

Développer l'agir créatif dans l'éducation à la danse à l'école primaire, une compétence transformative ?

Developing creative action in elementary school dance education, a transformative competency?

¿Desarrollar la acción creativa en la educación de la danza en la escuela primaria: una competencia transformativa?

Mathilde Desany

Volume 26, Number 3, 2024

Les enseignements artistiques pour advenir au monde (vol. 2)

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1116390ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1116390ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Desany, M. (2024). Développer l'agir créatif dans l'éducation à la danse à l'école primaire, une compétence transformative ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 26(3), 28–54. <https://doi.org/10.7202/1116390ar>

Article abstract

Drawing on an anthropology of individuation and the theory of joint action as an analytical framework, this article focuses on the teaching-learning of dance in a cycle 3 class and the development of creative action, regarded as a transformative and individuating creative dynamic, emerging from the dynamic interaction between the student and their environment. The study adopts a mixed method with ethnographic observations and interviews to analyze teacher-student interactions in the creative process within dance, which is intended to enrich students' interpretation, creation and appreciation competencies.

Développer l'agir créatif dans l'éducation à la danse à l'école primaire, une compétence transformative?

Mathilde Desany

Université Lumières Lyon 2, laboratoire ECP (éducation, cultures et politiques)

Résumé

Par une anthropologie de l'individuation et la mobilisation de la théorie de l'action conjointe (TACD) comme cadre d'analyse, cet article s'intéresse à l'enseignement-apprentissage de la danse dans une classe de cycle 3 et au développement de l'agir créatif, envisagé comme une dynamique créative transformative et individuanante, émergeant de l'interaction dynamique entre l'élève et son environnement. La recherche adopte une méthode plurielle avec observations ethnographiques et entretiens pour analyser les interactions enseignante-élèves dans le processus créatif en danse qui vise à enrichir les compétences des élèves en interprétation, création et appréciation.

Mots-clés

danse, agir créatif, individuation, didactique, créativité

Developing creative action in elementary school dance education, a transformative competency?

Abstract

Drawing on an anthropology of individuation and the theory of joint action as an analytical framework, this article focuses on the teaching-learning of dance in a cycle 3 class and the development of creative action, regarded as a transformative and individuating creative dynamic, emerging from the dynamic interaction between the student and their environment. The study adopts a mixed method with ethnographic observations and interviews to analyze teacher-student interactions in the creative process within dance, which is intended to enrich students' interpretation, creation and appreciation competencies.

Keywords

dance, creative action, individuation, didactics, creativity

¿Desarrollar la acción creativa en la educación de la danza en la escuela primaria: una competencia transformativa?

Resumen

A través de una antropología de la individuación y la aplicación de la teoría de la acción conjunta (TACD) como marco de análisis, este artículo aborda la enseñanza-aprendizaje de la danza en un aula de ciclo 3 y el desarrollo de la acción creativa, concebida como una dinámica creativa transformadora y formadora de identidad, que surge de la interacción dinámica entre el alumno y su entorno. La investigación adopta una metodología plural, combinando observaciones etnográficas y entrevistas, para analizar las interacciones entre la docente y los alumnos en el proceso creativo en danza. El objetivo es enriquecer las competencias de los alumnos en interpretación, creación y apreciación.

Palabras claves

danza, acción creativa, individuación, didáctica, creatividad

1. Introduction

En 2018, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a publié un rapport intitulé «Futur de l'éducation et des compétences. Projet Éducation 2030». Ce projet met en avant et priorise l'acquisition de compétences développementales, désignées sous le terme de «compétences transformatives», compétences jugées comme essentielles pour permettre aux individus de devenir des agents du changement dans un monde en constante évolution. Parmi celles-ci figure la capacité à créer de la valeur nouvelle qui revêt la possibilité non seulement de s'adapter, mais aussi de transformer activement l'environnement en générant des solutions originales et pertinentes. Ce qui est en «je» et qui sous-tend les compétences transformatives est la capacité à «agir». Cette capacité dépasse la perception de chaque élève en tant qu'individu isolé et n'est pas simplement une caractéristique propre, mais plutôt une qualité qui émerge et se transforme à travers les interactions dynamiques avec le milieu environnant, ce qui permet qu'advienne une «co-capacité d'agir» (OCDE, 2018, p. 5). Cette contribution, en s'appuyant sur une anthropologie de l'individuation (Simondon, 2005/2021) comprise comme le processus par lequel un individu se constitue en tant qu'être singulier en interaction avec son environnement, cherche à comprendre comment les situations d'enseignement-apprentissage en danse favorisent le développement de l'agir créatif (Joas, 1999) ou la capacité des élèves à créer de nouvelles formes expressives et artistiques, en réponse aux situations dans lesquelles ils sont impliqués. En analysant les situations proposées par une enseignante de cycle 3 lors d'une séquence de danse de création, nous mettrons en lumière la manière dont l'agir créatif devient un vecteur pour le développement des compétences transformatives, notamment la capacité à créer de la valeur nouvelle, en permettant aux élèves d'explorer et générer de nouvelles façons d'agir et de co-agir par des formes expressives inédites. Le corps enseignant joue un rôle clé dans la conception des contextes d'apprentissage qui favorisent cet agir créatif. Leur rôle, ainsi que les dynamiques d'interaction didactique établies (Sensevy et Mercier, 2007; Sensevy, 2011; Schubauer-Leoni et al.,

2007), sont essentiels et constitueront le cœur de notre réflexion sur une didactique de l'agir créatif.

2. Cadre de référence

2.1 La danse dans le système scolaire primaire français: éducation à et pour des compétences transformatives?

En France, bien que la danse soit intégrée au curriculum scolaire (Ministère de l'Éducation nationale [MEN], 2020/2023), elle n'est pas traitée comme une discipline à part entière, mais plutôt comme une activité physique, sportive et artistique (APSA) au sein de l'éducation physique et sportive (EPS) et rattachée à l'éducation artistique et culturelle (EAC). Dans le programme du cycle 3 (2020/2023), la danse de création reste une activité possible au sein de l'EPS, dans le champ d'apprentissage n° 3: «S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique». À la fin du cycle 3, l'objectif est de «[r]éaliser en petits groupes une séquence à visée artistique destinée à être appréciée et à émouvoir». Si l'enseignement de la danse de création vise le développement de compétences valorisant une démarche créative¹, celle-ci est définie et coordonnée selon les divers cycles d'apprentissage, en lien avec les «rôles sociaux» que les élèves endossent: danseur, chorégraphe, et spectateur. Les élèves sont ainsi engagés dans un processus global de création, d'interprétation et d'appréciation qui comprend «l'ensemble des actions et pensées menant à une production nouvelle et adaptée au contexte» (Lubart, 2000 cité dans OCDE, 2020). Ce processus de création engage une dynamique transformative par la capacité des élèves à s'adapter aux exigences du contexte (Duval et Arnaud-Bestiau, 2021) et à générer de nouvelles formes d'expression et de contenu mobilisant ainsi un agir qu'on pourrait qualifier de créatif.

1 Les compétences attendues en fin de cycle sont: utiliser le pouvoir expressif du corps de différentes façons; enrichir son répertoire d'actions afin de communiquer une intention ou une émotion; s'engager dans des actions artistiques ou acrobatiques destinées à être présentées aux autres en maîtrisant les risques et ses émotions; mobiliser son imaginaire pour créer du sens et de l'émotion, dans des prestations collectives (MEN, 2020).

2.2 Le processus créatif en danse: vers un agir créatif

Dans *La créativité de l'agir*, Joas (1999) soutient que la créativité est un processus émergent des interactions entre individus et leur contexte social et culturel, plutôt qu'un trait fixe. Ce modèle pragmatiste², centré sur l'action, montre que face à des situations problématiques, les individus inventent «de nouvelles façons d'agir» (Joas, 1999, p. 143), «de nouvelles variations d'action» (p. 149), où le corps joue un rôle central. En nous inspirant de cette perspective et des théories en psychologie culturelle de la créativité (Glaveanu, 2010, 2015, 2020; Malinin, 2016), nous concevons le processus créatif en danse comme un «agir créatif», une dynamique continue où l'interaction sensorielle et corporelle avec l'environnement génère de nouvelles actions. Cette approche souligne la dimension sociale et collaborative de la créativité et montre que l'élève façonne et est activement façonné³ par son environnement (musique, espace, enseignants, pairs). L'agir créatif devient ainsi un levier transformateur, engageant l'élève à explorer de nouvelles façons d'agir, tant sur le fond (pour lui-même et les autres) que sur la forme (nouveaux gestes). En lien avec Simondon (2005/2021), nous interprétons l'agir créatif comme un mécanisme transductif, actualisant le potentiel individuel de chaque élève au sein de la dynamique collective.

2.3 Mise en danse des topiques simondoniens

2.3.1 Transduction et individuation en danse

Simondon (2005/2021) décrit l'individuation comme un processus continu, où l'être évolue dans un état métastable de potentiels non encore actualisés. Ce processus se déroule dans un équilibre de tensions, permettant l'actualisation progressive des potentiels. En danse, les élèves traversent ce processus transductif en explorant leurs gestes. Chaque geste influence le suivant, et les interactions avec l'environnement ouvrent de nouvelles possibilités. L'agir créatif en danse représente ainsi la transformation d'un potentiel en une expression individualisée, qui culmine dans un «théâtre d'individuations» (Simondon, 2005/2021, p. 29) où les transformations sont à la fois individuelles (l'individuation de chaque danseur/danseuse), collectives (l'individuation du groupe), et artistiques

2 Le terme «pragmatiste» fait référence à une approche philosophique, notamment développée par des penseurs comme John Dewey, qui met l'accent sur l'importance de l'action et de l'expérience pratique dans la formation des idées et des connaissances.

3 Le corps vu comme une «entité à la fois agissante et agie» (Bolens, 2000, p. 15).

(l'individuation de l'œuvre chorégraphique). Ces transformations ne sont pas isolées mais sont des manifestations interconnectées résultat d'un flux d'«informations»⁴, qui illustrent comment le processus créatif en danse est une réinterprétation continue de la réalité par l'action où l'évolution dynamique des relations entre corps, gestes et idées, génèrent des expressions nouvelles à chaque instant de l'action et mène de manière transindividuelle à une création collective structurée.

2.3.2 Le transindividuel en danse: vers la co-capacité d'agir

Le transindividuel désigne les interactions entre individus qui dépassent leur individualité. Le transindividuel permet qu'advienne une co-capacité d'agir, les élèves non seulement développent leur potentiel personnel, mais participent aussi à un agir collectif en contribuant à un processus créatif partagé qui transcende les efforts individuels pour aboutir à une création commune. Ce processus de «cristallisation»⁵ de la danse implique l'établissement de limites chorégraphiques qui définissent l'espace (à la fois littéral et métaphorique) dans lequel les danseurs et danseuses opèrent, soulignant ainsi l'importance de la structure au sein de laquelle l'agir créatif s'exprime.

3. Cadre d'analyse

En mobilisant la théorie de l'action conjointe (TACD) (Sensevy et Mercier, 2007; Sensevy, 2011; Schubauer-Leoni et al., 2007), nous allons nous intéresser aux transactions⁶ didactiques pour comprendre les «en-jeux»⁷

4 Simondon propose que la notion traditionnelle de «forme» soit remplacée par celle d'«information», qui reflète mieux le dynamisme inhérent à un système en équilibre métastable prêt à s'individualiser. L'information ici n'est pas seulement une donnée mais une force active qui façonne l'être, un processus dynamique et noétique où l'information façonne et est façonnée par le milieu dans lequel elle opère.

5 Simondon emprunte la métaphore de la cristallisation à la chimie et à la physique pour expliquer comment une structure ordonnée émerge d'une solution ou d'un état chaotique. La cristallisation est utilisée pour décrire le processus par lequel un système ou une entité acquiert une forme stable, se distinguant ainsi d'un état préindividuel, plus fluide et indéterminé.

6 «À ce propos, nous préférons parler de transactions (plutôt que d'interactions) professeur-élèves pour signifier que la coopération de l'un est conçue à travers (*trans*) 1) la coopération de l'autre et 2) une instance épistémique» (Loquet, 2017, p. 38).

7 «Nous utilisons ici la notion d'en-jeu en référence au modèle didactique du jeu développé par Gérard Sensevy (2012), comme terme générique permettant de se situer provisoirement à distance des cadres potentiellement impliqués par des termes comme compétence, savoir, objet d'apprentissage, socialisation,

et ce qui s'enseigne et s'apprend dans le triptyque «interpréter, créer, et apprécier» et dans la co-construction de l'œuvre chorégraphique. La notion de «jeu didactique» et le processus de dévolution (Sensevy, 2011) permettent d'analyser l'activité enseignante comme une adaptation aux réactions des élèves. La TACD aide aussi à comprendre les interactions entre les élèves, en étudiant comment ils se synchronisent et collaborent dans la danse. Cela inclut l'utilisation des gestes et des expressions verbales comme non verbales pour se coordonner et renforcer l'harmonie des performances, favorisant ainsi l'agir créatif. Trois dynamiques clés dans l'enseignement-apprentissage sont à prendre en compte: l'aménagement progressif de l'environnement d'apprentissage (mésogenèse), la gestion du temps lors de l'improvisation ou de la composition (chronogenèse), et les rôles que chacun occupe (topogenèse). L'objectif est de comprendre comment les élèves intègrent progressivement les consignes d'apprentissage dans une expérience corporelle personnelle, tout en restant attentifs au groupe et à l'œuvre collective.

Si le cadre simondonien permet d'enrichir l'analyse des situations d'enseignement-apprentissage en danse en mettant l'accent sur la manière dont les élèves actualisent leur potentiel à travers leurs expériences corporelles et créatives, il se positionne en complémentarité de la TACD en offrant une lecture transductive des dynamiques de groupe et des interactions didactiques. Alors que la TACD se concentre sur les transactions didactiques et la co-construction du savoir entre personne enseignante et élèves, les concepts simondoniens permettent d'aller plus loin en explorant comment ces interactions favorisent l'individuation des élèves à travers l'agir créatif. En combinant ces deux approches, il est possible d'analyser à la fois les dimensions collectives et les dynamiques individuelles dans le processus d'apprentissage, ce qui permet d'obtenir une vue holistique sur le développement des compétences transformatives en danse.

4. Cadre méthodologique

Cette étude examine deux questions de recherche directement induites par notre problématique centrale qui est d'explorer comment l'enseignement de la danse à l'école primaire peut être un levier pour développer des compétences transformatives, telles que définies par l'OCDE. Pour répondre à cette problématique, deux questions principales sont examinées:

visée éducative, contenu (d'enseignement), objectif, etc.» (Chabanne, 2019, p. 179).

1. Comment l'enseignement de la danse à l'école primaire favorise-t-il le développement de l'agir créatif chez les élèves?
2. Quels rôles jouent les processus de transduction et d'individuation dans le développement de l'agir créatif des élèves lors des séances de danse de création?

Les hypothèses formulées en lien avec ces questions sont les suivantes:

1. L'agir créatif se développe lorsque les élèves sont confrontés à des situations d'apprentissage ouvertes qui leur permettent d'apprécier, interpréter et créer de nouvelles formes d'expression corporelle.
2. Les processus de transduction et d'individuation permettent aux élèves d'actualiser leur potentiel créatif en réponse aux contraintes chorégraphiques, en transformant leurs actions individuelles en une œuvre collective.

4.1 Contexte de l'étude

Les résultats présentés dans cet article sont extraits de l'analyse de séances ordinaires en danse issue d'une enquête ethnographique menée par une professeure des écoles expérimentée⁸ qui s'est attachée à observer cinq classes de cycle 3 durant six mois lors de séances de danse de création construites autour d'un projet régional «Môm Danse», en partenariat avec la Direction des services départementaux de l'Éducation nationale de la Drôme. «Môm Danse» est un dispositif majeur du festival Danse au fil d'avril. Il permet à la communauté enseignante du premier comme du second degré de bénéficier de formations, d'ateliers, de rencontres et d'une restitution dans un lieu consacré à la culture.

4.2 Dispositif méthodologique

Le dispositif méthodologique de l'étude adopte une approche multiméthode (Rix-Lièvre et al., 2024) qui combine perspectives intrinsèque et extrinsèque, ce qui permet ainsi de saisir à la fois l'expérience subjective (perception par les acteurs de leurs propres actions et processus créatifs) et une analyse externe de leurs actions à travers des observations et analyses des actions. Des enregistrements filmés en plan large, des notes ethnographiques, et des enregistrements audios complètent les entretiens faits avec trois élèves et l'enseignante (avant, pendant et après séquence),

⁸ L'ethnographie, en tant que démarche méthodologique, permet la compréhension des phénomènes à partir d'observations directes et prolongées dans le temps et permet une «étude complète des phénomènes» (Malinowski, 1963, p. 68).

ce qui offre ainsi une vue détaillée du contexte épistémique. Pour cet article, à l'échelle méso-didactique, nous avons réalisé les synopses de trois séances prototypiques, c'est-à-dire représentatives des différentes étapes clés du processus d'enseignement et d'apprentissage. Cela nous a permis de déterminer de manière circonscrite la démarche de l'enseignante en fonction de l'agencement des en-jeux dans le temps (chronogenèse), de la mésogenèse et de la topogenèse, ainsi que les principales modalités de l'action conjointe pour les différentes situations étudiées (micro-didactique) dans le développement de l'agir créatif. Pour construire ces synopses, nous avons détaillé chaque séance en segments temporels précis (en minutes), en répertoriant les situations d'apprentissage, les en-jeux de savoir mobilisés, les actions de l'enseignante, ainsi que les régulations opérées pour ajuster les activités en fonction des réactions des élèves. Nous avons ainsi pu analyser la manière dont l'agir créatif se déploie dans le cadre collectif et individuel et au regard du triptyque: créer, interpréter, apprécier. Le fait de décomposer les interventions didactiques et leur évolution au fil des phases permet d'éclairer le rôle du professeur dans l'accompagnement du processus créatif et met en évidence l'interaction dynamique entre la guidance de l'enseignant, l'exploration individuelle et le travail de groupe, qui sont essentiels pour développer l'agir créatif.

5. Résultats

Afin de mieux comprendre dans les situations d'enseignement-apprentissage la dynamique transformative de l'agir créatif, nous avons catégorisé et classifié les observations à partir des synopses en fonction des étapes d'apprentissage et de création. Le tableau suivant a été construit en établissant trois grandes phases dans le développement de l'agir créatif au cours du processus d'apprentissage de la danse: la mise en disponibilité et activation de l'intentionnalité corporelle, l'exploration créative et individuation des mouvements et la cristallisation du processus créatif. Pour chaque phase, nous avons mis en avant les trois principaux en-jeux associés au développement de l'agir créatif en danse:

- les enjeux d'interprétation: comment les élèves interprètent les consignes, leur environnement et leurs propres mouvements à chaque étape.
- les enjeux de création: les aspects spécifiques de la création mobilisés par les élèves dans chaque phase, comme la production spontanée de mouvements, la création de mouvements structurés ou la chorégraphie collective.
- les enjeux d'appréciation: comment les élèves apprennent à évaluer

leur propre performance, celle des autres, et le processus créatif global à travers l'observation, la réflexion, et les retours.

Tableau 1

Développement de l'agir créatif en danse: phases et enjeux d'interprétation, création et appréciation

Phases	Enjeux d'interprétation	Enjeux de création	Enjeux d'appréciation
Mise en disponibilité et activation de l'intentionnalité corporelle	<ul style="list-style-type: none"> • Interprétation personnelle des consignes: lien entre langage verbal et corporel • Exploration corporelle sensorielle 	<ul style="list-style-type: none"> • Mise en disponibilité sensorielle: exploration des sensations • Amorçe du processus créatif 	<ul style="list-style-type: none"> • Appréciation de l'introspection et du calme • Compréhension de son propre potentiel créatif
Exploration créative et individuation des mouvements	<ul style="list-style-type: none"> • Interprétation des consignes en mouvement • Interprétation et réutilisation des mouvements d'autrui 	<ul style="list-style-type: none"> • Production de mouvements individuels • Jeux d'apprentissage et structuration des mouvements 	<ul style="list-style-type: none"> • Appréciation des autres et de soi-même dans l'exploration et l'observation
Cristallisation du processus créatif	<ul style="list-style-type: none"> • Interprétation de l'espace scénique et des consignes de performance • Mémorisation et intégration des gestes dans une création 	<ul style="list-style-type: none"> • Co-construction d'une chorégraphie collective • Affinement et répétition des mouvements 	<ul style="list-style-type: none"> • Appréciation du produit final et du regard du spectateur • Amélioration continue

5.1 Phase 1: mise en disponibilité et activation de l'intentionnalité corporelle

Cette phase regroupe les temps d'apprentissage qui initient les élèves à l'exploration sensorielle et à la prise de conscience corporelle. Ces étapes sont essentielles pour permettre aux élèves de se connecter à leur corps et à leur environnement, condition indispensable à l'émergence d'un agir créatif.

5.1.1 Intentions préindividuelles

5.1.1.1 Organisation du milieu: mise en disponibilité

Chaque début de séance commence par une routine, les élèves sont invités à entrer dans la salle en silence et à enlever leurs chaussures comme marquage symbolique d'acceptation d'une expérience et d'une activité où on danse pieds nus *in fine*. Certains, s'ils veulent, peuvent retirer les chaussettes pour *ressentir les sensations au niveau de la voute plantaire*⁹. La consigne de *trouver sa place* afin de s'allonger au sol a une valeur d'organisation par l'élève d'un milieu dans lequel il peut expérimenter sa sensibilité en trouvant une certaine protection et confort du lieu choisi. *Tu as un espace. On se met dans sa bulle tout seul*. L'enseignante encourage les élèves à *prendre un espace dans toute la salle*, une directive visant à les inciter à occuper pleinement l'espace et à prendre conscience de leur environnement dans sa globalité. Cette mise en disponibilité se déroule en silence, sans musique, ce qui encourage une connexion plus intime à soi-même et à l'environnement. En ressentant le contact avec le sol et en explorant les sensations internes, cette phase renforce la conscience kinesthésique et proprioceptive¹⁰. L'action didactique se joue à deux niveaux complémentaires: d'une part, dans les consignes, qui doivent susciter des ressentis, et d'autre part, dans l'accompagnement de l'élève, qui doit s'approprier les consignes en orientant son attention sur les sensations éprouvées parfois subtiles. L'enseignante mène la situation, accompagne et régule l'expérience au sol par des indications verbales qui dirigent l'expérience kinesthésique en précisant où et ce qu'il y a à faire et à sentir.

Se concentrer sur les petits bruits de la salle (séance 2): On est allongé dans sa bulle. On bascule la tête de gauche à droite tout doucement. On peut fermer les yeux (séance 6): Dans cette position, il faut vraiment que vous ayez l'impression que vous êtes sur une plage de sable fin. Le sable est tout chaud [...]. Tu dois déposer ton empreinte dans le sol (séance 10).

Lors de cette situation le langage guide la manière de faire en indiquant des nuances et en proposant des métaphores qui guident l'attention sur les sensations corporelles, de la même façon, en phase

9 Les phrases en italique et entre crochets sont des extraits de l'enregistrement audio fait durant les séances.

10 La conscience kinesthésique et proprioceptive est la capacité de percevoir et de ressentir la position, le mouvement et l'orientation de son corps dans l'espace, ainsi que la tension musculaire, permettant un contrôle précis et coordonné des gestes.

d'échauffement l'enseignante parle de *laisser une petite rivière passer entre les jambes* pour signifier l'écartement des jambes. La construction de référents (sable, rivière) d'un répertoire verbal partagé, au-delà d'un répertoire de mouvements communs, s'est tissé au fil des séances que l'on pourrait qualifier de répertoire poétique et métaphorique. L'utilisation de syntagmes imagés permet d'engager un agir sensible, de donner un sens au langage non verbal. Passer les consignes en danse en étant dans la métaphore¹¹ permet ainsi de trouver un langage commun entre les mots qui sont exprimés par la voix et les sensations qui sont exprimées par le corps. La mise en disponibilité évolue au fil des séances. Si elle est intrapersonnelle dans les premières séances, elle devient interpersonnelle en séance 10. L'enseignante propose un massage à deux puis une situation où on *donne son poids* qui permet de passer de sensations ressenties données par soi à celles données par d'autres et aux autres et ouvre un champ de possibles: les élèves apprennent à «ressentir ce à quoi ressemble le mouvement d'un autre corps», selon les mots de Foster (1998, p. 110).

La mise en disponibilité, à travers des situations favorisant l'exploration sensorielle et l'introspection, permet de mobiliser des intentions préindividuelles, correspondant à un état où les élèves se connectent à leurs sensations corporelles, amorçant ainsi une première phase d'intentionnalité

5.1.1.2 Échauffement: vers l'intentionnalité en danse

Les phases d'échauffement facilitent une mise en disponibilité corporelle, centrée sur une prise de conscience de l'outil «corps». L'enseignante facilite cet éveil en effectuant les mouvements elle-même tout en décrivant verbalement les différentes parties du corps à étirer ou à *réveiller*, guidant ainsi les élèves à travers le temps d'échauffement. En séance 2, l'exercice de marche encourage les élèves à se déplacer dans tout l'espace de la salle, en effectuant des mouvements issus de la motricité quotidienne. En proposant différents inducteurs (ou consignes), cet exercice imprègne une activité aussi routinière que la marche de sens et de symbolisme, ce qui caractérise la matière première de la danse puisque le geste tire sa pertinence de sa valeur symbolique (Louppe, 1997). Cette situation incite les élèves à réfléchir non seulement à la réalisation mécanique des mouvements, mais aussi à la fluidité et à l'intentionnalité de leurs gestes transformant le simple «faire» en une démarche consciente et intentionnelle dans laquelle un choix de déplacement est effectué et

11 Lakoff et Johnson (1980) soutiennent que les métaphores ne sont pas seulement des dispositifs stylistiques utilisés dans la langue, mais qu'elles structurent notre perception même de la réalité.

expérimenté pour soi dans un canevas de possibilité: *marche normale, vite, lente, passage au sol, arrêt*. Les activités mises en place en début et fin de séance par l'enseignante peuvent être considérées comme un ensemble d'expériences qui mobilisent l'accès au préindividuel par «une mise en disponibilité» où l'élève fait l'expérience de lui-même en instaurant un travail sur la sensation et l'intention qui ouvre la voie à un agir créatif.

Dans cette phase, les élèves passent de la mise en disponibilité à la création active et à la structuration de leurs mouvements. Les processus de dévolution, l'engagement dans des jeux d'apprentissage, et l'apprentissage de phrases dansées permettent de construire et de renforcer des compétences transformatives en encourageant l'agir créatif, l'intégration de *feedback*, et la synchronisation collective. Ces sous-sections illustrent comment l'enseignante, à travers des consignes sensorielles et métaphoriques, prépare les élèves à engager leur corps de manière consciente et réfléchie, ce qui constitue une première étape vers l'agir créatif.

5.2 Phase 2: exploration créative et individuation des mouvements

Cette phase regroupe les temps d'apprentissage dans lesquels les élèves commencent à explorer et à structurer leurs mouvements. Ils passent d'une production spontanée à une organisation plus consciente et intentionnelle de leurs gestes, tout en prenant en compte les propositions du groupe. L'agir créatif prend ici une dimension individuelle et collective.

5.2.1 Phase(s) d'individuation(s)

5.2.1.1 Réalisations concrètes

En séance 2, l'enseignante invite à créer 2 à 3 mouvements seul:

Extrait de la séance 2 (18.08): *Je vous donne simplement les mots «empreinte dans l'espace» et «dans le sol». Imaginez que vous avez au bout de vos mains, au bout de vos pieds, le long de votre dos, au niveau des hanches, que vous avez des pinceaux et vous avez envie de dessiner, pareil, un mouvement dans l'espace vertical ou l'espace au sol, d'accord? Quand vous avez expérimenté deux, trois mouvements, on se remet en position, si on était au sol, on se met debout sur ses deux pieds et on repart dans une marche.*

À cette étape, l'engagement des élèves se concentre sur la production spontanée de mouvements, en recherchant des points d'appui pour les

empreintes et l'exploration de mouvements dans la kinesphère¹². Si chaque proposition de mouvement suit bien un processus de transformation impliquant des phénomènes de transposition (d'un espace à un autre ou d'une partie du corps à une autre), de combinatoire (coordination d'actions simultanées) et d'enchaînement (succession d'actions dans le temps), cependant, les élèves tendent à restreindre leurs mouvements principalement au haut du corps et à maintenir une posture debout.

L'enseignante arrête l'activité et étaye (24.54): *N'hésitez pas à utiliser toutes les parties de votre corps*. La recherche de mouvements s'enrichit alors, les élèves exploitant davantage leur corps en tenant compte des différentes dimensions de l'espace, incluant les mouvements horizontaux (latéraux et avant-arrière), verticaux (de bas en haut), sagittaux (en profondeur) et diagonales, ce qui leur permet d'explorer l'espace de façon variée et dynamique. Ils approfondissent l'utilisation de l'espace autour d'eux, ce qui leur permet d'explorer des dimensions supplémentaires de leur expressivité corporelle. Ces premiers temps de recherche de mouvements servent de fondation (préindividuelle) pour engager les élèves dans une seconde situation où les mouvements deviennent plus structurés, «individué», et repose sur la réutilisation et l'approfondissement des explorations initiales.

Ces premières explorations de mouvements sont transductives en ce qu'elles permettent la transformation et la structuration progressive des gestes individuels en mouvements plus complexes et expressifs, marquant ainsi une transition vers une individuation plus avancée et la création de valeur nouvelle à travers une compréhension et une utilisation enrichie de l'espace corporel et environnant.

5.2.1.2 Jeu(x) d'apprentissage

Les processus de dévolution, inhérents à l'élaboration du projet chorégraphique, sont renforcés par l'utilisation d'outils ou de procédés de composition expérimentés en jeux d'apprentissage tels que le «jeu du fantôme». Ce jeu engage les élèves à se déplacer l'un derrière l'autre: lorsque l'élève en tête effectue un mouvement, celui qui le suit doit le reproduire le plus fidèlement possible. Cette méthode permet non seulement de développer l'observation et l'imitation¹³, mais aussi d'affiner

12 La kinesphère est un concept développé par le théoricien de la danse Laban (1988), utilisé pour décrire l'espace de mouvement autour du corps, accessible par les extensions et les mouvements de toutes les parties du corps.

13 L'apprentissage par observation, tel que défini par Bandura (1986), repose sur le principe que les individus apprennent en observant et en imitant le comportement des autres.

la synchronisation et la précision des mouvements conduisant à une individuation interpersonnelle où chaque élève intègre les propositions des autres.

On retrouve ce jeu en séance 2 et 6. Le travail initial sur le mouvement-matière, qui repose sur une réactivité imaginative spontanée menant parfois à des «trouvailles» créatives, évolue vers une approche plus qualitative en réduisant les aspects quantitatifs. Initialement, les élèves explorent divers mouvements, comme observé lors de la séance 2. Cependant, cette exploration devient plus ciblée au fil des séances, comme en témoigne la directive de la séance 6: *Il faut commencer à répéter la même chose chaque fois. Vous marchez, vous vous arrêtez et vous faites le même mouvement.* Cela marque le début d'une approche structurée du mouvement, avec une évolution notable dans la mise en place des jeux du fantôme, passant d'une formation en colonne lors de la séance 2 à une formation en ligne lors de la séance 6, facilitant ainsi une transition progressive vers les variables de la construction chorégraphique. Les phases de recherche à deux impliquent des jeux de négociation entre les élèves au sein de leur duo. Ils doivent concilier deux impératifs: proposer individuellement des mouvements et accepter de «faire» (séance 2) puis apprendre les propositions des autres ou faire comme, se mettant ainsi au service du groupe (séance 6). Les deux phases de recherche se déroulent en musique, bien que la pulsation musicale ne joue aucun rôle dans la structuration temporelle du geste servant plutôt d'accompagnement à l'expérience. Durant la phase de structuration des mouvements, l'enseignante se positionne en un point fixe pour observer attentivement les élèves. Elle sélectionne et reproduit certains de leurs mouvements, utilisant ces gestes comme base pour créer une phrase dansée.

5.2.1.3 Apprentissage d'une phrase dansée

Lors de la séance 2, l'enseignante réinvestit les mouvements développés dans les phases précédentes pour créer une phrase dansée, en reprenant les mouvements des élèves. À ce stade, l'engagement des élèves ne repose plus uniquement sur la production «spontanée» de mouvements mais également sur leur utilisation structurée dans une production et illustre le processus par lequel l'enseignante et les élèves co-construisent la chorégraphie¹⁴. Les élèves sont d'abord invités à observer la phrase dansée construite par l'enseignante pour en faciliter la mémorisation, puis à l'apprendre. L'organisation spatiale reste la même pour ces deux phases: les élèves sont soit assis en ligne pour observer, soit debout

14 Cette phrase dansée constituera le tableau 2 de l'œuvre finale.

pour reproduire les mouvements, face à l'enseignante. Après cette phase d'apprentissage, qui se déroule sans musique, un temps de présentation est organisé où chaque moitié de la classe performe devant l'autre, permettant ainsi de mettre en pratique et de consolider la phrase apprise. Cette activité revêt deux enjeux principaux: celui de recevoir le regard d'autrui et celui de donner son propre regard. Cela permet à l'élève de vivre sa danse de l'intérieur tout en prenant conscience de ce que le spectateur peut percevoir, c'est-à-dire les effets produits par sa performance.

Extrait des notes ethnographiques (séance 2, 51.25):

La maîtresse fait refaire la phrase au groupe mais pas en même temps, en canon. [...] «Qu'est-ce que ça fait quand on regarde et que ça ne fait pas tous ensemble?»

Les différentes situations permettent d'ouvrir un espace d'individuation qui équilibre l'expression personnelle avec la dynamique collective, permettant aux élèves de contribuer à une partition chorégraphique partagée. Lorsque les élèves adoptent des postures de spectateurs, ils entament une phase cruciale de sémiotisation de l'acte de danser avec une compréhension plus profonde des significations et des intentions derrière chaque geste et expression.

Cette phase montre comment les élèves passent d'une exploration individuelle de leur propre corps à un processus plus structuré, où ils doivent intégrer les mouvements des autres, créant ainsi un dialogue entre l'individuel et le collectif. Les jeux d'apprentissage, les négociations dans les duos et la reprise des mouvements par l'enseignante permettent la progression des élèves dans l'agir créatif en matière d'adaptation.

5.3 Phase 3: cristallisation du processus créatif

Cette dernière phase regroupe les sections qui mettent en lumière la manière dont les élèves affinent leurs gestes pour aboutir à une performance structurée. Cela représente la phase de cristallisation du processus créatif, où l'individuation collective prend forme dans une production chorégraphique finalisée.

5.3.1 Transindividuel: phase de cristallisation

5.3.1.1 Tropique de la performance

L'urgence de produire une performance, inhérente au projet «Môm Danse» qui culmine avec une restitution sur scène, dirige significativement la progression de l'agir créatif. Cela se manifeste par une transition

graduée des périodes d'improvisation, comme observé lors de la séance 2, vers des phases de composition structurée dès la séance 6, et finalement vers l'élaboration du début de la chorégraphie finale en séance 10. Cette progression didactique vers la performance finale illustre la phase de cristallisation transindividuelle, où les improvisations individuelles et les explorations collectives se solidifient en une chorégraphie cohérente et performable en adéquation avec les attentes du spectacle final. Ce cheminement illustre la manière dont le contexte de performance façonne l'enseignement et l'apprentissage de la danse. La chorégraphie répétée lors de la séance 10 a été structurée autour d'une série de gestes préalablement travaillés. Ces motifs ont été choisis en fonction du thème défini par la classe, « Ensemble on est plus fort », qui se rattache au thème général du projet « Môm Danse » : les jeux olympiques. Cette transformation figure comment les éléments d'improvisation individuelle sont intégrés dans une composition collective, mettant en évidence la transition d'une œuvre préparatoire à une production finale cohérente. La séance 10 est entièrement consacrée au filage et au travail des mouvements du premier tableau de la chorégraphie, occupant l'intégralité du temps de séance, de la 8^e à la 55^e minute. L'enseignante ne formule plus de consignes pour explorer, mais pour composer. *Dans sa tête, on est prêt à partir. Donc ça ne bouge plus. On a les pieds plantés dans le sol, la petite rivière, on a la petite ficelle, ça ne bouge plus. Ça démarre. Hop, la suite.* Au début de la séance, l'enseignante installe des plots pour marquer les limites de l'espace de danse, ajustées aux dimensions de la scène où la performance finale se déroulera. Elle prend le temps d'expliquer de manière technique les positions initiales que chaque élève doit occuper pour la chorégraphie, assurant ainsi que tous comprennent leur placement et le début du mouvement avant de commencer à danser. Cette organisation préliminaire aide les élèves à visualiser et à s'adapter à l'espace de performance réel, facilitant une transition fluide vers la scène lors du spectacle final. *Quand le rideau va se lever, vous allez tous être en coulisses. Tous. Oui, il n'y aura personne sur scène. Vous allez être prêts à danser. On va se répartir de chaque côté de la scène.*

La chorégraphie se structure alors par la différenciation des actions impliquées et par l'articulation des gestes en phrases *chaque groupe va faire sa phrase en ligne*, des phrases en tableaux *pour ce tableau on a les 5 groupes*, et finalement en une production complète *pour aujourd'hui on répète le tableau 1: groupe et dominos*, offrant aux élèves des unités de sens distinctes à explorer et à exprimer.

5.3.1.2 Faire et refaire¹⁵

La méthode de travail est désormais marquée par une préoccupation pour l'effet rendu et par une exigence croissante de mémorisation de la chorégraphie, dans une perspective d'affinement et de précision. Après le premier filage, les élèves sont invités à retravailler leur phrase dansée *Je vais vous laisser un moment pour bien refaire cette phrase. En silence, on va le faire. Par groupe, vous allez faire, faire et refaire. Je vais vous regarder pour vraiment vous donner quelques conseils*. Les groupes d'élèves travaillent en même temps dans des espaces différents. L'enseignante passe de groupe en groupe et régule leur activité sur le positionnement dans l'espace scénique (face public), le choix et la qualité des mouvements. *C. il ne faut plus qu'on le voit ça. C'est-à-dire qu'on est sur un mouvement qui va loin. On va au bout des choses. Au-delà de la simple accumulation des contenus gestuels pour la production finale, les élèves s'efforcent d'améliorer certains passages en appliquant des principes destinés à produire des effets sur le spectateur. Pour que ça aille ensemble, il faut aller doucement. En l'air, au milieu. Oui, en bas. Oui, ça change tout là. Ça change vraiment tout. Bien que les élèves soient principalement concentrés sur l'acte de «faire», la recherche de précision dans les mouvements commence à favoriser le développement d'une conscience du geste. Initialement, cette prise de conscience se rapporte à la forme extérieure du geste. Cependant, à mesure que chaque élève s'engage dans des coordinations plus complexes, chacun est amené à réfléchir sur les meilleures façons de mouvoir son corps pour parvenir à une exécution réussie, fluide et plus aisément reproductible.*

Extrait d'une discussion d'un groupe en séance 10 (18.30):

Donc, remets-toi là. Remets-toi là. Comme ça. C'est combien que tu tournes? Deux fois. D'accord, deux fois. Comment tu fais avec ton pied? Il faut le mettre au-dessus de l'autre, là, tu bloques, tu tournes!

Ce processus d'affinement et de précision, marqué par une attention croissante à la mémorisation et à l'effet visuel de la chorégraphie, illustre le développement de compétences transformatives chez les élèves. En retravaillant continuellement leurs mouvements et en réfléchissant aux meilleures façons de les exécuter, les élèves apprennent à créer de la valeur nouvelle en transformant des gestes individuels en performances artistiques harmonieuses et fluides. Cette quête de perfection dans les

15 Krasnow et Chatfield (2009) soulignent que la répétition est cruciale pour l'apprentissage moteur, car elle améliore la précision et la qualité des performances artistiques en danse, tout en favorisant l'adaptation et la mémorisation des gestes complexes.

coordinations et synchronisations, renforcée par l'utilisation structurante de la musique, permet aux élèves de développer une conscience approfondie de leur corps et de son expressivité, tout en contribuant à une production finale de haute qualité.

Cette phase finale montre comment l'agir créatif, soutenu par un cadre structuré, permet aux élèves de transformer leurs explorations individuelles en une production collective cohérente. L'accent mis sur la répétition et la mémorisation démontre l'articulation entre la création de gestes individuels et la mise en œuvre collective, illustrant comment l'enseignement de la danse à l'école favorise le développement des compétences transformatives telles que la collaboration, l'attention à l'autre et la création de valeur nouvelle à travers une production artistique collective.

6. Discussion

Les résultats de cette étude ont permis d'explorer le rôle central de l'agir créatif dans le développement des compétences transformatives en danse à l'école primaire. À travers l'analyse des trois phases – mise en disponibilité, exploration créative, et cristallisation du processus chorégraphique –, nous avons montré comment les transactions didactiques soutiennent les apprentissages individuels et collectifs. La TACD, avec ses concepts de mésogenèse, chronogenèse et topogenèse, a été cruciale pour éclairer ces dynamiques. La mésogenèse a permis d'analyser la manière dont l'enseignante aménage progressivement les situations d'apprentissage pour créer un environnement propice à être dans un agir créatif. La chronogenèse a mis en lumière la gestion du temps didactique, montrant comment les activités s'enchaînent et s'intensifient en fonction de l'évolution de la création chorégraphique. Enfin, la topogenèse a révélé l'évolution des rôles entre enseignant et élèves, soulignant un déplacement progressif vers une autonomie créative.

En lien direct avec les questions de recherche, nous avons pu observer comment l'agir créatif se déploie dans des situations d'apprentissage structurées autour de la création, l'interprétation et l'appréciation. Ce processus a mobilisé plusieurs compétences transformatives: la collaboration, par le travail collectif et la co-création chorégraphique; l'adaptabilité, dans la capacité des élèves à s'ajuster aux contraintes chorégraphiques et aux retours de l'enseignante; la réflexivité, à travers l'interprétation critique de leurs propres performances et celles de leurs pairs; la création de valeur nouvelle, en explorant et en inventant de nouvelles formes expressives.

Les synopses des trois séances ainsi que le tableau illustrant le développement de l'agir créatif en danse révèlent une récursivité et une centration des situations d'enseignement-apprentissage sur les enjeux d'interprétation, création et appréciation et mettent en évidence la nature progressive de l'agir créatif, de l'engagement sensoriel initial (phase 1), à l'exploration individualisée des mouvements (phase 2), et enfin, à l'affinement collectif d'une chorégraphie (phase 3). Cette récursivité souligne également le caractère cyclique de l'agir créatif, par lequel les élèves revisitent et approfondissent ces en-jeux à travers différentes situations. D'un point de vue chronogénétique, la répartition de la durée des différentes phases suggère que, plus l'œuvre se construit, plus les situations de composition (au détriment de celles d'improvisation) sont mises en avant. Cela indique une évolution du processus créatif, passant d'une exploration initiale vers une mise en œuvre de plus en plus concentrée sur l'œuvre finale. Les résultats mettent en évidence la manière dont un enseignement adapté en danse favorise l'engagement des élèves dans un processus créatif collectif et individuel, confirmant ainsi notre première hypothèse. En effet, lorsque les élèves ont été confrontés à des activités permettant une exploration libre et guidée de leurs mouvements corporels, ils ont pu inventer de nouvelles formes expressives. Ces situations ont aussi favorisé l'intégration des propositions des autres, montrant comment la co-création enrichit l'expérience individuelle tout en permettant l'acquisition des compétences transformatives comme la collaboration, l'adaptabilité et la capacité à produire des solutions créatives. La deuxième hypothèse, qui soulignait le rôle des processus de transduction et d'individuation, a également trouvé confirmation dans nos observations. En effet, les élèves ont actualisé leur potentiel créatif en répondant aux contraintes chorégraphiques, transformant ainsi leurs actions individuelles en une œuvre collective cohérente. Les processus d'individuation observés montrent comment, en réagissant aux stimuli extérieurs (musique, espace, interactions avec les pairs), les élèves ont affiné leurs gestes et acquis une conscience plus précise de leur expressivité corporelle, renforçant ainsi la dimension transformatrice de l'agir créatif.

Peut-on parler de danse qui «trans-forme»? La critique de Simondon au schéma hylémorphique classique, qui sépare nettement la matière de la forme, nous a permis d'éclairer le processus créatif en danse. Ainsi, la (trans) formation de l'individu – mais aussi de l'œuvre chorégraphique – ne résulte pas simplement de l'application mécanique d'une forme à une matière inerte, mais d'un processus dynamique qui respecte les potentialités internes et les forces propres à la matière, ici le corps du danseur ou danseuse. Le concept d'agir créatif, qui émerge des interactions dynamiques entre l'individu et son environnement permet de prendre en compte le caractère

dynamique de la création et la nature sociale et collaborative des processus créatifs, dans une perspective sociohistorique matérialiste de la culture. Cette perspective envisage la danse non seulement comme une expression artistique mais aussi comme un phénomène culturel profondément influencé et modelé par les contextes sociaux, économiques, historiques, didactiques dans lesquels il se développe.

Bien que notre étude ait exploré l'action conjointe dans le processus créatif, une recherche future devrait examiner comment le corps enseignant anticipe et module l'œuvre préparatoire en analysant les stratégies et les situations didactiques déployées pour matérialiser cette vision en une œuvre finale ainsi que les choix liés à la composition. Les recherches précédentes en didactique de la danse se sont concentrées sur l'environnement didactique et la référence construite (Arnaud-Bestieu et Amade-Escot, 2010; Arnaud-Bestieu, 2011, 2014; Messina, 2017; Roy, 2021), l'activité professorale (Arnaud-Bestieu 2016; Raymond, 2014; Duval et al., 2022) et le contrat didactique (Arnaud-Bestieu, 2021). Cette contribution met en évidence la nécessité de futures recherches en didactique de la danse qui irait au-delà de la simple focalisation sur l'individu pour inclure également le groupe et l'œuvre, et passer d'une approche interpersonnelle à transpersonnelle en s'intéressant au «devenir de l'être» mais aussi au «devenir de l'œuvre», en reconnaissant ces aspects comme étant interdépendants.

7. Conclusion

Cette étude a montré que l'agir créatif dans l'enseignement de la danse en primaire favorise le développement de compétences transformatives telles que la collaboration, l'adaptabilité, la réflexivité et la création de valeur nouvelle (gestes), en structurant les activités pédagogiques autour du triptyque interpréter, créer et apprécier. Cependant, les résultats étant issus d'un contexte spécifique («Môm Danse»), leur généralisation reste limitée. L'approche qualitative, bien qu'enrichissante, ne permet pas de mesurer quantitativement la portée des pratiques. Des recherches complémentaires dans divers contextes scolaires seraient nécessaires.

Malgré ces limites, cette recherche montre que l'enseignement de la danse peut être un levier pour développer l'agir créatif, en lien avec les objectifs de transformation de l'OCDE. En intégrant les processus d'individuation et de transduction, cet enseignement transforme les expériences des élèves en apprentissages durables, leur permettant de s'adapter, d'innover, et de participer activement et de manière créative à leur environnement.

Références

- Arnaud-Bestieu, A. (2011). *L'incidence de l'épistémologie pratique des professeurs sur les savoirs co-construits en danse contemporaine: analyse comparative de trois cas contrastés à l'école élémentaire* [thèse de doctorat]. Université Toulouse – Le Mirail .
- Arnaud-Bestieu, A. (2014). De l'expertise disciplinaire à l'acte d'enseigner. Une analyse microdidactique en danse contemporaine. *Éducation et didactique*, 8(2), 25-38. <https://www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2014-2-page-25.htm>
- Arnaud-Bestieu, A. (2016). Formation et ressources praxéologiques de l'enseignant débutant en danse. *Recherches en éducation*, HS9, 140-153. <https://journals.openedition.org/ree/9995?lang=en>
- Arnaud-Bestieu, A. (2021). Mieux comprendre le développement de la créativité de l'élève: apports d'une analyse microdidactique du couple milieu-contrat en danse. *Revue française de pédagogie*, 212, 5-18. <https://journals.openedition.org/rfp/10710>
- Arnaud-Bestieu, A. et Amade-Escot, C. (2010). La construction de la référence en danse contemporaine: analyse comparée de pratiques d'enseignement à l'école primaire. *Travail et formation en éducation*, 6. <https://journals.openedition.org/tfe/1244>
- Bolens, G. (2000). *La logique du corps articulaire. Les articulations du corps humain dans la littérature occidentale*. Presses universitaires de Rennes.
- Chabanne, J.-C. (2019). Chapitre 9. Qu'est-ce qui s'enseigne en éducation artistique et culturelle: le couple savoir/compétence est-il pertinent pour évaluer ce qui y est «en-jeu»? Dans P. Dupont (dir.), *Compétence(s) et savoir(s) pour enseigner et pour apprendre. Controverses, compromis ou compromissions?* (p. 179-189). L'Harmattan. <https://www.cairn.info/competences-et-savoirs-pour-enseigner-et-pour-appr--9782343187990-page-179.htm>
- Chatfield, S. J. (2009). Développement de la «mesure d'évaluation des compétences de performance»: évaluer les aspects qualitatifs de la performance en danse. *Journal of Dance Medicine & Science*, 13(3), 101-107. <https://www.citraining.com/pdfs/Performance-Competence-Evaluation-Measure.pdf>
- Duval, H. et Arnaud-Bestieu, A. (2021). Comment et par qui la danse en éducation prépare-t-elle les jeunes aux défis de demain? Perspectives de la France et du Québec pour l'horizon 2030. *Questions vives. Recherches en éducation*, 35. <https://journals.openedition.org/questionsvives/5701>
- Duval, H., Raymond, C. et Odier-Guedj, D. (dir.). (2022). *Engager le corps pour enseigner et apprendre. Diversité des perspectives*. Presses de l'Université Laval.
- Foster, L. S. (1998). Danses de l'écriture, courses dansantes et anthropologie de la kinesthésie. *Littérature*, 112, 100-111. https://www.persee.fr/doc/litt_0047-4800_1998_num_112_4_1604

- Glăveanu, V. P. (2010). Paradigms in the study of creativity: Introducing the perspective of cultural psychology. *New Ideas in Psychology*, 28(1), 79-93. <https://psycnet.apa.org/record/2009-14690-001>
- Glăveanu, V. P. (2013). Rewriting the language of creativity: The five A's framework. *Review of General Psychology*, 17(1), 69-81. <https://psycnet.apa.org/record/2018-70101-001>
- Glăveanu, V. P. (2015). Creativity as a sociocultural act. *The Journal of Creative Behavior*, 49(3), 165-180. <https://psycnet.apa.org/record/2016-01385-001>
- Glăveanu, V. P. (2020). A sociocultural theory of creativity: Bridging the social, the material, and the psychological. *Review of General Psychology*, 24(4) 335-354. <https://psycnet.apa.org/record/2020-85633-003>
- Joas, H. (1999). *La créativité de l'agir*. Cerf.
- Laban, R. (1988). *La maîtrise du mouvement*. Actes Sud.
- Lakoff, G et Johnson, M. (1986). *Les métaphores dans la vie quotidienne*, trad. M. de Fornel et J.-J. Lecerclé. Minuit.
- Loquet, M. (2017). La notion de parenté épistémique: une modélisation des savoirs entre la pratique des élèves et celle des savants, l'exemple de la danse au collège. *Recherches en éducation*, 29. <https://journals.openedition.org/ree/2923>
- Loupe, L. (1997). *Poétique de la danse contemporaine*. Contredanse.
- Malinin, L. (2016). Creative practices embodied, embedded, and enacted in architectural settings: toward an ecological model of creativity. *Front. Psychol*, 6. (Ouvrage original publié en 1978) <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2015.01978/full>
- Malinowski, B. (1963). *Les argonautes du Pacifique occidental*. Gallimard.
- Messina, V. (2017). *Une approche didactique de la danse et de la création chorégraphique: de l'action conjointe chorégraphe/danseurs, à l'action conjointe professeur/élèves à l'école élémentaire* [thèse de doctorat]. Université Rennes 2.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2013). Circulaire n° 2013-073 du 3 mai 2013. Le parcours d'éducation artistique et culturelle. https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo18/MENE1311045C.htm?cid_bo=71673
- Ministère de l'Éducation nationale. (2015). La mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle: un enjeu partagé. https://www.culture.gouv.fr/content/download/131081/file/PNF_PEAC2015_dossier_participantv2.pdf
- Ministère de l'Éducation nationale. (2020). Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. *Bulletin officiel*, 31, 30 juillet 2020. <https://sophiebriquetduhaze.fr/wp-content/uploads/2020/07/bo-nc2b031-du-30-juillet-2020.pdf>
- Ministère de l'Éducation nationale. (2020). Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. *Bulletin officiel*, 25, 22 juin 2023. https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/Bulletin_officiel_MENJS_2023_06_22_BO25-1687869486.pdf

- Organisation de coopération et de développement économiques. (2020). Développer la créativité et l'esprit critique: des actions concrètes pour l'école. <https://www.oecd.org/fr/education/developper-la-creativite-et-l-esprit-critique-des-eleves-8ec65f18-fr.htm>
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2018). *Le futur de l'éducation et des compétences. Projet Éducation 2030*. Éditions OCDE.
- Raymond, C. (2014). *Les pratiques effectives de transposition didactique dans la planification et l'enseignement de la danse à l'école primaire québécoise: un mouvement dialogique intérieur et interactif* [thèse de doctorat]. Université de Sherbrooke.
- Rix-Lièvre, G, Cahour, B. et Guibourdenche, J. (2024). Partir de l'«expérience vécue» pour comprendre l'activité humaine. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 18(1). <https://journals.openedition.org/rac/32271>
- Roy, É. (2021). Didactique des arts appliqués: l'élaboration de milieux didactiques pensés pour la dévolution. *Les carnets du GIS arts & éducation*. <https://doi.org/10.58079/oxfr>
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck Supérieur.
- Sensevy G. et Mercier A. (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Presses universitaires de Rennes.
- Simondon, G. (2021). *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information* (ILFI). Jérôme Millon. (Ouvrage original publié en 2005)
- Schubauer-Leoni, M.-L., Leutenegger, F., Ligozat, F. et Flückiger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves: les phénomènes qu'il peut/doit traiter. Dans G. Sensevy et A. Mercier (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe* (p. 52-91). Presses universitaires de Rennes.

Annexes

Synopsis de la séance 2

Temps	Situation(s)	Enjeux de savoir	Activité de l'enseignante (M) et de l'élève (E)	Régulation/dévolution
0 à 07.20	Échauffement : mise en disponibilité physique par la mobilité des différentes parties du corps	Prise de conscience et Mobilisation des parties proximales et distales segmentaires du corps	Mise en cercle. Debout. M montre les mouvements d'éirement, E reproduit. Eirement de la tête aux pieds.	Le langage guide la manière de faire en indiquant chaque partie du corps à étirer.
7.20 à 11.06	Mise au sol : Mise en disponibilité psychique en posture allongée au sol	Mobilisation de l'espace horizontal, poids du corps	E s'allonge en prenant un chemin le plus doux possible et dépose tout son corps sur le sol sur le dos ou le ventre. M marche au milieu des élèves.	Silence. Pas de musique. M passe vers les élèves et touche les membres, bras ou jambes des élèves pour voir s'ils sont décontractés. « Se concentrer sur les petits bruits de la salle. »
11.06 à 18.08	Marche : Marcher dans toute la salle en changeant ses déplacements.	Mobilisation de l'espace des durées et de l'écoute des autres	Départ debout, immobile, en silence. Marcher dans toute la salle selon 5 inducteurs : marche normale, vite, lente, passage au sol, arrêt	« Je vous dirai d'y aller quand je ne verrai plus rien bouger. On démarre en silence. Occupez l'espace. » « Allez où il n'y a personne. » « Pensez aux arrêts. » « Pensez à l'occupation de l'espace » « Vous pensez à arrêter votre histoire en reprenant une position à l'arrêt de votre choix. »
18.08 à 26.39	Création : Créer 2 à 3 mouvements	Exploration de la notion d'empreintes et de traces (pinceaux)	E marche dans l'espace de la salle (marche normale), à son rythme fait des arrêts avec des mouvements au sol ou en l'air puis repart.	Départ 1 en musique. « Imaginez que vous avez au bout de vos mains, au bout de vos pieds, le long de votre dos, au niveau des hanches, que vous avez des pinceaux et vous avez envie de dessiner, pareil, un mouvement dans l'espace vertical ou l'espace au sol, d'accord ? Quand vous avez expérimenté deux, trois mouvements, on se remet en position, si on était au sol, on se met debout sur ses deux pieds et on repart dans une marche. » 24.54 : M arrête l'activité. « Je veux simplement, j'insiste, quand vous marchez, vous êtes vraiment dans un déplacement simple, je m'arrête. » « N'hésitez pas à utiliser toutes les parties de votre corps. » Départ 2 en musique.
26.39 à 35.59	Jeu du fantôme : Par deux, celui de devant fait un mouvement celui de derrière le reproduit	Exploration de la notion d'empreintes et de traces (pinceaux) Travail d'attention pour (faire) reproduire le mouvement.	Les élèves sont par l'un derrière l'autre, marchent dans tout l'espace, quand l'élève de devant fait un mouvement celui de derrière le reproduit au plus exact. Pour changer de rôle celui de devant se tourne.	« Si tu es très rapide, le copain ne peut pas suivre, il ne peut pas faire les gestes. » « Il y a le danseur qui n'est pas face au fantôme. Il ne voit pas son fantôme. »
35.59 à 38.14	Spectateur : Observer la phrase dansée	Mémorisation et présentation des phases de la chorégraphie (élaborée aux phases précédentes)	Assis en ligne devant la maîtresse, E regarde M qui fait la phrase dansée inventée avec des gestes pris dans l'activité précédente.	M fait les mouvements de la phrase dansée et les accompagne par des mots pour décrire la qualité. Certains élèves reproduisent (même assis) les mouvements de manière approximative pour pouvoir les mémoriser.
38.14 à 42.57	Danseur : Apprentissage de la phrase dansée	Précision et qualité du mouvement, placements et enchaînement des actions motrices	E debout en ligne devant M enchaîne les mouvements de la phrase dansée en même temps que M.	M fait les mouvements à reproduire avec les élèves, et règle à l'oral la forme corporelle : bras tendus, jambe droite en l'air, genou gauche au sol...
42.57 à 59.20	Groupe Spectateurs/ danseurs : Alternance et filage de la phrase dansée	Mémorisation et mobilisation des rôles de spectateurs et danseurs	La classe est répartie en deux groupes d'élèves et reproduit la phrase dansée devant l'autre groupe assis devant eux. M précise en amont les consignes pour les danseurs et pour les spectateurs.	M règle les deux temps de passage pour chaque groupe, premier temps à l'unisson et deuxième temps en canon. Les élèves spectateurs donnent leur avis après chaque passage en termes de conseils pour la qualité des mouvements et de l'unisson et sur un choix chorégraphique préféré de l'unisson ou du canon.
59.20 à 01.04.03	Mise au sol : Relâchement de fin de séance	Mobilisation de l'espace horizontale, poids du corps	E s'allonge et dépose tout son corps sur le sol sur le dos ou le ventre.	M met de la musique (douce). « On imagine qu'on est sur une plage de sable chaud et qu'on s'enfonce dans ce sable chaud. On a la tête qui est positionnée sur le sol. » « On est relâché. » « Et on essaie de se concentrer un peu sur sa respiration. Ça fait comme un peu les vagues à la mer quand elles vont et elles viennent. »

Synopsis de la séance 6

Temps	Situation(s)	Enjeux de savoir	Activité de l'enseignante (M) et de l'élève (E)	Régulation/dévolution
5.49 à 8.35	Mise au sol : Mise en disponibilité en posture allongée au sol	Mobilisation de l'espace horizontale, poids du corps	E dépose tout son corps sur le sol sur le dos ou le ventre. M marche au milieu des élèves.	Silence. Pas de musique. La maîtresse passe vers les élèves et touche les membres, bras ou jambes des élèves pour voir s'ils sont décontractés. « On est allongé dans sa bulle. On bascule la tête de gauche à droite tout doucement. On peut fermer les yeux. »
8.35 à 14.47	Massage par 2	Sensibilité corporelle, confiance et relation, communication non verbale	Par 2, l'un allongé au sol et l'autre à genou, chacun son tour les élèves se font un massage des différentes parties du corps en malaxant doucement selon les consignes synchrones de M.	« Je masse de la jambe jusqu'aux bras et jusqu'aux mains en faisant attention. »
17.47 à 42.53	Création : Par 2, donner son poids à l'autre puis Créer 1 mouvement chacun à faire en même temps	Mobilisation du poids et du déséquilibre et de la relation aux autres Procédés de composition : unisson	Par 2, les élèves recherchent des positions pour travailler la notion de poids, puis chacun invente un mouvement qu'il reproduit et fait reproduire à l'autre.	Départ avec la musique. M régule l'activité des différents groupes d'élèves sur la qualité des mouvements et les placements en passant de groupe en groupe. Enlevez les chaussettes « Attention, pas de prise de risque. » 38.04 : M fait arrêter l'activité et demande à certains groupes de montrer puis reprise de l'activité
42.53 à 55.20	Jeu du fantôme : Par deux, celui de devant fait un mouvement celui de derrière le reproduit	Mémorisation et Travail d'attention pour (faire) reproduire le mouvement.	Les élèves sont par l'un derrière l'autre, marchent dans tout l'espace, quand l'élève de devant fait son mouvement celui de derrière le reproduit au plus exact. Pour changer de rôle celui de devant se tourne.	« Il faudra le mémoriser pour jeudi. » « Il faut commencer à répéter la même chose chaque fois. Vous marchez, vous vous arrêtez et vous faites le même mouvement »
55.20 à 1.02.07	Réinvestissement à deux : Cote à cote refaire son mouvement à l'unisson	Unisson avec deux mouvements différents coordination interpersonnelle, synchronisation	Par 2, en marchant côte à côte, à l'écoute s'arrêter et faire chacun son mouvement à l'unisson et repartir.	M explique la consigne en montrant avec un groupe. Départ avec la musique. « C'est à dire qu'on ne reprend pas le mouvement de l'autre. On fait chacun son mouvement et on reprend sa marche. »

Développer l'agir créatif dans l'éducation à la danse à l'école primaire...

Synopsis de la séance 10

	Temps	Situation(s)	Enjeux de savoir	Activité de l'enseignante (M) et de l'élève (E)	Régulation/dévolution
TEMPS EN SALLE DE CLASSE	0 à 12.30	Visionnage des phrases dansées des différents groupes	Mémorisation et mobilisation des rôles de spectateurs et danseurs	M met la vidéo de la dernière séance de danse et fait visionner les passages des différents groupes pour qu'ils se souviennent de leurs mouvements. Les élèves font des retours positifs comme négatifs pour améliorer la chorégraphie.	M repasse la vidéo plusieurs fois pour que chacun puisse bien voir son passage et régule sur la qualité des mouvements. « On n'a pas besoin de se regarder. Quand je dis qu'on ne se regarde pas, ce n'est pas tout à fait juste. Quand on est sur la ligne, et qu'on veut essayer de faire en même temps que les autres, on a toujours une petite vision périphérique. »
	1.20 à 3.35	Mise au sol : Mise en disponibilité en posture allongée au sol	Mobilisation de l'espace horizontale, poids du corps	E dépose tout son corps sur le sol sur le dos ou le ventre.	Silence. Pas de musique. « On a les jambes vraiment détendues, allongées. Voilà. Je reprends l'image que vous connaissez bien du sable chaud. On a besoin de laisser son empreinte dans le sol. La poumpée de chiffon, elle ne bouge plus. »
TEMPS EN SALLE DE DANSE	03.55 à 08.40	Massage/échauffement : mise en disponibilité physique par la mobilité des différentes parties du corps	Prise de conscience et Mobilisation des parties proximales et distales segmentaires du corps	Départ Assis jambes tendus. M montre les mouvements de massages, E reproduit. Massage de la tête aux pieds. Puis debout, faire des demi pointes en jouant sur la vitesse.	Le langage guide la manière de faire en indiquant chaque partie du corps à masser. « On essaie de se réveiller un peu. Doucement, on ne fait pas des mouvements brusques. » Et là, « on va faire des petits mouvements sur les demi-pointes. Demi-pointe, je mets mon poids du corps ici, je descends. » « Essayez d'aller à la même vitesse que moi. »
	08.40 à 13.20	Placements: Filage du début de la chorégraphie	Mémorisation et présentation des deux premières phases de la chorégraphie (élaborée les séances précédentes) Précision et qualité du mouvement, placements et enchaînement des actions motrices	M définit l'espace scène par des plots, puis définit l'ordre de passage des 5 groupes en donnant un numéro et re-contextualise la place par rapport aux coulisses de la scène du spectacle. Chaque groupe passe et fait sa phrase dansée puis se met en position « domino » les uns derrière les autres.	Départ musique. M régule l'activité des différents groupes d'élèves sur la qualité des mouvements et les placements. M régule les différentes entrées par des claquements de doigts ou signes. « Il y a plein de réglages à faire, mais visuellement, je voulais voir ce que ça donne » « J'ai dit à genoux. Alors, moi, j'ai la position qui est correcte jusqu'à S. »
	13.20 à 28.30	Filage de la chorégraphie Alternance de répétitions	Mémorisation et Précision et qualité du mouvement, placements et enchaînement des actions motrices	Les groupes d'élèves travaillent en même temps dans des espaces différents. L'enseignante passe de groupe en groupe et régule leur activité sur le positionnement dans l'espace scénique (face public), le choix et la qualité des mouvements (aller au bout du mouvement, lenteur).	Pas de musique. « Je vais vous laisser un moment pour bien refaire cette phrase. En silence, on va le faire. Par groupe, vous allez faire, faire et refaire. Je vais vous regarder pour vraiment vous donner quelques conseils. »
	28.30 à 35.20	Placements : Filage du début de la chorégraphie	Mémorisation et présentation des deux premières phases de la chorégraphie (élaborée les séances précédentes) Précision et qualité du mouvement, placements et enchaînement des actions motrices	Chaque groupe passe et fait sa phrase dansée puis se met en position « domino » les uns derrière les autres.	Départ musique. « À partir de maintenant, c'est stop. Je ne veux plus un son. Si ça se trompe, ça se trompe. Si ça ne fait pas en même temps, ce n'est pas grave. À l'écoute, ça va se réguler. Et c'est en faisant, en faisant, en refaisant, que petit à petit, vous allez bien vous sentir à l'aise. » M régule les différentes entrées par des claquements de doigts ou signes.
	35.20 à 48.10	Mouvements du domino : Travail et expérimentation sur la position du domino	Exploration de la notion de flux de mouvement et de l'écoute des autres (effet domino)	Les élèves sont assis sur leurs genoux et sont les uns derrière les autres. M donne des indications de mouvements à faire et le groupe fait à l'écoute en essayant de respecter l'effet domino c'est-à-dire en faisant les uns à la suite des autres.	« C'est comme si vous aviez un relais en course et qu'en fait, il y a un copain qui arrive pour vous donner le relais et partir et vous commencez un peu à courir pour partir. Là, c'est un peu pareil. »
	48.10 à 55.20	Placements en coulisses, Filage du début de la chorégraphie	Mémorisation et présentation des deux premières phases de la chorégraphie (élaborée les séances précédentes) Précision et qualité du mouvement, placements et enchaînement des actions motrices	Chaque groupe passe et fait sa phrase dansée (à l'unisson pour groupe puis se met en position « domino » les uns derrière les autres. Travail sur le mouvement de vague : se relever et se baisser doucement.	Départ musique. Les élèves font la vague en position domino sans que M le dise.
	55.20 à fin	Mise au sol Relâchement de fin de séance	Mobilisation de l'espace horizontale, poids du corps	E s'allonge et dépose tout son corps sur le sol sur le dos ou le ventre.	M met de la musique(douce). « Et là, on prend la position que l'on souhaite au sol. L'idée, c'est que tu aies une position qui soit relâchée. Si tu es tout crispé, ça ne va pas. Pas tout crispé. Lâche-tout. »