

MEMOIRE présenté pour l'obtention du MASTER 2

Métiers de l'Enseignement Scolaire, de la Formation et de la Culture (MESFC)

FORMATION DE FORMATEURS (F2F)

Le feuillage des mots, la sève du mouvement...



La danse à l'école au travers du langage des intervenants :

Par

Anne-Emmanuelle COLIN

Sous la direction de

Pr. ALIN Christian

Membres du Jury

Pr. ALIN Christian

PINOT Françoise

Année universitaire : 2011-2012

Date de Soutenance :

Remerciements

Mes remerciements vont d'abord au Professeur Christian ALIN, pour son accompagnement tout au long de ce travail. Qu'il trouve ici toute l'expression de ma reconnaissance.

Je voudrai également remercier chaleureusement Monique Goutel pour m'avoir guidée, éclairée au cours de ma recherche et tout au long de mon parcours d'enseignante en danse.

Enfin, que mes remerciements aillent aux enseignants et à Emilie Borgo, danseuse et chorégraphe qui m'ont permis de les rencontrer lors des entretiens et d'observer leur classe.

A toutes les personnes qui m'ont soutenue.

Sommaire

Remerciements	2
Introduction	5
1. Dis, comment danse t –on ?	13
1.1 Les fondamentaux en danse.....	13
1.1.1 Se découvrir outil de création: le corps.....	13
1.1.2 Prendre conscience de son environnement: l’espace	14
1.1.3 Mettre son mouvement en musique: le temps.....	15
1.1.4 Puiser au fond de soi : l’énergie.....	17
1.1.5. Faire corps avec les autres : les relations entre danseurs.	17
1.2 La démarche de création.....	19
1.2.1 Lâcher prise : explorer ; improviser (Explo).....	20
1.2.2 Nuancer, donner du sens, construire les fondamentaux : La phase d’exploitation ...	21
1.2.3 Faire des choix, jouer sur les équilibres : La composition (compo)	22
1.2.4 S’inspirer du regard des autres : la communication (obs).....	24
1.3 La poétique de la danse	24
1.3.1 Donner une couleur à son geste : une intention	25
1.3.2 Créer une histoire de ses gestes : l’imaginaire	26
1.3.2 Inventer sa propre poésie : comment développer l’imaginaire, comment construire son imaginaire ?	28
2. Regarde, comment parle t-on ?	30
2.1 L’analyse quantitative du langage	30
2.2. Analyse qualitative du langage	31
2.3 De l’image au mot et du mot à l’imaginaire	31
2.4 Imaginaire et imagination	33
2.5 Imagination et métaphores.....	35
2.5.1 Métaphore d’orientation.....	38
2.5.2 Métaphore ontologique	38
2.5.3 Métaphore structurale	38
3. L’objet d’étude	39
4. Méthodologie	40
4.1 La naissance du projet	40

4.3	Le contrat d'observation avec les différents protagonistes du projet	42
4.4	Les dates des rencontres dans le protocole d'observation	44
4.5	Les outils techniques de recherche	44
4.5.1	Le choix de la vidéo comme outil de mémoire et d'observation.	44
4.5.2	L'autoconfrontation	47
4.5.3	Les notes pendant les séances et en dehors des séances observées.	48
4.6	L'exploitation des vidéos.....	49
5.	Analyse des données	51
5.1	La part des mots, les mots ont la part belle : analyse quantitative du langage	51
5.2	La musique des mots : parler « la danse » : analyse qualitative du langage.....	54
5.2.1	Analyse du langage de l'enseignante de CE1	54
5.2.2	Analyse du langage de l'enseignant de CM1	61
5.2.3	Analyse du langage de la danseuse	65
5.3	Analyse comparative	73
5.3.1	Entre enseignants des deux classes : les CE1 et les CM1	73
5.3.2	Entre enseignants et danseuse	75
6.	Synthèse	78
6.1	La quantité de locution est significativement différente en fonction des intervenants dans l'architecture des séances	78
6.2	L'expression orale des intervenants (enseignants/ danseuse) est propre à chaque niveau de cycle	80
6.3	L'utilisation du langage métaphorique par les intervenants pour amener les danseurs dans leur propre imaginaire	83
6.3.1	Les types de métaphores en fonction des intervenants	83
6.3.2	Les limites du langage métaphorique	85
6.4	La logique profonde qui guide chaque intervenant dans son rapport à l'imaginaire ?... ..	86
	Conclusion.....	88
	Références bibliographiques	91
	Table des annexes.....	92

Introduction

Une rencontre. Tout commence souvent par une rencontre ; on appréhende puis on observe, on a confiance, on embarque, on s'embarque et on s'abandonne.

Etudiante à Paris en Lettres Modernes, j'ai vite pris goût à aller de salle en salle. « La légende de Roméo et Juliette », titre assez mystérieux pour de la danse, m'offrait tout à coup d'autres perspectives. Ainsi la danse pouvait être cela : des formes et des couleurs, des sons et du sens, des corps aussi différents les uns des autres, du rire et du merveilleux, une autre dimension pour tout dire. Jean-Claude Gallotta, son créateur, m'ouvrait les portes de la danse contemporaine. Ce fut le premier choc. De nombreux chorégraphes aussi différents les uns des autres comme Philippe Découflé, Maguy Marin, Carolyn Carlson, Pina Bausch, Merce Cunningham et bien d'autres continuent à me transporter.

Ce que j'apprécie dans cet univers chorégraphique, c'est que quand un courant s'épuise, déjà deux ou trois variantes essaient de nous séduire. J'ai donc découvert la richesse d'un art considéré comme éphémère.

La deuxième étape de mon approche de la danse contemporaine s'est faite à l'IUFM au moment de la préparation du concours de professeur des écoles. Ce fut un nouveau bouleversement artistique et humain. Je ne connaissais que depuis peu de temps la danse contemporaine et j'ai découvert par la pratique, les échanges, les sorties à la maison de la danse cet univers de création et d'émotions, cette profonde communication entre les danseurs. La préparation pour le concours de ma première chorégraphie a été un moment de travail riche et intense.

Cet attrait pour la danse n'a jamais faibli et s'est développé au fil des ans avec mes élèves. Plus j'évoluais dans la connaissance de cet art et de son enseignement et plus les échanges avec les élèves étaient nombreux, généreux, émouvants et développaient de plus en plus de savoirs.

Quoi de plus satisfaisant et de plus encourageant dans nos pratiques que d'être à l'écoute des élèves : « Je savais que j'allais faire danse avec toi et j'avais peur mais aujourd'hui je me sens libre » *Emine* ou encore « Aujourd'hui, maîtresse, je suis sortie de moi-même » *Agathe* et enfin « ce n'est pas de la danse qu'on fait mais j'ai l'impression de changer de monde » *Antoine*

Si l'on se réfère au B.O. n°24 du 14 juin 2001, l'éducation artistique et culturelle vise deux objectifs majeurs :

- la réduction des inégalités d'accès aux œuvres et aux pratiques artistiques, ainsi que la formation de nouvelles générations de jeunes plus ouverts aux arts et à la culture
- l'épanouissement des enfants et des jeunes, dont l'intelligence sensible et créative doit être développée tout autant que l'approche rationnelle des savoirs et du monde : l'école doit leur donner la possibilité d'avoir un rapport personnel avec les arts et la culture.

« *Il n'y a pas d'autre lieu que l'Ecole pour organiser la rencontre de tous avec l'art, il n'y a pas d'autre lieu que l'Ecole pour instaurer de manière précoce le contact avec les œuvres. Il n'y a pas, enfin, d'autre lieu que l'Ecole pour réduire les inégalités d'accès à l'art et à la culture* ». ¹ En effet, comme l'écrit Jack Lang, l'école devient un lieu privilégié de cette rencontre si importante entre les élèves et l'art.

L'éducation artistique n'est donc pas une option mais correspond à un besoin de réconcilier corps et esprit dans une vision holistique de l'élève. En introduisant la sensibilité, la créativité, on a trop souvent opposé l'école sensible et l'école rationnelle (l'école comme corps ou l'école comme tête). Je constate que les deux sont intimement liés. Les pratiques artistiques notamment en danse contribuent au développement général des connaissances et ouvrent de nouvelles pistes à l'imaginaire. Là où l'école développe des savoirs intellectuels, l'expérience des arts met en œuvre une part souvent oubliée dans l'éducation : le sensible et la créativité.

De plus, au fur et à mesure de mon expérience, j'observe que certains élèves peuvent passer d'une image négative à une image positive d'eux-mêmes, mais peuvent également découvrir des aspects de la culture qu'ils ignoraient.

Les danses peuvent se classer en trois catégories : les danses rituelles ou religieuses, les danses profanes ou danses de société, les danses théâtrales (danses qui se présentent sous forme de ballet qui devient un spectacle). La danse peut se définir comme « *une suite de mouvements et de pas exécutés selon un certain rythme par une ou plusieurs personnes, généralement au son d'une musique et qui constitue un moyen d'expression* » L'univers documentaire, 1993 Hachette.

¹ Jack Lang, *Orientations pour une politique des arts et de la culture à l'École*, Conférence de presse, 14 décembre 2000, disponible sur <http://discours.vie-publique.fr/notices/003003427.html> [24/09/2010].

Je m'attacherai à la danse contemporaine, danse née aux Etats Unis et apparue au début du XXème siècle sous le nom de danse moderne.

Progressivement, l'évolution de la danse va nous conduire à la danse dite contemporaine. Cette nouvelle danse invente des codes et n'hésite pas à les remettre en question.

Elle cherche véritablement à exprimer selon John Martin (1933) une « impulsion intérieure ». C'est l'image que l'on a à l'intérieur de soi que l'on va chercher à traduire par des formes corporelles. La danse contemporaine considère donc le mouvement comme une substance que le danseur va travailler. Cependant, la danse contemporaine n'est pas l'expression pulsionnelle et irrationnelle de sentiments ou d'émotions comme l'était la danse libre ou romantique d'Isadora DUNCAN mais l'expression d'un champ conscient, pensé, choisi. Le matériau sur lequel travaille la danse contemporaine est le mouvement : l'important réside dans les chemins, trajets du corps ou de parties du corps plutôt que dans une succession de positions.

Pourquoi la danse contemporaine à l'école ?

La danse contemporaine semble être la mieux adaptée à l'école. Elle met l'accent sur la démarche de création. « *La danse n'est pas un savoir donné d'emblée, c'est une construction qui s'élabore dans le temps et les lieux- mêmes où elle est demandée.* » (BONJOUR, 1991) souligne bien que la danse est un véritable apprentissage qui est structuré mais qui ne demande pas de matériel particulier.

Comme l'a écrit Jackie Lascar, « *elle ouvre les portes sur l'invention, la créativité, le sens de l'initiative, de la responsabilité et s'appuie sur une démarche de découverte en développant l'implication, l'écoute, le respect, la confiance* ». (LASCAR, La danse à l'école, 2001)

La danse contemporaine s'appuie donc sur des démarches créatrices qui n'enferment pas les enfants dans une danse codifiée et stricte. Les élèves relient un mouvement à une intention et agissent consciemment avec leur corps. Les apprentissages qui en découlent s'inscrivent dans la logique des instructions officielles.

Elle s'ouvre sur de nombreux apprentissages. L'enfant s'exprime avec son corps, mais il se positionne aussi dans un espace et dans un temps choisi. Le travail réalisé ne se situe pas seulement dans l'apprentissage d'une gestuelle, mais il permet un réel développement de

l'imaginaire, de l'interprétation, de l'intention chorégraphique, de la communication. Il ne faut donc pas restreindre les compétences sollicitées à des compétences motrices.

Même si la danse contemporaine ne répond à aucun système, on peut mettre en évidence quelques facteurs fondamentaux : tout d'abord, le corps est mobilisé dans sa totalité et le danseur peut jouer avec la pesanteur en allant jusqu'au déséquilibre. Il y ensuite l'espace qui est investi dans toutes les directions, tous les niveaux, tous les axes. Le mouvement joue avec le temps en alternant les différentes dynamiques et les immobilités. Il entretient également une relation avec le monde sonore (indépendance du mouvement par rapport à la musique, silences dansés, synchronisme). Le mouvement a recours à l'énergie qui lui donne une « couleur » spéciale. Enfin, la danse contemporaine insiste sur l'importance des relations entre les danseurs en allant de l'écoute à l'opposition et en permettant toutes les formes d'organisation désirées.

Tous ces éléments de travail constituent ce qu'on appelle les fondamentaux en danse. C'est à partir de la découverte, de la recherche autour de ceux-ci que les élèves construisent leur danse, l'améliorent, la ressentent.

La danse à l'école renvoie à trois enjeux fondamentaux :

- Sur le plan de la motricité, le corps est mis en jeu sur le registre du sensible et du poétique. Il s'agit de développer chez les élèves une motricité traduisant des sensibilités pouvant donner lieu à des réponses plurielles face à une même sollicitation.
- La danse permet de former, dans l'alternance de la pratique et de l'observation, le regard du spectateur. Elle doit permettre à l'élève de situer son propre travail et son propre cheminement par rapport aux pratiques culturelles de référence. La danse concourt ainsi à la formation d'un citoyen lucide et cultivé.
- Enfin, elle se fonde sur un « être ensemble » qui valorise le respect des différences, la complémentarité des particularités et l'écoute sensible.

La découverte de chorégraphes ou de danseurs méconnus ouvre les élèves sur une dimension culturelle, objectif essentiel dans la pratique d'ateliers artistiques à l'école.

Un projet danse mené dans une école est enrichi par la collaboration avec une artiste. Le partenariat reste un moyen privilégié d'ouverture à la rencontre et une complémentarité entre des enseignants et une chorégraphe professionnelle.

Ce partenariat se fait dans le cadre d'ateliers artistiques ou de projet d'action culturelle.

« Le concours de l'artiste ou du professionnel de la culture trouve sa justification dans la mesure où il exerce une activité de création ou d'expression artistique, ou une parole propre aux métiers de la culture et non une activité d'enseignement. Il s'effectue sous la responsabilité de l'enseignant pendant le temps scolaire sous la responsabilité d'un membre de l'équipe éducative » rappelle la circulaire interministérielle du 03 janvier 2005.

Les partenariats se construisent dans un but de complémentarité, d'ouverture, d'approfondissement. Ils apportent aux élèves une réelle dimension artistique.

Le principe est de faire en sorte que les deux logiques, celle de l'école et celle de la démarche artistique se retrouvent dans le travail final.

L'enseignant a pour objectif principal de donner envie aux élèves de danser. Il bouscule leurs représentations de la danse, leur propose des activités qu'ils ne connaissent pas, les fait sortir du quotidien de la classe.

Il va aider les élèves à entrer dans la danse :

- En cernant les intérêts des élèves pour mieux les stimuler et en enlevant leurs inhibitions.
- En les mettant en confiance par une attitude d'écoute, une disponibilité.
- En leur proposant des activités ludiques.

Il va les aider à construire leur danse :

- En acceptant toutes leurs réponses.
- En leur faisant des propositions claires et précises et en maîtrisant la démarche de création.
- En étant exigeant au moment de préciser la gestuelle ou de la mémoriser.

Il va enfin tout mettre en œuvre pour préserver la poésie du mouvement :

- En ayant une attitude d'ouverture.

- En acceptant des réponses inhabituelles.
- En évitant de transférer ses propres représentations de la danse et en les aidant à se construire leur propre imaginaire.

Quelques objectifs d'enseignement peuvent être les mêmes que ceux des artistes alors que les approches divergent quelques fois.

Certains partenariats entraînent une réelle transformation des pratiques. En effet, ils s'inscrivent parfois en « rupture » avec des fonctionnements scolaires que l'artiste vient questionner. A contrario, ils obligent l'artiste à se centrer sur sa démarche artistique afin qu'elle soit accessible aux élèves. Le but du projet est de faire converger sur un certain nombre de situations des personnes qui n'ont pas forcément les mêmes objectifs. Ceux des enseignants vont se rapprocher de l'apprentissage disciplinaire ou éducatif alors que pour l'artiste, le projet sera le moyen de développer l'imagination des enfants. Chaque individu trouve donc dans le projet sa propre justification en fonction de ses valeurs et de ses principes.

L'enseignant se positionne principalement dans la transmission de savoirs et dans une démarche interdisciplinaire : « *nous allons nommer nos parties du corps pendant la phase d'échauffement...* » ou encore : « *nous allons écrire nos ressentis...* ».

La professionnelle a un objectif central qui se situe au niveau de la qualité du mouvement. Elle permet aux élèves d'approfondir leur gestuelle, de doser l'amplitude des mouvements (souvent les élèves n'osent pas se lancer dans des mouvements volumineux ; ils restent près de leur corps), d'être plus précis et de trouver l'implication nécessaire dans la danse. Elle demande une concentration importante aux élèves qu'elle n'aura pas de mal à trouver car elle dégage une crédibilité importante et un respect professionnel.

Pendant ce projet, les intervenants (enseignants et danseuse) ont abordé les séances avec des entrées différentes notamment au niveau de leurs consignes.

Je vais m'attacher dans ce mémoire plus particulièrement au rapport entre la danse et le langage. En effet, c'est la dimension créatrice qui m'importe dans la danse et les tensions entre la construction d'un imaginaire des élèves et le langage utilisé par chacun pour y parvenir.

« *Le langage n'est pas le calque du réel mais une analyse du réel* » (A. Martinet, 1968). Si on considère la danse comme un langage, on peut penser que l'enfant qui danse analyse ce réel.

L'élève transforme ce qu'il voit, ce qu'il connaît pour arriver à la symbolisation de ses mouvements.

Le langage du corps est un langage lié à la pensée. Il a plusieurs fonctions :

- C'est un instrument social et un instrument de transmission d'une information déjà structurée.
- Il est considéré comme un vrai langage au même titre que le langage oral.

Pierre Vayer et Charles Roncin ont comparé les deux et ont trouvé des similitudes. Le langage du corps possède un vocabulaire (ensemble de gestes et postures), une syntaxe (le vocabulaire gestuel est ordonné par l'action). Ils considèrent que le langage du corps est le premier langage utilisé puis est dominé peu à peu par le langage verbal. On communique avec le corps de façon consciente ou non dans la vie quotidienne.

Mais pour construire ce langage du corps, je vais analyser un autre langage : le langage oral et le type de vocabulaire utilisé par les différents intervenants dans un projet danse c'est à dire deux enseignants et une danseuse professionnelle.

Quelles sont les différentes approches du langage chorégraphique entre les enseignants et la danseuse professionnelle ?

Quelles sont les différences observées dans le langage verbal entre les intervenants et quel imaginaire les porte?

Comment les enseignants s'approprient-ils la démarche de création en danse et quel vocabulaire emploient-ils?

Comment permettent-ils aux élèves de se créer un imaginaire porteur pour le geste dansé et l'écriture chorégraphique?

Pour approfondir cette analyse linguistique, je me pencherai plus spécifiquement sur le langage métaphorique. Effectivement, je peux classer le vocabulaire utilisé par les trois intervenants dans des catégories différentes en fonction de leurs champs lexicaux et des types de métaphores.

D'après le Larousse, une métaphore est « *l'emploi d'un terme concret pour exprimer une notion abstraite par substitution analogique, sans qu'il y ait d'élément introduisant formellement une comparaison.* » La métaphore fait partie des figures du discours qui sont

supposées produire des images. C'est ce lien entre le discours et les effets sur la danse qu'il est remarquable d'étudier.

Par conséquent, je pourrai cerner, en fonction des éléments de langage relevés et de leur classification, quelles sont les conceptions personnelles et professionnelles des intervenants dans un projet de danse avec les élèves.

1. Dis, comment danse t –on ?

1.1 Les fondamentaux en danse

Si une part de la créativité en danse est due à des qualités individuelles d'appropriation, de réceptivité de la part de l'élève, elle se développe principalement à partir des connaissances des fondamentaux qui composent la danse à l'école. Ces notions sont : le corps, l'espace, le temps, l'énergie et le groupe.

1.1.1 Se découvrir outil de création: le corps

Historiquement, la danse contemporaine a cherché à libérer le corps du cadre rigide de la danse classique. En transgressant les codes de la technique classique, elle a instauré de nouveaux référents poétiques. Si la danse classique positionne le corps dans la verticalité, la danse contemporaine explore une multitude de mobilités du centre du corps : le poids du corps, les appuis, le jeu équilibre/déséquilibre en deviennent des principes fondamentaux.

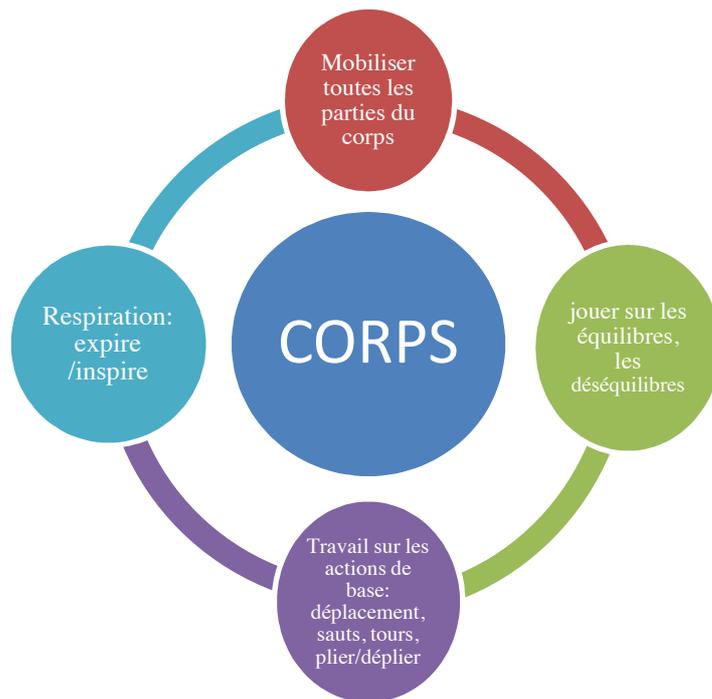
« *La pesanteur devient complice du danseur.* » (T Perez et A Thomas 2002)

Le corps devient à la fois un espace intérieur et un espace extérieur pour le danseur. L'espace intérieur va être perçu à travers la prise de conscience de sa respiration, de la prise de conscience de sa gravité, de son énergie intérieure. L'importance est donnée aux sensations vécues par le corps, à ses différentes perceptions par le danseur rendant une qualité autre au mouvement.

Quant à l'espace extérieur, il va se dévoiler dans la prise de conscience de ses différentes parties du corps, de leur mise en relation. Pour faire le lien entre ce corps intérieur et ce corps extérieur, le danseur se déplace en utilisant divers verbes d'action comme courir, sauter, ramper, rouler, galoper...

Enfin, le corps peut aussi être une caisse de résonance de son propre souffle et quelques fois cris ou bruits peuvent en sortir pour accompagner la danse.

Le corps est au centre du travail artistique en danse à l'école. Les notions d'espace, de temps et d'énergie interviennent avant tout sur la mise en jeu corporelle.



Document d'accompagnement des cours de danse à Bourg en Bresse M. Goutel

L'exploration du corps passe par le ressenti du mouvement. Il est essentiel que chaque geste prenne du sens, ait une intention.

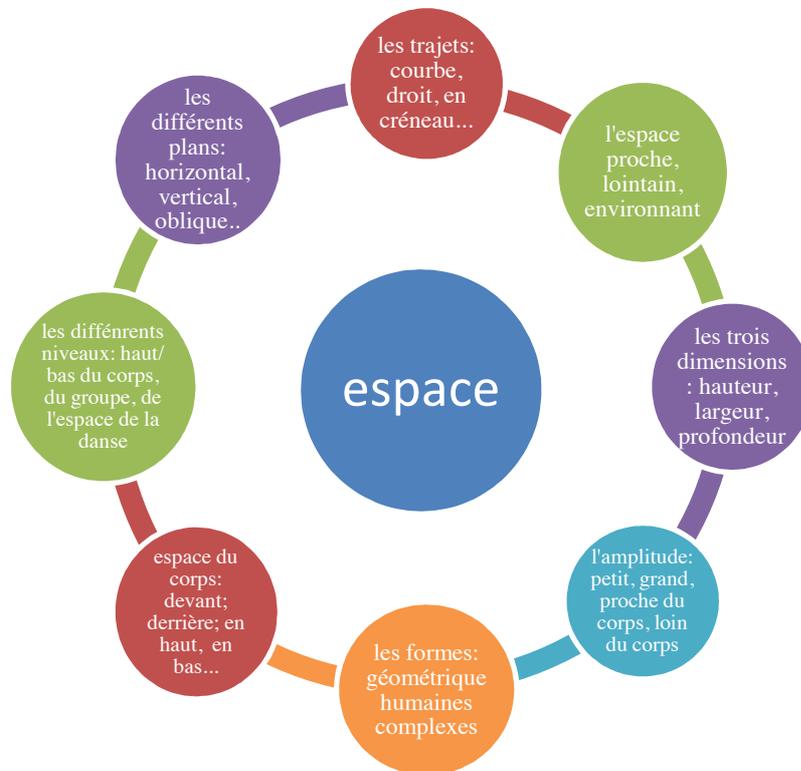
La danse contemporaine s'appuie sur une liberté de création et laisse le choix à l'élève de sa danse, son langage corporel. Elle se nourrit de la personnalité des danseurs. Elle innove, invente; un langage corporel fait des gestes qui donnent sens à la chorégraphie. La danse établit un rapport particulier au corps en le respectant et constitue un véritable langage poétique.

1.1.2 Prendre conscience de son environnement: l'espace

Danser, c'est investir l'espace. La danse le construit et le dessine. Elle utilise les trois dimensions : hauteur, largeur, profondeur. La conscience de l'espace permet d'appréhender les rapports de proximité, les orientations, les trajets. Ce paramètre a un rôle important dans le travail d'exploration et de composition. Un déplacement en ligne courbe n'a pas le même signifiant qu'un déplacement en ligne droite.

L'espace se travaille sur deux plans différents : quel espace occupe mon corps dans un espace géographique et quel déplacement élabore mon corps dans cet espace.

A la recherche de nouveaux espaces, les danseurs sont à la recherche de nouveaux appuis, de nouveaux déplacements pour aller toujours vers l'inconnu en changeant d'axes, de niveaux, de directions.



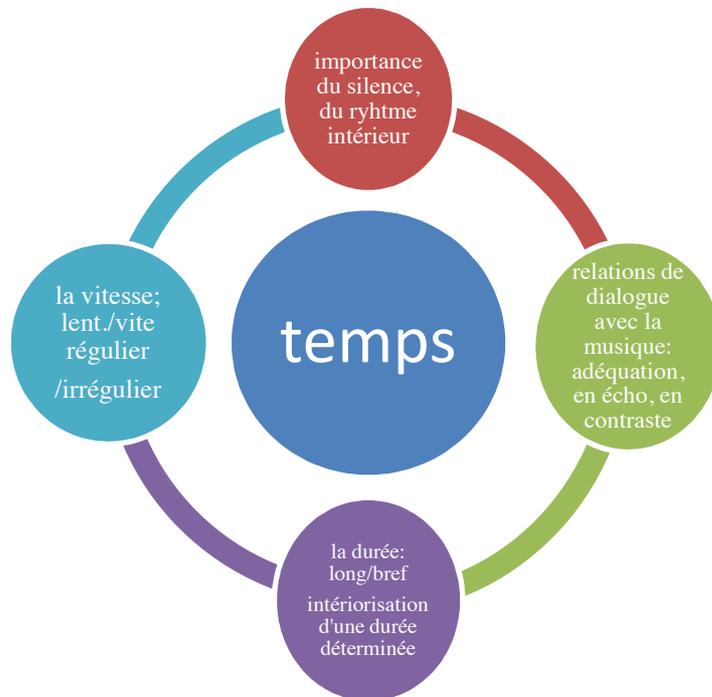
Document d'accompagnement des cours de danse à Bourg en Bresse M. Goutel

1.1.3 Mettre son mouvement en musique: le temps

La prise de conscience de la temporalité de son corps est essentielle. Se construire des rythmes corporels, construire une musicalité corporelle sont les objectifs du travail sur le temps.

L'exploration du rapport au temps est un élément nécessaire d'enrichissement de la danse. Cela donne lieu à un travail sur le rythme, la durée et le phrasé au service de la musicalité corporelle. On peut grâce à cette notion aborder la pulsation, le tempo, les arrêts, les ruptures, les répétitions, le sens de début et de fin...

L'environnement sonore est un autre élément essentiel du travail sur le temps. Néanmoins, outre le rapport entre la musique et la danse, le corps du danseur peut être considéré comme un corps sonore.



Document d'accompagnement des cours de danse à Bourg en Bresse M. Goutel

La notion de temps est souvent mise en valeur en créant des ruptures : une chute lente suivie d'une remontée fulgurante. Ces contrastes offrent une dynamique temporelle qui fait apparaître des temps forts et organise un rythme dans la danse. Les temps de silence et d'immobilité prennent tout leur sens dans cette chaîne rythmique.

« Le mouvement devient plus visible si l'espace et le temps qui l'accompagnent jouent sur des éléments contraires (immobilité et silence). » (T Perez et A Thomas 2002)

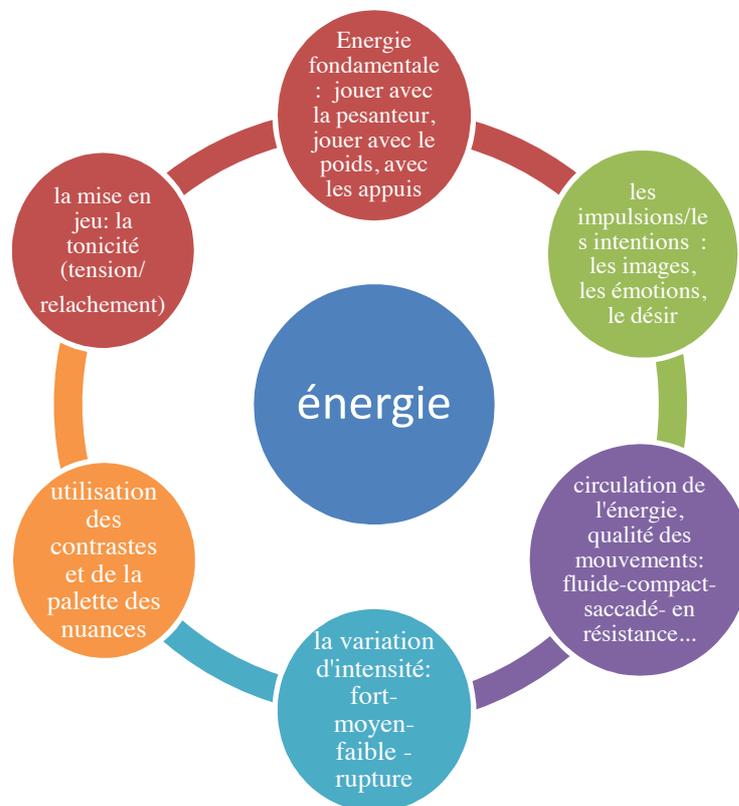
Enfin, il n'est pas rare d'assister à des créations chorégraphiques dans lesquelles la musique est totalement indépendante du rythme de la danse. Il arrive aux élèves de faire des mouvements très lents sur une musique rapide (le mouvement étant une fois de plus mis en valeur par contraste) ou même de danser dans un certain silence.

1.1.4 Puiser au fond de soi : l'énergie

L'énergie est au service des nuances et des qualités du mouvement pour le colorer et permettre de diversifier les registres du danseur. On joue alors sur la variation d'intensité (plus ou moins fort), la tonicité (tension, relâchement), la circulation, la fluidité, les ruptures...

L'énergie se base donc sur les nuances des gestes et fait le lien entre les qualités du geste dansé et l'imaginaire qui le porte.

La danse contemporaine a libéré l'énergie.



Document d'accompagnement des cours de danse à Bourg en Bresse M. Goutel

L'énergie donne le dynamisme au mouvement et à l'intention chorégraphique.

1.1.5. Faire corps avec les autres : les relations entre danseurs.

En danse, à l'école, le groupe est valorisé. Les temps d'exploration et d'improvisation se font aussi bien en groupe-classe qu'en groupe de 5 ou 6 danseurs. Toutefois, il faut différencier une recherche personnelle au milieu des autres danseurs d'une recherche collective.

Les relations entre les danseurs peuvent se traduire par un dialogue avec l'autre (regard, contacts), par des regroupements (forme : nombre de danseurs, distances, croisements, rencontres).

Le moment de composition intègre la notion de relation : les danseurs peuvent se mouvoir à l'unisson, en cascades, en canon... Ils peuvent aussi jouer sur les rôles de meneur/ mené ; de contraires ou de compléments.

La danse contemporaine joue également avec le corps de l'autre comme un objet, comme un support à la création. Quand on demande aux élèves de faire le jeu du pantin, il est flagrant que le corps de l'autre devient un matériau à sculpter, à bouger, à explorer.



Document d'accompagnement des cours de danse à Bourg en Bresse M. Goutel

J'ai présenté tous ces fondamentaux de façon séparée mais ils sont bien évidemment interdépendants les uns des autres. Comme le précise J Robinson, « *la pulsion de vie fait que temps et énergie sont étroitement liés et sont en fluctuation permanente.*» (ROBINSON, 1988)

On peut également considérer que les accentuations dans le rythme sont sources d'énergie pour le mouvement ou encore que le temps peut être vécu comme une alternance de relâchements et de contractions.

1.2 La démarche de création

La danse développe la créativité des élèves en ce sens qu'elle les exerce à transformer des situations du quotidien en des situations incongrues. Le domaine de la créativité est un sujet complexe car chacun de nous en a une représentation mais il me semble qu'à partir du moment où on amène les enfants au-delà de leur représentations du monde, qu'on y inclut de l'imaginaire, on est dans la créativité.

L'objectif de l'enseignant est d'entraîner les élèves dans une création chorégraphique personnelle ou collective à travers trois dimensions qui sont la dimension corporelle, symbolique et socio-affective. Pour cela il doit s'appuyer sur la démarche création d'enseignement de la danse à l'école.

D'après T. Perez et A. Thomas, le point de départ de la démarche de création est un élément inducteur qui permet d'engager rapidement les élèves dans la danse. Lors de la présentation d'un ou des éléments inducteurs (mot, image, bruit, musique, thème...), il est important de relever les images mentales produites par l'inducteur, de les recouper afin de construire un répertoire commun.

La démarche de création se poursuit alors avec une phase de recherche guidée par des consignes qui permettent l'exploration du mouvement et ses différentes possibilités. Une phase d'enrichissement suit avec l'utilisation des variables de temps, d'espace, d'énergie et de relations entre danseurs. Enfin, par rapport au projet et aux consignes données, ils doivent faire une sélection de leurs mouvements soit en les retenant, soit en les combinant entre eux. Ils composent afin d'obtenir une production finale qui est évaluée par l'autre et donnée à un public.

C'est une démarche active qui place l'élève au centre. Il s'agit d'un processus de création.

Plusieurs facteurs semblent caractériser la créativité. Charles Peirce en retient trois :

- La fluidité (capacité à donner des réponses de caractère peu commun).
- La flexibilité (capacité à donner des réponses classées dans des catégories différentes).

- L'originalité (capacité à donner des réponses de caractère peu commun).

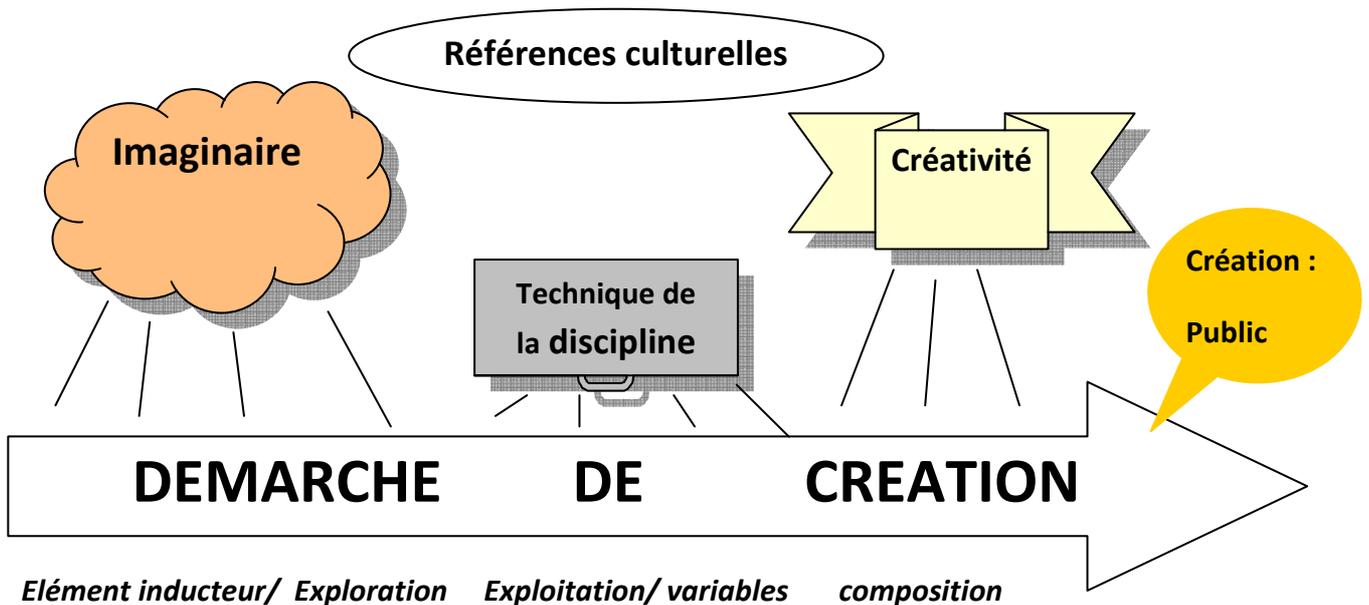


Schéma de la démarche de création

A l'école, la démarche de création en danse est constituée de quatre étapes précises qui ne se déroulent pas forcément dans un ordre strictement chronologique. En effet, certaines étapes peuvent se répéter si nécessaire. On peut difficilement arriver à l'étape finale de production sans exploiter à plusieurs reprises les étapes précédentes avec des supports différents.

Revenons à chaque élément de la démarche de création.

1.2.1 Lâcher prise : explorer ; improviser (Explo)

La première étape de cette démarche est ce qu'on appelle la phase d'exploration. A partir d'un ou plusieurs éléments inducteurs (musique, tableau, poèmes ou comptines, thème...), les danseurs improvisent. Ils explorent les différents matériaux corporels possibles à partir de ces inducteurs. Cette phase a pour objectif de laisser « jaillir » les mouvements du danseur.

L'improvisation nécessite de jouer sur les contraintes. La définition du cadre est indispensable ainsi que l'énonciation de consignes, de variables permettant de rebondir, d'explorer le thème de travail.

Exemple d'une consigne de travail pour des élèves de 10 ans : « Pour aller d'un point à un autre de la salle, trouvez des tracés droits, courbes ou brisés. » La contrainte est de ne pas se

rencontrer même en allant au sol. L'enseignant propose d'observer un tableau de Kandinsky qui jouera le rôle d'inducteur pour impulser un déplacement en ligne droite ou courbe.

Les inducteurs pour entrer dans la danse relèvent de plusieurs domaines comme des objets concrets (chapeau, cordes, bâton, papier de soie...), un monde sonore, des documents (comme des poésies, des photos, des tableaux), une émotion (comme la répulsion, la folie...) ou un thème (comme l'eau, la terre, le feu beaucoup utilisés en danse). Ils servent à créer un milieu sécurisant et incitateur.

Cette étape met en jeu non seulement le corps des élèves mais la totalité de la personne. Il est important de leur laisser exprimer leurs nuances, d'accepter leurs propositions en leur proposant des situations ouvertes offrant à tous une possibilité de réponse. L'objectif est de mettre en activité tous les élèves, les amener à oser : bouger, agir, être.

« Il est important de laisser vivre ce temps d'exploration : faire et refaire, laisser s'épuiser toutes les possibilités avant d'abandonner ce temps ; imprimer des sensations, des découvertes gestuelles » (LASCAR 2000 p94/95)

1.2.2 Nuancer, donner du sens, construire les fondamentaux : La phase d'exploitation

Cette phase permet aux élèves de structurer leurs acquisitions. Ils vont chercher à diversifier, à varier les matériaux trouvés précédemment. L'enseignant les amène à jouer sur les paramètres d'espace, de temps et d'énergie. Il les pousse à approfondir leurs approches des fondamentaux.

Les danseurs vont devoir choisir et affiner leur phrase chorégraphique pour construire leur danse. C'est le temps de la singularisation, de l'affirmation du mouvement. En isolant une partie de la phrase inventée, le danseur approfondit la qualité de celle-ci et passe d'une gestuelle usuelle à une motricité dansée, symbolique.

Puis c'est le temps de la mémorisation et de la répétition. Les danseurs n'ont pas toujours conscience que la qualité de la danse s'acquiert dans la répétition, dans la nuance des gestes.

A partir des réponses multiples de la première phase, le danseur va retrouver la mémoire des formes et faire des choix en recherchant la qualité, la musicalité gestuelle. L'élève apprend ainsi à analyser les fondamentaux comme des variables avec lesquelles il va pouvoir jouer dans l'écriture chorégraphique.

Ce qui donne du sens, c'est le travail sur la signature chorégraphique dans le cadre d'un travail sur une signature dansée. Par exemple, un élève produit une phrase chorégraphique avec ses bras en dessinant trois lettres de son prénom dans l'espace. Pour approfondir cette phrase, il travaille les variables suivantes :

- Le temps : chaque lettre est dessinée à un rythme différent (une lente, une rapide, une saccadée)
- L'espace : chaque lettre est dessinée dans un espace différent (une en hauteur, une au sol et une à hauteur du regard)
- Le corps : chaque lettre est dessinée avec une partie du corps différente (une avec le bras, une avec la tête et une avec le coude)
- La qualité : chaque lettre varie de calligraphie (une en majuscule et deux en minuscule)

L'enseignant va introduire de la variation et le danseur va donner du sens à ses mouvements. Il est effectivement nécessaire de jouer sur les contrastes pour styliser le mouvement. (Temps, style d'écriture gestuelle, partie du corps...). Ce travail corporel peut être précédé ou suivi par des activités de graphismes qui enrichiront la danse.

Pour approfondir une danse et favoriser l'émergence de formes corporelles nouvelles, on fait appel à l'imaginaire.

1.2.3 Faire des choix, jouer sur les équilibres : La composition (compo)

Les danseurs sont enfin mis en situation de créateurs en affinant et en étoffant leurs propositions. Il est intéressant que celles-ci trouvent leur place parmi celles des autres danseurs de la classe pour créer un ensemble. Les danseurs par groupe ou l'intervenant mettent en scène c'est-à-dire qu'ils favorisent les relations des diverses productions des élèves et font le lien avec la musique, les lumières... Les entrées et les sorties de scène sont également travaillées et mises en scène.

Dans ce processus, l'élève tient une place centrale: il est essentiel de passer d'une œuvre singulière à une œuvre collective.

Pendant cette phase, il s'agit comme l'explique Jackie Lascar de « *restituer, réinvestir les explorations et les exploitations dans un discours plus complexe. L'enfant doit apprendre à*

mettre sa danse dans un contexte, avec différents espaces, avec la danse des autres danseurs, avec le temps, avec un élément sonore (...) » (LASCAR, La danse à l'école, 2001)

L'objectif de la composition est d'atteindre la fonction poétique de la danse. Les émotions ont besoin d'être sélectionnées, guidées. Les danseurs deviennent responsables de leur discours, de leur langage corporel et s'engagent dans une véritable écriture de leur danse.

Pour cela, les danseurs peuvent faire appel à des règles de composition.

Si je reprends l'exemple de la phrase chorégraphique des lettres, l'objectif est de passer d'une écriture individuelle à une écriture collective. L'intervenant propose de passer en petit groupe et leur demande de choisir chacun une lettre du mot « danse ». Les danseurs réinvestissent les variables travaillées avec leur prénom et composent collectivement le mot « danse ». Cette activité permet à des élèves de composer avec d'autres avec lesquels ils n'ont pas l'habitude de travailler. L'intervenant les guide en leur donnant les consignes suivantes de composition :

- Vous pouvez choisir une lettre et faire le mouvement à l'unisson
- Vous pouvez choisir une lettre et faire le mouvement en écho
- Vous pouvez choisir une lettre et faire le mouvement en décalé
- Vous pouvez choisir une lettre et faire le mouvement en solo ou à plusieurs

La composition est une étape fondamentale de la démarche de création car elle est un moyen de travailler sur l'inscription, la trace, la mémoire, la valorisation des productions et de donner du sens aux relations entre danseurs et entre eux et les spectateurs.

C'est en effet un moment privilégié danseurs/spectateurs.

Un des éléments fondateurs de la création est la confrontation des élèves avec des œuvres de danse. Pour comprendre l'architecture des chorégraphies et en analyser les composants, les élèves ont l'occasion de les visionner en vidéo ou encore mieux de voir des spectacles de danse vivants. Par exemple, le site de la maison de la danse : « Numéridanse » est une source incroyable d'extraits de spectacles de qualité variés. La chaîne Mezzo diffuse régulièrement des spectacles de danse dans leur intégralité.

Le visionnage de spectacles vivants permet aux élèves d'approfondir leur regard sur la composition chorégraphique et d'en réinvestir des éléments dans leur propre création.

1.2.4 S'inspirer du regard des autres : la communication (obs)

Tout au long du projet danse, les élèves sont danseurs, créateurs, chorégraphes et également spectateurs.

L'enfant dans son rôle de danseur organise et construit une danse en rapport avec ce qu'il veut exprimer. Lorsqu'il est chorégraphe, il doit transformer, faire des choix, moduler sa danse par rapport à ses intentions chorégraphiques. Enfin dans son rôle de spectateur, il doit être capable d'analyser la danse des autres, d'argumenter mais aussi d'en faire une source d'inspiration.

On peut considérer les danseurs comme des émetteurs qui offrent aux spectateurs un moment dansé en fonction d'une intention. Les spectateurs, que l'on nomme les récepteurs, essaient de comprendre cette intention. Un échange verbal suit ce moment de danse. Le moment d'observation est un moment d'écoute, de partage après chaque temps d'improvisation ou d'exploitation.

Le regard du spectateur doit déterminer la lisibilité de la danse des autres. Il doit éviter les jugements de valeurs puis progressivement, doit se poser des questions relatives aux émotions dégagées et proposer des améliorations. Les types de questions que les spectateurs peuvent se poser sont par exemple : « Pourquoi est ce plus intéressant quand ils tournent ? » ou encore « Comment faire pour donner l'impression de vitesse ? »

Avoir une opinion, verbaliser des critiques par rapport à soi ou à d'autres danseurs suppose la capacité à se concentrer, condition pour avoir accès à l'abstraction.

1.3 La poétique de la danse

« Un pied qui sourit, une main qui pleure, la danse n'est pas seulement un art du temps et de l'espace, c'est aussi un art du moment consciemment vécu et accompli » Mary Wigmann

Elle définit l'essence même de l'acte de danser qui alors ne se distingue pas d'un acte poétique. L'élaboration d'une poétique de la danse pose la question du rapport entre le corps et l'image. La danse devient à travers le corps une recherche sur une vérité sémantique et émotionnelle.

« *La poétique cherche à cerner ce qui, dans une œuvre d'art, peut nous toucher, travailler notre sensibilité, résonner dans l'imaginaire. Soit l'ensemble des conduites créatrices qui donnent naissance et sens à l'œuvre.* » (LOUPPE, 2007). Cette auteure, historienne de la danse, note bien l'impossibilité de séparer le geste de l'intention du danseur, de l'émotion qu'il dégage auprès des spectateurs.

Il faut donc que l'enseignant ait toujours en tête que c'est bien le sens, le sensible, cette nécessité du propos qui guide la danse avec les élèves. Il faut qu'il apprenne aux élèves à sortir des codes qui ne seraient qu'une transcription du réel.

1.3.1 Donner une couleur à son geste : une intention

L'accès à la poétique de la danse pour les élèves est la mise en valeur de leur personnalité et celui de leur cheminement. C'est en prenant compte ces deux dimensions que se situe la notion d'intentionnalité.

La danse exprime des émotions et les fait ressentir à un public. Mais comment est-il possible pour des mouvements intentionnels d'exprimer des émotions telles que la joie ou la tristesse ? C'est pour cela que le travail sur l'énergie et les nuances est essentiel. Il guide les élèves vers la dimension sémantique du geste. Le choix d'une énergie particulière n'est pas anodin et oblige l'élève à se poser la question de l'intention de son geste.

Il me semble que « comprendre » la danse revient en grande partie à sentir sa justesse. Si les élèves choisissent des mouvements par rapport à des intentions, qu'ils arrivent à verbaliser leur choix : « je marche dans la boue parce ce que je veux exprimer la lourdeur, la pesanteur » alors leur danse sera lisible et l'intention sera clairement définie.

L'implication de l'élève dans son mouvement révèle sa justesse. Cela passe bien sûr par le jeu sur les fondamentaux, sur le regard. : « Regardes- tu le sol ou l'horizon ? »

Le danseur est interprète en rendant visible les formes corporelles, mais il doit également motiver son mouvement, retrouver ce qui a présidé à sa création. Le geste dansé apparaît alors coloré par une intention, une charge émotionnelle, un désir que le spectateur tente d'interpréter à son tour. Ainsi, le geste « saccadé » du danseur peut révéler un corps « exaspéré » pour le spectateur.

1.3.2 Créer une histoire de ses gestes : l'imaginaire

Selon Gaston Bachelard, « *l'imagination n'est pas la faculté de former des images mais plutôt de les déformer, de nous libérer des images premières, de changer les images* ». (BACHELARD, 1943)

Pour entrer dans la création en danse, les élèves doivent donc nourrir leur imaginaire, s'alimenter d'images, qu'elles soient visuelles, sonores ou utiliser d'autres canaux sensoriels. Il s'agit là de la première phase dans la démarche de création artistique. Puis les élèves transforment, altèrent ces images selon leur propre expérience, leur propre vécu. Ils ordonnent leur imaginaire, harmonisent leurs pensées afin d'atteindre leur visée poétique. Pour cela l'enseignant les aide à faire des choix pour concrétiser leurs actes créateurs.

Contrairement à l'imagination reproductrice qui « *reproduit (de manière plus ou moins fidèles) la sensation d'un objet existant mais non présent qui nous a déjà affecté* » (BOURIAU, 2003)p 78. L'imagination créatrice permet de produire des fictions en partant d'images provenant du réel.

En danse, cela va se traduire par le fait de passer du geste imité au geste dansé. L'enseignant peut proposer une consigne portant sur un déplacement d'un « vieux avec sa canne » puis les élèves vont s'approprier le déplacement, y introduire leur propre imaginaire et les mouvements prendront tout leur sens.

Se construire un imaginaire revient donc à une exploration particulière du monde, à une connaissance, à un cheminement au sein du réel. Cette faculté de percevoir une autre « organisation » du réel semble être le principe majeur des processus de création. Ce cheminement vers la création devient possible à partir du moment où les élèves sont mis dans des situations où la pensée divergente peut s'exercer sans se perdre dans la gratuité du geste. Il conviendra de jouer sur les consignes, sur les contraintes de la situation de danse.

La créativité n'est pas seulement attachée à l'art. Elle est également reprise dans la recherche scientifique par J.P Guilford.

Pensée divergente

- invente le plus de réponses possibles
- recherche des solutions nouvelles
- des réponses inattendues

La méthode divergente est une exploration mentale qui consiste à trouver plusieurs solutions correctes à un problème ouvert posé.

En effet, Guilford² détermine ce type de pensée par les facteurs de fluidité, de flexibilité, d'originalité et d'élaboration. (Facteurs dont on a parlé plus haut dans cette partie théorique). Ces mêmes facteurs caractérisent également la pensée créative. Pour lui, la pensée "divergente" est une stratégie pour résoudre des problèmes auxquels la pensée "convergente", logique, n'a pas trouvé de solutions.

Pensée convergente

- pensée de type logique
- s'oriente vers des réponses attendues
- questions fermées

La créativité découle donc de l'imagination. C'est une fonction, une disposition mentale. Elle peut se définir comme la capacité de chacun à créer, imaginer et réaliser quelque chose de nouveau mais aussi comme la faculté de proposer des réponses, des solutions nouvelles, originales à un problème posé, une situation inédite. La créativité est l'expression d'une pensée divergente et d'imagination créatrice. L'imaginaire s'appuie sur la créativité et sur l'imaginaire : la multitude des images (petit musée sonore, corporel, olfactif, sensitif) rencontrées dans sa culture et de celles élaborées dans notre propre histoire.

Mais l'imaginaire du danseur est-il le même que celui du spectateur ?

Tout spectateur sollicite son imaginaire, qu'il soit endogène (provenant de son expérience personnelle,) ou exogène (issu du milieu culturel). Ainsi, chacun peut y puiser des images mentales, presque inconscientes, qui iront au-delà de l'émotion première créée par la musicalité des corps. A travers les chorégraphies, les danseurs ouvrent les portes de leur imaginaire à ceux qui les regarderont tout en leur laissant la possibilité de s'approprier leurs images.

² Guilford J.P (1967) « la nature de l'intelligence humaine » cité par Odile DOSNON « imaginaire et créativité » Pratiques n°89 Mars 1996

L'imaginaire repose sur des symboles. G. Bachelard considère qu'il est fugitif dans le rêve et s'inscrit dans la tradition qui supporte le mythe et posé intentionnellement dans l'œuvre d'art.

1.3.2 Inventer sa propre poésie : comment développer l'imaginaire, comment construire son imaginaire ?

Pour préciser le vocabulaire que demande un module de danse, je vais revenir sur les mots suivants dans le cadre de la danse à l'école : l'imagination, la créativité et l'imaginaire.

L'enfant développe son imagination à travers les réponses multiples qu'il propose. Il est essentiel pour l'enseignant de ne pas l'enfermer dans des réponses stéréotypées, dans des schémas connus mais de développer chez lui une intelligence ouverte. C'est en travaillant sur les nuances, les variables en danse que l'imagination des élèves va être porteuse.

La créativité revient à travailler sur la démarche de création et ses éléments constitutifs. En effet, il est incontournable d'approfondir les éléments des fondamentaux en danse puis de les agencer pour approcher la créativité.

L'imaginaire trouve sa source dans l'ouverture culturelle, dans l'interdisciplinarité. En proposant des activités de découverte d'œuvres de danse ou d'autres arts comme la peinture, l'enseignant construit des référents culturels qui nourriront l'imaginaire des élèves. Par exemple, il propose une vidéo de danse sur un extrait de spectacle et analyse la gestuelle des danseurs. Les élèves intègrent des images qu'ils peuvent réutiliser dans leur danse. L'enseignant instaure tout un contexte culturel dans lequel les élèves piochent des éléments pour la danse.

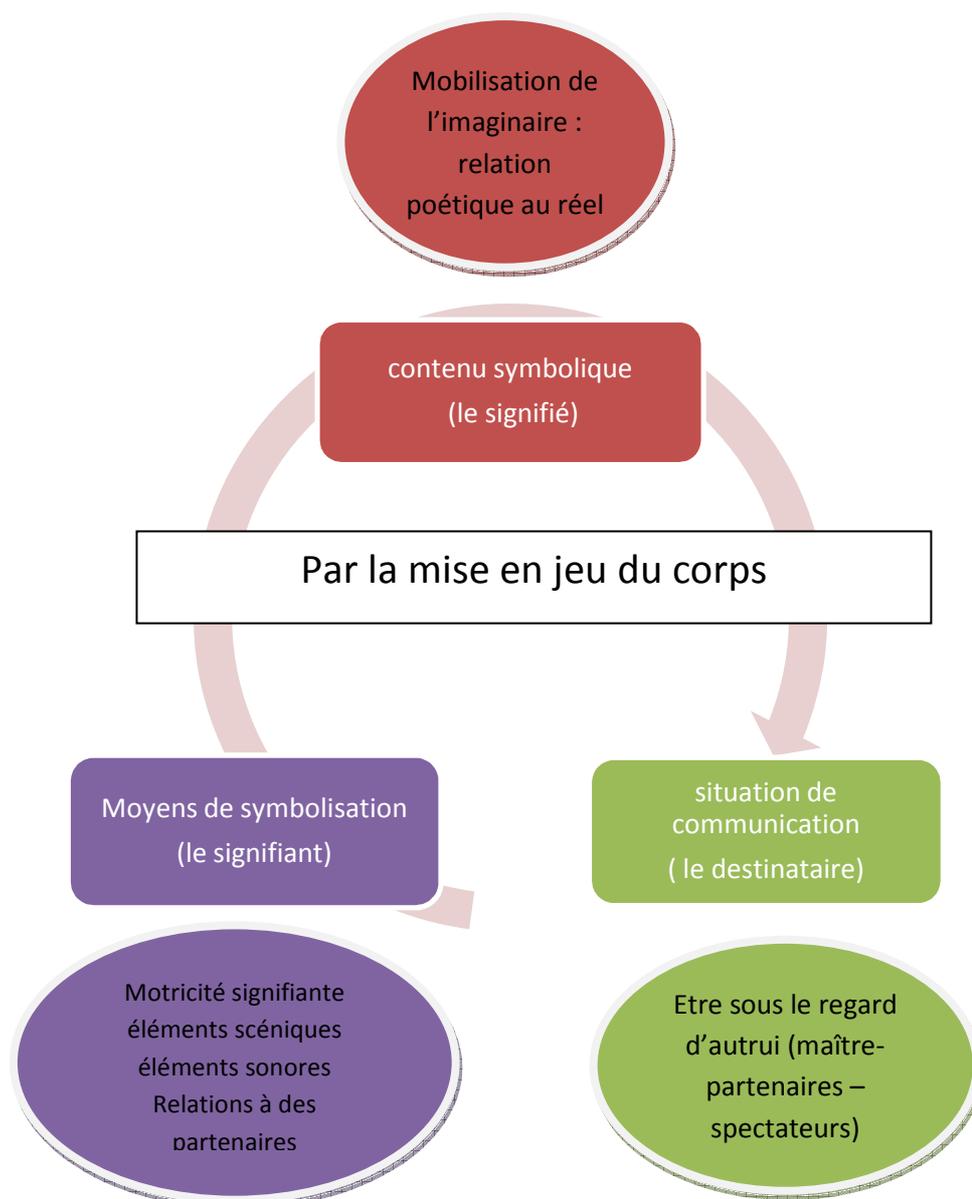
Les gestes quotidiens sont aussi des éléments qui sont des points de départ à la danse. Ils passent par la symbolisation pour devenir des gestes dansés.

T.Perez et A. Thomas (1994) définissent la symbolisation comme étant une « *procédure de transformation des fêtes en symbole par la double opération de la stylisation et du déplacement de sens de la réalité à celui d'une interprétation du réel* ».

La symbolisation est surtout présente chez l'enfant-chorégraphe. Passer d'images mentales en mouvements et des mouvements en images mentales relève de la symbolisation. L'élément inducteur est présent pour solliciter l'imaginaire de l'enfant-chorégraphe qui va associer les

mouvements à des images qui pourront se diversifier et traduire des émotions différentes en jouant sur les composantes de la danse.

À cet instant, le rôle des danseurs prend la place du chorégraphe afin de donner une expression corporelle aux images mentales. Il doit donner vie à ces images, transmettre des émotions qui sont destinées aux spectateurs.



Ce passage à la symbolisation est au cœur de la danse à l'école. Ce passage de l'imitation au geste dansé est essentiel pour entrer dans la poésie de la danse.

2. Regarde, comment parle t-on ?

Le sens premier du mot langage dans le dictionnaire est « *la faculté propre à l'homme d'exprimer et de communiquer sa pensée au moyen d'un système de signes vocaux ou graphiques* » (Larousse). Par extension et par analogie, on appelle langage tout système de communication codifiée créée par l'homme ou les animaux.

Dans le langage, il y a entre autre la syntaxe (l'agencement des mots), le choix du vocabulaire (plasticité du mot) et la créativité. La syntaxe est l'agencement, l'ordre, l'organisation des mots dans un énoncé ; chaque langue possède une syntaxe propre mais le phénomène est commun à toutes. La plasticité du langage offre la possibilité de dire la même chose en ordonnant les mots de manière différente. Grâce à ses particularités, l'homme a une possibilité infinie de créer et de comprendre des énoncés nouveaux.

Je me pencherai particulièrement sur une analyse sémantique de la langue. Cette analyse peut être quantitative ou qualitative en fonction des éléments du discours que je prendrai.

J'effectuerai dans un premier temps une analyse quantitative du discours puis une analyse qualitative en m'appuyant sur des concepts différents comme la place de l'imagination dans le langage, la place du symbolique puis la traduction de cet imaginaire à travers les métaphores.

2.1 L'analyse quantitative du langage

L'approche quantitative et l'approche qualitative du discours des intervenants sont vécues comme complémentaires.

L'approche quantitative consiste à mesurer le temps de parole de chacun dans une séance de danse en distinguant les différentes phases de la séance :

- Temps de parole pendant la mise en disponibilité du corps
- Temps de parole pendant la phase d'exploration
- Temps de parole pendant la phase de structuration
- Temps de parole pendant des temps d'observation

Cette démarche en deux phases a la particularité d'additionner deux approches différentes avec d'une part une étude quantitative placée du côté de la statistique et d'autre part une étude qualitative placée du côté littéraire.

Même dans le cas de données quantitatives très structurées, il existe une phase d'interprétation et de lecture des données, qui exige un savoir faire de type proprement « qualitatif ». En effet, le temps de parole des intervenants dans une séance est révélateur de leur statut face au groupe, de leur approche de la danse face à des élèves.

2.2. Analyse qualitative du langage

Les deux approches, qualitative et quantitative, ne sont pas nécessairement antagonistes.

Elles proposent au contraire des angles de vues complémentaires sur les objets linguistiques.

Pour l'étude qualitative du langage des trois intervenants, je me suis intéressée à connaître les facteurs conditionnant un certain aspect du comportement au cours d'une séance de danse.

« De ce fait, chercher à comprendre, chercher à décrire, explorer le domaine de la langue, aller à la découverte de l'autre, sont des démarches dont la réussite reste en partie liée à la qualité de la recherche qualitative sur lesquelles elles s'appuient. »³

La recherche qualitative a pour objectif d'analyser certains champs lexicaux utilisés par les intervenants et l'utilisation ou non de métaphores dans leur langage.

Pour l'étude des champs lexicaux, ce travail est une analyse thématique : elle tente de mettre en évidence les représentations sociales ou les jugements des locuteurs à partir de l'examen de certains éléments constitutifs du discours. Quant à l'analyse métaphorique du langage, elle consiste à les reconnaître dans le discours, les classer et les interpréter pour conclure sur la manière d'amener des élèves à se construire un imaginaire en danse.

Mon intérêt pour le langage lui-même provient en partie du constat que sa fonction est double: d'une part, il exprime les idées, d'autre part il accompagne et décrit les comportements.

2.3 De l'image au mot et du mot à l'imaginaire

L'image est une représentation graphique ou psychique d'un objet absent.

³ Hygin KAKAI, *Contribution à la recherche qualitative*, cadre méthodologie de rédaction de mémoire, Université de Franche-Comté, Février 2008

Dans le cas de la représentation psychique, le terme d'image ou d'image mentale implique non seulement des éléments visuels mais aussi des éléments liés aux autres sens : auditif, olfactif, gustatif, tactile. Selon les circonstances, ces images sont de surcroît plus ou moins animées de mouvements, de rythmes et accompagnées de sensations.

« *Toute image se donne comme un lieu à habiter qui nous accueille toujours plus au fur et à mesure que nous y pénétrons. Toute image se donne comme le point de départ d'un nombre infini de transformations possibles.* » Serge TISSERON, psychiatre et psychanalyste, directeur de Recherches (HDR) à l'Université Paris Ouest Nanterre, explique bien la notion de multiplicité d'interprétations que chaque personne peut faire d'une même image. Il est donc bien difficile de choisir le mot précis pour expliciter cette image. C'est pourtant tout l'intérêt du langage qui permet de structurer la pensée et donc de partager des images et d'en faire un référent commun.

En réalité, l'imaginaire en tant que source de création d'images mentales ne peut se développer sans passer par l'échange, le débat et la création. Ces images ont besoin d'être élaborées par une parole sinon elles sont stockées à l'état brut et ne conduisent pas à la formation d'une pensée. Généralement, on associe l'image à son sens, à son symbole. L'image est liée à ce qu'elle représente et à ce qu'elle apporte comme signification. Elle n'est plus un simple reflet de la réalité, elle devient une construction à laquelle la personne participe. L'image est chargée de signification et elle prend du sens par son association au langage. L'importance du choix des mots pour traduire ses images est donc essentielle pour la clarté de la pensée. Mais petit à petit, on acquiert la capacité d'en produire par la pensée : ce sont les images mentales. Elles proviennent d'associations d'idées. Les images mentales interviennent au cours de nos activités de pensée, de nos rêveries, de nos fantasmes, ou au cours du rêve.

De la réalité extérieure, l'image est d'abord un objet appartenant à une culture. Celle-ci peut être individuelle ou collective. De la perception sensorielle, elle contribue à la mise en mémoire des différentes expériences personnelles. Enfin, l'image participe à l'activité de pensée, qu'elle soit consciente ou inconsciente : c'est ce qu'on appelle l'imaginaire.

Comme nous le propose Bachelard : « *En sa vie prodigieuse, l'imaginaire dépose des images, mais il se présente toujours comme un au-delà de ses images, il est toujours un peu plus que ses images... Grâce à l'imaginaire, l'imagination est essentiellement ouverte, évasive. Elle est dans le psychisme humain l'expérience même de l'ouverture, l'expérience même de la*

nouveauté...». (BACHELARD, 1943) Effectivement, les images se chargent de significations nouvelles ; elles s'enrichissent et se nourrissent de la symbolique des quatre éléments chers à G. Bachelard : la Terre, l'Eau, l'Air et le Feu.

Mais alors quel est cet imaginaire qui s'ajoute aux images et à l'imagination ?

Je sais que les images forment par leurs associations un langage complexe. Les différents degrés de l'image et, par extension, l'ensemble de toutes les formes d'images composent ce que Gilbert Durand nomme « l'imaginaire ».

2.4 Imaginaire et imagination

L'imaginaire est la capacité à se représenter le monde, à l'aide d'un réseau d'association d'images qui lui donnent un sens. L'imaginaire est véritablement la source de tous les arts, des lettres, des sciences et des techniques. Il est au cœur de toute activité créatrice. Il représente le parcours qui se fait entre les sensations que l'artiste crée et les références culturelles dont le public va faire appel pour les recevoir. L'imaginaire se conçoit comme le produit d'une construction individuelle qui est à la fois unique et commun.

Il est unique car chacun développe son propre imaginaire en fonction de sa personnalité. Il est commun car l'imaginaire est le résultat d'une relation qui s'élabore au contact des autres, de l'âge et du vécu de l'individu, de son état d'esprit à un moment précis, de son environnement. Enfin, utiliser son corps en cherchant une émotion au plus profond de soi peut aider à construire un imaginaire qui nous soit propre.

L'école a un rôle prédominant dans la construction de l'imaginaire. Des activités telles que raconter des histoires aux enfants ou inviter des conteurs, développent l'imaginaire. Il est d'autant plus intéressant de les lire sans supports pour que l'imaginaire soit travaillé uniquement à partir des mots. C'est ici l'idée du passage du mot à l'image mentale sans passer par l'image visuelle. C'est ainsi que le langage par exemple ciblé sur le conte va nourrir un imaginaire particulier qui passe uniquement par le mot et qu'on va pouvoir utiliser dans les consignes en danse. Les temps de lecture silencieuse par les élèves sont également essentiels pour la construction d'un langage intérieur.

Dans la suite de Gaston Bachelard et seulement dans les années 1961, Gilbert Durand a développé une anthropologie de l'imaginaire qui donne à celui-ci une position d'égalité par rapport à celle de la perception du réel. Pour lui, imaginer, rêver, méditer n'interdisent pas de raisonner, et réciproquement, bien au contraire.

G. Durand situe les productions de l'imaginaire dans ce qu'il définit comme le « trajet anthropologique » (DURAND, 2008). Ce mouvement incessant va de la Nature à la Culture en passant fondamentalement par l'Imaginaire. Les créations de l'imaginaire sont donc vues comme l'échange entre un individu et son environnement.

Pour l'auteur, l'imaginaire a pour fonction essentielle de répondre à deux angoisses existentielles : le temps qui passe et sa condition d'être mortel. Il cherche et trouve des réponses.

L'imaginaire ne se développe pas autour d'images libres mais il leur impose une logique, une structuration qui fait de l'imaginaire un « monde » de représentations.

Il a bien montré comment les archétypes c'est-à-dire les « images primordiales » sont un langage commun dans lequel se retrouvent toutes les cultures ; les mythes ou les rêves témoignent de leur universalité. Ainsi le mythe joue un rôle majeur dans l'unité d'un peuple, dans la cohésion sociale. Pour Gilbert Durand, l'imaginaire n'est ni monde archaïque, ni un monde d'illusions, mais l'expérience fondamentale de l'humanité.

L'imaginaire est inséparable d'œuvres mentales ou matérialisées qui servent à chaque conscience pour construire le sens de sa vie, de ses actions et de ses expériences de pensée. À cet égard, les images visuelles et langagières contribuent à enrichir la représentation du monde.

Nous définissons couramment l'imaginaire comme l'ensemble des productions d'une fonction mentale, l'imagination. L'imagination est le signe de nos désirs profonds et de nos expériences. Elle participe à la construction de notre identité.

Il existe plusieurs formes d'imagination.

- l'imagination reproductrice. C'est la faculté de former des images au sens de la reproduction de ce qui a été perçu mais avec une interprétation incluant des sensations. Celle-ci est donc la faculté de conserver dans l'esprit l'image des sensations passées. Elle forme des images qui ne sont pas des souvenirs ni des idées en ce qu'elles sont non-datées, figurées, singulières, concrètes et sensibles.

- L'imagination créatrice. C'est la faculté non de créer des images, mais de combiner d'une manière originale les images emmagasinées dans l'esprit. C'est la fonction d'innovation et d'invention.

Je m'intéresse plus particulièrement à l'imagination créatrice c'est-à-dire à cette conception que ce sont des images qui déforment et interprètent la réalité. Pour Bachelard, l'imagination n'est pas tant le pouvoir de former des images, mais plutôt de nous libérer des images premières fournies par la perception, de les déformer, de les changer. *“Le vocable fondamental qui correspond à l'imagination, ce n'est pas image, c'est imaginaire”*. Cet imaginaire renvoie à la fonction essentielle du langage : *“Il faut patiemment chercher à propos de tous les mots, les désirs d'altérité, les désirs de double sens, les désirs de métaphore...il faut recenser tous les désirs de quitter ce qu'on voit et ce qu'on dit en faveur de ce qu'on imagine”*. (BACHELARD, 1943)

Le rôle de l'imaginaire en classe se justifie ainsi à partir d'un travail sur les images et les représentations mentales en tant que matériau du processus de symbolisation. L'imaginaire a besoin d'être nourri et développé à tout moment de notre vie.

Le symbolique permet ainsi de relier l'imaginaire au réel. Le symbole est en quelque sorte *« tout signe concret évoquant par un rapport naturel quelque chose d'absent ou d'impossible à percevoir. »*⁴ Il est construit à partir d'un manque, d'un décalage entre les mots et ce qui leur échappe. Il peut être un objet d'un fait naturel de caractère imagé qui évoque par sa forme ou sa nature une association d'idée avec quelque chose d'abstrait.

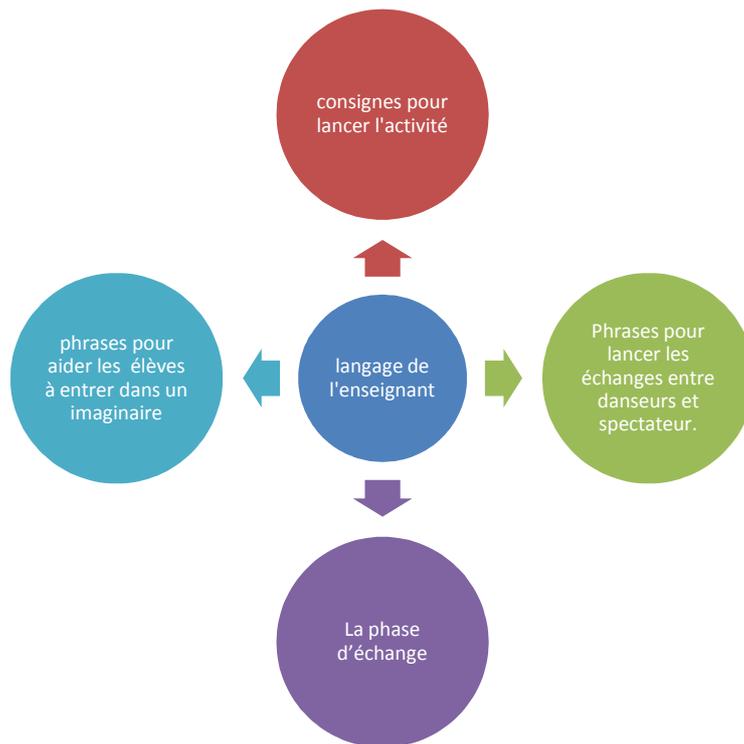
L'imaginaire doit utiliser le symbolique non seulement pour s'exprimer mais pour exister, pour passer du virtuel au réel. Le langage métaphorique est un des vecteurs de ce passage.

2.5 Imagination et métaphores

La danse privilégie la communication qu'elle soit verbale ou corporelle. Il s'agit de proposer aux élèves des situations simples qui les concernent. Des situations qui créent chez les élèves l'envie d'aller ailleurs, vers l'inconnu, de faire des propositions originales.

Le langage de l'enseignant est significatif et diffère en fonction des étapes d'une séance :

⁴ André Lalande « vocabulaire technique et critique de la philosophie » PUF 1992



La phase d'observation pendant laquelle les élèves sont spectateurs est l'occasion de s'enrichir du point de vue des autres et de développer peu à peu la capacité essentielle de la critique et de l'analyse de son propre travail. L'Autre est indispensable pour s'humaniser. Cette humanisation se réalise essentiellement par le langage parlé. Ainsi s'exprimer oralement donne du sens à sa propre création car elle fonde l'identité dans le JE (et dans le jeu).

Ainsi, le langage des intervenants est ou non un levier pour permettre aux élèves d'entrer dans leur imaginaire.

Le langage occupe une place centrale dans l'expression de l'imaginaire. Les mots, les formes, les harmonies, les couleurs sont les matériaux qui permettent à chaque individu de l'exprimer. Il paraît difficile de séparer l'imagination productrice du langage. La langue est constituée d'un système de signes porteur de sens et c'est ce système qui a les capacités de traduire l'imagination créatrice.

Ce langage peut être constitué de métaphores.

Etymologiquement, "métaphore" nous vient du grec et veut dire "transport" au sens propre. La métaphore désigne une façon d'exprimer quelque chose d'abstrait à l'aide d'une image concrète pour mieux se faire comprendre. Par exemple en danse, on emploie régulièrement la métaphore de « phrase chorégraphique » pour désigner un ensemble de mouvements.

Pour la rhétorique, *“la métaphore peut-être considérée comme une figure de substitution selon laquelle un terme en remplace un autre grâce à un rapport réel ou supposé de ressemblance ou d’analogie.”* (POUGEOISE, 1996) p269

Pour la linguistique structurale, *“la métaphore repose sur un processus initial de mise en relation de deux signifiés qui sont entre eux dans un rapport de similarité interne. Cette relation se résout par un transfert de la spécificité intérieure commune, au bénéfice du comparé. Ce dernier acquiert grâce à cette opération, un statut différent de son statut initial avec, en général, un effet d’amplification.”* (POUGEOISE, 1996)

Les métaphores sont plus que des figures poétiques du langage : ce sont nos processus cognitifs qui sont largement métaphoriques. Le langage est le témoin de cette structuration.

« Les métaphores sont à la fois des jeux de langage et des signes à fonction communicative et pragmatique. » (ALIN, 2004) La métaphore peut effectivement revêtir une tournure de langage qui élève le sens vers le symbolique, l’imaginaire qui est plus facilement perçu par le récepteur du message.

Je pense que les métaphores se révèlent extrêmement porteuses pour l’apprentissage, et en particulier pour la construction d’un imaginaire, à condition d’être utilisées en tenant compte des références communes des élèves.

Les métaphores apparaissent également porteuses de sens par rapport à des objectifs de développement de la pensée complexe. En les utilisant, les apprenants peuvent identifier de quelle façon ils traitent l’information et analyser leur mécanisme de raisonnement.

Pour déterminer et analyser les types de métaphores, il est nécessaire de distinguer deux notions essentielles : « le domaine source » et « le domaine cible ». Le domaine « source » (connaissance quotidienne de l’apprenant) est celui qui fournit les représentations qui sont appliquées de façon globale au domaine cible (connaissances à acquérir dans un domaine). (ALIN, 2004)

Il existe trois catégories de métaphores qui ont été déterminées par Lakoff et Johnson. Chaque catégorie est significative de la manière dont les intervenants s’expriment, dans quel but et avec quels effets sur les élèves.

2.5.1 Métaphore d'orientation

Pour ce type de métaphore, le domaine –source doit faire référence à un vocabulaire spatial (adverbe de lieu : bas, haut, dessus...) en rapport avec l'expérience culturelle, physique de notre corps pour renvoyer à un domaine cible différent. Par exemple, quand un des intervenants utilise la métaphore d'orientation « *Comme le créneau d'un château.* » (Verbatim F.1 P2), il fait référence à un déplacement particulier. C'est à partir d'un travail interdisciplinaire en graphisme autour du château et de ses créneaux que l'intervenant peut se permettre d'y faire référence. L'image des créneaux fait alors écho dans l'imaginaire des élèves.

2.5.2 Métaphore ontologique

Cette métaphore est souvent structurée en utilisant la personnification d'un objet. Elle fait appel à un domaine source qui est un objet faisant référence à « une expérience culturelle, physique et immédiate de notre corps » (ALIN, 2004) pour le conceptualiser dans le domaine cible. Par exemple, quand en danse, un intervenant utilise cette consigne « *vous dessinez dans l'espace à l'aide d'un pinceau qui est au bout de votre épaule* », la métaphore ontologique est significative de la personnification du pinceau qui symbolise l'épaule du danseur.

2.5.3 Métaphore structurale

La métaphore structurale est la plus complexe. Elle « *emprunte la structure même du domaine source pour la reporter sur le domaine cible.* ». (ALIN, 2004) Elle fait appel à des références culturelles bien structurées dans le domaine source et transfère cette structure dans le domaine cible. Par exemple, les intervenants demandent régulièrement aux élèves de faire les « statues ». Cette métaphore structurale renvoie à sa structure (immobilité du corps, position figée) pour la transférer à une position précise du corps du danseur (domaine cible). Le danseur devra donc conserver la même posture dans le temps de sa danse.

Les métaphores s'avèrent porteuses de sens dans notre contexte de danse lorsqu'elles permettent de développer une pensée complexe c'est-à-dire qu'elles dégagent une organisation, un réseau relationnel, une dynamique vers l'imaginaire.

3. L'objet d'étude

Il porte sur l'étude linguistique de toutes les interventions orales de différents intervenants dans un projet danse : deux enseignants de CE1 et CM1 et une danseuse professionnelle. A partir de cette étude, j'en déduis leur conception personnelle et professionnelle de la danse et leur rapport à l'imaginaire. Personnelle dans la mesure où chaque adulte a un parcours individuel et unique face à la danse contemporaine et ses propres représentations. Professionnelle dans la mesure où son approche de la danse à l'école dépend de son expérience et de sa conception.

Mon hypothèse générale se traduit ainsi :

Le langage et le vocabulaire utilisés par chaque intervenant (enseignants/ danseuse) dans un projet danse en école primaire, sont significatifs de leur conception personnelle, professionnelle de la danse et de leur rapport à l'imaginaire.

Puis je formule trois hypothèses spécifiques :

Hypothèse n°1 — La quantité de locutions est significativement différente en fonction des intervenants dans l'architecture des séances.

Hypothèse n°2 — L'expression verbale des intervenants (enseignants/ danseuse) est propre à chaque niveau de cycle.

Hypothèse n°3 — L'utilisation du langage métaphorique est significativement différente tant sur le plan quantitatif que qualitatif entre les intervenants (enseignants/ danseuse)

4. Méthodologie

4.1 La naissance du projet

Une conseillère pédagogique de ma circonscription m'évoque un projet danse –musique qui se met en place avec deux collègues dans une école primaire rurale de l'Ain. Ce projet inclut l'intervention d'une danseuse professionnelle pendant 18h auprès de chaque classe. Je prends donc contact avec les collègues de cette école car ils répondent aux différents critères que je me fixe pour aborder mes recherches : deux classes pour mettre en place une étude comparative et une danseuse professionnelle pour dégager les spécificités de chacun de ses intervenants (enseignants/ danseuse) auprès d'élèves lors d'un projet danse.

L'école est dans une commune de 2000 habitants, située en zone mi rurale, mi périurbaine. La mairie vient d'acquérir le château du village ainsi que son parc. Il est à proximité immédiate de l'école et constitue un environnement très proche des élèves mais encore méconnu puisque fermé au public jusqu'à ce jour. Deux enseignants : l'une de CE1 et l'autre de CM1 ont eu alors l'envie de faire vivre une expérience de création en danse contemporaine en utilisant les arbres de ce parc comme source d'un imaginaire collectif. Il est primordial d'inscrire les élèves dans une démarche citoyenne et environnementale autour de ce parc mais également de donner à cette nature une dimension artistique.

L'approche de cet environnement par la danse contemporaine est un des moteurs du projet des deux classes pour l'année 2011/2012. Le projet a commencé dès mai 2010 au niveau des démarches de financement, des demandes d'autorisation, des contacts à prendre avec les différents intervenants du projet (danseuse mais aussi paysagiste, botaniste...). Le chemin est toujours très long en amont et cela demande une énergie incroyable pour arriver enfin à l'aboutissement du projet. (Annexe 2)

Les enseignants veulent développer les trois compétences essentielles en danse. En effet, tout au long du projet, ils souhaitent améliorer des compétences motrices (connaissance du corps et expression par le mouvement), des compétences relationnelles (connaissance de l'autre, socialisation) et des compétences cognitives (expression orale/écrite, dimension symbolique, rapport à l'imaginaire, procédés combinatoire de composition). Dans la démarche choisie par

les enseignants, l'élève a donc la possibilité d'être danseur mais aussi chorégraphe et spectateur.

Les séances de danse proposées par les enseignants sont hebdomadaires toute l'année à raison de 1h ou 1h30 avec le groupe classe complet.

L'objectif est de faire entrer les élèves en relation avec l'art à travers la rencontre d'une professionnelle. Il semble important aux enseignants de vivre des échanges autour de la danse et de la démarche de création avec une danseuse qui a une expérience professionnelle et artistique.

Construire un partenariat demande un investissement important tant au niveau du temps de préparation du dossier de financement qu'au niveau des objectifs de collaboration.

Emilie Borgo fait partie de la compagnie de danse « Passaros » basée à Bourg en Bresse. Pour elle, la danse est véritablement l'expression de la poésie du vivant. Après une formation universitaire en ethnologie et en sociologie, elle s'engage dans la danse professionnelle en créant la compagnie « Passaros » en 1999.

Convaincue que la danse amène une expression singulière et une émotion particulière à travers le mouvement, elle partage et transmet sa danse dans des espaces surprenants: le projet autour du parc lui convient donc parfaitement et il devient pour elle comme pour les élèves et leurs enseignants une source d'inspiration considérable. *« Il me tient particulièrement à cœur de partager l'acte de danser avec tous et de transporter la danse dans des espaces géographiques et physiques où elle est peu présente. »*

Enfin, Emilie est sensible aux univers sonores et visuels et travaille avec des partenaires artistiques musiciens : Thomas Charmetant, plasticien du son intervient également tout au long du projet pour faire des prises de son dans le parc avec les élèves, sons qui deviendront la bande son du spectacle final.

Pour que le projet soit complet, il est important que les élèves assistent à un spectacle vivant de danse notamment celui de la compagnie « Passaros » qui se nomme « la forêt aux trois entrées ». Celui-ci traite du thème de la relation à la nature, est accompagné par un contrebassiste sur scène et est entièrement et exclusivement dansé par Emilie. Des ouvertures sur l'imaginaire de l'arbre sont proposées et les élèves peuvent faire des liens avec leur projet. (Annexe 3)

Les interventions d'Emilie, la danseuse se déroulent à la journée. Elle travaille avec chaque classe pendant 1H30 le matin et 1H30 également l'après-midi. Elle vient donc à six reprises travailler avec les élèves une fois par mois de février à mai et deux fois au mois de juin pour finaliser le projet et préparer le spectacle des élèves devant leur public.

Les séances de danse se font dans la grande salle polyvalente de la commune avec un sol en parquet ce qui a permis de bonnes conditions de travail.

Ce projet voit le jour grâce au financement des parents d'élèves, de la Mairie et de l'Education Nationale (projet PAC : projet d'action culturelle) et la DRAC (direction régionale des affaires culturelles).

Etant formatrice dans une école primaire, je profite de ma décharge d'une journée par semaine pour aller assister à quelques séances, le village étant facilement accessible.

4.2 Les deux enseignants du projet et la danseuse

La première enseignante, F. travaille en CE1 depuis quelques années dans cette même école. Elle a déjà mis en œuvre un certain nombre de projets danse avec ce niveau de classe et a beaucoup travaillé en collaboration avec une collègue devenue aujourd'hui conseillère pédagogique en EPS notamment en danse. Son enthousiasme est remarquable et la conviction que la danse peut être très enrichissante pour les élèves est certaine.

Le deuxième enseignant, J.M. travaille quant à lui avec des CM1 depuis quelques années également. Il a peu pratiqué la danse avec des élèves mais reste persuadé de tous les apports que la danse peut apporter aux élèves et aux enfants eux-mêmes.

Enfin, je ne connais la danseuse que de nom car elle est intervenue au cours d'atelier de pratique de danse à l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) de Bourg en Bresse mais nous n'avons jamais eu l'occasion de travailler ensemble lors d'un projet artistique avec mes élèves.

4.3 Le contrat d'observation avec les différents protagonistes du projet

Ma première démarche est de rencontrer l'inspecteur de circonscription (Annexe 2) pour demander officiellement l'autorisation d'aller à plusieurs reprises filmer deux classes de son secteur.

La réponse étant positive et confirmée par courrier, je prends contact avec les deux collègues du projet.

Nous nous rencontrons une première fois à leur école au courant du mois de novembre, visite pendant laquelle je leur expose les principales lignes de mes observations.

Je leur fais passer un mot d'explications pour les parents et une demande d'autorisation de droit à l'image pour les élèves et eux-mêmes.

J'ai joint la danseuse par courriel lui explicitant le thème du mémoire et demandant l'autorisation d'être filmée pendant ses séances avec les deux classes. La demande de participation à un entretien d'explicitation se fait dans un deuxième temps pour les trois intervenants.

Il était important d'intégrer quelques variables d'observations telles que :

- Le sexe de l'enseignant : nous avons un homme et une femme
- Le cycle de classe observé : nous avons une classe de CE1 (Cycle II) et une classe de CM1 (cycle III).

Le protocole d'observation s'organise comme suit : deux séances par enseignants et deux séances par classe avec la danseuse.

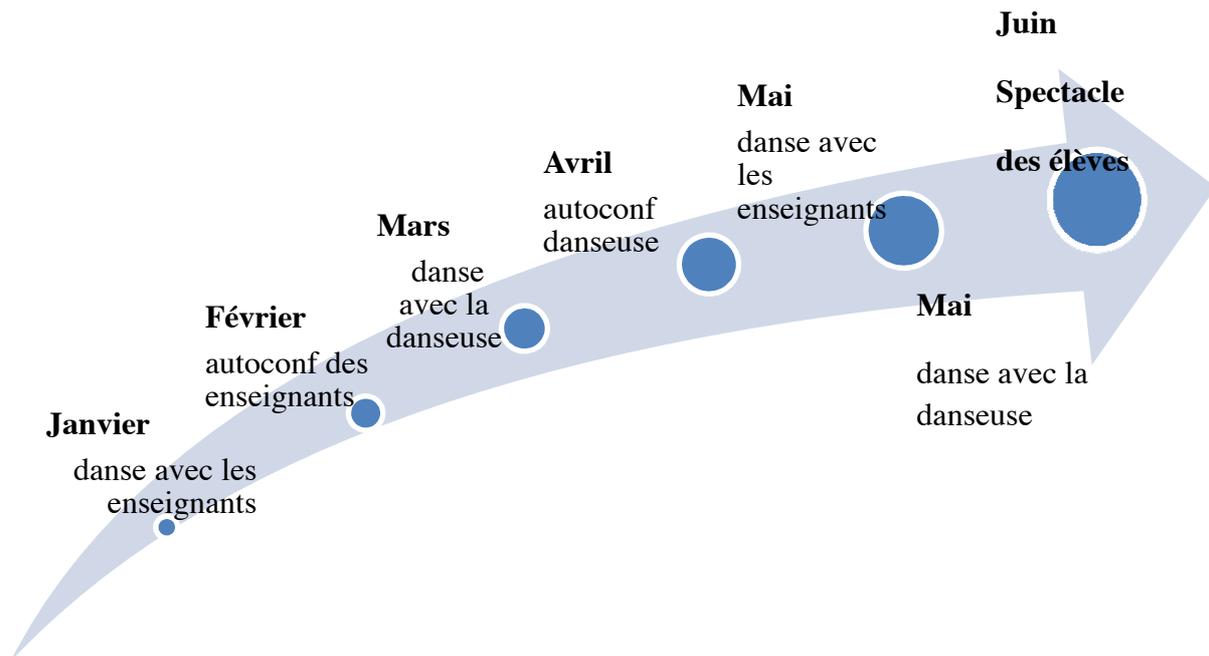
Classe A	Séance 1 enseignant CE1 <i>Le 20 /01/ 2012</i>	Séance 2 Danseuse avec les CE1 <i>Le 29/03/ 2012</i>	Séance 3 Enseignant CE1 <i>Le 04 /05/ 2012</i>	Séance 4 Danseuse avec les CE1 <i>Le 24/05/ 2012</i>
Classe B	Séance 1 enseignant CM1 <i>Le 20 /01/ 2012</i>	Séance 2 Danseuse avec les CM1 <i>Le 29/03/ 2012</i>	Séance 3 Enseignant CM1 <i>Le 04 /05/ 2012</i>	Séance 4 Danseuse avec les CM1 <i>Le 24/05/ 2012</i>

En échange de ma présence pendant ces quelques séances de danse, je me suis engagée à produire un montage vidéo de tous ces moments de création et de recherche, vidéo qui sera dupliquée pour chaque élève des deux classes ainsi que pour les enseignants, la danseuse et le plasticien du son en fin d'année.

4.4 Les dates des rencontres dans le protocole d'observation

Le travail de prises de données s'échelonne de janvier à juin. Il me paraît important que les vidéos soient effectuées en début de projet, en milieu de projet et en fin de projet.

Les temps d'autoconfrontation sont pratiqués non loin des séances analysées mais pas trop rapprochées néanmoins pour qu'une distance avec le vécu s'instaure.



4.5 Les outils techniques de recherche

4.5.1 Le choix de la vidéo comme outil de mémoire et d'observation.

L'image depuis longtemps fait partie de la panoplie des moyens pour conserver des traces du terrain.

Avec une caméra légère et compacte ainsi qu'avec des moyens informatiques de montage des données filmées, la vidéo devient un véritable outil de récolte des données.

Les films ainsi produits m'amènent à travailler tant sur une analyse quantitative qu'une analyse qualitative des séances de danse. En effet, Stéphane Martineau⁵ définit l'observation

⁵ RECHERCHES QUALITATIVES – Hors Série – numéro 2

Actes du colloque L'INSTRUMENTATION DANS LA COLLECTE DES DONNÉES, UQTR, 26 novembre 2004

comme « *un outil de cueillette de données où le chercheur devient le témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes en séjournant sur les lieux même où ils se déroulent.* »

Chaque séance est donc filmée in extenso ce qui constitue une douzaine d'heures de rush. Je me positionne un temps soit peu en tant que chercheur dans une attitude interprétative. L'objectif est avant tout de comprendre la signification que les acteurs attribuent à leurs pratiques, plus précisément à leurs interventions orales. Stéphane Martineau explique que « *le regard se portera surtout sur la construction du sens* ».

Pour que cette observation devienne une véritable source de données, S. Martineau détermine quatre opérations incontournables :

- « *Le chercheur est présent sur les lieux même du terrain et il doit par conséquent s'adapter au milieu observé* ». C'est pour cela, que je suis présente systématiquement non seulement pendant les séances mais aussi en amont et en aval pour en comprendre les objectifs du jour et les choix de leur mise en œuvre.
- « *Il faut observer des événements (...) ce qui exige une attention soutenue.* » Je m'oblige très souvent à ne pas intervenir auprès des élèves pendant les séances de danse, à ne pas les guider, à ne pas donner mon avis. Cela peut influencer l'attitude des intervenants et fausser mes observations. Je prends donc très vite l'habitude de me situer dans un coin de la salle, caméra sur pied et bloc note à proximité pour noter la moindre remarque.
- « *Le chercheur doit garder une trace de ses observations en les enregistrant d'une manière ou d'une autre. Les moyens les plus couramment utilisés sont la prise de note, l'enregistrement audio ou la captation vidéo* ». Pour ma part, je fais le choix d'utiliser la captation vidéo accompagnée de notes prises pendant les séances de danse, pendant des moments de discussion avec les intervenants. Je considère effectivement important de noter des éléments pris pendant un certain nombre de moments informels. Nous avons mangé systématiquement ensemble le midi et il est arrivé régulièrement que nous parlions du projet. Des remarques, des observations ou des critiques sont régulièrement soulevées et par conséquent je garde la trace de ces paroles.
- « *Enfin, quatrièmement, il faut rendre compte de ce qui a été observé afin d'en proposer une interprétation (...) Cette dernière tâche correspond bien sûr à l'aboutissement du processus, c'est la finalité poursuivie par tout chercheur, soit celle de produire du nouveau savoir sur un objet.* » Le verbatim de chaque montage vidéo

est écrit. Chaque document de verbatim devient par conséquent la matière de mes analyses, de mes interprétations.

Je conviens bien sûr que mon regard de chercheuse influence l'analyse qu'est faite des données. Ma vision est conditionnée par ma propre histoire d'enseignante en danse, de formatrice en danse.

S. Martineau note que « *les caractéristiques du chercheur fournissent tout autant une certaine explication de l'intérêt qu'il peut avoir pour un objet de recherche plutôt qu'un autre* ». (MARTINEAU, 2005)

Mon travail est accepté et compris dans la mesure où j'ai déjà une certaine crédibilité en danse auprès des deux enseignants. Mon parcours dans le département en formation en danse prédispose d'une attention bienveillante de la part des deux enseignants.

Gold (1958) cité par S. Martineau a établi une typologie sur l'attitude du chercheur dans une situation d'observation sur le terrain. Sa classification repose sur le critère de l'engagement de l'action du chercheur avec les sujets observés. Gold a ainsi identifié quatre rôles du chercheur dans l'observation en situation :

- « *Le participant complet* » Le chercheur ne se fait pas connaître de la personne ou du groupe qu'il observe. Il se fond dans le groupe et participe au même titre que les observés aux activités proposées.
- « *Le participant observateur* » : Le chercheur se positionne au même niveau que les observés et participe à des tâches précises de l'activité. Gold donne l'exemple de l'observation d'un restaurant dans lequel le chercheur ferait la plonge. Son statut d'observateur est connu des autres.
- « *L'observateur participant* » : Le chercheur ne se positionne pas en tant que pair, il n'est pas un collègue mais il peut participer à certaines tâches au sein du groupe.
- « *L'observateur complet* » : dans ce dernier rôle, le chercheur ne fait qu'observer et ne prend aucunement part à l'action; bien que reconnu comme observateur, il réalise une intégration en retrait.

C'est à cette dernière typologie que j'ai le plus emprunté mon comportement. Elle est révélatrice de mon degré d'implication dans le groupe. Les élèves me connaissent dorénavant (ils m'attendent même avec plaisir) mais ils oublient très vite ma présence et la caméra pour écouter les consignes de leur intervenant et entrer dans la danse.

Ces choix de positionnement se bâtissent en fonction des objectifs que j'établis (notamment de ne pas inférer dans les échanges verbales entre les intervenants et les élèves) et la nature du

groupe (élèves et intervenants dans une école primaire) : groupe que nous cernons particulièrement bien au vue de notre expérience d'enseignante.

« *Il faut aussi savoir qu'en cours de route, selon les impératifs du terrain et les événements inattendus qui très souvent se produisent, le chercheur pourra être appelé à changer de rôle.* » (Gold 1958). En effet, il m'arrive de changer de positionnement notamment en fin de projet pour donner mon avis aux élèves ou aux adultes, pour valider ou non des choix chorégraphiques.

4.5.2 L'autoconfrontation

A partir des heures de film, j'élabore un montage d'une quinzaine de minutes de chaque séance en ne gardant exclusivement que les interventions des différents adultes (la réaction et la verbalisation des élèves étant de prime abord supprimée sans que cela ne soit complètement omis dans mes observations).

Je repère les temps de parole des intervenants puis je propose aux deux enseignants puis à la danseuse de faire une analyse de leur séance à partir de ce montage.

J'applique une méthode que nous appelons une expérimentation en autoconfrontation croisée pour les deux enseignants et une autoconfrontation simple avec la danseuse.

Une séance d'autoconfrontation croisée a lieu avec les enseignants. A partir de cette séance, je propose d'en faire l'analyse à deux. (D'où le terme de « croisée »).

L'analyse de la pratique de l'un par les deux enseignants est enrichissante. Il me semble que l'un des processus importants dans l'observation est la décentration. Un enseignant est toujours impliqué dans la conduite de sa séance. Il est indispensable d'avoir le temps de prise de recul, de distanciation, pour prendre une conscience plus fine, et plus objective de ce qu'il fait dans l'action. Ils ne s'étaient jamais vu en séance de danse et n'avaient jamais échangé sur la pratique de cette activité. J'introduis donc une réflexion menée par des professionnels au sujet de leur propre pratique.

Les deux enseignants observent la séance et peuvent l'un ou l'autre arrêter la vidéo quand ils le souhaitent pour faire des remarques. Au départ, il est toujours difficile de dépasser l'implication affective de l'auto-observation.

Cette analyse demande un travail en amont de ma part pour cibler les moments intéressants et rebondir sur des questions précises pour que les échanges restent sur le thème du langage tout en facilitant l'auto-observation.

Pendant l'autoconfrontation croisée, il est indispensable pour le chercheur d'être le plus naïf possible et de poser des questions pour que l'analyse soit la plus explicite autour du langage.

Les avantages de cette forme d'analyse en utilisant la vidéo sont de plusieurs ordres :

- Je peux faire des allers et retours sur les images pour cibler mon objet de travail : le vocabulaire utilisé ; le langage métaphorique ; la quantité de langage...
- Les images m'offrent pendant l'autoconfrontation la possibilité d'approfondir certains choix de lexique ; de prendre du recul par rapport à une pratique de classe pour les intervenants.
- Je suis en situation d'arrêter la vidéo et de poser des questions telles que « Pourquoi utilises-tu le mot « univers » de façon récurrente ? »
- L'acte de verbaliser sur sa pratique pousse les enseignants à structurer leur pensée, à mesurer l'écart entre leurs intentions et les faits réels et enfin à observer les effets de leur parole sur les élèves.

Mais ce travail ne peut se réaliser que dans un climat de confiance.

Toutefois, la vidéo ne présente pas que des avantages. Outre le fait que la présence de caméras peut intimider les sujets, ces derniers restreignent le regard. Au début de l'autoconfrontation, ils observent leur attitude, le son de leur voix, le ton employé puis petit à petit en répondant aux questions, ils focalisent sur le langage.

Le contrat que j'ai établi ensemble entre les enseignants, la danseuse spécifie les modalités de tournage en classe, les conditions de diffusion des vidéos enregistrées qui est exclusivement destiné à des fins de recherche et non à des fins d'exploitation commerciale.

4.5.3 Les notes pendant les séances et en dehors des séances observées.

Les notes (Annexe 4) prises tout au long de ma présence à l'école se sont avérées essentielles. Il me paraît nécessaire de contextualiser chaque séance de danse filmée. J'amasse donc des notes de nature pragmatique et stratégique qui décrivent le déroulement du terrain comme

- Notes sur le contexte de la séance.
- Notes sur l'organisation de la séance.

- Notes plus subjectives.
- Note pendant les reprises.
- La date de la séance ; sa place dans la période de l'année ; sa place dans la semaine (milieu ou fin de semaine, ce qui est différent au niveau de l'attention des élèves) ; sa place dans la journée (matin ou après-midi)...

Observer en prenant des notes in situ s'est révélé comme indispensable. Le fait de contextualiser les séances de danse : lieu de la séance, condition matérielle de la séance (il y a une séance pendant laquelle le poste de CD n'a pas fonctionné !) peut avoir des incidences sur l'analyse du langage. Ces notes retracent les étapes du terrain.

Puis il y a des notes d'ordre descriptive dans lesquelles je note le déroulement des séances de danse, le temps pour chaque étape de la séance (échauffement ; exploration, observation...)

Les notes comprennent également des éléments subjectifs : ce que je ressens, perçois, entends, vois...

Cette action d'écrire m'impose de ne pas intervenir pendant les séances et de rester à ma place d'observatrice.

Je capte des paroles à plusieurs moments de la journée. Comme je le cite plus haut, les moments de repas en commun sont sources d'échanges assez riches sur le projet et sur la place de chacun dans le projet (comment se situent les enseignants par rapport à la danseuse et réciproquement).

4.6 L'exploitation des vidéos

C'est à partir des vidéos des séances où plus précisément des montages de chaque séance que je transcris les verbatim, base de mon analyse du langage.

Le verbatim est constitué de l'ensemble des mots et phrases employés par les différents intervenants (enseignants et danseuse) lors des séances. C'est en relevant chaque mot, chaque phrase que les éléments sémantiques, lexicaux et métaphoriques apparaissent.

En effet, c'est en procédant à différents classements (analyse lexicale, étude sémiologique, analyse métaphorique...), que le verbatim sert de base à l'analyse.

Concrètement, c'est en étudiant l'ensemble des verbatim émis lors des séances de danse que je suis en mesure de synthétiser quantitativement et qualitativement le langage des

intervenants. Le classement effectué se base sur des critères précis (exemple : quels sont les mots employés au moment d'un temps d'exploration) à l'aide des verbatim les plus révélateurs.

L'étude des verbatim se fait individuellement puis dans un second temps, c'est en produisant une analyse croisée du langage que je vais dégager les conceptions personnelles et les conceptions professionnelles de chacun.

Je présente donc dans un premier temps l'analyse de ces verbatim en terme quantitatif et qualitatif en fonction des intervenants et expose une analyse comparative de ceux-ci.

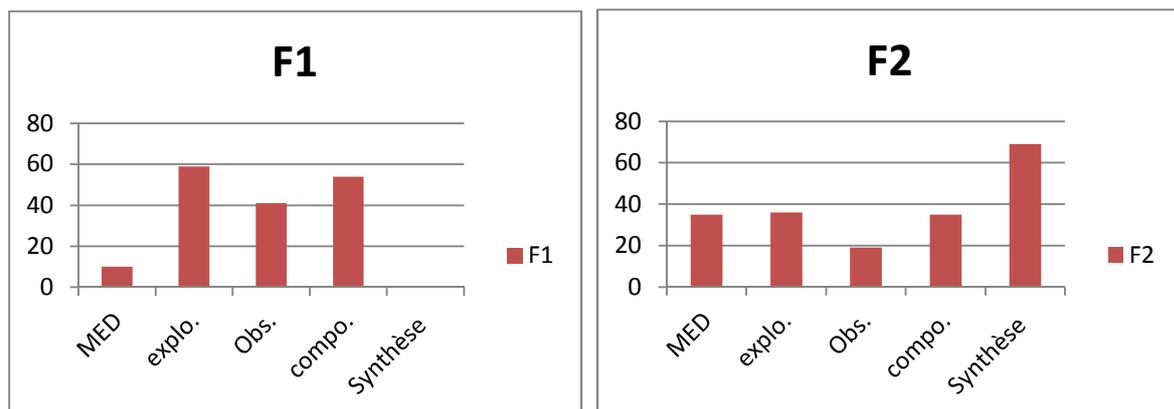
5. Analyse des données

5.1 La part des mots, les mots ont la part belle : analyse quantitative du langage

L'objectif de cette partie est de rendre compte du temps de parole de chacun des intervenants et à quel moment de la séance. Je présente tout d'abord chaque intervenant puis je fais une étude comparative. Le temps de parole de chacun est révélateur de la place de l'adulte dans une séance de danse et de son degré d'engagement verbal dans les différentes phases. L'étude est faite sur deux séances par niveau de classe.

Dans les tableaux ci-dessous, chaque colonne correspond à une phase de travail dans une séance de danse. La signification des colonnes est la suivante :

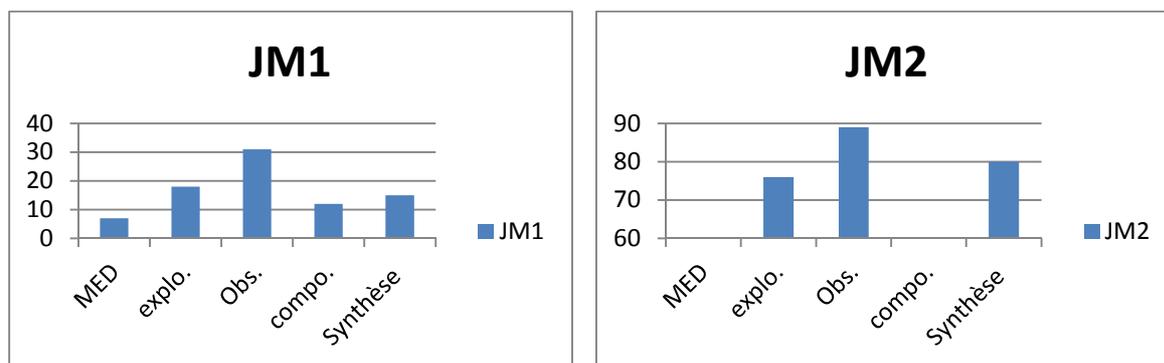
- MED : mise en disponibilité du corps
 - Explo : exploration
 - Obs : observation des spectateurs
 - Compo : Composition
 - Synthèse : temps de parole de l'enseignante ou des élèves pour mettre des mots derrière les mouvements des élèves.
- *Enseignante de CE1 (F.)*



Si on fait une moyenne du temps de parole sur les deux séances, je remarque qu'il est assez équilibré dans les différentes phases. En effet, l'enseignante a plus insisté sur le temps d'exploration dans la première séance et sur le temps de synthèse dans la deuxième séance. Cela s'explique par la date des séances : F1 s'est déroulé au mois de janvier, en début de projet, il est donc nécessaire d'accentuer les temps d'exploration et de travailler sur les

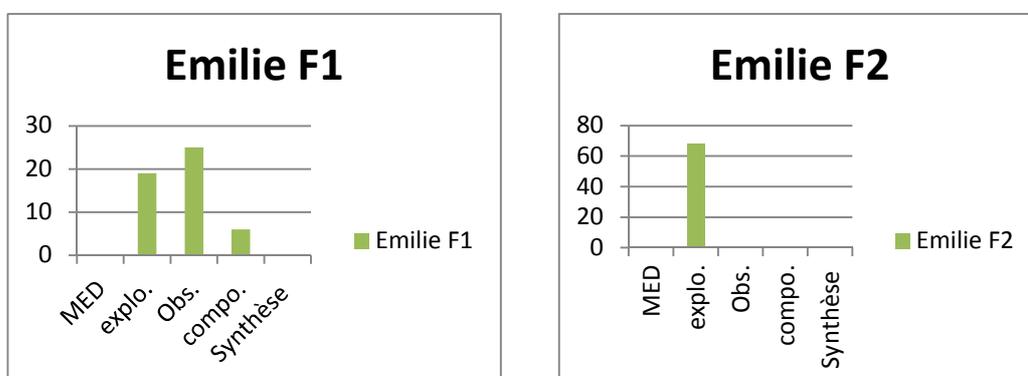
fondamentaux. En revanche, F2 se situe au mois de mai, il est temps de trier, mémoriser, améliorer la qualité et le temps de synthèse aide à tous ses objectifs. L'enseignante de CE1 n'a pas un temps de parole trop imposant par rapport au temps de danse des élèves. Sur les deux séances analysées, la place de la parole est assez harmonisée.

- *Enseignante de CMI (JM)*



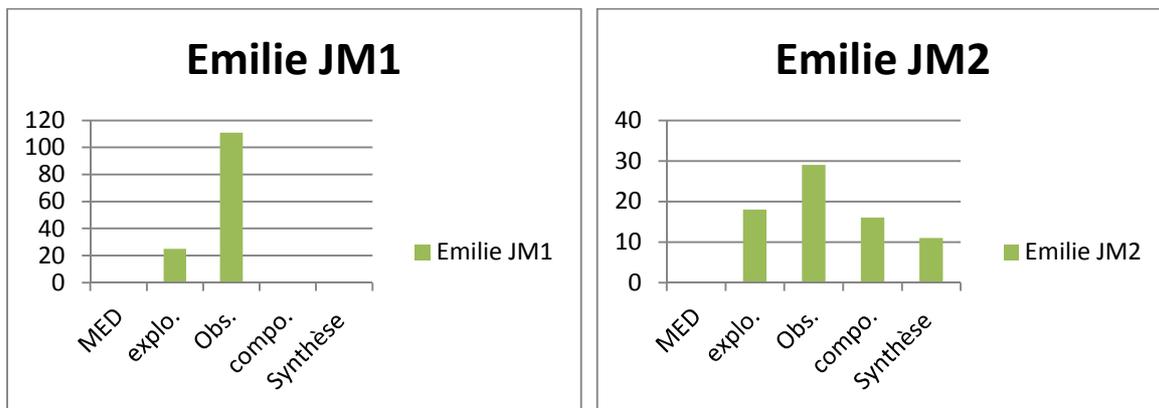
Dans les deux séances, ce sont les temps d'observation qui prennent le plus de place. En effet, cet enseignant ressent le besoin de faire verbaliser les élèves sur les productions du groupe, de recentrer lui-même les réalisations par rapport aux consignes de départ. Il cible ses interventions sur le respect des contraintes et fait un retour systématique sur le travail des élèves. Il paraît également important pour JM de faire verbaliser les élèves au niveau de leurs émotions et de laisser parler leur imaginaire. Dans la deuxième séance, le temps de parole est d'autant plus flagrant qu'il se situe dans les temps d'observation et de synthèse. Les autres temps de la séance comme la mise en disponibilité du corps a été prise en charge par les élèves, le temps d'exploration a laissé une large place à la danse et le temps de composition n'a pas eu lieu.

- *Danseuse professionnelle (Emilie) avec les élèves de CE1*



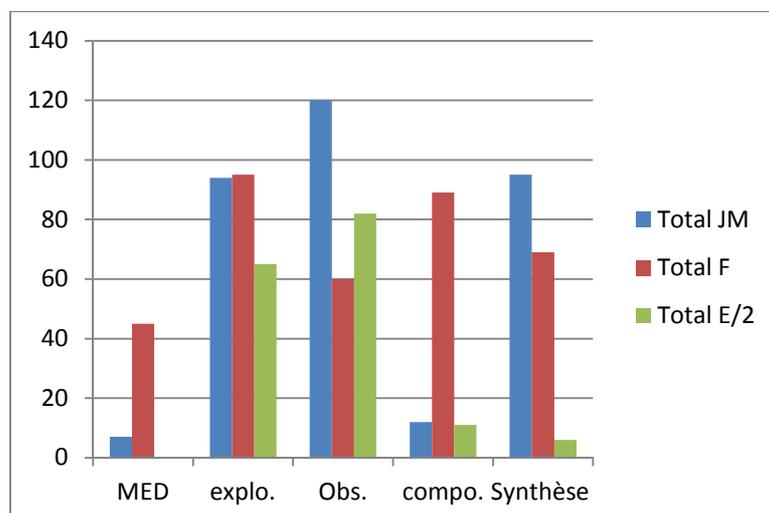
Avec la classe de CE1, la parole de la danseuse est essentiellement présente au moment de l'exploration. Elle cherche en effet à pousser les élèves dans la qualité de leur mouvement au moment de la recherche. Alors que dans les autres temps de la séance, Emilie est bien plus dans un langage corporel. L'objectif essentiel de la danseuse est de travailler sur la nuance, sur la qualité du mouvement. La classe avait déjà travaillé un certain nombre de compositions avec l'enseignante. Par conséquent, la danseuse a focalisé ses interventions sur la qualité et l'enrichissement des mouvements.

- *Danseuse professionnelle (Emilie) avec les élèves de CM1*



Le temps de parole le plus important, que ce soit dans la première ou dans la deuxième séance, est le temps d'observation. Emilie tient énormément compte de la parole des élèves. Elle construit sa séance en fonction des retours verbaux des danseurs, elle cherche à améliorer la qualité après de longs temps d'observation. Enfin, elle pousse les élèves à donner du sens à leur mouvement.

- *Comparaison entre les trois intervenants*



Si je compare le temps de parole dans chacun des temps d'une séance, je remarque que la danseuse est celle qui parle le moins sauf dans la phase d'observation. Ce qui paraît logique puisque son langage corporel intervient très souvent pendant les séances de danse que ce soit avec les CE1 ou les CM1. Elle considère que le langage verbal et le langage corporel fait partie du processus de transmission. Les élèves font des allers et retours entre le faire, le sentir, le percevoir pour construire leur imaginaire en danse. Le temps de parole de F. est considérablement plus important que les deux autres intervenants pendant la phase de composition. F. considère cette étape essentielle et fait un travail de vocabulaire important avec ses élèves pour qu'ils utilisent des procédés comme « l'unisson », « la cascade »... Je remarque enfin que JM est celui qui prend le plus la parole pendant les étapes d'observation. Il a un grand respect de la parole des élèves, ressent très souvent le besoin de les rassurer, de se rassurer sur le résultat du travail des élèves avant de se lancer dans une nouvelle étape.

5.2 La musique des mots : parler « la danse » analyse qualitative du langage

Cette analyse porte sur le contenu du langage utilisé par les trois intervenants dans le projet danse. L'enseignante de CE1 (F.) dans un premier temps, puis l'enseignant de CM1 (JM) et enfin la danseuse professionnelle (Emilie) qui intervient dans les deux classes.

Sont surlignés en vert tous les mots qui renvoient à un champ sémantique spécifique comme les fondamentaux en danse et en jaune les différentes métaphores que je classe ensuite dans l'analyse.

5.2.1 Analyse du langage de l'enseignante de CE1

Je vais donc analyser le discours à deux niveaux : les différents champs sémantiques utilisés et les différents types de métaphores. Pour que l'analyse soit plus claire, je différencie les prises de parole en fonction du moment dans la séance.

- phase de mise en disponibilité du corps (MED)

Première séance observée (janvier),

L'enseignante utilise un vocabulaire scolaire qui a trait à l'anatomie des élèves : « *On va faire toutes nos articulations. Vous savez ce que c'est des articulations ? Voilà, où ça plie. On va*

partir de **notre tête**. » ou encore « On va frotter **notre nuque** avec **nos deux mains**. On frotte **les épaules**, aujourd'hui on ne fait pas tourner. Et on descend jusqu'en bas ; vous vous souvenez comment ça s'appelle tout en bas de la colonne ? C'est un nom qui vous avait fait rire. Oui **le coccyx**. » Le vocabulaire utilisé précise le nom des différentes parties du corps qui va être mis en action. L'enseignante s'attache à décliner de haut en bas le lexique anatomique (tête, Luc, épaule, coccyx...). Elle se positionne dans l'interdisciplinarité en multipliant ses objectifs d'apprentissages disciplinaires. Le contenu linguistique se situe dans le domaine du scolaire. Ce champ lexical de l'anatomie fait référence à des compétences disciplinaires du cycle II.

Inversement dans la deuxième séance observée (au mois de mai), F. demande aux élèves : « Comme la dernière fois, on va se passer **un tout petit œuf** ». Les élèves sont en cercle et font circuler un œuf imaginaire. Cette image de l'œuf renvoie à la fragilité, à la taille de l'objet que les élèves manient symboliquement. A ce stade de l'année, la volonté de l'enseignante est de pousser les élèves à se construire un imaginaire, le schéma corporel et le vocabulaire anatomique étant acquis.

- Phase d'exploration

Première séance (janvier)

L'espace est le domaine exploré dans cette séance : « On se répartit dans tout l'**espace** ». L'enseignante emploie un vocabulaire qui fait partie du champ lexical de l'espace : « On va commencer à se déplacer en **ligne droite**. » ou encore « Je veux voir **des lignes courbes** dans la salle ». Ce vocabulaire relève du domaine de la géométrie et fait référence à une culture scolaire commune aux élèves. L'intention de se placer dans l'interdisciplinarité se confirme avec cette consigne : « **Comme quand on est en graphisme**. ».

F. manie à plusieurs reprises le verbe « imaginer » et le lie à une métaphore d'orientation : « Imaginez que vous êtes dans **l'allée du château**. Elle est toute **droite**. Elle est **pleine de feuilles**. ». Les élèves conceptualisent leur déplacement (ligne droite) mais associe également cette image à un personnage précis. Leur tenue de corps va être différente : dos droit, tenue de la tête, regard haut. En effet, à la réception de cette consigne, un certain nombre d'élèves ont adopté une démarche royale en gonflant le buste, relevant la tête et fixant le regard au loin. Ce type d'icônes fait partie des simples qualités qui sont les images

stéréotypées de la marche royale. L'enseignante se base non seulement sur les représentations mentales que les élèves ont d'un château et de son allée mais de leur vécu commun dans le parc du château de leur village. Elle y associe le mot de feuilles : celles-ci ont pour objectif d'introduire une sensation au déplacement, à associer un son (bruit des feuilles) et une image (tapis de feuille).

Autre métaphore d'orientation employée : « *Maintenant je veux que vous vous déplaçiez en faisant des lignes pointues. Comme des montagnes.* ». Cette métaphore d'orientation encourage les élèves à définir le type de déplacement qu'ils vont effectuer c'est-à-dire en ligne pointue. L'enseignante part du champ lexical de l'espace (ligne pointue) et associe une métaphore pour aider les élèves à conceptualiser leur déplacement.

L'enseignante utilise également des métaphores structurales comme « *Le chemin est comme une vague. Je veux voir des grandes vagues, des petites vagues,...* ». Ou encore « *Maintenant un chemin qui aurait cette forme : comme un château. Comme le créneau d'un château.* » Cette métaphore du chemin empreinte la structure même du chemin (deux lignes parallèles droites). Elle y associe l'image de la vague (ondulation) pour la reporter sur le domaine cible : le déplacement spécifique de la vague. « Le créneau d'un château » est également une métaphore structurale. Elle est fondée sur les représentations du chevalier, du château fort et de la marche militaire. Les élèves adoptent une démarche saccadée en faisant référence à l'image mentale du château. Le déplacement est rectangulaire. L'utilisation de leur corps ne se fait qu'en fonction d'un imaginaire culturel commun : les chevaliers.

« *Alors là, on va devoir imaginer. On va imaginer un gros pinceau, un énorme pinceau. Vous l'avez dans votre esprit ce pinceau... Alors ce pinceau, on va imaginer au bout de notre main droite avec ce pinceau, nous allons essayer de tracer des choses.* »

L'enseignante insiste sur le verbe « imaginer ». Il est récurrent dans son discours. Puis elle va employer le terme de « pinceau » pour symboliser une partie du corps et le geste du dessin. Cette métaphore est une métaphore ontologique. L'objet physique qui est le pinceau est conçu comme une partie du corps. Pour signifier la partie du corps qui doit guider le déplacement, l'enseignant transforme et nomme cette partie en tant que pinceau. Les élèves transposent cette image en termes de déplacement qui est tiré par une partie du corps précise. Tout au long de cette phase d'exploration, F. décline la métaphore du pinceau : « *Oups, mon pinceau est passé sur mon coude* » ou encore « *Oups, mon pinceau est passé sur le genou* ».

« Si **la feuille** je la mettais par terre et que je trace des vagues en imaginant que la feuille est par terre. **Devant nous** ou encore **derrière nous, à côté de nous, à gauche, à droite...** Vous allez changer les **feuilles**, je ne veux pas que **la feuille** soit toujours par terre. Je ne veux pas toujours devant, c'est à vous de changer. » Le thème du discours se rapporte au vocabulaire géométrique de l'espace. L'enseignante ponctue ses consignes avec du vocabulaire scolaire qui fait référence à un savoir précis. Les adverbes d'espace sont nombreux et représentatifs de toutes les directions. Le mot « la feuille » renvoie à du matériel de la classe c'est-à-dire à la feuille d'un cahier de classe sur laquelle on trace. Les élèves intègrent les normes d'écriture, de graphisme sur la feuille et sont amenés à transférer leur vécu d'écrivain à un vécu de danseur qui se déplace dans l'espace. L'enseignante veut travailler sur les variations d'espace et associe chaque espace (horizontal, vertical) à une feuille.

« **Maintenant on a une table imaginaire** » cette dernière métaphore structurale de cette phase est significative d'un référent commun. Le signifié de la table renvoie un niveau médian de déplacement. La partie du corps choisi doit se mouvoir dans une zone médiane aux yeux des élèves.

Deuxième séance (mai)

« Hier on est allé **au parc du château** et puis la semaine dernière on est allé à **l'arboretum**. Donc moi aujourd'hui, dans cette danse **je veux voir une différence**. Il s'est passé quelque chose.... Je veux voir des enfants qui ont vu des arbres pour de vrai, qui sont allés dans une forêt, qui ont vu tout ce qui se passait, l'ambiance qu'il y a dans une forêt. »

Pendant cette deuxième séance l'enseignante reprend une phrase chorégraphique qu'elle a appelée « la phrase de la feuille ». Elle fait référence au thème de la forêt, thème du projet. La danse de la feuille renvoie à l'imaginaire de l'arbre mais ce qui me paraît important, c'est que F renvoie à l'imaginaire collectif de la classe à partir d'un vécu à l'arboretum. Elle insiste donc sur le lien entre la construction d'un imaginaire de la classe et sa construction en dehors des temps de danse. Elle fait ressurgir des images mentales : « On a **la statue d'un arbre**, rappelez-vous dans le parc » ou encore « Alors on commence par un arbre qui est tranquille dans son parc du château, dans son arboretum bien tranquille. Ça peut être un grand Douglas comme on a vu tout là-haut... »

« Et à la fin on est **un arbre tranquille** dans le parc **bien enraciné**. » Cette métaphore ontologique fait référence à une image du danseur ancré dans le sol, solide comme le bois de l'arbre avec le poids du corps dans les jambes, dans le sol. L'enseignante continue à faire

appel aux souvenirs des élèves dans le parc mais en symbolisant leur danse avec des éléments métaphoriques.

« *Ce que je rajoute aujourd'hui c'est « énergie », c'est obligé aujourd'hui je veux voir de l'énergie. Je veux voir **une tempête** ».* En rappelant aux élèves leur sortie précédente, elle introduit la notion d'énergie. C'est en puisant des sensations au fond de leur vécu que les élèves peuvent donner du sens à leur geste et passer du geste imité au geste dansé. L'enseignante travaille tout au long de ses séances les fondamentaux en danse. La métaphore structurale de la tempête implique un rythme et une énergie spécifique en danse.

L'emploi de métaphore est significatif pour passer du geste quotidien au geste dansé : par exemple la consigne proposée aux élèves est : « *vous vous penchez et vous vous balancez d'un pied sur l'autre* ». Les élèves vont répondre corporellement par imitation, par transposition du geste quotidien du balancement. En revanche, si la consigne emploie la métaphore suivante : « *vous vous balancez comme un arbre dans le vent* », les élèves vont faire appel à leur imaginaire, vont symboliser l'arbre dans le vent et donner du sens à leur mouvement qui sera bien plus habité.

- Phase de composition

Première séance (janvier)

« *Les statues*. Comment est-ce qu'on peut définir une **statue**. Une statue, on va rester immobile mais pas seulement. On doit rester stable ». Les « statues » sont des métaphores structurales qui renvoient au corps immobile. L'objet « **statue** » est associé à un signifiant précis qui est l'immobilité du corps.

Pendant cette phase de composition, l'enseignante utilise les métaphores précédentes : statue, chemin, pinceau... Les élèves peuvent alors se construire leurs propres images mentales de leur phrase dansée dans un processus de création.

A la fin de cette phase de composition, F parle de « tiroir ». En effet, « *Il va falloir la mettre dans le **petit tiroir** la. Si on change sans arrêt, on n'arrivera pas la retenir.* » ou encore « *Alors, tout ce qu'on a fait aujourd'hui attention ça va être dans **notre petit tiroir et on va fermer à clé** parce qu'on va s'en resservir la prochaine fois.* » F. associe l'action de mémoriser des gestes, une phrase chorégraphique au fait de la mettre dans un tiroir. Cette métaphore ontologique fait le lien entre l'objet « tiroir » et la mémoire des élèves. Ce terme

renvoie à l'idée d'ouvrir et fermer son tiroir, de remplir sa valise de vécus corporels et de pouvoir utiliser sa phrase corporelle dans une autre phase de travail en danse : la phase de structuration.

Deuxième séance (mai)

Dans cette deuxième séance de composition, l'enseignante va utiliser une métaphore culinaire. Chaque étape de composition correspond à une étape de recette de cuisine et chaque phrase chorégraphique à un ingrédient de cette recette : « *On va se dire une fois peut-être avant ce qu'on va faire. Qu'est-ce qui se passe dans notre recette ? Alors est-ce qu'on peut redonner les ingrédients de notre recette.* »

Ces métaphores structurales sont composées de : « *Alors on y va : les œufs... Alors après les œufs ? On a la farine... On a le beurre, c'est un contact... entre le beurre et le chocolat, on va chercher notre partenaire... on se lance le lait.*

Chaque métaphore correspond à un mouvement ou une action précise que les élèves effectuent. Par exemple, les œufs symbolisent le corps qui se met en boule, qui éclot, donc les élèves doivent amplifier leur mouvement et finir par un envol. Cette image de l'œuf permet à la fois aux élèves de s'imprégner des étapes de compositions mais aussi d'y associer une image mentale : l'œuf symbolise la fragilité puis l'œuf éclot ce qui symbolise la naissance, le corps qui s'épanouit et enfin l'envol symbolise la liberté, le déplacement dans l'espace. En utilisant ces métaphores, F introduit de la nuance dans les gestes, du sens dans les mouvements.

D'autres éléments de la recette symbolisent des actions comme « *Et ensuite ? Le mixeur, c'est quoi le mixeur Benjamin on court sur place oui c'est ça...* » ou encore le beurre qui correspond à un contact entre danseur.

« *Est-ce qu'on a bien fait tout ce qu'on devait faire dans le bon ordre ?* » Cette phrase confirme que la recette non seulement donne lieu à un imaginaire, permet également de structurer la chorégraphie mais aussi de mémoriser les différentes étapes.

Dans un deuxième temps, F. travaille sur les différentes structures de composition en danse. Elle introduit un vocabulaire spécifique à la danse comme « unisson », « tour de rôle » ou encore « solo ». Ce vocabulaire a du sens pour les élèves car ils ont vécu ces structures et ils peuvent alors les réinvestir dans leur composition.

- Phase d'observation

Première séance

Le rôle du spectateur est essentiel aux yeux de l'enseignante : « **Les observateurs**, que devez vous observer ? Oui celui qui danse. Tu observes ton danseur et pas les autres ». Elle met en place la situation d'observation en rappelant à chacun son rôle : celui des danseurs et celui des spectateurs.

« Est-ce que tu as respecté **la contrainte** ? On avait dit : statue 1 puis chemin puis statue 2 puis chemin puis statue 1. » F. utilise un vocabulaire scolaire qui traduit un fonctionnement de classe. Elle parle de « contrainte » ou encore « la danse comme on l'a définie tout à l'heure. ». Les mots employés mettent les élèves en situation d'observateur mais aussi d'évaluateur.

Deuxième séance

« Alors que doivent faire les observateurs ?... Qu'est-ce que ça veut dire qu'on doit vérifier si les gestes sont bien ?... Alors ça veut dire, est-ce qu'il y a bien **un unisson** ? À **tour de rôle** ? Et puis **un solo**. Donc on doit vérifier qu'on a bien les trois choses. » Le schéma proposé est le même que dans la première séance. Les élèves ont des tâches précises à effectuer et ils doivent rendre compte de leurs observations. L'enseignante rappelle toutefois les différents éléments d'observation en utilisant un vocabulaire technique propre à la danse.

F. comme lors de la première séance introduit un des fondamentaux de la danse qui est la concentration : « Eh bien voilà, un point important dans la danse, il faut se **concentrer** » Pour elle, la concentration est un élément incontournable pour introduire de la qualité et des nuances à la danse.

L'enseignante de CE1 alterne entre un vocabulaire technique et un langage métaphorique. Son langage est ciblé autour de son thème de travail et les métaphores sont également en lien avec le thème des arbres et de la forêt.

Je peux caractériser cette enseignante ainsi : F ou comment mener la danse !

Enseignante depuis 9 ans, F est devenue au sein de l'équipe la référente artistique incontestée tant par sa maîtrise de la danse et ses fondamentaux que par son expérience personnelle et professionnelle très riche. Elle mène chaque année au moins sur un trimestre un projet danse

avec sa classe. Son dynamisme et son énergie communicative font d'elle un chef d'orchestre du projet, écoutée et respectée. Son tempérament de meneuse et sa relation à la fois très proche et très exigeante avec les élèves lui permettent de les pousser très loin dans leur exploration corporelle. Même si elle connaît le cap à suivre elle n'hésite pas à sortir des sentiers battus et à s'aventurer vers l'inconnu! Elle aime observer les élèves qui cherchent, qui expérimentent, qui échangent des mouvements entre eux. Et quand toute sa matière chorégraphique est prête, elle joue son rôle de chorégraphe et compose son spectacle. Egalement expérimentée en musique et en arts visuel et plastique, elle est donc une véritable "mosaïque" de compétences artistiques au service des autres !

5.2.2 Analyse du langage de l'enseignant de CM1

- Mise en disponibilité du corps

Avec les CM1, la mise en disponibilité du corps passe par une prise de conscience de ses différentes parties : « *On va travailler les articulations du haut jusqu'en bas.* ». J.M utilise un vocabulaire scolaire qui renvoie au champ sémantique de l'anatomie des élèves.

- Phase d'exploration.

Que ce soit dans la première ou dans la deuxième séance observée, l'enseignant manie un vocabulaire qui relève du champ lexical des mathématiques : « *Vous avez cinq secondes pour enchaîner des mouvements pour arriver à une deuxième position.* » ou encore « *Il y avait des déplacements obliques.* » ou encore « *Dans ce groupe, vous devez partager l'espace en quatre pour faire les quatre déplacements. Vous pouvez compter les pas si vous voulez être sûrs du partage.* » L'enseignant utilise beaucoup de vocabulaire qui cadre le mouvement que ce soit au niveau de la temporalité ou à niveau de l'espace. Le besoin qu'il a d'ajuster en proposant cinq secondes est tout à fait révélateur de son fonctionnement qui consiste à poser un cadre. Il est dans un fonctionnement inverse du lâcher prise. En faisant référence à un espace et un temps limité, il laisse peu de possibilités pour les élèves d'improviser. Les contraintes temporelles ont des incidences sur l'espace qui ne peut être occupé, exploré en cinq secondes. L'enseignant continue à structurer son langage en terme mathématique et plus particulièrement géométrique car il parle d'espace. « Partager

l'espace en pas » contraint les élèves à être dans du calcul et non dans de l'exploration corporelle et sensorielle. Les élèves sont obnubilés par le temps « 5 secondes ».

« L'idée c'est de se dire : la dernière fois on a travaillé, on a essayé de le faire sur 40 secondes en comptant, cette fois, on va essayer de travailler par groupe de trois avec par contre comme contrainte la position de départ. Vous vous rappelez qu'il y avait trois personnes A B et C. A et B vont partir ensemble passer d'une position un à une position deux. »

Les consignes font référence une fois de plus au temps. Les danseurs sont nommés par des lettres. L'enseignant demande aux élèves de « compter » leurs 40 secondes, l'idée de déborder au niveau du temps n'est pas envisageable pour lui.

« Ce que je veux, c'est que vous puissiez trouver un enchaînement où le A va travailler, va faire son enchaînement, va venir toucher le B, le B va faire son enchaînement, revenir au point de contact, toucher le A et le A va repartir. » Il y a une personnification des danseurs qui deviennent des lettres. L'enseignant utilise des symboles géométriques et leurs gestes sont guidés par une relation très codifiée avec les partenaires. L'enseignant continue de cadrer, dans l'espace, un déplacement particulier. Il formule l'idée de position plutôt que de mouvement entre les deux danseurs. Il emploie un vocabulaire spécifique au domaine des mathématiques.

Et enfin : *« On a vu des choses qui étaient en miroir, des parties qui étaient symétriques »* Le vocabulaire adopté fait référence une fois de plus à la géométrie : symétrie.

J.M a également recours à un autre champ sémantique : l'EPS. La danse est intégrée effectivement au domaine de l'EPS mais sa dimension artistique en fait une activité à part.

« Je vais reprendre le schéma que j'avais fait au tableau. On a quatre zones, la zone à gauche la zone entre les plots jaunes et bleus la zone entre les plots bleus et blancs et la zone jusqu'à la scène. » Cette métaphore structurale met en lien le concept de la zone sportive à un espace de danse : « quatre zones ».

Ce chant lexical est propre au sport collectif. Il structure la pensée en cadrant un espace précis de déplacement et contraint les élèves à explorer un déplacement avec un schéma, une image mentale qui renvoie au handball ou autre sport collectif, par ex « zone » « plots », « équipe de 6 ». Il a transféré l'image du groupe chorégraphique à une équipe sportive : *« par six, à vous de rechercher. Et quand je frappe dans mes mains dans 10 minutes, vous êtes capables par équipe de six de nous dire : on va traverser cette salle et on te propose et aux autres, quatre*

déplacements différents. » L'enseignant est toujours aussi ancré dans un vocabulaire sportif « équipe de 6 (...) 4 déplacements » Son esprit est structuré mentalement par la logique du nombre. Il parle même de : « **Le but du jeu** aujourd'hui, c'est de me proposer des traversées ».

L'usage de tous ces nombres renvoie à une idée de rendement, de structure qui se calque aux représentations spatio-temporelles des élèves.

Autre renvoi à l'EPS : « *Quand vous portez la statue, **il faut faire très attention à la sécurité.** On ne va pas s'amuser à laisser tomber la statue. **On n'est pas en acro gym.*** » L'enseignant fait référence à la sécurité en danse de la même manière qu'il pourrait en parler pour d'autres activités sportives.

Dans cette même phase, JM se sert également de vocabulaire métaphorique : « *Ce chemin devait être facile à faire. S'il est trop compliqué **vous allez vous perdre** quand vous leur referez à l'envers.* ». L'enseignant propose aux élèves de « ne pas emprunter un chemin trop complexe ». Il formule implicitement sa peur d'amener les élèves vers l'inconnu, dans une exploration trop éloignée de leur représentation. L'utilisation du verbe « se perdre » révèle ses peurs.

JM emploie une métaphore ontologique telle que : « *Vous pouvez très bien commencer très très vite comme la **chasse moustique**, et après proposer une chute.* » Cette métaphore fait partie de la référence culturelle des élèves. Elle symbolise un déplacement agité et désordonné comme une « chasse aux moustiques ». Cette chasse prend du sens dans un déplacement renvoyant à un vécu collectif.

« *On colle notre bras **contre l'arbre.*** » Cette métaphore ontologique montre que le corps des danseurs est symbolisé par un arbre. Cette référence fait appel au thème de la forêt, au vécu des élèves.

« ***Le numéro deux** se met en **statue**, prend une autre position, la sienne, **le numéro un** dégèle donc revient dans le groupe. Le groupe repart pour prendre cette statue la porter et la déplacer, se retire, **le numéro trois** vient prendre la place du **numéro deux** et ainsi de suite.* »

L'enseignant nomme les danseuses par un numéro. Il emploie le mot de « numéro » et présente une nouvelle structure de danse en utilisant le n° 1, n°2 en parlant des danseurs. La métaphore ontologique « statue » est un référent à une culture commune. La statue dans le langage de la danse est très souvent utilisée. Elle symbolise l'immobilité du corps.

Lors de ces séances de danse, l'enseignant renvoie sans cesse aux élèves des éléments travaillés avec la danseuse. « *Donc rappelez-vous ce que nous disait Émilie : **il y a quand***

même un travail sur la qualité. Quand je me déplace, ce n'est pas pour rien » ou encore : « *La contrainte supplémentaire que je vous impose, c'est de faire le démarrage les yeux fermés. Vous vous rappelez on a travaillé ça avec Émilie.* » Il se raccroche au contenu et aux nuances intégrées par la danseuse : « *On avait travaillé une fois sur un sol qui était boueux, vous vous rappelez ? Il y avait aussi un sol qui était collant. Qui me montre un sol collant ? Il faut vraiment qu'on puisse voir que le sol colle, qu'elle va donc avoir du mal à lever son pied. On avait aussi un sol brûlant.* » La boue, la colle, le sol brûlant sont des métaphores structurales et rappellent aux élèves une démarche, un déplacement qui leur seront propres. Il introduit la notion de qualité dans la danse en citant des éléments propres aux fondamentaux en danse. Il ressent le besoin de guider les élèves pour produire du sens :

« *Si tout le monde se raconte la même histoire, là par exemple les filles, elles sortaient Julien de la forêt,* c'était difficile, c'était pénible et ça se voyait. »

C'est le maître qui verbalise l'univers de la forêt : « sortir Jérôme de la forêt » mais il ne fait pas confirmer aux élèves le sens ou l'intention qu'ils avaient choisie pour leur déplacement.

- Phase d'observation

L'enseignant rappelle les consignes de travail et les différentes tâches qui incombent aux spectateurs : « *On fait passer les six groupes, on retient les remarques dans sa tête et puis après on en parle avec l'idée de se dire : Est-ce qu'ils ont respecté la consigne ? Pourquoi ça m'a plu ou pourquoi ça ne m'a pas plu ? J'ai trouvé ça joli parce que...* » L'enseignant se place dans la dialectique : Ça me plaît/ ça ne me plaît pas. A la fois il parle de consignes, vocabulaire propre à un fonctionnement scolaire et à la fois il demande aux élèves de faire une lecture affective de la danse. Il se place également dans une position d'évaluateur : « *Vous vous êtes beaucoup regardés, c'est bien, on s'était dit avec Émilie qu'il fallait beaucoup se regarder...* » ou encore « *C'est bien, c'est important parce que ça permet de se voir,* » « *Ce n'est pas un reproche, ce n'est pas négatif, on constate. Tous vos déplacements étaient un peu circulaires, et puis identiques On s'en moque pour l'instant, on fait un constat.* » JM a besoin de se rassurer et ponctue ses remarques par « on constate », comme s'il avait besoin de justifier ses remarques et appuyer le fait qu'il ne souhaite pas être dans le jugement.

JM focalise ses remarques sur la gestion du temps. Même au moment de l'observation, le vocabulaire usité cible le temps : « *Très bien si je regarde le chronomètre : 44 secondes. Vous êtes super bien* » ou encore « *Vous étiez à 38 secondes, vous voyez ça marche.* »

Toutefois certains élèves tout en étant dans un discours de bien ou pas bien arrivent à verbaliser un univers, un imaginaire que leur a renvoyé la danse des copains : « *j'ai bien aimé le groupe de Jules, ça représentait midi et minuit.* »

Le profil de cet enseignant est tout à fait différent de la première. Il structure ses séances avec un schéma mathématique très précis.

On peut donc le définir ainsi : *JM, ou comment expliciter la danse.* S'il ne maîtrise pas les fondamentaux en danse du fait de son manque d'expérience, JM n'en est pas moins persuadé que la danse à l'école est un projet fort et porteur d'apprentissages pour les enfants. Son approche de la danse et sa rigueur toute scientifique, presque "mathématique" lui font suivre une démarche bien rectiligne, fortement cadrée, toujours anticipée, loin de l'improvisation et de l'inconnu. D'un naturel très doux, son rapport à la danse est à l'image du ton qu'il emploie pour transmettre ses consignes: pas un mot plus haut que l'autre, ce qui lui vaut un grand respect de la part des élèves. Il n'a qu'une crainte, c'est que ses séances de danse partent dans tous les sens ! Le lâcher-prise n'est pas concevable pour lui. Il a besoin de « tenir » ses élèves et les amener sur un chemin connu. Cette forte complémentarité avec F, son côté rieur et blagueur, créent une forte complicité entre eux pour le plus grand bénéfice des enfants !

5.2.3 Analyse du langage de la danseuse

Séance avec les élèves de CE1

Pour les deux séances observées dans la même journée, Emilie ne propose pas de phase de mise en disponibilité du corps. Les enfants lui présentent dans un premier temps leurs productions travaillées avec l'enseignante puis ils enchaînent avec une phase d'exploration.

- Phase d'exploration

La danseuse propose de travailler avec un bâton par élève. Ce bâton sert d'inducteur pour varier les déplacements. L'objectif est de travailler l'espace : « *Vous allez vous déplacer dans l'espace avec le bâton qui glisse* » ou encore « *On commence par le bâton qui roule* ». Emilie utilise des verbes d'action qu'elle associe à un déplacement avec le bâton. Elle travaille sur les fondamentaux en danse : espace et relation aux autres : « *Vous devez faire très attention aux autres* ».

« *Je prends une ligne du bâton et je fais la même ligne avec mon corps* » Emilie est beaucoup dans le « faire », elle utilise le vocabulaire de l'espace « ligne » et l'associe au corps. « *Vous allez faire une construction pas avec le bâton mais une construction avec vos corps dans la construction des bâtons.* » Emilie fait entrer les élèves dans l'imaginaire de la maison. Elle utilise le champ sémantique de la maison : construire, faire une construction. Forts du symbole qu'est la maison, les élèves imaginent à la fois leur maison en bois mais aussi leur maison corporelle. Elle insiste sur la construction d'un univers personnel pour les élèves : « *Vous vous fabriquez un paysage.* » Cette métaphore structurale symbolise une image composée de plusieurs éléments. La lecture du paysage est propre à chaque élève et ils peuvent se construire un imaginaire personnel.

« *Maintenant on va faire la même chose mais en volume* » : elle emploie le vocabulaire de l'espace. Le mot volume infère sur le rôle des corps et le contact que les danseurs construisent pour faire un volume.

Pendant la deuxième séance avec la classe de CE1, la danseuse propose une nouvelle exploration avec le même inducteur : le bâton

« *Vous faites une sculpture avec votre corps et votre bâton et vous ne bougez pas.* » Cette métaphore structurale renvoie à un travail de manipulation du corps. Elle demande aux élèves d'associer leur corps et leur bâton. Pour que les élèves entrent dans un nouvel imaginaire dans ce travail de sculpture, elle leur propose un décor : « *On peut imaginer qu'on est dans une forêt fantastique, que vous êtes des arbres fantastiques ou des personnages fantastiques de cette forêt. Donc, choisissez d'être ou un végétal, (arbre, plante) ou une matière (rocher, eau) ou un personnage.* » L'association des adjectifs « fantastique » à différents éléments pousse les élèves à entrer dans un monde inconnu, « hors normes ». Les métaphores ontologiques entraînent une analogie entre les danseurs et plusieurs matières : le végétal, la roche. La danseuse a la volonté d'aider les élèves à se construire un imaginaire.

Autre moment d'exploration, la danseuse propose des images déjà construites : « *vous allez faire trois choses avec votre bâton : il peut devenir un cheval, un aspirateur un balai de sorcières.* » Elle suggère de transférer l'objet « bâton » vers une image référente pour influencer sur un déplacement. Ces métaphores sont ontologiques parce que le discours personnifie le bâton. Les trois images renvoient à trois déplacements différents.

- Phase de composition

Emilie insiste sur le vocabulaire portant sur le corps. Sa priorité est de travailler les nuances au niveau corporel : « Une construction. Une position avec **son corps**. Je reprends le bâton et je le mets en équilibre sur **une partie de mon corps** et je trouve une autre manière pour sortir. »

« Par groupe, vous allez trouver une manière d'entrer, **faire une chaîne** qui s'emmêle, changer la direction de votre regard, faire un contrepoids et trouver une sortie. » Pendant cette étape de composition, la danseuse intègre une métaphore structurale « une chaîne » qui associe une relation entre danseurs : les nœuds d'une chaîne (image des maillons de la chaîne qui s'entremêlent) mais elle travaille également les fondamentaux de la danse : le regard, le contrepoids et l'espace de la sortie.

- Phase de synthèse

Emilie verbalise les actions observées avec le bâton. Ce temps de travail permet aux élèves de structurer leur danse et de construire des référents communs, référents qui pourront être exploités pour se construire leur imaginaire : « Je vais dire les choses que j'ai vues : certains **coincident le bâton avec une partie de leur corps** » ou encore « d'autres le coince là ou ailleurs, ce n'est pas la même chose que **tenir en équilibre**. Ce sont deux choses différentes » Ce catalogue d'actions a pour objectif d'aider les élèves à remplir leur valise de mouvements et de pouvoir les reprendre dans une étape de composition. Tant que les gestes ne sont pas conscientisés, que la parole ne les décrit pas, les élèves ne peuvent pas les intégrer.

« Voilà il y avait « avancer tout droit » donc c'est plutôt des lignes... **Faire comme les pépés oui. Comme les majorettes.** » Emilie utilise des métaphores ontologiques pour symboliser les recherches des élèves au niveau de leur déplacement. Elle associe un déplacement à un personnage culturellement connu des élèves.

Et enfin, Emilie propose en fin de séance de nommer des mouvements explorés avec les bâtons : « On va juste essayer de noter les choses qui vous ont bien plu aujourd'hui...Comment peut on appeler ce mouvement, quand on est deux avec un bâton ? **La paume de l'arbre** oui... » Cette métaphore spatiale fait référence à la paume de l'arbre c'est-à-dire aux branches : le bâton devient la continuité du bras. Cette image est inventée par un élève et reprise par la danseuse qui l'introduit dans le vocabulaire collectif de la classe.

« *Quand quelqu'un s'arrête tout le monde s'arrête. C'est important aussi. Oui, ça serait intéressant de le garder ça : il y aurait **une forêt immobile*** » A travers un travail d'écoute entre les élèves-danseurs pendant la phase d'exploration, Emilie reprend une proposition d'arrêt et la contextualise dans l'univers de la forêt. Cette métaphore ontologique relève presque de l'oxymore. En effet, l'association des deux termes « forêt » et « immobile » fait appel à deux images mentales un peu opposées : la forêt, monde obscur et énigmatique que l'on voudrait fuir et l'adjectif « immobile » qui décrit un arrêt dans la danse.

Séance avec les élèves de CM1

La première phase de la séance est une phase d'observation. Il est effectivement important que les élèves aient une production à proposer à la danseuse. La séance ouvre sur un temps d'échange : « *on te présente notre danse et tu nous l'as fait évoluer.* » Cela permet à Emilie de partir sur de la matière, sur des éléments à analyser et à faire progresser.

« *Alors, ce serait intéressant que chacun dise « tiens, dans **quel univers** je suis, pourquoi je suis en train de sauter, pourquoi je marche comme ça, est ce que je dois aller vite, est ce que je dois aller doucement et dans **quelle qualité** ? » ou encore « c'est de préciser **l'univers** ».* Dès les premières remarques, Emilie place son discours dans un champ métaphorique en parlant d' « univers ». Les mots employés par la danseuse visent la qualité de la danse et sa dimension poétique. Elle permet aux élèves de passer du geste quotidien au geste dansé en introduisant la dimension imaginaire. Elle utilise de façon récurrente le mot « univers » à qui elle donne comme signifiant l'imaginaire du danseur : « *ça vous racontera encore plus de choses **à l'intérieur*** » La danseuse fait appel à une autre dimension de la danse : le fait de communiquer une histoire aux spectateurs, les faire entrer dans leur propre imaginaire mais elle souligne un préalable à cet objectif de la danse : les élèves doivent d'abord se construire un imaginaire personnel « à l'intérieur ». Elle fait la différence entre raconter et se déplacer.

Pour insister sur la qualité de la danse, Emilie engage les élèves sur le terrain de la matière du sol. Cela leur permet d'entrer dans un imaginaire de l'espace (fondamentaux) : « *Vitesse ou êtes vous êtes dans **une matière** ? Dans **quelle matière** ? Est-ce que c'est élastique, est ce que c'est dur, est ce que c'est mou ? « Dans **quelle matière** (...) élastique, dur, mou ? » Emilie est attentive à la réception des élèves par rapport à cette proposition de matière. Est-ce que les élèves arrivent à se créer un imaginaire lorsque la danseuse parle de matière ? Ce changement de qualité au niveau de l'espace donne du sens à leur déplacement.*

Ou encore « C'est une espèce de choses que l'on avait travaillée, **c'est la conscience**. » il existe néanmoins un décalage entre la réception de ces paroles et l'image mentale qu'ils se fabriquent quand ils entendent « matière dure, matière molle, élastique ». Ils associent les mots chewing-gum pour élastique, béton pour matière dure ou marécage pour matière molle. (ex de réponses données par un élève). La métaphore de la conscience devient l'objet de travail.

« Mais, où est **votre regard** : est ce que vous êtes juste en train de regarder votre copain comme ça, est ce que vous êtes dans une **forêt immense**, est ce que le regard s'est agrandi ou élargi. Vous voyez si je suis comme ça... ou si je suis juste comme ça... Est ce que votre imaginaire est différent ? » En partant d'un travail sur un des fondamentaux en danse : le rôle du regard pour donner du sens à sa danse, Emilie « montre » les différents regards possibles en danse et leur signification : largeur ou étroitesse de leur univers en fonction du regard. Le langage corporel prend le pas sur les mots en ce qui concerne le regard outil de communication direct sans avoir besoin de mots. Le regard se suffit à lui-même pour communiquer un message. Je remarque que lorsque Emilie centre son attention sur les fondamentaux, elle utilise plus facilement le langage corporel alors que lorsqu'elle veut faire passer un message qui est de l'ordre de la qualité, de la nuance, elle emploie le langage verbal. Emilie fait référence au thème du projet : la forêt. Elle renvoie les élèves dans l'univers de la nature.

Le champ sémantique du tempo introduit des nuances à la danse : « Et après, vous pouvez vous amuser avec votre séquence à la jouer tous **très lent**, une fois tous **très rapide**, une fois tous **saccadé**, juste pour faire des tests peut-être que ça l'enrichira, changer le **rythme à l'intérieur** de la séquence. Vraiment quand je dis **ralenti** c'est vraiment ralenti... Très très très lent ». Le vocabulaire propre au rythme (lent, rapide, saccadé) fait appel à un des fondamentaux de la danse. C'est pour la danseuse l'occasion de communiquer avec son corps : « Voyez là il y a des choses intéressantes dans ce qu'il a fait c'est qu'il y a des **contrastes**... voilà tout doucement et soudainement une chute. »

La danseuse décline l'aspect qualitatif de danse des élèves en ciblant sur leur concentration : « Et heu aussi toutes les **concentrations** qu'il faut savoir c'est qu'à partir du moment que vous nous montrez quelque chose, on voit tout, tout tout tout tout... ou encore « c'est la **concentration** sur vraiment le mouvement ».

- Phase d'exploration : l'espace

Emilie propose un travail sur l'espace en groupe classe. Elle sépare en zones l'espace de danse et donne une consigne de déplacement pour chaque zone.

« Deuxième espace...sur le lent, on peut imaginer plusieurs choses : il y a de **la boue** ou du **chewing-gum** sous les pieds...ouais la boue, elle est plus en lien avec la forêt...ok ça c'est pour le premier espace ralenti. Le deuxième, on va atterrir dans une espèce de **forêt de moustiques** affreux donc il va falloir qu'on traverse vite vite vite pour qu'on se débarrasse des moustiques. Le troisième on va aller dans la chute justement vous ferez attention parce ce qu'on est **dans le bois** donc heu... qu'est ce qui peut nous faire tomber... **des branches, des lianes**... vous avez plein d'idées. C'est ça et ça nous fait tomber et du coup il va falloir qu'on traverse cet espace. Et le quatrième on va juste se retourner et on va regarder tout ce qu'on a traversé. Donc on va regarder le... de **rocher**, on va regarder les **moustiques**, on va regarder le sol pour y ramper. »

Emilie propose de travailler l'espace à travers des images qui serviront à la construction d'un imaginaire commun : la boue, les moustiques, le bois... La métaphore structurale de la « forêt de moustiques » renvoie à une image mentale liée à un déplacement rapide et désordonné. Puis à la fin, elle propose un retour sur son parcours initiatique. Qu'est ce que je viens de vivre : regarder en arrière sur son vécu. C'est un moment important de la danse : intégrer ce regard auto-évaluateur sur le vécu de chacun.

« Et quand vous êtes debout doucement pouvoir tourner et vous regardez **tout ce paysage qui se déroule devant vous** » La métaphore structurale du « paysage » induit une conception complexe de l'espace. Les élèves doivent faire le lien entre le mot « paysage » et la composition de leur déplacement. Chaque élève a le loisir de composer, de s'imaginer son propre paysage.

« C'est vrai que sa demande vraiment de la concentration parce que sa demande de **changer d'État**, vraiment » : Elle demande de « changer d'état » : c'est le passage du danseur explorateur au danseur qui se regarde mais en restant dans un état de danseur et non d'observateur. La danseuse cible une nouvelle fois les émotions ressenties (sensations, émotions) : « Et qu'est-ce qui t'a donné le plus de **sensations, d'émotions** à regarder... Clément est-ce que tu as entendu des **qualités de sons** différentes ? » Dans ce que les élèves proposent, explorent, elle souligne quelle est la partie ou le déplacement qui leur a produit le plus de sensations. Le travail focalise sur la réception et la manière de réceptionner un imaginaire : 1^{er} espace le bois, la forêt 2^e espace : les moustiques. 3^e espace : la chute.

- Phase d'observation

La danseuse revient sur les éléments de composition qu'elle a proposés dans l'espace et insiste sur les ruptures : élément essentiel pour apporter des nuances dans la danse : « *Mais aussi pour l'espace trois qu'est-ce que j'avais précisé oui on s'arrête et j'ai pas vraiment vu beaucoup d'arrêt alors un arrêt on peut se dire c'est cinq secondes... Alors est-ce que c'est possible d'être vraiment dans du ralenti. Et vraiment revenir sur ce sol la matière...* » Elle souligne l'importance de « la matière » pour engager les élèves dans un imaginaire de la danse.

« *Et aussi là, le regard est important. Est-ce qu'on regarde ses pieds ? Ou est-ce qu'on regarde loin devant à votre avis ? Alors marchez en regardant tous vos pieds... On va regarder la différence. Maintenant gardez la même marche et regardez tout l'horizon, loin la scène...* » La danseuse utilise une nouvelle fois son corps pour parler aux élèves. Elle associe ses mouvements aux mots pour appuyer l'idée du regard. Le terme d'horizon se rapproche du champ lexical du paysage. Elle aide les élèves à se construction un imaginaire autour de la nature.

- Phase d'exploration

Dans la deuxième séance de l'après-midi, Emilie propose aux élèves un travail sur l'écoute : « *Chaque groupe, vous êtes comme une petite famille.* » La métaphore est ontologique. Le mot famille a un signifiant culturel fort. Il symbolise le groupe, l'unité voire la fusion. L'accord dans le groupe est complexe mais les danseurs sont à l'unisson dans ce qui est demandé par la danseuse.

Et enfin, dans le dernier travail, tout comme avec les CE1, Emilie demande aux élèves d'explorer des mouvements avec un objet. L'inducteur est cette fois-ci un morceau de papier de soie : « *C'est un très vieux parchemin... Quelque chose de très très précieux... Vous allez faire plein de choses avec mais vous ne devez pas l'abîmer d'accord* ». La métaphore du « vieux parchemin » est une métaphore structurale. Elle implique un déplacement lent, délicat et l'adjectif « précieux » qui est accolé au nom du parchemin appuie cette idée de rareté, de méticuleux. La danseuse veut associer de la qualité au déplacement des élèves et ce papier de soie sert d'objet transitionnel pour arriver à ce but.

Ou encore : « Vous pouvez poser votre parchemin et c'est vraiment très très précieux **comme un parchemin magique... Une carte au trésor...** » Une fois encore, la métaphore du vieux parchemin ou de la carte au trésor symbolise la rareté, la préciosité. Les élèves explorent une manipulation de ce papier de soie et l'objet lui-même entame des mouvements lents et une énergie toute dans la retenue pour ne pas abimer le papier. Les élèves entrent bel et bien dans un imaginaire qui leur est propre avec une relation duelle entre eux et ce papier. Les effets des consignes « parchemin, précieux, carte au trésor » permettent aux élèves de proposer une danse dans la douceur, la délicatesse.

- Phase de synthèse

« Il y avait **tous les papiers qui volent** : oui le parchemin alors montre nous... Il y a de toutes les formes de papier volant. Alors ça c'est pas du **papier volant**, c'est plutôt des **papiers cape** ceux-là parce qu'on ne les lâche pas... » Emilie comme avec les bâtons établit une liste de qualificatifs pour que les élèves puissent mettre des mots derrière des gestes et les réinvestir dans la phase de composition. Les métaphores sont des métaphores ontologiques qui personnifient les morceaux de papier de soie. Ou encore : « Après il y a le vrai **tapis volant** ou le **papier volant** donc on peut soit le faire comme ça voilà... Il y a aussi le **papier vêtement** : on peut faire comme ça on peut le mettre sur la tête... C'est vrai on l'a vu celui-là : Le **papier couverture...** ». Toutes ces nominations permettent aux élèves d'associer une fonction du papier à un type de déplacement. Si le papier devient une cape, le déplacement du danseur va imposer une certaine démarche, une tenue de la tête, un placement des épaules. L'intérêt de l'objet est de nourrir l'imaginaire des élèves au même titre que de raconter une histoire pour qu'ils se créent leur propre cheminement en danse.

- Phase d'exploration

« La prochaine chose ça va être de danser à deux autour du papier sans le toucher. La deuxième chose c'est qu'il y en a un qui prend le papier pour danser avec et l'autre qui le suit comme son ombre et qui ne touche pas le papier. En fait c'est une danse mon partenaire ce n'est pas Valentine, ma partenaire c'est le papier » Le travail proposé cible la relation d'un danseur avec une ombre. Le champ lexical de l'ombre incite les élèves à être dans l'imitation. Emilie montre un certain nombre d'exemple avec son corps et un morceau de

papier pour emmener les élèves dans son univers. « C'est pour **travailler les déplacements** » : elle annonce clairement l'objectif du travail.

Le portrait de cette danseuse peut commencer par cette définition: la danseuse ou comment incarner la danse ?

Son sourire et son écoute est ce qui la caractérise le plus. Agenouillée devant la scène de danse, les yeux grands ouverts, Emilie ne cesse d'observer les élèves. Tantôt elle suit des yeux un danseur qui se roule au sol, tantôt un groupe qui discute de ses choix chorégraphiques. Elle incarne la rencontre entre l'imaginaire et le corps. Pour elle, l'émotion ultime du danseur est ce qu'elle nomme son "état de danse". "Habitante" de son corps comme elle aime à le dire, il est pour lui un nid très douillet à ne surtout pas brusquer mais juste "à déranger quelquefois". Une philosophie sans doute influencée par son expérience de la danse Buto, pratique corporelle née au Japon dans les années 60 qui se veut une sorte d'éloge de la lenteur, de la poésie et du minimalisme. A l'école, sa vraie motivation est que l'enseignant puisse aller le plus loin possible dans sa propre créativité pour aider les enfants à rentrer dedans. Elle attend des enseignants qu'ils aillent dans leur propre imaginaire, qu'ils se construisent leur démarche. Elle insiste sur le terme de conscience qui est de savoir où je suis, comment je me situe dans l'espace et dans mon corps à chaque moment de danse, à chaque fois que je bouge. A ce titre, elle encourage constamment et énormément les enfants et veille particulièrement à la qualité du geste et des déplacements. Ce bel état d'esprit doit aussi sans doute beaucoup à sa formation d'ethnologue.

5.3 Analyse comparative

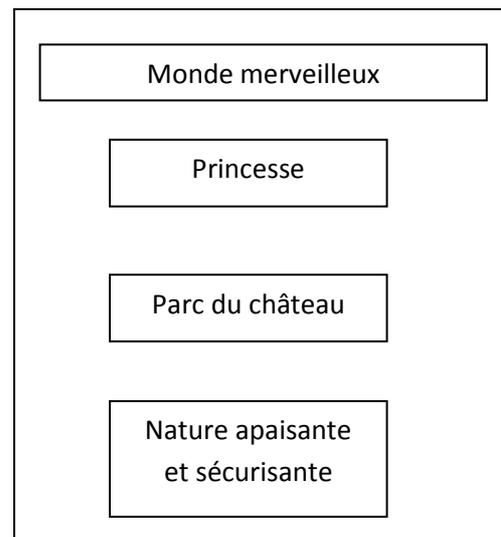
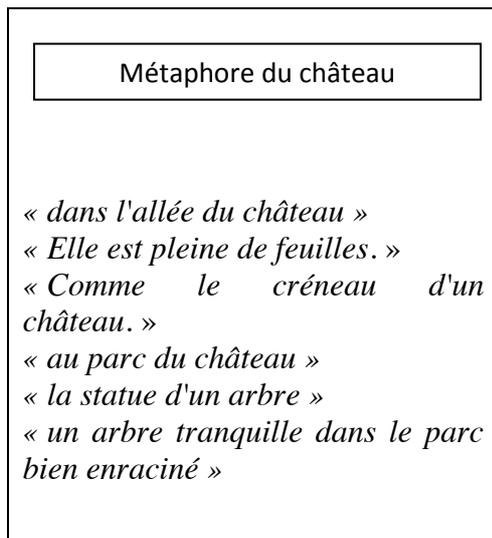
5.3.1 Entre enseignants des deux classes : les CE1 et les CM1

Pour commencer ce travail de comparaison, il me semble intéressant d'établir leur carte métaphorique. C'est une carte qui « *structure leur façon de percevoir le monde tout au moins dans leur mémoire à long terme quand ils parlent d'un travail, d'un métier, d'une profession.* » (ALIN, 2004)

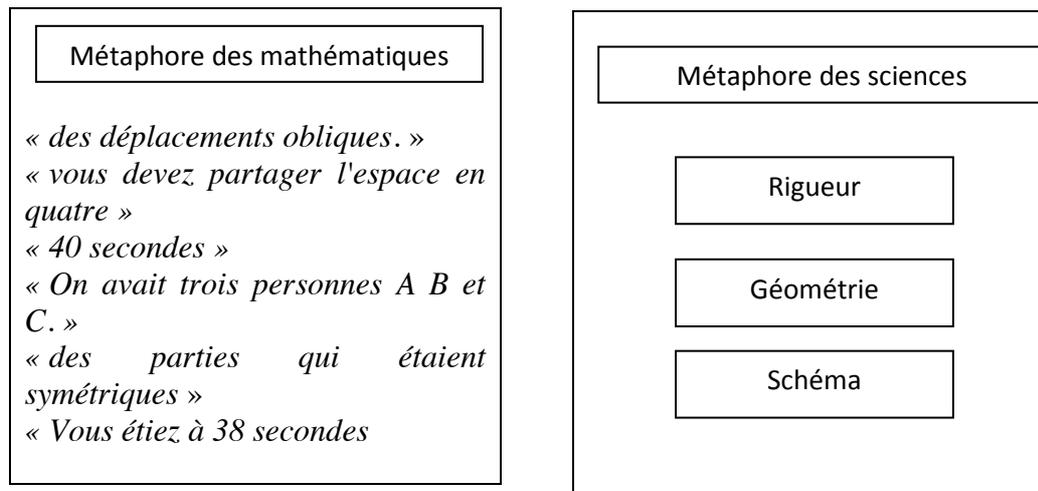
Je relève les éléments de langage qui sont significatifs dans la façon d’aborder la danse à l’école pour les deux enseignants. Ces cartes sont la base de l’analyse comparative. Ces deux cartes métaphoriques ne sont pas exhaustives du langage utilisé par les deux protagonistes mais peuvent permettre de dégager les traits généraux de leur fonctionnement langagier.

Elles me permettent de décrire quelques éléments d’analyse qui sont repris dans la synthèse de ce mémoire.

Enseignante de CE1 : F.



L’enseignante des CE1 a fait le choix d’utiliser un vocabulaire métaphorique qui permet aux élèves de se construire un imaginaire propre à leur âge. Le monde des châteaux, des chevaliers, des parcs du château résonnent inlassablement à cet âge. Ce langage est d’autant plus judicieux qu’il fait référence au vécu réel des élèves dans le parc du château de leur village. L’enseignante a conscience qu’il faut nourrir l’imaginaire des élèves : elle utilise des séances hors des moments de danse pour construire des référents communs et pendant la classe, les élèves peuvent y puiser des images qu’ils vont transformer à leur guise.



L'enseignant de CM1 utilise une entrée mathématique dans son langage. Il a besoin de cadrer que ce soit au niveau temporel ou spatial ses séances et attribue des lettres aux élèves – danseurs pour leur donner ses consignes. Son approche de la danse est plus cartésienne que l'enseignante de CE1. Son vocabulaire est significatif de son fonctionnement : esprit scientifique et pas de lâcher –prise.

L'âge des élèves est bien sûr un des facteurs influent quant au choix des mots des enseignants. Pour un élève de cycle II, la référence au créneau, au parc du château est déterminante et éloquente pour l'aider à se construire son imaginaire. J'ai pu observer le changement flagrant de tenue de corps des danseurs au moment de l'emploi des métaphores de leur enseignante.

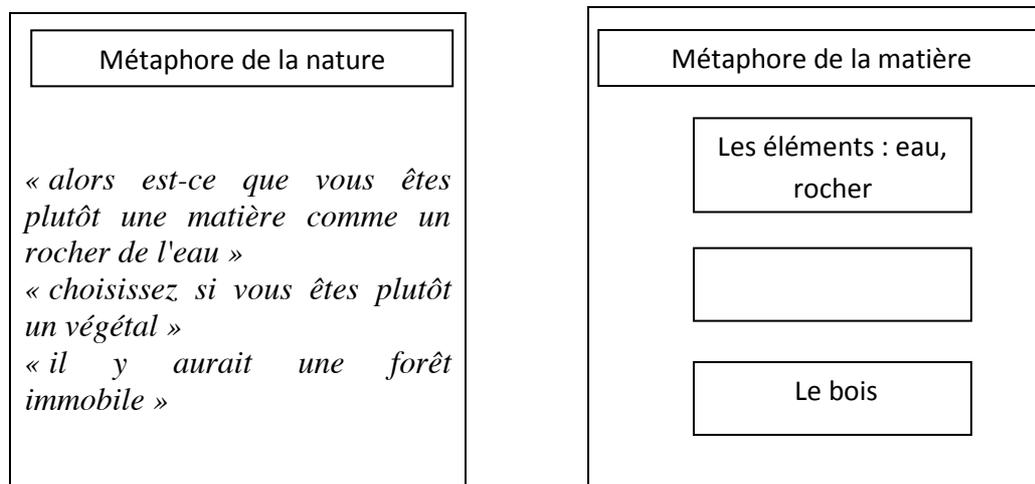
Pour les CM1, l'entrée par les mathématiques est également pertinente. Les élèves suivent le schéma géométrique que leur propose leur maître. Ils se construisent un imaginaire différent mais ils passent bel et bien du geste mimé au geste dansé car ils donnent du sens à leur mouvement. L'enseignant les pousse à verbaliser leur action et à entrer dans un processus de création.

Les deux enseignants ont donc mis en place deux univers complètement différents qui tiennent au choix de leur mot, à leur entrée personnelle : celle des CE1 étant littéraire ou historique et celui des CM1 plus mathématique.

5.3.2 Entre enseignants et danseuse

Avant de commencer la comparaison entre les enseignants et la danseuse, je vais établir également la carte métaphorique de la danseuse. J'en construis deux : une avec chaque classe.

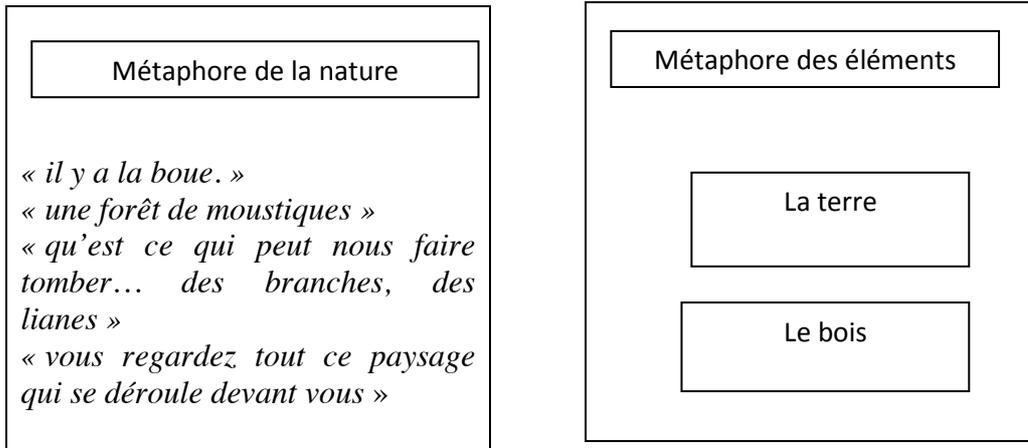
Carte métaphorique de la danseuse avec les CE1



- *Enseignante de CE1 et danseuse*

L'entrée en danse avec les CE1 passe par les éléments. La danseuse fait appel à la matière. Je ne suis pas sûr en revanche que les images mentales auxquelles renvoient les métaphores soient lisibles ou interprétables pour des élèves de CE1. L'univers créé par l'enseignante me paraît plus proche de l'imaginaire des petits que le vocabulaire utilisé pour la matière. La danseuse leur demande d'être un végétal. Cette métaphore pourrait être symboliquement intéressante mais je ne suis pas sûr que ce concept soit construit avec les élèves en dehors des séances de danse. De plus « être un rocher » pour travailler un déplacement est assez antinomique. L'image du rocher, bien solide et ancré dans la terre est la première image qui vient à l'esprit, il est donc difficile pour les élèves de transférer cette image dans leur danse. Emilie ne se rend peut être pas compte du niveau d'abstraction que des élèves de CE1 ont et quel est le vocabulaire acquis à sept ans. Pour des danseurs confirmés, la notion de matière en danse est parlante toutefois pour une classe de petits, hétérogène en âge et en maturité, ce concept de matière n'est pas facile à comprendre et à transférer en danse.

Carte métaphorique de la danseuse avec les CMI



Les deux intervenants : la danseuse et l'enseignant de CMI sont très complémentaires dans leur approche linguistique. L'enseignant pose un cadre précis au niveau de la construction des mouvements et de la composition et la danseuse apporte des éléments de nuance et de qualité. La danseuse propose aux élèves d'ancrer leur mouvement dans la matière : boue, terre... qui sont des éléments récurrents de son discours.

Les trois intervenants ont donc trois approches singulières de la danse en utilisant un vocabulaire profondément différent. Je développe dans ma synthèse dans quelle mesure leur type de langage influe sur leur conception personnelle et professionnelle de la danse et quel est leur rapport à l'imaginaire.

6. Synthèse

6.1 La quantité de locutions est significativement différente en fonction des intervenants dans l'architecture des séances

Les trois intervenants, que ce soient les enseignants ou la danseuse professionnelle, ont chacun une approche différente du discours quant à la quantité de parole prononcée pendant les différentes phases de séances de danse. J'ai identifié trois profils différents en fonction de plusieurs critères : le niveau d'expertise en danse et l'âge des élèves.

- La quantité de parole est différente en fonction de l'expertise de l'enseignant en danse.

Pour un enseignant expert en danse, le temps de parole est particulièrement équilibré entre les différentes phases des séances. Il interpelle les élèves de façon assez harmonieuse. Il s'investit dans chaque phase d'une séance sans empiéter sur le travail des élèves. Il maîtrise chaque étape du processus de création et ne privilégie pas particulièrement une étape plutôt qu'une autre. Il les construit avec comme objectif principal d'être plus dans le faire que dans le dire avec les élèves. Il admet qu'il est essentiel de leur laisser le temps d'explorer sans les interrompre avec de nouvelles consignes. Je peux affirmer que pour l'enseignant chevronné en danse, sa parole paraît ajustée et mesurée. « Ajustée » dans la mesure où il adapte son temps de parole en fonction des réponses des élèves et « mesurée » car sa quantité de parole est limitée quelles que soient les phases de travail.

Pour un enseignant novice en danse, ses interventions orales sont conséquentes dans la phase d'observation. Il fait le choix d'avoir une entrée très ordonnée dans la danse, très structurée. Je considère que c'est une parole fortement cadrée. Il a besoin d'être à l'écoute des élèves pour être sûr de leur compréhension et de relancer maintes fois des consignes pour que la structure de sa séance ne lui échappe pas. Ses interventions sont donc constantes notamment dans la phase d'observation. C'est au moment où les élèves analysent les productions de leurs camarades que l'enseignant intervient le plus pour les guider. En effet, le besoin de structurer la séance le pousse à intervenir beaucoup pendant les temps d'échanges. Sa quantité de parole est moindre dans la phase d'exploration car il vit en même temps que ses élèves ce temps de recherche et les laisse inventer leurs mouvements. Il a plus de mal à les aider à approfondir leurs mouvements dans les phases d'exploration et de composition car il maîtrise moins les

éléments de relance. La parole du novice lui sert de béquille à certain moment et la peur du silence et du laisser-faire est trop insécurisant pour lui.

Quant à la danseuse professionnelle, elle prend à cœur de faire travailler les élèves sur la qualité, les nuances de leurs mouvements. Son objectif profond est que les danseurs donnent du sens à leur mouvement. Ses consignes vont donc être plus fréquentes lors de la phase d'exploration. Je peux définir la parole de la danseuse comme une parole « orientée ». En effet, son objectif premier est de travailler les nuances, les émotions. Enfin, un certain nombre de ses interventions vont se situer pendant les échanges pour que les élèves conscientisent leurs mouvements.

- La quantité de parole est différente en fonction de l'âge des élèves en danse.

Avec les plus jeunes, le temps de parole est globalement moins important pour différentes raisons. En premier lieu, il semble essentiel de permettre aux plus jeunes d'approfondir les phases de recherche, de composition seul ou en groupe et de leur laisser du temps pour cela. En second lieu, les moments d'analyses et d'échanges sont plus courts en raison de l'âge des élèves qui ont du mal à entrer dans une analyse réflexive de leur production corporelle.

Avec les élèves plus âgés, le temps de parole est conséquent notamment dans la phase d'observation. Les élèves sont plus à même d'analyser leur production ce qui correspond à une attente forte de l'enseignant qui les relance et les pousse dans leurs observations.

- La quantité de parole est différente pour une danseuse en fonction de la classe

Pour une danseuse, son besoin d'intervenir verbalement avec les plus jeunes est plus marquant dans la phase d'exploration. Elle insiste sur l'importance de jouer sur les contrastes en danse. Avec des plus jeunes, elle s'étend donc sur la nécessité d'introduire de l'émotion dans la recherche corporelle, de chercher toutes les possibilités d'un même mouvement. Pour entrer dans les nuances, une danseuse construit un langage plus guidant. Elle définit le terme de nuance ainsi : *« le contraste, c'est vraiment deux actions très différentes qui vont me surprendre. Je crois que ce qui crée l'émotion, c'est le moment où je ne rentre pas dans les attentes préconçues que j'aurai... »* (Autoconfrontation)

Inversement, c'est dans la phase d'observation que la professionnelle intervient le plus avec les CM1. Les plus grands entrent facilement dans l'analyse des productions et c'est à ce moment de la séance qu'une danseuse introduit sa notion de qualité.

La quantité des interventions avec les élèves dépend également de la relation qu'une danseuse instaure avec les enseignants. Il est évident qu'une professionnelle cible rapidement quelle est la conception de la danse de chaque enseignant et se positionne en complémentarité : « *ce n'est pas uniquement l'âge qui me fait changer, c'est aussi la classe, la classe, l'enseignant et moi, c'est vraiment ce triangle là.* » (Autoconfrontation P4). Elle considère que les Cycle II vont plus vite dans le jeu avec un objet et se construisent rapidement un imaginaire personnel. Toutefois son rôle est primordial pour les aider à le transférer en danse. En ce qui concerne le cycle III, elle insiste avec les élèves sur l'analyse de leur production pour qu'ils donnent du sens à leur danse car elle sent que l'enseignant appuie fortement sur la structure de la chorégraphie mais qu'il faut introduire une dimension sensitive au mouvement. Cette verbalisation permet de donner plusieurs niveaux de conscience aux élèves. La danseuse adapte donc sa quantité de parole en fonction non seulement de l'âge des élèves mais également par rapport aux relations qu'elle instaure avec les enseignants.

6.2 L'expression orale des intervenants (enseignants/ danseuse) est propre à chaque niveau de cycle

Le vocabulaire utilisé appartient à différents champs sémantiques en fonction de l'âge des élèves. Les intervenants emploient un lexique bien distinct compte tenu de leur approche de la danse mais aussi de la capacité des élèves à comprendre les mots et à les recevoir pour se construire un imaginaire.

- Le champ sémantique des plus jeunes

Un enseignant utilise un vocabulaire propre à un vécu commun avec de jeunes élèves. Le vécu des enfants et leurs capacités d'intégration des images, la capacité qu'elles ont de représenter le monde imaginaire des danseurs est le déclencheur d'un formidable impact sur leur créativité. Un enseignant en CE1 emploie un vocabulaire qui fait référence à l'univers de la nature ou à un univers enfantin comme les châteaux forts. Pour des enfants de sept ans, l'univers de la forêt et de ses composants est porteur **Erreur ! Signet non défini.** d'un certain imaginaire. L'arbre est le symbole par excellence de la vie avec ses racines s'enfonçant profondément dans le sol, et sa ramure s'élevant vers le ciel. Il insiste donc dans ses consignes au niveau du corps sur les pieds qui se plantent dans le sol et le haut du corps qui s'élève. La symbolique de l'arbre a été renforcée par l'élément suivant : sa station verticale, qui est celle des êtres humains, a facilité l'identification, le déplacement. Les élèves nomment

des mouvements avec un vocabulaire repris par l'enseignant comme la "tête" et le "pied de l'arbre". L'arbre inspire les élèves par sa capacité à relier le monde d'en haut (le soleil par les feuilles) et le monde d'en bas (la terre par les racines).

C'est tout le travail du passage du mot au symbole et du symbole au mot qui est au cœur des préoccupations d'un enseignant. Les images doivent élaborer du sens qui passera aux symboles; l'image est liée à ce qu'elle représente et à ce qu'elle apporte comme signification. Elle peut être manipulable, transformable. L'image n'est plus un simple reflet de la réalité, elle devient une construction à laquelle l'enfant participe grâce à l'univers linguistique proposé par l'enseignant. Je peux donc conclure que le vocabulaire utilisé avec les plus jeunes est en rapport avec un imaginaire enfantin comme le château et fait écho dans leur danse. Il est aussi en rapport avec un vécu personnel ou collectif et est réinvesti dans la danse.

La danseuse s'appuie sur les mots qui découlent de son inducteur pour construire son discours. Elle fait manipuler un objet (un bâton pour les CE1) qui sert de base à l'imaginaire. Les mots utilisés avec le bâton résonnent chez les CE1 et les incitent à entrer facilement dans la danse : « *bâton qui glisse, bâton qui roule...* » (Verbatim Emilie1F. p1). Ou encore « *Je reprends le bâton et je le mets en équilibre sur une partie de mon corps* » (Verbatim Emilie1 p3). Le bâton a une symbolique forte. En effet dans la mythologie grecque, le bâton sert de béquille à Œdipe qui ne reste debout qu'en s'appuyant sur la béquille de la vanité et c'est sa vanité qui le rend agressif : il emploie le bâton-béquille pour attaquer autrui. Les premiers mouvements que font les élèves spontanément avec le bâton sont des gestes de défense ou des gestes d'appui. L'image du bâton est puissante et permet aux danseurs d'explorer de multiples utilisations que ce soit au niveau des déplacements ou des mouvements du corps. L'énergie des Bâtons représente l'énergie créatrice. De la massue au sceptre, il a été souvent un symbole de pouvoir et d'autorité. La danseuse pense que « *l'image mentale change la qualité du corps et vice versa, comment la qualité du corps peut amener vers un certain type d'images mentales...* ». (Autoconfrontation simple) Cette image du bâton et tout le vocabulaire autour de l'utilisation de ce bâton poussent les élèves à entrer dans un imaginaire qui est à leur portée, qu'ils peuvent construire ensemble. La danseuse a ce point commun avec l'enseignant des plus jeunes de choisir un vocabulaire qui transportera les élèves dans un autre univers, un monde plutôt féérique (le bâton pouvant représenter une épée, une lance...) qui est proche de leur imaginaire.

- Le champ sémantique des plus âgés.

Le vocabulaire employé par un enseignant en CM1 touche un tout autre domaine : celui des mathématiques. Ce langage formel a une symbolique différente et qui permet également aux élèves de se construire un imaginaire. Les élèves entrent facilement dans la danse et composent des phrases bien structurées. Ce langage correspond plus à des CM1 qui ont une capacité à l'abstraction plus importante et pour qui les symboles mathématiques évoquent une image, une organisation. Ce sont des objets abstraits qui entraînent les élèves dans des mouvements tout autant symboliques et imaginaires. Les figures géométriques de base comme les points, les droites, les cercles, les sphères peuvent nous rappeler des objets concrets : un point serait la trace d'un crayon bien taillé sur le papier ; une droite, un fil tendu ; un cercle, une roue ; un plan, une table ; une sphère, une balle. Et d'ailleurs on se sert de ces figures géométriques pour « représenter » (ce qui ne veut pas dire reproduire exactement) des phrases chorégraphiques.

Un enseignant qui utilise un tel vocabulaire introduit des variables de déplacements, des variables de compositions. Il fait référence dans son discours à une culture commune certes scolaire mais commune avec ses élèves. Ils donnent du sens à leur mouvement, il leur manque toutefois la dimension sensorielle et émotive de la danse.

Pour les danseurs de CM1, une danseuse demande un degré d'abstraction supérieur. Le choix du vocabulaire est intéressant et il tourne autour du thème du papier de soie. Elle les pousse dans une sensation mais pas dans un univers très précis. Les élèves ont beaucoup de possibilité d'exploration. Elle reste assez vague dans le choix de ses qualificatifs et laisse le temps aux danseurs de se construire leur histoire. Certains auront plus de mal à inventer des mouvements avec le papier car il faut le détourner réellement de son usage premier.

Le vocabulaire est donc plus abstrait pour les plus grands que pour les plus jeunes. Je remarque qu'une danseuse recourt à un vocabulaire lié au corps ou à la relation d'un objet au corps.

Pour conclure, je remarque donc que le choix du vocabulaire est spécifique à chaque niveau de classe en fonction des intervenants. Le degré d'abstraction n'est bien sûr pas le même pour les CE1 et les CM1 et les entrées dans la danse diffèrent en fonction des intervenants. Leur relation à l'imaginaire est donc remarquable et singulière.

6.3 L'utilisation du langage métaphorique par les intervenants pour amener les danseurs dans leur propre imaginaire

6.3.1 Les types de métaphores en fonction des intervenants

Pour Bachelard, l'imagination n'est pas tant le pouvoir de former des images, mais plutôt de nous libérer des images premières fournies par la perception, de les déformer, de les changer. Cet imaginaire renvoie à la fonction essentielle du langage. Les disciplines artistiques dont la danse privilégient l'expression, donc la singularité de chacun, sa subjectivité, sa sensibilité, ses savoirs actuels, ses souvenirs. Il s'agit de proposer aux élèves des situations simples qui stimulent leurs réactions et suscitent le désir d'agir. La métaphore de la « forêt de moustiques » est une situation simple qui déclenche immédiatement chez les élèves l'envie de bouger et de chercher des mouvements qui sortent de l'ordinaire. Je peux affirmer que les métaphores sont réellement un déclencheur d'un imaginaire créateur.

- Le type de métaphore de l'enseignant expert en danse

Les métaphores les plus usitées sont les métaphores ontologiques. Celles-ci font appel à une référence culturelle dans le domaine source pour être conceptualiser dans le domaine cible. L'enseignant expert fait le lien entre ses séances de danse et d'autres champs de travail en classe. Il construit avec ses élèves des référents communs qu'il peut réinvestir dans son vocabulaire métaphorique. Par exemple la métaphore ontologique du tiroir utilisée par un enseignant est directement comprise par les CE1: « *Il va falloir la mettre dans le petit tiroir (la phrase chorégraphique)* ». Cette métaphore induit l'image du rangement, de la case. L'esthétique du caché, du secret et de l'intrigue, se développe notamment à travers des images poétiques du tiroir. Au-delà de la métaphore qui les réduit à des cases de rangement, on trouve caché derrière les tiroirs, coffres ou armoires, le modèle de l'image poétique de l'intime. Un espace réduit, dont les limites imaginaires sont infinies Les coffres et autres tiroirs ne sont en fait que les images poétiques de notre intimité la plus profonde. Les élèves même aussi jeunes ont bien compris que ces tiroirs étaient personnels et pouvaient contenir leur phrase chorégraphique.

Si, à partir du lien établi, l'apprenant pousse l'interrogation plus dans la logique de la métaphore, celle-ci devient un instrument d'exploration. La métaphore ontologique de l'œuf qui au départ ne sert qu'à la phase d'échauffement (expliqué dans la partie d'analyse de données) permet aux élèves de CE1 d'entrer dans un travail d'exploration. En effet, la métaphore est tellement forte et l'image marquante que les danseurs s'approprient le sens caché de la métaphore et en exploitent toutes les possibilités gestuelles. L'enseignant expert manie donc les métaphores ontologiques qui ne sont pas les plus complexes mais qui demandent une maîtrise du domaine source pour que les métaphores soient comprises par les élèves.

- Le type de métaphore de l'enseignant novice

Les métaphores auxquelles il a recourt sont des métaphores d'orientation. C'est en effet pour évoquer des déplacements, des compositions chorégraphiques simples qu'il manipule des métaphores. Elles ne sont pas nombreuses dans son discours. Il a besoin d'être au plus prêt du sens de ses consignes et ne souhaite pas prendre le risque qu'elles ne soient pas comprises par les élèves. Il s'approprie facilement quelques métaphores d'orientation telles que « emprunter un chemin horizontal ».

- Le type de métaphore d'une danseuse professionnelle

Elle utilise les trois types de métaphores : métaphore d'orientation, métaphore ontologique et métaphore structurale. Ce sont toutefois les métaphores ontologiques qu'elle emploie le plus fréquemment notamment quand elle parle de matière ou de conscience.

Les métaphores qu'elle emploie font appel à la symbolique des quatre éléments de Bachelard. Elle a en effet conscience qu'il est essentiel de nourrir l'imaginaire notamment à l'aide de la symbolique des éléments et parle de boue, de matière.

La danseuse ciblant son vocabulaire dans le ressenti, les émotions, il me paraît normal qu'elle manie un certain nombre de métaphores. Elles introduisent des images mentales qui induisent des nuances dans les gestes, entraînent le choix d'une énergie particulière et donc donnent une intention aux gestes.

6.3.2 Les limites du langage métaphorique

Toute la problématique de l'utilisation des métaphores repose en danse sur la dialectique suivante : les danseurs ont besoin d'être les choses et non de les faire. Par exemple quand un intervenant demande aux élèves d'être un arbre qui pousse, ils doivent comprendre que c'est le processus de développement de l'arbre qui est intéressant, d'être l'arbre qui bourgeonne ou qui vit une tempête et non d'imiter des branches qui bougent. La pertinence des métaphores repose donc sur l'interprétation qu'en font les élèves. Il faut saisir comment, en fonction de leur propre représentation et de leur propre image mentale, les élèves les traduisent en danse.

- La construction de référents communs

Quand la métaphore est utilisée dans le cadre de consignes, on peut observer dans la plupart des séances observées que les métaphores sont celles de l'enseignant dans un dispositif transmissif. Or, on peut constater que les résultats escomptés en termes de transfert par les élèves sont décevants lorsque la métaphore est élaborée sans suffisamment tenir compte des élèves et de leur univers de signification. Il peut arriver à une danseuse d'être trop loin du champ de l'imaginaire des élèves en proposant des concepts trop difficiles à mentaliser : « *à l'intérieur de vous... univers personnel* » Pour des élèves des CE1, verbaliser des consignes qui parlent de leur « intérieur » est trop loin de leurs images mentales. Il en est de même pour la métaphore du « *paysage* » qui est, il me semble, une image mentale trop complexe pour des élèves même de CM1. La composition du paysage et ses différents plans sont assez compliqués à mentaliser. Il faut donc être vigilant quand un intervenant utilise une métaphore qu'elle soit à la portée des auditeurs même si chacun peut y mettre une image qui varie un peu. Il me paraît essentiel que les métaphores fassent écho dans l'imaginaire des élèves grâce à un référent commun construit collectivement en dehors des séances de danse. L'interdisciplinarité a toute sa place dans un projet danse. Les activités d'écriture permettent le passage du geste au mot et l'élaboration d'une culture commune. Les activités sont des créations poétiques mais aussi des codages, des récits autour du vécu en danse. Elles ont une place fondamentale dans le processus de création en danse.

- Les objectifs d'apprentissages des enseignants priment au niveau du langage

Les deux enseignants ont une particularité que n'a pas la danseuse notamment dans la phase de mise en disponibilité du corps dans les séances de début d'année. Ils utilisent sciemment un vocabulaire anatomique pour échauffer les différentes parties du corps : « *si mais là c'est*

parce qu'on faisait le corps... » explique un des enseignants et « *En sciences, on est en train de faire le corps, les articulations donc j'en profite* » ajoute l'autre (Autoconfrontation croisée P1). Leur rôle d'enseignant l'emporte sur la séance de danse et leur vocabulaire est très rigoureux en ce qui concerne le corps. Ils se fixent des objectifs d'apprentissages très scolaires. Les plus jeunes élèves sont également amenés à prolonger la séance de danse lors de production d'écrits notamment en poésie. Enfin, l'enseignant fait référence à leur séance de graphisme : « *Comme quand on est en graphisme.* » (Verbatim F. 1 p2).

Au contraire, une danseuse, pendant cette même phase, utilise un vocabulaire qui fait appel aux sensations, aux ressentis au niveau du corps des danseurs.

L'utilisation des métaphores est donc quelque fois limitée lorsque des enseignants se fixent des objectifs plus scolaires.

6.4 La logique profonde qui guide chaque intervenant dans son rapport à l'imaginaire ?

Cette logique profonde se lit à travers plusieurs critères pour chaque intervenant :

- Son niveau d'expertise en danse et son histoire personnelle en danse
- Le type d'approche de la danse à l'école : littéraire, scientifique, corporelle
- L'utilisation d'un langage métaphorique pour construire un imaginaire avec les élèves

L'enseignante des plus jeunes a une expérience professionnelle et personnelle en danse. Sa pratique répétée de projet en danse lui permet d'envisager la danse dans sa globalité et de lier ses séances à un thème. Celui-ci est le fil directeur de tout le champ de l'imaginaire qu'elle met en place avec les élèves. Elle transfère la démarche de création dans d'autres domaines artistiques notamment en art visuel et en poésie ; deux domaines dans lesquels les élèves donnent du sens à leur expression. Elle met en corrélation son langage et sa volonté d'amener les élèves dans la poétique de la danse. Elle fait le choix d'avoir une entrée littéraire en danse et l'emploi des métaphores fait écho chez les élèves qui se construisent plus facilement leur imaginaire personnelle. En l'occurrence ce sont à partir des éléments structuraux et symboliques de l'arbre dont les élèves se sont imprégnés qu'ils peuvent produire des gestes dansés. Les métaphores servent à la fois à construire un imaginaire créateur et à structurer la phase de composition pour des CE1. Cette symbolisation des étapes de composition les aide à mémoriser la chorégraphie et à la vivre pleinement.

L'enseignant des plus grands a très peu de pratiques personnelles et professionnelles. Il s'est constitué une culture personnelle en danse depuis plusieurs années mais ne pratique pas depuis longtemps cette activité en classe. C'est grâce à la relation et la confiance qu'il a dans sa collègue qu'il a pu se lancer dans l'activité danse. Il découvre au fur et à mesure du projet toutes les compétences auxquelles les élèves font appel et est souvent ébahi par leurs productions. Il ne maîtrise pas totalement la démarche de création en danse et se raccroche donc à ce qu'il sait faire, à ce qu'il est profondément : la démarche scientifique. Il transpose sa rigueur et sa méthode en posant un certain nombre de balises pour maîtriser au mieux ses séances. Son rapport à l'imaginaire se base donc autour d'images géométriques, autour d'un vocabulaire scientifique. Son fonctionnement est à l'inverse du lâcher prise qui caractérise le comportement de l'artiste mais pas celui des enseignants.

La danseuse fait le choix d'entrer dans la danse par les objets. Cela impose un travail sur la qualité en utilisant l'imaginaire lié à l'objet. Elle propose donc un détour pour entrer dans l'imaginaire notamment à travers celui de l'objet. Bruner (psychologue américain de la petite enfance) explique que : « l'objet est le pivot entre le réel et l'imaginaire ». En fait, cela évite le détour par le langage pour les plus petits. Pour entrer dans la situation imaginaire, l'enfant utilise ce que Vygotski appelle des *objets pivots*. (VYGOTSKI, 1997) Ainsi il peut jouer à « cheval » avec un bâton. Le choix de cet objet n'est pas quelconque. Le bâton partage des caractères avec le cheval, propriétés déterminantes pour l'immersion ludique : on peut l'enfourcher, le tenir à bout de bras et, à califourchon, entamer une chevauchée. Toutes ces possibilités de déplacements dans l'espace pourront à travers la symbolique du bâton devenir de véritables gestes dansés. Elle s'appuie beaucoup sur la capacité d'abstraction des élèves quitte à ce que l'imaginaire soit plus en arrière. Le parcours personnel de la danseuse influe sur son rapport à l'imaginaire. Elle propose une entrée dans l'imaginaire par le corps et donne aux élèves un espace de liberté pour imaginer, créer, être soi. Elle utilise inmanquablement un langage corporel lors de ses interventions avec les élèves pour communiquer, expliciter des consignes.

Les trois intervenants restent dans une pensée divergente qui ouvre à la créativité.

Ainsi, le langage des intervenants est lié à leur propre expérience par rapport à la danse et aux représentations qu'ils ont dans leur capacité à faire progresser les élèves en danse.

Conclusion

La danse à l'école n'est pas porteuse de technique mais prépare au travail d'écoute, de relation et d'imaginaire. Elle propose une véritable activité de recherche et de création. Comme dans tous les champs disciplinaires, l'école ne doit pas seulement transmettre des connaissances mais favoriser des expériences et des pratiques. Elle doit permettre aux élèves de se repérer, de donner du sens, de verbaliser et de conceptualiser à partir d'un vécu commun. Il s'agit de stimuler le désir de chercher et de produire, d'inventer d'autres manières d'apprendre faisant place au sensible : sensoriel, affectif, symbolique et imaginaire. Les procédés de création que l'enseignant doit proposer aux élèves (explorer, structurer, réinvestir) et de composition (répéter, inverser, amplifier, déformer, contraster, opposer ...) sont riches et transposables à d'autres champs que la danse.

Une démarche de découverte invite à proposer de manière essentielle et fondatrice des temps d'exploration, de recherche, d'expérimentation. Ce sont des temps où chaque enfant peut donner des réponses uniques et singulières en partant d'une proposition donnée pour tous. Des temps où ces réponses peuvent être accueillies sans jugement de valeur.

Le rôle de l'enseignant est d'abord d'observer pour relancer et aider l'élève à cheminer vers un enrichissement de ses réponses. Il propose à l'élève d'élargir son champ de l'imaginaire, de travailler sur la virtualité du symbole pour arriver à mettre en place la poétique de la danse. Il tient une place prépondérante quant à ses choix de mots pour enrichir le musée personnel de chacun, tout en respectant son identité et son monde imaginaire.

Le langage verbal et le langage corporel sont donc intimement liés. Le langage verbal peut revêtir plusieurs formes notamment le langage métaphorique. Celui-ci n'est pas une simple figure de rhétorique qui consiste à utiliser un terme concret dans un contexte abstrait (exemple : « le créneau du château»). C'est par la métaphore que nous construisons la réalité et le système conceptuel qui la représente. Ce système conceptuel métaphorique dérive de notre interaction avec l'environnement. Chaque intervenant utilise son langage en fonction de son histoire, de ses compétences, de sa conception de la danse. Les métaphores ont le pouvoir de structurer la réalité et de la construire de façon signifiante. Elles dépendent de notre expérience physique et culturelle. J. Robinson résume assez bien la fonction de communication du langage de la danse : « *Il faut bien que le langage serve aussi dans le domaine de la danse : dans celui de la transmission des connaissances ; dans celui de la mise en situation de prise de conscience de l'élève face au maître ; dans les rapports entre le*

chorégraphe et ses interprètes, entre les critiques et le public (...) Le discours touche à plusieurs niveaux (...) Mais forcément le langage se trouvera à un moment basculé vers l'imaginaire pris dans le sens de porteurs d'images » (ROBINSON, 1988)

Lors de ce travail de recherche dans les deux classes, j'ai ressenti un certain plaisir à observer les élèves transformer leur corps à l'écoute de métaphores et construire leur univers corporel en fonction du contexte linguistique proposé par les intervenants. J'ai pu découvrir l'utilisation de champs lexicaux diversifiée, de structuration du langage variée qui avait des conséquences multiples sur la danse des élèves.

Il me semble essentiel de faire la corrélation entre l'emprunt de certains mots des intervenants et la construction de l'imaginaire des élèves. La métaphore structure notre manière de percevoir, de penser et de faire. Quelle richesse offre la langue française pour créer par pierre un univers personnel et imaginaire. La condition primordiale pour enrichir cet imaginaire réside dans la volonté de le nourrir. Les métaphores sont le reflet d'une culture personnelle et commune étoffée par tout un travail interdisciplinaire. Enfin, pour que ce bain culturel soit des plus complets pour les élèves, il est également important qu'ils soient au contact d'œuvres artistiques que ce soit à travers des vidéos ou mieux des œuvres vivantes.

Le projet danse auquel j'ai assisté tout au long de l'année incluait un partenariat avec une danseuse professionnelle. Comme le précise J. Robinson : « *Les artistes danseurs sont des personnes qui nous parlent à travers leur art, de leur « royaume secret, des choses invisibles dans la vie normale, de sentiments que nous pouvons comprendre si nous acceptons d'entrer nous aussi dans le royaume secret dont ils nous ouvrent la porte* ». (ROBINSON, 1988) Ce partenariat est riche d'échanges et de complémentarités même si quelque fois les chemins choisis ne correspondent pas forcément aux attentes des enseignants : les deux mondes de l'école et de l'art sont encore quelques fois éloignés.

En tant que formatrice, pour commencer, je cite volontiers ce constat que j'entends souvent dans la bouche des professeurs stagiaires ou titulaires : « Les élèves n'ont aucune imagination, il est difficile de travailler dans ce champ disciplinaire. De plus nous ne savons presque rien en art ». C'est pourtant notre travail de chercher des dispositifs pour enrichir culturellement et humainement nos élèves et de remédier à leurs difficultés repérées. Pour cela, il me semble fondamental de proposer aux enseignants une formation qui comprend un travail sur les fondamentaux en danse et la démarche de création ; une pratique personnelle de la danse et enfin une ouverture culturelle avec un certain nombre de spectacles.

En ce qui concerne le travail sur les fondamentaux, en tant que formatrice, je serai désormais sensible à proposer différentes entrées dans l'imaginaire : une entrée plus littéraire, une entrée plus scientifique et une entrée plus corporelle. Cette diversité de propositions permet aux stagiaires de s'approprier la démarche de création en fonction de ce qu'ils sont, de leur histoire personnelle.

Nous cherchons quelquefois du connu pour aborder l'inconnu mais la création se situe dans un espace de non contrôle, de non connu et il n'est pas évident de se situer dans ce fameux « lâcher-prise » lorsqu'on est enseignant. Je considère la danse comme une expression dans laquelle les enseignants, les artistes, les élèves partagent une aventure collective, ancrée dans un patrimoine culturel. Je ressens comme la volonté de mettre en lumière un ancrage corporel de la connaissance, une émergence d'une culture artistique à l'école, la construction des interactions entre les élèves les enseignants les artistes, un savoir à communiquer.

Références bibliographiques

ALIN, C. (2004). La construction identitaire de l'enseignant : le rôle des métaphores. *Recherche et formation INRP*, pp. 41-54.

BACHELARD, G. (1943). *L'air et les songes*. LGF-Livre de poche.

BONJOUR, M. (1991). *Revue MARYSAS n°18 juin*.

BOURIAU, C. (2003). *Qu'est ce que l'imagination ?* Chemin philosophique VRIN.

DEWEY, J. (2010). *L'art comme expérience (1934)*. Gallimard Folio Essais.

DURAND, G. (2008). *les structures anthropologiques*. Dunod.

JOHNSON, L. (1985). *Les métaphores dans la vie quotidienne*. Ed de Minuit.

LASCAR, J. (2000). *La danse à l'école pour une éducation artistique*. l'Harmattan.

LASCAR, J. (2001). *La danse à l'école*. Revue EPS n° 101.

LOUPPE, L. (2007). *Poétique de la danse contemporaine*. Contredanse.

POUGEOISE, M. (1996). *Dictionnaire didactique de la langue française*. A. Colin.

ROBINSON, J. (1988). *Les éléments du langage chorégraphique*. VIGOT.

THOMAS, T. P. (2001). *Danser les arts*. Nantes: SCEREN Pays de la Loire.

VYGOTSKI, t. F. (1997). *Pensée et langage*. La Dispute/Sinédit.

Sitographie :

MARTINEAU, S. (2005). *L'instrumentation dans la collecte de données*. Consulté le 06 07 2012, sur http://www.recherche-qualitative.qc.ca/ISSN_revis/SMartineau%20HS2-issn.pdf.

Table des annexes

Annexe 1 : Projet PAC des deux classes

Annexe 2 : Lettre de demande d'autorisation à l'Inspecteur de circonscription

Annexe 3 : Présentation du spectacle de la compagnie « Passaros »

Annexe 4 : Notes prises pendant une séance de danse

Annexe 5 : Verbatim F. 1

Annexe 6 : Verbatim F. 2

Annexe 7 : Verbatim JM. 1

Annexe 8 : Verbatim JM. 2

Annexe 9 : Verbatim Emilie 1 et 2 F.

Annexe 10 ; Verbatim Emilie 1 et 2 JM.

Annexe 11 : Autoconfrontation croisée F. et JM.

Annexe 12 : Autoconfrontation simple Emilie

Résumé

Deux enseignants de CE1 et de CM1 montent un projet danse avec une chorégraphe professionnelle. Les trois intervenants ont une approche différente de la danse en fonction de l'âge des élèves, de leur propre conception de la danse à l'école et de leur histoire personnelle.

En analysant leur langage oral, l'étude s'applique à observer dans quelle mesure le vocabulaire utilisé par chacun d'eux amène ou non les élèves dans un imaginaire de la danse.

Après avoir défini les fondamentaux en danse à l'école puis les termes d'imaginaire, imagination, créativité, le langage métaphorique des intervenants est analysé. Selon Lakoff et Johnson, il existe trois types de métaphores : les métaphores d'orientation, les métaphores ontologiques et les métaphores structurales. Chacune d'elle est un effet particulier du langage et a donné lieu à des images mentales singulières.

Les champs lexicaux et les différents types de métaphores employés permettent la saisie de trois profils d'intervenants en danse. En effet, à partir des verbatim de plusieurs séances, de l'analyse comparative de chacun, l'étude montre que la construction de l'imaginaire en danse pour des élèves se fait à travers un langage littéraire, un langage scientifique, un langage corporel.

Mots clés : Créativité, Danse, Imaginaire, Langage, Métaphore.