

THESE DE DOCTORAT DE L'UNIVERSITE DE NANTES

Spécialité : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (74^{ème} section)

Construction d'une œuvre collective et apprentissage en éducation physique

Dynamique de la pratique collective d'une classe de collégiens engagés dans un projet de construction d'un spectacle de danse à l'échelle d'une année scolaire

Présentée et soutenue publiquement par

Marie-Cécile Crance

Le mardi 11 juin 2013

Sous la direction de **Jacques Saury** et **Jean Trohel**

École doctorale Cognition, Education, Interactions (ED CEI n°504)

Laboratoire Motricité Interactions Performance (EA 4334)

Devant le jury composé de :

Toni O'Donovan. Senior Lecturer. University of Bedfordshire, UK. **Rapporteur**

Luc Ria. Professeur des Universités. ENS de Lyon. **Rapporteur**

Thérèse Pérez-Roux. Maître de conférences HDR. Université de Nantes. **Examinatrice**

Carole Sève. Inspectrice Générale HDR. Ministère de l'Education Nationale. **Examinatrice**

Jacques Saury. Professeur des Universités. Université de Nantes. **Directeur**

Jean Trohel. Maître de conférences. Université de Rennes 2. **Co-encadrant**

REMERCIEMENTS

Ces quelques mots pour remercier tout ceux qui de près ou de loin m'ont permis d'aller au bout de cette aventure. Merci ...

A mon Directeur de thèse, Jacques Saury, pour l'intensité de nos échanges et de nos réflexions, et pour avoir su m'accompagner au fil des quatre années qui ont permis à cette thèse de voir le jour.

A mon co-Directeur, Jean Trohel, pour cette collaboration qui perdure depuis mes premiers pas dans le monde de la recherche et qui fut à l'origine de ce projet.

Aux membres de mon jury, Carole Sève, Luc Ria, Tizou Pérez-Roux et Toni O'Donovan, pour l'intérêt qu'ils ont porté à ce travail et pour la richesse des échanges suscités qui j'espère trouveront des prolongements au-delà de la soutenance.

Aux élèves de la 5^{ème} D et à leur enseignante d'éducation physique, pour m'avoir accueillie dans leur jardin secret et bien plus encore...

A l'ensemble des membres du Laboratoire « Motricité, Interactions, Performance » pour ces quatre années de réflexion scientifique passées ensemble, et surtout à mes collègues doctorants pour leur soutien sans faille... dans les moments les plus plaisants comme dans les plus scabreux !

A Benoît Huet, pour son soutien et ses précieuses relectures dans l'emballage final.

A Bernard qui se reconnaîtra...

A ma famille et aux amis.

TABLE DES MATIERES

Introduction	6
Partie 1	8
<i>Faire (construire) quelque chose ensemble</i>	8
Enjeux éducatifs et scientifiques.....	8
CHAPITRE 1 : Une problématique éducative liée au développement « d’expériences collectives authentiques » dans le cadre de pratiques scolaires finalisées a long terme.	9
1. Faire quelque chose ensemble : un défi éducatif.....	9
2. Un enjeu majeur en Education Physique	13
CHAPITRE 2 : Les recherches sur les dimensions collectives et participatives de l’activité des élèves dans les pratiques d’éducation physique.....	20
1. Apprentissage situé et pratiques scolaires « authentiques »	21
2. Cours d’action et dynamique de l’activité collective en classe.....	31
3. Synthèse des travaux sur l’activité collective des élèves en éducation physique et positionnement de notre problématique de recherche.....	40
Partie 2	42
Terrain d’étude et élaboration théorique	42
CHAPITRE 3 : L’atelier artistique danse du Collège Le Sapin Vert comme situation privilégiée pour l’étude de la dynamique de la pratique collective d’une classe au cours d’une année scolaire	43
1. L’atelier artistique de la 5 ^{ème} D du Collège Le Sapin Vert.....	43
2. Une situation d’étude privilégiée du <i>Faire (construire) quelque chose ensemble</i>	46
CHAPITRE 4 : Objet théorique pour l’analyse de l’activité collective d’une classe dans le cadre du programme scientifique et technologique du Cours d’action	50
1. Intérêts et limites du programme scientifique et technologique du Cours d’action pour analyser une activité collective finalisée a long terme	50
2. La Théorie des Communautés de Pratique comme ressource théorique pour analyser une pratique collective a long terme finalisée par la construction d’une œuvre artistique	63
Partie 3	73
Conditions méthodologiques	73

de l'enquête empirique	73
CHAPITRE 5 : Etude de terrain et construction des données pour l'analyse de l'histoire collective de construction du spectacle de la 5^{ème} D.....	74
1. Engagement éthique et épistémologique à l'origine de la construction de l'observatoire de la pratique de danse de la 5 ^{ème} D.....	74
2. Une observation participante au long cours soumise aux contingences du déroulement de l'atelier artistique	84
3. Constitution d'un corpus de matériaux empiriques permettant de documenter la dynamique de l'histoire collective de la pratique danse de la 5 ^{ème} D et de la construction du spectacle	90
CHAPITRE 6 : Modélisation des dynamiques de transformation de l'histoire collective de la pratique de danse de la 5^{ème} D, et de la construction du spectacle <i>Jardinage</i>	101
1. Reconstruction du calendrier annuel de l'atelier artistique danse.....	101
2. Modélisation de l'histoire collective de la pratique de danse de la 5 ^{ème} D	102
3. Modélisation de la dynamique de construction du spectacle <i>Jardinage</i>	115
Partie 4	119
Résultats	119
CHAPITRE 7 : Dynamique de l'histoire collective de la pratique de danse de la 5^{ème} D...120	120
1. Synchrones 1 : on découvre la classe danse à travers différents exercices.....	120
2. Synchrones 2 : on crée des petits enchaînements de figures par groupes de cinq élèves	126
3. Synchrones 3 : on danse « entre nous » dans la perspective de danser au Losange en fin d'année.....	136
4. Synchrones 4 : on danse avec notre chorégraphe et on commence le projet sur le thème du Jardin en l'absence de Mme Bakyono.....	144
5. Synchrones 5 : on reprend le travail du Jardin avec Mme Bakyono après deux mois d'absence.....	154
6. Synchrones 6 : on construit le spectacle tous ensemble avec la chorégraphe	163
7. Synchrones 7 : on fait un atelier avec le chorégraphe Omar Kalile.....	175
8. Synchrones 8 : on construit l'enchaînement du spectacle pour préparer la Journée Plateau au Losange.....	179
9. Synchrones 9 : on fait une grande répétition au Losange	184
10. Synchrones 10 : on répète, on répète, on répète	193
11. Synchrones 11 : là on va vraiment le faire !	200
12. Synchrones 12 : on passe devant le public - On y est !.....	203
13. Synchrones 13 : on l'aurait bien refait une deuxième fois	210

14. Synchronie 14 : on a fait ça ensemble !	215
15. Modélisation synthétique de l'histoire collective de la 5 ^{ème} D.....	223
CHAPITRE 8 : Dynamique de construction de l'œuvre chorégraphique <i>Jardinage</i>	225
1. L'œuvre <i>Jardinage</i> présentée le 15 juin sur la scène du Losange	225
2. Construction des six modules chorégraphiques.....	228
3. La dynamique de construction de l'œuvre <i>Jardinage</i>	241
Partie 5	246
Discussion et perspectives	246
CHAPITRE 9 : Apports scientifiques relatifs à l'analyse d'une pratique scolaire de construction d'un spectacle de danse	247
1. Apports à la connaissance de l'activité collective des élèves engagés dans un projet à long terme en éducation physique	247
2. Apports au programme de recherche du Cours d'action et limites	266
CHAPITRE 10 : Conclusions. Perspectives scientifiques et visées transformatives dans le cadre d'une conception « enactive » de l'enseignement	278
1. Prolongements scientifiques pour l'analyse de l'activité collective des élèves dans le cadre de projets artistiques.....	278
2. Perspectives visant à contribuer à la mise en œuvre de projets collectifs finalisés a long terme, dans le cadre d'une conception enactive de l'enseignement en éducation physique	281
BIBLIOGRAPHIE	288

INTRODUCTION

« *Les mouvements pédagogiques possèdent des trésors d'expériences réussies, d'exemples à étudier qui sont en mesure d'aider le système à évoluer* » Frackowiak (2011). Cette thèse, qui porte sur l'analyse d'une pratique collective finalisée à long terme en éducation physique, s'appuie sur l'atelier artistique de danse du collège Le Sapin Vert. Cette expérience pédagogique a été mise en œuvre par une enseignante d'éducation physique qui souhaitait faire vivre à ses élèves de Cinquième une expérience de création proche d'une « authentique » pratique artistique. En tant que situation d'étude privilégiée du *Faire (construire) quelque chose ensemble*, elle a été le support d'une investigation scientifique de l'activité collective de construction d'un spectacle de danse par une classe de collégiens durant une année scolaire.

La première partie présente les enjeux professionnels et scientifiques de ce travail. Le Chapitre 1 met en perspective la question du *Faire (construire) quelque chose ensemble* avec les problématiques éducatives et professionnelles liées à la recherche d'une certaine authenticité des pratiques scolaires. Le Chapitre 2 présente une revue de littérature des recherches s'intéressant aux dimensions collectives et participatives de l'activité des élèves en éducation physique. Il aborde plus précisément les études empiriques conduites en référence au paradigme de l'apprentissage situé (Lave, 1988 ; Lave & Wenger, 1991), et au programme de recherche scientifique et technologique du Cours d'action (Theureau, 2006), ces deux sources constituant les fondements théoriques de cette thèse. Cette partie se conclut par la présentation de nos enjeux de recherche.

La seconde partie présente notre terrain d'étude ainsi que notre cadre théorique. Le Chapitre 3 décrit les caractéristiques de l'atelier artistique de danse du collège Le Sapin Vert en tant que terrain d'étude privilégié de nos problématiques de recherche. Le Chapitre 4 présente notre positionnement théorique au sein du programme de recherche du Cours d'action (Theureau, 2006), moyennant la réinterprétation dans ce cadre de notions issues de la théorie des communautés de pratique (Wenger, 2005), exploitées comme ressources descriptives pour analyser l'activité collective d'une classe, engagée dans un projet à long terme. Il détaille la construction théorique d'une réduction opératoire de « l'articulation collective de cours de vie relatifs à une pratique » aux trois descripteurs d'une pratique selon Wenger (2005) : « entreprise commune – engagement mutuel – répertoire partagé ».

La troisième partie détaille les conditions méthodologiques de l'enquête empirique. Le Chapitre 5 expose la mise en œuvre de notre étude de terrain au sein de la classe de 5^{ème} D ainsi que la construction de données pour l'analyse de l'histoire collective de construction du spectacle. Le Chapitre 6 présente notre méthodologie de traitement des données en vue de modéliser les dynamiques de transformation de l'histoire collective de la pratique de danse de la 5^{ème} D, et de construction du spectacle.

La quatrième partie est consacrée aux résultats. Le Chapitre 7 rend compte de la dynamique de l'histoire collective de la pratique de danse de la 5^{ème} D grâce à la description de la succession des 14 synchrones d'activité collective identifiés. Le Chapitre 8 présente la dynamique de construction de l'œuvre chorégraphique *Jardinage* en termes d'effets de cette activité collective tout au long de ce processus.

La cinquième partie porte sur la discussion de ces résultats et sur les perspectives ouvertes par cette thèse. Le Chapitre 9 rend compte de nos apports scientifiques relatifs à la connaissance de l'activité collective des élèves engagés dans un projet à long terme. Il souligne les apports et les limites de ce travail du point de vue du développement du programme de recherche du Cours d'action. Le Chapitre 10 conclut cette thèse à travers certains prolongements envisagés en termes de recherches empiriques. Il présente également des visées de conception qui pourraient être développées sur la base de ces résultats, ainsi que des articulations concrètes avec le domaine de l'intervention en éducation physique, pouvant faire l'objet de développements en termes de conception de dispositifs d'apprentissage.

PARTIE 1

Faire (construire) quelque chose ensemble

Enjeux éducatifs et scientifiques

CHAPITRE 1 : Une problématique éducative liée au développement « d'expériences collectives authentiques » dans le cadre de pratiques scolaires finalisées a long terme

CHAPITRE 2 : Les recherches sur les dimensions collectives et participatives de l'activité des élèves dans les pratiques d'éducation physique.

CHAPITRE 1 : Une problématique éducative liée au développement « d'expériences collectives authentiques » dans le cadre de pratiques scolaires finalisées a long terme

1. Faire quelque chose ensemble : un défi éducatif

Le leitmotiv *Faire quelque chose ensemble* apparaît dans de nombreux débats sociétaux comme un enjeu majeur du XXI^{ème} siècle. Il est évoqué dans les discours actuels qui se questionnent sur les problématiques citoyennes liées à la mondialisation, comme l'illustrent les propos de Rosanvallon lorsqu'il s'interroge sur la façon de « refaire société ». Cet auteur insiste en particulier sur l'importance de « réfléchir aux moyens de refonder les conditions de notre *être ensemble* » (Rosanvallon, 2011). Nous vivons aujourd'hui dans un monde aux logiques de plus en plus globalisées, menacé de surpopulation et en prise avec un destin collectif planétaire. Dès lors l'apprentissage du *Faire quelque chose ensemble* et le développement d'une pensée envisageant les pratiques dans leur complexité, paraissent essentiels et salutaires pour pouvoir travailler autour de projets communs, mettre en synergie des compétences pour relever des défis mondialisés, apprendre à respecter l'autre et sa différence à travers la conscience d'appartenir à une commune humanité (de Singly, 2005). Cependant, d'un autre côté, les travaux sociologiques interrogent la montée de l'individualisme, des générations souffrant de solitude, le repli sur soi et communautaire, la montée des nationalismes (*e.g.*, de Singly 2001 ; Lipovetsky, 1983). Face à cette dualité il semble urgent d'inventer de nouvelles formes de vie, de gouvernance, de communication et de partage, dans une société complexe dans laquelle chacun a désormais sa part de responsabilité dans la recherche d'un *bien vivre ensemble*.

Aussi comme le rappelle Frackowiak (2011), le défi éducatif actuel majeur est d'encourager la formation de futurs citoyens capables de s'engager dans des dynamiques de réalisation commune et sensibles à une forme de responsabilisation collective. Dans son ouvrage « Pour une école du futur » (2009), il pose de manière centrale l'urgence de concevoir de véritables réformes des *pratiques scolaires* dans le cadre d'un grand projet éducatif inscrit dans un projet de société. Il appelle des transformations profondes de l'école qui s'inscriraient dans « *une perspective d'avenir à long terme, avec une vision humaniste, démocratique et généreuse* » (Frackowiak, 2011). Dès lors, quelles pratiques proposer aujourd'hui dans les établissements scolaires pour accompagner les jeunes générations à

relever les défis mondialisés de demain ? « Vivre et apprendre ensemble à l'école » est le titre d'un numéro spécial de la revue *Carrefour de l'éducation* (n°1, 2011) qui s'interroge sur le retour du « collectif » dans les pratiques scolaires et met en garde contre une école du « sur mesure » qui encourage l'individualisation du face à face pédagogique. Du point de vue de la littérature professionnelle, la revue *Contre Pied* (2011) titre « Apprendre ensemble » et pose le risque d'une dérive « individualisante » des pratiques qui occulte les ressources potentielles du collectif. A ce titre, Becker (2011), évoque une société scolaire qui serait une simple collection d'individus où évaluations, classements, concours, examens, parcours scolaires, valorisent un exercice solitaire du savoir. Il fait référence au positionnement de Saujat (2002, 2008), qui propose au contraire de reconsidérer positivement la contrainte scolaire que constitue l'entité classe, et d'envisager une école qui œuvre pour qu'enseignants et élèves se retrouvent dans d'authentiques collectifs de travail.

Selon Frackowiak (2009) les valeurs, les principes éducatifs encourageant la formation de citoyens capables d'appréhender la complexité et de se construire en tant qu'individu singulier inscrit dans un collectif sont depuis longtemps mobilisés et revendiqués. Les pédagogies dites nouvelles ou alternatives, s'inscrivant dans les filiations pédagogiques de Rousseau, Freinet, Montessori, militent depuis longtemps pour une école qui serait à l'image de la vie. Dans une telle école, les élèves seraient confrontés à des pratiques relativement « authentiques », entretenant des liens forts avec les problématiques et réalités de la société au sein de laquelle elle s'inscrit. Ces pratiques revendiquent un travail créateur, émancipateur où il s'agit de transformer le rapport au savoir par une approche des apprentissages basée sur la confrontation des élèves à la complexité des pratiques, et sur un *Faire ensemble* encourageant la coopération dans l'appropriation et la production des savoirs. La société a évolué et les formes de pratiques proposées dans les classes Freinet ou Montessori ne peuvent plus être transposées telles quelles dans les écoles d'aujourd'hui. Toutefois les principes et valeurs qu'elles concrétisaient restent d'actualité et sont expérimentés par certains enseignants dans leurs classes. Difficilement compatibles avec le fonctionnement du système scolaire, ces pratiques innovantes se développent de façon croissante au sein d'établissements dits expérimentaux. Ceux-ci s'affranchissent d'une partie des contraintes institutionnelles et expérimentent la mise en œuvre d'une « autre école » qui adapte des principes pédagogiques et éducatifs ancestraux aux exigences nouvelles de notre société. Preuve du dynamisme grandissant de ces établissements, un programme de Recherche-Action se développe au sein de la Fédération des Etablissements Publics Scolaires Innovants (FESPI) et se centre spécifiquement sur le suivi des pratiques menées par certaines de ces équipes pédagogiques

(e.g., Reuter, 2007 ; Viaud, 2005). Ces travaux étudient notamment la question des modes de travail collectif des enseignants dans l'accompagnement des dynamiques réflexives des équipes pédagogiques. Ils s'intéressent aux mécanismes qui permettent d'amener des élèves décrocheurs ayant été exclus du système scolaire à renouer avec l'école et à redonner du sens à leur investissement scolaire. Ils analysent précisément les conditions et les effets de la mise en place d'un dispositif dit « temps de décloisonnement disciplinaire » (TDD) sur l'engagement des élèves et des enseignants dans le cadre de pratiques pluridisciplinaires. De manière générale ces travaux montrent que ces établissements, qui centrent les pratiques scolaires sur le déploiement de projets collectifs authentiques, favorisent l'identification des enseignants et des élèves à une « communauté d'apprentissage » au sein de laquelle le sentiment de participer à un *Faire ensemble* autour d'un objet commun est prégnant (Cédelle, 2008). Ces expériences innovantes questionnent également la structuration temporelle des pratiques scolaires. Elles révèlent l'importance d'inscrire les apprentissages et les projets sur des temps longs et modulables qui respectent le rythme de chaque élève (Frackowiak, 2009). Elles insistent également sur la transversalité à travers des projets pluridisciplinaires qui confrontent les élèves à la complexité des pratiques qu'ils rencontrent en dehors de l'école. Ces projets redonneraient du sens à des acquisitions scolaires, en opposition au cloisonnement disciplinaire qui prévaut souvent dans les établissements traditionnels. Finalement les pratiques développées dans ces établissements scolaires innovants résonnent avec les propositions de Meirieu (2004, 2008, 2011) lorsqu'il propose de « *Penser l'école comme un Je dans le Nous (...) un espace de décélération valorisant le faire ensemble* » (2011).

Les établissements au sein desquels se développent ces innovations sont des exceptions qui concernent un nombre restreint d'élèves et d'enseignants. Les principes éducatifs qu'ils promeuvent font pourtant écho à un certain nombre de réformes et discours actuels au sein de l'Education Nationale. L'éducation à la citoyenneté et la finalité du « Vivre ensemble » sont au cœur des programmes depuis plusieurs années : un Socle commun des connaissances et des compétences (2006) transversales aux différentes disciplines scolaires a été mis en place au collège, des dispositifs pluridisciplinaires comme les Itinéraires de découverte (IDD) au collège, les Travaux personnels encadrés (TPE) au lycée général et technologique, et les projets personnels à caractère professionnel (PPCP) dans la voie professionnelle sont encouragés, enfin on évoque de plus en plus l'importance de renforcer la cohésion et la longévité des équipes pédagogiques. Ces orientations prônent dans les discours le développement de pratiques scolaires aux caractéristiques proches de celles qui font le

cœur des établissements innovants. Pourtant le système scolaire actuel est manifestement en crise et les conditions de travail rendent de plus en plus difficile la mise en œuvre de ces directives. Finalement les ambitions affichées nationalement transforment peu les pratiques quotidiennes des classes, où l'on évoque de plus en plus des conditions d'enseignement difficiles, un profond malaise enseignant et une perte de sens des élèves à l'égard des pratiques scolaires (Develay, 1996). En réaction à cette crise de l'école, Frackowiak (2009) évoque une forme de « révolution » du milieu enseignant. Confrontés à des conditions d'enseignement de plus en plus difficiles, de nombreux enseignants cherchent actuellement à transformer leurs habitudes, leurs pratiques pour inventer de nouvelles formes scolaires. Des sites Internet consacrés à l'école foisonnent d'expériences et d'idées et sont consultés ou alimentés chaque jour par des enseignants soucieux de rénover et de partager leurs pratiques (e.g., Café pédagogique, Institut Coopératif de l'École Moderne, site de Meirieu, Charmeux, de Vecchi, etc.). Toutefois, si ces principes et ces valeurs pédagogiques sont encouragés et si les enseignants sont aujourd'hui contraints d'innover pour réussir à faire la classe, rares sont les études qui permettent de donner à voir et d'analyser ce qui se déroule et ce qui se vit dans le quotidien des établissements scolaires. Le développement de recherches ancrées dans les pratiques est crucial pour Frackowiak (2009), d'une part pour appréhender « au plus près » ce qui se joue dans le « faire en classe ou l'école », et d'autre part, pour donner une plus grande visibilité à des pratiques innovantes mal connues et dispersées au sein du système scolaire.

Aussi il nous a semblé intéressant d'étudier une pratique d'enseignement se situant dans un établissement scolaire classique. Notre travail s'inscrit dans le cadre de l'un de ces dispositifs particuliers ayant une place marginale au sein des établissements : un atelier artistique de danse en collège¹. Ce dispositif optionnel proposait à une classe de s'engager annuellement dans une pratique inhabituelle à l'école de création artistique en partenariat avec une structure culturelle extrascolaire. Il nous paraissait particulièrement intéressant d'investiguer les problématiques professionnelles relatives à ces pratiques qui se situent à la frontière entre le système traditionnel d'enseignement et les établissements innovants. Ces expérimentations ordinaires offrent selon nous un fort potentiel de généralisation et de transmission au sein de l'éducation nationale.

¹ Enseignement artistique : les ateliers artistiques dans les collèges, les lycées d'enseignement général et technologique et les lycées professionnels, note de service n° 2001-103 du 11 mai 2001 - BO n° 24 du 14 juin 2001.

L'éducation artistique et culturelle² est souvent évoquée comme fondamentale pour construire du *Vivre ensemble* et pour le déploiement de projets innovants à l'école. Les pratiques artistiques permettraient de relier l'intime à l'universel de « *faire rentrer la culture dans l'école dans ce qu'elle a d'authentiquement émancipateur* » (Meirieu, 2011). A ce titre, les Biennales internationales du spectacle de Nantes, en février 2012, ont posé l'art et la culture comme des thèmes fédérateurs à l'échelle européenne pour aller vers le bien vivre ensemble. En effet ceux-ci sont supposés permettre de créer du commun, des réseaux de partage, des espaces de rencontres, de débats citoyens encourageant la créativité locale et « *le choix d'une manière d'être ensemble, de partager des valeurs, de se donner un espoir plus grand que nous qui nous dépasse* » (2012³). Ces rencontres ont également réaffirmé le rôle crucial de l'école dans la sensibilisation artistique et culturelle ainsi que l'urgence de réfléchir aux pratiques susceptibles d'être proposées dans un cadre scolaire en partenariat avec des artistes et d'autres milieux culturels. L'éducation artistique et culturelle est de plus en plus prégnante au sein du système scolaire avec notamment l'apparition récente d'un enseignement d'Histoire des arts au collège⁴. Celui-ci vise la construction de l'identité culturelle des élèves et la rencontre avec un patrimoine collectif à travers la fréquentation d'œuvres, une approche culturelle réflexive et une pratique effective. Ces enjeux nationaux posent comme défi majeur les conditions de la construction d'une authentique pratique artistique dans un contexte scolaire.

2. Un enjeu majeur en Education Physique⁵

Ce défi éducatif autour du développement de pratiques scolaires favorisant le *Faire quelque chose ensemble* constitue également un enjeu majeur de l'éducation physique. L'éducation physique est une discipline scolaire qui mobilise les élèves à travers l'expérience concrète de pratiques corporelles. Elle met en jeu l'élève corporellement à travers des situations pédagogiques qui visent l'acquisition de compétences et de connaissances qui sont éprouvées par la pratique. Ce primat de l'agir et de l'engagement corporel renforce la

² Développement de l'éducation artistique et culturelle, circulaire n° 2008-059 du 29 avril 2008 - BO n° 19 du 8 mai 2008

³ Conférence inaugurale de François Hollande lors des Biennales Internationales du Spectacle, Nantes, 18 et 19 janvier 2012.

⁴ Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts à l'école primaire, au collège et au lycée, encart au BO n° 32 du 28 août 2008

⁵ Le terme éducation physique sera employé tout au long du manuscrit afin de respecter la terminologie utilisée sur le plan international.

prégnance d'une dimension collective compte tenu de l'inévitable mise en jeu (visibilité) de soi face au regard des autres (élèves et enseignant). Aussi ces spécificités de l'éducation physique ont encouragé le déploiement de pratiques pédagogiques où la dimension collective des apprentissages a questionné, peut-être de manière plus fondamentale que pour d'autres disciplines scolaires, les modèles traditionnels individualistes de transmission et d'acquisition des savoirs (e.g., Méard, Flavier & Chalies, 2008 ; Morales & Méard, 1998). Dès lors l'éducation physique est souvent considérée au sein de l'éducation nationale comme la discipline scolaire par excellence du *Vivre ensemble*. En effet l'éducation à la citoyenneté, liées à un *faire avec les autres*, fait partie intégrante des programmes d'enseignement de l'éducation physique en France⁶ à travers le développement de « compétences propres de l'EPS⁷ » et de « compétences méthodologiques et sociales⁸ ». Cette discipline scolaire participe également prioritairement à l'acquisition des « compétences sociales et civiques⁹ » du Socle commun de compétences¹⁰. Les enseignants d'éducation physique sont reconnus comme mobilisant davantage que leurs collègues des situations pédagogiques mettant en jeu des collectifs de travail, du tutorat entre élèves, des tâches d'apprentissage par dyades ou par petits groupes coopératifs (Dyson & Grineski, 2001). La prégnance de cette dimension collective est également liée à l'ancrage de l'éducation physique sur des pratiques sociales de référence (Amade-Escot, 2006). En effet, qu'elles soient institutionnalisées ou non, dites individuelles ou collectives (par exemple jogging vs volley-ball), ces pratiques sociales se caractérisent toutes par des collectifs d'individus qui vivent des expériences communes relatives à l'exercice d'une pratique particulière (au sein de clubs sportifs, de remise en forme, d'associations culturelles, artistiques, ou dans le cadre de pratiques de loisirs en famille ou entre amis). En éducation physique, les élèves sortent des traditionnelles salles de cours pour investir des environnements variés : gymnases, stades, piscines, forêts, lacs, salle de danse,

⁶ Programme de l'enseignement d'éducation physique et sportive pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège, arrêté du 8 juillet 2008 – BO spécial n°6 du 28 août 2008.

⁷ L'ensemble des compétences propres à l'Education Physique et Sportive : révélant principalement une adaptation motrice efficace de l'élève confronté aux grandes catégories d'expériences les plus représentatives du champ culturel des Activités Physiques Sportives et Artistiques, arrêté du 8 juillet 2008 – BO spécial n°6 du 28 août 2008

⁸ L'ensemble des compétences méthodologiques et sociales : révélant principalement l'appropriation d'outils, de méthodes, de savoirs et de savoir être nécessaires aux pratiques et aux apprentissages dans le respect des règles et des rapports humains, arrêté du 8 juillet 2008 – BO spécial n°6 du 28 août 2008

⁹ Il s'agit de maîtriser, comme individu et comme citoyen, les règles élémentaires de la vie en société et de les mettre en œuvre dans le cadre scolaire, décret n°2006-830 du 11 juillet 2006

¹⁰ Textes régissant l'instauration du socle commune de compétence : La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École : article 9 de la loi n°2005-380 du 23 avril 2005 ; Le socle commun de connaissances et de compétences, décret n°2006-830 du 11 juillet 2006

etc. Ils partagent ces équipements et ces espaces de pratique avec divers groupes de pratique extrascolaire. L'un des objectifs centraux de l'éducation physique est d'encourager un engagement à long terme des élèves dans une pratique physique tout au long de la vie¹¹. Cet investissement dépend notamment du sens que les élèves peuvent construire entre les expériences de pratique qu'ils vivent à l'école et celles qu'ils vivent hors de l'école. Ces dernières s'inscrivent souvent autour d'enjeux collectifs finalisés par des échéances événementielles ou festives et sur des temporalités longues. Or ces caractéristiques des pratiques extrascolaires sont rarement mises en œuvre en éducation physique où se succèdent des cycles relativement courts d'APSA¹². Cette différence fait débat au sein de la profession et pose de manière cruciale la question du processus de transposition scolaire de ces pratiques compte tenu des exigences et contraintes inhérentes à l'organisation du système scolaire (effectifs des classes, rythmes scolaires, contraintes d'évaluation et de certification, etc.).

Les réflexions didactiques menées sur les APSA visent à identifier les savoirs essentiels liés à celles-ci et à proposer des situations pédagogiques qui permettent de confronter les élèves à ces acquisitions dans le cadre d'un collectif classe. Dans cette perspective, les programmes identifient des compétences attendues chez les élèves aux différents niveaux de leur scolarité. Les élèves sont alors confrontés à des tâches d'apprentissage, le plus souvent collectives, mais qui visent essentiellement des acquisitions individuelles en relation avec les ressources personnelles de chacun (Delignières, 2000, 2004). Cela a pour effet d'accentuer des enjeux de pratique individuels autour de la fixation de projets personnalisés d'apprentissage en référence à des niveaux définis et attendus par les programmes. Dès lors l'évaluation constitue souvent l'enjeu principal des pratiques d'éducation physique. Qu'elle soit diagnostique, formative, ou encore certificative, elle finalise prioritairement les leçons et les cycles dans la perspective de projets individualisés d'apprentissage. De plus les cycles d'apprentissage sont souvent relativement courts dans chaque APSA (6 à 8 semaines) en comparaison de saisons sportives ou de pratiques physiques souvent annualisées. L'exercice solitaire du savoir, des finalisations à dominante évaluative et des échéances temporelles relativement courtes sont des choix didactiques et pédagogiques qui résonnent avec les logiques actuelles du système scolaire français mais qui privent l'éducation physique d'une certaine « authenticité », au sens d'une relative proximité avec des formes de pratique extrascolaire. Dans cette perspective les travaux du CEDRE (Collectif

¹¹ L'éducation physique a pour finalité de former un citoyen, cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, arrêté du 8 juillet 2008 – BO spécial n°6 du 28 août 2008.

¹² APSA : Activité Physique Sportive et Artistique

d'Etude Disciplinaire et de Réflexion sur l'Enseignement) soulignent l'illusion d'une formation polyvalente dans une multitude d'APSA, et celle d'une vision de l'apprentissage comme une interaction apprenant-tâche, négligeant la complexité de la classe et de ses intersubjectivités. Aussi nous pouvons citer les propositions de Ubaldi (2006) ou encore de Delignières (2004) qui encouragent au contraire la mise en place d'expériences collectives de pratique valorisant l'éducation à la citoyenneté à travers l'inscription dans des projets authentiques à long terme en opposition à un certain « zapping d'activités » (Ubaldi, 2004). Dans un ouvrage s'intéressant à L'apprendre ensemble en éducation physique, Garsault (2004) propose une éducation physique ancrée autour de « situations authentiques complexes ». Dans ce cadre, les expériences scolaires seraient « l'expression des pratiques de référence » qui conserveraient toute l'incertitude et la complexité des pratiques réelles. Elles encourageraient une dynamique collective dépassant le fait de suivre un cours d'éducation physique et seraient vecteur d'expériences signifiantes qui se construisent dans la confrontation des élèves à de véritables enjeux portés collectivement et finalisant la pratique (tournoi inter-classe, préparation d'un raid sportif, construction d'un spectacle de danse, etc.). Cette orientation a été notamment mise en œuvre dans le cadre d'établissements dits sensibles. Selon l'auteur, la mise en place de ces enjeux collectifs authentiques serait à même de redonner du sens aux apprentissages scolaires. Plus globalement dans un contexte éducatif en crise où le rapport aux savoirs est particulièrement problématique (Charlot, Bautier & Rochex, 1992), cet ancrage relativement « authentique » des pratiques d'éducation physique est particulièrement mis en avant pour redynamiser l'engagement d'élèves en décrochage. Pour autant, la question de l'authenticité des pratiques scolaires soulève également des débats quant à la juste distance à entretenir vis-à-vis des pratiques extrascolaires. En effet un certain nombre de critiques et de mises en garde sont évoquées à l'encontre d'une trop grande proximité entre les pratiques scolaires et extra-scolaires. L'école n'est pas le lieu de reproduction des pratiques sociales. Sous couvert d'authenticité, il ne s'agit pas de reproduire les dérives compétitives, consuméristes, élitistes, ségrégatives, qui caractérisent également certaines pratiques sportives (notamment dans le milieu du sport d'élite et professionnel). En revanche, un morcellement des pratiques scolaires en une succession de tâches d'apprentissage marque une distance jugée trop grande par certains auteurs (Delignières, 2009), vis-à-vis d'une expérience de pratique authentique pourtant essentielle à la formation « d'un citoyen, cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué¹³ ». Ces

¹³ Programme de l'enseignement d'éducation physique et sportive pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège, arrêté du 8 juillet 2008 – BO spécial n°6 du 28 août 2008.

problématiques participent d'un débat qui se joue également à l'échelle internationale. A ce titre les modèles anglo-saxons tels que *Sport Education* (Siedentop, 1994), *Sport for Peace* (Ennis, Solmon, Satina, Loftus, Mensch, McCauley, 1999), ou *Adventure activity* (Hastie, 1995) se sont développés en vue de remettre en question les modèles curriculaires classiques qui consistent le plus souvent en une juxtaposition d'activités – d'où leur qualificatif de « multiactivity model » - relativement décontextualisées des pratiques sociales. A l'inverse ces modèles d'enseignement visent la construction de la classe comme une authentique communauté de pratique afin de favoriser une certaine continuité entre les pratiques scolaires et les pratiques extrascolaires qui se développent au sein de communautés sportives, de loisirs, ou d'activité physique (Kirk & Kinchin, 2003). Ils mettent en jeu des cycles d'enseignement relativement longs préfigurant des saisons sportives (8 à 15 semaines), permettant l'affiliation des élèves à des collectifs stables (équipes en sport collectifs, groupes en escalade, etc.), et suscitant une responsabilisation des élèves autour de rôles précis relatifs aux pratiques considérées. La finalisation du cycle est marquée par un « moment événement » collectif (tournoi inter-équipe, spectacle, raid), une ambiance festive et conviviale (Kirk & Kinchin, 2003). Ces dispositifs se démarquent des perspectives classiques par la revendication d'enjeux éducatifs qui accordent une place importante aux dimensions collectives de l'apprentissage, par la mise en œuvre de temps longs de pratique, et par une référence forte aux pratiques extrascolaires. Dès lors, ils proposeraient aux élèves une « expérience sportive totale » favorisant la formation de citoyens sportifs épanouis, critiques et compétents (Siedentop, 1994). Notre travail participe de ces réflexions visant à promouvoir une éducation physique du *Faire quelque chose ensemble*, grâce à l'inscription des élèves dans une activité physique présentant un enjeu collectif finalisé sur un temps long, et qui serait vecteur d'expériences liées à une pratique authentique.

Ces débats ont à ce jour surtout concerné des activités à dominante sportive (rugby, soccer, football, volleyball), qui étaient jusqu'à présent largement majoritaires dans l'investissement de ces principes éducatifs au niveau international (Hastie, de Ojeda & Luquin, 2011). La danse et plus globalement les pratiques artistiques sont encore marginales dans les réflexions et pratiques relatives à l'éducation physique. Pourtant le contexte français valorise particulièrement leur déploiement au même titre que les pratiques sportives, d'où l'apparition de l'acronyme APSA dans les textes officiels de l'éducation physique en France, intégrant les activités physiques artistiques. Celles-ci occupent une place croissante dans les programmes, dans les cursus de formation, dans les réflexions professionnelles et font désormais pleinement partie des concours de recrutement avec notamment l'introduction

récente d'un item portant sur « L'artistique et le sensible : de l'apprentissage à la certification » pour l'épreuve écrite du CAPEPS¹⁴. Elles sont également mobilisées comme des leviers intéressants pour redonner le goût d'apprendre à des élèves décrocheurs ou dans des contextes d'enseignement particulièrement difficiles. En effet leur potentiel éducatif est mis en avant en tant qu'activités artistiques qui se démarquent des activités sportives. Ainsi que le soulignent Guisguand & Tribalat « par la spécificité du regard sur le corps qu'elles proposent (...) [les activités artistiques] valorisent un corps-sujet, lieu des émotions que l'on questionne, plutôt qu'un corps objet, outils de performance qu'on entretient » (2001, p.13). Elles offrent ainsi une alternative intéressante aux activités sportives qui ont longtemps dominé l'éducation physique. Pour autant leur mise en œuvre reste marginale et les enseignants évoquent des difficultés à les enseigner. Cette problématique est discutée par Felix (2011) qui considère notamment que la danse, en tant que pratique artistique, met en jeu des dimensions diamétralement opposées aux logiques scolaires. Selon lui, la danse a perdu son essence en se scolarisant, et l'éducation physique ne serait pas à même d'ancrer la mise en jeu du corps dansant dans le cadre d'une authentique expérience artistique porteuse de savoirs spécifiques (Felix, 2011). Il met en garde contre une certaine « sportivisation » de la danse dans certaines pratiques d'éducation physique qui abordent la danse dans une logique scolaire et sportive, découpant l'activité en savoirs à acquérir et à enseigner. La diffusion de la danse à travers la profession des enseignants de l'éducation physique est passée par un ensemble de réflexions qui ont d'une certaine manière « forcé » sa scolarisation. Brun (2005) retrace l'historique de l'entrée de la danse au sein du système scolaire. Elle évoque notamment la « déformation » qui fut nécessaire à la constitution de programmes autour de l'identification de connaissances à acquérir et de niveaux de pratique à atteindre. L'enjeu était, et reste, de proposer une forme scolaire de la danse qui préserve autant que faire se peut son essence expressive et artistique, tout en la rendant accessible aux enseignants ainsi que légitime au sein du système scolaire.

A ce jour, l'enseignement de la danse tel qu'il est préconisé dans les programmes et dans la littérature professionnelle (*e.g.*, Perez & Thomas, 1994, 2000 ; Guisguand & Tribalat 2001) met l'accent sur l'engagement des élèves dans un processus de création. Il s'agit de faire vivre aux élèves de véritables expériences de construction collective d'une phrase ou d'un module chorégraphique, finalisés par une présentation devant un public. Dès lors les acquisitions techniques ne sont pas des objectifs en soi, mais envisagées comme des

¹⁴ Certificat d'Aptitude au Professorat d'Education Physique et Sportive

ressources pour enrichir l'écriture et l'interprétation du propos artistique. Cet enjeu s'appuie essentiellement sur la dualité « expression de soi / impression sur autrui » inhérente aux pratiques artistiques et mobilisant trois types d'expériences de danseur, chorégraphe, spectateur (Perez & Thomas, 2000). Ces dernières ont ainsi servi de fil rouge à la constitution des programmes à travers l'identification de savoirs et de niveaux de pratique relatifs à chacune. L'entrée des élèves dans un processus de création est préconisée par une finalisation des leçons ou des cycles autour de la construction collective d'une « œuvre ». Cette dernière se dessine autour de l'écriture d'un propos artistique singulier porté et assumé par les élèves face au regard de spectateurs.

La prégnance d'un enjeu porté collectivement positionne les pratiques artistiques de la danse comme particulièrement propices à un engagement des élèves dans l'expérience de *Faire quelque chose ensemble*. La finalisation de leur activité collective par la production d'une œuvre chorégraphique, qui s'écrit progressivement au fur et à mesure du déploiement de l'activité des élèves, est plus particulièrement propice à leur faire vivre l'expérience d'un *construire quelque chose ensemble*. Cette nuance entre le « faire » et le « construire » participe des débats professionnels autour des enjeux relatifs à l'authenticité des pratiques proposées à l'école et plus précisément à ceux d'un enseignement artistique authentique (Felix, 2011).

Dans le cas de l'atelier artistique de danse qui constitue le terrain d'étude de cette thèse, il s'agissait d'engager les élèves dans un processus de construction chorégraphique de grande ampleur, puisqu'il mobilisait l'ensemble d'une classe et devait se construire sur l'intégralité d'une année scolaire. Ce terrain constituait dès lors une situation d'étude privilégiée (Grison, 1998) pour l'étude d'un *Construire quelque chose ensemble*, en tant qu'activité collective finalisée à long terme par une œuvre dont on ne connaît pas l'aboutissement chorégraphique. L'enjeu professionnel de cette thèse était donc de s'interroger sur le *Faire (construire) quelque chose ensemble* en tant qu'expérience collective authentique dans le cadre de pratiques scolaires finalisées à long terme.

CHAPITRE 2 : Les recherches sur les dimensions collectives et participatives de l'activité des élèves dans les pratiques d'éducation physique

La problématique du *Faire (construire) quelque chose ensemble* et l'analyse de dynamiques collectives d'apprentissage s'inscrivent de plain-pied dans les « perspectives situées » (*situated perspectives*) de recherche en éducation physique (Rovegno, 2006). Ces dernières regroupent un ensemble de travaux se réclamant de paradigmes connus sous les termes « d'action située », de « cognition située », de « cognition distribuée » ou encore de « cognition incarnée » (ou *enaction*) (*e.g.*, Clancey, 1997 ; Hutchins, 1995 ; Kirshner & Whitson, 1997 ; Lave, 1988 ; Robbins & Aydede, 2008 ; Suchman, 1987 ; Varela, 1989 ; Varela, Thompson, & Rosch, 1993). Ceux-ci se sont développés en rupture avec le paradigme cognitiviste (ou *computo-symbolique*), prévalant dans les sciences cognitives dans les années 1980 (Varela, 1996). A une vision de l'apprentissage comme transformation de structures propres au sujet (en particulier dans le modèle cognitiviste *princeps*, des connaissances déclaratives et procédurales, et des règles de production, stockées dans les mémoires du système cognitif), ils opposent une vision de l'apprentissage comme reflétant la transformation d'une expérience incarnée et vécue de participation à une pratique collective indissociable d'un contexte matériel et social singulier (*e.g.*, Brown, Collins, & Duguid, 1989 ; Lave, 1988 ; Lave & Wenger, 1991). De nombreux travaux empiriques ont été initiés en s'appuyant sur ces présupposés afin de décrire les dynamiques collectives d'apprentissage et spécifier leur caractère situé dans différents contextes d'enseignement ou de formation. Ils ont contribué à une évolution dans les conceptions constructivistes de l'apprentissage, marquée par le passage d'une vision de l'apprentissage comme construction individuelle à une vision de l'apprentissage comme processus participatif, social par nature (Durand, Saury & Sève, 2006 ; Lave & Wenger, 1991 ; Salomon & Perkins, 1998 ; Wenger, 2005). Ce chapitre présente les principaux résultats des études empiriques menées sur les pratiques d'éducation physique dans ces perspectives situées à une échelle internationale. Nous présentons dans un premier temps les travaux qui se sont intéressés, sur la base des théories de l'apprentissage situé (Lave, 1988 ; Lave & Wenger, 1991), à l'impact de l'introduction de modèles pédagogiques innovants en éducation physique, notamment dans les pays anglophones. Dans un deuxième temps nous présentons une synthèse des travaux conduits dans le programme de recherche scientifique et technologique du Cours d'action (Theureau, 2004, 2006), qui ont analysé les dynamiques individuelles et collectives de l'activité des

élèves en classe, essentiellement dans le contexte scolaire français. Enfin nous positionnons notre propre recherche et questionnements par rapport à ces deux orientations.

1. Apprentissage situé et pratiques scolaires « authentiques »

1.1. Analyse de modèles d'enseignement de l'éducation physique dans une perspective de refonte des curricula

Les pratiques d'éducation physique ont fait l'objet d'un premier ensemble de recherches empiriques qui s'est développé dans des pays essentiellement anglophones (notamment Etats-Unis, Australie, Grande Bretagne, Irlande), en lien avec des enjeux de refonte des *curricula*, dans le contexte plus général d'une mise en question critique des modèles traditionnels d'enseignement. S'inscrivant dans les perspectives de l'apprentissage situé, ces recherches ont porté plus précisément sur des pratiques mettant en œuvre explicitement les principes, valeurs et caractéristiques prônées par des modèles curriculaires alternatifs tels que *Sport Education* (Siedentop, 1994), *Sport for Peace* (Ennis, 1999), *Teaching Game for Understanding* (Bunker & Thorpe, 1982 ; Griffin & Butler, 2005), ou *Cooperative Learning* (Dyson & Grineski, 2001 ; Dyson, Griffin & Hastie, 2004). Les fondements pédagogiques de ces modèles alternatifs se sont développés à l'origine en résonance avec les travaux scientifiques princeps de Doyle sur l'écologie de la classe (Doyle, 1986 ; Hastie & Siedentop, 1999 ; Kirk, 2006). Toutefois ils ont plus récemment revendiqué une filiation avec les perspectives dites de l'apprentissage situé (Rovegno, 2006). Les notions d'« authenticité des activités » et de « communautés de pratique » ont été plus particulièrement convoquées dans le cadre de ces recherches empiriques en éducation physique (Kirk & Kinchin, 2003 ; Kirk & Macdonald, 1998). La notion d'authenticité (Brown *et al.*, 1989) renvoie à la signification culturelle construite par l'élève au cours de ses apprentissages scolaires, et son caractère plus ou moins transférable aux activités extrascolaires pour lesquels ces apprentissages pourraient être utiles, ou intéressants pour lui. La notion de communauté de pratique (Lave & Wenger, 1991 ; Wenger, 2005) traduit l'idée que tout apprentissage s'inscrit dans un processus de négociations collectives qui produit une communauté d'apprenants partageant des savoirs, des savoir-faire, des usages particuliers, qu'ils construisent et mobilisent dans le cours de leurs interactions (Kirk & Kinchin, 2003). Dès lors, ces perspectives ont la particularité de mettre l'accent, d'une part sur la prégnance d'une dimension collective des apprentissages quel que soit leur contexte de pratique, d'autre

part, de s'intéresser à l'inscription temporelle des apprentissages qui se déploient dans un processus à long terme, au delà de l'instantanéité d'une tâche d'apprentissage. Les modèles pédagogiques de *Sport Education* (Siedentop, 1994), *Sport for Peace* (Ennis *et al.*, 1999) ou encore *Teaching Games for Understanding* (Bunker & Thorpe, 1982) opérationnalisent d'une certaine manière les orientations théoriques de l'apprentissage situé. A ce titre, ils ont constitué des terrains d'étude privilégiés pour le développement d'études empiriques (*e.g.*, Kirk & MacDonald, 1998 ; Kirk & MacPhail, 2002 ; Rovegno, 2006). L'ambition de ces travaux était, d'une part d'approfondir la compréhension des processus d'apprentissage dans le cadre de modèles pédagogiques identifiés dans la littérature scientifique et professionnelle comme affirmant leur orientation résolument située (Kirk & Kinchin, 2003), et d'autre part, de contribuer à des enjeux de refonte curriculaire en vue de renouveler des pratiques d'éducation physique (Kirk, 2006 ; Penney & Chandler, 2000).

1.2. Des modèles d'enseignement alternatifs supports d'une variété d'objets d'étude

Indépendamment de la refonte des *curricula*, ces modèles pédagogiques ancrés dans une perspective située de l'apprentissage ont été l'objet d'un large panel d'études qui ont contribué, d'une part à décrire finement leur opérationnalisation concrète dans les pratiques scolaires, d'autre part à identifier leurs principaux effets sur l'activité des élèves et des enseignants en relation avec différentes variables d'analyse (pour des synthèses, voir Wallhead & O'Sullivan, 2005 ; Hastie *et al.*, 2011). Bien que participant tous d'une meilleure compréhension des effets d'un modèle d'enseignement commun et de leur appropriation par les acteurs, cet ensemble de travaux se caractérise par une hétérogénéité des objets et des terrains d'étude. Comme mentionné initialement par Wallhead & O'Sullivan (2005) puis repris par Hastie *et al.* (2011), les objets d'étude ont porté majoritairement sur l'identification des effets de ces modèles en relation avec des contenus d'acquisition relativement classiques de l'éducation physique : le développement de compétences tactiques et techniques (*e.g.*, Hastie & Curtner-Smith, 2006 ; Hastie, Sinelnikov & Guarino, 2009), l'évolution des capacités physiques (*e.g.*, Hastie, Buchanan, Sluder, Wadsworth, 2009 ; Hastie & Trost, 2002), l'acquisition de compétences sociales (*e.g.*, Brock, Rovegno & Oliver, 2009 ; Ka & Cruz, 2006 ; Vidoni & Ward, 2009), ou encore l'appropriation de valeurs et attitudes de *fair play* (*e.g.*, Brock & Hastie, 2007 ; Mowling, Brock & Hastie, 2006). Au-delà de ces bénéfices propres aux contenus de l'éducation physique, de nombreuses études ont interrogé le ressenti et le point de vue des élèves compte tenu de ces expériences nouvelles d'éducation physique

(Cruz, 2008 ; MacPhail & Kinchin, 2004 ; Mowling, *et al.*, 2006 ; Sinelnikov & Hastie, 2010a). Elles ont particulièrement exploré des dimensions subjectives liées au vécu des élèves, telles que notamment la satisfaction personnelle, le plaisir de la pratique, le sentiment de compétence, l'estime de soi ou encore le climat et les buts motivationnels (*e.g.*, MacPhail, Gorely, Kirk, Kinchin, 2008 ; O'Donovan, 2003 ; Spittle & Byrne, 2009 ; Sinelnikov & Hastie, 2010a ; Wallhead & Ntoumanis, 2004). Ces dimensions ont également fait l'objet d'analyses comparatives visant à mettre en perspective les résultats obtenus dans des saisons de *Sport Education* avec ceux dans le cadre de formats plus traditionnels d'éducation physique (*e.g.*, Browne, Carlson & Hastie, 2004 ; Perlman & Goc Karp, 2010 ; Spittle & Byrne, 2009). Hastie *et al.*, (2011) mentionne quelques rares études qui ont ouvert de nouvelles voies de recherche encore peu développées. Par exemple, Kinchin, MacPhail & NiChroinin, (2009) se sont centrés exclusivement sur l'impact d'un des aspects de ces modèles – la journée de festivités – sur l'engagement des élèves. Wallhead, Hagger & Smith (2010) ont questionné le transfert extrascolaire de ces expériences d'éducation physique dans le cadre d'une pratique sportive de club. Dans une perspective d'inspiration didactique, Wallhead & O'Sullivan, (2007) ont investigué le processus d'enseignement/apprentissage au niveau local de micro-événements particulièrement saillants. Au delà de l'intérêt porté aux élèves, l'appropriation de ces modèles par les enseignants a également fait l'objet de recherches en vue d'appréhender la mise en œuvre effective de ces pratiques dans les classes (Curtner-Smith, Hastie & Kinchin, 2008 ; Curtner-Smith & Sofo, 2004 ; Ko, Wallhead & Ward, 2006).

Les terrains d'étude qui ont permis d'aborder ces questions sont variés. Les études ont été conduites sur des niveaux de classe allant de l'école primaire à l'université avec une prédominance des études relatives à des classes de niveau collège (Hastie *et al.*, 2011). Certaines se sont focalisées sur un nombre restreint d'élèves, appartenant par exemple à une même équipe ou à une même classe (*e.g.*, O'Donovan 2003 ; Wallhead & O'Sullivan, 2007). D'autres au contraire ont mobilisé une centaine d'élèves issus de différentes classes ou différents établissements scolaires (Spittle & Byrne, 2009 ; Wallhead *et al.*, 2010). Certaines études se sont intéressées plus précisément à des publics ciblés comme par exemple les filles (Ennis, 1999 ; Hastie, 1998 ; O'Donovan, 2003), des enfants malvoyants (Fittipaldi-Wert, Brock, Hastie, Arnold & Guarino, 2009), ou encore des publics reconnus comme difficiles dans le cadre notamment de dispositifs *Sport for Peace* (Ennis *et al.*, 1999). Les temporalités mises en jeu varient d'une étude à l'autre selon la durée et la fréquence hebdomadaire des leçons constituant les saisons étudiées. Certaines études se sont focalisées sur des temporalités

très courtes mais intensives qui mettaient en jeu une pratique quotidienne sur une, deux ou trois semaines (e.g., Pritchard, Hawkins, Wiegand & Metzler, 2008 ; Richardson & Oslin, 2003). Inversement, d'autres études s'étendaient sur plusieurs mois et suivaient des leçons sur un rythme hebdomadaire épisodique et discontinu (Kim, Penney, Cho & Choi, 2006 ; Mac Phail *et al.*, 2008 ; O'Donovan, 2003). Ces modèles d'enseignement se sont construits originellement en référence à des pratiques collectives à orientation sportive (Kirk & Kinchin, 2003 ; Siedentop, 1994). Dès lors, les pratiques étudiées, bien que sous des formes adaptées par rapport à leur pendant extrascolaire (e.g., Mowling *et al.*, 2006 ; Parker & Curtner-Smith, 2005), ont essentiellement été des pratiques du football, du rugby, du basket-ball, du volley-ball, du baseball, ou du hockey (Hastie *et al.*, 2011). Quelques rares études ont porté sur d'autres pratiques comme par exemple le badminton (Sinelnikov & Hastie, 2010b), l'ultimate (Stran & Curtner-Smith, 2009), ou encore la danse (Richardson & Oslin, 2003). Il s'agissait dans ces cas précis d'étudier des expériences pédagogiques visant à étendre à d'autres activités les principes éducatifs de ces modèles *Sport Education* ou *Sport for Peace*. Ces travaux ont surtout été réalisés dans des pays anglophones (Etat-Unis, Grande Bretagne, Irlande, Australie) (Wallhead & O'Sullivan, 2005). Toutefois des études récentes ont été menées dans une perspective analogue en Russie ou en Asie (Hastie *et al.*, 2011).

1.3. Des méthodes variées d'analyse *in situ* de ces modèles d'éducation physique

Ces études se caractérisent par un certain éclectisme méthodologique. En effet, leurs méthodes de recueil de matériaux empiriques et d'analyse des données reflètent une variété aussi grande que celle des objets et des terrains d'étude que nous venons d'évoquer. Pour autant, elles mobilisent toutes des méthodes qualitatives respectueuses de l'écologie de la classe et investiguant les pratiques scolaires *in situ* (Dyson, 2006). L'une des caractéristiques initiales fortes de ces études a été la volonté d'associer les élèves à la refonte des *curricula* par la compréhension de ce qui se jouait de leur point de vue dans ces nouvelles expériences d'éducation physique (Brooker & MacDonald, 1999 ; Graham, 1995 ; Kollen, 1981). Il s'agissait d'accéder à la signification de ces expériences scolaires pour les élèves, de questionner la « réalité » (*the « real world »*) des interactions élèves-élèves et élèves-enseignant en classe. Cette volonté s'origine notamment dans les travaux d'Anderson qui cherchait à appréhender *ce que faisaient les élèves en classe* (Anderson & Barrett, 1978). Cette exigence a entraîné la conception de protocoles de recueil de données associant de multiples méthodes (observations ethnographiques, enregistrements audiovisuels, recueil de

documents de préparation des enseignants ou fiches élèves, passation de questionnaires, réalisation d'entretiens) (Erikson & Shultz, 1992). Dyson (2006) évoque le développement de mini-ethnographies sollicitant un engagement à long terme des chercheurs dans les classes au plus près des élèves, afin d'accéder à l'activité telle qu'elle se déroulait en classe, de se familiariser avec les cultures des élèves, d'instaurer une relation de confiance essentielle à des réponses et une parole sincère des acteurs interrogés (Dyson, 2006). Le point de vue des élèves a été principalement interrogé à l'aide de questionnaires et d'entretiens. Ces derniers se sont imposés pour accéder à une compréhension en profondeur des expériences scolaires (Evans & Davies, 1986 ; Fontana & Frey, 1994 ; Ratliff, Imwold & Conkell, 1992). Cependant la lourdeur de leur mise en œuvre a limité leur généralisation dans les études. Ces questionnaires et entretiens ont été utilisés à des moments et selon des fréquences variables selon les objets et terrains d'études. Certains protocoles prévoyaient la passation des questionnaires et/ou des entretiens à l'issue des saisons de *Sport Education* (e.g., Cruz, 2008 ; Hastie & Sinelnikov, 2006). D'autres les ont mis en jeu de manière plus régulière au fil des saisons. Ils étaient réalisés avant et/ou après chaque leçon, parfois même pendant des leçons (e.g., MacPhail, Kirk & Kinchin, 2004 ; O'Donovan, 2003 ; Wallhead & O'Sullivan, 2007). Ces entretiens étaient réalisés soit individuellement avec les membres d'une même équipe, soit collectivement avec l'ensemble des élèves d'une classe. La durée des entretiens était également extrêmement variable, de seulement quelques minutes (7 à 10 minutes), à plus d'une heure. Les contenus de ces questionnaires et entretiens dépendaient fortement des objets d'études. Les questionnaires étaient construits sur la base d'items qui visaient à faire exprimer par les acteurs, selon le cas, leur appréciation du dispositif auquel ils participaient, leur perception du climat motivationnel lié à ce dispositif, leur position sur une échelle de motivation, leurs autoévaluations relatives à certains contenus d'enseignement, etc. Lors des entretiens, les chercheurs questionnaient les élèves sur ce qu'ils avaient pensé de leur saison d'éducation physique. Il s'agissait de mettre en évidence les caractéristiques saillantes de ces dispositifs qui avaient marqué ou transformé l'expérience des élèves par rapport à leurs expériences antérieures d'éducation physique. Le questionnement des élèves les plaçait dans une attitude réflexive et interprétative vis-à-vis de ces dispositifs, sans relation étroite avec des actions ou moments précis (e.g., *Qu'est ce que tu aimes dans la Sport Education ? Est-ce que la Sport Education est similaire ou différente de tes expériences d'éducation physique habituelles ? Comment expliquerais-tu la Sport Education à des personnes qui ne connaîtraient pas ce dispositif ? Dans quelle mesure ton équipe est importante pour toi ?*) (MacPhail, et al., 2004). Les méthodes d'analyse des données variaient selon les études.

Globalement elles privilégiaient des méthodes qualitatives inductives de catégorisation par comparaison constante (Glaser & Strauss, 1967 ; Lincoln & Guba, 1985 ; Strauss & Corbin, 1990) en relation avec les visées d'analyse. Des méthodes quantitatives statistiques ont parfois également été mobilisées (*e.g.* ANOVA, MANOVA, modèles d'équations) afin de traiter les questionnaires d'enquête (Hastie, *et al.*, 2011). Enfin, quelques études récentes ont mis en jeu des méthodes innovantes de recueil et d'analyse, ouvrant la voie à de nouveaux protocoles de recherches. Par exemple, Mowling *et al.* (2006) ont questionné l'expérience des élèves à partir de la réalisation de dessins qui étaient ensuite commentés lors d'entretiens. Sinelnikov & Hastie (2010b) ont investi des techniques visant l'expression de la mémoire autobiographique des élèves pour la réalisation d'entretiens visant à caractériser rétrospectivement leurs expériences passées de *Sport Education*. Wallhead & O'Sullivan (2007) ont mobilisé des méthodes inspirées de la didactique en vue d'analyser à un niveau local des micro-événements critiques survenus dans le cours de certaines leçons de *Sport Education*.

1.4. Contributions empiriques de ces travaux

L'ensemble de ces travaux apporte un panel de résultats nombreux, mais disparates et délicats à synthétiser (*e.g.*, Hastie *et al.*, 2011). Ces résultats contribuent toutefois, d'une part à enrichir la compréhension des caractéristiques saillantes de l'expérience des élèves dans le cadre de ces dispositifs innovants d'éducation physique, d'autre part à proposer des pistes de mise en œuvre professionnelle ou d'amélioration des dispositifs concernés.

Le premier élément saillant qui ressort de l'ensemble de ces travaux, quel que soient leurs objets et leurs terrains d'investigation, est l'engouement suscité par ces dispositifs chez les élèves. Ces études ont révélé un fort investissement des élèves dans les tâches proposées et mis en évidence la satisfaction et le plaisir qu'ils y ont éprouvé. La participation à ces pratiques d'éducation physique engendrait chez eux des expériences positives et particulièrement stimulantes, en comparaison de leurs expériences de dispositifs plus traditionnels (Carlson & Hastie 1997 ; Dyson, 1995 ; Kinchin & O'Sullivan 2003). Selon Hastie (1995), les élèves y vivaient des expériences authentiques significativement différentes de leurs expériences scolaires habituelles, et qui redonneraient du sens à leur engagement en classe. Initialement issus de recherches dans des pays anglophones, ces résultats ont été confirmés par les études récentes conduites dans d'autres pays (Hastie & Sinelnikov, 2006 ; Ka & Cruz, 2006 ; Kim *et al.*, 2006). Les apports les plus importants de

ces études sont formalisés en relation étroite avec les principes de conception des modèles curriculaires considérés. Notamment la description de dynamiques collectives se développant sur l'intégralité de saisons de *Sport Education* apparaît particulièrement saillante dans l'expérience des élèves. A ce titre, l'étude de Mowling *et al.* (2006), s'appuyant sur des dessins réalisés par les élèves, met en évidence deux sources principales de satisfaction liées à leur expérience en classe : d'une part, l'attachement à leur équipe et leur identification à ce collectif, et d'autre part, la préparation du tournoi final, considéré comme une échéance festive très attendue par les élèves et pour laquelle ils se préparaient collectivement. Ce résultat corrobore largement ceux des études précédentes. Notamment, MacPhail *et al.* (2004) ont montré que la stabilité des équipes permettait de renforcer un fort sentiment d'affiliation et de responsabilité des élèves vis-à-vis d'un collectif partageant un enjeu commun. Il s'agit le plus souvent pour les élèves de « *gagner en tant qu'équipe et perdre en tant qu'équipe* », ainsi que l'illustre cet extrait d'entretien issu d'une étude d'Hastie (2000). Selon les auteurs de ces études, la responsabilité collective dévolue aux élèves suscite des relations nouvelles au sein de la classe, tissant des liens de mutualité et d'interdépendance entre les membres d'une même équipe au delà des relations affinitaires qui prévalent habituellement dans les classes. Les élèves se sentiraient associés ensemble autour d'un enjeu qu'ils préparent collectivement en collaboration avec leurs coéquipiers et qui donnerait du sens à ce qu'ils font ensemble lors des leçons de *Sport Education*. A ce titre, l'étude récente de Kinchin *et al.* (2009), qui s'est centrée exclusivement sur la journée de festivités clôturant la saison, met en évidence l'impact de ce jour événement sur la dynamique collective au sein des différentes équipes. Cette échéance était en effet au cœur de la mobilisation collective des élèves vis-à-vis de leurs coéquipiers avant, pendant et après le festival.

Ces études ont également révélé en quoi ces modèles d'enseignement participaient de la reconfiguration des hiérarchies de pouvoir au sein de la classe. Les élèves participant à ces dispositifs ont décrit un sentiment de liberté particulièrement stimulant (Pope & Grant, 1996). Notamment ils ont évoqué le plaisir d'avoir des responsabilités au sein de leur équipe de manière relativement indépendante des prescriptions de l'enseignant (faire des choix tactiques, élaborer des stratégies d'équipe, manager les débriefings, planifier l'entraînement de leur équipe, entraîner ou conseiller leurs coéquipiers, organiser le travail collectif, se motiver pour le tournoi final). Cette relative autonomie était largement mentionnée par les élèves dans les études en expliquant en partie leur engouement et leur motivation pour ces dispositifs (Carlson & Hastie, 1997 ; Hastie, 2000). Ils évoquaient l'intérêt qu'ils trouvaient à enseigner à d'autres, à apprendre avec l'aide de leurs camarades, à prendre des décisions pour

leur collectif indépendamment des directives de l'enseignant. Contrairement à leurs pratiques habituelles, ils avaient le sentiment d'avoir un certain contrôle sur ce qu'ils réalisaient ensemble en classe (Pope & Grant, 1996). Le sentiment des élèves vis-à-vis de leur équipe était également décrit par les auteurs en relation étroite avec les principes de conception de ces dispositifs. En effet, la classe y était conçue à l'image d'une communauté d'apprenants au sein de laquelle l'enseignant n'avait pas le monopole de ce qui s'y déroulait mais dévoluait aux élèves une part de ce qui était enseigné, appris et réalisé. La prise en charge par les élèves de différents rôles sociaux (arbitre, entraîneur, manager, photographe, journaliste, chorégraphe, etc.) participait, selon les concepteurs de ces dispositifs, d'une expérience authentique stimulante prenant un sens au regard des modèles extrascolaires.

A ce titre, plusieurs études ont montré en quoi ces dispositifs encourageaient la participation d'élèves habituellement marginalisés ou exclus des pratiques d'éducation physique (*e.g.*, Ennis, 1999 ; Kinchin & O'Sullivan, 2003). L'affiliation à une équipe ainsi que le déploiement de différents rôles sociaux aurait un rôle inclusif qui permettrait à tous de trouver une place au sein de la classe, et favoriserait une forme de bienveillance des élèves vis-à-vis de chacun. Notamment les filles se montreraient plus engagées dans ces pratiques reconfigurant les hiérarchies et cultures scolaires habituelles qui auraient tendance à les marginaliser (Ennis, 1999 ; Hastie, 1998 ; O'Donovan, 2003). De même, l'introduction de dispositifs comme *Sport for Peace* avec des publics d'élèves dits difficiles, en prise avec un fort décrochage scolaire et mobilisant des comportements violents et discriminants, permettrait d'apaiser les tensions et de remobiliser positivement les élèves. A ce titre, Ennis *et al.* (1999) ont montré que ces dispositifs ont permis d'encourager des formes de responsabilité et de camaraderie, d'augmenter les niveaux de confiance en soi des élèves et d'inscrire une atmosphère relativement « familiale » dans la classe.

Pour autant, d'autres études viennent nuancer ces résultats. Certains chercheurs ont mis en évidence le maintien de comportements déviants comme des agressions, des élèves tenant tête à l'enseignant, des attitudes non coopératives, des comportements hors tâche qui marquent *a contrario* une forme de résistance à ces pratiques innovantes (*e.g.*, Kinchin & O'Sullivan, 2003). La dévolution de pouvoir et les responsabilités laissées aux élèves auraient également pour effet de susciter des comportements parfois inappropriés et peu favorables aux apprentissages (Pill, 2008). Par exemple Brock *et al.* (2009), qui ont suivi plus précisément une équipe sur plusieurs leçons, ont mis en évidence l'installation de relations de pouvoir, des phénomènes de leadership particulièrement discriminants et l'enfermement silencieux de certains élèves. Finalement, la stabilité des équipes et la nature compétitive de

l'événement final pourraient également accentuer les rivalités inter-équipes, et les inégalités de traitements au sein des équipes (Mowling *et al.*, 2006). De même, la journée de festivités aurait parfois pour effet d'instituer un climat motivationnel fortement compétitif (Mowling *et al.*, 2006). A ce titre, Brock & Hastie (2007) ont montré que la focalisation sur la compétition des élèves s'est progressivement accrue au fur et à mesure de l'avancée de la saison de *Sport Education*, alors qu'initialement dominaient essentiellement des valeurs de *fair play*. En somme, ces résultats montrent qu'au sein de ces dispositifs, les élèves peuvent spontanément mettre l'accent sur la victoire et sur des buts compétitifs, plutôt que sur des valeurs de solidarité et de coopération. A ce titre, d'autres travaux ont interrogé les conditions du maintien de valeurs éducatives à travers une expérience sportive (Siedentop, 1994). Plusieurs études ont montré le rôle central des enseignants dans la mise en œuvre de ces dispositifs et dans l'instauration d'un climat de pratique scolaire qui ne soit pas centré sur des finalités compétitives inégalitaires et déviantes. Par exemple, Vidoni & Ward (2009) ont mis en évidence comment dans une saison de *Sport Education* les interventions de l'enseignant permettaient d'orienter les interactions en classe autour de valeurs coopératives et de développer des attitudes de *fair play*. De même la mise en œuvre par les enseignants de dispositifs *Sport for Peace* (Ennis *et al.*, 1999) ou encore *Empowering Sport* (Hastie & Buchanan, 2000) permettraient de mettre l'accent sur les dimensions de respect et d'égalité entre pairs (Dyson, 2006). Des études récentes ont mis en évidence les difficultés rapportées par les enseignants dans l'introduction de ces modèles qui renouvellent en profondeur leurs habitudes pédagogiques. Les enseignants interrogés ont notamment pointé, d'une part la lourdeur de la planification des saisons de *Sport Education*, et d'autre part, les difficultés à passer d'une posture de « transmission descendante » à une posture d'accompagnateur laissant une relative autonomie de travail aux élèves (Kim *et al.*, 2006).

Une autre série de résultats a concerné le rapport entre les cultures scolaires, cultures adolescentes et cultures sportives extrascolaires (*e.g.*, Penney, Clarke & Kinchin, 2002 ; Siedentop, Hastie & Van der Mars, 2004). Notamment Rovegno (2006) a mis en évidence le poids des cultures adolescentes et des cultures sportives construites par les élèves dans leurs pratiques extrascolaires sur leur engagement dans les classes en éducation physique. Du point de vue de certains élèves, l'inscription de leur activité en classe au sein d'un collectif stable et la structuration des saisons de *Sport Education* à l'image des saisons sportives apparentait davantage cette pratique à celle qu'ils connaissaient au sein de communautés sportives extrascolaires, qu'aux pratiques d'éducation physique plus traditionnellement organisées dans le cadre scolaire (Azzarito & Ennis, 2003 ; Penney, 2003 ; Penney *et al.*, 2002). Pour certains

auteurs, cette proximité aurait pour effet d'encourager l'introduction à l'école des dérives inhérentes aux cultures sportives véhiculées par les médias et par les expériences de club des élèves (agressivité, centration sur la victoire, compétition, enjeux compétitifs, etc.) (Rovegno, 1999). Plusieurs études ont décrit la prégnance des cultures sportives socialement dominantes et une forme de résistance des élèves à leur transformation malgré les valeurs éducatives de *fair play*, de coopération et de respect véhiculées par les dispositifs de *Sport Education* (Brunton, 2003 ; MacPhail *et al.*, 2008 ; O'Donovan, 2003). Dès lors, l'un des enjeux majeurs de ces modèles curriculaires est de reproduire certaines des caractéristiques potentiellement éducatives des communautés sportives extrascolaires tout en s'affranchissant de leurs dérives (Kirk & MacDonald, 1998). Certains résultats ont mis en évidence le développement progressif de buts motivationnels intrinsèques en opposition aux logiques compétitives et élitistes du monde sportif, qui valorisent plutôt des buts motivationnels extrinsèques (Kirk & Kinchin, 2003). D'autres ont montré l'existence d'une certaine transformation des conceptions initiales des élèves au fur et à mesure d'une saison (O'Donovan, 2003). A ce titre, Penney *et al.* (2002) se sont interrogés sur la distance entre pratiques scolaires et extrascolaires ainsi que les possibilités de transfert entre communautés de pratiques. D'un côté, la mise en évidence de cas de reproduction à l'école des dérives du modèle sportif alimente une discussion critique à l'égard des intérêts éducatifs des modèles tels que *Sport Education*. De l'autre, l'inscription scolaire des expériences de *Sport Education*, en véhiculant des valeurs de coopération et de *fair play*, incite à s'interroger sur leur transfert par les élèves dans des communautés sportives extrascolaires. Notamment ils posent l'idée selon laquelle les modèles de *Sport Education* seraient tout autant rattachés à une pratique scolaire que d'autres formes de pratiques d'éducation physique. Leurs analyses invitent les concepteurs de curricula à positionner ceux-ci dans une certaine distance avec les pratiques sportives compétitives extrascolaires, tout en encourageant des formes de « connexions » avec elles, indispensables à un transfert des compétences et attitudes développées à l'école dans la sphère sportive. Ces connexions entre culture scolaire et culture sportive seraient un enjeu majeur, non seulement pour renouveler les pratiques d'éducation physique à travers des expériences sportives authentiques, mais également pour former de jeunes citoyens critiques vis-à-vis de certaines tendances contestables au sein du monde sportif (Penney *et al.*, 2002).

2. Cours d'action et dynamique de l'activité collective en classe

2.1. Analyse de l'activité des élèves au cours de leçons d'éducation physique en France

Les pratiques d'éducation physique en France ont fait l'objet de multiples études conduites dans le programme scientifique et technologique du Cours d'action (Theureau, 2006). Nous ne développons pas dans ce chapitre les fondements et présupposés théoriques de ce programme, ni les principes méthodologiques généraux associés, car cette thèse s'inscrit elle-même dans ce programme. De ce fait, ces éléments sont présentés de façon développée dans le Chapitre 4.

Initialement, les travaux ont porté sur la caractérisation de l'expérience vécue par les élèves au cours de leçons d'éducation physique consacrées à différentes APSA (badminton, course d'orientation, volleyball, handball, danse, tennis de table, etc.). Il s'agissait, d'une part, de décrire la façon dont les élèves interprétaient individuellement et collectivement les situations de classe (et en particulier les tâches d'apprentissage qui leur étaient prescrites), et d'autre part, de caractériser les dynamiques locales de transformation de leur engagement (*e.g.*, Crance, Trohel & Saury, 2013 ; de Keukelaere, Guérin & Saury, 2008 ; Saury & Rossard, 2009). D'autres travaux ont appréhendé l'activité collective à travers une centration sur les dynamiques interactives survenant dans le cadre de courtes séquences de travail comme par exemple lors de la réalisation d'une tâche d'apprentissage en badminton dotée d'un dispositif de co-observation (Saury, Huet, Rossard & Sève, 2010), lors de l'ascension d'une voie en escalade (Evin, Sève & Saury, 2013), ou de la réalisation d'un match de tennis de table (Guérin, Testevuide & Roncin, 2005). Certaines études, à orientation plus didactique, ont porté plus spécifiquement sur des dispositifs pédagogiques reconnus par la littérature professionnelle (Jeu du banco en badminton, Catch à 4 en badminton, Carré 2 cartes en course d'orientation). Il s'agissait d'appréhender l'engagement des élèves et les dynamiques de l'activité en regard des objectifs visés par les concepteurs de ces dispositifs (*e.g.*, Endress, 2006 ; Mottet & Saury, 2013 ; Rossard, Testevuide & Saury, 2005). Une autre série d'études a permis d'appréhender ces mêmes processus en prenant également en considération l'inscription spatio-temporelle et matérielle des activités scolaires. Ces travaux ont par exemple étudié comment les objets, l'aménagement matériel ou encore les fiches d'observation, médiatisaient les interactions entre acteurs dans le cadre de courtes séquences de travail, ou à l'échelle de tâches d'apprentissage (*e.g.*, Adé, Jourand & Sève, 2010 ; Saury *et al.*, 2010).

Dans les études qui viennent d'être citées, la focalisation des chercheurs était centrée sur l'activité « individuelle-sociale » des élèves, c'est-à-dire sur la façon dont l'activité des autres élèves était perçue, prise en considération et interprétée dans l'expérience de chaque élève. Un autre ensemble de recherches s'est intéressé à la description de l'activité collective en classe à une échelle plus macroscopique du système eco-social de la classe (Lemke, 2000). Il s'agissait cette fois d'appréhender le niveau « social-individuel » de cette activité, à travers la description de la dynamique d'articulation globale des activités de l'ensemble des élèves et de l'enseignant. Ces travaux ont notamment cherché à décrire l'émergence d'« ordres collectifs » en classe (*e.g.*, Gal-Petitfaux & Vors, 2008 ; Vors, 2011) qui permettent aux acteurs de travailler ensemble de façon viable dans un contexte scolaire. Dans ces recherches, les objets d'étude qui ont été privilégiés sont les « configurations d'activité collective » (Gal-Petitfaux, 2011), c'est à dire des formes auto organisée d'interaction entre les individus et leur environnement physique. Il s'agissait plus précisément pour leurs auteurs de caractériser et comparer les configurations d'activité collective qui structurent le déroulement temporel de la leçon, et d'identifier les conditions qui favorisent ou limitent leur viabilité et leur potentiel éducatif (*e.g.*, Gal-Petitfaux, 2011 ; Gal-Petitfaux & Cizeron, 2012).

2.2. Contributions empiriques relatives à l'activité collective des élèves en classe

Les différentes fenêtres et niveaux d'analyse envisagés ont fourni un ensemble de résultats empiriques permettant de caractériser de manière complémentaire la dynamique collective de l'activité des élèves (intégrant dans certaines études les interactions avec l'enseignant) lors de leçons d'éducation physique.

En premier lieu ces résultats ont confirmé et précisé les apports des travaux princeps conduits dans le paradigme de l'écologie de la classe (Doyle, 1986). Notamment ils ont produit de riches descriptions du système des interactions sociales en classe en rendant compte de leur construction à chaque instant dans « l'ici et maintenant » des situations scolaires. Ils ont par exemple mis en lumière le déploiement de diverses activités sociales clandestines (*e.g.*, Guérin, 2008, 2012 ; Saury & Rossard, 2009), la mise en jeu de processus d'ostension et de masquage de certaines composantes de leur activité par les élèves et par les enseignants vis-à-vis des autres (*e.g.*, Vors & GalPetitfaux, 2011), le vaste maillage des interactions coopératives, de tutelle ou d'entraide spontanées tournées vers des visées d'apprentissage entre pairs (*e.g.*, Huet & Saury, 2011, de Keukelaere *et al.*, 2008 ; Saury & Rossard, 2009), les différentes formes de négociation collective entre les élèves autour de ce

qu'il convient de faire ensemble (e.g., Crance *et al.*, 2013 ; Saury *et al.*, 2010), le détournement négocié des dispositifs matériels et des tâches d'apprentissage (e.g., Adé *et al.*, 2010 ; Saury *et al.*, 2010), la dynamique d'émergence « d'ordres collectifs » en classe (e.g., Gal-Petitfaux, 2011 ; Vors, 2011) (pour une synthèse récente de l'ensemble de ces travaux, voir Saury, Adé, Gal-Petitfaux, Huet, Sève & Trohel, 2013). A un premier niveau d'analyse, le résultat essentiel qui ressort de l'ensemble de ces études est la prégnance de la dimension collective des pratiques scolaires. Malgré le fait que les tâches d'apprentissages et les enjeux d'acquisition soient tournés prioritairement vers l'acquisition individuelle de connaissances ou de compétences, les expériences des élèves et de l'enseignant en classe sont à chaque instant résolument collectives. Elles s'insèrent dans un réseau d'interactions qui ne constitue pas seulement un contexte social « autour » de leurs activités et qui serait plus ou moins favorable à l'apprentissage ou à l'enseignement (Gallego & Cole, 2001). Les dynamiques interactives sont indissociables et consubstantiels des processus d'apprentissage.

Ces travaux ont également confirmé et précisé le caractère énigmatique de l'activité des élèves. Cette dernière déborde largement les limites des tâches et prescriptions de l'enseignant qui structurent pourtant a priori le travail de la classe. Quels que soient les terrains d'étude, leurs résultats ont confirmé la dualité « s'amuser pour éviter l'ennui / répondre aux demandes de l'enseignant pour éviter les ennuis » (Allen, 1986) mentionnée traditionnellement pour caractériser l'engagement des élèves dans un collectif classe. En effet, que ce soit dans des activités physiques et sportives relevant de catégories différentes dans les classifications d'APSA en éducation physique (badminton, athlétisme, course d'orientation, handball, tennis de table, gymnastique, etc.), ou avec des publics aux caractéristiques variées (collégiens, lycéens, filles, garçons, élève expert, élèves décrocheurs), l'engagement global des élèves au cours des leçons apparaît composé d'un flux composite de préoccupations parfois contradictoires et s'articulant autour de la dualité *le travail d'élève* et *la vie quotidienne d'adolescent*. Ces études ont permis de synthétiser les modes d'engagement typiques des élèves dans les leçons d'éducation physique autour de quatre grandes catégories : (a) interpréter les attentes scolaires et s'y conformer, (b) appliquer ou négocier des normes communes au sein des groupes d'élèves à propos de *ce que l'on fait ensemble*, (c) accroître le challenge et l'intérêt de son activité et/ou de son apprentissage, (d) s'amuser, se défouler, entretenir ou développer des relations amicales avec ses camarades de classe (e.g., Guérin, 2012 ; Saury *et al.*, 2013).

Ces résultats participent de la caractérisation des pratiques scolaires et ainsi de la compréhension du jeu de proximité/distance qu'elles entretiennent avec les pratiques

extrascolaires. Pour chaque élève, inscrire son activité au sein d'un collectif scolaire reviendrait à adopter des modes d'engagement – pouvant être assimilés à l'accomplissement d'un *métier d'élève* (Perrenoud, 1994) – caractérisés par une expérience duelle de participation aux activités de la classe. Cette expérience inclut, d'une part, des intérêts proprement *scolaires*, qui se concrétisent par la négociation collective des exigences du travail et des activités prescrites par l'enseignant. Cette dimension serait principalement liée aux enjeux évaluatifs perçus par les élèves confirmant ainsi la formule imagée de Doyle (1986) pour décrire cette transaction fondamentale : « des performances contre des notes ». D'autre part, cette expérience mobilise chez les élèves des intérêts *extrascolaires* qui prolongent des préoccupations inhérentes à leur vie quotidienne d'adolescents. Cette dimension serait quant à elle marquée par des enjeux de socialisation juvénile se déployant également hors de l'école (Vors, 2011). La leçon serait le lieu de rencontre entre des expériences et des cultures plurielles issues de pratiques extrascolaires et importées par les élèves en classe. Cette spécificité a été mise en évidence, par exemple, à travers l'étude de l'expérience en classe d'un élève expert (Crance *et al.*, 2013). Ce dernier pratiquait le handball à haut niveau en club et participait conjointement à un cycle d'enseignement de ce même sport en éducation physique. Les résultats révèlent le caractère conflictuel de l'expérience de cet élève en prise entre un engagement sportif de haut niveau issu de sa pratique de club et un engagement scolaire acceptable pour la dynamique de l'activité collective en classe. Le contexte scolaire de pratique du handball a finalement encouragé chez cet élève l'adoption spontanée d'une posture originale de tuteur. Ce rôle, négocié avec ses camarades et avec l'enseignante, a permis à cet élève de mobiliser de manière légitime ses compétences expertes en handball au cours des leçons. Ces résultats illustrent l'intégration originale de son *métier d'élève* par un élève expert de Hand-ball. Ils questionnent la distance entre communautés de pratiques scolaires et communautés sportives et révèlent certains processus d'intégration individuelle et collective des élèves au sein d'une classe.

Ces travaux ont également mis en évidence la fluctuation et le changement rapide de l'engagement des élèves dans les situations de classe (*e.g.*, Huet & Saury, 2011 ; Saury & Rossard, 2009 ; Saury *et al.*, 2013 ; Vors & Gal-Petitfaux, 2011). Quels que soient les profils scolaires des élèves (décrocheurs, experts, adaptés au système scolaire), on observe que ceux-ci « bifurquent » d'une préoccupation à l'autre au gré des fluctuations de leurs émotions, perceptions, sensations ou interprétations, en relation étroite avec les événements survenant dans la vie collective. La dynamique de l'activité individuelle des élèves serait fortement connectée aux dynamiques collectives traversant l'ensemble de la classe. A ce titre, les études

récentes de Vors & Gal-Petitfaux (*e.g.*, Gal-Petitfaux & Vors, 2008 ; Vors, 2011 ; Vors & Gal-Petitfaux, 2008, 2009, 2011) réalisées en établissements ECLAIR¹⁵ ont permis de mettre en évidence certains de ces processus qui permettent de « faire tenir la classe » dans le cours des leçons malgré les préoccupations plus ou moins convergentes de chaque acteur à l'instant t. Leurs résultats accréditent l'idée que l'activité collective en classe « tiendrait » de façon viable sur la base d'un processus de négociation et d'ajustement permanent entre l'activité des élèves et celle de l'enseignant. Leurs activités respectives auraient une structuration bipolaire qui s'articulerait de manière relativement couplée. D'un côté les marges de liberté laissées par l'enseignant aux élèves autoriseraient une oscillation de leur activité entre « travailler » et « jouer » moyennant certaines limites tolérables. De l'autre ces « seuils de tolérance ajustés » seraient négociés par l'enseignant avec les élèves dans le cadre d'une activité bipolaire oscillant entre « enseigner » et « contrôler ». Cette articulation durable reposerait également sur des processus d'ostentation-masquage qui s'actualiseraient en permanence. Au cours de leurs interactions, élèves et enseignants se donneraient à voir mutuellement et de façon ostensible (voire ostentatoire) certaines dimensions de leurs activités tout en cherchant à dissimuler d'autres comportements. Ces résultats ont également révélé que ni les enseignants, ni les élèves ne sont dupes de ces jeux mutuels d'ostension/masquage. Ces derniers permettraient à l'enseignant et aux élèves de trouver à chaque instant de la leçon, des compromis acceptables pour « faire tenir » des situations de classe dans une forme scolaire viable du point de vue de leurs intérêts respectifs. Il s'agit pour chaque protagoniste de rendre publiquement manifeste ce qu'il convient de valoriser, et de dissimuler autant que possible ce qui pourrait engendrer une transgression des seuils de ce *modus vivendi* tacite. Cette connaissance constituerait un élément d'une culture partagée à chaque instant au sein de ces classes dites difficiles (Gal-Petitfaux, 2011 ; Saury *et al.*, 2013 ; Vors, 2011).

Ces résultats ont mis en lumière la manière dont les pratiques de classe reposent sur des normes communes d'appréciation ou de jugement qui traduisent la construction d'éléments d'une culture partagée entre les enseignants et les élèves. A ce titre, Vors (2011) ou Vors & Gal-petitfaux (2011) parlent de « points d'articulation » ou de « points d'accord » essentiels à la coordination des activités en classe. Par exemple, ils évoquent la perception convergente des contraintes spatiales liées au dispositif, la perception convergente du temps de travail acceptable par rapport au temps consacré aux transactions ludiques ou plus globalement la construction commune des « seuils limites ». L'articulation des activités

¹⁵ ECLAIR : Ecole, Collège, Lycée pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite

individuelles et le maintien d'un ordre collectif en classe reposeraient sur cet ensemble de routines, d'habitudes, de manières de faire, qui peuvent être assimilées à un répertoire partagé (Wenger, 2005) au sein de la classe, à propos de la façon de « faire tenir (ensemble) les situations de classe ». Ces résultats tendent également à renforcer l'intérêt de laisser une certaine autonomie à l'activité des élèves et de reconnaître leur part active dans la négociation de la micro-culture de la classe. L'adoption par l'enseignant d'une forme d'autorité conciliante encouragerait des ajustements locaux de ses actions en coopérant *in situ* avec les dispositions des élèves à chaque instant (Vors, 2011). Cette pleine participation des élèves à la construction du « faire ensemble une situation scolaire viable » permettrait de concilier durablement apprentissage et socialisation scolaire.

Si les études qui viennent d'être évoquées se sont centrées sur la dynamique de l'activité collective des enseignants et élèves à l'échelle de classes entières et de leçons, une autre série de recherches se sont focalisées sur les dynamiques d'interactions entre les élèves à l'échelle de tâches d'apprentissages, ou de courtes séquences d'activité, au sein de dyades ou de petits groupes de travail. A l'instar des précédentes, ces recherches ont montré que les élèves négociaient et partageaient au sein de ces groupes restreints un ensemble de normes, de valeurs, de pratiques légitimes relatives à la façon de s'adapter collectivement aux tâches scolaires (de Keukelaere *et al.*, 2008 ; Saury *et al.*, 2010 ; Saury & Rossard, 2009 ; Saury *et al.*, 2013). Elles ont également décrit un maillage riche de préoccupations « dirigées vers les autres » (*e.g.*, Adé *et al.*, 2010 ; de Keukelaere *et al.*, 2008 ; Saury *et al.*, 2010) et plus spécifiquement vers leurs partenaires ou leurs groupes d'apprentissage. Ces études ont permis d'identifier cinq modalités typiques de prise en compte par les élèves de l'activité des autres : (a) explorer les comportements des autres élèves, (b) communiquer ostensiblement des interprétations et des jugements, évaluations ou émotions liées au travail à effectuer, (c) offrir une aide à un autre élève, (d) saisir une offre d'aide de la part d'un autre, (e) solliciter l'aide d'un autre (ou d'autres) élèves (Huet & Saury, 2011 ; Saury *et al.*, 2013).

Cette prégnance de la prise en compte des autres pourrait être une caractéristique saillante des pratiques scolaires d'éducation physique. En effet, l'activité de chaque élève y présente un caractère moins discrétionnaire que dans les autres disciplines scolaires, ce qui favoriserait selon ces auteurs une « coopération par lien faible » (Saury *et al.*, 2013). Les élèves construiraient et mobiliseraient un réseau de ressources collectives pour agir qui constituerait une forme de répertoire partagé au sein des groupes (*e.g.*, Adé *et al.*, 2010 ; de Keukelaere *et al.*, 2008 ; Saury *et al.*, 2010). D'un côté, le caractère ostensible de l'activité

des élèves permet à chacun de modéliser les compétences des autres à travers une attention flottante quasi-permanente à l'activité des autres (Saury *et al.*, 2013). Par exemple, Huet & Saury (2011) ont montré comment les élèves au sein d'un groupe de travail en athlétisme construisaient, mobilisaient et actualisaient à chaque instant un « statut temporaire » de chacun de leurs partenaires au regard de leurs compétences athlétiques. D'un autre côté, ces mêmes études ont montré qu'en donnant constamment à voir certains de leurs comportements les élèves contribuaient eux-mêmes activement à enrichir les ressources pouvant être mobilisées par leurs camarades. Ces processus réciproques favoriseraient la construction d'une intelligibilité mutuelle entre les élèves et une compréhension partagée des situations collectives d'apprentissage (Huet & Saury, 2011). Les autres élèves de la classe et l'enseignant participeraient à l'enrichissement d'un réseau de ressources collectivement mises à disposition et susceptibles de faire émerger des interactions favorables aux apprentissages. A ce titre, d'autres résultats ont permis de caractériser ces formes typiques d'interactions qui apparaissent de manières spontanées entre les élèves au cours de situations d'apprentissage spécifiques (de Keukelaere *et al.*, 2008 ; Huet & Saury, 2011 ; Evin *et al.*, 2013). D'une part, ils ont mis en lumière la diversité des modalités d'interactions spontanées entre les élèves, qui ne se réduisent pas à une mise en œuvre des rôles prescrits par l'enseignant. D'autre part, ils montrent en quoi ces interactions constituent, du point de vue de l'expérience des élèves, des ressources pour agir et apprendre. Toutefois ces auteurs nuancent leurs propos en insistant sur l'importance du déploiement d'attitudes solidaires ou altruistes vis-à-vis des autres dans le développement d'un terrain favorable à ces interactions coopératives (Huet & Saury, 2011). A ce titre, certaines études se sont intéressées plus particulièrement à la coopération entre élèves dans le cadre de dispositifs d'apprentissage encourageant a priori des dynamiques coopératives (dyades grimpeur/assureur en escalade, groupe de création en danse). Ces travaux mettent en évidence le caractère toujours instable et en négociation des conditions de la coopération dans ces situations. Notamment, ils révèlent une forme de « vigilance critique » des élèves à l'égard des partenaires ayant une activité interdépendante à la leur. Par exemple, la construction à chaque instant, d'un jugement de confiance à l'égard des compétences de son assureur, serait une condition essentielle de la coopération dans le cadre d'un binôme en escalade (Evin *et al.*, 2013). Une autre étude a montré en quoi la finalisation de l'activité par une production collective encouragerait une dynamique coopérative. L'urgence de devoir présenter une séquence dansée face à la classe a encouragé les élèves d'un même groupe à coopérer pour clore rapidement leurs recherches chorégraphiques (Crance, 2009 ; Crance, Trohel & Saury, 2011a). Enfin l'étude de Huet & Saury (2011) a mis en évidence une

dynamique coopérative se déployant sur plusieurs leçons successives dans le cadre d'un cycle finalisé par un triathlon athlétique. Ce cycle, conçu comme une préparation collective par groupe de huit élèves, aurait favorisé le développement à long terme d'interactions coopératives. La finalisation collective aurait encouragé la fixation d'attentes à long terme, partagées au sein du groupe, et sur le fond desquelles les événements étaient collectivement négociés et appréhendés.

Les recherches conduites dans le programme du Cours d'action ont montré également que les dynamiques collectives et coopératives qui viennent d'être décrites sont fondamentalement inscrites et médiatisées par les agencements spatio-temporels, la matérialité des situations et par la multitude d'objets qui composent l'environnement des leçons d'éducation physique (*e.g.*, Adé *et al.*, 2010 ; Picard, Adé & Saury, 2011 ; Saury *et al.*, 2013). Les dispositifs et les objets qui composent le « monde de la classe » influencent ce que les élèves et les enseignants « font ensemble » (Saury *et al.*, 2013). D'une part, ils soutiennent l'activité individuelle et les opportunités d'apprentissage de l'élève face à sa propre tâche, et d'autre part, ils participent des ressources distribuées qui offrent des ancrages concrets aux négociations collectives à propos de « ce qu'il convient de faire (ensemble) », et de « comment il convient de le faire ». L'agencement spatial de la file indienne en natation (Gal-Petitfaux, 2000), d'ateliers de musculation dans un gymnase (Adé *et al.*, 2010), d'ateliers ou de vagues en gymnastique (Cizeron & Gal-Petitfaux, 2006), les caractéristiques de fiches d'observation (Saury *et al.*, 2010), les contraintes matérielles d'une tâche coopérative en course d'orientation (Jourand *et al.*, soumis) constituent autant de « médiations matérielles » (Ade & de Saint Georges, 2010) qui cristallisent certaines attentes scolaires et qui contribuent à la configuration de l'activité collective dans les situations d'apprentissage. Par exemple, une étude a révélé l'impact d'une fiche d'observation dans le cadre d'un dispositif de co-observation en badminton (Saury *et al.*, 2010). La fiche a joué un rôle central dans le déploiement d'une forme d'entraide et de solidarité entre les élèves car elle matérialisait de leurs points de vue des attentes normatives liées à des enjeux d'évaluation scolaire. A ce titre, elle a encouragé la construction d'interprétations communes concernant le but de leur activité collective, et a stimulé la négociation d'accords entre les élèves à propos de l'utilisation légitime de cette fiche au sein de leur groupe de travail (Saury *et al.*, 2010). De tels objets interviennent donc dans la construction à chaque instant pour les élèves de « ce que l'on fait ensemble », en étant appropriés comme un élément d'un répertoire partagé au sein du groupe.

Au-delà des agencements spatio-temporels et matériels qui forment l'environnement physique de la classe, d'autres études ont montré que l'activité collective des enseignants et des élèves faisait émerger elle-même, dans son historicité, des « configurations d'activité collective ». De par leur viabilité, leur stabilité et leur potentiel éducatif, ces dernières avaient tendance à se réifier dans la culture des classes (Gal-Petitfaux, 2011). De ce point de vue, chaque leçon peut-être envisagée comme un scénario-type mettant en jeu une succession de configurations d'activité collective, qui organise la temporalité des pratiques scolaires (le début de leçon, la situation d'échauffement, le corps de la leçon, la fin de leçon). Par exemple, ces résultats ont montré l'importance de structurer les débuts de leçon en moments collectifs relativement théâtralisés par l'enseignant afin de « faire entrer la classe dans le travail » et d'assurer la mise en place d'une situation collective viable pour la suite du cours (Gal-Petitfaux, 2011). En revanche, bien que ce scénario se reproduise de manière récurrente d'une leçon à une autre, l'ensemble de ces travaux montre en quoi il se reconfigure et se singularise à chaque fois selon l'APSA, la durée du cycle, les publics d'élèves, les projets éducatifs, l'histoire singulière de chaque classe, l'expérience des enseignants (Saury *et al.*, 2013). A chaque instant les acteurs sont engagés dans des rapports spatiaux-temporels variables. Dès lors, ces travaux pointent l'importance des objets dans la viabilité et la dynamique d'émergence des configurations collectives d'activité en éducation physique. En délimitant les espaces de circulation des élèves et de l'enseignant, ils circonscrivent les interactions dans la classe (Gal-Petitfaux & Vors, 2010 ; Saury *et al.*, 2010) et ils participent d'une forme de ritualisation des manières de faire ensemble une leçon d'éducation physique.

Ces résultats issus de recherches conduites dans le programme du Cours d'action ont permis de prolonger les recherches engagées initialement par les perspectives de l'écologie de la classe. Ils éclairent selon différents niveaux d'analyse les processus à l'origine des formes de *modus vivendi* qui caractérisent le *faire ensemble viable* de la leçon d'éducation physique et la structuration de la classe en une organisation apprenante pérenne (Saury *et al.*, 2013). Ces résultats offrent une compréhension des processus à l'œuvre dans la classe à l'échelle d'une leçon. D'une part, ils précisent l'imbrication complexe et indéterminée des dimensions individuelles et collectives de l'activité des élèves et de l'enseignant. D'autre part, ils éclairent la façon dont s'articulent les enjeux de socialisation et d'apprentissage qui font la spécificité du *faire ensemble* des pratiques scolaires. La construction-négociation permanente de micro-cultures de classe serait l'un des processus permettant de vivre l'éducation

physique et les apprentissages de façon satisfaisante en faisant tenir ensemble les activités individuelles plurielles et plus ou moins chaotiques survenant dans les leçons.

3. Synthèse des travaux sur l'activité collective des élèves en éducation physique et positionnement de notre problématique de recherche

Au terme de cette revue de littérature, il apparaît que les travaux réalisés dans les perspectives de l'apprentissage situé et dans le programme du Cours d'action apportent un éclairage complémentaire et extrêmement riche de ce que font et vivent les élèves dans les pratiques d'éducation physique.

Les travaux relatifs au courant de « l'apprentissage situé » présentent l'avantage de s'intéresser à l'activité des élèves dans le cadre de modèles pédagogiques précisément identifiés. Ils ont permis d'accéder au point de vue des acteurs dans le cadre de pratiques scolaires construites pour encourager a priori des « expériences collectives authentiques ». Les principaux résultats mettent en évidence comment la finalisation de la pratique, l'accent mis sur la dimension collective, et la proximité avec des modèles extrascolaires de pratique sont susceptibles d'encourager une dynamique d'apprentissage authentique et signifiante pour les élèves, ainsi qu'un resserrement des liens tenant ensemble la communauté classe. Toutefois, ces analyses n'appréhendent pas les processus à l'œuvre dans la dynamique globale de l'activité du groupe classe, c'est à dire la manière dont ces dispositifs transforment l'engagement des élèves au fur et à mesure du déploiement de l'histoire collective de pratique. A ce titre, Dyson (2006) évoque l'intérêt qu'il y aurait de mener des études permettant un suivi longitudinal au plus près du déploiement pas-à-pas de ces expériences collectives de pratiques. De plus, aucune étude à notre connaissance n'a porté sur une pratique qui mobiliserait un collectif classe dans son ensemble comme dans le cadre de la construction d'un spectacle de danse.

Les travaux qui se sont inscrits dans le programme du Cours d'action ont porté jusqu'à présent sur des pratiques scolaires qui ne revendiquaient pas de cohérence pédagogique ou de filiation théorique entre elles. En revanche, ils contribuent tous, à des niveaux d'analyse différents, à décrire finement la dynamique de l'expérience des élèves à chaque instant des situations de classe. Leurs résultats ont permis d'éclairer le déploiement de l'activité collective à travers la description des processus locaux de négociation collective du *faire ensemble* en classe. A ce titre, la leçon d'éducation physique, en tant qu'unité de référence du

face à face pédagogique élèves-enseignant, a constitué jusqu'à présent l'unité temporelle la plus globale des études (Gal-Petitfaux, 2011). Elles ont porté sur des tâches d'apprentissage, des séquences d'activité, ou des leçons et se sont essentiellement centrées sur de petits collectifs d'acteurs. Pourtant, la leçon structure temporellement la vie des classes tout en s'inscrivant dans des unités temporelles plus larges (cycles d'APSA, année scolaire) (Saury *et al.*, 2013). Les orientations de recherche les plus récentes encouragent l'analyse des dynamiques de l'activité des élèves sur des temps plus longs considérant les processus dans le cadre d'un enchaînement de plusieurs leçons (*e.g.*, Huet & Saury, 2011).

Au regard des résultats empiriques actuels, il apparaît qu'aucune étude n'a questionné empiriquement ces pratiques scolaires finalisées sur un temps long en prenant en compte la dynamique de l'activité collective d'une classe dans son ensemble et sur l'intégralité d'un processus d'apprentissage scolaire. Notre travail devrait contribuer de manière relativement originale à la connaissance et à la réflexion sur de telles pratiques scolaires en éducation physique. Il s'agira de questionner la dynamique collective de l'activité d'une classe relative à un *Faire (construire) quelque chose ensemble* dans le cadre de la construction d'un spectacle de danse durant l'intégralité d'une année scolaire.

PARTIE 2

Terrain d'étude et élaboration théorique

CHAPITRE 3 : L'atelier artistique danse du Collège Le Sapin Vert comme situation privilégiée pour l'étude de la dynamique de la pratique collective d'une classe au cours d'une année scolaire

CHAPITRE 4 : Objet théorique pour l'analyse de l'activité collective d'une classe dans le cadre du programme scientifique et technologique du Cours d'action

CHAPITRE 3 : L'atelier artistique danse du Collège Le Sapin Vert comme situation privilégiée pour l'étude de la dynamique de la pratique collective d'une classe au cours d'une année scolaire

Notre intérêt pour l'atelier artistique danse du Collège Le Sapin Vert trouve son origine dans l'engouement suscité par l'intervention d'une enseignante d'éducation physique au cours de notre formation initiale. Cette dernière témoignait de sa pratique professionnelle, et décrivait plus particulièrement une expérience pédagogique visant la construction collective d'un spectacle de danse durant l'intégralité d'une année scolaire avec une classe de collégiens. Il s'agissait d'un atelier artistique organisé en marge des horaires réservés à l'éducation physique. De cette rencontre a émergé une collaboration visant l'analyse de la dynamique de l'activité collective au sein de cet atelier. Ce chapitre présente ce terrain d'étude privilégié : l'atelier artistique de la 5^{ème} D (5^{ème} Danse) du Collège Le Sapin Vert. Il met en évidence les caractéristiques singulières de cette pratique et les positionne par rapport aux problématiques professionnelles et scientifiques soulevées dans la Partie 1.

1. L'atelier artistique de la 5^{ème} D du Collège Le Sapin Vert

1.1. Une enseignante d'éducation physique engagée dans une dynamique d'innovation pédagogique

Le Collège Le Sapin Vert compte environ 300 élèves et se situe dans une petite commune rurale à 40 km d'une grande ville bretonne. Au moment de l'étude, cette position géographique, qui engendre un relatif isolement culturel, posait l'éducation artistique et culturelle comme un axe fort des objectifs éducatifs de l'établissement. L'équipe pédagogique était animée par un petit noyau d'enseignants fortement impliqués dans le développement de projets artistiques. L'enseignante que nous avons suivie travaillait depuis une dizaine d'années dans cet établissement et contribuait activement à sa dynamique pédagogique, en y développant des pratiques de danse. Cette enseignante ne s'était jamais engagée dans une pratique personnelle intensive de la danse : elle était initialement basketteuse et spécialiste de sports collectifs au cours de sa formation initiale en STAPS¹⁶. Toutefois ses premières

¹⁶ Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

expériences professionnelles l'ont particulièrement sensibilisée à l'intérêt éducatif de proposer aux élèves des expériences de pratiques artistiques collectives dans le cadre scolaire qui, selon elle, « *bride leur imaginaire et leur créativité* » (ESD-E¹⁷). Elle s'est progressivement spécialisée dans l'enseignement de la danse grâce à des stages de formation continue, à la collaboration avec des chorégraphes qu'elle invitait à intervenir dans ses classes, et à des lectures et recherches personnelles. Son approche de l'enseignement scolaire de la danse posait comme essentielles les dimensions créative et expressive de cette pratique. Elle souhaitait encourager une pratique de la danse permettant aux élèves de « *[renouer avec] leur imaginaire sensible et de stimuler leur créativité* » (ESD-E) à travers une expressivité corporelle. Selon elle, de telles « *opportunités sont malheureusement trop rares au sein du système scolaire français* » (ESD-E).

Cette enseignante menait également une réflexion sur les pédagogies dites « alternatives », et était particulièrement marquée par des pratiques pédagogiques observées lors d'échanges avec des établissements scolaires des Pays-Bas, où la place du corps sensible et de l'expressivité des élèves était, selon elle, plus développée et valorisée qu'en France. Elle participait activement au dispositif *Comenius* du Collège Le Sapin Vert. Ce dispositif vise la rencontre et l'échange de pratiques entre enseignants de différents systèmes éducatifs à l'échelle européenne. Cet engagement en faveur des pratiques de danse et de l'innovation pédagogique structurait son investissement professionnel. Au moment de notre étude, elle participait à un groupe de réflexion académique sur la danse, faisait des interventions ponctuelles relatives à l'éducation culturelle et artistique dans différents dispositifs de formation, et participait au jury de l'option danse du baccalauréat dans son académie. Dans son établissement scolaire elle était la « référente danse » au sein de l'équipe des enseignants d'éducation physique, proposait cette activité dans le cadre de l'association sportive et prenait en charge chaque année l'atelier artistique qu'elle avait initié dix ans auparavant.

1.2. Un atelier artistique singulier

Tous les élèves de 6^{ème} du collège suivaient 12 heures de danse au cours d'un cycle d'éducation physique de huit semaines. A l'issue de celui-ci, l'atelier artistique de danse qui était réalisé avec une classe de niveau 5^{ème} (13-14 ans) leur était présenté. Les élèves qui souhaitaient l'intégrer l'année suivante pouvaient écrire une lettre de motivation. La classe de 5^{ème} D était ensuite constituée par l'enseignante, en concertation avec l'équipe d'éducation

¹⁷ ESD-E : Entretien Semi Directif exploratoire avec l'enseignante

physique, sur la base de cette lettre de motivation et de l'intérêt manifesté par les élèves pour cette activité au cours du cycle de danse. Quels que soient le niveau scolaire, l'aptitude physique ou la pratique extrascolaire des élèves, l'enseignante privilégiait ceux qui avaient manifesté le plus grand intérêt pour la danse en 6^{ème}. Elle tenait également à intégrer quelques élèves à profil spécifique : d'une part des élèves chez lesquels elle percevait des difficultés relationnelles et des attitudes de repli sur soi, d'autre part, au moins un élève de l'Unité Pédagogique d'Intégration (UPI¹⁸). La sélection des élèves ne portait pas sur des critères techniques ou performatifs mais visait la constitution d'une classe réunissant plusieurs profils d'élèves à même de tirer des bénéfices différents de la participation à un tel projet artistique collectif.

L'atelier constituait pour cette enseignante « *un espace de respiration et d'innovation* » (ESD-E) dans lequel elle avait le sentiment de pouvoir proposer une « *aventure collective inhabituelle dans le parcours scolaire des élèves* » (ESD-E). Cette « aventure » se rapprochait à ses yeux d'une authentique pratique de création artistique, en visant la construction collective d'un spectacle devant être présenté sur la scène d'une prestigieuse salle de spectacles d'une grande ville en fin d'année. Parallèlement, un soutien financier de la Direction Régionale des Affaires Culturelles (DRAC) permettait à l'enseignante de bénéficier d'un partenariat avec la structure culturelle du Losange dans la capitale régionale voisine. Ce partenariat comprenait, l'intervention d'une chorégraphe professionnelle à hauteur de 20 heures sur l'année, l'ouverture de l'espace culturel pour une journée complète de répétition, la programmation de quatre sorties-spectacles, et la participation à une représentation scolaire sur scène en fin d'année.

La date de la représentation du spectacle au cours du mois de juin était fixée dès le début d'année. Elle constituait l'échéance formelle marquant l'aboutissement du travail collectif de l'atelier artistique. Cet atelier se déroulait tous les mardis midi sur une plage horaire d'1h30 qui était fixée annuellement dans l'emploi du temps des élèves de la classe. Cette fréquence hebdomadaire suivait le rythme du calendrier scolaire au même titre que les autres enseignements obligatoires. A ce créneau horaire fixe s'ajoutaient cinq autres dates fixées dès le début d'année : les quatre sorties spectacles réparties sur l'année, la Journée Plateau au mois de mai pour répéter sur la scène du Losange. En revanche les 20h d'interventions du chorégraphe n'étaient pas planifiées. Plus généralement, le processus de création ne faisait l'objet d'aucune planification précise de la part de l'enseignante. Cette

¹⁸ Unité Pédagogique d'Intégration (UPI) est l'ancienne appellation qui correspond aux dispositifs actuellement dénommés Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS).

dernière souhaitait que les élèves soient à l'initiative de la gestuelle qui serait jouée lors du spectacle, et qu'ils s'impliquent activement dans des négociations chorégraphiques. Au-delà de la finalisation de la construction chorégraphique, elle envisageait le spectacle comme un enjeu collectif susceptible de mobiliser les élèves et de les amener à vivre, au cours de sa construction, des expériences de différentes sortes : des explorations motrices et techniques autour des « fondamentaux de la danse » (espace, temps, énergie, corps), des travaux collectifs de recherche chorégraphique par petits groupes stables, et des temps de mini-spectacles réguliers. L'enseignante avait pour objectifs d'accompagner les élèves dans leur construction, en tant que danseurs, chorégraphes et spectateurs ; de leur faire découvrir une démarche de création en danse ; de stimuler leur investissement dans une dynamique coopérative (donner son point de vue, argumenter, écouter les autres, négocier) ; enfin de faciliter leur rencontre avec un patrimoine culturel et une communauté artistique (sorties aux spectacles, intervention de chorégraphes, rencontre avec un espace culturel).

2. Une situation d'étude privilégiée du *Faire (construire) quelque chose ensemble*

Cet atelier de danse du Collège Le Sapin Vert constitue un terrain d'étude susceptible de révéler des phénomènes permettant de mieux comprendre en quoi consiste un *Faire (construire) quelque chose ensemble* en milieu scolaire. Il offre en effet une fenêtre sur une pratique, qui mobilise les élèves dans un processus long de construction d'une œuvre collective et qui abolit *a priori* certaines frontières entre pratiques scolaires et extrascolaires. Ce projet de construction d'un spectacle présente la particularité de concerner un collectif large – une classe entière – autour d'un enjeu commun de production artistique. Cette singularité distingue la pratique des élèves dans cet atelier de celle des collectifs classiquement mis en jeu dans les pratiques scolaires, qui mobilisent le plus souvent de petits groupes d'élèves. De plus ce collectif intègre et associe ponctuellement au projet de la classe une personne extérieure à l'établissement scolaire et issue d'une communauté artistique. La présentation d'un spectacle sur scène pose également une échéance qui finalise la pratique sur une temporalité inhabituelle à l'école, et plus longue que celle des traditionnels cycles d'APSA programmés en éducation physique. Dans cet atelier les élèves sont engagés dans un processus qui se déroule sur une année entière tout en conservant une fréquence de pratique hebdomadaire.

Finalement la pratique mise en jeu dans cet atelier « brouille » *a priori* les frontières du cadre scolaire classique. L'atelier n'est pas obligatoire dans le cursus scolaire de collégiens et il se distingue de l'enseignement éducation physique inscrit dans l'emploi du temps de tous les élèves. Mais dans le cas présent cet atelier entraîne la constitution d'une « classe 5^{ème} Danse », ce qui le distingue d'autres pratiques organisées dans le cadre scolaire, telles que les pratiques proposées dans le cadre de l'association sportive (dont la danse), qui associent des élèves volontaires issus de différentes classes. Par ailleurs la constitution de la classe se réalise sur la base de l'adhésion volontaire et motivée des élèves à un projet collectif, avec une inévitable sélection réalisée par l'équipe des enseignants. Or classiquement la constitution des classes se réalise à partir de choix individuels, comme le choix des langues étrangères, des options (latin, section sportive, etc.), ou sur la base de critères indépendants du choix des élèves (mixité dans les classes, etc.). Du point de vue de son organisation, l'atelier de danse s'apparente cependant aux autres disciplines scolaires car il implique une classe entière, il se déroule au sein de l'environnement scolaire familier pour les élèves en cours d'éducation physique, il est inscrit dans l'emploi du temps hebdomadaire tout au long de l'année, et il est mis en œuvre par le professeur principal de la classe, qui est également son enseignante d'éducation physique. Pour autant, il se déroule « hors éducation physique » et est exempt de toute évaluation scolaire. L'enseignante y fait tout de même référence pendant les conseils de classe lors des échanges sur les différents élèves ou le mentionne parfois dans les bilans qu'elle inscrit sur les bulletins en tant que professeur principal.

L'atelier institue aussi une pratique scolaire qui « traverse » les frontières spatiales de l'établissement. D'un côté les élèves sortent de l'établissement : ils prennent ensemble le bus pour aller voir des spectacles qui se déroulent en soirée au théâtre de la grande ville ; ils passent une journée complète d'atelier en dehors de leur salle habituelle dans un espace culturel habituellement mobilisé par des communautés artistiques ; ils présentent un spectacle sur la scène d'un théâtre de la ville face à un public extérieur au collège. D'un autre côté les élèves accueillent au sein de leur collège des intervenants extérieurs. Un chorégraphe participe occasionnellement à l'atelier pour la construction du spectacle. D'autres artistes (danseur, musicien, circassien, etc.) prennent en charge ponctuellement un des ateliers dans l'optique de faire vivre aux élèves d'autres expériences artistiques.

Enfin cet atelier artistique propose *a priori* le déploiement d'un *Faire (construire) quelque chose ensemble* dont l'originalité est sa finalisation par la construction d'une œuvre artistique collective. L'une des caractéristiques d'une démarche de construction d'une œuvre artistique est que l'on ne connaisse pas à l'avance « la fin de l'histoire ». Dès lors les

caractéristiques de cette pratique d'atelier questionnent de manière originale la dualité processus/produit. Le spectacle de danse se caractérise, en tant que produit, par deux dimensions essentielles. D'un côté, il s'agit d'une œuvre artistique écrite, réifiée, nommable, reconnaissable et qui peut être identifiée comme un enchaînement de différents modules chorégraphiques. De l'autre, cette œuvre participe de « l'art vivant » qui n'a de sens que dans l'immédiateté de la rencontre avec le spectateur et qui se caractérise par un échange « expression de soi / impression sur autrui » (Perez & Thomas, 2000). Le spectacle de danse se concrétise par une performance artistique relativement éphémère et qui laisse au spectateur sa part d'imagination, de sensibilité et de poésie dans l'interprétation de l'œuvre qui se déroule sous ses yeux. Cette dimension « spectacle vivant » mobilise les élèves sur la prestation de l'instant. Il donne à l'œuvre construite un aboutissement concret relativement exceptionnel et que les élèves portent collectivement. Aussi ces caractéristiques démarquent le produit « spectacle de danse » d'autres constructions comme par exemple celles d'objets artistiques qui ont une existence au-delà de la présence de leur auteur ou interprète (livres, écrits, peintures, sculptures, etc.), celle d'objets techniques dont la finalité est relative à une certaine utilité ou efficacité liée à la résolution d'un problème ou d'un besoin humain (horloge, lampe torche, porte clefs, etc.), celle d'objets scientifiques, de communication ou de formation marquant la transmission de connaissances ou d'un message dont la signification apparaît peu négociable (synthèses théoriques, journaux médiatiques, panneaux d'informations, DVD pédagogique, etc.). Ces autres visées d'un *Faire (construire) quelque chose ensemble* se déploient parfois également dans le cadre scolaire mais on peut supposer qu'ils mettent en jeu des expériences de pratique différentes. La construction collective d'une œuvre artistique par des élèves est donc susceptible de susciter une expérience originale, vraisemblablement distincte de celles engendrées par la plupart des autres situations scolaires. En effet, à l'école, le produit de l'activité des élèves et des enseignants est le plus souvent gouverné et orienté par des critères normatifs en relation avec des programmes qui fixent des attentes précises. La structuration des temps d'activité et d'apprentissages est dans ce cadre souvent déterminée par une succession d'échéances évaluatives visant à valider des acquisitions de manière relativement déconnectées d'une pratique effective se développant dans le temps.

A la différence de cette organisation typique du curriculum scolaire, le processus de construction d'un spectacle de danse ou plus généralement d'une œuvre artistique se caractérise par sa relative indétermination, et par son ancrage dans des dimensions émotionnelles, imaginaires et sensibles de l'activité des élèves, qui se laissent peu enfermer

dans des taxonomies de connaissances et de compétences. La construction d'une œuvre artistique est par ailleurs également liée à des circonstances partiellement imprévisibles et à une contingence qui s'accordent mal avec une logique planificatrice. Cette caractéristique crée une certaine distance entre l'organisation de l'atelier artistique et les planifications scolaires plus classiques.

En raison de ces caractéristiques l'atelier artistique danse du Collège Le Sapin Vert constitue selon nous une situation d'étude privilégiée du *Faire (construire) quelque chose ensemble* dans un cadre scolaire. D'un côté, l'analyse de l'activité des élèves dans cet atelier peut permettre de mieux comprendre ce qui se joue pour eux au cœur de situations de classe qui bousculent le cadre scolaire ordinaire en cherchant à leur faire vivre des expériences authentiques de construction collectives d'une œuvre artistique. A ce titre, cette analyse est susceptible de contribuer aux débats relatifs à la rencontre entre communautés de pratique scolaires et extrascolaires (cf. Chapitre 2). De l'autre, cette analyse peut offrir une opportunité relativement originale et inédite d'apporter un éclairage sur les transformations de l'activité collective en situation de classe. Elle pourrait notamment permettre d'appréhender deux dimensions de cette activité collective encore peu explorées en milieu scolaire : la dynamique de cette activité sur une temporalité longue d'une année, et la construction d'une « histoire collective » par une classe dans son ensemble.

Cette « situation d'étude privilégiée » a été envisagée à travers un positionnement théorique et méthodologique au sein du programme du Cours d'action (Theureau, 2006). Ce dernier, comme nous le verrons dans le chapitre suivant, fournit un cadre intéressant pour pouvoir appréhender scientifiquement cette problématique du *Faire (construire) quelque chose ensemble*. Mais avant tout il s'ancre dans un espace de recherche privilégiant une « entrée activité » (Durand & Yvon, 2012) et dont les caractéristiques ont permis de concrétiser une collaboration avec cette enseignante et les élèves de la 5^{ème} D.

CHAPITRE 4 : Objet théorique pour l'analyse de l'activité collective d'une classe dans le cadre du programme scientifique et technologique du Cours d'action

Dans ce chapitre nous explicitons notre inscription au sein du programme scientifique et technologique du Cours d'action (Theureau, 2006) et notre appropriation d'outils théoriques relatifs à la théorie des communautés de pratique pour appréhender des dynamiques collectives d'activités relatives à un *Faire (construire) quelque chose ensemble*.

1. Intérêts et limites du programme scientifique et technologique du Cours d'action pour analyser une activité collective finalisée a long terme

1.1. Une perspective de recherche privilégiant une « épistémologie de l'action »

Le programme scientifique et technologique du Cours d'action participe d'un ensemble de recherches s'inscrivant dans une « épistémologie de l'action », par opposition à une « épistémologie des savoirs » (Durand, Saury & Veyrunes, 2005 ; Saury *et al.*, 2013 ; Schön, 1987, 1994, 1996). Cette rupture donne la possibilité de « *se noyer dans la complexité* » à travers des recherches qui se déroulent de plain-pied dans les milieux professionnels qu'elles étudient et avec lesquels elles dialoguent pour un autre mode de production des savoirs scientifiques relatifs aux pratiques humaines (Durand & Yvon, 2012). Ce positionnement affirme une relation organique entre l'analyse de l'activité humaine et la conception de situations (Theureau, 2004, p. 250), en articulant des enjeux de connaissance scientifique à des enjeux de compréhension/transformation des pratiques professionnelles. Autrement dit, la délimitation des objets d'étude et leur mode d'analyse sont contraints, tout autant par des hypothèses se rattachant à une théorie de l'activité humaine que par les conditions techniques organisationnelles, sociales, éthiques du domaine de conception singulier auquel ils se rattachent, et aux besoins particuliers de la transformation des situations pratiques étudiées. A ce titre, le programme du Cours d'action a été initialement développé dans le champ de l'ergonomie et de l'ingénierie des situations de travail par Jacques Theureau (1992, 2004, 2006, 2009). Il s'agissait, d'une part de renforcer les connaissances scientifiques relatives à la compréhension des activités humaines dans différents contextes professionnels, et d'autre part de contribuer à la conception ergonomique des situations pour l'amélioration

des conditions de travail. Son déploiement plus récent dans d'autres domaines, tels que les sciences de l'éducation et les STAPS (*e.g.*, Durand, 2001, 2008 ; Guérin, 2012 ; Saury *et al.*, 2013 ; Sève & Saury, 2010 ; Sève, Poizat, Saury & Durand, 2006 ; Sève, Theureau, Saury, & Haradji, 2012), a permis le développement actuel d'un ensemble de recherches en ergonomie des situations scolaires, visant la compréhension de l'activité des élèves ou des enseignants en classe (pour une synthèse en éducation physique voir Saury *et al.*, 2013). L'ancrage de ces recherches dans le programme du Cours d'action leur confère une cohérence théorique et méthodologique qui rend *a priori* possible, d'une part, le dialogue et la confrontation de leurs apports respectifs en termes de connaissances scientifiques (cf. Chapitre 2), et d'autre part, la mutualisation de leurs apports en termes de visées d'aide et de conception. Cette thèse participe de la mise en œuvre de ce programme dans le champ de l'enseignement de l'éducation physique, dans le contexte encore inexploré à ce jour de l'analyse de l'activité d'une classe engagée dans un projet collectif à l'échelle d'une année scolaire.

1.2. Un paradigme compréhensif opérationnalisant l'hypothèse de l'enaction pour l'analyse de l'activité individuelle et collective

Chaque programme scientifique se distingue d'autres programmes alternatifs sur la base de ses postulats, plus ou moins explicites, d'ordre ontologique (le pari sur la nature des phénomènes étudiés en relation avec une théorie de l'activité), éthique (principes relatifs à l'engagement du chercheur vis-à-vis de son terrain d'étude, et aux modes de collaboration avec les acteurs dont l'activité est étudiée), et épistémologique (outillage théorique et méthodologique répondant à des principes de scientificité et de fécondité) (Theureau, 2006).

Le programme de recherche empirique du Cours d'action s'inscrit dans un paradigme interprétatif, ou compréhensif (Dosse, 1995), ou encore interactionniste-subjectiviste (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau & Simard, 1997), qui s'oppose au positivisme en considérant l'action et la connaissance comme des propriétés émergentes de l'auto-organisation de systèmes complexes. Plus précisément, il opérationnalise l'hypothèse de l'enaction (Maturana & Varela, 1994 ; Varela, 1989) dans la compréhension des phénomènes humains et sociaux. A ce titre, ce programme met l'accent sur l'importance des expériences subjectives, c'est-à-dire la construction de sens pour l'acteur qui construit, dans son cours d'action, son propre monde phénoménal. Dans cette perspective, il n'y aurait pas de réalité objective mais plusieurs réalités fondamentalement subjectives, qui dépendraient de la manière dont chaque individu vit, interprète, ressent, ou en d'autres termes, *est engagé* dans

une situation donnée, et dont il *fait l'expérience*. Dès lors, ce programme scientifique permet d'envisager les pratiques scolaires en les considérant comme des activités humaines complexes qu'il s'agit d'appréhender *du dedans*, c'est-à-dire en accordant une place centrale à la façon dont les élèves et l'enseignant font l'expérience et interprètent les situations qu'ils vivent. Il accorde une primauté au point de vue de l'acteur en interrogeant la « fraction de vécu » dont les élèves ou l'enseignant peuvent rendre compte afin de « saisir la construction de sens pour l'acteur de son activité au fur et à mesure de celle-ci » (Theureau, 2006, p. 48).

Il est également admis dans ce programme qu'au-delà de ces expériences fondamentalement singulières, les individus et les communautés d'individus construisent et partagent potentiellement un sens commun. Dès lors, l'approche de l'activité collective dans le programme Cours d'action est fondée sur cette idée que le collectif est « activité » en référence à la notion empruntée à Sartre de « totalité détotalisée » (Theureau, 2006). Il ne constitue pas une totalité donnée externe aux individus mais est en permanence construite ou reconstruite par les activités individuelles. A ce titre, l'activité collective est dite « sociale-individuelle », au sens où elle correspond à l'articulation d'activités dites « individuelles-sociales » de plusieurs acteurs *munis de leurs interfaces* qui participent à la construction d'une histoire significative partagée. Les activités collectives antérieures « sédimentent » des objets, dispositifs matériels, codes comportementaux, langagiers ou symboliques, qui constituent autant de ressources culturelles incorporées et partagées par les acteurs, configurant leurs activités collectives ultérieures. Dès lors, l'analyse de l'activité « sociale-individuelle », à travers l'accès à ce qui est intersubjectif entre les acteurs, ne peut être réalisée que sur la base préalable d'une analyse de l'activité « individuelle-sociale » de chaque acteur, et en prenant en compte l'inscription situationnelle (ou matérielle) et l'historicité des interactions. Les individus interagissent entre eux, non pas directement, mais d'une façon toujours médiée par leurs « interfaces situationnelles » propres (chacun interagit avec sa propre situation). Ce positionnement reflète une posture originale que Theureau (2006) qualifie de « situationnisme méthodologique » en réponse aux limites, d'une part de « l'individualisme méthodologique » (en particulier la vision cognitiviste de l'activité comme système de traitement de l'information), et d'autre part, du « collectivisme méthodologique » (*e.g.*, l'ethnométhodologie, l'interactionnisme symbolique). Cette voie moyenne proposée par Theureau dans le programme du Cours d'action opérationnalise le paradigme de l'enaction (Varela, 1996) pour l'analyse de l'activité collective ou plus précisément « sociale-individuelle ».

1.3. Hypothèses théoriques relatives à l'activité individuelle et collective et conséquences pour l'analyse de l'activité collective d'un grand nombre d'acteurs sur un temps long

1.3.1. Hypothèses théoriques relatives à l'activité individuelle et collective

Les hypothèses théoriques du programme Cours d'action posent certaines présupposées qui définissent l'activité humaine comme étant située, autonome, vécue, incarnée, cognitive, cultivée, individuelle-sociale et sociale-individuelle (Theureau, 1992, 2004 ; Saury *et al.*, 2013). L'activité humaine est dite située en cela qu'elle est conçue comme un couplage acteur-situation (Varela, 1989), inscrit dans une historicité et émergeant dans un contexte présent singulier. Ce couplage se transforme en permanence au cours de l'activité, il émerge d'une co-construction entre les ressources propres au sujet et les changements des caractéristiques spatiales, sociales et culturelles de la situation. L'activité est dite autonome, dans le sens où elle consiste en des interactions asymétriques entre l'acteur et son environnement, qui définissent le domaine cognitif de l'acteur. Celui-ci concerne les interactions de l'acteur avec les caractéristiques de l'environnement qui sont pertinentes pour lui à l'instant t, compte tenu de ses capacités perceptives et de son activité en cours, et non avec l'ensemble des éléments de l'environnement qu'un observateur extérieur peut appréhender. L'activité est dite vécue car elle donne lieu à une expérience pour l'acteur à chaque instant, qui émerge de la dynamique du couplage de ce dernier avec sa situation, et qui participe à l'ouverture/fermeture du champ des possibles pour l'acteur. L'activité est dite cognitive dans le sens où elle s'accompagne de la mobilisation, transformation et construction permanente de connaissances. L'activité est dite incarnée en cela que la cognition est inséparable du corps et s'enracine dans ses composantes neurobiologiques, sensori-motrices, perceptives et émotionnelles (Maturana & Varela, 1994). L'activité est dite cultivée car toute activité présente des traits communs avec d'autres activités qui expriment des normes sociales et culturelles plus ou moins partagées et relevant d'une culture commune (Lave & Wenger, 1991). L'activité est dite individuelle-sociale car l'activité individuelle est toujours « à la fois individuelle et en relation constitutive avec autrui » (Theureau, 2006, p. 88). Un individu n'agit jamais de manière isolée dans la mesure où « autrui appartient au couplage structurel » (p. 92) de tout acteur. Enfin, l'activité est dite sociale-individuelle car l'activité collective, par les formes spécifiques qu'elle prend, « pèse » sur l'activité individuelle tout en étant en permanence transformée par ces activités individuelles. L'activité collective est conçue comme une « totalité organisée dont l'organisation est constamment remise en cause par les

activités individuelles et constamment reconstruite par ces mêmes activités individuelles » (Theureau, 2006, p. 96).

1.3.2. Hypothèse de l'enaction et activité collective

Contrairement aux présupposés du paradigme computo-symbolique, les postulats du paradigme de l'enaction envisagent la cognition comme étant co-déterminée par tout système vivant et son environnement à chaque instant de leurs interactions. Varela (1989) évoque une autonomie créatrice du vivant agissant dans un monde complexe, énigmatique et par essence social et culturel. Cette idée signifie que le système formé par un acteur humain et son environnement constitue comme tout système vivant un système autonome et opérationnellement clos, c'est-à-dire, doté d'une « capacité fondamentale à être, à affirmer son existence et à faire émerger un monde qui est signifiant et pertinent tout en n'étant pas prédéfini à l'avance » (Bourguin & Varela, 1992). Dès lors, le système connaissant et le monde perçu et connu sont co-constitués par un processus de couplage en référence à une définition minimale de l'être vivant comme unité autopoïétique.

L'hypothèse de l'autopoïèse prend ses racines dans le domaine de la biologie. Dans cette perspective, chaque système vivant est considéré comme une unité autonome et dynamique qui interagit continuellement avec un environnement et qui cherche à maintenir son organisation en dépit des perturbations liées à sa propre dynamique interne ou à des sollicitations externes. On parle d'auto-organisation au sens où le système ne peut pas distinguer les perturbations provenant de l'environnement de celles de sa dynamique interne. La notion de « couplage structurel » (Varela, 1989) rend compte de ce processus par lequel se mêlent deux formes de perturbation au sein d'une unité organisationnelle. Ce couplage est qualifié d'asymétrique car c'est le système lui-même, du fait de son état et de ses capacités perceptives, qui « sélectionne » dans l'environnement les sources de perturbation pertinentes du point de vue de la sauvegarde de sa propre dynamique.

Concernant l'activité humaine, trois sources de perturbations récurrentes peuvent être identifiées : l'environnement, le système nerveux et les autres systèmes vivants. Ces dimensions permettent de préciser la notion centrale de « couplage structurel » dans le cadre des systèmes vivants humains en distinguant trois ordres de couplage : un couplage de premier ordre entre un système vivant et son environnement, un couplage de second ordre entre un système vivant et son système nerveux, un couplage de troisième ordre entre différents systèmes vivants ayant un système nerveux (Maturana & Varela, 1994 ; Varela, 1989). Varela a établi une distinction entre trois domaines de phénomènes : (a) le « domaine

de structure » qui correspond aux interactions entre un système vivant et son système nerveux et qui intéresse les recherches en neuroscience et neuro-phénoménologie ; (b) le « domaine cognitif » relatif aux interactions du système vivant avec son environnement qui est l'objet d'étude privilégié des sciences humaines et sociales ; et (c) le « domaine consensuel » qui correspond aux interactions entre plusieurs systèmes vivants, c'est-à-dire l'activité collective mobilisant plusieurs acteurs, et qui intéresse plus précisément nos propres travaux.

Ce couplage de troisième ordre (ou « domaine consensuel ») souligne l'idée qu'au delà de l'autonomie des individus, il peut exister une autonomie des collectifs. Celle-ci justifie les perspectives scientifiques qualifiées par Theureau de « collectivisme méthodologique », qui sont précisément fondées sur le pari que l'activité collective est dotée d'une autonomie et de ses propres « lois », relativement indépendantes des activités individuelles. Toutefois, Theureau rappelle que si les couplages de premier et second ordre constituent des domaines de phénomènes qui sont spécifiés par des unités, respectivement le système vivant et le système nerveux, le couplage de troisième ordre constitue un nouveau domaine de phénomènes qui n'est pas spécifié à proprement parler par une nouvelle unité. Les systèmes vivants qui entrent en couplage structurel de troisième ordre ne constituent pas un super-système vivant mais conservent chacun d'entre eux leur unité, au sens d'unité autopoïétique. Aussi, et en accord avec Theureau (2006), il s'agit de ne pas appréhender de manière indépendante l'autonomie de l'activité collective et l'autonomie des activités individuelles, mais de les envisager de manière simultanée afin de comprendre comment ces deux autonomies se constituent l'une au regard de l'autre. L'analyse de l'activité collective ne consiste pas en l'analyse du « domaine consensuel » des acteurs en tant que tel, mais en tant qu'articulation des domaines cognitifs individuels potentiellement consensuels entre plusieurs acteurs. L'enjeu est de réussir à appréhender cette supposée « autonomie collective » sans perdre de vue l'autonomie de l'activité individuelle. Tel est le défi visé par le programme du Cours d'action, qui pose comme principe fondamental pour toute analyse des activités humaines (individuelles ou collectives) d'accorder un primat à la description symbolique admissible du domaine cognitif de chacun des acteurs. Il s'agit en d'autres termes de décrire la dynamique des interactions de l'acteur avec son environnement physique et social d'une façon qui respecte leur caractère asymétrique. Cette visée est supposée pouvoir être atteinte grâce à une hypothèse supplémentaire relative à la conscience pré-réflexive.

1.3.3. Hypothèse de la conscience préreflexive

Le programme du Cours d'action repose de manière centrale sur l'hypothèse de la conscience préreflexive. Ce positionnement s'inspire de l'œuvre philosophique de Sartre (1943) considérant que « notre être est immédiatement en situation, à chaque instant lancé dans un monde et engagé » (Sartre, 1943, p. 75). Selon cette perspective, l'activité humaine est une construction permanente de significations, elle est fondamentalement vécue et s'accompagne d'une expérience pour l'acteur (Theureau, p. 60). Cette hypothèse signifie que l'acteur peut à chaque instant, moyennant la réunion de conditions favorables, montrer, mimer, simuler, raconter et commenter son activité à un observateur/interlocuteur. Ce niveau d'actualisation de son activité par l'acteur, reflète l'expression de la conscience préreflexive. Cette dernière est considérée comme une propriété émergente de l'activité neurobiologique ou plus exactement, en accord avec l'hypothèse de l'autopoïèse, comme l'effet de surface des interactions asymétriques entre cet acteur humain et son environnement. Dès lors, l'expression de cette conscience préreflexive correspond à une description symbolique acceptable de la dynamique du couplage structurel en tenant compte de son autonomie. Cette posture impose la prise en compte de l'expérience vécue, c'est-à-dire d'accorder un primat au point de vue propre des acteurs, dans la description de leur activité dans les situations concernées.

L'hypothèse du couplage structurel attribue également à l'activité humaine une organisation temporelle complexe. A chaque instant l'organisation interne de l'acteur, d'une part hérite de l'activité passée, d'autre part anticipe et sélectionne par avance ses perturbations et réponses possibles. Dès lors, la reconstruction de la dynamique de la conscience préreflexive est marquée par la continuité temporelle de l'expérience d'un acteur pouvant être considéré comme le « héros de l'histoire en cours ». Aussi Theureau précise que « le montrable, racontable, commentable, à un instant donné (c'est à dire le contenu de la compréhension du vécu ou de la conscience préreflexive) déborde largement la simple possibilité de description par l'acteur de son flux d'action et de perception à cet instant ». (Theureau, 2006, p. 56). D'où l'intérêt de construire des objets théoriques qui permettent de prendre en compte la complexité temporelle de l'activité et son historicité.

1.4. Objets théoriques d'analyse de l'activité collective sur un temps long et discontinu

Le programme du Cours d'action offre deux grandes voies d'analyse empirique de l'activité collective. La première consiste en la mobilisation des objets théoriques de l'activité

« individuelle sociale », qui permettent d'envisager l'activité collective du point de vue de l'organisation interne d'un acteur. La deuxième concerne la mobilisation des objets théoriques de l'activité « sociale-individuelle », qui s'inscrit en continuité de la première et permet d'envisager l'activité collective du point de vue de l'articulation des activités « individuelles-sociales ».

Au grain d'analyse qui nous semble pertinent pour l'étude d'une pratique collective se déployant sur un temps long et discontinu, l'objet théorique le plus approprié dans le programme du Cours d'action est « l'articulation collective de cours de vie relatifs à une pratique de plusieurs acteurs munis de leur interfaces ». D'une part, cet objet théorique vise l'étude d'activités se déployant sur des échelles temporelles longues, et dans des pratiques mettant en jeu des épisodes discontinus d'activités. D'autre part, il ancre l'analyse de l'activité collective sur l'analyse préalable des activités individuelles. A ce titre, l'objet théorique « cours de vie relatif à une pratique » s'est imposé pour traiter des activités qui se développent tout au long d'une période de la vie d'un acteur, entrecoupées d'autres activités, telles que notamment des activités d'apprentissage, de conception ou de création. Dès lors, analyser la pratique d'un ensemble d'acteurs sur le long terme requiert théoriquement d'investiguer le cours de vie relatif à la pratique considérée de chaque acteur puis d'envisager leur articulation.

1.4.1. L'objet théorique cours de vie relatif à une pratique

Le programme Cours d'action a développé une cascade d'objets théoriques permettant des analyses de l'activité « individuelle-sociale ». Ceux-ci se caractérisent par une reconstruction, à différents niveaux d'analyse, des flux et des dynamiques de l'activité, accordant un primat au point de vue de l'acteur. La notion de cascade d'objets théoriques souligne que l'étude de tout objet théorique passe nécessairement par l'étude d'un premier objet théorique : le « cours d'expérience ». Le cours d'expérience est l'histoire de la conscience pré-réflexive de l'acteur. Il correspond à la construction du sens pour l'acteur de son activité au fur et à mesure de celle-ci, ou encore à l'histoire du « montrable, racontable, commentable » qui accompagne son activité. La description du cours d'expérience procède de façon homogène car elle porte sur la seule construction de l'expérience pour l'acteur. Ce « primat du cours d'expérience » garantit la reconstruction de l'activité de l'acteur du point de vue de sa dynamique interne et de son organisation temporelle vécue. Les objets théoriques « cours d'action » et « cours d'in-formation » découlent de la description du cours d'expérience mais circonscrivent des niveaux différents d'analyse de l'activité. Le cours

d'action correspond à l'histoire de l'activité de l'acteur qui donne lieu à expérience (*i.e.*, son cours d'expérience), analysé en relation avec ses contraintes et effets dits « extrinsèques ». Selon Theureau (2006), le cours d'action constitue une « synthèse de l'hétérogène », en intégrant d'un côté une description de l'activité telle qu'elle ressort de l'expérience de l'acteur, et de l'autre, la description des relations qu'elle entretient avec des caractéristiques de l'état de l'acteur, de sa situation, et de sa culture, pouvant être observées ou décrites par un observateur extérieur. La description du « cours d'in-formation » concerne l'ensemble du domaine cognitif de l'acteur et pas seulement son « effet de surface », donnant lieu à expérience pour lui (le cours d'expérience). Elle peut inclure tous les événements ou éléments ressortant du corps, de la situation, de la culture qui sont pertinents pour l'organisation interne de l'acteur à chaque instant mais qui n'entrent pas dans la conscience préreflexive. Il y a une cohérence entre ces trois objets théoriques cours d'expérience, cours d'action et cours d'in-formation qui permettent une description de l'activité humaine comme « flux global ouvert aux deux bouts ». Ils appréhendent, à des niveaux différents, le flux de l'activité dans sa totalité en prenant en compte l'ensemble des dimensions participant à celle-ci au cours d'une période de temps donnée. Par exemple, l'analyse du cours d'expérience concerne l'étude de la dynamique des différents éléments composant la conscience préreflexive d'un acteur à chaque instant dans une situation donnée pendant un épisode continu. Cette analyse permet, par exemple, d'appréhender l'ensemble des « histoires » significatives pour eux dans lesquels les élèves peuvent être engagés sur le temps d'une leçon d'éducation physique. Ce qui délimite cet objet théorique est la globalité de l'expérience de l'acteur pendant un épisode continu de son activité.

Toutefois, dans le cas de notre étude, nous ne visons pas l'analyse du flux global de l'expérience des élèves (ou cours d'expérience) sur l'intégralité d'une année, mais seulement l'analyse des portions de ce cours d'expérience qui sont relatifs à l'histoire de construction du spectacle de danse, c'est-à-dire la succession d'épisodes d'activités scolaires discontinues et relatifs à cette pratique de construction particulière. A ce titre, le programme du Cours d'action comprend également l'objet théorique du « cours de vie relatif à une pratique », dont la délimitation s'opère de manière différente de celle du cours d'expérience. En effet, celui-ci ne s'intéresse pas au flux continu de l'expérience dans sa globalité, mais vise à rendre compte de la construction de significations relatives à un ensemble circonscrit d'activités constituant une pratique particulière. Cet objet théorique introduit, à travers la discontinuité de l'expérience, une hypothèse empirique supplémentaire de cohérence relative d'épisodes discontinus relatifs à une pratique à travers le temps, et ce malgré la discontinuité temporelle

de tels épisodes, donc malgré leur entrecouplement par des épisodes d'activités relatifs à d'autres pratiques.

Jusqu'à présent cet objet théorique a été mobilisé par quelques rares études empiriques. Notamment celle de Jourdan (1990) qui portait sur l'analyse de l'activité de vignerons artisanaux pendant une année d'activité viticole, celle de Vion (1993) pour l'analyse d'un processus d'apprentissage sur le tas pendant trois mois, celle de Haué (2004) sur l'appropriation d'un contrôleur d'énergie domestique, ou l'étude de Theureau & Donin (2006) qui s'intéressait à l'activité de composition musicale d'un artiste sur deux années. Ces exemples ont révélé la fécondité de cet objet théorique, qui s'est imposé pour traiter des activités se développant sur de longues périodes, et qui sont actualisées dans la vie d'un acteur, conjointement à d'autres activités. En particulier, cet objet théorique semble pertinent pour approcher les processus d'apprentissage et de développement, d'appropriation, de découverte et de création qui se déploient sur des périodes longues et discontinues. Dès lors, il est apparu particulièrement adapté à notre travail, centré sur le suivi pendant une année scolaire d'une pratique particulière qui ne constitue qu'un aspect du flux d'histoires significatives pour lui qui constituent la vie d'un élève. Si la mobilisation de l'objet théorique « cours de vie relatif à une pratique » est apparu adéquat à notre objet d'étude, en tant que première approche du collectif à travers la description de l'activité « individuelle-sociale » d'un acteur, il laisse cependant en suspens la question de l'activité « sociale-individuelle », autrement dit l'appréhension de l'autonomie relative d'un collectif d'acteurs interagissant dans une même pratique (dans le cas de cette thèse, la construction collective d'un spectacle de danse).

1.4.2. L'objet théorique articulation collective des cours de vie relatifs à une pratique

Le programme du Cours d'action, en accord avec les présupposés de l'enaction, impose d'accorder une primauté à la prise en compte de l'autonomie de l'activité individuelle (ou « individuelle-sociale ») pour appréhender l'activité collective (ou « sociale-individuelle »). A ce titre, quatre objets théoriques permettent d'analyser cette dernière aux différents niveaux envisagés pour l'analyse du domaine cognitif de l'acteur. Il s'agit de l'articulation collective des cours d'expérience, l'articulation collective des cours d'action, l'articulation collective des cours-information, et enfin celui qui nous intéresse plus particulièrement, l'articulation collective des cours de vie relatifs à une pratique. Ces objets théoriques consistent, à différents niveaux de réduction du couplage structurel, à construire des descriptions symboliques acceptables du *domaine consensuel* (Maturana & Varela, 1994)

entre plusieurs acteurs munis de leurs interfaces. Ces réductions (considérées comme « acceptables » du point de vue de l'autonomie des systèmes vivants) de l'activité collective sont fondées sur l'idée d'une certaine continuité entre les objets théoriques pour l'analyse de l'activité « individuelle-sociale » et ceux pour l'analyse de l'activité « sociale-individuelle ». Cette continuité concerne les objets de connaissance, car l'activité « individuelle-sociale » est une première approche de l'activité collective ; elle est également une continuité de processus de connaissance, car l'analyse de l'activité « individuelle-sociale » est une étape préalable indispensable à l'étude de l'activité « sociale-individuelle ». A ce jour, l'analyse de l'activité collective dans le cadre des recherches conduites dans le programme du Cours d'action s'est centrée en priorité sur l'articulation collective des cours d'expérience, et plus rarement celle des cours d'action, de plusieurs acteurs dans le cadre de collectifs restreints et sur des échelles temporelles relativement courtes (e.g., Bourbousson, Poizat, Saury & Sève, 2011 ; Huet & Saury, 2011 ; Trohel, 2005).

Au niveau d'analyse qui nous intéresse, l'objet théorique *articulation collective des cours de vie relatifs à une pratique* permet quant à lui d'appréhender la construction collective à long terme des savoirs, de la performance, des œuvres, etc., concernant une pratique collective singulière. Son étude étend l'analyse de l'activité collective à de nombreux acteurs et sur des périodes discontinues d'activités de durées diverses. Notre travail rentre de plain-pied dans cette problématique en mettant en jeu un collectif important (30 élèves et leur enseignante) sur une période longue (une année scolaire), dans une pratique de réalisation collective (construction d'un spectacle de danse) et sur des temps discontinus (leçons de danse, répétitions, spectacles). En revanche, aucune recherche scientifique à notre connaissance n'a à ce jour mobilisé empiriquement cet objet théorique. En effet, si une telle perspective est théoriquement envisageable, les conditions à réunir pour mener à bien son opérationnalisation empirique et méthodologique sont excessivement exigeantes, et paraissent *a priori* peu réalistes au regard des possibilités d'investigation d'un chercheur seul. Idéalement, cette opérationnalisation nécessiterait de reconstruire pas-à-pas les cours de vie de chacun des élèves et de l'enseignante relatifs à la pratique de construction du spectacle de danse durant l'intégralité de l'année scolaire, pour ensuite rendre compte de leur articulation. Aussi, comme le souligne Theureau (2006), l'analyse de l'activité se déployant sur de larges empanns temporels, et mobilisant de grands collectifs d'acteurs, constitue l'un des verrous scientifiques actuels du programme du Cours d'action pour l'analyse de l'activité « sociale-individuelle ». Cette analyse est donc porteuse d'enjeux théoriques et méthodologiques intéressants pour le développement de ce programme, auquel nous ambitionnons de

contribuer dans cette thèse, en proposant une réduction opératoire de l'objet théorique *articulation collective des cours de vie relatifs à une pratique*, à la fois en accord avec les postulats ontologiques, éthiques et épistémologiques du programme du Cours d'action, et concrètement opérationnalisable dans le cadre d'une enquête empirique particulière.

1.4.3. Une réduction opératoire de l'objet théorique articulation collective des cours de vie relatifs à une pratique pour l'analyse d'une pratique collective sur un temps long

A ce jour, les recherches menées dans le programme du Cours d'action ont apporté des réponses aux difficultés d'analyse de l'activité sociale-individuelle, en s'intéressant au niveau de l'articulation collective de cours d'expérience ou de cours d'action (*e.g.*, Bourbousson *et al.*, 2011 ; Evin *et al.*, 2013 ; Trohel, 2005). Ces études ont porté sur des collectifs restreints (dyades, groupes restreints, équipes de sport collectifs ou équipages) et sur des périodes d'activité relativement courtes et continues (*e.g.*, de courtes séquences d'interaction dans une tâche d'apprentissage, quelques minutes d'un match de basket). Les méthodes qu'elles ont utilisées sont très coûteuses dans leur mise en œuvre empirique (observations et enregistrements systématiques des comportements individuels et collectifs *in situ*, entretiens d'autoconfrontation individuels avec chacun des acteurs, reconstruction intégrale des cours d'expérience de chaque acteur, etc.). Aussi leur extension à des collectifs plus larges et sur des échelles temporelles longues est irréaliste dans le cadre d'une investigation empirique telle que celle qui était visée dans cette thèse.

Face à cette difficulté, Theureau (2006) considère comme indispensable d'envisager des approches plus « réductrices » de ces mêmes objets théoriques visant à réduire la complexité méthodologique pour pouvoir étudier empiriquement l'activité collective, d'une manière qui respecte les postulats du noyau central du programme du Cours d'action. Toutefois, si cet auteur suggère que l'on puisse envisager de telles réductions en termes de « cours d'expérience collectif », de « cours d'action collectif », de « cours d'information collectif », ou encore de « cours de vie collectif relatif à une pratique », ce n'est que comme réduction et économie de recherche, et non pas comme un idéal indépassable *a priori*.

Dans cette perspective, Theureau (2006) propose de développer des coopérations avec d'autres domaines de recherche et programmes relativement proches, et notamment ceux relevant d'un certain collectivisme méthodologique. Il s'agit de considérer ce qui, dans ces programmes, peut-être rendu cohérent avec les présupposés essentiels du programme du Cours d'action. En effet, il ne saurait y avoir de simple emprunt disciplinaire. Ces sources d'inspiration s'inscrivent nécessairement dans une réflexion théorique et méthodologique,

visant le cas échéant à réinterpréter certains concepts ou notions « empruntées » au filtre des présupposés du programme du Cours d'action. Selon Theureau (2006), les travaux les plus proches et féconds pour d'éventuelles collaborations scientifiques sont ceux de l'anthropologie cognitive, comme ceux de Grison (1998), Cicourel (1994), ou encore Engeström (2006). Pour le cas de « l'articulation collective de cours de vie relatifs à une pratique », les travaux menés en sociologie des organisations seraient à même de fournir un pendant fécond au programme du Cours d'action. Notamment Theureau a mené une recherche ergonomique sur les activités d'infirmières dans des unités de soin hospitalières en empruntant à Crozier & Friedberg (1977) la notion de « construit d'action collective ». Cette étude a permis de suivre une multitude d'acteurs dans un hôpital, opérant dans des lieux différents et sur des périodes longues. Dans la même perspective, cet auteur a envisagé l'activité de contrôle de réacteurs nucléaires à travers l'activité sociale-individuelle du couple opérateur-réacteur / superviseur (Theureau, 2000 ; Theureau, Filippi, Saliou & Vermersh, 2001). Ces premières études, qui visaient à analyser l'activité collective d'acteurs sur des temps longs et dans des organisations particulières de travail, ont principalement envisagé l'activité collective en termes « d'histoires ». Notamment dans l'étude sur le personnel de soin, les analyses empiriques sont passées de *l'histoire infirmière* à *l'histoire collective du personnel de l'unité de soins*. De la même manière Journé (1999) parle de l'observation des *histoires collectives* dans le cadre de l'étude concernant l'activité des agents de contrôle des réacteurs nucléaires.

Dans la droite ligne de ces différentes formes de réductions opératoires, notre travail participe de la construction de réductions de l'activité afin d'investiguer empiriquement *l'articulation collective des cours de vie de plusieurs acteurs, munis de leurs interfaces, relatifs à une pratique*, tout en mobilisant des ressources théoriques, compatibles avec les postulats du programme du Cours d'action. A ce titre, nous proposons de nous appuyer sur les ressources de la théorie des communautés de pratique (Wenger, 2005) pour analyser l'activité « sociale-individuelle » sur des temps longs. Plus précisément nous envisageons le concept de *pratique* comme une réduction opératoire pertinente de « l'articulation collective des cours de vie relatifs à une pratique ». La théorie des communautés de pratique offre selon nous des outils d'analyse intéressants pour appréhender la question critique du niveau de l'activité collective en tant qu'expérience de « praxis collective ». Ce positionnement original a selon nous l'intérêt majeur d'appréhender l'autonomie de l'activité d'un collectif d'acteurs d'une façon qui n'exclut pas la prise en compte de l'autonomie de leurs activités individuelles.

2. La Théorie des Communautés de Pratique comme ressource théorique pour analyser une pratique collective a long terme finalisée par la construction d'une œuvre artistique

Nous présentons dans cette section les éléments théoriques qui ont permis l'élaboration d'une réduction opératoire de l'articulation collective de cours de vie relatifs à une pratique. Elle expose nos emprunts théoriques à la théorie des communautés de pratique (Wenger, 2005), et explicite leur compatibilité épistémologique avec les présupposés du programme du Cours d'action. Cette réduction opératoire originale est présentée à travers, (a) l'adoption de la notion de « communauté de pratique » comme niveau intermédiaire d'analyse, pertinent pour appréhender l'activité d'un large collectif d'acteurs, (b) l'hypothèse du déploiement d'une « histoire collective d'apprentissage », pour investiguer une praxis collective sur une période longue d'activités discontinues, (c) la prise en compte singulière de la dualité « activité/œuvre », pour étudier une pratique collective finalisée par une construction artistique.

2.1. La communauté de pratique comme niveau intermédiaire d'analyse de l'activité d'un collectif d'acteur faisant (construisant) un spectacle de danse ensemble

La question du *Faire (construire) quelque chose ensemble* interroge la définition même de collectif. Dans le cas d'un collectif scolaire (les élèves d'une classe), qui intéresse plus particulièrement notre travail, nous nous sommes interrogée sur la différence entre, d'un côté, un ensemble d'élèves regroupés au sein d'une classe pendant une année pour appréhender les différentes disciplines scolaires, et d'un autre côté, un ensemble d'élèves d'une classe auxquels on propose une expérience de pratique mettant en jeu le projet de construire une œuvre collective (un spectacle de danse). A ce titre, la distinction proposée par Sartre (1943) et reprise par Theureau (2006) entre le collectif comme pratico-inerte ou « altérité-nature » et le collectif comme serment ou « altérité culture » nous est apparue particulièrement intéressante.

2.1.1. Le collectif entre « pratico-inerte » et « serment » (Sartre, 1943 ; Theureau, 2006)

Le collectif comme *pratico-inerte* ou « altérité nature » renvoie aux dimensions des activités humaines qui sont reliées entre elles « de l'extérieur ». Plus précisément, cela correspond par exemple à un regroupement d'individus dans lequel chacun serait relié aux

autres par un intérêt commun, sans qu'ils entretiennent nécessairement des relations particulières avec les autres présents dans la situation, ni d'engagement particulier vis-à-vis des autres. Dans un tel collectif, chacun vit en intériorité la situation mais le rapport de réciprocité demeure dans le rassemblement même de ces individus présents à la situation. Aussi, on parle de collectif, car bien qu'inscrits dans des activités de « solitudes réciproques » qui tendent à les séparer, une part de leur activité est commune car ils dépendent tous d'un même élément qui les réunit de l'extérieur. L'exemple de la file d'attente à l'arrêt de bus est particulièrement significatif du collectif comme « altérité-nature ». Ces Hommes séparés qui ne se connaissent pas forment un groupe en tant qu'ils sont tous supportés par un même trottoir et qu'ils sont regroupés à la même station, soumis aux mêmes horaires et ont un intérêt commun autour de l'attente du bus (Sartre, 1960 ; Theureau, 2002). Le regroupement d'élèves dans un collectif classe nous semble également pouvoir renvoyer – au moins partiellement – à cette caractérisation du collectif comme pratico-inerte. Les élèves d'une même classe sont regroupés au sein de locaux communs, ils partagent les mêmes horaires, les mêmes enseignants, les mêmes espaces, sont soumis aux mêmes exigences de travail, au même système d'évaluation et ils ont *a priori* tous un intérêt commun autour de leur avancée scolaire (individuelle). Dès lors, un modèle traditionnel d'enseignement, avec une pédagogie descendante et un enseignant détenteur du savoir à l'image des cours magistraux, encouragerait *a priori* des activités de « solitudes réciproques ». Chaque élève serait centré sur son parcours scolaire personnel, manifestant peu d'attention ou de relations vis-à-vis de l'activité des autres élèves.

Le collectif comme *serment* ou « altérité culture » se cimente dans une « praxis commune » qui fonde la permanence du groupe. Il se caractérise par la solidarité réciproque des activités individuelles autour du partage d'une orientation commune, d'un « serment » qui joue le rôle de ciment collectif. Les particularités individuelles sont définies comme des fonctions du groupe et réadmissées comme « hétérogénéité réglée » encourageant plus fortement le partage d'une expérience collective. L'exemple d'une équipe de sport collectif engagée dans un championnat possède *a priori* les caractéristiques d'un collectif comme « altérité-culture ». Là encore, le parallèle avec un collectif classe nous paraît intéressant à questionner. La réalisation et finalisation collective d'un projet à long terme mettant en jeu tous les élèves d'une même classe favoriserait *a priori* une forme de solidarité réciproque et d'interdépendance de leurs activités.

2.1.2. Le collectif en tant que « communauté de pratique » (Wenger, 2005)

C'est précisément à ce niveau de définition et d'analyse d'un collectif que la mobilisation de la théorie des communautés de pratique nous est apparue particulièrement intéressante. En effet, Wenger (2005) définit le concept de « communauté de pratique » comme l'activité d'un collectif engagé dans un « pratiquer ensemble » à long terme. Toutefois tout collectif n'est pas une « communauté de pratique » et toute activité collective ne s'apparente pas à une pratique. Pour Wenger (2005), une « communauté de pratique » se construit de façon dynamique autour d'un ensemble « ouvert » d'acteurs qui négocient une « praxis collective » en tant que *faire quelque chose ensemble* orienté par une perspective de réalisation commune. Aussi, la « praxis collective » dont parle Wenger renvoie plus particulièrement à la perspective Sartrienne d'une activité dite « altérité-culture » ou, en d'autres termes, au collectif comme serment. Dès lors, le niveau de la « communauté de pratique » constitue selon nous un niveau d'analyse intermédiaire pertinent (Wenger, 2005) compatible avec les présupposés théoriques du programme du Cours d'action (Theureau, 2006). Ce niveau d'analyse se situe à l'interface entre les niveaux micro des interactions locales entre acteurs (*e.g.*, l'articulation collective de leurs cours d'expérience ou de leurs cours d'action), et les niveaux plus macro propres aux systèmes et organisations sociales dans lesquels s'inscrivent les pratiques (*e.g.*, catégories sociales). Ces deux niveaux sont déjà largement investigués dans différentes traditions comme par exemple, d'un côté, dans le cadre des perspectives interactionnistes, ethnométhodologiques, et d'un autre côté, dans le cadre de différentes perspectives sociologiques, et notamment, dans les travaux de sociologie des organisations (Theureau, 2006). L'analyse de l'activité collective conduite dans les études s'inscrivant dans le programme du Cours d'action s'est également essentiellement focalisée jusqu'à présent sur le niveau micro des interactions sociales, occultant dans le même temps la description de l'inscription des pratiques collectives étudiées sur des temps longs. Dès lors, ce niveau intermédiaire de la « communauté de pratique » nous est apparue comme une ressource théorique particulièrement intéressante, d'une part, pour enrichir les connaissances scientifiques relatives à la définition et à la construction d'un collectif, d'autre part, pour participer aux réflexions professionnelles portant sur des pratiques scolaires cherchant à donner du sens à l'activité collective de l'entité classe.

2.2. La « praxis collective » comme processus de négociation d'une « histoire partagée d'apprentissage » (Wenger, 2005)

Une des faiblesses de la définition du collectif inspirée de Sartre pointée par Theureau, est qu'elle produit une typologie des collectifs indépendante de l'histoire des interactions entre les membres de ces collectifs. Cette « impasse dont Sartre nous embarrasse » (Theureau, 2002, p.5), nous amène, à la suite de Theureau, à penser le collectif comme *activité collective*, porteuse de significations et inscrite dans une temporalité complexe, en tant que processus « ouvert aux deux bouts ». Compte tenu de notre objet d'étude, ces réflexions posent la question de l'existence d'une hypothétique « histoire collective » relative à la construction du spectacle de danse et qui serait négociée par les élèves et leur enseignante au fur et à mesure du processus de création. C'est précisément à ce niveau que la théorie des communautés de pratique nous semble offrir des outils descriptifs intéressants pour envisager l'investigation empirique d'une « histoire collective de pratique ».

2.2.1. La pratique comme processus continu de négociation collective de significations

La principale spécificité du programme du Cours d'action est le primat accordé dans l'analyse à l'autonomie des acteurs individuels, c'est-à-dire à la construction continue de significations dans l'histoire des interactions entre chaque acteur et son environnement. Aussi, comme nous l'avons déjà souligné, l'activité collective est envisagée comme une négociation de sens dans l'articulation des activités individuelles des différents acteurs (d'où la difficulté méthodologique mentionnée plus haut pour appréhender dans ce programme la dynamique d'une activité collective mobilisant un grand collectif d'acteur sur un temps long). La théorie des communautés de pratique offre selon nous l'opportunité d'analyser une *histoire collective*, ou un *cours de vie collectif relatif à une pratique*, comme évoqué par Theureau (2004), sans pour autant céder à une forme de collectivisme.

En effet, selon Wenger (2005) l'angle le plus pertinent pour appréhender une pratique est le processus de négociation de sens auquel participe de manière singulière chacun des acteurs, et qui est le ciment de la constitution et du maintien d'une communauté. Il précise que ce sens n'existe ni dans le monde ni dans l'individu mais bien dans la relation dynamique qui caractérise la vie dans le monde. La signification de notre engagement dans le monde n'est pas un état de choses, mais un processus continu par lequel nous expérimentons le monde et nous nous y engageons de façon significative. Au niveau collectif, ce processus historique et dynamique serait indispensable au maintien de la cohérence du *faire quelque*

chose ensemble. Dès lors, une communauté de pratique ne pourrait être réifiée en tant que telle. Sa constitution et son maintien se joueraient dans l'expérience individuelle d'engagement des acteurs dans une pratique considérée. C'est précisément à ce niveau que la théorie des communautés de pratique envisage le déploiement des pratiques collectives sans céder au postulat collectiviste. Ce primat au point de vue de l'acteur, et aux significations individuelles associées à l'activité collective, est en accord avec les postulats de l'enaction (Varela, 1989, 1996). Il constitue selon nous un point d'ancrage fort pour envisager la *pratique*, au sens de Wenger (2005), comme une réduction satisfaisante de l'*activité sociale-individuelle*, au sens de Theureau (2006).

2.2.2. *La pratique comme processus de participation et de réification construisant une « histoire partagée d'apprentissage »*

Wenger (2005) définit la pratique comme une *histoire partagée d'apprentissage* qui émergerait de ce processus permanent de négociation de significations. Ce dernier met en jeu une dualité fondamentale entre *participation* et *réification* qui s'inscrit dans un contexte historique et social particulier donnant une structure et une signification à ce qui est accompli collectivement. La participation renvoie aux transformations de l'engagement de l'acteur compte tenu de la dynamique collective des interactions. Elle correspond à l'expérience sociale de vie dans le monde, d'appartenance à des communautés sociales et d'engagement dans des projets collectifs. Elle est donc à la fois personnelle et sociale. C'est un processus dynamique qui se construit sur des temporalités longues et qui permet de saisir le caractère profondément social de notre expérience de vie. La réification renvoie à l'évolution d'un répertoire de « construits » mis en jeu dans les négociations collectives et plus ou moins partagé entre les acteurs. Elle donne une forme concrète à notre expérience en créant des objets qui la cristallisent en des « choses », qui sont autant de points de convergence et de négociations entre les acteurs. Dans le processus de participation, nous nous reconnaissons dans l'autre, tandis que dans le processus de réification, nous nous projetons dans le monde. Participation et réification sont les deux facettes interdépendantes d'un même processus, fortement ancrées historiquement et constitutives d'une communauté de pratique. A ce titre, l'histoire des activités collectives antérieures « sédimente » des objets, des dispositifs matériels ou symboliques, des expériences, des souvenirs racontés ou rappelés, qui constituent autant de ressources culturelles incorporées et partagées par les acteurs, et qui viennent configurer les activités collectives ultérieures. Cette description de la pratique comme « histoire partagée d'apprentissage » et comme processus de négociations collectives

rencontre pleinement les problématiques du programme du Cours d'action pour l'analyse de l'activité collective sur des temps longs. D'une part, elle accorde une importance cruciale à l'historicité de l'activité, son décours temporel ; d'autre part, elle confère un rôle déterminant aux négociations collectives dans la dynamique de l'activité.

La théorie des communautés de pratique définit trois descripteurs afin de caractériser plus précisément ces *histoires partagées d'apprentissage* : (a) l'entreprise commune (*joint enterprise*), (b) l'engagement mutuel (*mutual engagement*), et (c) le répertoire partagé (*shared repertoire*). En tant qu'expression fondamentale du double processus de *participation* et de *réification*, ces trois dimensions garantiraient le maintien et la cohérence d'une communauté de pratique. Dès lors, pister la dynamique de transformation de ces trois descripteurs au cours du temps nous est apparu pertinent pour appréhender *l'histoire collective* du processus de négociation en jeu au cours d'une pratique à laquelle participe un ensemble d'acteurs. Dès lors, l'analyse de l'activité collective relative à une pratique à travers ces trois descripteurs nous a semblé être une « réduction satisfaisante », d'une part pour caractériser et appréhender une *communauté de pratique*, d'autre part pour envisager une *histoire partagée d'apprentissage* en tant que processus de négociations sur des temporalités longues. Ces descripteurs constituent à nos yeux des outils d'analyse d'une *praxis collective* qui respectent une « autonomie relative du collectif » et permettent d'envisager des analyses en se maintenant dans la voie moyenne du « situationnisme méthodologique » (Theureau, 2006).

2.2.3. Les trois descripteurs de la pratique (Wenger, 2005) comme réduction opératoire pertinente de l'articulation collective des cours de vie relatifs à une pratique (Theureau, 2006)

Ces trois descripteurs fournissent des outils théoriques et méthodologiques potentiellement féconds pour reconstruire le « minimum partagé » d'une *histoire collective* de pratique. C'est pourquoi nous proposons de les envisager comme une réduction opératoire pertinente de l'articulation collective des cours de vie relatifs à une pratique.

L'*entreprise commune* correspond à ce qui est réalisé conjointement au fur et à mesure du déploiement de la pratique. Elle renvoie à l'activité collective qui émerge de l'intégration des activités individuelles qui sont orientées vers un objectif de réalisation collective. Inversement, le déploiement de l'entreprise commune contraint et oriente en retour les activités et entreprises individuelles. Renseigner *l'entreprise commune* d'une pratique revient à effectuer une description de ce qui se déroule d'un point de vue collectif à partir d'une

synthèse des activités individuelles. Il s'agit de coupler les observations extérieures de l'activité collective et des activités individuelles, aux significations que les acteurs donnent à ce qu'ils réalisent ensemble. L'utilisation du « on » ou du « nous » dans le discours des acteurs est particulièrement révélateur de ce qu'ils pensent réaliser ensemble. Toutefois chaque acteur a une perception relativement partielle de ce qui est en train de se jouer collectivement, et lui donnera une signification singulière. Ce premier descripteur doit nous permettre d'appréhender cette combinaison d'une multitude de déclinaisons individuelles de ce que les acteurs perçoivent être l'entreprise collective. Il s'agit de voir comment l'entreprise commune se traduit dans l'expérience des acteurs en pistant ce que chacun pense faire avec les autres à un moment donné, tout en le comparant à ce qu'on peut observer d'un point de vue extérieur. L'entreprise commune n'est pas à confondre avec le but ou le projet collectif. Elle représente son actualisation individuelle et collective à chaque instant.

L'engagement mutuel correspond au réseau de relations réciproques qui s'établissent entre les membres d'une communauté, et qui sont significatives dans l'expérience de pratique des acteurs. Il révèle un engagement vis-à-vis de l'activité des autres et réciproquement, c'est-à-dire une forme de responsabilisation collective et de solidarité entre les acteurs. Pour renseigner *l'engagement mutuel* il s'agit de pister dans l'expérience des acteurs les dimensions de leur engagement qui témoignent d'une attention vis-à-vis de l'activité des autres et quelles significations ou formes il prend pour chacun. Ce deuxième descripteur doit nous permettre de pister des différences d'engagement et d'implication vis-à-vis du collectif selon les acteurs, de décrire une dynamique imprévisible et constamment négociée de l'engagement mutuel, de repérer des « temps forts de partage » où l'engagement mutuel est particulièrement prégnant et partagé par un maximum d'acteurs, de pister les contraintes et effets susceptibles de renforcer un engagement mutuel entre les acteurs d'une pratique.

Le répertoire partagé correspond aux ressources collectivement mises à disposition et mobilisables par les acteurs de la pratique. Il renvoie ainsi à des dimensions multiples : l'ensemble des artefacts matériels ou symboliques faisant partie de la situation de pratique, un ensemble de règles ou d'habitudes de fonctionnement collectif, des connaissances et compétences diversifiées mises au service de la pratique par les différents acteurs, les récits d'événements marquants et épisodes mémorables de pratiques antérieures, les résultats ou produits concrets de l'activité collective passée, enfin les émotions collectivement partagées par les acteurs. Ce troisième descripteur doit permettre, de pister les ressources et contraintes

qui pèsent sur la pratique à un moment donné et d'analyser en quoi cette pratique enrichit ou modifie en retour ce répertoire, d'envisager comment chaque acteur participe de façon singulière à son enrichissement en fonction de ce qu'il met à disposition du collectif pour cette pratique, de pister à partir de l'expérience des acteurs la diversité des perceptions et interprétations qui lui sont associées, ou de pister des temps forts de partage de ce répertoire.

Ces trois descripteurs d'une pratique permettent, selon nous, de proposer une réduction opératoire satisfaisante de « l'articulation collective des cours de vie relatif à une pratique ». Nous la considérons *a priori* comme satisfaisante car, d'une part la définition de chacun de ces descripteurs renvoie à l'activité collective sans nier les activités individuelles, et d'autre part, parce que nous envisageons de les renseigner en accordant un primat au point de vue des acteurs.

2.4. La dualité activité/œuvre comme axe pertinent d'analyse d'une pratique finalisée par la construction d'une œuvre artistique

Cette thèse vise l'analyse d'un *Faire (construire) quelque chose ensemble*, à travers le cas d'une pratique collective finalisée par la construction / création d'une œuvre commune, et qui s'inscrit dans une temporalité longue balisée par une succession d'épisodes discontinus d'activité. Compte tenu de ces deux caractéristiques, la distinction entre « œuvre » et « activité » établie par Theureau (2006) nous paraît particulièrement intéressante pour appréhender une telle pratique.

2.4.1. Distinction entre « œuvre et activité » pour l'analyse d'une pratique collective

Le programme du Cours d'action (Theureau, 2004) distingue ces deux dimensions et offre un cadre qui permet de les envisager de manière complémentaire mais en accordant un primat à l'analyse de l'activité. *L'œuvre* renvoie, d'une part, à la *tâche* en tant que prescription de l'activité et, d'autre part, au *produit* ou *résultat* (intermédiaire ou final) de l'activité. Elle est donc identifiable en tant que telle et se prête facilement à l'analyse à travers sa double face d'œuvre à réaliser et d'œuvre réalisée. En revanche *l'activité*, en tant que système vivant dynamique, ne peut être décrite comme état stable ou figé. Elle constitue une totalité qui s'actualise sous des formes singulières et toujours nouvelles, et qui peut être théorisée comme flux ou processus. Theureau (2004) propose d'abandonner l'idée de connaître l'activité de façon satisfaisante en partant de l'œuvre. En revanche, il suggère d'adopter une démarche itérative qui articule l'analyse de la construction de l'œuvre et

l'analyse de l'activité, en commençant cet aller-retour par l'analyse de l'activité. Cette posture évite selon lui le risque de s'enfermer dans des hypothèses sur l'activité venues d'ailleurs, au lieu d'en formuler d'autres à partir de l'analyse de l'activité elle-même. Nous souscrivons pleinement à cette analyse, en adoptant une posture qui fait dialoguer dans l'analyse la description de l'activité collective et la construction de l'œuvre, mais en accordant une primauté à la dynamique de l'activité.

2.4.2. Une pratique finalisée par la construction d'une œuvre artistique

Cette thèse, au-delà de son intérêt pour l'analyse d'un *Faire (construire) quelque chose ensemble*, questionne également la dimension créative de l'activité humaine en s'intéressant en l'occurrence plus particulièrement, à une pratique de construction d'une œuvre artistique. Selon Theureau, les pratiques de création constituent des situations d'étude privilégiées du caractère créateur de toute activité humaine, contrairement à de nombreuses situations de travail étudiées jusqu'alors, dans lesquelles chaque situation dépend relativement peu de l'activité passée de l'acteur. A ce titre, Theureau & Donin (2006), soulignent que la production par les acteurs de leur situation à un instant donné est rarement mesurée dans les études sur les activités de travail. D'où une tendance remarquable actuellement dans les sciences cognitives à s'intéresser aux processus créateurs. Theureau (2006) insiste sur la fécondité du programme du Cours d'action dans l'investigation de ce nouveau domaine empirique de l'activité humaine et encourage le déploiement de recherches portant sur les activités de création. Une première étude issue de ce programme a été conduite au cours de plusieurs années afin d'analyser l'activité d'un compositeur de musique contemporaine lors d'une période de composition d'une œuvre musicale (Donin & Theureau, 2008 ; Theureau & Donin, 2006). Cette étude a révélé la fécondité de l'objet théorique « cours d'expérience relatif à une pratique » pour investiguer l'activité de genèse d'une œuvre artistique. Elle a permis d'aborder « la nature délicate de la création artistique et la solitude qu'elle exige » (Theureau & Donin, 2006, p.7) en faisant la part belle aux produits finaux et partiels de l'activité et aux multiples traces de l'activité de composition. Cette étude s'est confrontée au caractère relativement insaisissable de l'activité de création qui déborde les cadres temporels qui lui sont *a priori* dévolus et qui survient de manière imprévisible et discontinue dans la vie de l'acteur au milieu d'autres activités.

2.4.3. Aller-retour entre histoire de l'activité collective et histoire de la genèse de l'œuvre chorégraphique

La pratique qui constitue l'objet d'analyse empirique de notre recherche engage *a priori* un collectif d'acteur dans un processus finalisé par la production et la représentation publique d'une œuvre artistique dansée. Dès lors, la prise en compte de cette œuvre présente un intérêt crucial dans l'analyse de cette *histoire collective*. Elle correspond ici en grande partie au spectacle de danse (œuvre chorégraphique collective), qui est *a priori* à la fois, la perspective à l'origine de la constitution du collectif, l'objet central du processus de création, et enfin le produit de l'activité, supposé clôturer *l'histoire collective* de cette pratique. Dès lors, l'analyse particulière de la construction de cette œuvre apparaît comme indispensable à la compréhension d'une pratique dont l'objet est précisément sa création. Tout en garantissant un primat à l'analyse de l'activité, c'est-à-dire à *l'histoire collective* vécue par les protagonistes de la construction de cette œuvre, il nous est donc apparu important de conduire conjointement une analyse de l'histoire de la construction de l'œuvre chorégraphique elle-même. Une telle analyse ne peut se fonder exclusivement sur le produit final, c'est-à-dire, le spectacle de danse présenté par les élèves comme point d'aboutissement du processus de création. Elle doit nécessairement prendre en compte et pister les produits intermédiaires de l'activité collective, et l'apparition progressive, le développement et la transformation de chacun des éléments, ou modules chorégraphiques, constituant le spectacle final, au gré du déroulement de l'activité collective, et des négociations qui s'y jouent à chaque moment.

L'aller-retour dans l'analyse entre l'histoire collective de l'activité danse et la genèse de l'œuvre chorégraphique nous est donc apparue essentielle pour appréhender et comprendre cette pratique, du fait même de son objet et de ce qui lui donne sens *a priori* : la création d'un spectacle de danse. Cette démarche nous est également apparue essentielle pour appréhender la façon dont se construisent progressivement des éléments de culture commune au sein d'un collectif (*e.g.*, des codes langagiers propres à la danse, des principes techniques, des valeurs esthétiques, des formes gestuelles et des modules chorégraphiques particuliers), et comment cette réification progressive d'un répertoire partagé configure éventuellement en retour les situations collectives et le déploiement de *l'histoire collective*.

PARTIE 3

Conditions méthodologiques de l'enquête empirique

CHAPITRE 5 : Etude de terrain et construction des données pour l'analyse de l'histoire collective de construction du spectacle de la 5^{ème} D

CHAPITRE 6 : Modélisation des dynamiques de transformation de l'histoire collective de la pratique de danse de la 5ème D, et de la construction du spectacle *Jardinage*

CHAPITRE 5 : Etude de terrain et construction des données pour l'analyse de l'histoire collective de construction du spectacle de la 5^{ème} D

L'analyse de l'activité collective de trente collégiens et de leur enseignante, visant la construction d'un spectacle de danse, nous a engagée dans une observation participante au long cours dans la classe danse dite de 5^{ème} D, et plus globalement dans le collège. Dans ce chapitre, nous présentons tout d'abord la co-construction des conditions d'une collaboration viable entre le chercheur (nous-même), les élèves, et l'enseignante, en relation, d'une part avec les présupposés éthiques du programme du Cours d'action et, d'autre part, avec l'appropriation d'une « épistémologie normative interne » (Theureau, 2006) relative à notre objet théorique « articulation collective des cours de vie relatifs à une pratique ». Nous évoquons ensuite la négociation continue de la mise en œuvre de l'observatoire de cette pratique, et de notre engagement ethnographique, en relation avec les contingences liées à l'histoire de cette collaboration tout au long d'une année scolaire. Enfin, nous détaillons les différentes méthodes qui ont été mises en œuvre pour le recueil des matériaux empiriques.

1. Engagement éthique et épistémologique à l'origine de la construction de l'observatoire de la pratique de danse de la 5^{ème} D

1.1. Appréhender avec respect l'activité hebdomadaire de la classe de 5^{ème} D au cours d'un atelier artistique d'une année scolaire

Le programme Cours d'action envisage l'engagement éthique du chercheur dans sa situation d'étude comme fondé sur une mise en relation organique entre des intérêts dits « épistémiques » (de connaissances des processus d'apprentissage collectif chez les élèves) et « transformatifs » (d'aide à la conception de situations, ou de dispositifs d'apprentissage) (Schwartz, 1997). Rejetant toute idée de science « contemplative », l'élaboration de l'observatoire repose sur une collaboration entre chercheurs et praticiens fondée sur la co-construction des objets d'analyse et des objets de conception.

1.1.1. Négociation d'un engagement au long cours au croisement d'enjeux scientifiques, professionnels, artistiques et éducatifs

Le suivi, intensif et à long terme de la pratique de la 5^{ème} D du Collège Le Sapin Vert s'est heurté à certaines difficultés inhérentes, d'une part à la distance et à la méfiance typique manifestée par le monde enseignant à l'égard de la communauté scientifique, d'autre part au caractère « sanctuaire » (Dubet, 2002) des établissements scolaires, limitant l'accès des observateurs extérieurs aux pratiques scolaires. Si l'enseignante que nous avons sollicitée a accepté de nous ouvrir les portes de sa classe, elle exprimait de prime abord un certain scepticisme quant à l'intérêt d'une collaboration avec le milieu universitaire et scientifique. Ce constat réitéré d'un échec dans la mise en relation de ces deux mondes est évoqué par Durand & Yvon (2012) lorsqu'ils dénoncent la dualité entre « inefficacité chronique des pratiques ou inanité des recherches », qui serait rattachée au mode traditionnel d'élaboration de la recherche et à la prégnance d'une vision applicationniste de la science. De façon alternative, l'inscription d'une recherche dans le programme du Cours d'action suppose nécessairement la construction d'un terrain de collaboration entre les chercheurs et les participants à la recherche (professionnels, élèves, etc.) articulant dans un même espace de recherche un projet scientifique et un projet technologique.

Notre travail n'a été initié par aucune demande explicite de l'enseignante qui a participé à la recherche, ni de l'établissement scolaire, ni d'un organisme de formation ou encore de l'institution scolaire. Pourtant, si explicitement elle n'a fait l'objet d'aucune « force d'appel » (Schwartz, 1997), son élaboration et sa mise en œuvre sont étroitement liées à des questionnements professionnels et à des enjeux potentiels de conception. En effet, cette recherche s'origine dans les réflexions issues de notre propre formation professionnelle initiale. En tant que future enseignante d'éducation physique, nous étions particulièrement intéressée par les expériences innovantes ou parfois qualifiées d'alternatives. Ces pratiques pédagogiques qui se développent en marge des situations scolaires habituelles en se centrant sur la dimension collective et historique des apprentissages scolaires, et sur la recherche d'une certaine authenticité des pratiques proposées à l'école (Cf. Chapitre 1).

La rencontre avec l'enseignante d'éducation physique du Collège Le Sapin Vert lors de notre préparation à l'agrégation est rentrée en résonance avec notre projet personnel. Nous avons en effet des questionnements communs autour du déploiement en milieu scolaire de pratiques artistiques offrant aux élèves des espaces authentiques d'expressivité et de créativité

collective. Notre collaboration a donc débuté sur la base d'un faisceau d'intérêts communs ou convergents (même s'ils n'étaient pas explicitement formalisés) pour la mise en œuvre d'une démarche visant à appréhender finement des pratiques collectives de création artistique en milieu scolaire, et mieux comprendre l'expérience des élèves dans ces situations de classe finalisées à long terme par un tel projet collectif. Par ailleurs, nous avons également des intérêts convergents du point de vue des enjeux pratiques de ces questionnements et analyses : ceux-ci devaient pouvoir être réinvestis dans le cadre de la formation des enseignants et/ou de la conception d'outils pédagogiques ou didactiques. Cet ancrage professionnel a permis de lever les réticences initiales de cette enseignante (très impliquée dans divers groupes académiques de formation et de réflexion didactique) vis-à-vis des travaux de recherche scientifique, et a favorisé le démarrage de notre collaboration. D'un commun accord, nous avons convenu que les données et analyses issues de cette collaboration devraient pouvoir alimenter la rédaction d'articles professionnels et la confection d'un DVD pédagogique donnant une visibilité à cette expérience de pratique singulière, favoriser la modélisation de ce type de situations éducatives à des fins de transmission en formation, et enrichir la réflexion sur des modules de formation des enseignants consacrés à la conduite de tels projets éducatifs. Parallèlement, le cheminement scientifique que nous avons eu en réalisant nos recherches successives de Master 1 (Crance, 2006) et de Master 2 (Crance, 2009) dans le programme du Cours d'action nous a permis d'affirmer nos visées de recherche vers l'exploration de ce en quoi consiste, du point de vue de la construction d'une activité collective, *Faire (construire) quelque chose ensemble* à l'échelle d'une année scolaire (Cf. Parties 1 et 2).

Ainsi les conditions initiales pour engager une telle recherche ont été réunies sur la base de cette convergence d'intérêts professionnels, artistiques et scientifiques, permettant, d'une part l'ouverture d'un terrain scolaire d'investigation, et d'autre part, l'engagement d'une collaboration intensive viable à long terme avec la classe de collégiens impliqués dans l'atelier artistique danse.

1.1.2. Contractualisation préalable des conditions de recueil des matériaux empiriques : un engagement partisan

Les conditions de la mise en œuvre de cette collaboration ont été définies dans une démarche relevant d'un « engagement partisan » (Avanzini & Riff, 1998), c'est-à-dire, relevant d'une posture du chercheur qui incite à la modestie et à la compréhension de l'autre moyennant une solidarité avec l'engagement des acteurs. Sans céder à une forme de complaisance, cette posture impose le recours à des méthodes qui, malgré leur diversité, ont

pour trait commun de ne pas être mises en œuvre d'une façon qui puisse gêner, ou pénaliser, ce que font les acteurs en situation. En somme, les enjeux pratiques (dans notre cas, la construction d'un spectacle de danse) ne pouvaient en aucune manière être mis au second plan par rapport aux enjeux scientifiques. Cet « engagement partisan » signifie, en d'autres termes, le respect d'une primauté des objectifs pratiques visés (par les participants) sur les objectifs scientifiques. Dans cette perspective, les conditions pratiques de la collaboration ont été fixées avec l'enseignante et les élèves sur la base d'un contrat explicite rendu le plus transparent possible. D'une part, il devait permettre un recueil de données satisfaisant *a minima* les exigences relatives à l'enquête empirique portant sur notre objet d'analyse, tout en associant pleinement les acteurs à cette enquête sur leur propre activité. D'autre part, il devait respecter les exigences pédagogiques liées à l'engagement de l'enseignante et des élèves dans leur atelier artistique, et dans leur projet de construction d'un spectacle de danse.

Nous avons négocié avec l'enseignante les conditions et modalités de notre présence dans la classe et de notre participation à ses activités. Il a été décidé que nous pourrions assister à tous les ateliers de danse ainsi qu'à toutes les activités relatives à la construction du spectacle. A ce titre, un ensemble d'événements avaient été planifiés par l'enseignante. Les ateliers se déroulaient tous les mardis midi sur une plage horaire d'1h30, qui était fixée annuellement dans l'emploi du temps de la classe. Cette fréquence hebdomadaire suivait le rythme du calendrier scolaire au même titre que les autres enseignements obligatoires. A ce créneau horaire fixe s'ajoutaient cinq dates fixées dès le début d'année : quatre sorties spectacles les 26 novembre, 19 janvier, 24 janvier et 19 mars ainsi qu'une Journée Plateau le 26 mai pour répéter sur la scène du Losange où devait se produire les élèves (salle de spectacle prestigieuse de la grande ville voisine). Enfin, la représentation publique du spectacle avait été fixée au 15 juin. Elle constituait l'échéance la plus lointaine et l'aboutissement de ce projet. Parallèlement à ce planning initial, une chorégraphe devait intervenir sur quelques ateliers. En revanche sa venue n'était pas planifiée en début d'année. L'enseignante a accepté notre présence durant l'intégralité de ces épisodes de danse, à condition qu'elle ne perturbe pas le cours ordinaire du projet (elle organisait cet atelier depuis dix ans dans le collège), et qu'elle ne constitue pas une charge supplémentaire dans son emploi du temps déjà extrêmement chargé, ou dans celui des élèves. Elle a également souhaité réaliser le premier atelier seule avec les élèves, et nous a accueillie au sein de l'atelier à partir de la deuxième semaine. L'enseignante a également accepté que des caméras et des micros soient progressivement introduits dans la classe, selon leur acceptation par les élèves. La réalisation d'entretiens avec elle et avec les élèves a été acceptée moyennant la

satisfaction absolue des conditions de volontariat et de disponibilité des participants, ainsi que la confidentialité des données. Nous n'avons pas pu définir de régularité, ni de créneaux horaires pour ces entretiens qui ne devaient pas, en particulier, empiéter sur des heures de cours, ni se dérouler hors du temps scolaire. Il a également été convenu que les élèves ou l'enseignante pourraient à tout moment interrompre ou mettre fin à cette collaboration si notre présence devenait gênante ou perturbante pour leur travail, ou indésirable.

La collaboration avec les élèves a été initiée lors d'un temps de rencontre au mois de septembre, au cours duquel nous étions seule avec eux pour discuter plus librement, et durant lequel nous avons fixé ensemble les bases de notre collaboration sur l'année. Cette étape était essentielle afin d'établir les premiers jalons d'une relation de confiance. Dans un premier temps, chacun s'est présenté en parlant également de ses expériences passées en danse et de ses motivations pour intégrer l'atelier artistique. La classe était constituée de trente élèves (24 filles et 6 garçons) de 13 ans d'âge en moyenne. Elle accueillait un élève de l'UPI (Unité pédagogique d'intégration) et regroupait des élèves ayant (ou ayant eu), pour partie, une pratique de danse extrascolaire, et d'autres ayant découvert la danse lors du cycle de danse réalisé dans le cadre du programme d'éducation physique de 6^{ème} au sein du collège. Aucun d'entre eux n'avait préalablement participé à une expérience de construction d'un spectacle. De notre côté, nous avons choisi de nous présenter comme une « vieille élève », poursuivant ses études « comme eux mais à l'université ». Nous avons justifié notre présence à leur côté dans l'atelier artistique comme une exigence de fin d'étude pour apprendre notre futur métier d'enseignante d'éducation physique, et aussi pour réaliser une recherche universitaire devant permettre de décrire ce que faisaient et vivaient les élèves au cours d'un atelier artistique tel que celui dans lequel ils étaient engagés. Cette posture d'élève nous semblait importante afin de nous dégager en partie de la figure de l'adulte enseignant. Nous avons également essayé de nous différencier de la posture de chorégraphe ou de professionnel du domaine artistique en expliquant aux élèves que, tout comme eux, nous n'avions jamais pratiqué la danse auparavant, ni participé à aucun projet de création artistique. Enfin, nous leur avons exposé comment allait se dérouler l'année avec notamment la présence de caméras et de micros pour les filmer pendant les ateliers. Nous leur avons également parlé de la réalisation d'entretiens à l'issue des ateliers, qui seraient individuels ou collectifs et qui se dérouleraient sur la base du volontariat. Ces entretiens leur ont été présentés comme des temps d'échanges où ils pourraient nous aider à comprendre ce qu'ils ressentaient ou faisaient pendant les ateliers de danse, et à accéder à « ce qui se passe dans la tête des élèves au cours des ateliers ». Nous leur

avons laissé une semaine pour réfléchir à ce projet et décider s'ils acceptaient notre présence à leur côté, dans les conditions que nous leur avons présentées.

Enfin, la mise en œuvre concrète de la recherche nécessitait l'accord initial du chef d'établissement et des parents d'élèves. Nous avons rencontré le Principal du collège afin de lui exposer notre démarche et solliciter son adhésion. La lettre distribuée à l'ensemble des élèves a permis d'informer les familles et de solliciter leur accord pour le lancement de la collaboration. La popularité et la confiance accordée à l'enseignante responsable de l'atelier artistique par l'ensemble des personnels et l'administration du collège a facilité l'accueil positif de notre projet, et permis l'ouverture des portes de cet atelier pour notre investigation. Ces conditions de reconnaissance et de confiance mutuelle étaient essentielles pour assurer la qualité et la pertinence des matériaux que nous souhaitions recueillir tout au long de l'année.

1.2. Appropriation d'une *théorie minimale de l'observatoire*

La construction de notre observatoire a été guidée par notre appropriation personnelle d'une « épistémologie normative interne » (Theureau, 2006 p.153), adéquate vis-à-vis des hypothèses de connaissances propre à l'analyse de l'objet théorique « articulation collective des cours de vie relatif à une pratique », et pertinente au regard des spécificités de notre terrain d'étude. Cette théorie minimale de l'observatoire soulève, dans le cadre du programme du Cours d'action, deux problèmes essentiels relatifs à la position d'observateur / interlocuteur adoptée par le chercheur : celui de l'engagement du chercheur sur son terrain d'étude pour recueillir des traces de l'activité qu'il étudie, et celui de la participation des acteurs à la construction et/ou à l'analyse des données sur leur propre activité.

1.2.1. Une place centrale accordée à l'enquête ethnographique dans le recueil des matériaux empiriques

La documentation des objets théoriques « cours de vie relatif à une pratique » et « articulation collective des cours de vie relatifs à une pratique » sur une année scolaire pose *a priori* de manière centrale la question de l'inscription à long terme du chercheur sur son terrain d'investigation. Il s'agissait de recueillir des matériaux empiriques et de construire des données sur des épisodes discontinus d'activités s'inscrivant sur la durée d'une année scolaire. Dans ces conditions, l'enquête ethnographique apparaît comme un outil central pour investiguer les pratiques (Theureau, 2004). Jusqu'alors elle avait été mobilisée de manière relativement secondaire dans le programme du Cours d'action, comme une méthode inspirée

de l'anthropologie culturelle afin, d'une part, de se familiariser avec le terrain et de fixer le contrat de collaboration avec les acteurs en amont de l'étude et, d'autre part, de recueillir tout au long de la recherche des éléments permettant de documenter certaines contraintes et effets extrinsèques (notamment des éléments de contexte). Toutefois Theureau souligne que « l'enquête ethnographique apparaît comme devant être développée tout au long de l'étude sur le terrain » (2006 p. 152) et ce d'autant plus que l'on s'intéresse à l'analyse de pratiques se déployant sur des temporalités longues et dans des lieux multiples parfois interdits aux chercheurs, ou difficilement accessibles voire inaccessibles à un observateur direct. Ce fut particulièrement le cas lors de l'analyse de l'activité de vignerons artisanaux durant toute une année par Jourdan (1990), ou dans la recherche de Vion (1993) sur l'analyse de l'activité de guichetiers en cours de formation sur le tas à l'hôpital, ou encore plus récemment, pour l'analyse de l'activité de composition d'une œuvre musicale durant plusieurs mois par Theureau & Donin (2006). L'analyse empirique de l'articulation collective de cours de vie relatifs à une pratique sur un temps long présente des contraintes analogues. Il était illusoire de prétendre recueillir des traces continues de l'activité de trente élèves et de leur enseignante, et de réaliser avec eux autant d'entretiens permettant de documenter chacune de ces activités pas-à-pas au cours du temps. C'est en ce sens que l'enquête ethnographique devait occuper une place centrale en permettant de recueillir des matériaux empiriques suffisamment riches et nombreux pour documenter, non pas le cours d'expérience de chacun des acteurs engagés dans la pratique de l'atelier artistique, mais chacun des trois descripteurs d'une pratique présentés dans le Chapitre 4 : *entreprise commune - engagement mutuel - répertoire partagé* (Wenger, 2005). Aussi, nous avons accordé une place centrale à l'enquête ethnographique dans la construction de notre observatoire en considérant plus avant les liens qu'ont pu entretenir le programme Cours d'action avec une démarche ethnographique et anthropologique.

En anthropologie le chercheur lui-même est l'instrument essentiel de construction des données. La connaissance est d'abord issue d'une situation d'interlocution/observation qui questionne le principe de « proximité/distance » en jeu dans toute étude de l'action humaine. Selon la démarche du programme du Cours d'action, il s'agit pour le chercheur de reconsidérer l'étonnement comme partie intégrante de l'observation de l'activité humaine moyennant une mise en suspens provisoire de ses intérêts pratiques et *a priori* théoriques. Cette vigilance ethnographique se négocie sur le terrain afin de pouvoir tenir compte de son impact sur l'observatoire et les analyses. En ce qui concerne notre étude, notre formation en tant qu'enseignante d'éducation physique nous a dotée d'une culture permettant d'approcher

d'une manière non triviale les situations éducatives et plus précisément l'enseignement de l'éducation physique. Cette culture, bien qu'elle ait été acquise dans un cadre essentiellement académique, nous assure une proximité minimale avec les problématiques éducatives et une lisibilité des situations d'enseignement/apprentissage. En revanche, au moment de démarrer notre recherche, nous n'avions encore jamais enseigné ni pratiqué la danse. Aussi, parallèlement à notre travail de thèse, nous avons nous-même débuté une pratique régulière de la danse en vue de nous familiariser avec les spécificités de cette activité. Nous avons pris des cours techniques de danse et avons participé à des projets collectifs de création artistique. Ces expériences personnelles nous ont permis d'acquérir une certaine proximité avec l'expérience débutante relatée par les élèves dans les entretiens à propos des situations collectives de création, et de représentation. Elles nous ont également permis de porter un regard moins naïf sur le déploiement de cette pratique.

Les enjeux soulevés par la mise en place de notre observatoire nous ont également rapprochée de l'anthropologie historique et de la dynamique culturelle. La démarche de l'historien est essentiellement descriptive et vise des explications de l'activité au sens faible, c'est-à-dire la description de ce qui s'est passé sur la base des traces disponibles. Nous nous sommes inspirés de ces perspectives, d'une part lors de l'enquête ethnographique en recueillant un maximum de traces de l'activité susceptibles de documenter l'historicité de la pratique et de la construction du spectacle de danse, d'autre part lors du traitement des données moyennant une démarche d'analyse par « rétrodiction » (Veyne, 1971), c'est-à-dire, la comparaison et la mise en série de cas semblables en vue de déterminer la dynamique plausible de l'activité. Ces emprunts méthodologiques ont déjà montré leur fécondité empirique dans le cadre de l'analyse de l'activité de composition musicale menée par Theureau & Donin (2006). La dimension historique était prégnante puisque les chercheurs ont reconstruit le cours de vie relatif à cette pratique de composition en grande partie sur la base des traces successives laissées par l'activité de composition (les partitions, les fichiers sonores, les brouillons, les esquisses sur papiers et supports informatiques, les notes informatiques, les échanges de courriers avec les interprètes, etc.).

1.2.2. Une participation des acteurs pour recueillir des matériaux relatifs à leur expérience d'une pratique collective

La notion « d'interaction anthropologique » envisage la situation d'observation / interlocution des pratiques humaines dans la lignée de Sartre lorsqu'il affirme que « notre compréhension de l'Autre n'est jamais contemplative : ce n'est qu'un moment de notre

praxis, une manière de vivre, dans la lutte ou la connivence, la relation concrète et humaine qui nous unit à lui » (1960, p. 96-98). Ce positionnement, en accord avec celui du programme du Cours d'action, considère le fait de convier l'Autre à la compréhension de son vécu comme un élément incontournable de l'observatoire en cohérence avec l'hypothèse de l'enaction et la reconnaissance de l'autonomie de l'activité de l'acteur. Dans cette perspective, la construction des données ne peut plus se restreindre à une observation extérieure ou à une participation active du chercheur à l'activité qu'il étudie. Ces perspectives dites en troisième et première personne doivent être complétées par le recueil de données dites en seconde personne (Theureau, 2006). Ces dernières sont primordiales pour accéder au point de vue de l'acteur sur sa propre activité et reposent sur l'hypothèse d'un accès possible à la conscience préreflexive moyennant des conditions particulières. Dès lors, les différentes études du programme du Cours d'action ont permis de développer des méthodes de verbalisation visant l'expression de la conscience préreflexive à travers le maintien ou la remise en situation de l'acteur par différents moyens, et cela même dans des activités dont il est vain pour le chercheur d'espérer atteindre les compétences des participants de l'étude.

A ce titre, l'entretien dit d'autoconfrontation de premier niveau a été prioritairement utilisé. Il consiste à confronter l'acteur aux enregistrements audiovisuels de son activité en vue de favoriser une remise en situation dynamique. Il met en jeu un questionnement encourageant l'expression par l'acteur du montrable, racontable et commentable de son expérience à chaque instant. Si cet entretien reste l'outil essentiel de cette expression, les spécificités et les contraintes inhérentes à chaque terrain d'investigation ont amené les chercheurs à faire preuve d'ingéniosité et à construire un éventail d'autres modalités d'accès à cette conscience préreflexive. Par exemple, une recherche sur le contrôle du trafic métropolitain (Filippi, 1994 ; Theureau & Filippi, 2000) ou encore de l'activité d'opérateurs-réacteur dans le contrôle incidentel-accidentel de réacteurs nucléaires (Theureau, 2000 ; Theureau, *et al.*, 2001) n'autorisait pas la mise en place ultérieure d'entretiens avec les acteurs. Une méthode dite de verbalisation simultanée ou interruptive en cours de l'activité, avec ou sans relance du chercheur, a permis malgré tout d'apporter des résultats empiriques satisfaisants. Inversement, l'étude de Theureau & Donin (2006) sur la composition musicale s'est réalisée alors que l'activité de composition de l'auteur était déjà terminée. Dans ce cadre, l'expression de sa conscience préreflexive a été encouragée à travers des entretiens de remise en situation par les traces matérielles. Ces derniers se sont déroulés au sein de son atelier de composition à partir d'une « mise en scène favorable » sur la base des traces de son activité que l'enquête ethnographique préalable avait permis de recueillir, de rassembler et de classer.

La spécificité de la pratique de danse que nous souhaitions étudier était d'articuler, d'un côté, des temps relativement prévisibles et circonscrits d'activité dans le cadre des ateliers hebdomadaires de danse, autorisant ainsi potentiellement la mise en œuvre d'entretiens d'autoconfrontation, et de l'autre, des temps plus informels et imprévisibles que seule l'enquête ethnographique était à même d'exploiter et/ou de prolonger par des entretiens de remise en situation. Notre observatoire pouvait ainsi potentiellement mobiliser l'ensemble de ces différents outils, voire en inventer d'autres, même si, en accord avec Theureau, la documentation de l'objet théorique « cours de vie relatif à une pratique » sur un temps long et discontinu encourage prioritairement la réalisation d'entretiens de remise en situation comme pour l'étude sur la composition musicale. Dans tous les cas, la richesse des traces de l'activité récoltées par l'enquête ethnographique était essentielle pour garantir la qualité des données construites avec les élèves et l'enseignante lors des entretiens. Ce primat d'un accès immédiat ou rétrospectif à la conscience préreflexive des acteurs a orienté notre posture de chercheur dans le recueil de matériaux empiriques.

Enfin, notre ambition d'analyser l'activité collective d'une classe entière inscrit l'exigence de participation des acteurs à la construction des données dans une dualité qui s'articule autour, (a) d'un recueil « individuel » de matériaux relatifs à l'expérience de chacun des membres du collectif, (b) de méthodes de recueil « collectif » mobilisant l'ensemble ou une partie des acteurs. Ces deux modalités ont déjà fait l'objet d'expérimentations empiriques fructueuses. Par exemple, les travaux de Bourbousson (2010) sur le partage de connaissances au sein d'une équipe de basket-ball lors de séquences de matchs ont été réalisés sur la base d'entretiens avec chacun des joueurs permettant ensuite de reconstruire l'articulation des expériences individuelles. Cette approche intéressante n'est toutefois pas transposable à un grand collectif d'acteur sur un temps long. Sur des terrains d'investigation proche du nôtre, les études réalisées par de Keuklaere *et al.*, (2008), Guérin (2012) ou Huet & Saury (2011) ont mobilisé des entretiens collectifs confrontant plusieurs élèves aux enregistrements vidéos de leçons d'éducation physique. Ces auteurs ont pointé certaines limites de ces entretiens collectifs quant à la documentation des cours d'expérience de chaque élève par rapport à des entretiens individuels. Pour autant, ces entretiens collectifs se sont avérés intéressants dans le cadre d'un objet d'étude portant plus spécifiquement sur les dimensions collectives de l'activité. Par exemple, l'étude de Huet & Saury (2011), qui portait sur les dynamiques interactives entre les élèves d'un même groupe de travail au cours d'un cycle d'athlétisme, a permis de construire des résultats empiriques satisfaisants à partir de la réalisation d'entretiens d'autoconfrontation collectifs mobilisant ensemble deux élèves. Selon ces mêmes auteurs, ces

entretiens collectifs auraient relativement bien fonctionné avec les élèves, qui seraient moins enclins que des professionnels adultes à s'engager dans des jeux sociaux de légitimation de leurs pratiques. Dans cette perspective, il nous semblait que ces entretiens d'autoconfrontation collectifs pouvaient être intéressants par rapport à notre objet d'étude visant la documentation de l'objet théorique « articulation collective des cours de vie relatifs à une pratique ». Toutefois, compte tenu de la réduction opératoire que nous avons proposée au Chapitre 4, la participation des acteurs au recueil de matériaux empiriques s'est effectuée en convoquant différentes modalités d'entretiens, dans l'optique de documenter chacun des trois descripteurs : *entreprise commune - engagement mutuel - répertoire partagé* (Wenger, 2005).

Au delà de ces préalables éthiques et épistémologiques qui ont permis l'ouverture d'un espace de dialogue entre les différents acteurs de la collaboration, l'enjeu était également de construire notre propre légitimité au sein de cet établissement et d'assurer notre pleine intégration à ce collectif scolaire et professionnel singulier. La section suivante rend compte de la négociation en situation de collaboration des exigences de cette théorie minimale de l'observatoire compte tenu des spécificités de notre terrain d'investigation.

2. Une observation participante au long cours soumise aux contingences du déroulement de l'atelier artistique

L'enquête ethnographique constitue la composante fondamentale de notre observatoire qui se concrétise par une présence intensive et au long cours dans la classe de 5^{ème} D, et plus globalement dans le collège. Nous y avons passé une à deux journées pleines par semaine, ce qui nous a permis, d'une part, de mettre en œuvre un observatoire composite et ouvert aux contingences en vue de documenter empiriquement l'histoire collective de la pratique de cette classe, et d'autre part, de négocier en continu les termes de la collaboration avec les acteurs en conciliant nos visées d'analyse avec les conditions institutionnelles et sociales de ce contexte scolaire. A ce titre, notre activité de chercheur sur le terrain peut être perçue comme « procédant par tâtonnements, essais, revirements, et comme étant soumise elle aussi à la contingence des concours de circonstances et opportunités » (Saury, 1998, p. 39).

2.1. L'enquête ethnographique comme pierre angulaire d'un observatoire composite et ouvert

Le déroulement du projet danse sur l'intégralité de l'année scolaire, et le caractère distribué et discontinu des épisodes d'activité collective, nous ont amenée à construire un observatoire composite et volontairement ouvert, en vue de recueillir les traces et matériaux empiriques les plus riches possibles relatifs à l'activité des élèves et de l'enseignante, et à la construction du spectacle de danse.

2.1.1. Mettre en œuvre une observation participante opportuniste

Reconstruire empiriquement l'histoire collective de la construction du spectacle de danse supposait que nous ayons un accès direct aux situations, aux agencements spatiaux, temporels et matériels, aux comportements, mais également que nous soyons en mesure d'appréhender les perceptions et interprétations des protagonistes de ce projet danse. Un observatoire volontairement souple a été mis en œuvre, à la suite de la négociation des conditions dans lesquelles notre présence dans la classe était acceptée (Cf. plus haut). Par exemple, nous n'avons pas établi de planification précise des entretiens, la réalisation de ceux-ci devant tirer parti des opportunités susceptibles de se présenter, moyennant un volontariat et une disponibilité des élèves ou de l'enseignante. Nous nous sommes donc imposée *a minima* une observation participante de l'ensemble des séquences de travail intégrées au projet danse, qui était selon nous la condition essentielle pour réaliser un recueil de matériaux susceptible de répondre aux exigences empiriques propres à la documentation de notre objet d'étude. En d'autres termes, il s'agissait de participer et d'assister à tous les épisodes de danse qui jalonnaient le parcours scolaire de ces élèves (la totalité des ateliers, l'ensemble des répétitions, les sorties spectacles et la représentation finale). Il nous était impossible de savoir à l'avance ce qu'avait prévu de travailler l'enseignante, quels élèves seraient disponibles pour les entretiens, quels événements surviendraient dans le cours de la journée de recueil, quels créneaux horaires seraient disponibles pour la réalisation des entretiens, etc. C'est donc la dynamique des interactions entre l'enseignante, les élèves et nous-mêmes au cours de la journée qui dictait les modalités de recueil au fil des situations que nous traversions ensemble.

2.1.2. *Suivre pas-à-pas la pratique danse*

En dehors des activités planifiées, la pratique danse s'est organisée durant d'autres temps plus informels et improvisés, qui ont été pour nous difficiles à anticiper. Par ailleurs, l'enseignante a consacré d'autres moments de la semaine pour faire travailler les élèves sur le projet sans toujours nous en informer. Ces entorses au programme des ateliers furent particulièrement nombreuses lorsque les répétitions se sont intensifiées à l'approche du spectacle de fin d'année. Aussi, nous avons été à l'affût de toutes les informations qui pourraient nous permettre d'anticiper au maximum notre participation à ces temps imprévus. C'est ainsi que, lors d'une pause-café, lors de la rencontre fortuite d'une enseignante dans le couloir, ou encore à la faveur de l'écoute de conversations entre élèves, nous nous tenions au courant de l'agenda du projet danse. Au-delà de notre vigilance à ne manquer aucun épisode, nous avons systématiquement tenté de documenter les événements significatifs pour le projet danse qui pouvaient avoir eu lieu en notre absence. En d'autres termes, nous avons cherché, autant que possible, à combler les « trous » dans notre observation directe, en recueillant des informations auprès des élèves ou de l'enseignante.

Notre présence hebdomadaire au sein de l'établissement nous a également permis de participer à diverses situations se rattachant à la pratique danse dans l'expérience des acteurs, mais qui étaient informelles et ne mobilisaient pas l'ensemble de la classe : des activités réflexives individuelles hors de la classe, par exemple, autour d'un nouvel élément chorégraphique, des répétitions spontanées entre élèves dans la cour de récréation, des échanges informels entre l'enseignante et la chorégraphe, etc.

2.1.3. *Réaliser des entretiens avec les protagonistes*

Au-delà d'une participation aussi importante que possible à tous les épisodes de danse, l'autre exigence de notre observatoire était la réalisation d'entretiens réguliers avec les acteurs du projet. L'enseignante n'étant pas initialement favorable à la tenue de ces entretiens (qui engendrait à ses yeux une charge de travail supplémentaire), nous avons initié ces entretiens en restant particulièrement vigilante au fait de ne pas alourdir le quotidien des élèves et de l'enseignante.

Les élèves étaient indisponibles l'après-midi après l'atelier. Aussi, nous revenions régulièrement un autre jour de la semaine pour réaliser des entretiens sur d'autres plages horaires. L'enjeu était de nous immiscer dans les interstices de leur emploi du temps, en profitant par exemple de l'absence d'un enseignant, d'un temps libre entre midi et deux

heures, d'une dispense d'éducation physique, d'un moment de flottement lors d'une longue répétition, etc.

Nous avons également cherché dans le collège des lieux disponibles et susceptibles d'accueillir dans de bonnes conditions la réalisation des entretiens. Nous avons rapidement eu accès à une petite salle de l'UPI que les enseignantes ont accepté de mettre à notre disposition. Nous avons profité de ce lieu durant quelques mois, avant de rechercher, avec l'aide des surveillants du collège et des élèves, les solutions les mieux appropriées à chaque moment. Il arrivait cependant que toutes les salles du collège soient occupées. Certains entretiens se sont ainsi déroulés dans la cour de récréation, ou dans la salle informatique, dans l'atelier d'arts plastiques, dans une petite salle du CDI, ou encore dans le local du foyer. En cours d'année, les surveillants nous ont confié une clef passe-partout et nous ont progressivement laissé trouver seule les salles disponibles dans l'établissement moyennant la connaissance des élèves participant aux entretiens.

Il a fallu également négocier en permanence avec les acteurs (prioritairement avec les élèves) la participation à ces entretiens, dans des conditions souvent délicates liées à l'enchaînement rapide des activités scolaires. Avant les ateliers de danse, les élèves qui arrivaient du cours précédent allaient se changer rapidement dans les vestiaires. Après les ateliers, ils rejoignaient rapidement le cours suivant. Il était alors difficile de planifier un entretien avec eux. Nous avons donc cherché à les rencontrer à d'autres moments plus propices, lors de temps d'inter-classes par exemple. La réalisation des entretiens était de plus soumise à de nombreux autres aléas : absence ou indisponibilité d'un élève, créneau envisagé exploité par un autre enseignant ou remplacé par une heure de vie de classe, etc. Nous avons constamment cherché à nous adapter à ces conditions scolaires de recueil, en sollicitant un autre élève ou en reprogrammant un nouveau rendez-vous. Progressivement, certains élèves ont été plus mobilisés que d'autres pour les entretiens, soit parce qu'ils étaient plus intéressés, soit parce qu'ils étaient plus disponibles. C'est ainsi par exemple que nous avons pu avoir des entretiens réguliers avec Kevin, l'élève de l'UPI, dont l'emploi du temps était plus souple et négociable que celui des autres élèves.

2.1.4. Participer à la vie du collège

Durant toute l'année scolaire, nous avons également cherché à nous intégrer à la vie du collège, au-delà de notre participation aux activités de la classe danse. Notre présence dans le collège, acceptée et repérée par son administration et son équipe pédagogique, nous a permis de maintenir sur le long terme une collaboration confiante, et nous a ouvert de

nouvelles possibilités d'observation et de participation à d'autres activités de la classe. Par exemple, nous avons participé aux différents conseils de classe, à des sorties scolaires, aux Journées de rencontres chorégraphiques scolaires, au Rallye organisé pour accueillir les 6^{ème}, à la fête de fin d'année, à la semaine des Arts, à l'inauguration du jardin coopératif, etc. Nous avons également pris l'habitude d'aller en salle des professeurs, de prêter attention aux affiches et panneaux placés par l'administration, les enseignants, les élèves, et d'être attentive aux conversations dans les couloirs, dans la cafétéria. Notre présence dans cet établissement scolaire nous a permis de nouer des relations privilégiées avec certains acteurs comme les surveillants, d'autres enseignants, la documentaliste, le proviseur adjoint, ou le personnel technique. Ces rencontres nous ont amenée à réaliser ponctuellement des entretiens avec certains d'entre eux dont l'activité gravitait autour du projet.

Ainsi cet observatoire s'est déployé au gré des contingences de cette pratique scolaire et fut constamment négocié avec les acteurs. Nous avons tenu rigoureusement durant toute cette étude des carnets ethnographiques retraçant l'ensemble de nos observations *in situ*, des événements survenant tout au long du projet, et des éléments de notre propre vécu subjectif, significatif pour nous à chaque moment de cette investigation.

2.2. Une posture « d'observation participante périphérique » indispensable à un engagement viable au sein d'un collège et dans des situations de classe

Notre participation aux activités de la classe s'apparente à une forme d'« observation participante périphérique » (Adler & Adler, 1987) dans la mesure où l'enjeu était pour nous de participer aux activités de la classe sans prendre d'initiatives ou de responsabilités dans la conduite de ce projet ni dans sa conception et son animation pédagogique, et sans s'impliquer non plus dans ces activités comme actrice du spectacle au même titre que les élèves. Il s'agissait d'adopter une posture viable à long terme au sein de cet établissement scolaire et de cette classe, tout en interférant le moins possible avec le déroulement du projet. Conserver la confiance des acteurs, maintenir leur intérêt vis-à-vis de notre démarche de recherche, assurer la pérennité de la collaboration, respecter nos exigences de scientificité, l'ensemble de ces exigences nous a confronté à deux lignes de tension. Il a fallu négocier, d'un côté l'entre-deux « élèves / enseignante », de l'autre la dualité « rigueur / pertinence » (Schön, 1994).

2.2.1. *L'entre deux « élèves / enseignante »*

Du côté des élèves, notre arrivée dans la classe lors du deuxième atelier a été suivie de l'intégration progressive de caméras sur trois semaines. L'acceptation du dispositif audiovisuel dans la classe a été rapidement acquise, et une relative complicité s'est établie avec les élèves. Du côté de l'enseignante en revanche, le début du recueil a engendré un certain malaise, que nous avons associé à ses réticences initiales vis-à-vis de la recherche. Ainsi, ce sont les élèves qui ont facilité notre intégration au sein de l'établissement, en nous renseignant et nous guidant en début d'année. Ils nous ont permis de découvrir les locaux, et de rencontrer différents acteurs (surveillants, salle des professeurs, CDI, administration, etc.). Ils nous mettaient au courant des changements d'emploi du temps, des absences de professeurs, ils nous indiquaient des salles libres pour réaliser des entretiens, etc. Cette proximité avec les élèves, qui témoignait d'une relative confiance à notre égard, garantissait leur spontanéité au cours des entretiens. Toutefois, elle nous a coupée initialement des enseignants. Progressivement, nous avons été conviée aux pauses café dans les interours, aux échanges dans la salle des professeurs ou au réfectoire. Ce changement de posture a permis de faire évoluer notre relation avec l'enseignante, celle-ci devenant progressivement plus confiante. Mais en contrepartie, cette proximité a eu pour effet un éloignement des élèves et une assimilation de notre présence à l'équipe enseignante. Plus nous nous rapprochions des enseignants, plus nous nous éloignions des élèves et inversement. Dès lors, l'enjeu a été d'essayer de concilier au maximum la confiance des élèves et celle des enseignants en évitant que s'installe une forme de routine par un réajustement de notre positionnement en fonction de notre perception des situations. C'est par des modifications de postures, de langages, d'attitudes, tantôt proches des enseignants, tantôt proches des élèves, que nous avons essayé de moduler notre relation aux acteurs. Ces dynamiques étaient relativement lentes et imperceptibles, mais il s'agissait toutefois d'essayer de les percevoir afin de pouvoir les prendre en compte dans nos analyses ultérieures.

2.2.2. *La dualité « rigueur / pertinence »*

L'autre difficulté essentielle a été de concilier cette inscription à long terme au sein d'une pratique scolaire avec les exigences de la recherche. Une articulation subtile devait en effet être trouvée entre, d'une part, une pleine participation à l'activité collective de la classe finalisée par le projet de spectacle de danse, et d'autre part, la distanciation nécessaire à la conduite d'une enquête empirique à caractère scientifique. Nous avons choisi d'accepter cette

participation et une certaine solidarité avec les intérêts de l'enseignante et des élèves tout en nous imposant cependant de garder une certaine neutralité et de ne pas manifester de point de vue propre, ou alternatif à celui de l'enseignante. Cette mise à distance nécessaire à tout travail scientifique a été prise en compte en répondant au cas par cas aux situations qui se présentaient. Notre participation, que nous avons qualifiée d'« observation participante périphérique », n'était ni une pleine participation à l'activité d'enseignement, ni une participation à l'activité de danse des élèves. Au cours des séances de travail sur le projet, nous nous sommes engagée dans les activités de la classe essentiellement en tant qu'opératrice vidéo, et occasionnellement comme auxiliaire de l'enseignante lorsque celle-ci nous le demandait, pour accompagner l'activité d'un groupe d'élèves lors des séquences de travail chorégraphique. Par exemple, lorsque nous avons été sollicitée pour intervenir dans la classe aux côtés de l'enseignante lors d'un atelier, nous nous sommes efforcée d'adopter un certain mimétisme avec la posture, les modes d'intervention ou de questionnement de l'enseignante auprès des élèves, en cherchant en quelque sorte à préserver le cours ordinaire des activités de la classe. Nous essayions d'interférer le moins possible avec le déroulement du projet tel qu'il se serait déroulé en notre absence. Sans nier l'influence inévitable que nous pouvions avoir sur le déroulement des événements, l'important était de nous interroger régulièrement sur notre positionnement afin que cette présence ne devienne pas un élément nécessaire ni indispensable à la poursuite et à la concrétisation du projet. Cet engagement traduit le souci d'être de plain-pied dans cette communauté humaine en nous intégrant à la culture professionnelle et scolaire de cette classe, et dans le même temps, de faire un pas de côté permettant d'analyser cette activité et notre propre engagement à l'aune des présupposés épistémologiques du Cours d'action (Saury, 1998). L'engagement pratique est conçu dans cette perspective, non comme un « mal nécessaire », mais comme une condition de la connaissance de la pratique vivante de cette classe.

3. Constitution d'un corpus de matériaux empiriques permettant de documenter la dynamique de l'histoire collective de la pratique danse de la 5ème D et de la construction du spectacle

L'observation participante que nous avons réalisée tout au long de l'année s'est concrétisée par la constitution d'un vaste corpus de matériaux empiriques diversifiés susceptibles de renseigner l'objet théorique « articulation collective des cours de vie relatifs à

une pratique ». Ce corpus se compose de multiples traces de la construction collective du spectacle, d'un ensemble de verbalisations recueillies lors d'entretiens conduits selon différentes modalités avec différents acteurs, et d'un journal ethnographique.

3.1. Les traces de l'activité et de la construction du spectacle de danse

Nous avons adopté une démarche d'enquête ethnographique et de recueil « faisant feu de tout bois » (Theureau, 2006), afin de rassembler un ensemble de matériaux empiriques, susceptibles de former des faisceaux d'indices ou de traces datées de l'activité collective et de la construction de l'œuvre. Ces traces devaient également pouvoir être mobilisées pour la réalisation ultérieure de différents entretiens de remises en situation dynamique.

3.1.1. Des enregistrements audio et vidéo réalisés selon différentes procédures

Au cours de l'année nous avons pu participer à 25 ateliers de danse, quatre sorties au théâtre, une Journée Plateau et trois représentations du spectacle. 19 ateliers de danse, la Journée Plateau et les trois représentations du spectacle ont fait l'objet d'enregistrements audio et vidéo (Figure 1).



Figure 1 : exemple de quatre épisodes de danse. De gauche à droite : atelier du 27 janvier, atelier du 5 mai, Journée plateau du 26 mai, Spectacle du 15 juin.

Lors des ateliers nous utilisons deux caméras. La première était reliée à un micro-HF porté par l'enseignante et filmait l'intégralité de la classe en plan large fixe. La deuxième était reliée à un micro-HF porté par l'un des élèves de la classe et filmait en plan moyen l'activité du groupe dont faisait partie l'élève. Lors de la Journée Plateau, nous avons utilisé une seule caméra. Le matin le micro HF était porté par l'enseignante, l'après midi par la chorégraphe. Lors des journées de représentation nous avons également utilisé une seule caméra, sans micro-HF ; nous avons également suivi certains acteurs, caméra à la main, pour enregistrer des moments qui nous paraissaient intéressants (e.g., répétition générale, détente, concentration collective, attente dans la salle, spectacle, salut, échanges après spectacle). L'introduction de ces moyens audiovisuels au cœur des ateliers s'est faite progressivement en

début d'année. Nous avons assisté aux deux premières leçons seulement munie d'un carnet de notes de terrain. Lors de l'atelier suivant, nous avons introduit une première caméra, puis une deuxième et les deux micros. L'intégralité de cet outillage fut introduite et stabilisée au retour des vacances de la Toussaint (à partir de l'atelier n°7).

Nous avons également invité les élèves à filmer et enregistrer eux-mêmes librement des moments de leur propre activité. Certains élèves ont ainsi, sur la base du volontariat, réalisé eux-mêmes des « mini-reportages vidéo » sur le projet, à différents moments de son déroulement. Par exemple, une élève a réalisé de petites interviews de ses camarades dans le bus qui les emmenait à la salle de spectacle. Elle les a questionné sur leurs impressions sur le projet, le spectacle, l'année, leur ressenti avant la représentation. Cette modalité de recueil ponctuelle a été mobilisée à partir du mois de mars essentiellement pour stimuler et redynamiser notre relation avec les élèves, dans un moment où nous percevions que s'installaient une distance et un relatif désintérêt des élèves vis-à-vis de nos sollicitations. Finalement, cette modalité a permis de recueillir des films et des verbalisations relatifs à des situations auxquelles nous ne pouvions pas participer directement (les trajets en bus, la rencontre avec des artistes, les moments dans les loges, leurs échanges lors des pauses pendant la Journée Plateau ou le jour de la représentation). Elle a également permis d'avoir accès au point de vue des élèves d'une manière originale, alors qu'ils s'adressaient à un autre élève, et non au chercheur comme dans les autres entretiens.

3.1.2. Des traces matérielles diverses et des notes ethnographiques

Au cours des ateliers, ces enregistrements audio-visuels ont été complétés par le recueil de traces complémentaires (Figure 2).



Figure 2 : exemples de matériaux empiriques recueillis. De gauche à droite : lettre de motivation de Mathilde, extrait du carnets de bord de Jordan, tableau brainstorming de l'atelier du 4 février, prospectus du spectacle *Cannibalisme*, photos du jardin coopératif du collège.

Il s'agissait pour nous de recueillir, les « fiches création » de chacun des groupes de travail, les documents de préparation de cours de l'enseignante, l'enregistrement systématique

(photographique ou vidéo) des inscriptions au tableau, les supports écrits, photographiques ou musicaux mobilisés lors des moments de recherche chorégraphiques, les documents de l'enseignante et de la chorégraphe marquant la construction chorégraphique du spectacle. D'autres documents ont été recueillis dans le cadre de notre participation plus globale à la vie du collège : les lettres de motivation que les élèves avaient rédigées pour intégrer l'atelier, les documents de bilan des conseils de classe, les prospectus des spectacles, et les documents de communication avec les parents d'élèves ou avec l'équipe de direction.

Nous avons également assisté à de nombreux événements et échanges informels éphémères, qui ne se prêtaient pas à des enregistrements audiovisuels et qui ne laissaient pas de traces matérielles (*e.g.*, sorties au théâtre, réunions improvisées entre l'enseignante et la chorégraphe pour discuter de la composition chorégraphique, danse improvisée entre quelques élèves dans la cours de récréation, répétitions ultimes dans les coulisses d'avant spectacle, conseils de classe). Ces observations et ces discussions ont été retranscrites aussi systématiquement que possible sous la forme de notes ethnographiques, rédigées après chaque journée passée au sein du collège.

3.1.3. Les carnets de bord tenus par les élèves

Il a été demandé à chacun des élèves de la classe de tenir un carnet de bord personnel relatif à l'atelier, et de le compléter au fur et à mesure du déroulement de l'année, afin de retracer l'histoire du projet de création du spectacle du point de vue de chaque élève. Pour l'enseignante, ces carnets de bord devaient constituer pour les élèves une mémoire de cette expérience inédite dans un parcours scolaire. Les élèves devaient y inscrire ce qu'ils faisaient ou découvraient à chaque atelier, ainsi que leurs impressions sur les sorties au spectacle. Le contenu des carnets participait également d'un travail d'expression écrite, qui devait être l'objet d'une évaluation en fin d'année par l'enseignante de Français. Le degré de précision et les contenus des témoignages des élèves étaient variables selon les élèves. Tous y ont toutefois décrit le déroulement des ateliers, et fait part de leurs impressions suite aux sorties spectacles. Ils y ont également décrit diverses impressions, sensations, découvertes, gestuelles ou choix chorégraphiques de leur groupe, ainsi que le déroulé des modules chorégraphiques composant le spectacle final. Certains carnets de bord étaient illustrés de dessins, de schémas, de photos, ou de prospectus des spectacles. A l'issue de l'année, nous avons recueilli et numérisé intégralement 14 carnets de bord des élèves (Cf Annexes¹⁹) qui avaient accepté de

¹⁹ Annexes B. Carnets de bord

nous les confier temporairement (nous avons systématiquement rendu les originaux aux élèves).

Ces traces de l'activité des élèves nous sont apparues extrêmement intéressantes pour contribuer à la documentation de notre objet d'étude, à deux titres. D'une part, elles nous ont donné un accès original aux significations que chaque élève donnait au projet collectif, et à la dynamique de la construction chorégraphique du spectacle de danse du point de vue de chacun, d'une façon respectant la chronologie de cette construction (chaque témoignage étant daté). D'autre part, elles ont servi de traces visant à provoquer des « remises en situation » des élèves lors d'entretiens (Figure 3).



Figure 3 : exemples d'extraits des carnets de bord des élèves.

3.2. Les entretiens

Nous avons réalisé des entretiens de différentes sortes avec les participants à ce projet afin d'accéder à la dimension vécue de leur activité. L'enjeu était de recueillir des matériaux empiriques permettant de documenter l'histoire collective de cette pratique, tout en tenant pour illusoire de recueillir des matériaux relatifs à l'expérience de chacun des participants à chaque instant de cette histoire collective, sur un temps aussi long. Quatre sortes d'entretiens ont été réalisées : (a) des entretiens d'autoconfrontation (individuels et collectifs) sur la base d'enregistrements audiovisuels ; (b) des entretiens *in situ* ; (c) des entretiens semi-directifs ; et (d) et des entretiens d'autoconfrontation sur la base des carnets de bord.

3.2.1. Des entretiens d'autoconfrontation (individuels et collectifs) sur la base d'enregistrements audiovisuels

L'ensemble des élèves de la classe a été sollicité pour participer à des entretiens d'autoconfrontation individuels et/ou collectifs. Dix élèves se sont portés volontaires pour participer à ces entretiens à un moment de l'année. Nous les avons considérés comme des informateurs privilégiés pour la description de la dynamique collective de l'activité de cette classe. Ces entretiens ont été réalisés chaque fois que cela était possible la même journée que le recueil, ou à défaut dans les jours qui suivaient l'atelier. Ces entretiens visaient à

documenter précisément l'expérience des acteurs à l'échelle des ateliers, et en relation avec les événements qui s'y déroulaient et qui étaient significatifs pour eux. Huit entretiens d'autoconfrontation de ce type ont été conduits, d'une durée moyenne de 40 minutes. Compte tenu des limites de temps pour conduire ces entretiens, imposées par la disponibilité des participants, nous avons dans certains cas focalisé le questionnement sur un épisode d'activité précis que nous avons repéré pendant la leçon (par exemple un temps de recherche chorégraphique collectif de 15 minutes), et dans d'autres cas, nous avons choisi de *balayer* l'ensemble de la leçon d'une manière plus rapide et globale.

Ces entretiens ont été conduits selon deux formats : des entretiens individuels (n=4) et des entretiens collectifs (n=4), selon les souhaits et la disponibilité des élèves. Certains entretiens collectifs ont regroupé des élèves issus d'un même groupe de recherche chorégraphique, d'autres ont regroupé des élèves issus de groupes différents. Les entretiens collectifs ont été conduits avec un nombre d'élèves compris entre deux et cinq. Au cours des entretiens individuels, l'élève était confronté à l'enregistrement audiovisuel de ses comportements et des événements survenus au cours de l'atelier. Le peu de temps dont nous disposions (temps d'entretien inférieur au temps de la leçon) ne nous permettait pas de visionner précisément l'intégralité de l'atelier. Aussi, nous demandions à l'élève de commenter son activité sur de courtes séquences d'activité relatives à chacune des situations pédagogiques proposées par l'enseignante, c'est-à-dire par exemple, l'échauffement, une situation de reproduction d'une phrase chorégraphique, une recherche chorégraphique par petits groupes de cinq élèves, le mini-spectacle. Ces courtes séquences devaient nous permettre de remettre l'acteur en « situation dynamique », c'est-à-dire, l'amener à se replonger dans chaque situation et à expliciter son vécu (ce qu'il faisait, ressentait, percevait) au fur et à mesure du défilement de la vidéo. L'élève pouvait à tout moment arrêter la vidéo sur des événements particulièrement importants de son point de vue. De notre côté, nous étions attentive à faire des avances rapides en vue de pouvoir balayer l'ensemble de la temporalité de l'atelier. Nos relances portaient sur les actions réalisées (Qu'est-ce que tu fais ?), les interprétations et perceptions de l'élève (A quoi tu penses quand tu écoutes l'enseignante ?), ses sensations et émotions (Comment tu te sens quand tu es devant le public là ?). Au cours des entretiens collectifs, nous nous sommes focalisée sur les moments de recherche chorégraphique collective lorsqu'il s'agissait d'élèves d'un même groupe, nous avons balayé l'ensemble de l'atelier lorsqu'il s'agissait d'élèves de plusieurs groupes.

Les entretiens d'autoconfrontation collectifs avec les élèves ont parfois stimulé des formes inattendues d'interactions entre les élèves dans la continuité du travail réalisé lors de

l'atelier. Par exemple, lors d'un entretien d'autoconfrontation collectif réalisé avec deux élèves, leurs descriptions respectives ont engendré un échange contradictoire à propos de leur chorégraphie commune, ce qui les a incités à se démontrer mutuellement leurs mouvements dans un espace libre de la salle, quittant en quelque sorte la situation d'autoconfrontation pour prolonger leurs interactions visant à préciser leur chorégraphie. Cet épisode a ouvert pour nous une « fenêtre » sur les activités que poursuivaient collectivement les élèves en relation avec le projet danse lors de temps de travail informels hors des ateliers, et auxquels nous n'avions généralement pas accès.

Notre suivi intensif et à long terme de ce projet a permis aux élèves de se familiariser progressivement avec la confrontation à leur image et de rentrer davantage dans une réelle remise en situation lors des autoconfrontations. Cependant, notre participation quasi-permanente à leurs activités a eu pour effet, à partir de quelques mois, de limiter leurs verbalisations. La complicité et la familiarité entre nous rendaient finalement inutile ou anecdotique à leurs yeux l'expression de certaines dimensions de leur vécu, devenues routinières et partagées, comme en témoignent des verbalisations comme « *tu sais bien ça* », « *ben là oui c'était comme d'habitude* » « *comme la dernière fois, tu connais maintenant* ». Ce phénomène nous a incitée à diversifier les méthodes permettant un accès à l'expérience des participants.

3.2.2. *Les entretiens in situ*

Les verbalisations des élèves ont également été recueillies lors de moments de « verbalisations interruptives » qui ont été provoqués pendant le cours même des ateliers ou des répétitions. Cette modalité d'entretien a été mise en œuvre dans la deuxième partie de l'année lorsque l'enseignante nous a autorisée à prendre part ponctuellement à l'animation du travail chorégraphique au sein de petits groupes de création. Aussi, nous avons mis à profit cette participation au travail des groupes d'élèves pour susciter des verbalisations en cours d'action. Cette méthode a également été particulièrement mobilisée lors de la Journée Plateau ou lors des journées de spectacle, au cours desquelles il nous était impossible de réaliser des enregistrements audiovisuels complets et à la suite desquelles nous ne pouvions pas réaliser d'entretiens. Par exemple, pendant les ateliers nous profitons des moments de recherche chorégraphique pour interroger les élèves au sein des groupes sur, ce qu'ils faisaient, ce qu'ils travaillaient collectivement, la façon dont ils s'organisaient dans le groupe, les éléments sur lesquels ils se focalisaient. Nous avons par exemple appris comment, au sein d'un groupe, ils

avaient pris l'habitude de positionner à chaque fois un des élèves comme chorégraphe pour vérifier que la petite chorégraphie était bien réalisée à l'unisson. Lors de la Journée Plateau nous avons également suivi les élèves dans le bus ou dans les loges et nous leur demandions ponctuellement ce qu'ils ressentaient, éprouvaient, à l'idée d'aller danser sur la grande scène du théâtre. Pendant la répétition, nous profitons de leur présence en coulisse pour leur demander sur quoi ils se focalisaient, ce qui les préoccupait plus particulièrement à ce moment précis.

3.2.3. *Les entretiens semi-directifs*

Nous avons également réalisé trois entretiens semi-directifs collectifs, d'une durée moyenne de 45 minutes. Ceux-ci visaient, sans support vidéo ni traces de l'activité, à solliciter le point de vue des élèves sur le déroulement du projet en cours et d'accéder éventuellement à des événements qui se déroulaient dans des espaces et des temps auxquels nous n'avions pas accès. Les élèves étaient questionnés sur leurs motivations, leurs ressentis par rapport à l'avancée du projet, et sur ce qu'ils faisaient éventuellement chez eux, ou hors des ateliers, en relation avec le projet. Nous avons également conduit des entretiens semi-directifs avec d'autres personnes qui participaient à ce projet à des titres divers : la chorégraphe, leur enseignante de Français, un surveillant, le proviseur adjoint, et une ancienne élève qui avait vécu l'atelier artistique quelques années auparavant. Le point de vue de cette pluralité d'acteurs nous a permis de mieux appréhender le contexte au sein duquel se déployait la pratique que nous analysions.

3.2.4. *Les entretiens d'autoconfrontation sur la base des carnets de bord*

Nous avons réalisé huit entretiens d'autoconfrontation sur la base des carnets de bord des élèves (Cf Annexes²⁰). Ces entretiens ont été conduits avec les 14 élèves dont nous avons recueilli les carnets de bord, soit sous la forme d'entretiens individuels, soit sous la forme d'entretiens collectifs (deux à trois élèves), en fonction des préférences des élèves. Nous les avons réalisés plusieurs mois après la date de la représentation qui concluait le projet danse (entre deux et six mois), alors que les élèves étaient en classe de Quatrième.

Ces entretiens, d'une durée variable allant de 35 minutes à 2 heures, ont été réalisés dans la perspective de documenter l'histoire collective de la pratique de la classe en partant de l'expérience des acteurs. La méthode d'entretien visait à remettre individuellement les élèves

²⁰ Annexes C. Entretiens carnets de bord

dans leur situation dynamique en les confrontant, d'une part, aux témoignages, dessins, photos, figures, documents personnels, etc., qu'ils avaient consignés dans leur carnet de bord au fur et à mesure du déroulement des ateliers (Figure 4), et d'autre part, à un diaporama (identique pour tous) que nous avons réalisé, et qui proposait une chronologie de photos prises au fur et à mesure de l'année (Figure 5), au cours des différents ateliers et événements ayant balisés le projet (sorties spectacle, etc.).



Figure 4 : Extraits de carnets de bord



Figure 5 : Photos extraites du diaporama

Il s'agissait sur la base de ces traces de solliciter rétrospectivement les commentaires des élèves à propos de leurs expériences aux différents moments du projet sur l'année. Au début de l'entretien, nous demandions aux élèves de nous parler de ce dont ils se souvenaient spontanément de l'expérience de l'année précédente, et de ce qui les avait particulièrement marqués. Nous leur laissions la possibilité de parcourir leur carnet de bord personnel sans toutefois imposer une lecture chronologique. Le diaporama était proposé dans un second temps, lorsque les élèves cherchaient à se souvenir plus précisément d'un moment particulier, lorsqu'ils hésitaient ou se contredisaient entre eux, lorsqu'ils cherchaient à retrouver un événement marquant mais que leur carnet de bord ne mentionnait pas, ou enfin lorsqu'en fin d'entretien nous repérions que certains moments de l'année n'avaient éventuellement pas été abordés. Finalement, lors de ces entretiens nous avons parcouru toute l'histoire de l'année, sans nécessairement respecter son déroulement chronologique. L'évocation et le souvenir de leurs expériences se faisaient en privilégiant ce qui était le plus significatif pour eux au cours de l'année. Le questionnement et les relances visaient à aider les élèves à verbaliser leur expérience, en les incitant à décrire et à commenter rétrospectivement leurs préoccupations ou intentions, leurs perceptions, interprétations, attentes, sentiments, significatifs pour eux dans

les moments qu'ils évoquaient. Ces questions et relances étaient également orientées par notre intérêt de documenter les trois descripteurs d'une pratique repris de Wenger (2005). Il s'agissait en particulier d'être attentive à la manière dont ils évoquaient ce qu'ils faisaient ensemble, le type de relations qu'ils nouaient avec les autres élèves de la classe, avec les enseignants, chorégraphes, ainsi que les ressources qu'ils construisaient ou partageaient avec leurs camarades ou avec l'enseignante.

La réalisation de ces entretiens a été favorisée, d'une part, par la confiance que nous avons construite depuis plus d'une année avec ces élèves, et d'autre part, par leur familiarité avec ce type d'entretien visant l'expression de leur vécu, qu'ils avaient expérimenté l'année précédente lors des entretiens d'autoconfrontation.

3.3. La constitution d'un journal ethnographique comme « fil d'Ariane » d'un corpus de matériaux hétérogènes et de grande ampleur

La construction d'un journal ethnographique (Cf Annexes²¹) s'est imposée comme pouvant constituer un précieux « fil d'Ariane » essentiel pour synthétiser et organiser un corpus de données à la fois imposant et hétérogène. Nous avons conçu cet instrument, inhérent à toute enquête ethnographique, dans une double visée.

D'une part, il devait constituer, comme tout journal ethnographique, une source de données supplémentaires pour documenter notre objet d'analyse. Ainsi, à l'issue de chaque journée de présence dans le collège, de participation aux ateliers de danse, aux conseils de classe, etc., nous rédigeons une chronique qui retraçait en détail le déroulé de la journée et les événements qui y étaient survenus et que nous avons observés. Nous y notions également notre ressenti personnel à propos de l'évolution de la collaboration avec l'enseignante et les élèves, de notre engagement en tant que chercheur sur le terrain, ainsi que les idées que ces observations et expériences nous évoquaient en référence à nos lectures théoriques (Figure 6).

Mardi 25 novembre 2008 prise de notes ethnographiques pendant l'atelier

Instauration d'un code commun à la classe. Comment on représente les formations de danseurs, l'orientation de chacun ? L'enseignante « alors on va choisir ce petit dessin pour représenter l'orientation du danseur, ça vous va c'est un code entre nous ». Un code commun à conserver pour toute l'année. Elle fait référence à un problème l'année d'avant lorsqu'ils ont changé de contexte, la scène du théâtre le Losange était différente de la salle de Tennis de table où ils avaient l'habitude de travailler. Problème de repères ! « Vous voyez c'est important d'être au clair parce que par exemple et bien l'an dernier ça a posé pas mal de problèmes quand on s'est retrouvé sur la scène du Losange, les élèves étaient perdus au niveau des orientations sur la grande scène ».

²¹ Annexes A. Journal ethnographique : 1. JE 5^{ème} D 2008-2009

Figure 6 : Extrait du journal ethnographique du 25 novembre 2008

D'autre part, il a été conçu comme un instrument de navigation, permettant de « baliser » le corpus en vue de nos analyses ultérieures. Ainsi, à l'issue de chaque journée de recueil, nous y avons inventorié, nommé daté et indexé les différents matériaux recueillis : traces matérielles, entretiens (dont nous faisons parfois une transcription partielle), et notes ethnographiques. Ce journal a ainsi été particulièrement précieux pour documenter notre objet d'analyse en permettant les allers-retours entre les moments décrits dans ce journal et les matériaux empiriques correspondants (vidéo-entretiens-documents) grâce à des liens hypertexte. Cet instrument de navigation nous a permis, d'une part d'éviter de nous « noyer » dans l'étendue de notre corpus en retrouvant plus facilement le « fil » de différents épisodes discontinus de l'activité, et d'autre part de mobiliser des matériaux empiriques plus ou moins détaillés en fonction du grain d'analyse souhaité.

CHAPITRE 6 : Modélisation des dynamiques de transformation de l'histoire collective de la pratique de danse de la 5^{ème} D, et de la construction du spectacle *Jardinage*

Le traitement des données a été réalisé afin de décrire d'une part, la dynamique de l'histoire collective de la classe de 5^{ème} D tout au long de l'atelier artistique et d'autre part la dynamique de construction de l'œuvre (le spectacle *Jardinage*). Trois enjeux essentiels ont orienté l'élaboration de méthodes d'analyse. Premièrement, il nous a fallu trouver des méthodes de navigation dans un imposant corpus de matériaux hétérogènes. Deuxièmement, sur la base du croisement de ces matériaux, il s'agissait de documenter de manière satisfaisante les trois descripteurs d'une pratique de Wenger (2005), *entreprise commune - engagement mutuel - répertoire partagé*, en tant que réduction opératoire de l'articulation collective des cours de vie relatifs à la pratique danse de la classe. Troisièmement, il s'agissait de construire des modélisations susceptibles de rendre compte de manière synthétique des dynamiques de l'activité collective et de la construction du spectacle *Jardinage*, à l'échelle de l'année scolaire. Ce chapitre présente les différentes étapes de traitement de nos données : (a) la reconstruction du calendrier annuel de la pratique danse de l'atelier, (b) la modélisation de l'histoire collective de la pratique de danse de la 5^{ème} D, (c) la modélisation de la dynamique de construction de l'œuvre *Jardinage*.

1. Reconstruction du calendrier annuel de l'atelier artistique danse

La première étape du traitement des données a consisté à décrire le déroulement de la pratique danse de l'atelier artistique du point de vue d'un observateur extérieur. Sur la base d'un calendrier scolaire annuel, nous avons retracé pas-à-pas la succession des différents *épisodes de danse* qui ont jalonné l'année (Cf Annexes²²). Ces épisodes correspondent à tous les temps qui ont regroupé l'ensemble des élèves de la classe et qui étaient explicitement identifiés comme faisant partie de l'atelier de danse et de la construction du spectacle. Cette description a été réalisée à partir du planning officiel de l'atelier dans l'emploi du temps de la classe, puis complétée, pour les moments non planifiés initialement, grâce à un aller-retour entre le journal ethnographique, les enregistrements audio-vidéo et les diverses traces de

²² Annexes D. Histoire collective : 1. Calendrier de l'année

l'activité. Le calendrier obtenu identifie et caractérise chacun des 25 ateliers, les quatre sorties au spectacle, la Journée Plateau, les répétitions supplémentaires (ajoutées au planning initial), et les trois journées de représentations. Pour chacun de ces épisodes nous avons identifié :

- les acteurs mobilisés (*i.e.*, élèves, enseignants, chorégraphe, spectateurs), les temporalités mises en jeu (*e.g.*, 1h, 1 journée, 1 soirée), les lieux investis (*e.g.*, salle de tennis de table, gymnase, salle des fêtes, jardin coopératif) ;
- les tâches proposées par l'enseignante (*e.g.*, exercices d'équilibre par deux, reproduction d'une petite phrase chorégraphique, travail de recherche chorégraphique sur « les légumes ») ;
- les différentes formes de groupement des élèves (*e.g.*, travail par groupes de cinq élèves, par dyades, en classe entière) ;
- les éléments ou modules chorégraphiques travaillés (*e.g.*, figures « signatures personnelles », modules *les Légumes*, improvisation plantes grimpantes).

D'autres événements non directement rattachés à la pratique danse ont été mentionnés dans ce calendrier, comme par exemple les vacances scolaires, les conseils de classe, et le voyage scolaire à Guerlédan, qui ont entrecoupé le déroulement de l'atelier artistique au cours de l'année scolaire.

Ce calendrier a servi de première trame temporelle pour l'analyse, (a) de l'histoire collective de la pratique de danse de la 5^{ème} D telle qu'elle ressort de l'expérience des élèves, et (b) de l'histoire de la construction de l'œuvre chorégraphique *Jardinage*.

2. Modélisation de l'histoire collective de la pratique de danse de la 5ème D

L'analyse de la dynamique de l'histoire collective de la pratique danse de la classe s'est déroulée en trois étapes : (a) la construction d'un protocole hypermédia permettant la mise en ordre des données pour renseigner l'expérience vécue par les acteurs dans chacun des *épisodes de danse* ; (b) la documentation des trois descripteurs *entreprise commune – engagement mutuel – répertoire partagé* au fur et à mesure de l'année ; et (c) le découpage global de l'histoire collective à travers l'identification de structures significatives de rang plus large.

2.1. La construction d'un protocole hypermédia permettant l'ordonnement temporel et la navigation dans un large corpus de données

La taille de notre corpus et le caractère extrêmement diversifié des données que nous avons recueillies nous ont incitée à élaborer une base de données numériques, puis à indexer et à rendre accessibles celles-ci au cours de l'analyse grâce à des liens hypertextes.

2.1.1. *Le journal ethnographique comme trame du protocole hypermédia*

Notre journal ethnographique (Cf Annexes²³) restituant l'enchaînement des épisodes de danse a joué un rôle central dans la mise en ordre chronologique des matériaux empiriques, et la constitution d'un protocole de données. Cet ordonnancement a été réalisé par des indexations et des liens hypertextes à partir du fichier Word du journal ethnographique. Pour chaque épisode de danse qui était mentionné et détaillé dans ce journal, des liens étaient construits pour accéder directement aux enregistrements audiovisuels (*e.g.*, ateliers, mini-reportages, répétitions, spectacles), aux divers documents accompagnant l'activité (*e.g.*, documents de préparation de l'enseignante, fiches création destinées aux élèves), aux enregistrements des entretiens (*e.g.*, d'autoconfrontation, semi-directifs, entretiens « carnets de bord »), et aux fichiers des carnets de bord des élèves, préalablement numérisés. Le journal ethnographique a donc été notre outil central de navigation dans un corpus de données qu'il eut été irréaliste de transcrire intégralement. Cet ordonnancement avait pour but de favoriser la mise en jeu d'un réseau d'inférences au cours de l'analyse, permettant la mise en correspondance et le croisement des données afin de documenter le point de vue des acteurs au fur et à mesure du déroulement des épisodes de danse.

2.1.2. *Les carnets de bord des élèves comme entrée privilégiée dans l'analyse des données relatives à l'expérience des acteurs au cours des épisodes de danse*

Les carnets de bord des élèves, ainsi que les entretiens réalisés sur la base de la confrontation des élèves à leurs carnets de bord (Cf Annexes²⁴), ont été exploités de manière systématique pour construire le tableau de données initial, relatif au point de vue des acteurs dans chaque épisode de danse. Les quatorze carnets de bord ont été retranscrits intégralement (textes, photos, dessins) en respectant le découpage par épisode de danse mentionné par l'élève. Les huit entretiens carnets de bord ont également été intégralement transcrits. Ces

²³ Annexes A. Journal ethnographique : 1. JE 5^{ème} D 2008-2009

²⁴ Annexes B. Carnets de bord - Annexes C. Entretiens carnets de bord

derniers ont fait l'objet d'un découpage de leur contenu en lien avec la chronologie mentionnée dans les carnets de bord. Ces transcriptions ont été associées à chacun des épisodes de danse auxquels ils correspondaient en identifiant à chaque fois, (a) l'élève concerné par l'extrait de carnet de bord ou d'entretien, (b) l'origine des matériaux empiriques mobilisés (carnet de bord, entretien carnet de bord). Ce tableau (Tableau 1), rassemblant les données relatives au « point de vue des acteurs », a ensuite été enrichi et complété par une relecture du journal ethnographique, et par la transcription (ou l'indexation) des matériaux relatifs à chaque épisode (*e.g.*, entretiens semi-directifs, verbalisations *in situ*, échanges informels), accessibles grâce aux liens hypertextes.

Date / épisode de danse	Origine des données	Qui ?	Extraits du corpus
18.11 (AA ²⁵)	CB ²⁶	Chloé L	<i>De retour de vacances, on s'est échauffés en se frottant partout, c'était très amusant. Une fois l'échauffement fini, nous avons revu nos mouvements, et nos figures. Après nous avons essayé avec différentes vitesses et dans d'autres espaces. Nous avons fait plus de choses, parce que notre groupe était en avance. Thomas a eu 12 ans aujourd'hui, il nous a donné des bonbons. BON ANNIVERSAIRE.</i>
18.11 (AA)	CB	Mathilde	- <i>Aujourd'hui, nous avons commencé par nous échauffer. Ensuite nous avons revu nos « formes debout » et la petite chorégraphie que nous avons apprise. Après chaque groupe a montré l'enchaînement de ses « formes debout » devant tout le monde (c'est pour nous entraîner à passer devant un public).</i> - <i>Dessin de sa forme</i>
18.11 (AA)	ECB ²⁷	Clément Adrien	Adrien « ben ça allait on était pas amis ni rien mais ça allait on faisait ce qu'il y avait à faire quoi et c'est tout » Clément « Kévin ben non il n'avait pas de mal à retenir » Adrien « ben il avait des fois du mal à tenir en équilibre »
18.11 (AA)	ESD ²⁸	Alexandra	Alexandra : « <i>Moi ce que j'aime c'est de pouvoir montrer en fait ce qu'on peut faire ce dont on est capable montrer aux autres nos capacités notre imagination avec notre personnalité comment on peut s'organiser avec d'autres personnes pour montrer de quoi on est capable</i> ».

Tableau 1 : Extrait du tableau relatif au point de vue des acteurs pour chaque épisode de danse. Le tableau complet se trouve en Annexes²⁹.

²⁵ AA : Atelier artistique, correspond à chacun des ateliers qui se sont déroulés pendant l'année.

²⁶ CB : Carnet de bord, correspond aux matériaux empiriques provenant des carnets de bord des élèves.

²⁷ ECB : Entretien carnet de bord, correspond aux extraits d'entretiens réalisés à partir des carnets de bord.

²⁸ ESD : Entretien semi-directif, correspond aux extraits d'entretiens semi-directifs réalisés avec les élèves.

²⁹ Annexes D. Histoire collective : 2. Point de vue des acteurs

2.2. Reconstruction locale de l'histoire collective : documentation de l'évolution des trois descripteurs *entreprise commune* – *engagement mutuel* – *répertoire partagé*

2.2.1. Documentation des trois descripteurs d'une pratique et de leurs évolutions

Sur la base du tableau de données relatif à l'expérience des acteurs, nous avons réalisé une analyse visant à reconstruire pas-à-pas l'histoire collective de la pratique de danse de la 5^{ème} D, telle qu'elle ressort de l'expérience des acteurs au fur et à mesure de l'année, indépendamment de la connaissance du spectacle final. Par analogie à l'analyse locale d'un cours d'expérience, cette analyse peut être considérée comme une documentation de la construction locale de l'articulation collective des cours de vie relatifs à la pratique danse (moyennant la réduction opératoire que nous avons réalisée de cet objet théorique). A ce titre, elle consiste en une démarche d'analyse synthético-progressive (Theureau & Jeffroy, 1994), transposée à l'analyse de l'activité collective d'un groupe composé d'un grand nombre d'acteurs, en rendant compte pas-à-pas de la dynamique d'engendrement de l'histoire collective – de la pratique de danse – dans laquelle ils sont engagés.

Dans un premier temps, nous avons décrit de façon relativement globale chacun des trois descripteurs, puis nous avons complété et affiné cette description de façon itérative au fur et à mesure de l'analyse. Le journal ethnographique a été mobilisé pour enrichir et affiner ces descriptions à travers des allers-retours fréquents avec les matériaux empiriques « bruts » (enregistrements audio-visuel, entretiens d'autoconfrontation ou semi-directifs non retranscrits, par exemple). Ces matériaux ont été mobilisés dans une démarche s'inspirant de la rétrodiction dans l'analyse historique, c'est-à-dire, la comparaison et la mise en série de cas semblables en vue de « boucher les trous de la compréhension immédiate » (Veyne, 1971, p. 23). Il s'agissait de comprendre, pour chaque épisode d'activité collective, comment celui-ci naissait du précédent et produisait le suivant, en vue de déterminer la dynamique plausible de l'histoire collective de la pratique de danse de la 5^{ème} D.

La documentation de chacun des trois descripteurs a été réalisée en référence, d'une part, à leur définition dans la théorie des communautés de pratique (Wenger, 2005) (voir Chapitre 4), et d'autre part, en cohérence avec la définition de certaines catégories d'analyse locale du cours d'expérience dans le programme du Cours d'action (Theureau, 2006). Selon Wenger (2005), ces trois descripteurs entretiennent des relations de subordination fortes et réciproques qui assurent la cohérence d'une *histoire collective* de pratique. A ce titre, ils ont été documentés de manière conjointe pour chaque épisode de danse. Pour autant, l'*entreprise commune* a constitué le descripteur premier pour caractériser le déploiement d'une pratique,

en relation avec lequel s'organisaient les autres. Selon les propos métaphoriques de Wenger, l'*entreprise commune* rendrait compte du « rythme collectif » de la pratique, en tant qu'expression de ce que les acteurs *font (construisent) ensemble* de manière significative. Aussi, nous lui avons accordé une place centrale dans nos analyses. L'*engagement mutuel* et le *répertoire partagé* rendent compte d'autres dimensions essentielles dans la caractérisation d'une *histoire collective*, mais d'une manière relativement subordonnée au déploiement de l'*entreprise commune*. Toutefois, nous ne nous sommes contrainte à caractériser ces descripteurs pour chacun des *épisodes de danse* que lorsque nos matériaux le permettaient, évitant ainsi de faire des inférences trop spéculatives au regard des matériaux disponibles.

2.2.2. Documentation de l'entreprise commune : ce qu'on fait (construit) ensemble

Rappelons que pour Wenger, l'*entreprise commune* est « un processus et non un accord permanent » [...] un lien en tant que réponse commune négociée collectivement » (2005, p. 90). A ce titre, l'*entreprise commune* permet de rendre compte de manière privilégiée de l'*histoire collective*, à travers la documentation de *ce qu'on fait (construit) ensemble* au sein d'une communauté de pratique. Nous avons donc cherché à identifier, dans chaque épisode de danse, le faisceau de préoccupations et d'attentes relatifs à la pratique danse et ayant une dimension collective significative du point de vue des acteurs. Ce descripteur peut ainsi être assimilé à un « ouvert collectif ». La notion « d'ouvert » est utilisée dans le programme du Cours d'action pour définir les histoires significatives dans le cours d'expérience individuel-social d'un acteur. Elle permet de reconstruire les structures significatives ou « organisation globale » du cours d'expérience. Aussi, moyennant les précautions théoriques (présentées au Chapitre 4) qui doivent accompagner l'exploitation de catégories d'analyse propres au cours d'expérience au niveau d'un « acteur collectif », nous avons envisagé le descripteur *entreprise commune* comme la synthèse d'un ensemble « d'ouverts », ou « ouvert collectif », permettant de décrire empiriquement l'histoire collective d'une pratique. Cette caractérisation de l'*entreprise commune* a été envisagée en étant attentif à plusieurs dimensions.

(a) A chaque épisode de danse, il s'agissait d'identifier ce *quelque chose* qui faisait *histoire collective* pour les acteurs, en caractérisant ce qu'ils disaient, ressentaient, se souvenaient, percevaient, projetaient de *faire (construire) ensemble* autour de la pratique danse. Par exemple, l'extrait suivant de l'entretien carnet de bord de Jordan témoigne d'une entreprise commune – pour lui – consistant à commencer à créer une chorégraphie avec les

« formes debout » préalablement travaillées (ECB) : « *et à la fin de septembre on a commencé un peu à créer on a fait six groupes de cinq en cercle moi j'étais avec Thomas, Mathilde, Alexandra et Célia... on a commencé justement à créer la chorégraphie avec nos formes debout et après on a été disloqué mais c'était le premier travail de création qu'on a fait* ». Cet extrait du carnet de bord d'Alexandra (atelier du 23 septembre) confirme cette entreprise commune (CB) : « *On doit former un groupe de cinq personnes et mettre en commun nos figures. On doit apprendre les figures de chacun. Elles doivent être parfaitement réalisées comme la personne l'a décidé ! Dans le groupe j'étais avec Mathilde, Jordan, Thomas et Célia* ».

(b) Il s'agissait également d'identifier les collectifs mobilisés dans ces négociations collectives, qui ont pu impliquer des sous-collectifs ou des sous-groupes d'élèves. Par exemple, le travail de recherche chorégraphique par groupe encourageait des négociations au sein de petits collectifs, mais participait d'un même « ouvert collectif » mobilisant toute la classe. Les extraits présentés précédemment de l'entretien « carnet de bord » de Jordan et du carnet de bord d'Alexandra marquaient une appartenance à un même groupe de travail. Cet autre extrait, provenant du carnet de bord de Chloé L (atelier du 23 septembre), témoigne de la constitution d'un autre petit collectif mais orienté par le même travail de recherche chorégraphique autour de formes debout (CB) : « *Puis après avoir formé des groupes de cinq (je suis avec Olivia, Nora, Lucie, Héléna) nous devons apprendre nos figures debout aux autres qui étaient dans le même groupe que nous et ensuite il fallait savoir les enchaîner* ».

(c) Nous avons également pris en considération les échelles temporelles auxquelles ces ouverts faisaient référence. Ces précisions ont permis de caractériser les horizons d'attentes relatifs à ces différents ouverts, et ainsi de mettre en évidence certains emboîtement ou enchâssement d'ouverts. Par exemple, la construction d'une phrase chorégraphique a pu être, d'une part rattachée à la temporalité de l'atelier avec comme finalité la présentation au reste de la classe lors d'un temps de mini-spectacle, et d'autre part au spectacle qui aurait lieu en fin d'année sur la grande scène. Ces extraits de l'entretien carnet de bord de Loïc témoignent que - pour lui - ce qu'il faisait avec son groupe de recherche chorégraphique sur les premiers ateliers n'était pas rattaché à la construction du spectacle qu'ils allaient présenter sur scène en fin d'année (ECB) : « *Pour moi au début, ce n'était qu'un travail pour mieux se connaître (premier travail de recherche chorégraphique sur les formes debout par groupe de cinq), qu'on oublierait vite. J'étais loin d'imaginer ce qui nous attendait... et que ce serait dans le spectacle* ».

(d) Au-delà de l'identification d'un *faire (construire) quelque chose ensemble commun*, nous avons également essayé, lorsque cela était possible, d'identifier les significations plus singulières que les acteurs pouvaient donner à ces ouverts collectifs. Par exemple, l'annonce d'un thème, le Jardin, pour orienter la poursuite de la recherche chorégraphique de la classe, s'est traduite par des réactions et appropriations différentes selon les élèves. Les extraits suivants de propos de différents élèves ont permis de révéler des appropriations singulières de l'annonce d'un travail commun sur le thème du Jardin : Alexandra (ECB) : « *elle [l'enseignante] voulait faire sur les jardins mais on pouvait l'interpréter de différentes manières euh les jardins publics, le jardin des légumes en tout cas elle nous a montré un film... et la séance d'après, elle nous a dit qu'est ce que vous pensez pour le jardin... on a tous dit nos idées voilà* » ; Jordan (ECB) : « *je me suis dit un petit sentiment on ne va pas quand même se retrouver à imiter des légumes sur scène... ben j'ai pas trop apprécié ça... mais ben j'avais plein d'inspiration pour moi jardinage ben c'était les Mauvaises herbes ou les plantes grimpantes tout ça je me projetais assez dans ça* » ; ou encore Loïc (ECB) « *moi j'étais d'accord ça ne me dérangeait pas moi c'est bien le jardin je ne voyais pas ce que ça allait faire mais ça avait l'air bien... ma première réaction ben c'était neutre ou positif* ».

2.2.3. Documentation de l'engagement mutuel : la nature du lien qui nous relie aux autres

Rappelons que Wenger envisage l'*engagement mutuel* comme le fait de « se soucier de la coordination nécessaire pour accomplir les choses ensemble » (2005, p.84). Aussi, l'*engagement mutuel* permet de rendre compte de manière privilégiée de la dimension « participative » du processus de négociation collective, à travers la documentation des liens de solidarité et de responsabilité que les acteurs entretiennent de manière significative les uns à l'égard des autres. Dans notre analyse, il s'agissait donc de caractériser comment les élèves négociaient collectivement ce qu'ils *faisaient (construisaient) ensemble* à travers notamment les préoccupations qu'ils manifestaient pour s'accorder aux autres, s'intégrer à une activité de groupe, affirmer leur appartenance à un groupe, créer des liens de solidarité avec les autres élèves. L'*engagement mutuel* a été décrit à partir de matériaux du type de cet extrait d'entretien carnet de bord de Mathilde (ECB) : « *moi je suis dans ce groupe là aussi, et puis ben même si c'est pas notre préféré, ben on fait tous un effort pour tous réussir à trouver une qui convient, parce que si chacun dis moi ça j'en veux pas ça j'en veux pas, ben on pourra jamais trouver une que tout le monde aime bien parce que personne a les mêmes idées* » ; ou encore de dessins ou d'images signifiants des formes de responsabilités mutuelles entre les

élèves. Par exemple, la photo d'un groupe de recherche chorégraphique lors d'un atelier et le dessin extrait du carnet de bord de Jordan (Figure 7) témoignent de l'attachement des élèves à leur groupe de cinq élèves et de la responsabilité portée collectivement pour réussir à réaliser à l'unisson leur petite phrase chorégraphique commune.



Figure 7 : Photo d'un atelier de danse et extrait du carnet de bord de Jordan

2.2.4. Documentation du répertoire partagé : un ensemble de ressources partagées

Rappelons que pour Wenger, le *répertoire partagé* correspond à la « création de ressources nécessaires à la négociation de sens [...] un point de convergence » (2005, p. 91). A ce titre, le *répertoire partagé* permet de rendre compte de manière privilégiée de la dimension *réification* du processus de négociations collectives, c'est-à-dire, la constitution, au cours de la pratique, d'un répertoire de ressources communes telles que des routines et habitudes de travail, des codes langagiers, des usages collectifs d'objets, des expériences vécues et collectivement désignées comme marquantes, etc. Notre analyse a consisté à documenter, pour chaque épisode de danse l'ensemble des ressources partagées par les acteurs (ou une partie d'entre eux) et mobilisées pour agir collectivement dans les situations de danse. La notion de répertoire partagé peut être, en partie, assimilée à celle de « référentiel collectif », en référence à la notion de « référentiel » utilisée comme catégorie d'analyse du cours d'expérience individuel-social, dans le programme du Cours d'action, pour décrire les éléments de la culture mobilisés par un acteur à chaque instant de son activité. Dans le cadre de nos analyses, ce descripteur traduit l'hypothèse de la mobilisation à chaque épisode de danse d'une micro-culture commune, qui se transforme au cours du temps, construite au sein de la classe dans le cadre des négociations collectives passées. Aussi, il ne s'agissait pas de décrire à chaque épisode l'ensemble des éléments de ce répertoire partagé, mais seulement ceux qui étaient significatifs du point de vue de ce que les élèves *faisaient (construisaient) ensemble* à ce moment. A ce titre, le *répertoire partagé* comportait des éléments de connaissance de nature composite et hétérogène, que nous avons progressivement classés

dans différentes catégories construites de manière inductive au fur et à mesure du traitement des données :

(a) une culture danse liée à la pratique de l'atelier de la 5ème D (règles de fonctionnement collectif, connaissances liées à la danse, spectacles vus ensemble au théâtre, etc.). Par exemple, cet extrait d'entretien carnet de bord de Jordan a illustré l'appropriation progressive par les élèves de la notion de « présence scénique » (ECB) : « *Mme Bakyono nous le rappelait souvent ça (la présence) pensez quand vous serez sur la scène au Losange... j'étais un peu dans l'inconscience mais c'était le début d'année* ». D'autres éléments de connaissance liés à la danse sont évoqués par Thomas lors de son entretien « carnet de bord » (ECB) : « *là, déjà on avait plus de vocabulaire quand même comme unisson tout ça et on fait tous la position de référence les pieds parallèles* ». L'illustration suivante, extraite du carnet de bord de Mathilde (Figure 8), marque la construction d'un symbole progressivement partagé par la classe pour représenter un danseur et son orientation sur un schéma de disposition spatiale (crochet signifiant le buste et les bras, point pour représenter la tête).

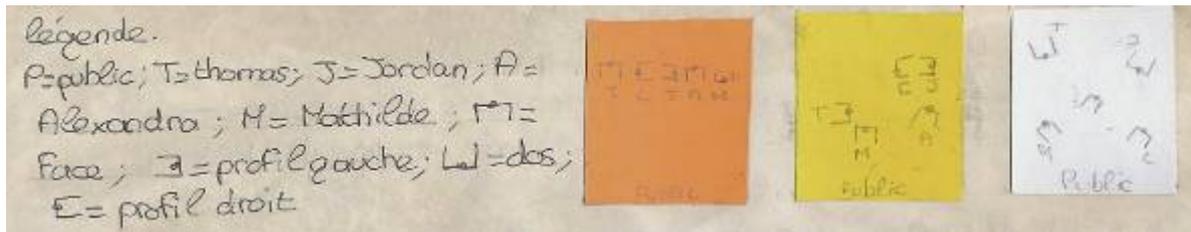


Figure 8 : Extrait du carnet de bord de Mathilde

(b) des gestuelles et des éléments chorégraphiques relatifs au spectacle *Jardinage* (les formes corporelles de chaque élève, les petits enchainements chorégraphiques de chaque groupe, les modules du spectacle, les musiques, les costumes, etc.). Cet extrait d'un entretien semi-directif avec Marion a été utilisé pour marquer la stabilisation progressive de gestuelles propres à son groupe de recherche chorégraphique (ESD) : « *ben moi c'est un peu comme Sophie en fait parce que ben y'avait une fille de mon groupe qui n'arrivait pas à mettre son pied euh et du coup ben ma figure, elle a changé comme elle n'arrivait pas au début ben on a changé, on a mis le pied plus bas* ». Le dessin ci-dessous (Figure 9), extrait du carnet de bord de Sophie G, a permis d'illustrer la gestuelle qu'elle partageait avec les autres élèves de son groupe à une certaine étape de l'année. Les photos (Figure 9) de légumes ci-dessous marquent des éléments iconographiques qui ont servi collectivement un travail de recherche chorégraphique sur les légumes.



Figure 9 : Extraits des carnets de bord de Sophie G et de Jordan

(c) des événements et expériences types émotionnellement fortes qui participent d'une mémoire collective (premier passage devant le regard des autres élèves de la classe, sortie au théâtre, rencontre avec la chorégraphe, échange avec des artistes, exercice d'improvisation dans l'herbe, etc.). Par exemple, les deux extraits ci-dessous ont permis d'illustrer en quoi les premiers passages devant le regard des autres ont été des expériences émotionnelles fortes, partagées comme événements-types marquants pour les élèves : Mathilde (ECB) : « *Au début aussi c'était intimidant de passer devant tout le monde... ça nous entraînait à être devant un public, moi ça allait... parce que les autres moi j'ai l'habitude, mais les autres de la classe, c'était la première fois, c'est plus gênant. Des fois on voit il y en a qui rigolent, et alors on n'ose plus trop faire du coup* » ; Jessica (ESD) : « *Moi j'avais peur que les autres ils me critiquent quand je faisais les choses... après j'avais dû recommencer mais j'avais toujours peur... de me tromper et surtout j'ai peur que les autres il trouve ça nul... dès que je fais devant tout le monde, j'ai peur mais quand je suis toute seul je n'ai pas peur* ».

(d) des configurations collectives d'activité relatives à différentes situations pédagogiques ou différents lieux de pratique (travail par groupe de recherche chorégraphique, reproduction collective d'une petite phrase chorégraphique, mini-spectacle de la classe, répétition en présence de la chorégraphe, etc.). Les trois dessins ci-dessous (Figure 10), extraits du carnet de bord de Jordan, illustrent par exemple sa perception de l'organisation de la classe selon des situations pédagogiques ou des ateliers différents.

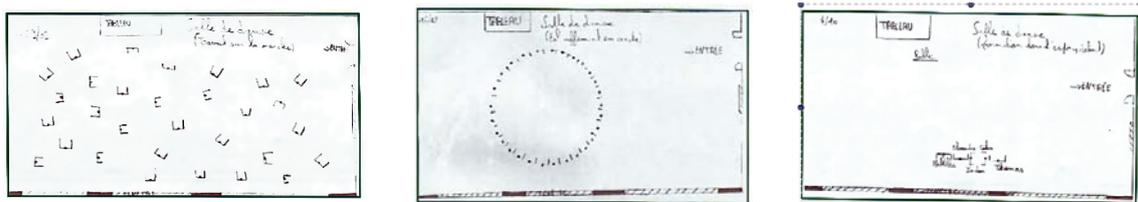


Figure 10 : Extraits du carnet de bord de Jordan

Cette analyse locale (ou synthético-progressive) de la construction de l'histoire collective a permis de caractériser pas-à-pas les transformations de chacun des descripteurs du point de vue de l'expérience des acteurs. Elle révèle, au niveau de l'acteur collectif « classe de 5^{ème} D », la dynamique d'engendrement de la pratique danse et de la construction progressive du spectacle, au gré de la succession des épisodes de danse (Tableau 2). Cette analyse a servi d'ancrage à une analyse globale visant un découpage de l'histoire collective en unités de rangs plus élevés et pertinentes du point de vue de l'expérience des acteurs.

Date	Entreprise Commune	Engagement Mutuel	Répertoire Partagé			
			Culture 5ème Danse	Gestuelles éléments chorégraphiques	Expériences / événements type	Configurations de classe (espaces / temps / acteurs)
	On révisé l'enchaînement des formes au sol	Je construis avec mon nouveau groupe un petit enchaînement à partir de nos formes au sol que l'on montre ensuite à la classe et à la chorégraphe	Réinvestissement de tout ce qu'on a appris avec Mme Bakyono au premier trimestre (un peu comme une situation de référence !)	6 enchaînements au sol propres à chacun des nouveaux groupes	Amusement d'être avec ses copains dans les nouveaux groupes	Changement des groupes pendant que Mme Bakyono n'est pas là
27.01.09	On commence un travail sur les légumes On imite les légumes / on choisit chacun un nom de légume par groupe de 4 et on doit le chanter	Je m'inquiète pour Mme Bakyono / Je pense que Mme Bakyono ne serait pas d'accord / Je me dis que mme Bakyono ne voit pas ce qu'on fait Je choisis un nom de légume comme les autres de mon groupe pour répondre à la demande de la remplaçante en me disant que Mme Bakyono ne serait pas d'accord	Comparaison cours de Mme Bakyono / cours de Mme Pasquier (La Brioche) s'habituer à la remplaçante qui ne comprend rien (plus paumée que nous) Notre thème "Le jardin"	Un légume (forme + mélodie) par élèves au sein de nouveaux groupes de 4	Perte de repères par rapport à ce qu'on fait / inquiétude par rapport au spectacle et au retour de mme Bakyono Honte et questionnement par rapport au travail des légumes	Atelier avec la chorégraphe et sans mme Bakyono Absence de Nat et de Fred / La remplaçante Mme Pasquier La Brioche
29.01.09	On va tous ensemble voir le spectacle de Nat au Losange	Je regarde ce qu'est capable de faire notre chorégraphe sur scène	"Cannibalisme" : le spectacle de notre chorégraphe		Fierté de connaître Nat la danseuse / curiosité de voir ce qu'elle est capable de faire / Déception - incompréhension de ce spectacle	Scène du Losange (projection en tant que danseur sur la scène via la chorégraphe)

Tableau 2: Extrait du tableau documentant pour chaque épisode de danse les trois descripteurs de pratique. Le tableau complet se trouve en Annexes³⁰.

³⁰ Annexes D. Histoire collective : 3. Descripteurs EC-EM-RP

2.3. Modélisation globale de l'histoire collective : reconstruction de l'enchaînement des synchrones d'activité collective

2.3.1 Analyse globale de l'histoire collective

Sur la base de l'analyse locale et de la documentation des descripteurs à l'échelle des épisodes de danse, il s'agissait de construire un nouveau découpage annuel de l'histoire collective de la 5^{ème} D, lié à l'expérience des acteurs. Cette analyse a été réalisée à travers l'identification et la caractérisation des différents synchrones d'activité collective qui ont jalonné la pratique danse sur l'année scolaire. Cette démarche peut être considérée comme relevant d'une démarche « analytico-régressive » (Theureau & Jeffroy, 1994), qui consiste en un découpage rétrospectif de la dynamique de l'activité en structures significatives. Elle est analytique en cela qu'elle découpe la totalité de l'activité en unités qui la composent progressivement, et régressive en cela qu'elle part de l'aboutissement connu de l'activité et revient en arrière sur les différentes étapes significatives qui conduisent à cet aboutissement.

Cette analyse a été conduite à partir du tableau décrivant la transformation des trois descripteurs de la pratique. Il s'agissait d'identifier et de caractériser : (a) les éléments d'introduction d'un nouveau synchrone dans l'histoire collective ; (b) les synchrones d'activité collective eux-mêmes.

2.3.2. Eléments d'introduction d'un nouveau synchrone dans l'histoire collective

L'analyse en termes de structures significatives collectives a été réalisée sur la base des transformations de l'*entreprise commune* identifiées lors de l'analyse locale précédente. En effet, ce descripteur rend compte des fluctuations significatives du point de vue des élèves de ce qu'ils *faisaient (construisaient) ensemble* au fur et à mesure de l'année jusqu'au spectacle. Il s'agissait alors de découper l'histoire collective sur l'année scolaire en synchrones. Les synchrones sont des épisodes d'activité collectifs significatifs pour les acteurs et comprenant un ensemble d'activités ayant une cohérence globale pour les élèves au cours d'une période de temps donnée, c'est-à-dire, relevant d'un même ouvert collectif de niveau plus global.

Le découpage du flux de l'histoire collective en synchrones a été réalisé grâce au repérage de ruptures ou transformations significatives de l'*entreprise commune* au fur et à mesure de l'année. Cette analyse a permis d'identifier les événements marquants ou les éléments des situations qui ont provoqué l'introduction d'un nouveau synchrone, ou en

d'autres termes, qui ont engendré une rupture ou une évolution significative dans l'histoire collective. La notion d'élément d'introduction d'un synchrone est le pendant, dans l'analyse de la dynamique de l'histoire collective, de la notion de Représentamen dans celle du cours d'expérience individuel-social : un jugement (perceptif, mnémonique ou proprioceptif), faisant « signe », ou « choc » dans le cours d'expérience, et engendrant une nouvelle action en « réaction ». Dans notre analyse, il s'est donc agi de repérer ce qui constituait un « choc » partagé par les élèves à un moment de l'histoire collective de la pratique de danse, et qui provoquait l'introduction d'un nouveau synchrone, en transformant la dynamique de ce *qu'ils faisaient (construisaient) ensemble*. Ces éléments ont été repérés dans les propos des acteurs par des verbalisations du type : Mathilde (ECB) : « *ah ouais tu te souviens c'était la première fois qu'on voyait la chorégraphe, c'était bizarre en plus Mme Bakyono elle n'était pas là et on savait pas si elle allait revenir, ça nous inquiétait un peu pour la suite du spectacle* » ; Loïc (ECB) : « *là on s'est dit c'est vraiment aujourd'hui, on était un peu stressé quand même, on s'est dit on va passer sur scène, on va montrer, c'est l'aboutissement de toute une année* ».

L'identification de ces événements, en tant qu'éléments d'introduction d'un nouveau synchrone, a été réalisée, d'une part, sur la base de la récurrence de leur évocation dans les propos des acteurs, et d'autre part, en relation avec une transformation significative et durable des trois descripteurs. En effet, certains événements marquants collectivement ont pu survenir sans pour autant rompre avec la cohérence des activités caractérisant le synchrone en cours. Il s'agissait également d'identifier si ces événements « chocs » marquaient des ruptures brutales dans le passage d'un synchrone à un autre, ou si plusieurs événements successifs participaient d'une transition plus progressive. Par exemple, un exercice d'improvisation réalisé lors de l'atelier du 16 décembre, a été évoqué par une grande majorité des élèves comme l'un des meilleurs souvenirs de leur année. Pour autant, cet exercice n'a pas constitué une rupture par rapport à la cohérence des activités caractérisant le déploiement de l'histoire collective à cette période. Ces extraits d'entretiens « carnets de bord » illustrent le caractère marquant et partagé de cet événement : Céline (ECB) : « *l'échauffement, là où il y avait des mots au tableau, on devait les imiter. J'ai adoré cet échauffement là, c'était génial, faut être gracieux des trucs comme ça, escalader quelque chose c'était rigolo... ça oui vraiment c'est un bon souvenir* » ; Clémentine (ECB) : « *j'aimais bien l'entraînement quand on devait faire "blonde" euh "chien" tu sais, ce qu'on aimait bien là, on devait passer, on est deux personnes et on doit passer et faire le mot* » ; ou encore Loïc (ECB) : « *ça aussi c'était marrant j'aimais bien, c'était de l'improvisation et puis euh c'était super aussi, parfois, il y en a qui font des*

choses marrantes parfois comme quand je suis tombé sur "blonde", ça a fait rire toute la classe ».

2.3.3. Identification et caractérisation des synchrones

Chaque synchrone de l'histoire collective a été identifié sur la base de : (a) l'élément ou les éléments d'introduction du synchrone (Cf. supra), (b) la définition de *l'entreprise commune*, grâce à une formulation synthétique du type « Entreprise commune : *on apprend les rudiments de la danse avec notre nouvelle classe* », (c) la caractérisation de *l'engagement mutuel* à travers une formulation du type « Engagement mutuel : *une reconnaissance des autres comme orientés par un intérêt commun pour la classe danse de Mme Bakyono* », et (d) l'identification des éléments du *répertoire partagé* qui étaient mobilisés, grâce à une formulation du type « Répertoire partagé : *des repères sur le fonctionnement collectif de l'atelier, du vocabulaire « danse » et les premières figures « signatures personnelles » de chaque groupe* ». Chaque synchrone a ensuite été étiqueté grâce à une formulation plus englobante, mais se référant plus particulièrement à *l'entreprise commune*, comme par exemple : « *On découvre la classe danse à travers différents exercices* ». Ces formulations ont été choisies en s'appuyant sur les verbalisations et propos des acteurs, afin de fournir une description de l'histoire collective rendant qualitativement le mieux compte de l'expérience des acteurs.

Ce découpage de l'histoire collective en synchrones nous a permis de mettre en évidence des unités de description pertinentes du point de vue de la dynamique de l'histoire collective de la pratique de danse, telle qu'elle a été vécue par les acteurs. Il a permis de modéliser de manière globale les phénomènes mis en évidence par l'analyse des trois descripteurs (Cf Annexes³¹).

3. Modélisation de la dynamique de construction du spectacle *Jardinage*

Cette analyse a été initiée en partant du « produit » de l'activité collective, c'est à dire, l'œuvre chorégraphique *Jardinage* présentée collectivement par la classe le jour J (jour planifié pour la représentation publique). La connaissance de cet objet artistique final a servi de point de départ à une analyse rétrospective de la genèse chorégraphique : (a) une reconstruction de la dynamique de construction singulière de chacun des modules

³¹ Annexes D. Histoire Collective : 4. Synchrones - 5. Frise annuelle

chorégraphiques composant le spectacle, (b) une modélisation plus globale des grandes étapes de construction de l'œuvre *Jardinage* intégrant ensemble l'histoire des différents modules ainsi que d'autres éléments qui ont participé à la finalisation du spectacle (texte introductif lu par l'enseignante, musiques, costumes de couleur verte...).

3.1. Reconstruction de la genèse des six modules chorégraphiques

La dynamique de la construction de l'œuvre *Jardinage* a été initialement analysée grâce à la reconstruction de la genèse des six modules chorégraphiques constituant le spectacle final et respectivement nommés (dans l'ordre chronologique de leur présentation sur scène) (1) *les Légumes*, (2) *la Vague*, (3) *les Nains de jardin*, (4) *les Lignes du potager*, (5) *Jardin au soleil*, (6) *les Mauvaises herbes*. Ces modules chorégraphiques, ainsi que leurs états intermédiaires, ont été envisagés à la fois comme des produits réifiés de l'activité collective, et comme des effets (et contraintes) extrinsèques de l'histoire collective de la construction du spectacle de danse par la classe de 5^{ème} D. Cette description analyse rétrospectivement la genèse singulière de chacun des modules chorégraphiques en spécifiant :

(a) *le type de gestuelle construite*. Il s'agissait d'identifier la nature de la matière chorégraphique mise en jeu, en lien avec la mobilisation de ressources corporelles ou cognitives différentes. Par exemple, le module *les Légumes* met en jeu neuf petites chorégraphies associant mouvement et voix, tandis que le module *les Lignes du potager* mobilise l'ensemble des trente élèves dans la réalisation d'un grand mouvement circulaire reposant sur une forte coordination collective.

(b) *l'inducteur initial de la recherche chorégraphique*. Nous avons cherché à identifier quel a été le point de départ du travail de chacun des modules. Par exemple, le module *Jardin au soleil* a été initié par la stabilisation d'une forme corporelle « signature personnelle » propre à chaque élève, alors que le module *les Mauvaises herbes* a pris naissance dans une improvisation collective sur le thème de la plante grimpante.

(c) *les étapes clefs de sa construction*. A ce titre, il s'agissait de repérer, lors de quel épisode de danse, la matière chorégraphique de chacun des modules avait été initiée ainsi que les différents épisodes où cette matière avait ensuite été travaillée jusqu'au jour J. Cette analyse rend compte de la chronologie ayant marqué la construction du module. Par exemple,

la construction du module *Jardin au soleil* se déploie sur une temporalité allant du premier atelier de l'année jusqu'au jour J, tandis que le module *les Nains de Jardin* prend son origine lors de la Journée plateau du 26 mai. Elle visait également à caractériser la transformation des gestuelles, comme l'illustre cette succession de photos d'une même petite chorégraphie à différents moments de l'année (Figure 11).



Figure 11 : Photos illustrant la transformation d'une même petite chorégraphie à quatre moments différents de l'année

(d) *le type d'activité chorégraphique a priori sollicité*. Pour cela nous avons caractérisé les dispositifs mis en œuvre par l'enseignante ou la chorégraphe en identifiant notamment les consignes ou variables données, les situations de recherche chorégraphiques proposées, les modalités de groupement des élèves. A ce titre, nous avons par exemple identifié des exercices techniques pour travailler une difficulté motrice, des situations de recherches chorégraphiques par petits groupes d'élèves autour d'un thème, des temps d'improvisation collective, etc.

Cette analyse a été facilitée par notre connaissance fine du corpus à cette étape du traitement des données, permettant de retourner ponctuellement et rapidement dans les matériaux empiriques bruts qui nous intéressaient. Toutefois, nous nous sommes appuyée plus précisément sur le calendrier annuel de la pratique de l'atelier danse que nous avons construit, notre journal ethnographique, et les carnets de bord des élèves (Cf Annexes³²). Ces analyses ont mis en lumière les dynamiques singulières de la construction des six modules ainsi que les éléments clefs du point de vue de leurs transformations chorégraphiques. A ce titre, elles ont permis de caractériser la genèse de chacun des six modules de manière relativement indépendante, mais en tant qu'effets (et contraintes) extrinsèques privilégiés de la même histoire collective de pratique de danse des 5^{ème} D. Les tableaux de cette construction se trouvent en Annexes³³.

³² Annexes E. Œuvre *Jardinage* : 1. Histoire des six modules

³³ Annexes E. Œuvre *Jardinage* : Un tableau pour chacun des six modules

3.2. Modélisation des étapes de construction de l'œuvre *Jardinage*

Ces six dynamiques, envisagées initialement séparément, ont ensuite été intégrées dans une modélisation commune et plus globale de la dynamique de construction de l'œuvre *Jardinage* sur l'année. Cette démarche consistait à envisager ensemble la genèse des six modules au fur et à mesure de l'année tout en y associant les autres éléments qui ont participé de la construction chorégraphique (introduction du thème du Jardin, abandon de certaines gestuelles non utilisées ensuite dans le spectacle, constitution d'une bande-son, essai de costumes, etc.).

Cette analyse s'est appuyée prioritairement sur le calendrier annuel retraçant les différents épisodes de danse du point de vue d'un observateur extérieur. Pour chaque épisode de danse, il s'agissait de mettre en parallèle la genèse de chacun des modules, de repérer l'introduction d'autres éléments participant de la construction de l'œuvre mais non identifiés en tant que modules (musiques, thème, etc.), d'envisager d'éventuels éléments qui auraient été travaillés mais qui n'auraient pas été conservés dans le spectacle. Cette analyse précise comment, à chaque étape de l'année, les différents modules étaient travaillés plus ou moins indépendamment les uns des autres avec notamment une description du travail de composition chorégraphique finale.

Cette analyse a permis d'aboutir à plusieurs modélisations graphiques et photographiques de la genèse de l'œuvre (Cf Annexes³⁴), mettant en évidence l'intégration progressive de chacun des modules dans une composition chorégraphique commune : l'œuvre *Jardinage*.

³⁴ Annexes E. Œuvre *Jardinage* : 8. Modélisation graphique – 9. Rétrospective en photos

PARTIE 4

Résultats

CHAPITRE 7 : Dynamique de l'histoire collective de la pratique de danse de la 5^{ème} D

CHAPITRE 8 : Dynamique de construction de l'œuvre chorégraphique *Jardinage*

CHAPITRE 7 : Dynamique de l'histoire collective de la pratique de danse de la 5^{ème} D

L'analyse a permis de découper l'histoire collective de la pratique de danse de la 5^{ème} D en 14 synchrones du point de vue de l'expérience vécue par les élèves au cours de l'année. Ce chapitre rend compte successivement de chacun de ces synchrones à travers la caractérisation, (a) de(s) l'élément(s) d'introduction du synchrone, (b) de l'Entreprise commune, (c) de l'Engagement mutuel, et (d) du Répertoire partagé. Une courte synthèse relative à la dynamique de cette histoire collective conclut ce chapitre.

1. Synchrone 1 : on découvre la classe danse à travers différents exercices

Le premier synchrone de l'histoire collective a commencé début septembre avec la rentrée scolaire et la constitution de la classe de 5^{ème} D « danse ». Il s'est étendu sur les trois à quatre premiers ateliers de danse du début d'année. L'enseignante était centrée sur *la rencontre*, de soi, des autres et de l'activité danse, à travers la mise en jeu d'expériences corporelles vécues tous ensemble, et la recherche seul, à deux ou par groupes de cinq élèves, de figures « signatures personnelles », qui devaient constituer le point de départ du travail de création. Au cours de ces épisodes de danse, les élèves faisaient ensemble leur premiers pas dans la classe de 5^{ème} D.

1.1. Élément d'introduction du synchrone : le premier atelier de danse avec la 5^{ème} D

Le premier atelier a concrétisé l'intégration des élèves à une classe particulière du collège : la 5^{ème} D « danse ». Olivia écrit par exemple dans son carnet de bord (CB) : « *cette 5^{ème} est différente des autres nous allons voir différents spectacles dans l'année de différentes danse. Nous allons aussi à la fin de l'année nous produire au Losange* ». Les propos des élèves révèlent le caractère particulièrement significatif de ces premiers pas dans la classe de 5^{ème} D : Alexandra (CB) : « *Premier cours de danse c'est l'inconnu. Que va-t-on nous demander ?* » ; Olivia (ECB) : « *on attendait ça... ça faisait longtemps et on voulait voir comment ça allait se passer parce que ceux qui était en 6ème B, ils avaient eu Mme Bakyono mais pas nous* » ; Thomas (ECB) : « *au début on était curieux, on ne connaissait pas tout le monde de la classe* » ; Alexandra (ECB) : « *on était tous olalala (rire) c'est là qu'on a*

inventé nos premières figures » ; Sophie M (ESD) : « *ben on était impatient de commencer danse* ». Aussi, l'expérience des élèves était marquée en ce début d'année par un mélange d'impatience et d'appréhension, liées à la découverte de l'atelier artistique « danse », de l'enseignante et des autres élèves.

1.2. Entreprise commune : on fait différents exercices de danse avec notre nouvelle classe 5^{ème} D

Du point de vue des élèves et de ce qu'ils décrivaient *faire (construire) ensemble*, le début d'année s'est caractérisé par la découverte de l'enseignante, des autres élèves et de l'activité danse, comme en témoignent les propos de Jordan (ECB) : « *c'était la première fois qu'on faisait danse, ben on n'avait jamais fait danse alors on a appris un peu c'est quoi la danse* ». Les élèves ont décrit ces premiers ateliers comme une activité morcelée en différents exercices successifs où ils apprenaient quelques « *rudiments de la danse* » avec tous les autres de la classe et de préférence avec leurs « *copains* ». Dans leurs carnets de bord ils notaient essentiellement la description de ces différents exercices :

- des exercices de relâchement, comme l'écrit Chloé L (CB) : « *En premier Mme Bakyono nous a demandé de nous rouler en détendant tout le corps. Un peu comme des mollusques* » ;

- des exercices sur les vitesses de marche, comme le mentionne Aude (CB) : « *On apprend le relâché, se déplacer sans qu'on entende du bruit. Apprendre à marcher vite sans faire de bruit avec les vitesses 1,2 et 3* » ;

- des exercices pour apprendre de petites chorégraphies comme l'écrit Aude (CB) : « *On a appris un morceau d'une chorégraphie de Mme Bakyono* » ;

- des exercices d'équilibre comme l'explique Chloé L (CB) : « *Aujourd'hui, nous avons fait un travail sur l'équilibre. Par groupe de 2 (j'étais encore avec Olivia), nous nous sommes données la main et nous nous sommes laissées tomber du côté opposé à celui de notre partenaire. Le but était de trouver le centre de gravité. Ensuite il fallait marcher comme ça* », ou comme l'illustre les dessins d'Alexandra ou de Félicia (Figure 12) ;

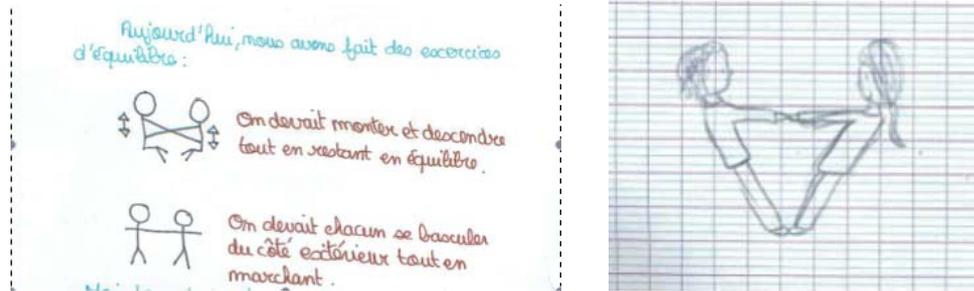


Figure 12 : Extraits des carnets de bord d'Alexandra et Félicia

- des exercices pour inventer des figures « signatures personnelles » debout et au sol comme l'écrit Sophie G. (CB) « Nous devons trouver chacun une forme (une position) debout et au sol qui pouvait nous représenter. Voici mes figures : debout / sol. Debout (cette figure ne me représente pas mais c'est tout ce que j'ai trouvé), au sol (j'ai choisi cette figure car on dirait que je lis et j'aime beaucoup lire)», et comme l'illustrent les dessins de leurs figures « signatures personnelles » dans leurs carnets de bord (Figure 13);

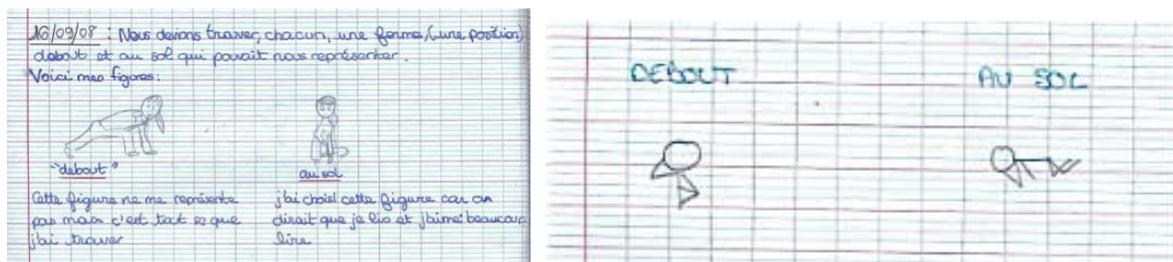


Figure 13 : Extraits des carnets de bord de Sophie et Félicia

- des exercices en groupe de cinq élèves où ils devaient transmettre leurs figures aux autres membres du groupe afin de préciser les figures de chacun tout en apprenant à mieux se connaître. Loïc écrit (CB) : « Au début, comme les groupes avaient été formés par Mme Bakyono pour certains et que je ne connaissais pas tout le monde, je n'aimais pas mon groupe (j'étais avec Anthony, Félicia, Jessica et Manuela). Pour moi au début, ce n'était qu'un travail pour mieux se connaître, qu'on oublierait vite. J'étais loin d'imaginer ce qui nous attendait [le fait que les groupes soient les mêmes pendant plusieurs ateliers] ».

Chaque atelier était l'occasion, d'une part de faire de nouvelles expériences dansées tous ensemble, seul, à deux ou par groupes de cinq, et d'autre part d'apprendre à mieux se connaître. Leur activité était focalisée sur le temps de chaque atelier et sur les apprentissages de la danse qu'ils mettaient en jeu chaque semaine, comme l'évoque Mathilde (ECB) : « ben le début, c'est un peu on faisait des échauffements les premiers mois, on ne commençait pas vraiment sur la chorégraphie... on a fait les formes debout, mais en fait on a travaillé

progressivement parce qu'au début, on ne savait pas ce que ça pourrait donner... Mme Bakyono ne nous expliquait pas dans quel but on faisait ça et pour beaucoup de choses c'était comme ça en fait ».

1.3. Engagement mutuel : une reconnaissance des autres comme étant orientés par un intérêt commun pour « la classe danse de Mme Bakyono »

Ce qui reliait les engagements des élèves en ce début d'année était la reconnaissance de faire partie de la 5^{ème} D qui participait à l'atelier de danse de Mme Bakyono. Ils avaient le sentiment de participer à une entité singulière dans l'établissement pour laquelle ils avaient été « *choisis* » suite à la lettre de motivation qu'ils avaient rédigée en fin de 6^{ème} comme l'illustrent ces propos de Loïc (CB) : « *La 5^{ème} D une classe à part : qu'est ce que la 5^{ème} D ? La 5^{ème} D est une classe axée sur la danse. Pour y entrer il faut faire la demande accompagnée d'une lettre de motivation* ». Ces lettres constituaient un acte fort d'adhésion pour les élèves, et figuraient dans certains carnets de bord comme par exemple, dans celui de Mathilde (Figure 14). Leurs propos révèlent une motivation et une fierté commune d'appartenir à la « *classe danse* » et de participer à ce projet particulier.

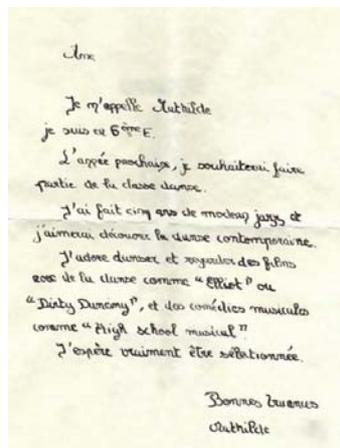


Figure 14 : Lettre de motivation de Mathilde

Pendant le déroulement des ateliers, cet engagement se traduisait par une responsabilité portée collectivement d'être à la hauteur des attentes de l'enseignante. Il s'agissait pour les élèves, d'une part, de s'appliquer à réussir collectivement les exercices proposés par l'enseignante, et d'autre part, de mieux connaître les autres élèves de la classe, comme l'exprime Olivia en entretien (ECB) : « *Tous ces exercices qu'on faisait au début, c'était surtout je crois pour apprendre à nous connaître... on était une classe soudée quand*

même on a fait plein de trucs ensemble ». Cette caractéristique était prégnante dans la réalisation des exercices collectifs mettant en jeu toute la classe, comme en témoignent les propos de Jordan (ECB) : *« au mois de septembre, on a travaillé en cercle, on était donc dans la cohésion du groupe, on fait tous la position de référence »* ; ceux de Thomas (ECB) : *« on était là tous répartis dans la pièce et notre but en fait c'était (...) éviter qu'il y ait tout un tas là et personne là, vraiment qu'on arrive à utiliser tout l'espace »* ; ou les dessins dans leurs carnets de bord qui décrivaient la classe comme engagée collectivement dans les différents exercices (Figure 15).

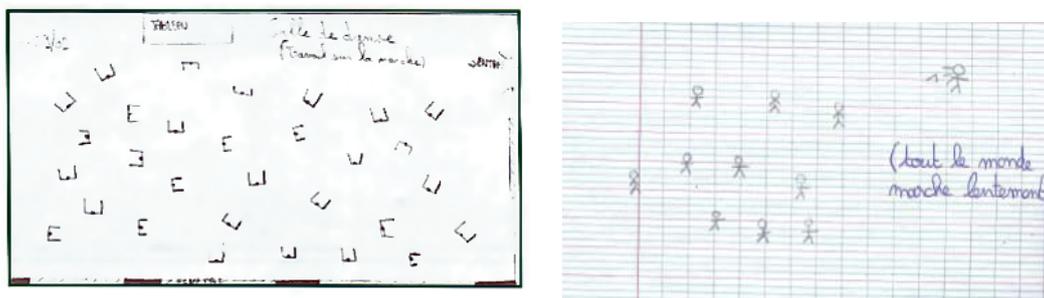


Figure 15 : Extraits du carnet de bord de Jordan et de Félicia

Cet engagement mutuel se retrouvait également dans la réalisation des exercices individuels ou par petits groupes. Par exemple, lors de la recherche de leurs « signatures personnelles », les élèves manifestaient une attention aux autres élèves de la classe, d'une part pour affiner leurs figures, d'autre part pour assurer leur bonne réalisation par les autres élèves de leur groupe. Leurs propos en entretien illustrent cette attention aux autres comme l'explique Blandine (ECB) : *« Mme Bakyono, elle nous avait dit de se mettre dans son coin pour ne pas regarder les autres, mais moi j'avais tout le temps envie de voir les autres comment ils faisaient »* ; Sophie M (ESD) : *« ben moi pour ma forme, ben j'avais la jambe elle était un peu plus haute que je ne le fais maintenant, et celle avec qui j'étais, elle m'a dit un petit peu de la baisser et du coup avec mes jambes, ben j'ai fait un angle droit (...) oui parce que si je la mettais trop haut, ben il y en a peut-être qui arriveraient pas et puis je l'aimais bien »* ; ou encore Alexandra (ESD) : *« ben moi, j'étais avec une fille qui m'a proposé de changer un peu de quelques centimètres, faire autre chose, tourner ma main et puis elle m'a donné plusieurs propositions et ce que j'aimais bien, ben je l'ai gardé et puis ben finalement, j'ai quand même gardé ma forme, parce que ben je l'aimais beaucoup et je me disais ben c'est celle là que je veux qui me représente, mais j'ai quand même bien aimé qu'elle me donne plusieurs autres modifications parce que ben je me suis dit, elle a des idées et ça peut faire bien aussi »*.

1.4. Répertoire partagé : des repères sur le fonctionnement collectif de l'atelier, le vocabulaire « danse » et les premières « signatures personnelles » de chaque groupe

Ce début d'année a été marqué par la constitution progressive d'un référentiel partagé par les élèves de la 5^{ème} D. En effet, on note l'appropriation collective d'un cadre commun relatif aux conditions spatio-temporelles dans lesquelles se déroulerait l'atelier de danse, aux événements qui jalonnaient l'année, et aux acteurs qui prendraient part au projet. Ces éléments de connaissances partagées par les élèves sont présents dans leurs carnets de bord où ils expriment ces conditions. Par exemple, Aude écrit (CB) : « *Tous les mardis de 12h30 jusqu'à 14h, on fait danse. On fait danse, mais des fois on terminera plus tard car il y aura la chorégraphe. On va aller voir 4 spectacles au Losange. Un le 27 novembre à 20h30, le 2 le 16 janvier à 14h30, le 3 le 29 janvier à 20h30 et le 4 le 27 mars à 14h30* » ; Chloé M (CB) : « *La chorégraphe qui viendra dans quelques ateliers s'appelle Nat Rolan* » ; ou encore Olivia (CB) : « *Enfin, Mme Bakyono nous a montré comment ranger les tables de tennis de table pour faire la danse* ».

Les élèves de la classe faisaient également référence à l'acquisition d'un vocabulaire spécifique à la danse, qu'ils découvraient et qui a contribué à la construction d'un code langagier commun. Ce vocabulaire est contenu dans leurs carnets de bord, comme par exemple, dans celui d'Aude (CB) : « *Apprendre à marcher vite sans faire de bruit avec les vitesses 1,2 et 3. V1 = marcher lentement, V2 = accélérer, V3 = courir en trotinant* ». Leurs propos en entretien marquent également ces acquisitions progressives, comme Thomas l'a exprimé (ECB) : « *là déjà, on avait appris du vocabulaire quand même comme 'unisson' tout ça* », ou encore Jordan (ESD) : « *être plus 'en écoute' c'est-à-dire, si je peux illustrer ça, ben par exemple, quand on est dans une salle et qu'on fait les gestes, être bien... bien regarder qu'on est ensemble, vraiment être tous ensemble, tout est en cohésion, on se regarde tous* ». Certains termes ou expressions partagés faisaient référence à des expériences marquantes qu'ils avaient vécues collectivement en ce début d'année. Par exemple, « *les mollusques* » évoquaient pour les élèves une expérience corporelle qui les avait beaucoup amusés, lors d'un exercice de relâchement du corps au sol. Cet étiquetage « *mollusque* » a fait suite à une remarque de l'enseignante, comme Alexandra note dans son carnet de bord (CB) : « *Nous avons fait aussi les mollusques (il s'agit de se rouler par terre) ce qui n'était pas très agréable mais cela nous faisait rire* ». Elle précise en entretien (ECB) : « *Mme Bakyono, elle disait et oh toi tu fais bien le mollusque (rire)... euh c'est-à-dire... on prenait ça comme un*

compliment... c'est-à-dire, de se décontracter un maximum ». On retrouve cette référence aux « mollusques » dans la plupart de leurs carnets de bord.

Parallèlement à ce référentiel partagé au sein de la classe, le début d'année a donné lieu à la construction de référentiels plus locaux, partagés au sein des groupes de cinq et composés de gestuelles dansées. Chacun des élèves de la classe avait stabilisé et inventé une figure au sol et une debout que l'on retrouve dessinées dans leurs carnets de bord. Toutefois, suite à la constitution des groupes et à la transmission des figures, on note, d'une part le partage des figures transmises et échangées au sein de chacun des groupes, et d'autre part l'identification de chacune de ces figures à son auteur. Les dessins figurant dans les carnets de bord sont particulièrement significatifs de ces référentiels de groupe, comme le montre la Figure 16.

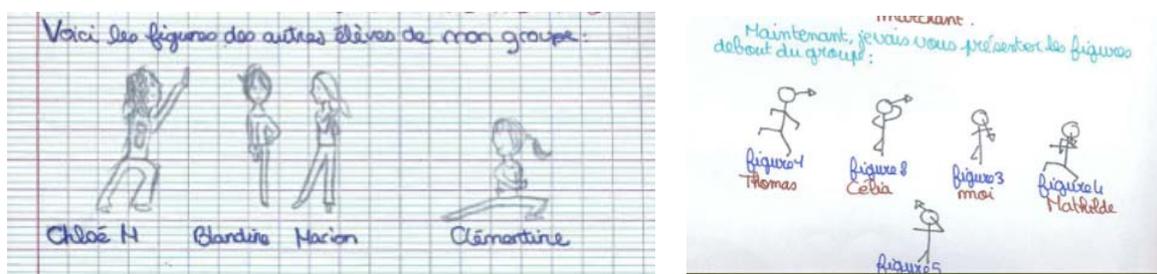


Figure 16 : Extraits du carnet de bord de Sophie et d'Alexandra

2. Synchrones 2 : on crée des petits enchainements de figures par groupes de cinq élèves

Ce second synchrone s'est étendu sur les quatre ateliers du mois d'octobre et de novembre. Il correspondait à une période où les élèves construisaient une petite chorégraphie propre à leur groupe de création. L'enseignante a mis l'accent sur le travail collectif de création en différenciant les consignes ou variables chorégraphiques en fonction des singularités et de l'avancée des différents groupes.

2.1. Élément d'introduction du synchrone : la stabilisation de six groupes de recherche chorégraphique

La transition vers ce synchrone s'est réalisée lors des Ateliers 4 et 5. Les élèves évoquaient alors leur inscription au sein d'un petit groupe stable, engagé dans une construction chorégraphique collective qui s'enrichissait chaque semaine. Ces groupes de cinq élèves

étaient déjà présents dans les ateliers précédents (Synchrone 1), où les élèves avaient affiné et stabilisé chacune de leurs « signatures personnelles » en s'appuyant sur les remarques et idées de leurs camarades. Toutefois, ce qui a changé à partir du mois d'octobre dans l'expérience des élèves est, d'une part, le fait d'évoquer leur participation à la construction d'une chorégraphie commune avec ces quatre autres élèves, et d'autre part, l'inscription temporelle de cette construction sur plusieurs ateliers. Les propos de Jordan marquent cette transformation progressive de l'*entreprise commune* liée à la stabilisation des groupes autour d'un travail de création comme le montre cet extrait d'entretien (ECB) : « *on a commencé un peu à créer, on a fait six groupes de cinq en cercle, moi j'étais avec Thomas, Mathilde, Alexandra et Célia... on a commencé justement à créer la chorégraphie... mais c'était le premier travail de création qu'on a fait* ».

2.2. Entreprise commune : on crée de petits enchaînements à partir des figures

Ce synchrone est marqué par l'apparition d'un clivage dans l'expérience des élèves entre deux types d'activités différenciées. La première partie de l'atelier de danse s'inscrivait dans le prolongement de ce qu'ils décrivaient faire ensemble depuis le début d'année, c'est-à-dire, des exercices variés d'apprentissage de la danse réalisés sous la direction de l'enseignante. La seconde partie de l'atelier était associée à une expérience, nouvelle pour les élèves, de création avec leur groupe.

Concernant la première partie des ateliers, les carnets de bord des élèves révèlent des descriptions proches de celles qu'ils faisaient lors des ateliers précédents en termes d'exercices de danse, comme l'illustrent les écrits d'Helena (CB) : « *Pour cette séance nous avons commencé avec un jeu de confiance avec un des camarades. Ce jeu c'était de guider notre partenaire, qui avait les yeux fermés, il fallait le promener dans la salle, des fois on le faisait courir, marcher de plus en plus vite et aussi on le faisait tourner et marcher dans tous les sens. Et après, il fallait le faire seul, aussi les yeux fermés. Quand on avait les yeux fermés, on était à quatre pattes, puis après debout...* », ou encore les dessins dans leurs carnets de bord (Figure 17).

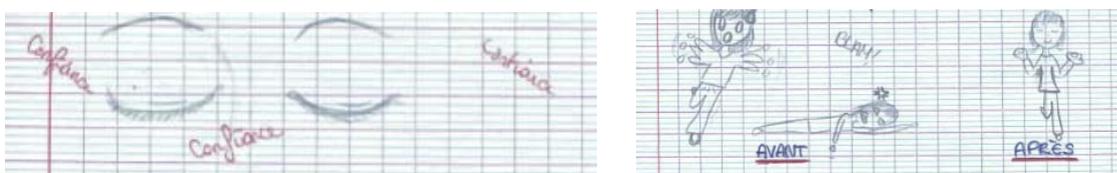


Figure 17 : Extraits du carnet de bord de Sophie

Progressivement, ces descriptions en termes d'exercices étaient moins prégnantes au fur et à mesure des ateliers. Les préoccupations des élèves concernaient davantage la description de l'évolution des chorégraphies de leur groupe. La construction chorégraphique, lors de la seconde partie des ateliers, a progressivement été plus significative dans l'expérience des élèves. D'un atelier sur l'autre leurs petites chorégraphies se développaient et s'enrichissaient en fonction des consignes et variables chorégraphiques données par l'enseignante. Les élèves ont tout d'abord évoqué le fait de retravailler leurs « signatures personnelles » pour qu'elles soient correctement réalisées par tous, et que chacun puisse se les approprier au sein du groupe. A ce titre, la « précision du regard » était particulièrement importante pour les élèves, qui l'évoquaient souvent. Il s'agissait ensuite de choisir un ordre, de trouver des transitions pour passer d'une figure à l'autre, et de choisir une disposition spatiale particulière. L'enjeu était de se coordonner pour réussir à les réaliser à l'unisson en s'arrêtant trois secondes dans chacune des figures. L'enseignante leur a ensuite demandé de choisir trois dispositions spatiales différentes et de les associer à trois vitesses d'exécution (lente, normal, rapide) tout en conservant la réalisation de cette même chorégraphie à l'unisson. On retrouve cette construction progressive dans leurs carnets de bord comme l'illustre la succession des dessins de Jordan sur plusieurs ateliers (Figure 18).

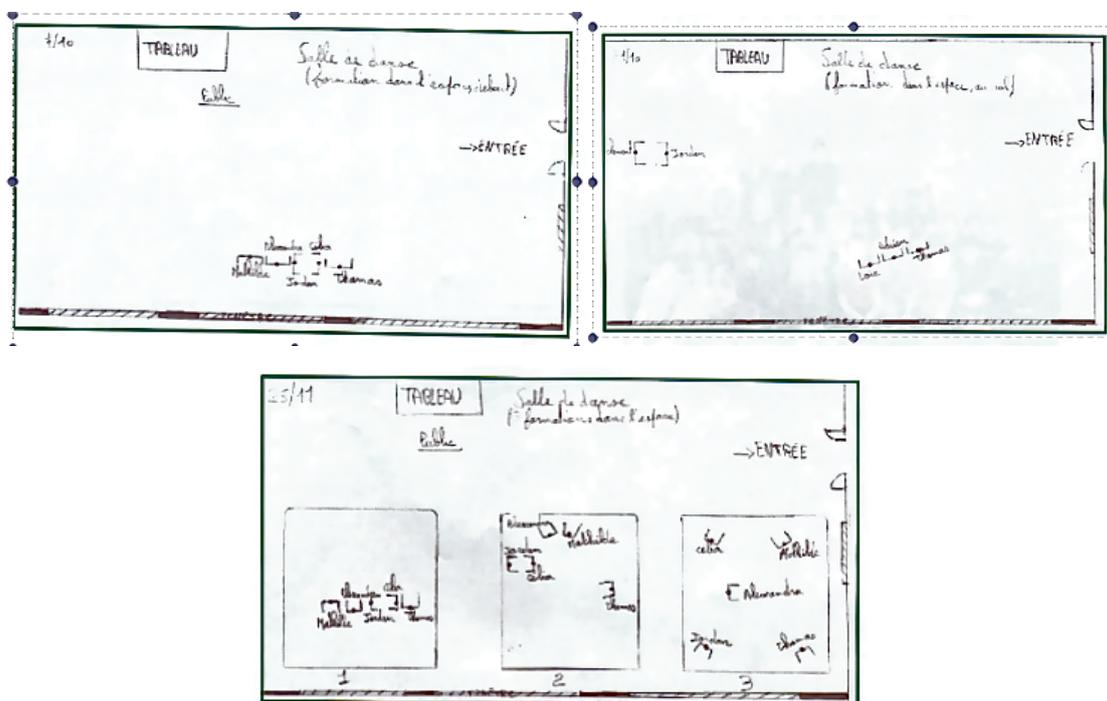


Figure 18 : Extraits du carnet de bord de Jordan

Parallèlement à cette progression du travail de création d'un atelier à l'autre, les élèves relataient également la complexification de ce qu'ils devaient réaliser ensemble. Les variables chorégraphiques que l'enseignante leur demandait de prendre en compte, et qui devenaient de plus en plus nombreuses, rendaient la création et la réalisation collective de plus en plus difficile. Jordan témoigne de cette complexification lors d'un entretien (ECB) : *« donc là encore, on se retrouve avec le travail de création. Il fallait mémoriser et se mettre dans un espace particulier et on a commencé à tout chambouler là... au début, on était tous collés les uns aux autres et après justement on a su utiliser tout l'espace qui était disponible dans la salle c'était un peu ça... c'était plus compliqué déjà parce que on a moins de repères pour se voir, donc il fallait vraiment bien tout mémoriser »*. Il précise, concernant le travail réalisé quelques ateliers plus tard : *« donc oui, c'était encore un stade au-dessus, encore plus difficile quand même, quand on s'était bien placés dans l'espace tout ça, qu'on avait bien trouvé la cohésion du groupe, qu'on avait bien mémorisé, maintenant fallait intégrer, ajouter des vitesses dans tout ça... trois vitesses ça c'était vraiment pas facile... comme lente rapide ou vitesse normale... notre truc de départ c'était vraiment pas évident »*.

L'expérience des élèves était également marquée par une différenciation du travail selon les groupes. Ceux-ci s'organisaient de manière relativement autonome, construisaient des chorégraphies différentes, et progressaient à des rythmes distincts dans le processus de création. Les propos de Clémentine en entretien témoignent de cette perception d'une dynamique de travail propre à chaque groupe (ECB) : *« il y a des moments, on ne trouvait pas quoi faire comme figure, alors on cherchait mais c'était pas bien. Et puis on recommençait, et puis alors ça prenait du temps et du coup on n'avait jamais fini notre truc pendant qu'il y en avait d'autres groupes qui s'étaient beaucoup avancé »*.

Au fur et à mesure, les ateliers se sont conclus par des « mini-spectacles » au cours desquels chaque groupe présentait à la classe l'avancée de sa chorégraphie. Cette représentation a pris de plus en plus d'importance dans l'expérience des élèves, et a progressivement influencé leur activité pendant les temps de recherche chorégraphique. Les élèves cherchaient à construire une chorégraphie propre à leur groupe, non plus seulement pour répondre aux consignes de l'enseignante, mais pour présenter un mini-spectacle original à la classe. Les propos d'Alexandra en entretien illustrent cette préoccupation (ESD) : *« Moi ce que j'aime, c'est de pouvoir montrer ce qu'on peut faire, ce dont on est capable, montrer aux autres nos capacités, notre imagination avec notre personnalité, comment on peut s'organiser avec d'autres personnes pour montrer de quoi on est capable »*.

Les horizons temporels associés par les élèves à ces constructions chorégraphiques étaient, d'une part, l'échéance du mini-spectacle à l'issue de chaque atelier, et d'autre part, l'issue des deux ou trois ateliers suivants, au cours desquels ils projetaient de poursuivre le travail de création. En revanche, ces chorégraphies n'étaient pas associées de façon significative pour les élèves à la construction du spectacle de fin d'année, comme en témoignent les propos de Loïc (ECB) : *« je ne savais pas que ça aurait autant d'importance. Je me suis dis c'est un petit travail pour apprendre à mieux se connaître et après voilà on va l'oublier mais je ne savais pas au début que ça allait être si important que ce serait dans le spectacle et on a passé beaucoup de temps dessus... cette période ça a été une des plus longues de l'année, ça a duré plusieurs mois... c'était un peu une initiation »*. Cependant, l'horizon d'un spectacle devant un public en fin d'année était évoqué de façon plus globale par les élèves, notamment lorsqu'ils parlaient des mini-spectacles au cours desquels ils apprenaient à « être présents » pour se préparer à un passage sur scène. Par exemple, Mathilde y a fait référence dans son carnet de bord (CB) : *« Après chaque groupe a montré l'enchaînement de ses 'formes debout' devant tout le monde, c'est pour nous entraîner à passer devant un public »*. Jordan en parle également dans un entretien (ECB) : *« Mme Bakyono nous le rappelait souvent ça - pensez quand vous serez sur la scène au Losange - j'étais un peu dans l'inconscience mais c'était le début d'année, j'étais pas trop sur ça (...) et puis apprendre à se présenter face au regard [des autres], que les exigences soient respectées »*.

2.3. Engagement mutuel : l'appartenance à un groupe qui se singularise

L'*engagement mutuel* des élèves a évolué dans ce synchrone vers la manifestation d'une certaine solidarité entre les élèves au sein de chaque groupe de recherche chorégraphique, malgré leur formation parfois non affinitaire, comme Loïc l'exprime (ECB) : *« ce que j'ai le moins aimé, c'est le début d'année avec le travail sur les formes debout, c'est pas le travail, c'était bien mais parce que j'étais pas avec mes copains en fait, c'est pas que j'aime pas les gens de mon groupe mais je les connaissais pas bien et c'était pas mes copains donc on s'amuse pas en fait... par rapport au groupe, ça se passait plutôt bien mais on n'était pas non plus des super amis quoi... »*. Cette identification au groupe était particulièrement présente dans leurs carnets de bord, à travers des notes et des dessins faisant référence au découpage de la classe en six groupes de cinq élèves comme le montre l'extrait du carnet de bord de Jordan (Figure 19).

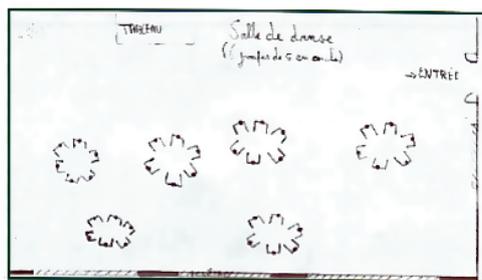


Figure 19 : Extrait du carnet de bord de Jordan

De plus, les élèves n'évoquaient plus seulement ce qu'ils faisaient individuellement, ou collectivement avec toute la classe. Ils se focalisaient davantage sur l'activité au sein de leur groupe respectif et sur ce qu'ils avaient construit avec leurs partenaires lors de l'atelier. Le dessin de Thomas illustre la disposition spatiale que son groupe avait choisie, ainsi que l'orientation plus précise de chacun des danseurs par rapport au public (Figure 20).



Figure 20 : Extrait du carnet de bord de Thomas

Cet *engagement mutuel* focalisé sur les autres élèves de son groupe se traduisait dans l'expérience de chaque élève par la prégnance des négociations internes au groupe. Il ne s'agissait plus seulement de s'entraider pour réussir une figure ou un exercice comme en début d'année, mais de construire ensemble quelque chose de singulier qui appartienne au groupe tout en répondant aux exigences de l'enseignante. Les propos de Loïc illustrent cette préoccupation (ESD) : « *ce qui est bien aussi quand on crée comme ça, c'est la diversité des mouvements qu'on peut faire et ensuite de pouvoir tout mettre en commun (...) y'a d'autres choses jolies qui rentrent en compte, j'aime bien ça, voir un peu le résultat final quand on travaille comme ça ensemble sur la danse, pouvoir améliorer des mouvements, pouvoir en supprimer, pouvoir comme essayer comme ça de tout mettre en forme avec des mouvements comme ça, très diversifiés pour un mouvement final ensemble* ». Les élèves confrontaient leurs points de vue pour enrichir la création du groupe, comme l'exprime Blandine (ESD) :

« Ben en fait ben chacun donne ses idées et puis après, ben on essaye de se placer et de voir si ça va ou si ça va pas, par exemple, il y en a une qui peut dire ben ça fait trop symétrique ou des trucs comme ça, et après du coup, on se dit on va faire autrement et on regarde les autres on change, chacun donne son avis » ; ou Mathilde (ESD) « moi je suis dans ce groupe là, et puis même si c'est pas notre préféré, ben on fait tous un effort pour tous réussir à trouver une qui convient parce que si chacun dit 'moi ça j'en veux pas', ben on pourra jamais trouver une [chorégraphie] que tout le monde aime bien parce que personne a les mêmes idées ». Ces négociations pour trouver des accords ont également engendré des tensions et des conflits au sein des groupes. Jordan raconte par exemple au cours d'un entretien (ECB) : « c'était bien... mais enfin au début il y avait beaucoup de prises de tête dans les groupes... comme Mathilde, elle a quand même un sacré fort caractère et moi aussi du coup des fois ben c'était vraiment très très dur, voire même insoutenable, on n'était pas d'accord » ; ou également Aude (ECB) : « Moi et Amandine on se prenait la tête des fois avec Sophie, on voulait commencer par ma figure et Sophie disait 'non' ben c'est bon on a fini [par la faire] tous ensemble. Sophie quand elle a une idée, il faut respecter sinon elle grogne mais autrement ça s'est bien passé je trouve ».

La stabilité des groupes ainsi que l'enjeu du mini-spectacle semble avoir permis de dépasser certaines tensions et de renforcer la solidarité entre élèves d'un même groupe en vue de construire une chorégraphie qui plaise à tous. Ces échanges en entretien entre plusieurs élèves d'un même groupe sont particulièrement évocateurs (ACC) : Jessica : « dès que je fais devant tout le monde, j'ai peur mais quand je suis toute seule je n'ai pas peur » ; Manuella : « Et Jessica, s'ils trouvent ça nul pour eux mais que toi ça te plaît c'est pas grave, tu fais ça pour toi voilà, pas pour eux, moi c'est ce que je me dis » ; Félicia : « moi je me dis pareil que Manuela, c'est-à-dire si c'est une figure qui me plaît mais qui ne plaît pas aux autres, c'est pas grave, au moins ça nous plaît à nous » ; Aude : « moi c'est pareil, du moment que ça nous plaît à nous ». Les élèves avaient également le souci de faire des choix qui ne mettaient pas en difficulté l'un d'entre eux, et qui permettent de réussir une belle prestation dansée, comme le montrent par exemple les propos d'Aude en entretien (ECB) : « Chloé avait mal aux genoux et elle avait du mal à faire des figures, on prenait plus de temps pour lui expliquer, on pouvait adapter ».

2.4. Répertoire partagé : des chorégraphies et des habitudes propres à chaque groupe, l'enseignante comme garante du référentiel commun de la classe

Ce synchrone est marqué par la construction progressive de référentiels propres à chacun des six groupes de création. Ceux-ci comprenaient tout d'abord différentes formes de réification et de matérialisation de la chorégraphie qu'ils construisaient avec leurs partenaires du groupe. L'identification de chaque chorégraphie à un groupe fut plus précisément matérialisée lorsque l'enseignante a distribué des fiches de création, sur lesquelles les élèves devaient inscrire leur chorégraphie comme l'exprime Thomas (ECB) : « *on devait les écrire sur un papier pour écrire dessus nos chorégraphies* » (dessin des figures, ordre d'enchaînement, dessin des différentes dispositions spatiales en fonction des vitesses d'exécution). Ce partage est particulièrement repérable dans les carnets de bord où les élèves mentionnaient, à l'image de ce qu'ils inscrivait sur leur fiche création, l'évolution des éléments relatifs à la chorégraphie de leur groupe. Un dessin d'Olivia illustre ce que les élèves inscrivait sur leur fiche création (Figure 21).

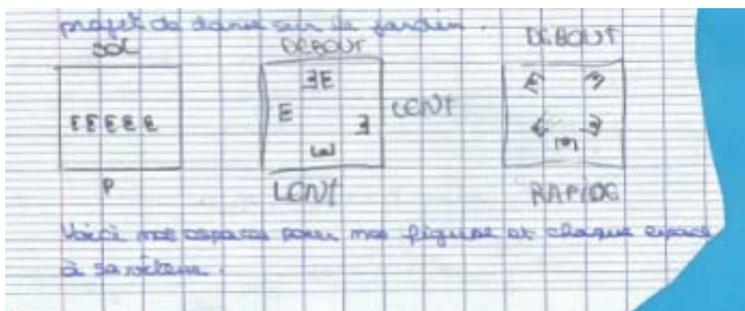


Figure 21 : Extrait du carnet de bord d'Olivia

Ces référentiels partagés au sein des groupes comprenaient également des routines de fonctionnement et des habitudes de travail propres à chacun des groupes. Par exemple, certains groupes travaillaient toujours préalablement en cercle, comme par exemple celui de Clémentine ; elle l'explique ainsi lors d'un entretien (ECB) : « *au début, on se mettait en rond pour voir qui commençait, on se plaçait, et puis euh on voyait lesquelles figures allaient bien ensemble* » ; d'autres choisissaient de travailler par quatre avec un élève spectateur pour vérifier les placements ou l'unisson.

Les autres élèves du groupe étaient également perçus comme des ressources potentielles à l'enrichissement de la construction collective. Mathilde exprime par exemple cette idée en entretien (ESD) : « *Ouais, c'est bien quand on travaille avec les autres parce que chacun apporte quelque chose aux autres, ben par exemple dans les groupes ben on a*

appris des choses qu'on ne faisait pas, ben les autres nous ont appris des choses et ben c'est intéressant ».

Malgré la singularisation du répertoire partagé au sein de chacun des groupes, parallèlement s'est maintenu et enrichi un référentiel partagé par l'ensemble de la classe. L'utilisation des fiches de création, la circulation de l'enseignante d'un groupe à l'autre et la récurrence des mini-spectacles, ont favorisé la mise en commun et une forme de partage à l'échelle de toute la classe. Les fiches de création étaient identiques pour chacun des groupes, et elles étaient appréhendées par les élèves comme des documents que chaque groupe remplissait avec des exigences et des codes communs. Cet extrait du carnet de bord de Mathilde (Figure 22) illustre l'instauration d'une convention graphique commune à la classe pour représenter l'orientation de chacun des danseurs par rapport au public.

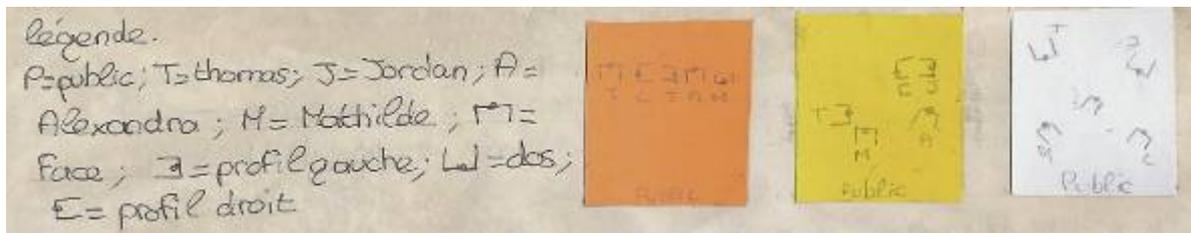


Figure 22 : Extrait du carnet de bord de Mathilde

L'enseignante constituait également un repère commun essentiel pour les élèves. Lors des négociations collectives au sein des groupes, les élèves faisaient référence aux consignes, critères et conseils donnés par l'enseignante pour justifier leurs choix et argumenter. Cette évocation des propos de l'enseignante faisait souvent autorité pour prendre des décisions, comme en témoignent par exemple les propos de Kévin (ESD) : *« ben je ne sais pas, ah si il y en a un qui a dit il faut pas faire comme ça, c'est Mme Bakyono qui a dit il faut faire comme ça (...) il y en a deux qui étaient durs, c'était dur pour les problèmes d'équilibre, c'est Mme Bakyono, elle m'a dit de faire ça pour pas que ce soit, euh je sais plus comment ça s'appelle (...) ah si pour pas que ce soit symétrique »* ; ou encore de Jordan (ESD) : *« ben moi, Mme Bakyono, elle disait souvent qu'il fallait travailler son placement du regard, et après elle m'a donné une idée que j'ai trouvé originale en fait de se cacher les yeux comme ça on ne sait pas où est le regard j'ai bien aimé cette idée là (...) »*. La venue ponctuelle de l'enseignante dans les groupes (spontanée ou parfois sollicitée par les élèves) permettait de trouver une issue aux désaccords ou conflits au sein des groupes comme l'explique par exemple Félicia (ESD) : *« nous on s'était mises en rond je crois, ensuite Mme Bakyono nous avait proposé de changer alors moi, j'étais dos à Loïc »* ; ou Alexandra (ECB) : *« souvent, ça peut partir, c'est quand*

on est pas d'accord avec l'autre et on s'énerve et ça a été dur avec Célia, parce que Célia elle aimait rien de ce qu'on faisait, elle disait j'aime pas j'aime pas, c'était énervant, on l'engueulait des fois c'était horrible, c'est chiant mais bon on lui a dit t'aimes, t'aimes, pas tant pis et Mme Bakyono elle a dit bon Célia il va falloir faire des sacrifices avec ton groupe, sinon tu n'y arriveras jamais... elle a fait des sacrifices et puis tout compte fait, elle aime bien».

Les mini-spectacles ont également permis la mise en commun du travail de l'ensemble des groupes de la classe ainsi que l'exprime Clémentine (ESD) : « *c'est bien, c'est marrant quand tu es spectatrice, tu regardes un peu ce que font les autres il y a des trucs qui sont plus drôles que d'autres et en général, ben ils sont bien quoi* ». A ce titre, les fiches de groupes étaient particulièrement significatives pour la classe. L'enseignante les récupérait à la fin de chaque atelier et les utilisait lors des mini-spectacles pour faire des retours spécifiques à chaque groupe et y inscrire des pistes de recherche pour l'atelier suivant. Toute la classe était témoin de ces avancées et de cette reconnaissance d'une différenciation du travail de chaque groupe.

En termes de référentiel spatial, une appropriation collective particulière de l'espace s'est manifestée en fonction des deux moments typiques de l'atelier. Lors de la première partie, qualifiée par les élèves « *d'échauffement* » et « *d'exercices de danse* », l'espace de la salle était relativement indifférencié et les élèves ou l'enseignante s'y déplaçaient de manière aléatoire. En revanche, lors de la deuxième partie de l'atelier, chaque groupe de recherche chorégraphique s'est approprié une zone de la salle, qui est restée la même d'un atelier à l'autre, cette « territorialisation » de l'espace de la salle faisant progressivement l'objet d'un accord tacite au sein de la classe. Il était également communément admis que le public se situait du côté du tableau en référence aux habitudes prises lors des mini-spectacles. Ces habitudes spatiales sont illustrées par les dessins de Jordan (Figure 23).



Figure 23 : Extraits du carnet de bord de Jordan

3. Synchrones 3 : on danse « entre nous » dans la perspective de danser au Losange en fin d'année

Ce troisième synchrone correspond aux épisodes de danse qui se sont déroulés de mi-novembre jusqu'aux vacances de Noël fin décembre. Il comprend la première « sortie spectacle » au théâtre de la ville ainsi que deux ateliers de danse. L'enseignante a particulièrement insisté sur la préparation des élèves à la sortie au théâtre, et sur le débriefing de ce premier spectacle. Au cours de ce synchrone, les ateliers étaient orientés, d'une part, vers la stabilisation des chorégraphies de chaque groupe, et d'autre part, vers la réalisation d'exercices d'improvisations en classe entière, sollicitant davantage l'implication des élèves face au regard des autres.

3.1. Élément d'introduction du synchrone : la première sortie au Losange

L'ouverture de ce synchrone coïncide avec la première sortie au spectacle de la classe à la salle du Losange. Cette sortie était attendue avec impatience par les élèves, et a constitué un événement particulièrement marquant dans leur expérience. Alexandra se souvient (ECB) : *« je trouvais ça bizarre c'était – olala olala – ben on nous avait dit on va voir un spectacle de danse... on était tous contents... ouais on va voir un spectacle ! »*. En effet, la plupart des élèves n'avaient jamais assisté à un spectacle dans un théâtre, comme l'illustrent les quelques échanges suivants entre élèves lors d'un entretien (ECB) : Félicia : *« je pense que c'était aussi parce que c'était le premier spectacle qu'on allait voir »* ; Jessica : *« on ne sait pas, nous on ne savait pas trop comment c'était tout ça, comment ça allait se passer »* ; Jessica : *« on était impatients je pense de voir le spectacle »* ; Félicia : *« oui tu as raison, on se demandait comment ça allait se passer, ce qu'ils allaient faire sur scène tout ça »* ; Aude : *« moi je n'étais jamais allé au Losange, je me demandais comment ça allait se passer... »*. Cette sortie a été vécue comme une expérience émotionnellement forte, que les élèves ont partagée. Jordan raconte (ECB) : *« ben un peu d'émerveillement quand on est arrivé, et puis ben pressés d'y aller pour vraiment euh c'était... le soir c'était impressionnant ! »*. Cet événement était d'autant plus significatif et inhabituel pour les élèves qu'il se déroulait hors de l'établissement. Mathilde écrit dans son carnet de bord (CB) : *« Nous nous étions donnés rendez-vous à 19h15 devant le collège. Après trente minutes de car nous sommes arrivés au Losange »* ; et précise en entretien (ECB) : *« c'était bien dans le bus, il y avait toujours une bonne ambiance entre nous pour les spectacles »*. Loïc se rappelle également que leur classe a

eu le privilège de pouvoir échanger avec les artistes (ECB) : *« on avait rencontré les artistes, c'est marrant aussi quand on rencontre les artistes on peut échanger (...) c'était comment ou des questions comme ça, ils nous donnent le micro et on pose des questions et des fois on peut leur demander de signer un autographe... sinon voilà j'avais amené mon appareil photo pour les photos »*.

Cette expérience fut d'autant plus marquante pour les élèves qu'ils découvraient le lieu où ils devaient danser lors du spectacle de fin d'année, comme l'exprime Manuella (ESD) : *« le Losange, ben c'était la salle où on allait danser en fin d'année »* ; et que dans ce lieu ils étaient clairement identifiés comme les élèves du collège le Sapin Vert qui participeraient aux rencontres scolaires artistiques de fin d'année. Aussi, cet événement « choc » a permis d'ouvrir une attente collective vis-à-vis de leur futur passage sur scène, comme l'illustrent les propos de Loïc (ECB) : *« je trouvais que la salle elle était grande et je me disais que ce serait bien pour danser avec les éclairages et la musique ! »*. Cette projection vers le spectacle de fin d'année fut cependant significative dans l'expérience des élèves avec plus ou moins de décalage par rapport à cette sortie. Par exemple, Kévin (l'élève d'UPI) n'a réalisé que plus tardivement qu'il allait passer sur scène en fin d'année (AC) : Chercheur : *« à la fin de l'année vous allez faire un spectacle au Losange... »* ; Kévin : *« on va faire un spectacle [au Losange] ? oh non ! (paniqué petite voix) (...) ouh la ! (...) va falloir que je prenne une écharpe et une cagoule j'ai pas envie de passer à la télé moi ! »*.

3.2. Entreprise commune : on danse « entre nous » et on fera un spectacle en fin d'année sur la scène du Losange

Suite à la première sortie au Losange, les élèves ne différenciaient plus ce qu'ils faisaient dans les ateliers en deux moments distincts comme lors du synchrone précédent (exercices techniques, et recherche chorégraphique par groupe finalisée par un mini-spectacle). Ils ont commencé à percevoir que tout ce que l'enseignante leur demandait de faire au cours des ateliers s'intégrait à une même visée. Les propos des élèves ont en effet révélé qu'ils établissaient des relations significatives pour eux entre les exercices techniques et les temps de création. Par exemple, Aude fait le lien entre la gestuelle transmise par l'enseignante en début d'atelier et le temps de recherche chorégraphique (ESD) : *« moi je trouve que ça donne des mouvements pour la suite, ça t'aide en fait après [pour le moment de création en groupe] »*. De même, Thomas établit un lien explicite entre un exercice de déplacement et le

travail de création dans son carnet de bord (CB) : « *Travail sur des déplacements en vue d'un réinvestissement entre les trois formations* ».

Le mini-spectacle a pris de plus en plus d'importance dans l'expérience des élèves. En effet, l'enjeu majeur de leur travail de création par groupe était la chorégraphie qu'ils devaient collectivement présenter à la classe lors du mini-spectacle. Des échanges entre Jordan et Thomas lors d'un entretien expriment cette idée (ECB) : Jordan : « *la création, ben là ce coup là, la formation dans l'espace on avait déjà tout [pour notre chorégraphie]* » ; Thomas : « *on a continué la création et là on faisait les enchainements fluide* » ; Jordan : « *ouais, fallait faire sans pause parce que des fois on faisait les mouvements, on s'arrêtait, on recommençait, des fois on attendait les autres aussi... c'était vraiment de finaliser tout ça en faisant quelque chose de bien fluide [lors du mini-spectacle]* ». Les termes employés par les élèves révèlent leur intention de réviser leur chorégraphie en vue du mini-spectacle.

Cette nouvelle cohérence de l'*entreprise commune* de l'atelier de danse était également tenue par le fait que l'échéance du passage sur la scène du Losange devant un public autre que celui de la classe, était devenue significative dans l'expérience des élèves. Ceux-ci ont expliqué comment, lors des mini-spectacles, leur enseignante évoquait de manière récurrente le passage sur scène de fin d'année et donnait des conseils pour la construction d'une présence scénique de danseur. Le carnet de bord de Sophie M. est à ce titre évocateur lorsqu'elle écrit (CB) : « [pendant le mini-spectacle] *on a composé dans l'espace les danseurs et on a insisté sur la présence des danseurs* ». Le terme « élève » ou le prénom d'un des camarades de son groupe qui était jusqu'ici mentionné dans son carnet de bord, est remplacé par celui de « danseur ».

Toutefois, cette *entreprise commune* à long terme restait encore relativement imprécise pour les élèves : elle était rattachée à l'idée qu'ils produiraient eux-mêmes un spectacle sur la scène du Losange, sans toutefois être spécifiée en termes de construction chorégraphique ou de gestuelles particulières. Les élèves n'établissaient notamment aucun lien entre les petites chorégraphies qu'ils construisaient depuis le début d'année dans leurs groupes et celle du spectacle final du mois de juin, ce que Jordan (ECB) exprime dans ces mots : « *je me disais qu'on n'allait jamais pouvoir finir pour le spectacle au Losange parce que justement au début, c'est bien on découvrait des choses sur la danse, mais on n'allait pas droit vers le but en fait, réellement un travail de création... On ne savait pas le thème, ça c'était un peu décevant je trouve, je pensais avoir le thème rapidement pour bien réfléchir avant les vacances de Noël, j'ai eu peur qu'on n'ait pas assez de temps parce qu'après, on allait commencer les répétitions* ». Les élèves envisageaient la relation entre ce qu'ils

faisaient ensemble dans les ateliers et ce qu'ils feraient lors du spectacle de fin d'année uniquement en termes d'apprentissage de techniques pour être un « bon danseur ». Les petites chorégraphies qu'ils présentaient lors des mini-spectacles étaient, de leur point de vue, un prétexte pour apprendre à être à l'aise sur la scène, avoir moins peur face au regard des autres, construire sa « présence » sur scène, prendre confiance et vaincre sa timidité. Les propos de Loïc illustrent cette idée (ECB) : « *cette période ça a été une des plus longues de l'année, ça a duré plusieurs mois... c'était un peu une initiation, donc c'était bien en termes techniques* » ; comme ceux de Jordan (ECB) : « [il s'agissait d'] *être présent sur scène, se montrer, se libérer sur scène, construire sa présence sur scène (...)* Mme Bakyono nous le rappelait souvent *ça 'pensez quand vous serez sur la scène au Losange'* ».

3.3. Engagement mutuel : reconnaissance de la classe danse comme un groupe bienveillant qui se prépare ensemble à passer sur scène

Durant ce synchrone, la classe était envisagée par les élèves comme un collectif bienveillant au sein duquel ils ont réussi progressivement à « se lâcher » et à « se montrer ». Tout en perdurant, l'appartenance à leurs petits groupes de création était moins prégnante et a été progressivement associée au renforcement d'un sentiment d'appartenance à une classe singulière, mais traduisant un *engagement mutuel* différent de celui du début d'année. En effet, la première sortie au spectacle a renforcé le sentiment d'appartenir à « la classe danse de Mme Bakyono », et a concrétisé le défi qu'ils allaient devoir relever collectivement : celui de représenter ensemble leur collègue sur la scène du Losange en fin d'année.

Au cours des ateliers qui suivirent la sortie au spectacle, les exercices proposés par l'enseignante ont stimulé des interactions entre tous les élèves de la classe. Par exemple, en guise d'échauffement, elle a demandé à des élèves choisis de manière aléatoire de proposer des mouvements qui ont permis la construction d'une petite phrase dansée que tous les élèves devaient reprendre en s'écoutant mutuellement. La disposition en cercle, ainsi que l'exigence d'une réalisation à l'unisson, ont concrétisé un *engagement mutuel* vis-à-vis de la classe dans son ensemble. Jordan restitue cet exercice dans son carnet de bord par un dessin évocateur (Figure 24).

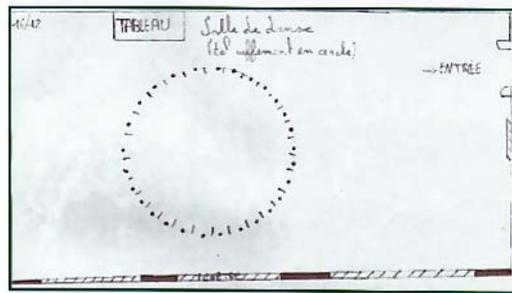


Figure 24 : Extrait du carnet de bord de Jordan

Les élèves ont également décrit la reprise de petites chorégraphies transmises par l'enseignante, mais qu'ils devaient désormais retrouver en s'entraîdant et réaliser tous ensemble à l'unisson. Olivia a évoqué cet exercice dans les termes suivants (CB) : « *Et puis nous avons revu à deux les mouvements que l'on avait appris le mardi précédent. Mais à la fin nous sommes passés devant tout le monde en deux groupes. Et enfin nous l'avons fait tous ensemble !! Et il y a eu quelques accrochages* ».

Ces ateliers ont été marqués par des expériences collectives particulièrement fortes émotionnellement, liées à la présentation de soi au regard des autres au cours d'exercices d'improvisation. L'un de ces exercices a été particulièrement significatif pour l'ensemble de la classe comme l'exprime Céline (ECB) : « *ah oui ça oui, c'est vraiment un bon souvenir l'échauffement là... il y avait des mots au tableau, on devait les imiter ; j'ai adoré cet échauffement là c'était génial, faut être gracieux, des trucs comme ça, escalader quelque chose c'est rigolo* ». Cet exercice semble avoir eu une incidence importante sur la transformation de *l'engagement mutuel* des élèves. L'enseignante a demandé aux élèves, groupés par deux, de choisir des verbes d'action ou des mots qu'elle a inscrits au tableau. Elle a demandé aux élèves de faire deux colonnes de chaque côté de la salle. Un élève était chef d'orchestre : situé à mi distance des deux colonnes, il devait dire un des mots inscrits sur le tableau. Les deux élèves à l'extrémité des colonnes devaient alors faire une traversée en diagonale pour rejoindre l'autre colonne en improvisant à partir du mot qui avait été lancé. L'élève chef d'orchestre pouvait être relayé à n'importe quel moment. L'enseignante restait en retrait et intervenait ponctuellement (conseils, encouragements, réprimande d'éventuelles moqueries). Le carnet de bord de Jordan illustre sa perception de ce moment (Figure 25) qu'il commente en entretien (ECB) : « *après, on a fait un autre truc que j'ai beaucoup aimé : on a commencé à utiliser des verbes d'action (...) on était ben comme je l'ai illustré là, ben chacun du côté de la salle et après on allait se rencontrer, on faisait chacun le même verbe d'action*

qui était marqué au tableau, il y avait toute une liste et après on le faisait en dansant... c'était marrant mais on a pas passé souvent je trouve ».



Figure 25 : Extrait du carnet de bord de Jordan

Cet exercice a été particulièrement chargé émotionnellement pour les élèves avec, d'un côté, la peur de s'engager dans cette expérience nouvelle d'improvisation en étant exposé au regard des autres, de l'autre des crises de rire face aux improvisations inattendues de certains. Il correspond dans l'histoire de cette classe à une sorte « d'épreuve » qu'ils ont vécue et affrontée collectivement de manière positive. En effet, la plupart des élèves ont exprimé leur crainte d'improviser devant le regard de leurs camarades, et leur peur du ridicule, comme par exemple Jessica (ESD) : « j'ai peur de me tromper et surtout j'ai peur que les autres ils trouvent ça nul ». Toutefois, les élèves se sont engagés pleinement dans cet exercice, qui a finalement été vécu par eux comme un épisode particulièrement amusant, comme l'exprime Céline (ECB) : « ah oui j'aimais bien ça c'était trop bien ! J'aimais bien, mais c'est dommage, on l'a pas fait souvent (...) et puis on était obligé d'attendre longtemps ». L'analyse de l'expérience des élèves a révélé une forme de solidarité et d'attention bienveillante vis-à-vis des improvisations de chacun. La perception d'un respect mutuel entre les élèves a permis de transformer leur peur initiale en une expérience amusante, renforçant la curiosité de chacun vis-à-vis des « trouvailles » des autres. L'échange suivant entre Alexandra et Olivia rend compte de cette expérience (ECB) : Alexandra : « moi je préfère regarder les autres et puis il y en a qui nous regardent mais c'est marrant... il y avait Clément je trouve chaque fois qu'il faisait un truc on se disait [que si] on le faisait nous, on se sentirait ridicule, mais en fait, quand c'est les autres qui le font, c'est drôle, c'est pas ridicule » ; Olivia : « ben en fait, nous on croit que ce qu'on fait c'est ridicule mais en fait c'est pas si ridicule que ça » ; Alexandra : « quand c'est un regard extérieur on dirait pas... c'est plutôt drôle en fait ». Loïc raconte également en entretien (ECB) : « ça aussi, c'était marrant

j'aimais bien c'était de l'improvisation et puis euh c'était super marrant aussi parfois il y en a qui font des choses marrantes parfois... comme quand je suis tombé sur blonde ça a fait rire toute la classe ». En commentant cet exercice, les élèves ont exprimé le fait d'avoir réussi à « se lâcher » devant le regard des autres.

3.4. Répertoire partagé : deux expériences « mémorables » : le premier spectacle *Prophétie* vu au Losange, un exercice d'improvisation particulièrement marquant

La première sortie au spectacle a enrichi le répertoire partagé de la classe en y intégrant une œuvre artistique découverte ensemble, appréhendée comme une expérience émotionnellement forte vécue collectivement. Les propos des élèves révèlent cette appropriation collective du spectacle. Ils employaient notamment l'adjectif possessif « notre » pour l'évoquer, comme l'écrit par exemple Helena (CB) : « *Notre premier spectacle Prophétie* [le ticket du spectacle est collé]. *Ce spectacle que nous sommes allés le voir au Losange à Rennes pour la première fois de l'année scolaire s'appelle Prophétie* », ou comme l'illustre le dessin extrait de son carnet de bord (Figure 26). Ce spectacle est devenu leur première référence artistique commune, que l'on retrouve dans tous les carnets de bord. Les élèves avaient collé le prospectus du spectacle ainsi que leur ticket (Figure 26).



Figure 26 : Extraits des carnets de bord de Helena, Mathilde et Olivia

Cette référence avait également une signification collective lors de son évocation dans les ateliers ou lorsque les élèves en discutaient lors d'échanges informels. Elle était une ressource pour leur propre pratique comme l'exprime Jordan (ECB) : « [le spectacle] *c'est aussi ça qui nous a beaucoup poussé... d'aller voir des spectacles ça permet de s'évader, de voir autre chose, se cultiver ça nous a beaucoup poussé aussi ça* » ; ou encore Kévin (ESD) : « *ben ça donne des idées aussi pour nous après* ».

L'appropriation collective du spectacle Prophétie a également été renforcée par la réalisation avec leur enseignante d'un bilan collectif le lendemain du spectacle, comme le précise Jordan (ECB) : « *ouais, c'était bien que après le spectacle Prophétie, on en ait parlé et tout... et une présentation du spectacle rapidement* ». Ce temps d'échanges guidé par l'enseignante a permis, d'une part de révéler les ressentis différents des élèves comme l'exprime Loïc (ECB) : « *c'était bien, j'ai aimé celui là pourtant il y en avait qui n'avait pas trop aimé mais pourtant la mise en scène était bien et puis la chorégraphie* » ; d'autre part de construire une grille de lecture « spectateur » commune à la classe qui fut remobilisée par la suite par les élèves indépendamment de l'enseignante. Jordan y fait par exemple référence lors d'un entretien (ECB) : « *avec Mme Bakyono, ben après le spectacle on avait parlé et on avait fait une présentation, moi j'avais noté, on avait marqué « scénographie » « corps » « genre » etc. Après, moi j'avais fait tout un truc, j'avais étudié chaque spectacle en fait tout le long dans un petit livre comme ça... j'ai fait comme ça une fiche* ».

Cette période a aussi été marquée par l'appropriation collective d'une deuxième expérience significativement marquante pour tous : l'exercice d'improvisation que nous avons détaillé précédemment. Les élèves en ont parlé comme d'un moment où, malgré la prise de risque initiale, ils ont pu partager leurs idées et interprétations, comme par exemple au cours des interactions entre Alexandra et Olivia à propos de cet exercice (ECB) : Alexandra : « *oui parce que on peut ramper, il y a plein de façons de ramper donc euh... ben moi j'ai rampé de la façon que je connaissais* » ; Olivia : « *quand elle disait grimper, ben il y en a qui le faisaient au sol* » ; Alexandra : « *oui et tu peux faire au sol, tu peux faire en l'air* » ; Olivia : « *ben c'était bien parce que on pouvait voir ce que pensaient les autres* ». Ce moment de partage, vécu de manière intense lors d'un atelier, s'est inscrit comme une expérience mémorable dans l'histoire de cette classe, que les élèves ont mentionnée à plusieurs reprises dans la suite de l'année. Finalement, la majorité des élèves a évoqué cet exercice lors des entretiens comme l'un des meilleurs souvenirs de leur année, comme par exemple l'a exprimé Clémentine (ECB) : « *mon meilleur souvenir c'est le jour là, où il y avait des mots à interpréter, l'entraînement, quand on devait faire blonde, euh chien... tu sais ce qu'on aimait bien là, on devait passer, on était deux personnes et on devait passer et faire le mot* ».

4. Synchrones 4 : on danse avec notre chorégraphe et on commence le projet sur le thème du Jardin en l'absence de Mme Bakyono

Ce synchrone correspond aux différents épisodes de danse (2 spectacles et 4 ateliers) qui se sont déroulés pendant les mois de janvier et février. Il correspond à une période où l'enseignante a été absente pour des raisons familiales. L'atelier artistique a cependant été maintenu, et animé par une enseignante remplaçante, soutenue par la venue à trois reprises d'une chorégraphe.

4.1. Éléments d'introduction du synchrone : l'annonce du thème du Jardin et l'absence de l'enseignante

Ce synchrone a été introduit par deux événements qui ont marqué significativement l'expérience des élèves : d'une part l'annonce, puis l'officialisation du Jardin comme thème de leur chorégraphie, et d'autre part l'absence inattendue de leur enseignante associée à la première venue de la chorégraphe.

Lors du dernier atelier avant les vacances de Noël, l'enseignante a réuni les élèves pour leur parler du spectacle et leur proposer de travailler sur le thème du Jardin. Loïc précise en entretien (ECB) : *« ben ça c'était un mardi normal et puis ben on était en groupe, regroupés autour d'elle, et elle nous a dit ben j'ai eu l'idée de faire le jardin »*. Quelques jours plus tard, la référence au Jardin s'est accentuée avec l'utilisation par l'enseignante d'une heure de vie de classe pour visionner un film avec les élèves autour d'une œuvre chorégraphique sur cette thématique comme Jordan le relate (ECB) : *« c'était un vendredi après-midi, on avait pris une heure et on regardait un film »*. Olivia précise : *« Mme Bakyono elle nous avait parlé du jardinage, elle nous avait montré un film sur le jardin... elle nous avait dit ben que c'était quelque chose sur le jardinage, mais que c'était pas forcément euh faire pareil... elle voulait faire sur les jardins mais on pouvait l'interpréter de différentes manières, euh les jardins publics, le jardin des légumes... en tout cas, elle nous a montré un film et elle nous a dit... elle nous a dit qu'est ce que vous pensez pour le jardin... on a tous dit nos idées »*. L'introduction d'un thème était attendue par certains élèves comme par exemple Loïc, qui note dans son carnet de bord (CB) : *« On ne connaissait même pas le thème, le jardin n'étant qu'insignifiant au sein du collège »*. Il précise en entretien (ECB) : *« je m'intéressais surtout au thème parce que ça m'intriguait en fait... on l'a su que vers décembre par là »*.

Le thème du Jardin fut l'objet de réactions différentes de la part des élèves comme en témoignent ces propos de Clément (ECB) : « *Au début, je me suis posé des questions... qu'est ce qu'on pourrait bien faire ? On trouvait un peu le thème bizarre* » ; ou de Jordan (ECB) : « *Jardinage euh je ne sais plus trop comment j'avais réagi... je me suis dit un petit sentiment on ne va pas quand même se retrouver à imiter des légumes sur scène je me disais c'est un peu... ben j'ai pas trop apprécié ça* » ; ou encore de Loïc (ECB) : « *moi j'étais d'accord ça ne me dérangeait pas moi, c'est bien le jardin je ne voyais pas ce que ça allait faire mais ça avait l'air bien... ma première réaction ben c'était neutre ou positif* ». Pour autant cette référence restait floue pour les élèves comme l'illustrent les propos de Thomas (ECB) : « *Au début je trouvais ça un peu nul, je ne pensais pas que ça allait être bien... je pensais qu'elle en avait parlé juste comme, ça je ne savais pas trop* » ; ou de Mathilde (ECB) : « *Mme Bakyono elle en parlait un petit peu, elle disait je cherche des idées sur le jardin, mais c'était toujours avec un 'peut-être' devant* ».

L'annonce inattendue de l'absence prolongée de leur enseignante a été vécue par les élèves comme un autre événement particulièrement significatif à ce moment de l'année. L'échange suivant entre Mathilde et Alexandra révèle le choc qu'a représenté cet événement pour les élèves (ECB) : Mathilde : « *ça a été dur quand Mme Bakyono est partie, on a su pourquoi très vite...* » ; Alexandra : « *on l'a su, c'est la CPE qui est venu nous le dire en cours de maths... c'était la salle 2.9 on s'en souvient parce que avec la CPE, ça nous a marqué on était en face de la salle 2.10 d'informatique... la CPE est venue et nous a dit j'ai quelque chose à vous dire... et tout de suite ça nous a refroidi et voilà elle nous a annoncé un matin à 9h30 comme ça, bam en début de journée on a compris pourquoi elle ne revenait pas, mais on a tous été un peu choqués, on ne s'y attendait pas* » ; Mathilde : « *... on a tous été touchés car on lui a tous écrit des mots* ». Cette nouvelle a engendré une incertitude et une appréhension chez les élèves concernant la poursuite du projet, dont ces mêmes élèves rendent compte (ECB) : Mathilde : « *on ne savait pas trop quand est ce qu'elle allait revenir... on se demandait est-ce qu'elle va revenir?... est-ce qu'on continuera ou pas ?* » ; Alexandra : « *on avait une certaine appréhension quand-même, c'est pas évident* ». Parallèlement, cette absence fut associée au début du travail avec la chorégraphe. Les carnets de bord et propos des élèves en entretiens témoignent de l'importance de cette première rencontre, comme le soulignent : Olivia (CB) : « *Madame Bakyono ne sera pas là pour nous faire cours (...) mais bonne nouvelle c'est que la chorégraphe est venue pour la première fois aujourd'hui* » ; ou Mathilde (ECB) : « *on était tous un peu intimidés je pense car Mme Bakyono nous en avait parlé comme une chorégraphe qui avait fait des tournées dans le*

monde entier alors forcément (sourire) ». La curiosité des élèves à l'égard de la chorégraphe est présente dans leurs carnets de bord dans lesquels ils ont décrit son arrivée, comme en témoigne cet extrait du carnet de bord d'Alexandra (CB) : « Aujourd'hui notre chorégraphe est venue. Elle s'appelle Nat Rolan elle est d'origine américaine et irlandaise. Elle parle avec un accent et fait des petites fautes de français dont elle s'excuse ». L'arrivée de la chorégraphe fut également associée à l'officialisation du thème Jardin. Mathilde écrit dans son carnet de bord (CB) : « A la fin, nous nous sommes assis et nous avons discuté de nos envies pour le spectacle, et de nos idées sur le jardin. Car c'est officiel, le spectacle sera sur le jardin et le jardinage » ; et elle explique en entretien (ECB) : « elle nous a dit ben voilà c'est définitif c'est sur le jardin... ».

4.2. Entreprise commune : on commence le projet sur le thème du Jardin avec notre chorégraphe

Ce synchrone est marqué par un double mouvement relativement antagoniste de l'*entreprise commune* dans l'expérience des élèves. D'un côté, le projet collectif de construction du spectacle s'est précisé et cristallisé avec l'officialisation du thème du Jardin et l'intervention de la chorégraphe. De l'autre, la poursuite de l'atelier artistique était mise en péril par l'absence pour une durée indéterminée de l'enseignante responsable du projet. L'introduction du thème du Jardin a marqué dans l'expérience des élèves l'ouverture d'une nouvelle phase au cours de laquelle ils commenceraient à vraiment travailler pour la création du spectacle, comme l'exprime Alexandra (ECB) : « je pense que quand Mme Bakyono elle a vu qu'il y avait une bonne relation entre nous, et ben c'est là qu'elle a dit bon... on va commencer je pense, c'est là le moment... qu'elle nous a fait rentrer dans le thème... je pense que si on avait commencé directement par les légumes, on aurait fait des groupes, ok mais on se serait engueulés, il y aurait eu beaucoup plus facilement des disputes avec tout le monde... on n'aurait pas eu d'idées... on aurait fait n'importe quoi... ça aurait servi à rien ». Ce thème a donné une direction plus claire et partagée à ce que les élèves faisaient ensemble à long terme. Les propos de Mathilde illustrent cette évolution (ECB) : « c'est ce jour là, ben Mme Bakyono elle en parlait un petit peu elle disait je cherche des idées sur le jardin mais c'était toujours avec un peut-être devant, et là elle [la chorégraphe] nous a dit ben voilà c'est définitif c'est sur le jardin... après on voyait plus l'intérêt, je crois que c'est après qu'on imitait les légumes, oui c'est ça, on avait fait les légumes, carotte patate tomate et tout ça... c'est plus facile quand on a un but et qu'on sait sur quoi on travaille... ». Inversement,

l'absence de leur enseignante a fragilisé cette *entreprise commune*, comme l'illustre par exemple cet échange entre Jordan et Thomas (ECB) : Jordan : « *mon moins bon souvenir : les séances où Mme Bakyono elle n'était pas là, elle était absente... c'est dommage ces séances là* » ; Thomas : « *ouais parce que elle [l'enseignante remplaçante] ne connaissait même pas du tout notre projet en fait* ». Cette interprétation de la situation est également révélée dans l'interaction suivante entre Alexandra et Olivia (ECB) : Alexandra : « *le moment que j'ai le moins aimé c'est quand la remplaçante elle est venue là, je me suis sentie perdue à un point je ne savais même plus ce qu'elle faisait* » ; Olivia : « *elle était trop chiante [la remplaçante], elle y connaissait rien à la danse* » ; Alexandra : « *ouais c'était énervant parce qu'elle ne comprenait rien... elle ne savait rien, elle était plus paumée que nous* ».

Bien que la perspective de la construction d'un spectacle sur le thème du Jardin fût désormais ouverte dans l'expérience des élèves, le lien avec ce qu'ils faisaient dans les ateliers était peu significatif pour eux dans cette période. Peu d'exercices qu'ils réalisaient avec la chorégraphe se rattachaient, de leur point de vue, à la construction du spectacle comme l'illustrent ces propos de Jordan (ECB) : « *avant de se mettre vraiment sur le travail de création et sur les légumes, on avait continué à faire des activités et des exercices pour bien s'entraîner quoi et ça, ça nous a servi après pour notre travail de création, tout ce qu'on avait fait* ». Les élèves ont évoqué ces ateliers comme une succession d'exercices dont ils ne savaient pas ce qu'ils allaient devenir ni à quoi ils servaient. Notamment, cette période a été marquée par l'interruption du travail de création par groupes sur les « signatures personnelles », après que les élèves les aient montrées à la chorégraphe. Lors des ateliers qui suivirent, il s'agissait pour eux de prendre part aux multiples propositions de « *leur chorégraphe* » qui changeaient à chaque atelier. L'éclectisme et le foisonnement des exercices proposés par la chorégraphe sont prégnants dans les propos des élèves comme le montrent les extraits suivants : Helena (CB) : « *La deuxième séance avec notre chorégraphe. Cette fois, nous avons travaillé sur un exercice, c'était de se mettre avec des personnes de la classe et celui qui était au milieu, c'était celui qui dirigeait pour faire un demi-tour ou un tour complet* » ; Mathilde (CB) : « *C'est le deuxième cours avec la chorégraphe. On s'est mis par deux et on a travaillé sur l'équilibre (j'étais avec Olivia). On devait courir ou marcher, se baisser, tourner. On se tenait par la main, c'était dur* » ; Célia (CB) : « *Nous avons commencé par nous mettre en cercle, la chorégraphe était au milieu et elle faisait des mouvements, on devait faire pareil. On a fait un jeu d'équilibre* » ; Chloé M (ECB) : « *les lignes ça on l'avait fait quand Mme Bakyono elle était absente avec Nat... les lignes on l'avait fait avec Nat il y avait deux lignes comme ça et comme ça on faisait ça et ensuite on*

enchainait (montre avec ses mains)... voilà c'était ça les lignes... au début c'était pas super plaisant ». Deux exercices évoquaient plus précisément le thème, celui sur les plantes grimpantes d'une part, comme l'écrivent Mathide (CB) : « *Ensuite on a joué avec notre corps en montant contre un mur comme une plante (c'était drôle)* » ; ou Chloé L. (CB) : « *Vers la fin, nous devions nous mettre à moitié allongés par terre et monter en une minute pour finir debout les bras en haut. Nat appelle ça la plante grimpante* » ; et celui sur les légumes d'autre part, qu'évoque Alexandra (ECB) : « *elle nous a fait faire un nouvel exercice par groupes de trois qui consiste à chanter les noms des légumes sur un tempo, et ensuite elle nous a fait chanter en canon avec les autres groupes qui avaient un autre légume* ». Dans l'ensemble, ce que les élèves exprimaient faire avec la chorégraphe dans les ateliers n'était pas associé à la construction du spectacle, à l'exception du travail sur les légumes. Ce travail a été rattaché par les élèves plus précisément au thème du Jardin, et a marqué de leur point de vue le début du travail de construction chorégraphique. Il était clairement associé à leur projet comme Thomas l'indique dans son carnet de bord (CB) : « *Début du projet « Jardinage » : par groupe de 3, chercher 3 légumes puis créer un petit mouvement avec chaque légume. Mon groupe : Les légumes ! Mon groupe est constitué de Jordan, Kévin et moi. Nous avons choisi comme légumes : carotte, gingembre, artichaut* » ; ou Olivia (CB) : « *De janvier à février. Pendant que madame Bakyono n'était pas là nous avons travaillé avec la chorégraphe sur les légumes car nous avons un projet qui serait de présenter le jardin du collège avec une danse et dans chaque groupe il y a une chorégraphie avec des légumes comme des mimes* ». Finalement, du point de vue des élèves, la construction du spectacle avait été uniquement amorcée par l'introduction du travail sur les « légumes ».

4.3. Engagement mutuel : une responsabilité collective vis-à-vis de la poursuite du projet danse

D'un *engagement mutuel* lié au fait qu'ils passeraient ensemble sur la scène du Losange en fin d'année, comme nous l'avons décrit pour le synchrone précédent, l'annonce du thème du Jardin a ancré cet *engagement mutuel* déjà-là autour de l'enjeu collectif de désormais construire un spectacle sur ce thème.

L'absence de leur enseignante a également eu pour effet de resserrer les liens entre les élèves de la classe qui se percevaient comme les seuls dépositaires de la poursuite de l'atelier artistique du collège. Ils avaient le sentiment de devoir assumer la responsabilité collective, d'une part de poursuivre le travail réalisé avec leur enseignante depuis le début de l'année

comme le montre par exemple cet extrait du carnet de bord d'Olivia (CB) : « elle [la chorégraphe] nous a demandé de lui montrer nos travaux de groupe que l'on avait fait » ; et d'autre part, d'initier le travail de création sur le thème du Jardin avec la chorégraphe et l'enseignante remplaçante, ainsi que Jessica le commente (ECB) : « Mme Bakyono nous avait présenté le thème du jardinage et elle avait demandé à Nat de nous faire travailler sur les légumes... mais elle était absente ». Les propos des élèves révèlent également le maintien, voire le renforcement d'un engagement moral vis-à-vis de leur enseignante, comme l'exprime Jordan (ECB) : « ben à ce moment là, je sais que Mme Bakyono elle n'était pas là elle était... il y avait quelqu'un qui la remplaçait mais c'était dommage qu'elle ne soit pas là pour nous voir faire et tout ça ». Bien que leur enseignante soit absente, l'expérience des ateliers vécue par les élèves restait fortement attachée à ce qu'ils avaient commencé avec elle, et révélait une forme de responsabilisation collective vis-à-vis de la poursuite du projet. Par exemple, cet extrait de l'entretien avec Alexandra et Olivia illustre la réaction des élèves lorsque la chorégraphe a changé les groupes instaurés depuis le début de l'année avec leur enseignante (ECB): Alexandra : « elle nous avait changé de groupes et nos trucs... on s'était dit oh la la ! Quand Mme Bakyono verra ça, je ne pense pas qu'elle voudra qu'on continue » ; Olivia : « en fait il y avait deux groupes de cinq à faire, on n'avait qu'à garder les mêmes ». De même, les élèves ont commenté certaines initiatives de l'enseignante remplaçante en s'appuyant sur ce qu'avait dit leur enseignante habituelle. Par exemple, Alexandra (ECB) : « elle ne savait rien rien rien, c'était énervant, il fallait tout lui dire en fait... fallait pas faire ça ben si c'est le thème on nous a dit de faire on fait... on était perdu au début... Mme Bakyono elle nous avait dit de faire ça, et là elle voulait changer... on n'allait pas [changer], Mme Bakyono elle n'aurait pas été d'accord ».

Ces ateliers ont également été marqués par une forte instabilité des groupes, que l'on retrouve dans les propos des élèves, et qui ont eu pour effet de mettre un terme à l'*engagement mutuel* qui existait précédemment à l'échelle des petits groupes de cinq élèves. Alexandra écrit dans son carnet de bord (CB) : « Ce jour là j'étais absente ! Mais j'ai quand même demandé quelques explications aux élèves. J'ai appris que la chorégraphe a voulu changer les groupes. Ainsi je me suis retrouvée avec Mathilde, Célia, Céline, Kevin, Tiphaine et moi ! Je ne sais pas grand chose, je verrai le reste le prochain cours ». Félicia explique également en entretien (ECB) : « Il fallait que l'on change les groupes, c'est Nat qui nous a demandé de changer les groupes, on se mettait avec qui on voulait, on lui avait demandé si on pouvait changer les groupes je crois il y en a qui sont restés ensemble et il y en a qui ont changé moi j'ai changé » ; ou encore Loïc (ECB) : « oui mais un autre travail qui m'a plu,

mais qui ne fera pas partie du spectacle, celui en groupe de garçons au sol... ça m'avait plu parce que le groupe avait changé et j'étais avec mes copains, et c'était marrant parce qu'on rigolait bien aussi ».

Durant ce synchrone, l'*engagement mutuel* des élèves s'est finalement caractérisé par une certaine « fidélité » à leur enseignante assumée collectivement, dans laquelle s'est inscrit le travail avec la chorégraphe, mais qui a en revanche engendré au sein de la classe une certaine résistance aux propositions de l'enseignante remplaçante.

4.4 Répertoire partagé : le thème du Jardin, des repères construits depuis le début d'année, un décalage culturel lié à l'arrivée de la chorégraphe

Au cours de ce synchrone, le répertoire partagé de la classe s'est clairement enrichi de la référence commune au thème du Jardin. On trouve dans les carnets de bord des élèves des évocations ou des dessins se référant explicitement à ce thème, comme c'est le cas par exemple dans le carnet de bord d'Alexandra (Figure 27).



Figure 27 : Extrait du carnet de bord d'Alexandra

Ce thème a de plus pris un sens particulier dans l'expérience des élèves, en référence à un élément de connaissance partagé dans le contexte plus global de leur collège. En effet, le thème du Jardin avait été proposé par l'enseignante en référence au jardin coopératif mis en œuvre par un de ses collègues, et qu'elle souhaitait mettre en valeur en créant une chorégraphie sur cette thématique. Ce projet se rattachait ainsi à la vie du collège, que les élèves partageaient avec l'ensemble de la communauté éducative. Olivia explique lors d'un entretien (ECB) : « je crois que c'est le principal qui avait demandé à Mme Bakyono si on pouvait danser dans le jardin... c'était pour l'inaugurer et je pense qu'elle s'est dit, ben on n'a qu'à travailler sur ça, et ça peut nous aider pour faire le spectacle ». Le jardin coopératif était connu de tous (Figure 28), certains élèves participant à son entretien entre midi et deux

heures, comme c'était par exemple le cas de Sophie M. (ESD) : « moi je vais travailler le midi dans le jardin, j'aime bien jardiner ».



Figure 28 : Photos du jardin coopératif du collège

L'annonce du thème, associée par les élèves au lancement de la construction du spectacle, a permis de mettre en évidence ce qu'ils avaient appris et construit ensemble sur le premier trimestre. Jordan explique (ECB) : « là on arrive déjà au 16 décembre c'est là... on a bien appris là, on a appris tout le vocabulaire, comment on crée, comment faire une création, comment après l'améliorer, tout ça... donc là tout ce que je disais, tout ce qu'on avait fait dans la première partie voilà, pour résumer un peu tout ça avant de s'attaquer au travail de création sur les légumes, ben on avait appris à placer son regard, à bien découvrir tout le vocabulaire, placer son regard, position dans l'espace, intégrer des temps on s'était vraiment bien entraîné pour après être opérationnels si je peux dire sur le travail de création... ça nous a servi pour notre travail de création tout ce qu'on avait fait ». Finalement les élèves envisageaient tout ce qu'ils avaient fait depuis le début d'année comme une période de découverte de la danse et d'acquisition de connaissances préalables à la construction du spectacle et qu'ils essayaient de réinvestir dans les ateliers malgré l'absence de l'enseignante au retour des vacances.

La venue de la chorégraphe et de l'enseignante remplaçante a eu pour effet de perturber les habitudes de travail des élèves avec leur enseignante, tout en révélant ces dernières. Notamment, la plupart des élèves ont évoqué la directivité de la chorégraphe par rapport à la liberté qu'ils ressentaient avec leur enseignante. A ce titre Loïc explique (ECB) : « c'était bien, mais je trouve qu'elle impose un peu plus que Mme Bakyono, on était moins libres de choisir... c'est pour ça que je préfère avec Mme Bakyono mais voilà, c'est pas trop dérangent si il n'y a qu'un seul travail où on nous impose ça va... ». Les élèves se sont montrés collectivement très critiques vis-à-vis de l'enseignante remplaçante, dont ils ont souligné le flou des interventions, en comparaison de celles de leur enseignante. Par exemple,

Alexandra indique en entretien (ECB) : *« on était perdus, on ne comprenait plus rien avec elle... elle disait non, mais si, mais non, mais si... »*. Mathilde compare également les interventions des deux enseignantes (ECB) : *« ...c'était nul avec elle, c'était bizarre, on s'était habitués aux cours de Mme Bakyono et Mme Bakyono elle a de l'expérience dans la danse sûrement, alors qu'elle, elle était prof de sport mais pas forcément de danse donc c'était bizarre, elle essayait de faire comme elle pouvait, mais bon c'était bizarre... on ne comprenait pas vraiment ce qu'elle attendait de nous »*.

La chorégraphe était perçue par l'ensemble des élèves comme une ressource essentielle à la concrétisation du projet danse et ils reconnaissaient tous sa compétence chorégraphique. Sa venue était très attendue comme l'écrit Loïc dans son carnet de bord (CB) : *« Bien sûr dans cet environnement cruel et dur (je plaisante bien sûr) qu'est la danse il nous fallait quelqu'un pour nous guider. C'est la qu'intervint Nat Rolan, notre chorégraphe »*. L'adjectif possessif « notre » illustre cette intégration de la chorégraphe au référentiel collectif de la classe. Les élèves évoquaient l'intérêt de pouvoir bénéficier d'un regard extérieur, comme l'illustrent les propos d'Olivia (ECB) : *« moi j'ai bien aimé quand Nat est arrivée parce que ça apporte un avis différent, nouveau »* ; de Mathilde (ECB) : *« la chorégraphe c'était bien parce que ça nous a montré un regard extérieur »* ; ou d'Alexandra (CB) : *« Elle nous entraîne bien et regarde ce que nous avons déjà fait. Elle nous apprend un mouvement difficile ! »*. De plus, les élèves ont évoqué comment cette rencontre avec une professionnelle du milieu artistique a questionné leur référentiel de jeunes collégiens. Notamment, ils ont été impressionnés par sa technicité et ses qualités de danseuses comme l'écrit Mathilde (CB) : *« Elle nous a montré comment jouer sur la hauteur avec son corps en dansant (elle danse super bien !!!) »*. Ils ont aussi été surpris par certains de ses comportements comme l'exprime Alexandra (ECB) : *« ce qui nous a fait rire aussi c'est quand elle est arrivée en manteau avec ses bottes à talons et ses jeans pour nous faire un cours de danse, ça nous a paru un petit peu... mais bon... (rire) elle dansait en jeans mais on n'est pas très à l'aise en jeans et elle faisait le grand écart en jeans comme ça... elle danse super bien »*. Le partage d'une culture « danse » avec la chorégraphe a également été enrichi par une sortie au Losange où les élèves ont assisté à un spectacle dans lequel elle dansait. Cet événement a permis aux élèves d'avoir connaissance de son univers chorégraphique et de voir ce dont elle était capable. Plusieurs élèves commentent ce moment, comme Jordan (ECB) : *« moi j'attendais son spectacle, je m'étais dit on va voir son spectacle, super on va voir ce qu'elle est capable de faire... voilà elle est chorégraphe tout ça »* ; ou Alexandra (ECB) : *« c'était intéressant vu qu'elle était toujours là à nous dire ce qu'on pouvait faire... alors*

quand on l'a vu danser, on se dit ah alors elle fait ça... c'était important parce que des fois, il y a des gens, ils donnent beaucoup d'ordres de trucs à faire mais quand eux ils font, ils savent pas alors ».

Malgré cette reconnaissance de la compétence de leur chorégraphe, l'expérience des élèves révèle une certaine « distance culturelle » entre la pratique de la chorégraphe et leur pratique de danse de collégiens, comme le dit Jordan (ECB) : *« mais en fin de compte, ben voilà un peu déçu quoi... elle est plus pour les grands pour ceux niveau lycée moi je dirais... niveau collègue, je crois c'est pas adapté »*. Ces échanges entre Alexandra et Olivia illustrent bien cette distance que les élèves percevaient dans ses propositions au cours des ateliers (ECB) : Alexandra : *« celle que je n'arrivais pas, c'était celle de la chorégraphe Nat... alors elle pfou c'était trop bizarre son truc, j'avais complètement... c'était la la la la la puis la c'était trop dur, on n'arrivait pas »* ; Olivia : *« en fait, c'est comme si on était des vrai danseurs en fait... c'était pas si compliqué que ça, mais l'enchaînement c'était assez rapide... et fallait être rapide et précis alors que on débutait »* ; Alexandra : *« on débutait comme ça en début d'année on nous demandait de faire un enchaînement... je me disais mais c'est pas possible son truc, je me disais on n'en ai pas encore là... c'est normal c'est une chorégraphe, mais bon quand même ! »*. Cette « distance » s'est encore accentuée lorsque les élèves ont assisté au spectacle de la chorégraphe au Losange. Helena écrit par exemple (CB) : *« Aujourd'hui, notre chorégraphe est venue donc nous avons pu poser des questions sur le spectacle car la moitié de la classe a eu du mal à comprendre cette danse du Cannibalisme »*. Adrien précise en entretien (ECB) : *« personnellement, je pense qu'on n'avait pas été assez préparé pour voir ce spectacle »*. De ce point de vue, cette sortie au spectacle a été une expérience relativement difficile pour l'ensemble des élèves, comme en témoignent les propos d'Olivia (ECB) : *« cannibalisme c'était stressant, il y avait de la chair, du sang c'était morbide et c'était chiant... Nat je pense elle était assez stressée de danser devant nous parce que voilà quand même elle est presque nue »* ; et d'Alexandra : *« il y avait des hommes, ils avaient des talons, je me souviens ça m'avait choqué ça »*.

5. Synchrones 5 : on reprend le travail du Jardin avec Mme Bakyono après deux mois d'absence

Ce synchrone correspond aux épisodes de danse (quatre ateliers) qui ont eu lieu entre fin février et fin mars. Après avoir fait le bilan de ce qui avait été réalisé en son absence, l'enseignante a repris seule la direction des ateliers.

5.1. Élément d'introduction du synchrone : le retour de l'enseignante

L'événement qui fait « choc » du point de vue des élèves à ce moment de l'année a été le retour de leur enseignante après les vacances de février. Les propos des élèves révèlent cet attachement à leur enseignante et l'importance de ces retrouvailles. A ce titre, Céline réagit (ECB) : « *alors là c'est Mme Bakyono, ouaiiiiis ! Le retour, elle est trop sympa Mme Bakyono c'était youyou !* » ; et Aude se souvient (ECB) : « *c'est quand elle est rentrée après les vacances à son retour... je pense qu'on était tous contents de la revoir* ». Ce retour très attendu par les élèves a marqué la fin de leur histoire avec la chorégraphe et surtout avec l'enseignante remplaçante. Olivia explique en entretien (ECB) : « *là c'est le retour de Mme Bakyono on était content ouais, et on n'avait plus la remplaçante, on en avait vraiment marre de la remplaçante honnêtement, on en avait marre tout le monde la faisait chier* ». Cette rupture fut marquée par la présentation collective à leur enseignante des différents travaux qu'ils avaient prolongés ou initiés en son absence. Les élèves ont évoqué ce moment dans leurs carnets de bord. Alexandra écrit (CB) : « *Aujourd'hui, c'est le retour de Mme Bakyono sur l'atelier danse. Nous lui avons montré tout ce que nous avons fait pendant son absence* » ; ou encore Mathilde (CB) : « *Ce jour, nous avons montré à Mme Bakyono tout ce qu'on avait fait avant les vacances, car elle n'était pas là. Pour commencer, nous lui avons montré l'enchaînement de nos « formes debout » et la création de nos « formes au sol ». Ensuite, on lui a montré la façon d'entrer sur scène que nous avait montrée la chorégraphe. Nous sommes en lignes comme des légumes dans un potager* ». Toutefois, ce qu'ils avaient réalisé en son absence restait relativement flou dans l'esprit des élèves comme l'exprime Chloé L (CB) : « *Nous avons montré les lignes, mais c'était très vague dans nos esprits... ensuite nous avons enchainé les trois, mais c'était un peu le bazar parce que Nat a changé tous les groupes sauf le nôtre* ».

5.2. Entreprise commune : on reprend notre projet Jardin sur les légumes avec Mme Bakyono

Suite à ce temps de retrouvailles et de bilan collectif, ce qu'ils faisaient ensemble lors des ateliers suivants a été directement relié au projet sur le Jardin. En effet plusieurs semaines ont été consacrées spécifiquement au travail de recherche chorégraphique par groupe de trois sur *les légumes*. Or, comme nous l'avions déjà mentionné sur la période précédente, du point de vue des élèves, le projet Jardin était exclusivement associé à ce thème précis (les légumes) comme le montre à nouveau ces propos d'Olivia (CB) : « *Alors nous avons commencé par travailler nos figures debout en différentes vitesses puis on les a montrées à la classe. Ensuite, on a fait la même chose avec les figures au sol. Et enfin on a travaillé sur notre projet de danse sur le jardin (les légumes)* ». Dès lors, les élèves ont repris un travail de recherche chorégraphique par petits groupes stables, à l'image de celui qu'ils avaient réalisé pour créer leurs « signatures personnelles » au premier trimestre. On retrouve dans leurs propos et dans leurs carnets de bord des descriptions et des illustrations de l'évolution de ce qu'ils construisaient au sein de leur groupe à chaque atelier. Ce travail sur *les légumes* consistait à prolonger ce qu'ils avaient entamé avec la chorégraphe et l'enseignante remplaçante, c'est-à-dire, à associer mouvement et voix à partir des trois noms de légumes qu'ils avaient choisis dans leurs groupes. Toutefois, une nouvelle variable chorégraphique a été introduite par leur enseignante : l'importance d'exprimer des émotions différentes pour chacun des légumes, comme l'illustre le dessin de Sophie G extrait de son carnet de bord (Figure 29).

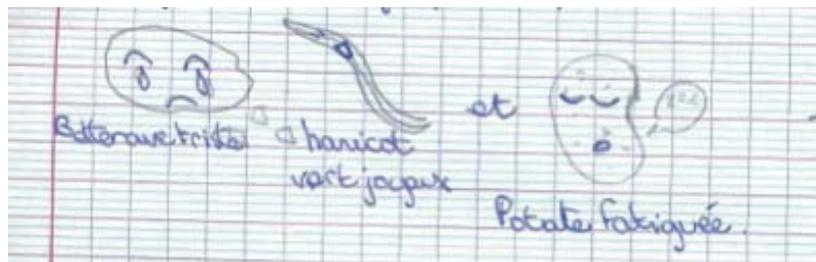


Figure 29 : Extrait du carnet de bord de Sophie

Par ailleurs, Alexandra écrit dans son carnet de bord (CB) : « *Aujourd'hui, nous devons faire une chorégraphie avec nos « légumes » qui doivent avoir des sentiments et expressions. Mon groupe est composé de Héléna, Mathilde, Célia et moi. Personnellement,*

j'aime beaucoup notre chorégraphie, faite avec cœur bien sûr ! » ; ou encore Manuella (CB) : « on pouvait le faire avec une voix différente être joyeux triste hyper content avoir peur ».

Ce travail de création, bien que réalisé en petits groupes, était associé pour les élèves à l'*entreprise commune* du projet Jardin. Chacun avait désormais davantage conscience que ce qui se faisait dans les groupes participait d'un projet plus large autour du Jardin. Ces images (Figure 30) et cette phrase inscrite dans le carnet de bord de Jordan illustre cette évolution (CB) : « *Chacun a réalisé un travail fantastique sur les légumes !* ».

Chacun a réalisé un travail fantastique sur les légumes !



Figure 30 : Extrait du carnet de bord de Jordan

Toutefois, ce qu'ils construisaient ensemble sur *les légumes* lors des ateliers n'étaient pas explicitement associé à un spectacle final qu'ils joueraient en fin d'année, comme l'exprime Loïc (ECB) : « *on ne pense pas vraiment que ça va être dans le spectacle de fin d'année et que l'on va peut-être articuler les groupes* ».

5.3. Engagement mutuel : centration collective sur le projet du Jardin avec un engagement ludique sur les légumes

L'*engagement mutuel* durant cette période s'apparente à des « retrouvailles » avec une tonalité émotionnelle forte. La 5^{ème} D était à nouveau au complet comme le mentionne Olivia dans son carnet de bord (CB) : « *Mme Bakyono est revenue après sa longue absence et on a été tous heureux de la revoir et elle aussi bien sûr* ». Les propos des élèves révèlent un attachement d'autant plus fort qu'ils avaient été informés des raisons de son absence et qu'ils ont adopté une attitude bienveillante à son égard sur ces ateliers : Olivia (ECB) : « *elle essayait de ne pas le montrer, mais ça se sentait, on la voyait elle était absente entre guillemet, et en fait on se disait on va lui parler ou non on va peut-être la laisser un petit peu, on va faire ça en douceur, on va la laisser arriver ça faisait longtemps qu'on ne l'avait pas vu, donc forcément on voulait lui poser plein de questions, mais on s'est dit on va faire ça en*

douceur parce que si on l'enveloppe encore de problèmes » ; Alexandra explique également (ECB) : *« j'ai pas trop aimé aussi elle était triste et elle a toujours la pêche Mme Bakyono d'habitude, elle est toujours très présente alors que là elle était triste, j'étais triste aussi »*.

Le temps de bilan, où ils ont pu montrer à leur enseignante ce qu'ils avaient fait malgré son absence, a accentué la force de l'engagement collectif autour du projet danse qu'ils portaient ensemble. A ce titre, Mathilde exprime en entretien (ECB) : *« on était tous content de la voir, c'est là qu'on lui a donné nos mots et après il a fallu tout lui remontrer et on était un peu fier car on avait bien travaillé »*. Les élèves avaient le sentiment d'avoir été à la hauteur de ce que pouvait attendre leur enseignante. A ce titre, Olivia explique (ECB) : *« elle était contente du travail que nous avons fourni »* ; et Alexandra (ECB) : *« en même temps, elle ne pouvait pas se fâcher ; on avait travaillé quand même avec la chorégraphe, donc ça allait »*. Cette reconnaissance mutuelle du travail fourni a renforcé le lien qui rattachait les élèves à leur enseignante.

Cette période est marquée par l'apparition d'un *engagement mutuel* propre à chacun de leurs nouveaux groupes de création sur *les Légumes*. Dans leurs carnets de bord, ils évoquaient à nouveau plus précisément le travail spécifique de leur groupe comme par exemple l'illustrent les dessins de Thomas et Félicia (Figure 31).



Figure 31 : Extraits des carnets de bord de Thomas et Félicia

On retrouve la responsabilisation collective que les élèves évoquaient à propos du premier travail de création par groupe sur les « signatures personnelles ». L'échange suivant entre Thomas et Jordan illustre cette idée pour leur groupe (ECB) : Thomas : *« on devait chercher un son fort, grave ou aigu... c'était un peu difficile parfois avec Kévin [l'élève de l'UPI], il était un peu moins assuré »* ; Jordan : *« ouais, il fallait un peu plus le prendre sur les épaules quoi, fallait plus l'aider mais en même temps c'est normal, il avait des difficultés, mais finalement ben ça c'est bien passé et le jour du Losange, c'était bien, il s'est bien débrouillé je trouve... avec lui, il faut mettre les mains faut bien mémoriser et remémoriser »*. Les propos suivants de Loïc illustrent également les négociations collectives qui régnaient à

nouveau entre les élèves de chaque groupe (ECB) : « *c'était une recherche libre, donc on a pris des légumes et on a proposé des idées des choses comme ça... toutes les idées ne sont pas forcément de moi, c'était peut-être Adrien et Clément ; moi j'y pensais pas trop (idée de faire un mouvement cheveux dans le vent sur la base d'une musique célèbre)... les cheveux oui c'est un peu plus du mime et on y pensait en le faisant, Adrien et Clément aussi pour le mouvement des cheveux ils y pensaient ; je leur avais même demandé un jour si c'est vraiment ça qu'on avait voulu faire et oui on en a rediscuté ensemble... c'était lalalalala (chante), je me souviens plus du titre, on avait choisi une chanson qu'on aimait bien et on disait le patate dessus* ». Toutefois, l'expérience des élèves n'était plus autant marquée par des disputes ou des conflits comme c'était le cas lors du travail en groupe au premier trimestre. Le fait que les groupes aient été constitués de manière affinitaire a accentué l'*engagement mutuel* entre « copains », ce qu'exprime Loïc au cours d'un entretien (ECB) : « *et sinon il y a eu aussi un autre travail, c'est mon préféré, un travail par groupes de trois, c'est avec les légumes... c'était mon travail préféré, ben cette fois je me suis mis directement avec Adrien et Clément ; on voulait avoir un groupe de garçons* ».

Les temps de mini-spectacle révèlent également une implication dans le travail des autres groupes qui s'était peu manifestée lors du premier trimestre. Par exemple, les élèves intervenaient ou donnaient des idées pour d'autres écritures chorégraphiques que celles de leur groupe. Ils se sentaient davantage concernés par ce que faisaient les autres comme l'illustre cette réaction de Céline (ECB) à l'adresse des élèves d'un autre groupe : « *j'adorais ça, c'était mais génial, trop bien trouvé, je vous l'avais dit* » ; ou encore de Félicia (ECB) : « *si, ça faisait génial votre idée là, moi j'aimais bien !* ».

Ce travail de création sur *les légumes* associant mouvement, voix, émotions les « *faisait beaucoup rire* », mais en même temps il leur « *foutait la honte* » comme l'exprime Alexandra (ECB) : « *on devait faire des groupes de quatre, Mathilde, Helena, Célia et moi, chacune devait faire un légume en chantant son nom moi j'étais le radis (rire)... dire que ça a été la honte du groupe avec ce radis... j'aurais jamais pensé qu'on aurait fait ça au début, avec ce radis... j'aurais jamais imaginé ça, j'avais choisi ben tiens un radis et hop radi radididididi (chante comme dans le spectacle)* ». Aussi il s'agissait d'assumer collectivement les choix qu'ils faisaient et de les porter devant le regard des autres. L'histoire du « radis » d'Alexandra a été particulièrement significative (ECB) : Alexandra : « *parce que on a mis énormément de temps à garder notre calme sur le radis, on faisait radididid, on a mis du temps* » ; Olivia : « *moi j'aimais bien quand vous disiez radis radis radis... moi je trouvais que ça faisait bien* » ; Alexandra : « *oui mais à chaque fois, on était morte de rire (rire), on a*

travaillé travaillé jusqu'à temps qu'on ne trouve plus ça drôle en fait... par contre, le jour du spectacle (le faire devant tout le monde) après ben là sur le coup ça nous a moins fait rire...(rigole) ». Chloé L et Chloé M se souviennent également (ECB) : Chloé L « on a tout trouvé en cinq minutes plein de trucs, mais on a tout changé finalement... on a pensé à pamplemousse, pastèque, melon, patate aussi » ; Chloé L : « je pense qu'au début, on se disait on va avoir la honte à faire ça » ; Chloé M : « il y en avait d'autres qui étaient super débiles... les gars c'était comique, tomate cerise » ; Chloé L : « quand Thomas il disait maïs, il avait une gueule ». Toutefois les propos des élèves témoignent de l'atmosphère bienveillante qui régnait dans la classe. Leurs appréhensions ont pu être en partie dépassées car ils commençaient à bien se connaître et qu'ils réalisaient cet exercice « entre eux ». Alexandra explique en entretien (ECB) : « ça allait parce qu'on était entre nous en fait tout le monde était ridiculisé du coup il n'y avait pas de jugement » ; ou encore Chloé M (ECB) : « on faisait, c'était bien quand même ah ouais... tu faisais patate (rire) on aimait bien ». Malgré tout, certains élèves appréhendaient le regard des autres, particulièrement dans cet exercice des légumes. C'est le cas par exemple de Jessica, qui a déclaré en entretien (ECB) : « Il y avait des choses que je n'ai pas trop aimé, par exemple, quand c'était la patate il fallait se mettre allongé et on devait se tenir devant les autres comme ça, je m'étais mise tout au fond de la salle parce que je ne voulais pas me mettre devant, j'avais peur de passer et présenter devant tout le monde ».

5.4. Répertoire partagé : les habitudes de travail avec Mme Bakyono, la création de petites chorégraphies sur les légumes pour le projet Jardin, une expérience « délirante » mémorable

Le retour de l'enseignante résonne dans l'expérience des élèves comme une « reprise » des ateliers de danse qu'ils avaient l'habitude de vivre avant son absence, articulant trois types d'activités distinctes (échauffement/exercice, recherche chorégraphique par groupe, mini-spectacle). Cet extrait du carnet de bord d'Olivia est à ce titre évocateur (CB) : « Aujourd'hui, nous avons inventé notre échauffement, puis nous avons montré nos travaux sur les légumes à Mme Bakyono, puis avec ce qu'elle a dit nous avons modifié et amélioré nos chorégraphies ». Le travail de recherche chorégraphique était à nouveau soutenu par une fiche création par groupe à partir de laquelle les élèves notaient l'avancée de leurs chorégraphies d'un atelier à un autre, et qui servait de lien avec l'enseignante pour y inscrire des pistes de travail individualisées. Olivia écrit dans son carnet de bord (CB) : « donc on a

fait un très court échauffement puis elle nous a donné des fiches de travail pour nos chorégraphies avec les légumes. Ensuite tous les groupes ont présenté leur travail ». Les élèves se sont réinscrits spontanément dans ce fonctionnement familial, qui avait été rompu par l'enseignante remplaçante et la chorégraphe. A ce titre, Mathilde se souvient de l'exercice qu'ils avaient réalisé avec l'enseignante remplaçante (ECB) : « *c'était bizarre, elle essayait de faire comme elle pouvait mais bon c'était bizarre, elle mimait les légumes et ça on ne comprenait pas vraiment ce qu'elle attendait de nous, et c'est quand Mme Bakyono est arrivée, c'est là qu'elle a pu nous expliquer* ». Les propos des élèves révèlent également leur reconnaissance de la posture pédagogique de leur enseignante, qui leur offrait des marges de liberté pour créer, proposer, s'organiser entre eux, tout en maintenant un cadre routinier de travail collectif. Sophie G écrit dans son carnet de bord (CB) : « *On a choisi un mouvement d'échauffement. Ensuite on a choisi un espace avec notre groupe de légumes (dessin espace légumes). Puis on a dû trouver une vitesse et on devait représenter nos légumes en les faisant joyeux, triste...* ». Les termes « nous avons inventé », « on a choisi », « on a amélioré », « on a proposé », « on a dû trouver » émaillaient leurs carnets de bord et leur discours.

Enfin, la fluidité de l'enchaînement des activités lors des ateliers révèle également cette appropriation collective d'un référentiel de fonctionnement propre à la 5^{ème}D. Sur cette période, plusieurs temps de recherches chorégraphiques entrecoupées de mini-spectacle pouvaient s'enchaîner au cours d'un même atelier. Aussi, ils mobilisaient leur expérience de danse et de création du début d'année pour s'inscrire rapidement dans les propositions de l'enseignante.

Les élèves évoquaient et mobilisaient également des connaissances relatives plus précisément à la création en danse, qu'ils mobilisaient déjà lors du travail sur les « signatures personnelles ». On retrouve notamment dans leurs propos et dans leurs carnets de bord la question des vitesses d'exécution, de la disposition spatiale, l'écoute mutuelle, la précision du regard et des placements. A ce titre, le carnet de bord de Félicia illustre ces similitudes (CB) : « *Ensuite on a choisi un espace avec le groupe de légumes, dans mon groupe il y a Aude, Sophie et moi. On devait choisir la vitesse lente ou rapide* ». Toutefois, ces connaissances qui faisaient partie du référentiel de la classe se sont enrichies avec le travail sur *les légumes*. Les élèves ont particulièrement retenu l'exigence de porter attention à la précision gestuelle, et notamment celle de leurs mains, comme l'exprime Sophie G dans son carnet de bord (CB) : « *Nous avons travaillé sur les gestes et surtout sur la main, car pour faire un beau geste il faut étirer son geste jusqu'au bout des doigts* » ; Célia (CB) : « *Avec Mme Bakyono, Nous avons parlé de nos mains. Quand on dansait il fallait que nos mains dansent aussi* » ; ou

encore Aude en entretien (ECB) : « *Ben souvent les mains elles sont comme ça, c'était pour les formes oui, pour qu'elles soient plus précises* ». L'introduction de la voix, que les élèves devaient associer à leur mouvement de légume, a apporté de nouvelles variables de création que l'on retrouve dans les propos des élèves. Félicia écrit dans son carnet de bord (CB) : « *nous devons bien articuler en parlant* » ; Jordan explique en entretien (ECB) : « *nous avons choisi et interprété nos légumes et surtout à parler assez fort pour que le public nous entende* ». Il s'agissait de mettre le « ton » et « l'émotion », comme l'illustre cet échange entre Clémentine et Céline (ECB) : Clémentine : « *on disait des noms de légumes* » ; Céline : « *on devait les dire, trouver un ...* » ; Clémentine « *un ton* » ; Céline « *ouais* » ; Clémentine : « *par exemple au lieu de dire carotte tout simplement, on disait carrrrrote* » ; Céline : « *ah ça oui, je me souviens Chloé même qu'on avait choisi tomates to-ma-te... je ne sais plus c'est quoi comme émotion* ».

Comme pour le travail de recherche chorégraphique du début d'année, on retrouve dans leurs carnets de bord la description de ces travaux de création par groupe. Toutefois, certaines descriptions sont plus développées et détaillées que celles du début d'année, comme par exemple celle de Loïc (CB) : « *Cette fois, c'était des groupes de trois (j'étais avec Adrien et Clément) et nous avons déjà trouvé notre thème « le jardin ». Nous devons créer un petit enchaînement de trois légumes avec musique et geste. Je vais essayer de vous décrire ce qu'on a fait du mieux que je peux. D'abord, on avance un peu comme des sumos au début (donc jambe écarté et bras pas loin) en criant avec une grosse voix : « AR-TI-CHAUX. AR-TI-CHAUX. ». Puis on continue en avançant en faisant comme si on avait de longs cheveux et qu'on les « jetait » au vent avec dans la tête je ne sais plus quelle musique de chanson célèbre. Puis on sautait avant de retomber et de rouler sur soi en faisant 4 fois : « tomate cerise » avec une petite voix* ». Le dessin d'Alexandra dans son carnet de bord (Figure 32) est lui aussi révélateur de la transformation opérée chez ces élèves en termes de précision dans la description des éléments chorégraphiques qu'ils réalisaient.

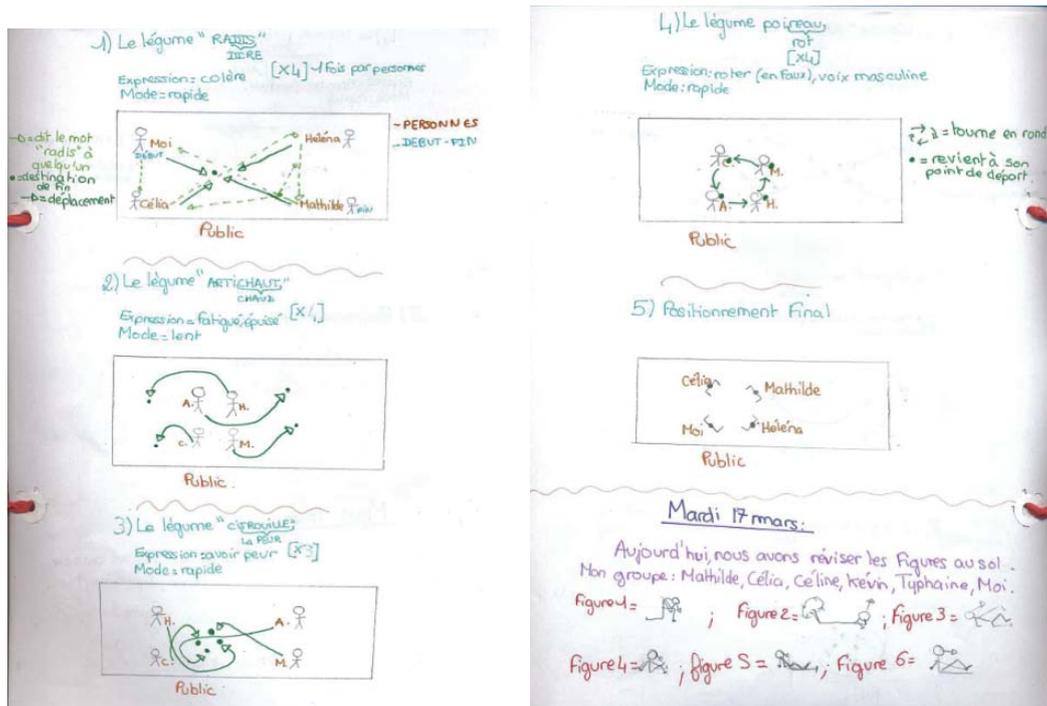


Figure 32 : Extraits du carnet de bord d'Alexandra

Ce qui diffère particulièrement dans ce synchrone par rapport au travail de recherche chorégraphique par groupe du début d'année, c'est la présence d'une référence commune, *les légumes*, associée directement à leur projet sur le thème du Jardin. Dès lors, bien que chaque petite chorégraphie sur *les légumes* fût clairement identifiée par les autres élèves de la classe comme la réalisation d'un groupe particulier, elles s'inscrivaient toutes dans une recherche commune propre à l'ensemble de la classe. Mathilde explique (ECB) : « *après, on voyait plus l'intérêt je crois que c'est après qu'on imitait les légumes, oui c'est ça, on avait fait les légumes : carotte, patate, tomate et tout ça, c'est plus facile quand on a un but et qu'on sait sur quoi on travail, c'est plus facile* ».

Enfin, ce travail sur *les légumes* est devenu une expérience mémorable de l'histoire de cette classe. La honte et le scepticisme qu'ils ressentaient initialement à l'égard de ce thème a laissé place à un « *délire* » (selon leurs propres termes) collectivement partagé sur la mise en voix, en corps, en émotions des légumes. L'ensemble des élèves a évoqué ce travail comme un moment particulièrement plaisant et qui reste un de leurs meilleurs souvenirs des ateliers. Loïc raconte en entretien (ECB) : « *C'était marrant, j'avais beaucoup rigolé aussi d'imiter comme ça les patates, comme ça en parlant, faire comme si on était des patates ou des artichaut* » ; Céline et Clémentine ont beaucoup ri lorsqu'elles l'ont évoqué lors de l'entretien (ECB) : Céline : « *ouai Youpi (rire)... c'était très amusant des crises de fou rire avec Tiphaine avec notre... notre radis radis (rire)... c'était génial...* » ; Clémentine « *moi aussi,*

c'était très marrant, amusant je ne sais plus ce qu'on avait fait c'était ah si... haricot vert ». Ces souvenirs étaient particulièrement plaisants et leur rappelaient de bons moments où ils s'étaient tous « lâchés » avec la voix et où ils avaient tourné en dérision l'idée de mimer et de chanter des noms de légumes. Chloé M et Chloé L évoquent cette « cacophonie » généralisée : Chloé M (ECB) : « *ouais j'avais bien aimé ce travail sur les légumes, c'était marrant, tu entendais tout le monde crier, en train de crier leur légumes dans la salle* », et Chloé L (ECB) : « *c'était la cacophonie trop marrant* ». Toutefois dans l'expérience des élèves, on remarque chez certains une certaine inquiétude vis-à-vis du devenir de ce travail pour le spectacle de fin d'année, comme l'exprime Chloé L (ECB) : « *on se disait n'empêche que après, pendant le spectacle, faudrait le faire ou pas même de le montrer devant tout le monde c'était pas évident* ».

6. Synchrones 6 : on construit le spectacle tous ensemble avec la chorégraphe

Ce synchrone correspond aux épisodes de danse (trois ateliers et la dernière sortie au spectacle) de fin mars à fin avril. Ces ateliers ont la particularité de s'être déroulés en présence de la chorégraphe et de leur enseignante. L'ensemble de la gestuelle construite depuis le début d'année a été retravaillé pour aboutir à une première écriture du spectacle avant la Journée plateau.

6.1. Eléments d'introduction du synchrone : l'annonce du retour de la chorégraphe et l'échéance de la Journée Plateau

A la fin de l'atelier du 17 mars, l'enseignante a expliqué aux élèves que le spectacle approchait et qu'ils allaient se mettre plus précisément au travail de composition. A ce titre, elle a évoqué, d'une part le retour de la chorégraphe lors des prochains ateliers qui seraient de deux heures (contre 1h30 habituellement), et d'autre part l'échéance du 26 mai avec la Journée Plateau où ils iraient répéter sur la grande scène du Losange. Ces éléments ont rendu plus saillant le projet et surtout l'urgence de construire le spectacle, qui était jusque-là encore assez flou et lointain dans l'esprit des élèves. Un échange entre Mathilde et l'enseignante pendant l'atelier évoque cette rupture : Mathilde : « *mais madame on a rien pour l'instant !* » ; Enseignante : « *mais si on a tout mais il faut l'assembler, l'associer tu vas voir d'un coup de baguette magique ça va se faire tout seul* ». Lors de l'atelier suivant, qui correspond au retour de la chorégraphe, ils ont fait le point sur l'ensemble des gestuelles

réalisées depuis le début d'année. Sophie M écrit dans son carnet de bord (CB) : « *On a montré tout ce que l'on a fait depuis le début de l'année* » ; ou encore Olivia (CB) : « *Au début nous avons tous remontré ce qu'on avait fait depuis le début à Mme Bakyono et à la chorégraphe* ». Cet atelier marque ainsi la fin d'une période de recherche chorégraphique et le début d'un nouveau travail de composition du spectacle.

6.2. Entreprise commune : on retravaille tout ce qu'on a fait depuis le début de l'année pour construire un spectacle sur le thème du Jardin

Lors de ces ateliers les élèves ont pris conscience que le spectacle allait se construire à partir de tout ce qu'ils avaient fait ensemble depuis le début d'année. Dès lors, l'*entreprise commune* correspond, d'une part au retravail de l'ensemble des gestuelles autour du thème du Jardin, et d'autre part au déploiement de sous *entreprises communes* propres à certains groupes et subordonnées à la construction globale du spectacle.

La présence de la chorégraphe était vécue par les élèves comme un moment privilégié où il s'agissait d'être sérieux et de bien travailler si ils voulaient être prêts en fin d'année, comme le dit Jordan (ECB) : « *ben on se disait ben que là faut vraiment être à l'écoute parce que Nat est là et puis ben elle n'est pas souvent là en fait, donc il faut vraiment y mettre du sien pour que ce soit bien fait* ». Tout ce qu'ils faisaient désormais dans les ateliers était rattaché directement à la construction du spectacle. Thomas se souvient (ECB) : « *c'est vraiment quand on a commencé à répéter tous ensemble et tout, mais au début non on ne pensait pas au spectacle* » ; ou encore Jordan (ECB) : « *c'est venu même après mars je dirais, où on se sentait dans le spectacle... attention faut vraiment maintenant...* ».

Les « signatures personnelles » du premier trimestre ont été réadaptées en référence à un soleil imaginaire. Mathilde écrit par exemple (CB) : « *On devait se mettre comme dans un potager et décider de l'emplacement du soleil. On a choisi (dessin emplacements des élèves)* » ; ou encore Jordan (ECB) : « *ouais, c'était, on devait regarder vers le soleil, c'était en lien avec jardinage des fois quand les plantes poussent tout au long de la chorégraphie on devait évoluer en regardant le soleil* ». Les élèves ont transformé leurs chorégraphies autour de l'idée de symboliser des plantes qui évolueraient et grandiraient sous les rayons du soleil. Ce travail a également été l'objet d'une appropriation collective de la chorégraphie qui avait été créée par l'un des groupes de la classe. Helena écrit (CB) : « *Après la chorégraphe nous a demandé d'apprendre le morceau de danse du groupe à Marion, Chloé M, Blandine, Sophie et Clémentine dans les deux sens à droite et à gauche* ». Félicia note également (CB) : « *Toute*

la classe a remémorisé la chorégraphie du groupe de Sophie G (dessin). Nous étions tous en ligne et nous avons répété et appris les pas du groupe de Sophie G ».

Le travail sur la force centrifuge qu'ils avaient expérimenté lors de la première venue de la chorégraphe a pris un sens nouveau et fut identifié clairement comme un élément qui serait dans le spectacle. Alexandra explique en entretien (ECB) : *« au début, je ne prenais pas ça trop au sérieux, après, quand j'ai vu qu'elle commençait vraiment à s'y attarder, à prendre du temps, je me suis dis bon ben c'est bon, je vais peut-être commencer à essayer de me concentrer »*. Cet exercice a été perçu comme particulièrement difficile à réaliser techniquement, comme le montre cet échange entre les deux Chloé (ECB) : Chloé L : *« des lignes de jardin en rond on se collait tous ensemble... tu sais quand on faisait comme ça le truc serré avec les coudes (la prend par le coude) »* ; Chloé M : *« ah oui c'était compliqué je me suis dit... mais on va jamais réussir à faire ce truc... déjà à trois ou cinq ben voilà ça c'était dur quand même... alors toute la classe... c'était dur »* ; Chloé L : *« mais je pense que ça rendait bien... c'était un des meilleurs trucs »*. Pour autant, l'enjeu du spectacle a encouragé les élèves à le travailler sérieusement. Helena écrit dans son carnet de bord (CB) : *« nous avons repris le travail des lignes que l'on avait commencé avec la chorégraphe et ça a été très dur... mais on s'en est sorti »*. Thomas et Jordan en parlent également (ECB) : Thomas (ECB) *« ça, c'est le travail des lignes quand on était tous par lignes... on a commencé les lignes mais ce qu'on avait du mal, c'était de rester en diagonale, c'était dur »* ; Jordan : *« ouais, c'était un peu complexe au début quand même »*. Dans certains carnets de bord on retrouve également la description des différentes phases indispensables à son exécution, comme l'illustre par exemple les dessins de Thomas (Figure 33) ou les explications de Sophie G (CB) : *« On a enchainé tout ce que nous avons travaillé avec une ligne de 5 pour aller chercher une autre ligne pour faire 10. Ensuite nous sommes allés chercher une autre ligne de 5 pour faire une ligne de 15 »*.

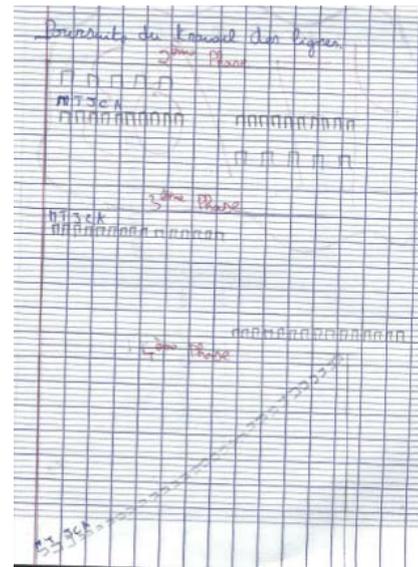
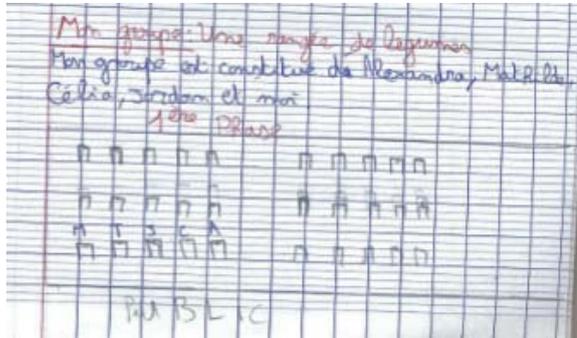


Figure 33 : Extraits du carnet de bord de Thomas

Les élèves ont également fait référence à la reprise du travail d'improvisation sur les plantes grimpantes que la chorégraphe leur avait proposé lors de sa première venue. Ils réalisèrent une nouvelle improvisation sur ce thème qui se déroula en extérieur dans l'herbe en face du jardin coopératif du collège. Félicia écrit (CB) : « On a travaillé sur les mauvaises herbes dehors en face du potager du collège. Les mouvements pour les mauvaises herbes au sol, mi-hauteur et debout. On peut se tortiller, s'enrouler. On peut regarder le soleil, le sol ou sur les côtés » ; ou Thomas (CB) : « Pour nous comporter comme une mauvaise herbe, nous avons été nous rouler dans l'herbe pour mieux les comprendre et apprendre à avancer comme elles » ; et Sophie G (CB) : « Puis on a travaillé sur les mauvaises herbes, dehors en face du club jardin » (Figure 34).

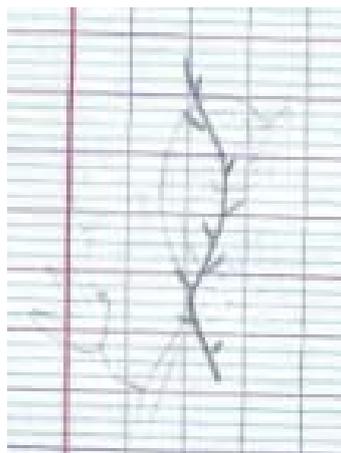


Figure 34 : Extrait du carnet de bord de Sophie

L'entreprise commune se caractérise aussi par des sous-objectifs différenciés selon de nouveaux groupes d'élèves, mais tous reliés au projet commun de spectacle. Notamment le

travail de recherche chorégraphique sur les « signatures personnelles » a fait l'objet de modifications importantes. Les groupes qui avaient été formés en début d'année ont été recomposés. Certains groupes ont été fusionnés. Mathilde écrit (CB) : « *Moi j'étais avec Kévin, Céline, Tiphaine, Célia, Anthony, Alexandra et Jordan, on était issus de deux groupes différents* ». Ils ont dû reconstruire une nouvelle chorégraphie commune sur la base de leurs gestuelles respectives comme l'évoque par exemple Olivia (ECB) : « *ah oui, les trucs terrasse au soleil, ça on était avec notre groupe du début normalement mais nous on nous a changé on était avec Thomas, Clément, Adrien, Nora et Lucie* ». Trois groupes ont été associés spatialement, tout en conservant l'autonomie de leurs chorégraphies respectives. Le dessin de Félicia (Figure 35) illustre sur son carnet de bord cette composition spatiale de trois groupes de cinq élèves (CB) et Sophie G écrit (CB) : « *On a pris les groupes debout pour se mettre avec d'autres groupes et il fallait choisir si on voulait regarder le soleil ou la terre. Il y a une formation avec trois groupes* ». Enfin, l'ensemble de ces regroupements d'élèves ont fait l'objet d'une composition spatiale globale mobilisant l'ensemble de la classe comme l'illustre le dessin de Thomas (CB) (Figure 35).



Figure 35 : Extraits des carnets de bord de Félicia et Thomas

Les choix chorégraphiques ont également progressivement différencié ce que chacun allait réaliser dans le spectacle. Tout le monde ne faisait plus la même chose. Par exemple, pour le travail sur les « signatures personnelles », au sein d'un des groupes, chaque élève a dû choisir une vitesse et/ou une qualité de mouvement différente pour interpréter la même petite chorégraphie qu'ils avaient construite ensemble. Alexandra, qui faisait partie de ce groupe écrit (CB) : « *Aujourd'hui nous devons mettre nos figures en mouvement fluide ou autre, moi j'ai pris fluide !* ». Mathilde l'explique également (CB) : « *Chaque personne devait décider sa vitesse et sa façon de réaliser ses « formes debout ». J'ai réalisé mes formes de manière gracieuse et rapide. Puis chaque groupe a montré ses formes aux autres* ». D'autres élèves ont dû travailler plutôt sur des choix d'espace. C'est le cas notamment du groupe de Manuella

(ECB) : « Ah oui en fait, on était trois groupes et dans chacun des groupes on devait choisir une forme pour chaque groupe dans l'espace, nous euh on était en rond au milieu, il y avait mon groupe, c'était un peu en forme d'une montre oui, nous Sophie était au milieu, moi, Amandine et Manon on lui tournait autour... après il y avait le groupe de Félicia et celui de Marion ». Enfin, si le travail d'improvisation en extérieur sur le thème des mauvaises herbes a été expérimenté initialement par toute la classe, un groupe restreint d'élèves s'est finalement constitué pour l'interpréter dans le spectacle, comme l'illustre l'échange suivant entre les deux Chloé (ECB) : Chloé M : « moi j'ai fait les mauvaises herbes » ; Chloé L : « c'était celles qui étaient le plus sûres d'elles qui l'ont fait » ; Chloé M : « non, c'était celles qui voulaient, c'est pas la prof qui choisissait » ; Chloé L : « si, quand on a travaillé dans l'herbe il y en a qui avaient tout de suite trouvé ce qu'elles allaient faire, moi je n'avais pas trouvé... je pense que ça s'est joué aussi là-dessus ».

Ce synchrone a été ponctué par une dernière sortie au spectacle (le 31 mars) qui a été un révélateur d'une *entreprise commune* liée à la construction collective du spectacle. En effet, elle fut l'occasion d'un échange avec les danseurs de la compagnie où les élèves ont surtout questionné les artistes sur la construction du spectacle. Il s'agissait de savoir, comment ils s'y étaient pris, combien de temps ils avaient mis, comment ils avaient choisi le titre, quel lien avec le thème de leur pièce, préoccupations absentes dans leurs propos lors des premiers spectacles. A ce titre, Aude écrit par exemple dans son carnet de bord (CB) : « On est allé voir le 4^{ème} spectacle au Losange le vendredi à 14h30. Il était super bien et on a parlé avec les danseurs. Ils ont mis trois mois à faire le spectacle et en janvier ils ont appris des cours de Salsa. Ils ont commencé en Aout. Les danseurs ont commencé Sabine à 12 ans, Yann à 36 ans et Christophe à 11 ans. C'est une amie à Sabine qui a trouvé le titre intitulé *Rétrovisseur* ». Cette transformation révèle l'engagement des élèves dans le processus de construction collective du spectacle.

6.3. Engagement mutuel : répartition des responsabilités sous la conduite de l'enseignante et de la chorégraphe

L'*engagement mutuel* se caractérise par la participation à des négociations collectives mobilisant désormais l'ensemble des acteurs du projet, et par une répartition plus précise des responsabilités entre eux.

Pour la première fois, l'enseignante et la chorégraphe intervenaient ensemble. Les élèves leur faisaient confiance et répondaient aux propositions chorégraphiques qu'elles

négociaient toutes les deux pendant les ateliers. Mathilde écrit par exemple (CB) : « *Pour commencer, Mme Bakyono et la chorégraphe nous ont donné des missions* » ; elle explique ensuite en entretien (ECB) : « *c'est comme ça qu'elles les ont appelées en fait c'était... par exemple, pour les terrasses au soleil, de trouver comment on pouvait se placer, savoir la vitesse, si on allait regarder devant ou en haut... c'était ça les missions en fait* ». Les propos employés par les élèves révèlent une perception plus « prescriptive » de ces interventions. Olivia écrit par exemple (CB) : « *Après la chorégraphe nous a demandé d'apprendre le morceau de danse du groupe à Marion, Chloé M, Blandine, Sophie et Clémentine dans les deux sens à droite et à gauche car leur morceau était en ligne* » ; ou encore Mathilde (CB) : « *Quand tout le monde est passé, la chorégraphe nous a dit de faire le travail des lignes. Nous l'avons fait. Après, nous devions nous remettre avec Sophie pour refaire son enchaînement* ». Il était reconnu et accepté de tous que l'enseignante et la chorégraphe portaient la responsabilité de chorégraphier le spectacle de la classe, comme le montre cet échange entre plusieurs élèves (ECB) : Felicia « *C'est quand on commençait à faire le spectacle, on passait de plus en plus souvent devant les autres et c'est là qu'elles [l'enseignante et la chorégraphe] faisaient les changements* » ; Aude : « *Moi, je trouve ça perturbait un petit peu parce qu'elles changeaient des choses* » ; Jessica : « *C'était embêtant quand on nous changeait d'espace parce qu'on avait l'habitude dans un endroit, dans notre espace habituel, alors des fois on se trompait, de gestes avec les bras et les jambes* ».

Toutefois les élèves percevaient également les différences de points de vue entre la chorégraphe et l'enseignante. Ils ont évoqué les difficultés qu'ils rencontraient lorsqu'ils se trouvaient face à deux directives différentes. Il s'agissait pour eux d'essayer d'accorder ces points de vue avec leurs propres idées ou envies. Cet extrait d'entretien entre Alexandra et Olivia est significatif (ECB) : Alexandra : « *franchement, c'était vraiment différent selon leurs points de vue, quand elles étaient d'accord sur quelque chose ou quand elles avaient la même idée en même temps, je peux te dire que c'était rare car elles avaient toutes les deux d'autres idées* » ; Olivia : « *du coup on faisait un mélange ou bien on prenait ce qu'on pouvait faire parce que des fois ce n'était pas forcément facile* ». Il s'agissait de trouver un consensus au sein de la classe afin de construire un spectacle qui leur plaise tout en faisant des concessions par rapport à leurs idées plus personnelles. La suite de l'échange entre Alexandra et Olivia illustre ces prises de positions (ECB) : Alexandra : « *moi j'étais un peu contre des pauses parce que pour moi quand on s'arrête, c'est que c'est fini* » ; Olivia : « *moi j'aimais bien leur mouvement, elles nous l'avaient appris... ouais, il était super bien, il s'enchaînait bien et les formes elles étaient bien faites* » ; Alexandra : « *ouais et je trouve que ça faisait*

bien en ligne en plus ». Loïc exprime (ECB) : « *on devait au fur et à mesure s'assembler aux autres et à la fin ça forme une grande diagonale avec toute la classe et ça j'aimais pas trop parce que ben c'était avec le groupe de départ et puis ça aussi Nat elle nous disait de faire ça et puis on ne donnait pas notre avis* ».

Si les élèves faisaient confiance à l'enseignante et à la chorégraphe pour chorégrapier le spectacle, l'*engagement mutuel* se caractérisait par la reconnaissance de leur responsabilité en tant qu'élèves danseurs-interprètes du spectacle. Lors des mini-spectacles, leurs propos révèlent une attention vis à vis de la concentration et de la prestation des autres élèves de la classe que l'on n'observait pas lors des périodes précédentes. Alexandra et Olivia racontent (ECB) : Alexandra : « *Là, je me souviens sur les chorégraphies au soleil quoi c'était dans votre groupe, vous n'arrêtiez pas, mais c'était incroyable ils n'étaient pas concentrés* » ; Olivia : « *ben, j'étais face à Thomas et il ne faisait que de rire aussi* » ; Alexandra : « *vous n'étiez pas concentrés quand même c'était pas très sérieux ; Helena elle était explosée de rire à chaque fois et moi je rigolais ; Mme Bakyono elle me disait arrête de rigoler mais c'était pas facile* ».

Cette responsabilité collective était particulièrement marquante dans la réalisation de l'exercice des lignes qui tournent, qui mobilisait l'ensemble des élèves et instaurait une forte interdépendance motrice entre eux comme l'illustre le dessin de Sophie G (Figure 36).

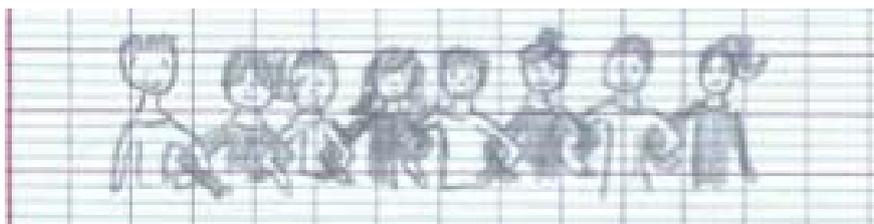


Figure 36 : Extrait du carnet de bord de Sophie G

Les propos des élèves témoignent de la coordination collective nécessaire à la réalisation de ce défi technique. L'échange suivant entre Alexandra et Olivia illustre le déploiement d'une forme de *négociations motrices* (ECB) : Alexandra : « *ouais parce que en fait moi il y avait en gros ceux qui tiraient vers moi, mais moi je devais tenir Mathilde, Thomas et Jordan alors moi j'avais les bras en compote c'était horrible... ben à chaque fois ils disaient tirez alors moi je tirais comme une malade et les autres étaient morts de rire* » ; Olivia : « *ouais mais le truc c'est que nous on tire mais il y en a qui ne tirent pas alors ça fait rien* » ; Alexandra : « *tu as Thomas, il a poussé Jordan genre vas-y vas à gauche, moi j'étais*

en train de tirer comme une bête, Jordan il tirait de l'autre côté... ouais et c'était pas simple non plus de devoir courir en marche arrière ».

L'apprentissage par toute la classe de la chorégraphie « figures debout » d'un des groupes de cinq élèves a également contribué à différencier les responsabilités tenues par les élèves. A ce titre, Sophie G écrit (CB) : « *Les autres groupes ont appris notre enchaînement et on l'a fait tous ensemble* », alors qu'Alexandra écrit (CB) : « *Aujourd'hui, nous avons tous appris le mouvement du groupe de Sophie G. (Chloé M, Clémentine, Blandine, Marion) élève devenue notre professeur pour quelques séances. On devait faire le mouvement à gauche puis à droite ou l'inverse ! Ca me plaisait, car j'adore leur mouvement !* ». Les cinq élèves de ce groupe avaient la responsabilité de transmettre leur petite création à toute la classe. Cet échange entre les deux Chloé révèle cet *engagement mutuel* particulier (ECB) : Chloé L : « *et à la fin on devait tous apprendre vos figures* » ; Chloé M : « *ah oui c'est vrai* » ; Chloé L : « *la chance pour vous n'empêche* » ; Chloé M : « *il fallait regarder et corriger tout le monde... c'est quand j'apprenais aux gars... ça avait été très long de leur apprendre, c'était pas évident, ça avait pris beaucoup de temps... c'était chiant, on était obligé de s'occuper de cinq personnes à la fois... c'était dur, Nora ça va encore, mais il y en avait...* ».

La sortie au dernier spectacle a permis de concrétiser davantage l'appartenance à un collectif d'élèves/danseurs qui construisaient un spectacle de danse. Certains élèves ont pris des photos et demandé des autographes (Figure 37).



Figure 37 : Extraits des carnets de bord de Jordan, Félícia et Mathilde

Olivia explique en entretien (ECB) : « *moi je me disais par rapport à ce qu'on fait nous, comment ils faisaient eux, comment ils ont inventé ça, comment ils ont trouvé ça* » ; Sophie G écrit (CB) : « *Les danseurs (S. Samba, C. Roser et Y. Glich, rappeurs) sont très gentils. Ils ont acceptés de nous signer des autographes et Sabine Samba a discuté un petit peu avec nous* ». La proximité qu'ils ont pu avoir avec les danseurs a encouragé l'identification des élèves à une compagnie de danse scolaire engagée dans un processus de création.

6.4. Répertoire partagé : un ensemble de gestuelles pour construire le spectacle sur le thème du Jardin, l'identification du duo enseignante/chorégraphe, deux expériences corporelles mémorables

Le répertoire de gestuelles partagées par la classe était en pleine restructuration, avec une appropriation collective des différents éléments chorégraphiques qui allaient potentiellement faire partie du spectacle en fin d'année. Les élèves ont pris conscience que les petites chorégraphies, exercices ou gestuelles qu'ils avaient réalisés jusqu'alors allaient servir de matière chorégraphique pour la composition finale. Alexandra exprime cette idée en entretien (ECB) : « rien qu'avec nos formes on a pu faire tout un spectacle... à partir d'une forme chacun, on a pu faire une grosse partie ». Chacun des éléments qu'ils travaillaient au cours de ces ateliers était rattaché aux exercices ou expériences qui avaient été à leur origine (travail sur les « signatures personnelles », travail des lignes qui tournent, improvisation...). Thomas rappelle par exemple (ECB) : « c'est Nat qui avait trouvé ça je crois... c'est elle qui avait eu l'idée en fait des lignes ». Progressivement, les gestuelles de chacun des groupes, et les différentes propositions chorégraphiques ont fait partie d'un ensemble de ressources mobilisables par l'enseignante et la chorégraphe pour composer le spectacle. Dans les carnets de bord des élèves ont retrouvé l'évocation d'éléments communs à l'ensemble de la classe et non plus uniquement à leurs petits groupes de cinq. Par exemple, l'apprentissage de la chorégraphie du groupe de Blandine par toute la classe a été évoqué dans tous les carnets de bord, comme l'illustre le dessin d'Alexandra (Figure 38).

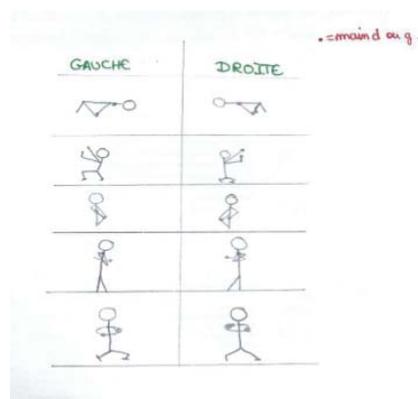


Figure 38 : Extrait du carnet de bord d'Alexandra

Cette matière chorégraphique commune était également de plus en plus évoquée à travers des mots et des expressions révélant leur coloration progressive autour du thème du Jardin. Par exemple, Chloé L évoque (CB) « des lignes de jardin en rond, on se collait tous

ensemble » ; Félicia note (CB) : « *on s'est entraîné avec les rangées du potager* ». Malgré cette progressive identification et appropriation collective de la gestuelle du futur spectacle, les propos des élèves marquent également dans certains cas le maintien d'une référence aux auteurs des différents éléments. Par exemple, Félicia évoque (CB) : « *Nous étions tous en ligne et nous avons répété et appris les pas du groupe de Sophie G. Dans son groupe il y a Marion, Chloé M, Clémentine et Blandine* » ; ou encore Olivia (ECB) : « *ben il y a plein de choses, c'est Nat qui nous les a proposé finalement, les lignes, la voûte, terrasse au soleil* ».

Finalement, cette période se caractérise par un référentiel partagé en pleine reconstruction, d'une part en termes de modification/transmission des gestuelles qui avaient été stabilisées jusque là, et d'autre part en termes d'étiquetage/nomination variés selon les élèves des différents travaux par rapport au thème du Jardin.

La présence conjointe de la chorégraphe et de l'enseignante lors de ces ateliers a renforcé la distinction faite par les élèves entre leurs deux manières de conduire la classe ou de faire des propositions chorégraphiques. Notamment, le rôle de la « chorégraphe » s'est individualisé et s'est distingué de celui de leur enseignante. Les élèves ont progressivement construit cette différenciation, comme l'expriment Alexandra et Olivia lors d'un entretien (ECB) : Alexandra : « *ben c'est difficile à dire parce que toutes les deux elles étaient attachées au thème : mais d'une manière différente dans leur manière en fait... Mme Bakyono elle est plus sur la création des mouvements, l'imagination ce qu'on pouvait faire dessus et Nat c'était la mise en place, la technique je dirai, le placement* » ; Olivia : « *surtout Mme Bakyono, c'était l'imagination et que ce soit nous en fait qui décidions ce qu'on veut faire et qu'on garde, alors que Nat par exemple, si il y avait un regard ou quelque chose qui ne lui plaisait pas, et ben elle nous le disait et elle nous le faisait modifier, alors que Mme Bakyono, non c'était notre travail et puis voilà, elle n'allait pas changer* ». La plupart des élèves reconnaissaient l'intérêt d'avoir ces deux regards différents pour la construction du spectacle (par exemple, Olivia (ECB) « *en fait elles n'avaient pas du tout les mêmes avis, elles ne regardaient pas les mêmes choses, elles n'ont pas les mêmes opinions, c'était bien en fait parce que ça faisait deux avis différents* ») ; d'autres en revanche étaient plus critiques vis-à-vis de la posture directive et relativement distante de la chorégraphe. Loïc l'exprime ainsi en entretien (ECB) : « *avec la chorégraphe, c'était différent de avec Mme Bakyono ; elle nous disait ce qu'on devait faire, on ne donnait pas notre avis et c'est pas nous qui créions nos mouvements. Elle venait et elle modifiait et puis elle n'était pas assez présente, on n'a pas eu beaucoup de contacts avec elle* ». La chorégraphe était perçue comme celle qui apportait

des idées et imposait des choix de composition chorégraphiques difficiles. L'enseignante était considérée en revanche comme garante de la faisabilité du projet pour des collégiens.

Enfin, ces ateliers ont également été marqués par deux expériences particulièrement fortes émotionnellement qui ont ensuite été associées de manière collective à certains éléments chorégraphiques du spectacle : le travail d'improvisation dans l'herbe et le défi technique collectif « *des lignes qui tournent* ». La majorité des élèves ont décrit avec précision la manière dont ils ont vécu cet atelier, extraordinaire pour eux, où ils sont allés danser à l'extérieur. Par exemple, Loïc écrit (CB) : « *Un moment, nous devons réaliser une recherche sur les mauvaises herbes seules. Et ce qui a été marrant, c'est que Mme Bakyono a ouvert les portes de la salle de tennis de table, là où nous répétions, et nous sommes tous quasiment partis sur l'herbe en chaussette* ». Ce moment a été particulièrement significatif pour les élèves, au sens où la thématique du Jardin s'est concrétisée par des sensations, des odeurs, des sons liés à l'immersion concrète dans l'univers sensoriel du jardin du collège. Alexandra et Olivia en parlent (ECB) : Alexandra : « *il fallait imiter les mauvaises herbes et du coup, elle a dit pour vous mettre bien dans l'ambiance, comme il fait beau, on va aller dehors, il y avait de la rosée* » ; Olivia : « *il y en a qui jetait de l'herbe, il y en avait partout* » ; Alexandra : « *n'empêche, c'était bien, on se sentait mieux dans la nature que dans une salle avec des tables de ping-pong* ». Les élèves se sont « bien amusés » comme le raconte Loïc (ECB) : « *donc voilà, il y a eu aussi les travaux qu'on a fait dehors juste devant le jardin, j'aimais bien et c'était assez important où on bougeait beaucoup, on essayait d'imiter les fleurs et c'était marrant parce que ben on était dehors là et puis ben on rigole bien aussi, on est dans l'herbe c'est marrant... on essayait de trouver les mauvaises herbes, comment on pouvait faire sans mimer* ». Cet exercice d'improvisation a également marqué l'expérience des élèves car pour la première fois certains d'entre eux ont été retenus pour faire partie d'un module chorégraphique qui ne mobiliserait pas l'ensemble de la classe. A ce titre, les propos des élèves révèlent le flou et la relative incompréhension qui a régné autour de cette « sélection », comme l'illustre l'échange suivant entre Alexandra et Olivia (ECB) : Alexandra : « *c'est comme toi Olivia tu voulais faire en fait* » ; Olivia : « *ben oui mais j'avais pas compris en fait, je croyais que c'était chaque groupe qui travaillait après avec elle* » ; Alexandra : « *moi, j'étais prête à partir et les filles elles m'ont dit mais Alexandra, tu ne veux pas faire les mauvaises herbes toi ? ben si, pourquoi, ben c'est les mauvaises herbes là, ah bon du coup je suis restée* » ; Olivia : « *mais en fait personne n'avait compris, même Nora, Chloé et tout, personne n'avait compris que c'était pour les mauvaises herbes* ».

Le travail sur « *les lignes qui tournent* » a été reconnu par les élèves comme le principal défi technique du spectacle. Il nécessitait une coordination parfaite de tous les élèves. Aussi, à ce stade de l'année, les élèves avaient peur de ne pas réussir à le réaliser correctement pour le spectacle. Olivia et Alexandra l'évoquent lors d'un entretien (ECB) : Olivia : « *c'était trop la cacophonie* » ; Alexandra : « *au début c'était une catastrophe incroyable, Jordan il n'arrêtait pas de me marcher sur le pied... oh lala c'était pas droit, une bonne jolie courbe (rigole)... je me disais, c'est horrible, on ne va jamais y arriver, autant abandonner maintenant ce ne sera pas possible...* ». Cet exercice a d'autant plus marqué l'expérience des élèves qu'ils l'associaient à une réelle prise de risque collective (corporelle et émotionnelle) qu'ils devaient gérer tous ensemble, comme l'illustre la suite de l'entretien avec Alexandra et Olivia (ECB) : Alexandra : « *C'était difficile et, mais franchement, c'était horrible, je rigolais nerveusement tellement que ça me faisait mal et puis nous on devait courir en arrière, c'est horrible, il y en a, ils devaient courir en avant* » ; Olivia : « *oui, et courir en arrière, c'était pas facile* ». Clémentine évoque aussi, par exemple, un des petits accidents qui est survenu au cours d'un de ces ateliers (ECB) : « *on était là comme ça et quand ça tourne ben ça va vite des fois ça cognait ... on n'arrivait pas bien à régler et en plus la salle elle était assez petite... et même que Tiphaine est tombée la pauvre* ».

7. Synchrones 7 : on fait un atelier avec le chorégraphe Omar Kalile

Ce synchrone correspond précisément à l'atelier du mardi 28 avril. Ce jour là, un chorégraphe nommé Omar Kalile est venu au collège pour animer l'atelier. L'enseignante a profité de l'opportunité inattendue d'une représentation dans la commune du collège d'un chorégraphe avec lequel elle avait travaillé pendant plusieurs années. Pendant deux heures, les élèves ont travaillé sous la direction de ce chorégraphe. Cette rencontre n'avait pas pour objectif de s'inscrire dans la construction du spectacle sur le thème du Jardin. Omar ne connaissait pas le projet de la classe et l'enseignante ne lui avait pas faite de demande particulière. Contrairement aux autres ateliers, l'enseignante s'est positionnée en retrait et n'est pas intervenue dans cet atelier.

7.1. Élément d'introduction du synchrone : la venue inattendue d'un autre chorégraphe

L'annonce de la venue d'un nouveau chorégraphe a été particulièrement saillante pour les élèves. Le carnet de bord de Thomas révèle le caractère singulier et ponctuel de cet

événement (CB) : « *Aujourd'hui nous avons reçu la visite de Omar Kalile* ». Alexandra l'évoque également (ECB) : « *il y avait aussi un autre chorégraphe qui était venu, c'est Omar* ». Les élèves étaient curieux et impatients de pouvoir travailler avec lui, comme le montre cet extrait du carnet de bord de Mathilde qui était absente ce jour là (CB) : « *Omar Kalile était là. Mais malheureusement, j'étais absente. J'aurais vraiment voulu travailler avec lui* ».

7.2. Entreprise commune : on essaye de bien faire les exercices difficiles du chorégraphe Omar

Du point de vue de l'*entreprise commune*, il s'agissait pour les élèves de rentrer pleinement dans les propositions de ce nouveau chorégraphe qui serait présent sur un seul atelier. Le chorégraphe leur a proposé un atelier qui ressemblait dans sa structure à ceux qu'ils avaient eu l'habitude de faire pendant l'année avec leur enseignante. Aussi, on retrouve à nouveau dans leurs carnets de bord des descriptions et des dessins relativement proches de ceux du premier trimestre, comme l'illustre par exemple ce qu'a écrit Alexandra (CB) : « *Il nous a fait faire un grand échauffement puis un exercice de danse avec nos bras. On devait trouver trois mouvements de bras par personne. Mon groupe est composé de Olivia, Chloé, Nora, Thomas, Hélène et moi. J'adore notre mouvement d'ensemble* » ; ou encore Thomas (CB) : « *Nous avons fait plein de petits exercices pour mieux maîtriser notre équilibre. Par groupe de 6, il fallait chercher 3 mouvements chacun, les réunir et les apprendre au groupe en utilisant que les deux bras et ne bouger aucune autre partie du corps. Mon groupe : mon groupe est constitué d'Alexandra, Nora, Helena, Chloé, Olivia et moi (Figure 39)* ».

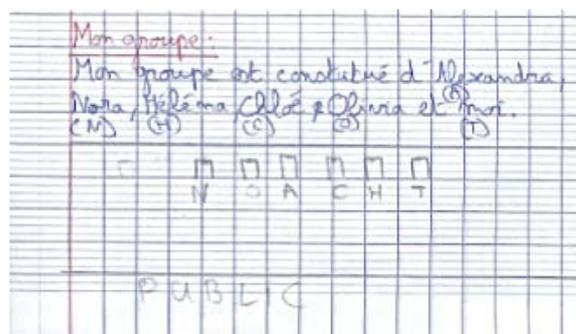


Figure 39 : Extrait du carnet de bord de Thomas

Toutefois les propositions étaient perçues comme difficiles et particulièrement exigeantes par rapport à ce qu'ils réalisaient habituellement. Les élèves essayaient d'être à la hauteur et de bien faire devant ce chorégraphe professionnel. Par exemple, Alexandra raconte

(avec émotion) en entretien (ECB) : « *la fin de l'échauffement, j'étais vraiment 'caput', j'étais très fatiguée... il dit et maintenant on va travailler... pour moi on avait déjà fini de travailler, lui il est habitué à faire son enchaînement moi personnellement j'essayais de bien faire... faites ça et faites ça... moi j'étais au fond et il y avait tout le monde qui bougeait n'importe comment je ne savais pas comment il fallait faire... après j'étais bien courbaturé* ».

7.3. Engagement mutuel : renforcement d'une identité de « danseurs du collège »

Cet atelier ponctuel a renforcé l'*engagement mutuel* des élèves de la classe lié au fait d'appartenir à la classe danse du collège. Alexandra écrit (CB) : « *Aujourd'hui, c'est un chorégraphe Omar Kalile qui est venu nous faire danse !* » ; ou encore Helena (CB) : « *Omar Kalile est venu au collège dans notre cours de danse* ». L'emploi des termes « *nous faire danse* », « *notre cours de danse* » marque cette identification commune à la 5^{ème} D. Le décalage perçu par les élèves entre leur expérience de débutants et ce danseur professionnel a également accentué leur identité de collégiens découvrant la danse. Les difficultés rencontrées par tous les élèves ont contribué à renforcer une forme de solidarité entre eux. Il s'agissait de « *bien faire* » tous ensemble les propositions du chorégraphe malgré des exigences très élevées au regard de leur niveau, comme l'illustre l'échange suivant entre Alexandra et Olivia (ECB) : Alexandra : « *fallait se mettre comme ça je ne sais plus quoi... déjà moi, j'avais très mal, j'étais très courbaturée, alors que lui il était habitué, il était plus souple et tout, nous on était pas aussi souple que lui (...)* je me disais, ben attend on ne peut pas faire... c'était juste un échauffement, mais arrête c'est pas facile » ; Olivia : « *on n'était pas habitués surtout je pense* ». On retrouve aussi cette solidarité face à la difficulté des exercices du chorégraphe dans les propos de Mathilde pourtant absente ce jour là. Elle explique en entretien (ECB) : « *je n'étais pas là, j'aurai bien aimé travailler avec lui, apparemment il s'est assis par terre il a fait le grand écart ; il leur a demandé d'ouvrir les jambes et de s'échauffer comme ça (rire)!* ».

L'*engagement mutuel* se caractérise également par une forte implication à l'égard de la personne « d'Omar », le chorégraphe. En effet, les élèves ressentaient une certaine proximité vis-à-vis de ce chorégraphe dont ils avaient vu un spectacle au Losange au mois de février : Cannibalisme. Lors de cet atelier, ils avaient échangé avec lui sur leur ressenti par rapport à ce spectacle qui les avait particulièrement étonnés et choqués, d'autant plus qu'il s'agissait du spectacle dans lequel leur chorégraphe Nat avait dansé nue. Thomas écrit dans son carnet de bord (CB) : « *là, le 28 avril, il y a Omar Kalile qui vient, le chorégraphe de Cannibalisme* ».

Jordan raconte (ECB) : *« on a pu lui poser des questions par rapport au spectacle, des trucs qu'on avait pas compris »*. En revanche, pour certains, cette expérience a engendré une certaine distance par rapport à leur chorégraphe habituelle, comme par exemple pour Jordan (ECB) : *« lui par contre, j'aurai préféré que ce soit lui qui vienne, Omar Kalile, justement que ce soit lui qui vienne nous aider parce que je trouvais que ça correspondait plus en fait à nous, que avec Nat »*.

7.4. Répertoire partagé : de nouveaux repères liés à l'intervention ponctuelle d'un chorégraphe, une expérience exceptionnelle pour leur classe

L'introduction de ce nouvel acteur dans l'histoire de la 5^{ème} D est venue renforcer par contraste le référentiel que les élèves avaient construit depuis le début de l'année avec leur enseignante et leur chorégraphe. Olivia et Alexandra en parlent lors d'un entretien (ECB) : Olivia : *« en fait, ça change parce que entre Mme Bakyono, la chorégraphe et Omar il y a vraiment des différences en fait, c'est pas du tout les mêmes choses... surtout au niveau des échauffements, ce qu'il nous demande, c'est tout à fait différent en fait »* ; Alexandra : *« et la manière de faire... il allait vraiment groupe par groupe et celui qui avançait ben il avançait encore plus on allait toujours plus loin... vous vous en êtes là maintenant vous faites ça, on avait toujours un truc à faire en fait toujours... je dis pas que d'habitude on n'a pas... avec Mme Bakyono c'est pareil mais euh »* ; Olivia : *« en fait c'était vraiment travailler, travailler... c'était pas... ça se voyait qu'il était assez dynamique et il n'aimait pas voir les élèves ne rien faire... dès qu'il voyait que il y avait quelqu'un qui ne faisait rien, il allait tout de suite venir voir... vous avez fini et bien faites autre chose, enchaînez le avec plusieurs vitesses peut-être... il nous donnait tout le temps quelque chose à faire quand il voyait que on s'arrêtait »*. Ces différences par rapport à leurs habitudes de travail et le sentiment d'un atelier exigeant et intensif ont été associés pour certains élèves au caractère ponctuel de l'intervention du chorégraphe. La suite des échanges entre Olivia et Alexandra en témoignent (ECB) : Olivia : *« je crois qu'il faisait comme ça parce que il ne nous faisait pas cours tout au long de l'année juste une séance »* ; Alexandra : *« C'est peut-être normal, là il n'avait qu'une séance alors il voulait faire son truc en fait... je pense qu'il faut relaxer un petit peu parce que sinon moi je ne peux pas tenir (rire)... parce que moi, si il était comme ça et qu'il nous faisait tous les cours comme ça, ça m'aurait complètement assassinée, j'aurais pas pu moi, il faut que je puisse me reposer un peu »*.

Cet événement inattendu pour les élèves a ponctué l'histoire de la classe. Dans cet atelier, ils ont mis en suspens la construction de leur spectacle sur le Jardin. Dès lors, il était reconnu par tous les élèves que cette rencontre était « *exceptionnelle* » et constituait une opportunité privilégiée de la 5^{ème} D. Aussi, il a constitué une expérience mémorable de leur histoire collective. Beaucoup d'élèves l'ont évoqué spontanément lorsqu'ils devaient évoquer les temps forts de leur année pendant les entretiens carnets de bord. Par exemple, Alexandra et Olivia se souviennent (ECB) : Alexandra : « *il y avait aussi un autre chorégraphe qui était venu* » ; Olivia : « *ah oui c'était bien, c'était avec Omar* ». Céline et Clémentine racontent également (ECB) : Céline : « *sinon, je garde un bon souvenir avec Omar* » ; Clémentine : « *ah oui, l'atelier avec Omar* », etc.

8. Synchrones 8 : on construit l'enchaînement du spectacle pour préparer la Journée Plateau au Losange

Ce synchrone correspond aux trois épisodes de danse qui se sont déroulés entre la venue du chorégraphe Omar Kalile et la Journée Plateau. Il se caractérise par la stabilisation et la répétition d'une première trame chronologique du spectacle. Le premier de ces ateliers s'est déroulé en présence de leur chorégraphe habituelle. Il s'est conclu par un filage du spectacle en présence d'un public extérieur à la classe convoqué pour l'occasion. L'enseignante avait profité de la présence de correspondants allemands pour organiser une « répétition publique ». Les autres ateliers ont été dirigés par l'enseignante seule. Ce synchrone a également été marqué par un voyage scolaire d'une semaine à Guerlédan.

8.1. Élément d'introduction du synchrone : le spectacle devant les correspondants allemands

Le premier atelier qui a suivi la venue d'Omar Kalile a été particulièrement marquant pour les élèves. La chorégraphe était à nouveau présente et ils ont construit une première trame du spectacle en vue de faire un filage en présence des correspondants allemands. Adrien se souvient (ECB) : « *le moins bon souvenir de l'année, le spectacle devant les allemands* ». Cette première présentation du spectacle à un public extérieur a été un événement d'autant plus significatif qu'ils ne se sentaient pas prêts, et estimaient être encore en plein travail de composition. Clément et Adrien racontent (ECB) : Adrien : « *ben l'année dernière on était passé devant les allemands, les correspondants j'avais pas beaucoup*

aimé » ; Clément : « *on était pas beaucoup au point* » ; Adrien : « *j'avais pas aimé parce que je me souviens, j'étais devenu tout rouge devant eux* » ; Clément : « *oui parce qu'ils se moquaient à moitié de lui* ». Suite à cet atelier, il s'agissait de retravailler la première trame du spectacle en vue de la Journée Plateau qui se déroulerait le 26 mai.

8.2. Entreprise commune : on prépare la Journée Plateau au Losange en construisant le spectacle

Au cours de cette période, l'*entreprise commune* des élèves s'est focalisée sur la construction du spectacle, en agencant les différents éléments qu'ils avaient construit ensemble tout au long de l'année. Sophie M écrit par exemple dans son carnet de bord (CB) : « *Nous avons fait un enchaînement avec tout ce que l'on a fait depuis le début de l'année en danse* » ; ou encore Olivia (CB) : « *Alors notre chorégraphe est venue et nous avons tout organisé pour faire toute la danse* ». Les élèves emploient notamment le terme de filage pour caractériser ce qu'ils faisaient lors des différents ateliers qui ont précédé la Journée Plateau. Chloé L écrit (CB) : « *Ensuite nous avons fait un filage* » ; ou encore Jordan explique (ECB) : « *là, ce que j'avais marqué dans mon carnet de bord... formation du groupe dans l'espace scénique et filage des travaux de la classe* ».

Il s'agissait également d'inventer des transitions entre les différents modules composant désormais le spectacle, de travailler des entrées et sorties de scène, de fixer des repères collectifs pour assurer les enchaînements, d'identifier les rôles spécifiques des uns et des autres. Thomas explique par exemple (ECB) : « *pour le travail des légumes tout le monde devait trouver une entrée, ben donc on devait choisir une entrée et on avait décidé ben de comme ça (montre), comme notre premier légume c'était carotte, ben on avait décidé de directement se mettre comme ça, les bras comme ça* ». Jordan explique (ECB) : « *on avait fait une vague, on se levait, on se baissait, ça permettait de faciliter la sortie sur scène* ». Cette période a également été le moment de s'approprier progressivement la musique du spectacle. Thomas écrit dans son carnet de bord (CB) : « *Nous n'avons fait que répéter mais on a aussi commencé à s'approprier les musiques* » ; Clément confirme en entretien (ECB) : « *ensuite, on avait commencé avec les musiques à répéter* ».

Ce travail de composition dans l'espace scénique et d'enchaînement des différents modules chorégraphiques a été perçu par les élèves comme une période difficile et exigeante durant laquelle ils ont passé beaucoup de temps à répéter. Par exemple, Olivia écrit dans son carnet de bord (CB) : « *et ça a été très dur on devait tout enchaîner et c'était un peu le bazar* ».

total. Mais on en a fait une bonne partie » ; Thomas explique (ECB) : « *là, arrivé ben vers mi mai, on faisait que répéter à chaque fois en fait* ».

Parallèlement à ce travail de composition et aux premières répétitions, les ateliers ont également été l'objet de séquences pour préciser chaque module ainsi que la prestation des différents élèves. Chloé L écrit par exemple dans son carnet de bord par rapport aux mauvaises herbes (CB) : « *Nous avons travaillé les mauvaises herbes chacun dans notre coin parce que sinon nous discussions trop... Ensuite nous avons fait un filage* » ; Helena écrit également (CB) : « *Aujourd'hui on a répété encore toutes les danses qu'on a fait avec notre chorégraphe, puis après avoir répété le professeur nous a pris en petit groupe pour montrer et améliorer le travail sur les mauvaises herbes, après ça, on a appris un petit morceau d'une chorégraphie d'un groupe* ». Aude parle quant à elle du passage particulier des légumes et notamment le travail de précision du regard et de la voix pour que le public puisse entendre et comprendre ce que diraient les élèves sur scène (CB) : « *On a travaillé sur les légumes, précisé la voix fort distincte et le regard à chaque légume. Mon groupe a comme légume Sophie (navet), Félicia (tomate cerise), et moi (tomate)* ».

Ces ateliers consacrés à la construction du spectacle étaient clairement tournés vers l'échéance de la Journée Plateau. Il s'agissait de fixer la première trame du spectacle afin de pouvoir ensuite la retravailler et l'adapter à l'espace scénique où ils danseraient en fin d'année. Jordan explique en entretien (ECB) : « *donc là, c'est quand Nat et Mme Bakyono elles ont mis en place une formation dans l'espace sur scène de façon à ce que ça corresponde à la taille de la scène du Losange, tout ça, c'est pour ça qu'on allait faire une répétition là-bas, pour bien clarifier les choses et donc elles ont reformé des groupes avec ceux existants et défini leur ordre d'apparition sur scène* ». Il s'agissait d'être prêts pour cette journée complète de répétition, qui était un moment attendu par les élèves comme l'écrit Helena (CB) : « *La prochaine fois, pour le cours de danse nous allons au Losange sur le plateau* ».

8.3. Engagement mutuel : reconnaissance de l'appartenance à un collectif de danseurs

L'écriture d'une première trame chorégraphique du spectacle et la répétition publique a encouragé la bascule de l'*engagement mutuel* vers l'identification des élèves à un collectif de danse scolaire. Ils faisaient confiance à leur enseignante qu'ils considéraient comme une spécialiste, habituée à construire des spectacles de danse chaque année avec les élèves de ses ateliers. En l'absence de la chorégraphe ils suivaient les propositions et exigences de

l'enseignante qui assurait seule désormais le rôle de chorégraphe. Chloé L écrit par exemple (CB) : « *Même avec l'absence de Nat nous avons tous fait un filage pendant tout le cours (les légumes, le jardin, les plantes au soleil et les mauvaises herbes)* » ; ou encore Helena (CB) : « *Nous avons remontré la danse avec les légumes et on a essayé d'améliorer le son sonore de nos légumes, après cela, nous avons montré la danse où il faut se mettre en diagonale et ensuite nous avons terminé la séance en essayant toujours de se mettre à la place d'une mauvaise herbe et le professeur venait voir certaines personnes* ».

L'*engagement mutuel* était d'autant plus renforcé à cette période que certains épisodes de danse se sont surajoutés hors du cadre habituel de l'atelier artistique. Les élèves évoquent par exemple l'utilisation de créneaux sur des leçons d'éducation physique pour travailler le spectacle. Aude écrit par exemple (CB) : « *Au lieu de faire du sport, nous avons un peu révisé l'enchaînement tous ensemble pendant 1h00* ». Cet échange entre Jordan et Thomas confirme cette accumulation (ECB) : Thomas : « *là, arrivé ben vers mi mai, on faisait que répéter à chaque fois* » ; Jordan : « *des fois, on prenait sur quelques heures de cours en fait* ». Cet engagement fort dans la construction collective du spectacle de leur classe a également été présent lorsqu'ils sont partis en voyage scolaire à Guerlédan bien qu'ils n'aient pas dansé à cette occasion. Alexandra raconte (ECB) : « *on devait répéter à Guerlédan mais on n'a pas répété, on n'a pas eu le temps en fait... on y pensait pas vraiment en fait... la prof disait il faut qu'on répète, il faut qu'on répète, mais moi je n'y pensais pas vraiment* ». Bien qu'ils n'aient pas dansé lors de ce voyage scolaire, le fait qu'ils le mentionnent en entretien et dans leurs carnets de bord révèle la force de l'*engagement mutuel* qui existait à cette période là entre eux et vis-à-vis de leur enseignante. Indépendamment de la pratique de la danse, ce voyage scolaire à cette période de l'année a renforcé les liens qui existaient entre les élèves de la classe comme l'écrit par exemple Chloé L (CB) : « *Voyage à Guerlédan !! Nous n'étions pas là mais à Guerlédan ! Au passage c'était vraiment un voyage génial où l'on s'est tous rapprochés* » ; ou encore Loïc (ECB) : « *j'ai trouvé ça super c'était vraiment bien, j'aime le sport et il y en avait vraiment beaucoup là bas notamment l'escalade et le rappel que j'ai beaucoup aimé... mais on n'a pas fait de danse* ».

8.4. Répertoire partagé : un spectacle composé de différents modules illustrant le thème du Jardin

Le référentiel de la classe a été marqué à cette période par la première identification de l'œuvre commune, au sens de chorégraphie reconnue par tous et composée de l'enchaînement

de différents modules. Helena écrit dans son carnet de bord (CB) : « *La chorégraphe est venue, nous avons montré et enchainé les danses (1) les légumes (les formes de légumes), (2) la diagonale (celui qui commande la ligne pour tourner), (3) le groupe (le morceau d'un groupe qu'on a appris), (4) la mauvaise herbe (la danse seul où on essaye de faire une mauvaise herbe). Donc nous avons enchainé toutes les danses qu'on a crée avec la chorégraphe* ». Les élèves employaient désormais le mot « *chorégraphie* » ou « *danse* » pour évoquer leur spectacle. Certains élèves parlaient du spectacle comme d'un « *puzzle* » constitué par l'enchaînement des modules issus des différents travaux qu'ils avaient réalisés depuis le début d'année. Olivia écrit dans son carnet de bord (CB) : « *Nous avons reconstitué tout un puzzle pour que tout le monde participe* ». Ces différents modules étaient progressivement identifiés avec des nominations en lien avec le thème du Jardin mais encore partiellement reconnus. Chloé L écrit (CB) : « *Même avec l'absence de Nat, nous avons tous fait un filage pendant tout le cours (les légumes, le jardin, les plantes au soleil et les mauvaises herbes)* ». Progressivement, les différents éléments chorégraphiques construits au fur et à mesure de l'année s'associaient pour former leur spectacle. Certains éléments étaient conservés et réagencés, tandis que d'autres étaient abandonnés. Loïc écrit par exemple (CB) : « *Un moment, nous devions tous imiter et apprendre les figures debout du groupe de Blandine. J'ai trouvé ça amusant mais l'idée n'a pas été retenue pour le spectacle* ».

Le référentiel collectif est passé de la juxtaposition de différents éléments chorégraphiques à une forme plus complexe et intégrée. Les petits enchaînements et exercices construits de manière distincte et séparée ont été restructurés dans une œuvre nouvelle. Les propos suivants de Jordan révèlent la façon dont il donnait un fil conducteur à celle-ci (ECB) : « *au début, on fait un peu les légumes tout ça et ensuite, ben une fois que les légumes ont bien poussé, eh ben on atteint les mauvaises herbes qui repoussent par dessus. Ben voilà quoi, se baser vraiment sur le soleil, c'est lui qui va tout faire, qui va être la chronologie de toute la chorégraphie quoi* ». La singularisation du spectacle a été accentuée, d'un côté par des essais et des choix de musiques venant « colorer » différemment l'ensemble, de l'autre par l'idée d'utiliser une base commune de couleur « verte et terre » pour les costumes. Thomas et Jordan évoquent par exemple en entretien (ECB) : Thomas : « *on avait parlé un peu des vêtements et de s'habiller en vert... ben aussi déjà ça avait un rapport avec le jardinage* » ; Jordan : « *ouais, tout en vert, ce serait sympa, je ne sais pas trop comment c'était venue cette idée à vrai dire* ». Les propos de certains élèves révèlent également leur perception d'un spectacle en construction et restructuration permanente. Jordan écrit par exemple dans son

carnet de bord (CB) : « *Ainsi le filage des travaux est réalisé. La chorégraphie est finie ? Et non surprise !* ».

Les propos des élèves marquent également une appropriation individuelle singulière de cette chorégraphie commune. Loïc raconte en entretien (ECB) : « *Après les légumes et s'être mis en demi cercle, il y avait plusieurs niveaux et on devait faire une forme comme ça... y en a, ils faisaient les mêmes formes après moi, je ne m'étais pas fixé de formes, j'improvisais à chaque fois... je mettais mon corps, mon bras par ci ma jambe par là et puis ben je m'arrêtais* » ; ou encore Alexandra (ECB) : « *oui, jardin au soleil, ça m'énervait parce que j'avais mal au cou et moi quand je fixe un point ben ça pique, ça fait mal au yeux, j'aime pas ça alors je regardais à gauche à droite (rire)... elle [l'enseignante] me disait Alexandra arrête de bouger tes yeux* ». Les élèves évoquaient plus généralement une singularisation de la place de chacun, qui était reconnue par tous comme nécessaire à la qualité et réussite de leur spectacle.

9. Synchrones 9 : on fait une grande répétition au Losange

Ce synchrone correspond à l'épisode de danse du 26 mai, c'est-à-dire la Journée Plateau, qui est l'un des événements phares du projet atelier artistique danse de ce collège. Accompagnés de leur enseignante, de la chorégraphe et de leur professeur de français, les élèves ont été immergés dans l'espace culturel du Losange le temps d'une journée (coulisses, studio de répétition, grande scène).

9.1. Élément d'introduction du synchrone : danser au Losange

Cet événement était particulièrement important pour les élèves qui l'attendaient avec impatience et curiosité. Mathilde explique en entretien (ECB) : « *j'étais très impressionnée car c'est vraiment une grande scène le Losange, c'est pas rien de danser au Losange, il y a des troupes de professionnels qui essayent de rentrer pour danser au Losange, et ils ne peuvent pas donc euh ce n'est pas rien quand même, on a eu une chance de danser au Losange... c'est pas rien... donc forcément on a été impressionnés... et oui du coup, quand on est arrivés au plateau, ben on est pressé de le faire* ». C'était pour eux une opportunité dont il fallait profiter pleinement comme l'exprime Jordan (ECB) : « *ben alors, c'est vraiment une salle merveilleuse, ben vraiment je trouve qu'on a eu, c'était une grande chance d'être sur le Losange, ce n'est pas rien, c'est quand même une salle qui coute cher, on l'a eu gratuit, c'est*

bien alors voilà il fallait en profiter ». Le choc était d'autant plus important qu'ils avaient été voir quatre spectacles au Losange pendant l'année. Cette Journée leur donnait l'occasion de « passer de l'autre côté », du statut de spectateur à celui d'artiste, comme l'exprime Chloé M (CB) : « *On se croirait comme des danseurs* ». A ce titre, les propos des élèves révèlent l'attente et l'excitation qui les animait à l'idée de pouvoir danser sur la grande scène. L'investissement du lieu s'est fait progressivement au cours de la journée, avec comme aboutissement l'accès exceptionnel à la scène de l'auditorium. Chloé L raconte (CB) : « *Nous étions au Losange pour une répétition générale. Pour cette journée de répétition, nous sommes partis à 8h30 du collège pour aller au Losange. Au début nous avons répété dans une petite salle Océane pour ensuite répéter sur la vraie scène, c'était gigantesque !* » ; ou encore Olivia (CB) : « *Nous faisons une Journée Plateau et nous allons répéter toutes les chorégraphies. Alors quand nous sommes arrivés nous avons d'abord été dans un studio pendant une heure. Ensuite nous avons été sur le plateau et c'était gigantesque* ». Cet événement bousculait également leurs habitudes scolaires en leur permettant de travailler en dehors du collège. Loïc explique en entretien (ECB) : « *c'était aussi marrant parce que ben ça change et puis on se sent un peu plus libre parce que ben on n'est pas au collège* ».

Enfin, la Journée Plateau a résonné dans l'expérience des élèves avec la préparation de leur spectacle qui aurait lieu le 15 juin. D'un côté, ils étaient curieux de découvrir le lieu où ils allaient danser en fin d'année, de l'autre c'était l'occasion de pouvoir répéter dans les conditions réelles. Alexandra et Olivia expriment en entretien (ECB) : Alexandra : « *ben c'est la Journée Plateau que j'appelle la grande répétition* » ; Olivia : « *c'était bien parce que on avait pu voir comment c'était s'entraîner et tout sur le plateau* ». Jordan écrit également (CB) : « *Le mardi 26 mai dernier une journée sur scène au centre culturel du Losange à Rennes a été organisée pour répéter la chorégraphie et découvrir les lieux où nous allons danser le 15 juin prochain (les coulisses, le plateau)* ».

9.2. Entreprise commune : on fait une grande répétition au Losange avant notre spectacle du 15 juin

L'*entreprise commune* correspond à une journée de répétition particulièrement intense, au cours de laquelle le spectacle a encore évolué et a été ajusté à la scène du Losange. Jordan écrit dans son carnet de bord (CB) : « *Durant la journée, nous avons répété encore et encore, parlé de certaines choses qui n'allaient pas, amélioré certains points essentiels* » ; ou encore Félicia (CB) : « *Nous sommes allés au Losange pour répéter la chorégraphie. Le matin*

pendant $\frac{3}{4}$ d'heure on était au studio Océane pour réviser des enchainements difficiles. Puis nous sommes allés le reste de la Journée à l'auditorium. Nous avons repris toute la journée les pas que nous devions faire ». Les élèves ont passé beaucoup de temps sur les passages les plus difficiles de leur chorégraphie. Ils évoquent le fait d'avoir particulièrement travaillé le grand mouvement collectif des lignes qui tournent. Olivia et Alexandra en parlent lors d'un entretien (ECB) : Olivia : « les lignes, je me rappelle quand on les avait fait la journée de plateau » ; Alexandra : « oh oui, j'ai vu Mathilde ce jour là, elle a failli partir youyou ça allait vite, je tirais Jordan contre moi comme je ne sais pas quoi sinon Mathilde elle partait (rire), elle allait tomber de la scène bam et il n'y avait plus de Mathilde... tout le monde aurait été emporté, Jordan aussi et moi aussi ou j'aurais lâché Jordan, t'imagines je serais partie avec... au début c'était la catastrophe après ça va ». Ils ont également travaillé le passage d'improvisation sur le thème des mauvaises herbes sur la grande scène. Alexandra explique en entretien (ECB) : « c'était on faisait des mouvements fluides comme la progression des plantes en fait et on pouvait monter et ensuite d'un coup on redescendait on pouvait faire plusieurs choses, elle nous avait dit, on pouvait faire fluide saccadés des plantes qui piquent, des plantes robustes, des trucs qui piquaient, elle nous donnait des petites idées comme ça... on se disait, on fait pas forcément bien mais on s'en fiche on se faufile un peu partout sur la scène ». Il s'agissait de prendre des repères par rapport à l'espace de la scène du Losange, comme l'expliquent Clémentine (ECB) : « on avait révisé et on avait regardé un peu la taille de la scène » ; ou Chloé M (ECB) : « on répétait, on répétait... il y avait des lignes au sol pour se repérer pour les placements ».

Les élèves évoquent également comment certains modules ont encore évolué ce jour là et comment ils ont construit de nouvelles transitions. Loïc parle de certains de ces changements dans son carnet de bord (CB) : « Et ce jour là, il y en avait eu des changements. Tout d'abord, il y a eu une voute et certains élèves devaient passer dedans pendant que les autres restaient là, à faire la voute. Après les légumes, nous nous sommes mis en demi-cercle et nous devions faire des vagues à trois hauteurs différentes et à chacune de ces hauteurs, on devait s'arrêter dans une forme ». Certains élèves évoquent également comment il leur a été proposé de participer à d'autres moments de la chorégraphie. Sophie M écrit par exemple (CB) : « Nat m'a proposé de danser avec le groupe de Loïc après avoir dansé avec le mien. Voici leurs formes (dessin des formes Loïc, Manuella, Félicia, Jessica, Anthony)(Figure 40) ».

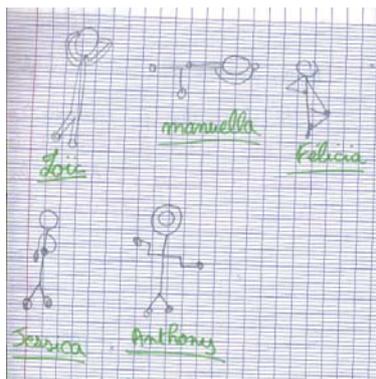


Figure 40 : Extrait du carnet de bord de Sophie M

Enfin, au cours de cette journée ils ont réalisé de nombreuses répétitions afin de travailler leur tenue sur scène et la qualité de leur interprétation. Helena par exemple le mentionne dans son carnet de bord (CB) : « *la chorégraphe nous a dit quelques conseils comment notre silhouette devait être, etc.* ». Certains élèves ont été lassés par l'intensité des répétitions comme l'illustre cet échange en entretien (ECB) : Chloé M : « *vers la fin c'était un peu long la journée* » ; Chloé L : « *je ne me rappelle plus ce qu'on avait fait après* » ; Chloé M : « *on répétait on répétait...* ».

Cette Journée Plateau marque également l'inscription collective dans une *entreprise commune* dont l'échéance se concrétisait. Ce qu'ils réalisaient ce jour là en répétition sur la grande scène résonnait dans l'expérience des élèves avec le jour J qui se rapprochait. Lorsqu'ils dansaient et répétaient, les élèves se projetaient désormais plus distinctement dans la représentation à venir. Par exemple, Jordan exprime en entretien (ECB) : « *moi le Losange, j'y ai pensé que quand on y est allé la première fois à la Journée Plateau, là on se disait que voilà ça y est...* » ; Olivia écrit (CB) : « *Mais après, ça a été, donc nous avons tout refait sur scène plusieurs fois et je pense qu'on est assez prêt pour le 15 juin (jour du spectacle) !* ».

9.3. Engagement mutuel : identification à une compagnie de danse scolaire

La Journée Plateau a fait émerger chez les élèves le sentiment d'appartenir à une compagnie de danse scolaire qui préparait son spectacle. Le fait d'investir ensemble un lieu nouveau extérieur au collège, et identifié clairement comme un espace culturel important, a renforcé les liens qui existaient entre eux et leur identité d'apprentis artistes de ce collège. Les dessins de Célia dans son carnet de bord illustrent cette compagnie scolaire (Figure 41), comme l'échange suivant entre Olivia et Alexandra (ECB) : Olivia : « *ouais et tu te souviens*

dans le petit studio le matin » ; Alexandra : « ouais, j'aimais bien en fait ça faisait petit studio du petit artiste qui s'entraîne pour son spectacle, ça faisait marrer ».

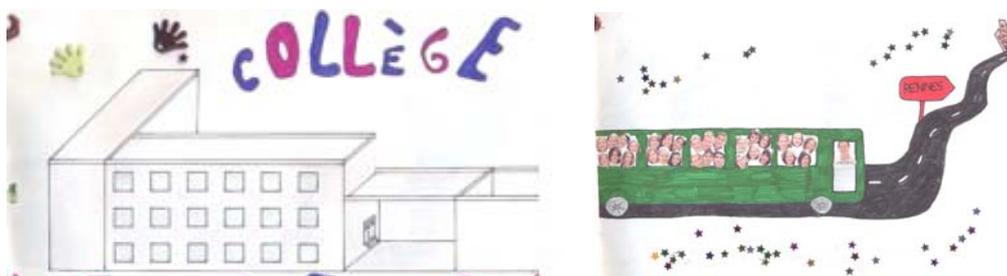


Figure 41 : Extraits du carnet de bord de Célia

De plus, ils ont porté pour la première fois leurs costumes, ce qui a renforcé encore l'ancrage d'une identité commune et l'appropriation de la thématique du Jardin. Célia écrit (CB) : *« Quand on est arrivés on s'est changé et on a mis nos vêtements verts »* ; de même Jordan (CB) : *« Nous étions pratiquement tous en tenue verte comme nous le serons le 15 juin »* ; ou encore Olivia (ECB) : *« et tout le monde, on était tous en vert c'était bien ça ».*

Dans ce contexte « *exceptionnel* » et compte tenu de l'enjeu qu'ils portaient collectivement, les élèves se sont resserrés autour des acteurs clefs en lesquels ils avaient confiance. Principalement leur enseignante, comme l'explique Mathilde (ECB) : *« au début, c'était un peu la pagaille comme on était tous en train de l'interpeler Mme Bakyono tout le temps... et oh on se met où, on fait comment... (rire) »*. De même, le retour de la chorégraphe ce jour-là a rassuré les élèves. Thomas le mentionne dans son carnet de bord (CB) : *« Nat Rolan était là aussi, elle nous a donné des conseils pour la chorégraphie »*. Ce resserrement autour d'acteurs connus apparaît également à l'égard de Christine, leur professeur de français qui les accompagnait. Elle n'avait encore assisté à aucun atelier et découvrait le travail chorégraphique de la classe. Dans ce cadre extrascolaire, elle a été immédiatement associée à leur projet danse. Les deux Chloé évoquent cette enseignante en entretien (ECB) : Chloé L : *« quand on faisait les lignes quand on partait le truc là (montre) il y a plein de monde ils parlaient »* ; Chloé M *« oui et après on faisait notre enchaînement et après on avait fait nos figures et Mme Chaillou, elle nous avait aidé à faire nos figures, elle nous disait des choses sur les petits détails de placements qui n'étaient pas pareil »*. Ils en parlent comme une personne de confiance relativement complice de leur enseignante. En effet, d'une part c'est avec elle qu'ils tenaient leur carnet de bord, et d'autre part ils connaissaient son engagement

habituel dans les projets de l'atelier artistique danse. A ce titre Chloé M explique (ECB) « *elle venait aider Mme Bakyono, elle fait ça tous les ans Mme Chaillou* ».

Les élèves percevaient également que chaque élève ne faisait plus « les mêmes choses » mais que chacun portait une part de la responsabilité du spectacle. Il s'agissait de faire confiance aux autres et aux choix de l'enseignante. Thomas explique en entretien (ECB) : « *et après, c'était dur parce que quand on était tous ensemble sur la scène et ben chacun devait trouver sa place et tout, moi je sais que j'étais tout devant et nous on passait en dernier donc on devait attendre sans bouger surtout qu'on partait les premiers je crois* ». Un événement significatif pour les élèves de ce point de vue a eu lieu en fin de journée : l'enseignante a choisi sept élèves pour faire un nouveau petit module chorégraphique. Cette « sélection » a engendré une fierté des élèves choisis et l'importance de la responsabilité qu'ils endossaient par rapport à leurs camarades et par rapport au spectacle. Ce choix a été respecté par les autres qui faisaient confiance à leur enseignante.

Du point de vue des élèves, la réussite du spectacle reposait sur la coordination précise de leurs activités respectives. Par exemple, la description suivante d'Alexandra révèle l'écoute mutuelle qu'ils essayaient de construire, et qui était indispensable au déroulement du module *les Mauvaises herbes* (ECB) : « *pour les Mauvaises herbes, on avait un gros problème, au début on faisait chacun pour soi et en fait on avait un ordre précis de passage, quand on voyait l'autre d'en face passer ben c'était à nous de passer en fait c'était en intercalé... après c'était de l'improvisation et puis à un moment donné à la fin on faisait tous un demi tour et hop on devait faire le mouvement d'ensemble... mais d'un coup, on était debout et on se regardait parce que on se disait quand est-ce qu'on devait faire, quand est-ce qu'on commence le mouvement d'ensemble, on s'est dit quand est-ce qu'on va le faire ce mouvement, c'est pas possible mais quand est-ce que... on était perdu et tu avais l'autre partie là-bas, elles n'étaient pas encore debout... souvent ça partait en fait quand tout le monde était debout, et tout le monde faisait remarquer aux autres qu'on était debout, alors là on faisait le mouvement, il y en a une qui démarrait, c'était la personne qui était devant, c'est elle qui donnait le départ... une fois on lui disait mais vas-y vas-y... et puis en fait là blocage complet... on lui disait vas-y... mais heureusement c'était que une répétition* ». Les répétitions dans la grande salle de l'auditorium et la présence des fauteuils vides ont d'autant plus renforcé cette responsabilité collective qu'ils concrétisaient le fait qu'ils devraient bientôt danser devant des spectateurs extérieurs au collège. Les élèves percevaient la présence d'un public imaginaire comme l'écrit Thomas (CB) : « *Remarques : Je n'ai pas eu peur sur scène car il n'y avait pas de public mais quand le public sera là ce ne sera pas pareil j'aurai sans*

doute un peu plus peur ». L'engagement des élèves par rapport au spectacle a pris tout son sens ce jour-là et se retrouve notamment dans un échange entre Alexandra et Olivia (ECB) : « *vous êtes là en tant qu'interprète et danseurs et non en tant que spectateurs, elle arrêterait pas de nous répéter ça Mme Bakyono* » ; Olivia : « *ben parce que même quand on est assis, on avait tendance à juste regarder les autres faire... c'était difficile par exemple nous quand on passait sous la voute ben on devait attendre longtemps parce que on était le dernier groupe à passer... évidemment on avait envie de regarder les autres faire mais on ne devait pas bouger comme pour le spectacle* ».

9.4. Répertoire partagé : une première préfiguration du spectacle « grandeur nature » dans l'espace du Losange

En termes de référentiel collectif, les élèves ont quitté leur espace de travail habituel pour investir l'espace culturel du Losange. Les élèves évoquent l'appropriation de ce nouvel espace et la comparaison avec la salle de tennis de table du collège. Félicia écrit par exemple (CB) : « *L'auditorium est presque de la même taille que la salle du collège* » ; ou Mathilde (CB) : « *Ensuite, nous sommes allés sur le grand plateau (j'étais très impressionnée)* » ; et encore Thomas (CB) : « *J'ai adoré cette journée car on était sur une vraie scène* ». Ce transfert de leur pratique dans de nouveaux espaces a perturbé leurs repères et ils ont dû s'adapter collectivement à ces variations. Jessica s'exprime ainsi en entretien (ECB) : « *On répétait toutes nos chorégraphies, mais ce n'était pas très facile en fait parce que la salle était toute petite le matin* » ; ou encore Clémentine (ECB) : « *ah j'aime pas cette salle là, c'était petit et c'était en triangle à moitié mal proportionné, donc du coup tu avais pas trop de place et on se cognait et il fallait enlever des personnes* ». Les élèves ont identifié trois lieux différents du Losange qu'ils ont rattaché à des activités différentes. Tout d'abord le petit studio Océane fut associé à un travail plutôt technique et où l'espace leur a posé des difficultés et a suscité un certain malaise comme l'exprime Mathilde (ECB) : « *par contre, dans la petite salle c'était pas terrible car on était tout serré, il fallait tout faire en petit, ensuite on passait en rang par deux et ensuite il fallait tout faire en grand* ». L'espace vert et les pelouses qui entouraient le centre culturel furent associés à un lieu de pique-nique, de défoulement où ils pouvaient s'amuser librement. Clémentine en parle (ECB) : « *j'aimais bien quand on était au dehors, tu sais là quand on arrive, j'aimais bien cet endroit où on peut jouer, on peut courir partout* ». Enfin, le grand auditorium impressionnait les élèves et était rattaché au spectacle qui allait se dérouler face à un public sur une « *vraie scène* ». Aussi, les

élèves ont pu construire ce jour là des repères liés à l'espace et qu'il s'agissait de retrouver le jour J. Alexandra explique (ECB) : « *il y avait des marques, on pouvait mettre du scotch, c'était excellent par terre sinon on aurait jamais pu savoir... il y avait du scotch pour les protéger les fils en fait* » ; et Loïc écrit dans son carnet de bord (CB) : « *ça nous a permis d'avoir nos repères et tout pour bien savoir où était le centre de la scène pour certains travaux et puis bien se mettre dans l'espace sur scène tout ça.* ». A ce titre, ce fut l'occasion d'enrichir leur répertoire lexical comme le précise Mathilde (CB) : « *Nous avons aussi appris quelques termes de vocabulaire : cour, jardin, face, fond* » et comme le dessine Félicia dans son carnet de bord (Figure 42).



Figure 42 : Extrait du carnet de bord de Félicia

Le spectacle a également pris une forme quasi définitive. Il se composait de différents modules chorégraphiques qui s'enchaînaient dans un ordre précis. Ces derniers ont été identifiés par des appellations largement mentionnées par l'enseignante et reprises par les élèves. Par exemple, Jordan écrit dans son carnet de bord (CB) : « *La chorégraphie se déroulera dans un ordre précis : les légumes / la vague / la diagonale / jardin au soleil / mauvaises herbes (pour les mauvaises herbes seul quelques élèves participent)* ». Certains éléments ont également été évacués de la chorégraphie comme par exemple le travail sur les formes au sol ou la réalisation tous ensemble de la chorégraphie d'un des groupes. Toutefois, certains élèves ont continué de les évoquer comme des sources d'inspiration pour les moments où ils devaient improviser, lors des sorties ou entrées de scène ou lors du module *les Mauvaises herbes*. Alexandra explique (ECB) : « *on les a pas utilisés pour le spectacle mais... je pense que ça nous a aidé pour improviser et pour les Mauvaises herbes* ». Tous les modules étaient désormais clairement rattachés au thème du Jardin comme l'évoque certaines illustrations dans les carnets de bord (Figure 43).



Figure 43 : Extrait du carnet de bord de Jordan

Notamment l'exercice avec « les lignes qui tournent », qui était perçu jusqu'alors comme un « défi technique » a trouvé une signification et une cohérence par rapport à l'ensemble du spectacle. Il fut associé à des rangées de légumes et de plantes qui tourneraient dans un potager. Le port des costumes et le choix d'une couleur commune « verte et terre » ont également enrichi ce référentiel jardin partagé par la classe (Figure 44).



Figure 44 : Extrait du carnet de bord de Jordan

Les élèves avaient le sentiment d'être accompagnés par trois personnes dans la finalisation de ce spectacle : leur enseignante, la chorégraphe et la prof de français. Chloé M explique en entretien (ECB) : « il y avait trois personnes, Nat aussi était là ». Les propos des élèves marquent la reconnaissance de leurs différents rôles. La chorégraphe était associée à la composition du spectacle, comme l'évoque par exemple Jordan (ECB) : « elle nous apporte de l'aide pour la formation dans l'espace, c'est surtout ça en fait qu'elle nous a apporté ». L'enseignante de français était perçue comme un spectateur bienveillant qui participait à l'amélioration de la chorégraphie en concertation avec leur enseignante. Chloé M explique en entretien (ECB) : « elle nous aidait aussi un peu comme une spectatrice... elle regarde, elle discute un peu avec Mme Bakyono ». Toutefois, les propos des élèves révèlent la relation plus distante et scolaire qu'ils avaient avec l'enseignante de français qu'avec leur enseignante d'éducation physique. Chloé L. explique en entretien (ECB) : « je pense qu'on parlait moins

avec elle que avec Mme Bakyono... Mme Chaillou, comme elle était nouvelle, ben je pense que ça changeait quelque chose, Mme Bakyono on la connaissait vraiment bien ».

Enfin, cette Journée Plateau a constitué une nouvelle expérience particulièrement mémorable de l'histoire de la classe. Les élèves l'ont mentionnée spontanément lorsqu'il leur était demandé d'évoquer les moments les plus marquants de leur année pendant les entretiens carnet de bord. Par exemple, Jordan l'a évoquée dans les termes suivants (ECB) : *« ben moi j'ai beaucoup aimé la journée plateau au Losange, c'était très intéressant, on avait pu monter sur la scène, c'est ça qui était bien »*. Le caractère exceptionnel de cet événement est décrit dans leurs carnets de bord. Alexandra raconte par exemple (CB) : *« La grande répétition. Aujourd'hui, nous sommes allés toute la journée au Losange sur le plateau où nous allons danser le 15 juin. C'était super, j'ai adoré ! J'adore notre chorégraphie ! Le spectacle doit être bien à regarder mais je suis là en tant qu'interprète et non en tant que spectatrice ! Mais cela me plait bien ! Nous avons fait quelques modifications et approfondi quelques mouvements ! La première fois que je suis montée sur la scène j'ai été impressionnée. Heureusement que le public sera dans le noir ! En attendant j'ai hâte de faire ce spectacle !! »*. Au delà de l'impact qu'a eu sur les élèves le fait de pouvoir *« monter sur la scène »*, cette Journée a également été vécue comme une occasion inhabituelle de pouvoir s'amuser et se faire plaisir en dehors du collège. Olivia explique en entretien (ECB) : *« j'aime bien aussi la journée plateau, il y avait une bonne ambiance du matin au soir en fait »*. Les élèves évoquent plus particulièrement la pause pique-nique du midi comme un moment particulièrement plaisant. Certains élèves ont travaillé des éléments précis avec l'enseignante pendant que d'autres jouaient entre eux. Cet échange entre les deux Chloé donne la teneur conviviale de la pause (ECB) : Chloé L : *« ouais, c'était bien, on jouait à cache-cache dans le Losange... on pouvait manger des bonbons, on a joué avec les bouteilles d'eau pendant que les autres groupes répétaient dans l'herbe derrière le Losange »* ; Chloé L : *« ah oui, c'était ce jour là, on avait fait même un jeu avec une bouteille d'eau... elle a explosé même (rire)... on avait fait un cache-cache aussi on jouait »*.

10. Synchrones 10 : on répète, on répète, on répète ...

Ce synchrone correspond aux épisodes de danse de la première quinzaine de juin, c'est-à-dire un atelier de danse et quelques créneaux horaires de cours (d'éducation physique, de français ou d'histoire) qui ont été menés exclusivement par leur enseignante d'éducation

physique. Ils se sont déroulés entre la Journée Plateau et le jour J de représentation du spectacle.

10.1. Éléments d'introduction du synchrone : l'échéance du 15 juin et la sélection de sept élèves

La Journée Plateau, qui a constitué une rupture significative dans l'expérience des élèves, a ouvert une nouvelle attente collective tournée de manière prégnante vers l'échéance du 15 juin. Mathilde écrit (CB) : « *Maintenant je suis très impatiente de faire le spectacle qui a lieu le 15 juin* » ; ou encore Chloé M (CB) : « *Je trouve que cette journée était superbe, je ne voulais plus quitter la scène. On se croirait comme des danseurs, je suis pressée d'y retourner le 15 juin* ». Les propos des élèves révèlent la prise de conscience collective d'une certaine urgence qui s'est intensifiée au fur et à mesure que la date se rapprochait. Adrien raconte (ECB) : « *elle disait qu'on était en retard, on y pensait peut-être un peu mais sinon non ben c'était encore loin, après peut-être quand on s'approchait un peu plus* » ; ou Mathilde (ECB) : « *le dernier mois, on était stressés et on sentait que Mme Bakyono elle était stressée* ». La Journée Plateau marquait d'une certaine manière la fin des recherches chorégraphiques comme l'exprime Céline (ECB) : « *après on a plus beaucoup inventé, on est allé au Losange pour s'entraîner et puis voilà, je crois qu'on avait plus inventé après, on a surtout répété, répété, répété* ».

La sélection par l'enseignante de sept élèves à la fin de la Journée Plateau a également constitué un événement significatif pour l'ensemble de la classe. Loïc a écrit dans son carnet de bord (CB) : « *Puis on sortait... sauf sept qui restaient car à la dernière minute, Mme Bakyono a décidé qu'on ferait une nouvelle chorégraphie... il nous fallait attendre le prochain cours pour savoir ce qu'on allait faire. Les sept choisis étaient : moi, Clément, Jordan, Thomas, Nora, Olivia et Marion* ». Cette sélection a intrigué les élèves puisqu'elle ne concernait pas tout le monde et qu'elle était restée énigmatique pour eux, comme l'exprime Jordan (ECB) : « *oui c'était à la fin de la journée du Losange, la prof avait appelé certains élèves, elle nous a mis tous en triangle, elle nous a dit vous serez comme ça et on vous dira plus tard ce qu'on va faire... j'étais assez content d'avoir été choisi pour faire ça* ». Alexandra et Olivia expliquent également (ECB) : Olivia : « *ben c'était à la fin de la journée du plateau, ben je ne sais pas, elle a eu un déclic Mme Bakyono, je ne sais pas, quand on s'est déplacés elle nous a regardé elle a dit je vais faire quelque chose, elle a dit Olivia, Nora, Jordan, Thomas* », Alexandra : « *oui elle a cité tous ces noms et elle a dit vous vous restez là* ».

et les autres vous partez... bon ok alors moi je suis partie (...) elle nous a rien expliqué, elle nous a dit... vous venez là et les autres vous allez vous changer vous allez au bus ».

10.2. Entreprise commune : on révise le spectacle pour être prêt à temps

Du point de vue de l'*entreprise commune*, ces épisodes de danse ont été essentiellement consacrés à des répétitions. Aude écrit dans son carnet de bord (CB) : « *Puis nous avons fait que réviser notre danse. Normal quand on sait que le spectacle est prévu dans moins de deux semaines* ». Alexandra se souvient (ECB) : « *oui, à la fin on répétait tout le temps, tout le temps, tout le temps, c'était chiant on répétait, on répétait, quand il y avait un problème on arrêtait on recommençait* ». Les temps consacrés au projet danse se sont intensifiés lors des deux semaines qui précédaient l'échéance du 15 juin. Des heures de cours ont été mobilisées exceptionnellement pour la préparation du spectacle comme l'ont souligné Mathilde, Alexandra et Olivia lors d'un entretien (ECB) : Mathilde : « *on a répété, répété, répété, répété, jusqu'au 15 juin il restait deux semaines je crois... on ne faisait plus du tout sport mais que danse* » ; Alexandra : « *danse, danse, danse...* » ; Olivia : « *le vendredi on avait aussi deux heures de danse en EPS* ». Ces répétitions ont permis de caler le timing du spectacle à travers la fixation de choix musicaux. Sophie M l'a évoqué dans son carnet de bord (CB) : « *Le spectacle au Losange sera le 15 juin. Aujourd'hui Mme Bakyono nous a chronométrés avec des petites scènes puis avec l'enchaînement complet. Avec les petites scènes, la chorégraphie a duré 17min30s, avec l'enchaînement elle a duré 17minutes et 20s. On a dansé plus vite avec l'enchaînement complet qu'avec les petites scènes* ». Olivia et Mathilde expliquent en entretien (ECB) : Olivia : « *le plus dur, c'est quand on a mis la musique* » ; Mathilde : « *oui, avec la musique, on n'arrivait pas du tout à être sur les temps... on était trop stressé, on était trop vite* ». Les répétitions ont également été consacrées à l'affinement de détails chorégraphiques concernant, d'une part la précision des gestuelles du spectacle, et d'autre part l'appropriation d'exigences liées à l'attitude des danseurs sur scène et dans les coulisses. Thomas écrit dans son carnet de bord (CB) : « *Nous nous sommes échauffés en nous roulant par terre pour apprendre à ne pas faire de bruits sur scène. Nous avons répété les chorégraphies et nous avons aussi précisé les gestes des mauvaises herbes* ». Toutefois cette période de travail intensif et exigeant a également été associée par les élèves à la détente et à l'amusement. En effet, pendant que l'enseignante faisait répéter précisément les élèves module par module et groupe par groupe, certains en profitaient pour s'amuser et se défouler. Chloé L évoque cette période (ECB) : « *c'était génial, c'était vers la fin de l'année*

et on faisait ce qu'on voulait, foot ou tennis ou n'importe quoi ou on discutait tout simplement pendant les heures de sport, il faisait bon pas trop chaud, il y avait du soleil, on jouait et elle prenait groupe par groupe pour pouvoir nous faire bien répéter... ou on jouait au tennis (...) elle laissait les autres et on faisait autre chose... ».

L'entreprise commune a également été marquée par la construction d'un nouveau module pour le spectacle intitulé *les Nains de jardin*. Thomas en parle en entretien (ECB) : « *ah oui là c'est quand on a commencé les nains c'était le 2 juin... ça fait tard... c'est la dernière chorégraphie du spectacle qu'on a faite* ». Ce travail chorégraphique a concerné les sept élèves qui avaient été choisis à l'issue de la Journée Plateau comme l'écrit Thomas dans son carnet de bord (CB) : « *Nous avons commencé à créer une nouvelle chorégraphie avec sept élèves. Mon groupe : le groupe de sept ! Mon groupe est constitué de Marion, Nora, Olivia, Jordan, Clément, Loïc et moi* ». Il s'agissait de construire une petite chorégraphie humoristique en s'inspirant de l'idée des sept nains. Olivia explique en entretien (ECB) : « *ben après la séance, elle nous a dit trouvez un truc rigolo qui vous fait penser aux nains de jardin... alors tout le monde avait fait des petites mimiques et c'était rigolo* ». Ce dernier travail chorégraphique a été réalisé en quelques heures dans l'urgence. Chloé M se souvient en entretien (ECB) : « *c'est quand on était à la bourre et il y avait le truc des nains à faire* » ; de même Olivia (ECB) : « *c'était tout à la fin des ateliers* » ; et Alexandra (ECB) : « *là on peut dire ça s'est fait vite fait bien fait* ».

10.3. Engagement mutuel : responsabilisation collective afin d'être prêts le 15 juin

Les élèves endossaient désormais collectivement la responsabilité de répéter suffisamment pour être prêts. Cette période a été très exigeante comme le dit Mathilde (ECB) : « *on était fatigué de faire l'enchaînement tout le temps, tout le temps... on faisait... on répétait, on répétait, on répétait, mais il commençait à faire chaud dans les salles, c'était le vendredi les deux dernières heures et donc on ne tient plus forcément, on fait n'importe quoi et Mme Bakyono elle stressait car on n'y arrivait jamais* ». Pour autant, ils respectaient cette intensification des temps où ils devaient travailler la danse car cet *engagement mutuel* était indispensable s'ils voulaient être à la hauteur le jour du spectacle. Alexandra se souvient (ECB) « *des fois c'était chiant on attendait et quand le groupe d'avant toi il a des difficultés c'est chiant mais quand c'est toi qui passe et bien tu es bien content qu'on t'aide à bien faire* ». Face à cette urgence, les élèves faisaient confiance à leur enseignante pour dépasser les difficultés qu'ils rencontraient. Clément et Adrien racontent en entretien (ECB) :

Clément : « *on était souvent trop rapides par rapport à la musique parce que on était jamais en même temps que la musique* » ; Adrien : « *du coup à la fin en sport, elle prenait une heure pour qu'on révise parce qu'on n'était pas au point, soit on était trop rapides ou des trucs comme ça* » ; et Loïc mentionne (ECB) : « *et Mme Bakyono ben elle était bien, elle avait l'habitude je pense ça fait des années qu'elle avait des classes danse* ». Cette urgence a également accentué l'engagement qu'ils avaient les uns par rapport aux autres compte tenu de l'interdépendance de leurs réalisations individuelles dans la prestation collective. Cette exigence était particulièrement saillante dans l'écoute mutuelle indispensable afin de caler la chorégraphie sur la musique. Mathilde raconte (ECB) : « *oui, avec la musique, on n'arrivait pas du tout à être sur les temps... on était trop stressés on était trop vite on avait peur d'être en avance parce qu'on était jamais bien calés* » ; ou encore Loïc (ECB) : « *j'avais un peu peur qu'il y ait des problèmes sur scène, qu'on ne soit pas tous ensemble ou qu'on ne soit pas dans les temps... pendant les répétitions, j'essayais de m'appliquer pour être le plus précis possible... moi ça allait, c'est plus il fallait qu'on réussisse, j'avais pas envie qu'on rate après sur scène... on avait pas droit à l'erreur quoi* ».

Cette solidarité vis-à-vis du spectacle a été particulièrement saillante dans la création du dernier module *les Nains de jardin*. Les sept élèves choisis par l'enseignante éprouvaient une certaine fierté d'avoir été choisis, mais ils endossaient aussi la responsabilité de devoir construire rapidement ce module. Clément se souvient (ECB) : « *les nains, ça bougeait bien mais on était pas beaucoup à le faire, on était que sept. Elle avait peut-être pris des élèves au hasard, je ne sais pas, c'est elle qui a décidé* ». Cette sélection avait généré des incompréhensions. Toutefois, elle a été acceptée par les élèves qui faisaient confiance à leur enseignante. Du point de vue de l'*engagement mutuel*, la construction du module *les Nains de jardin* marque l'acceptation par la classe d'une forme de « délégation de responsabilité » à un groupe d'élèves choisis par l'enseignante. Face à l'urgence de l'échéance, ce groupe a été mobilisé sur des temps où les autres élèves étaient dans un autre cours ou en permanence. Thomas et Jordan en parlent lors d'un entretien (ECB) : Thomas : « *c'est vrai, on l'avait fait sur l'heure de français tu te souviens... ben on avait deux heures de Français et on s'était mis ben que nous les sept et on s'était mis pendant deux heures et les autres ben ils avaient eu français* » ; Jordan : « *oui c'était un mardi après-midi, on avait fait atelier danse en fait pendant que les autres allait en cours* ». Ces épisodes de danse en collectif restreint ont accentué la singularité de ce travail chorégraphique. L'enseignante s'est davantage impliquée dans la construction de ce module aux côtés des sept élèves. Ces derniers évoquent une proximité nouvelle et un engagement fort vis-à-vis de leur enseignante. Notamment Jordan

explique (ECB) : « nous on a apporté des choses mais elle, elle nous a aidé, elle nous a dit des choses qu'elle voulait voir dans ça, et après nous on a essayé de créer chacun quelque chose, c'était bien » ; Olivia commente (ECB) : « au début elle voulait que chacun fasse quelque chose et puis après elle a dit... non ben en fait on va plutôt faire tous ensemble... alors ça a été tout un truc, on a donné des idées comme ça et puis on l'a fait après, et puis il fallait travailler sur la peur des trucs comme ça aussi en fait » ; et Jordan conclut (ECB) : « ça s'est fait très rapidement en fait, là on s'est fait guider énormément par la prof, en même temps, on a réussi à faire quelque chose de bien, on était dans l'urgence ».

10.4. Répertoire partagé : les routines de travail de la classe, la version définitive du spectacle *Jardinage*

Les épisodes de danse qui ont précédé le jour J révèlent une centration sur les habitudes de la classe et un resserrement du référentiel sur ce qu'ils avaient construits ensemble tout au long de l'année. Les élèves se sont retrouvés « *entre eux* », seuls avec leur enseignante d'éducation physique. La chorégraphe n'est plus intervenue et l'enseignante de français n'a pas assisté à ces temps de répétition. Dès lors, ils ont par exemple repris une des petites phrases d'échauffement qu'ils réalisaient souvent pendant les ateliers du début d'année et qu'ils appréciaient particulièrement. Ils ont également refait l'exercice des « *mollusques* » du premier trimestre comme le rappelle Aude (CB) : « *Aujourd'hui et depuis longtemps nous avons refait les mollusques... avec quelques difficultés. Puis nous avons fait que réviser notre danse. Normal quand on sait que le spectacle est prévu dans moins de 2 semaines* ». Les élèves percevaient également la rapidité avec laquelle ils faisaient désormais face aux difficultés qu'ils rencontraient. Loïc l'évoque en entretien (ECB) : « *on a travaillé plus, on allait plus vite, beaucoup de répétitions, c'était quasiment fini, on avait plus quelques petits détails mais on allait plus vite* ». La construction rapide du module *les Nains de jardin* a été particulièrement significative du réinvestissement de tout ce qu'ils avaient appris pendant l'année. Jordan explique (ECB) : « *on se disait là on a plus le temps, on ne rigole plus et on s'est mis à être vraiment efficaces comme tout, à utiliser tout ce qu'on avait appris dans l'année* ». L'urgence occasionnée par l'échéance du 15 juin a finalement mobilisé les élèves et leur enseignante autour des éléments qu'ils avaient construits et qui leur permettaient d'être efficace ensemble dans la construction-finalisation-interprétation de leur spectacle. Cette mobilisation s'est doublée d'une certaine prise de conscience des acquisitions qu'ils partageaient collectivement.

Le *répertoire partagé* de la classe est également marqué par l'officialisation du nom de leur spectacle : *Jardinage* ; et par la finalisation d'une version définitive qu'ils présenteraient ensemble le jour J sur la scène du Losange. A ce titre, le fait d'avoir travaillé leur spectacle sur la vraie scène lors de la Journée Plateau, a permis de répéter dans leur salle de tennis de table habituelle, tout en se projetant dans l'espace scénique où ils allaient le présenter. Leur salle était réorganisée à chaque atelier pour matérialiser la scène du Losange. Un marquage au sol était mis en place et les tables de tennis de table étaient utilisées pour matérialiser des pendillons et un espace de coulisses. Lors des différents filages, les élèves devaient se positionner derrière ces pendillons symboliques comme si ils étaient sur la scène du Losange. Les propos d'Alexandra, en référence à une de ces répétitions au collège, marquent cette projection dans l'espace du Losange (ECB) : « *ben on chuchotait dans les coulisses quand ils répétaient* ». L'enseignante s'appuyait également sur l'expérience de la Journée Plateau, en faisant référence à ce qu'ils avaient vécu sur la grande scène. Finalement, sur ces épisodes de danse les élèves se projetaient plus précisément dans l'espace de l'auditorium, et la finalisation du spectacle prenait son sens en relation avec la scène qu'ils avaient déjà foulée.

Les nombreux filages ont permis l'appropriation collective du déroulé du spectacle dans sa version définitive à travers, d'une part l'enchaînement des modules chorégraphiques sur la musique comme l'évoque Loïc (ECB) : « *j'avais un peu peur qu'il y ait des problèmes sur scène qu'on ne soit pas tous ensemble ou qu'on ne soit pas dans les temps* » ; et d'autre part les repères des moments de transitions ou d'improvisation dont la responsabilité avait été donnée à certains d'entre eux comme par exemple Mathilde (ECB) : « *j'ai révisé les moments où je devais improviser* ». Le nouveau module *les Nains de jardin* a également été intégré au spectacle entre deux modules. Bien qu'apparu tardivement, la grande majorité des élèves s'est rapidement approprié ce travail. Ce module faisait désormais partie intégrante de leur spectacle et tous les élèves l'appréciaient particulièrement car il était dynamique et humoristique. Alexandra et Olivia racontent (ECB) : Alexandra : « *moi j'ai adoré, ils faisaient des petites danses comme ça c'était trop rigolo n'empêche j'ai adoré* » ; Olivia : « *c'était trop marrant, il y avait des danses (rire)* ». Au fur et à mesure des répétitions tous les élèves connaissaient par cœur la chorégraphie des nains.

Enfin, les propos des élèves révèlent un partage émotionnel fort lié au fait de vivre ensemble l'approche du jour J. Ils partageaient une certaine impatience de pouvoir honorer cet événement qu'ils préparaient depuis une année, comme le dit notamment Loïc (ECB) : « *mais la semaine juste avant le spectacle, c'était de la hâte ben parce que c'est le résultat d'une*

année de travail donc ben voilà, j'avais hâte d'y être, je n'avais pas trop de stress mais de l'impatience, j'avais hâte d'y être ce n'est pas toujours qu'on est sur scène avec un public » ; ou Mathilde (ECB) : « après, à la fin, on était plutôt impatient car on connaissait bien les mouvements ». Ils ressentent ensemble l'échéance arriver, mais chacun a vécu intimement « l'emballement » final des deux dernières semaines. Loïc raconte son expérience (ECB) : « Je ne leur en ai pas trop parlé aux autres mais après peut-être qu'il y en a qui étaient stressés après je ne sais pas trop » ; Blandine explique (ECB) : « dès que j'avais le temps en fait après les devoirs le soir, je répétais » ; Adrien et Clément quant à eux (ECB) : « sinon une semaine avant non on y pensait pas trop on y pensait pas » ; Alexandra (ECB) : « moi j'y pensais, je n'arrivais pas à dormir mais je n'étais pas vraiment stressée, plutôt impatiente » ; Jessica (ECB) « moi j'avais très peur de me tromper, d'oublier quelque chose, j'essayais de me souvenir » ; ou encore Mathilde (ECB) : « moi je n'étais pas stressée parce que ben j'ai déjà fait pas mal de gala de danse, ça fait sept ans que je fais de la danse, mais j'ai quand même révisé les moments où je devais improviser ». Le référentiel collectif de la classe était marqué par cette appropriation individuelle et subjective de l'intensité de la préparation finale du spectacle.

11. Synchrones 11 : là on va vraiment le faire !

Ce synchrone correspond aux moments qui ont précédé le passage sur scène lors de la journée du 15 juin. Les élèves sont allés en cours toute la journée et en fin d'après-midi, ils ont pris le bus pour rejoindre Rennes en vue de se préparer pour ces rencontres chorégraphiques scolaires. Ils étaient accompagnés de leur enseignante d'éducation physique et de leur enseignante de français.

11.1. Élément d'introduction du synchrone : le jour J de représentation du spectacle

Cette journée a été marquée par l'attente collective du moment où ils allaient monter sur la scène. Loïc se souvient (ECB) : « ben voilà c'était un peu bizarre car c'était le soir et on avait encore une journée de cours alors je ne sais pas trop comment dire ben la classe y en a qui étaient tendus et puis d'autres un peu comme moi qui avaient hâte, c'était un peu un mélange des deux, enfin je sentais ça ». Le spectacle était imminent et chacun réagissait à sa manière, comme par exemple, Mathilde (ECB) : « à la fin on était tous impatients pressés de faire » ; Clémentine (ECB) : « j'étais concentrée ce jour là » ; Céline (ECB) : « on faisait

n'importe quoi enfin se défouler en se concentrant, on était stressés et du coup on était très bruyants » ; Chloé M (ECB) : « on y pensait mais on n'était pas forcément très stressé » ; Jessica (ESD) : « moi j'étais beaucoup stressée alors je répétais les mouvements pour être sur de ne pas me tromper et les oublier » ; Helena (ESD) : « moi je n'étais pas trop stressée parce que ben j'ai déjà fait des spectacles de danse » ; ou Sophie (ESD) : « moi j'étais stressée et du coup toute excitée ». Malgré ces réactions singulières, le fait d'être le jour J résonnait de manière significative pour l'ensemble des élèves.

11.2. Entreprise commune : on prépare le passage sur scène

Tout au long de la journée, l'*entreprise commune* était marquée par la préparation du passage sur scène. Bien qu'ils aient suivi les cours habituels, les propos des élèves révèlent une focalisation collective sur l'échéance du soir. Ils évoquent une intensité croissante liée à l'imminence de l'échéance qu'ils attendaient. Clément explique (ECB) : « *Oh ben on n'y a pas pensé avant, juste le jour J et puis ben le stress cinq minutes avant dans les coulisses* », Alexandra explique également (ECB) : « *là quand on était au Losange, on était plus sérieux, on s'est dit, là c'est bon, là on va vraiment le faire* ». A ce titre, le temps passé au Losange avant le spectacle correspond à une préparation collective. Les propos de Clément retracent ce qu'ils ont fait avant « *d'y aller* » (ECB) : « *on était allés dans un studio d'abord et après on était allés dans la salle et on avait répété plusieurs fois et puis quelques minutes avant on était allé dehors et on faisait un exercice de concentration avec Mme Chaillou et après ben on y est allés* ». La répétition générale en début de soirée a permis de faire un filage du spectacle et ainsi de retrouver leurs marques sur la scène du Losange et de préciser certains repères, comme l'évoque Alexandra (ECB) : « *le jour du spectacle au Losange le jour J pendant c'était la grande répétition, ce que j'appelle la grande répétition, c'est là qu'on nous a dit... quand vous entendez ça précisément et bien c'est là vous devez être debout* ». L'espace de verdure fut propice à la réalisation d'un exercice de concentration collectif. Alexandra raconte (ESD) : « *ah oui il y avait un moment avec la prof de Français où elle nous demandait de faire un cercle et on se tenait les mains c'était pour se décontracter, se calmer et se concentrer, ouais c'était bien* » ; ou encore Jordan (ESD) : « *on envoyait des impulsions en fait c'était histoire de se détendre avant le spectacle* ». L'impatience des élèves s'est accentuée lorsqu'ils étaient dans la salle en tant que spectateurs des autres groupes chorégraphiques de la soirée. Loïc évoque ce moment (ECB) : « *ben on s'était installés vers le fond et on regardait les autres passer et puis un moment avant qu'on passe on est allés se*

changer et on a attendu... ben moi j'étais encore plus impatient parce que c'était tout proche et je me disais ben c'est à nous... ».

11.3. Engagement mutuel : appartenance au collectif danse du collège

Cette longue attente a marqué un resserrement de l'*engagement mutuel* des élèves autour du collectif danse du collège. Leurs propos révèlent qu'ils assumaient une certaine responsabilité vis-à-vis de l'image qu'ils allaient donner de leur collège devant ce public. Ils avaient à cœur de bien faire et de se démarquer des autres groupes. Jordan notamment l'exprime ainsi (ECB) : *« j'étais un peu gêné qu'on se retrouve dans une soirée où ils nous ont prêté la salle, mais euh le niveau c'était un peu maternelle... avant nous il y avait des petits on s'est dit, mais quand même qu'est ce qu'on fait là... on se disait c'est un peu la honte quand même... ben je ne sais pas on passe après plein de maternelle enfin bon c'était marrant »*. De plus, le fait de participer à une soirée qui regroupait différents établissements scolaires, a renforcé et construit de nouveaux liens avec des acteurs qui étaient associés par les élèves à leur collège.

Notamment, leur enseignante de français, qui les a accompagnés dans l'attente du passage sur la scène, faisait partie intégrante de leur collectif de danse. Cet échange entre Adrien et Clément marque cette proximité (ECB) : Clément : *« mais la prof de français, elle était investie quand même dans la danse, Mme Chaillou parce que elle nous accompagnait »* ; Adrien (ECB) : *« elle nous accompagnait tout le temps, et quand Mme Bakyono n'était pas là, c'était elle »*. Les élèves l'ont plus particulièrement associée au temps de concentration collectif qu'elle a réalisé avec eux pendant que leur enseignante d'éducation physique était occupée avec les organisateurs. Clémentine rappelle (ESD) *« ah oui et quand il y avait Mme Chaillou tu sais, elle envoyait une impulsion dans la main de Loïc et il devait la prendre et la faire passer à Adrien et faire tout le tour et le plus vite possible »*.

Les lycéennes de la même commune ont également été associées à leur collectif. Lorsqu'elles étaient en 5^{ème}, ces filles avaient participé à l'atelier artistique danse du collège. Elles faisaient toujours de la danse avec Mme Bakyono, dans le cadre de l'association sportive, et ce soir là elles présentaient aussi leur spectacle. Loïc en parle (ESD) *« oui après nous il y avait aussi les lycéennes de Mme Bakyono, j'aimais bien leur chorégraphie »*. En tant que représentantes également de la commune, les élèves ont associées ces lycéennes à leur collectif de danseurs.

11.4. Répertoire partagé : les derniers réglages sur la scène, une expérience partagée de l'imminence du spectacle

Le dernier filage en début de soirée a permis aux élèves de retrouver leurs marques sur la scène du Losange et de préciser certains repères collectifs. Notamment des repères musicaux ont été posés à la dernière minute pour faire face à une difficulté de coordination liée au module *les Mauvaises herbes* comme l'évoque Alexandra (ECB) : « *le jour du spectacle au Losange, le jour J pendant la grande répétition finale c'est là qu'on nous a dit... quand vous entendez ça précisément, et bien c'est là vous devez être debout allez... c'était quand on entendait, euh c'était au deuxième cri d'oiseau, on commençait à faire le mouvement... ouais au premier cri de l'oiseau, hop là tout le monde se met debout, et après au deuxième c'est parti... le repère a été donné par Mme Bakyono* ». L'enseignante a également donné à Mathilde la responsabilité particulière d'improviser à un moment où les élèves avaient tendance à être en avance. Céline évoque ce choix de l'enseignante (ECB) : « *Mme Bakyono elle avait demandé à Mathilde de danser toute seule et moi j'aurais plus demandé que toute la classe danse* ».

Enfin, les élèves partageaient le sentiment de vivre ensemble un moment particulièrement important. Cette présentation du spectacle représentait l'aboutissement du travail de toute leur année et venait concrétiser leur engagement en 5^{ème} D. Mathilde mentionne (ECB) : « *tout ce travail, on avait envie de voir ce que ça allait donner, de voir le résultat* ». La déception d'Olivia, qui s'était blessée quelques jours avant, illustre également l'importance qu'avait pour les élèves le fait de participer au spectacle final de la classe. (ECB) : « *moi j'étais dégoutée parce que je me suis fait mal à la cheville deux jours avant donc ben je ne pouvais pas faire tout le spectacle* ». Cet événement était perçu par les élèves comme une opportunité privilégiée à honorer : présenter leur spectacle à un public sur la grande scène du Losange. Jordan évoque (ECB) : « *quand même, c'était une opportunité énorme de pouvoir danser au Losange, sur cette scène immense, ça doit bien couter 3000 euros* » ; et Loïc explique (ECB) : « *J'étais déjà allé sur scène mais j'étais petit et là c'était la première fois que j'allais passer devant beaucoup de monde* ».

12. Synchrone 12 : on passe devant le public - On y est !

Le moment du passage sur scène est arrivé en fin de soirée. Une personne de l'organisation est venue chercher les élèves dans la salle pour les conduire en coulisses et au

bord de la scène. L'enseignante a lu un texte d'introduction de la chorégraphie (écrit par les élèves avec leur enseignante de français), deux élèves se sont installés sur la scène et le rideau s'est ouvert. Pendant 18 minutes les élèves ont investi la scène pour présenter leur spectacle devant le public du Losange.

12.1. Eléments d'introduction du synchrone : l'entrée dans les coulisses et le levé de rideau

Les élèves étaient installés en haut de la salle et assistaient aux autres spectacles en attendant leur tour, lorsqu'une personne de l'organisation est venue les chercher. Loïc évoque ce moment (ECB) : *« ben on s'était installés vers le fond et on regardait les autres passer et puis un moment avant qu'on passe on a dû aller se changer et on a attendu... Ben moi j'étais encore plus impatient parce que c'était tout proche et je me disais ben c'est à nous... »*. Une fois dans les coulisses, les élèves ont attendu le levé de rideau et la confrontation au public. Jordan commente (ECB) : *« Ouais ben on était tous un peu stressés mais on rigolait et tout... un peu d'appréhension, j'avais quand même assez peur de rentrer sur scène »* ; Chloé L se souvient (ECB) : *« tu sais juste avant de passer il y avait un autocollant (dans les coulisses) je me rappelle c'était marqué... détendez vous c'est la dernière fois que vous dansez ça va bien se passer... parce que après on passe devant le public c'était dans les coulisses... détendez vous ça va bien se passer »*. Chacun a vécu et exprimé de manière différente l'intensité de cette attente collective, comme par exemple, Jessica (ESD) : *« oui j'étais toute seule, j'essayais de me concentrer, de me remémorer les mouvements et tout »* ; Blandine (ESD) : *« ben nous on discutait avec Marion on rigolait pour déstresser »* ; Tiphaine (ESD) : *« ben moi j'embêtais Anthony »* ; Loïc (ECB) : *« là il fallait que je me concentre beaucoup, il ne fallait pas être distrait parce que c'était le spectacle et puis ben c'était le dernier enfin le plus grand moment de l'année en quelque sorte... les autres, je pense qu'ils essayaient de se concentrer aussi »* ; ou encore Clément (ECB) : *« ouais on commençait à stresser juste avant ben deux ou trois minutes avant de rentrer, quand on était dans les coulisses »*. La présence du public renforçait l'intensité de ce moment, d'autant plus que certains parents étaient présents. Alexandra évoque (ECB) : *« des fois quand même, quand on regardait les sièges, on se disait ben il y a beaucoup de monde quand même, on dirait pas comme ça, mais là depuis la scène... et on commençait à stresser et puis ben on nous a dit là ben ça va être à vous, oh et quand on voyait nos parents, moi j'étais là comme ça, je me cachais, j'avais peur, j'avais jamais eu autant peur comme ça ! »*.

12.2. Entreprise commune : on présente le spectacle devant le public du Losange

Les élèves présentaient en public le spectacle qu'ils avaient construit. A ce moment leur *entreprise commune* était de réussir ensemble une belle prestation, qui obtienne l'adhésion du public. Les propos de Loïc pointent cette attention portée aux spectateurs (ECB) : « *c'était avec les Légumes, j'étais surtout concentré... j'essaye de rester immobile et de ne pas trop bouger le regard, c'était pour le public, après sinon, ils perdent quelque chose c'est plus pareil si tout le monde regarde n'importe où...* ». Jordan évoque également comment les échanges avec le public ont accompagné ce qu'ils faisaient (ECB) : « *ben ils tapaient dans leurs mains, on sentait qu'ils aimaient donc ben on avait envie de leur donner plus aussi, ça c'était bien* ». Loïc confirme (ESD) : « *c'était bien le moment des Nains avec les applaudissements, c'est que le public ça lui plait, ils sont dedans, ça fait plaisir d'entendre ça, on se dit que ça plait, ça nous encourage* ». De plus, il s'agissait « *d'assurer* » quoiqu'il arrive, en dissimulant aux yeux des spectateurs d'éventuels décalage ou imprévus. Jordan raconte (ECB) : « *moi quand on en était rendu au Jardin au soleil et qu'on dansait, à un moment donné je ne comprenais plus rien, je me disais on est trop en avance, on se mettait à faire des choses qui n'avaient pas de sens, là j'étais un peu... j'ai eu peur à ce moment là* ». Alexandra explique qu'ils ont finalement « *assuré* » (ESD) : « *le jour du spectacle on était en avance et on a improvisé un petit peu mais mon père il m'a dit ah bon ça ne se voyait pas... Ben tant mieux* ». La présence du public a également eu pour effet d'élever le niveau d'exigence que les élèves s'imposaient. Par exemple, pour certains modules il s'agissait pour certains élèves de rester immobiles sur scène pendant que d'autres groupes déroulaient leurs séquences dansées. Le jour du spectacle, les élèves ont été particulièrement attentifs à la tenue de ces présences scéniques statiques. Clémentine se souvient (ESD) : « *il y avait un truc qui m'énervait quand on faisait notre spectacle, c'était à la fin comme nous on est toutes premières, on devait rester comme ça accroupies et au bout d'un moment on avait mal au dos, donc on était obligées de se laisser aller après on se remettait comme ça pour être droites et tout à la fin du spectacle ça devenait lourd un peu* ». Les deux Chloé racontent également (ECB) : Chloé L : « *c'était long ça surtout moi, j'étais sur le devant de la scène je ne devais pas bouger les yeux pendant tout ce temps* » ; Chloé M. : « *ben ouais nous c'était pire hein pareil au début à écouter patate et gnagna, on attend tous les légumes, t'es comme ça (montre la posture)* ». Ce niveau d'exigence fut éprouvant en comparaison à ce qu'ils avaient réalisé jusque là pendant les temps de répétitions.

Le spectacle a également été investi de manière individuelle par chaque élève qui cherchait à profiter pleinement de son passage sur scène, ainsi que l'ont décrit par exemple Céline (ECB) : « *le pont là avec les fleurs et les petits papillons et les petites abeilles (rire)... je suis dans mon délire (rire)* » ; Clémentine (ECB) « *ben tant qu'à faire je préférais quand on passait parce que au moins je me disais... c'est bien je suis sur scène et tout le monde me regarde c'est cool !* » ; ou Chloé M (ECB) : « *moi j'aime bien Les mauvaises herbes, le moment où je rentre en premier sur scène, je suis toute seule... mais là c'était pas assez long parce que Céline elle est rentrée tout de suite* ». Aussi, l'enjeu de réaliser une « belle » performance collective a également fait apparaître aux yeux des élèves des préoccupations plus individuelles pouvant parfois être concurrentielles. Clémentine et Céline évoquent certaines tensions (ECB) : Céline « *sinon ça j'ai trouvé vraiment trop bizarre, on était en train de danser, on était devant tout le monde là au Losange et il y a Mathilde qui me parle sur scène... elle me dit... tu rentres vite... je me suis dit j'ai le droit de danser... elle voulait que je retourne dans les coulisses* » ; Clémentine : « *elle voulait être la dernière sur scène (...) parce que... à la fin elle faisait son truc, tu sais pendant que Nora et les Nains de jardin s'installaient* ». De même, certains expliquent qu'ils n'ont pas toujours respecté la chorégraphie initiale, ou certaines consignes de l'enseignante avec lesquelles ils n'étaient pas en accord. Chloé B évoque (ESD) : « *ben normalement c'était que Mathilde mais comme les autres se sont mis à bouger, ben j'ai fait pareil, on n'allait pas la laisser toute seule en fait* ». Un échange entre Céline et Clémentine lors d'un entretien est particulièrement significatif de l'affirmation de ces intérêts individuels (ECB) : Céline « *par contre il y a une chose qui ne m'avait pas du tout plu, c'était quand on était en train de danser normalement, il y avait un décalage et on avait fini trop tôt et Mme Bakyono elle avait demandé à Mathilde de danser toute seule et moi j'aurais plus demandé que toute la classe danse* » ; Clémentine « *ouais du coup le jour du spectacle, je voyais Mathilde danser alors je me suis dit... ben moi je vais faire pareil (rire), moi j'avais oublié, moi j'avais complètement zappé que c'était que elle qui devait faire... et ben ça faisait mieux tous ensemble de toute façon que une seule...* » ; Céline « *(...) soit c'est tout le monde, soit c'est personne* ». Ainsi, lors du passage sur scène l'entreprise commune a été traversée par des enjeux plus personnels que les élèves déployaient tout en veillant à ne pas mettre en péril la réussite collective.

12.3. Engagement mutuel : solidarité entre danseurs de la 5^{ème} D face au public

L'*engagement mutuel* se caractérise par une forte cohésion du collectif des élèves danseurs, malgré des intérêts individuels qui revenaient au premier plan. L'enseignante n'étant pas sur scène, ils étaient seuls à porter la responsabilité du spectacle. Mathilde évoque ce resserrement des liens entre les élèves, qu'elle a perçu juste avant d'entrer sur scène (ECB) : « *avant le spectacle on était vraiment tous bien soudés, tous ensemble* ». Cette solidarité a été présente tout au long de la représentation. Les élèves étaient vigilants les uns par rapport aux autres. Il s'agissait de veiller à ce que chacun soit au bon endroit au bon moment comme l'évoque par exemple Alexandra (ESD) : « *pendant le spectacle, ben on vérifiait quand même que tout le monde soit prêt parce que ben si il y en avait un qui ne faisait pas le bon enchaînement c'était foutu* ». Certains élèves évoquent qu'ils faisaient des signaux à leurs camarades qui étaient sur la scène en improvisation pour leur indiquer des espaces vides à investir. Chloé B, qui était dans les coulisses pendant *les Mauvaises herbes*, raconte (ESD) « *je lui faisais des signes pour lui montrer où il y avait des espaces libres... je regardais les autres faire* ». Les élèves évoquent aussi un moment particulièrement important pour eux, lorsqu'ils se sont aperçus qu'ils étaient allés « trop vite », comme le raconte Olivia (ESD) : « *je me souviens, on avait été vite et puis on s'en était rendu compte et là on s'est dit oh lala la musique elle en est que là...* ». Olivia explique comment ils ont réagi collectivement en improvisant : « *...et là je vois tous les autres qui commencent à bouger alors je me suis dit : ah bon ben j'y vais aussi* ». Le module les Lignes du potager avec le grand mouvement d'ensemble a été particulièrement significatif de cet enjeu qu'ils portaient collectivement. Blandine raconte (ESD) : « *Oui les lignes aussi c'était bien... on est tous ensemble et il y a du rythme... oui on était tous sur scène en même temps et ça tourne, fallait bien être ensemble* ».

12.4. Répertoire partagé : la version définitive du spectacle, une expérience scénique unique

Le référentiel de la classe correspondait principalement à la version finale du spectacle qu'ils avaient construit ensemble et qu'ils présentaient ce soir-là à un public. Les élèves le connaissaient bien comme le dit Clément (ECB) : « *ben le stress cinq minutes avant dans les coulisses mais on connaissait bien alors* ». Il s'agissait de respecter l'enchaînement des différents modules et chorégraphies, qui étaient clairement identifiés par les élèves. Loïc explique (ECB) : « *là on termine et on sort et c'est là où il y a les chorégraphies de Blandine*

et Marion ». Ils se référaient également à des signaux musicaux. Loïc évoque certains repères collectifs (ECB) : « là c'est pareil, il fallait être calés avec la musique parce qu'à un moment il fallait qu'on entende le coucou pour démarrer », mais également des repères individuels (ECB) : « Là je suis concentré pour ne pas rater le signal, c'est moi qui lance les Nains donc il faut que je sois devant au bon moment, il y avait un bruit de flûte... à chaque fois je sais qu'il ne faut pas que j'aïlle trop vite à ce moment là... ben là je me dis que c'est bon j'ai réussi ». Les élèves prenaient en compte les rôles différenciés que certains pouvaient avoir, comme par exemple, celui qui avait été donné à Mathilde d'improviser au cas où ils seraient en avance par rapport à la musique : Adrien (ECB) : « le jour du spectacle on n'était pas en même temps et Mathilde elle a du improviser » ; Clément (ECB) : « mais là elle savait déjà, elle l'avait prévenue la prof que si on était en avance c'était à elle de le faire... c'est la prof qui lui a demandé mais toute la classe s'est mise à bouger ».

Le passage sur scène a également encouragé la mobilisation par les élèves d'un ensemble de connaissances relatives à la réalisation d'une prestation de qualité, qu'ils avaient construits au cours de l'année. Alexandra évoque par exemple des conseils de l'enseignante pour l'occupation de l'espace scénique (ECB) : « elle nous avait dit qu'on devait occuper toute la place alors bien sûr nous on était toutes reculées et le jour du spectacle tout le monde était reculé alors ok je me suis dis je vais appliquer ce que nous a dit Mme Bakyono, du coup je suis allée tout devant ». Chloé M : explique également (ACC) « les Mauvaises herbes (improvisation), je faisais comme si je me promenais dans un jardin, comme si je passais sous des feuilles, des arbres... je me répète tout ce que nous dit Mme Bakyono, changer les rythmes, les espaces, les niveaux ». Adrien et Clément évoquent des consignes liées à la tenue sur scène et à l'importance de placer son regard (ECB) : Clément : « là il ne faut plus bouger alors on se donne un point fixe » ; Adrien : « de toute façon on doit regarder l'horizon, on regarde pas le public et on n'est pas censé regarder les autres non plus » ; Clément : « oui on se donne un point fixe et on le garde jusqu'à la fin ».

Parallèlement, le référentiel de la classe s'est enrichi au cours de cette expérience de scène. Les élèves ont construit en particulier le caractère contingent d'une représentation et l'exigence de faire face aux imprévus. Thomas l'évoque en entretien (ECB) : « on était perdus et j'ai eu peur que ce soit la catastrophe générale... ben on était un peu en avance, donc on a dû improviser, mais ça va on s'en est bien sorti ». Ils ont perçu comment, d'un côté il s'agissait de suivre précisément les repères qu'ils avaient construits pour se coordonner, et de l'autre, il fallait improviser pour faire face aux événements et accidents imprévus. Ils ont également construit des connaissances nouvelles liées à la rencontre avec un

public. Loïc a été étonné de pouvoir entendre les remarques du public (ECB) : « *Le truc c'est qu'on entendait ce que disait le public devant, par exemple là je suis tout seul devant ben j'entends quelqu'un qui dit - tiens il y a quand même un garçon - alors qu'on était six quand même !* ». Thomas raconte qu'il a été soulagé de découvrir qu'on voyait mal le public depuis la scène (ECB) : « *mais après c'était tout noir j'avais moins peur moi... en fait on ne voyait pas les gens* ». Adrien et Clément évoquent également (ECB) : Adrien : « *ben avant de rentrer sur scène moi je stressais bien mais une fois qu'on est dessus, ben le public est dans le noir donc on n'y pense pas trop, on pense plutôt à ce qu'on doit faire et puis c'est tout* » ; Clément : « *on n'aurait pas été dans le noir, je pense qu'on aurait un peu plus stressés, c'est bien de ne pas le voir* » ; Adrien : « *on voit peut-être les rangs de devant et encore on ne les voit pas bien* » ; Clément : « *ouais si c'est deux ou trois rangs c'est le maximum* ». Alexandra quant à elle raconte comment elle a ressenti la différence de proximité avec le public selon les zones de la scène (ESD) : « *et puis là, j'ai vu quand on est tout devant, on voit tous les gens, on les voit tous oups (rire)... je vais peut-être retourner derrière... je n'avais plus trop envie d'être devant... j'avais vu Céline, elle était revenue derrière et je me disais mais pourquoi elle n'est pas restée devant et quand j'y suis allée, j'ai compris, je me suis dis oh lalala !... franchement c'était dur et j'avais les pépètes un peu, mais je suis restée devant tout de même j'avais envie... et tu vois des gens qui parlent t'aimerais bien savoir ce qu'ils sont en train de dire* ». Les deux Chloé échangent sur la particularité d'être seule sur scène (ECB) : Chloé M.: « *moi j'aime bien Les mauvaises herbes, le moment où je rentre en premier sur scène, je suis toute seule... je suis la première à rentrer sur scène avec Les mauvaises herbes et ben ça fait peur en fait* » ; Chloé L : « *mais non justement c'est là que c'est génial... les solos comme ça c'est bien parce que ben si on se trompe personne ne le sait en fait* » ; Chloé M : « *ouais, c'est bien mais en même temps voilà... mais c'est chiant parce que Céline, elle, elle rentrait trop vite à peine je rentrais un pas et vioup elle avançait déjà sur la scène... Ben j'aurais bien aimé être toute seule sur la scène, j'aimais bien, plus longtemps... mais là c'était pas assez long parce que Céline elle est rentrée tout de suite...* ». Les propos de certains élèves révèlent également qu'ils ont perçu en quoi le fait de passer sur scène les avait mis dans des états particuliers qu'ils n'avaient pas connus auparavant. L'expérience vécue par Blandine lors du module *Jardin au soleil* est à ce titre intéressante. Elle évoque tout d'abord l'exigence que la présence sur scène lui a faite éprouver (ESD) : « *oui moi j'avais super mal au bras pendant le Jardin je ne dois pas bouger avec le bras en l'air, c'était dur quand même... alors ouf quand on peut bouger, un soulagement* ». Elle parle ensuite de la sensation qu'elle a éprouvée sur scène : « *je ne sais pas, je regardais le sol devant moi les yeux dans le vide et je ne pensais à*

rien, d'habitude je n'arrive pas, mais là si ». Enfin, elle raconte comment lors d'un moment d'improvisation elle a évoqué un monde imaginaire : *« ben là en fait, je cherchais un oiseau dans la forêt... et ben là je l'avais trouvé en fait (rire) »*. Les propos des élèves révèlent la découverte d'un état d'euphorie lié au passage sur scène. Jordan raconte (ECB) : *« c'était bien, surtout bizarre vraiment trop bizarre, après c'est vraiment la sensation vraiment comme si on était nu devant les autres, on se sent regardé, visé, on essaye de se cacher mais on ne peut pas là... mais en même temps quelque part beaucoup de plaisir des fois, un peu d'euphorie même, alors du coup on se met à ne plus savoir ce qu'on fait, on tremble un peu mais bon »*. Enfin, les élèves ont découvert l'élan que donnait le passage sur scène et l'échange avec un public. Jordan se souvient (ECB) : *« quand on faisait les Nains c'est incroyable, quand on faisait les Nains, ooh c'est incroyable ! »* ; et Thomas rajoute : *« ouais, c'est vrai les Nains ouais et surtout avec la musique ça nous encourage... et des fois on se regarde on rigole »*.

13. Synchrones 13 : on l'aurait bien refait une deuxième fois

Ce court synchrone correspond aux événements qui se sont déroulés ce jour là après la fin du spectacle, c'est-à-dire, le salut du public, le retour dans les loges, les échanges avec les familles des élèves dans le hall et enfin le retour chez eux.

13.1. Élément d'introduction du synchrone : la fin d'une aventure

La clôture du spectacle a constitué une rupture significative pour les élèves : *« on l'a fait ! »*. Loïc évoque le moment particulier du module *les Mauvaises herbes*, quand certains élèves ont fini et ne sont plus sur scène, avant la fin du spectacle (ECB) : *« je les regarde et je discutais un peu... dans les coulisses j'étais avec Aude et puis son groupe... j'ai fini donc là c'est un peu long parce que nous on a déjà fini, on partage nos impressions dans les coulisses »*. Malgré ce relatif décalage, le salut a constitué le point final. Loïc évoque un relâchement collectif (ECB) : *« pendant le salut, c'était un peu cafouillage parce que ben on devait aussi donner le bouquet à Mme Bakyono »* ; et Chloé B raconte l'atmosphère générale (ECB) : *« on était contents parce que c'était la fin, mais en même temps on était déçus parce qu'on n'allait pas le refaire, je crois qu'on l'aurait bien refait tous une deuxième fois sur scène, parce qu'on ne l'a fait qu'une fois sur la scène du Losange en fait »*. Ce qui a marqué les élèves c'est la rapidité avec laquelle le travail de toute une année venait de se concrétiser.

Mathilde commente ce moment (ECB) : « *A la fin, ben on était contents mais en même temps un peu tristes, c'était quand même la fin d'une belle aventure, c'est passé trop vite, on ne l'a fait que 10 minutes finalement* » ; ou encore Olivia (ECB) : « *nous c'est pareil, le spectacle il est passé trop vite, très vite c'est déjà terminé* ». Loïc évoque dans son carnet de bord ce décalage (CB) : « *La réalisation de toute une année : Le spectacle a lieu le 15 juin 2009. Environ 18 minutes pour toute une année, vous me direz que ça ne fait pas beaucoup. Mais quand on y repense, qu'est ce qu'on a travaillé dur pour ces 18 minutes...* ».

13.2. Entreprise commune : on partageait nos impressions sur le spectacle

En écho à la période qui a précédé le passage sur scène, où ils se focalisaient sur la préparation du levé de rideau, la fin du spectacle a suscité pour les élèves un regard rétrospectif sur ce qu'ils venaient de vivre. Du point de vue de l'*entreprise commune*, ils ne se projetaient plus dans une échéance à venir mais ils partageaient ce qu'ils venaient de réaliser ensemble. Ce retour a d'abord été individuel lors du salut. Loïc se souvient (ECB) : « *j'étais content parce que ça c'était bien passé, on n'avait pas fait d'erreur donc ben j'étais content... Je me dis ben voilà que c'était bien parce que je n'avais pas fait trop d'erreurs, et ben j'étais content de moi surtout avec les Nains de jardin* ». Puis, ils échangèrent collectivement dès les coulisses et dans les loges. Loïc poursuit (ECB) : « *on était dans les vestiaires, on échangeait et puis on disait que c'était bien et tout et on était content de nous... Avec Jordan, oui les Nains de jardin, avec les autres plus de la chorégraphie en général... c'était bien, on avait aimé, il n'y a pas eu de déçus, enfin pas à ma connaissance en tout cas* ». Les élèves échangeaient leurs ressentis personnels et ré-évoquaient leur prestation collective. Ils ont évoqué des temps forts comme par exemple *les Nains de jardin* dont parle Loïc (ECB) : « *j'en ai discuté avec Jordan et notamment les Nains de jardin car il en faisait partie, et puis c'est vrai que tous les deux on avait beaucoup apprécié et lui non plus il ne regrettait pas* ». Ils ont aussi évoqué les moments où ils avaient dû improviser comme le rappelle Mathilde (ECB) : « *ben tout le monde disait comment ça s'était passé, les endroits où on s'était trompés, où on était trop rapide, en avance...* ». Ils partageaient la satisfaction d'avoir conclu de manière satisfaisante le travail de leur année 5^{ème} D. Loïc l'exprime (ECB) « *ben on était content, on discutait entre nous, on partageait nos impressions sur le spectacle avec Jordan, Clément, Thomas, on se disait que c'était bien, qu'on avait bien réussi. C'est quand même un aboutissement du travail de l'année* ». Ce partage s'est déroulé également avec le public lors des applaudissements – Thomas raconte (ECB) : « *et les gens après ils nous ont beaucoup*

applaudis » – mais aussi dans le hall où les élèves ont échangé sur le spectacle avec leurs familles et leurs enseignants. Adrien raconte (ECB) : « *il y avait mon père et ma mère mais ma sœur ne pouvait pas venir car elle était au lycée... ils m'ont dit ils ont trouvé bien* ». Alexandra se souvient en rigolant (ECB) : « *le jour du spectacle, on est allés beaucoup trop vite mais ça s'est pas vu mes parents ils m'ont dit 'vous étiez bien callés sur la musique', alors que pas du tout (rire)* ».

13.3. Engagement mutuel : resserrement des liens entre les élèves et leur enseignante

L'*engagement mutuel* s'est caractérisé par un resserrement des liens au sein du collectif de la 5^{ème} D, à nouveau au complet avec leur enseignante. En effet, la fin du spectacle a été marquée par une volonté de partager la scène et les applaudissements avec elle. Les élèves avaient prévu de lui remettre un bouquet de fleurs. Loïc parle du moment du salut (ECB) : « *La fin ben c'était un peu cafouillis, on n'était pas ensemble et puis ben je crois que Mathilde elle était pressée de donner le bouquet à Mme Bakyono* » ; et Mathilde confirme (ECB) : « *Ben je faisais signe à Mme Bakyono de venir* ». L'enseignante ne les a pas rejoint sur scène comme le mentionne Loïc (ECB) : « *mais Mme Bakyono elle n'a pas voulu elle a dit qu'elle n'avait pas le droit* ». La déception des élèves à ce moment révèle un *engagement mutuel* fort vis-à-vis de leur enseignante. Mathilde explique (ECB) : « *elle n'a pas voulu venir du coup ben je suis allée lui emmener, j'ai trouvé ça dommage qu'elle ne vienne pas, nous on aurait aimé* » ; et de même Chloé M : « *ben oui, on lui a emmené le bouquet dans les coulisses, elle n'est pas venue, on était un peu déçus, c'est dommage quand même* ». Cette reconnaissance était fortement liée à la concrétisation de tout ce qu'ils avaient fait ensemble au cours de l'année comme le précise Loïc (ECB) : « *elle ne pouvait pas venir sur scène elle nous a expliqué qu'elle ne pouvait pas, qu'elle n'avait pas le droit, en fait du coup on lui a donné dans les coulisses... elle était contente elle ne s'y attendait pas... nous aussi on était contents, on lui a donné une récompense en quelque sorte pour tout le travail, elle nous a aidé et c'est grâce à elle qu'on a pu faire ça* ». Un rassemblement a finalement pu avoir lieu dans les coulisses et dans les loges où ils se sont retrouvés et ont partagé leur euphorie collective avec leur enseignante. Les élèves évoquent à l'inverse leur déception face à l'absence de leur chorégraphe lors de leur représentation. Thomas et Jordan échangent (ECB) : Thomas : « *ben c'est dommage c'est que la chorégraphe elle ne soit pas venue nous voir* » ; Jordan : « *oui, elle a même pas vu le résultat en fait... moi je trouve c'est dommage, mais pour moi la chorégraphe elle a quasi rien fait, rien apporté en fait c'est comme si il n'y*

avait pas eu de chorégraphe en fait » ; Thomas : « *ben juste au répétition* » ; Jordan : « *ouais, c'est juste aux répétitions au Losange en fait* ». De même, Mathilde exprime (ECB) : « *ben c'est dommage quand même elle n'a pas pu voir le spectacle* ». Finalement cette absence a renforcé la relation plutôt distante qu'ils avaient eu avec elle au cours de l'année et dont parle Loïc (ECB) : « *elle nous disait ce qu'on devait faire et c'est pas nous qui créions nos mouvements, elle venait et elle modifiait et puis elle n'était pas assez présente, on n'a pas eu beaucoup de contacts avec elle* ». La cohésion que les élèves éprouvaient à la sortie de la scène s'est prolongée lorsqu'ils sont allés à la rencontre du public. Malgré leur satisfaction personnelle, ils éprouvaient une certaine appréhension de se confronter aux réactions de leurs familles et notamment de savoir comment avait été perçu le module *les Légumes*. Mathilde raconte (ECB) : « *ma famille ils m'ont dit c'est génial de vous ridiculiser en faisant les légumes, je leur ai dis je sais... en même temps moi non plus je n'aimais pas* ». Face à des réactions parfois moqueuses, les élèves se sont mutuellement rassurés pour assumer collectivement ce module particulier. Alexandra raconte (ECB) : « *parce que sinon, on le faisait tous en fait, on était entre nous tout le monde fait la même chose donc ben euh c'est marrant, c'est bien un truc ensemble, mais quand les gens ils n'ont pas fait ça avec nous ils ne peuvent pas savoir par quoi on est passé... ils se foutaient de notre tête mais vraiment* ».

13.4. Répertoire partagé : une expérience de scène mémorable

Suite au passage sur scène, le *répertoire partagé* par les élèves s'est enrichi d'une expérience de scène mémorable qui les a fortement marqués. Lors des entretiens carnets de bord, les élèves évoquent à l'unanimité ces 18 minutes comme le meilleur souvenir et moment de leur année. Ils disent par exemple : Adrien (ECB) : « *le grand spectacle à la fin c'était le mieux moi je trouve* » ; Clément (ECB) : « *quand on est passé sur scène au Losange, c'était un bon moment* » ; Jessica (ECB) : « *le meilleur moment, le spectacle au Losange* » ; Jordan (ECB) : « *c'était quand même un beau spectacle, j'ai bien aimé et quelle belle salle surtout vraiment bien* ». Les élèves ont découvert le plaisir et le caractère éphémère d'une prestation scénique, comme l'exprime Jordan et Thomas (ECB) : Thomas : « *ben en fait c'est quand on est passés à la fin on regrettait en fait j'aurais bien refait une deuxième fois en fait...* » ; Jordan : « *oui c'est vrai ça* » ; Thomas : « *au début on stressait et tout mais on ne voulait pas passer* » ; Jordan : « *au début on stresse, on ne veut pas passer, et en fin de compte on prend du plaisir, c'est fou quoi* » ; Thomas : « *on s'amuse et on a envie de refaire quoi* ». Cette expérience de scène a également été partagée avec d'autres personnes qui

n'avaient pas pu voir le spectacle comme par exemple le raconte Loïc (ECB) : « *mes parents, ben il n'y a que ma mère qui est venue au spectacle, mon père travaillait, mais ma mère a filmé et on a regardé ensuite ensemble chez moi... elle a trouvé que c'était bien, et puis elle m'avait filmé elle-même, j'ai pu montrer la cassette à ma famille donc un peu après il y a mes grands parents qui sont venus et voilà on leur a montré, ils ont trouvé que c'était bien aussi et ils étaient contents* ».

Deux moments du spectacle ont été particulièrement marquants pour l'ensemble des élèves : *les Légumes* et *les Nains de jardin*. Ils constituent des expériences mémorables dont ils parlaient plus particulièrement à la sortie de scène et qu'ils ont évoquées lors des entretiens carnets de bord. Le module *les Légumes* ouvrait le spectacle et avait été attendu avec appréhension par une grande partie des élèves, qui éprouvaient une honte de le faire sur la scène. Mathilde se souvient (ECB) : « *j'ai été un peu déçue par l'histoire des Légumes en fait... je trouvais ça pas très bien... je ne trouvais pas ça forcément très bien déjà pendant qu'on le faisait dans l'année, mais je me disais peut-être que cela peut donner quelque chose de bien à la fin... mais finalement le jour du spectacle, je n'ai pas du tout aimé forcément c'est un peu bizarre quand on imite un poireau (rire)* ». Pour la majorité des élèves le module *les Légumes* a été associé au ridicule et s'est inscrit comme une expérience désagréable à surmonter. Chloé B évoque la réception plutôt négative de sa famille (ECB) : « *Oui ben moi mes parents ils ont aimé, mais pour les légumes en fait ma sœur elle m'a dit ben j'étais gênée pour vous de devoir faire ça devant tout le monde* ». Cette perception a été d'autant plus marquée que beaucoup de parents l'ont mentionné dès la sortie de scène. Mathilde l'exprime dans les termes suivants (ECB) : « *Mes parents ils n'ont pas aimé le début sur les radis, ils ont trouvé ça ridicule et gamin* » ; Alexandra ajoute (ECB) : « *moi aussi mes parents ils m'ont dit 'oui votre spectacle c'était bien, par contre il y a un truc que je n'ai pas trop aimé c'est le passage des légumes', je lui ai dit, 'ben moi non plus'* ».

Le module *les Nains de jardin* en revanche a constitué pour la majorité des élèves le meilleur moment du spectacle. Ils attendaient ce passage qu'ils appréciaient particulièrement, comme l'exprime Alexandra (ECB) : « *moi j'attendais avec impatience le mouvement les Nains de jardin, j'adorais voir ça, je l'ai vu mais des millions de fois mais j'adorais le voir à chaque fois* » ; et Olivia (ECB) « *moi j'adorais le faire* ». Bien que seulement sept d'entre eux dansaient sur la scène, toute la classe était fière de ce module. Les deux Chloé racontent (ECB) : Chloé M : « *j'aimais bien le truc des Nains ça bougeait et tout... Tu te souviens quand ils passaient et ben on était en train de danser dans les coulisses* » et Chloé L : « *et on regardait les autres qui étaient en face... moi je dansais c'était bien, la musique, le rythme*

(chante l'air) ». Clémentine et Céline évoquent également (ECB) : Clémentine « *ouais le mieux c'est les Nains ce que j'ai préféré, c'est les Nains de jardin parce que c'était dynamique et rythmé on dansait tous dans les coulisses* ». Les élèves percevaient que cet enthousiasme était partagé par le public. Loïc se souvient des émotions qu'il a ressenties lors de ce passage (ECB) : « *il y a un moment que j'ai beaucoup aimé, c'était quand on a fait les Nains de jardins, tout le monde s'est mis à applaudir et il y en a même qui s'étaient mis debout et ça j'avais vraiment apprécié quoi, ça doit être un des meilleurs moments que je retiens du spectacle, euh même de l'année entière... ouais c'était bien j'avais du mal à réprimer un sourire... je me disais ben ça payait enfin, c'était bien, ça valait le coup ce travail d'une année de faire ça* ».

14. Synchrones 14 : on a fait ça ensemble !

Ce synchrone correspond à tous les épisodes de danse qui se sont déroulés après le 15 juin. Cette fin d'année a été l'occasion de réaliser deux autres représentations du spectacle : l'une dans le Jardin coopératif du collège, l'autre à la Salle des fêtes de la commune lors de la fête du collège.

14.1. Élément d'introduction du synchrone : la fin de l'année

La représentation sur la scène du Losange a concrétisé la construction du spectacle tout en marquant pour les élèves l'approche de la fin de l'année. Jordan raconte (ECB) : « *c'est vraiment une super belle année je ne sais pas comment dire d'autre* ». Loïc conclut son carnet de bord (CB) : « *La conclusion est que j'ai passé une super année, avec des camarades de classe sympas, des bons professeurs, un super voyage à Guerlédan. J'ai appris beaucoup de choses au niveau du savoir mais aussi au niveau des autres que je ne connaissais pas. Dommage qu'il n'y ait pas une autre classe danse en quatrième* ».

14.2. Entreprise commune : on danse à nouveau le spectacle *Jardinage*

Du point de vue de l'*entreprise commune* cette période a été marquée par la reprise du spectacle *Jardinage* dans deux contextes différents : le Jardin coopératif du collège et la fête de fin d'année. Plusieurs répétitions ont été organisées pour réadapter la chorégraphie à ces espaces qui posaient de nouvelles contraintes. Thomas explique (ECB) « *on avait dansé devant les 6^{ème} dans le jardin là-bas, c'était bien parce que ça on avait du revoir la*

chorégraphie un peu et on était pieds nus, je crois enfin c'était marrant ». Clément évoque également cet événement (ECB) : *« on l'avait fait dans le jardin oui et on avait dû modifier quelques positions, les placements tout ça »*. Les élèves ont également ajouté une danse humoristique pour le moment du salut. Alexandra évoque cette danse sur la musique de Jacques Dutronc *« la danse des cactus, j'étais pas là en fait, du coup j'avais manqué ça »*. Thomas et Jordan mentionnent également des modifications pour la fête de fin d'année à la Salle des fêtes (ECB) : Thomas *« c'était petit, on devait par exemple moi, Jordan et Mathilde on partait de la diagonale, on devait retourner en coulisses et revenir »* ; Jordan *« c'était dangereux parce que à chaque fois on pouvait tomber et surtout pour Mathilde qui était au bout, et la scène est plus petite c'est vrai que c'était un peu chaud »*.

14.3. Engagement mutuel : ambassadeurs de la danse du collège

L'*engagement mutuel* se caractérise principalement pour les élèves par l'affirmation de leur classe comme ambassadeur de la danse au sein du collège. Ils étaient désormais reconnus par les autres élèves et par les personnels de l'établissement comme les danseurs de *Jardinage* et de la 5^{ème} D. Ils évoquent sous des termes divers la manière dont ils assumaient ce rôle. Alexandra (ECB) *« à la fin, on était tous un même groupe tout allait bien... ouais je me souviens aussi le jour du Jardin à la récréation on était tous en vert et les autres ils disaient mais pourquoi ils sont tous en vert oh lala... en plus on était tous ensemble on parlait du spectacle dans la cour et on les entendait 'tu as vu ils sont tous en vert' et nous on disait 'oui on est tous en vert' on avait dansé tout le matin pour les 6^{ème} »*. Les élèves étaient fiers de porter cette image, mais en même temps il fallait l'assumer face au regard des autres. A ce titre, leurs propos révèlent comment il avait été plus facile de passer sur la scène du Losange devant un public qu'ils ne reverraient pas. Olivia évoque (ECB) *« encore ceux du spectacle au Losange, on ne les reverra jamais, mais les 6^{ème}, on les voit tout le temps »*. Thomas le souligne également (ECB) : *« au Losange c'est des gens qu'on connaît pas alors ça va »*. Leurs propos marquent une solidarité compte tenu du regard porté sur eux par leurs camarades de collège. Il s'agissait de faire face collectivement aux éventuelles moqueries qu'ils appréhendaient. Alexandra se souvient de sa réaction lorsque l'enseignante leur a annoncé qu'ils allaient danser au jardin devant des élèves du collège (ECB) : *« on s'est dit on va se taper la honte et tout... là on s'est dit 'NON'... ils se foutent de notre tête mais vraiment... après on stressait juste en fait, on se disait après ils vont se moquer de nous »*. Malgré ces appréhensions ils portaient collectivement la responsabilité de faire connaître la

danse au sein du collège et de faire la promotion de la 5^{ème} D. Thomas évoque (ECB) : « *c'était des 6^{ème} et il y avait des professeurs comme Mme Chaillou... en fait c'était surtout pour les 6^{ème}, voir ceux qui voulaient faire 5^{ème} danse, on était passé trois fois je crois* ». Cette posture de danseurs du collège a contribué à fédérer davantage le groupe autour de l'histoire qu'ils avaient partagée. Par exemple, lors de la représentation à la Salle des fêtes, la scène était petite et certains élèves devaient rester en coulisses pour la réalisation du module des lignes qui tournent. La déception exprimée par Chloé M révèle cette cohésion qui les rassemblait en fin d'année (ESD) : « *ben c'était pas terrible parce que on n'était pas tous sur scène, il y en a qui devaient rester dans les coulisses* ». Celle-ci était également fortement liée à leur enseignante d'éducation physique. Clémentine et Céline évoquent le moment où ils lui ont remis le cadeau en guise de remerciement et de conclusion de l'année (ECB) : Clémentine : « *mais bon en fait elle a reçu le cadeau on lui a offert un cadeau, un truc je ne sais plus comment ça s'appelle* » ; Céline : « *un écran* » ; Clémentine : « *un truc avec des photos qui défilaient et tu l'accroches, on avait mis des photos de la classe* » ; Céline « *c'est au tout dernier spectacle de la fête du collège, on lui a offert le cadeau* ».

14.4. Répertoire partagé : *Jardinage* comme patrimoine commun, le Losange comme expérience de référence, l'atelier artistique 5^{ème} D comme année riche d'apprentissages

Sur cette fin d'année le spectacle *Jardinage* a acquis, pour les élèves, le statut d'œuvre « patrimoine » de leur classe. L'expérience émotionnellement forte qu'ils avaient vécue au Losange a servi d'ancrage à cette production commune. Ils voulaient récupérer les photos et les vidéos du spectacle, et une séance vidéo avait été organisée sur leur demande une semaine après la représentation. Ces traces de l'expérience *Jardinage* au Losange ont joué le rôle de mémoire commune de la classe ravivée également hors du cadre scolaire par les élèves, comme l'évoque Jessica (ECB) : « *moi j'ai regardé le film avec ma famille pendant l'été* ». Lors des entretiens carnets de bord, les élèves ont évoqué ces images qu'ils regardaient de temps en temps : Jordan (ECB) : « *moi j'ai les images sur mon ordi, je les regardais l'autre jour encore c'est... de temps en temps je regarde comme ça* » ; Kévin explique (ESD) : « *c'était super bien, j'ai commencé à regarder hier soir, c'était super long en plus, j'ai commencé à regarder à 19h et après il était 22h30 je crois... Ben c'était pour me rappeler des souvenirs, là c'est ma deuxième fois que j'ai regardé et j'ai vu les photos et le film* ».

Les deux autres représentations de *Jardinage* ont également renforcé l'importance de ce « patrimoine » pour les élèves. Il s'agissait de jouer « le même spectacle » tout en l'adaptant à de nouveaux espaces. Toutefois la représentation donnée sur la scène du Losange est restée « LA » référence pour ces élèves. En effet, les deux autres représentations ont été vécues en comparaison de celle ci. Par exemple celle dans le jardin coopératif a été rattachée à des perceptions sensorielles plus fortes. Thomas et Jordan évoquent (ECB) : Thomas : « *c'est sûr c'était pas pareil, ben il y avait plein de plantes de trucs comme ça dans l'espace* » ; Jordan : « *ben être pieds nus comme ça c'était un peu...* » ; Thomas : « *il y avait des graviers* » ; Jordan : « *je me prenais dedans ça faisait trop mal (...) là vraiment euh on découvrait des sensations sensorielles, là on les sentait vraiment* ». Cette expérience était d'autant plus singulière pour les élèves qu'elle se déroulait dans le milieu même qui avait inspiré le thème de *Jardinage*. Clément se souvient (ECB) : « *normalement au début la prof elle avait dit qu'on allait l'inaugurer (le Jardin) mais finalement on ne l'a pas fait... mais on a fait que devant des 6^{ème}* ».

Sur la scène de la Salle des fêtes, les conditions de représentation étaient aussi différentes de celles qu'ils avaient vécues au Losange, comme le soulignent plusieurs élèves : Clément (ECB) : « *et après on la refait devant dans la salle de spectacle, c'était un peu moins bien* » ; Adrien (ECB) : « *ouais, c'était moins bien, c'était le bordel* » ; Mathilde (ECB) : « *ce que j'ai le moins aimé c'était le spectacle à la Salle des fêtes parce que il n'y avait pas de place... c'était pas agréable du tout* » ; ou Jordan (ECB) « *sinon c'était super nul et naze dans la Salle des fêtes... parce que non seulement le son c'était pas net, on entendait rien de ce qui se disait... Et c'était plus petit* ».

Les élèves ont également perçu que la relation avec le public n'était pas la même selon les lieux et les jours de représentation. Ils évoquent ces différences en comparaison toujours à l'expérience de leur représentation au Losange. Pour la représentation dans le jardin, Alexandra explique qu'ils n'avaient plus le stress de « *la première* » (ECB) : « *ben le spectacle dans le jardin on était moins stressés, déjà on était relaxés, on l'avait déjà fait une fois devant tout le monde et après on s'est dit ben là c'était devant des 6^{ème} ...* ». Le rapport aux spectateurs était différent puisqu'il n'y avait ni scène, ni coulisse. Thomas évoque (ECB) : « *les gens ben ils nous voyaient il n'y avait pas de coulisses on ne devait pas bouger* ». Cette représentation dans le jardin a été vécue par les élèves comme très différente de celle du Losange, mais ils en ont gardé également un bon souvenir. En revanche, la représentation à la Salle des fêtes de la commune a été vécue négativement, et même par certains élèves comme leur moins bon souvenir de toute l'année : Adrien (ECB) : « *oui et puis*

même globalement c'était un peu nul le spectacle de fin d'année, ceux qui chantaient c'était faux, non j'ai pas trop aimé » ; Clément (ECB) : « c'était beaucoup mieux le Losange » ; Chloé M. : « ouais, parce que pour le spectacle de fin d'année, tout le monde parlait » ; Chloé L : « le pire, ils y avait des mecs qui discutaient derrière moi, j'étais juste là sur le devant de la scène, et derrière il y avait des gens qui discutaient, c'est horrible ça (...) surtout ils se foutaient de ma gueule pendant que je faisais, je m'en rappelle ça m'a énervé ».

Ces deux représentations de *Jardinage* ont également renforcé la dimension négative associée au module *les Légumes*. Les élèves appréhendaient ce moment du spectacle, d'autant plus qu'ils se produisaient devant des élèves du collège qu'ils croisaient tous les jours. Alexandra et Olivia racontent (ECB) : Alexandra : *« quand elle nous a dit de faire au jardin, moi je pensais ce serait devant les professeurs mais pas devant les 6^{ème} (rire)... quand elle nous a dit c'est devant des 6^{ème}, je me suis dit non c'est pas possible moi je ne peux pas faire ça... le radis non je ne vais pas faire ça » ; Olivia : « au début on se disait il n'y aurait pas beaucoup de monde... on s'est dit ben c'est rien en plus on l'a déjà fait au Losange et tout... on pensait pas qu'on allait les faire les Légumes » ; Alexandra : « on s'est dit on va se taper la honte et tout » ; Olivia « encore ceux du spectacle au Losange on ne les reverra jamais, mais les 6^{ème}, on les voit tout le temps... ben oui nous on s'amusait bien mais c'est juste que au moment où elle nous a dit qu'on allait présenter ça devant tout le monde ». Alexandra évoque les réactions du public qu'elles ont perçu lors de la représentation et qui sont venues confirmer leurs craintes (ECB) : « ben les 6^{ème}, ils étaient mort de rire ahahahah les radis ahahaha... t'avait envie de leur dire et toi oh ! ». *Les Légumes* ont à nouveau suscité des réactions du public mal vécues lors de la représentation à la salle des fêtes. Jordan et Thomas en parlent (ECB) : « y en avait un, il s'était un peu moqué de ce qu'on faisait, ben moi j'étais plus en arrière, mais toi Thomas tu étais devant toi et il t'avait un peu gêné, il était au bord de la scène et toi tu étais en train de faire ton truc et il disait euh la honte les légumes » ; Thomas : « ouais, j'entendais parler ». Six mois plus tard les élèves parlaient toujours de ce module particulier *les Légumes*. Chloé L mentionne (ECB) : « quand ma mère elle repense à mon spectacle elle repense immédiatement aux Légumes » ; Olivia évoque (ECB) : « même aujourd'hui maintenant les élèves quand ils nous voient ils nous reconnaissent et ils doivent se dire... oui celle qui faisait les Légumes et les radis ».*

Les élèves ont également pris la mesure du travail qu'ils avaient accompli en un an. Ils évoquent le sentiment d'avoir « *muri* » et de percevoir comment cette expérience a transformé la manière dont ils appréhendaient l'activité danse. Jordan explique (ECB) : « ben on a *muri*, on a moins de préjugés sur ça et on sait qu'il y a plusieurs styles de danse, et mais si après on

veut être danseurs plus tard, imaginons, et ben forcément on passera dans la case danse classique, tous les danseurs sont passés par là comme l'avait dit Mme Bakyono, quelque part dans leur carrière, ils ont au moins fait un peu de danse classique ». Loïc souligne (ECB) : « au début la danse, je croyais comme les gens que c'était un peu plus pour les filles alors que pas du tout, et ça a complètement changé ma vision en fait et j'ai vraiment apprécié, en fait par exemple quand on voit des danseurs, je vois un peu comment ils travaillaient ». Cette prise de conscience a été favorisée par leur perception du regard que posaient les autres élèves sur eux, et plus particulièrement les réactions des élèves de 6^{ème} à la place desquels ils avaient été un an auparavant. Thomas et Jordan échangent en entretien (ECB) : Thomas : « souvent quand on parle de danse on pense le classique » ; Jordan : « ouais, ben c'est des préjugés... des moqueries on en a eu plein, je me doutais de toute façon qu'on aurait des moqueries » ; Thomas : « ben en fait moi avant, si j'avais pas fait danse en 6^{ème}, si j'entendais parler de danse, ben je pensais à classique, j'avais jamais trop... mais maintenant non ». Adrien évoque également son changement de perception (ECB) : « Après danse ben on est plus ouvert, si on n'avait pas fait danse, ben peut-être qu'on serait comme les autres ».

Ils mentionnent également le sentiment d'avoir gagné en assurance. La confrontation au public et le fait de devoir assumer leur spectacle face aux moqueries d'autres élèves les a transformés. Mathilde et Alexandra racontent (ECB) : Mathilde : « là, devant un public, il y avait beaucoup de personnes » ; Alexandra : « moi j'avais un petit peu peur de la réaction des gens en fait » ; Mathilde : « ouais, c'était un peu la honte... c'est plutôt ce sentiment là mais quand on y réfléchit, c'est pas si terrible que ça, mais c'est surtout la honte devant les autres ». Alexandra explique comment, au fur et à mesure de l'année, elle a gagné confiance en elle (ECB) : « n'empêche l'atelier danse ça nous a appris à être plus sûrs de nous en fait, quand on est sur scène, au bout d'un bon moment tu te dis... ah je suis ridicule... ah je ne suis plus ridicule... et au fur et à mesure de l'année ben moins... ça nous a quand même euh, c'est beaucoup ce que ça nous a apporté ça... au début on était là, on regardait les autres, on n'osait pas danser, on était timide, on ne pouvait pas danser et maintenant voilà, on danse devant tout le monde ». Alexandra évoque également qu'elle ressentait cette aisance au-delà du contexte de la danse (ECB) : « moi je suis plus à l'aise en public maintenant, quand on doit faire des choses en public, je suis plus motivée en fait, je n'ai pas peur... le fait qu'on fasse des choses comme ça... forcément il y a des gens, ils peuvent faire des choses pas ridicules du tout et le jour où ils vont vouloir faire un petit truc ils vont tout de suite trouver ça ridicule et ils vont être bloqués alors que nous maintenant après avoir fait quelque chose comme ça on ne sera plus gêné, il y a des trucs qu'on fait euh qu'on fait, ben par exemple

dans la chorégraphie, je ne trouve pas ça ridicule je trouve ça marrant ». Olivia mentionne également (ECB) : *« ben moi en fait en début d'année, j'étais vachement timide l'année dernière et maintenant j'ai moins peur »*.

Les élèves sont revenus également sur le processus de création qu'ils avaient traversé au fur et à mesure de l'année et qui avait permis d'aboutir à l'œuvre finale. Loïc explique (ECB) : *« on se fait pas forcément une image de ce que ça représente un travail d'un danseur, on peut croire ben que ça se fait vite fait mais en fait non ça demande beaucoup de travail... on part de rien, il ne faut pas avoir une idée fixe dès le départ, on a fait des figures en groupe, on a testé et au fur et à mesure on a eu l'idée du jardin et ensuite une fois qu'on a le thème, on a pu avancer en travaillant dessus et c'est à partir de là qu'on a pu commencer à avancer vraiment en fait... on avait un thème, donc on savait plus où aller chercher nos mouvements, ça nous a permis de construire plus vite, d'aller chercher nos mouvements en fait... on n'a pas forcément besoin de quelque chose, il suffit d'un peu d'imagination et de l'originalité pour pas que tout le monde fasse la même chose... Par exemple, elle [l'enseignante] nous avait dit de regarder le ciel vers le haut et puis ça fait un peu les plantes qui grimpent »*. Jordan explique quant à lui (ECB) : *« ben je trouve que la manière de faire déjà ben une première partie bien apprendre le vocabulaire, savoir comment créer tout ça, je trouvais ça intéressant, faudrait que ça continue ça, d'avoir la première partie ou on apprend bien les choses et ensuite de pouvoir créer quoi, c'est ça qui était intéressant, on était bien guidé en fait »*. Les propos des élèves révèlent leur sentiment d'avoir véritablement créé eux même leur spectacle. Mathilde, qui avait déjà longuement pratiqué la danse avant cette année, exprime ce qu'elle a découvert à travers l'atelier (ECB) : *« Ce que j'ai bien aimé, c'est qu'on a quand même créé beaucoup de choses... je dirais même qu'on a tout créé nous-mêmes, donc c'était bien, contrairement au cours classique où c'est suivez-moi, voilà là, c'est tout ben c'était à nous de créer en fait, ça c'était nouveau en fait même si moi je danse beaucoup »*. Clément et Adrien qui découvraient la danse cette année-là expliquent (ECB) : Clément : *« au début c'était un peu compliqué parce que on se demandait ce qu'on allait faire, mais après ils nous ont donné des pistes, ils nous ont expliqué mieux et après on a bien trouvé »* ; Adrien : *« ben c'est mieux parce que peut-être que si ils nous avaient donné les mouvements, peut-être qu'on n'aurait pas aimé, on n'aurait pas aimé faire ce qu'on devait faire la danse... Là on faisait la danse qu'on voulait »*. Alexandra explique également (ECB) : *« c'était nous de A à Z... de A à Z ça veut dire que c'est nous qui créons tout en fait... à tous les cours on pouvait encore changer »*. Elle conclut son carnet de bord par (CB) : *« I love dance ! It's very beautiful ! it's*

so fantastic ! c'est comme un rêve ! La danse, c'est de l'art. L'art, c'est de la créativité. La créativité, c'est de l'imagination. L'imagination, c'est NOUS ! (Figure 45)».



Figure 45 : Extrait du carnet de bord d'Alexandra

Les élèves ont conclu leur année avec la volonté de poursuivre en 4^{ème} si un nouveau projet danse était mis en œuvre. Ils évoquaient l'expérience qu'ils venaient de vivre comme une expérience forte venant « pimenter » leur vie d'élève comme l'exprime Jordan en entretien (ECB) : « *c'est vraiment une super belle année, je ne sais pas comment dire d'autre, c'était quand même un beau spectacle et une belle salle (...) pour pimenter un peu mon année, pour me donner envie de faire mes devoirs, d'apprendre, voilà tout ça... voilà on était content de notre année, voilà dans le feu de l'action on était content avec un beau spectacle au Losange, donc on s'est dit ce serait une chance que ça continue l'année prochaine... ».*

15. Modélisation synthétique de l'histoire collective de la 5^{ème} D

Ce tableau (Tableau 3) fait la synthèse des 14 synchrones composant l'histoire collective de la pratique de danse des 5^{ème} D. Il résume la transformation au cours de l'année des trois descripteurs de pratique : entreprise commune, engagement mutuel, répertoire partagé.

Synchrone		Elément(s) d'introduction du synchrone	Entreprise commune	Engagement mutuel	Répertoire partagé
1	On découvre la classe danse à travers différents exercices	Le premier atelier de danse avec la 5 ^{ème} D	On fait différents exercices de danse avec notre nouvelle classe 5 ^{ème} D	Une reconnaissance des autres comme étant orientés par un intérêt commun pour « la classe danse de Mme Bakyono »	Des repères sur le fonctionnement collectif de l'atelier, le vocabulaire « danse » et les premières « signatures personnelles » de chaque groupe
2	On crée des petits enchaînements de figures par groupes de cinq élèves	La stabilisation de six groupes de recherche chorégraphique	On crée de petits enchaînements à partir des figures	L'appartenance à un groupe qui se singularise	Des chorégraphies et des habitudes propres à chaque groupe, l'enseignante comme garante du référentiel commun de la classe
3	On danse « entre nous » dans la perspective de danser au Losange en fin d'année	La première sortie au Losange	On danse « entre nous » et on fera un spectacle en fin d'année sur la scène du Losange	Reconnaissance de la classe danse comme un groupe bienveillant qui se prépare ensemble à passer sur scène	Deux expériences « mémorables » : le premier spectacle <i>Prophétie</i> vu au Losange, un exercice d'improvisation particulièrement marquant
4	On danse avec notre chorégraphe et on commence le projet sur le thème du Jardin en l'absence de Mme Bakyono	L'annonce du thème du Jardin et l'absence de l'enseignante	On commence le projet sur le thème du Jardin avec notre chorégraphe	Une responsabilité collective vis-à-vis de la poursuite du projet danse	Le thème du Jardin, des repères construits depuis le début d'année, un décalage culturel lié à l'arrivée de la chorégraphe
5	On reprend le travail du Jardin avec Mme Bakyono après deux mois d'absence	Le retour de l'enseignante	On reprend notre projet Jardin sur <i>les légumes</i> avec Mme Bakyono	Centration collective sur le projet du Jardin avec un engagement ludique sur les légumes	Les habitudes de travail avec Mme Bakyono, la création de petites chorégraphies sur <i>les légumes</i> pour le projet Jardin, une expérience « délirante » mémorable
6	On construit le spectacle tous ensemble avec la chorégraphe	L'annonce du retour de la chorégraphe et l'échéance de la	On retravaille tout ce qu'on a fait depuis le début de l'année	Répartition des responsabilités sous la conduite de l'enseignante et de	Un ensemble de gestuelles pour construire le spectacle sur le thème du Jardin,

		Journée Plateau	pour construire un spectacle sur le thème du Jardin	la chorégraphe	l'identification du duo enseignante/chorégraphe, deux expériences corporelles mémorables
7	On fait un atelier avec le chorégraphe Omar Kalile	La venue inattendue d'un autre chorégraphe	On essaye de bien faire les exercices difficiles du chorégraphe Omar	Renforcement d'une identité de « danseurs du collège »	De nouveaux repères liés à l'intervention ponctuelle d'un chorégraphe, une expérience exceptionnelle pour leur classe
8	On construit l'enchaînement du spectacle pour préparer la Journée Plateau au Losange	Le spectacle devant les correspondants allemands	On prépare la Journée Plateau au Losange en construisant le spectacle	Reconnaissance de l'appartenance à un collectif de danseurs	Un spectacle composé de différents modules illustrant le thème du Jardin
9	On fait une grande répétition au Losange	Danser au Losange	On fait une grande répétition au Losange avant notre spectacle du 15 juin	Identification à une compagnie de danse scolaire	Une première préfiguration du spectacle « grandeur nature » dans l'espace du Losange
10	On répète, on répète, on répète ...	L'échéance du 15 juin et la sélection de sept élèves	On révise le spectacle pour être prêt à temps	Responsabilisation collective afin d'être prêts le 15 juin	Les routines de travail de la classe, la version définitive du spectacle <i>Jardinage</i>
11	Là on va vraiment le faire !	Le jour J de représentation du spectacle	On prépare le passage sur scène	Appartenance au collectif danse du collège	Les derniers réglages sur la scène, une expérience partagée de l'imminence du spectacle
12	On passe devant le public - On y est !	L'entrée dans les coulisses et le levé de rideau	On présente le spectacle devant le public du Losange	Solidarité entre danseurs de la 5 ^{ème} D face au public	La version définitive du spectacle, une expérience scénique unique
13	On l'aurait bien refait une deuxième fois	La fin d'une aventure	On partageait nos impressions sur le spectacle	Resserrement des liens entre les élèves et leur enseignante	Une expérience de scène mémorable
14	On a fait ça ensemble !	La fin de l'année	On danse à nouveau le spectacle <i>Jardinage</i>	Ambassadeurs de la danse du collège	<i>Jardinage</i> comme patrimoine commun, le Losange comme expérience de référence, l'atelier artistique 5 ^{ème} D comme année riche d'apprentissages

Tableau 3 : Modélisation synthétique de l'histoire collective de la 5^{ème} D

CHAPITRE 8 : Dynamique de construction de l'œuvre chorégraphique *Jardinage*

Ce chapitre expose la dynamique de construction de l'œuvre *Jardinage* qui fut présentée par la classe sur la scène du Losange. Il décrit, (a) l'œuvre *Jardinage* en tant que produit de l'activité collective, (b) la dynamique de construction singulière de chacun des modules chorégraphiques la composant, (c) les étapes de sa construction au cours de l'année. A ce titre, il rend compte de *ce qui s'est construit* (ou réifié) – en termes d'effets extrinsèques de l'activité collective – du point de vue des gestuelles et des éléments chorégraphiques progressivement partagés par la classe, et intégrés à l'œuvre finale. Il aborde également *les conditions dans lesquelles cela s'est construit*, à travers le filtre des dispositifs pédagogiques auxquels les élèves participaient, constituant une part des contraintes extrinsèques de l'activité collective de la classe. En tant que description des contraintes et effets extrinsèques de l'activité collective, ce chapitre contribue à la compréhension de cette pratique de danse en apportant un éclairage complémentaire à celui de l'histoire des 5^{ème} D telle qu'elle a été vécue collectivement.

1. L'œuvre *Jardinage* présentée le 15 juin sur la scène du Losange

Le 15 juin la classe 5^{ème} D présentait sur la scène du Losange le spectacle *Jardinage*. Celui-ci était composé d'une succession de six modules chorégraphiques proposant différents regards sur la thématique du Jardin et identifiés par les dénominations suivantes: (1) *les Légumes*, (2) *la Vague*, (3) *les Nains de jardin*, (4) *les Lignes du potager*, (5) *Jardin au soleil*, (6) *les Mauvaises herbes*.

Le spectacle était introduit par un court texte lu par l'enseignante. Le levé du rideau laissait alors apparaître trois élèves assises au centre de la scène en arc de cercle. Elles lançaient le premier module *les Légumes* qui mettait en jeu une interprétation humoristique de différents fruits et légumes. Des groupes de quatre ou cinq élèves rentraient successivement sur la scène et réalisaient différentes chorégraphies associant mouvement et voix. Des bruits d'orage, de vent et de grillons composaient l'univers musical de ce module. Tous les élèves se retrouvaient alors immobiles sur scène, positionnés en trois arcs de cercle. Cette disposition

spatiale marquait le début du module *la Vague*. Sur une musique classique, les élèves enchaînaient différentes formes corporelles tenues immobiles quelques secondes et réalisées à l'unisson en conservant la disposition spatiale arc de cercle. Ce module constituait un « *tableau vivant* » illustrant corporellement les plantes d'un jardin. Progressivement les élèves quittaient l'arc de cercle et prolongeaient leur interprétation personnelle des plantes dans l'espace scénique. Seuls sept élèves restaient sur scène et lançaient *les Nains de jardin*. Ce module se déroulait sur une musique enjouée avec une chorégraphie dynamique qui mettait en jeu des courses et des changements de rythme fréquents. Puis l'ensemble des élèves se retrouvait à nouveau sur scène pour construire différentes lignes en se tenant par les coudes. Le module *les Lignes du potager* se déroulait alors sur la même musique, rythmant le mouvement des lignes qui tournaient les unes par rapport aux autres en occupant tout l'espace de la scène. Progressivement ces lignes s'emboîtaient pour ne constituer qu'une seule grande diagonale prenant tout l'espace scénique et reliant tous les élèves. Cette ligne se rompait alors en deux pour construire une voute humaine. Les élèves passaient dessous les uns après les autres et allaient se positionner immobiles sur la scène en vue du module suivant *Jardin au soleil*. Tous les élèves étaient sur scène dans des formes corporelles différentes, comme installés dans un jardin baigné de soleil. Sur un univers sonore inspiré des bruits de la nature (oiseaux, craquements de branches, bourdons, etc.), de petits groupes d'élèves se mettaient en mouvement successivement. La scène se vidait progressivement, laissant seuls deux élèves qui concluaient ce module dans un face à face symbolisant un duel entre deux insectes. Leur sortie de scène lançait le dernier module *les Mauvaises herbes*. Sur une musique classique douze élèves investissaient la scène en rentrant côté cour et côté jardin. Ce module mettait en jeu une gestuelle improvisée qui se prolongeait dans un mouvement d'unisson en silence. Ils étaient alors rejoints en fin d'unisson par l'ensemble des autres élèves. Ce mouvement concluait le spectacle, tous les danseurs allant rejoindre l'avant scène pour saluer.

La construction de cette œuvre chorégraphique *Jardinage* a fait l'objet d'une modélisation (Figure 46). Cette dernière décrit mois par mois l'état d'avancement de l'œuvre finale en s'appuyant sur ce qui était travaillé et construit par les élèves dans les ateliers. Elle permet de « *démêler* » la genèse de *Jardinage* en revenant pas-à-pas sur la construction de chacun des éléments qui composent ce spectacle. Les six modules chorégraphiques ont été identifiés par un code couleur permettant de reconstruire leurs transformations respectives.

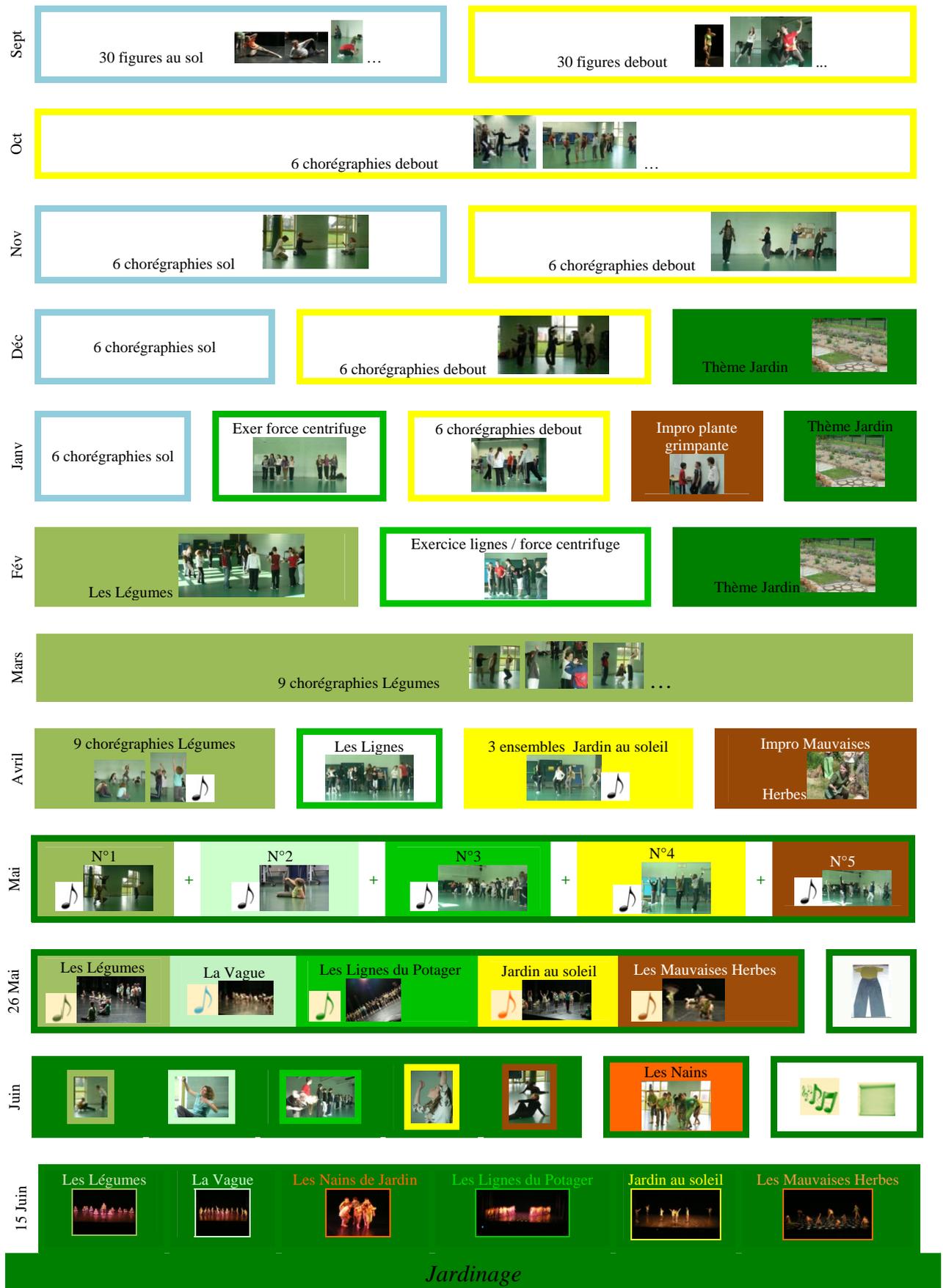


Figure 46 : Modélisation de la dynamique de construction de l'œuvre Jardinage

Légende de la Figure 46 : Le liseré de couleur identifie le module concerné, alors que la coloration complète marque son rattachement explicite au thème du Jardin. A partir du mois de mai, le liseré vert marque l'intégration des différents éléments dans la trame chronologique du spectacle. Les pointillés (journée du 26 mai et spectacle du 15 juin) marquent la réalisation du spectacle sur l'espace scénique du Losange. Ces codes couleurs ont également été adoptés pour les autres tableaux de ce chapitre.

2. Construction des six modules chorégraphiques

Cette modélisation a servi de base pour une description plus précise de la dynamique de construction de chacun des six modules. Un tableau synthétique (les tableaux complets se trouvent en Annexes³⁵) et un commentaire décrivent chacune de ces dynamiques en spécifiant chaque fois, le type de gestuelle construite, l'inducteur initial de la recherche chorégraphique, les étapes clefs de sa construction, le type d'activité chorégraphique a priori sollicité par les dispositifs mis en œuvre par l'enseignante et/ou la chorégraphe. Cette présentation ne respecte pas la chronologie des modules dans le spectacle, mais suit leur ordre d'apparition au cours de l'année. Ces descriptions ne présentent pas les ajustements finaux de chacun des modules qui ont eu lieu en fin d'année. Ces ultimes transformations, intégrant les différents modules en tant qu'œuvre à part entière, sont abordées dans la section suivante.

³⁵ Annexes E. Œuvre *Jardinage* : Un tableau pour chacun des six modules

2.1. Le module *Jardin au soleil*

Le module *Jardin au soleil* (Tableau 4 et Annexes³⁶) se caractérise par de petites phrases chorégraphiques très précises issues d'une longue construction qui s'est inscrite sur l'ensemble de l'année scolaire et qui a permis de passer progressivement de figures corporelles individuelles à un ensemble symbolisant le grouillement de vie d'un jardin baigné par les rayons du soleil.

Le module <i>Jardin au soleil</i>				
Episodes de danse	Etapes	La matière chorégraphique construite		
Atelier du 9 septembre : 1 ^{er} atelier danse de l'année				
Septembre	AA. 9 sept	Ecriture individuelle autour de figures <i>signatures personnelles</i>	30 figures debout 30 figures au sol	
	AA. 16 sept			
Atelier du 30 septembre : constitution de groupes de 5 élèves				
Oct	AA. 30 sept	Ecriture collective en petits groupes stables de 5 élèves à partir des gestuelles individuelles initiales	6 chorégraphies debout 6 chorégraphies au sol	
	AA. 7 oct			
N	AA. 21 oct			
Dec	AA. 18 nov			
	AA. 2 dec			
Janvier	AA. 16 dec	Atelier du 13 janvier : première venue de la chorégraphe et absence de l'enseignante		
	AA. 13 janv	Modification des chorégraphies sous la direction des consignes de la chorégraphe	6 chorégraphies debout 6 chorégraphies au sol (nouveaux groupes)	
AA. 20 janv				
F	AA. 24 fév	Atelier du 24 mars : retour de la chorégraphe		
Mars	AA. 24 mars	Réécriture collective des chorégraphies debout sur le thème d'un jardin baigné par les rayons du soleil	6 chorégraphies debout baignées de soleil	
	AA. 31 mars			
A	AA. 21 avril		3 ensembles baignés de soleil	
Atelier du 5 mai : représentation devant les correspondants allemand / première trame du spectacle				
Mai	AA. 5 mai	Finalisation en tant que module <i>Jardin au soleil</i> du spectacle	Le Module n° 4	
	AA. 19 mai			
	JP. 26 mai		Le module sur la scène du Losange	
Juin	AA. 2 juin	Le Module n°5 <i>Jardin au soleil</i>		
	LEPS. 5 juin			
	LEPS. 12 juin			
	Jour J. 15 juin	Le spectacle <i>Jardinage</i>		

Tableau 4 : Modélisation de la construction du module *Jardin au soleil*

³⁶ Annexes E. Œuvre *Jardinage* : 2. Jardin au soleil

L'inducteur initial de cette matière chorégraphique fut la recherche individuelle par chaque élève de deux figures « signatures personnelles » (debout et au sol) dès l'atelier du 9 septembre. Ces dernières ont ensuite été réinvesties au sein de petits groupes de recherche chorégraphique de cinq élèves constitués lors de l'atelier du 30 septembre. Six petites chorégraphies au sol et six chorégraphies debout étaient construites à l'issue du premier trimestre. Lors de sa venue le 20 janvier, la chorégraphe a introduit une variable de fluidité dans le mouvement. Il s'agissait de ne plus s'arrêter dans les figures. Au cours des mois de février et mars, ce module n'a pas été beaucoup travaillé. Le lien avec le thème du Jardin s'est fait tardivement lors de l'atelier du 31 mars alors que les chorégraphies avaient déjà fait l'objet d'une écriture précise et approfondie. Il s'agissait plus précisément de revisiter les six chorégraphies debout à travers la symbolique de l'ensoleillement, c'est-à-dire s'imaginer comme des plantes et des fleurs en train de pousser dans un jardin baigné par les rayons du soleil. L'ouverture de cet imaginaire a transformé encore les chorégraphies ainsi que leur interprétation par les élèves. Au cours de l'atelier du 21 avril, trois ensembles ont été constitués à partir de ces chorégraphies « *baignées de soleil* ». Le travail de composition de ces ensembles les uns par rapport aux autres a été intégré à la trame du spectacle lors de l'atelier du 5 mai, associant des propositions de l'enseignante et de la chorégraphe à celles des élèves. Sur la fin d'année, il fut retravaillé et précisé en tant que module du spectacle *Jardinage* dont nous rendons compte dans la section suivante³⁷. Dès lors la dynamique de construction de ce module se caractérise par l'intégration progressive de matériaux construits antérieurement à des chorégraphies de plus en plus complexes. Pour autant, cette construction a également été marquée par l'abandon des six chorégraphies au sol qui n'ont pas été réinvesties dans la composition finale du spectacle. Ces chorégraphies, construites essentiellement au cours du premier trimestre avec l'enseignante, avaient été transformées lors de la venue de la chorégraphe qui avait permis aux élèves de changer les groupes (atelier du 20 janvier). Les chorégraphies au sol n'ont plus été travaillées à partir du mois de mars. Ce changement de groupe, qui complexifiait le travail en groupe dans les ateliers et la composition du spectacle, peut expliquer en partie cet abandon.

L'activité chorégraphique mise en jeu dans la construction du module *Jardin au soleil* se caractérise par l'importance de l'initiative laissée aux élèves. La gestuelle est intégralement issue de leurs propositions et s'origine dans les dispositifs pédagogiques mis en œuvre par l'enseignante, encourageant l'écriture de chorégraphies en petits collectifs stables. Chaque

³⁷ 3. La dynamique de construction de l'œuvre *Jardinage*

groupe devait construire deux petites chorégraphies à partir des *signatures personnelles* que chacun avait créées individuellement. Il s'agissait de préciser et d'affiner ces figures collectivement, de les ordonnancer, de trouver des mouvements pour passer d'une figure à une autre et de réussir à les réaliser à l'unisson en les maintenant chacune trois secondes. L'enseignante circulait de groupe en groupe et accompagnait ce processus à travers des consignes liées aux « fondamentaux du mouvement » (corps, espace, temps, énergie). Elle insistait sur la précision des gestuelles, sur le placement des regards, sur l'originalité des figures avec notamment la contrainte qu'elles soient asymétriques. Elle leur a également demandé d'explorer la réalisation de leurs chorégraphies dans différentes dispositions spatiales, avec différentes vitesses d'exécution ou différentes énergies. Ces variables chorégraphiques étaient délivrées différemment selon les groupes en fonction de l'avancée de chacun. Chaque groupe avait une fiche chorégraphique qui accompagnait cette construction et permettait de laisser une trace d'un atelier à l'autre pour les élèves et pour l'enseignante. Ces temps d'écriture chorégraphique étaient finalisés à chaque atelier par un temps de mini-spectacle où chaque groupe présentait l'avancée de son exploration. Lors de ces mises en commun, l'enseignante faisait des retours individualisés à chaque groupe et permettait à tous de s'exprimer sur ce qu'ils voyaient. Que ce soit lors de la venue de la chorégraphe en janvier, lors de la réécriture sur le thème du Jardin au mois de mars, ou lors de la restructuration en trois sous ensembles en avril, cette même démarche était mobilisée en articulant des temps de recherche chorégraphique par petits groupes d'élèves et des temps de présentation au reste de la classe. Toutefois, à partir du mois d'avril, l'enseignante et la chorégraphe étaient plus directives dans leurs consignes ou remarques aux élèves.

2.2. Le module *les Mauvaises herbes*

Le module *les Mauvaises herbes* (Tableau 5 et Annexes³⁸) se concrétise par la mise en jeu d'une gestuelle improvisée évoquant « les mauvaises herbes », et se conclut par un unisson. Il a pris son origine lors d'une « exploration corporelle » réalisée avec toute la classe dans le jardin du collège. Toutefois seulement douze élèves ont pris part à ce module sur scène.

Le module <i>les Mauvaises herbes</i>				
Episodes de danse		Étapes	La matière chorégraphique construite	
Janvier	Atelier du 13 janvier : première venue de la chorégraphe			
	AA. 13 janvier	Exercice d'improvisation en appui contre un mur	Première expérience d'improvisation	
Avril	Atelier du 21 avril : improvisation dans l'herbe			
	AA. 21 avril	Improvisation dans le jardin coopératif et sélection de 12 élèves	Gestuelle improvisée sur le thème des mauvaises herbes	
Mai	Atelier du 5 mai : représentation devant les correspondants allemands / première trame du spectacle			
	AA. 5 mai	Réinvestissement de la chorégraphie du groupe de Blandine (AA. 24 mars)	Le Module n° 5 (Gestuelle improvisée + un mouvement d'unisson)	
	AA. 19 mai			
	JP. 26 mai	Finalisation en tant que module <i>les Mauvaises herbes</i> du spectacle	Le module sur la scène du Losange	
AA. 2 juin	Le Module n°6 <i>les Mauvaises Herbes</i>			
L.EPS 5 juin				
Juin	L.EPS 12 juin			
	Jour J. 15 juin	Le spectacle <i>Jardinage</i>		

Tableau 5 : Modélisation de la construction du module *les Mauvaises herbes*

La matière chorégraphique de ce module est principalement issue de deux exercices d'improvisation. Lors de l'atelier du 13 janvier, la chorégraphe a initié un premier exercice d'improvisation autour de la symbolique des plantes grimpantes. Trois mois plus tard, une

³⁸ Annexes E. Œuvre *Jardinage* : 3. Les Mauvaises herbes

longue séquence d'improvisation a été réalisée dans le jardin du collège. A l'issue de cet atelier du 21 avril, 12 élèves volontaires ont accepté de réinvestir cette expérience dans l'écriture chorégraphique d'un module à part entière. Lors des ateliers du mois de mai, le module a été enrichi par l'ajout d'une petite phrase chorégraphique que les 12 élèves devaient réaliser à l'unisson et qui concluait l'improvisation. Il s'agissait d'une des six petites chorégraphies, celle du groupe de Blandine, qui avait servi à la construction du module *Jardin au soleil*, et qui avait été apprise par l'ensemble des élèves de la classe (atelier du 24 mars).

La construction de ce module visait l'enrichissement d'une motricité expressive autour de l'imaginaire du jardin. A ce titre, les situations proposées par la chorégraphe et l'enseignante ont mis en jeu des temps d'improvisation qui devaient s'appuyer sur des mots ou expressions issus de brainstormings collectifs. Lors de sa première venue, la chorégraphe a proposé aux élèves une courte improvisation autour de l'idée d'une plante grimpante : « *sort de terre, grandit, se faufile, se tord, se déploie, fleurit* ». Ils devaient partir couchés au sol avec au moins un appui sur un des murs de la salle. Ils devaient ensuite se relever en improvisant autour du thème tout en conservant un appui sur le support vertical. Cette première expérience d'improvisation, jugée « laborieuse » par la chorégraphe, ne fut pas retravaillée lors des ateliers suivants. En revanche, la proposition de l'atelier du mois de mars fut davantage investie par les élèves. Un brainstorming collectif orchestré par la chorégraphe et l'enseignante a permis de déployer une large palette de mots et d'expressions relatifs aux plantes grimpantes et aux mauvaises herbes. Ceux-ci ont ensuite été mobilisés dans deux séquences d'improvisation qui se sont réalisées dans la salle de tennis de table, puis dans le jardin du collège. Ces deux improvisations ont été guidées par des variables liées aux fondamentaux du mouvement « corps, espace, temps, énergie » et enrichies par le contact sensoriel avec des éléments naturels. La mise en scène chorégraphique de ces improvisations devait permettre une occupation de tout l'espace scénique lors du temps d'improvisation, et de se retrouver debout au même moment pour la réalisation d'un unisson final.

2.3. Le module *les Lignes du potager*

Le module *les Lignes du potager* (Tableau 6 et Annexes³⁹) est une figure d'une grande difficulté technique impliquant l'ensemble des élèves de la classe. Il donne à voir au spectateur le mouvement de lignes qui tournent, visuellement impressionnant. Sa réussite le jour J a été le résultat d'un long travail technique permettant aux élèves d'acquérir des habiletés spécifiques liées à la gestion collective de la force centrifuge dans un mouvement d'ensemble en rotation.

Le module <i>les Lignes du potager</i>				
Episodes de danse		Etapes	Matière chorégraphique	
Janvier	Atelier du 20 janvier : absence de l'enseignante et présence de la chorégraphe			
	AA. 20 janvier	Expérimentation d'un exercice technique sur la force centrifuge	Des lignes de 5 élèves qui tournent en se tenant par les coudes	
AA. 3 février				
Février	AA. 24 février		Des lignes de 5, 10, 15 élèves qui tournent et qui s'emboîtent les unes aux autres	
Mars	Atelier du 24 mars : retour de la chorégraphe			
	AA. 24 mars	Ecriture chorégraphique pour un grand mouvement d'ensemble mobilisant les trente élèves	Une technique de course en arrière	
Avril	AA. 31 mars			Un mouvement chorégraphique millimétré avec des lignes d'élèves qui tournent et s'emboîtent
	AA. 21 avril			
Mai	Atelier du 5 mai : représentation devant les correspondants allemands / première trame du spectacle			
	AA. 5 mai	Finalisation en tant que module <i>les Lignes du Potager</i> du spectacle	Le Module n°3	
JP. 26 mai	Le module sur la scène du Losange			
Juin	AA. 2 juin		Le Module n°4 <i>les Lignes du Potager</i>	
	LEPS. 5 juin			
	LEPS. 12 juin			
	Jour J : 15 juin	Le spectacle <i>Jardinage</i>		

Tableau 6 : Modélisation de la construction du module *les Lignes du potager*

³⁹ Annexes E. Œuvre *Jardinage* : 4. Les Lignes du potager

L'idée et la matière chorégraphique de ce module ont été proposées par la chorégraphe lors de sa venue au mois de janvier. Celle-ci souhaitait mettre en jeu les trente élèves de la classe ensemble dans un mouvement de différentes lignes qui tourneraient et s'emboîteraient progressivement les unes aux autres. Cette proposition techniquement très difficile fut travaillée exclusivement lors des ateliers où la chorégraphe était présente. Aussi, les deux ateliers du 20 janvier et du 3 février trouvèrent un prolongement lors de son retour au mois d'avril. Les ateliers des mois de mai et juin ont permis de chorégrapheur davantage ce mouvement pour qu'il s'intègre comme module à part entière dans la première trame du spectacle (atelier du 5 mai), et qu'il s'intègre à la thématique du jardin (en symbolisant les lignes d'un potager).

La construction de ce module a essentiellement été dirigée par la chorégraphe. Les exercices proposés visaient à faire acquérir aux élèves une motricité spécifique leur permettant de relever cette difficulté technique. La tâche initialement proposée consistait à explorer concrètement l'effet d'une force centrifuge par deux, par trois ou par cinq. L'objectif était ensuite de réussir à tourner en se tenant par les coudes sans perdre l'alignement initial. Ce travail était destiné à favoriser l'écoute mutuelle des élèves pour coordonner leurs vitesses de déplacements, qui étaient différentes selon la position de l'élève par rapport au point de rotation de la ligne. Il s'agissait également de s'entraîner à effectuer des courses en marche arrière, grâce à des exercices spécifiques. L'écriture chorégraphique de ce module a été imposée par la chorégraphe et l'enseignante, qui ont défini les positions précises de chacun des élèves et les emboitements de lignes les unes aux autres. Aussi, l'essentiel du travail a consisté à répéter régulièrement ce mouvement afin de réussir à coordonner les mouvements de rotation de différentes lignes, et leur « emboîtement » au bon moment. Les derniers exercices visaient à adapter la réalisation de ce module dans l'espace de la scène du Losange.

2.4. Le module *les Légumes*

Le module *les Légumes* (Tableau 7 et Annexes⁴⁰) consiste en un ensemble de chorégraphies par petits groupes mettant en jeu la voix, dont l'origine est très directement liée au choix du thème du Jardin. Il s'est déployé sur une demi-année et a permis de passer d'un jeu d'improvisation humoristique sur les fruits et légumes, à la construction d'un module permettant une ouverture sonore originale du spectacle *Jardinage*

Le module <i>les Légumes</i>				
Episodes de danse		Étapes	La matière chorégraphique	
Janvier	Atelier du 27 janvier : atelier avec l'enseignante remplaçante			
	AA. 27 janvier	Exploration chorégraphique sur le thème des fruits et légumes	Des mouvements et de la voix associés à des noms de fruits et de légumes	
Février	AA. 3 février			
Atelier du 24 février : retour de leur enseignante				
Mars	AA. 24 fév	Ecriture collective par petits groupes stables de 3 ou 4 élèves	9 chorégraphies sur les légumes	
	AA. 3 mars			
	AA. 10 mars			
	AA. 17 mars			
Atelier du 24 mars : retour de la chorégraphe				
Avril	AA. 24 mars	Composition chorégraphique et vocale avec l'ensemble des groupes	9 chorégraphies sur les légumes	
	AA. 21 avril		Une chorégraphie sur les légumes associant tous les élèves	
Atelier du 5 mai : représentation devant les correspondants allemands / première trame du spectacle				
Mai	AA. 5 mai	Finalisation en tant que module <i>les Légumes</i> comme ouverture originale du spectacle	Le Module n° 1	
	AA. 19 mai			
	JP. 26 mai		Le module sur la scène du Losange	
Juin	AA. 2 juin		Le module n°1 <i>les Légumes</i>	
	LEPS. 9 juin			
	LEPS. 12 juin			
Jour J. 15 juin		Le spectacle <i>Jardinage</i>		

Tableau 7 : Modélisation de la construction du module *les Légumes*

⁴⁰ Annexes E. Œuvre *Jardinage* : 5. Les Légumes

La matière chorégraphique de ce module fut travaillée par les élèves en l'absence de l'enseignante titulaire au mois de février, et les ateliers de mars lui ont été prioritairement consacrés. L'inducteur proposé a été un brainstorming collectif autour des fruits et légumes que les élèves ont explorés en sons et en mouvement. Cette improvisation avait été proposée lors de l'atelier du 27 janvier par l'enseignante remplaçante (sur une idée de la chorégraphe). Elle fut prolongée la semaine suivante par un travail d'exploration sonore mené par la chorégraphe (atelier du 3 février). Cette dernière avait dans l'idée d'introduire de la voix dans la construction du spectacle, et proposa aux élèves d'expérimenter une sorte de concert collectif jouant sur les sonorités et les syllabes des fruits et légumes de leurs choix. A son retour le 24 février, l'enseignante a prolongé ce travail en constituant des groupes de trois élèves qui ont construits de petites chorégraphies associant voix et mouvements pour exprimer leurs noms de fruits et légumes durant quatre ateliers successifs. A l'issue de ce travail, la matière chorégraphique de chaque groupe a peu été modifiée. En revanche la finalisation de ce travail, en tant que module *les Légumes*, s'est réalisée par un agencement spatial et temporel des différentes chorégraphies les unes par rapport aux autres lors des ateliers d'avril et mai.

La construction de ce module a laissé une grande part d'initiatives aux élèves. De petits groupes stables ont été constitués afin de construire en quelques ateliers leur propre chorégraphie. Chaque groupe disposait d'une fiche chorégraphique de suivi et des temps de mini-spectacle étaient organisés en fin d'atelier pour présenter l'avancée du travail. L'enseignante passait de groupe en groupe pour aider les élèves à affiner leur écriture. Les variables chorégraphiques portaient sur la précision des gestuelles et des tracés, les choix de dispositions spatiales, les vitesses d'exécution, les énergies. Il s'agissait également d'associer chacun des légumes à des émotions qui orientaient la manière de dire les mots et de réaliser les gestuelles. Deux mini-spectacles pouvaient se succéder dans un même atelier raccourcissant l'alternance temps d'écriture chorégraphique / temps de mini-spectacle. De plus, certains groupes d'élèves s'organisaient entre eux pour se regarder mutuellement et se donner des idées. La composition finale de l'ensemble fut réalisée à partir de choix discutés entre l'enseignante et la chorégraphe. Les élèves ayant une voix plus forte et qui étaient volontaires ont réalisé l'ouverture du module, les plus timides ont été associés à d'autres élèves plus à l'aise. Un travail spécifique sur la voix a également été réalisé à l'approche du spectacle au mois de juin, en vue de réussir cette ouverture originale du spectacle.

2.5. Le module *la Vague*

Le module *la Vague* (Tableau 8 et Annexes⁴¹) consiste en une succession de différentes images qui donnent à voir une sorte de « tableau vivant » symbolisant le thème du Jardin. Sa construction tardive dans l'année a exploité des gestuelles et des principes chorégraphiques travaillés antérieurement ou issus d'autres modules.

Le module <i>la Vague</i>				
Episodes de danse	Etapas	La matière chorégraphique construite		
		Figures signatures personnelles (ateliers premier trimestre et module <i>Jardin au soleil</i>)	Exercice d'improvisation dans l'herbe (atelier du 21 avril et module <i>Les mauvaises herbes</i>)	
Atelier du 5 mai : représentation devant les correspondants allemands / première trame du spectacle				
Mai	AA. 5 mai	Réinvestissement de gestuelles issues du travail chorégraphique d'autres modules	Le Module n° 2 (succession de figures tenues 3s dans une disposition en arc de cercle + improvisation jardin pour sortir de scène)	
	AA. 19 mai			
	JP. 26 mai	Le module sur la scène du Losange		
Juin	AA. 2 juin	Finalisation en tant que module <i>la Vague</i> du spectacle	Le Module n° 2 <i>la Vague</i>	
	L.EPS 5 juin			
	L.EPS 12 juin			
	Jour J 15 juin	Le spectacle <i>Jardinage</i>		

Tableau 8 : Modélisation de la construction du module *la Vague*

La matière chorégraphique de ce module a associé le travail sur les « signatures personnelles » du début d'année et l'improvisation dans l'herbe sur l'imaginaire des plantes. Sa construction a été initiée par l'idée de l'enseignante d'exploiter la disposition spatiale qui clôturait le module *les Légumes* (trois arcs de cercle) pour construire une transition permettant une sortie de scène des élèves. Il a été initié tardivement, lors de l'atelier du 5 mai, alors que quatre autres modules étaient déjà largement avancés et que la matière chorégraphique du spectacle était déjà très riche.

⁴¹ Annexes E. Œuvre *Jardinage* : 6. La Vague

Sa construction fut rapide et précisément guidée par l'enseignante. Il s'agissait de réinvestir le travail du début d'année sur les « signatures personnelles » (et qui avait déjà été exploité pour le module *Jardin au soleil*). Les élèves devaient enchaîner sur un rythme commun six formes différentes tenues chacune trois secondes. Le choix des formes était laissé en improvisation mais devait alterner trois niveaux différents : sol, mi hauteur, debout. L'enseignante avait délivré pour chaque arc de cercle un ordre précis d'enchaînement des trois niveaux. De cette alternance devait naître, pour le spectateur, l'image d'un mouvement de vague. Le travail associé à ce module a consisté à approfondir l'écoute mutuelle entre les 30 élèves pour réussir les changements de formes dans un même mouvement. Les variables permettant de diversifier les formes corporelles (asymétrie, orientations, placement du regard, variété des parties corporelles engagées) ont été re-précisées. La lisibilité du mouvement a également été travaillée à travers l'exigence d'une entrée et d'une sortie rapide de chacune des formes, évitant les gestes parasites. La sortie de scène suite à ce passage de la vague a été réalisée en réinvestissant le travail d'improvisation sur les mauvaises herbes. Les élèves devaient quitter leur arc de cercle et sortir progressivement de scène en improvisant.

2.6. Le module *les Nains de jardin*

Le module *les Nains de jardin* (Tableau 9 et Annexes⁴²) consiste en une chorégraphie rythmée et humoristique qui était interprétée par sept élèves. La mise en jeu de nombreuses courses et l'exécution d'un porté collectif distingue plus particulièrement ce module des autres. Initié lors de la Journée Plateau, il fut construit par les élèves et leur enseignante en seulement quelques heures à 15 jours de la représentation au Losange.

Le module <i>les Nains de jardin</i>			
Episodes de danse	Etapes	La matière chorégraphique	
Journée plateau du 26 mai			
Mai	JP. 26 mai	Sélection de 7 élèves pour un nouveau module entre <i>La vague</i> et <i>Les lignes du potager</i>	Une musique enjouée et rythmée
	AA. 2 juin L.EPS 5 juin	Écriture collective avec l'enseignante d'une petite chorégraphie sur la symbolique des sept nains	Une chorégraphie rythmée avec des courses et un porté collectif
Juin	L.EPS 12 juin	Finalisation en tant que module <i>les Nains de jardin</i> du spectacle	Le module n°3 <i>les Nains de jardin</i>
	Jour J. 15 juin	Le spectacle <i>Jardinage</i>	

Tableau 9 : Modélisation de la construction du module *les Nains de jardin*

La matière chorégraphique de ce module a été construite par les sept élèves et leur enseignante autour d'une interprétation symbolique des sept nains et en s'appuyant sur une musique dynamique et enjouée. L'idée a émergé lors de la Journée Plateau du 26 mai alors que la trame du spectacle était déjà écrite. L'enseignante de français qui les accompagnait et qui voyait pour la première fois la matière chorégraphique construite depuis le début d'année trouvait que la chorégraphie manquait d'un passage dynamique et rythmé par rapport aux années précédentes. L'enseignante d'éducation physique décida alors, en concertation avec sa collègue et la chorégraphe, de proposer à sept élèves qu'elle estimait à l'aise dans l'activité,

⁴² Annexes E. Œuvre *Jardinage* : 7. Les Nains de jardin

de construire un nouveau module qui s'intercalerait entre *la Vague* et *les Lignes du potager*. Cette construction s'est réalisée très rapidement lors de l'atelier du 2 juin et sur quelques heures supplémentaires prises sur des leçons d'éducation physique. Le module fut ensuite intégré à l'ensemble du spectacle *Jardinage*.

La construction chorégraphique de ce module résulte d'une écriture collective mobilisant les sept élèves et leur enseignante. Chacun d'entre eux devait proposer deux mouvements à l'ensemble du groupe. Cette recherche individuelle s'est nourrie d'un support musical rythmé ainsi que de l'univers comique des sept nains. La mise en commun de ces propositions a permis de construire une petite chorégraphie qui fut mise en espace et intégrée au reste du spectacle par l'enseignante. Cette recherche chorégraphique s'est réalisée dans l'urgence de la préparation du spectacle, et l'enseignante y a pleinement participé en apportant elle-même des suggestions de gestuelles.

3. La dynamique de construction de l'œuvre *Jardinage*

Les dynamiques de construction de chacun des modules ont été décrites séparément. Toutefois, elles participent toutes de la construction de l'œuvre *Jardinage*. Deux moments clés apparaissent du point de vue de la transformation chorégraphique globale. La première correspond à l'annonce du thème *Jardin* en décembre. La seconde marque l'élaboration d'une première trame du spectacle articulant les modules entre eux lors de l'atelier du 5 mai. Elles délimitent ainsi trois périodes ayant permises la concrétisation finale de l'œuvre chorégraphique qui fut intitulée *Jardinage*.

3.1. De septembre à décembre : premières expériences dansées et premiers matériaux chorégraphiques

La première période s'est caractérisée par l'exploration d'une motricité expressive et par la construction de premiers matériaux chorégraphiques. La structure des ateliers proposés par l'enseignante était relativement similaire. La première partie des ateliers visait à faire entrer les élèves dans l'activité danse par différents exercices mettant progressivement en jeu une motricité expressive. Cette partie était dirigée par l'enseignante. La seconde partie des ateliers mettait les élèves dans une situation d'écriture chorégraphique collective en petits groupes stables qui se prolongeait d'une semaine à l'autre. L'enseignante était alors davantage dans une posture d'accompagnement, circulant entre les groupes et individualisant

les consignes. Ces premières écritures chorégraphiques ont traversé les différents ateliers du premier trimestre tout en étant finalisées chaque semaine par un temps de mini-spectacle. Ce troisième temps visait la mise en commun des gestuelles construites et la confrontation au regard des autres à travers la découverte du rapport « expression de soi / impression sur autrui » propre à l'activité danse. Du point de vue chorégraphique, cette première partie de l'année a permis, d'une part, d'aboutir à six petites chorégraphies debout et six petites chorégraphies au sol qui ont principalement servi la construction ultérieure du module *Jardin au soleil*, d'autre part à la capitalisation d'expériences corporelles variées stimulant une motricité expressive, et mettant en jeu chacun face au regard des autres. L'introduction du thème du Jardin lors du dernier atelier avant les vacances de Noël a marqué une rupture dans ce processus.

3.2. De janvier à mai : différents « chantiers chorégraphiques » sur le thème du Jardin

La seconde période de l'année se caractérise par un foisonnement et un approfondissement chorégraphique autour du thème du Jardin. Ce dernier avait été introduit par l'enseignante fin décembre au cours d'un atelier de danse qui avait également été prolongé par un visionnement d'un spectacle d'un chorégraphe célèbre portant également sur ce thème. L'enseignante avait eu cette idée en référence au jardin coopératif du collège dont s'occupait l'un de ses collègues bientôt en retraite. Le retour des vacances de Noël au mois de janvier fut marqué par l'absence de leur enseignante et par la venue de la chorégraphe. Il se caractérise par l'ouverture de trois nouvelles pistes de recherches chorégraphiques proposant des lectures différentes d'un thème commun et marquant les prémices des modules *les Lignes du potager*, *les Mauvaises herbes*, et *les Légumes*. Les mois suivants ont permis d'enrichir et d'affiner les matériaux à travers un approfondissement individuel et collectif de chacun de ces modules potentiels qui, comme nous l'avons détaillé, ont eu des dynamiques de construction différentes. L'alternance d'acteurs différents (enseignante, chorégraphe, enseignante remplaçante) ainsi que la multiplication des pistes de travail a donné aux ateliers de cette seconde période des structures plus aléatoires que sur le début d'année. Comme nous l'avons vu, les situations, les inducteurs, le type d'activité mis en jeu, variaient selon les modules travaillés. Malgré cela, un temps de mini-spectacle se retrouvait à tous les ateliers. La fin de cette seconde période (fin mars/avril) se caractérise par des ateliers guidés par l'enseignante et la chorégraphe, qui ont accompagné ensemble l'affinement de l'écriture des différents axes chorégraphiques. Cette période fut également mise à profit par l'enseignante pour tester

différents univers musicaux susceptibles de constituer la future bande son du spectacle. L'opportunité de présenter une première version du spectacle devant des élèves correspondants allemands marque une seconde rupture dans ce processus.

3.3. Du 5 mai au 15 juin : finalisation de l'œuvre *Jardinage*

La dernière période se caractérise par la finalisation de l'œuvre en vue de la représentation qui allait se dérouler sur la scène du Losange le 15 juin. Ce travail final d'écriture s'ouvre le 5 mai avec la naissance du spectacle en tant qu'œuvre chorégraphique lors d'une première répétition publique devant d'autres élèves et enseignants venus pour l'occasion. Les différents matériaux ont été agencés les uns par rapport aux autres devenant les modules à part entière d'une première trame du spectacle. Cette architecture initiale fut ensuite affinée jusqu'au jour J. L'enjeu était de gommer la juxtaposition des modules en construisant la cohérence d'un propos chorégraphique, envisageant l'œuvre dans son ensemble.

A ce titre, la Journée Plateau du 26 mai fut une étape clé de cette dernière période. L'accès à la scène du Losange, sur laquelle serait joué le spectacle, a permis notamment un ancrage spatial de l'écriture chorégraphique. Chaque module a été retravaillé à travers la prise de repères par rapport à cet espace scénique particulier. Les entrées et sorties de scène ont également été précisées. La fluidité des enchaînements a été affinée par la construction de petites transitions entre certains modules. Par exemple, une voute humaine, suivie de la reprise par certains élèves de la petite chorégraphie du groupe de Blandine qui avait été apprise par toute la classe, a été travaillée pour faire la transition entre le module *les Lignes du potager* et le module *Jardin au soleil*. De même, deux élèves ont dû reprendre, sans mobiliser la voix, une gestuelle qu'ils mobilisaient déjà dans le module *les Légumes*. Ils devaient sortir de scène en se défilant à travers une motricité inspirée de celles d'insectes. Ce court passage a été identifié comme *les Bourdons* et se chevauchait partiellement avec l'entrée des premiers élèves réalisant le dernier module *les Mauvaises herbes*. C'est également lors des filages réalisés ce jour-là que l'enseignante décida de construire un nouveau module avec uniquement sept élèves, afin de relancer la dynamique du spectacle après le module *La Vague*, et qui deviendra par la suite le module *les Nains de jardin*. Cette journée au Losange fut également l'occasion de tester les costumes. Chaque élève pouvait s'habiller comme il le souhaitait mais avec la contrainte commune d'utiliser des vêtements et bijoux de couleur verte ou terre.

Suite à cette Journée Plateau, il restait 15 jours qui furent mis à profit pour préciser les derniers détails de l'écriture chorégraphique. Il s'agissait notamment d'introduire le nouveau module *les Nains de jardin* dans la trame du spectacle et d'assurer son appropriation par l'ensemble des autres élèves de la classe. La constitution d'une bande son de 18 minutes par l'enseignante a engendré un important travail de répétition et de repérage collectif pour caler le déroulé du spectacle sur la musique. Ce timing était difficile à respecter et a entraîné une distribution à certains élèves de responsabilités particulières. Ces derniers devaient, par exemple, être vigilants à des repères musicaux précis et devaient être capables d'improviser s'ils étaient en avance sur la musique afin de recalibrer l'ensemble. L'approche du spectacle a également été l'occasion, d'une part d'affiner encore les gestuelles et la qualité des improvisations en rappelant ce qui avait été travaillé tout au long de l'année, et d'autre part, d'individualiser davantage les interprétations des élèves. Sur cette période de fin d'année, les ateliers consistaient principalement en des filages du spectacle où l'enseignante, seule ou accompagnée de la chorégraphe, avait davantage une posture de direction de l'écriture finale de l'œuvre *Jardinage*.

En guise de conclusion à cette Partie 4 - Résultats, une modélisation (Tableau 10) présente en parallèle : (a) le calendrier de cette pratique de danse à travers le découpage en différents épisodes de danse, (b) la dynamique de l'histoire collective à travers le découpage en 14 synchrones (Chapitre 7), (c) la dynamique de construction de l'œuvre *Jardinage* à travers la construction des différents modules (Chapitre 8).

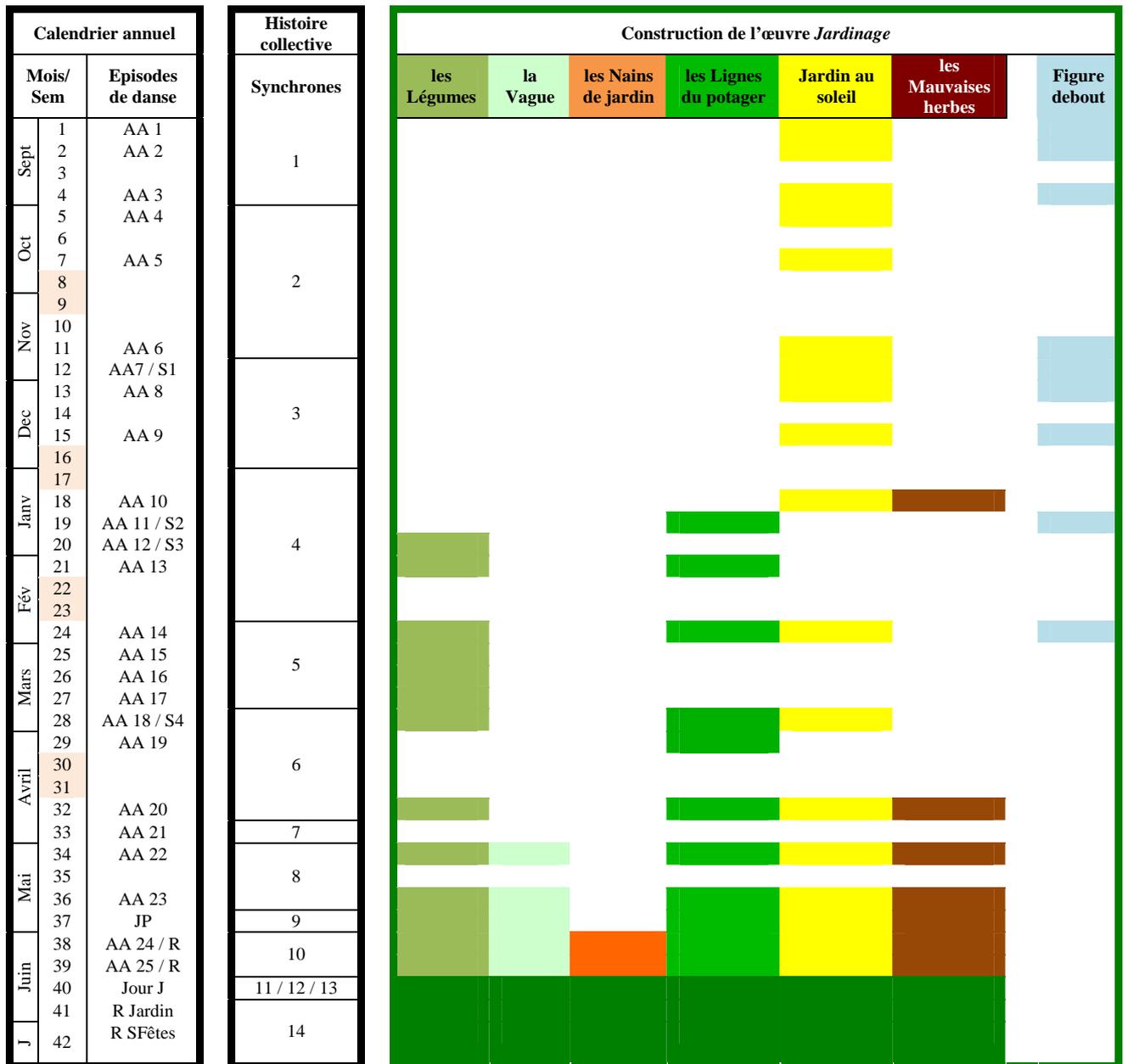


Tableau 10 : Modélisation de l'histoire collective et de la construction de l'œuvre Jardinage

Légende du Tableau 10

AA : atelier artistique

S : spectacle

JP : Journée Plateau

R : répétition hors créneau de l'atelier

Jour J : représentation au Losange du 15 juin

R Jardin : représentation dans le jardin coopératif

R SFête : représentation à la Salle des fêtes

Vacances
scolaires

PARTIE 5

Discussion et perspectives

CHAPITRE 9 : Apports scientifiques relatifs à l'analyse d'une pratique scolaire de construction d'un spectacle de danse

CHAPITRE 10 : Conclusions. Perspectives scientifiques et visées transformatives dans le cadre d'une conception « enactive » de l'enseignement

CHAPITRE 9 : Apports scientifiques relatifs à l'analyse d'une pratique scolaire de construction d'un spectacle de danse

Les résultats présentés dans les chapitres précédents décrivent et caractérisent, d'une part, la dynamique de l'activité collective de la classe de 5^{ème} D tout au long de l'année scolaire dans le cadre d'un atelier de danse finalisé par la construction d'un spectacle (Chapitre 7), et d'autre part, la dynamique de la construction de l'œuvre *Jardinage*, le spectacle présenté en fin d'année scolaire sur la scène du Losange, en tant que produit de cette activité collective (Chapitre 8). Ces résultats sont discutés dans ce chapitre, dans deux sections. La première est consacrée aux apports de notre recherche à la connaissance de l'activité collective des élèves engagés dans un projet à long terme en éducation physique. La deuxième présente les apports de cette recherche au développement du programme du Cours d'action, ainsi que quelques-unes de ses limites, ouvrant sur des perspectives de recherches futures.

1. Apports à la connaissance de l'activité collective des élèves engagés dans un projet à long terme en éducation physique

Trois points structurent cette section, relatifs respectivement, (a) à l'historicité de la construction d'une pratique, (b) aux caractéristiques du processus de construction collective d'un spectacle de danse sur la durée d'une année scolaire, et (c) à la singularité de cette pratique dans un cadre scolaire.

1.1. Historicité de la construction d'une pratique

Cette partie de la discussion de nos résultats est thématifiée au travers du filtre des trois descripteurs d'une pratique proposés par Wenger (2005), et qui ont orienté notre analyse. Ceux-ci permettent de confronter ces résultats aux connaissances relatives à l'activité collective des élèves en classe en éducation physique.

1.1.1. La construction progressive d'une entreprise commune

L'analyse de la succession des synchrones d'activité collective de la classe fait apparaître une évolution notable de la façon dont les élèves sont engagés dans une

« entreprise commune » aux différents moments de l'année scolaire. L'échéance datée de la présentation d'un spectacle de danse était connue des élèves dès le début d'année et constituait un des motifs majeurs de leur engagement volontaire dans le projet de cette classe. En revanche, lorsque l'on considère les entreprises communes successives dans lesquelles étaient engagés les élèves durant les premiers mois de l'année, on constate qu'il s'agissait d'« entreprises communes locales », qui n'avaient d'horizons significatifs pour les élèves qu'à l'échelle de chacun des ateliers, ou d'une succession limitée d'ateliers (*e.g.* rechercher deux figures signatures personnelles, échanger ces figures en dyades, construire une phrase chorégraphique par groupe de cinq, réaliser un exercice d'improvisation, réussir les exercices difficiles proposés par la chorégraphe, etc.). Progressivement, les élèves se sont engagés dans des entreprises communes qui se sont complexifiées en mobilisant davantage d'acteurs, et qui s'inscrivaient dans des emports temporels de plus en plus longs. Cette construction progressive et cet « élargissement » de ce que les élèves « faisaient ensemble » dans l'ici et maintenant des ateliers s'est doublée d'une identification de plus en plus précise de l'entreprise commune plus globale « construction d'un spectacle » (introduction du thème le Jardin, travail sur les Légumes, répétition devant des correspondants allemands, Journée Plateau, etc.). Cette évolution met en évidence le caractère historique et processuel de la construction d'une entreprise commune, dès lors qu'on l'aborde du point de vue de la dynamique de l'activité collective des élèves, celle-ci n'étant pas *ipso facto* déterminée par la finalisation explicite de l'atelier de danse par la construction d'un spectacle de danse. À ce titre ces résultats apportent un éclairage complémentaire à ceux des travaux qui se sont centrés sur l'analyse de dispositifs curriculaires fixant des échéances collectives à long terme (*e.g.*, Kinchin *et al.*, 2009 ; MacPhail, *et al.*, 2004 ; Mowling, *et al.*, 2006), mais qui se sont peu interrogés sur la façon dont les élèves s'approprient collectivement ces dispositifs, et en particulier les buts collectifs prescrits aux élèves au sein des équipes.

La description, dans le Chapitre 8, des dispositifs d'organisation pédagogique proposés aux élèves par l'enseignante tout au long de ce processus, et en particulier le fait que ces dispositifs focalisaient dans un premier temps les élèves sur des enjeux collectifs locaux et à très court terme, pour progressivement faire en sorte que ces enjeux soient à la fois plus largement partagés dans la classe et relatifs à des échéances plus lointaines, laisse entrevoir un accompagnement « ajusté » par l'enseignante de ce processus. Cet accompagnement pourrait être conçu comme une forme de tutelle adressée à un collectif d'élèves considérée comme une totalité, ouvrant à chaque instant une « zone proximale de développement » (Vygotsky, 1997) pour leur activité collective et coopérative, et accompagnant cette classe de trente élèves dans

la construction progressive d'une entreprise commune complexe et s'inscrivant dans un processus à long terme. A ce titre, la posture de l'enseignante pourrait être assimilée à une forme de « compagnonnage cognitif » (Brown *et al.*, 1989), qui fait écho aux travaux mettant en évidence la transformation de la posture de l'enseignant dans la mise en œuvre de dispositifs de *Sport Education*. Certains de ces travaux pointent en effet les difficultés éprouvées par les enseignants pour passer d'une posture de transmission descendante à une posture d'accompagnement dans la mise en œuvre d'unités de *Sport Education* (Kim *et al.*, 2006).

1.1.2. La construction progressive de liens de mutualité entre les acteurs

Nos résultats mettent en évidence comment la mobilisation de l'ensemble d'une classe autour d'un projet commun a permis la construction progressive d'une identité partagée qui n'était pas garantie par le dispositif pédagogique. Ils prolongent les études sur les modèles de *Sport Education*, qui ont montré que la stabilité des équipes encourageait des liens d'affiliation et de solidarité intra-équipe (*e.g.*, Kinchin, *et al.*, 2009 ; Kirk & Kinchin, 2003 ; MacPhail, *et al.*, 2004). En fin d'année, les élèves de la 5^{ème} D partageaient un fort sentiment d'appartenance et de cohésion en tant que « compagnie de danse du collège ». Nos analyses pas-à-pas de la dynamique de *l'engagement mutuel* mettent en évidence en quoi ces liens de mutualité sont le fruit d'une lente construction articulant *participation* et *réification* (Wenger, 2005).

Le sentiment d'affiliation s'est d'abord construit – dès le début de l'année – par la participation à de petits collectifs de création. Les travaux de recherche chorégraphique encourageaient à l'échelle des ateliers une activité coopérative des élèves afin d'être prêts pour les mini-spectacles et faire une prestation de qualité devant les autres groupes de la classe (Crance, 2009 ; Crance, *et al.*, 2011a). Progressivement cet engagement mutuel rattaché à de petits groupes s'est « propagé » à l'ensemble du collectif classe à travers par exemple : le rassemblement de plusieurs groupes entre eux pour composer le module *Jardin au soleil*, le travail d'une coordination motrice mobilisant les trente élèves, la responsabilité donnée à certains élèves de transmettre leur enchaînement à toute la classe. Cette construction de la classe comme « communauté de pratique » a permis à chacun de trouver sa place à travers des rôles différenciés mais tous indispensables à la réussite du projet collectif, comme l'illustre l'intégration réussie de Kevin l'élève de l'UPI. Sur ce point, nos résultats rejoignent ceux d'Ennis *et al.* (1999) ou de Kinchin & O'Sullivan (2003), accréditant l'hypothèse que la participation à des saisons de *Sport Education* aurait un rôle inclusif permettant de mobiliser

des élèves habituellement marginalisés en éducation physique. Ils montrent également en quoi ces pratiques construisent des relations nouvelles tissant des liens d'interdépendance et de mutualités d'intérêts, au-delà des relations affinitaires qui prévalent habituellement dans les classes (Hastie, 2000). Cette pratique d'atelier artistique bouleverse les relations enseignants-élèves traditionnelles en favorisant un partage de la responsabilité de la construction chorégraphique entre les élèves, une chorégraphe et leur enseignante.

Toutefois, le projet commun de construction d'un spectacle ne détermine pas en tant que tel une solidarité et un engagement mutuel entre les élèves. La dynamique de cet engagement mutuel a en effet également été marquée par des conflits au sein des groupes ou par des jalousies liées à certains choix de l'enseignante. Ce résultat fait écho à la description des formes de leaderships apparaissant dans les équipes de *Sport Education* (e.g., Brock & Hastie, 2007 ; Brock, *et al.*, 2009 ; Mowling, *et al.*, 2006) qui auraient tendance à encourager des climats compétitifs et discriminants. Au même titre que les enseignants auraient un rôle central pour maintenir des attitudes de *fair play* (Vidoni & Ward, 2009), nos résultats permettent de faire l'hypothèse d'un rôle régulateur de l'enseignante pour mettre un terme aux conflits, apaiser les tensions, accepter les choix chorégraphiques. Ils révèlent l'importance d'une relation de confiance entre les élèves et l'enseignante pour accompagner la construction d'une communauté de pratique et garantir le maintien d'une bienveillance collective. A ce titre, l'atelier artistique que nous avons étudié se rapproche du modèle *Sport for Peace*, érigeant comme principes centraux le respect mutuel et l'instauration d'une « atmosphère familiale » (Ennis *et al.*, 1999). Le retour de l'enseignante suite à ses deux mois d'absence s'apparente à des « retrouvailles familiales » particulièrement significatives. On peut penser que la force des liens de mutualité au sein de la classe a été renforcée par le partage d'expériences émotionnellement fortes. La présentation de leur travail de groupe par les élèves devant le reste de la classe lors des mini-spectacles, la première sortie au théâtre de la ville, la première expérience d'improvisation, la rencontre avec une chorégraphe célèbre, l'expérience de la scène, ont participé à la construction d'un vécu commun d'expériences saillantes, renforçant leur appartenance à une communauté singulière.

La constitution de la classe en communauté de pratique a également été encouragée par un processus de réification (Wenger, 2005). Progressivement, des éléments ont été identifiés, nommés et reconnus comme participant de la construction de leur identité collective : fiches de création identifiant les chorégraphies de chacun des groupes, reconnaissance d'un thème commun le Jardin, choix d'une couleur de costume identique pour tous, nomination précise des différents modules du spectacle. Par exemple, une analyse de la

construction d'une petite séquence dansée à l'échelle d'un atelier et d'un groupe de cinq élèves a mis en évidence comment le choix d'un titre « Les fesses » a renforcé l'identification par toute la classe du travail de ce groupe lors du mini-spectacle (Crance, 2009 ; Crance *et al.*, 2011a). Ce phénomène peut être rapproché de ceux qui sont observés lors des saisons de *Sport Education*, où l'identification des élèves à leurs équipes se cristallise dans le choix d'un nom, d'un slogan, la confection de teeshirts ou d'affiches en vue du tournoi final (Hastie *et al.*, 2011 ; Kirk & Kinchin, 2003). Toutefois, la construction d'un spectacle de danse a favorisé la réification de figures corporelles, de gestuelles, de petites chorégraphies, qui ont donné une dimension corporelle forte et relativement originale à la dynamique d'un engagement mutuel et à la construction d'une identité commune. Enfin, les carnets de bord sont de bons révélateurs de la construction de cette identité collective. En début d'année, les élèves y inscrivaient leurs impressions et y dessinaient essentiellement leurs signatures personnelles. Progressivement, ils y notaient les chorégraphies de leur petits groupes, racontaient les événements qu'ils vivaient collectivement, décrivaient et identifiaient les modules de leur spectacle. Ce résultat fait écho à ceux des études originales de MacPhail & Kinchin (2004) et de Mowling *et al.* (2006). Ces auteurs ont utilisé des dessins pour recueillir le point de vue des élèves sur la saison de *Sport Education* qu'ils étaient en train de vivre. Leurs résultats montrent que l'appartenance à leur équipe était majoritairement représentée.

1.1.3. La construction progressive d'une micro-culture 5^{ème} Danse

Nos résultats révèlent en quoi la finalisation à long terme par un enjeu collectif signifiant pour les élèves a permis de construire un répertoire partagé constituant une micro-culture se singularisant vis-à-vis d'une culture scolaire permettant ordinairement d'assurer la viabilité collective des situations de classe.

En début d'année, la structure des ateliers coïncidait avec des « configurations d'activité collective » (Gal-Petitfaux, 2011) relativement typiques des leçons de danse en éducation physique (échauffement collectif, exercices techniques, recherche chorégraphique, mini-spectacle). L'activité collective s'organisait à l'image des situations scolaires habituelles, mettant en jeu un ensemble de routines de fonctionnement et d'habitudes qui permettent de « faire tenir » la classe en dépit de la manifestation de préoccupations et de modes d'engagements plus ou moins convergents ou congruents des élèves et de l'enseignant à chaque instant (Gal-Petitfaux & Vors, 2008 ; Saury *et al.*, 2003 ; Vors, 2011 ; Vors & Gal-Petitfaux, 2008, 2009, 2011). En effet, les élèves décrivaient leur engagement dans les ateliers comme le fait de « pratiquer ensemble la danse » comme ils l'auraient fait (du moins peut-on

le supposer) pour évoquer leur pratique scolaire du handball, des mathématiques ou de l'histoire. L'ordre collectif de la classe était tenu, comme dans les autres situations de classe, par un processus typiquement scolaire de recherche d'un « *modus vivendi* » (Allen, 1986) permettant d'articuler de façon durable et « satisfaisante » pour les acteurs des préoccupations potentiellement conflictuelles ou antinomiques. L'activité des élèves s'articulait en effet de manière viable avec celle de leur enseignante (Vors, 2011) par la manifestation de comportements relevant pour certains auteurs de la réalisation d'un « métier d'élève » (e.g., Perrenoud, 1994), ou pour d'autres auteurs, de modes typiques d'engagement des élèves dans les situations de classe (Saury *et al.*, 2013), qui concrétisent une culture et des habitudes relativement indépendantes des spécificités de la pratique danse mise en jeu. Par exemple, les élèves s'amusaient avec leurs copains lors des temps de recherche chorégraphique tout en veillant à répondre aux exigences posées par l'enseignante, et à être prêt pour présenter leur travail lors du mini-spectacle (Crance, 2009 ; Crance *et al.*, 2011a). En cela, nous faisons l'hypothèse que le collectif 5^{ème} D était initialement tenu par un répertoire partagé de construits relativement « extérieurs », au sens d'un collectif comme pratico-inerte ou « altérité nature » (Sartre, 1943 ; Theureau, 2006), préexistant à leur engagement plus spécifique dans l'atelier artistique.

Cette viabilité des situations de classe a pour ainsi dire constitué le « fond » (ou « l'arrière plan ») duquel a émergé et s'est progressivement précisée une entreprise commune à long terme significative pour les élèves : construire un spectacle de danse. La coordination des activités individuelles s'est progressivement organisée autour de cet enjeu collectif de plus en plus prégnant à mesure que l'échéance finale approchait et que le projet se précisait. Par exemple, lors de la période d'absence inattendue de leur enseignante, la réaction vive et inquiète des élèves révèle en quoi le collectif 5^{ème} D était désormais tenu par « quelque chose de plus » qu'un *modus vivendi* scolaire (Gal-Petitfaux & Vors, 2008 ; Vors, 2011). De leurs points de vue, cette absence mettait en effet en péril la concrétisation de leur entreprise commune, et en conséquence ils se sont engagés collectivement dans les ateliers avec la chorégraphe avec l'idée d'assurer, malgré cette absence, la pérennité du projet de spectacle. Nous faisons l'hypothèse que l'émergence et la clarification progressive de l'entreprise commune sur fond d'un *modus vivendi* plus traditionnellement scolaire, a permis d'instituer le collectif comme « altérité culture » (Sartre, 1943 ; Theureau, 2006). Le *faire (pratiquer) de la danse ensemble* de l'atelier s'est progressivement transformé en *faire (construire) un spectacle de danse ensemble*, où l'objet de ce qu'il y avait à construire ensemble prenait une forme concrète et spécifique de la pratique danse dans laquelle ils étaient engagés, se

détachant d'une pratique scolaire ordinaire (au cours de laquelle les élèves *font ensemble des mathématiques, du français, du handball, etc.*). Le projet de construction du spectacle a pu jouer le rôle de serment (Sartre, 1943 ; Theureau, 2006) tenant la classe de 5^{ème} D par des liens plus resserrés qui les engageaient collectivement. De ce point de vue, nos résultats rejoignent et précisent ceux des études sur les modèles de *Sport Education*, qui ont montré que ces pratiques finalisées à long terme engagent les élèves dans des expériences collectives authentiques significativement différentes de celles vécues dans les situations de classe traditionnelles (*e.g.*, Hastie, 1995, Hastie *et al.*, 2011). Ils contribuent plus globalement à interroger les modèles et pratiques d'enseignement, en révélant la possibilité d'un passage d'une activité collective scolairement viable, à une pratique de classe tenue par la construction collective d'un projet commun. Ces résultats rejoignent notamment ceux des travaux qui ont été menés dans la lignée initiée par Dewey (1929, 1938), dans lesquels les apprentissages sont envisagés comme un processus social encourageant l'émergence de buts collectifs en relation avec le contexte de déploiement d'une activité collective (*e.g.*, Barab & Duffy, 2000 ; Barab, Hay, Barnett & Squire, 2001 ; Young, Barab & Garrett, 2000). Cette perspective oppose la participation à des pratiques collectives significatives, à une culture scolaire traditionnelle de transmission/acquisition de connaissances (Lave & Wenger, 1991 ; Papert, 1991 ; Roth, 1996 ; Sfard, 1998).

Enfin, nos résultats montrent en quoi l'émergence d'un « serment » dans la classe a contribué en retour à transformer la micro-culture scolaire initiale de cette classe en une culture « 5^{ème} Danse » qui s'est singularisée par son ancrage fort sur la construction d'un spectacle. Une partie de ce répertoire partagé s'est progressivement réifié sous la forme de gestuelles, de modules chorégraphiques, de connaissances liées à la danse, d'habitudes collectives de travail chorégraphique, de routines de fonctionnement liées au dispositif d'atelier, qui étaient spécifiques de leur pratique d'élèves-danseurs (*e.g.*, code de représentation d'un danseur par un petit crochet, petite phrase d'échauffement routinière « les mollusques », module les Légumes, chorégraphie commune du groupe de Blandine). L'absence de l'enseignante durant plusieurs semaines a incidemment donné une certaine visibilité à cette culture partagée en construction depuis le début d'année (Crance, 2009 ; Crance *et al.*, 2011). Cela s'est concrétisé, d'une part, lorsque les élèves ont montré à la chorégraphe tout ce qu'ils avaient construit depuis le début d'année, et d'autre part, lorsqu'ils mobilisaient au sein des petits collectifs leurs habitudes de travail, afin d'assurer la continuité du projet malgré l'absence de leur enseignante et de « défendre » celui-ci notamment lorsqu'ils percevaient les propositions de la chorégraphe et de l'enseignante remplaçante en

décalage avec ce projet. Nous faisons l'hypothèse que cette culture 5^{ème} Danse a progressivement été incorporée par les acteurs du projet, permettant au collectif de fonctionner ensemble par une régulation à nouveau relativement « extérieure », au sens d'altérité nature (Sartre, 1943 ; Theureau, 2006). Par exemple, le retour de l'enseignante au mois de mars a été marqué par la possibilité d'une accélération du travail de recherche chorégraphique : alternance dans un même atelier de plusieurs séquences de recherches chorégraphiques entrecoupées de mini-spectacles. De même, l'urgence de la fin d'année marque l'intégration de routines collectives spécifiques de la pratique de l'atelier. Elles ont permis au collectif de fonctionner ensemble rapidement malgré l'intensification et la complexification du travail chorégraphique final : mise en jeu de toute la classe et direction de l'atelier par un duo chorégraphe/enseignante, changement d'espace avec la Journée Plateau de répétition sur la grande scène, composition en quelques heures du module chorégraphique *les Nains de jardin*.

Ces résultats nous amènent à avancer l'hypothèse que le potentiel éducatif d'une pratique de classe (Gal-Petitfaux & Vors, 2008 ; Vors, 2011) pourrait venir de la possibilité qu'émerge, sur fond d'un « *modus vivendi* scolaire », un *quelque chose de plus*, en termes d'entreprise commune (Wenger, 2005) ou de « serment collectif » (Sartre, 1943 ; Theureau, 2006). *Ce faire (construire) quelque chose ensemble* marquerait l'engagement de l'ensemble d'une classe dans une histoire partagée d'apprentissage, ou en d'autres termes, dans une histoire de participation à une pratique collectivement signifiante (Wenger, 2005).

1.2. Caractéristiques du processus de construction collective du spectacle sur une année

Cette section appréhende plus précisément le déploiement historique de la pratique de la classe de « 5^{ème} Danse », du point de vue des processus mis en évidence par nos résultats. La discussion confronte essentiellement ces résultats à ceux des travaux scientifiques qui ont appréhendé les processus d'apprentissage à travers des dynamiques collectives et coopératives d'activité des élèves en éducation physique.

1.2.1. Un processus contingent de construction chorégraphique

Nos résultats mettent en évidence un processus contingent de construction chorégraphique lié au caractère indéterminé de la dynamique de l'activité collective de la classe. La planification de l'atelier artistique par l'enseignante se réduisait à la fixation de rendez-vous récurrents et d'une échéance lointaine datée (des créneaux de pratique

hebdomadaires, quatre sorties au spectacle, une Journée Plateau et une représentation finale). Ce calendrier initial constituait en quelque sorte l'ossature temporelle de l'atelier sur l'année, relativement « ouverte » jusqu'au jour de la représentation, sans que soient prédéfinies les caractéristiques de la production finale. La chronologie de la construction chorégraphique n'était pas précisée en termes d'étapes intermédiaires à suivre successivement, le contenu des ateliers n'était pas non plus fixé préalablement. Les élèves et l'enseignante ne savaient pas à quoi ressemblerait le spectacle final, ni même sur quel thème il porterait. En cela, le dispositif d'atelier chorégraphique que nous avons étudié se distingue des dispositifs de *Sport Education* (Hastie *et al*, 2011), fixant par analogie avec le modèle de la préparation sportive, une planification plus précise des entraînements et des épreuves de test, jusqu'au tournoi final. Nos résultats montrent également que le découpage de l'histoire collective en synchrones d'une part, et la construction de l'œuvre *Jardinage* d'autre part, ont eu des dynamiques que ne pouvaient pas laisser entrevoir le découpage du calendrier fixé initialement.

L'histoire collective se caractérise par un découpage en 14 synchrones qui ont eu des durées très variables (quelques semaines, un atelier, 18 minutes, un mois et demi) et qui se sont enchaînés sur un rythme relativement imprévisible. Les éléments d'introduction des synchrones ont été de natures différentes, coïncidant dans certains cas avec des ruptures induites par le calendrier préalable (*e.g.*, les vacances scolaires, les sorties au théâtre), mais étant également liés dans d'autres cas à divers événements imprévisibles qui traversaient la vie de cette classe et du collège, tels que par exemple, la perception par les élèves d'une stabilisation des groupes de création, la première sortie au spectacle, l'introduction du thème du Jardin, l'absence de leur enseignante, la venue ponctuelle d'un chorégraphe, le début de la composition du spectacle, ou la présence de correspondants allemands dans le collège. Cette dynamique de construction chorégraphique révèle une pratique « vivante », sensible aux aléas qui survenaient de manière inattendue et qui marquaient de manière significative l'expérience des acteurs. Ce résultat illustre empiriquement la métaphore employée par Wenger (2005) lorsqu'il envisage la dynamique d'une pratique (plus précisément de l'entreprise commune) comme le déploiement d'un rythme collectif qui serait marqué par une alternance entre continuité et discontinuité, perméable aux aléas survenant dans le cours des activités. Cette caractéristique nous paraît relativement originale s'agissant d'une pratique scolaire. Elle met en évidence la possibilité d'ancrer un processus d'apprentissage sur l'écriture collective d'une « histoire ouverte », à laquelle contribuent pleinement les élèves et l'enseignant. A ce titre, elle rejoint les travaux ayant montré l'intérêt de mettre en œuvre des « environnements

d'apprentissage participatif » (*participatory learning environment*), ancrés sur l'émergence collective des processus d'apprentissage, en opposition à des traditions d'enseignement balisant une succession d'objectifs d'apprentissage, fixant précisément les acquisitions à réaliser au cours de chaque leçon (Barab *et al.*, 2001 ; Roth, 1996). Ce type de pratique soulève des problématiques d'enseignement relativement distinctes de celles évoquées pour la mise en œuvre des saisons de *Sport Education*, où les enseignants éprouveraient des difficultés à s'approprier des dispositifs qui demandent une forte anticipation et planification (Vidoni & Ward, 2009). A l'inverse, nos résultats illustrent indirectement (car l'intervention de l'enseignante n'a pas été, pour elle-même, l'objet de notre analyse), une posture d'enseignement particulière (Sfard, 1998), visant à accompagner le déploiement contingent d'une histoire collective de classe, et à créer et guider l'activité d'une classe dans ce que nous pourrions appeler un « espace de construction de projets collectifs encouragés », par transposition analogique de la notion d'« espace d'actions encouragées » développée par Durand (2008) à la suite de Bril (2002).

La construction de l'œuvre chorégraphique révèle également une dynamique contingente qui fut marqué notamment par deux ruptures non planifiées : (a) le choix du thème du Jardin (qui répondait à l'intention circonstancielle de l'enseignante de défendre et de valoriser le jardin coopératif qu'animait l'un de ses collègues au sein du collège, et qui était menacé), et (b) l'écriture d'une première trame du spectacle avec l'organisation improvisée d'une répétition devant les correspondants allemand. Les modules ont eu des dynamiques de construction contrastées. Ces constructions se sont déployées sur des temporalités variées (une année pour le module *Jardin au soleil*, deux semaines pour *les Nains de jardin*), ont mobilisés des collectifs d'élèves variables (toute la classe, sept élèves, 12 élèves, rôles individualisés), ont mis en jeu diverses modalités chorégraphiques (improvisation, unisson, recherche chorégraphique par petits groupes). Cette construction chorégraphique en milieu scolaire se rapproche des processus décrits dans le cadre d'études portant sur des activités de création artistique. Par exemple, Theureau & Donin (2006) ont mis en évidence le caractère indéterminé et contingent d'une activité de composition musicale et la construction/reconstruction de l'œuvre sur la base des « produits intermédiaires » ou du recyclage de produits qui avaient été momentanément laissés de côté. En cela, ils marquent la proximité de cette pratique scolaire avec certaines caractéristiques de ces activités de création artistique.

Enfin, nos résultats révèlent un processus de construction chorégraphique marqué par une accélération à l'approche de l'échéance finale. Les deux dynamiques (activité et œuvre)

révèlent cet « emballement » : réduction de la durée des synchrones, augmentation de la fréquence des événements « chocs », focalisation collective sur la finalisation du spectacle, intensification des épisodes de danse du côté de l'histoire collective ; accumulation de matière chorégraphique, réduction du temps consacré à la construction des derniers modules, recyclage de matières déjà mobilisées antérieurement du côté de l'œuvre. Cette caractéristique rejoint notre analyse antérieure de l'activité collective de cinq élèves dans le cadre de la construction d'une petite phrase chorégraphique à l'échelle d'un atelier (Crance, 2009 ; Crance *et al.*, 2011). L'urgence de l'approche du mini-spectacle avait entraîné une focalisation de l'activité collective sur les choix chorégraphiques (diminution des activités ludiques ou des conflits) en vue de finaliser la production du groupe. Cette caractéristique rejoint également l'étude de Barab *et al.* (2001), portant sur la construction en une semaine par petits groupes de cinq étudiants d'un univers virtuel finalisée par une présentation publique.

1.2.2. Un processus constamment négocié entre les élèves et l'enseignant, se déployant sur des temporalités multiples

Nos résultats révèlent en quoi la construction chorégraphique à long terme du spectacle de fin d'année a engendré un processus de négociations collectives impliquant progressivement l'ensemble des acteurs et s'inscrivant sur différentes temporalités enchâssées. Durant la première partie de l'année, les situations de recherche chorégraphique ont encouragé le déploiement de négociations collectives entre les élèves appartenant à un même groupe pour construire leur chorégraphie et la présenter à l'ensemble des élèves de la classe en fin d'atelier. A cette échelle, la finalisation de l'activité collective par les mini-spectacles a, selon nous, encouragé le déploiement d'interactions à dominante coopératives portant sur la construction chorégraphique (Crance *et al.*, 2011a). Progressivement la stabilité des groupes d'une semaine à l'autre a favorisé l'ancrage de ces négociations coopératives à plus long terme, à l'image de celles observées par Huet & Saury (2011) dans un groupe d'élèves investis dans un cycle d'athlétisme finalisé par un triathlon athlétique par équipes. Cette dynamique coopérative s'est étendue à l'ensemble des élèves de la classe, à travers la fixation d'enjeux chorégraphiques mobilisant des collectifs de plus en plus vastes (regroupement de plusieurs groupes entre eux, transmission intergroupes de gestuelles), jusqu'à impliquer l'ensemble des élèves de la classe ainsi que l'enseignante et la chorégraphe (composition finale, transposition du spectacle sur la scène du Losange). Les mini-spectacles sont particulièrement représentatifs de ces temps collectifs mobilisant l'ensemble de la classe

dans la négociation de l'écriture chorégraphique. L'enseignante orchestrait ces moments, d'une part en invitant les élèves-spectateurs à exprimer leur ressenti sur ce qui était présenté ou à faire des propositions, d'autre part en invitant les élèves-danseurs à repasser en prenant en compte les remarques et propositions qui avait émergé de ces échanges. Ces mini-spectacles participent, selon nous, d'une « configuration d'activité collective » des ateliers danse, relativement singulière par rapport aux scénarios-types des leçons d'éducation physique (Gal-Petitfaux, 2011 ; Vors, 2011), et qui encouragerait une dynamique coopérative de classe entière autour de la négociation pas-à-pas d'une entreprise commune. L'originalité de ce processus de négociation collective vient également, à nos yeux, de son ancrage sur une construction chorégraphique, donnant au corps et à des mouvements chorégraphiques un rôle de « médiateur sémiotique » entre les différents acteurs (Lemke, 2000).

Ce dispositif d'atelier artistique se rapproche des saisons de *Sport Education* du point de vue de la reconfiguration des hiérarchies de pouvoir au sein de la classe, qui accorde davantage d'autonomie et de responsabilités aux élèves que les leçons d'éducation physique associées à un modèle curriculaire plus traditionnel (Carlson & Hastie, 1997 ; Hastie, 2000). Contrairement à ces situations de classe plus traditionnelles, où les élèves doivent s'inscrire dans une activité collective réglée à l'avance par l'enseignant, les élèves auraient dans les modèles d'enseignement tels que *Sport Education* ou *Sport for Peace*, un certain contrôle sur ce qu'ils réalisent ensemble (Pope & Grant, 1996). En effet, au cours des ateliers de danse, les élèves avaient la responsabilité de négocier entre eux la matière chorégraphique, ils s'organisaient de manière relativement autonome au sein de leurs groupes de création qui ont pu avoir des rythmes de travail propres, ils faisaient leurs propres choix lorsque les avis de l'enseignante et de la chorégraphe étaient contradictoires. Pour autant, cette part active laissée aux élèves se distingue des « marges de liberté » mises en évidence dans l'intervention des enseignants chevronnés face à des classes difficiles, par les études de Vors & Gal-Petitfaux (2008, 2011). Le couplage de processus d'ostentation et de masquage décrit par ces auteurs dans les interactions entre l'enseignant et ses élèves, correspond essentiellement à la négociation entre les protagonistes de seuils de tolérance vis-à-vis de comportements « hors tâche ». Ces marges de manœuvre laissées aux élèves seraient indispensables au maintien de la viabilité des situations de classe, de manière relativement indépendante des particularités de la pratique considérée (dans le cas de leur étude, la pratique gymnique). Les « marges de liberté » accordées aux élèves dans la pratique de danse que nous avons étudiée, ancre les interactions élèves-élèves et élèves-enseignante sur la négociation collective de l'avancée d'une entreprise commune : une construction chorégraphique. A titre d'exemple, lors de

l'absence de leur enseignante, les élèves ont été surpris par la directivité de la chorégraphe en comparaison de la liberté dont ils jouissaient jusque-là pour construire leurs petites chorégraphies et pour s'organiser entre eux. Ainsi que nous l'avons analysé, cette absence imprévue de l'enseignante a accentué la responsabilité collective qu'ils endossaient pour poursuivre le projet sans elle.

Enfin, l'histoire de la négociation du module *les Légumes* révèle singulièrement un décalage entre l'horizon temporel vers lequel s'organisait à ce moment de l'année l'engagement des élèves (échelle des ateliers), et celui de leur enseignante (articulation entre l'échelle des ateliers et l'échelle de l'année finalisée par la présentation du spectacle final). Lors de son retour, l'enseignante était défavorable à la poursuite du travail sur *les Légumes* initié en son absence. La transposition de ces petites chorégraphies sur scène lui paraissait relativement difficile à assumer par les élèves. Toutefois, la dynamique collective et l'engouement des élèves vis-à-vis de ce travail, l'ont amené à accepter de poursuivre ce travail en dépit de ses réticences initiales. Cependant, du côté des élèves, lorsque ceux-ci ont pris conscience que leurs chorégraphies sur *les Légumes* allaient faire partie du spectacle, ils ont résisté à leur présentation à un public. Malgré tout, l'enseignante a choisi de conserver ce module. Ces observations montrent comment les négociations collectives entre les élèves et l'enseignante se déployaient en référence à des temporalités différentes et emboîtées. Elles mettent en lumière une posture d'enseignement relativement originale, se concrétisant par l'accompagnement pas-à-pas d'un projet scolaire se déployant sur une temporalité longue. D'un côté, des « marges de liberté » importantes étaient laissées aux élèves dans le *faire ensemble* de l'atelier (par exemple négocier les gestuelles pour construire de petites chorégraphies), leur donnant le sentiment d'un certain contrôle sur ce qu'ils faisaient ensemble dans l'ici et maintenant des ateliers. De l'autre, l'enseignante assurait le « contrôle » de l'avancée du processus de création à l'échelle de l'année scolaire. On peut supposer que la prise de conscience par les élèves du processus de création auquel ils avaient contribué depuis le début d'année, a favorisé à la fin de l'année leur acceptation d'une posture plus directive de leur enseignante (et de la chorégraphe), afin d'assurer la composition complexe du spectacle. Ces résultats sont relativement intéressants pour comprendre des processus de négociation se déployant sur des temporalités longues. Ils complètent ainsi les travaux évoqués précédemment qui portaient sur des pratiques collectives finalisées se déployant sur des temporalités relativement courtes (une semaine) (*e.g.*, Barab *et al.*, 2001).

1.2.3. Deux processus articulés : la construction de l'histoire collective et la construction de l'œuvre

Nos résultats révèlent en quoi l'histoire collective vécue par les élèves de participation à la pratique de l'atelier de danse s'est ajustée, ponctuellement et de manière rétrospective, avec la dynamique de construction de la matière chorégraphique. Autrement dit, l'œuvre *Jardinage* s'est en partie construite « malgré eux », à travers un processus de réification, ou de production d'effets extrinsèques de leur activité constituant des ressources extrinsèques pour la suite de leur activité collective.

L'histoire collective vécue par les élèves a été rythmée par l'expérience de participation à une pratique collective de danse, plutôt que par la construction progressive du spectacle. Ce qu'ils construisaient et affinaient ensemble dans toute la première partie de l'année n'était pas significatif dans l'expérience des élèves en termes de « produits chorégraphiques intermédiaires » dans la perspective de la construction du spectacle. En revanche, la succession d'expériences de participation à des événements collectifs émotionnellement forts a marqué significativement la transformation de l'histoire collective. Le découpage en synchrones d'activité a révélé une dynamique en résonance avec des événements saillants participant de l'écriture d'une « intrigue collective » qui avait comme effets extrinsèques, entre autres, la construction d'un spectacle de danse. L'engagement des élèves dans leurs petits groupes à l'échelle des ateliers accumulait et affinait de la matière chorégraphique. Pour autant, ce processus de réification, pris en compte et principalement régulé par l'enseignante n'était pas prégnant dans l'expérience des élèves. Toutefois, nos résultats mettent en évidence l'existence de « points d'articulation saillants » entre ces deux processus aux dynamiques distinctes. Ils correspondent à des situations collectives qui permettaient de rendre mutuellement manifeste à l'ensemble des élèves les produits chorégraphiques de leur activité (reconnaissance des chorégraphies de chacun des groupes lors des mini-spectacles, présentation du travail de la classe lors de la venue de la chorégraphe ou de la représentation devant les allemands). Ce processus de synchronisation entre l'histoire collective et la construction de la matière chorégraphique a fonctionné pour les élèves de manière essentiellement rétrospective. L'histoire collective se récrivait pas-à-pas. Cette actualisation était ainsi accompagnée d'un processus que nous pouvons qualifier de « resémiotisation » des produits chorégraphiques intermédiaires (De Saint Georges & Fillietaz, 2008). L'histoire de construction du module *Jardin au soleil* est à ce titre particulièrement intéressante. Elle fut successivement associée par les élèves à, (a) un

exercice pour apprendre à mieux se connaître en échangeant des « signatures personnelles », (b) un entraînement à la création construisant des chorégraphies par petits groupes, (c) un travail sur le thème aboutissant à des chorégraphies « baignées de soleil », et (d) une finalisation d'un module à part entière du spectacle. De même, la représentation publique du spectacle a eu pour effet d'ériger *Jardinage* comme « œuvre patrimoine », dépositaire de toute l'histoire collective de la classe.

Nos résultats révèlent également que ce n'est qu'au mois d'avril (synchrone sur la composition du spectacle) que la grande majorité des élèves ont compris que tout ce qu'ils avaient construit depuis le début d'année avait participé dans le même temps de la composition du spectacle final. Cette prise de conscience a entraîné une transformation de leur engagement vis-à-vis de la construction chorégraphique, qui a acquis une dimension « projective » à partir de ce moment. Leur expérience dans l'ici et maintenant était ensuite connectée au processus plus global de construction du spectacle, et tendue vers la présentation sur scène de ce spectacle. Nous faisons l'hypothèse que cette transition, du point de vue de l'expérience des élèves, entre des processus se déployant sur deux échelles différentes était en construction « latente » depuis le début de l'année. Les élèves ont d'abord fait l'expérience, en petits groupes et sur des enjeux à leur portée, de ce qu'ils faisaient ensemble sans pour autant rattacher de façon significative ce qu'ils vivaient dans chaque atelier avec l'objectif final visé (la construction et la présentation publique du spectacle de danse). Nous avançons l'hypothèse que la « connexion » progressive des significations construites par les élèves à propos de ce qu'ils construisaient ensemble dans chaque atelier et de ce qu'ils construisaient ensemble à l'échelle de l'année scolaire repose sur le fait qu'il s'agisse à ces deux niveaux de situations collectives relativement isomorphes. En effet, ainsi que nous l'avons décrit dans le Chapitre 8, du point de vue des contraintes extrinsèques, la structure des ateliers sur la première moitié de l'année (exercices d'échauffement, recherche chorégraphique par petits groupes de cinq, mini-spectacle) reproduisait à petite échelle le processus de construction chorégraphique qui se déployait sur l'année scolaire. Cet isomorphisme a pu engendrer chez les élèves une disposition à s'engager dans la construction du spectacle à grande échelle. Dans la même perspective, les mini-spectacles ont pu jouer le rôle de « situations intermédiaires » (Theureau & Donin, 2006), mobilisant les produits intermédiaires de l'activité collective, et reproduisant à un niveau local une situation de spectacle qui entretenait des traits de typicalité avec la situation finale de représentation. Ce résultat original nous paraît fécond pour envisager des modalités d'accompagnement de l'apprentissage de processus complexes se déployant sur des temporalités longues. Il apporte également un ancrage empirique aux

réflexions de Lemke (2000) qui interroge les processus d'apprentissage en terme de liens entre des micro-événements locaux dans le cours des activités en classe et leur organisation séquentielle sur des échelles temporelles plus larges et emboîtées, tels qu'une année ou un parcours scolaire.

1.3. Singularité de cette pratique dans un contexte scolaire

Cette section discute la singularité de cet atelier artistique par rapport aux caractéristiques des pratiques se déployant traditionnellement en contexte scolaire.

1.3.1. Une pratique qui traverse les frontières entre des espaces « habituellement » distincts

Nos résultats décrivent une pratique scolaire qui transforme les relations habituelles entre l'école et les milieux de pratique extrascolaires. La pratique de l'atelier que nous avons étudiée possède des similitudes fortes avec une pratique de création artistique d'un spectacle de danse (finalisation à long terme, groupes de recherche chorégraphique, rôle de chorégraphe, temps de mini-spectacle, répétitions, spectacle final, etc.). Toutefois nos résultats mettent en évidence comment cette pratique de la 5^{ème} D s'individualise progressivement au sein de l'espace scolaire d'une manière originale. En effet, elle ne se limite pas à reproduire à l'école un modèle de pratique artistique, elle institue plutôt la classe comme une « compagnie de danse du collègue » à laquelle les élèves s'identifient. Cette pratique originale conserve du point de vue des élèves une identité scolaire, tout en se confrontant concrètement à une communauté de pratique artistique professionnelle. Cette classe fait l'expérience d'une « traversée de frontières » (Wenger, 2005) entre des milieux habituellement séparés. Ces ponts sont créés dans une double direction : les élèves sortent du collège (sortie au théâtre de la ville, répétition sur une vraie scène), et ils accueillent également au sein de leur classe des professionnels « extérieurs » (atelier ponctuel avec un danseur-chorégraphe, co-encadrement avec une chorégraphe). La dynamique de l'histoire collective est marquée par ces moments de rencontre qui, d'une part, constituent des événements saillants rythmant le découpage en synchrones d'activité, d'autre part, contribuent à renforcer l'identité scolaire singulière de cette classe. Du point de vue de l'engagement mutuel, la confrontation à des espaces et à des personnes « extérieures » à leur collège a resserré les liens qui les unissaient, au sein du collège (les danseurs de la 5^{ème} D) et au delà (les élèves du collège Le Sapin Vert). Du point de vue de la dynamique du répertoire partagé, le décalage perçu par les élèves entre la culture professionnelle des chorégraphes et leur

pratique de danse, a renforcé la construction d'une micro-culture danse de la 5^{ème} D, à la fois singulière dans l'univers de l'école, et distincte de celle de la danse professionnelle.

Ces zones de rencontre entre deux communautés de pratique (Wenger, 2005) ont permis de créer de l'hétérogénéité et des connexions qui pourraient avoir stimulé les transformations de la pratique de cette classe. Elles ont encouragé un processus de « courtage » (Wenger, 2005), permettant de faire se rencontrer deux cultures distinctes. La chorégraphe a endossé le rôle de courtier en intervenant dans la classe sans toutefois y être intégrée en tant que membre à part entière. D'une certaine manière, leur enseignante d'éducation physique a également joué ce rôle. Elle était reconnue par les élèves comme une enseignante d'éducation physique spécialisée en danse qui assurait les connexions et les rencontres avec le milieu artistique professionnel.

Ces résultats participent des débats relatifs, d'une part, à la confrontation entre des cultures scolaires et des cultures extrascolaires de pratique (O'Donovan, 2003 ; Rovegno, 2006), et d'autre part, à la nature des connexions à créer entre des cadres scolaires et extrascolaires de pratique (Penney *et al.*, 2002). Ils suggèrent une alternative à l'idée couramment évoquée selon laquelle, la proximité des expériences que les élèves vivraient au sein de l'école, par rapport à celles qu'ils seraient susceptibles d'éprouver hors de l'école, encouragerait un transfert des acquisitions entre ces espaces séparés. Nos résultats militent plutôt pour promouvoir l'inscription à long terme des élèves dans des expériences de pratique fondamentalement scolaires, qui s'individualiseraient au sein de l'école, tout en entretenant des liens concrets et réguliers avec des pratiques sociales. A ce titre, ils rejoignent les réflexions de Penney *et al.* (2002) lorsqu'ils invitent à envisager les saisons de *Sport Education* comme des pratiques sportives avant tout scolaires, qui maintiennent une distance vis-à-vis du monde sportif et de ses dérives, tout en conservant des connexions avec lui en vue de former de jeunes citoyens susceptibles de transférer au-delà de l'école les valeurs éducatives du sport scolaire.

1.3.2. Une pratique qui ne fait pas l'objet d'une notation et qui « implique » l'enseignante comme partenaire davantage que comme enseignante

La pratique de danse de l'atelier que nous avons étudié se démarque des pratiques scolaires habituelles par l'absence d'évaluation académique. Nos résultats ont mis en évidence un niveau d'engagement élevé des élèves tout au long de l'année et focalisé sur les situations de travail proposées par l'enseignante. En cela, ils questionnent les travaux ayant souligné que l'équilibre écologique des classes, et donc de l'activité collective en classe,

repose sur la transaction fondamentale popularisée par l'expression imagée « des performances contre des notes » (Doyle, 1986).

La pratique que nous avons étudiée n'a pas été régulée par le poids d'une évaluation scolaire. Les interactions entre les élèves ne portaient pas sur la négociation d'attentes normatives, ou liées à des enjeux évaluatifs (Saury & Rossard, 2009 ; Saury *et al.*, 2010, 2013). Par ailleurs, la dimension ludique de l'engagement des élèves en classe (Allen, 1986) se déployait de façon ostensible et non masquée (Vors, 2011). La transaction fondamentale, tenant ensemble l'engagement de la classe tout au long de l'année, était ancrée sur le processus de construction chorégraphique qui était en lui-même une source de plaisir pour les élèves (curiosité lors des mini-spectacles de voir ce que chaque groupe avait construit, excitation lors des sorties au théâtre, possibilité de construire des chorégraphies humoristiques au sein des petits groupes de création, plaisir de danser avec des chorégraphes célèbres, etc.).

Ce projet collectif était finalisé par une représentation publique du spectacle, qui a participé de la régulation de l'activité collective. Cet aboutissement a été vécu comme particulièrement stimulant et a permis de cristalliser une « œuvre patrimoine » circulant au delà du cadre scolaire. Ce résultat fait écho aux travaux de Barab *et al.* (2001) qui ont mis en évidence l'intérêt d'ancrer une production commune sur un enjeu de visibilité sociale et de diffusion hors de son cadre de construction. Cet enjeu de visibilité sociale impliquait non seulement les élèves, mais également leur enseignante. En cela, cette pratique transforme fortement les relations enseignants-élèves, en réduisant la distance qui les sépare classiquement. L'enseignante était mobilisée aux côtés des élèves pour assurer la concrétisation du projet qu'ils portaient ensemble (mise en péril du projet lorsqu'elle est absente, perception du stress de l'enseignante à l'approche de la représentation, déception qu'elle ne puisse pas les accompagner sur scène lors des applaudissements).

1.3.3. Une pratique de création artistique scolaire

La construction collective d'une œuvre artistique a suscité une expérience originale chez ces élèves. Elle se distingue de celles engendrées par la plupart des autres situations scolaires par une dimension créative qui se déploie sur un temps long d'une année et où « la fin de l'histoire » n'est pas connue à l'avance.

Les significations construites initialement par ces élèves vis-à-vis d'une pratique de danse et de construction d'un spectacle se sont progressivement transformées au cours de l'année. Initialement engagés pour « faire de la danse », ils attendaient la transmission par l'enseignante ou la chorégraphe du spectacle qu'ils présenteraient en fin d'année.

Progressivement les élèves ont intégré qu'ils participaient à un processus de création de grande ampleur dont ils étaient les principaux auteurs. L'inscription du processus dans une temporalité longue a été essentielle à la transformation en profondeur des significations initiales des élèves. En cela nos résultats trouvent un écho dans ceux de O'Donovan (2003) mettant en avant l'importance d'une inscription à long terme des pratiques en vue de changer les conceptions des élèves. Les élèves de la classe de 5^{ème} D ont également eu le sentiment de participer à une expérience scolaire singulière par le fait d'avoir construit une œuvre chorégraphique nouvelle à partir de leur imaginaire et de leurs propositions gestuelles. Ce résultat rejoint ceux de Barab *et al.* (2001), comparant la construction collective d'univers virtuels ayant des finalisations différentes : modéliser le système solaire versus remanier une pièce de théâtre. Dans le premier cas, l'activité collective des élèves était fortement contrainte par la reproduction d'attentes normatives préétablies qui ont limité les initiatives des élèves. Dans le second cas, le remaniement de la pièce de théâtre a autorisé l'émergence de propositions inédites laissées à l'initiative des élèves et rendant prégnant une dimension de création.

Il est également intéressant de comparer nos résultats à ceux issus de l'étude de Richardson & Oslin (2003), qui ont investigué la transposition des principes de *Sport Education* à une pratique de danse. La classe avait été découpée en plusieurs petites troupes, des contrats avaient été signés au préalable par les élèves qui acceptaient d'assumer des rôles précis (danseur, entraîneur, chorégraphe, photographe, directeur musical), le déroulement de la saison de danse avait été planifié précisément, une représentation clôturait la pratique sous forme compétitive avec la présence d'un jury. Selon les auteurs, cette saison de danse aurait permis de déployer une pratique de danse authentique et signifiante pour les élèves. Elle marquerait la possibilité de transférer les principes éducatifs de *Sport Education* à d'autres activités physiques, permettant ainsi de diversifier les expériences des élèves en se démarquant des logiques sportives, discriminantes par rapport à certains profils d'élèves (les filles notamment). Toutefois, cette expérience met en jeu une pratique de danse d'inspiration « sportive », qui se distingue nettement de la pratique de l'atelier artistique que nous avons étudié. Les modèles alternatifs de *Sport Education*, s'ils questionnent les pratiques traditionnelles, proposent des expériences qui s'accordent bien avec les logiques planificatrices et compétitives implicitement ou explicitement prégnantes dans le système scolaire. La structuration des temps d'activités et des apprentissages est dans ce cadre souvent déterminée par une succession d'échéances évaluatives visant à valider des acquisitions préexistantes à la pratique, et établies de façon normative.

La spécificité d'un processus de création, que nous avons en partie mise en évidence à travers nos résultats, proposerait d'autres expériences de pratique encore peu encouragées dans le cadre scolaire. Nos résultats mettent en évidence qu'une pratique de création peut être « réellement éprouvée » dans ce cadre. De telles pratiques permettraient de faire vivre aux élèves une expérience collective singulière encourageant des apprentissages relatifs à un *Faire (créer) quelque chose ensemble*.

2. Apports au programme de recherche du Cours d'action et limites

Notre travail appréhende les transformations d'une pratique collective se déployant sur un temps long, qui constitue l'un des verrous actuels du programme Cours d'action (Theureau, 2006, 2009). Il participe de ces essais méthodologiques qui ont le parfum de l'aventure mais aussi ses risques (Theureau, 2010). Cette section discute les apports et les limites de notre travail du point de vue du développement de ce programme de recherche.

2.1. Une réduction opératoire pour envisager les transformations de l'activité de « grands collectifs » sur des temps longs

Dans cette étude nous avons mis à l'épreuve la fécondité d'une mobilisation des trois descripteurs d'une pratique proposés par Wenger (2005) (« *entreprise commune - engagement mutuel – répertoire partagé* ») comme réduction opératoire de l'objet théorique « articulation collective de cours de vie relatifs à une pratique », pour rendre compte de l'activité collective d'une classe de 30 élèves engagés dans un projet se développant durant une année scolaire. Cette réduction était fondée sur l'hypothèse d'une compatibilité « minimale » entre la théorie des communautés de pratique (Wenger, 2005) et les présupposés théoriques du programme du Cours d'action (Theureau, 2006), permettant une « réinterprétation » de certaines notions de la première en relation avec les présupposés du deuxième. Au terme de ce travail, les phénomènes empiriques que nous avons décrits dans les Chapitres 7 et 8 accèdent à l'idée que cette réduction est relativement pertinente pour décrire et caractériser de façon non-triviale des transformations d'une pratique mobilisant un grand collectif d'acteurs au cours d'un processus à long terme, malgré certaines limites de cet essai théorique et méthodologique inédit à notre connaissance.

2.1.1. Une vision « minimaliste » du partage entre les acteurs

La principale limite de cette réduction tient à l'une de ses conséquences méthodologiques. En effet, l'analyse que nous avons conduite ne pouvait prendre finement en considération la diversité et la disparité éventuelle des points de vue des acteurs et de leurs articulations à chaque moment. Elle s'est limitée à élaborer un résumé synthétique du partage de significations, fondé sur une analyse compréhensive peu structurée de la collection des points de vue individuels. A ce titre, elle s'expose aux critiques générales que Theureau (2006) adresse aux approches relevant d'un « collectivisme méthodologique ». La mobilisation des trois descripteurs de Wenger (2005) – « *engagement mutuel - entreprise commune - répertoire partagé* » – pour décrire les transformations d'une pratique, perd en effet la finesse qu'aurait en principe permis une analyse de l'articulation collective des cours de vie relatifs à la pratique de danse des différents acteurs. Il s'agit d'une réduction qui ne cherche pas à reproduire à l'échelle de cours de vie, les méthodologies ayant montré leur fécondité empirique pour envisager l'articulation fine des cours d'expérience entre plusieurs acteurs au sein de petits collectifs et sur des laps de temps courts (*e.g.*, Bourbousson, 2010 ; Evin *et al*, 2013 ; Huet & Saury, 2011). Cette réduction fait en revanche l'hypothèse d'une forme « minimale » de partage, qui aurait une pertinence du point de vue du déploiement d'une pratique collective sur un temps long, et qui serait identifiable empiriquement. Malgré tout, la documentation des descripteurs a respecté le principe d'un primat accordé à l'expérience et aux points de vue individuels des acteurs qui ont participé à l'étude. En cela, cette assimilation d'une classe de 30 élèves à une sorte « d'opérateur collectif » ne nie pas l'autonomie de chaque acteur, bien qu'elle réduise par nécessité la complexité de l'activité collective pour pouvoir l'étudier empiriquement. Malgré le caractère exploratoire de cette première opérationnalisation empirique, elle nous semble ouvrir des perspectives pour investiguer des processus relatifs aux transformations de diverses pratiques collectives se développant sur des temps longs.

2.1.2. Une articulation théorique fructueuse pour étudier des pratiques collectives ?

Ce travail a permis d'affiner certaines articulations théoriques et méthodologiques entre la théorie des communautés de pratique et le programme du Cours d'action. Ces connexions restent discutables et demandent approfondissement, mais elles nous semblent offrir un possible cadre d'analyse de l'activité collective relative à une pratique et se déployant sur un temps long. Du côté du programme du Cours d'action, la dualité

« participation / réification » empruntée à Wenger (2005) offre une opportunité de transposer à l'échelle d'un hypothétique « opérateur collectif » les notions de dynamique intrinsèque versus dynamique des effets et contraintes extrinsèques. En retour, envisager des analyses de l'activité collective en respectant le principe du primat du point de vue des acteurs (ou primat de l'intrinsèque), paraît être une voie féconde pour appréhender empiriquement la dynamique de ce couplage entre « participation / réification ».

La *participation*, en tant qu'expérience des acteurs, a été envisagée à travers la reconstruction de la dynamique de l'histoire collective. A ce titre, les trois descripteurs d'une pratique se sont révélés être un cadre relativement pertinent pour rendre compte d'une pratique collective tout en accordant un primat au point de vue des acteurs. Au niveau local, leur documentation est apparue comme pouvant faire écho à la documentation de certaines catégories du signe, qui sont mobilisées classiquement pour l'analyse pas-à-pas des cours d'expérience d'un acteur individuel : entreprise commune et engagement ; répertoire partagé et référentiel ; éléments d'introduction des synchrones et représentamen. Au niveau global, cette dynamique de transformation des descripteurs a servi un découpage en structures significatives de rang plus élevés : l'identification de synchrones d'activités collectives. Ces rapprochements demandent à être affinés par d'autres investigations et restent théoriquement discutables, mais ils ont permis de mettre en évidence des phénomènes intéressants associés aux transformations liées au déploiement d'une histoire collective. Leur documentation soulève des difficultés relativement analogues à celles rencontrées classiquement dans les études conduites dans le programme du Cours d'action pour documenter et distinguer précisément les différentes catégories du signe (descripteurs de pratique dans notre cas) ; définir des critères précis pour le découpage en structures significatives ; nommer des catégories d'expérience en restant proche des propos des acteurs, etc. Des difficultés nouvelles se sont posées avec, d'une part, le découpage et la catégorisation des unités d'activité collective (et la documentation des descripteurs associés) à partir de matériaux empiriques hétérogènes et lacunaires, et d'autre part, l'intégration d'une multiplicité de point de vue d'acteurs. Dans cette perspective, l'utilisation d'une démarche d'analyse par recouvrement s'inspirant des travaux historiques (Veyne, 1971) nous est apparue féconde, mais elle reste cependant à approfondir et à systématiser.

La *réification*, en tant qu'effets et contraintes extrinsèques, a été principalement envisagée à travers la reconstruction de la dynamique de construction de l'œuvre. Même si cette option est réductrice (car l'ensemble des effets extrinsèques de l'activité collective des élèves ne se réduit pas à l'œuvre qu'ils produisent), elle nous semble cependant pertinente au

regard de la réduction de notre focale d'analyse à la « pratique de l'atelier de danse ». De ce point de vue, notre travail met en évidence l'intérêt de mener de telles analyses – couplant les analyses des dynamiques de l'activité et de construction de l'œuvre – dans le cadre de l'étude de pratiques collectives finalisées par une production commune. Nos résultats rejoignent l'étude de Theureau & Donin (2006), qui met en avant l'intérêt d'articuler « œuvre et activité », et d'investiguer un processus de création à travers la dynamique intrinsèque de l'activité de l'acteur plutôt qu'uniquement sur la base d'une analyse des produits intermédiaires.

Cette double analyse a permis de mettre en évidence des décalages intéressants entre participation et de réification, entre ce qui se vit collectivement du point de vue des acteurs, et ce qu'ils contribuent à construire parfois « malgré eux ». Pour ces raisons, l'articulation entre la théorie des communautés de pratique et le programme du Cours d'action nous paraît pouvoir être une voie intéressante afin d'investiguer des pratiques collectives dans des recherches futures.

2.1.3. Des opportunités d'analyses multi-niveaux

Comme nous l'avons déjà mentionné au Chapitre 4, les objets théoriques du programme du Cours d'action, relatifs à différents niveaux d'investigation, visent des analyses en terme de flux global d'activité. L'objet théorique « cours de vie relatif à une pratique » présente la spécificité de cibler les « ouverts » relatifs à une pratique particulière, excluant les autres ouverts concomitants et se rattachant à d'autres pratiques. Cette hypothèse déborde selon nous la problématique des échelles temporelles longues. Aussi il nous paraît pertinent, comme le suggèrent Sève *et al.* (2012), de parler plutôt, dans le cas d'analyses analogues à celle que nous avons menée, de « cours d'expérience relatif à une pratique ». En ce sens, ce qui délimiterait cet objet théorique serait prioritairement la « pratique » comme réduction supplémentaire d'une situation globale, et non plus la succession d'épisodes discontinus sur une temporalité longue. Par rapport à notre travail cette bascule permettrait d'envisager des analyses croisant différents niveaux de l'activité (Lemke, 2000). Il autoriserait le déploiement d'analyses de « cours d'expérience relatif à la pratique de danse », comme l'étude des « ouverts » ou « histoires » se rattachant à la construction du spectacle de danse. Celle-ci pourrait être abordée selon différentes échelles temporelles (atelier, successions d'ateliers, année) plus ou moins pertinentes au regard des visées d'analyse et de conception. Nous envisageons de développer de telles analyses multi-niveaux dans le cadre de travaux futurs sur le même corpus, reprenant une tentative que nous avons esquissée au cours

de notre travail de thèse, mais que nous n'avons pas exploitée dans le cadre de ce manuscrit (Crance *et al.*, 2011a).

2.2. Construction d'un observatoire pour analyser une pratique collective sur un temps long

Ce travail a également permis de construire et de formaliser un observatoire original qui met en jeu l'investissement à long terme d'un chercheur « au plus près des acteurs ». Il se singularise par l'importance majeure qu'il accorde à l'enquête ethnographique, et par la diversité et la quantité de matériaux empiriques qu'il permet de recueillir. Bien qu'il reste largement à affiner, cet observatoire nous paraît ouvrir une voie intéressante pour investiguer une pratique collective se déployant sur un temps long.

2.2.1. Une enquête ethnographique de deux années

Avant de discuter plus avant les apports et limites de notre observatoire, nous souhaitons mentionner que ce travail doctoral nous a conduit à mettre en place une enquête ethnographique qui s'est étendue sur deux années scolaires consécutives. En effet, à l'issue de l'année de 5^{ème}, l'enseignante a proposé à la classe de 5^{ème} D de prolonger l'aventure en 4^{ème} à travers un projet annuel de construction d'une comédie musicale « Virtue Ville ». Ce projet pluridisciplinaire allait mobiliser deux classes (4^{ème} D et 4^{ème} C), ainsi que quatre disciplines d'enseignement (Education physique, Education musicale, Français et Art plastique). 27 des 30 élèves de la classe ont choisi d'intégrer la classe de 4^{ème} D. De notre côté, nous avons fait le choix de suivre cette classe une année supplémentaire, prolongeant ainsi significativement notre recueil (Cf Annexes⁴³).

Les résultats que nous avons développés dans cette thèse concernent uniquement la première année consacrée à l'atelier artistique de 5^{ème}. Toutefois, pour discuter de la construction d'un observatoire sur un temps long, notre expérience sur les deux années est importante. En effet, la première année de recueil a surtout été l'occasion d'expérimenter des méthodes variées de recueil et d'envisager les difficultés inhérentes à la réalisation intensive d'entretiens, de réfléchir à notre posture à long terme au sein de la classe et de l'établissement, de comprendre le rôle crucial que pouvait avoir la tenue rigoureuse d'un journal ethnographique permettant – au-delà d'une capitalisation de données en « première personne » – d'indexer à chaque séquence datée, l'ensemble des matériaux bruts s'y

⁴³ Annexes A. Journal ethnographique : 2. JE 4^{ème} D 2009-2010.

rapportant (enregistrements audiovisuels, carnets de bord, etc.). La seconde année a permis de déployer de manière plus précise et intensive ces éléments de l'observatoire que nous avons initiés en 5^{ème}. Les réflexions suivantes sont le fruit de deux années d'enquête au sein de ce collège.

2.2.2. Un observatoire « faisant feu de tout bois »

L'originalité de cet observatoire vient essentiellement du rôle central accordé à l'enquête ethnographique, à travers une démarche « *faisant feu de tout bois* » en termes de méthodes pour récolter des matériaux empiriques suffisamment riches afin de documenter l'objet théorique « articulation collective des cours de vie relatifs à une pratique » (Saury & Crance, sous presse). Pour autant, il ne s'agissait pas de juxtaposer ces méthodes en vertu d'intérêts supposés d'un pluralisme méthodologique ; nous cherchions plutôt à répondre aux exigences scientifiques de « littéralisation de l'empirie » à travers les trois catégories abstraites que nous avons empruntées à la théorie des communautés de pratique (*entreprise commune – engagement mutuel – répertoire partagé*) (Wenger, 2005), d'une façon acceptable et viable du point de vue des conditions institutionnelles et sociales de la mise en œuvre concrète de l'étude (Saury & Crance, sous presse).

Initialement notre recueil de matériaux s'est caractérisé par la fixation d'exigences relativement classiques des observatoires du cours d'action : des enregistrements audio et vidéo des comportements des acteurs en situation, le recueil des diverses traces de l'activité, et la réalisation d'entretiens visant l'expression rétrospective par les acteurs de leur vécu en situation. Toutefois les contraintes de cette pratique nous ont amené à développer un panel de modalités variées d'enregistrements et d'entretiens que nous avons décrites dans le Chapitre 5 (entretiens d'autoconfrontation individuels et collectifs, entretiens semi-directifs, verbalisations provoquées au cours de la pratique, entretiens sur la base des carnets de bord des élèves, mini-reportages vidéo réalisés par les élèves, etc.). Cette diversité fut encore plus nécessaire la seconde année que la première année. Le projet de comédie musicale « Virtue Ville » se déployait en effet dans de nombreux espaces, impliquait plusieurs classes, et se déroulait de manière plus imprévisible car aucun créneau horaire ne lui était dédié spécifiquement (il s'est construit durant les heures de cours traditionnels).

Au terme de ce travail il nous semble que ce croisement de méthodes soit une perspective intéressante pour envisager l'analyse d'une pratique collective sur un temps long. Notamment il multiplie les possibilités d'accès au point de vue des différents acteurs concernés. A ce titre les « mini-reportages » réalisés par les élèves nous ont permis d'accéder

à des épisodes auxquels nous n'avions pas accès directement en tant que chercheur, ou auxquels nous n'avions matériellement pas le temps d'assister. Les carnets de bord des élèves ont également été des matériaux extrêmement riches pour accéder à leur expérience au fur et à mesure de l'année. Ils révèlent l'intérêt de convier l'acteur à la construction de traces relatives à sa propre activité. L'intérêt des carnets de bord était d'autant plus important qu'ils n'ont pas été imposés pour les besoins de l'enquête empirique mais qu'ils faisaient partie intégrante du dispositif pédagogique de l'atelier de 5^{ème}. La réalisation de diverses modalités d'entretiens collectifs nous paraît également une piste intéressante à approfondir (elle a cependant déjà été explorée ponctuellement dans plusieurs études du programme du Cours d'action, voir par exemple, de Keukelaere *et al.*, 2008 ; Guérin, Riff, & Testevuide, 2004 ; Huet & Saury, 2011). De telles modalités permettent de croiser les points de vue des acteurs et présentent un grand intérêt pour investiguer une pratique ne permettant pas d'imposer aux acteurs un suivi constant de leur activité. Toutefois la réalisation concrète de tels entretiens demanderait à être affinée en clarifiant précisément, pour chacun d'entre eux, le niveau de l'activité dont il permet de rendre compte de façon privilégiée (par exemple, l'engagement des élèves à chaque instant des leçons, ou leur engagement plus global dans le projet artistique).

Notre expérience de cette recherche nous incite à souligner le caractère nécessairement dynamique et évolutif d'un observatoire se déployant de manière intensive sur des temporalités aussi longues. Par exemple, nous avons ressenti à plusieurs reprises la nécessité de faire évoluer nos modalités de recueil pour faire face à une forme de lassitude des élèves à notre égard. Par ailleurs, notre proximité avec leur pratique a progressivement conduit certains d'entre eux à ne plus juger utile de réaliser ces entretiens ou de commenter leur activité en notre présence. A ce titre, les « mini-reportages » ont été particulièrement intéressants pour relancer une dynamique positive vis-à-vis de leur intérêt pour notre recueil. Notre observatoire s'est construit progressivement en faisant face à divers aléas, et renforce à nos yeux l'intérêt de ne pas figer les modalités de recueil pour garantir la vitalité d'une collaboration à long terme avec un tel collectif d'acteur.

2.2.3. Une posture de recherche comme « expérience de périphérie »

Notre posture d'enquête ethnographique nous paraît relativement originale. Elle se distingue, comme nous l'avons vu, de celle adoptée jusqu'alors dans la plupart des études Cours d'action. Toutefois elle se différencie également des postures ethnographiques d'observation participante *stricto sensu* par la mise en jeu de divers outils audiovisuels d'enregistrement des situations, le recueil systématique des traces de l'activité, et la

réalisation d'entretiens variés avec les acteurs. Nous avons clairement une posture d'étudiante-chercheur au sein de cette classe. Or il s'agit pour l'observateur-ethnographe de s'impliquer tout entier dans la communauté culturelle qu'il veut décrire et comprendre (Pépin, 2011), à travers différentes variantes mentionnées dans la littérature (observation participante, participation observante, observation participante périphérique, etc.) (Adler & Adler, 1987). Quoi qu'il en soit la posture ethnographique vise « *par une présence active à vivre en soi les tendances principales de la culture étudiée* » (Pépin, 2011, p.32).

Nous faisons l'hypothèse que notre posture d'enquête pourrait s'apparenter davantage à une « expérience de périphérie » en référence à la théorie des communautés de pratique (Wenger, 2005). Nous qualifions ainsi l'ouverture par une communauté de pratique d'une de ses périphéries à un membre extérieur sur un temps long sans pour autant l'assimiler pleinement au cœur de la pratique de la communauté. Cette forme d'observation offrirait des occasions variées et multiples d'accès légitime à une pratique, qui solliciteraient un engagement réel de la part du membre extérieur sans pour autant que ce dernier n'ait à se soumettre aux exigences d'une appartenance à part entière (Wenger, 2005, p. 129). Nous faisons l'hypothèse que cette posture « active mais vigilante » en périphérie de la pratique de cette classe dans l'établissement, même si elle peut être discutable du fait de son « impact » potentiel sur le déroulement « naturel » des situations que nous avons observées, nous a donné l'opportunité de recueillir un vaste corpus de matériaux empiriques perturbant de façon seulement marginale ce qui faisait le cœur de cette pratique scolaire.

Cette posture questionne également la délimitation des « bornes » de l'observatoire. Nous avons été confrontée à la difficulté d'être à la fois ouverte aux opportunités qui se présentaient tout en ne nous laissant pas happer par notre terrain d'investigation. A ce titre la dualité « rigueur / pertinence », que nous avons posée comme point de départ de nos investigations, nous paraît avoir joué un rôle central pour cadrer et réguler notre engagement sur le terrain. D'un côté, la rigueur s'est concrétisée par une participation systématique à l'ensemble des ateliers, et par l'enregistrement audio-visuel de tous les épisodes de danse, selon une routine garantissant une certaine homogénéité des matériaux empiriques recueillis tout au long de l'enquête. De l'autre, la pertinence s'est concrétisée par une certaine adaptabilité face aux aléas, et par la saisie d'opportunités d'enrichissement du corpus, lorsqu'elles se présentaient. Celles-ci ont été essentielles pour maintenir notre curiosité et éviter de tomber dans une monotonie d'observation routinière et lassante (Malinowski, 1985). Une posture de recherche comme « expérience de périphérie » pourrait ainsi se caractériser par, d'un côté, un recueil relativement systématique et davantage sous l'autorité du chercheur,

de l'autre, un recueil plus souple et davantage rattaché aux propositions émanant des acteurs, et des opportunités émergeant en situation.

2.2.4. *Le journal ethnographique comme « pierre angulaire » de l'observatoire*

Le journal ethnographique nous paraît pouvoir être la « pierre angulaire » de l'observatoire d'une pratique collective se déployant sur un temps long, d'une part, pour organiser un corpus de données vaste et hétérogène ; d'autre part, pour réguler une expérience ethnographique à long terme en périphérie d'une communauté de pratique.

La compilation de l'ensemble des chroniques ethnographiques nous a permis de constituer un Journal résumant deux années de collaboration (Cf Annexes⁴⁴). La navigation dans le corpus de données indexé à ces chroniques a facilité, d'une part, la reconstruction de la cohérence des différents épisodes discontinus de l'activité, et d'autre part, la mobilisation de matériaux empiriques plus ou moins détaillés en fonction du grain d'analyse souhaité. En termes de perspectives, il nous paraîtrait intéressant d'envisager un tel journal ethnographique comme un outil hypermédia en construisant systématiquement des liens hypertexte entre différents fichiers informatiques. Chaque chronique donnerait ainsi accès directement à l'enregistrement d'une leçon, ou à la retranscription d'un entretien.

Le Journal ethnographique a également joué un rôle pour prendre en compte les effets liés à notre engagement de chercheur comme instrument participant à la construction des données. Sa tenue régulière nous a permis de rester vigilante quant à la tenue de nos exigences minimales et de réfléchir en même temps à la pertinence de nos choix opportunistes. Il a également constitué une banque de « marqueurs expérientiels » qui ont constitué une aide au rappel et à la recontextualisation (Sanjek, 1990). L'histoire de nos interactions avec les différents acteurs mais également les impressions et émotions personnelles que nous y avons inscrites ont permis au cours de l'analyse de nous replonger plus rapidement dans les épisodes d'activité que les matériaux empiriques choisis convoquaient. Cette implication personnelle dans la rédaction du journal et dans la description de l'histoire de la collaboration peut s'apparenter à ce que Devereux (1980) nomme le « contre-transfert » ou encore l'effet sur soi-même en tant que chercheur participant à la collaboration. Nous avons effectivement vécu lors de la mise en œuvre de cet observatoire une posture délicate à l'interface entre notre identification partielle à la communauté scolaire de cet établissement et l'appartenance à notre laboratoire scientifique. On trouve des traces de

⁴⁴ Annexes A. Journal ethnographique

cette tension identitaire dans la rédaction de notre journal ethnographique, la rédaction de ce dernier pouvant contribuer à une « catharsis de ces tensions » liées à tout travail anthropologique (Theureau, 2006, p.155).

2.3. Ethique d'une collaboration à long terme

Construire un observatoire sur un temps long nous semble poser de manière centrale le pari de l'ouverture d'un « espace de collaboration » (Durand & Yvon, 2012) où chercheurs, enseignants et élèves négocient « un mariage de raison », c'est-à-dire une certaine « lucidité » qui ne nie pas les différences de nature entre l'activité scientifique et les activités professionnelles (ou scolaires) mais qui fait le pari d'un possible co-développement dans lequel chacun des acteurs conserve son expertise et ses intérêts propres.

2.3.1. Une collaboration de deux années

A l'origine de notre travail de recherche nous avons revendiqué notre inscription dans une démarche qui renouvelait les termes de la relation chercheurs/praticiens en accord avec une certaine éthique de la collaboration respectueuse du terrain d'investigation. Cette volonté a guidé notre engagement sur le terrain à travers une certaine vigilance pour que notre présence puisse contribuer à des enjeux professionnels, scolaires et scientifiques.

Du côté de l'enseignante, les enregistrements audio et vidéo ont pu servir ponctuellement la construction chorégraphique. Ces images ont été transmises à ses collègues de français ou d'art plastique participant au projet « Virtue-Ville » et souhaitant voir l'évolution du travail du volet danse. Elles ont également permis de construire, en collaboration avec l'enseignante, des modules de formation CAPEPS ou IUFM auxquels nous avons participé. Ces « présentations croisées » nous ont amené à réaliser des enregistrements vidéos supplémentaires illustrant l'ensemble de sa démarche d'enseignement de la danse au sein du collège (Association Sportive, cycle découverte en 6^{ème}, représentations spectacles d'autres groupes de danse, atelier artistique).

Du côté des élèves, les images ont été utilisées par certains afin de revoir leurs réalisations chorégraphiques de petits groupes. Notre clef passe-partout a été mise à profit ponctuellement pour offrir aux élèves un espace de répétition ou de transmission d'éléments chorégraphiques. Nous avons parfois accepté de jouer un rôle de soutien scolaire en aidant les élèves ponctuellement dans la réalisation de leurs devoirs. Par exemple, des heures d'entretien ont été négociées en échange d'une aide pour la réalisation d'exercices de mathématiques.

Enfin, nous avons donné aux élèves une sélection de photos et les images des spectacles en guise de souvenirs du projet de danse.

De notre côté, cet engagement sur un temps long a permis de nourrir des échanges qui ont été des ressources particulièrement intéressantes pour faire avancer notre réflexion théorique et les premières analyses que nous menions en parallèle du recueil. Les questions professionnelles de l'enseignante ou scolaires des élèves venaient faire écho à nos propres questionnements scientifiques et ont permis un réajustement continu de notre recueil et de notre posture en adéquation avec le déploiement de la pratique que l'on étudiait. Il s'est avéré particulièrement intéressant de pouvoir mener des analyses tout en conservant un ancrage réel avec notre terrain d'investigation.

2.3.2. Clôture d'un observatoire au long cours

Après deux ans de collaboration et de présence hebdomadaire au sein de l'établissement, l'extraction du terrain fut particulièrement douloureuse et nous a questionnée sur les collaborations entre une communauté scientifique et une communauté professionnelle scolaire. Pendant le temps du recueil nos échanges avec l'enseignante et les élèves nous sont apparus relativement équilibrés et riches permettant de construire une relation de confiance durable et de faire avancer conjointement nos activités respectives. En revanche la « longue » période d'analyse des données et de rédaction scientifique qui a suivi ce recueil est venue clore notre collaboration d'une manière ressentie relativement « brutalement » par l'ensemble des acteurs. A l'évidence la logique et les temporalités de ces deux « mondes » sont difficilement compatibles. Nous avons évoqué cette réalité avec l'enseignante pour expliquer notamment que la formalisation de résultats serait longue. Malgré tout nous avions l'ambition commune de poursuivre cette collaboration dans l'utilisation et l'exploitation des données par la rédaction conjointe d'articles professionnels, la confection d'outils pédagogiques relatifs à l'enseignement de la danse, ou la réalisation d'un DVD souvenir pour les élèves. En tant qu'« apprenti-chercheur » nous avons largement sous-évalué le temps d'analyse et de formalisation scientifique. Aussi, nous avons été affectée par l'incompréhension des élèves et de l'enseignante vis-à-vis de la distance qui a fait suite à la clôture de l'observatoire. Ce sentiment de culpabilité était largement renforcé par le caractère long et intensif qui faisait l'originalité de cet observatoire, par la confiance et l'investissement que nous avaient accordés pendant deux ans ces élèves et cette enseignante, et par le fait que c'est justement cette forme « d'abandon » par les chercheurs des situations professionnelles qui avait été le principal obstacle au lancement de la collaboration.

Au-delà de ce ressenti personnel, et de cette réalité dont nous assumons la responsabilité, il nous semble que cette expérience puisse nourrir des réflexions quant à la mise en place d'observatoires intensifs et à long terme avec un collectif d'acteur. Si l'on évoque à juste titre les précautions éthiques nécessaires à l'engagement dans une collaboration et au lancement d'un recueil de données, il nous paraît indispensable d'envisager et de formaliser les conditions d'une clôture respectueuse de l'investissement qu'ont pu avoir les acteurs dans le cadre d'un suivi au long cours.

CHAPITRE 10 : Conclusions. Perspectives scientifiques et visées transformatives dans le cadre d'une conception « enactive » de l'enseignement

Ce chapitre conclut cette thèse à travers les perspectives que nous semble ouvrir ce travail doctoral. Il est composé de deux sections. Dans la première nous évoquons certains prolongements en termes de recherches empiriques futures visant à exploiter de façon plus complète le potentiel de notre corpus de données. Dans la deuxième section nous présentons des visées de conception qui pourraient être développées sur la base de nos résultats, ainsi que des articulations concrètes avec le domaine de l'intervention en éducation physique, visant à promouvoir une conception enactive de l'enseignement dans cette discipline scolaire (Saury *et al.*, 2013).

1. Prolongements scientifiques pour l'analyse de l'activité collective des élèves dans le cadre de projets artistiques

La plupart des axes développés dans cette partie faisaient partie du projet initial de cette thèse. Ils constituent des pistes ayant fait l'objet d'explorations empiriques et de communications (Crance *et al.*, 2011a ; Crance, Trohel & Saury, 2011b ; Crance, Trohel & Saury, 2012) qui ont été momentanément laissées de côté. Elles ont cependant pleinement contribué à la construction de l'objet d'étude de cette thèse et seront poursuivies dans de futures analyses. Trois perspectives de développement empirique sont envisagés : (a) croiser différents niveaux d'analyse de cette pratique de danse ; (b) analyser la pratique de danse du même groupe d'élèves en 4^{ème} ; et (c) reconstruire des trajectoires de participation d'élèves particuliers de cette classe.

1.1. Croiser différents niveaux d'analyse de cette pratique de danse

La première perspective vise la réalisation d'analyses croisant plusieurs niveaux de déploiement de l'activité collective. Selon Lemke (2000) les transformations révélées à un niveau focal N d'organisation de tout système dynamique sont directement reliées aux niveaux d'organisation qui lui sont adjacents. La prise en compte dans une même analyse de différents niveaux d'organisations enchâssés, et correspondant à des échelles temporelles

différentes, permettrait d'enrichir la compréhension de la dynamique complexe de l'activité étudiée. Notre corpus nous paraît offrir la possibilité d'explorer de telles analyses. En effet la réalisation régulière tout au long de l'année d'entretiens d'autoconfrontation (avec les élèves et avec l'enseignante) permet d'envisager des analyses focalisées sur l'échelle d'un atelier ou d'une séquence de travail précise. Il s'agirait alors d'envisager l'articulation de ces analyses avec nos résultats de thèse portant sur l'échelle de l'année. Cette perspective a déjà fait l'objet de quelques essais méthodologiques et amorces d'analyses empiriques (Crance *et al.*, 2011a) en s'appuyant sur notre travail de Master 2 (Crance, 2009). Il s'agissait de l'analyse de l'activité collective d'un petit groupe d'élèves lors d'une séquence de création de 50 minutes qui s'enchaînait dans le processus de construction du spectacle *Jardinage*. Ce travail reste exploratoire mais laisse entrevoir des prolongements intéressants, bien qu'il reste à développer les outils théoriques et méthodologiques permettant de mener de telles analyses multi-niveaux d'une façon cohérente avec les présupposés du programme du Cours d'action.

1.2. Analyser la pratique du même groupe d'élèves en 4^{ème} D

La seconde perspective consiste à prolonger l'analyse de la pratique de danse de ces mêmes élèves en investiguant le processus de construction de la comédie musicale « Virtue-Ville », qui constituait le projet de leur année de 4^{ème}, prolongeant celui de l'atelier artistique de danse que nous avons étudié dans cette thèse. Notre corpus offre cette possibilité avec un recueil de matériaux empiriques particulièrement dense pour cette seconde année et un Journal ethnographique déjà bien organisé et indexé. Ces perspectives ont déjà partiellement été engagées à travers une première description globale de l'histoire collective sur l'année et un début de caractérisation du point de vue des descripteurs de pratique pour les premiers mois (Crance *et al.*, 2011b, 2012). Le prolongement de ces premières analyses pourrait notamment permettre de caractériser l'influence de l'expérience de l'atelier artistique vécue par les élèves en 5^{ème} sur leur engagement dans un nouveau projet de construction collective d'une œuvre chorégraphique en 4^{ème}, traduisant un développement (ou non) de compétences à accomplir collectivement une entreprise commune. Il pourrait également permettre d'analyser dans quelle mesure l'œuvre *Jardinage* constitue un élément d'une culture partagée – ou d'un « patrimoine » de la classe – mobilisé dans l'activité des élèves lors de la construction de ce deuxième projet (Crance *et al.*, 2012). Par ailleurs, la comparaison de l'activité collective des élèves de cette classe sur les deux années nous paraît également particulièrement intéressante en raison du fait que les dispositifs et conditions de pratique mis en jeu par l'enseignante

étaient très différents. Le projet de 4^{ème} mettait en jeu une deuxième classe (la 4^{ème} C qui ne participait pas au volet danse) et trois autres disciplines d'enseignement (éducation musicale, français, art plastique), il se déroulait dans le cadre des heures de cours d'éducation physique, deux nouvelles élèves ont intégré la classe, le processus de création s'appuyait sur une œuvre déjà écrite et identifiée : la comédie musicale « Virtue-Ville ». Ces perspectives permettraient d'envisager plus avant les conditions de construction d'une communauté de pratique scolaire, explorer son devenir sur deux années, son élargissement potentiel à une deuxième classe et à trois autres enseignantes.

1.3. Reconstruire des trajectoires de participation d'élèves particuliers de cette classe

Une troisième voie d'investigation consiste en une reconstruction de trajectoires individuelles de participation (ou d'apprentissage) à cette pratique d'élèves particuliers de la classe. Cette perspective prolongerait les réflexions et analyses de De Saint-Georges & Fillietaz (2008) considérant la notion de trajectoire d'apprentissage comme un outil heuristique ouvrant la possibilité de tracer des évolutions individuelles au sein d'une communauté de pratique. Notre corpus offre l'opportunité de reconstruire les cours de vie relatifs à cette pratique de danse de certains élèves avec lesquels nous avons eu la possibilité de réaliser des entretiens de manière régulière au cours de l'année, voir au cours des deux années pour certains d'entre eux. L'histoire collective que nous avons décrite dans ce manuscrit pourrait alors servir « d'arrière fond » pour tracer ces trajectoires. Cette perspective permettrait de discuter empiriquement la notion de « trajectoire de participation » de Wenger (2005) et de questionner l'idée selon laquelle l'intégration d'un novice à une communauté de pratique se ferait de la périphérie vers le centre. Ces analyses ont été ébauchées dans le cadre de notre thèse (bien que non présentées dans ce manuscrit), à travers le cas de Kévin, l'élève d'UPI⁴⁵ pour l'année de 5^{ème} D, et le cas particulièrement intéressant de Sarah pour l'année de 4^{ème} D. Cette dernière a rejoint la classe en 4^{ème} et a eu une intégration difficile que nous avons pu suivre pas-à-pas. Ces perspectives permettraient également d'affiner nos analyses de l'histoire collective et ainsi de nuancer la fécondité de l'utilisation des trois descripteurs de pratique.

⁴⁵ UPI : Unité Pédagogique d'Intégration

2. Perspectives visant à contribuer à la mise en œuvre de projets collectifs finalisés à long terme, dans le cadre d'une conception enactive de l'enseignement en éducation physique

Cette section esquisse les perspectives qu'ouvrent nos résultats pour le domaine de l'intervention en milieu scolaire. Ils sont formulés en termes de principes généraux, qui restent essentiellement spéculatifs à ce stade de notre travail, mais sont de nature à orienter la conception de situations d'apprentissage en éducation physique. Quatre principes sont successivement présentés : (a) construire des pratiques scolaires authentiques ; (b) accompagner la constitution de la classe comme communauté de pratique ; (c) accompagner une histoire partagée d'apprentissage ; et (d) accompagner un processus de création.

2.1. Construire des pratiques scolaires authentiques

La question de l'authenticité des pratiques en milieu scolaire a été l'un des motifs initiaux de cette thèse en référence notamment aux « aventures » pédagogiques mises en œuvre dans certains établissements expérimentaux (Cédelle, 2008 ; Reuter, 2007 ; Viaud, 2005) et encourageant la constitution de véritables communautés d'apprenants mobilisant élèves et enseignants. L'atelier artistique du collège Le Sapin Vert (établissement ordinaire) faisait partie de ces innovations ordinaires qui sont mises en œuvre en marge de pratiques de classe plus traditionnelles. À travers notre investigation nous souhaitons contribuer à la compréhension de ces pratiques pédagogiques qui cherchent à développer des « expériences collectives authentiques » (Delignières, 2000, 2004 ; Garsault, 2004 ; Siedentop, 1994). À l'issue de ce travail, la question de la définition de ce que serait une « pratique authentique » reste entière. Malgré tout, nos analyses ont participé de la mise en évidence de certains processus caractérisant une forme « d'authenticité scolaire ».

La proximité recherchée par certains modèles pédagogiques (Siedentop, 1994 ; Delignières, 2000, 2004) avec des modèles de pratiques extrascolaires ne garantirait pas en soi leur caractère « authentique ». Nos résultats invitent plutôt à faire l'hypothèse que l'authenticité pourrait venir d'une participation à long terme aux activités collectives d'une classe qui progressivement se construirait comme communauté de pratique. Elle s'ancrerait sur l'appropriation d'une identité de classe typiquement scolaire, mais qui prendrait un sens social du fait de la réalisation de projets ambitieux ayant une visibilité et permettant des rencontres au-delà des frontières de l'école. Nos résultats ont mis en évidence le caractère

fragile et éminemment dynamique de cette construction, ainsi que le rôle essentiel de l'enseignante dans l'accompagnement d'un *Faire (construire) quelque chose ensemble* à long terme (bien que nos résultats ne portent pas directement sur son intervention). Les principes qui suivent concernent l'accompagnement de projets collectifs finalisés à long terme.

2.2. Accompagner la constitution de la classe comme communauté de pratique

La finalisation de la pratique par un but commun à long terme serait essentielle comme moteur initial de la constitution du collectif. Il apparaît intéressant de ne pas sanctionner l'aboutissement collectif par une évaluation académique, mais de proposer un événement « exceptionnel » mettant en jeu une reconnaissance sociale qui se déploierait au-delà du collectif de la classe. Cette échéance permettrait de fixer un horizon d'attentes partagé sur fond duquel se déploieraient les activités de classe, mais elle ne suffirait pas à motiver directement l'engagement des élèves dans l'ici et maintenant des leçons. Le rôle de l'enseignant serait alors de proposer et d'accompagner la réalisation de petites échéances collectives adaptées aux ressources des élèves et en lien avec le projet. En se complexifiant, elles seraient progressivement intégrées à la construction de l'entreprise commune plus globale.

La construction d'une dynamique coopérative à l'échelle d'une classe entière dépendrait de la fixation initiale d'un projet collectif reposant sur l'interdépendance des activités de tous les élèves et qui impliquerait l'enseignant. Nous faisons l'hypothèse que l'engagement mutuel serait d'autant plus prégnant qu'il s'ancrerait sur une responsabilité mutuelle impliquant un grand nombre d'élèves de la classe, voire tous (comme par exemple le mouvement d'ensemble du spectacle *Jardinage*), plutôt qu'uniquement sur des responsabilités limitées à des rôles sociaux au sein de petits groupes (arbitre, observateur, coach, etc.). Le rôle de l'enseignant apparaît essentiel pour accompagner le tissage progressif de liens de mutualité entre les élèves. Le sentiment d'affiliation serait encouragé à travers de petits collectifs de travail relativement stables et portant des enjeux communs. En revanche il apparaît également indispensable de faire évoluer ces formes de groupement, en faisant se rencontrer différents groupes, en constituant de plus grands collectifs, en posant des enjeux mobilisant l'ensemble de la classe. Il s'agirait également pour l'enseignant de réguler et d'apaiser les tensions inhérentes à toute activité collective en restant le garant du maintien d'une atmosphère de classe bienveillante jamais définitivement acquise (Ennis *et al.*, 1999).

La visibilité sociale donnée au projet au-delà des portes de la classe encouragerait l'identification des élèves au collectif et le renforcement des liens qui les réunissent.

La construction d'une micro-culture spécifique du projet de la classe reposerait sur un ensemble de ressources communes qui se détacheraient progressivement du « fond » routinier scolaire. Si la constitution de ce répertoire partagé reste le produit d'interactions imprévisibles entre les élèves et l'enseignant, le rôle de ce dernier paraît essentiel pour initier et ensuite pour rendre mutuellement manifestes ces significations communes. D'une part, son rôle serait de mettre en place des situations scolaires offrant des occasions de négocier collectivement les manières de faire ensemble, ainsi que la construction de ressources indispensables à la réalisation du projet. Ce sens partagé passerait notamment par la mobilisation/construction de traces concrètes de l'activité collective (fiches de travail par groupe, code commun, nomination de figures, territorialisation de l'espace de travail, etc.). D'autre part, l'enseignant aurait la responsabilité d'organiser et d'orchestrer des « moments collectifs » (bilan et regroupements collectifs, présentation du travail de chacun des groupes par rapport au projet) visant à rendre mutuellement manifeste la construction de ce répertoire partagé et ainsi sa mobilisation ultérieure dans les situations de classe. Ces temps seraient également essentiels, dans le cadre d'un projet finalisé par une production commune, pour voir les avancées de chacun et ainsi s'appropriier progressivement ce qui se construit collectivement.

Enfin, le caractère « exceptionnel » d'événements-rencontres avec des personnes extérieures auraient pour effet de renforcer les liens qui unissent les membres du projet : identification de ce qui réunit le collectif et clarification de l'entreprise commune, resserrement autour d'une identité collective et renforcement du sentiment d'affiliation, mise en lumière d'un ensemble de repères partagés et enrichissement de la culture de la classe.

La constitution de la classe comme « communauté de pratique » serait un aboutissement du projet collectif au même titre que la production finale. Ce n'est finalement qu'une fois le projet terminé que s'ancrerait précisément l'identité collective du groupe autour de la reconnaissance sociale de ce qu'ils ont réussi à accomplir ensemble. A ce titre, les trois descripteurs de Wenger (2005) nous paraissent être des outils intéressants et structurants pour l'enseignant afin d'organiser l'accompagnement de projets collectifs à long terme.

2.3. Accompagner une histoire partagée d'apprentissage

Le déploiement d'une pratique authentique, visant un projet collectif à long terme, reposerait sur une démarche d'enseignement « proscriptive » (Saury *et al.*, 2013) en

opposition à la vision planificatrice des apprentissages et des cycles d'enseignement qui prévaut traditionnellement. S'il apparaît indispensable de fixer à l'avance un « cadre minimal » au déploiement de la pratique, la possibilité accordée par l'enseignant à l'émergence d'une activité collective de classe relativement contingente, nous paraît essentielle pour que s'écrive une réelle histoire d'apprentissage.

La fixation de différentes échéances collectives datées, la stabilité des temps et des lieux de déploiement de la pratique, une certaine régularité dans la structuration des leçons, un balisage clair des acteurs en jeu dans le projet, constituerait un cadre routinier indispensable au déploiement du projet. Ils seraient autant d'éléments partagés qui assureraient la stabilité de la pratique et sur fond desquels se déploieraient les activités de la classe. La fixation d'un cadre routinier sécurisant, associé à des rendez-vous récurrents et attendus, permettrait d'assurer la continuité de l'expérience des élèves d'une leçon à l'autre et de donner une dimension projective à leur engagement. Toutefois, il nous paraît également essentiel pour « faire histoire » de perturber ces équilibres de classe par des changements inattendus ou par des événements au caractère « exceptionnel » (intervention d'une personne extérieure, sortie du collège, une organisation de classe inhabituelle, un exercice inattendu, un changement d'espace de pratique). Ces événements participeraient de « chocs » collectifs émotionnellement forts créant de la discontinuité dans l'expérience des élèves. En cela, ils encourageraient une mise en intrigue qui paraît essentielle au maintien d'une dynamique de l'activité collective à long terme. Ces surprises, ces inattendus pourraient jouer également le rôle « d'amplificateurs d'expériences », constituant des moments particulièrement saillants de la construction d'une histoire partagée d'apprentissage. L'enseignant aurait le rôle essentiel de « rythmer » la pratique d'une classe se déployant sur un temps long. Il s'agirait de donner un « bon calibrage de la pratique » (Wenger, 2005) pour que puisse s'écrire ensemble une histoire collective articulant « routines et surprises ».

Surprendre les élèves, et se laisser surprendre par les élèves, passeraient également par une pratique « qui s'invente » où chacun aurait le sentiment de participer activement à la construction des situations de classe. La réalisation d'un projet complexe et ambitieux sur un temps long pourrait encourager un partage des responsabilités entre élèves et enseignant. L'enseignant aurait un rôle de régulation d'« espaces d'action encouragés » (Bril, 2002 ; Durand, 2008) accordant une autonomie aux élèves à l'échelle des leçons, et offrant ainsi l'opportunité à différents chemins d'apprentissage de se déployer de manière différenciée et relativement indéterminée. En revanche, il aurait la responsabilité de guider plus fermement le

déploiement du projet collectif à grande échelle en intégrant les différentes initiatives locales des élèves.

L'authenticité pourrait venir également de l'inscription des apprentissages dans une démarche rétrospective relativement originale. Les situations scolaires ne seraient pas guidées par une succession de connaissances ou de compétences scolaires vis-à-vis desquelles il s'agirait d'engager explicitement les élèves. L'enseignant aurait le rôle de stimuler des transformations significatives chez les élèves, par des situations qui auraient du sens parce que rattachées à la réalisation d'un projet collectif concret, et non par rapport à un projet d'apprentissage. Les élèves prendraient alors conscience de manière rétrospective, des acquisitions qu'ils auraient réalisées « malgré eux » à travers la participation au projet. L'enseignant aurait la responsabilité de mettre en lumière ces acquisitions, non pas en les explicitant, mais en accompagnant cette prise de conscience par la mise en œuvre de situations adaptées. Par exemple, la répétition de situations de bilan collectif relativement similaires favoriserait, d'une part une prise de conscience de ce qui se construit collectivement au fur et à mesure du projet, d'autre part une « actualisation » pas-à-pas de l'histoire en train de se construire. L'enseignant stimulerait cette « révélation » en autorisant la coexistence de rythmes différents selon les élèves. La connexion entre l'ici et maintenant des leçons et l'histoire collective du projet à long terme serait également à construire par les élèves. L'enseignant pourrait accompagner ce « changement d'échelle » par la mise en place de situations reproduisant en petite dimension les transformations qui s'opèrent « malgré eux » à plus grande échelle. Cette forme d'isomorphisme pourrait jouer le rôle de « connecteur d'expérience » (Saury *et al*, 2013) entre des processus se déployant dans le cadre d'échelles temporelles, et sur des niveaux, différents.

La dualité *participation - réification* pourrait, selon nous, participer de manière intéressante à la mise en œuvre de projets collectifs à long terme. En effet l'accompagnement d'une histoire partagée d'apprentissage pourrait être envisagé à la lumière de ces deux leviers qui constituent selon Wenger (2005) la dualité fondamentale de l'expérience humaine. D'un côté il s'agirait pour l'enseignant d'encourager ici et maintenant des formes authentiques de participation en lien avec un projet ou une pratique signifiante. De l'autre il aurait la responsabilité de rendre mutuellement manifeste ce qui se construit (et se transforme) par des éléments réifiés et par la mise en mots.

2.4. Accompagner un processus de création

Le processus de construction d'une œuvre collective est lié à des circonstances relativement imprévisibles, à la mise en jeu d'un imaginaire et à une contingence qui s'accorde mal avec une logique planificatrice. Toute création est une recherche. En cela, il se distingue fortement des logiques scolaires qui ancrent habituellement les situations de classe sur des taxonomies « déjà-là » de connaissances et de compétences à acquérir par les élèves. Aussi, accompagner un processus de création nécessiterait de la part de l'enseignant d'accepter de ne pas vraiment savoir où il emmène ses élèves, ni comment il va les y emmener. Le chemin se construirait pas-à-pas avec eux, en sachant saisir les opportunités qui se présenteraient, en acceptant d'être surpris par leurs propositions, en acceptant de ne pas savoir, en sachant prendre son temps, en autorisant des moments d'errance collective. Accompagner un processus de création collectif donnerait également à l'enseignant un rôle clé, celui de faire émerger l'ensemble des résonances d'une classe. D'un côté, il s'agirait de stimuler et d'accompagner des espaces de création à l'échelle de petits collectifs et de petites échéances. De l'autre il s'agirait de savoir prendre des initiatives afin de réguler ce chemin collectif et d'assurer la construction à l'échelle de la classe, et d'un cycle d'apprentissage de plusieurs semaines ou de plusieurs mois. Construire du nouveau au sein d'une classe pourrait s'inspirer d'une pédagogie de l'imaginaire (Jean, 1976) ancrée sur l'étonnement, les allers-retours, l'expressivité singulière, pour tirer des fils depuis l'imprévisible et révéler ce qui n'existe pas encore.

Le développement de telles expériences scolaires semble essentiel pour que l'école ne reste pas le lieu d'anéantissement de la faculté créatrice (Carasso, 2005). Or elles appellent indéniablement un renouveau pédagogique et une formation spécifique des enseignants en vue d'offrir les conditions de la création à l'école. Les pratiques artistiques, et notamment la construction d'un authentique spectacle de danse, apparaissent comme des voies d'entrée privilégiées pour faire vivre aux élèves leurs premières expériences de créations collectives.

Au terme de notre travail, la pratique de l'atelier artistique des 5^{ème} D nous semble incarner certains principes pédagogiques relatifs à la mise en œuvre de projets scolaires relevant d'un *Faire (construire) quelque chose ensemble*. A ce titre, il nous paraît intéressant qu'elle puisse servir la réalisation d'outils pédagogiques ou de modules de formation en tant « qu'expérience exemplaire » de ce que peut être le déploiement d'une pratique scolaire « authentique » avec des élèves de collège.

Cette thèse se conclut, pour nous, par l'ouverture d'un espace d'investigation autour des pratiques de création en milieu scolaire. A ce titre, nous avons l'intention de mettre à l'épreuve du terrain, en tant qu'enseignante d'éducation physique, l'ensemble des réflexions, analyses, principes qui ressortent de cette thèse. Nous souhaitons également essayer, autant que possible, de valoriser auprès de la communauté des professionnels de l'enseignement les résultats qui ressortent de ce travail scientifique. Enfin, nous envisageons de prolonger nos analyses et réflexions en continuant d'exploiter ce corpus de données et notamment celui de l'année de 4^{ème}. En mobilisant cette double posture d'enseignante et de chercheur, nous devrions pouvoir participer au développement d'un programme de recherche et d'innovation pédagogique autour d'une perspective enactive de l'enseignement (Saury *et al*, 2013). *Faire (construire) quelque chose ensemble*, ce leitmotiv était à l'origine des questionnements qui ont donné naissance à notre travail doctoral. Au terme de ces quatre années de recherche et de formalisation scientifique il n'en est que plus renforcé.

BIBLIOGRAPHIE

- Adé, D., & de Saint-Georges, I. (Eds.) (2010). *Les objets dans la formation: usages, rôles et significations*. Toulouse: Octarès.
- Adé, D., Jourand, C., & Sève, C. (2010). L'inscription contextuelle de l'activité en course en durée. Une étude à partir de l'analyse de l'activité d'élèves de primaire en Éducation Physique et Sportive. *Éducation et Didactique*, 4(2), 7-19.
- Adler, P. A., & Adler, P. (1987). The past and the future of ethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 16(1), 4-24.
- Allen, J. D. (1986). Classroom management: Students' perspectives, goals, and strategies. *American Educational Research Journal*, 23(3), 437-459.
- Amade-Escot, C. (2006). Student learning within the didactique tradition. In D. Kirk, D. Mac Donald, & M. O'Sullivan (Eds.), *Handbook of Physical Education* (pp. 347-365). London: Sage.
- Anderson, W. G., & Barrett, G. T. (1978). What's going on in the gym: Descriptive studies of physical education classes. In *Motor Skills: Theory into practice, Monograph 1*.
- Avanzini, G., & Riff, J. (1998). *Réflexion sur l'auto-confrontation comme outil d'intervention auprès de sportifs de haut niveau*. Communication au Colloque EDPM-AFRAPS, « Identifier les effets de l'intervention en motricité humaine ». Louvain-La-Neuve, Belgique.
- Azzarito, L., & Ennis, C. D. (2003). A sense of connection: Toward social constructivist physical education. *Sport, Education and Society*, 8(2), 179-197.
- Barab, S. A., & Duffy, T. (2000). From practice fields to communities of practice. *Theoretical foundations of learning environments*, 1(1), 25-55.
- Barab, S. A., Hay, K. E., Barnett, M., & Squire, K. (2001). Constructing virtual worlds: Tracing the historical development of learner practices. *Cognition and instruction*, 19(1), 47-94.

- Becker, A. (2011). Apprendre ensemble. *Contre-pied*, 28, 2-4.
- Bourbousson, J. (2010). *La coordination interpersonnelle en Basketball - Ergonomie cognitive des situations sportives*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Nantes.
- Bourbousson, J., Poizat, G., Saury, J., & Sève, C. (2011). Description of dynamic shared knowledge: an exploratory study during a competitive team sports interaction. *Ergonomics*, 54(2), 120-138.
- Bourgine, P., & Varela, F. (1992). Introduction: Towards a practice of autonomous systems. In F.J. Varela, & P. Bourgine (Eds.), *Towards a practice of autonomous systems* (pp. 11-17). Cambridge, MA: MIT Press.
- Bril, B. (2002). Apprentissage et contexte. *Intellectica*, 35(2), 251-268.
- Brock, S. J., & Hastie, P. A. (2007). Students' conceptions of fair play in sport education. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 54(1), 11-15.
- Brock, S. J., Rovegno, I., & Oliver, K. L. (2009). The influence of student status on student interactions and experiences during a sport education unit. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(4), 355-375.
- Brooker, R., & Macdonald, D. (1999). Did we hear you? issues of student voice in a curriculum innovation. *Journal of curriculum studies*, 31(1), 83-97.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational researcher*, 18(1), 32-42.
- Browne, T. B. J., Carlson, T. B., & Hastie, P. A. (2004). A comparison of rugby seasons presented in traditional and sport education formats. *European Physical Education Review*, 10(2), 199-214.
- Brun, M. (2005). Danse. In Dossier EPS n°26, *Ce qu'on ne peut ignorer !*, Paris : Editions revue EPS.
- Brunton, J. A. (2003). Changing hierarchies of power in physical education using sport education. *European Physical Education Review*, 9(3), 267-284.

- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of physical education*, 18(1), 5-8.
- Carasso, J. G. (2005). *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ? Manifeste pour une politique de l'éducation artistique et culturelle*. Editions de l'Attribut.
- Carlson, T. B., & Hastie, P. A. (1997). The student social system within sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(2), 176-195.
- Cédelle, L. (2008). *Un plaisir de collègue*. Paris : Seuil.
- Charlot, B., Bautier, É., & Rochex, J. Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armant Colin.
- Cicourel, A. V. (1994). La connaissance distribuée dans le diagnostic médical. *Sociologie du travail*, 36, 427-449.
- Cizeron, M., & Gal-Petitfaux, N. (2006). Le travail en « vagues » et en « ateliers » : deux façons d'enseigner et d'apprendre au cours de leçons de gymnastique. In G. Carlier, D. Bouthier & G. Bui-Xuan (Eds.), *Intervenir en Education physique et en sport*, (pp. 344-351). Louvain-la-Neuve (Belgique) : Presses Universitaires de Louvain.
- Clancey, W. J. (1997). *Situated cognition: On human knowledge and computer representations*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Crance, M. C. (2006). *Analyse de l'activité d'un élève « expert » en cours d'EPS. Nature et dynamique de ses préoccupations en classe*. Mémoire non publié de Master 1 STAPS. Université de Rennes 2.
- Crance, M. C. (2009). *Analyse de l'activité individuelle et collective d'une classe engagée dans un processus de création d'une année scolaire. Le cas d'un atelier artistique Danse en 5ème*. Mémoire non publié de Master 2 STAPS, Université de Rennes 2.
- Crance, M. C., Trohel, J., & Saury, J. (2011a). *Multi-level Analysis of students' activity during a school year creative process*. Communication au colloque de l'Association Internationale des Ecoles Supérieures d'Education Physique, Limerick (Irlande), 22-25 juin.

- Crance, M. C., Trohel, J., & Saury, J. (2011b). *Analyse d'une pratique scolaire pluridisciplinaire à travers l'expérience de création collective d'une comédie musicale*. Communication au congrès de l'Association des Chercheurs en Activités Physiques et Sportives, Rennes, 24-26 octobre.
- Crance, M. C., Trohel, J., & Saury, J. (2012). *Analyse de l'expérience collective de réalisation d'une comédie musicale avec une classe de 4ème en cours d'EPS*. Actes de la 7ème biennale internationale de l'Association pour la Recherche en Intervention en Sport (ARIS), « *Intervention, Recherche et Formation : quels enjeux, quelles transformations ?* », 23-25 mai, UFR des Sciences du Sport, Université de Picardie Jules Verne, Amiens
- Crance, M. C., Trohel, J., & Saury, J. (2013). The experience of a highly skilled student during handball lessons in physical education: a relevant pointer to the gap between school and sports contexts of practice. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 18(1), 103-115.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Editions du Seuil.
- Cruz, A. (2008). The experience of implementing sport education model. *Journal of physical Education and Recreation*, 14(1), 18-31.
- Curtner-Smith, M. D., Hastie, P. A., & Kinchin, G. D. (2008). Influence of occupational socialization on beginning teachers' interpretation and delivery of sport education. *Sport, Education and Society*, 13(1), 97-117.
- Curtner-Smith, M.D., & Sofo, F. (2004). Pre-service teachers' conceptions of teaching within sport education and multi-activity units. *Sport, Education and Society*, 9(3), 347-77.
- de Keukelaere, C., Guérin, J., & Saury, J. (2008). Co-construction de connaissances chez les élèves en EPS au cours d'une situation d'apprentissage en volley-ball. *STAPS*, 79(1), 23-38.
- de Singly, F. (2001). *La naissance de l'individu individualisé et ses effets sur la vie conjugale et familiale. Être soi parmi les autres*. Paris : L'Harmattan.
- de Singly, F. (2005). *L'individualisme est un humanisme*. Paris : Aube.

- de Saint-Georges, I., & Filliettaz, L. (2008). Situated trajectories of learning in vocational training interactions. *European Journal of Psychology of Education*, 23(2), 213-233.
- Delignières, D. (2000). Intentions éducatives et apprentissages effectifs en EPS. In J.F. Gréhaigne, N. Mahut & D. Marchal (Eds.), *Qu'apprennent les élèves en faisant des activités physiques et sportives?*. CD-Rom des Actes du Colloque International de l'AIESEP. Besançon: IUFM de Franche-Comté.
- Delignières, D. (2004). Et si l'on enseignait comme nos élèves apprennent ? In G. Carlier (Ed.), *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique ?* (pp. 31-40). Montpellier : AFRAPS.
- Delignières, D. (2009). *Complexité et compétences. Un itinéraire théorique en éducation physique*. Paris : Editions Revue EP.S.
- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris : ESF.
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.
- Dewey, J. (1929). *The quest for certainty: A study of the relationship of knowledge and action*. New York: GP Putnam's Sons.
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. New York: Collier/Macmillan.
- Donin, N., & Theureau, J. (2008). L'activité de composition musicale comme exploitation et construction de situations de composition. Anthropologie cognitive du travail de Philippe Leroux. *Intellectica*, 48(1-2), 175-205.
- Dosse, F. (1995). *L'empire du sens: l'humanisation des sciences humaines*. Paris : La Découverte.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching Third edition* (pp. 392-431). New York: Macmillan.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique*. Paris : Editions Revue EP.S.

- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Education et Didactique*, 2(3), 97-121.
- Durand, M., Saury, J., & Sève, C. (2006). Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements. In J.M. Barbier et M. Durand (Eds.), *Sujets, activités, environnements. Approches transverses* (pp. 61-84). Paris : PUF.
- Durand, M., Saury, J., & Veyrunes, P. (2005). Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: elementos para um programa. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 37-62.
- Durand, M., & Yvon, F. (2012). Réconcilier recherche et pratiques formatives ? In F. Yvon et M. Durand (Eds.), *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité* (pp. 9-11). Bruxelles : De Boeck.
- Dyson, B. (1995). Student's voices in two alternative elementary physical education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 394-407.
- Dyson, B. (2006). Students' perspectives of physical education. In D. Kirk, D. Mac Donald, & M. O'Sullivan (Eds.), *Handbook of physical education* (pp. 214-225). London: Sage.
- Dyson, B., Griffin, L. L., & Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56, 226-240
- Dyson, B., & Grineski, S. (2001). Using cooperative learning structures in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72(2), 28-31.
- Endress, P. (2006). *Activité collective coach/joueur et co-construction de connaissances dans une tâche de tutelle réciproque entre pairs en badminton : le « catch à quatre »*. Mémoire non publié de Master 1, Université de Rennes 2.
- Engeström, Y. (2006). L'interagentivité orientée-objet : vers une compréhension de l'intentionnalité collective dans les activités distribuées. In J. M. Barbier & M. Durand (Eds.), *Sujets, Activités, Environnements: Approches transverses* (pp. 135-174). Paris : PUF.

- Ennis, C. D. (1999). Creating a Culturally Relevant Curriculum for Disengaged Girls. *Sport, Education and Society*, 4(1), 31-49.
- Ennis, C. D., Solmon, M. A., Satina, B., Loftus, S. J., Mensch, J., & McCauley, M. T. (1999). Creating a sense of family in urban schools using the “Sport for Peace” curriculum. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70(3), 273-285.
- Erickson, F., & Schultz, (1992). Students’ experience of the curriculum. In P. Jackson (ED), *Handbook of research on curriculum* (pp. 465-485). New York: MacMillan.
- Evans, J., & Davies, B. (1986). Sociology, schooling and physical education. In J. Evans (Ed.), *Physical education, sport and schooling: Studies in sociology of physical education*. London: The Falmer Press.
- Evin, A., Sève, C., & Saury, J. (2013). Activité de l’enseignant et dynamique coopérative au sein de dyades d’élèves. Une étude de cas dans des tâches d’escalade en Education Physique. *Recherches en Education*, 15, 109-119.
- Félix, J. J. (2011). *Enseigner l’art de la danse ? : l’acte artistique de danser et les fondements épistémologiques de la didactique de son enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Filippi, G. (1994). *La construction collective de la régulation du trafic du RER : étude ergonomique dans une perspective de conception de situations d’aide à la coopération*. Thèse de Doctorat d’ergonomie, Université Paris 13.
- Fittipaldi-Wert, J., Brock, S. J., Hastie, P. A., Arnold, J. B., & Guarino, A. (2009). Effects of a sport education curriculum model on the experiences of students with visual impairments. *Palaestra*, 24(3), 6-10.
- Fontana, A., & Frey, J. (1994). Interviewing the art of science. In N. Denzin & Y. Lincoln, (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.361-376). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Frackowiak, P. (2009). *Pour l’école du futur*. Paris : Chronique sociale.
- Frackowiak, P. (2011). *Résister et agir pour construire une autre Ecole, une autre société*. Conférence du 21^{ème} Salon National de Pédagogie Freinet, 8 et 9 avril 2011, Saint Nazaire.

- Gallego, M. A., & Cole, M. (2001). Classroom cultures and cultures in the classroom. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 951-997). New York : AERA Publisher.
- Gal-Petitfaux, N. (2000). *Typicalité dans la signification et l'organisation de l'intervention des professeurs d'Education Physique et Sportive en situation d'enseignement de la natation: le cas des situations de nage en file indienne*. Thèse de doctorat STAPS non publiée, Université de Montpellier 1.
- Gal-Petitfaux, N. (2011). *La leçon d'éducation physique et sportive: formes de travail scolaire, expérience et configurations d'activité collective dans la classe. Contribution à un programme de recherche en anthropologie cognitive*. Note de synthèse non publiée pour l'Habilitation à Diriger les Recherches, Université de Blaise Pascal, Clermont Ferrand.
- Gal-Petitfaux, N., & Cizeron, M. (2012). Intervenir et communiquer en classe d'Education physique : comparaison des gestes professionnels entre enseignants novices et chevronnés. Actes de la 7ème biennale internationale de l'Association pour la Recherche en Intervention en Sport (ARIS), « *Intervention, Recherche et Formation : quels enjeux, quelles transformations ?* », 23-25 mai, UFR des Sciences du Sport, Université de Picardie Jules Verne, Amiens.
- Gal-Petitfaux, N., & Vors, O. (2008). Socialiser et Transmettre des savoirs en classe d'Education physique: une synergie possible au prix d'une autorité pédagogique conciliante. *Education et francophonie*, 36(2), 118-139.
- Gal-Petitfaux, N., & Vors, O. (2010). Le rôle des objets dans l'articulation d'activités publiques et masquées participant à la viabilité d'une situation d'enseignement: une étude en gymnastique scolaire. In D. Adé & I. de Saint-Georges (Eds.), *Les objets dans la formation et l'apprentissage: usages, rôles et significations dans des contextes variés*. (pp. 161-185). Toulouse: Octarès.
- Garsault, C., (2004). Confronter les élèves à des expériences qui ont du sens. In J. P. Dugal. *Quelle EPS en ZEP ?* (pp. 33-39). IUFM de Montpellier.
- Gauthier, C., Desbiens, J. F., Malo, A., Martineau, S., & Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.

- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery grounded theory: strategies for qualitative inquiry*. Chicago, IL: Adline.
- Graham, G. (1995). Physical education through students' eyes and in students' voices: introduction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 364-371.
- Griffin, L.L., & Butler, J. (2005). *Teaching Games for Understanding: theory, research and practice*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Grison, B. (1998). *Structures de raisonnement dans un laboratoire de neurobiologie du développement : étude dans une perspective d'écologie cognitive*. Thèse non publiée de doctorat de l'EHESS, Paris.
- Guérin, J. (2008). Articulation collective de l'activité d'élèves en tennis de table. *Carrefours de l'éducation*, 1, 139-154.
- Guérin, J. (2012). *Activité collective et apprentissage : de l'ergonomie à l'écologie des situations de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Guérin, J., Riff, J., & Testevuide, S. (2004). Etude de l'activité située de collégiens en cours d'EPS : une opportunité pour examiner les conditions de validité des entretiens d'auto-confrontation. *Revue Française de Pédagogie*, 147, 15-26.
- Guérin, J., Testevuide, S., & Roncin, C. (2005). Les effets des aménagements des «situations-jeu» en Tennis de table sur l'activité d'un élève en cours d'éducation physique. *STAPS*, 3(69), 105-118.
- Guisgand, P., & Tribalat, T. (2001). *Danser au lycée*. Paris : L'Harmattan.
- Hastie, P. (2000). An ecological analysis of a sport education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(3), 355-373.
- Hastie, P., & Siedentop, D. (1999). An ecological perspective on physical education. *European Physical Education Review*, 5(1), 9-30.
- Hastie, P., & Siedentop, D. (2006). The classroom ecology paradigm. In D. Kirk, D. Mac Donald, & M. O'Sullivan (Eds.), *Handbook of physical education* (pp. 214-225). London: Sage.

- Hastie, P. A. (1995). An ecology of a secondary school out-door adventure camp. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 79-97.
- Hastie, P. A. (1998). The participation and perceptions of girls within a unit of Sport Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 157-171.
- Hastie, P. A., & Buchanan, A. M. (2000). Teaching responsibility through sport education: Prospects of a coalition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(1), 25-35.
- Hastie, P. A., Buchanan, A. M., Wadsworth, D. D., & Sluder, B. J. (2009). The impact of an obstacle course sport education season on students' aerobic fitness levels. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(4), 788-791.
- Hastie, P. A., & Curtner-Smith, M. D. (2006). Influence of a hybrid Sport Education—Teaching Games for Understanding unit on one teacher and his students. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 11(01), 1-27.
- Hastie, P. A., de Ojeda, D. M., & Luquin, A. C. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 103-132.
- Hastie, P. A., & Sinelnikov, O. A. (2006). Russian students' participation in and perceptions of a season of Sport Education. *European Physical Education Review*, 12(2), 131-150.
- Hastie, P. A., Sinelnikov, O. A., & Guarino, A. J. (2009). The development of skill and tactical competencies during a season of badminton. *European Journal of Sport Science*, 9(3), 133-140.
- Hastie, P. A., Sluder, J. B., Buchanan, A. M., & Wadsworth, D. D. (2009). The impact of an obstacle course sport education season on students' aerobic fitness levels. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(4), 788-91.
- Hastie, P. A., & Trost, S. G. (2002). Student physical activity levels during a season of sport education. *Pediatric Exercise Science*, 14(1), 64-74.
- Haué, J.-B. (2004). Intégrer les aspects situés de l'activité dans une ingénierie cognitive centrée sur la situation d'utilisation. *Revue @ctivités*, 1(2), 170-194.

- Huet, B., & Saury, J. (2011). Ressources distribuées et interactions entre élèves au sein d'un groupe d'apprentissage : une étude de cas en éducation physique et sportive. *eJRIEPS*, 24, 4-30.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Jean, G. (1976). *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. Paris : Casterman.
- Jourdan, M. (1990). *Développement technique dans l'exploitation agricole et compétence de l'agriculteur*. Thèse de doctorat d'ergonomie, Paris, CNAM.
- Journé, B. (1999). *Les organisations complexes à risques: gérer la sûreté par les ressources*. Thèse de doctorat en sciences de gestion, Paris, École polytechnique.
- Ka Lun, C., & Cruz, A. (2006). The effect of sport education on secondary six students' learning interest and collaboration in football lessons. *Journal of Physical Education & Recreation*, 12(2), 13-22.
- Kim, J., Penney, D., Cho, M., & Choi, H. (2006). 'Not business as usual': Sport Education pedagogy in practice. *European Physical Education Review*, 12(3), 361-379.
- Kinchin, G. D., Macphail, A., & Ni Chroinin, D. (2009). Pupils' and teachers' perceptions of a culminating festival within a sport education season in Irish primary schools. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(4), 391-406.
- Kinchin, , G. D., & O'Sullivan, M. (2003). Incidences of student support for and résistance to a curricular innovation in High school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 245-260.
- Kirk, D. (2006). Sport Education, Critical Pedagogy, and Learning Theory: Toward an Intrinsic Justification for Physical Education and Youth Sport. *Quest*, 58(2), 255-264.
- Kirk, D., & Kinchin, G. (2003). Situated learning as a theoretical framework for sport education. *European Physical Education Review*, 9(3), 221-235.
- Kirk, D., & MacDonald, D. (1998). Situated Learning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 117-192.

- Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning : rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 177-192.
- Kirshner, D., & Whitson, J.A. (1997). *Situated cognition. Social, semiotic, and psychological perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ko, B., Wallhead, T., & Ward, P. (2006). Professional Development Workshops-What Do Teachers Learn and Use? *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(4), 397-412.
- Kollen, C. (1981). *The experience of movement in physical education: a phenomenology*. Unpublished doctoral dissertation. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lemke, J. L. (2000). Across the scales of time: Artifacts, activities, and meanings in ecosocial systems. *Mind, culture, and activity*, 7(4), 273-290.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London, UK: Sage.
- Lipovetsky, G. (1983). *L'ère du vide: essais sur l'individualisme contemporain*. Paris : Gallimard.
- MacPhail, A., Gorely, T., Kirk, D., & Kinchin, G. (2008). Children's experiences of fun and enjoyment during a season of sport education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(3), 344-355.
- MacPhail, A., & Kinchin, G. (2004). The use of drawings as an evaluative tool: Students' experiences of sport education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 9(1), 87-108.
- MacPhail, A., Kirk, D., & Kinchin, G. (2004). Sport Education: Promoting Team Affiliation Through Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 106-122.
- Malinowski, B. (1985). *Journal d'ethnographie*. Paris : Seuil.

- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1994). *L'Arbre de la connaissance : racines biologiques de la compréhension humaine*. Amsterdam : Addison-Wesley France.
- Méard, J., Flavier, E., & Chaliès, S. (2008). Comprendre et défendre l'EPS par l'analyse de l'activité des enseignants et des élèves. *Hyper*, 241, 25-28.
- Meirieu, P. (2004). *Faire l'école, faire la classe*. Paris : ESF
- Meirieu, P. (2008). *Pédagogie : le devoir de résister*. Paris : ESF
- Meirieu, P. (2011). *Résister et agir pour construire une autre Ecole, une autre société*. Conférence du 21^{ème} Salon National de Pédagogie Freinet, 8 et 9 avril 2011, Saint Nazaire.
- Morales, J., & Méard, J. (1998). Des collégiens difficiles en EPS. Innover pour donner du sens aux savoirs et aux règles. *Cahiers pédagogiques*, 361, 54-56.
- Mottet, M. & Saury, J. (2013). Accurately locating one's spatial position in one's environment during a navigation task: Adaptive activity for finding or setting control flags in orienteering. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(2), 189-199.
- Mowling, C. M., Brock, S. J., & Hastie, P. A. (2006). Fourth Grade Students' Drawing Interpretations of a Sport Education Soccer Unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(1), 9-35.
- O'Donovan, T. (2003). A changing culture? Interrogating the dynamics of peer affiliations over the course of a sport education season. *European Physical Education Review*. 9(3), 237-251.
- Papert, S. (1991). Situating constructionism. In I. Harel, & S. Papert (Eds). *Constructionism: Research reports and essays 1985-1990* (pp.1-11). Norwood, NJ: Ablex.
- Parker, M. B., & Curtner-Smith, M. (2005). Health-related fitness in sport education and multi-activity teaching. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10(1), 1-18.
- Penney, D. (2003). Sport education and situated Learning: problematizing the potential. *European Physical Education Review*, 9(3), 301-308.

- Penney, D., & Chandler, T. (2000). Physical Education-What future(s)? *Sport, Education and Society*, 5(1), 71-88.
- Penney, D., Clarke, G., & Kinchin, G. (2002). Developing physical education as a 'connective specialism': is sport education the answer? *Sport, Education and Society*, 7(1), 55-64.
- Pepin, M. (2011). L'ethnographie scolaire: Comprendre quoi, comment et pour qui. *Recherches qualitatives*, 10, 30-46.
- Perez, T., & Thomas, A. (1994). *Danser en milieu scolaire*. Nantes : CRDP des Pays de la Loire.
- Perez, T., & Thomas, A. (2000). *Danser les Arts*. Nantes : CRDP des Pays de la Loire.
- Perlman, D., & Goc Karp, G. (2010). A self-determined perspective of the sport education model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(4), 401-418.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Picard, M., Adé, D., & Saury, J. (2011). Musculation : domestiquer l'espace avec des ateliers. *Revue EP.S*, 350, 36-39.
- Pill, S. (2008). A teachers' perceptions of the Sport Education model as an alternative for upper primary school physical education. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 55(2/3), 23-29.
- Pope, C. V., & Grant, B. C. (1996). Student expériences in sport éducation. *Waikato Journal of Education*, 2, 103-118.
- Pritchard, T., Hawkins, A., Wiegand, R., & Metzler, J. N. (2008). Effects of two instructional approaches on skill development, knowledge, and game performance. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 12(4), 219-236.
- Ratliffe, T., Imwold, C., & Conkell, C. (1992). What do your kids really think about their physical education class? Procedures teachers can use to find out. *Florida Journal of Health, Physical Education, Recreation, Dance & Driver Education*, 30(3): 32-35
- Reuter, Y. (2007). *Une école Freinet: fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : L'Harmattan.

- Richardson, M., & Oslin, J.L. (2003). Creating an authentic dance class using sport éducation. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 74(7), 49-55.
- Robbins, P., & Aydede, M. (2008). *The Cambridge Handbook of Situated Cognition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Rosanvallon, P. (2011). Vers un nouveau « Vivre ensemble ». *Le Monde*, 20778, 10 novembre.
- Rossard, C., Testevuide, S., & Saury, J. (2005). Évolutions de la perception et de l'exploitation du rapport de force chez des joueurs de badminton dans une tâche de perfectionnement tactique. *STAPS*, 2(68), 97-112.
- Roth, W.-M. (1996). Knowledge diffusion in a grade 4-5 classroom during a unit on civil engineering: An analysis of a classroom community in terms of its changing resources and practices. *Cognition and instruction*, 14(2), 179-220.
- Rovegno, I. (1999). What is taught and learned in physical activity programs: The rôle of content. In J.-F. Grehaigne, N. Mahut, & D. Marshall, (Eds), *Qu'apprennent les élèves en faisant des activités physiques et sportives ?* Besançon : IUFM de Franche-Comté.
- Rovegno, I. (2006). Situated perspectives on learning. In D. Kirk, D. Mac Donald, & M. O'Sullivan (Eds.), *Handbook of physical education* (pp. 262-274). London: Sage.
- Salomon, G., & Perkins, D.N. (1998). Individual and social aspects of learning. *Review of Research in Education*, 23, 1-24.
- Sanjek, R. (1990). *Fieldnotes: the making of anthropology*. Ithaca/London: Cornell University Press.
- Sartre, J. P. (1943). *L'être et le néant*. Paris : Gallimard.
- Sartre, J. P. (1960). *Critique de la Raison Dialectique. Tome I*. Paris : Gallimard.
- Saujat, F. (2002). *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail de professeur*. Thèse de Doctorat non publiée, Université Aix-Marseille 1.

- Saujat, F. (2008). *Viabilité et efficacité du travail enseignant dans la classe*. Communication présentée au Colloque international AECSE « Efficacité et équité en éducation », Rennes, IUFM de Bretagne.
- Saury, J. (1998). *L'action des entraîneurs dans les situations de compétition en voile olympique. Contribution à une anthropologie cognitive du travail des entraîneurs sportifs, finalisée par la conception d'aides à l'entraînement*. Thèse de doctorat STAPS non publiée, Université de Montpellier 1.
- Saury, J. (2008). *La coopération dans les situations d'intervention, de performance et d'apprentissage en contexte sportif*. Note de synthèse non publiée pour l'Habilitation à Diriger les Recherches, Université de Nantes.
- Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C. et Trohel, J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants*. Paris : Editions Revue EP.S.
- Saury, J., & Crance, M. C. (sous presse). Analyser l'activité d'une classe de collège engagée dans un projet artistique : considérations méthodologiques. In T. Barthélémy, P. Combessie, L.-S. Fournier, et A. Monjaret (Eds.), *Ethnographies plurielles, 1*. Limoges : Presses Universitaires de Limoges.
- Saury, J., Huet, B., Rossard, C., & Sève, C. (2010). Dispositifs de co-observation et configurations d'activités en éducation physique et sportive. In D. Adé & I. de Saint-Georges (Eds.), *Les objets dans la formation et l'apprentissage : usages, rôles et significations dans des contextes variés*. (pp. 143-159). Toulouse : Octarès.
- Saury, J., & Rossard, C. (2009). Les préoccupations des élèves durant des tâches d'apprentissage coopératives et compétitives en badminton: une étude de cas. *Revue des Sciences de l'Education*, 35(3), 195-216.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions Logiques.

- Schön, D. A. (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In J.-M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 201-222). Paris : PUF.
- Schwartz, Y. (1997). *Reconnaissances du travail. Pour une approche ergologique*. Paris : PUF.
- Sève, C., Poizat, G., Saury, J., & Durand, M. (2006). Un programme de recherche articulant analyse de l'activité en situation et conception d'aides à la performance: un exemple en entraînement sportif de haut niveau. *Activités*, 3(2), 45-62.
- Sève, C., & Saury, J. (2010). Un programme de recherche en STAPS fondé sur la théorie du cours d'action. *eJRIEPS*, 20, 93-108.
- Sève, C., Theureau, J., Saury, J., & Haradji, Y. (2012). Drôles d'endroits pour une rencontre : STAPS, Ergonomie et Cours d'Action. In M. Quidu (Ed.), *Les sciences du sport en mouvement : Innovations et traditions théoriques en STAPS* (pp. 39-64). Paris : L'harmattan.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Siedentop, D. (1994a). *Apprendre à enseigner l'éducation physique*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & Van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sinelnikov, O. A., & Hastie, P. (2010a). A motivational analysis of a season of sport education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(1), 55-69.
- Sinelnikov, O. A., & Hastie, P. (2010b). Students' autobiographical memory of participation in multiple sport education seasons. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(2), 167-83.
- Spittle, M., & Byrne, K. (2009). The influence of sport education on student motivation in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(3), 253-266.

- Stran, M., & Curtner-Smith, M. D. (2009). Influence of two preservice teachers' value orientations on their interpretation and delivery of sport education. *Sport, Education and Society*, 14(3), 339-352.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Applications*. Newbury Park, CA: Sage.
- Suchman, L. A. (1987). *Plans and situated actions: the problem of human-machine communication*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action: analyse sémio-logique. Essai d'une anthropologie cognitive située*. Berne : Peter Lang.
- Theureau, J. (2000). Nuclear reactor control room simulators: human factors research & development, *Cognition, Technology & Work*, 2, 97-105.
- Theureau, J. (2002). *Articulation collective des cours d'action : de l'inspiration Sartrienne à un programme de recherche*. 4èmes Journées Act'ing « Objets théoriques, objets de conception, objets d'analyse et situations d'étude privilégiées ». 6-7 Juin, Nouan-Le-Fuzelier
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action: Méthode élémentaire*. Paris : Octarès.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action: méthode développée*. Paris : Octarès.
- Theureau, J. (2009). *Le cours d'action: méthode réfléchie*. Paris : Octarès.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche «cours d'action». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.
- Theureau, J., & Donin, N. (2006). Comprendre une activité de composition musicale: essai méthodologique sur les relations entre sujet, activité créatrice, environnement et conscience préreflexive dans le cadre du programme de recherche 'cours d'action'. In J.-M. Barbier et M. Durand (Eds.), *Les rapports sujets-activités-environnements : approches transverses* (pp. 221-251). Paris : PUF.

- Theureau, J., & Filippi, G. (2000). Analysing cooperative work in an urban traffic control room for the design of a coordination support system. In P. Luff, J. Hindmarsh, & C. Heath (Eds.), *Workplace studies: Recovering work practice and informing system design* (pp. 68-91). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Theureau, J., Filippi, G., Saliou, G., & Vermersch, P. (2001). *Development of a methodology for analysing the dynamic collective organisation of the reactor operator's and supervisor's courses of experience while controlling a nuclear reactor in accidental situations in full scope simulated control rooms*. In CSAPC'01 Proceedings, 23-26 septembre, Munich.
- Theureau, J., & Jeffroy, F. (1994). *Ergonomie des situations informatisées: la conception centrée sur le cours d'action des utilisateurs*. Toulouse : Octarès.
- Trohel, J. (2005). *Les interactions tuteur-stagiaire en situation d'entretien de conseil pédagogique au cours de la formation des enseignants d'EPS. Articulation des cours d'action et dynamique de la conversation*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education non publiée. Université de Nantes.
- Ubaldi, J. L. (2004). Une EPS de l'anti-zapping. *Revue EP.S*, 309, 49-51.
- Ubaldi, J. L. (2006). *Débuter dans l'enseignement*. Paris : ESF.
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance: essai sur le vivant*. Paris : Seuil.
- Varela, F. (1996). *Invitation aux sciences cognitives*. Paris : Seuil.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Seuil.
- Veyne, P. (1971). *Comment on écrit l'histoire*. Paris : Seuil.
- Viaud, M. L. (2005). *Des collèges et des lycées « différents »*. Paris : PUF.
- Vidoni, C., & Ward, P. (2009). Effects of fair play instruction on student social skills during a middle school sport education unit. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(3), 285-310.
- Vion, M. (1993). *Analyse de l'apprentissage médié « sur le tas » : le cas du travail de guichet à l'hôpital*. Thèse de doctorat d'ergonomie, Université Paris 13.

- Vors, O. (2011). *L'activité collective en classe d'éducation physique dans les collèges ECLAIR. Étude anthropologique des situations de travail par ateliers en gymnastique et contribution à la connaissance des interactions dans les milieux éducatifs « difficiles »*. Thèse de Doctorat non publiée, Université Blaise Pascal, Clermont- Ferrand II.
- Vors, O., & Gal-Petitfaux, N. (2008). Mettre une classe au travail en Réseau Ambition Réussite: des formes typiques d'interaction enseignant-élèves lors de leçons d'EPS. *Travail et formation en éducation*, 2, (<http://tfe.revues.org/index724.html>)
- Vors, O., & Gal-Petitfaux, N. (2009). Construire une activité collective de travail dans une classe d'EPS en « Réseau ambition réussite »: entre masquage et ostentation. *eJRIEPS*, 18, 156-177.
- Vors, O., & Gal-Petitfaux, N. (2011). Situations de travail par ateliers et configuration de l'activité collective en classe « Réseau Ambition Réussite ». *eJRIEPS*, 22, 96-116
- Vygotsky, L. S. (1997). *Pensée et langage (3 éd.)*. Paris : La Dispute.
- Wallhead, T. L., Hagger, M., & Smith, D. T. (2010). Sport education and extracurricular sport participation: An examination using the trans-contextual model of motivation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(4), 442-455.
- Wallhead, T. L., & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a sport education intervention on students' motivational responses in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(1), 4-18.
- Wallhead, T., & O'sullivan, M. (2005). Sport education: Physical education for the new millennium? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(2), 181-210.
- Wallhead, T., & O'Sullivan, M. (2007). A didactic analysis of content development during the peer teaching tasks of a sport education season. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(3), 225-243.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Young, M. F., Barab, S. A., & Garrett, S. (2000). Agent as detector: An ecological psychology perspective on learning by perceiving-acting systems. In D. H. Jonassen and S. M.

Lands (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments* (pp. 147-173). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.