représentée sous forme de profil. Les deux profils envisagés sont travaillés à l'intérieur du même cycle.

## Un choix de profils de réponse

Nous tenons à préciser que nous avons volontairement omis d'évoquer les élèves totalement réfractaires à l'activité, ou ceux refusant de s'engager dans la tâche proposée, ou encore ceux qui démissionnent après quelque temps.

Il semble judicieux de rappeler que l'enseignement de la danse, comme toute autre APSA enseignée dans le cadre de l'EPS, nécessite de faire appel à la dimension affective que nous engageons tous, au quotidien, auprès de nos élèves : vigilance et attention particulières, consignes appropriées pour rassurer et motiver certains, prise en charge plus importante, aide par des propositions concrètes de solutions afin de mettre l'élève en mouvement – condition première à tout apprentissage...

Parmi les trois profils présentés, nous retiendrons principalement les profils 2 et 3. Pourquoi avoir retenu ces profils et ces points de vue (composition et stylisation) ?

### ► La composition

La composition englobe les procédés utilisés pour agencer les différentes parties d'une chorégraphie, pour articuler les séquences dansées, *pour organiser les mouvements de façon à former une ou plusieurs phrases.*

Viser des compétences chez nos élèves au travers du rôle de chorégraphe, c'est refuser un assemblage aléatoire, une construction « pratique » de la création.

*La relation entre danseurs* est un des moyens de faire évoluer la composition. C'est une composante indispensable si l'on veut que nos élèves s'inscrivent dans la logique de « danser avec » et « danser pour ». Inscrire nos élèves dans une production collective signifie bien que nous devons leur permettre d'acquérir des contenus relatifs à cette contrainte : comment s'organiser à plusieurs (notion de projet) ? comment peut-on concrétiser ces relations (au travers des rencontres et de l'organisation des mouvements des uns par rapport aux autres, dans le temps et dans l'espace) ?

*Le choix de la composante « espace scénique »* : les élèves ont tendance à danser sur place et à privilégier l'espace avant. Occuper de façon judicieuse l'espace de scène disponible, au travers de grands déplacements variés dans leurs formes, leurs trajets et leurs orientations par rapport au public, les rencontres qu'ils engendrent, permet d'aboutir à des productions plus élaborées, plus stylisées.

### ► La stylisation

C'est le processus mis en place pour que le mouvement s'éloigne du quotidien et devienne dansé.

Le style peut faire référence à une technique particulière mais, dans le cadre scolaire, permettre à nos élèves de créer leur propre style, c'est viser des compétences garantes de réels apprentissages dans l'activité.

Aller vers un mouvement de plus en plus dansé, par la stylisation, c'est confronter les élèves aux composantes du mouvement, ces dernières étant abordées sous le prisme du contraste.

*Le choix de la composante « corps »* : laisser nos élèves dans une motricité de piéton (position du cylindre) et non de danseur, ce serait accepter qu'ils n'optimisent pas leurs ressources déjà existantes, qu'ils ne réalisent donc pas de progrès sur le plan moteur grâce à de réels apprentissages.

Accepter le déséquilibre par la construction de nouveaux appuis, agrandir l'espace proche par la mise en mouvement des segments, sortir de la verticalité par la mobilisation et l'ondulation de l'axe vertébral ou encore perdre l'horizontalité du regard sont autant de contraintes, au niveau moteur, qui devraient aider nos élèves à sortir d'un premier niveau de réponses motrices spontanées, identique à ce « qu'ils savent déjà faire » en dehors de nos cours d'EPS.

Jouer sur l'ampleur, la grosseur, l'amplitude du mouvement, c'est contraster le mouvement, le styliser.

*Le choix de la composante « énergie »* : les premières propositions de nos élèves sont réalisées avec l'énergie commune à celle de leur tonus habituel, à savoir une motricité atone, sans dynamisme. Ce manque de contraste est le fait de l'utilisation constante d'une énergie que l'on qualifiera « de base ».

Obliger nos élèves à contraster leurs mouvements par l'utilisation de variations d'énergie est un des éléments majeurs pour leur permettre d'acquérir une motricité dansée.

En effet, jouer à varier les mouvements en opposant « du fluide » à « du saccadé », « du maintenu » à du « relâché », « du fort » à « du léger », sont autant de contraintes obligeant nos élèves à sortir d'une motricité quotidienne.

*Le choix de la composante temps* : permettre aux élèves de donner du contraste à l'intérieur de leur phrase par du « lent-vite » et/ou du « accéléré-décéléré » est source de progrès.

### Des profils de réponse sélectionnés aux compétences recherchées

Profils	Profil 2 : la composition	Profil 3 : la stylisation
Ce que l'on observe	« L'élève copieur hésitant » organise de façon aléatoire, peu précise, les mouvements entre eux et limite les relations avec le partenaire aux prises d'information sur lui.	« L'élève piéton exécutant » a une motricité proche du piéton sans prise de risque et sans dynamisme.
Acquisitions attendues : les compétences recherchées	<i>Reformuler :</i> – reformuler une phrase gestuelle précisée et élaborée ; – organiser les danseurs dans l'espace.	<i>Contraster :</i> acquérir une motricité expressive basée sur le dynamisme par l'utilisation de contrastes, au niveau de l'énergie et du temps.

## L'ENSEIGNANT ANALYSE L'ÉLÈVE IDENTIFIÉ

Face à chaque compétence envisagée sont mis en perspective les obstacles que l'élève devra surmonter pour pouvoir se l'approprier. Ils peuvent être définis comme l'ensemble des freins ou difficultés qui empêchent l'élève de dépasser son état initial.

Une approche de ces obstacles, véritables « verrous » en termes de ressources (ici affectives et relationnelles, cognitives, informationnelles et/ou mécaniques) permet à l'enseignant de clarifier leur analyse et à l'élève de les rendre plus repérables.

### Les obstacles rencontrés par les élèves du profil 2

Compétence retenue pour les élèves du profil 2 : composer... organiser, structurer les phrases gestuelles entre elles et le positionnement des danseurs dans l'espace.		
Obstacle affectif et relationnel	Obstacle cognitif	Obstacle informationnel et/ou mécanique
<ul style="list-style-type: none"> <li>Le partenaire n'est pas envisagé comme source de création.</li> <li>La mise à distance de son corps par rapport au corps de l'autre est due à l'appréhension d'entrer (ou de laisser entrer l'autre) dans son intimité corporelle.</li> <li>Les danseurs se placent dans l'espace pour n'être ni trop près (intimité) ni trop loin (l'isolement attire le regard du public).</li> <li>L'autre, est essentiellement un partenaire « miroir » pour être ensemble et à l'identique.</li> <li>La situation de face-à-face entre danseurs permet d'occulter le public (laissé de fait sur le côté).</li> <li>Le maintien du regard sur le partenaire danseur, de façon prolongée, provoque inversement une charge émotionnelle très forte : rires, gêne, paroles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le sentiment de devoir toujours être en état « de mouvement dansé esthétique » inhibe les élèves et les empêche de proposer des combinaisons simples entre les mouvements. Il en découle « un bavardage gestuel » bien souvent maladroit, improvisé.</li> <li>Que faire avec mon partenaire ? Les notions de répétition sont le plus souvent utilisées de façon symétrique et naïve (« on fait une fois à droite puis une fois à gauche », comme souvent dans les clips). La répétition a une fonction de « remplissage ».</li> <li>La structure de la phrase est floue, peu précise ; les rôles et les positions de chacun ne sont pas définis.</li> <li>Un problème de mémorisation de l'organisation des éléments choisis est flagrant.</li> <li>Les élèves ne savent pas comment organiser leur phrase ? L'éventail de choix en tant que chorégraphe est réduit ; les modes de composition ne sont pas connus.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La formation des danseurs sur scène est généralement alignée face-à-face afin de permettre la prise d'informations maximale sur les mouvements du partenaire.</li> <li>Le besoin de se regarder entre partenaires pour assurer la prise d'information limite les relations entre danseurs à « je prends l'info sur toi pour être ensemble ou ne pas me tromper ».</li> <li>Par conséquent, les relations entre danseurs ne peuvent pas se concrétiser ou être significatives, ni du point de vue moteur ni du point de vue de l'intention.</li> <li>Fixer l'autre amène un regard à l'horizontale, une rigidité de l'axe vertébral car il n'y a pas de dissociation de la tête par rapport au tronc.</li> <li>La charge attentionnelle amène l'élève à rester dans une motricité quotidienne, sans perte des repères de terrien : pas de prise de risque dans une recherche du déséquilibre (deux appuis pédestres), pas de dissociation des différentes parties corporelles.</li> </ul>

### Les obstacles rencontrés par les élèves du profil 3

Compétence retenue pour les élèves du profil 3 : styliser... acquérir une motricité expressive basée sur le dynamisme par l'utilisation de contrastes dans l'énergie, l'espace, le temps.		
Obstacle affectif et relationnel	Obstacle cognitif	Obstacle informationnel et/ou mécanique
<ul style="list-style-type: none"> <li>Le maintien d'une motricité usuelle est rassurant : mouvoir son corps avec des prises de risque (au niveau moteur mais aussi émotionnel) est ressenti comme une mise en danger, qui plus est, sous le regard des autres.</li> <li>Réaliser des mouvements avec une énergie basique, c'est se garantir de ne pas aller trop vite et de ne pas se tromper (voire être certain d'être ensemble pour faire pareil, ce qui rassure et surtout permet de ne pas se soumettre au regard de tous par un mouvement soudain explosif ou non contrôlé).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les réponses motrices proposées par nos élèves restent soit dans un code établi et reconnu de tous (clips) soit dans la réponse immédiate au but fixé par la tâche (courir, entrer en contact, se suspendre, chuter) sans envisager la possibilité de création. Le manque de connaissances sur le milieu artistique contemporain de la danse en est souvent la raison.</li> <li>La notion de contraste est inconnue et ne peut prendre source dans les composantes du mouvement (énergie, espace, temps).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les talons sont au sol presque en permanence, sur des jambes presque toujours tendues, sous un axe vertébral rigide.</li> <li>Le manque de flexion des jambes amène un bassin toujours à mi-hauteur, rarement descendu, pas gainé le plus souvent, conditions pourtant importantes pour anticiper les actions suivantes.</li> <li>Par manque d'appuis solides dans le sol, l'élève ne peut changer l'énergie donnée au corps et a des difficultés à varier ses déplacements. Il en ressort un grand manque de contraste et de dynamisme dans l'exécution des mouvements.</li> <li>Le regard assure la prise d'informations sur le partenaire et les bras assurent le maintien de l'équilibre dans les déplacements ou les postures. De ce fait, regard et bras ne peuvent pas être au service de l'expression ou de l'apport de dynamisme.</li> </ul>

## L'ENSEIGNANT APPORTE L'ÉLÈVE APPREND

À chaque type d'obstacle correspond un certain type de contenus d'enseignement, définis comme ce que l'élève doit apprendre sur différents registres pour surmonter les obstacles identifiés et dépasser sa motricité initiale. Ils sont formulés en termes de connaissances sur soi, de connaissances

sur l'activité, de repères à prélever/de techniques. Les trois formes de contenus sont complémentaires et sont à envisager simultanément.

Les contenus proposés sont organisés selon la classification du lycée. Ce choix est opéré dans un souci de cohérence par rapport à la nature des obstacles identifiés.

### Des obstacles rencontrés aux contenus d'enseignement pour les élèves du profil 2

Obstacle affectif et relationnel	Obstacle cognitif	Obstacle informationnel et/ou mécanique
<ul style="list-style-type: none"> <li>L'élève se met spontanément en face-à-face pour occuper le public et pouvoir calquer ses mouvements sur ceux de son partenaire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>On observe un assemblage des mouvements flou, peu mémorisé, peu exploitable et pauvre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il y a un besoin de prise d'informations permanente sur le partenaire pour faire face, entre autres, aux soucis de mémorisation.</li> <li>Ce maintien du regard à l'horizontale face au partenaire amène une motricité globale, non dissociée, imprécise dans l'écriture.</li> </ul>
▼	▼	▼
CE sous forme de connaissances sur soi	CE sous forme de connaissances sur l'activité	CE sous forme de techniques et tactiques
<ul style="list-style-type: none"> <li>L'élève accepte de détacher le regard de son partenaire par un engagement dans la réalisation de la phrase, geste après geste.</li> <li>Le placement par rapport aux partenaires n'est pas choisi de façon aléatoire ou pour se rassurer, mais répond à une logique de composition.</li> <li>Par une grande concentration, l'élève parvient à voir ou à sentir ses partenaires sans avoir son regard rivé sur eux.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La connaissance du vocabulaire spécifique permet de communiquer avec les partenaires et de mettre des mots sur des outils nécessaires à la composition, la structuration du projet chorégraphique.</li> <li>Le choix de mouvements réalisés à l'unisson ou en décalé impose un découpage précis de la chorégraphie, favorisant la construction de repères et la mémorisation des mouvements.</li> <li>La maîtrise d'un panel plus grand de possibilités par rapport à l'organisation des danseurs dans l'espace (en cercle, triangle, ligne, colonne, étoile, vol d'oiseaux...) permet d'écrire de façon lisible l'organisation des mouvements entre eux et les rôles de chaque danseur à des moments communs ou distincts.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'élève parvient, par un travail d'écoute (bruit, air déplacé par les mouvements, vision périphérique), à prendre des repères sur le placement et/ou la gestuelle de ses partenaires.</li> <li>La construction de nouveaux repères informationnels permet d'évoluer avec une motricité moins globale, plus dissociée et donc davantage dansée (tête libérée du tronc, regard au service de la gestuelle et non du contrôle du mouvement ou du partenaire).</li> <li>Tous les mouvements de la phrase doivent être précis et détaillés (placement des segments, orientation du corps et du regard, direction des déplacements, position par rapport aux partenaires) afin de pouvoir les donner à apprendre à l'autre duo, devenu partenaire. Et inversement.</li> </ul>

### Des obstacles rencontrés aux contenus d'enseignement pour les élèves du profil 3

Obstacle affectif et relationnel	Obstacle cognitif	Obstacle informationnel et/ou mécanique
<ul style="list-style-type: none"> <li>Conserver une motricité et une énergie usuelles est rassurant : c'est un moyen de contourner affectivement l'état de danseur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'absence de connaissances sur les composantes du mouvement dansé ne permet pas l'exploitation de ces données. La notion de contraste, principe structurant d'un mouvement dansé, est inconnue.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'élève s'inscrit dans une motricité globale, sans dissociation segmentaire.</li> <li>La rigidité du tronc et le manque de flexion des jambes renforcent le manque de dynamisme dans la réalisation des mouvements</li> </ul>
▼	▼	▼
CE sous forme de connaissances sur soi	CE sous forme de connaissances sur l'activité	CE sous forme de techniques et tactiques
<ul style="list-style-type: none"> <li>Accepter de s'éloigner de plus en plus de sa motricité usuelle, en variant l'amplitude et la vitesse des mouvements.</li> <li>Accepter de prendre le risque de pouvoir se tromper :                         <ul style="list-style-type: none"> <li>en se détachant de son partenaire (visuellement et physiquement) pour être davantage concentré sur la qualité de la réalisation de ses mouvements ;</li> <li>en prenant le risque d'aller plus vite, de rechercher un dynamisme en contrastant l'exécution de ses mouvements.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Connaître le vocabulaire spécifique permettant de communiquer avec son partenaire et de mettre des mots sur des intentions motrices : contraste, dynamisme, énergie, espace, temps.</li> <li>Savoir que de simples actions proches de la motricité quotidienne peuvent servir de support mais que, pour produire de l'effet sur les spectateurs, il faut entrer dans une exagération des mouvements, et ce par la mise en contraste et/ou des variations de temps (vitesse d'exécution), d'espace (hauteur, trajets), d'énergie (tension, relâchement), de formes de corps (volume/dessin).</li> <li>Savoir se construire une démarche de création qui pourra être réutilisée.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Écarter ses appuis à la dimension de son bassin, ce dernier étant descendu par un gainage des abdominaux et des fessiers. Ce positionnement permet l'acquisition de nouveaux appuis au sol, stables et indispensables à l'émergence de nouveaux dynamismes.</li> <li>La prise de conscience du bassin comme nouveau centre d'équilibre permet de libérer la partie supérieure du corps (buste, bras et tête) pour les mettre (grâce à une dissociation nouvelle) au service de la recherche de nouveaux dynamismes dans le mouvement.</li> <li>Il est possible de varier les formes du mouvement par une prise de conscience des extrémités du corps, modulables dans l'espace, le temps, l'énergie.</li> <li>La flexion des jambes est plus contrôlée, de manière à anticiper le transfert du poids du corps d'un appui sur l'autre. Cela permet d'anticiper les actions et/ou les déplacements à venir et de varier les dynamismes recherchés dans la réalisation des mouvements.</li> <li>La perception accrue de la répartition des masses autour des appuis permet de ressentir les sensations d'équilibre et de déséquilibre.</li> <li>La perception de la différence entre l'équilibre statique (maintenu) et l'équilibre dynamique (relâché) est plus précise.</li> </ul>

## L'ENSEIGNANT INTERVIENT L'ÉLÈVE SE CONFRONTE

Pour apprendre les contenus présentés et dépasser les obstacles qui ont été identifiés, l'enseignant met en place des situations d'apprentissage. Nous en donnons des illustrations pour chaque profil. Chacune d'entre elles sera justifiée au regard de sa pertinence à permettre aux élèves de dépasser les obstacles et ainsi de construire des nouvelles connaissances.

Un exemple de situation d'apprentissage pour les élèves du profil 2 :  
« la phrase re-précisée et assemblée à une autre »

### ► Description

*Dans un premier temps*, la structure de la phrase initiale réalisée en duo est re-précisée et ensuite réapprise. Il s'agit bien de laisser du temps aux élèves afin de préciser à nouveau chaque mouvement (On part de quel pied ? On fait combien de pas ? On s'arrête face à quoi et quand ? Mes bras, ma tête, mon regard, mon buste sont placés comment quand on est suspendu ? etc.).

*Dans un deuxième temps*, une fois la phrase rendue lisible (car précisée et mémorisée), les élèves vont devoir apprendre la phrase d'un autre duo de leur choix. Les élèves se retrouvent donc à quatre, avec deux phrases : celle de leur duo déjà apprise et celle à apprendre (du duo avec qui ils se sont assemblés).

*Dans un troisième temps*, une fois les deux phrases parfaitement mémorisées, les élèves devront choisir et définir deux choses :

- 1) enchaîner les deux phrases à l'unisson (« on fait tous les quatre ensemble les deux phrases à la suite ») ou en décalé (chaque duo fait sa phrase et enchaîne celle de l'autre duo) ;
- 2) définir clairement les formations et les déplacements des quatre danseurs pour combiner la réalisation des deux phrases dans l'espace et le temps.

### ► Animation

#### • Buts pour l'élève

Re-préciser de façon très précise les mouvements de sa phrase. La connaître parfaitement, sans avoir à regarder son partenaire.

Apprendre la phrase du duo avec qui nous nous sommes assemblés.

Organiser l'ordre d'exécution des phrases (« on danse ensemble la même chose », donc on est à l'unisson, ou « chacun fait la sienne puis celle des autres », donc on danse en décalé).

#### • Critères de réussite

Les deux phrases sont connues et réalisées de façon précise par les quatre danseurs.

« Je n'ai pas besoin de regarder mes partenaires pour danser : je sais ce que j'ai à faire ».

Les déplacements et les formations des danseurs sur scène sont précis et conformes à la fiche de suivi (voir ci-dessous).

Organisation des phrases entre elles	Organisation de l'espace scénique		
<p><b>Liaison</b> Les deux duos font tout ensemble.</p> <p><b>Décalé</b> Chaque duo fait sa phrase (pendant que l'autre duo fait la sienne).</p> <p><b>Mélange des deux</b> Les duos décalent, puis font à l'unisson, puis en décalé à nouveau (par exemple).</p>	<p><b>Formations</b> Les danseurs peuvent être organisés en cercle, triangle, ligne, colonne, étoile, vol d'oiseaux...</p>	<p><b>Positions des danseurs</b> Les danseurs peuvent être proches, éloignés, groupés avec un, tout seul (contrepoint)...</p>	<p><b>Aide-mémoire</b> Vous pouvez dessiner les formations diverses et les positions des danseurs (utiliser une couleur différente par danseur) dans l'espace ci-dessous.</p> <div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 100%;"></div>
<p><b>Notre choix</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Danseur 1 :</li> <li>• Danseur 2 :</li> <li>• Danseur 3 :</li> <li>• Danseur 4 :</li> </ul>	<p><b>J'écris ce que nous avons utilisé :</b></p>		

Fiche de suivi

La position de départ et d'arrivée est maintenue 3" (« arrêt photo »).

Le choix de l'unisson ou du décalé est visible.

### ► Pertinence de la situation

#### • Sur le plan de l'obstacle affectif et relationnel

L'obligation de devoir donner à apprendre sa phrase à deux nouveaux danseurs partenaires, contraint l'élève à réécrire, à redéfinir clairement ses mouvements afin de pouvoir les transmettre.

Cela conduit à épurer et bien souvent à simplifier (on bénéficie alors généralement d'un gain de qualité des mouvements par l'apport de clarté, voire de fluidité).

#### • Sur le plan de l'obstacle cognitif

La phrase clarifiée est plus facile à mémoriser.

La fiche de suivi (qui a fait l'objet d'explications de la part de l'enseignant) apporte les connais-

sances nécessaires aux combinaisons possibles pour la composition.

#### • Sur le plan de l'obstacle informationnel et mécanique

La phrase étant apprise, la prise d'information visuelle permanente sur les partenaires est fortement réduite. Ce détachement permet la construction de nouveaux repères informationnels (qualité d'écoute, principe important pour entrer dans un projet expressif).

Cet allègement de la charge attentionnelle conduit à une possibilité de dissociation des parties du corps plus importante. L'attention peut être portée sur la qualité donnée dans la réalisation des mouvements, sur la qualité de placement par rapport aux partenaires et à l'espace de scène à investir.

### ► Régulation de la pratique

	Simplification	Complexification
Hypothèses sur les comportements des élèves	1) Les élèves ne parviennent pas à clarifier la phrase initiale. 2) Les élèves ne savent pas par où commencer face à la somme de contraintes.	1) Les élèves ont rapidement fini car les phrases initiales ont été très vite reformulées. 2) Les élèves ont la volonté de dépasser ce qui leur est demandé (« est ce que l'on peut... ? »).
Pistes de remédiation envisagées	<ul style="list-style-type: none"> <li>Étayage de l'enseignant dans la tâche : il aide en reprenant verbe par verbe avec les deux danseurs. Il s'agit de repréciser chaque mouvement dans l'orientation, le nombre, la forme.</li> <li>Une fois les phrases apprises, il faut donner un ordre dans la réalisation de la tâche :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– choisir l'unisson ou le décalé ;</li> <li>– fixer en dernier les déplacements et positions des danseurs dans l'espace.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>On donnera la possibilité aux élèves de jouer avec encore plus de mode de composition en multipliant les combinaisons possibles : enchaîner une fois à l'unisson une phrase, puis en décalé sur une autre, voire se retrouver à nouveau à l'unisson ensuite.</li> <li>On leur permettra de faire un travail personnel de composition en essayant d'ajouter des nouveaux procédés : silence d'un duo pendant que l'autre danse (jeu de questions-réponses), prolonger la production en déstructurant les phrases initiales (en ne reprenant qu'un bout de chaque phrase par exemple).</li> </ul>

### Un exemple de situation d'apprentissage pour les élèves du profil 3 :

#### « la phrase contrastée »

### ► Description

À partir de la situation initiale qui était, rappelons-le, d'organiser quatre verbes (« chuter / courir / entrer en contact / se suspendre »), les élèves doivent choisir dans la fiche qui leur est proposée (voir page suivante) deux contrastes différents afin de modifier deux verbes de leur choix dans leur phrase.

Il ne s'agit pas de changer la phrase, mais d'introduire un contraste dans deux verbes. Par exemple, nous faisons le choix, avec mon partenaire, de jouer le contraste sur « se suspendre ». Nous choisissons un contraste dans la composante énergie, en jouant sur le contraste « maintenu puis relâché

» que nous appliquons à la forme que nous avons créée pour ce verbe dans la situation précédente.

### ► Animation

#### • But pour le danseur

Choisir dans la fiche deux contrastes différents pour transformer deux verbes de la phrase.

#### • Consignes

Avant de passer devant la classe, le duo mentionne sur sa fiche les deux contrastes choisis et les moments où ils ont été fixés (sur quel verbe).

#### • Critères de réussite

Les quatre verbes sont toujours bien présents et visibles pour les deux danseurs.

La position de départ est maintenue 3" (« arrêt photo »).

Composantes du mouvement	Contraste 1	Contraste 2	Indiquez le verbe (chuter, courir, entrer en contact, se suspendre) sur lequel porte le contraste en face du contraste choisi.
N° du duo			
Temps	Lent / vite	Accélééré / décélééré	
Espace	Déplacements rectilignes / en courbe	Haut / bas	
Énergie	Fluide (félin) / saccadé (robot)	Maintenu (arrêt prolongé) / relâché (fil coupé, « tout dégringole »)	
Forme du corps	Arrondi (formes de bras, dos rond) / anguleux (utilisation angle des coudes, genoux, épaules)	Ample (grands mouvements exagérés) / restreint (petits mouvements proches du centre du corps)	

Les deux contrastes choisis ne peuvent pas appartenir à la même composante.

### Fiche de contrastes

Danseurs et spectateurs évoluent dans un silence total.

Les deux contrastes utilisés sont effectivement repérables par les spectateurs.

#### • But pour le spectateur

Vérifier, à partir de la fiche de suivi du duo qui passe, que les contrastes sont bien visibles et placés sur les verbes choisis.

#### ► Pertinence de la situation

##### • Sur le plan de l'obstacle affectif et relationnel

Placer les élèves dans cette situation, c'est leur demander d'accepter de sortir de « ce qu'ils savent déjà faire » ou de ce qu'ils « ont déjà construit ».

##### • Sur le plan de l'obstacle cognitif

Placer les élèves face au vocabulaire propre à la danse, c'est augmenter leur champ de connais-

sances, c'est leur donner un panel de possibles qui, une fois découvert puis approprié, augmente leur pouvoir de stylisation de la phrase initiale.

Les placer dans une activité de choix, c'est leur donner les moyens de se confronter au rôle de chorégraphe, leur permettant de construire une phrase à l'aide d'un vocabulaire (également gestuel) nouvellement acquis, ayant enrichi le précédent.

##### • Sur le plan de l'obstacle mécanique

Le problème posé ici à l'élève est de parvenir à rendre les deux contrastes visibles et identifiables. Cela nécessite un véritable engagement moteur, indispensable pour que le contraste soit repérable par les spectateurs. L'utilisation d'une motricité usuelle ne peut pas suffire pour répondre à cette contrainte.

#### ► Régulation de la pratique

	Simplification	Complexification
<b>Hypothèses sur les comportements des élèves</b>	1) Les élèves choisissent dans la liste mais ne cherchent pas à mettre en application le contraste retenu. La phrase reste presque identique à la précédente par manque d'engagement moteur. 2) La phrase a perdu de sa précision par un oubli des autres consignes (situation 1).	Les deux élèves trouvent et exécutent rapidement les deux contrastes.
<b>Pistes de médiation envisagées</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Accentuer par une exagération extrême le contraste, aller jusqu'à la caricature afin que le contraste soit significatif.</li> <li>Vérifier avec eux la pertinence du contraste retenu (en choisir un autre ?) et/ou de la forme que l'on veut contraster (est-ce pertinent sur tel ou tel mouvement ? pourquoi ne pas réaliser le contraste sur un autre geste, où il serait plus facile de le rendre visible ?)</li> <li>Pour ceux qui demeureraient en grande difficulté, les autoriser à choisir un seul contraste.</li> <li>Rappeler que les positions de début et de fin doivent être identifiables car maintenues dans la forme et le lieu.</li> <li>Fixer avec eux les deux formes retenues.</li> <li>Les faire reproduire plusieurs fois la phrase, dans sa structure et son contraste, afin de les accompagner dans la phase de mémorisation corporelle.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leur demander de choisir un ou deux contrastes supplémentaires dans la liste.</li> <li>Leur demander d'inventer eux-mêmes un contraste et de tenter ensuite de le nommer pour le rajouter dans l'une des composantes de la liste commune à la classe.</li> <li>Leur demander d'aider les deux autres duos de leur espace à renforcer les contrastes retenus (rôle de chorégraphe sur un projet extérieur).</li> </ul>



## L'ENSEIGNANT APPRÉCIE L'ÉLÈVE SE REPÈRE

Des indicateurs de progrès et de fin d'étape sont proposés afin que l'enseignant puisse « apprécier »

l'efficacité de son travail et l'élève « se repérer » dans ses apprentissages. Un outil d'évaluation permet de rendre plus objectifs ces indicateurs macroscopiques.

### Indicateurs de progrès

Pour les élèves du profil 2 La composition	Pour les élèves du profil 3 La stylisation
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La phrase reformée est apprise car clarifiée.</li> <li>• La réalisation se fait sans avoir le regard en permanence orienté sur le (ou les) partenaire(s).</li> <li>• La phrase reformée est organisée à partir de modes de composition identifiables, ce qui lui confère une forme plus dansée.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'élève propose des changements de dynamismes dans sa gestuelle, ce qui l'éloigne de la réponse spontanée de la motricité usuelle.</li> <li>• L'élève utilise le contraste comme outil efficace à la stylisation de sa phrase : le temps, l'espace, l'énergie, mis au service du projet, sont visibles dans la production donnée à voir.</li> </ul>

### Indicateurs de fin d'étape

Pour les élèves du profil 2 La composition	Pour les élèves du profil 3 La stylisation
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La construction de nouveaux repères informationnels (qualité d'écoute entre danseurs) et donc kinesthésiques (plus grandes dissociations segmentaires) permet aux élèves de ne pas repasser systématiquement par la verticale entre chaque mouvement.</li> <li>• Chaque phrase est « un ensemble combiné » et non plus « une succession hachée, segmentée de gestes », permettant le passage d'une motricité usuelle à une motricité dansée.</li> <li>• La présence d'une organisation précise des danseurs dans l'espace (formation et déplacements) est au service d'un projet chorégraphique ancré dans la danse.</li> <li>• La phrase est réalisée plus rapidement ; elle est plus courte dans la durée, mais supérieure dans la qualité (disparition du bavardage inutile et de la motricité atone).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le contraste permet de colorer le mouvement en jouant sur la palette de ses composantes : espace, temps, énergie.</li> <li>• L'alternance de mouvements lents/rapides, maintenus/relâchés, fluides/saccadés, arrondis/anguleux... stylise le projet initial.</li> <li>• L'élève évolue sur des appuis solides nécessaires à la recherche d'amplitude, de variation de vitesse dans les mouvements, à l'impulsion d'un dynamisme source de contraste.</li> <li>• L'élève conserve un équilibre statique ou dynamique pour gérer les formations et les déplacements des danseurs dans l'espace de scène.</li> <li>• Comme pour le profil 2, la phrase est réalisée plus rapidement ; elle est plus courte dans la durée, mais supérieure dans la qualité (disparition du bavardage inutile et de la motricité atone).</li> </ul>

### Un outil d'évaluation

Cet outil doit prendre en compte trois grands domaines, ceci à titre indicatif et relatif à ce qui a été abordé et détaillé dans ce chapitre. La liste n'est pas exhaustive, bien évidemment.

#### Note d'appréciation en tant que spectateur : sur 4 points (note individuelle)

Nom du spectateur :	Organisation des danseurs : formation, orientation, trajets	Utilisation de contrastes : lesquels ? Décrivez-le (ou les).	Utilisation d'un procédé connu : l'unisson, le décalé ? Quand ?	Décrivez la trace que vous laissez cette chorégraphie, ce qui vous a plu, surpris
Groupe observé n°				
Groupe observé n°				

- **0 à 1 point** : ne remplit pas la fiche et/ou ne connaît pas le vocabulaire utilisé pour répondre.
- **1,5 à 2,5 points** : parvient à donner au moins deux bonnes réponses sur les trois premières colonnes.
- **3 à 4 points** : parvient à analyser de façon pertinente les modes de composition observés, répond avec un vocabulaire spécifique à la danse.

**Note de composition : sur 8 points (note collective)**

	Points	Hierarchisation des niveaux	Groupe observé n°	Groupe observé n°	Groupe observé n°	Groupe observé n°
<b>Relations entre danseurs</b> Comment et quand se concrétisent les relations	0 à 1	Relations confuses, brèves, se limitant à des prises d'informations sur les partenaires.				
	1,5 à 2,5	Relations organisées à partir d'au moins un principe de composition commun : mouvements réalisés à l'unisson, en décalé...				
	3 à 4	Relations construites, variées, jouant sur l'utilisation de plusieurs principes : questions-réponses, unisson...				
<b>Organisation de l'espace scénique</b> • Directions • Trajet • Lieu de départ et de fin	0 à 1	Déplacements petits, vers l'avant, face au partenaire ou au public.				
	1,5 à 2,5	Trajets des danseurs précis, organisant différentes directions.				
	3 à 4	Trajets précis utilisant la totalité de l'espace, variant les orientations, les directions et les trajets des danseurs.				
<b>Total</b>						

**Note de stylisation : sur 8 points (note individuelle)**

	Points	Hierarchisation des niveaux	Nom élève observé	Nom élève observé	Nom élève observé	Nom élève observé
<b>Réalisation motrice :</b>	0 à 1	Le regard est dirigé vers le sol ou vers le partenaire. Les gestes sont étriqués, la motricité atone. L'équilibre est toujours préservé.				
	1,5 à 2,5	Les mouvements sont appris et lisibles. Il n'y a pas d'hésitation visible. L'élève récite sa danse : les mouvements sont plus dissociés, des contrastes apparaissent au moins dans une composante (temps, espace ou énergie).				
	3 à 4	Les mouvements sont amples, précis, contrastés et jouent sur différents principes du mouvement. L'élève utilise des déséquilibres par la construction de nouveaux appuis solides.				
<b>Engagement moteur et émotionnel</b>	0 à 1	L'élève est peu assuré, des troubles sont visibles. On observe des trous de mémoire ou des gestes parasites.				
	1,5 à 2,5	L'élève est concentré, désireux d'être appliqué. Le regard est fixe en raison d'une forte concentration nécessaire à la mémorisation.				
	3 à 4	L'élève est convaincant et engagé de façon permanente dans son interprétation. Les mouvements sont réalisés « jusqu'au bout », le regard est animé.				
<b>Total</b>						

## SYNTHÈSE

OBSERVER/VIVRE		Une première expérience en danse			
<i>Situation de référence : « la phrase gestuelle »</i>					
Un choix de profils de réponses qui conduit à des constats					
Profil 2 retenu Point de vue : la composition			Profil 3 retenu Point de vue : la stylisation		
Élève « copieur hésitant » : il organise de façon aléatoire, peu précise, les mouvements entre eux et limite les relations avec le partenaire par des prises d'informations sur lui.			Élève « piéton exécutant » : il a une motricité proche du piéton sans prise de risque et sans dynamisme.		
CHOISIR/VISER		Des compétences			
Profil 2		Profil 3			
Composer... Organiser, structurer les phrases gestuelles entre elles et le positionnement des danseurs dans l'espace.		Styliser... Acquérir une motricité expressive basée sur le dynamisme par l'utilisation de contrastes dans l'énergie, l'espace, le temps.			
ANALYSER/COMPRENDRE		Des obstacles			
Obstacle affectif	Obstacle cognitif	Obstacle mécanique	Obstacle affectif	Obstacle cognitif	Obstacle mécanique
<ul style="list-style-type: none"> <li>La charge attentionnelle amène l'élève à rester dans une motricité quotidienne, sans prise de risque dans la recherche du déséquilibre (deux appuis pédestres).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La structure de la phrase est floue, peu précise; les rôles et les positions de chacun ne sont pas définis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'autre est surtout un partenaire « miroir » pour être ensemble, à l'identique et ne pas se tromper.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Par manque d'appuis solides dans le sol, l'élève ne peut changer l'énergie donnée au corps. Il en ressort un grand manque de contraste et de dynamisme dans l'exécution des mouvements.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comment dépasser la simple réponse à la consigne sur le but ? La notion de contraste est inconnue et ne peut prendre source dans les composantes du mouvement (énergie, espace, temps).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le maintien d'une motricité usuelle est rassurant.</li> <li>Réaliser des mouvements avec une énergie basique, c'est se garantir de ne pas aller trop vite et de ne pas se tromper.</li> </ul>
APPORTER/APPRENDRE		Des contenus			
Techniques et tactiques	Connaissances sur soi	Connaissances sur l'activité	Techniques et tactiques	Connaissances sur soi	Connaissances sur l'activité
<ul style="list-style-type: none"> <li>Le travail d'écoute permet de prendre des repères sur le placement et/ou la gestuelle de ses partenaires.</li> <li>La construction de nouveaux repères informationnels permet d'évoluer avec une motricité moins globale, plus dissociée.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'élève détache le regard de son partenaire par un engagement dans la réalisation de la phrase.</li> <li>Le placement par rapport aux partenaires répond à une logique de composition.</li> <li>En se concentrant, l'élève parvient à voir ou à sentir ses partenaires sans avoir son regard rivé sur eux.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La connaissance du vocabulaire spécifique permet de communiquer avec les partenaires.</li> <li>La maîtrise d'un panel plus grand de possibilités par rapport à l'organisation des danseurs dans l'espace (en cercle, triangle, ligne, colonne...) permet d'écrire de façon lisible l'organisation des mouvements entre eux et les rôles de chaque danseur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La prise de conscience du bassin comme nouveau centre de l'équilibre permet de libérer la partie supérieure du corps (buste, bras et tête) pour les mettre (grâce à une dissociation nouvelle) au service de la recherche de nouveaux dynamismes dans le mouvement.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il s'agit d'accepter le risque de pouvoir se tromper en se détachant de son partenaire (visuellement et physiquement), en allant plus vite, en recherchant un dynamisme, en contrastant l'exécution de ses mouvements.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Savoir que pour produire de l'effet sur les spectateurs, il faut entrer dans une exagération des mouvements, et ce par la mise en contraste et/ou par des variations de temps (vitesse d'exécution), d'espace (hauteur/trajets), d'énergie (tension, relâchement), de formes de corps (volume/dessin).</li> </ul>
INTERVENIR/DÉPASSER		Des situations			
<i>« La phrase reprécisée et assemblée à une autre »</i>		<i>« La phrase contrastée »</i>			
APPRÉCIER/REPÉRER		Une évaluation			
Indicateur de progrès					
<ul style="list-style-type: none"> <li>La phrase reformée est apprise car clarifiée.</li> <li>Le regard n'est pas en permanence orienté sur le (ou les) partenaire(s).</li> <li>La phrase reformée est organisée à partir de modes de composition identifiables, ce qui lui confère une forme plus dansée.</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>L'élève propose des changements de dynamisme dans sa gestuelle, ce qui l'éloigne de la réponse spontanée de la motricité usuelle.</li> <li>L'élève utilise le contraste comme outil efficace à la stylisation de sa phrase.</li> </ul>		
Indicateur de fin d'étape					
<ul style="list-style-type: none"> <li>Chaque phrase est « un ensemble combiné » et non plus une succession « hachée, segmentée » de gestes.</li> <li>L'organisation précise des danseurs dans l'espace (formation et déplacements) est au service d'un projet chorégraphique ancré dans la danse.</li> <li>La phrase est réalisée plus rapidement; elle est plus courte dans la durée, mais supérieure dans la qualité (disparition du bavardage inutile et de la motricité atone).</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>L'alternance de mouvements lents/rapides, maintenus/relâchés, fluides/saccadés, arrondis/anguleux... stylise le projet initial.</li> <li>L'élève évolue sur des appuis solides nécessaires à la recherche d'amplitude, de variation de vitesse dans les mouvements, à l'impulsion d'un dynamisme source de contraste.</li> <li>L'élève conserve un équilibre statique ou dynamique pour gérer les formations et les déplacements des danseurs dans l'espace de scène.</li> </ul>		
Un outil d'évaluation					

# Chapitre 2

## ENRICHIR SON EXPÉRIENCE

### EN DANSE

*Sandrine Neulet et Corinne Cuvinot-Peyre*

#### L'ENSEIGNANT S'APPUIE L'ÉLÈVE POSSÈDE

L'enseignant d'EPS « s'appuie » sur la première expérience vécue par les élèves lors du cycle pré-

cedent, donc sur un ensemble de compétences acquises. Cette condition préalable permettra d'enrichir les acquisitions des élèves en partant de ce qu'ils savent déjà faire, et ainsi de dépasser le stade de l'éternel débutant.

<p><b>Ce que l'élève sait faire de manière globale</b></p>	<p>Les élèves ont acquis la compétence de niveau 1 des programmes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En tant que chorégraphe, l'élève sait :           <ul style="list-style-type: none"> <li>– créer et organiser des gestes simples à partir de verbes d'action ;</li> <li>– faire des choix collectifs au sein du groupe (sur un début et une fin dans le temps et dans l'espace, sur l'orientation et le positionnement des danseurs dans l'espace scénique, et en fonction de l'espace spectateur).</li> </ul> </li> <li>• En tant que danseur, l'élève sait :           <ul style="list-style-type: none"> <li>– mémoriser et présenter devant la classe sa chorégraphie avec concentration et sans utilisation de gestes parasites (paroles échangées avec partenaire, rigolade, réajustement des habits ou des cheveux...) ;</li> <li>– varier les niveaux (espace haut/espace bas), jouer sur la composante temps (lent/vite/arrêt) et les qualités du mouvement (fluide/saccadé).</li> </ul> </li> <li>• En tant que spectateur, l'élève sait :           <ul style="list-style-type: none"> <li>– regarder en silence la prestation des autres groupes en position assise et orientée et applaudir à la fin avec une intensité variable selon le degré d'appréciation.</li> </ul> </li> <li>• En tant qu'observateur, l'élève sait :           <ul style="list-style-type: none"> <li>– remplir une fiche d'observation à partir de critères simples.</li> </ul> </li> </ul>	
<p><b>Profils</b></p>	<p><b>Profil 2 : « élève copieur hésitant »</b></p>	<p><b>Profil 3 : « élève piéton exécutant »</b></p>
<p><b>Ce que l'élève sait faire de manière contextualisée</b></p>	<p>L'élève a créé et organisé, dans le temps (unisson et décalage) et dans l'espace (formation géométrique), deux phrases gestuelles reposant sur quatre verbes d'action chacune.</p>	<p>L'élève a créé et organisé quatre verbes d'action pour produire une phrase gestuelle en cherchant à utiliser le contraste sur au moins deux verbes, dans l'une des composantes suivantes : temps, espace, énergie.</p>

#### La danse comme culture humaniste

À travers l'enseignement des arts du cirque et de la danse en EPS, nous pouvons participer à l'acquisition d'une culture humaniste (compétence 5 du socle commun de connaissance et de compétence au collège). À ce titre, notre discipline contribue à sensibiliser les élèves à l'histoire des arts, principalement dans le domaine des « arts du spectacle vivant ».

Les œuvres artistiques font parties de notre patrimoine. Il existe des œuvres chorégraphiques en danse, comme dans les autres domaines artistiques. L'art plastique, l'éducation musicale, le français nourrissent depuis très longtemps leurs pratiques pédagogiques d'étude d'œuvres et de mouvements artistiques. Les élèves rencontrent les grands compositeurs, écrivains et plasticiens. En danse, cette référence apparaît uniquement dans les programmes de lycée, notamment en enseignement de spécialité. L'apparition de l'histoire des arts dès la classe de sixième interroge désormais nos pratiques pro-

fessionnelles. Notre enseignement de la danse intègre une approche des œuvres afin de garantir un ancrage culturel à nos élèves. En l'absence de programme défini, chaque enseignant est libre de choisir celles qui lui semblent les plus appropriées à son contexte d'enseignement.

Nous soutenons l'idée que l'EPS ne peut se contenter d'une approche théorique liée aux œuvres du patrimoine, au risque de perdre sa spécificité qui est la mise en jeu du corps. L'implication physique des élèves pour comprendre, ressentir, explorer, enrichir ces propositions chorégraphiques est essentielle. L'appropriation de l'œuvre se fait par une production chorégraphique des élèves. Il s'agit donc d'enseigner, à partir de l'œuvre chorégraphique, ses principes constitutifs de création, et non pas de la reproduire.

Dans le cadre de ce chapitre, deux propositions concrètes seront faites dans ce domaine.

Nous n'avons pas traité le profil 1, « l'élève fuyard », en identifiant qu'il s'agissait d'un obstacle affectif. Pour le surmonter, le travail sera adapté à chaque cas : attention particulière, regroupement avec des camarades choisis, diminution du nombre de spectateurs, aide par des propositions concrètes de solutions motrices afin que l'élève puisse se mettre en mouvement...

## L'ENSEIGNANT OBSERVE L'ÉLÈVE VIT

### Enrichir son expérience en danse : « le cube »

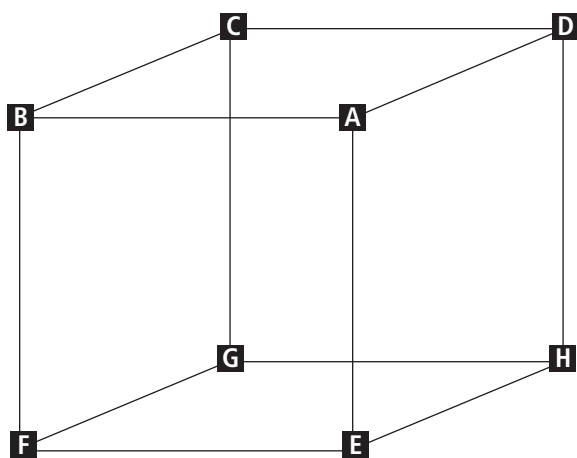
L'enseignant d'EPS observe ses élèves en action dans un cadre approprié, dans lequel ils vivent, après un premier cycle, leur deuxième expérience dans l'activité danse. De cette dernière découle un ensemble de comportements observables déclinés selon trois points de vue (« ce que l'enseignant regarde ») et trois critères correspondants (« comment l'enseignant le regarde plus précisément »).

La situation proposée comporte deux moments distincts et s'organise donc autour de consignes données successivement.

#### Premier temps

##### Description

Imaginer un cube autour de soi, et aller toucher les huit angles avec des parties précises du corps : A avec le coude gauche, B avec le genou droit, C avec la nuque, D avec l'épaule gauche, E avec l'oreille droite, F avec les deux fesses, G avec l'index, H avec le talon droit.



Support musical : premier titre « Honor Wishes » de l'album *To survive* de Joan as police woman.

## Animation

Au début de la tâche, les élèves apprennent individuellement la phrase du cube proposée par l'enseignant. Les élèves sont donc placés derrière l'enseignant, et apprennent à pointer les huit angles du cube imaginaire avec le doigt, puis avec les huit parties corporelles correspondantes.

#### Deuxième temps

##### Description

Lorsque ce cube commun à la classe est mémorisé, les élèves doivent le personnaliser à trois (fonctionnement en trio : un cube commun à trois danseurs) en créant des mouvements personnels simples permettant de créer le chemin, de lier une lettre à l'autre. Il s'agira « de chemins communs » propres à chaque trio, liant A à B, B à C, C à D, etc.

##### Animation

Durant ce deuxième temps, les élèves vont être placés par groupes dans de plus petits espaces scéniques (qui leur seront communs pour tout le cycle), espaces dans lesquels ils vont rechercher des réponses cognitives et motrices. Les élèves vivent alors simultanément les rôles de chorégraphe et de danseur.

La répartition des groupes est identique à celle proposée dans le *Dossier EP&S* n° 78.

##### Justification : pourquoi cette expérience ?

- Si nous avons fait le choix de placer les élèves dans une situation « semi-guidée », c'est parce que nous nous appuyons sur le fait que la contrainte libère. En effet, l'élève, au début de la situation, ne fait qu'agir à partir de consignes très précises lui indiquant à chaque fois l'orientation du corps qu'il doit avoir et la partie corporelle qu'il doit mobiliser pour « pointer » une direction, et ce pour les huit angles du cube.

La première consigne sur le but a donc, selon nous, le double avantage :

- de permettre à tous les élèves d'atteindre ce but car il est simple et facilement identifiable ;
- de permettre à tous les élèves de donner spontanément une réponse, et d'éviter de les placer dans un état de « non-danse » en raison d'un « je ne sais pas quoi faire ».

- Si nous avons fait le choix de faire évoluer la situation (en plusieurs temps distincts), c'est pour que, dès le départ, les élèves aient une base commune (le cube et ses huit angles communs à tous les trios).

• *Si nous avons fait le choix de cette situation, c'est parce que nous pensons qu'elle est facile à mettre en place, et ce même pour l'enseignant non spécialiste de l'APSA danse. Elle ne demande pas de qualité particulière dans sa présentation aux élèves, mais contient suffisamment de contraintes dans son évolution pour les conduire à changer systématiquement d'orientation (huit angles à pointer autour de soi) ou de niveau (angles en hauteur et au sol).*

### Trois profils de réponse : d'une réponse globale à des réponses profilées

Le cube par R. Laban
Rudolf Laban est un danseur, chorégraphe et théoricien austro-hongrois, né en 1879 et décédé en 1958. Il consacre une partie de sa vie à l'étude du mouvement et à sa notation. Ses théories ne constituent pas des formes chorégraphiques, mais se penchent objectivement sur le mouvement humain. Elles donnent des éléments d'analyse et de compréhension de la complexité du corps en mouvement.
Dans la méthode d'analyse de Rudolf Alban, quatre registres d'analyse sont envisagés, dont celui des concepts spatiaux. Selon lui, une architecture géométrique soutient le mouvement, nommé le « cristal ». Parmi les trois principaux cristaux, il nomme le cube.

<b>Ce que l'on observe de façon globale</b>	Les élèves s'engagent dans la situation avec un début et une fin de phrase identifiés dans la forme et le temps. La phrase est mémorisée sans gestes parasites. On observe également une prédominance de la verticalité, des déséquilibres, l'espace corporel est réduit et les mouvements sont juxtaposés.
---	---

Profils	1	2	3
<b>Point de vue</b>	<b>L'interprétation</b>	<b>La composition</b>	<b>La stylisation</b>
<b>Critères d'observation</b>	La concentration ; la mémorisation.	La création, l'organisation et la combinaison des mouvements pour trouver « les chemins » entre chaque « lettre du cube ».	Le corps ; l'espace.
<b>Ce que l'on observe</b>	« <b>Élève perdu</b> » L'élève est perdu dans les changements d'orientation car il a du mal à prendre des repères spatiaux.	« <b>Élève baladeur</b> » Les chemins entre chaque lettre sont réalisés le plus souvent de façon spontanée, sans recherche de mise en scène.	« <b>Élève minimaliste</b> » L'élève pointe avec chaque partie du corps les angles déterminés du cube sans engagement ou mobilisation réelle de l'axe vertébral et sans extension des membres.

## L'ENSEIGNANT CHOISIT L'ÉLÈVE VISE

L'enseignant d'EPS ne peut pas tout enseigner dans le temps qui lui est imparti. Des choix justifiés s'imposent. Le premier choix concerne ce qui semble le moins pertinent de travailler lors de ce deuxième cycle. Le second choix est relatif à la sélection d'une voie d'entrée prioritaire dans le cycle, ici représentée sous forme de profil.

Un seul profil sera travaillé avec les élèves dans ce cycle de danse, mais nous proposons deux pistes pour que le lecteur puisse faire le choix qu'il estime le plus approprié en fonction des caractéristiques des élèves auxquels il est confronté.

Pour chaque profil est proposé un élément de la compétence de niveau 2 des programmes considérée comme prioritaire.

### Un choix de profils de réponse

Le profil 1 ne sera pas retenu. Face à la difficulté de mémoriser les huit angles et de gérer les

repères dans l'espace, il faut permettre aux élèves de mémoriser de façon progressive et organisée :

- tout d'abord en pointant du doigt avec eux chaque angle et en leur demandant de s'orienter complètement face à l'angle montré ;
- en annonçant à l'avance les parties corporelles à venir (coude ! genoux ! etc.) ;
- en plaçant quatre plots, aux quatre angles E, F, G, H. L'élève se placera au milieu de cet espace matérialisé afin que les plots lui permettent de visualiser les angles.

Pour chaque profil est proposé un élément de la compétence considérée comme prioritaire. Les deux profils retenus (2 et 3) ne hiérarchisent pas le niveau d'atteinte de l'acquisition attendue. Il s'agit de deux axes distincts, pouvant être travaillés avec l'ensemble de la classe. Cela dépendra plus du choix de l'enseignant, qui aura la possibilité de se centrer sur la composition (profil 2) ou sur la stylisation (profil 3). Les deux axes ne sont pas antinomiques mais bien complémentaires, selon nous, pour atteindre l'acquisition définie.

## Des profils de réponse sélectionnés aux acquisitions attendues

Profils	Profil 2 : la composition	Profil 3 : la stylisation
<b>Ce que l'on observe</b>	« Élève baladeur » Les chemins entre chaque lettre sont réalisés le plus souvent avec un élément simple, voir un pas de marche, sans recherche de transformation en vue de provoquer un effet sur le spectateur ou de permettre un lien logique avec le mouvement suivant.	« Élève minimaliste » L'élève pointe avec chaque partie du corps les angles déterminés du cube sans extension des membres.
<b>Acquisitions attendues</b>	<i>Créer et réaliser des formes variées et originales en opérant des choix dans leur organisation et en intégrant le procédé de la répétition.</i>	<i>Réaliser des formes variées et originales en jouant sur la composante du mouvement liée à l'espace, au niveau de l'amplitude gestuelle.</i>

La compétence attendue de niveau 2 en danse (programme collège, BO spécial n° 6 du 28 août 2008) est la suivante : « *Composer et présenter une chorégraphie collective en choisissant des procédés de composition et des formes corporelles variées et originales en relation avec le projet expressif. Apprécier les prestations de façon argumentée, à partir de quelques indicateurs simples.* »

En travaillant ces deux profils, nous participons à l'atteinte de cette compétence attendue des programmes actuels. En effet, pour le profil 2, l'organisation des formes entre elles et l'intégration d'un procédé chorégraphique tel que la répétition permettent une acquisition autour de la composition en priorité. Pour le profil 3, la situation même du cube et le travail sur les composantes du mouvement vont permettre de réaliser des formes corporelles variées et originales.

Nous voudrions préciser que le « projet expressif » ne consiste pas nécessairement à faire entrer les élèves dans le récit d'une histoire, à vouloir rendre la danse compréhensible pour le spectateur, au risque d'enfermer involontairement nos élèves dans la recherche de mouvements forcément figuratifs, illustratifs d'une réalité beaucoup trop concrète. Rechercher une évocation d'un récit ou du réel conduit à des dérives. La

plus fréquemment constatée est l'utilisation du mime.

C'est pourquoi nous préférons le terme « propos chorégraphique », qui affirme le postulat d'une intention du chorégraphe. Le propos peut porter sur des notions plus abstraites, comme un travail propre à la danse : travail sur le rythme, les appuis, le rapport équilibre/déséquilibre ou bien travail sur des procédés comme la répétition, ou encore à partir de tableaux, de sculptures, d'œuvres chorégraphiques...

### L'ENSEIGNANT ANALYSE L'ÉLÈVE IDENTIFIE

Face à chaque acquisition envisagée sont mis en perspective les obstacles que l'élève devra surmonter pour pouvoir se l'approprier. Ils peuvent être définis comme l'ensemble des freins ou difficultés qui empêchent l'élève de dépasser son état initial. Une approche de ces obstacles, véritables « verrous » en termes de ressources (ici des obstacles « cognitifs », « perceptifs », « mécaniques », « affectifs et relationnels »), permet à l'enseignant de clarifier leur analyse et à l'élève de les rendre plus repérables.

#### Les obstacles rencontrés par les élèves du profil 2

Acquisition attendue pour les élèves du profil 2 : <i>créer et réaliser des formes variées et originales en opérant des choix dans leur organisation et en intégrant le procédé de la répétition.</i>		
Obstacle cognitif	Obstacle mécanique	Obstacle affectif et relationnel
L'élève ne « sait pas quoi faire » ; il utilise, faute de choix, plusieurs fois les mêmes chemins, de façon non intentionnelle.	L'élève juxtapose les mouvements entre chaque angle. Pour aller d'un angle à l'autre, il marche, fait un pas chassé ou un tour, réinvestissant ce qu'il a appris au niveau 1.	L'élève n'ose pas s'inscrire dans une démarche de recherche nécessitant la mise en mouvement de son corps devant les autres.



## Les obstacles rencontrés par les élèves du profil 3

**Acquisition attendue pour les élèves du profil 3 : réaliser des formes variées et originales en jouant sur la composante du mouvement liée à l'espace, au niveau de l'amplitude gestuelle.**

Obstacle perceptif	Obstacle mécanique	Obstacle affectif et relationnel
L'élève ne perçoit pas qu'il n'est pas au maximum de son amplitude gestuelle.	L'élève ne parvient pas à agrandir son espace corporel. Il est en appui sur ses deux pieds à plat, jambes raides, le poids du corps jamais transféré en raison d'un équilibre toujours préservé. Le centre de gravité reste au-dessus des appuis.	Réaliser des mouvements dans un espace restreint, c'est se garantir de ne pas se tromper et de ne pas se faire remarquer par ses camarades.

## L'ENSEIGNANT APPORTE L'ÉLÈVE APPREND

À chaque type d'obstacles correspond un certain type de contenus d'enseignement, définis comme ce que l'élève doit apprendre sur différents registres pour surmonter les obstacles

identifiés et dépasser sa motricité initiale. Ils sont formulés en termes de connaissances, de capacités et d'attitudes. Les trois formes de contenus sont complémentaires et sont à envisager simultanément.

**Des obstacles rencontrés aux contenus d'enseignement pour les élèves du profil 2**

Obstacle cognitif	Obstacle mécanique	Obstacle affectif et relationnel
L'élève ne « sait pas quoi faire » ; il ne sait pas comment faire évoluer les réponses plus ou moins spontanées qu'il a trouvées.	L'élève ne parvient pas à sortir d'une motricité trop spontanée. Pour aller d'un angle à l'autre, il marche ou juxtapose en réinvestissant ce qu'il a appris au niveau 1.	L'élève n'ose pas s'inscrire dans une démarche de recherche nécessitant la mise en mouvement de son corps devant les autres.



CE sous forme de connaissances sur l'activité	CE sous forme de techniques	CE sous forme de connaissances sur soi
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Connaître les procédés chorégraphiques :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– la répétition d'un mouvement ou d'une phrase, c'est-à-dire réaliser plusieurs fois les mêmes gestes (les uns à la suite des autres) afin de les mettre en valeur et de rendre son projet expressif ;</li> <li>– la reprise d'un mouvement ou d'une phrase. Il s'agit là aussi de réaliser plusieurs fois le même geste mais à des moments différents (sorte de leitmotiv).</li> </ul> </li> <li>• Connaître les procédés relatifs à l'organisation des danseurs :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– le contrepoint, pour rompre la monotonie, mettre en évidence un contraste, surprendre le spectateur. Il s'agit d'éloigner un danseur du groupe dans l'espace et/ou le temps, la gestuelle... ;</li> <li>– pour le spectateur, savoir repérer ces procédés.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inventer et combiner des formes corporelles originales et variées (à partir des verbes d'action) pour relier les angles.</li> <li>• Utiliser le contraste dans les composantes du mouvement (comme au niveau 1) pour enrichir sa gestuelle.</li> <li>• Rendre sa gestuelle plus fluide au niveau de l'énergie pour éviter la juxtaposition de mouvements. Pour cela :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– les chemins doivent s'insérer dans une logique corporelle spatiale et temporelle afin de pouvoir s'enchaîner ;</li> <li>– chaque mouvement doit être anticipé dans le mouvement précédent, de façon à créer l'enchaînement.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chaque élève du groupe fait une proposition de transformation d'un simple verbe au reste du groupe en jouant sur un procédé chorégraphique ou sur une des composantes du mouvement. Il s'agira d'accepter de prendre des risques, de se distancier de ce que l'on sait faire, d'oser proposer des solutions et d'essayer celles des autres afin de les tester, de participer à leur évolution.</li> <li>• Pour le spectateur : s'intéresser et donner son avis sur les prestations des autres, oser proposer des améliorations.</li> </ul>



## Des obstacles rencontrés aux contenus d'enseignement pour les élèves du profil 3

Obstacle perceptif	Obstacle mécanique	Obstacle affectif et relationnel
L'élève ne perçoit pas qu'il n'est pas au maximum de son amplitude gestuelle.	L'élève ne parvient pas à agrandir son espace corporel. Il est en appui sur ses deux pieds à plat, jambes raides, le poids du corps jamais transféré en raison d'un équilibre toujours préservé. Le centre de gravité reste au-dessus des appuis.	Réaliser des mouvements dans un espace restreint, c'est se garantir de ne pas se tromper et de ne pas se faire remarquer par ses camarades.
▼	▼	▼
CE sous forme de repères	CE sous forme de techniques	CE sous forme de connaissances sur soi
Développer les sensations proprioceptives de l'élève. Par exemple : lorsque je pointe avec le coude, ouverture bras-tronc maximale (repère : sensation d'étirement au niveau du triceps) mais fermeture maximale angle bras-avant-bras (repère : la main touche le bras).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Travail sur la qualité des appuis :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– transférer le poids du corps d'un appui sur l'autre, de sorte à pouvoir libérer un appui au sol (allègement rendu visible par le retrait de ce même appui) ;</li> <li>– extension maximale entre deux parties du corps : la partie du corps qui pointe l'angle cherche à pousser, alors que la partie opposée s'en éloigne (sensations kinesthésiques d'étirement des muscles sollicités).</li> </ul> </li> <li>• Pour le spectateur : apprécier la qualité du mouvement au niveau de l'amplitude</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prendre confiance en soi.</li> <li>• Accepter d'entrer dans la relation avec le spectateur : expression de soi/impression sur l'autre. Plus le geste est grand, plus il donne à voir et à être ressenti par le spectateur.</li> </ul>

## L'ENSEIGNANT INTERVIENT L'ÉLÈVE SE CONFRONTE

Pour apprendre les contenus présentés et dépasser les obstacles identifiés, l'enseignant met en place des situations d'apprentissage. Nous donnons pour chaque profil des exemples de situations. Chacune d'entre elles sera justifiée au regard de sa capacité à permettre aux élèves de dépasser les obstacles et ainsi de construire la compétence de niveau 2.

Un exemple de situation d'apprentissage pour les élèves du profil 2 :  
« le cube personnalisé »

### ► Description

Chaque trio doit explorer six formes corporelles originales et personnelles en réponse à des consignes précises sous forme de verbes d'action.

*Organisation matérielle et humaine* : tous les trios sont répartis dans six zones spatialement matérialisées au sol : l'espace d'évolution est donc séparé en six rectangles de 3 m x 4 m, numérotés de 1 à 6, avec un sens de rotation imposé. À l'intérieur de chaque zone, la consigne relative au

verbe d'action à explorer est écrite au sol (grande fiche plastifiée).

*Support musical* : musique n° 2 de l'album *Above and below*, de Leon Parker.

### ► Animation

La situation se décompose en cinq temps distincts.

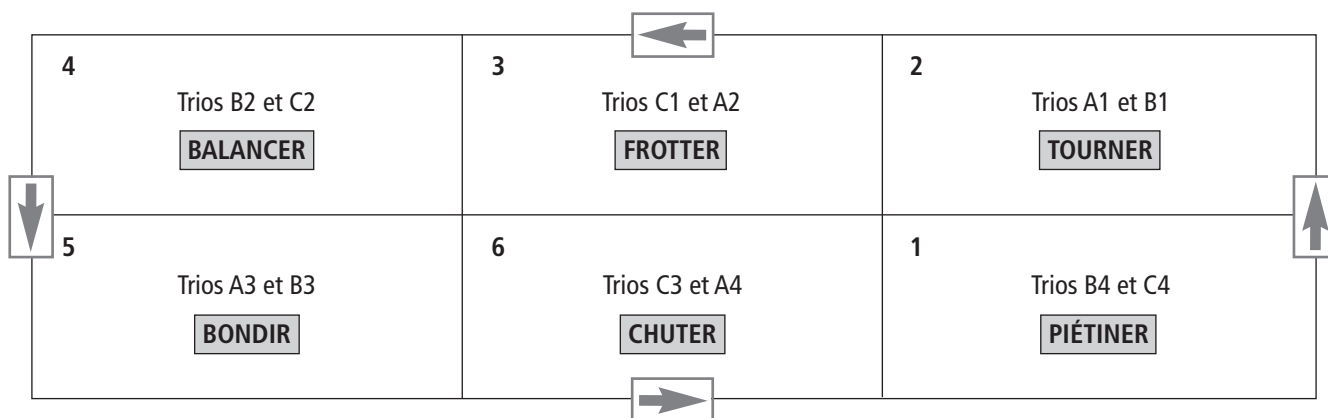
*Premier temps* : improvisation, exploration à partir de réponses spontanées (10 min).

Chaque trio dispose de 1 min dans chaque espace pour proposer, tester, improviser sur le verbe d'action support. Les élèves passent dans la zone suivante (selon le sens de rotation) à chaque arrêt de la musique.

*Deuxième temps* : improvisation devant des spectateurs (20 min).

Une moitié de la classe se place dans l'espace spectateur pour observer l'autre groupe en improvisation. L'enseignant questionne les spectateurs sur les réponses qui leur ont semblé intéressantes et les raisons de leur choix : « quelle façon ont-ils trouvé de tourner ? Qu'est-ce qu'on pourrait proposer d'autre pour renforcer les propositions ? ».

Puis les rôles sont inversés.



*Troisième temps* : composition (15 min).

Les trios sont placés dans leur espace scénique. Ils choisissent et fixent la réponse motrice retenue pour relier chaque lettre. Tous les verbes d'action doivent être utilisés au moins une fois.

La prise de risque doit être suffisante (comme, par exemple, accepter de tourner sur un pied, de bondir de façon dynamique, de balancer d'autres parties du corps que les bras, de froter non pas main/main mais d'utiliser des parties corporelles non envisagées spontanément, de piétiner de façon saccadée, en accélérant, etc.) pour donner un aspect original aux formes corporelles produites. L'enseignant jouera alors sur les composantes du mouvement, espace, temps, énergie, corps, pour enrichir les formes corporelles trouvées et retenues.

Numéro du trio	Entourer pour chaque « chemin » le verbe d'action choisi parmi :
De A à B	Piétiner / tourner / Froter / Balancer / Bondir / Chuter
De B à C	Piétiner / tourner / Froter / Balancer / Bondir / Chuter
De C à D	Piétiner / tourner / Froter / Balancer / Bondir / Chuter
De D à E	Piétiner / tourner / Froter / Balancer / Bondir / Chuter
De E à F	Piétiner / tourner / Froter / Balancer / Bondir / Chuter
De F à G	Piétiner / tourner / Froter / Balancer / Bondir / Chuter

*Quatrième temps* : chaque trio devra également choisir de répéter trois fois de suite le geste qui permet de toucher un angle imaginaire (introduction de la répétition).

*Cinquième temps* : présentation à l'intérieur des espaces scéniques.

*Organisation des rotations*

1. Les trios de lettre A (A1, A2, A3, A4) sont danseurs ; les B et C sont spectateurs.
2. Les trios de lettre B (B1, B2, B3, B4) sont danseurs ; les A et C sont spectateurs.
3. Les trios de lettre C (C1, C2, C3, C4) sont danseurs ; les A et B sont spectateurs.

Les élèves commencent leur chorégraphie quand ils le désirent, à partir du moment où la musique a démarré, et doivent finir en adoptant une position parfaitement immobile à la fin de leur « cube » (c'est-à-dire sur la lettre G) jusqu'à ce que la musique s'arrête et que le silence se fasse (l'enseignant commençant à baisser la musique à partir du moment où le dernier trio finit sa prestation).

#### ► Pertinence de la situation

- *Sur le plan de l'obstacle cognitif*

Donner aux élèves des consignes sur un but facilement identifiable par tous car présenté sous forme de « parcours » autour de verbes d'action, c'est faire le pari que tous entreront facilement dans la tâche et ne resteront pas sans réponse. Même si ces réponses sont au départ spontanées et sans recherche de formes dansées, rapidement, par l'observation des propositions des autres groupes, par la mise en avant (par l'enseignant ou les spectateurs) des réponses originales et variées apportées lors des phases de discussion, elles seront ensuite enrichies par les élèves.

Les nouvelles contraintes données lors des phases de simplification ou de complexification permettent d'amener les élèves à enrichir leur motricité initiale en jouant sur les paramètres du mouvement (corps/espace/temps/énergie) et sur les modes de composition et/ou les procédés chorégraphiques (répétition/reprise/contre-point dans la forme ou le temps). En ce sens, nous nous inscrivons parfaitement dans les propositions faites autour de l'atteinte de la compétence du niveau 2 définie par les programmes du collège de 2008.

- *Sur le plan de l'obstacle mécanique*

Il s'agit de donner aux élèves la possibilité d'adopter une motricité plus expressive, comportant une prise de risque qui était inexistante jusqu'à présent. Travailler sur les verbes d'action permet aux élèves de réinvestir des acquisitions de niveau 1 directement perceptibles.

• Sur le plan de l'obstacle affectif et relationnel

La charge affective est réduite par le fait que les élèves travaillent au sein de leur trio avec des partenaires choisis.

De plus, au début de la situation, tous les groupes évoluent en même temps, ce qui enlève le poids du regard extérieur, chacun étant concentré sur

sa situation. Le fait de passer ensuite en demi-classe devant les autres réduit également l'influence du regard des spectateurs.

Enfin, les trios disposent de temps pour faire évoluer leurs réponses : plusieurs moments sont consacrés aux discussions, facilitant ainsi la possibilité de prise de parole dans la classe.

	Simplification	Complexification
<b>Hypothèses sur les comportements des élèves</b>	Les élèves restent sur une motricité usuelle, en réponse adaptative aux différentes consignes. Par exemple, tour sur deux pieds en position piéton, frottement des deux mains...	Les élèves parviennent à trouver des réponses originales et variées à partir du panel de verbes d'action proposés.
<b>Pistes de remédiation envisagées</b>	Nous distinguerons différents niveaux d'intervention : – l'enseignant va les contraindre à jouer sur les paramètres du mouvement ; – l'enseignant va les aider dans le choix des éléments à retenir et dans l'imbrication des « chemins » au sein du cube initial commun à tous.	Amener les élèves à jouer sur les procédés chorégraphiques : – utiliser une reprise d'un mouvement à trois moments différents et non consécutifs dans leur cube. Exemple : A, B, C, A, D, E, F, G, A, H ; – utiliser le contre-point dans la forme. Deux danseurs du trio exécutent dans l'ordre normal le cube et ses chemins (A, B, C, D, E, F, G, H), pendant que le troisième danseur le fait dans l'ordre suivant (E, F, G, H, A, B, C, D) ; – utiliser le contre-point dans le temps. Un danseur du trio réalise le cube dans un rapport au temps différent : choix de le faire en accéléré (très vite avec deux arrêts volontaires sur deux lettres par exemple) ou au contraire en ralenti avec une grande amplitude en contraste avec ses autres partenaires ; – utiliser le contre-point dans l'espace. Deux danseurs sont dans un espace proche pendant que l'autre danseur est éloigné.

**Étude de l'œuvre *Rosas danst Rosas* (Anne Teresa de Keersmaeker, 1983)**

Danseuse et chorégraphe belge née en 1960, Anne Teresa de Keersmaeker est une des figures majeure de la danse contemporaine. Lors de sa formation de danseuse aux États-Unis, elle a découvert la musique de Steve Reich, musique minimaliste, répétitive. En 1983, elle crée sa propre compagnie : Rosas. Elle développe son propre langage chorégraphique et marque sa volonté de renouveler le lien intense entre danse et musique. *Rosas danst Rosas* est un quatuor de danseuses, la gestuelle reposant sur le travail quotidien.

Élément scénographique (costume, décors, accessoires...) : des chaises en plus grand nombre que les danseuses ; un costume du quotidien (legging, tee-shirt long, jupe, chaussures).

Monde sonore : musique de T. de Mey et P. Vermeersch.

Cette pièce est structurée en quatre parties : la première partie est au sol (allongée), la deuxième est assise sur des chaises, la troisième et la quatrième sont debout.

• 1<sup>re</sup> partie : les quatre danseuses effectuent, en silence, côte à côte, pendant les 25 minutes du mouvement, un travail au

sol répétitif de roulades, montées sur les coudes, affaissements, roulades, mimant une période de sommeil difficile.

• 2<sup>e</sup> partie : les danseuses se chaussent et prennent place sur leur rangée de chaises. Elles exécutent subitement – alors que la musique s'amplifie – des mouvements saccadés et répétitifs de la partie haute du corps, de manière synchrone puis décalée durant 15 minutes. Chacune effectuera une pause allongée sur sa rangée de chaises avant de reprendre l'harmonie.

• 3<sup>e</sup> partie : elle commence avec la redistribution des chaises dans le fond de la scène, alignées, et par l'exécution d'un mouvement à trois danseuses dans le style oscillatoire, minimaliste et synchrone. La quatrième danseuse est en contrepoint, assise sur le fond de la scène, puis effectue ponctuellement vers l'avant de la scène une ébauche érotique au niveau des épaules.

Signification : *Rosas danst Rosas* tient son nom du poème de Gertrude Stein, « A Rose is a rose », publié en 1922 et devenu symbole de la répétition pour l'avant-garde, soulignant la volonté de la chorégraphe belge de mettre en avant sa recherche sur les structures répétitives.



**Un exemple de situation d'apprentissage pour les élèves du profil 3 : « le cube agrandi »**

**► Description**

Pousser la partie du corps touchée par la main du partenaire.

On constitue des groupes de trois par affinités de sorte que l'élève accepte le contact de son camarade. Ces groupes sont stables dans le cycle. Chaque élève a un espace de travail. La durée est fixée par l'enseignant : 3 min par rôle. Chaque groupe dispose d'une zone de travail de 3 m x 3 m, délimitée par des plots au sol.

A touche une partie du corps de B.	B pousse avec la partie du corps touché.	C observe la qualité du mouvement.
B touche une partie du corps de C.	C pousse avec la partie du corps touché.	A observe la qualité du mouvement.
C touche une partie du corps de A.	A pousse avec la partie du corps touché.	B observe la qualité du mouvement.

*Support musical* : piste 1 de l'album de Laurent Garnier, *Suivrons 1 000 ans de calme*, (musique du spectacle d'Angelin Prejlocaj).

**► Animation :**

*Premier temps* : en improvisation collective (20 min).

L'enseignant nomme des parties du corps de B que A doit toucher avec sa main : épaule, coude, nez, genou, oreille, front, pied, hanche, ventre, dos... Il reprend les parties du corps sollicitées pour marquer les angles du cube, mais aussi d'autres à explorer pour que l'élève développe ses sensations et ses capacités afin d'agrandir son espace corporel.

Le contact entre la main de A et la partie du corps de B doit être maintenu 5 s. L'élève qui pousse ferme les yeux pour se centrer sur cette partie du corps. Puis c'est à B de pousser la main avec la partie du corps sollicitée.

Les rôles sont ensuite inversés.

*Deuxième temps* : en improvisation individuelle (5 min).

Les élèves travaillent individuellement. L'enseignant renomme les parties du corps que l'élève doit utiliser pour pousser. Il s'agit là de retrouver les sensations et l'amplitude éprouvées avec son partenaire.

*Troisième temps* : en composition (15 min).

Les trios sont placés dans leur espace scénique commun au cycle. Ils devront refaire le cube en augmentant leur amplitude gestuelle

**► Pertinence de la situation**

• *Sur le plan de l'obstacle perceptif*

L'élève est obligé de faire preuve d'une grande disponibilité dans l'écoute des sensations ressenties (dans un premier temps, suite à la résistance offerte par le partenaire, puis uniquement en se centrant sur ses propres sensations corporelles) afin de pouvoir préciser la forme donnée à voir. « Avoir le corps en extension maximale », « offrir le plus grand volume », « ça signifie quoi ? »

• *Sur le plan de l'obstacle mécanique*

Demander aux élèves d'agrandir leur espace corporel, c'est les contraindre à transférer le poids du corps sur un appui, à chercher la limite de l'équilibre, à désaxer la colonne vertébrale, à étirer le corps aux extrémités dans des directions opposées.

• *Sur le plan de l'obstacle affectif et relationnel*

La charge affective est réduite du fait que les élèves travaillent en duo et ne sont observés que par un autre duo.

Le contact est établi avec un camarade de classe choisi. Seule la main entre en contact avec l'autre partie du corps, limitant l'appréhension de certains d'être touché par un pair.

	Simplification	Complexification
<b>Hypothèses sur les comportements des élèves</b>	Les formes corporelles produites ne présentent pas un volume, une amplitude, une extension maximale du corps. L'élève se déplace pour repousser la partie du corps touchée. Le centre de gravité reste au milieu des appuis. Les élèves agissent en bloc pour repousser la partie touchée par le partenaire. Par exemple, sur l'angle C, afin de repousser la pression exercée sur leur nuque, les élèves lèvent les épaules au lieu de rentrer le menton dans la poitrine pour rendre visibles le haut du dos et la nuque.	Les élèves parviennent à agrandir le cube en augmentant l'amplitude gestuelle par un agrandissement significatif de leur espace corporel.
<b>Pistes de remédiation envisagées</b>	Utiliser un appui mural pour susciter cette sensation de « pousser ». L'enseignant vérifie que les contenus d'enseignement sont acquis dans cette position arrêtée. Il doit indiquer à l'élève de relâcher les parties du corps non sollicitées et toucher ces parties si nécessaire.	Pour amener les élèves à ne plus repasser par le centre du cube afin de pointer un autre angle, nous leur demandons de ne jamais avoir les deux pieds au centre du carré.

**Étude de l'œuvre *Lamentations* (Martha Graham, 1930)**

Née en 1894 et décédée en 1991, Martha Graham est une danseuse et chorégraphe américaine. Elle est considérée comme l'une des plus grandes innovatrices de la danse moderne.

Pour elle, « *le mouvement ne ment pas* », et c'est ce point de vue qui, plus tard, a partiellement inspiré sa manière d'appréhender la danse. En 1926, elle fonde sa propre compagnie, The Martha Graham Dance Company. Ses premières créations, dans les années 1920, font scandale : loin des tutus et des ballerines, Martha Graham a profondément révolutionné le paysage chorégraphique international.

On lui doit une technique fondée sur la respiration, l'alternance de contraction et de relâchement du corps, sur laquelle s'appuie aujourd'hui une immense majorité des chorégraphes contemporains.

Élément scénographique (costume, décors, accessoires...) : Martha Graham a dansé ce solo assise sur un banc, enfermée dans un long tube de tissu élastique, sorte de seconde peau, qui l'empêche dans ses extensions. Dès qu'elle commence à bouger, le tube s'étire dans des diagonales qui traversent le centre du corps.

Monde sonore : musique de Z. Kodaly.

Gestuelle : étirement, torsion, repousser, tirer, écarter, désaxer... : cette gestuelle est toujours réalisée en contact avec le banc (position assise).

Signification : l'œuvre concentre un état de corps, une tragédie hantant le corps. Ce solo n'est pas seulement une danse qui veut exprimer la douleur par le mouvement, il est la douleur même du mouvement.



Par respect des droits d'auteur, nous n'avons pas souhaité publier des photos de danseurs professionnels extraites des œuvres originales. Des collègues ont donc accepté de prendre différentes poses afin de tenter (de façon très modeste et avec « les moyens du bord ») de suggérer l'atmosphère de l'œuvre. Nous vous invitons à visionner les clichés et vidéos authentiques sur [www.youtube.fr](http://www.youtube.fr)

**L'ENSEIGNANT APPRÉCIE L'ÉLÈVE SE REPÈRE**

Des indicateurs de progrès et de fin d'étape sont proposés afin que l'enseignant puisse « apprécier » l'efficacité de son travail et l'élève « se repérer » dans ses apprentissages. Un outil d'évaluation permet de rendre plus objectif ces indicateurs macroscopiques.

**Indicateurs de progrès**

Profil 2 : « l'élève baladeur »	Profil 3 : « l'élève minimaliste »
Les réponses proposées par l'élève sont originales, éloignées des réponses spontanées. Elles soulignent une prise de risque dans les choix et l'exécution ainsi qu'un souci de personnalisation par l'utilisation de procédés chorégraphiques.	L'élève a augmenté son espace corporel ; les extrémités du corps sont impliquées dans le gain d'amplitude du mouvement.

**Indicateurs de fin d'étape**

Profil 2 : « l'élève baladeur »	Profil 3 : « l'élève minimaliste »
<ul style="list-style-type: none"> <li>L'élève conçoit sa chorégraphie comme un projet personnel qui traduit des choix réfléchis. Il intègre des procédés chorégraphiques, en fonction de son projet expressif.</li> <li>La marche, lorsqu'elle est utilisée, est liée à une intention et non plus à une réponse spontanée.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'élève conçoit la danse comme une activité physique qui exige un engagement maximal du corps, d'où la nécessité d'augmenter son espace corporel.</li> <li>L'élève prend plaisir à jouer sur l'amplitude du mouvement (gestes minimalistes ou de grande envergure) en fonction de son projet expressif. Il intègre les composantes du mouvement comme moyen d'enrichir et de varier ses formes corporelles.</li> </ul>



## Un outil d'évaluation

Il s'agit de prendre en compte les trois rôles travaillés au cours du cycle, à savoir danseur, chorégraphe et spectateur.

Nous proposons une évaluation qualitative.

*Remarque* : nous distinguons les rôles d'observateur et de spectateur car ils n'ont pas les mêmes fonctions : l'un est rationnel tandis que l'autre fait appel à la sensibilité. En revanche, doter l'observateur d'outils lui permettra d'apprécier davantage la prestation lorsqu'il sera spectateur.

Rôle	Note	Critères
Danseur	8 points	Engagement moteur Allant de « gestes imprécis et de faible amplitude » à des « gestes précis, amples et contrastés ».
		Engagement émotionnel Allant de « gestes parasites » à l'« interprétation de sa danse ».
		Mémorisation Allant de « trous de mémoire » à la « fluidité de la chorégraphie ».
Chorégraphe	9 points	Construction du projet en fonction d'un mode de composition.
		Utilisation des procédés chorégraphiques.
		Relations entre danseurs au niveau de l'espace, du temps et des contacts.
Spectateur	2 points	Apprécier en indiquant ce qui « me touche » dans la chorégraphie de mes camarades.
Observateur	1 point	Observer à partir d'un critère défini au préalable.

## Enrichir son expérience en danse

### S'APPUYER/POSSÉDER

### Ce que l'élève sait déjà faire

En tant que chorégraphe, l'élève sait créer et organiser des gestes simples à partir de verbes d'action, composer avec un début et une fin identifiable dans le temps et dans l'espace, orienter et positionner les danseurs dans l'espace scénique.

En tant que danseur, l'élève sait mémoriser et présenter devant la classe sa chorégraphie avec concentration et sans utilisation de gestes parasites, varier les niveaux (espace haut/espace bas), jouer sur la composante temps (lent/vite/arrêt) et les qualités du mouvement (fluide/saccadé).

En tant que spectateur, l'élève sait regarder en silence la prestation des autres groupes en position assise et orientée et applaudir à la fin avec une intensité variable selon le degré d'appréciation.

En tant qu'observateur, l'élève sait observer à partir de critères simples et utiliser un peu de vocabulaire spécifique à la danse.

### OBSERVER/VIVRE

### Une deuxième expérience en danse

« Le cube »

### Un choix de profils de réponses

Profil 2 : « l'élève baladeur »	Profil 3 : « l'élève minimaliste »
Les chemins entre chaque lettre sont des réponses motrices adaptatives et spontanées.	L'élève pointe avec chaque partie du corps les angles déterminés du cube sans extension des membres.

### CHOISIR/VISER

### Des acquisitions attendues

Profil 2	Profil 3
Créer et réaliser des formes variées et originales en opérant des choix dans leur organisation et en intégrant le procédé de la répétition.	Réaliser des formes variées et originales en jouant sur la composante du mouvement liée à l'espace, au niveau de l'amplitude gestuelle.

### ANALYSER/IDENTIFIER

### Des obstacles

Obstacle cognitif	Obstacle mécanique	Obstacle affectif et relationnel	Obstacle perceptif	Obstacle mécanique	Obstacle affectif et relationnel
L'élève ne sait pas « quoi faire ».	L'élève juxtapose les mouvements de façon adaptative.	L'élève n'ose pas s'inscrire dans une démarche de recherche.	L'élève ne perçoit pas qu'il n'est pas au maximum de son amplitude gestuelle.	L'élève ne parvient pas à agrandir son espace corporel.	L'élève ne veut pas se tromper ni se faire remarquer par ses camarades.

### APPORTER/APPRENDRE

### Des contenus

Connaissances sur l'activité	Techniques	Connaissances sur soi	Repères	Techniques	Connaissances sur soi
Connaître les procédés de composition : la répétition et la reprise. Connaître un procédé relatif à l'organisation des danseurs : le contrepoint Pour le spectateur, savoir repérer ces procédés.	Inventer et combiner des formes corporelles originales et variées pour relier les angles. Utiliser le contraste dans les composantes du mouvement. Rendre sa gestuelle plus fluide.	Chaque élève du groupe fait une proposition singulière car reposant sur un choix personnel de transformation en jouant sur les procédés chorégraphiques ou les composantes du mouvement.	Développer les sensations proprioceptives de l'élève.	Travailler sur la qualité des appuis. Transférer le poids du corps. Effectuer une extension maximale entre deux parties du corps. Pour le spectateur : apprécier la qualité du mouvement au niveau de l'amplitude.	Prendre confiance en soi. Accepter d'entrer dans la relation avec le spectateur : expression de soi et impression sur l'autre.

### INTERVENIR/SE CONFRONTER

### Des situations

« Un cube personnalisé »

« Un cube agrandi »

### APPRÉCIER/REPÉRER

### Une évaluation

#### Indicateurs de progrès

Les réponses proposées par les élèves ne sont plus spontanées. Ils utilisent des procédés chorégraphiques.	L'élève a augmenté son espace corporel.
--	---

#### Indicateurs de fin d'étape

L'élève conçoit un projet personnel qui traduit des choix réfléchis. Il intègre des procédés chorégraphiques en fonction de son projet expressif.	L'élève joue sur l'amplitude du mouvement (gestes minimalistes ou de grande envergure) en fonction de son projet expressif.
---	---

### Un outil d'évaluation