

LES ACTES !

FESTIVAL OSONS LES ARTS EN EPS 9 - 10 MARS

AUBERGE PAJOL
20 ESPLANADE NATHALIE SARRAUTE
75018 PARIS
M° LA CHAPELLE / MARK DORMOY



ENSEIGNER LA DANSE, DES OUTILS POUR SE LANCER

Claire Pontais est formatrice en INSPE. Ses propositions, au départ, conçues pour la formation des professeurs des écoles polyvalent.es intéresseront les professeurs d'EPS non spécialistes. Elle met en avant la spécificité culturelle des activités artistiques tout en s'appuyant sur des outils professionnels communs à toutes les APSA.

La préoccupation première en formation des professeurs des Écoles est, en danse comme dans les autres APS, de leur donner envie d'enseigner l'EPS en leur proposant des outils didactiques très abordables et des situations concrètes « faisables » avec des jeunes élèves, pas encore autonomes. Face à de telles contraintes, un des enjeux est de ne rien perdre de la teneur culturelle des APSA.

Pour cela, il est nécessaire de :

- Identifier ce qui est incontournable à enseigner dans une APSA tout en proposant un cadre d'analyse didactique commun à toutes les APSA (problème fondamental, situation référence, paliers/étapes d'apprentissage).
- Se fixer des objets d'étude à la fois ambitieux et réalistes pour un cycle de 10-12h, mené par un ou une enseignant.e débutant.e.
- Proposer une organisation du groupe-classe pour des élèves pas encore autonomes
- Bien identifier la démarche et le rôle du professeur pendant le cycle

Tout ceci, dans un cadre horaire très contraint¹.

L'exposé qui va suivre relate une stratégie de formation en danse expérimentée pendant une vingtaine d'années avec les professeurs des écoles dans le département de la Manche. Cette formation a porté ses fruits puisqu'environ 5000 élèves dansent tous les ans dans ce département, sans l'apport d'intervenant extérieur². Nous faisons l'hypothèse que la démarche utilisée avec les PE est également valable pour les professeurs d'EPS. En voici les grandes lignes.



¹ L'équipe EPS de l'IUFM puis ESPE de Saint-Lô a choisi de proposer une formation en danse de 12h (4 séances de 3h). Personnellement, je consacre environ 9h à la pratique (8h + 1h d'analyse vidéo), en vue de la construction d'une chorégraphie collective, support de l'évaluation (master 1).

Des choix didactiques et stratégiques de formation

Vécu personnel et professionnel

Peut-être plus que dans les activités sportives, les choix didactiques que nous faisons en arts sont le résultat de notre vécu personnel. Non spécialiste de danse mais ayant bénéficiée d'une formation initiale théorique et pratique, j'ai été professeure associée à une recherche INRP³ sur les APEX et l'athlétisme. En tant que spectatrice, j'ai été influencée par des chorégraphes dont l'intention artistique est assez perceptible pour moi : Gallotta, Pina Baush, Montalo-Hervieu, Cherkaoui, Découflé (je reste assez insensible à la danse uniquement « gestuelle » ou « conceptuelle »). La démarche que je vais exposer ici n'est évidemment pas la seule possible, mais c'est celle avec laquelle je me sens la plus à l'aise et qui me semble la plus efficace pour démocratiser l'enseignement de la danse.

La danse : le rapport entre intention (expression de soi) et impression sur l'autre

Pour moi la danse, c'est l'expression d'une intention (Duboz, 2020⁴) en vue d'émouvoir l'autre, avec la mise en jeu de 3 rôles : chorégraphe, danseur, spectateur. A l'école, je considère que le premier chorégraphe de la classe est l'enseignant.e (nous ne disons jamais que l'enseignant en hand-ball est le premier entraîneur de la classe... mais en réalité, n'est-ce pas le cas ? C'est pourquoi je n'hésite pas à me considérer « enseignante-chorégraphe » ! C'est donc moi qui propose le thème, l'intention que les élèves vont interpréter de façon à émouvoir les spectateurs. Bien sûr, l'objectif est de dévoluer au maximum le rôle de chorégraphe aux élèves (comme on dévolue le rôle de coach au hand-ball), par la mise en jeu d'un processus de création bien sûr, mais également par l'utilisation de la vidéo. On dit souvent que les élèves *spectateurs* lorsqu'ils doivent observer leur chorégraphie pour l'améliorer mais, en réalité l'analyse d'une chorégraphie est le rôle du chorégraphe. Les élèves sont spectateurs lorsqu'ils regardent pour le plaisir et sont sollicités sur leur ressenti. Dans ma démarche, cela n'arrive qu'à la fin lors de la rencontre des autres classes. Ils assument donc majoritairement les rôles de danseur et chorégraphe.

Quelle intention ?

L'intention, c'est ce que l'on va « raconter » : notre fil conducteur pour émouvoir le spectateur. Avec mes étudiant.es, j'emploie de façon délibérée le mot *raconter*, même si je mets des guillemets et que théoriquement, je sais qu'en danse, il ne s'agit pas de reproduire le réel, ni de *comprendre*, mais bien d'*évoquer* le réel, de créer une ambiance *lisible* par le spectateur. Employer le mot *raconter* me permet de casser leurs représentations sur une danse uniquement gestuelle. Il permet également de donner d'emblée l'idée qu'on va *s'exprimer* (pour s'exprimer, il faut avoir quelque chose à dire). Bien sûr, il incite à produire une structure narrative et à mimer, deux aspects très souvent décriés en danse, mais cela ne

² Avec une action concertée formation initiale (IUFM → ESPE)/formation continue (avec Philippe Delamarre, CPD)

³ Recherche INRP, sous la direction de Jackie Marsenach. EPS quel enseignement, INRP, 1991.

⁴ Sylvaine Duboz, art et culturalisme, 2020

me gêne pas. Je considère qu'il s'agit d'une première étape sur laquelle je vais pouvoir m'appuyer pour aller plus loin.

Les thèmes possibles sont infinis. Je choisis toujours des idées et/ou des sentiments forts, avec des opposés, des contrastes. Souvent liés à l'actualité (attentat, égalité filles-garçons, liberté-égalité-fraternité, Mandela, pollution) ou à partir de la littérature de jeunesse (Tiens-toi droite, Le petit chaperon rouge), d'un poème (Prévert, Vian), une chanson (Colette Magny), un tableau (Kandinski), un événement historique (la découverte de Christophe Colomb), etc. Toujours sans décor, sans costume, parfois avec des objets (sacs plastiques pour pollution, journaux, chaises...) et dans ce cas, toujours au service de l'intention artistique.

Je travaille toujours classe entière pour deux raisons : je considère d'une part la classe comme une *troupe de danse* et d'autre part, en primaire, le travail en sous-groupes est quasi-impossible pour des raisons de faible autonomie des élèves. Concrètement, le travail se fait souvent en deux groupes au sein de la classe, avec réunion des trouvailles des deux groupes dans une seule chorégraphie finale.

Plusieurs fois, la même intention a été proposée en même temps aux élèves de primaire et aux étudiant.es, avec découverte des chorégraphies respectives le jour de la *Rencontre pour la danse*.

La « chorégraphie de référence » : 3 tableaux, 3 objets d'étude, 1 rencontre

Quel que soit le projet chorégraphique et l'intention, il y a toujours :

- 3 tableaux (pas plus)
- 3 objets d'étude (incontournables)
- 1 rencontre chorégraphique, qui représente le défi de la classe

Tableaux et objets d'étude sont donc anticipés avant de commencer le cycle. Ils sont proposés dès la première séance et vont constituer l'équivalent de la situation référence dans les autres APSA : une « chorégraphie de référence ».

Trois tableaux pour « raconter » l'intention (scenario)

Je ne propose que 3 tableaux (avec parfois des transitions très courtes) d'une part parce que je n'ai pas le temps d'en travailler plus et d'autre part, parce que ça me suffit pour travailler ce que j'estime essentiel pour un premier cycle d'apprentissage. Les 3 tableaux représentent un scénario qu'il va falloir « raconter ». Exemples :

Attentat dans un supermarché : **1.** Société de consommation (frénésie) ; **2.** Explosion et réveil après l'explosion ; **3.** Quelle issue souhaitons-nous ?

-Sur une île après un naufrage : **1.** Découverte de l'île (peur/entraide) ; **2.** Mésentente-combat **3.** Issue : vie communautaire ou exil ?

-*Mandela et la lutte contre l'apartheid* : **1.** Opposition noir/blanc ; **2.** La révolte ; **3.** La réconciliation.

-*Egalité hommes-femmes* : **1.** Stéréotypes sexués (machisme : chaises/balais) ; **2.** La longue et difficile rencontre vers l'égalité ; **3.** La liberté qu'offre la vie lorsqu'on est à égalité.

-*Tiens-toi droite* (littérature de jeunesse) : **1.** Jeux d'enfants (insouciance) ; **2.** Violence de l'échec scolaire **3.** La liberté par l'apprentissage de la lecture.

-*Liberté égalité fraternité* (structure de couplet/refrain) Refrain : Liberté-égalité-fraternité/ couplets : **1.** Enfermement ; **2.** Soumission/domination **3.** Guerre.

Ces scénarii sont banals. Chaque élève en connaît les ressorts et peut se sentir concernés. Personne ne peut dire qu'il n'a pas d'idée ! Les tableaux sont volontairement « typés » avec des sentiments et contrastes forts

Trois objets d'étude

Trois objets d'étude me semblent incontournables. Je pars de l'idée que si les élèves ne vivent qu'une ou deux fois de la danse dans leur scolarité, ils doivent vivre et apprendre ça en danse. Je fais donc des choix dans tout ce que la littérature didactique propose, je ne cherche pas à enseigner tout de la danse.

- **La transformation du geste quotidien** : agrandi/ rapetissé, vite/lent ; fluide/saccadé → (aspect qualitatif du geste, épure) une phrase gestuelle sera dansée ensemble, mais pas en même temps (il s'agit d'éviter de compter parce que compter empêche de vivre l'intention et le mouvement pleinement)... Les gestes sont identiques et donnent une impression d'ensemble (consommation, guerre... on comprend l'ambiance), mais la phrase gestuelle est hachée, avec différentes répétitions, différentes orientations, voire différentes énergies.

- **Le duo** : qui peut être un dialogue, une rencontre ou une opposition : travail en miroir, en questions/réponses, apprendre à se regarder, se toucher, se porter...

- **Ensemble (écoute/unisson)** : être à l'unisson suppose de faire des gestes très simples, souvent au ralenti. Je privilégie le vol d'oiseau qui laisse toujours des souvenirs émus aux élèves tant la communication en groupe soudé leur semble inhabituelle. Cela peut aussi être un travail d'écoute dans un espace plus grand ou le rôle du regard va être déterminant.

Un objet d'étude prioritaire par tableau

A chaque tableau correspond un objet d'étude prioritaire, auquel s'ajoute l'occupation de l'espace, le regard/concentration, la relation musique (très peu prégnante la plupart du temps).

Attentat dans un supermarché : **1.** Consommation dans un supermarché (gestes quotidiens du supermarché, qui vont être transformés) ; **1bis.** Explosion (chute ralenti) : 10sec ; **2.** Le réveil après l'explosion : seul puis par deux (entraide) ; **3.** La sortie ensemble (aux élèves de décider de l'avenir, s'ils sont solidaires ou pas...)

Egalité homme-femme : **1.** Gestes quotidiens stéréotypés : avec des chaises pour les hommes, des balais pour les femmes (nb : les filles peuvent jouer des rôles d'homme et inversement) ; **2.** Duos : la longue et difficile rencontre ; **3.** Ensemble : vie à égalité / grande liberté d'être égaux

Naufrage sur une île : **1.** Arrivée sur l'île : peur-découverte-entraide (occupation espace+duos, se toucher, se porter) ; **2.** Combat-Guerre : gestes quotidiens transformés ; **3.** Exil ou vie communautaire ? : ensemble

Liberté - égalité - fraternité (couplet/refrain) : **1.** Enfermement (ensemble/unisson) ; **a.** refrain : liberté/égalité/fraternité (ensemble + duos) ; **2.** Inégalité Homme-Femme (domination/soumission) (duo) ; **3.** Guerre/violence (gestes quotidiens)

NB : Les vidéos des chorégraphies « Supermarché » et « Naufrage » sont disponibles sur demande⁵.

Je pourrais encore donner des exemples, mais vous avez compris le principe : 3 tableaux correspondent à 3 objets d'étude prioritaires. La composition est en général très simple (pas d'entrée ni de sortie, pas de décor).

Lors de la préparation du module, je prévois globalement les 3 tableaux. Evidemment, je ne sais pas encore ce que les élèves vont faire, mais je les ai imaginés. Je me sens prête à les aider si besoin et je sais globalement ce que je vais enseigner en danse. Je prévois un montage musical correspondant aux 3 tableaux. Je choisis des musiques « passe-partout » (genre René Aubry, Torgue et Houppin...) qui donne juste une ambiance (lenteur, rapidité, étrange, chaos...). N'étant absolument pas mélomane, ni férue d'outils technologiques, j'ai le sentiment une fois que le montage est réalisé, que ma préparation est quasi terminée !

Je prévois environ 1 minute de musique par tableau, 30 secondes si un tableau demande beaucoup d'énergie (guerre, combat). Je laisse défiler la 3^e musique que j'arrête quand la chorégraphie est finie (pas de durée limitée a priori), cela donne une plus grande marge de liberté pour imaginer la fin de la chorégraphie.

La démarche - Comment je m'y prends (8-10 heures)

1ère séance (3h) : visionnage d'œuvres + la chorégraphie en entier (1^{er} jet)

Avant d'aller dans le gymnase, nous regardons des vidéos de danse (site numéridanse), de façon à ce que les étudiant.es aient une idée de la diversité de la danse contemporaine⁶.

Séance pratique : Echauffement - mise en condition de danse : étirements banals mais très imaginés (« vous êtes dans une bulle... »), de la simple marche sans regarder les autres / en accrochant leur regard, [le jeu des aveugles](#) (faire confiance à l'autre).

⁵ Contact : claire.pontais@snepfusu.net

⁶ (Environ 50% des étudiant.es n'ont jamais vu de spectacle de danse « en vrai », par contre tous et toutes ont vu des spectacles de rue (pour comparer, plus de 90% ont vu un match de foot « en vrai » !)

On fait tout le scénario (en deux groupes). Ils précisent l'intention (*on est dans un supermarché, la musique est rapide, on doit paraître stressés*). Ils discutent entre eux et font ce qui correspond le mieux à leur intention (certains sont plus leaders/suiveurs). Cela ne me dérange pas. Par contre, je les incite à agir, essayer et non discuter sans cesse. Je vais écouter leurs discussions et voir leurs essais et hésitations (en général, ils ne s'en rappellent pas, moi j'essaie de m'en rappeler parce que leurs essais non retenus sont parfois plus intéressants que ce qu'ils ont retenus). Quand ils hésitent, je les aide à choisir. Leur première production filmée. Elle n'est évidemment pas aboutie, ce qui leur paraît « normal » vu le peu de temps de recherche et préparation.

2^e séance : analyse de la 1^{ère} chorégraphie + reprise du tableau 1

On regarde le film 2 fois (une fois pour se voir (rires) et une fois pour analyser) → On identifie plus précisément l'intention de chaque tableau à partir de ce qui a été réalisé. On identifie les contraintes, on note le décalage entre ce qu'ils ont voulu faire et ont réussi à faire à l'aide d'un tableau (ci-dessous). On garde ce qui nous plaît, on élimine ce qui ne plaît pas, chacun.e comprend que rien n'est figé et ça peut toujours encore évoluer.

Exemple :

DANSE – Attentat dans un supermarché - (on pourra changer le titre)

TABLEAUX <i>Intention, mots-déclencheurs, mots-images</i>	Contraintes de la situation	Ce que l'on fait Ce que l'on doit améliorer	Critères de réussite Rel° intention / action
1. <u>La vie quotidienne</u> On est pressé robotisé <i>René Aubry Steppe, page 3</i>	Musique répétitive assez rapide Gestes : caissière, caddy, prendre/poser...	<i>Occupation de l'espace.</i> <i>On élimine certains rôles (ouvreur de portes)</i> <i>On doit agrandir nos gestes, les robotiser (répétition)</i>	<i>On décide ensemble</i> <i>Le spectateur doit ressentir une ambiance de robots et de stress</i>
1bis. Explosion (chute) <i>Jimmy Hendrix (10 sec)</i>	La musique → vif et bref vers le haut, chute lente	<i>Marquer la suspension, ralentir le + possible</i>	<i>Impression de durée, immobilité totale à la fin</i>
2. <u>Rien de cassé ?</u> On vérifie chaque partie du corps <i>René Aubry Steppe, page 11</i>	musique : ralenti dissocier bras/jambes, tête	<i>Très lent – Fermer les yeux, on doit bien identifier les parties du corps</i>	<i>Impression de fin du monde</i>
2bis. <u>S'entraider</u> la rencontre : passer d'une incommunication à une communication <i>René Aubry Steppe, page 11</i>	Duo se relever à deux /lent (équilibre /déséquilibre) Contact corporel (pas seulement les mains)	<i>Être plus proche, les portés « ça rend bien ». Regarder l'autre, être attentif à lui/elle</i>	<i>Bonne occupation de l'espace, on voit tous les duos</i> <i>Impression de solidarité</i>
3. <u>L'issue, Le dénouement</u> solidarité/ chacun/e pour soi ? <i>René Aubry Steppe, page 12</i>	<i>On sort ensemble, groupé,</i>	<i>Ça rend bien quand on est hyper sérieux, on regarde droit devant</i>	<i>Impression d'avancer vers l'avenir</i> <i>Pas de gestes parasites</i>

A cette étape, les étudiant.es ne peuvent pas en dire plus, mais cela suffit pour continuer à travailler.

- ➔ Séance pratique (2h) ateliers relatifs au tableau 1 : reprise des gestes quotidiens trouvés (grand/petit ; vite/lent). On travaille surtout les contrastes, et l'idée de répétition (pas du tout spontanée). Puis reprise du tableau 1 en fixant des choix. Exemples : on garde les caissières, la marchande de jambon, la marche avec les caddies et prendre dans les rayons à toute vitesse.

3^e séance : Analyse vidéo du tableau 1 + tableau 2 (duos)

Analyse vidéo : On constate les progrès dans le tableau 1. Un procédé de composition est apparu (on est plusieurs à faire les mêmes gestes mais très éloignés l'un de l'autre), *il rend bien, on le garde*.

Séance pratique : Atelier sur le miroir, le toucher, les poids/contrepois ...ça dépend de ce qu'ils ont fait à la première séance et du temps disponible.

Le duo s'entraîne à enchaîner les gestes trouvés, à les répéter.

Réinvestissement dans le tableau 2 : faire attention à bien occuper l'espace.

On filme la reprise des tableaux 1 et 2, improvisation sur le tableau 3.

4^e séance : Tableau 3 : vol d'oiseau et/ou écoute + chorégraphie entière

Analyse vidéo du tableau 2.

L'atelier vol d'oiseau toute la classe ensemble (d'abord je guide avec des mouvements très simples et sans signification, ensuite ce sont les élèves qui guident) puis ce vol d'oiseau est intégré à la chorégraphie. Les gestes sont alors adaptés à l'intention (*sortie en regardant l'avenir devant soi*). Très souvent, les gestes restent très simples parce que vu le peu de temps, je préfère me centrer sur la disparition totale des gestes parasites (critère de réussite qui devient impératif).

Reprise des 3 tableaux. On voit comment réunir les groupes ensemble (très souvent, on se contente de doubler l'espace).

Bilan avec les étudiant.es

En général, les étudiant.es sont épaté.es. Elles/ils n'en reviennent pas du produit fini. Ils disent avoir vécu des émotions fortes dont ils/elles se souviendront longtemps.

La plupart du temps, ils décident de faire une répétition supplémentaire hors temps scolaire avant la rencontre (évaluation du master).

Les séances théoriques portent sur la façon de concevoir leur projet (décider du scénario, des tableaux, des objets d'étude) et leur rôle d'enseignant dans le processus de création.

Un des risques de la démarche que je leur propose est que le désir de narration les amène à vouloir *tout* raconter (être plus proche du théâtre que de la danse), et d'en oublier les transformations motrices. Donc j'insiste sur la nécessité de faire des choix (sous forme de tableau) et de mettre en relation les objets d'étude de danse et l'intention. Nous analysons

une chorégraphie d'élèves non aboutie (*Le petit chaperon rouge* avec des maternelle,) pour qu'elles/ils apprennent à faire ces choix (*si je devais prendre la suite des séances de danse pour préparer la rencontre, je retiendrais ces réponses-ci plutôt que celles-là pour telle et telle raison*).

L'évaluation de master consiste à écrire ce qu'elles/ils retiennent du projet vécu et à concevoir un projet (choisir l'intention, les tableaux, et les objets d'étude). Je suis toujours surprise et épatée de leurs idées. Très souvent, leur choix portent sur de la littérature de jeunesse (lien EPS/compréhension de récit) mais aussi sur des thèses aussi variées que la conquête de l'espace, l'Afrique, le handicap, la vie d'un chewing-gum, etc.

Bilan personnel

Ma première satisfaction est qu'à l'issue de la formation les étudiant.es ont envie et sentent capables d'enseigner la danse. Elles/ils y trouvent de nombreuses satisfactions, y compris en termes d'interdisciplinarité (compréhension de récit, écriture de scénario, langage, éducation musicale...). Lors de leurs premières expériences, certaines chorégraphies restent parfois trop narratives et relativement pauvres en termes de transformations motrices. Mais le plus important pour moi est qu'elles/ils aient à l'issue de cette première expérience un sentiment de compétences qui leur donne envie de recommencer l'année suivante. Leur évolution se fera notamment grâce aux spectacles qu'elles/ils iront voir et aux rencontres pour la danse. Tous et toutes disent le caractère exceptionnel que représente ces rencontres dans la vie de classe.

Traiter la danse au plus près de toutes les autres APSA tout en affirmant la spécificité artistique

Je l'ai dit, ma démarche est guidée par la démocratisation de l'enseignement de la danse « Osons les arts en EPS ! » est le titre de ce festival !

La chorégraphie de référence

Je me considère « *enseignante-chorégraphe* » (ce qui est pour moi l'équivalent de « l'enseignant-entraîneur » dans les autres APS) dans le but de faire vivre une tranche de vie culturelle aux élèves (Portes, 2013) avec les objectifs de l'Ecole. Dans ce sens, je considère ma classe comme une *troupe de danse*. Je propose un scénario avec 3 tableaux et 3 objets d'étude, l'ensemble étant notre « chorégraphie de référence ».

Cette « chorégraphie de référence » a les mêmes « ingrédients » que les situations référence dans les APS. Elle a un but du jeu (exprimer une intention), des critères de réussite (ce que l'on doit faire pour que le spectateur ressente cette intention). Les règles du jeu sont les contraintes que l'enseignant.e apporte et comme dans les autres APSA les élèves doivent en comprendre la nécessité.

Cette « chorégraphie de référence » est un repère stable pour les élèves. Travailler le même scénario leur permet, comme dans les autres APS, de :

- se poser des questions sur ses réussites et ses échecs et donc construire, expérimenter, valider des stratégies, les confronter aux autres.
- construire des nouveaux repères : sur elle/lui-même, sur le milieu, sur les autres.
- jouer des rôles sociaux constitutifs de l'activité : danseur, chorégraphe, spectateur, technicien du spectacle, critique d'art...
- évaluer ses progrès tout au long de l'apprentissage.

Les ateliers (exercices) permettent de résoudre les problèmes posés dans la « chorégraphie de référence » (de même pour ce que l'on appelle l'échauffement qui est un moment privilégié « de mise en état de danse »).

L'animation de la chorégraphie de référence

Même si l'enjeu est de faire vivre aux élèves un processus de création, l'animation de cette chorégraphie de référence tout au long du cycle est comparable à celle que nous faisons avec une situation-référence dans les autres APSA⁷.

1^{ère} étape : Mise en place du jeu, construction du sens, compréhension des règles

A cette étape, dans toutes les APSA, l'élève est centré sur le but du jeu. La différence avec le sport est qu'en art, le but du jeu (exprimer une intention) ne doit pas seulement être compris par les élèves, mais co-construit avec eux, à partir de la façon dont ils perçoivent l'intention et leurs premières réponses. De même, les critères de réussite ne sont pas donnés d'emblée. Ils doivent être construits, négociés avec les élèves (au regard de leurs premières réponses et en relation avec l'intention). Je pense qu'il est très important de parler de critères de réussite en arts tout en tenant compte du fait que l'ouverture des possibles est immense. Combien d'élèves n'osent pas danser, se sentent ridicules parce qu'ils ne savent pas s'ils réussissent ou pas ... et leur dire que rien n'est interdit, que tout est possible... ne les rassure pas plus !

2^e étape : « Est-ce que nous (je) réussissons ou pas », pourquoi ?

A cette étape, grâce aux critères de réussite, l'élève met en relation son action et le résultat de son action. En danse, la vidéo est un outil incontournable pour cela. Elle permet de discuter des meilleures manières d'exprimer notre intention, et de donner du sens à tous les « ateliers » qui serviront à ouvrir de nouveaux horizons chorégraphiques (les ateliers ne sont jamais des vécus comme des exercices « à vide », comme dans les autres APSA, ils sont directement liés au problème rencontré dans le jeu de référence)

⁷ voir [Situation de pratique scolaire : articuler jeu et apprentissage](#)

3^è étape : « Je m'entraîne » pour stabiliser les réponses

La notion d'entraînement en arts nécessite comme en sport de faire des hypothèses sur les meilleures techniques à utiliser, des essais, des erreurs, des répétitions, jusqu'à obtenir l'effet recherché individuellement et collectivement

4^è étape - « Je sais ce qu'il faut faire pour réussir »

En sport comme en arts, une fois que l'élève a stabilisé ses apprentissages, il peut mieux expliquer ce qu'il faut faire pour réussir. En arts, je pense que c'est seulement à cette étape que les élèves peuvent exprimer ce qu'ils ont appris et percevoir plus finement qu'ils ont joué 3 rôles différents.

Pour conclure, il me semble que faire ce lien entre la spécificité des arts et notre cadre notionnel habituel de transposition didactique des sports est de nature à donner des repères aux enseignant.es qui n'osent pas se lancer dans l'enseignement des arts. J'espère que cet exposé, conçu pour être une boîte à outils pour se lancer dans l'enseignement de la danse, aura joué son rôle !

Pour aller plus loin

[La danse, c'est quoi](#), site de la revue ContrePied

Des comptes rendus de pratique en primaire : [Danser l'Amazonie](#), [Le petit chaperon rouge](#)

Pour avoir plus de détails sur les scénarii proposés, contacter : claire.pontais@snepfus.net