



MASTER 2

Sciences de l'Education

Mention : Sport, Culture, Education

**Analyse de l'activité individuelle et collective
d'une classe engagée
dans un processus de création
d'une année scolaire**



Le cas d'un atelier artistique Danse en 5^{ème}

Marie Cécile Crance Sous la direction de Jean Trohel

Avec la collaboration de la 5^{ème} Danse...

Année 2008-2009



Merci ...

**J'adresse mes remerciements les plus sincères à cette « Grande Famille »
qui m'a ouvert tout au long de l'année son Jardin secret.**

Merci à vous tous pour les bouquets de fleurs, les soupes de légumes, les évasions champêtres, les fées clochettes, les paniers de fruits, les abeilles, les papillons, les mauvaises herbes, les petits nains, les rayons de soleil... Une magie qui fut le moteur de mon travail et sans laquelle cette recherche n'aurait jamais vu le jour...

Un grand merci à **Jean Trohel** qui m'a aidée, orientée, conseillée toute cette année. Mais avant tout je te remercie énormément, et t'adresse par la même occasion toutes mes excuses, pour m'avoir soutenue pendant le sprint final.

Un grand merci à **Jacques Saury** qui m'a lui aussi apporté une aide précieuse pour ce travail à l'occasion de (*trop ?*) rares rencontres à Nantes qui ont permis de lancer une collaboration pour les années à venir.

Je remercie également :

Tizou Perez-Roux pour ses conseils de lectures et son enthousiasme de début d'année et je lui adresse toutes mes excuses pour mon silence qui a suivi...

Une grande pensée pour Bilfou qui se reconnaîtra et qui m'a apporté un soutien sans relâche tout au long de l'année même si il lui manquait malheureusement une pièce essentielle.

Enfin merci à Annie, Elodie, Martial, Juliette, Juju, Anicet, Lucas et d'autres... pour leur soutien et leur patience face au fantôme du dernier mois ...

SOMMAIRE

<u>INTRODUCTION.....</u>	<u>6</u>
Un Coup de cœur	6
Une collaboration terrain / théorie.....	6
Une première rencontre avec l’atelier artistique Danse.....	7
Un syndrome du baobab	8
<u>Chapitre 1 CADRE THEORIQUE.....</u>	<u>10</u>
Partie 1 Au cœur de débats professionnels et scientifiques.....	11
1.1 Des débats professionnels	11
1.2 Qui font écho à des débats scientifiques.....	13
Partie 2 : Les perspectives de « l’action située »	15
2.1 Introduction aux perspectives de « l’action située ».....	15
2.2 Un niveau « <i>individuel</i> ».....	16
2.3 Un niveau « <i>inter-individuel</i> ».....	20
2.4 Un niveau « <i>collectif</i> ».....	28
2.5 Questions de recherche et posture d’analyse.....	31
Partie 3 : Le programme de recherche « cours d’action ».....	33
3.1 Une opérationnalisation du paradigme de l’ « enaction » (Varela, 1989).....	33
3.2 L’approche de l’activité collective dans le programme « cours d’action ».....	34
3.3 Objets théoriques du « cours d’action » et niveau d’analyse de l’activité	34
Partie 4 : Axes de Recherche	38
<u>Chapitre 2 METHODE.....</u>	<u>39</u>
Partie 1 : L’observatoire du Jardin secret de la 5ème Danse.....	40
1.1 L’observatoire de l’atelier sur une année.....	40
1.2 Les aléas du terrain.....	42
1.3 Finalement une « improvisation planifiée ».....	43
Partie 2 : Le cas d’un groupe de cinq élèves.....	44
2.1 La saisi d’une opportunité.....	44
2.2 Contextualisation de la séquence étudiée.....	45

2.3 L'observatoire.....	46
2.4 Analyse des données.....	47
<u>Chapitre 3 RESULTATS.....</u>	54
Partie 1 : Première impression et <i>histoire collective</i>.....	56
1.1 Une première impression qui révèle des contradictions.....	56
1.2 <i>L'histoire collective</i> qui révèle les grandes étapes de construction.....	56
Partie 2 : Eléments chorégraphiques de la phrase dansée.....	58
2.1 Les cinq figures.....	58
2.2 L'ordre des figures.....	67
2.3 La disposition spatiale.....	68
2.4 L'unisson.....	71
2.5 Les transitions.....	73
2.6 La thématique de leur danse : « les fesses ».....	77
Partie 3: Cinq trajectoires de participation.....	79
3.1 Adrien : un engagement comme médiateur du groupe.....	79
3.2 Clément : un engagement focalisé sur la précision des figures.....	80
3.3 Jordan : un engagement comme « professeur de danse ».....	82
3.4 Loïc : un engagement tourné vers la détente.....	84
3.5 Thomas : un engagement tourné vers l'efficacité collective.....	85
Partie 4 : Configurations d'interactions et créativité organisationnelle.....	88
4.1 Des configurations d'interactions « groupales ».....	88
4.2 Des configurations d'interactions « multi groupe ».....	90
4.3 Des configurations d'interactions de « tutelle partagée ».....	90
4.4 Des configurations d'interactions révélant un « isolement ».....	92
<u>Chapitre 4 DISCUSSION.....</u>	93
Partie 1 : Emboitement d'entreprises communes et coopération.....	94
1.1 Niveau du groupe et échelle de l'atelier : le « mini spectacle ».....	94
1.2 Niveau de la classe et échelle de l'année : le « Spectacle de fin d'année ».....	95
Partie 2 : Configurations d'interactions et articulation des trajectoires individuelles....	97
2.1 Niveau « collectif » : configuration d'interactions de l'activité collective.....	97

2.2 Niveau « inter-individuel » : Processus liés à la coordination des trajectoires individuelles.....	100
Partie 3 : Co-construction de cultures communes et intelligibilité mutuelle.....	105
3.1 Différents niveaux de culture emboîtés.....	105
3.2 Processus en jeu dans la construction d'une phrase dansée partagée.....	107
Partie 4 : Quelques réflexions dans une optique transformative (Schwartz, 1997).....	113
4.1 Stabilité / instabilité des groupes.....	113
4.2 Le « mini-spectacle ».....	113
<u>Chapitre 5 EN GUISE D'OUVERTURE.....</u>	<u>117</u>
1. Des questions qui restent ouvertes.....	118
1.1 Réfléchir au transfert d'apprentissage.....	118
1.2 Favoriser les <i>ponts</i> entre différentes communautés.....	118
1.3 Prolonger le transfert.....	121
2. Principales spécificités et limites de ce travail.....	122
3. CONCLUSION.....	125
<u>BIBLIOGRAPHIE.....</u>	<u>127</u>

INTRODUCTION

Un Coup de cœur

Mercredi 7 avril : je suis à l'AS danse du lycée avec Fred l'enseignante et Kat la chorégraphe. J'observe les filles qui travaillent collectivement par petits groupes à la création d'une phrase dansée quand un groupe de sept collégiens rentre dans la salle avec un gros bouquet de fleur à la main qu'ils tendent à Fred. L'air abasourdie elle leur demande « mais ce n'est pas mon anniversaire », une élève lui répond « Madame ça nous manque tellement l'atelier ».

Cet épisode vécu alors que j'effectuais un recueil de données pour mon travail de recherche m'a projetée deux ans en arrière lorsque j'avais eu ce fameux *coup de cœur* pour l'atelier artistique Danse de Fred. J'étais alors en formation pour un concours de l'enseignement en EPS¹ et elle nous présentait avec force et passion l'expérience pédagogique qu'elle met en œuvre depuis 10 ans avec des élèves de 5^{ème}. J'avais été fascinée par ce projet original qui permet aux élèves d'une même classe de créer leur spectacle de danse et de le présenter sur scène en fin d'année.

Dans le cadre de mon Master 1 (Crance, 2006) j'avais déjà travaillé en EPS sur l'activité d'un élève spécialiste du sport enseigné. Une première expérience de la recherche que j'ai menée à partir du cadre théorique du « cours d'action » (Theureau, 2006) et qui s'inscrit plus globalement au sein de travaux privilégiant une « Entrée Activité » (Barbier et Durand, 2003). Cette étude m'a donné envie de prolonger ces réflexions en m'intéressant à des expériences pédagogiques originales menées en EPS. C'est donc naturellement que je me suis tournée vers Fred pour engager une collaboration d'une année autour de son atelier artistique Danse.

Une collaboration terrain / théorie

Je n'ai pas abordé le terrain avec des questions ou des hypothèses précises à valider ou à invalider par l'analyse. Je souhaitais démarrer ce travail d'une façon « ouverte » en limitant les a priori pour que les problématiques que j'aborderais concordent avec les questionnements

¹ EPS : (Education Physique et Sportive)

de l'enseignante et reflètent au mieux la réalité de cette classe singulière tout en veillant à ce qu'ils répondent également à des problématiques scientifiques. Les analyses et la discussion de ces axes de recherches « émergeant » du terrain devaient ainsi alimenter certains débats scientifiques et apporter un éclairage à des problématiques d'enseignement significatives pour cette pratique singulière. Une posture scientifique qui associe le regard du chercheur à celui des acteurs autour d'un travail mené en collaboration afin de faire progresser ensemble et de façon indissociable la théorie et la pratique.

Lors de notre première entrevue avec Fred, sa description de l'atelier et l'exposé de ses objectifs ont tout de suite donné une première tonalité à ce travail. Fred m'explique effectivement :

« Je souhaite offrir aux élèves un espace de liberté, de création où ils peuvent s'exprimer sans trop de contraintes, quelque chose qu'ils n'ont pas souvent l'occasion de vivre à l'école. Je souhaite leur faire vivre l'expérience de création, qu'ils construisent eux même leur propre danse tous ensemble, qu'ils apprennent à se respecter les uns les autres à s'écouter, à travailler ensemble ».

Personnellement je m'interrogeais sur le point de vue des élèves dans ce cadre d'enseignement original. Je voulais vivre cette expérience pédagogique de l'intérieur pour rendre compte le plus finement possible du cœur de cet atelier artistique Danse : l'activité des élèves. Au fil de nos rencontres une préoccupation revenait de façon récurrente dans les propos de Fred : *« Ce qui m'intéresserait c'est de savoir comment les élèves s'organisent collectivement et individuellement pour créer »*. Cette question se croisait à mes interrogations personnelles et de façon plus générale, comme nous le verrons, elle s'intègre pleinement dans des débats professionnels et théoriques actuels.

Une première rencontre avec l'atelier artistique Danse

Nous avons donc suivi sur une année scolaire l'atelier artistique Danse du collège le Chêne Vert à Bain de Bretagne. Il s'agit d'une classe de 5^{ème} regroupant 30 élèves (23 filles et sept garçons) et participant une fois par semaine à un atelier de pratique de la danse de deux heures avec leur enseignante d'EPS. Ces élèves ont tous participé à un cycle de danse en 6^{ème} et se sont portés volontaires pour intégrer la classe Danse. La sélection des élèves s'est faite par les enseignants sur des critères d'attitude et de comportement et non sur les résultats scolaires. Ils ont privilégié également certains élèves en difficulté pour lesquels l'atelier devait

être un moyen de les valoriser et de leur redonner confiance. Comme chaque année Fred a intégré à l'atelier un élève d'UPI (Unité Pédagogique d'Intégration), c'est à dire un élève ayant de grandes difficultés cognitives et motrices. Fred est également leur professeur principale, elle a donc un rapport très privilégié avec cette classe qu'elle voit trois heures par semaine en cours d'EPS, deux heures pour l'atelier Danse et une heure pour la « Vie de classe »². Dans le cadre des activités de l'année, quatre sorties à la salle de spectacle du Triangle à Rennes ont été réalisées pour voir des spectacles de danse variés et contribuer ainsi à leur éducation culturelle et artistique. Une *journée plateau* au Triangle a également été effectuée pour répéter la chorégraphie sur scène à l'approche du spectacle et permettre aux élèves d'être le temps d'une journée immergés dans la peau d'un artiste (découverte des coulisses, de l'éclairage, de la scène ...). Trois passages sur scène sont prévus en fin d'année pour présenter leur chorégraphie : un passage au Triangle, un passage dans le cadre des rencontres inter établissements, un passage au collège dans le cadre des journées portes ouvertes. L'année a également été ponctuée par la venue d'une chorégraphe pendant 30 heures pour aider à la construction de la chorégraphie. Enfin le travail a été mené dans une perspective interdisciplinaire qui a réuni certains enseignants de la classe autour de ce projet danse.

Un syndrome du baobab ...

Mon ambition était de m'imprégner de cette classe, m'y intégrer et essayer de rendre compte finement d'une pratique en partant de l'activité des élèves, comprendre comment ce groupe fonctionne, évolue, vit sur une année scolaire. Je souhaitais envisager différentes échelles temporelles et différents niveaux d'analyse permettant de mieux prendre en compte la complexité de cette pratique (Morin, 1990).

Ce travail en Master 2 sur l'atelier artistique Danse s'intègre de façon plus globale dans une perspective de recherche à long terme. Je souhaite m'intéresser à l'analyse de l'activité des élèves en classe tout en prenant en compte la complexité de la situation scolaire dans son ensemble. Dans le cadre de mon Master 1 j'avais choisi de travailler plus particulièrement sur l'hétérogénéité des élèves en cours d'EPS à partir de l'analyse de l'activité d'un « élève expert », c'est-à-dire un spécialiste de l'activité support du cycle d'apprentissage. Nous avons analysé les modes d'engagement de cet élève pendant deux leçons à partir de son point de vue . Pour mon Master 2, qui sera suivi d'un travail doctoral,

² Vie de classe : une heure à disposition du professeur principal de chaque classe pour donner la parole aux élèves, favoriser le dialogue avec les enseignants et les membres de l'équipe éducative.

j'ai choisi de poursuivre dans cette optique en m'intéressant à des échelles temporelles plus larges comme un cycle ou une année scolaire.

Aussi ce travail présenté et engagé en Master 2 est encore en grand chantier et très (voire trop) ambitieux. Cette année, je me suis investie dans un important travail de recueil de données sur l'ensemble de l'année scolaire et il s'agissait de dégager des axes et pistes de recherche à approfondir par la suite dans le cadre d'une thèse. J'ai mené parallèlement une analyse plus précise de l'activité d'un groupe de cinq élèves construisant une phrase dansée à l'échelle d'un atelier, un choix risqué pour une seule et même année. Ce mémoire rend compte du travail que j'ai mené en s'organisant en cinq chapitres :

Le Chapitre 1 **Cadre Théorique** correspond à la présentation d'un projet de thèse au sein duquel s'inscrit notre travail de Master 2. Il rend compte des principaux enjeux professionnels et scientifiques liés à l'analyse de l'activité des élèves. Il présente notre positionnement scientifique au sein des approches de « l'action située » et du « cours d'action » (Theureau, 2006).et conclu sur des axes de recherches.

Le Chapitre 2 **Méthode** porte sur le recueil de données et la méthode d'analyse. Il aborde l'ensemble de l'observatoire que nous avons mené cette année et il présente la séquence que nous avons étudiée cette année pour le Master 2.

Le Chapitre 3 **Résultats** rend compte des résultats de notre travail portant sur *L'analyse de l'activité individuelle et collective d'un groupe engagé dans la construction d'une phrase dansée. Le cas de cinq élèves dans le cadre d'un atelier artistique Danse en 5ème.*

Le Chapitre 4 **Discussion** porte sur la discussion de ces résultats en traversant des enjeux théoriques et pratiques.

Le Chapitre 5 **En guise d'ouverture** vient clore ce mémoire en exposant les perspectives ouvertes par ce travail ainsi que les limites qu'il comporte.

CHAPITRE 1

CADRE THEORIQUE

« A chaque grain d'observation on perd et on gagne en intelligibilité »

(In Barbier et Durand, 2006)

Ce chapitre comporte quatre parties qui débouchent sur les axes de recherches envisageables à l'échelle d'une thèse et au sein desquels s'inscrit le travail que nous avons mené plus précisément cette année.

Partie 1 : Au cœur de débats professionnels et scientifiques.....11

Cette partie présente les débats professionnels et scientifiques qui entourent l'analyse de l'activité individuelle et collective des élèves en EPS.

Partie 2 : Les Perspectives de « l'action située ».....15

Cette partie présente les approches situées et les travaux empiriques réalisés, au sein desquelles s'inscrit notre travail.

Partie 3 : Le Programme de Recherche du « cours d'action » (Theureau, 2006).....33

Cette partie expose plus précisément le programme de recherche du « cours d'action » que nous avons mobilisé pour ce travail.

Partie 4 : Axes de Recherche.....38

Cette partie présente les axes de recherches principaux que nous envisageons en relation avec notre cadre théorique.

PARTIE 1 AU CŒUR DE DEBATS PROFESSIONNELS ET SCIENTIFIQUES

1. Des débats professionnels ...

L'un des principaux débats en EPS porte actuellement sur la durée des cycles d'apprentissage. Delignières (2004) évoque l'opposition entre une EPS qui serait un « zapping d'activités » et une EPS finalisée par des projets s'inscrivant dans la durée et s'appuyant sur des pratiques « authentiques ». On retrouve cette opposition au niveau international dans le débat anglosaxon entre les défenseurs du « multi-activity curriculum model » (Ennis, 2000), et les tenants de programmes curriculaires tels que les programmes « Sport Education » (Siedentop, 1994) ou « Sport for peace » (Ennis, 2000). Les premiers défendent une Education Physique privilégiant l'organisation de cycles courts d'apprentissage, confrontant les élèves à une multitude de pratiques sportives ou artistiques. Ils proposent une progression d'exercices plus ou moins analytiques, prescrits par l'enseignant et accordant aux élèves une faible marge d'initiative individuelle et collective. En revanche pour les seconds ce modèle relève d'une vision à la fois « individualiste » et « décontextualisée » de l'apprentissage (Kirk et Kinchin, 2003) et ils proposent quant à eux une Education Physique intégrant d'emblée des visées d'affiliation et de responsabilisation collective dans le cadre de la participation à la construction de projets collectifs à long terme. Les travaux français du CEDRE soulignent également « l'illusion » d'une « *formation polyvalente dans une multitude d'APSA* », et celle d'une vision de l'apprentissage comme une interaction apprenant-tâche, négligeant « *la complexité de la classe et de ses intersubjectivités* » (2007, p.62). L'atelier artistique Danse sur lequel porte notre recherche se situe pleinement dans la seconde perspective en menant un projet à long terme à l'échelle d'une année scolaire. Notre travail devrait contribuer à ce débat en ayant pour objectif d'analyser les apprentissages et l'activité individuelle et collective d'un groupe classe engagé dans un projet collectif à long terme.

2. Qui font écho à des débats scientifiques

Ces débats « professionnels » font écho à des débats « scientifiques » relatifs à l'importance des dimensions sociales dans les processus d'apprentissage. Ceux-ci confrontent schématiquement deux conceptions théoriques générales avec d'un côté, celle portée par les perspectives cognitivistes ou écologiques du contrôle moteur et de l'apprentissage, et de

l'autre, celle héritée des théories socioconstructivistes et culturalistes de l'apprentissage et du développement.

Pour les premiers l'activité et l'apprentissage des élèves en EPS sont traditionnellement considérés comme relevant d'adaptations individuelles aux contraintes de tâches prescrites par l'enseignant. (Famose, 1990 ; Temprado et Montagne, 2001). Ces approches sont centrées sur la compréhension des processus de « transformations intra-individuel » des habiletés motrices. A l'inverse, les secondes inspirées des constructivismes Piagétien et Vygotskien (Bruner, 1983 ; Vygotski, 1997), mettent l'accent sur l'importance cruciale des « interactions sociales dans les apprentissages ». Elles opèrent une bascule entre une vision de l'apprentissage comme « construction individuelle » et une vision de l'apprentissage comme « processus participatif » social par nature et s'intégrant au sein d'une « communauté de pratique » particulière (Durand, Saury et Sève 2006).

Notre travail s'inscrit dans cette deuxième filiation théorique dont nous allons maintenant présenter les principales lignes de recherche. Nous justifierons ensuite le choix de nous inscrire plus particulièrement au sein du paradigme de « l'action (ou cognition) située » (Kirshner et Whitson, 1997) et aborderons les axes de recherches que nous envisageons.

2.1. Les perspectives psychosociales de l'apprentissage

Les perspectives de psychologie sociale expérimentale et du développement s'intéressent plus spécifiquement aux relations entre individus, en référence à la double tradition constructiviste Piagétienne et Vygostkienne, considérant que les apprentissages sont médiés par les relations sociales et les interactions entre pairs. Ces travaux se sont donc centrés sur les différents mécanismes sociocognitifs mis en jeu dans les situations d'interactions comme la coopération, le tutorat, l'utilisation de pairs-modèles ou l'évaluation par les pairs. La plupart de ces études ont porté sur la caractérisation des différentes sortes d'interactions au sein de dyades d'élèves symétriques ou asymétriques, en envisageant leur impact sur les apprentissages. Elles montrent notamment que les modalités d'interactions varient en fonction du types de dyades ou encore du sexe des élèves et ont été décrites en termes d'imitation-modélisation (Lafont, 2002), de co-élaboration et de conflit socio-cognitif (Doise et Mugny, 1981), ou encore de relation de tutelle (d'Arripe-Longueville, 2006). Ces études comparent en contexte expérimentaux l'efficacité de ces différentes modalités.

Ces travaux ont inspiré diverses propositions pédagogiques, visant à promouvoir de multiples formes d'apprentissages coopératifs entre pairs en éducation physique (Dyson et Grineski, 2001 ; Lafont et Winnykamen, 1999). Ces dispositifs ont été proposé suite à un

ensemble de travaux ayant montré la supériorité des tâches d'apprentissage dites « coopératives » sur les tâches « compétitives » et sur les tâches d'apprentissage « individuel ». (Nastasi et Cléments 1991, Slavin 1983). Ces perspectives considèrent que l'on peut définir différentes structures de tâches et ils se réfèrent à la définition de Deutsch (1949) qui envisage comme coopérative une tâche dont l'atteinte du but est corrélée positivement à l'atteinte de ce but par les autres membres de ce groupe. A l'inverse dans une tâche compétitive l'atteinte du but par un participant constitue un obstacle à l'atteinte de ce même but par les autres individus. Aussi le cadre de l'atelier artistique Danse que nous étudions et où l'enseignante propose à ses élèves des situations de création collective par petits groupes correspond a priori à un contexte privilégié d'apparition de relation coopératives entre les élèves. Elle correspondrait plus précisément à des situations de « co-op play » favorisant une « positive inter-dépendance » où l'atteinte du but n'est possible qu'avec la contribution de chaque individu (Dyson et Grineski, 2001).

L'ensemble de ces travaux scientifiques ont été longtemps menés dans des protocoles expérimentaux. Toutefois des études commencent à être engagées dans des situations naturelles de classe en restant focalisées sur les processus socio-cognitifs entre paires dans le cadre de tâches d'apprentissage particulières. Des perspectives intéressantes que nous serons amenés à approfondir pour nos propres travaux.

2.2. Les perspectives écologiques de l'apprentissage

Le paradigme de l'écologie de la classe initié par Doyle (1986) s'intéresse aux relations entre les situations scolaires (les demandes de l'environnement) et la manière dont les différents acteurs y répondent à partir de recherches menées « in situ ». Ces perspectives s'intéressent au processus d'enseignement-apprentissage afin de rendre compte des stratégies mises en place par les élèves pour s'adapter individuellement et collectivement aux exigences scolaires. Siedentop (1994) envisage ce processus comme composée de trois « systèmes de tâches » dont l'interrelation fonde l'écologie de la classe. Le système des tâches d'organisation, relié à des aspects comportementaux et organisationnels de l'éducation physique ; le système des tâches d'apprentissage relié à la matière enseignée et le système d'interactions sociales entre les élèves. C'est la façon dont ces systèmes se développent, s'influencent en relation avec les contingences scolaires qui forme « l'écologie de la classe ». Peu prévisible et difficilement observable le système des interactions sociales tient une place particulière car il n'est pas prescrit par l'enseignant et traduit les préoccupations propres des élèves qui peuvent dépasser celles liées au travail scolaire d'où une distinction entre le

« travail prescrit » et le « travail réel » (Meritt, 1982). Ces approches ont ainsi mis en évidence la tendance des élèves à modifier les tâches initialement prescrites (Marks, 1988 et Son, 1989), à esquiver les demandes tout en s'acquittant ostensiblement des tâches d'organisation (Tousignant et Siedentop, 1983). Plus précisément par rapport à l'activité danse Hastie et Pickwell (1996) ont montré comment un groupe de garçons négociait les exigences scolaires avec l'enseignante. Cette dernière tolérait une réduction de leur investissement tant qu'ils ne perturbaient pas trop l'activité de la classe dans son ensemble. Ainsi ces approches considèrent l'activité des élèves en classe comme orientée vers deux buts identifiés par Allen (1986) sous la formule « éviter l'ennui » et « éviter les ennuis ». L'équilibre de la classe résulterait donc d'un ensemble de négociations et transactions entre les différents acteurs de la situation de classe. A ce titre leurs travaux ont mis en évidence que l'évaluation scolaire serait une contrainte primordiale de cet équilibre qui passerait essentiellement par une « transaction des performances contre des notes » Doyle (1986).

Ces approches *psychosociales expérimentales et écologiques* constituent une première approche de l'activité collective d'une classe qui a permis de renouveler le regard scientifique. Elles trouvent un prolongement dans les travaux qui ont émergé plus récemment dans le cadre des perspectives dites « situées » au sein desquelles nous nous positionnons et que nous allons désormais envisager de façon détaillée.

PARTIE 2 : LES PERSPECTIVES DE « L'ACTION SITUÉE »

2.1 Introduction aux perspectives de « l'action située »

2.1.1 Le paradigme de l' « enaction » (Varela, 1989)

Notre travail s'inscrit dans le cadre de l'action ou de la cognition située qui envisage les rapports acteurs-environnement sous l'angle des postulats de l' « enaction » (Varela, 1989). Plus précisément il participe à un ensemble de recherches utilisant une « Entrée Activité » (Barbier et Durand, 2003), c'est à dire une « *posture de recherche affirmant qu'au-delà de leurs différences, les sciences humaines et sociales ont affaires à une même réalité qui constitue leur objet commun : l'activité humaine dans la diversité de ses conditions d'exercice, dans l'historicité, la singularité et l'inédit de sa survenance, et dans l'unité que lui donne le fait qu'elle est développée par des sujets humains* » (p. 105). Il s'agit d'un faisceau de travaux abordant les situations humaines dans leur contexte écologique, accordant le primat au point de vue de l'acteur et articulant dans l'analyse les dimensions individuelles et collectives de l'activité.

2.1.2. L'activité humaine à travers le paradigme de l'énaction

Cette posture théorique prend ses racines dans le domaine biologique à partir de l'hypothèse de l'« autopoïese ». Cette dernière envisage les systèmes vivants comme autonomes et dynamiques, interagissant avec l'environnement selon un « couplage structurel » asymétrique. Le système est dit « auto-organisé », c'est-à-dire qu'il auto-détermine son état d'instant en instant, considérant simultanément l'environnement et sa propre dynamique.

Selon Varela (1989), l'activité humaine répond à ce modèle de l'autopoïese et il parle d'une « autonomie créatrice de l'acteur ». A chaque instant l'activité humaine présente une organisation et une signification singulière constitutive d'actions qui sont des « émergences en contexte ». Ces actions sont nouvelles et ne répondent pas à un monde « déjà là » qui les prescrirait. Elles s'inscrivent dans une « histoire » et sont l'expression d'un couplage créateur « activité-situation ». Ces perspectives abandonnent l'image de l'acteur comme individu s'efforçant de s'adapter à un monde qui lui impose des contraintes préexistantes et extérieures à lui. Au contraire, l'individu agit dans un monde complexe, énigmatique et il utilise ce que ce monde lui offre pour agir. Un monde par essence social et culturel, qui place « l'autre »

comme un élément constitutif du couplage et qui nous amène à considérer l'activité comme indissociablement individuelle et collective.

Trois éléments nous paraissent essentiels pour comprendre l'activité humaine de façon générale et plus particulièrement celle d'élèves participant à un atelier artistique Danse, tel que celui qui est l'objet de notre étude. Premièrement, elle est indissociable du milieu dans lequel le sujet évolue, elle est culturellement, spatialement, corporellement, temporellement située : nous étudierons l'activité des élèves et de l'enseignante « in situ » en étroite relation avec le contexte scolaire de l'atelier. Deuxièmement, chaque acteur a *une situation* (Suchman, 1990), un point de vue personnel sur le monde car il interagit avec les caractéristiques de la situation qui sont pertinentes par rapport à sa dynamique interne : nous aborderons l'activité de cette classe à partir du point de vue des acteurs. Troisièmement, toute activité s'insère dans une *histoire collective* : nous envisagerons l'activité de cette classe sur une année scolaire en mobilisant différentes échelles temporelles et en utilisant différents niveaux de compréhension de l'activité individuelle et collective des acteurs de ce groupe.

2.1.3. Différents niveaux d'analyse pour aborder l'activité.

Ces perspectives envisagent traditionnellement deux niveaux différents et complémentaires pour analyser l'activité humaine (Durand et al, 2006). Un niveau « individuel » analysant la singularité d'un individu face à son environnement et un niveau « inter-individuel » s'intéressant à l'articulation de différentes singularités au sein d'un groupe. Toutefois, les travaux les plus récents essayent d'aborder la complexité de l'activité humaine à travers un troisième niveau « collectif » envisageant l'articulation de ces deux premiers niveaux à travers les notions de « configuration d'activité » et de « système hiérarchisé d'activité ».

2.2 Un niveau « *individuel* »

Ce niveau permet de rendre compte des relations entre un individu et son environnement (englobant autrui) en terme de couplage.

2.2.1 Un couplage activité-situation

Comme nous l'avons vu l'activité se construit pas à pas et se renouvelle en permanence autour d'un couplage « action-situation ». L'individu agit dans un monde complexe qui est une banque de données disponibles à tout instant, lui donnant des offres

« ressources pour l'action ». Dès lors aborder l'activité humaine à ce niveau « individuel » revient à rendre compte de ce qui est pris en compte à chaque instant par l'acteur dans sa relation au monde, c'est à dire d'envisager la nature et la dynamique de son couplage « activité-situation ».

Toutefois cette conception de l'activité comme indéterminée, ouverte et exprimant une exploitation opportuniste et singulière de « possibles » peut faire apparaître une difficulté. Comment envisager son analyse si cette dernière est par nature toujours nouvelle ? Comment aborder la question de l'apprentissage (processus) et des apprentissages (connaissances/compétences) qui s'inscrivent dans des contextes scolaires singuliers et visent la stabilisation et le transfert à d'autres domaines de la vie sociale ?

2.2.2 L'apprentissage comme construction

En dépit de son caractère singulier l'action, d'une part présente et exploite des régularités ou des invariances issues du passé et, d'autre part est constitutive de l'expérience permettant d'agir dans le futur. Elle est une actualisation de possibles qui opère sur un mode « proscriptif » (ouvert). C'est-à-dire que chaque acteur engagé dans une situation dispose d'un registre de « possibles » qui interdit l'apparition de certaines actions et laisse ouvert le déploiement d'un certain nombre d'autres. L'action finalement actualisée dépend de ce registre qui délimite une « structure anticipatrice dynamique » (Salembier, Theureau, Zouinar et Vermersch, 2001). Cette structure dépend étroitement des expériences passées de l'acteur et de ses préoccupations à chaque instant. Elle rend compte du couplage singulier entre un acteur et son environnement et sert de support au déploiement de son action sans pour autant la déterminer.

Dans cette perspective l'apprentissage est envisagé comme une « enquête » (Dewey 1938/1993) créant des normes propres par un processus de construction de « types » ou de validation/invalidation de « types » déjà construits permettant des généralisations (Rosch, 1999). L'individu juge si la situation en cours ou la connaissance concernée est typique ou non typique par rapport à son référentiel, puis il valide les actions ou connaissances qui s'avèrent adéquates ou les invalide dans le cas contraire (Theureau 1992) réactualisant ainsi son référentiel. Le passage à l'action implique une interprétation active de la part de l'acteur qui construit, valide ou invalide en permanence des « types » de situations ou de « connaissances » qui réactualisent sa structure et participent à l'émergence d'interprétations et d'actions nouvelles.

A ce niveau individuel la question de l'apprentissage et des apprentissages des élèves en cours d'EPS est envisagé en termes de « *construction* » à travers l'analyse des « processus d'enquête » mis en œuvre par les élèves dans les situations scolaires.

2.2.3 Expériences singulières et faisceaux de préoccupations des élèves

Un certain nombre de travaux portant sur l'activité des élèves en situation de classe ont rendu compte de ce premier niveau d'analyse à travers la restitution de l'expérience singulière des élèves. L'identification du faisceau de préoccupations d'élèves à chaque instant a permis d'appréhender leur engagement singulier en relation avec les caractéristiques des situations scolaires dans lesquelles se développait leur activité. Les principaux résultats de ces études ont révélé, d'une part des écarts entre les significations accordées par l'enseignant aux tâches prescrites et celles que construit l'élève à son contact, d'autre part la variabilité de l'engagement des élèves.

Rossard et Saury (2006) se sont intéressés à l'engagement de collégiens dans des tâches d'apprentissage dans le cadre de leçons de badminton. Les faisceaux de préoccupations des élèves ont été reconstruits et mis en relation avec les structures des tâches (coopératives vs compétitives). L'analyse a révélé le caractère « instable et imprévisible » de la dynamique du faisceau de préoccupations des élèves ainsi qu'une tendance à la coopération dans les tâches d'opposition avec un enjeu évaluatif perçu et à l'opposition dans les tâches de coopération sans enjeu évaluatif. Ainsi, ils rejoignent tout un ensemble de travaux révélant que l'engagement des élèves n'est que partiellement déterminé par les prescriptions des tâches conçues par l'enseignant et est orienté prioritairement par la contrainte de l'évaluation scolaire. Notamment Guérin, Testevuide et Roncin (2005) ont mis en évidence dans un cycle de tennis de table des activités dites « clandestines » (dissimulées à l'enseignant), ainsi que le poids des dispositifs d'évaluation sur leur engagement. Les collégiens privilégiaient des préoccupations liées aux enjeux certificatifs et exprimaient leurs difficultés à les concilier avec des préoccupations de convivialité. Notre travail de Master 1 portait lui aussi sur ce niveau de l'activité des élèves à travers l'étude des modes d'engagement d'un élève de seconde. Spécialiste de handball il participait à un cycle prenant comme support cette activité sportive. Nous avons mis en évidence (Crance, Trohel et Saury, soumis) la singularité de l'expérience de cet individu portant la marque de son expertise. Notamment une tension singulière se manifestait entre des modes d'engagement comme expert et comme tuteur dans les « tâches d'apprentissage ».

L'ensemble de ces travaux prolongent l'idée d'Allen (1986) considérant que les élèves cherchent en classe à « éviter l'ennui » tout en « évitant les ennuis ». L'expérience des élèves en classe oscille entre deux grands modes d'engagement, d'une part vivre des expériences stimulantes, des défis intéressants et, d'autre part satisfaire les exigences de l'évaluation scolaire.

Il nous semble intéressant d'aborder ce niveau d'analyse dans le cadre de notre travail. En effet l'atelier artistique est une situation scolaire qui ne donne pas lieu à une « évaluation certificative ». Il sera alors intéressant d'envisager quels sont les modes d'engagements des élèves dans ce contexte scolaire « atelier » et quelles sont les contraintes pesant prioritairement sur leur engagement.

2.2.4 Processus d'enquête des élèves dans les situations d'apprentissage

Si toutes ces études ont produit des résultats permettant de mieux comprendre l'activité des élèves en classe, la question de l'apprentissage a été moins abordée. Le processus d'enquête par lequel un élève construit de nouvelles connaissances est plus complexe à appréhender. Saury, Huet, Rossard et Sève (2008) ont à ce titre réalisé une analyse de l'activité individuelle des élèves dans des dispositifs de co-observation en badminton prenant pour support des fiches d'observations. Ils ont mis en évidence que les élèves développaient une activité d'exploration et d'interprétation des exigences des tâches d'apprentissage prescrites, visant à enquêter sur leurs enjeux tacites, au-delà des consignes explicites de l'enseignant. Dans cette enquête, le mode de présentation des consignes, l'organisation spatiale et le contenu de la fiche d'observation fournissaient aux élèves un ensemble d'indices « saillants » qui orientaient, avec d'autres éléments du dispositif, leur construction d'interprétations particulières de ces situations.

Cette étude apporte des connaissances sur les processus d'enquête apparaissant dans l'activité des élèves et liés spécifiquement aux apprentissages visés par les « tâches proposées ». Notre travail devrait compléter ces travaux en nous intéressant à l'apprentissage dans le cadre de dispositifs visant les *fondamentaux* (Perez et Thomas, 2000) liés à l'activité danse. Comment se traduit ce processus d'enquête dans le cadre d'apprentissages liés à un processus de création ?

Ce premier niveau individuel est intéressant mais on ne peut s'y limiter car il nous renseigne sur l'activité d'une classe à partir du point de vue d'un seul acteur ou de celui de plusieurs acteurs envisagés de façon juxtaposée.

2.3 Un niveau « *inter-individuel* »

Ce niveau permet de rendre compte de l'articulation des activités inter-individuelles, et de comprendre comment les « situations » de chaque acteur peuvent être en partie partagées alors que chaque action exprime les normes propres d'un acteur.

2.3.1 Un couplage individuel-social

Les perspectives « situées » s'appuient sur le postulat selon lequel l'action n'est jamais incompréhensible pour un observateur qui partage la culture de l'acteur (Quéré, 2000). Cette posture nous place en rupture par rapport, d'une part aux approches considérant que l'environnement entre les acteurs est commun du fait de la même pression adaptative qu'il exerce sur eux et, d'autre part de celles affirmant à l'autre extrême que l'environnement est un arrière plan constitué des mondes différents et juxtaposés de chaque acteur. Les approches situées considèrent en effet que l'héritage social des individus participe à la construction de mondes culturels plus ou moins semblables. L'approche du collectif consiste alors à identifier ce qui est partagé entre les individus et par quels processus.

Bruner (1986) considère à ce titre que l'articulation du social et de l'individuel relève d'un processus d'actualisation de possibles lié à deux caractéristiques fondamentales des activités humaines. D'une part l'activité se déploie au sein d'un ensemble de « pré-construits » culturels qui sont la mémoire des actions passées et qui constituent des « ressources potentielles » pour l'action. D'autre part elle apparaît toujours dans un contexte social et culturel particulier, l'acteur par ses actions s'insère et participe à la construction de communautés de pratique (Lave et Wenger, 1991). La coordination de l'individuel et du social s'envisage ainsi, soit par l'analyse de l'influence potentielle d'une *culture commune déjà là* sur l'activité individuelle, soit directement par le collectif à travers l'analyse de l'articulation en situation des activités individuelles.

Aborder l'activité humaine à ce niveau « inter-individuel » revient à rendre compte, d'une part de ce qui est partagé à chaque instant par les différents acteurs participant à une communauté de pratique, d'autre part d'examiner les processus liés à la mobilisation et à la construction de cette « culture commune ».

2.3.2 Partage et non partage lors des interactions

Lors des interactions entre deux ou plusieurs acteurs, chaque individu entretient un couplage singulier avec son environnement et aucun n'a accès directement à l'expérience de l'autre. Ainsi la communication n'aboutit jamais à un partage total d'expérience et elle opère par déposition de « signes » qui seront ou non significatifs pour les différents acteurs. Dans les actions collectives, les individus interagissent et peuvent coopérer sans nécessairement s'appuyer sur un référentiel commun. Pourtant, le partage et la co-construction de significations sont autant de ressources pour la régulation des interactions. Analyser l'activité collective suppose, d'une part de s'interroger sur le « contexte partagé » (Zouinar et Salembier, 2000), c'est-à-dire ce qui est ou non partagé par les acteurs à chaque instant et, d'autre part d'envisager l'ouverture et la fermeture dynamique de ce partage.

Dans notre cas il semble intéressant d'envisager comment, lors des interactions entre élèves, s'effectue ce partage ; comment dans le cadre d'une coopération pour créer, les élèves partagent ou non à chaque instant une même signification, comment ils construisent ensemble des significations partagées.

2.3.3. Apprentissage et communauté de pratique

Dans le prolongement de l'école vygotkienne (Vygotski, 1934-1997), l'apprentissage est envisagé comme socialement et culturellement situé et consisterait en un double processus de participation et de réification (Wenger, 1998) au sein de communautés de pratique. La participation correspond à l'expérience sociale d'appartenance à une communauté et à l'engagement dans celle-ci, tandis que la réification traduit l'idée que progressivement une culture se « sédimente », en s'incarnant dans des œuvres, des objets, des habitudes, qui forment des préconstruits culturels. La réification est forcément réductrice mais elle constitue un point d'ancrage collectif indispensable au partage et à la capitalisation des savoirs. Ainsi l'apprentissage individuel a son origine dans le social, soit par le biais direct des interactions qui apparaissent au sein de ces communautés, soit de façon indirecte à travers des objets (ou artefact) porteurs d'une « culture commune ».

Pour Wenger (2005), une communauté de pratique se définit au regard de trois dimensions : un engagement mutuel (qui suppose des relations de coopération et de confiance réciproque), la définition d'une entreprise commune (qui suppose l'élaboration et la négociation collective d'intérêts communs à plus ou moins long terme), et un répertoire

partagé de ressources (artefacts, connaissances, ou règles collectives plus ou moins consensuelles).

A ce niveau « *inter-individuel* » la question de l'apprentissage et des apprentissages des élèves en cours d'EPS est envisagé en termes de « *participation* » et de « *réification* » dans une communauté de pratique scolaire.

L'atelier artistique Danse que nous étudions répond « a priori » aux caractéristiques des communautés de pratique. En effet il s'agit d'un « groupe classe », l'activité est orientée « a priori » vers une entreprise commune (la création d'un spectacle de fin d'année), les objectifs visés par l'enseignante mettent au centre la coopération et le respect des autres et elle adopte « a priori » un enseignement qui répond au modèle de l'autonomie (Durand et Arzel, 2002) favorisant les négociations, la co-construction d'une culture commune.

2.3.4 Un processus de participation

Trajectoire de participation

L'apprentissage se construit à travers la participation d'un acteur à la pratique collective, elle évolue dans le temps et dessine une trajectoire qui ne s'apparente pas uniquement à une « enquête personnelle ». Elle s'inscrit dans un complexe social et connaît des bifurcations, des stagnations, des régressions évoluant au fil des interactions. Selon Lave et Wenger (1991), cette trajectoire irait métaphoriquement de la *périphérie* vers le *centre*.

Dans le cadre de l'apprentissage en contexte scolaire, une étude a été menée par De Keukelaere (2006) afin de suivre la trajectoire particulière d'un élève à l'échelle d'un cycle de badminton. Cette étude n'a pas permis de retrouver ce trajet allant de la périphérie vers le centre. La participation de cet élève correspondait davantage à une construction d'« *îlots de cohérence locale* » (Durand et al. 2006), en fonction des tâches et des acteurs concernés à chaque instant qu'à une transformation générale de son activité et de ses compétences dans la gestion de situations sportives d'opposition et/ou de coopération. Cet auteur a avancé l'hypothèse que la durée du cycle était insuffisante pour opérer de réelles transformations.

Dans le prolongement de ces résultats, notre étude réalisée sur l'activité d'un élève expert de handball (Crance, Trohel, 2008) a confirmé l'idée que la trajectoire d'un élève au sein d'une classe ne se limite pas à une orientation de la périphérie vers le centre. Les élèves occupent des positions différentes au sein de la classe en fonction d'influences liées aux spécificités des situations et des réseaux dans lesquels leur activité se développe. Par exemple,

dans le cas de l'élève expert que nous avons étudié, d'un côté, son expertise lui permettait d'occuper une « position centrale », de l'autre elle était parfois à l'origine de conflits voire d'une certaine marginalisation, le renvoyant dans une « position périphérique ». De Keukelaere, Guérin et Saury (2008) ont également mis en évidence un phénomène analogue au sein d'une équipe lors d'un cycle de volley-ball. Un élève reconnu comme « l'expert de l'équipe » occupait une position centrale pour toutes les questions techniques et tactiques liées au volley-ball. En revanche, il manifestait aussi des attitudes non légitimes aux yeux des autres joueurs de son équipe, comme la contestation non justifiée de décisions d'arbitrage, ce qui le positionnait « en périphérie » de cette équipe lors d'interactions concernant des points litigieux.

Ainsi cette notion de *trajectoire de participation* des élèves nous paraît intéressante pour analyser la dynamique de l'activité d'un élève au sein d'une classe mais nous l'envisageons non pas comme allant du centre vers la périphérie mais comme une trajectoire indéterminée et contingente d' « ilots » en « ilots » révélant le degré de partage entre un élève et ses camarades au fil des activités du groupe dans lequel elle s'inscrit.

Notre travail qui porte sur une pratique menée à l'échelle d'une année scolaire devrait nous permettre de prolonger ces résultats à travers l'étude des trajectoires de participation de certains élèves que ce soit à l'échelle de l'année scolaire ou d'un atelier. L'articulation de ces trajectoires nous paraît être intéressante pour voir comment évoluent et fluctuent les réseaux entre élèves pour éventuellement aussi envisager la *trajectoire d'un groupe* au sein de la classe.

Interactions spontanées et Compagnonnage cognitif

Cette trajectoire discontinue, irrégulière s'accompagnerait d'un « compagnonnage cognitif » (Brown, Collins et Duguid, 1989 ; Lave, 1997) dans lequel chacun prendrait davantage de responsabilités, et accéderait à une pleine participation aux activités de cette communauté. Les interactions sociales mettent en scène des membres de la communauté de pratique qui peuvent présenter des degrés divers de familiarité, de maîtrise ou de légitimité par rapport à la pratique (expert, novice, nouvel arrivant) et des liens plus ou moins fort d'amitié. Cette diversité offre la possibilité d'envisager des formes variées et changeantes d'interactions (tutelle, instruction, étayage, conflit cognitif, démonstration explicite, modélisation...).

Traditionnellement ce sont les approches de psychologie expérimentale (d'Arripe-Longueville, 2006) qui se sont intéressées aux diverses modalités d'apprentissage coopératif en EPS ainsi qu'aux bénéfices des diverses formes d'interactions. Toutefois ces approches consacrent une séparation entre, d'une part, les objectifs et contenus d'apprentissage (les connaissances à acquérir, les compétences à développer, spécifiquement liées à telle ou telle pratique sportive ou artistique) et, d'autre part, les « modalités sociales d'acquisition » (d'Arripe-Longueville, Fleurance et Winnykamen, 1995) qui accompagnent ces apprentissages. Ainsi dans ce cadre les formes de coopération entre les élèves, la répartition des tâches au sein des groupes d'apprenants, l'agencement « symétrique » ou « asymétrique » de dyades de pairs sont prescrites. A ce titre, les dispositifs seraient conçus comme « *content free* » (Dyson et Grineski, 2001), c'est-à-dire, indépendants des contenus spécifiques d'apprentissage, ou comme des « situations d'accompagnement » des apprentissages moteurs (Lafont et Winnykamen, 1999). Ils sont alors envisagés comme des éléments d'un contexte « entourant » les tâches d'apprentissage, et exerçant des effets plus ou moins bénéfiques sur l'activité des élèves dans ces tâches d'apprentissage (Gallego et Cole, 2001).

Des études récentes (Endress, 2006; Huet et Saury 2008), menées dans le cadre de « l'action située » ont remis en question le caractère prescriptif des dispositifs d'apprentissage sur les modalités de coopération ou d'interactions entre élèves. Par exemple, Endress (2006) a mis en évidence la complexité des formes d'interactions collectives qui apparaissaient dans le cadre d'un dispositif particulier de coaching comme le « catch à quatre » en badminton qui devait a priori encourager une relation de tutelle entre le joueur et son coach. Saury et al (2008), dans leur étude sur les dispositifs de co-observations, ont montré que les interactions entre les joueurs et les observateurs dans un groupe de travail échappaient aux prescriptions des « rôles sociaux » dans la tâche d'apprentissage, faites par l'enseignant. Les mêmes chercheurs ont mené une étude sur un groupe de huit collégiens engagés dans un cycle d'athlétisme finalisé par un triathlon collectif. L'étude de leurs interactions a montré que les élèves mettaient « spontanément » en jeu des modalités d'interactions dont les formes peuvent s'apparenter à celles qui sont décrites en termes d'imitation-modélisation (Lafont, 2002), de co-élaboration et de conflit socio-cognitif (Doise et Mugny, 1981), ou encore de relation de tutelle (d'Arripe-Longueville, 2006) sans avoir été prescrites. Cette étude a également révélé la variabilité de ces interactions : les « statuts » relatifs des élèves (experts *vs* novices) ainsi que les « rôles sociaux » (tuteur *vs* tutorés) qu'ils assumaient dans le cadre de ces interactions,

variaient au sein des différents réseaux d'interactions dans lesquels les élèves étaient engagés, et ils variaient également en fonction du développement de l'activité de chaque élève du groupe. Ils étaient ainsi en perpétuelle redéfinition, ce qui autorisait le développement de trajectoires de participation et d'apprentissage singulières. L'efficacité d'un dispositif résiderait selon ces résultats non pas dans la pertinence de rôles sociaux soigneusement prescrits, mais dans la quantité et la variété des opportunités d'interactions relatives aux objets d'apprentissage, offertes aux élèves dans l'histoire de leur activité collective commune.

Notre travail devrait apporter un prolongement à ces travaux en analysant les interactions spontanées qui peuvent apparaître entre les élèves lors de situations scolaires liées à l'activité danse et dans le cadre d'un enseignement valorisant le travail de création collective par petits groupes.

2.3.5 Un processus de réification

Tout apprentissage porte l'empreinte du contexte dans lequel il se développe. Aussi la participation des acteurs aux activités de « communautés de pratique » permet conjointement un processus de réification, c'est-à-dire la construction au cours de leur histoire d'un répertoire de ressources symboliques ou matérielles communes (Lave et Wenger, 1991 ; Wenger, 1997).

La constitution de « possibilités d'apprentissage »

Les perspectives de l'apprentissage situé considèrent comme centrale la question de l'environnement socioculturel dans lequel l'apprentissage prend place. Une des notions importantes de ces approches est celle d'authenticité des activités. La notion d'authenticité (Brown et al. 1989) renvoie à la signification culturelle construite par l'élève au cours de ses apprentissages scolaires et son caractère plus ou moins transférable aux activités extrascolaires pour lesquels ces apprentissages pourraient être utiles ou intéressants pour lui. Dans ce cadre, Kirk et Kinchin (2003) dénoncent une conception « décontextualisée » de l'éducation physique scolaire. Selon ces auteurs, c'est l'authenticité des activités scolaires des élèves qui est susceptible de garantir le transfert des apprentissages scolaires dans d'autres domaines d'activités sociales. La classe est envisagée comme une communauté de pratique c'est-à-dire une communauté d'apprenants partageant des savoirs, des savoirs faire, des normes propres à une activité spécifique et qu'ils construisent et mobilisent dans le cours de leurs interactions. Elle délimite ainsi des possibilités d'apprentissage pour les élèves qui

influencent à la fois ce qui est appris, comment cela est appris et dans quelle mesure cela peut être réinvesti.

A ce titre Kirk, Brooker et Braiuka (2000) ont par exemple montré que des élèves maîtrisant des tactiques de jeu particulières en basket-ball acquises dans des exercices spécifiques étaient incapables de les réinvestir en situation de match car ne les ayant pas associées aux mêmes configurations de joueurs ou aux mêmes interactions sociales. Pour Kirk et Kinchin (2003), ces résultats montrent que ces apprentissages prennent un sens dans la communauté de pratique de l'éducation physique scolaire déconnecté de celui qu'ils ont dans la communauté des basketteurs. L'analyse de l'activité d'un élève expert que nous avons réalisée (Crance et al. soumis) a mis en avant une confrontation entre sa « culture sportive » et sa « culture scolaire » au sein de la classe. Sa « culture sportive » lui conférait une légitimité et un prestige reconnus de tous, mais il a été amené à progressivement adapter cette expertise au contexte scolaire car les compétences motrices de haut niveau acquises en club n'étaient pas appropriées et adaptées aux situations scolaires. Ronholt (2002) a également mis en évidence qu'au sein d'une classe les élèves pouvaient délimiter et construire différentes communautés de pratique en relation avec leur engagement dans les exercices proposés. Dans le cadre de notre étude précédemment citée la présence de cet élève expert et la stabilité des équipes ont favorisé la constitution d'une « communauté équipe » au sein de laquelle il offrait à ses partenaires des possibilités d'apprentissage importantes compte tenu de son engagement en tant que tuteur.

Il nous semble intéressant dans le cadre de notre travail de nous interroger sur cette question du réinvestissement des apprentissages effectués dans le cadre de l'atelier à d'autres contextes, d'autant que cette expérience s'inscrit dans une optique « pluridisciplinaire ». A une autre échelle, on pourra se questionner sur la construction de « micro communauté de pratique » au sein de cet atelier qui fonctionne par petits groupes de création plus ou moins stables sur l'année et de questionner la « transférabilité » des apprentissages ou des normes entre ces micro-groupes.

Constitution d'une culture commune / culture scolaire (Rovegno 2006)

Dans ces perspectives les communautés de pratique conservent et stabilisent un ensemble d'actions, de normes ou de connaissances collectivement légitimées, qui sont des ressources pour les acteurs, qui assurent l'unité de la communauté et participent de son histoire. Toutefois il faut les envisager de façon dynamique c'est-à-dire qu'elles mémorisent

l'expérience collective passée sous forme de signes tout en garantissant la possibilité d'inventer du nouveau par un processus émergent (Nowack et Vallacher, 2001) d'attribution collective de légitimité. La légitimation opère là encore par un processus de typicalisation (Rosch, 1999) pour une mémorisation collective de l'action qui fait l'objet de négociations permanentes et qui intègre les quêtes individuelles.

Les travaux menés par Saury et al (2008) ont montré comment des dispositifs de co-observation (utilisation de fiches d'observations) dans des tâches de badminton participaient à la construction d'un « sens commun » (significations partagées) au sein de groupes d'élèves, et plus généralement dans la classe. En effet, l'activité collective des élèves était marquée par un partage d'interprétations concernant les dispositifs et par une similitude de préoccupations dans le cours de leurs interactions qui révèle des normes partagées à propos des façons légitimes d'agir vis-à-vis des autres dans ces dispositifs. Le caractère évaluatif attribué aux dispositifs par les élèves et non prévu par l'enseignant a été l'occasion de transactions entre élèves sur la nature des comportements collectivement considérés comme acceptables pour négocier « solidairement » ces enjeux évaluatifs. Ces transactions contribuaient à la définition collective de normes de comportements acceptables entre élèves au sein de la classe.

Dans la même perspective, Huet et Saury (2008) dans le cadre d'un cycle d'athlétisme et De Keukelaere et al (2008) en volley-ball ont cherché à approfondir la question des processus par lesquels les élèves construisent cette culture commune. A ce titre ils ont mis en évidence deux caractéristiques de la dynamique des interactions au sein de groupes d'élèves : l'exploitation de ressources collectives distribuées au sein des groupes et l'émergence de formes temporaires variées d'interactions orientées par des préoccupations d'apprentissage et de co-construction de connaissances. Trois processus complémentaires ont révélé la construction de ressources collectives partagées au sein des groupes : (a) la construction et l'actualisation de connaissances à propos des compétences des partenaires du groupe, (b) l'exploration des comportements des autres élèves, (c) la mise en visibilité d'interprétations ou d'évaluation liées à ses propres prestations ou à celles d'autres élèves. Par exemple, l'analyse de l'activité d'un groupe de trois collégiens engagés dans une tâche collective d'apprentissage en volley-ball (De Keukelaere et al, 2008) a montré que chacun des élèves avait construit des connaissances à propos des compétences en volley-ball des trois autres et que cette connaissance était partagée par les trois constituant une ressource commune

coordonnant leurs actions. Ils avaient notamment identifié un expert dans leur groupe ce qui leur permettait de s'adapter aux situations en exploitant directement cette ressource.

Nous avons également montré Trohel et Crance (2008) qu'au sein de l'équipe stable dans laquelle intervenait l'élève expert que nous avons étudié, s'était construit une sorte de « culture commune du groupe » avec des pratiques et des normes spécifiques à cette équipe. Par exemple, il était tacitement convenu que lorsque l'équipe perdait l'élève expert prenait l'initiative et jouait seul pour revenir au score alors que quand l'équipe était à égalité ou en avance il assurait la défense et distribuait la balle aux autres membres qui jouaient en attaque.

L'atelier artistique Danse nous semble être une situation d'étude privilégiée de ce processus de réification et des processus en jeu dans la construction d'une *culture commune* à la classe. En effet l'objectif de cet atelier Danse est la création collective d'une chorégraphie sur une année. Ainsi la réussite de ce projet nécessite la réification d'éléments communs et partagés comme par exemple une culture corporelle commune (matière corporelle support de la chorégraphie) ou encore une culture de « danseur » (par exemple une attitude de concentration sur scène).

Traditionnellement ces différents niveaux (individuel et inter-individuel) sont abordés de façon distincte. Cette posture permet une grande finesse d'analyse de l'activité à un niveau donné mais elle appréhende plus difficilement les relations entre ces niveaux d'organisation de l'activité. Ces relations peuvent être abordées à un niveau « *collectif* » à travers les notions de « configuration d'activité » et de « systèmes hiérarchisés d'activités ».

2.4 Un niveau « *collectif* »

L'« entrée activité » (Barbier et Durand, 2003) a révélé comme nous venons de le montrer une dialectique entre la construction par chacun de mondes propres et la participation aux mondes partagés de différentes communautés. Dès lors des travaux récents essayent d'appréhender cette complexité par l'articulation dans l'analyse de cette dialectique.

2.4.1 Système d'activités et configurations d'activités

Dès lors la description de l'activité peut s'opérer par une analyse à travers les notions de « système hiérarchisé d'activité » et de « configuration d'activité » (Barbier et Durand 2006). Ces auteurs proposent une approche à la fois hiérarchique et dynamique qui considère

que l'individu n'est pas situé en dehors de la société et inversement que les formations sociales ne sont pas extérieures aux individus. Ces dernières ne sont pas des objets étrangers à l'individu mais des « configurations » dynamiques. Elles résultent d'une interdépendance et d'une interpénétration des actions individuelles et constituent des niveaux plus ou moins élevés et intégrés d'un même système général d'activité.

2.4.2 Grain d'observation et intelligibilité

Toute recherche a tendance à figer les choses et à envisager une distinction entre un « fond statique » par exemple l'environnement, les objets, qui seraient permanents et stables et assureraient une fonction de contextualisation et une « forme dynamique » renvoyant aux processus et procédures appartenant à ce niveau d'organisation. Or il s'agit d'une illusion liée à la focalisation sur un niveau précis. De la même manière la description de l'activité à différentes échelles temporelles permet d'aller de micro-actions locales élémentaires (comme étudier l'interaction entre deux élèves sur une courte séquence d'apprentissage) à des échelles temporelles beaucoup plus large (comme étudier l'activité d'un élève durant une année scolaire ou envisager un parcours scolaire sur sa globalité).

Ces différents niveaux et échelles présentent des dynamiques propres et ont pour les acteurs des significations différentes. Un changement de grain d'analyse suffit à renverser ces positions, ce qui apparaît figé à un niveau donné prend dynamisme à un autre niveau, des détails deviennent invisibles à large échelle, mais des régularités nouvelles peuvent alors apparaître.

2.4.3 Réflexion horizontale et verticale

Analyser la complexité de l'activité nécessite donc de tenir compte d'une double réflexion : celle de l'échelle temporelle et celle du niveau de l'activité. Pour notre travail l'activité peut être étudiée à différentes échelles temporelles, une situation d'apprentissage, une leçon, un cycle ou une année et elle peut porter sur différents niveaux, individuel, un groupe d'apprentissage ou la classe. Leur articulation peut être envisagée de deux manières complémentaires. La première horizontale afin de caractériser comment à chaque niveau les configurations d'activité héritent d'une expérience passée qui participe au développement de l'activité future. La seconde verticale pour comprendre la circulation d'objets ou de significations à un moment donné entre différents niveaux, c'est-à-dire l'articulation de configurations d'activités de différents niveaux à un moment donné.

Il nous apparaît indispensable d'investiguer les relations entre ces niveaux pour envisager la complexité d'une pratique et dans le cadre de nos travaux celle d'un atelier artistique Danse d'une année scolaire.

2.4.4 Les ponts entre configurations

D'un point de vue théorique, des ponts entre configurations au sein des « systèmes hiérarchiques d'activité » s'effectueraient par la *signification* liée notamment à la mémorisation individuelle ou collective d'expérience. Cette mémorisation et cette traversée des barrières entre niveaux se réaliseraient par le biais « d'objets » qui sont des signes ou médiateurs sémiotiques (Lemke (2000) les désigne par le terme de *traversals*) ayant une signification dans différentes configurations du système d'activité. Le langage, les objets, les techniques assurent cette fonction de mémoire sociale transversale et d'offre permanente pour l'action. Ils structurent les systèmes d'activités, d'où un intérêt théorique et pratique à les identifier et les étudier.

2.4.5 Premières articulations empiriques pour l'analyse de l'activité des élèves

Configurations d'activités individuelle/collective et échelles temporelles

D'un point de vue empirique l'étude de Saury et al. (2008) sur les dispositifs de co-observation en badminton au cours d'un cycle d'apprentissage en EPS a été conçue de façon à faciliter l'articulation de deux niveaux d'analyse : le niveau de l'activité individuelle des élèves, et le niveau des interactions entre les élèves, membres d'un même groupe de travail. L'originalité de ce travail vient de la mise en évidence de relations entre les activités et les significations liées à ces deux configurations d'activités. Ainsi par exemple, les significations que l'un des élèves (niveau individuel) accordait à une fiche d'observation et son interprétation des enjeux tacites de la tâche, se formaient au cours d'interactions visant à négocier et construire des significations partagées (niveau groupe) à propos du but de l'activité collective. Les auteurs ont également pris en compte différentes échelles temporelles. Notamment, l'action d'un élève a une signification pour lui dans le cadre de l'échange qu'il est en train de disputer. L'activité collective d'un groupe d'élève prend des significations qui s'inscrivent dans la « durée de vie » de ce groupe et dans l'histoire des interactions entre ses membres. Enfin, l'activité de l'ensemble de la classe est elle-même structurée par un ensemble d'habitudes collectives et de significations partagées, développées tout au long de la vie de la classe.

Ainsi cette étude qui articule différents niveaux d'activité et différentes échelles temporelles a révélé empiriquement une « structure hiérarchique des activités » au sein d'une classe.

La fiche d'observation comme médiateur sémiotique

Dans cette même étude, Saury et al. (2008) ont mis en évidence que les fiches d'observation utilisées par les élèves dans ces situations d'apprentissage pouvaient être appréhendées comme des « artefacts sémiotiques »³ faisant la jonction entre les différentes configurations d'activités et permettant une mise en relations des significations qui leurs sont attachées. En effet ils ont montré que pour chaque configuration, la fiche d'observation se charge de significations particulières en relation avec ce qu'a stabilisé l'histoire particulière de chacune d'entre elles : l'histoire de chacun des élèves, qui a construit des connaissances l'amenant à reconnaître la fiche comme signe d'un « problème scolaire » particulier ; l'histoire partagée au sein de groupes d'élèves, qui a structuré un ensemble de normes communes ; et l'histoire de la classe, de ses habitudes de travail et sa culture propre

Ces résultats révèlent l'intérêt de mener une étude articulant différents niveaux d'activité et différentes échelles temporelles pour essayer d'identifier des *médiateurs sémiotiques* qui jalonnent l'atelier artistique Danse.

2.5 Questions de recherche et posture d'analyse

C'est dans le prolongement de ces conceptions théoriques (de l'action ou cognition située) et de ces premiers travaux empiriques (privilégiant une Entrée Activité) que nous souhaitons engager notre travail. Un projet qui rappelle le cadre de ce Master 2 et porte sur *l'analyse de l'activité individuelle et collective d'une classe engagée dans un processus de création d'une année scolaire dans le cadre d'un atelier artistique Danse en 5ème*.

Comme point de départ de nos réflexions nous nous interrogeons sur la notion de communauté de pratique. Dans quelles mesures le spectacle de fin d'année peut-il être considéré comme une entreprise commune orientant l'activité des acteurs (élèves, enseignante, chorégraphe) sur l'année ? Quelles relations et configurations d'interactions développent les élèves entre eux dans le cadre d'un enseignement visant plus spécifiquement

3. Pour Lemke (2000), un « artefact sémiotique » est un objet (par exemple, un livre, une construction matérielle, mais aussi un corps) permettant de coordonner des activités humaines à des niveaux d'organisation temporels différents, favorisant dans le même temps la mise en relation de significations construites à ces différents niveaux.

la coopération ? Peut-on appréhender la culture commune de la classe, quels sont les processus participant à sa construction sur une année et dans quelles mesures est-elle partagée par les élèves et l'enseignante ?

Pour appréhender ces questions nous souhaitons adopter une posture d'analyse essayant d'envisager l'articulation entre, d'une part différents niveaux d'organisation de l'activité et, d'autre part différentes échelles temporels.

PARTIE 3 : LE PROGRAMME DE RECHERCHE « COURS D'ACTION »

Nous avons choisi d'inscrire notre travail dans le programme scientifique et méthodologique du « cours d'action » dont les hypothèses théoriques concrétisent le paradigme de l' « enaction » (Maturana et Varela, 1994) pour l'étude des pratiques humaines quotidiennes.

3.1 Une opérationnalisation du paradigme de l' « enaction » (Varela, 1989)

Le programme « cours d'action » (Theureau, 2004, 2006) définit la conscience préreflexive (ou expérience) comme l'effet de surface de la dynamique du couplage structurel entre l'acteur et l'environnement. De plus la description de cette expérience serait une description symbolique acceptable de la dynamique de ce couplage structurel pour le niveau d'organisation de l'activité considéré.

Le programme du « cours d'action » est également constitué d'un faisceau d'hypothèses relatives à toute activité humaine qui sont en cohérence avec le paradigme de l' « enaction ». Il considère l'activité comme *autonome* (elle consiste en une dynamique d'interactions asymétriques entre l'acteur et son environnement), *cognitive* (elle consiste en une construction continue de significations), *incarnée* (elle consiste en un continuum entre cognition, action, communication et émotion inséparables du corps de l'acteur), *située dynamiquement* (elle ne peut être envisagée en dehors de son contexte), *indissolublement individuelle et collective* (elle implique une relation à autrui), *cultivée* (elle est inséparable des pré-construits culturels) et *vécue* (elle donne lieu à expérience pour l'acteur). Des éléments sur lesquels nous avons déjà insistés.

La principale conséquence de ces présupposés est que cette perspective s'appuie sur le primat accordé au point de vue des acteurs. C'est ce « primat de l'intrinsèque » (Theureau, 2004) qui permet d'accéder aux significations de l'acteur et aux mécanismes de construction et de mobilisation de ces significations. Cette condition est assurée grâce à la considération d'un ensemble d'objets théoriques, dont le premier, le « cours d'expérience », permet précisément la description de cette « perspective », en rendant compte de l'expérience ou conscience préreflexive à chaque instant de l'acteur.

3.2 L'approche de l'activité collective dans le programme « cours d'action »

Theureau propose une approche du collectif qualifiée de « situationnisme méthodologique »⁴, au travers de la notion de « totalité détotalisée » inspirée de Sartre (1960) qui envisage l'activité collective comme une « *totalité organisée dont l'organisation est constamment remise en cause par les activités individuelles et constamment reconstruite par ces mêmes activités individuelles* » (Theureau, 2006, p. 96). Ainsi le présupposé essentiel de cette approche est que l'activité collective émerge de l'articulation (ou de la coordination) des activités individuelles, dans le cours des interactions. En conséquence, cette activité collective se doit d'être étudiée à partir de l'analyse des activités individuelles. Cette approche permet d'accéder à certains phénomènes difficilement appréhendables autrement, et notamment de comprendre la manière dont les acteurs articulent (ou coordonnent) leurs activités, et construisent ou non des significations partagées.

Sur le plan empirique, l'activité collective est envisagée comme une articulation d'activités individuelles-sociales de plusieurs acteurs munis de leurs interfaces (c'est-à-dire, des situations pertinentes du point de vue de leurs activités respectives). Les individus interagissent entre eux, non pas directement, mais d'une façon toujours médiée par leurs « interfaces situationnelles » propres (chacun interagissant avec *sa* propre situation).

Le cours d'expérience implique nécessairement une relation à autrui (l'environnement social), et hérite à chaque instant des interactions passées avec autrui (qui ont pu générer, par exemple, des habitudes collectives, des significations ou une culture partagées). Autrui « participe » donc fondamentalement à l'activité de chaque acteur, même lorsque celle-ci est étudié dans une situation dite « individuelle », voire « solitaire ». En d'autres termes, « *autrui appartient au couplage structurel* » de tout acteur (Theureau, 2006, p. 92).

3.3 Objets théoriques du « cours d'action » et niveau d'analyse de l'activité

Les objets théoriques du programme du « cours d'action » sont fondés sur trois propositions essentielles dans le prolongement des présupposés relatifs à l'activité humaine énoncés plus haut (Theureau, 2006) :

(a) l'activité humaine à tout instant est accompagnée chez l'acteur considéré de conscience pré-réflexive, ou expérience (qui intègre des dimensions implicites de l'activité), la

⁴ Theureau (2006) cherche à dépasser les limites respectives de l'« individualisme méthodologique » et du « collectivisme méthodologique » en définissant les interactions comme étant caractérisées par une « médiation situationnelle ».

description de celle-ci pouvant être atteinte grâce à ce qui en est « *montrable, racontable et commentable par l'acteur à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur moyennant des conditions favorables* » (p. 46) ;

(b) cette conscience préréflexive ou expérience est l'effet de surface de la dynamique du couplage structurel de l'acteur avec son environnement ;

(c) différents niveaux de description de l'activité humaine peuvent être considérés, chacun ayant leur propre cohérence et leur propre intelligibilité : (1) l'activité humaine comme histoire de la conscience préréflexive (ou expérience) à chaque instant ; (2) l'activité humaine comme histoire de l'activité donnant lieu à expérience (mais intégrant la relation avec ses effets et contraintes) ; et (3) l'activité humaine comme histoire du couplage structurel entre un acteur et son environnement.

3.3.1 Le Cours d'expérience : niveau de l'activité dite « individuelle-sociale »

L'activité « individuelle-sociale » constitue une première approche de l'activité collective car elle renvoie à l'activité d'un acteur particulier en relation avec d'autres au sein d'un collectif. L'objet théorique « cours d'expérience » (ou cours d'expérience individuel-social) est « *la construction de sens pour l'acteur de son activité au fur et à mesure de celle-ci, ou encore l'histoire de la conscience préréflexive de l'acteur, ou encore l'histoire de ce 'montrable, racontable et commentable' qui accompagne son activité à chaque instant.* » (Theureau, 2006, p. 48). Il permet de documenter la compréhension du vécu de son activité par un acteur. L'objet théorique « cours d'expérience » traduit le « domaine cognitif potentiellement consensuel d'un acteur ».

3.3.2 L'articulation collective des cours d'expérience : niveau de l'activité dite « sociale-individuelle »

L'activité « sociale-individuelle » envisage une approche du collectif à partir de l'articulation des « activités individuelles-sociales ». L'objet théorique « articulation des cours d'expérience » prolongent les objets théoriques d'étude de l'activité individuelle-sociale. Il se construit par l'articulation des cours d'expérience des différents acteurs. L'objet théorique « articulation des cours d'expérience » traduit l'articulation des domaines cognitifs potentiellement consensuels de plusieurs acteurs.

3.3.3 Cadre sémio-logique : notions de signe hexadique et de structures significatives

Le cadre sémiologique est inspiré du concept de « pensée-signe » de Peirce (1978). Il permet de modéliser le cours d'expérience qui se compose d'un enchaînement d'unités de cours d'expérience. Le découpage de ces unités rend compte de la succession des phénomènes de l'activité qui sont significatifs pour l'acteur à chaque instant de son déroulement. Les notions de signe hexadique et de structures significatives fournissent respectivement des catégories, construites à partir de ces unités, pour l'analyse de l'organisation locale et de l'organisation globale du cours d'expérience.

Organisation local et signe hexadique

L'organisation locale du cours d'expérience se construit à partir d'un signe hexadique. Chaque unité du cours d'expérience se rattache en effet à un signe, dit hexadique, car il est constitué de six composantes, rendant compte du processus de construction et d'engendrement pas à pas de l'expérience de l'acteur. Chacune se réfère à une catégorie particulière de l'expérience d'un acteur et est à la fois indissociable et distincte des autres.

Les trois premières composantes (l'engagement (E), l'actualité potentielle (A) et le référentiel (S)) constituent la « structure d'attente » de l'acteur qui délimite le champ des possibles pour l'acteur à chaque instant.

Les deux composantes suivantes (le représentamen (R), l'unité élémentaire (U)) constituent l'actualité de l'acteur à l'instant t et traduisent « *l'hypothèse de l'activité comme réaction modelée par les composantes E, A et S précédentes à des perturbations de l'environnement et du corps de l'acteur* » (Theureau, 2006, p. 297).

Enfin l'interprétant (I) traduit le processus de construction, ou de validation/invalidation de savoirs inhérent au déroulement du cours d'expérience. Il participe au processus de typicalisation (Rosch, 1999).

Organisation globale et structures significatives

L'organisation globale se construit à partir de *structures significatives* plus large de cours d'expériences qui traduisent des préoccupations plus globales de l'acteur. Ces structures significatives sont construites à partir de la concaténation des signes hexadiques et peuvent être continues, discontinues, enchâssées. Elles permettent d'appréhender les préoccupations de l'acteur qui peuvent être déjà « ouvertes » ou « en cours » à cet instant et qui sont susceptibles de se prolonger dans son activité future.

Inventivité et construction de tableaux et graphiques

L'analyse en signes hexadiques et l'analyse en structures significatives de cours d'expérience particuliers peuvent donner lieu à la construction de tableaux de cours d'expérience et de représentations graphiques. Il s'agit alors d'effectuer une analyse intensive et inventive des données de cours d'expérience pour spécifier et concrétiser le contenu des différentes catégories (signe hexadique, structures significatives) pour chaque cours d'expérience étudié et pour chaque domaine de pratique considéré. Cette étape nécessite un balayage méthodique et renouvelé des données afin que les catégories respectent au mieux le point de vue de l'acteur considéré et aient un sens par rapport à l'activité étudiée. Dans notre cas il s'agira notamment de construire des catégories en relation avec la spécificité de l'activité danse.

PARTIE 4 : AXES DE RECHERCHES

Notre projet à long terme consiste à construire des modèles qualitatifs de l'activité individuelle et collective des élèves en EPS, à partir du programme de recherche du cadre théorique du « cours d'action », qui nous offre les outils méthodologiques permettant d'articuler différents empans temporels et différents niveaux d'organisation de l'activité. Ainsi nous envisageons à long terme d'investiguer trois niveaux complémentaires d'analyse de l'activité :

Le niveau « individuel »

Ce niveau correspond dans le cadre théorique du « cours d'action » à l'activité «individuel-social » des acteurs, c'est-à-dire le niveau de la prise en compte d'autrui dans l'activité de chaque acteur. La construction des « cours d'expérience » de certains élèves nous permettra d'identifier les faisceaux de préoccupations à chaque instant et ainsi de caractériser l'influence du collectif sur les trajectoires individuelles d'apprentissage.

Le niveau « inter-individuel »

Ce niveau correspond dans le cadre théorique du « cours d'action » à l'activité « social-individuel » des acteurs, c'est-à-dire le niveau des interactions émergeant de l'articulation des activités « individuelles-sociales ». « L'articulation collective des cours d'expérience » nous renseignera sur les processus liés aux différentes formes d'interactions au sein de groupes d'élèves et la nature des apprentissages qui y sont développés. Il s'agira de caractériser les interactions coopératives entre les élèves et les processus de co-construction de connaissances et de significations partagées, les processus d'aide et de tutelle, mis en œuvre au sein de groupes d'élèves.

Le niveau « collectif »

Ce niveau envisage une analyse à partir d'une entrée par les configurations collectives d'activité et prenant en considération différentes échelles temporelles. Il devrait nous permettre d'investiguer la construction d'une « culture de la classe » ainsi que les « trajectoires de participation des élèves » et le rôle des interactions sociales dans *l'histoire collective* de cette classe

CHAPITRE 2

METHODE

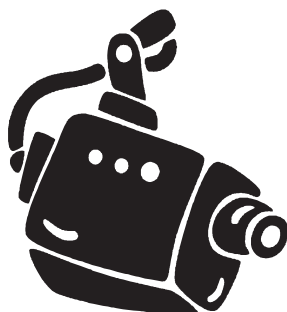
« *Ouvrez vos sens à ce moment de la création où la source de vie
bouillonne* » Robinson (1981)

Partie 1 : L'observatoire du *Jardin secret* de la 5^{ème} Danse.....40

Cette partie expose l'observatoire que nous avons mis en place cette année au cœur de l'atelier artistique Danse du collège Le Chêne Vert de Bain de Bretagne

Partie 2 : Le cas d'un groupe de cinq élèves.....44

Cette partie explique comment s'est effectué le choix de l'étude de cas sur laquelle porte notre travail de Master 2 ainsi que les questions qui lui sont associée. Elle expose également l'observatoire utilisé ainsi que la méthode d'analyse des données.



PARTIE 1 : L'OBSERVATOIRE DU JARDIN SECRET DE LA 5EME DANSE

Notre posture méthodologique est en adéquation avec nos choix théoriques qui considèrent comme essentiel la reconstruction du point de vue de l'acteur et le *naturel* des contextes étudiés. Egalement elle concorde avec notre ambition de laisser *émerger* du terrain les problématiques essentielles et les séquences particulières sur lesquels portera notre analyse pour ce Master 2.

1.1 L'observatoire de l'atelier sur une année

1.1.1 Un projet « baobab »

Notre projet s'inscrit sur le long terme dans le cadre d'un projet de thèse ce qui explique la complexité de l'observatoire mis en place et la grande quantité de données recueillies. Nous avons choisi de suivre cette classe sur l'ensemble de l'année scolaire de septembre à juin avec pour objectif de recueillir le plus large panel d'informations susceptibles de nous aider à comprendre et à analyser l'activité individuelle et collective de ce groupe. Nous avons donc construit un observatoire « ouvert » et « adaptable » qui a évolué tout au long de l'année en fonction des aléas du terrain.

1.1.2 Une collaboration acteur / chercheur

Nous avons pris contact avec Fred l'enseignante en juin 2008 pour lui présenter notre projet et pour lui proposer cette collaboration. A cette occasion nous lui avons expliqué notre coup de cœur pour son atelier et notre ambition de suivre sur une année scolaire les élèves de la 5^{ème} Danse. Elle a tout de suite été favorable à ce travail et nous avons convenu que ses choix seraient toujours prioritaires par rapport aux besoins de la recherche. En septembre nous avons demandé une autorisation administrative pour ce travail en contactant le principal de l'établissement ainsi qu'une autorisation parentale pour chacun des élèves de la classe. Tous les élèves ont été d'accord pour participer à l'expérience, pour être filmés, photographiés ou interviewés pendant l'année. Il a également été convenu avec eux que les données recueillies en entretiens ne seraient pas diffusées à l'enseignante. Egalement nous leur avons laissé la possibilité d'interrompre ou de mettre un terme à la collaboration si la poursuite de l'étude s'avérait ne plus être souhaitée.

1.1.3 Une introduction progressive au sein de l'atelier

Nous avons choisi de rentrer progressivement en contact avec la classe afin d'habituer les élèves à notre présence et à celle des caméras. Ces précautions nous ont apparues d'autant plus importantes que nous nous intéressons à une activité corporelle d'expression déjà très marquée émotionnellement surtout sur le début d'année.

La première leçon s'est déroulée sans nous car l'enseignante préférait prendre contact avec la classe toute seule. Dès la deuxième leçon nous avons été introduits à la classe comme une future enseignante d'EPS qui vient suivre l'atelier pendant une année pour apprendre le métier. Sur les trois leçons suivantes nous sommes venus dans les ateliers uniquement armés d'un papier et d'un crayon pour prendre des notes. Ensuite nous avons introduit un appareil photo, puis une première caméra, puis deux et enfin le micro HF.

Cette introduction progressive de tout un matériel audio-video volumineux et impressionnant a été bien vécue par les élèves qui se sont très vite habitués et ont gardé leur spontanéité malgré la présence de deux caméras toute l'année. Ces deux caméras filmaient en continu l'ensemble des ateliers avec des orientations différentes pour appréhender l'activité de l'ensemble des élèves de la classe ainsi que celle de l'enseignante ou des intervenants extérieurs. Une caméra était reliée à un micro HF que nous placions sur un des élèves, sur l'enseignante ou sur la chorégraphe en fonction des ateliers et de l'avancée de nos réflexions. L'autre caméra enregistrait le son global de la classe. Nous avons également utilisé un dictaphone lui aussi placé sur un des élèves, sur l'enseignante ou sur la chorégraphe.

Cet observatoire nous a permis de recueillir (a) les comportements de tous les élèves et de l'enseignante sur chaque atelier et (b) les verbalisations des acteurs portant le micro HF ainsi que leurs interlocuteurs.

A l'issue des ateliers nous avons à plusieurs reprises réalisé des entretiens avec les élèves ou avec d'autres acteurs. La même progressivité a été adoptée. Dans un premier temps nous avons effectué un entretien collectif sur la base des élèves volontaires pour se présenter mutuellement faire connaissance et engager un premier contact plus direct avec les élèves. Ensuite nous avons réalisé un premier entretien collectif avec support vidéo, puis ont commencé les entretiens individuels sans vidéo puis avec support vidéo. Cette progressivité nous a garanti en partie une expression spontanée des élèves pendant les entretiens.

1.1.4 Des sources variées d'informations

Nous avons choisi de ne fermer aucune porte quant au recueil de données et de prendre en compte tout ce qui pourrait nous renseigner sur une meilleure compréhension de cette expérience pédagogique particulière. Par exemple des prises de notes par rapport à des discussions pendant les pauses café, des entretiens non prévus à l'avance, le recueil de toutes les traces de l'activité possible (fiches de travail des groupes d'apprentissage, préparations de l'enseignante, bilans ...).

1.2 Les aléas du terrain

Toutefois au cours de cet observatoire, nous avons été confrontés à des aléas issus du terrain qui sont venus *perturber* le recueil « prévu à priori », mais qui se sont révélés être des ressources enrichissant le panel de données ainsi que nos questionnements.

(a) Les difficultés familiales de Fred : Le contexte familial douloureux que Fred a affronté cette année l'ont contraint à s'absenter pendant deux mois (janvier – février). Les ateliers ont alors été menés par l'enseignante remplaçante et par la chorégraphe Kat.

(b) La disponibilité des locaux et du matériel : Nous avons eu de grosses difficultés matérielles durant toute cette année scolaire. Notamment au niveau des caméras et des micros HF, il nous a fallu toute l'année en réserver trois pour être sûr d'en avoir une de disponible et qui fonctionne. Nous n'avions pas accès à la salle avant l'atelier ce qui ne nous permettait pas de nous installer avant l'arrivée des élèves. Nous avons également eu de grandes difficultés à obtenir une salle avec une TV pour la réalisation des entretiens.

(c) La disponibilité des « acteurs » : Il nous a été difficile de pouvoir contacter et interviewer les élèves. Ils avaient très peu de créneaux de libres et ne souhaitaient pas rester après les cours pour faire des entretiens. Heureusement ils avaient un créneau de 1h après l'atelier où ils étaient normalement en permanence et que nous avons pu utiliser pour faire des entretiens. Toutefois la plage horaire était très courte et à partir du mois de janvier elle était utilisée pour poursuivre l'atelier et avancer sur la chorégraphie. Les mêmes difficultés ont été rencontrées avec les adultes (enseignants, chorégraphes, personnels...) avec lesquels il était parfois difficile d'obtenir des rendez-vous pour réaliser des entretiens.

(d) L'imprévisibilité de l'atelier : Il nous était impossible de prévoir à l'avance ce qui serait plus judicieux d'enregistrer sur chaque atelier, à quel élève mettre le micro, quel groupe de travail suivre plus précisément. Des élèves pouvaient être absents, Fred pouvait modifier ce qu'elle avait prévu et improviser en fonction de l'ambiance de classe.

Ainsi la clef de notre observatoire aura été d'accepter de s'adapter et de savoir saisir les opportunités...

1.3 Finalement une « improvisation planifiée »

En accord avec notre ambition de laisser le primat à l'authenticité du terrain nous avons été amenés à improviser en fonction des opportunités qui s'offraient à nous ateliers après ateliers. Le recueil de données s'est donc considérablement élargi en profitant notamment de moments conviviaux informels mais où les informations recueillies sont très intéressantes comme par exemple une discussion autour d'un café, dans un couloir, avant d'entrer dans les vestiaires, à la sortie d'un spectacle, des échanges entendus entre deux élèves... Nous avons également eu accès au carnet de bord que les élèves écrivent en français et portant sur l'atelier Danse, au blog de la classe mis en place et géré par un des élèves. Nous avons pu assister aux conseils de classe. Nous avons également été amenés à nous adapter par rapport aux locaux en réalisant, faute de salle disponible, des entretiens d'auto-confrontation dans le foyer sur le petit écran de la caméra, ou encore de mener des entretiens sans les images. Nous avons fini par découvrir au bout de quelques mois la petite salle de l'UPI (Unité Pédagogique d'Intégration) pour réaliser les entretiens. Nous avons beaucoup travaillé avec Kévin, un élève d'UPI volontaire pour participer aux entretiens et plus facilement disponible que les autres élèves de la classe. Nous avons également interrogé Orlane sa tutrice, Claire la directrice de l'UPI, Alexandra une ancienne élève d'UPI, Kat la chorégraphe, l'enseignante remplaçante de Fred, les élèves de l'AS danse du lycée... autant de regards non prévus à l'avance mais qui nous semblent particulièrement intéressants pour enrichir l'analyse et comprendre les mécanismes de cette aventure.

Enfin et surtout il s'agissait de saisir les opportunités qui se sont offertes à nous pendant les ateliers eux-mêmes et relatives à notre objet d'étude : l'activité individuelle et collective déployée par les acteurs de cet atelier. C'est de cette imprévisibilité du terrain que l'objet plus précis de notre Master 2 s'est déployé sous nos yeux ...

PARTIE 2 : LE CAS D'UN GROUPE DE CINQ ELEVES

2.1 La saisi d'une opportunité

Le choix de ce travail pour le Master 2 s'est effectué à partir d'une opportunité saisie le mardi 20 janvier 2009. Fred était absente et Kat, la chorégraphe, assurait l'atelier artistique. Nous avons mis au hasard le micro HF sur Loïc.

Extrait du mardi 20 janvier 2009 : Kat la chorégraphe demande aux élèves de se mettre par groupe de cinq pour travailler en autonomie à la création d'une « petite chorégraphie » qui devrait comporter cinq figures au sol réalisées et enchainées à l'unisson dans un espace particulier : « vous êtes cinq par cinq, vous avez des postures à trouver au sol et vous devez trouver l'enchaînement ». Loïc, assis à côté de Clément et Adrien, lui demande « Mme on peut changer les groupes ? » en faisant référence au groupe de travail mis en place depuis le début de l'année par Fred (leur enseignante absente sur cet atelier). A la réponse de Kat : « vous pouvez changer les groupes », Loïc sursaute avec un grand sourire et se retourne vers les deux autres en disant « et, on peut changer les groupes ! on peut changer les groupes ! ». Tous les trois tournent la tête en direction de Thomas et Jordan qui sont déjà avec leur groupe de travail habituel. Ils les appellent « et oh, on peut changer les groupes les gars ! ». Thomas et Jordan les rejoignent en courant. Mathilde qui appartenait au groupe de Jordan et Thomas dit à Loïc : « bon courage de travailler avec eux deux ! ».

Le dispositif de travail mis en place par la chorégraphe, et reprenant celui habituel de l'enseignante, laisse aux élèves une « liberté organisationnelle ». Il renvoie selon nous au Modèle de l'autonomie (Durand et Arzel, 2002) en plaçant les élèves dans une situation où les modalités d'interactions, les étapes de la création, les rôles des uns et des autres sont laissés à l'initiative du groupe. La chorégraphe se contente de donner un ensemble de consignes (cinq formes réalisées à l'unisson, dans un espace précis et à présenter à la classe 50 minutes plus tard). Dans l'activité danse la prestation finale et l'effet provoqué sur le spectateur est lié directement à la coordination des prestations individuelles. Dès lors en référence aux propositions pédagogiques du « cooperative learning » ce dispositif aurait une structure

coopérative (Deutsch, 1949) encourageant le développement d'interactions coopératives entre les élèves favorables aux apprentissages (Dyson et Grineski, 2001).

Notre travail de Master 2 porte sur l'analyse de l'activité individuelle et collective de ce « nouveau » groupe de cinq garçons qui aboutissent en 50 minutes de travail à la production de leur petite phrase dansée. D'un point de vue théorique, cette opportunité constitue selon nous une situation d'étude privilégiée (Grisson, 1998) pour analyser le double processus de *participation* et de *réification* mis en jeu dans une communauté de pratique poursuivant une entreprise commune encourageant a priori la coopération. Sur le plan pratique, cette analyse devrait nous permettre de mieux comprendre comment des élèves coopèrent pour créer leur phrase dansée mais également quels sont certains éléments clefs d'un atelier artistique qui a montré ses preuves depuis 10 ans.

2.2 Contextualisation de la séquence étudiée

Cette séquence apparaît au mois de janvier et la classe a déjà participé à une dizaine d'ateliers depuis le début de l'année. Aussi nous proposons une rapide description de la structure générale de ces ateliers ainsi qu'un descriptif rapide du travail effectué.

2.2.1 Structure des ateliers

Septembre : En début d'année Fred essaye d'installer un climat de confiance et de bien être entre les élèves en insistant beaucoup sur les attitudes des élèves, éviter le jugement, dédramatiser les erreurs. C'est également une période où les élèves font leurs premières expériences de danseur, chorégraphe et spectateur.

D'octobre à décembre : Sur cette période les ateliers se découpent en 3 parties complémentaires. (a) Un échauffement où Fred leur propose, soit une exploration sensorielle des possibilités du corps en mouvement en jouant notamment sur les composantes du mouvement de Laban (par exemple poids contre poids AA⁵ 7, force centrifuge AA9), soit un travail technique comme l'apprentissage d'une phrase dansée. (b) Fred place les élèves dans une phase de recherche individuelle ou collective de formes ou de mouvements qui serviront pour le spectacle. Les élèves travaillent alors par petits groupes stables de cinq élèves en construisant ou affinant à chaque atelier une petite phrase dansée. (c) Un mini-spectacle où chaque groupe présente au reste de la classe ce qu'il a produit pendant l'atelier. Ces trois volets indissociables sont vécus systématiquement à chaque atelier.

⁵ Atelier artistique n°7

2.2.2 Les étapes du processus de création

Au fil des ateliers les élèves au sein de leurs groupes respectifs ont construit des petites séquences en relation avec les consignes de Fred. Elles constituent la « matière corporelle » propre à chaque groupe de création et susceptible de nourrir la chorégraphie finale. On peut distinguer une chronologie dans cette construction qui ne correspond pas au travail mené spécifiquement sur un seul atelier. Elle retrace les étapes par lesquels sont passés chacun des groupes qui ont pu évoluer à des rythmes différents.

1 : Les élèves ont cherché individuellement ou par deux une figure debout et une au sol avec pour critères essentiels : préciser la position du regard, ne pas avoir de placement corporel symétrique, choisir « une figure qui leur corresponde ».

2 : Par groupe de cinq élèves qui ont été faits en début d'année en fonction des affinités ils se sont appris mutuellement les figures qu'ils avaient trouvées.

3 : Par groupe ils devaient enchaîner les cinq formes debout à l'unisson en trouvant un rythme propre au groupe et une façon de se coordonner.

4 : Le thème du « Jardin » a été proposé aux élèves comme support pour la chorégraphie finale en relation avec l'ouverture au collège d'un « atelier jardin-potager ». Toutefois il n'y a pas eu de travail spécifique sur ce thème pendant ces premiers ateliers.

5 : Par groupe les élèves devaient enchaîner les formes debout à l'unisson dans trois dispositions spatiales différentes.

6 : Par groupe les élèves devaient choisir trois vitesses de réalisation différentes pour chacune des trois dispositions.

2.3 L'observatoire

L'activité de ce groupe d'élèves, tous volontaires pour participer à cette recherche (cinq garçons) a été étudiée au cours d'une séquence de 50 minutes lors de l'atelier artistique du 20 janvier 2009. Fred était absente et Kat la chorégraphe assurait l'atelier. L'observatoire mis en jeu a permis de recueillir trois sortes de données pour l'analyse de l'activité individuelle et collective des cinq élèves.

2.3.1 Comportements et communications en situation.

Les comportements des cinq élèves du groupe ont été enregistrés grâce à une caméra numérique mobile cadrant l'ensemble du groupe pendant les 50 minutes de travail

collectif. Les dialogues entre les cinq élèves ont été enregistrés grâce à un micro-cravate HF porté par Loïc devenu « l'informateur privilégié » de l'activité du groupe.

2.3.2 Entretien d'auto-confrontation.

A l'issue de l'atelier Loïc a participé à une séance d'auto-confrontation d'1h20 où il était confronté à l'enregistrement audio-vidéo de ses comportements et des événements survenus au cours de la séquence étudiée. Il lui était demandé de se « *remettre dans la situation de classe* », et de décrire les actions, communications, focalisations, interprétations et sentiments qui constituaient son expérience dans cette situation conformément aux principes de guidage des entretiens d'auto-confrontation (Theureau, 2006). Il lui était également demandé des précisions quant à certains aspects de l'activité de ses camarades par rapport à des réactions difficilement interprétables ou des échanges peu audibles. Cet entretien a été intégralement enregistré grâce à une caméra focalisée sur l'écran du téléviseur en référence auquel l'élève décrivait son activité.

2.3.3 Notes « ethnographiques ».

Des données ont été relevées sur « le vif » pendant l'intégralité de l'atelier afin de compléter ces informations. Ces notes renseignent quant à des événements particuliers ou des communications n'ayant pas été enregistrées par le micro ou se déroulant en dehors du champ de la caméra notamment dans d'autres groupes de travail. Elles relèvent les configurations spatiales de l'activité, d'une part au sein du groupe entre les cinq élèves et, d'autre part entre les différents groupes d'apprentissage. Elles rendent compte également de l'impression générale qui se dégage de l'activité de ce groupe et de la classe à partir d'un regard extérieur et du ressenti du chercheur.

2.4 Analyse des données

L'analyse de ces données s'est déroulée en cinq étapes afin de rendre compte le plus précisément possible de l'activité individuelle et collective de ce groupe de cinq garçons : (a) reprendre à « froid » les notes ethnographiques recueillies, (b) reconstituer les cours d'expérience de chacun des élèves et l'*histoire collective* du groupe, (c) articuler les cours d'expérience en repérant et catégorisant les interactions entre les élèves, (d) construire des graphiques résumant l'activité individuelle et collective, (e) analyser sélectivement et thématiquement les points saillants de l'activité individuelle et collective de ce groupe d'élèves.

2.4.1 Reconstruction de la « première impression » (a)

Dans un premier temps les notes ethnographiques recueillies « à chaud » pendant l'atelier ont été retravaillées. Il s'agissait de construire un premier regard sur l'activité individuelle et collective de ce groupe qui rende compte de l'impression générale qui s'était dégagée de l'activité des cinq garçons pour un observateur extérieur. Nous avons retranscrit nos impressions relatives à l'ambiance régnant au sein du groupe, à l'activité observable des différents élèves, au ressenti lors de leur prestation dansée. Une première description de *l'histoire collective* de ce groupe a ensuite été réalisée en associant ces différentes « impressions » et en prenant en compte les changements majeurs de configuration spatiale effectués au sein du groupe. Nous avons ainsi découpé *l'histoire collective* en quatre grandes étapes que nous avons ensuite utilisées pour l'analyse.

(1) : « Apprentissage des figures » (20 min)

(2) : « Avec Kat » (6 min)

(3) : « Transitions et être ensemble » (12 min)

(4) : « Disposition spatiale et Répétitions finales » (10 min)

2.4.2 Construction et mise en parallèle des cours d'expérience : *l'histoire collective* (b)

L'ensemble des données comportementales, des verbalisations en situation et des verbalisations en auto-confrontation ont été transcrites à l'aide du logiciel Transana (1984). Ces données ont ensuite permis la confection de protocoles classique à « trois volets » préparant l'analyse des cours d'expérience des cinq élèves. Le premier a consisté en la transcription des enregistrements de la séquence à travers une description comportementale et verbale de l'activité de chacun des cinq élèves en parallèle. Le deuxième correspondait à la transcription des verbalisations de Loïc en auto-confrontation. Le troisième comprenait l'ensemble des traces complémentaires recueillies pendant l'atelier (notes ethnographiques relatives à mon ressenti personnel / photos de leur prestation / impressions générales). Toutes ces données ont été mises en relation avec le décours temporel de la séquence.

Il s'agissait ensuite de documenter le plus précisément possible les « cours d'expérience » de chacun des cinq élèves. Pour cela nous avons découpé l'activité de chaque élève en Unités Significatives Élémentaires (USE) en documentant le plus précisément possible les actions, communications, focalisations, interprétations et sentiments, significatifs pour chacun d'entre eux et accompagnant le cours de leur activité. Pour renseigner les cours d'expérience des quatre élèves n'ayant pas participé à un entretien d'auto-confrontation nous

nous sommes appuyés sur les propos de Loïc en auto-confrontation, ainsi que sur la connaissance que nous avons des élèves en référence à d'autres entretiens semi-directifs que nous avons pu réaliser avec eux antérieurement dans l'année.

Enfin la mise en parallèle de ces cinq cours d'expérience a permis de compléter et d'affiner la première description de *l'histoire collective* que nous avons réalisée à partir de nos impressions. Elle rend compte de la succession des activités par lesquelles le groupe est passé. Cette *histoire collective* est un construit empirique qui nous a aidé par la suite pour l'analyse mais qui ne constitue pas un *objet théorique* de notre travail.

2.4.3 L'articulation des cours d'expérience : les interactions Qui ? Comment ? Quoi ? (c)

L'analyse de l'activité collective a été abordée à partir de l'articulation des cours d'expérience des cinq élèves. Cette articulation a été envisagée à partir des interactions entre eux. Il s'agissait de documenter pour chaque élève et pour chaque interaction, son adressage (le « qui »), sa modalité (le « comment »), et son objet, ou thème (le « quoi »). L'interaction a été envisagée dans un sens large ne se limitant pas aux interactions verbales. Les catégories relatives à ces trois questions se sont construites et affinées au fur et à mesure de l'analyse à l'issue d'un triple balayage des données.

Qui ?

Le « Qui ? » renseigne sur la (ou les) personne (s) concernées par l'interaction. Neuf catégories sont issues de l'analyse : les cinq élèves faisant parties du groupe de travail « Adrien (1) », « Clément (2) », « Jordan (3) », « Loïc (4) », « Thomas (5) » mais également la chorégraphe « Kat (6) », le « Groupe (7) », « Réalisation collective (8) », « Isolé (9) ». « Groupe (6) » correspond aux interactions qui sont adressées de façon diffuse à l'ensemble du groupe, alors que « Réalisation collective (7) » correspond spécifiquement aux répétitions collectives du groupe lorsque les cinq garçons réalisent en même temps les mêmes figures ou les mouvements. Enfin la catégorie « Isolé (9) » englobe l'absence ou l'échec d'une interaction et renvoie aux moments où un élève s'adresse à un camarade mais ce dernier ne le remarque pas.

Comment ?

Le « Comment ? » documente la forme que prend l'interaction. Dix catégories ont été mises en évidence. « Iverbale (1) » correspond aux échanges mettant en jeu uniquement le langage entre deux élèves. « Icorporelle (2) » correspond aux moments où deux élèves

communiquent corporellement avec ou sans contact. « Imitation (3) » renvoie aux interactions où un élève ajuste sa position ou son mouvement tout en observant un camarade réalisant la même chose. « Démonstration (4) » correspond aux moments où un élève montre au groupe ou à un camarade particulier une figure ou un mouvement. « Démonstration explicitée (5) » peut être rattachée à la notion du même nom utilisée en psychologie sociale expérimentale (e.g. Lafont, 2002). Elle correspond à une démonstration qui se double d'une explication verbale du type « *ton regard sur ton coude* » renseignant sur comment réaliser la figure ou le mouvement démontré. Par exemple ne peut être considérée comme « Démonstration explicitée » une démonstration accompagnée de l'interaction verbale suivante « *comme ça place toi comme ça regarde* ». « Manipulation (6) » est rattachée aux interactions où un élève manipule l'autre pour lui apprendre une forme corporelle ou pour le positionner dans l'espace. « Observation (7) » renvoie aux moments où un élève observe et/ou écoute un de ses camarades. « Réalisation collective (8) » correspond aux répétitions collectives du groupe. Enfin « Improvisation (9) » renvoie à une définition assez classique de l'improvisation en danse qui correspond aux épisodes où un élève communique en cherchant une forme ou un mouvement corporel nouveau.

Quoi ?

Le « Quoi ? » renseigne sur l'objet de l'interaction, ce qui engage l'élève concerné. Il correspond à l'identification des préoccupations de l'élève en s'appuyant sur l'analyse de son cours d'expérience. Les catégories se sont constituées « empiriquement » en couplant l'imprégnation dans les données lors de la construction des cours d'expérience à la spécificité de l'activité danse. La spécificité et les *fondamentaux* liés à l'enseignement de la danse (Perez et Thomas, 2000) ont servi de filtre à « géométrie variable » (adaptable) pour l'analyse. L'analyse a permis la constitution de 14 catégories. Neuf catégories renvoient spécifiquement à des objets d'apprentissage relatifs à l'activité danse : « Apprendre une figure ou un mouvement (1) », « Enseigner une figure ou un mouvement (2) », « Répéter collectivement (3) », « Choisir un ordre de passage (4) », « Rechercher des formes corporelles (5) », « Choisir une disposition spatiale (9) », « Faire référence au thème des "fesses" (10) », « Travailler les transitions (12) », « Se coordonner pour être ensemble (13) ». Cinq catégories correspondent à des activités que l'on retrouve classiquement en cours d'EPS « Inciter à se mettre au travail (6) », « Jouer, blaguer, discuter de sujets hors EPS (7) », « Attendre en retrait du groupe (8) », « S'organiser pour travailler collectivement (11) », « Montrer le travail effectué à la chorégraphe (14) ». Ces catégories seront détaillées dans les résultats.

2.4.4 Construction de graphiques résumant l'activité individuelle et collective du groupe (d)

Ce travail de catégorisation des interactions a servi de support à la construction de graphiques synthèses résumant l'activité de chaque élève. Pour chaque garçon trois graphiques (relatifs au « Qui ? », « Comment ? » et « Quoi ? ») ont été construits en mettant en relation le décours temporel et les catégories concernées par les interactions. La construction de ces graphiques s'est effectuée en plusieurs étapes dont nous allons détailler la méthode pour l'un d'entre eux.

Nous avons tout d'abord construit 4 tableaux relatifs aux quatre grandes étapes identifiées par l'histoire collective ((1) Apprentissage des figures, (2) Avec Kat, (3) Transitions et être ensemble, (4) Disposition et Répétitions collectives). Ces tableaux mettaient en relation le décours temporel et les catégories construites. Par exemple pour la construction d'un graphique portant sur le « qui ? » ces catégories étaient « Adrien (1) », « Clément (2) », « Loïc (3) » ... Pour chaque repère temporel nous notions un code dans la (ou les) colonne(s) relative(s) à la catégorie concernée par cette interaction. Ce code correspondait à celui des catégories, par exemple (1) pour « Adrien », (3) pour Loïc.

Temps	Adrien (1)	Clément (2)	Loïc (3)	...
25,4	1			
25,7			3	
...				

Tableau 1 : Exemple de construction du tableau « Qui ? » pour Jordan sur l'étape 2

Ce tableau était ensuite converti en graphique grâce au tableur Excel.



Graphique 1 : Exemple du graphique « Qui ? » pour Jordan sur l'étape 2

La mise en parallèle de ces graphiques entre eux et leur mise en perspective avec *l'histoire collective* du groupe rend compte de la nature et de la dynamique individuelle et collective de l'activité de ce groupe.

2.4.5 Analyser précisément et sélectivement l'activité (e)

Il s'agissait d'analyser l'activité à partir d'une lecture « orientée », dans un premier temps en s'appuyant sur *l'histoire collective* et les graphiques, puis dans un second temps en revenant dans les données brutes de façon fine et sélective.

Tout d'abord nous avons envisagés les graphiques et l'histoire collective seul ou articulés entre eux en menant une double analyse : (a) *horizontale* en se focalisant prioritairement sur la dynamique temporelle et, (b) *verticale* en se centrant sur un moment précis et en les comparant entre eux. Cette première étape a permis de mettre en avant des ruptures, des trajectoires, des étapes, des spécificités, des évolutions, des configurations d'activités particulières.

Ensuite ce sont ces éléments saillants révélés par les graphiques qui ont été analysées plus précisément en revenant dans les données brutes. Ce « zoom sélectif et thématized » a permis d'appréhender les trajectoires singulières des élèves en relation avec le reste du groupe, d'envisager les configurations d'interactions et enfin d'aborder finement les étapes de la construction chorégraphique.

Les trajectoires des élèves

Analyse horizontale : Nous avons procédé à une analyse élève par élève et graphique par graphique (« Qui ? », « Comment ? », « Quoi ? ») pour envisager la dynamique à l'échelle de la séquence. Cette première analyse nous a permis de construire l'histoire de chaque élève. C'est de cette analyse que nous avons pu identifier des ruptures significatives dans leurs activités respectives. Par exemple des interactions plus particulières avec un élève à un moment donné, l'utilisation privilégiée de la démonstration en début de séquence, un changement de centration par rapport aux éléments chorégraphiques.

Analyse verticale : L'histoire individuelle de chaque élève nous a permis, en la comparant à celle des quatre autres à chaque instant et en retournant sélectivement dans les données brutes, d'esquisser sa trajectoire au sein du groupe.

Les configurations d'interactions

Analyse verticale : A chaque instant nous avons comparé les cinq graphiques entre eux pour voir l'articulation des activités individuelles. Qui interagit avec qui, comment et à propos de quoi ? Cette analyse verticale nous a permis de mettre en évidence les configurations d'interactions à chaque instant que nous avons ensuite catégorisées et analysées plus finement en retournant dans les données brutes.

Les éléments chorégraphiques

Analyse horizontale : Tout d'abord nous avons mené une analyse horizontale prenant comme point de départ l'*histoire collective*. Nous avons identifié les éléments chorégraphiques sur lesquels le groupe a travaillé et les moments où ils apparaissaient. Ce premier niveau d'analyse nous a permis de construire une première histoire propre à chaque élément. Puis nous avons utilisé les graphiques du « *quoi ?* » de chaque élève pour affiner ces histoires en repérant des étapes non perceptibles à l'échelle de l'*histoire collective* mais ayant contribué à la construction de l'élément.

Analyse verticale : Enfin, pour chaque élément et à chaque étape lui correspondant, nous avons procédé à une analyse verticale en mettant en parallèle les graphiques des cinq élèves et en revenant dans les données brutes pour identifier les mécanismes à l'œuvre dans sa construction.

CHAPITRE 3

RESULTATS

*Analyse de l'activité individuelle et collective d'un groupe engagé
dans la construction d'une phrase dansée
Le cas de cinq élèves dans le cadre d'un atelier artistique Danse
en 5ème*

Ce chapitre expose nos résultats qui apportent quatre regards complémentaires à cette séquence de création collective.

Partie 1 : Première impression et *histoire collective*.....56

Elle restitue les premières impressions du chercheur prises dans le vif de l'action et décrit l'histoire collective ayant permis au groupe de construire leur phrase dansée.

Partie 2 : Eléments chorégraphiques de la phrase dansée.....58

Elle analyse finement comment chacun des « choix » chorégraphiques de cette danse (figure, ordre, transition, disposition, timing, thème) s'est construit à travers l'activité individuelle et collective.

Partie 3 : Cinq trajectoires de participation.....79

Elle se centre sur les histoires singulières de chaque élève et caractérise leur trajectoire au sein du groupe.

Partie 4 : Configuration d'interactions et créativité organisationnelle.....88

Elle rend compte des différentes configurations d'interactions qui sont apparues dans l'activité collective de ces cinq garçons.

La prestation finale comme *trace* de l'activité collective

Comme préalable à nos résultats nous avons choisi de présenter une description issue de nos notes ethnographiques de la prestation finale du groupe lors de la phase de « spectacle ». Nous avons considéré cet épisode, qui concrétise l'aboutissement du travail demandé, comme une trace significative de l'activité menée par le groupe pendant les 50 minutes. Un élément essentiel pour ensuite comprendre nos différents résultats qui appréhendent les processus individuels et collectifs mis en jeu dans sa construction.

Extrait de notes ethnographiques du Mardi 20 juin 2009 : Lorsque la chorégraphe Kat appelle le groupe des garçons, Loïc semble stressé « *non je ne veux pas y aller oh non non* ». Clément se place le premier sur la scène et les autres se positionnent ensuite par rapport à lui. Jordan se place en miroir face à lui, leurs pieds se touchent et ils sont de profil par rapport au public. Thomas est « isolé » tout devant face au public, Loïc et Adrien se dirigent quant à eux vers l'autre côté de la scène. Loïc demande « *j'suis où moi exactement si lui il est là euh (Clément) donc moi j'suis euh j'suis à peu près là non Adrien* », Adrien lui confirme « *oui* ». Kat leur fait remarquer que la disposition spatiale qu'ils ont choisi est originale et intéressante mais que comme ils sont très espacés les uns des autres ils doivent être très attentifs pour bien garder le rythme tous ensemble.

La danse est globalement bien réalisée à l'unisson et respecte les consignes initiales données par la chorégraphe. Les cinq garçons réalisent les mêmes figures même si on peut percevoir des petites différences de postures et de maîtrise entre les élèves. Notamment la troisième figure semble plus difficile à réaliser et pose des problèmes à certains d'entre eux. Le face à face de Clément et Jordan est particulièrement marquant. Ils réalisent en miroir des figures nettes, bien ensembles et ils imposent le rythme de changement des figures au groupe. Adrien et Thomas, plus hésitants dans les changements de postures, réalisent « globalement » les mêmes figures et les mêmes transitions que les deux autres. En revanche Loïc est beaucoup plus en difficulté, ses figures ne sont pas aussi précises, ses mouvements sont plus hésitants et en décalage par rapport aux autres. Enfin il brise l'unisson en ne réalisant pas la même transition que les autres entre les Figures 4 et 5.

C'est cette différence que Kat leur fait remarquer « *ici il y a juste euh (montre Loïc) il faut que tu regardes tes changements de postures ne sont pas les mêmes surtout entre 4 et 5 (...) ça peut être sa version ou la tienne mais il faut se mettre d'accord* ». Clément qui refait le mouvement dit « *c'est la jambe droite devant* ». Loïc a un temps d'hésitation « *ça doit être moi l'erreur* » en essayant de refaire la transition. Puis il répond finalement « *ben non c'est bon j'étais comme ça* ». En retournant s'asseoir dans le public Loïc s'approche de Nora en rigolant et lui dit « *vous avez vu notre thème c'était les fesses* ».

Cette première description renseigne sur les options chorégraphiques effectuées collectivement par le groupe et donne des indices sur l'activité singulière que chaque élève a pu engager dans ce travail collectif.

PARTIE 1 : PREMIERE IMPRESSION ET HISTOIRE COLLECTIVE

Sur cette section nous proposons une première description de l'activité du groupe qui facilitera la compréhension de la suite de nos résultats. Elle révèle nos premières impressions apparues pendant l'atelier et l'*histoire collective* que nous avons ensuite reconstruite.

1.1 Une première impression qui révèle des contradictions

Extrait de notes retravaillées à l'issue de l'atelier du mardi 20 janvier :

De l'extérieur pendant l'atelier ce groupe me donne l'impression de « désordre », les cinq garçons sont très bruyants par rapport aux autres groupes. On entend beaucoup d'éclats de rire, des cris, parfois des disputes, des élèves qui attendent sur le côté, ils font semblant de péter. Cette impression générale que je perçois de l'extérieur concorde avec la volonté de Fred de les séparer dans le travail collectif pour éviter ce genre de chahut. Lorsque la chorégraphe Kat arrête le travail des groupes pour lancer le « mini spectacle », l'enseignante remplaçante les interpelle et leur dit sur le ton de la remontrance « *vous allez tous vous asseoir là bas vous me fatiguez les garçons là c'est bon maintenant c'est le dernier cours avec ce genre de comportements parce que là ça m'use ça m'use vraiment* ». Malgré cela la danse qu'ils ont construite et qu'ils présentent à la classe répond aux consignes de départ et est bien réalisée. Sur les ateliers précédents où ils étaient séparés et appartenaient à des groupes différents Loïc Clément et Adrien avaient tendance parfois à quitter leur groupe pour se retrouver, se faire des signes, appeler Thomas et Jordan ce qui perturbait le travail de leurs groupes respectifs. En revanche, sur cet atelier ils restent les cinq ensemble pendant 50 minutes et ils n'ont pas de contact ou d'interactions avec d'autres élèves de la classe ».

Ce premier regard correspond à celui d'un observateur de l'activité collective n'ayant pas accès aux verbalisations. Il met en avant une contradiction entre d'un côté le sentiment d'un groupe « turbulent, perturbateur » dont l'activité semble tournée vers l'amusement et de l'autre un groupe « soudé » dont l'activité permet de produire une phrase dansée qui répond de façon très satisfaisante aux consignes de départ.

1.2 L'*histoire collective* qui révèle les grandes étapes de construction

Cette *histoire collective* rend compte d'un premier niveau de description de la succession des activités par lesquelles le groupe est passé pendant les 50 minutes. Comme nous l'avons précisé dans la méthode cette *histoire collective* n'est pas un objet théorique spécifique de notre cadre théorique mais il nous a été utile pour construire la suite de nos résultats et facilite leur compréhension. (Le détail de chaque étape se trouve en annexe).

1 : « *Apprentissage des figures (20 min)* » : Dans cette première phase les cinq garçons travaillent librement regroupés dans un espace de la salle à côté d'autres groupes. Elle correspond globalement à une période d'apprentissage / enseignement des figures. L'activité collective permet la sélection et la stabilisation des cinq figures et l'apprentissage des figures de Jordan, Loïc, Clément et Adrien.

2 : « *Avec Kat (6 minutes)* » : Cette phase est marquée par l'arrivée de Kat la chorégraphe qui s'insère dans l'activité collective. On voit apparaître une nouvelle configuration d'activité où les cinq garçons sont en cercle et Kat tourne autour d'eux pour les corriger, les questionner. Cette étape correspond à une période de « bilan / perspective » par rapport au travail demandé. Le groupe récapitule et stabilise les cinq figures communes puis Kat oriente et engage un travail sur la clarification des transitions.

3 : « *Transitions et être ensemble* » (12 minutes) : Dans cette troisième étape on retrouve la configuration d'activité du départ avec les cinq garçons qui travaillent librement dans un espace restreint de la salle à côté d'autres groupes. Elle porte principalement sur les « transitions et l'unisson ». Le groupe révisé et clarifie les transitions et travaille sur la coordination collective. A cette étape apparaissent des répétitions collectives où le groupe répète la phrase dansée tous en même temps en position cercle. Cette étape est également caractérisée par un moment de relâchement collectif où l'activité du groupe se décentre de façon consensuelle du travail demandé pour jouer et discuter.

4 : « *Disposition spatiale et Répétitions finales* » (10 minutes): Cette dernière étape se caractérise par une rupture dans l'espace investi par le groupe. Les élèves quittent leur zone de travail et sont positionnés de façon éclatée dans la salle entre les autres groupes. Elle correspond à une phase de choix de la disposition spatiale propre à leur danse ainsi qu'à une phase de répétition finale pour être ensemble, repérer des erreurs et les corriger.

Cette première section permet un premier niveau d'analyse de l'activité collective du groupe. Elle met en évidence que malgré les apparences fondées sur un regard extérieur, l'activité du groupe pendant 50 minutes est tournée presque exclusivement vers le processus de création et la construction de leur danse. Elle permet également de voir que chaque étape de la construction chorégraphique est associée à une configuration spatiale particulière de l'activité du groupe par rapport au reste de la classe. Enfin elle montre quelles sont les grandes étapes du processus de création apparues spontanément dans ce groupe : apprendre les figures / clarifier les transitions / être ensemble / choisir une disposition / répéter.

PARTIE 2 : ELEMENTS CHOREGRAPHIQUES DE LA PHRASE DANSEE

Cette partie rend compte de « l'histoire » de la construction de chaque élément composant la danse finale du groupe. Elle s'appuie sur une lecture sélective et fine des données brutes en prenant comme point d'ancrage les graphiques relatifs au « quoi ? » que nous avons construits à partir du cours d'expérience des élèves. Elle met en avant à quels moments ces éléments sont apparus, comment ils se sont construits et comment ils ont été investis différemment par les élèves du groupe. Pour rendre compte de cette analyse nous prendrons comme point d'appui la description des interactions significatives qui ont permis, d'une part la construction collective des éléments composant cette danse et, d'autre part leur partage et leur appropriation par chacun des élèves.

2.1 Les cinq figures

La construction et l'appropriation des cinq figures renvoient aux catégories de préoccupations « Apprendre une figure ou un mouvement (1) », « Enseigner une figure ou un mouvement (2) », « Rechercher des formes corporelles (5) ». On remarque que les interactions relatives à ces préoccupations sont particulièrement prégnantes dans les 25 premières minutes et chez tous les élèves. Le choix et l'apprentissage mutuel des figures est la première activité dans laquelle s'investit de façon globale le groupe de travail mais on peut distinguer deux phases. Dans un premier temps chacun retrouve sa figure ou en invente une et la montre aux autres sans suivre d'organisation collective particulière. Dans un second temps le groupe va apprendre successivement chaque figure avec des phases privilégiées d'enseignement pour chaque élève.

De plus on distingue globalement deux étapes à l'appropriation collective de chaque figure : celle (a) du choix de la figure de chaque élève et celle (b) de l'apprentissage / enseignement de ces figures. Toutefois la construction et le cheminement de chacune des figures est singulier, c'est ce que nous nous proposons de détailler maintenant.

2.1.1 Choix des figures

Le choix des figures au sol a fait l'objet d'un travail en tout début d'année où chacun des élèves devait inventer puis stabiliser une figure « *qui lui corresponde et lui appartienne* » puis devait l'apprendre aux autres membres de son groupe. Ainsi compte tenu du caractère recomposé du groupe que nous avons étudié, chaque élève devait « a priori » avoir une figure qui lui soit propre qu'il devait apprendre aux quatre autres. Toutefois nos résultats montrent

que l'articulation de leurs engagements individuels (dont témoignent la lecture de leurs cours d'expérience) concoure à l'apparition d'interactions qui ont tracé des histoires singulières marquant l'appropriation et la stabilisation collective de chaque figure. Nous présentons les figures en suivant l'ordre chronologique de leur stabilisation.

La figure de Loïc : Invention flash lors de l'atelier

Loïc ne se souvient plus de sa figure au sol. Celle qu'il invente en une fraction de seconde en début de séquence ne fait l'objet d'aucune modification par la suite et est finalement adoptée dans sa forme initiale par le groupe. Cet extrait se situe en début de séquence lorsque les élèves se montrent rapidement les figures de façon non coordonnée.

Extrait (2,07 ; 1) : Clément « *vas-y montre ta figure (à Loïc)* », Loïc « *mais je ne m'en souviens plus* », Clément « *ben vas-y invente* », Loïc « *ma figure c'est ça* », Loïc se place sur le dos les jambes pliées en aile de papillon les mains entre les pieds.

Cette position est inventée de façon intuitive et rapide sur l'instant comme il le précise en auto-confrontation « *ben je ne sais pas c'est la première chose qui m'est venu comme ça* ». Elle n'a rien à voir avec celle qu'il avait créée sur les ateliers précédents et elle est conservée telle quelle jusqu'à la fin de la séquence. En effet il refuse les modifications proposées par Jordan qui lui dit tout en démontrant une position « *un truc qu'est important est-ce que tu veux bien faudrait qu'on ferme les yeux on met la tête comme ça et* » (11,37 ; 1). Loïc lui répond en effet de façon très catégorique « *non (...) on fait comme ça on regarde les mains* » mettant un terme à toutes autres négociations.

La figure de Jordan : Modification progressive

Jordan a une mémoire diffuse de sa figure, celle qui est finalement conservée par le groupe résulte d'influences diverses jusqu'à la stabilisation à un moment donné d'une posture par Jordan. Cet extrait se situe au moment où le groupe adopte une organisation collective pour aborder chaque figure l'une après l'autre.

Extrait (4,59 ; 1) : Clément « *bon vas-y première figure* », Jordan « *bon alors faudra déjà que je la retrouve comment je la faisais* », Clément « *mais c'est pas grave tu la modifies* », Jordan « *alors euh vous prenez votre pied comme ça (...)* », il se place dans une posture couché sur le flanc avec une jambe en l'air, il regarde les autres qui essayent de l'imiter puis rigole en disant « *attends mais on va dire que je pète là (rire)* ».

La figure de Jordan se construit sur la base de souvenirs imprécis. Il se souvient globalement de la forme générale mais les placements sont affinés au fur et à mesure de la séquence. Notamment il s'inspire d'une figure qu'il a vue au spectacle la semaine précédente « à *"Encyclopédie des tendances souterraines"*, j'ai vu une figure qu'était au sol et qui me plaisait beaucoup » (5,46 ; 1). Ensuite il s'inspire des placements pris par Clément qui essaye d'expliquer à Adrien comment la réaliser. C'est à ce moment qu'il va affirmer au groupe son choix comment le montre cet extrait significatif.

Extrait (7 ; 1): Jordan observe Clément « comment il fait Clément », Adrien demande alors à Clément « par devant ou par derrière le pied », Clément lui répond « le pied il ne doit pas être là il doit être là ». Jordan imite la position du pied de Clément puis dit « et la tête là sur l'épaule, regardez ça c'est ma figure ok ».

Enfin il affine et clarifie les positionnements lorsqu'il passe d'élèves en élèves pour vérifier et préciser les postures. Par exemple lorsqu'il corrige Adrien il explique hésitant (9,16 ; 1) « ton menton sur ton coude ton regard vers ton coude (...) euh ton menton sur ton épaule ton regard vers ton coude » tout en manipulant la tête d'Adrien.

La figure de Clément : Coup de cœur d'Adrien malgré les difficultés.

Clément se souvient très bien de sa figure. Une figure dur à réaliser techniquement par ses camarades qui pour la plupart veulent la modifier. Toutefois c'est l'obstination d'Adrien qui permet à la figure de Clément d'être conservée et adoptée par le groupe dans sa forme initiale. Plusieurs extraits jalonnent cette appropriation progressive.

Tout d'abord ces extraits au tout début de la séquence lorsque les élèves montrent les différentes figures aux uns et aux autres.

Extrait : (2,15 ; 1) Adrien « Clément lui c'est comme ça », Adrien se positionne dans la figure de Clément, Clément « non mais on change », Adrien « non c'est bête elle est bien ».

Extrait : (2,52 ; 1) Jordan propose « Clément et oh Adrien tu peux faire un truc comme ça aussi », Jordan montre une position proche de celle de Clément avec la tête au sol et un pied en l'air, Thomas et Loïc essayent d'imiter la position de Jordan, Adrien et Clément les regardent. Jordan lève un bras et se met dans une position d'équilibre assez difficile en précisant « comme ça comme ça regardez ». Thomas et Loïc imitent et tombent. Clément se repositionne dans sa figure initiale et affirme « mais c'est ça moi regarde ».

On remarque que la figure de Clément est bien stabilisée et partagée par Adrien et Clément qui travaillaient dans le même groupe sur les ateliers précédents. De plus cet extrait

révèle qu'Adrien est très attaché à cette figure et qu'ils refusent les propositions de modifications de leurs camarades.

La question du choix de la figure de Clément se pose à nouveau au début de son apprentissage lorsque Thomas, Loïc et Jordan éprouvent des difficultés pour la réaliser et proposent de changer.

Extrait (16,15 ; 1): Thomas « *ouais c'est pas facile à faire* », Jordan « *c'est trop dur c'est trop dur* », Adrien « *mais non mais attends elle est facile à faire* », Jordan « *change de figure là* », Adrien « *mais non c'est facile là* », Jordan « *aïe mais je peux pas ça fait trop mal* ».

C'est l'obstination d'Adrien pour que les autres réussissent à faire cette figure qui va amener le groupe à la conserver. Toutefois cette appropriation par les autres n'est pas complète et la difficulté réapparaît à plusieurs reprises. Notamment dans les propos de la chorégraphe « *c'est toi qui a fait cette figure (à Clément) c'est difficile déjà* » (25 ; 2) et de Loïc qui confirme « *ouais c'est dur trop dur* ». Finalement la figure est conservée dans sa forme initiale même si elle posera des problèmes de réalisation aux élèves jusqu'à la présentation finale.

Les figures de Thomas et Adrien : Création lors d'un atelier précédent.

Thomas et Adrien se souviennent de leurs figures et celles qui sont adoptées par le groupe correspondent aux figures initiales. Ces extraits se situent au moment où le groupe aborde collectivement l'apprentissage de la figure d'Adrien puis celle de Thomas.

Extrait (19,29 ; 1): Loïc « *voilà à Adrien maintenant* », Adrien « *à moi donc ma figure c'est ça* », Adrien se positionne dans sa figure sans hésitation.

Extrait (20,33 ; 2): Adrien « *montre c'est quoi* », Thomas se positionne dans sa figure sans hésitation.

Aucun des deux ne modifie sa figure et les autres ne cherchent pas à leur apporter de transformations, ce qui peut aussi s'expliquer selon nous par la pression temporelle ou la lassitude compte tenu du moment de leur apparition dans la séquence.

Les figures retenues par le groupe sont issues d'un travail d'improvisation et de construction réalisé lors des ateliers précédents. Toutefois nos résultats montrent que le choix et la stabilisation collective finale ont des cheminements singuliers pour chacune d'entre elles.

Il apparaît que les éléments qui amènent chaque élève à finalement choisir sa figure sont variés. Nous avons montré que cette stabilisation était collective et s'effectuait à travers, d'une part l'histoire et l'expérience de chacun qui révèle un attachement plus ou moins fort à la conservation de sa figure et, d'autre part *l'histoire collective partagée* dans l'atelier qui permet d'inscrire ces choix dans la dynamique des interactions au sein du groupe (incitation d'un autre, ou adhésion...).

2.1.2 L'apprentissage des figures

Nous avons pu identifier dans *l'histoire collective* du groupe la succession de phases collectives d'apprentissage de chaque figure. L'ordre suivant est apparu : Jordan, Loïc, Clément, Adrien, Thomas. Le temps consacré par le groupe pour chacune d'entre elle est très variable : Jordan (5min30s), Loïc (5,20), Clément (3), Adrien (1), Thomas (15s). La mise en parallèle des cours d'expérience des élèves a permis de montrer comment les engagements différents des uns et des autres ont participé au déploiement d'un cheminement singulier pour chaque figure.

La figure de Jordan (3,42 – 9,07) : un apprentissage méthodique

L'apprentissage de la figure de Jordan comporte deux temps bien distincts : (a) une première phase en cercle où chaque élève apprend globalement la figure et (b) une seconde phase où Jordan passe voir chaque élève les uns après les autres pour vérifier les placements.

(a) Jordan négocie une organisation collective en cercle qui facilitera l'apprentissage des figures (3,42 ; 1) « *c'est bon en cercle et on fait la mienne* ». Ensuite il essaye de retrouver sa figure pour la démontrer aux autres. Ces derniers l'imitent et contribuent à la finalisation de la posture (cf. choix de la figure de Jordan). Sur cette séquence les interactions associent surtout la démonstration à l'imitation. Chacun se positionne globalement en regardant les autres. Les verbalisations sont floues comme par exemple Clément qui demande « *comme ça, le pied là comme ça pas comme ça ?* » et les postures peu précises, Thomas a la tête du mauvais côté, Loïc a le pied du mauvais côté.

(b) Jordan propose de passer vérifier les postures (7,1 ; 1) « *attends je vais venir vérifier si c'est bien* ». Il vérifie successivement les placements de Thomas, Adrien, Clément et Loïc. Sur cette séquence Jordan est attentif à la précision des placements corporels et à la position du regard. Il observe ses camarades puis explique verbalement, manipule ou démontre. Par exemple pour Thomas (7,16 ; 1) « *Thomas ici sur cette épaule et la jambe plus pliée* », il tape sur son épaule droite et lui place correctement la jambe.

A l'issue de cette phase tous connaissent la figure de Jordan mais on retrouve plus tard dans la séquence quelques interactions furtives pour repréciser des placements. Notamment alors que Kat les fait travailler sur les transitions, Jordan repère que le bras de Thomas est mal placé et il lui réexplique la posture correcte.

La figure de Loïc (10,45-16,04) : un apprentissage « trop » long

Le groupe consacre cinq minutes à l'apprentissage de la figure de Loïc alors que c'est la plus simple à réaliser sur le plan moteur. On distingue bien les deux mêmes phases (a) apprentissage global de la figure et (b) correction individuelle un par un. Cependant Loïc n'est pas pleinement dans l'enseignement de sa figure, il s'amuse, rigole se dispute avec Jordan ce qui ralentit la progression du groupe et énerve ses camarades.

(a) : La figure de Loïc ne pose aucun problème aux autres élèves qui sont tous dès le premier essai et par simple imitation bien positionnés.

Extrait (10,53 ; 1) : Clément « Allez à la figure de Loïc », Loïc « allez c'est la mienne », Clément et Loïc se mettent dans la posture, les autres les imitent sans difficulté. Jordan « c'est comment comme ça », Loïc « ouais ».

Loïc ensuite rigole et fait des blagues par rapport à sa figure et au thème des fesses (cf. thème des fesses). Dans un premier temps cela fait rire les autres qui très rapidement s'énervent et s'impatientent.

(b) Lorsqu'il passe corriger ses camarades Loïc pense davantage à rigoler qu'à les corriger.

Extrait (12 ; 1) : Loïc « mais oui mais c'est lui là (parle de Jordan qui boude et ne veut pas être corrigé par Loïc) allez faites les figures là bon sans », Thomas « oui mais tu rigoles à chaque fois il faut que tu passes un par un pour nous montrer ».

Pourtant tout en blaguant sur le thème des fesses il vérifie quand même la précision des postures de ses camarades. Notamment il corrige Adrien en ces termes (13,18 ; 1) « allez les doigts bien dans le trou (rigole) », Adrien lui répond « c'est dégueulasse », il rectifie alors « bon bien entre les pieds ça va si je dis ça comme ça, entre les pieds ». De la même façon il s'adresse à Clément « les mains bien dans le trou et maintenant regarde tes pieds avec un grand sourire (rigole) c'est bien allez ». Finalement il ne corrigera pas Jordan énervé qui boude et ne souhaite pas être corrigé par Loïc.

Tout le monde connaissait la figure dès le premier essai (15s) pourtant le groupe consacre cinq minutes à son apprentissage ponctué par les blagues récurrentes de Loïc. Cette figure ne fera plus l'objet de corrections ou de difficultés pendant le reste de la séquence.

La figure de Clément (16,04-19,20 ; 1) : un apprentissage complexe

Le temps consacré à l'apprentissage de la figure de Clément est relativement court (3min) par rapport à la difficulté motrice qu'elle représente pour ses camarades. C'est une posture qui pose principalement des problèmes d'équilibre. Elle comporte cinq points d'appui inhabituels (la tête, l'épaule, le coude, le genou et le pied) avec un bassin situé plus haut que le reste du corps. On peut distinguer trois phases pour cette figure : (a) une démonstration qui révèle la difficulté de la figure (b) une phase d'enseignement / apprentissage menée paradoxalement par Adrien (c) une phase d'enseignement / apprentissage menée en deux groupes séparés par Adrien et Clément.

(a) Clément démontre sa figure sans rien dire, les autres l'observent et essayent de l'imiter sans succès excepté Adrien qui la connaît car il était dans son groupe précédent.

Extrait (16 ; 1) : Jordan « *tu fais comment ta figure là* », Loïc « *non c'est pas comme ça aïe, attends mais je ne vois pas comment tu fais là* », Thomas « *ouais c'est ça là pas facile à faire* ».

Clément ne répond pas aux questions de ses camarades et reste en position pendant que c'est Adrien qui explique qu'elle est facile à faire et qu'il ne faut pas la changer (cf. choix des figures).

(b) Dans un second temps Adrien démontre et explique la figure à Jordan qui essaye d'imiter.

Extrait (16,38 ; 1) : Adrien « *tu te mets comme ça d'abord après tu te places comme ça tu te soulèves sur ta jambe* », Jordan « *aïe mais je peux pas ça fait trop mal* », Loïc « *comme ça Clément et tu peux venir je n'y arrive pas* ».

Thomas part chercher une veste (pour la placer sous sa tête) car la figure de Clément est difficile et inconfortable. Loïc essaye d'imiter Adrien et demande à plusieurs reprises des conseils à Clément qui ne réagit pas et reste allongé silencieux en regardant Adrien et Jordan.

(c) Sur cette dernière phase deux groupes d'apprentissage se constituent. Clément finit par prendre en compte les questions de Loïc et essaye de lui enseigner sa figure. Adrien de son côté enseigne la figure à Jordan et Thomas.

Extrait Clément / Loïc (18,18 ;1) : Clément « *tu y arrives alors tu te mets tu lèves ta jambe gauche* », Loïc « *d'accord* », Clément « *tu t'appuies sur ta ton coude droit* », Loïc « *oui* », Clément « *tu mets ta tête euh tu mets ta tête en passant par dessus ta main droite et tu lèves le pied là* », Loïc « *et voilà* », Clément « *mais non le cul il doit être plus relevé* » Loïc « *c'est comment pas possible* », Clément « *mais si regarde* », Loïc « *mais faudrait des appuis pour qu'il soit plus relevé* », Clément « *regarde comment elle est positionnée ma jambe, regarde ma jambe elle est comme ça sur le genou appuyée* », Loïc « *ah oui d'accord je vois c'est comme ça* », Clément « *oui et tu regardes euh ton genou* ».

Clément passe beaucoup de temps pour apprendre la figure à Loïc qui a des difficultés à la réaliser. Face à la difficulté, Clément adopte des modes d'interactions de plus en plus précis pour lui permettre de réussir. Il commence par la démonstration et la verbalisation des placements, puis il décompose en plusieurs étapes comment atteindre la position en démontrant et en attendant que Loïc réalise les différentes étapes. Enfin, on remarque que le vocabulaire est précis et qu'ils font appel aux mécanismes permettant de maintenir l'équilibre avec notamment la référence au poids à placer sur la tête « *non mais c'est pas comme ça il faut déjà plus que tu te mettes sur ta tête plus d'appui sur la tête* » (17,38 ; 1).

L'ensemble du groupe est focalisé pendant les 3 minutes sur l'apprentissage de la figure.

Extrait Adrien / Thomas / Jordan (18,18 ; 1) : Adrien « *tu tiens ta cuisse et après tu te mets sur ton épaule* », Thomas « *comme ça* », Adrien « *voilà* ». Adrien démontre et explique en même temps face à Thomas et Jordan qui imitent.

Techniquement difficile à réaliser elle va continuer à poser des problèmes notamment à Loïc et Jordan. On retrouve ainsi des phases d'enseignement / apprentissage en fin de séquence pendant les répétitions finales. Notamment Adrien fait remarquer (45,46 ; 4) « *Loïc le truc de Clément il faut réessayer* », Clément qui annonce « *allez rassemblement* » favorise le regroupement pour corriger la position de Loïc.

La figure d'Adrien (19,20-20,21 ; 1) : un apprentissage approximatif interrompu

L'apprentissage de la figure d'Adrien est rapide (1 minute) et se divise en deux phases : (a) une démonstration / imitation pour apprendre globalement la figure, (b) une phase de précision des postures en deux groupes.

(a) Adrien se contente de démontrer sa figure sans donner d'explications, les autres essayent de l'imiter.

Extrait (19,29 ; 1) : Adrien « *à moi donc ma figure c'est ça* », Adrien se positionne dans sa figure et les autres essayent de l'imiter, Jordan « *refais et tiens la longtemps* », Adrien maintient la posture et dit au bout de quelques secondes « *et je ne suis pas musclé alors* ».

(b) Cette seconde phase se caractérise par la constitution de deux groupes pour apprendre la figure. Clément qui connaît déjà la figure car il appartenait au groupe d'Adrien explique la figure à Loïc et parallèlement Adrien explique la figure à Jordan.

Adrien / Jordan : (20,07 ; 1) : Dans un premier temps Adrien démontre la position sans parler et Jordan face à lui essaye de l'imiter sans succès. C'est lorsque Adrien se retourne et se place dans le même sens que Jordan que ce dernier comprend la posture globale « *ah ok d'accord et après c'est quoi* ». C'est seulement ensuite que Adrien précise le regard et le placement de la main « *tu regardes là en haut et c'est un seul doigt* ».

Clément / Loïc (19,54 ; 1) : Clément se positionne à côté de Loïc dans le même sens et lui explique la figure « *ton dos il faut qu'il soit plus tendu et plus bas ton doigt* ». Il demande confirmation à Adrien par rapport au placement du regard « *et tu regardes vers où Adrien tu regardes vers où ?* ». Thomas attend car il a appris la figure d'Adrien pendant que Clément finissait d'enseigner sa figure à Loïc et Jordan.

Pour cette figure on retrouve le duo Adrien / Clément qui permet un apprentissage rapide et centre les préoccupations de tous les élèves sur cette activité. Cette figure est comprise rapidement par le groupe dans sa forme globale. L'arrivée de la chorégraphe met un terme à l'apprentissage de la figure. Aussi la vérification des placements corporels n'est pas abordée à ce moment là ce qui posera des difficultés par la suite dans les transitions avec celle de Thomas.

La figure de Thomas (20,33-20,48 ; 2) : un apprentissage éclair

Le temps consacré par le groupe à l'apprentissage de la figure de Thomas est très faible (15s). Cette figure assez simple ne pose pas de difficulté majeure de réalisation et son apprentissage se déroule en présence de la chorégraphe. Les cinq garçons sont en cercle, Kat les regarde, Thomas se positionne dans sa figure tout en expliquant progressivement comment il atteint cette posture.

Extrait (20,22 ; 2) : Thomas « euh la jambe », Clément « droite », Thomas « oui droite », Clément « sous le corps », Thomas « la main comme ça (...) le bras gauche la main gauche et vous regardez votre bras euh votre coude là », Kat « c'est super bien expliqué, c'est un grand prof c'est pas tout le monde qui est bon professeur (...) il a très bien donné les indications c'est très simple à suivre ».

L'attention de tous les élèves et de la chorégraphe est tournée vers Thomas, ils sont concentrés sur l'apprentissage de la figure et imitent Thomas tout en suivant ses indications. La figure est réalisée correctement par tous et ne posera pas de problème par la suite.

Cette analyse révèle que l'apprentissage de chaque figure met en jeu des activités individuelles, des configurations d'interactions, des étapes qui sont différentes pour chaque figure. Notamment nos résultats mettent en évidence différents facteurs susceptibles d'expliquer ces différences comme les engagements singuliers des élèves, l'histoire individuelle des élèves, les difficultés motrices rencontrées par les uns et les autres, la présence ou l'absence de la chorégraphe, la pression temporelle.

2.2 L'ordre des figures

L'ordre de réalisation des figures va être choisi rapidement au tout début de la séquence. Il apparaît à deux reprises lors de courtes interactions qui renvoient en réalité à la préoccupation manifestée par les élèves de « S'organiser pour travailler collectivement (11) ». En effet le groupe est engagé dans la démonstration mutuelle des figures des uns et des autres et Thomas est préoccupé par la mise en place d'une organisation collective claire pour apprendre les figures.

Extrait (1,14 ; 1) Thomas attend en regardant Jordan qui montre sa figure puis demande « les gars on n'a pas dit c'est qui le premier le deuxième et tout » cette remarque est prise en compte par Jordan « quoi ? », Thomas « mais on n'a rien dit c'était qui le premier et tout ». Jordan se tourne alors vers le reste du groupe et demande « qui c'est qui est le deuxième », Loïc placé à côté de lui lève le bras et répond « moi », Jordan « ok 1^{er} 2^{ème} 3^{ème} 4^{ème} 5^{ème} » en montrant du doigt ses camarades dans l'ordre formé par leurs positionnements respectifs.

L'ordre choisi résulte de la position spatiale des élèves les uns par rapport aux autres à cet instant et ne répond pas à un choix chorégraphique particulier. De plus ce choix ne modifie pas l'activité collective du groupe, les élèves recommencent à échanger sans ordre précis les figures. Ce n'est qu'un peu plus tard lorsque le groupe s'est positionné en cercle pour apprendre successivement les figures que Jordan rappelle aux autres « *donc c'est bien alors ensuite on montre chacun alors Numéro 1 Numéro 2 Numéro 3 Numéro 4 Numéro 5* » (4,37 ; 1) tout en montrant du doigt ses camarades.

Finalement ces résultats montrent que l'ordre des figures n'est pas un élément significatif de l'engagement des élèves comme le montre ce propos de Jordan « *on s'en fout des nombres* » (4,51 ;1) et le fait qu'aucune allusion à cet ordre n'apparaît par la suite.

2.3 La disposition spatiale

La disposition spatiale finalement adoptée par le groupe est le résultat d'une construction qui mobilise les élèves à plusieurs reprises sur l'ensemble de la séquence mais qui est marquée par une rupture. Nous avons pu relever quatre moments où la question de la disposition apparaît parallèlement dans le cours d'expérience des acteurs d'où l'apparition d'interactions relatives à la préoccupation « Choisir une disposition spatiale (9) ».

2.3.1 Le passage d'une disposition cercle à « étoile » (3,32-4,37 ; 1)

La première référence à une disposition spatiale apparaît dès les premières minutes dans les propos de Thomas « *non mais déjà vous avez vu comment on est là on est n'importe comment il faut se mettre en cercle* » (1,03 ; 1) qui est préoccupé par l'organisation collective du groupe pour travailler. Cette intervention ne modifie pas à cet instant l'activité des quatre autres qui sont engagés dans un échange non coordonné de leurs figures. Toutefois quelques minutes plus tard cette préoccupation de s'organiser va être partagée par ses camarades qui vont reprendre cette proposition.

Extrait (3,32 ; 1) Jordan « *allez les gars il faut qu'on avance* », Adrien « *on se met en cercle, en cercle* », Jordan « *c'est bon en cercle et on fait la mienne* ».

Le choix d'une disposition en cercle proposée par Thomas et reprise plus tard par Adrien répond dans un premier temps à la préoccupation partagée par le groupe de trouver une organisation spatiale propice au travail et à l'apprentissage des figures. Une organisation qui va ensuite être collectivement validée comme disposition de départ.

Extrait (3,49 ; 1) Jordan « *on se rejoint les pieds* », Clément « *ben pourquoi* », Jordan « *mais si ça va faire un joli cercle* », Loïc « *ah oui c'est jolie ça fait l'étoile (moqueur)* », Thomas « *moi je suis le pic de l'étoile* », Jordan « *Les bras comme ça, après on s'allonge (...) on rejoint les pieds* », Loïc « *nous sommes l'étoile du monde* ».

Finalement la position cercle choisie au départ pour apprendre plus facilement les figures est retravaillée et affinée par Jordan créant une « disposition étoile » mutuellement manifeste et adoptée par le groupe comme départ de leur danse.

2.3.2 Présentation à Kat de la disposition (21,2-21,5 ; 3)

Lors de son intervention, Kat replace la question de la disposition spatiale au centre de l'activité collective du groupe.

Extrait (21,2 ; 2) Kat « *déjà ça commence où* », Jordan « *comme ça on est toujours comme ça* », il colle ses pieds à Thomas et Loïc pour faire l'étoile, Jordan « *c'est ça la formation (...) on commence en cercle* », Thomas « *moi j'aimerais bien que en fait on fasse après genre à deux et trois là* », Jordan « *ben on voit Mme X [Fred, l'enseignante habituelle de l'atelier, absente ce jour-là] elle a dit qu'on pouvait en proposer plusieurs alors moi je dis la première on fait comme ça* », Kat « *pour l'instant ça peut commencer comme ça* », Loïc « *nous devons tous être unis dans les pieds (rigole avec Clément)* ».

Jordan et Thomas sont particulièrement préoccupés par ce choix et proposent leur disposition. Finalement la position « étoile » est stabilisée pour le groupe suite à la validation de Kat.

2.3.3 Choix d'une nouvelle disposition (39,03-41,37 ; 4)

La question de la disposition apparaît à nouveau à 39 minutes après avoir plus ou moins stabilisé les transitions. Elle occupe alors une position centrale dans *l'histoire collective* du groupe. Les cours d'expérience des élèves révèlent l'apparition de préoccupations communes pour cette question. Suite à leurs interactions ils abandonnent finalement l'étoile de Jordan et c'est Adrien qui positionne ses camarades dans l'espace.

Extrait (39,14 ;4) : Thomas « *le truc c'est ce sera qui choisira la disposition* », Loïc « *ben on verra on se mettra d'accord* », Adrien « *ben pourquoi changer la disposition c'est très bien* », Thomas « *mais on ne va pas se mettre en cercle* », Adrien « *mais pourquoi pas* », Thomas « *mais parce que ça fait un peu* », Adrien « *ben ok il y en a un là bas un là bas un là bas* » en montrant plusieurs endroits au hasard avec la main, Jordan « *mais ni en cercle ni en triangle il faut quelque chose d'asymétrique* ».

Encore une fois c'est Thomas qui est particulièrement préoccupé par ce choix et c'est lui qui relance la question à l'attention du reste du groupe. Il n'est pas satisfait de la position cercle et veut la changer. Jordan est lui aussi préoccupé par ce choix et il argumente en rappelant les exigences que Fred leur donne habituellement pour choisir la disposition spatiale. Adrien est davantage préoccupé par le fait de « S'organiser pour travailler collectivement (11) », il va mettre un terme à leurs échanges en criant « *je peux en poser une* » (39,2 ; 4). Finalement c'est lui, qui pourtant ne manifestait pas une grande importance au choix de disposition en lui-même, qui va positionner ses camarades dans l'espace suite à l'accord de Thomas « bon allez dit » (39,59 ; 4).

Extrait (40,16 ; 4) : Adrien « *non c'est moi qui choisis ici Jordan ici* », Jordan « *vous me traînez alors* », Loïc et Clément traînent Jordan à l'endroit indiqué par Adrien, Adrien « *toi Clément tu vas là* » en le positionnant face à face avec Jordan.

Adrien manipule chacun de ses camarades et lui choisit une position spatiale. Ses choix sont en partie conditionnés par les espaces laissés libres par les élèves des autres groupes qui travaillent dans la salle. La position de Thomas par exemple va fluctuer d'une répétition à l'autre en fonction des mouvements d'un groupe de filles. Il est aussi guidé par les remarques de ses camarades qui sont également préoccupés par le choix de la disposition Clément « *et il se met face de côté ou bien* » (40,29 ; 4), Thomas « *bon ben le plus fort va être tout devant* » (40,46 ; 4), Thomas « *Adrien regarde je suis en face de Jordan ça va faire un triangle* » (41 ; 4).

2.3.4 La disposition finalement adoptée lors de la présentation

Tout à la fin de la séquence une remarque subite de Clément interrompt la dernière répétition en faisant remarquer que la disposition ne va pas car elle ne répond pas aux critères de Fred. Il propose alors une modification de son orientation et de celle de Jordan « *non attends il y a un problème il y a personne de côté toi tu es derrière, lui il est devant, nous on est de face et (...) nous on se mettra de côté d'accord* » (48,29). Lors de la présentation finale aux autres Clément et Jordan ont modifié leur orientation comme Clément l'avait proposé marquant la validation par ces deux élèves de la remarque. Cependant le public a changé de côté par rapport aux ateliers réalisés habituellement avec Fred et ce changement d'orientation pose problème à leurs camarades pour retrouver les placements. Notamment à Loïc « *j'suis où*

moi déjà (...) Adrien c'est bon je suis à peu près ici » qui se retrouve finalement devant face au public alors que c'est celui qui a le plus de difficultés.

Le choix de la disposition traverse toute la séquence témoignant que certains élèves ont été préoccupés par cette question à plusieurs reprises. Sa construction n'est pas progressive mais est marquée par une rupture avec l'abandon de « l'étoile ». Rupture qui correspond au moment où l'engagement des élèves sur cette question est partagé par une majorité. Enfin même si la disposition adoptée pendant la représentation n'est pas celle qu'ils ont construite pendant la séquence on retrouve quand même des éléments particulièrement saillants et partagés : le face à face de Clément et Jordan, l'isolement de Thomas et la proximité d'Adrien et Loïc.

2.4 L'unisson

La question du temps et de la réalisation à l'unisson renvoie aux moments où les élèves sont engagés dans des interactions portant sur « Se coordonner pour être ensemble (13) ». Ces dernières apparaissent à trois moments différents, mais elles s'intègrent de façon centrale dans *l'histoire collective* du groupe surtout sur la fin de la séquence.

2.4.1 Apprendre les figures avant de travailler l'unisson (10,3-10,5 ; 1)

La question de l'unisson est très significative pour Jordan et apparaît très tôt dans son cours d'expérience. Il vient d'apprendre aux autres sa figure et propose de réaliser un exercice pour essayer de se coordonner dans le passage position de départ / Figure 1.

Extrait (10,3 ; 1) : Jordan « *on va faire un petit exercice pour voir* », Clément « *mais non on n'a pas le temps* », Loïc « *non* », Jordan « *mais on ne sait même pas si on est exactement en même temps* », Loïc « *mais attends on fera ça à la fin* », Clément « *on n'a pas le temps on fera ça à la fin* », Jordan « *on fait 1,2 ...* », Thomas « *bon allez la* », Jordan « *vous faites exprès ou quoi moi j'essaye de donner des trucs pour qu'on soit ensemble* », Clément « *allez à la figure de Loïc* ».

Cette préoccupation n'est pas partagée par ses camarades qui à ce stade sont engagés dans l'apprentissage des figures et rejettent la proposition de Jordan.

2.4.2 « Etre ensemble » : deux manières de résoudre cette difficulté (31,17-33,58 ; 3)

La question de l'unisson apparaît de manière centrale dans la dynamique des interactions lorsque le groupe va réaliser les premières répétitions collectives. C'est une

remarque de Thomas faisant référence à la question du temps « *et comptez bien 4 temps dans votre tête hein parce que on ne va pas rester jusqu'à je ne sais pas quand* » (31,17 ; 3) qui va permettre à Jordan de proposer à nouveau son exercice de coordination « *attendez d'abord on fait un petit exercice pour voir pour synchroniser* ». Là encore sa proposition ne fait pas l'unanimité d'où la réaction vive de Loïc « *mais non mais on s'en fout de ça* ». Toutefois à ce moment de *l'histoire collective* la question de l'unisson est une préoccupation partagée par les élèves ce qui va engendrer un débat par rapport à la manière de coordonner leurs actions.

Extrait (31,37 ; 3) : Jordan « *on dit 7 8 et après 1 2 3 4* », Loïc « *Jordan* », Jordan « *et 5 6 7 8* », Loïc « *Jordan j'ai une question tu veux faire des exercices pour être coordonnés mais est-ce que tu sais au moins si on n'est pas coordonné* », Jordan « *c'est pour que on soit ensemble quand on s'entraîne* », Loïc « *oui mais si ça se trouve on est ensemble quand même sans ça* », Jordan « *oui ben il faut essayer mais sous forme de petit exercice sans faire les figures tout de suite* ».

Jordan argumente et défend l'idée de faire un exercice spécifique pour se coordonner. Une pratique que Mathilde (danseuse) avait l'habitude de leur faire faire dans son ancien groupe et qui témoigne d'une appropriation par Jordan de l'intérêt d'un tel exercice. A l'inverse Loïc défend l'idée que la coordination peut se faire d'elle-même et ne nécessite pas de faire un exercice. Clément, Thomas et Adrien s'impatientent davantage préoccupés par les répétitions collectives et sont plutôt de l'avis de Loïc comme le dit Thomas « *j'en ai marre de faire ces trucs* » (33,58 ; 3). Paradoxalement après quelques minutes d'argumentation entre Loïc et Jordan le groupe fini par opter pour faire l'exercice de Jordan lorsque Clément en soupirant demande « *bon c'est comment tes exercices (impatient)* ». Jordan réfléchit puis répond « *quelle bonne question* » car en réalité il n'a pas d'exercice à proposer. On remarque ici de manière étonnante comment cet élève a validé dans son ancien groupe l'intérêt de faire un exercice mais pas les modalités de sa mise en œuvre. Adrien propose alors « *bon c'est bon on fait tout maintenant on s'arrête pas même si on se goure ok* » (33,49 ; 3). Suite à cette remarque, le groupe commence les premières répétitions sans s'arrêter en essayant d'être ensemble. Si on peut entendre parfois Jordan compter tout bas les temps « *et 1234 et 1234 et* » (35,4 ; 3), on remarque que les cinq se coordonnent entre eux de façon perceptive indépendamment d'un tempo précis de 4 temps. Ils semblent à l'écoute les uns des autres et attendent que les cinq soient stabilisés pour changer de figure.

2.4.3 Des répétitions collectives pour être ensemble « naturellement » (42,28-49 ; 4)

Après le choix de la disposition spatiale éclatée le groupe réalise cinq répétitions collectives pour entre autre essayer de se coordonner. L'analyse de leurs cours d'expérience a révélé des préoccupations communes orientées vers la recherche de l'unisson comme en témoignent leurs interactions. Notamment ils utilisent un signal commun de départ « 7, 8 et 1 » pour commencer la danse mais la coordination se fait plus difficilement dans cette disposition car les élèves ne se voient pas forcément selon leur orientation. Thomas propose également de placer un *chorégraphe* pendant la répétition collective pour voir la danse dans son ensemble et vérifier les placements et l'unisson.

Extrait (44,57 ; 4) : Thomas « *il y en a un qui regarde* », Adrien « *moi* », Thomas « *ouais, tu vas devant tu nous regardes* ». Adrien se positionne contre le mur côté spectateurs, il observe les quatre autres puis il fait un bilan au groupe « *Loïc il faut qu'il soit plus en même temps que les autres surtout pour la dernière* ».

La question de l'unisson est l'élément qui suscite le plus de désaccord au sein du groupe, d'une part quant au moment opportun pour l'aborder et, d'autre part quant à la manière de le réussir. L'unisson génère également des configurations d'interactions originales comme des répétitions collectives, un chorégraphe et ses danseurs ou encore l'instauration d'un signal commun « magique ».

2.5 Les transitions

Cet élément renvoie aux interactions témoignant de préoccupations chez les élèves liées à « Travailler les transitions (12) ». On retrouve ce type d'interactions à plusieurs reprises dans la séquence. Le choix et l'apprentissage par les élèves de ces éléments s'opère de manière différente selon les figures concernées et les élèves. Toutefois l'histoire collective révèle une centration sur cet élément lors du passage de Kat et dans les minutes qui suivent son départ.

2.5.1 Jordan aborde très tôt sa transition (9,42-10,19 ; 1)

La transition de Jordan apparaît très tôt dans la séquence. Pendant qu'il apprend aux autres sa figure il essaye de mettre en mots le mouvement qu'il réalise naturellement avec son corps pour se placer dans cette figure.

Extrait (9,42 ; 1) : Jordan « *écoutez moi on fait 7, 8 et 1 on tourne pour se mettre comme ça* », Jordan « *on est tous comme ça on est d'accord (...) on doit quand on veut on fait un on fait un 380° comme ça c'est à dire on fait ça* ». Jordan montre la rotation (de 180° et non 380°) entre la position assis de départ et sa figure. Les autres essaient de l'imiter.

Ce mouvement restera celui conservé par le groupe mais elle n'est pas travaillée précisément à ce moment car les autres élèves ont des préoccupations centrées sur l'apprentissage des figures.

2.5.2 Kat aide le groupe à préciser les transitions (21,5-26,38 ; 2)

Les interventions de la chorégraphe Kat engagent l'ensemble des élèves à travailler sur la clarification des transitions. Lors de son passage, le groupe réalise l'enchaînement des figures en s'arrêtant à chaque fois pour clarifier les transitions avec son aide. Les transitions stabilisées et validées sur cette étape resteront celles adoptées par le groupe (avec plus ou moins de réussite) lors de la présentation finale.

La transition de Jordan (21,5-24,03 ; 2)

Elle aide Jordan à repréciser sa transition et favorise la mise en mots et la prise de conscience du trajet et des erreurs d'orientation par le groupe.

Extrait (22,19 ; 2) : Kat « *toi tu tournes dans quel sens* », Jordan « *comme ça (...) dans le sens inverse des aiguilles d'une montre* » Jordan démontre la transition, Kat « *il a tourné vers la gauche* », Jordan « *vers la gauche un 180 vers la gauche* », Kat démontre la transition et explique « *lui (Jordan) il a commencé il a posé la main droite devant lui et il a tourné les jambes vers la gauche comme ça* ».

La transition de Loïc (24,18-24,30 ; 2)

Comme le dit Loïc « *elle est toute simple* » (24,18 ; 2). La transition ne pose aucun problème, naturellement tous passent de la même façon de la figure de Jordan à la figure de Loïc sur le dos les fesses vers le centre. Cette figure « symétrique » ne pose pas le problème de « l'effet miroir ».

La transition de Clément (24,30-25,43 ; 2)

Là aussi naturellement tous se placent sur la même épaule et dans la bonne orientation par le même chemin. Par contre Kat intervient pour aider Jordan à réaliser correctement la figure qui pose encore des problèmes d'équilibre aux autres et elle demande à Clément « *c'est toi qui a fait cette figure c'est difficile déjà* » (24,4 ; 2).

La transition d'Adrien (25,35-25,48 ; 2)

Encore une fois cette transition est « naturellement » réalisée de la même façon par tous, ce qui fait dire à Kat « *ok et ensuite* » (25,35 ; 2).

La transition de Thomas : (25,48-26,38 ; 2)

Cette transition n'est pas naturelle pour tous les élèves et c'est précisément celle ci qui posera problème à Loïc pendant la présentation finale.

Extrait (25,55 ; 2) : Kat « *alors ce qu'il faut savoir c'est comment tu (Thomas) passes de celle d'avant à la tienne par quel chemin, regarde comment ça marche et explique leur comment tu l'as fait naturellement* ». Clément « *alors on est comme ça ah euh non attend* ».

Clément se met dans la position et cherche à retrouver comment Thomas est passé de l'une à l'autre. Il l'observe puis dit « *ouais j'ai vu il a changé la jambe en fait* ». La transition « naturelle » réalisée à cet instant par Thomas pour passer de la figure d'Adrien à la sienne n'est pas partagée par le reste du groupe. Thomas essaye alors de retrouver son mouvement et Clément par imitation comprend tout de suite comment se réalise le passage, les autres en revanche n'ont pas encore validé la transition lorsque Kat repart.

Finalement le choix de chaque transition est guidé par le mouvement réalisé « spontanément » par l'élève concerné, une transition « naturelle » qui n'est pas toujours partagée par l'ensemble du groupe ce qui va poser des difficultés.

2.5.3 Un problème complexe finalement évacué (30,46-37,21 ; 3)

Suite au départ de Kat *l'histoire collective* révèle un engagement majoritaire sur les transitions pendant sept minutes ponctuées par des phases de jeux. Jordan notamment est très investi dans la clarification des transitions « *oui c'est assez complexe mais c'est bien* » (35,33 ; 3) mais il a des difficultés à les expliquer et à retenir l'attention du groupe « *voilà après on tourne du côté gauche après on imagine que l'on est tous de notre côté droit comme ça écoutez pas écoutez pas moi ça m'est égal* » (35 ; 3).

Extrait (37,21 ; 3) : Thomas « *et juste un truc vous pouvez m'écouter s'il vous plait celle à Loïc après je me suis mis comme ça là* », Thomas « *moi j'ai fait comme ça alors que toi tu as fait comme ça la en fait* », Jordan « *c'est pas comme ça que l'on devait être en fait c'est différent chacun prend son côté droit aussi* », Thomas « *tu vois là j'étais allongé comme ça tu vois là de ton côté ce serait comme ça sinon* », Thomas démontre des transitions dans tous les sens, Jordan et Loïc le regarde, Clément et Adrien s'amuse ensemble sur le côté, Loïc « *moi j'ai une idée sur ce que l'on pourrait faire pour résoudre notre problème là* », Jordan « *oui ben bon bref* », Jordan se recroqueville au sol la tête dans les bras, personne ne répond à Loïc.

La question des transitions et des orientations pose réellement problème aux élèves, ils ont du mal à verbaliser leurs difficultés et essayent de se comprendre par les démonstrations corporelles. Finalement progressivement on voit que les préoccupations des élèves vont changées et qu'ils vont engager des interactions portant sur d'autres éléments comme le choix de la disposition ou encore pour s'amuser.

2.5.4 Les transitions « creusent l'écart » entre Loïc et les autres

Loïc s'est beaucoup amusé lors de l'apprentissage des figures manifestant moins d'intérêt que les autres à cette activité collective. Aussi lorsque le groupe aborde les transitions il est en décalage par rapport aux autres. Un fossé qui va continuer à s'amplifier. Par exemple lorsque Thomas réexplique sa transition Loïc ne connaît toujours pas la figure d'Adrien.

Extrait (26,57 ; 3) : Thomas « *ben déjà mettez vous faites la figure à Adrien* », tous se positionne dans la figure d'Adrien sauf Loïc qui se trompe de sens, Loïc « *ben euh attends je ne suis pas dans le mauvais sens là en fait ouais je suis dans le mauvais sens* », Thomas « *alors vous faites glisser votre pied* », Loïc « *attends* », tous réalisent correctement la transition sauf Loïc qui n'a toujours pas réussi à faire la figure d'Adrien, Clément « *mais on a compris c'est bon on a compris là* ».

Un fossé s'est donc creusé entre Loïc et le reste du groupe ce qui ne l'empêche pas de se désintéresser de la clarification des transitions « *je t'écoute Jordan (moqueur) même que tu disais qu'il fallait aller du côté droit puis en haut puis du côté gauche enfin des trucs comme ça* » (35,12 ; 3).

Ce décalage place Loïc en marge du groupe, une position qui va être à l'origine de l'apprentissage et de la validation d'une transition erronée entre la figure d'Adrien et celle de Thomas.

Extrait (27,29 ; 3) : Loïc « *attendez la figure à Adrien elle est comme ça* » il se place dans une mauvaise posture, Adrien « *non comme ça* » en corrigeant la position de Loïc, Loïc « *et donc on fait* », il réalise un mouvement pour passer de la figure d'Adrien à celle de Thomas et dit « *voilà c'est bon* ».

Personne ne faisait attention à lui à ce moment là et Loïc valide à cet instant la mauvaise transition qui est pointée par Kat lors de la présentation finale au groupe classe.

C'est l'intervention de Kat la chorégraphe qui centre l'engagement des élèves sur les transitions. Le choix se réalise ensuite à partir de la clarification de mouvements spontanés entre deux figures. Enfin l'appropriation collective de ces transitions pose problème du fait,

d'une part de la « disposition cercle » qui génère un effet miroir difficile à prendre en compte et, d'autre part du décalage de maîtrise des figures et des mouvements qui se creuse progressivement entre les élèves.

2.6 La thématique de leur danse : « les fesses ».

La stabilisation de cette thématique renvoie à toutes les interactions relatives à « Faire référence au thème des fesses (10) ». Cette préoccupation collectivement partagée est prégnante dans la première phase de la séquence lorsque les élèves choisissent, apprennent et enseignent leurs figures. Ce thème est issu de l'imaginaire des élèves à la vue des positions corporelles des figures proposées par les uns et les autres. C'est Thomas le premier qui y fait référence en voyant la figure de Clément la tête en bas et les fesses en l'air « *(rigole) les fesses en l'air attention au pet* » (2,31 ; 1). Jordan le reprend un peu plus tard en faisant sa figure « *attend on va dire que je pète là* » (5,13 ; 1). Toutefois c'est Loïc qui va investir pleinement cette thématique qui va être le support privilégié de ses blagues pendant l'apprentissage des figures perturbant l'activité du groupe.

Extrait (8,2 ; 1) Jordan passe vérifier les postures, Loïc demande « *Jordan c'est comme ça pan prout* », il montre une position à quatre pattes en pointant les fesses vers l'arrière en direction de Jordan, Jordan « *mais arrête là Loïc c'est quoi ces histoires de fesses là* », Loïc, Adrien et Thomas rigolent, Jordan « *vous commencez à m'inquiéter là* ».

Les blagues de Loïc sur les fesses vont progressivement agacer l'ensemble de ses camarades. Ce thème apparaît de moins en moins dans leurs cours d'expérience mis à part pour Loïc qui lors des répétitions collectives à la fin de la séquence continue ses allusions « *pan pioupiou* » (42,39 ; 4).

Suite à une dispute entre Loïc et Jordan c'est finalement ce dernier qui confirme et stabilise ce thème du groupe en le disant au micro.

Extrait (15,08 ; 1) Thomas « *c'est pas pour être méchant mais quand tu (Jordan) as dit notre thème tu l'as dit près du micro [porté par Loïc]* » (éclat de rire général), Jordan se rapproche du micro et annonce « *le thème sont les fesses (rire)* ».

Le choix et la stabilisation de ce « thème » partagé par le groupe provient, dans un premier temps des images suggérées par les postures corporelles choisies et dans un second temps par l'appropriation et la mobilisation récurrente de cette thématique par Loïc.

Cette section analysait l'activité individuelle et collective à partir du filtre de la construction et de l'appropriation des éléments chorégraphiques. Nous avons montré que la danse créée n'est pas prioritairement le résultat de choix esthétiques. Nos résultats révèlent que cette construction ne suit pas une trajectoire linéaire mais procède par sauts, ruptures, allers retours en relation prioritairement avec les changements de préoccupations des élèves. Les éléments chorégraphiques apparaissaient ou disparaissaient en fonction des opportunités ouvertes par les activités des uns et des autres. Nous avons mis en avant des centrations et des intérêts différents des élèves pour ces différents éléments. Aussi la prochaine section vise la caractérisation plus précise de ces trajectoires individuelles au sein du groupe.

PARTIE 3 : CINQ TRAJECTOIRES DE PARTICIPATION

Cette section rend compte d'une première description des trajectoires des élèves au sein du groupe et révèle des expériences et des histoires contrastées qui contribuent toute à leur manière à l'activité collective et à la production d'une danse commune chargée de ces différences. Nous avons choisi d'enrichir le propos en présentant pour chaque élève la figure qu'il a imaginé et choisi (cf annexes). En effet si l'on adhère aux propos de Louppe (1997) qui considère la Danse contemporaine comme « *une danse qui appartient et exprime l'identité de chacun* », elles devraient contribuer à caractériser des « signatures » particulières de leur activité.

3.1 Adrien : Un engagement comme médiateur du groupe

Adrien une figure fun « yeah »

Adrien occupe une position de « médiateur » au sein du groupe qui cherche à arrondir les angles et à arranger tout le monde. Son réseau d'interactions est orienté vers l'ensemble du groupe et son cours d'expérience révèle des préoccupations qui concordent relativement bien avec *l'histoire collective*.

Il veille à ce que le groupe se mette d'accord, il se rallie le plus souvent à l'avis général et il permet d'apaiser les tensions. Par exemple, lorsque Jordan explique aux autres sa transition Loïc lui reproche de jouer au chef et remet en cause ce qu'il dit, Adrien intervient alors en disant « *mais non mais c'est sa figure c'est normal* » (9,45 ; 1) mettant un terme au conflit entre Loïc et Jordan. Lors de l'apprentissage de la figure de Loïc, Jordan, Thomas et Clément commencent à s'énerver contre Loïc qui s'amuse au lieu de travailler. Jordan refuse de se placer dans la figure, Adrien se dévoue alors pour être corrigé en premier par Loïc, il se place en position en disant « *ok ok je commence* » (12,49 ; 1) et relance le groupe sur l'apprentissage de la figure.

Il oriente l'activité du groupe. En effet il incite le groupe à se mettre au travail « *bon l les jambes, Loïc tes jambes tends les allez franchement Loïc tends les vas-y on fait toutes les figures* » (34 ; 3). De plus même si il n'est pas l'initiateur de l'activité dans laquelle le groupe s'engage, c'est lui qui permet la mise en œuvre et relance l'activité collective dans les moments de flottement. Par exemple c'est Thomas qui propose de se mettre en cercle mais c'est finalement l'intervention d'Adrien quelques minutes plus tard « *en cercle, en cercle, en cercle* » (3,30 ; 1) qui entraîne le positionnement du groupe en cercle. Lorsque Jordan et Loïc

se disputent par rapport à l'intérêt de faire un exercice pour apprendre à se coordonner, Adrien lance au groupe « *bon allez on fait tout et on ne s'arrête pas même si on se goure ok* » (33,49 ; 3) initiant la répétition collective de la danse.

La lecture des graphiques révèle une intensification de son activité tournée vers le groupe et relative à « S'organiser pour travailler collectivement (11) » sur toute la fin de la séquence. Adrien en effet « prend en main » le groupe et coordonne l'activité collective pour terminer la chorégraphie. Il se propose pour choisir la disposition, il déplace ses camarades et les positionne dans l'espace, il lance les répétitions, il joue le rôle de chorégraphe qui observe la répétition, il fait le bilan des erreurs et corrige Loïc et Jordan.

Par contre c'est lui qui va défendre de manière forte la figure de Clément qu'il apprécie particulièrement en dépit de l'avis général. Malgré la difficulté qu'elle pose à ses camarades Adrien met tout en œuvre pour la garder. Il incite Clément à ne pas changer « *mais non c'est bête elle est bien* » (2,22 ; 1) et il prend en main l'enseignement de cette figure aux autres en leur apportant une aide.

3.2 Clément : un engagement focalisé sur la précision des figures

Clément une figure très technique difficile à réaliser

Clément apprend très vite, il est à l'aise sur le plan moteur, très efficace dans l'apprentissage moteur et très attentif à la précision des placements. Son cours d'expérience a révélé une activité majoritairement tournée vers l'apprentissage des figures et sur leur enseignement. En contrepartie cette facilité motrice va le positionner en décalage par rapport aux autres élèves du groupe.

Au début de la séquence, les préoccupations de Clément sont en priorité tournées vers l'apprentissage précis des cinq figures et au bout de 13 minutes il les connaît toutes. Dès les premières secondes il est centré sur la figure de Jordan « *tout le monde essaye cette figure* » (0,56 ;1) en montrant Jordan. Il se positionne tout de suite dans la posture correcte et est attentif à la précision des placements « *cette jambe là elle est pliée ?* ». En une minute il connaît la figure de Jordan. Dans les minutes qui suivent il demande à Loïc « *c'est quoi ta figure* » (2,15 ; 1), Loïc « *ma figure c'est ça* » en montrant une figure, Clément se positionne tout de suite correctement et appelle les autres « *et regardez sa figure !* ». Ces derniers ne feront pas attention et apprendront la figure de Loïc beaucoup plus tard. Il connaît déjà la figure d'Adrien car ils étaient dans le même groupe de travail. Enfin, alors que l'activité du groupe est centrée sur l'apprentissage de la figure de Loïc en train de corriger Adrien, il se

déplace vers Thomas et lui demande de lui montrer sa figure (13, 55 ; 1). Il se met face à Thomas et l'imité en miroir puis retourne à sa place.

Cette connaissance précoce par rapport aux autres se repère également par l'intensité des interactions mettant en jeu des préoccupations liées à « Enseigner une figure ou un mouvement (2) » et par leur récurrence. Elles apparaissent de façon importante sur le début de séquence et pour toutes les figures. En effet à chaque fois que le groupe aborde une nouvelle figure Clément le plus souvent la connaît déjà, il se place dans la bonne posture et participe à l'enseignement de la figure aux autres. Par exemple lors de l'apprentissage de la figure de Jordan (6,3 ;1) ce dernier doit montrer sa figure au groupe mais il met du temps à se placer et discute plutôt de la position de départ en étoile. Clément s'impatiente et se positionne dans la figure de Jordan en disant « *comme ça* », Adrien « *mais oui c'est ça il a raison Clément allez on y va* », tous regardent Clément et essaient de l'imiter, Loïc « *moi je fais comme Clément* ». C'est également lui qui commence à enseigner aux autres la figure notamment lorsque Adrien lui demande « *par devant ou par derrière le pied* », il lui répond « *mais non andouille le pied il ne doit pas être là il doit être là* ».

Clément a une relation privilégiée avec Loïc sur le début de séquence pour lui expliquer comment réaliser les figures. Il adopte à ces occasions une posture d'enseignement sophistiquée mobilisant la démonstration, l'observation, l'explication, le découpage par étapes. On remarque également dans ses propos qu'il a perçu les mécanismes permettant la réalisation des figures notamment lorsqu'il essaye d'expliquer à Loïc comment réaliser sa figure en abordant la question du poids et des appuis « *non mais c'est pas comme ça il faut déjà plus que tu te mettes sur ta tête plus d'appui sur la tête* » (17,38 , 1).

Paradoxalement il n'est jamais dans une position de « leader » par rapport au groupe. Il participe à l'enseignement de chacune des figures mais contrairement aux autres il n'est jamais le « chef ». Même pour l'apprentissage de sa propre figure par les autres membres du groupe, c'est Adrien qui prend les initiatives et organise l'apprentissage.

Tout au long de la séquence on retrouve dans son cours d'expérience des préoccupations suscitant des interactions qui portent sur « Enseigner une figure ou un mouvement (2) ». Clément en effet est très attentif à la précision des placements et corrige des erreurs de ses camarades à plusieurs reprises alors que le groupe développe une autre activité. Par exemple alors que le groupe est centré sur l'apprentissage de la transition de Thomas, Clément interpelle Jordan pour lui préciser l'orientation du regard sur une figure. Il le regarde et lui dit « *ben il faut regarder le coude hein tu dois regarder ça* » (27,23 ; 3), il

pointe le coude de Jordan. Quelques minutes plus tard il intervient à nouveau « *et mais Jordan tu n'as pas entendu tout à l'heure il faut regarder le coude* » (35,55). Enfin sur les dernières répétitions collectives, Clément qui est positionné en face à face avec Jordan observe ce dernier et lui reprecise des placements pendant la réalisation.

De la même manière pour les transitions Clément est le plus rapide pour comprendre comment on passe d'une figure à une autre. Toutefois l'analyse de son cours d'expérience ne révèle pas à ce moment là de prégnance des préoccupations tournées vers l'aide de ses camarades et on remarque une augmentation importante des phases où il va « Attendre en retrait du groupe (8) ». A plusieurs reprises on repère que ses préoccupations ne sont plus tournées vers l'activité collective du groupe, il attend couché par terre, il joue avec sa montre et le soleil, il s'amuse avec Adrien, il regarde par la fenêtre.

3.3 Jordan : un engagement comme « professeur de danse »

Jordan une figure allongé sur son côté en appui sur le coude : un « chef romain » ?

Jordan occupe dans le groupe une position de « professeur » très attaché à la qualité de la danse construite. L'analyse de son cours d'expérience a permis d'identifier un nombre très important d'interactions tournées vers le groupe dans son ensemble et concordant bien avec les activités de *l'histoire collective*. Une posture qu'il va brutalement abandonner en fin de séquence au profit d'une activité solitaire modifiant fortement sa position par rapport au reste du groupe et révélant une modification brutale de ses préoccupations.

Jordan est très attaché à la qualité de la prestation collective et au travail du groupe. Dès les premières secondes il centre le groupe sur le travail, il sautille sur place en faisant tourner ses épaules et dit aux quatre autres « *allez les gars on se met au boulot* » (0,38 ; 1). Il adopte une posture de « professeur » du groupe comme lui fait remarquer Loïc « *on n'est peut-être pas sérieux mais tu te prends un peu pour le chef quelque part* » (9,42 ; 1). Il dit aux autres ce qu'ils doivent faire « *jambes écartées au maximum, on prend le plus de place possible on essaye vraiment de prendre tout l'espace qu'il nous faut au maxi allez Loïc recule encore plus* » (30,17 ; 3) et désapprouve leur attitude « *pire que des gosses* » (9,32 ; 1). A plusieurs reprises il propose ce qu'il appelle des *exercices* « *attendez d'abord on fait un petit exercice pour voir pour synchroniser* » (31,21 ; 3). Il rappelle au groupe les exigences et les critères donnés par Fred sur les ateliers précédents et fait en sorte qu'ils soient respectés « *mais faut pas faire un triangle faut pas que ce soit géométrique en fait pas symétrique mais quelque chose d'asymétrique (à propos du choix de disposition spatiale)* » (27,47 ; 3). C'est le

seul qui fait référence de façon explicite à l'enseignante pendant la séquence, pour que le groupe conserve son choix de disposition « *Mme X (Fred) elle a dit qu'on pouvait en proposer plusieurs alors moi je dis la première on fait comme ça (parle de la disposition en étoile)* » (21,44 ; 2). Cette posture du « professeur » est parfois contestée par les autres et plus particulièrement par Loïc qui s'oppose deux fois aux propositions d'exercice de coordination de Jordan comme on peut le repérer par l'augmentation et la teneur de leurs interactions à ces deux moments (9,3 ; 1 / 31 ; 3).

Cette posture de professeur fait plusieurs fois autorité et oriente les activités engagées par le groupe qui suit le plus souvent ce que propose Jordan. Notamment pour la question de l'unisson (31 ; 3) l'argumentation et l'obstination de Jordan amènent finalement le groupe initialement réfractaire à opter pour sa version de l'unisson.

Le cours d'expérience de Jordan a également révélé des préoccupations témoignant de son intérêt et de son investissement pour l'activité danse et de sa volonté de réaliser une prestation collective de qualité comme l'illustrent ses propos « *en tout cas moi je donne des idées pour que on soit au top pour que on soit ensemble* » (33,16 ; 3). On retrouve en effet beaucoup d'interactions liées à « Rechercher des formes corporelles (5) » et il est presque le seul qui utilise « l'improvisation (9) ». Il fait très attention à la précision des placements corporels et au placement du regard pour le choix des figures « *on se tient pas le bout du pied là c'est la paume qui est ici et avec ce doigt là (montre le doigt majeur rire) tu viens ici (...) et le regard comme ça* » (1,27 ; 1). Il est très attaché au respect des exigences liées à la construction chorégraphique « *mais ni en triangle ni en cercle il faut que ce soit asymétrique* » (39,41 ; 3). Son activité est également marquée par une volonté de recherche « esthétique ». Notamment lorsqu'il propose des modifications des figures de ses camarades « *comme ça comme ça regardez exactement comme ça* » (3,12 ; 1), pour le choix de la disposition « *mais si ça va faire un joli cercle* » (3,49 ; 1), pour les transitions « *oui c'est assez complexe mais c'est bien* » (35,18 ; 3) ou encore pour l'unisson « *parce par exemple si toi tu as fait tes figures ok mais imagine nous si on n'est pas ensemble* » (32,13 ; 3). Il accorde également une importance à l'image et aux propos suggérés par leur danse et à l'impact sur le spectateur. Par exemple pour le choix de sa figure il dit « *mais attend on va dire que je pète là* » (5,13 ; 1) et pour celle de Loïc il demande « *t'es sérieux là Loïc en faisant ta figure ou bien c'est juste pour rigoler* » (12,15 ; 1). Enfin il n'adhère pas au thème des fesses « *mais arrête la Loïc c'est quoi ces histoires de fesses vous commencez à m'inquiéter là* » (8,12 ; 1).

On remarque une rupture dans son activité à 38 minutes. Face à leur échec collectif pour clarifier les transitions et face au désordre collectif du groupe sur cette fin de séquence Jordan se roule en boule au sol en disant « *bon bref* » (37,57 ; 3). Il reste dans cette position allongé plusieurs secondes puis se redresse. Il est alors assis perdu dans ses pensées pendant une bonne minute (38,2 ; 39,4) réalisant par moment des mouvements d'improvisation qui témoignent d'un changement brutal de ses préoccupations. A partir de cet instant la quantité d'interaction diminue brutalement, notamment celles à l'attention du groupe qui disparaissent presque totalement. Cette modification de son engagement met un terme à sa posture centrale de professeur et son activité est alors davantage menée en périphérie de l'activité globale et il va « Attendre en retrait du groupe (8) ». Sur toute la fin de la séquence il suit l'activité du reste du groupe mais ne prend plus d'initiatives et est par moments plongé dans ses pensées ou en train de s'amuser, chanter, mimer. Des attitudes qui rappellent parfois le spectacle « *Encyclopédie des tendances souterraines* » auquel ils ont assisté la semaine précédente.

3.4 Loïc : un engagement tourné vers la détente

Loïc, une figure très simple symétrique mais évocatrice et rigolote

Loïc est le « petit rigolo » du groupe. Son cours d'expérience a révélé un engagement tourné prioritairement vers la détente et marqué par la prégnance sur l'ensemble de la séquence des interactions relatives aux préoccupations « Jouer, blaguer discuter de sujets hors EPS (7) » et « Faire référence au thème des fesses (10) ». Si dans un premier temps il amuse ou agace par ses remarques les autres élèves, cette attitude va progressivement contribuer à sa mise à l'écart des activités du groupe.

Toutes les activités sont prétexte à blaguer comme le reflètent ses verbalisations : lorsqu'il montre sa figure aux autres « *moi c'est ça pan prout* » (2,45 ; 1), lorsqu'il corrige les placements corporels « *les mains bien dans le trou et maintenant regarde tes pieds avec un grand sourire (rire)* » (14,03 ; 1), lorsqu'ils choisissent la disposition « *j'ai trouvé une super disposition pour moi j'suis bien ici Adrien et Adrien regarde ! (il est placé debout sur un banc derrière une table de ping pong)* » (40,52 ; 4), lorsque Jordan propose des exercices de coordination « *allez on va tous coordonner nos montres non je déconne allez* » (33,58), lorsque Clément dit qu'ils sont « *quasiment ok* » « *non pas moi je suis quasiment ok mais en partant de la fin (rigole)* » (44,48 ; 4). Il utilise sa montre pour envoyer le reflet du soleil dans les yeux de Thomas pendant que celui-ci essaye de clarifier les transitions avec Jordan.

Son activité est marquée par la récurrence d'interactions conflictuelles avec Jordan renvoyant à une forme de conflit « professeur-élève ». Loïc taquine Jordan et tourne en dérision son attitude comme le montre particulièrement cette verbalisation « *non mais je déconne là c'est parce que tu es trop sérieux c'est bon détends toi c'est un atelier* » (13,05 ; 1).

Cette attitude creuse un écart entre Loïc et les autres qui est particulièrement significatif lorsque le groupe travaille les transitions alors que lui ne connaît toujours pas les figures. On repère des interactions « Isolées (8) » qui correspondent à des interventions ou des demandes d'aide de Loïc qui ne retiennent pas l'attention du groupe centré sur une autre activité et sous pression temporelle par rapport au spectacle qui approche. Sur la fin de la séquence le cours d'expérience de Loïc a révélé une réapparition des interactions liées aux préoccupations « Apprendre des figures ou un mouvement (1) ». En effet, entre les répétitions collectives Clément et Adrien à plusieurs reprises corrigent les postures de Loïc qui se trompe encore.

Finalement on voit une évolution de la position de Loïc au sein du groupe. Il est progressivement mis à l'écart, d'une part ses blagues sont de moins en moins suivies et, d'autre part son engagement tardif dans l'apprentissage des figures ne mobilise plus ses camarades.

3.5 Thomas : un engagement tourné vers la recherche d'efficacité collective

Thomas une figure facile à réaliser techniquement mais originale et précise.

Thomas développe une activité de tutelle et de supervision discrète de l'activité du groupe. Son cours d'expérience a révélé un nombre important de préoccupations relatives à « S'organiser pour travailler collectivement (11) » et « Inciter à se mettre au travail (6) ». Il ne cherche pas à imposer ses choix et ses idées mais ses interventions, moins nombreuses que celles de ses camarades, visent à mettre en évidence des éléments importants pour la poursuite de l'objectif du groupe.

Sur le plan de l'organisation collective efficace pour travailler c'est lui qui propose de se mettre en cercle à « *non mais déjà vous avez vu comment on est là on est n'importe comment il faut se mettre en cercle* » (1,03 ; 1), c'est lui qui demande de choisir un ordre « *les gars on n'a pas dit c'est qui le premier le deuxième et tout* » (1,41 ; 1), il recentre Loïc sur l'apprentissage des figures « *oui mais tu rigoles à chaque fois il faut que tu passes un par un pour nous montrer* » (12,41 ; 1), il fait remarquer les problèmes d'organisation « *bon*

comment veux-tu qu'on choisisse une disposition si on se coupe tous la parole comme ça » (40 ; 4).

Sur le plan des étapes et des éléments de la construction chorégraphique c'est lui qui fait le premier référence aux fesses « *les fesses en l'air attention au pet (rigole en voyant la figure de Clément)* » (2,31 ; 1), c'est lui qui propose de compter quatre temps « *et comptez bien quatre temps dans votre tête hein parce que on ne va pas rester jusqu'à je ne sais pas quand* » (31,17 ; 3), il aborde en premier la question du choix de disposition « *moi j'aimerais bien que en fait on fasse après genre à deux et trois là* » (21,28 ; 2).

Toutefois ces propositions de Thomas arrivent souvent « trop tôt » par rapport à l'activité du groupe. Il est presque à chaque fois en « avance » par rapport aux préoccupations des autres élèves qui ne réagissent pas à cet instant à ses interventions et poursuivent l'activité en cours. Pourtant toutes ses préoccupations finissent par être investies par le groupe. Par exemple, le choix de la disposition est particulièrement significatif. On retrouve chez Thomas des interactions liées à « Choisir une disposition spatiale (9) » tout le long de la séquence. Il interpelle ses camarades à plusieurs reprises « *non mais ça on s'en fout c'est la formation* » (21,28 ; 2), puis « *bon ben déjà on décide la disposition qu'on veut faire* » (36,16 ; 3), finalement c'est seulement à 39 minutes « *et on fait quoi comme disposition là* » (39,29 ; 3) que l'activité du groupe se centrera véritablement sur le choix de disposition.

Son activité est également marquée par la fréquence des périodes où il va « Attendre en retrait du groupe (8) » marquant un engagement en décalage par rapport à *l'histoire collective*. Il est le seul à quitter le groupe pendant la séquence (pour aller aux toilettes, pour chercher son pull, pour me parler) et il attend à plusieurs reprises en regardant ce qui se passe dans les autres groupes. Ce décalage s'explique notamment par le fait qu'il apprend relativement vite les figures ou les transitions et qu'ensuite il attend en ne prenant pas souvent part aux échanges et discussions qui mobilisent davantage les autres membres du groupe. Lorsqu'il le fait c'est de façon timide comme par exemple lorsqu'il rencontre une difficulté par rapport à une transition et essaye de retenir l'attention du groupe « *et juste un truc vous pouvez m'écouter s'il vous plait celle à Loïc après je me suis mis comme ça (montre la transition qui lui pose problème)* » (37,21 ;3).

Il occupe rarement une position centrale sollicitant toute l'attention de ses camarades excepté les 15 secondes où il apprend aux autres sa figure en présence de Kat. Cette expérience et la remarque de Kat quant à ses qualités de professeur est particulièrement significative pour Thomas qui cinq minutes plus tard demande à Loïc « *et Loïc est-ce que ça a*

enregistré quand elle a dit que j'étais un bon prof » (28,02 ; 3) et ensuite vient me demander si à la caméra on entend ce qui est dit au micro.

L'activité de Thomas est également marquée par un accroissement important de ses interactions avec Adrien sur la fin de la séquence qui correspond à un engagement dans une posture d'aide discrète vis-à-vis de son camarade. Ce dernier comme nous l'avons vu adopte une posture de « chef » du groupe mais c'est en réalité Thomas qui le suit partout et lui dit en partie quoi faire « *non mais non il faut que tu nous places vraiment sinon on ne peut pas savoir* » (40,01 ; 4), « *Adrien regarde je suis en face de Jordan ça va faire un triangle (41,19), tu vas devant tu nous regardes* » (45,02 ; 4).

Ces histoires mettent en évidence que l'activité globale du groupe, que nous avons nommée en première partie *histoire collective*, n'est pas révélatrice des activités individuelles. Chaque élève a une trajectoire particulière dans le groupe qui oscille de façon mouvementée et imprévisible entre différentes positions en fonction des objets de travail et des élèves concernés. Ces cinq histoires singulières qui se chevauchent, s'entrecroisent, se confrontent, se complètent ont contribué au développement d'une activité collective *viable*. Finalement c'est de ces « trajectoires » qui participent à la même *histoire collective* que s'est construit une danse partagée porteuse de chaque individualité et de chaque histoire.

PARTIE 4 : CONFIGURATIONS D'INTERACTIONS ET CREATIVITE ORGANISATIONNELLE

Cette section décrit les différentes configurations d'interactions qui sont apparues spontanément dans l'activité collective de ce groupe lors de la construction de leur phrase dansée. Elle essaye de caractériser les conditions dans lesquelles elles se sont développées et les facteurs qui ont pu concourir à leur apparition ou disparition. Elle met en avant leur spécificité par rapport à l'activité danse tout en essayant de montrer comment elles sont investies par les élèves.

4.1 Des configurations d'interactions « groupales »

Ces configurations correspondent à des moments où les interactions des cinq garçons se coordonnent autour d'une action commune partagée par tous. On remarque qu'elles apparaissent tout au long de la séquence mais qu'elles évoluent en parallèle des étapes de la construction chorégraphique collective et qu'elles varient selon l'élément chorégraphique travaillé.

4.1.1 Un chef : retient l'attention du groupe

Ces configurations correspondent aux moments où un élève prend en main l'activité du groupe et concentre l'attention des autres sur lui. Elles apparaissent principalement en lorsqu'un élève doit montrer ou apprendre aux autres sa figure ou son mouvement ou bien lorsqu'un élève « s'impose » dans le groupe. Ainsi, Thomas discret et le plus souvent en retrait, est quand même amené à occuper cette position lorsque le groupe aborde l'apprentissage de sa figure.

4.1.2 Avec la chorégraphe : une concentration de groupe renforcée

Cette configuration apparaît lorsque la chorégraphe Kat intervient dans le groupe. Les cinq garçons en cercle sont alors attentifs à ses propos et orientés autour d'une action commune : apprentissage de la figure de Thomas, présentation de chacune des figures, clarification des transitions. Cette configuration accélère les apprentissages collectifs et ils apprennent la figure de Thomas en 20 secondes, et déterminent les transitions en moins de 3 minutes.

4.1.3 Jouer, rigoler : une détente collective méritée et partagée

Pendant deux minutes (28-30 ; 3) les cinq garçons se détachent complètement du travail chorégraphique et les interactions portent alors sur « Jouer, blaguer, discuter de sujets hors EPS (7) ». Cette phase apparaît après l'intervention de la chorégraphe et correspond à la fin d'une première étape par rapport au travail demandé. Globalement le groupe a choisi et appris les cinq figures, choisi une disposition « étoile » et établi cinq transitions.

4.1.4 Des décalages : tous ensemble mais des désaccords

Cette configuration apparaît fréquemment sur la troisième étape avant le choix de la disposition. Les cinq garçons interagissent tous ensembles pour répéter la phrase dansée mais chacun est centré sur une préoccupation différente. En effet à ce moment de la séquence les élèves ne sont pas au même stade par rapport à la connaissance des figures et des transitions, ce qui crée une situation où chacun est en décalage par rapport aux préoccupations des autres.

4.1.5 Des répétitions collectives : une prestation de groupe

Ces configurations correspondent à celles que nous avons identifiées par « Répéter collectivement (3) » et qui apparaissent de plus en plus régulièrement au fur et à mesure de la séquence. Elles sont très facilement repérables, les cinq garçons répètent ensemble leur danse en essayant de se coordonner. De plus ces moments de « fusion collective » sont précédés d'un signal collectif qui rallie l'ensemble du groupe sur cette même activité, le fameux « 7, 8 et un ». Il est important de noter le *pouvoir magique* de cette formule. C'est un moyen de recentrer l'attention de chacun sur le groupe et sur l'objet du travail collectif : créer une phrase dansée réalisée à l'unisson. Un extrait nous a particulièrement marqué il se situe à la fin de la séquence alors que Adrien essaye de coordonner les activités des uns et des autres.

Extrait : (42,24 ; 4) Loïc, Clément et Jordan rigolent ensemble car Jordan a le soleil dans les yeux et chante pour faire venir la pluie, Adrien essaye depuis un petit moment de les recentrer sur la répétition collective par des injonctions comme « allez les gars on y va » « allez mais allez », Thomas se lève s'approche de lui et lui dit tout bas « eh eh Adrien tu dis 7, 8 » puis il retourne à sa place, Adrien cri fort « 7, 8 et », les trois autres garçons se taisent et le groupe réalise la phrase dansée.

4.2 Des configurations d'interactions « multi groupe ».

Ces configurations correspondent aux moments où se sont constitué des sous groupes au sein du collectif. Nous avons pu identifier deux types de configuration d'interactions, (a) d'une part la formation de sous groupes dont les interactions portent sur les mêmes préoccupations (par exemple apprendre la figure de Clément) et, (b) d'autre part la formation de sous groupes dont les interactions portent sur des préoccupations différentes mais contribuant tous les deux au travail collectif.

(a) Ces configurations apparaissent prioritairement dans les phases d'apprentissages que ce soit pour les figures ou pour les transitions et correspondent à une forme d'aide entre les élèves. Face à la difficulté collective liée à l'apprentissage de la figure de Clément (17 ; 1) deux groupes d'aide se sont constitués suite à une demande insistante de Loïc à l'attention de Clément. La constitution de ces deux groupes d'apprentissage a favorisé une aide individualisée et a accéléré l'apprentissage de la figure. La même configuration est apparue pour l'apprentissage de la figure d'Adrien (19,46 ; 1), où l'on retrouve les deux mêmes groupes.

(b) Ces configurations correspondent à des moments où un élève engage une interaction dont l'objet ne correspond pas à celui qui mobilisait jusque là le groupe et qui entraîne la constitution de deux sous groupes. Par exemple pendant que Loïc apprend sa figure aux autres et passe un par un pour corriger les placements, Clément se dirige vers Thomas et lui demande de lui montrer sa figure (13,55 ; 1). Plus tard (23,34 ; 2) alors que le groupe travaille les transitions avec Kat, Jordan dit à Thomas « *l'autre côté* », il a repéré un mauvais placement du bras de Thomas. A partir de cette remarque deux groupes se sont constitués d'un côté Jordan qui explique et corrige la posture de Thomas, de l'autre Kat et les trois autres élèves qui apprennent les transitions.

4.3 Des configurations d'interactions de « tutelle partagée »

Ces configurations d'interactions correspondent à des moments où la relation de tutelle (c'est-à-dire d'aide entre plusieurs individus) ne se limitait pas à une interaction entre deux élèves mais prenait des formes complexes.

4.3.1 Des « multi-tutelles »

Nous avons pu identifier des relations de tutelle où plusieurs élèves coordonnent leurs actions pour venir en aide à un ou des autres. Ainsi par exemple pendant l'apprentissage de la

figure de Jordan, ce dernier passe voir chacun de ses camarades pour les corriger. Lorsqu'il arrive à Loïc, il explicite ce qu'il faut faire et c'est Adrien et Clément sans concertation ni demande de la part de Jordan qui manipulent Loïc pour le placer dans la bonne position. Pendant l'apprentissage de la figure de Clément et d'Adrien deux sous-groupes se sont constitués. Clément et Adrien connaissant tous les deux déjà ces figures (ils appartenaient au même groupe sur les ateliers précédents) étaient les deux tuteurs. Toutefois des interactions entre ces deux tuteurs sont apparues contrôlant mutuellement leurs activités respectives. Clément demande à Adrien son avis par rapport à la position de Loïc « *Adrien c'est à peu près ça quoi* » (appelle Adrien), Adrien se retourne « *de quoi* » (18,52 ; 1) puis il répond plus tard après corrections « *voilà Loïc c'est bien* ». A un autre moment Clément contrôle l'activité d'Adrien pour voir si ce dernier enseigne la bonne figure « *non Adrien c'est pas ça, t'as une fausse non non c'est bon* » (18,15 ; 1).

4.3.2 Des « tutelles étagées »

Nous avons pu identifier des relations de tutelle où s'est instaurée une aide en chaîne sur plusieurs niveaux. Un élève se situant à l'interface entre deux autres élèves ou entre un élève et le reste du groupe. Notamment lors de l'apprentissage de la figure de Thomas, ce dernier se positionne dans sa figure tout en essayant d'expliquer « *euh la jambe* ». Clément qui connaît déjà la figure participe à l'explication « *droite* », et ils continuent en se répondant successivement, Thomas « *droite* », Clément « *sous le corps* » (20,36 ; 2). De même lorsque Kat demande à Thomas d'expliquer sa transition, c'est finalement Clément qui tout en essayant de l'imiter commente et décrit la transition « *alors on est comme ça ah euh non attend* », « *on doit changer de jambe (...) oui c'est ça il a changé de jambe en fait* » (26,2 ; 2). Les autres regardent alternativement Thomas et Clément. De même sur la dernière partie de la séquence Adrien apparaît être le « chef du groupe » qui positionne ses camarades dans l'espace, qui fait le chorégraphe, qui lance les répétitions collectives, qui fait les bilans. En réalité c'est Thomas qui aide Adrien et oriente son activité. Il suit Adrien et lui fait des suggestions que ce dernier communique ensuite au groupe.

Ces configurations sont apparues prioritairement à des moments où le groupe rencontrait des difficultés par rapport à un élément particulier ou pour se mettre au travail, ou lorsqu'un élève ne prenait pas l'initiative lors de l'apprentissage de sa figure ou de sa transition. Ces configurations d'aide partagée entre plusieurs tuteurs sont fortement liées selon nous au caractère interdépendant des activités dans le cadre d'une prestation collective

en danse où la réussite du groupe est déterminée par la coordination des prestations individuelles.

4.4 Des configurations d'interactions révélant un « isolement »

Ces configurations d'interactions correspondent aux moments où un élève se trouve nettement « isolé » par rapport aux autres élèves du groupe. Ils ne participent pas aux interactions qui mobilisent ses camarades à ce moment là. Deux formes d'isolement sont apparues qui se différencient selon nous par le caractère volontaire ou involontaire d'apparition de cette configuration.

4.4.1 Les isolements involontaires : mise à l'écart par le groupe.

Cette configuration correspond aux moments où un élève est mis *hors jeu* des interactions du reste du groupe. Elle concerne presque exclusivement Loïc et apparaissent de façon récurrente suite au départ de la chorégraphe. Les quatre autres garçons connaissent globalement les figures et les transitions. Loïc quant à lui est très en retard et ne connaît pas les figures.

4.4.2 Les isolements volontaires : mise à l'écart choisi.

Cette configuration correspond aux moments où un élève se place « volontairement » en retrait du groupe et engage une activité différente des autres. Elles concernent principalement Jordan, Clément et Thomas. Notamment, lorsque Jordan est perdu dans ses pensées et improvise (38,3 ; 3), lorsque Clément qui apprend très vite se met en retrait du groupe allongé au sol en observant ses camarades, un autre groupe ou regarde par la fenêtre, lorsque Thomas part aux toilettes, cherche sa veste ou attend.

CHAPITRE 4

DISCUSSION

Partie 1 : Emboîtement d'entreprises communes et coopération.....94

Cette partie décrit l'entreprise commune « spectacle » comme moteur d'un engagement commun stabilisé qui opère à différents niveaux d'organisation de l'activité et favorise la coopération.

Partie 2 : Configurations d'interactions et articulation des trajectoires individuelles....97

Cette partie rend compte, d'une part des configurations d'interactions spontanées qui sont apparues ainsi que leur ancrage spécifique à l'activité danse et, d'autre part les processus en jeu dans l'articulation des trajectoires « individuelles » des élèves.

Partie 3 : Co-construction de cultures communes et intelligibilité mutuelle.....105

Cette partie analyse la co-construction d'une culture commune au groupe s'enchâssant dans une culture commune classe et s'appuyant sur des processus favorisant l'intelligibilité mutuelle entre les élèves.

Partie 4 : Quelques réflexions dans une optique transformative (Schwartz, 1997).....113

Cette partie propose quelques pistes professionnelles relatives aux « clefs » selon nous de cet atelier artistique Danse.

PARTIE 1 : EMBOITEMENT D'ENTREPRISES COMMUNES ET COOPERATION

L'activité de ce groupe est marquée par un engagement collectif « relativement » stable en direction de la production d'une phrase dansée collectivement réalisée à l'échelle d'un atelier. Une *entreprise commune* qui participe également au processus de création du spectacle à l'échelle d'une année scolaire.

1.1 Niveau du groupe et échelle de l'atelier : le « mini spectacle »

Nos résultats mettent en évidence que les élèves sont engagés presque exclusivement dans des interactions ayant pour objet les éléments de construction chorégraphique liés à la phrase dansée qu'ils doivent présenter lors du « mini-spectacle » de fin d'atelier. La construction des cinq cours d'expérience et la caractérisation des interactions engagées par chacun d'entre eux révèlent qu'ils sont tournés prioritairement vers le travail collectif et les différents éléments composants la phrase dansée. On ne retrouve pas dans nos résultats la prégnance d'activité « clandestines » (Guerin et al 2005, Siedentop, 2004) chez ces élèves et l'écart entre « travail prescrit » et « travail réel » (Meritt, 1982) est ici très minime. Cette relative stabilité n'est pas liée non plus au poids de l'évaluation scolaire (Doyle, 1986 ; Guérin et al., 2005 ; Rossard et Saury, 2004) qui a été jusqu'à présent pointé comme une contrainte significative de l'engagement des élèves dans les situations de classe. Les propos mobilisés dans leurs interactions ne font jamais référence à une quelconque forme d'évaluation et ils agissent dans le cadre d'un atelier scolaire qui n'est pas l'objet d'une évaluation.

En revanche le *spectacle de fin d'atelier* agit comme une contrainte significative qui favorise la stabilisation de leur engagement dans l'entreprise collective et qui se concrétise par la prégnance des interactions portant sur la construction de leur phrase dansée. Malgré cet engagement commun, la lecture des graphiques sur le « quoi » a mis en évidence que chaque élève avait des préoccupations et des intérêts qui pouvaient être divergents. Par exemple, Clément est très engagé dans des interactions portant sur « Apprendre une figure ou un mouvement (1) » et « Enseigner une figure ou un mouvement (2) » alors que Jordan est centré davantage sur « S'organiser pour travailler collectivement (11) ». Chacun est engagé dans un faisceau d'interactions qui lui est propre renvoyant à des préoccupations qui sont plus ou moins partagées par l'ensemble du groupe mais qui sont tournées très majoritairement vers

l'entreprise commune. Même Loïc, dont la préoccupation est souvent de « Jouer, blaguer discuter de sujet hors EPS (7) », le fait le plus souvent en relation avec le travail collectif comme en témoigne cette phrase lorsqu'il demande à Clément de lui montrer sa figure pour l'apprendre : « *Comment montres-tu tes fesses ?* ». Ce résultat confirme que dans des contextes de coopération on peut distinguer différents niveaux d'engagement des acteurs (Saury, 2008), celui des préoccupations locales qui apparaissent dans le cours d'expérience de chacun des acteurs au cours de leurs interactions à un instant t, et celui d'une histoire de coopération plus globale visant la réalisation de l'entreprise commune.

A ce titre, au cours de leurs échanges on retrouve un grand nombre de verbalisations du type « *allez les gars là on se met au boulot* », « *on y va là* », « *notre thème c'est les fesses* », qui témoignent d'un engagement partagé autour du travail collectif demandé. On peut faire l'hypothèse ici de l'existence, si l'on peut l'appeler ainsi, d'une certaine « intentionnalité » partagée par le groupe que l'on retrouve également par l'usage du « *on* » ou « *nous* » au cours de l'entretien d'autoconfrontation, soulignant l'identification par Loïc de son point de vue à celui du groupe. Saury et al (2008) ont également mis en avant cette idée dans leurs travaux sur les dispositifs de co-observation qui révélaient l'existence d'une transaction tacite au sein de la classe entre les élèves. Ces éléments attestent d'un partage, au moins potentiel, d'une situation commune entre les élèves, qui correspond à une caractéristique fondamentale de la coopération.

1.2 Niveau de la classe et échelle de l'année : le « Spectacle de fin d'année »

Nos résultats, en revanche, ne révèlent pas un engagement des élèves tourné vers le spectacle de fin d'année. Aucune référence à ce spectacle n'apparaît dans leurs verbalisations et Loïc n'en parle pas non plus lors de l'auto-confrontation. De plus, lors des entretiens que nous avons réalisés avec les élèves à d'autres occasions, il apparaît que la construction du spectacle de fin d'année n'est pas significative pour la plupart d'entre eux à ce moment de l'année. Pourtant ce que réalisent les élèves à cet atelier contribue à la production de la chorégraphie collective. Il y aurait une forme de coopération « implicite » qui engagerait progressivement de plus en plus d'élèves. En effet, la prise en compte du spectacle comme élément significatif de leur engagement apparaît à des moments différents selon les élèves. Par exemple, pour Nora (une fille de la classe très impliquée dans son groupe de création) le spectacle est un objectif qui apparaît très tôt dans ses préoccupations dès le troisième atelier à l'occasion duquel elle demande à l'enseignante : « *Mme, quand est-ce qu'on apprend la*

chorégraphie pour le spectacle ? », en revanche au mois de novembre lors d'un entretien d'autoconfrontation, Kévin (élève de l'UPI) ne savait pas encore que la classe allait préparer un spectacle. Par contre, du point de vue de l'enseignante le spectacle est une préoccupation très présente et tout ce qu'elle met en place dans l'atelier concoure à la préparation des élèves pour cette expérience de fin d'année, aussi bien sur le plan corporel, affectif ou celui des attitudes.

Finalement nos résultats témoignent de différents niveaux de coopération emboîtés avec, un objectif à court terme qui mobilise les cinq garçons dans la réalisation de leur phrase dansée à l'échelle de l'atelier, et un objectif plus lointain encore plus ou moins partagé par les élèves de la classe mais auquel l'activité collective de ce groupe de cinq garçons contribue indépendamment de leur engagement lors de l'atelier. Plus globalement, ils illustrent les données théoriques considérant qu'en dépit de son caractère collectif, toute entreprise coopérative est réalisée par des individus qui mènent dans ce cadre une activité *individuelle* (ou individuelle-sociale Theureau, 2006) relativement autonome. En effet, malgré leur relative indépendance, les activités à diverses échelles et divers niveaux sont articulées. Ainsi les niveaux « les moins intégrés » sont influencés par les niveaux « supérieurs » mais en même temps ils en sont les constituants. L'activité particulière d'un élève s'inscrit dans un travail collectif de création. Ce travail de création des groupes sur une séquence de travail comme celle étudiée participe en même temps de la construction du spectacle collectif à l'échelle de l'année scolaire. Enfin cet objectif commun à la classe lui-même oriente plus ou moins l'activité des élèves ce jour là. Ces relations ascendantes et descendantes renvoient semble-t-il au double phénomène d'émergence et de causalité descendante (Andersen, Emmeche, Finnemann et Christiansen, 2000 ; Lemke, 2000).

Finalement l'environnement entourant l'activité de ce groupe d'élèves sur cet atelier artistique précis est en réalité une configuration momentanée d'un processus dynamique à plus long terme de construction du spectacle de danse. Ces deux configurations d'activité *groupe* et *classe* résultent d'une interdépendance et d'une interpénétration des actions individuelles et constituent des niveaux plus ou moins élevés et intégrés d'un même système général d'activité (Barbier et Durand, 2006) propre à cette classe.

PARTIE 2 : CONFIGURATIONS D'INTERACTIONS ET ARTICULATION DES TRAJECTOIRES INDIVIDUELLES

L'engagement dans un processus de création encourage la coopération et crée des conditions favorables à l'apparition spontanée de configurations d'interactions qui résultent de la rencontre des trajectoires des cinq élèves. Ces histoires individuelles contribuent au développement de leur *histoire collective*.

2.1 Niveau « collectif » : configurations d'interactions de l'activité collective

2.1.1 Apparition spontanée de configurations d'interactions variées

Tout d'abord nous avons montré que, si les élèves mettent spontanément en jeu des modalités d'interactions dyadiques qui peuvent s'apparenter à celles d'imitation-modélisation (Lafont, 2002), de co-élaboration et de conflit socio-cognitif (Doise et Mugny, 1981), ou encore de relation de tutelle (d'Arripe-Longueville, 2006), elles ne se limitent pas à des tutelles ou à des relations entre deux élèves, et prennent leur signification à l'échelle du groupe. Nous avons mis en évidence des sous-groupes d'apprentissages orientés vers un même objet d'apprentissage mais s'effectuant séparément et en parallèle, ou bien des sous-groupes orientés vers des objets d'apprentissage différents mais concourant à la réussite de l'entreprise commune. De plus nous avons pu identifier des connexions et des interactions entre deux dyades (ou groupe) tournées autour du même objet d'apprentissage mais travaillant de façon séparée. Par exemple, un des deux élèves tuteur au sein d'une dyade (Clément qui apprend sa figure à Loïc) demande une vérification et une aide au tuteur de l'autre groupe (Adrien qui apprend la figure de Clément à Jordan et Thomas). De même, un des deux tuteurs (Clément qui est le « propriétaire » de la figure) contrôle et corrige le travail du tuteur (Adrien) de l'autre dyade.

A l'échelle de ce groupe, des configurations d'interactions moins habituelles (et moins décrites par la littérature) sont également apparues et illustrent empiriquement les propos de Schmidt (2002) pour qui toute coopération met en jeu des configurations particulières d'arrangements coopératifs. Notamment nous avons mis en avant des « multi-tutelles », lorsque plusieurs élèves étaient engagés en même temps pour manipuler et apprendre une figure à un de leurs camarades ; des « tutelles étagées » lorsqu'un élève se place en position d'aider un autre élève qui lui-même aide ou interagit avec d'autres.

Enfin, nous avons pu mettre en évidence des configurations d'interactions que l'on peut véritablement qualifier de « groupales » dans le sens où elles correspondent à des moments où leurs activités sont coordonnées et imbriquées autour d'une même action collective. Notamment, elles correspondent aux moments où un élève démontre et les quatre autres essaient de l'imiter positionnés en cercle, les moments de répétition collective où les cinq élèves réalisent les mêmes mouvements en même temps, enfin les moments de répétition avec un élève en position de chorégraphe. Dans ces configurations d'interactions les actions de chaque individu sont connectées les unes aux autres et prennent un sens par rapport à l'entreprise commune. Toutefois elles n'impliquent pas que chaque élève ait le même engagement. Nous avons mis en avant, par exemple, un moment de répétition collective où, malgré une configuration d'interactions « groupale », ils pouvaient avoir chacun des préoccupations différentes, se coordonner avec les autres pour Jordan, vérifier la précision des placements corporels de ses camarades pour Clément, ne pas se tromper dans les transitions pour Thomas. Ces résultats concordent avec ceux liés à la littérature spécifique relative à la coopération, où des individus peuvent avoir des intérêts et préoccupations divergents et coopérer (Schmidt, 1994). Ces configurations d'interactions « groupales » nous semblent être des moments privilégiés de transfert de significations entre le niveau individuel et le niveau inter-individuel de l'activité collective de ce groupe.

2.1.2 Configurations d'interactions et « savoirs fondamentaux ».

Nos résultats confirment que l'on ne peut pas envisager les dispositifs comme « content free » (Dyson et Grineski, 2001). Ils mettent en évidence que les configurations d'interactions adoptées spontanément dans ce dispositif coopératif sont reliées aux *fondamentaux* (Perez et Thomas, 2000) liés à l'activité danse.

Tout d'abord, les configurations d'interactions et les modalités coopératives dépendent particulièrement de la spécificité de l'élément chorégraphique travaillé par le groupe. Par exemple, l'apprentissage/enseignement des figures ou des transitions sollicite particulièrement la démonstration explicite, l'imitation, la manipulation ou encore la formation de petits sous-groupes d'apprentissage, alors que le travail de l'unisson favorise l'apparition de configurations « groupales » où les élèves sont engagés dans les mêmes actions en même temps, que ce soit la répétition collective en position cercle, ou celle dans leur disposition particulière, ou encore celle où l'un d'entre eux joue le rôle de chorégraphe.

La difficulté (motrice ou cognitive), liée à la connaissance en jeu, génère des formes plus complexes d'interactions et de coopération. Par exemple, pour les habiletés motrices qui

posent des difficultés, on voit apparaître spontanément la manipulation, la démonstration explicite, la constitution de sous-groupes d'apprentissage, de tutelles. Notamment, pendant l'apprentissage de la figure de Clément qui pose des problèmes moteurs d'équilibre importants à ses camarades, deux sous-groupes d'apprentissage se constituent tout en maintenant des connexions entre eux lié à la réalisation de la figure, les tuteurs sont amenés à expliciter davantage et ne peuvent se contenter d'une démonstration, la figure est découpée en sous étapes pour trouver la position correcte, les élèves sont amenés à verbaliser les mécanismes sous jacents à l'équilibre de la figure (mettre du poids sur la tête pour trouver l'équilibre). De même, pour la résolution du problème de l'unisson surgit un débat, qui peut s'apparenter à un conflit socio-cognitif (Doise et Mugny, 1981), autour de la meilleure solution pour se coordonner. Jordan propose de faire un exercice en comptant les temps, Loïc propose quant à lui de se coordonner de façon « naturelle ». Ainsi la réflexion autour de « dispositifs coopératifs » (Dyson et Grineski, 2001) favorables aux apprentissages en EPS, ne peut s'envisager indépendamment des « *savoirs fondamentaux* » (ou contenus d'enseignement) spécifiquement visés et mis en jeu par l'activité utilisée.

2.1.3 Dynamique des configurations d'interactions et processus de création

Nos résultats prolongent ceux de Huet et Saury (2008) qui montrent que la dynamique des interactions n'est pas prédictible et fluctue en fonction de tout un faisceau d'influences ou de contraintes pesant sur le groupe et sur l'engagement des élèves. Tout d'abord, la « difficulté » rencontrée par l'ensemble du groupe au sujet d'un objet d'apprentissage opère de plusieurs manières sur les configurations d'interaction. Elle peut *rassembler* : comme par exemple pour l'apprentissage de la figure de Clément qui met un terme momentanément aux blagues de Loïc et centre l'action de l'ensemble des élèves (même si se constituent des sous-groupes) sur l'apprentissage de la figure. Mais elle peut aussi *diviser* : par exemple lorsqu'ils apprennent les transitions, progressivement chaque élève va abandonner l'activité commune liée à la résolution du problème. Chacun est alors mobilisé sur de nouvelles préoccupations qui vont l'amener à engager d'autres interactions indépendamment du reste du groupe. La présence de la chorégraphe est un autre élément qui favorise la centration des élèves sur une même préoccupation, par exemple sur l'apprentissage de la figure de Thomas qui se réalise en 20 secondes, puis sur la clarification des transitions. Ces préoccupations partagées stabilisent une configuration d'interaction « groupale » en cercle.

Comme nous l'avons montré, les configurations d'interactions adoptées sont reliées aux éléments de construction chorégraphique sur lesquels les élèves sont engagés. Dès lors la

dynamique d'engendrement des configurations d'interactions est contrainte fortement par les étapes du processus de création mis en œuvre par les élèves. A ce titre, même si nous avons pu identifier des grandes étapes répondant à une logique liée à la spécificité d'un processus de création (Pérez et Thomas, 2000), il n'était pas linéaire et gardait une part d'indétermination. Aussi, comprendre cette dynamique nécessite de s'intéresser plus précisément au point de vue des élèves afin de montrer ce qui a amené le groupe à choisir de travailler sur tel ou tel élément chorégraphique.

2.2 Niveau « inter-individuel » : Processus liés à la coordination des trajectoires individuelles

Nos résultats montrent que l'apparition / disparition des configurations d'interactions est reliée à l'évolution d'une situation en fonction de l'ouverture et de la fermeture de possibles offerts par la rencontre des trajectoires individuelles des élèves.

2.2.1 Trajectoires de participation singulières

A l'échelle d'un travail de 50 minutes, nos résultats révèlent des histoires propres à chaque élève qui ont des trajectoires singulières au sein du groupe. Comme l'ont déjà montré les études de Huet et Saury (2008) et De Keukelaere et al. (2008), les statuts et la position des élèves au sein d'un groupe d'apprentissage sont « *temporaires* ». Notamment, De Keukelaere et al. (2008) ont montré comment un élève perçu comme expert en Volley occupait une position « centrale » dans son équipe par rapport à la connaissance technique du Volley et une position « périphérie » par rapport à son attitude peu Fair play. Nous avons ainsi pu mettre en évidence que les élèves n'avaient pas toujours la même position au sein du groupe. Par exemple, pendant l'apprentissage de sa figure, Loïc a un statut de tuteur et il corrige la position de ses camarades. Puis, il est en position de tuteur lorsqu'il apprend les figures des autres. Pendant tout le début de la séquence, Jordan « *se prend un peu pour le chef* » (propos de Loïc en auto-confrontation) et est au centre des interactions et de l'activité du groupe, alors qu'il aura une position « isolée » et une attitude solitaire pendant le choix de la disposition et des répétitions finales. Finalement, les trajectoires des élèves résultent de la succession dans le temps de ces différentes positions. Nous rejoignons ici les résultats de De Keukelaere et al. (2008) qui montraient que la trajectoire d'un élève à l'échelle d'un cycle en Volley ne suivait pas une trajectoire allant de la périphérie vers le centre (Lave et Wenger,

1991) mais correspondait plutôt à une succession « *d'îlots de cohérence locale* » (Durand et al 2006) suivant un tracé indéterminé.

Nos résultats montrent également que les positions et les trajectoires des élèves au sein d'un groupe dépendent « très » fortement des personnes avec lesquels il travaille. En effet, nous avons eu la chance d'avoir ici un groupe recomposé avec des élèves issus de groupes différents. Ce changement a entraîné une modification importante de leur activité et de leur position au sein d'un groupe. Notamment Loïc adopte des actions qui perturbent l'avancée du groupe et a un engagement tourné vers la détente, alors que dans son ancien groupe il occupait une position centrale centrée sur le travail demandé et imposait aux autres ses choix et ses idées, ses partenaires se contentaient de suivre ses propositions. Il me dit en auto-confrontation : « *ben oui, j'étais pas pareil parce que ben là je sais il y a Jordan qui le fait donc j'ai pas besoin, alors que dans l'autre groupe ben les filles elles ne disent rien* ». Jordan à l'inverse occupe ici une position centrale et son engagement est tourné vers le travail collectif et la construction chorégraphique alors que dans son ancien groupe il passait aux yeux des autres comme le « perturbateur » comme le montre cette remarque de Mathilde à l'intention de Loïc lorsqu'ils changent de groupe : « *Bon courage de travailler avec eux deux (Thomas et Jordan)* ».

2.2.2 Dynamique d'engendrement de ces trajectoires individuelles

Nos résultats montrent que les positions dans un groupe dépendent, d'une part de l'engagement singulier de l'élève par rapport à l'activité menée par le groupe et, d'autre part de la résonance de son action (liée à cet engagement) sur ses camarades. Le changement de position au sein du groupe peut donc s'opérer de deux façons :

(a) Une modification de la réponse des élèves par rapport à l'action d'un autre élève qui a pourtant conservé le même engagement. Par exemple, Loïc va occuper pendant la séquence deux positions diamétralement opposées alors que son engagement et ses préoccupations étaient relativement proches et tournées vers l'amusement et le jeu. Pendant l'apprentissage des figures, il occupe une position centrale soit parce que ses blagues font rire l'ensemble du groupe, soit parce qu'elles suscitent des disputes et des énervements. En revanche, sur la fin de la séquence, pendant le choix de la disposition, ses camarades ne réagissent plus du tout à ses blagues et s'organisent sans lui prêter attention.

(b) L'apparition d'un nouvel engagement qui modifie l'action d'un élève et qui entraîne, d'une part un changement de sa position au sein du groupe et d'autre part une ouverture des possibilités d'actions et d'engagement de ses camarades. Par exemple, Jordan

abandonne brutalement son engagement fort dans la coordination de toutes les activités du groupe pour se centrer sur lui-même et se plonger dans ses pensées. Il est alors assis les yeux dans le vide en improvisant corporellement sans faire attention au reste du groupe. Adrien va alors « saisir » cette occasion pour se positionner au centre du groupe et organiser la disposition et les répétitions collectives.

Finalement, les positions au sein d'un groupe sont la conséquence d'un couplage entre les engagements individuels et leur résonance sur les autres membres du groupe. Ce couplage s'opère par le biais des actions, verbalisations, émotions manifestées par chacun qui constituent une « interface collective » plus ou moins partagée par le groupe mais qui est significative du point de vue de l'analyse de l'activité collective. En effet, elles correspondent selon nous aux configurations d'interactions que l'on peut observer avec un regard extérieur et que nous avons analysées précédemment.

2.2.3 Dynamique d'engendrement d'une trajectoire collective

L'activité « collective », que l'on observe à travers la dynamique de ces changements de configurations d'interactions, résulte de l'articulation des couplages de chaque élève avec la situation. Cette articulation renvoie, en référence à Lacoste (2000), à la nécessité pour toute action en situation collective d'être raccordée aux autres d'une manière dynamique et contextualisée, et non pas seulement par des modalités pré-définies. En effet, à chaque instant les cinq élèves ont un engagement particulier vis-à-vis de la situation et de l'activité collective en cours qui se manifeste par des verbalisations, des actions, des émotions qui leur sont propres. La combinaison de ces manifestations individuelles entre elles constitue, à un moment donné, un potentiel « collectif » d'action qui « ouvre » et autorise certaines actions et en « ferme » d'autres. Chaque élève va répondre à ce potentiel de façon singulière en privilégiant certains éléments et en délaissant d'autres. L'articulation de ces cinq réponses constitue l'activité collective qui se déploie à un moment donné et définit en même temps le « potentiel d'action » suivant. Par exemple, lorsque les cinq élèves sont en train d'apprendre la figure de Jordan, subitement Loïc se place dans sa figure en disant : « *ma figure à moi c'est ça* », Clément réagit à l'action de Loïc et se positionne aussi dans cette figure. Les trois autres ne les regardent pas et continuent à apprendre la figure de Jordan. Clément dit : « *et les gars, regardez sa figure c'est ça !* ». Les trois autres ne réagissent toujours pas, Clément et Loïc se redressent et recommencent à prendre part à l'apprentissage de la figure de Jordan. Cet exemple illustre empiriquement l'idée d'un « potentiel d'actions » investi différemment par les individus. Loïc par son action et sa remarque offre la possibilité au groupe de changer

d'activité. Clément saisi cette occasion mais pas les trois autres ce qui recentre l'activité du groupe sur l'apprentissage de la figure de Jordan. L'activité collective du groupe résulte de cette succession d'ouverture et de fermeture des possibilités d'action qui dépend de l'articulation des réactions individuelles.

Ainsi, il nous semble que la « trajectoire » de l'activité collective (ici étudiée à travers la succession de configurations d'interactions) correspond elle aussi à un équilibre dynamique lié à une succession « d'ilots de cohérence locale » (Durand et al., 2006). Des phases stables où les préoccupations de chaque individu (qui peuvent être différentes) permettent une forme de consensus qui permet à une configuration d'interaction (ou à un objet commun de travail) de perdurer. Des phases instables où ce consensus est perturbé, soit par des éléments internes au groupe comme la remarque d'un élève, une position corporelle, soit par des éléments externes comme la venue de la chorégraphe ou la pression temporelle. Dans cette situation de coopération, l'activité collective résulterait d'un équilibre dynamique lié à l'articulation des trajectoires individuelles, ou plus précisément d'une articulation collective de leurs cours d'expérience (Theureau, 2006), marquant l'interdépendance des niveaux individuels et inter-individuels. Ces résultats confirment les propos de Schmidt (2002) considérant que cette articulation n'est pas pré-déterminée et que la coopération est une activité collective co-construite, partiellement indéterminée et éminemment complexe.

2.2.4 Une dynamique sous contraintes

Les réponses et choix individuels face au « potentiel d'actions » collectif dépendent prioritairement de l'histoire singulière de chaque individu mais aussi des histoires qu'il a pu partager antérieurement avec ses camarades. Ainsi par exemple, pour l'apprentissage de la figure de Clément, deux dyades se sont constituées. Adrien avait réagi en se plaçant comme deuxième tuteur car, d'une part il était issu du même groupe que Clément et connaissait déjà la figure, d'autre part il affectionnait particulièrement cette figure et souhaitait la garder malgré les difficultés des autres.

Elles dépendent également du pouvoir de persuasion des acteurs. Par exemple, lorsque Jordan propose pour la seconde fois de faire son exercice de coordination collective, les quatre autres manifestent leur désaccord. Pourtant, tous finissent par s'incliner face à son obstination et la volonté de poursuivre le travail. Ils n'ont pas tous les mêmes intérêts et préoccupations dans les situations et engagent des interactions afin de négocier ces différences au cours de la coopération.

Enfin, elles dépendent de l'entreprise commune de l'activité collective. Par exemple, Loïc s'amuse pendant tout le début de séquence pendant que les autres apprennent sérieusement les figures ce qui va créer un décalage entre eux. Ce décalage ne sera véritablement pris en compte par ses camarades que lorsqu'il posera problème par rapport à l'entreprise commune visée. Pendant l'apprentissage des transitions il est complètement perdu car il ne maîtrise pas les figures. Pourtant, les autres ne prêtent pas attention à lui et sont centrés sur leur propre apprentissage ou sur le choix rapide d'une disposition compte tenu de la pression temporelle. Toutefois, lors des répétitions finales, ce décalage trouble l'activité collective et la prestation globale du groupe ce qui amène les autres élèves à prendre à nouveau en compte Loïc et à s'arrêter pour lui apprendre les figures.

Ces éléments illustrent selon nous l'idée selon laquelle l'articulation des activités individuelles en contexte coopératif requiert un *travail d'articulation* c'est à dire selon Strauss (1992) « *un travail supplémentaire nécessaire pour que les efforts collectifs d'une équipe soient finalement plus que l'effort chaotique de fragments épars de travail accompli* » (cité par Lacoste, 2000, p.56). Dans notre cas cela correspond à la mise en place de configurations d'interactions permettant que la prestation collective dansée du groupe dépasse la juxtaposition des prestations individuelles.

PARTIE3 :CO-CONSTRUCTION DE CULTURES COMMUNES ET INTELLIGIBILITE MUTUELLE

Nos résultats mettent en évidence l'existence de différentes « micro-culture commune » qui sont imbriquées (groupe des cinq garçons, anciens groupes, classe). Elles se construisent au fil du temps par une appropriation sélective et plus ou moins partagée par chacun des élèves. Ce processus de réification (ou sédimentation) fonctionne principalement à partir de la *mise en visibilité* de certains aspects de l'activité et par *les expériences partagées* qui favorisent la circulation inter individuelle (ou inter-groupes) des éléments potentiellement constitutifs de ces cultures. A ce titre, le caractère coopératif de la création en danse ainsi que la présentation d'une chorégraphie dansée, qui ne prend sens que dans l'expérience partagée avec le spectateur (Perez et Thomas, 2000), nous apparaît favoriser fortement la constitution d'une culture commune au sein d'une classe.

3.1 Différents niveaux de culture emboîtés

L'analyse de l'activité de ce groupe recomposé de cinq garçons nous a permis de mettre en évidence l'existence de micro-cultures communes propres à chaque petit groupe d'apprentissage ainsi qu'une culture commune propre à cette classe.

3.1.1 Une culture de la classe

Nos résultats mettent en évidence des éléments susceptibles de nous renseigner sur une culture commune à la classe et prolongent d'autres travaux qui ont montré que les coopérations entre collégiens s'inscrivaient dans une « culture de la classe » définissant un certain nombre de pratiques légitimes au sein des groupes d'élèves comme la façon de s'adapter collectivement aux exigences de l'évaluation scolaire (Saury et Rossard, sous presse) ou de s'aider mutuellement (De Keukelaere, et al. 2008). Toutefois nos résultats apportent un regard complémentaire en s'intéressant à d'autres dimensions de la culture partagée entre les élèves.

Tout d'abord celle des *fondamentaux* relatifs à la danse (Perez et Tomas, 2000) et mettant en évidence des connaissances spécifiques et partagées par les élèves. Notamment les verbalisations lors de l'apprentissage des figures révèlent certains éléments liés à la construction chorégraphique et sur lesquels Fred avait insisté lors des ateliers précédents. Par exemple, l'importance du placement du regard : « *et ton regard Jordan c'est pas sur ton*

genou c'est ton coude »(Clément), la précision des placements corporels : « *voilà et maintenant c'est un doigt comme ça* » (Adrien), l'asymétrie des positionnements pour le choix de la disposition spatiale : « *et pas comme ça ni en cercle ni en triangle il faut que ce soit asymétrique* » (Jordan), la position de départ assis les jambes tendues et le dos droit (lors de la présentation finale tous les élèves de la classe adoptent cette position donnée un jour par Fred). En revanche, la construction et la transmission de ces connaissances partagées est le résultat d'une construction sélective. Par exemple par rapport à la création des figures, Fred avait également demandé (lors d'un atelier précédent) que la figure choisie soit asymétrique. Les quatre figures issues des ateliers précédents sont asymétriques, alors que celle créée par Loïc pendant la séquence est symétrique. Aucun des cinq garçons ne fait référence à cet élément dans le cadre de la construction de ces figures alors qu'ils insistent sur la précision du regard et des placements corporels. L'enseignant a déposé des « signes » relatifs aux connaissances liées à l'activité danse, mais les élèves en ont conservé certains et non pris en compte d'autres.

Ensuite celle des *méthodes liées à l'organisation collective* et mettant en évidence des configurations et des modalités d'interactions partagées par les cinq élèves. Notamment, la position en cercle pour apprendre ou le signal de départ « 7, 8,... » sont des éléments partagés qui font tout de suite autorité. Ils témoignent d'une culture organisationnelle partagée par la classe qui facilite la coordination rapide de leurs activités individuelles et le fonctionnement rapide du groupe malgré son caractère recomposé.

Ces résultats rejoignent et précisent d'autres études conduites en éducation physique, soulignant l'importance des « cultures scolaires » dans la compréhension des activités et apprentissages des élèves (Rovegno, 2006 ; Hastie et Siedentop, 2006).

3.1.2 Une culture propre à chaque groupe de création

Nos résultats révèlent également l'existence de micro-cultures communes propres à chaque groupe de création. En effet, les élèves proposent des éléments issus de leur ancien groupe qui vont être adoptés ou rejetés par ce nouveau groupe. Sur le plan organisationnel, Jordan essaye d'importer un exercice de coordination qu'il réalisait habituellement avec son ancien groupe et qu'il partage avec Thomas. Toutefois cette modalité ne sera pas conservée et mise en œuvre par le groupe. En revanche, Thomas propose de placer un chorégraphe pendant les réalisations collectives, organisation utilisée habituellement dans son ancien groupe et qui cette fois va être adoptée par ses camarades. Sur le plan corporel, on voit également des

éléments qui circulent de groupes en groupes. La création de la phrase dansée s'appuie sur des figures au sol qu'ils ont construites sur un atelier précédent. La recomposition du groupe permet à ces figures d'être apprises par d'autres élèves de la classe. Toutefois leur stabilisation et conservation au sein du groupe n'est pas automatique et elles peuvent être le support de modifications.

L'activité collective se déploie sur la base de ces éléments existants et issus d'une micro-culture propre aux anciens groupes tout en « créant » une micro-culture propre à ce nouveau groupe. Par exemple, trois des figures, celle de Thomas, d'Adrien et de Clément sont conservées tel quels et apprises par les cinq élèves, alors que celle de Jordan va être en partie modifiée et celle de Loïc va « disparaître » au profit d'une invention complète au cours de cet atelier.

3.2 Processus en jeu dans la construction d'une phrase dansée partagée

Le processus de réification et de construction collective qui a permis la production de cette phrase dansée au sein du groupe peut être envisagé à deux niveaux, celui du choix collectif pour sélectionner tel ou tel élément ou figure, et la question des processus par lesquels s'est réalisée son appropriation par chaque élève.

3.2.1 La contrainte élément essentiel de la création

Nos résultats mettent en évidence que les choix relatifs aux différents éléments chorégraphiques (choix des figures, des transitions, de l'ordre, de la disposition ...) émergent d'un faisceau de contraintes dans lequel la construction d'un propos particulier ou la recherche esthétique ne sont pas centraux. Des contraintes motrices, organisationnelles, spatiales, temporelles orientent également de manière importante les choix stabilisés par le groupe.

On remarque tout d'abord que ces choix résultent de négociations entre les élèves à propos des éléments choisis et conservés. Les élèves font des propositions aux autres qui seront soit retenues, soit rejetées, soit modifiées en fonction des réactions des uns et des autres. Ainsi par exemple, Jordan propose des modifications aux figures de Clément ou de Loïc mais ces derniers refusent et le groupe conserve les propositions initiales. A l'inverse, Jordan modifie sa figure en s'inspirant d'une posture de Clément. Ces négociations et ces choix prennent appuis sur les critères donnés par l'enseignante lors d'ateliers précédents : « *placement du regard, précision des placements corporels, ne pas faire de disposition symétrique* ». Ils illustrent l'idée selon laquelle les contraintes que donne l'enseignant sont un

moteur de la création en danse (Perez et Thomas, 2000). Toutefois nos résultats montrent que les échanges et négociations entre élèves portent finalement peu sur les choix chorégraphiques en eux-mêmes mais plutôt sur comment s'organiser collectivement pour aboutir à la prestation finale (passer un par un pour corriger les placements, quels exercices faire pour réussir l'unisson, apprendre les figures en cercle avant de choisir une disposition éclatée, etc.).

Finalement, les choix chorégraphiques émergent prioritairement d'autres contraintes. Des contraintes spatiales : l'ordre des figures qui vient de leur positionnement au moment d'effectuer le choix, la disposition finale qui est contrainte par les espaces laissés libres dans la salle par les autres groupes. Des contraintes motrices : le choix des transitions entre figures qui s'effectue suite à la prise de conscience du mouvement « naturellement » réalisé par chacun des élèves pour atteindre sa figure. Des contraintes temporelles : le choix de la disposition qui oblige le groupe à faire un choix rapide pour être prêt au moment de la présentation. Enfin, le thème des fesses choisi par les élèves n'a pas été un préalable guidant leur recherche chorégraphique mais il est apparu par rapport à ce que suggérait pour eux les postures choisies.

Toutefois on peut voir lors de la présentation que ces choix n'ont pas été totalement stabilisés et que certains éléments ne sont pas partagés par tous (par exemple la transition entre les Figures 3 et 4 ou des petites différences de placements sur certaines figures).

3.2.2 Pas de coopération sans partage

Nos résultats complètent les résultats de Saury et al (2008) ayant montré que les élèves en badminton construisaient des significations partagées au sein des groupes quant à l'utilisation légitime des fiches d'observation. Un partage qui leur permettait de coordonner leurs actions dans ce type de dispositifs par la reconnaissance d'un « contexte partagé » (Salembier et Zouinar, 2004, p.79) c'est-à-dire « *un ensemble d'informations ou d'événements contextuels mutuellement manifestes pour un ensemble d'acteurs, à un instant t dans une situation donnée, compte tenu de leurs capacités perceptuelles et cognitives, des tâches qu'ils doivent réaliser, et de leur activité en cours* ». Nos résultats renforcent cette idée avec notamment l'exemple éloquent du fameux « 7,8 et ». Cette formule manifestée par un des élèves à un instant t est un signe contextuel partagé qui permet de façon quasi-systématique le ralliement de tous les élèves à une répétition collective et qui met un terme à toutes les autres activités. Il s'apparente selon nous à ce que Bourbousson, Poizat, Saury et Sève (2008) ont nommé un « *ilot de compréhension locale* » qui permet aux acteurs de se coordonner à un instant t. Nos résultats semblent aller également dans le sens de ces études qui ont montré le

caractère limité du paragage cognitif à un instant t entre joueurs d'une même équipe ou plus généralement entre acteurs dans des situations de coopération.

Nos travaux montrent également que les cinq élèves se coordonnent de façon satisfaisante tout en mobilisant collectivement des connaissances distribuées au sein du groupe sans être partagées par tous. Par exemple lors du mini-spectacle on peut voir que Clément, qui est celui qui connaît le mieux la phrase dansée, semble être une ressource pour les autres dans sa réalisation, il se positionne en premier sur la scène et les autres se placent par rapport à lui « *donc si Clément il est là alors euh moi je suis là* » (Loïc), de plus il est positionné face à Jordan qui peut ainsi l'imiter en miroir. Ce résultat prolonge celui de De Keukelaere et al (2008) qui a montré le caractère distribué des ressources exploitées par les élèves au sein d'une équipe de VB ayant reconnu comme expert l'un de leurs membres. Cet ensemble de ressources plus ou moins partagées par les élèves du groupe favorise la coordination de leurs activités inter-individuelles. Plus précisément c'est la mise en visibilité de ces ressources par les élèves qui favorise la co-construction d'une intelligibilité mutuelle au cours de leurs interactions.

3.2.3 La co-construction d'une intelligibilité mutuelle

Nos résultats semblent montrer que la construction de cette *culture commune* ou plutôt de ces *ressources distribuées* favorisant une *intelligibilité mutuelle* entre les élèves met prioritairement en jeu deux processus : (a) la co-construction de connaissances dans les interactions entre élèves et (b) le partage d'expériences significatives.

(a) *Co-construction de connaissances* : Tout d'abord nous retrouvons les résultats de De Keukelaere et al (2008) qui montrent que la constitution de ressources partagées au sein d'un groupe passe par une co-construction de connaissances qui s'effectue par un processus de validation / invalidation médié par les autres. Par exemple, pendant l'apprentissage des figures, Jordan et Loïc passent un par un voir leurs camarades pour corriger leurs placements et valider leurs positions. En revanche, pendant l'apprentissage des transitions, Loïc valide une transition entre les Figures 4 et 5 (« *c'est bon j'ai compris c'est comme ça* ») qui ne correspond pas à celle partagée et construite par les quatre autres. Ses camarades ne le regardaient pas à ce moment précis et ne l'ont pas corrigé. C'est précisément cette transition qui est pointée par Kat (la chorégraphe) comme problématique pendant la présentation finale au groupe.

Ce processus apparaît particulièrement développé dans le cadre coopératif induit par la danse. En effet, l'engagement collectif dans la construction d'une phrase dansée semble avoir

favorisé une « positive interdépendance » (Dyson et Grineski 2001) entre les élèves. Nos résultats montrent que les élèves sont fortement engagés dans la correction mutuelle des uns et des autres, ils s'observent et se corrigent très souvent indépendamment d'une demande d'aide précise. Par exemple, Clément à plusieurs reprises corrige les placements de regard de Jordan pendant l'apprentissage des transitions ou pendant les réalisations collectives. Ce types de comportements révèlent une sensibilité ou attention à l'activité de l'autre qui peut renvoyer ici selon nous au concept d'*awareness*, « *capacité des participants à rester sensibles à leurs conduites réciproques tandis qu'ils sont engagés dans des activités distinctes* » (Heath, Svensson, Hindmarsh, Luff, et Vom Lehn, (2002). La co-construction des connaissances passe également ici par une importante mise en visibilité de sa propre activité (Salembier et Zouinar, 2004) par les élèves. Par exemple on peut faire référence à Clément qui tout en imitant et apprenant la figure de Thomas exprime à voix haute ce qu'il réalise « *la jambe droite dessous* », « *et on regarde le coude* ».

(b) *Partage d'expériences signifiantes* : Un deuxième processus apparait déterminant dans cette construction, c'est le partage d'expérience entre les élèves qui favorise la mémorisation collective d'expériences. Il apparait notamment de façon « intuitive » que c'est par le biais des répétitions collectives successives que s'est stabilisée une phrase dansée commune et la coordination des actions individuelles pour la réussite de l'unisson. Toutefois, de façon moins évidente, ce processus s'opère également par rapport au choix du thème des fesses. Il nous semble que c'est du fait de son apparition récurrente dans les interactions sur le début de la séquence et du partage d'une expérience collective amusante (beaucoup de fou rire liés à son évocation) que ce thème s'est progressivement imposé dans le groupe. Un processus ponctué par Jordan qui annonce « officiellement » leur thème au micro. De la même façon le *pouvoir magique* de la formule « 7, 8 et... » s'est construit progressivement au fil des répétitions collectives. Pas systématiquement pris en compte par l'ensemble des élèves sur le début de la séquence, il permet à Adrien de relancer les répétitions finales en arrêtant quasi-automatiquement les activités diverses menées par ses camarades. Enfin, la disposition adoptée lors de la présentation finale ne correspond pas à celle des répétitions collectives. Pourtant des éléments sont conservés et partagés par le groupe : le face à face de Clément et Jordan, la proximité de Adrien et Loïc et l'isolement de Thomas. Ils correspondent selon nous à des éléments particulièrement significatifs du point de vue des expériences partagées par le groupe pendant les répétitions.

3.2.4 Le corps comme médiateur sémiotique

Nos travaux montrent également la place centrale du corps comme lien entre les élèves et le collectif. Il pourrait constituer un « médiateur sémiotique » (Lemke, 2000) au cœur des interactions et support premier du partage de significations favorisant l'intelligibilité mutuelle au cours des interactions et la construction/transmission d'une culture commune.

Tout d'abord, il est central dans les interactions entre les élèves et support de la plupart des transactions. Les élèves communiquent par le biais du corps par la démonstration, la manipulation, l'observation et on trouve également des interactions presque exclusivement corporelles. Notamment lors des répétitions collectives, les élèves réalisent l'unisson en se coordonnant mutuellement sans compter les temps par une « écoute » attentive des autres.

Egalement, il participe pleinement à l'intelligibilité mutuelle entre les élèves en tant que support principal de la mise en visibilité. Lors de l'apprentissage des figures on trouve beaucoup de verbalisations du type : « *comme ça tu te places comme ça* » qui n'ont de sens qu'associées à une démonstration corporelle. La transmission des figures et des connaissances entre les élèves s'effectue majoritairement par le biais du corps. De plus les éléments stabilisés et partagés par le groupe sont prioritairement corporels : des figures, des mouvements, des transitions, un thème lié à des postures qui vont ensuite être *présentés* au reste de la classe lors du mini-spectacle. Ces résultats ne sont pas étonnant compte tenu de la spécificité de la Danse contemporaine dont l'une des caractéristiques fondamentale est la communication à l'autre par le biais du corps en mouvement.

3.2.5 Le mini-spectacle comme « médiation situationnelle » ?

Nos résultats révèlent également de façon spéculative le rôle important du mini spectacle dans le transfert de significations entre les différents groupes de création et entre les différents niveaux d'activité. Tout comme les fiches d'observation offraient aux élèves des ancrages situationnels partagés favorisant des modes de coopération particuliers dans le cadre des dispositifs d'apprentissage en badminton (Saury et al, 2008), il nous semble que le mini-spectacle de fin d'atelier joue également cette fonction en permettant de rendre visible à l'ensemble de la classe les traces de l'activité de chaque groupe. La prestation dansée des cinq garçons constitue finalement une trace de leur activité coopérative qui est mise en visibilité face au reste de la classe et à la chorégraphe. Il favorise un transfert de significations entre le niveau groupe et le niveau classe. D'autant que la danse est une activité dont l'essence est ce partage de sens et d'expériences entre les danseurs et les spectateurs. Le spectacle constitue

ainsi selon nous une forme de *médiation situationnelle* dans le sens où, d'une part il permet un accès mutuel de tous les élèves aux ressources artefactuelles de la situation (ici les productions dansées de chaque groupe), et d'autre part il favorise par ce partage la coopération à l'échelle de la classe (pour la construction du spectacle de fin d'année). Ainsi il favoriserait une « *coopération médiée par la situation* » qui selon Schmidt (1994) réduirait la complexité et l'incertitude de tout travail coopératif. Dans ce cas précis il aurait une fonction de *mémoire* du groupe classe qui renforce le partage de productions dansées entre les différents groupes et constitue également une expérience collectivement partagée et signifiante.

PARTIE 4 : QUELQUES REFLEXIONS DANS UNE OPTIQUE TRANSFORMATIVE (SCHWARTZ, 1997)

4.1 Stabilité / instabilité des groupes

Nos résultats questionnent l'intérêt de privilégier des groupes stables ou instables (Siedentop, 1994) dans le cadre de projets menés à long terme. Du point de vue du processus de *réification*, la stabilité des groupes de création permet la construction d'une culture partagée entre les membres d'un même groupe favorisant le fonctionnement collectif et les apprentissages. Toutefois le changement de groupe comme celui que nous avons étudié permet la circulation des connaissances, des normes et valeurs, des modalités d'organisation entre les groupes et favorise ainsi le partage au niveau plus global de la classe dans son ensemble. Du point de vue du processus de *participation*, la stabilité des groupes favorise la stabilisation d'un fonctionnement collectif avec la mise en place d'un certain équilibre entre les différents membres du groupe au risque d'enfermer les élèves dans des « rôles » particuliers. Le changement de groupe auquel nous avons assisté a permis à certains élèves timides et peu actifs dans leur ancien groupe de prendre des initiatives dans leur nouveau groupe et inversement. Cette modification des réseaux de relations qui encourage la coopération avec d'autres élèves de la classe nous semble d'autant plus importante dans le cadre de la construction d'un spectacle réunissant 30 élèves.

4.2 Le « mini-spectacle »

Le mini-spectacle de fin de séance constitue selon nous une clef essentielle de cet atelier artistique Danse. Il est la pierre angulaire d'un processus de réification et de participation à l'échelle du groupe classe qui favorise la construction d'une « Grande Famille » participant à la réalisation d'une entreprise commune. En ce sens il constitue peut être une forme de « traversals » (Lemke , 2000) qui permet, d'une part un transfert vertical à l'échelle d'un atelier entre les différents niveaux d'organisation de l'activité (l'élève, les groupes de création, la classe) et, d'autre part un transfert horizontal entre chaque atelier qui conduit au spectacle de fin d'année.

4.2.1 Un Transfert vertical

Ce mini-spectacle constitue un lien entre le niveau individuel de chaque élève et le niveau du groupe de création auquel il appartient. En effet la phrase dansée qu'ils présentent collectivement stabilise et renforce ce qu'ils ont construit ensemble et les réunit autour d'une expérience collective chargée émotionnellement qui renforce le partage. Les cinq garçons présentent à la classe ce qu'ils ont stabilisé, Kat leur fait remarquer l'erreur de transition, ils discutent ensemble de la bonne transition. Trois mois plus tard, lorsque que je leur demande de me remonter leurs figures au sol, ils se souviennent parfaitement (excepté Loïc) des cinq figures ainsi que des éléments saillants de la disposition (face à face Clément / Jordan, isolement Thomas et proximité Adrien / Loïc) alors qu'ils ne les ont presque pas retravaillés pendant les ateliers suivants.

Le mini-spectacle constitue également un lien essentiel entre le niveau d'un groupe de création et le niveau de la classe dans son ensemble (enseignante, chorégraphe, chercheur compris). Les élèves présentent à l'ensemble du groupe classe ce qu'ils ont construit, ce qui permet une mise en commun des différentes productions. Cette visibilité donne une signification et une consistance à l'existence d'une « culture corporelle » qui est « distribuée » au sein de la classe. C'est également un moment privilégié de la constitution d'une « culture commune » liée aux *savoirs fondamentaux* de la danse ou à des normes et valeurs partagées par la classe. Par exemple, pendant ce mini-spectacle Kat apporte des régulations à chaque groupe. Notamment pour le groupe des cinq garçons, elle leur demande de repréciser les regards et les placements lors des transitions, elle leur demande de recommencer en essayant cette fois de fluidifier le mouvement en ne s'arrêtant plus dans les figures pour jouer sur « *la qualité du mouvement et plus tard pouvoir varier les vitesses* ». Cet élément est particulièrement prégnant lors des ateliers avec Fred qui consacre beaucoup de temps à ces présentations de fin d'atelier qui renforcent la culture classe et stabilisent les apprentissages. Ce moment n'est pas envisagé par l'enseignante comme une simple présentation du travail effectué mais véritablement comme un moment important de reprécisions des consignes, des connaissances liées à la Danse, de concentration sur scène...

Enfin, ce mini-spectacle joue un rôle important par les émotions collectivement partagées qu'il suscite. Loïc est stressé avant de rentrer sur scène et il précise en auto-confrontation : « *si ben j'ai un peu le trac mais c'est bien quand on montre aux autres* ». Les élèves apprécient particulièrement ces moments qu'ils qualifient de « spectacle » comme en témoignent leurs propos pendant les entretiens que nous avons réalisés au cours de l'année :

« ouais j'adore à la fin c'est comme si on est au spectacle, on rigole et puis il y a des trucs bien » (Kévin) ou encore « oui moi j'aime bien présenter aux autres, on essaye de les surprendre, de faire des choses originales, c'est un peu stressant mais c'est bien » (Jordan). Ces mini-spectacles fortement chargés émotionnellement s'apparentent selon nous à des « moments saillants d'un processus permanent de coordination sociale » Dumouchel (1999).

4.2.2 Un Transfert horizontal

A l'échelle de l'année scolaire, ces mini-spectacles successifs jouent un rôle essentiel dans la réalisation du spectacle. Ils permettent en effet de mettre en commun les productions des élèves, des éléments vont être conservés, d'autres vont être abandonnés. Par exemple, les formes au sol produites par les cinq garçons n'apparaissent pas dans le spectacle. Au fur et à mesure de l'année, une culture commune va être de plus en plus partagée. Notamment pendant la journée plateau au Triangle en fin d'année les élèves réalisent dans les coulisses l'ensemble de la chorégraphie en même temps que leurs camarades alors qu'elle comporte beaucoup d'éléments qu'ils n'ont jamais appris spécifiquement pendant les ateliers.

Ils permettent également de renforcer progressivement le sentiment d'appartenir à « un groupe classe ». Les élèves partagent à cette occasion des expériences fortement chargées émotionnellement à la fois en tant que danseur et en tant que spectateur. Fred prend toutes les précautions nécessaires pour que ces expériences soient positives pour l'ensemble des élèves et participent ainsi au renforcement du groupe. Elle valorise toujours ce que fait chaque élève, cherche à adapter pour que chacun soit dans une posture favorable par rapport à ses difficultés motrices, tourne toujours les erreurs en positif et réprime toutes les moqueries ou les jugements de valeur portés sur un élève. Ce sentiment de classe est également renforcé par le vocable de Fred qui utilise à cette occasion très souvent le « on » ou le « nous ». L'enseignante profite également de ces moments pour briser les groupes en combinant sur scène plusieurs groupes en même temps autour d'une présentation commune.

Enfin, il apparaît que ce processus pourtant central de la construction du spectacle de fin d'année s'opère de façon relativement *inconsciente* du point de vue des élèves. A cette période de l'année ils sont engagés à l'échelle d'un atelier par rapport au mini-spectacle mais non par rapport à celui de la fin de l'année comme ils me le précisent lors des entretiens : « ben non non ce qu'on fait là ce n'est pas pour le spectacle » (Jordan). Le spectacle de fin d'année ne mobiliserait pas les élèves de façon significative à chaque atelier.

Ainsi nos résultats vont dans le sens des travaux de Siendentop (1994) qui considère comme important de privilégier en éducation physique des projets à long terme privilégiant « *l'authenticité des pratiques* ». En proposant aux élèves à chaque atelier de vivre *l'expérience de la scène* Fred conserve l'essence et le fondement de toutes les pratiques artistiques : la relation acteur / spectateur (Perez et Thomas, 2000) ainsi que sa traduction dans le domaine de la danse : une communication sensible par le biais du corps en mouvement. Selon nous ce qui fait le succès d'une telle expérience pédagogique ce n'est pas tant l'engagement des élèves en direction d'un spectacle de fin d'année que l'expérience collectivement partagée et émotionnellement forte qu'elle permet de faire vivre à une classe devenue en fin d'année une « Grande Famille » fière de son spectacle. Une expérience pédagogique originale qui encourage à *Cultiver les émotions* des élèves au cœur de l'EPS (Gagnaire et Lavie, 2005) ...

CHAPITRE 5

EN GUISE D'OUVERTURE

« La personne que je deviens... est alimentée par tous les apports de ceux qui m'entourent, sa réalité essentielle est constituée par les échanges avec eux ; je suis le lien que je tisse avec les autres » Albert Jacquard



- 1. Des questions qui restent ouvertes...118**
- 2. Principales spécificités et limites de ce travail.....122**
- 3. Conclusion.....125**

1. DES QUESTIONS QUI RESTENT OUVERTES ...

1.1 Réfléchir au transfert d'apprentissage

La question du transfert nous questionne encore au terme de cette année. Notre travail suggère qu'un transfert des modalités de coopération mobilisées par les élèves au cours de l'atelier est possible en direction, d'une part des autres cours d'EPS portant sur d'autres activités physiques et sportives et, d'autre part en direction des autres disciplines d'enseignement. En effet lors du conseil de classe l'ensemble des professeurs a mis en avant la très forte coopération qui régnait dans cette classe. Notamment le professeur de physique chimie explique « *quand je leur donne un travail à faire en autonomie, une recherche à faire, ils se mettent tout de suite à travailler ensemble, à s'aider, des attitudes qu'on ne retrouve pas dans les autres classes* ». Dès lors quels sont les processus favorisant ce transfert entre l'atelier et le cours de physique chimie ? Est-ce la reconnaissance par les élèves d'un « dispositif coopératif » (Dyson et Grineski, 2001) encourageant des modalités interactives de même nature ? Ou ne serait-ce pas plutôt la perception par les élèves d'une situation *typique partagée* renvoyant à l'expérience collective de coopération qu'ils vivent dans l'atelier ? Dans le second cas une clef du transfert se situerait plutôt du côté du réseau d'acteurs avec lequel a été vécue cette expérience de coopération et les apprentissages qui lui ont été rattachés. Dès lors la question du transfert entre « contextes » serait à envisager en termes de lien et de partage d'expériences entre communautés d'acteurs.

1.2 Favoriser les ponts entre différentes communautés

La société dans laquelle nous vivons aujourd'hui offre aux individus des contextes d'action de plus en plus nombreux et contrastés. Les pratiques sont organisées en réseaux d'acteurs avec leurs normes, valeurs et fonctionnement propres qui restent très hermétiques les uns aux autres. Ainsi la participation à ces différentes communautés de pratique devient une expérience de « sauts » entre configurations. Dès lors il nous semble qu'un des rôles cruciaux de l'école est d'aider les élèves à briser ces frontières en créant des « ponts » entre ces communautés. Notre immersion cette année au sein de l'atelier a mis en avant deux leviers complémentaires pour la constitution de ces « ponts ».

(a) **Utiliser des traversals** : Les traversals (Lemke, 2000) sont des agents de liaison entre différents contextes, des réceptacles de l'histoire, des offres permanentes pour l'action et ils ont une fonction de mémoire social. Cette année nous avons pu identifier des « traversals » ayant favorisé des liens entre différentes communautés habituellement séparées. Tout d'abord entre l'atelier artistique et les autres disciplines scolaires. Notamment avec leur professeur de français ils ont réalisé des carnets de bord sur l'atelier, où ils ont retracé chacun des ateliers, ils ont parlé des spectacles, de leurs impressions en tant que danseur. De même en art plastique ils ont travaillé sur Archimboldo et les légumes en relation avec le thème choisi cette année pour la chorégraphie : le jardin. On peut aussi citer les quatre spectacles de danse que les élèves sont allés voir au Triangle. Ces *œuvres* sont également des ponts favorisant le lien entre les élèves et la *culture* artistique du monde professionnel de la danse. Enfin, le spectacle de fin d'année conserve et met en lumière ce qui a été construit pendant l'année à l'atelier. Il constitue ainsi un *pont* permettant un lien fort entre les élèves et leurs parents, entre l'atelier Danse et le reste de l'établissement scolaire.

Notre travail cette année nous a définitivement convaincu de l'importance cruciale de mobiliser les élèves sur ces *traversals* chargés de sens et qui favorisent les relations (*le transfert ?*) entre différents niveaux d'activité, différentes communautés, différentes échelles temporelles. Toutefois nos différents résultats ainsi que notre positionnement au sein des perspectives situées et enfin l'expérience que nous avons vécue cette année au sein de l'atelier, nous ont amené à aller plus loin en considérant comme primordial non plus seulement l'artefact en lui-même porteur de sens mais aussi les expériences collectivement partagées qu'il peut véhiculer ou qu'une rencontre entre différentes communautés peut susciter.

(b) **Partager des expériences collectives inhabituelles** : En effet il nous semble qu'une des autres clefs de cet atelier soit véritablement les expériences collectivement partagées qu'ils suscitent entre communautés habituellement séparées.

Notamment entre l'atelier artistique et le cours de français, le lien n'a pas été uniquement réalisé autour de l'objet carnet de bord. Leur professeur de français est venue participer à la journée plateau au Triangle. A cette occasion elle s'est investie avec les élèves, l'enseignante et la chorégraphe pour l'amélioration de la chorégraphie et elle me confie à cette occasion « *oh là là je les découvre pour certains avec un autre visage, d'habitude ils*

sont derrière une chaise, c'est vraiment intéressant de les voir dans un autre contexte que la classe ». De même Fred est allée assister à un de leur cours de français et elle me dit *« ils sont encore plus sage ce n'est pas possible incroyable »*. Cet échange entre le cours de français et l'atelier au travers d'expériences collectivement partagées contribue certainement à renforcer les liens et le partage de significations entre ces deux « contextes d'apprentissage » habituellement distincts.

De même entre l'atelier artistique et le monde professionnel de la danse, le lien n'a pas été uniquement réalisé par l'accès à quatre spectacles. La présence de Kat la chorégraphe pendant quatre mois à leur côté a été un moment fort de partage d'expérience avec un professionnel de la danse. D'autant plus chargé émotionnellement qu'ils ont assisté à un spectacle où Kat était danseuse. A ce titre l'enseignante remplaçante me confie en entretien *« je pense que le fait d'avoir un chorégraphe qui soit là pour eux c'est très important, ils ne se disent pas tiens voilà enfin quelqu'un de compétent, mais là c'est le fait que ce soit une chorégraphe qui soit venu spécialement de Rennes jusqu'à Bain de Bretagne juste pour eux et en plus ils l'ont vu sur scène alors c'est d'autant plus important »*.

Entre la 5^{ème} Danse et un élève d'UPI, l'expérience a été très positive avec une progressive intégration de Kévin au sein de la classe. Cette rencontre et ce partage d'une année scolaire entre une classe « élite » et un élève en difficulté comme Kévin favorise un lien entre différentes communautés habituellement juxtaposées au sein du collège.

Enfin entre la 5^{ème} Danse et un chercheur. Là encore le partage d'expérience a été un élément clef de notre travail favorisant le lien entre une communauté scolaire et une communauté universitaire et scientifique. Du côté des acteurs il a permis par exemple l'exploitation des matériaux « bruts » issus de l'observatoire que nous avons mis en place. Lors des entretiens l'utilisation de la vidéo a permis aux élèves de visionner leurs productions dansées collectives et individuelles et ainsi de prendre conscience par exemple du manque de synchronisation entre eux, d'erreurs de placements, de percevoir le rendu de leurs productions. De plus les photos réalisées au cours de certains ateliers ont pu être réinvesties dans le carnet de bord des élèves. Une relation qui a permis de notre côté, au delà du plaisir ressenti en leur compagnie, un large recueil de données à la source de ce travail.

1.3 Prolonger le transfert

A plus long terme notre travail qui s'appuie sur une expérience pédagogique singulière pourra servir à la capitalisation et à la confrontation d'expériences professionnelles innovantes. Les images recueillies tout au long de l'année serviront à la réalisation d'un film sur l'aventure de cette classe. En effet aussi étrange que cela puisse paraître, Fred en 10 ans n'a pas pu garder de traces des différentes chorégraphies. Trace de cette expérience il pourra être diffusé aux autres enseignants, aux parents d'élèves, aux élèves de 6^{ème} pour présenter l'atelier. Là encore ce film illustre l'intérêt d'avoir des *traversals* (Lemke, 2000) qui sédimentent la production de cette classe, une mémoire de l'expérience collective et qui facilite le lien avec d'autres communautés n'ayant malheureusement pas pu participer à l'aventure. Ce film pourrait également servir dans des stages ou des formations professionnelles à destination des enseignants ou des instituts de formation comme les IUFM ou les STAPS pour témoigner de cette expérience pédagogique.

Egalement la question du transfert est cruciale entre le monde des chercheurs et celui des praticiens. Elle pourra s'effectuer à un premier niveau par la production et diffusion d'un article ou par ce document qui sédimente l'état actuel de nos réflexions. Cependant encore une fois il nous semble *indispensable* de favoriser des rencontres, des moments d'expériences partagées entre chercheurs et praticiens si l'on veut réellement permettre un transfert entre ces communautés trop souvent hermétiques et pourtant complémentaires. A ce titre nous présenterons ce travail lors du colloque REF⁶ de Nantes en juin 2009 (Crance, Trohel et Saury, 2009) qui vise justement la rencontre entre enseignants, formateurs et chercheurs. Chercheurs et praticiens sont envisagés comme des « experts » de leur champ d'activité respectif, et c'est de leur étroite complémentarité que l'utilité d'une telle recherche peut s'actualiser. Aussi nous espérons que les conclusions de notre travail permettront d'alimenter la pratique réflexive (Schön 1983) des enseignants.

⁶ REF : Recherche Education et Formation

2. PRINCIPALES SPECIFICITES ET LIMITES DE CE TRAVAIL

Aucune recherche ne peut se prémunir de difficultés ou de limites. Ne pouvant s'en affranchir l'honnêteté scientifique exige d'en avoir conscience et de les exposer et d'ouvrir lorsque cela est possible des perspectives de recherches qui permettent d'y remédier ou de compléter ces résultats.

Tout d'abord il faut garder à l'esprit que ce travail porte sur une expérience pédagogique particulière dont les caractéristiques ne correspondent pas à celles que l'on trouve habituellement en cours d'EPS ou dans d'autres matières. Notamment le fait que cet atelier ne soit pas évalué modifie comme nous l'avons vu l'engagement des élèves comme en témoigne les propos de Loïc « *c'est bon détends toi c'est un atelier* ». L'enseignante elle-même confirme que dans le cadre de l'atelier son engagement n'est pas le même, elle est volontairement beaucoup plus souple dans sa relation avec eux et souhaite que ce soit un moment de liberté d'expression laissé aux élèves. De plus on ne peut nier le caractère « élitiste » de cette classe qui malgré une sélection qui n'est pas faite sur résultats scolaires, concentre dans une même classe des élèves dont les comportements et attitudes sont exemplaires et qui ne posent aucun problème de discipline aux enseignants. Deux autres caractéristiques fondamentales de cet atelier sont l'inscription sur une année scolaire et son détachement par rapport aux programmes relatifs aux cours d'EPS traditionnels. Ce qui accroît la liberté pédagogique de l'enseignante et lui permet de prendre son temps et de laisser une grande place au travail par petits groupes et à la réalisation des « mini-spectacles ». Des caractéristiques qui ont inévitablement favorisé le fort caractère coopératif de l'activité des élèves que nous avons analysé. Enfin ces élèves se sont portés volontaires pour entrer dans cette classe ce qui a priori expliquerait leur fort engagement pour l'activité danse qui habituellement pose des problèmes motivationnels dans la plupart des classes. Toutefois cette motivation préalable pour la danse ne va pas de soi et s'est bien construite au cours de l'année. En effet les élèves que nous avons rencontrés font part d'autres motivations comme celle d'intégrer une classe qui travaille bien, une classe qui est réputée pour sa bonne ambiance et pour les nombreuses activités qu'elles proposent, une classe dans laquelle un frère ou une sœur était déjà passé. On peut se demander quelle serait une telle expérience avec des élèves en difficulté. A ce titre Fred nous explique que les premières années elle avait

essayé de regrouper dans cette classe des élèves posant des problèmes de discipline, une expérience intéressante mais très difficile et épuisante qu'elle a préférée ne pas renouveler.

Sur le plan de l'analyse on peut regretter que la construction des cours d'expériences de quatre élèves se soit réalisée sans le support d'auto-confrontations. Cependant les nombreuses interactions verbales en jeu dans la séquence étudiée, l'auto-confrontation menée avec Kévin, le caractère très expressif de la danse et leurs propos lors d'autres entretiens ayant été menés pendant l'année nous ont permis, nous semble-t-il, de rendre compte de leur engagement de façon satisfaisante par rapport à l'objet de notre travail. Nous avons mené une analyse globale portant sur une séquence de 50 minutes qui rend compte de l'activité collective à un niveau qui nous a permis de repérer des épisodes et des caractéristiques saillants de l'articulation des cours d'expérience des cinq élèves. Toutefois ce premier niveau devrait être complété par une analyse locale en s'appuyant sur la notion de signe hexadique et plus à même de rendre compte finement des processus que nous avons mis en évidence.

Il nous semble que ce travail ne s'appuie pas assez sur des données spécifiques à la danse et révèle notre manque d'expertise dans cette activité. Un déficit qu'il s'agira de combler et qui devrait enrichir l'analyse. Pourtant il nous semble que ce regard d'une *novice* constitue aussi et paradoxalement un point fort de ce travail. En effet notre posture au cœur de l'atelier n'a pas été celui d'une experte de l'activité mais bien d'une débutante en danse qui observe et analyse l'activité d'élèves eux aussi débutants dans cette activité. Cette proximité a certainement facilité notre compréhension du point de vue des élèves sur leur activité. Aussi il nous semblerait très intéressant de retravailler sur ces données et ces analyses en collaboration avec des spécialistes qui pourront mettre en évidence des éléments que nous n'avons pas perçus et qui viendront enrichir cette première réflexion.

Enfin notre intégration au sein de la classe a été nous semble-t-il totalement, voir trop, réussie... Les élèves ont oublié les caméras et ils étaient presque perturbés les rares fois où nous n'avons pas pu assister à l'atelier comme en témoigne ces propos « *Mme pourquoi vous n'étiez pas là la semaine dernière, vous venez au spectacle vendredi ?* » (Célia). Cette proximité avec les élèves et l'enseignante a finalement montré ses limites lorsqu'en tant que chercheur nous nous sentions finalement un peu démunie et gênée en entretien pour poser des questions étant donné notre présence avec eux toute l'année. Notamment il nous semblait

difficile sur la fin de l'année de réaliser un entretien d'auto-confrontation avec Fred pour la questionner sur son activité alors que nous l'avions observée et avions échangé avec elle tout au long de l'année. Aussi nous avons souhaité que cet entretien soit réalisé par notre tuteur, une initiative qui semble avoir été judicieuse.

Enfin un autre élément manque à notre travail, c'est l'analyse plus précise de la communication motrice entre les élèves. Beaucoup d'éléments et de significations circulent entre les élèves par le biais du corps sans forcément donner lieu à une expérience verbalisable par l'acteur. Aussi il nous semblerait intéressant de coupler ce travail par une analyse se centrant finement sur les comportements des élèves et notamment la *résonnance motrice* qu'ils peuvent avoir les uns sur les autres. Une telle analyse permettrait de dévoiler une autre facette de la coordination des activités inter-individuelles en s'intéressant à un niveau non directement accessible pour l'acteur. Encore exploratoires des travaux commencent à être menés dans cette perspective en s'appuyant sur l'objet théorique « cours d'information » de notre cadre théorique.

3. CONCLUSION

« A la fin de l'année, le jour du spectacle c'est drôle les élèves me suivent partout on dirait la maman poule et ses poussins » me confie Fred lors d'un entretien. C'est cette impression ressentie dès notre première rencontre avec elle qui nous a intrigués et qui nous a conduits à enclencher ce travail. Une entreprise volontairement très large et *ouverte* visant à appréhender de l'intérieur la spécificité de cet atelier artistique Danse qui permet à une classe de 5^{ème} de faire l'expérience d'un processus de création. Nous souhaitons comprendre la complexité de cette pratique à partir d'une analyse de l'activité individuelle et collective des élèves.

Nous avons privilégié une « Entrée Activité » (Barbier et Durand, 2006) et plus précisément le programme de recherche du « cours d'action » (Theureau, 2006) qui ont pour ambition d'investiguer la complexité des pratiques. Une posture marquée par une collaboration étroite avec les acteurs en situation naturelle, un primat accordé au point de vue de l'acteur et considérant comme indissociable les versants individuels et collectifs de l'activité. L'originalité de notre travail consiste dans la tentative d'articulation de différentes échelles temporelles et de différents niveaux d'analyse de l'activité.

Le travail de ce master 2 a choisi comme porte d'entrée de cette vaste entreprise l'analyse plus particulière de l'activité individuelle et collective d'un groupe de cinq garçons engagés dans la production collective d'une phrase dansée à l'échelle d'un atelier. Une opportunité *saisie* lors du recueil de données.

Les principaux résultats de ce travail ont permis d'affiner les connaissances scientifiques concernant les processus de *participation* et de *réification* en jeu dans le cadre d'une activité collective fortement coopérative entre élèves en EPS. D'un point de vue professionnel nous avons mis en évidence le rôle crucial du « mini-spectacle » de fin d'atelier ainsi qu'une relative instabilité des groupes. Deux clefs essentielles pour favoriser la coopération entre trente élèves dans un processus de création.

Enfin en guise de perspective nous avons envisagé l'articulation des facettes individuelles et collectives de l'activité à travers la problématique du transfert. Nous avons proposé une réflexion sur l'utilisation de *traversals* (Lemke, 2000) véritables médiateurs de significations entre différentes échelles temporelles, différents niveaux de l'activité, différentes communautés. Mais également et surtout nous avons insisté sur l'importance

cruciale que semble jouer le *partage d'expériences collectives* dans ce processus. Une posture susceptible de favoriser le respect et l'ouverture aux autres par l'expérience partagée de nos différences. Un respect et une écoute attentive des autres à placer au centre de la formation des citoyens de demain...

Ce travail s'inscrit dans le prolongement des travaux de Saury et de ses collaborateurs avec lesquels nous allons maintenant pouvoir poursuivre les réflexions dans le cadre d'un travail doctoral. Des recherches qui installent une réelle collaboration chercheur-praticien et qui ouvrent la voie à une articulation étroite entre les pratiques de recherche et les pratiques de formation, une perspective en devenir à laquelle nous souhaitons participer.

Il nous reste désormais à clore ce mémoire qui constitue pour nous davantage une ouverture. Ce travail comporte certainement beaucoup d'*erreurs*, des incohérences, des fautes d'orthographe, des aberrations scientifiques qui en froisseront plus d'un... Nous les assumons. Ce mémoire de Master 2 si il rend compte d'un travail scientifique de recherche constitue surtout pour nous une *cristallisation* des réflexions que nous avons pu mener jusqu'à ce jour sur un domaine vaste que nous souhaitons continuer à explorer : celui des pratiques d'EPS.

BIBLIOGRAPHIE

- Andersen, P.B., Emmeche, C., Finnemann, N.O., Christiansen, P.V. (2000). *Downward causation: Minds, Bodies and Matter*. Aarhus: Aarhus University press.
- Allen, J. D. (1986). Classroom management : Student's perspectives, goals and strategies. *American Educational Research Journal*, 23 (3), 437-459.
- Arripe-Longueville, F. (d'). (2006). *Les relations entre pairs chez les enfants et les adolescents dans les activités physiques et sportives : rôle dans le développement psycho-social et l'acquisition d'habiletés motrices*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université de Nice Sophia Antipolis.
- Arripe-Longueville, F. (d'), Fleurance, P., Winnykamen, F. (1995).
- Barbier, JM. , Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et formation*, 42, 99-117.
- Barbier, JM., Durand, M. (2006). *Sujets, activités, environnement*. Paris : PUF.
- Bourbousson, J., Poizat, G., Saury, J., Sève, C. (2008). Caractérisation des modes de Coordination interpersonnelle au sein d'une équipe de basket-ball. *@ctivités*, 5 (1), 21-39.
- Brown, J. S., Collins, A., Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Crance, MC., (2006). *Analyse de l'activité d'un élève expert en cours d'EPS Nature et dynamique de ses préoccupations en classe*. Mémoire de Master 1 STAPS, Rennes 2.
- Crance, MC., Trohel, J. (2008). *Dynamique des préoccupations en cours d'EPS d'un élève spécialiste de l'activité enseignée*. Contribution à un symposium au colloque international « Efficacité et équité en éducation », Rennes, 19, 20 et 21 novembre.
- Crance, MC., Trohel, J., Saury, J. (2009). *L'analyse de l'activité des élèves comme ressource féconde pour la transformation des pratiques ? L'exemple du développement d'un projet collectif artistique danse en collège*. Communication au colloque REF, Nantes, 18 et 19 Juin.
- Crance, MC., Trohel, J., Saury, J. (soumis). L'activité en EPS d'un élève spécialiste du sport

support du cycle d'apprentissage: un regard singulier sur "l'hétérogénéité" des classes en EPS. *Revue Française de Pédagogie*.

- CEDRE (collectif). (2007). Pour une culture scolaire des APS en EPS. Contribution du CEDRE. *Revue EP.S*, 328, 61-68.
- De Keukelaere, C. (2006). *Analyse de la dynamique des apprentissages et de la co-construction des savoirs chez des élèves lors de séances d'EPS en collège : étude de cas*. Mémoire de Master 2 STAPS non publié. UFR Sport et Education Physique, Université de Bretagne Occidentale.
- De Keukelaere, C., Guérin, J., et Saury, J. (2008). Co-construction de connaissances chez les élèves en EPS au cours d'une situation d'apprentissage en volley-ball. *STAPS*, 79, 23-38.
- Delignières, D. (1998). Apprentissage moteur. Quelques idées neuves. *Revue EPS*, 274, 61-66.
- Delignières, D. (2004). Et si l'on enseignait comme nos élèves apprennent ? In G. Carlier (Ed.), *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique ?* 31-40. Montpellier : AFRAPS.
- Durand, M., Arzel, G. (2002). Commande et autonomie dans la conception des apprentissages scolaires, de l'enseignement et de la formation des enseignants. In M. Carbonneau et M. Tardif (Eds.), *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école* (pp. 61-77). Sherbrooke : Editions du CRP.
- Doise, W., Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Interéditions.
- Durand, M., Saury, J., Sève, C. (2006). Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements. In J.M. Barbier et M. Durand (Eds.), *Sujets, activités, environnements. Approches transverses*, 61-84. Paris : PUF.
- De Keukelaere, C. (2006). *Analyse de la dynamique des apprentissages et de la co-construction des savoirs chez des élèves lors de séances d'EPS en collège : étude de cas*. Mémoire de Master 2 STAPS non publié. UFR Sport et Education Physique, Université de Bretagne Occidentale.
- De Keukelaere, C., Guérin, J., Saury, J. (2008). Co-construction de connaissances chez les élèves en EPS au cours d'une situation d'apprentissage en volley-ball. *STAPS*, 79, 23-38.
- Delignières, D., Garsault, C. (2004). *Libres propos sur l'Education Physique*. Paris : Editions

- Revue EPS.
- Deutsch, M. (1949). A theory of co-operation and competition. *Human Relations*, 2, 129-152.
- Dewey, J. (1938/1993). *Logique: La théorie de l'enquête*. Paris: PUF.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan. 392-431.
- Dumouchel, P. (1999). *Emotions. Essai sur le corps et le social*, Institut Synthélabo, Le Plessis-Robinson, 1999.
- Dyson, B., Grineski, S. (2001). Using cooperative learning structures in physical education In *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* n° 72, 28-72.
- Endress, P. (2006). *Activité collective coach/joueur et co-construction de connaissances dans une tâche de tutelle réciproque entre pairs en badminton : le « catch à quatre »*. Mémoire non publié de Master 1 « Sport, Santé, Société », spécialité Recherche « Anthropologie des pratiques corporelles et apprentissage moteur ». UFR APS, Université de Rennes 2.
- Ennis, C.D. (1999) Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls, *Sport, Education and Society*, 4, 31- 49.
- Ennis, C. (2000). Canaries in the coal mine : responding to disengaged students using theme-based curricula. *Quest*, 52, 119-130.
- Famose, J.-P. (1990). *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*. Paris : Editions INSEP.
- Gagnaire, P., Lavie, F. (2005). Cultiver les émotions des élèves en EPS. In L. Ria, Les émotions. Paris : Editions revue EPS.
- Gallego, M. A., Cole, M. (2001). Classroom cultures and cultures in the classroom. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 951-997). New York : AERA Publisher.
- Guerin, J. Testevuide, S., Roncin, C. (2005). Les effets de l'aménagement des « situations de jeu » en tennis de table sur l'activité d'un élève en cours d'éducation physique. *Revue STAPS*, 69.
- Grisson, B. (1998). *Structures de raisonnement dans le laboratoire de neurobiologie du développement : étude dans une perspective d'écologie cognitive*. Thèse de Doctorat, EHESS.
- Hastie, P. A., Pickwell, A. (1996). A description of a student social system in a secondary school dance class. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 171-187.

- Hastie, P. A., Siedentop, D. (2006). The classroom ecology paradigm. In D. Kirk, D., Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.) : *The handbook of Physical Education* (pp. 214-225). London : Sage.
- Heath, C., Svensson, M. S., Hindmarsh, J., Luff, P., Vom Lehn, D. (2002). Configuring awareness. *Computer Supported Cooperative Work, 11*, 317-347.
- Huet, B., Saury, J. (2008). *Dynamique des interactions, construction et partage de connaissances en cours d'EPS*. Livre des résumés du 5ème Colloque International de l'ARIS. Rodez, France.
- Kirk, D., Brooker, R., Braiuka, S. (2000). *Teaching Games for Understanding : a situated perspective on student learning*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Kirk, D., Kinchin, G. (2003). Situated learning as a theoretical framework for sport education. *European Physical Education Review, 9*, 221-235.
- Kirshner, D., Whitson, J.A. (Eds.). (1997). *Situated cognition. Social, semiotic, and psychological perspectives*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Lacoste, M. (2000). Le langage et la structuration des collectifs. In T.H. Benckroun et A. Weill-Fassina (Eds.), *Le travail collectif. Perspectives actuelles en ergonomie* (pp. 55-70). Toulouse : Octarès.
- Lafont, L. (2002). Efficacité comparée de la démonstration explicitée et de l'imitation-modélisation interactive pour l'acquisition d'une séance dansée chez des adolescents de 12 à 15 ans. *Revue STAPS, 58*, 69-79
- Lafont, L., Proeres, M, Vallet, C. (2007). Cooperative group learning in a team game : role of verbal exchanges among peers. *Social Psychology of Education, 10*, 93-113.
- Lafont, L., Winnykamen, F. (1999). Co-operation and competition in children and adolescents. In Y. Vanden Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand, et R. Seiler (Eds.): *Psychology for Physical Educators* (pp. 379-404). Champaign, IL : Human Kinetics.
- Lave, J. (1997). The Culture of acquisition and the practice of understanding. In D. Kirshner et J. A. Whitson (Eds.), *Situated Cognition : Social, Semiotic and Psychological Perspectives* (pp. 17-36). Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge, NJ : Cambridge University Press.

- Lemke, J. L. (2000). Across the scales of time: Artifacts, activities, and meanings in ecosocial systems. *Mind, Culture and Activity*, 7(4), 273-290.
- Louppe, L. (1997). Poétique de la danse contemporaine, Bruxelles, Contredanse.
- Marks, M. (1988). *Development of a system for the observation of task structures in physical education*. Thèse de doctorat, The Ohio State University, Columbus.
- Maturana, H.R. et Varela, F.J. (1994). *L'arbre de la connaissance*. Paris : Addison-Wesley France.
- Merritt, M. (1982). Distributing and directing attention in primary classrooms. In L. C. Wilkinson (Ed.) *Communicating in the Classroom*. 223-44. New York : Academic Press.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Le Seuil.
- Nastasi, B. K., Clements, D. H. (1991). Research on cooperative learning : Implications for practice. *School Psychology Review*, 20, 110-131.
- Nowack, A., Vallacher, D.M., J. Reykowski (Eds.), (2001). Societal transition : Towards a dynamical model of social change. In W. Wosinska, D.W. Barre *The practice of social influence in multiple cultures* (pp. 151-171). Mahwah, Nj:Erlbaum.
- Peirce, C.S. (1978). *Ecrits sur le signe*. Paris : seuil.
- Perez, T., Thomas,A. (2000). *Danser les Arts*. CRDP Pays de la Loire.
- Quéré, L. (2000). Singularité et intelligibilité de l'action. In *Analyse de la singularité de l'action* (pp.147-169). Paris : PUF.
- Robinson, J. (1981). *Eléments du langage chorégraphique*, Paris, Vigot.
- Ronholt, H. (2002). 'It's only the sissies...' : Analysis of teaching and learning processes in physical education. A contribution to the hidden curriculum. *Sport, Education & Society*, 7, 25-36.
- Rossard, C., Saury J. (2004). « *L'activité de collégiens dans des tâches coopératives et compétitives au cours d'un cycle de badminton en EPS* ». Rapport de recherche en STAPS, Université de Nantes.
- Rossard, C., Saury, J. (2006). L'activité de collégiens dans des tâches coopératives et compétitives au cours d'un cycle de badminton en éducation physique et sportive. In G. Carlier, D. Bouthier et G. Bui-Xuan (Eds.), *Intervenir en éducation physique et en sport. Recherches actuelles* (pp. 352-355). Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Rosch, E.A. (1999). Reclaiming concepts. *Journal of consciousness Studies*, 6, (11-12), 61-77

- Rovegno, I. (2006). Situated perspectives on learning. In D. Kirk, D., Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of Physical Education* (pp. 262-274). London : Sage.
- Salembier, P., Theureau, J., Zouinar, M., Vermersch, P. (2001). *Action/cognition située et assistance à la coopération*. Communication présentée aux 12ème Journées Francophones d'Ingénierie des Connaissances (IC'2001), Juin, Grenoble, France.
- Salembier, P., Zouinar, M. (2004). Intelligibilité mutuelle et contexte partagé : Inspirations théoriques et réductions technologiques. @CTIVITES, 1, 64-85.
- Sartre, J.-P. (1960). *Critique de la raison dialectique*. Paris : Gallimard.
- Saury, J., Rossard, C. (sous presse). Les préoccupations des élèves durant des tâches d'apprentissage coopératives et compétitives en badminton : une étude de cas. *Revue des Sciences de l'Education*.
- Saury, J., Huet, B. (2008). Efficacité des situations d'enseignement/apprentissage et dynamique collective d'apprentissage : une étude de cas en éducation physique. Contribution au colloque international « Efficacité et équité en éducation », Rennes, 19, 20 et 21 novembre.
- Saury, J., Huet, B., Rossard, C., Sève, C. (2008). Dispositifs de co-observation et configurations d'activités en EPS. In I. de Saint-Georges et D. Adé (Eds.), *Les objets dans la formation*. Toulouse : Octarès.
- Saury, J. (2008) La coopération dans les situations d'intervention, de performance et d'apprentissage en contexte sportif. Notes de synthèse HDR.
- Schmidt, K. (1994). Cooperative work and its articulation : requirements for computer support. *Le Travail Humain*, 57, 345-366.
- Schmidt, K. (2002). Remarks on the complexity of cooperative work. *Revue des sciences et technologies de l'information*, 16, 443-483.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Jossey Bass.
- Schwartz, Y. (1997). *Reconnaissance du travail. Pour une approche ergologique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Siedentop, D. (1994). *Apprendre à enseigner l'éducation physique*. Montréal : Gaëtan Morin Editeur.
- Slavin, R. (1983). When does cooperative learning increase student achievement ? *Psychological Bulletin*, 94, 429-445.
- Son, C.T. (1989). *Descriptive analysis of task congruence in Korean middle school physical education classes* . Thèse de doctorat, The Ohio State University, Columbus.

- Strauss, A. (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme.* Paris : L'Harmattan.
- Suchman, L. (1990). Plans d'action : problèmes de représentations de la pratique en sciences cognitives. *Raisons pratiques*, 1, 149-170.
- Temprado, J.-J., Montagne, G. (2001). *Les coordinations perceptivo-motrices.* Paris : Armand Colin.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémiologique.* Berne : Peter Lang.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : méthode élémentaire.* Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action: méthode développée.* Toulouse: Octarès.
- Tousignant, M., Siedentop, D. (1983). *A qualitative analysis of task structures in required secondary physical education classes. Journal of Teaching in Physical Education*, 3 (1), 47-57.
- Trohel, J., Crance, M-C. (2008). *L'activité d'un élève spécialiste de l'APSA enseignée ; nature et dynamique de ses préoccupations en cours d'EPS.* Communication au colloque ARIS, Rodez, Mai 2008.
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant.* Paris : Seuil.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage.* Paris : La Dispute.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité.* Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Zouinar, M., Salembier, P. (2000). Modélisation du contexte partagé pour l'analyse et la conception des environnements de travail coopératifs. In J. Charlet, M. Zacklad, G. Kassel & D. Bourigault (Eds.) , *Ingénierie des connaissances – Evolutions récentes et nouveaux défis* (pp. 529-542). Paris : Eyrolles.

Analyse de l'activité individuelle et collective d'une classe engagée dans un processus de création d'une année scolaire

Le cas d'un atelier artistique Danse en 5^{ème}

RESUME

Ce mémoire rend compte d'un travail mené en collaboration avec un atelier artistique Danse dans une classe de 5^{ème}. Une expérience pédagogique originale qui nous avait fascinés et qui engage un groupe d'élèves dans un processus de création d'une année. Nous voulions appréhender la complexité de cette pratique à partir de l'activité individuelle et collective des élèves en essayant d'articuler différentes échelles temporelles et différents niveaux d'analyse de l'activité.

L'inscription dans les théories des approches situées et plus particulièrement l'adoption du cadre théorique et méthodologique du « cours d'action » (Theureau, 2006) nous a permis d'explorer plus précisément l'activité individuelle et collective d'un groupe de cinq garçons engagés dans la construction d'une phrase dansée à l'échelle d'un atelier.

Nous avons adopté une démarche ascendante donnant le primat au point de vue de l'acteur et qui nous a permis, (a) de reconstruire *l'histoire collective* de ce groupe ayant conduit en plusieurs étapes à la production d'une phrase dansée, (b) de rendre compte finement de la dynamique d'engendrement de chacun des éléments chorégraphiques, (c) de caractériser les trajectoires des cinq élèves au sein du groupe, (d) d'identifier les configurations d'interactions qui sont apparues spontanément dans ce contexte de liberté organisationnelle.

L'inscription au sein d'un processus de création collectif d'une année scolaire a contribué à générer des « ponts » entre l'expérience individuelle et l'expérience collective des élèves et a favorisé le déploiement d'une activité coopérative dépassant le cadre de l'atelier étudié. Ces ponts se réalisent par un processus de participation et de réification qui articule la construction d'une « chorégraphie collective » participant d'une « culture de la classe » et le partage d'expériences significatives variées favorisant la progressive cohésion de cette « Grande Famille ».

Mots clefs : éducation physique, création, coopération, action située, cours d'action

