

UNIVERSITÉ DE FRIBOURG, SUISSE
FACULTÉ DES SCIENCES
DÉPARTEMENT DE MÉDECINE

En collaboration avec la
HAUTE ÉCOLE FÉDÉRALE DE SPORTS DE MACOLIN

**QUELLE LEÇON INTRODUCTIVE POUR
DÉBUTER UN CYCLE DE DANSE ?**

Travail final pour l'obtention du Master en
Sciences du Mouvement et du sport
Option enseignement

Conseiller : Prof. Dr. André Gogoll

Co-conseiller : Dr. Eric Jeisy

Co-conseillère : Séverine Hessloehl

Camille RAEMY
Fribourg, Mai 2014

Remerciements

Je tenais à remercier sincèrement certaines personnes qui m'ont soutenue pendant ce travail, et sans qui, la réalisation de cette étude n'aurait pas été possible :

- M. Eric Jeisy, mon co-conseiller, pour ses remarques pertinentes, pour son aide dans l'élaboration de la recherche et pour son suivi.
- Mme. Severine Hessloehl, ma co-conseillère, pour ses conseils, pour m'avoir guidée et suivie tout au long de ce travail et pour m'avoir acceptée lors des cours de danse de Bachelor.
- Denis Jolliet pour sa collaboration et pour le temps investi que ce soit lors des observations de leçons ou pour les entretiens.
- Les enseignants d'éducation physique du CO de la Glâne pour avoir répondu au questionnaire et pour avoir participé avec enthousiasme à la formation continue.
- Les élèves pour avoir participé activement aux leçons et pour avoir répondu au questionnaire.
- Ma famille et mon entourage pour la correction de mon travail.

Sommaire

RESUME	8
1 INTRODUCTION	9
1.1 CONTEXTE ET SITUATION INITIALE	9
1.2 OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE	10
2 OBSTACLES A L'ENSEIGNEMENT DE LA DANSE	11
2.1 COMPETENCES DES ENSEIGNANTS	11
2.1.1 <i>Manque de compétence et représentation dévalorisée</i>	11
2.1.2 <i>Manque de savoir</i>	13
2.1.3 <i>Formation universitaire</i>	14
2.2 MONDE SENSIBLE	16
2.2.1 <i>Corps dansant</i>	17
2.2.2 <i>Regard de l'autre</i>	19
2.3 REPRESENTATIONS SOCIALES	21
2.3.1 <i>Représentation « la danse, un sport de fille »</i>	22
2.3.2 <i>Représentation « la danse n'est pas un sport »</i>	23
2.3.3 <i>Représentations des MEP</i>	24
2.3.4 <i>Décalage de représentations entre l'élève et le MEP</i>	25
2.4 MIXITE AU SEIN DU COURS : DEUX PUBLICS DIFFERENTS	25
2.4.1 <i>Goûts divergents</i>	26
2.4.2 <i>Registre de mouvements différents</i>	27
2.4.3 <i>Egalité entre les deux genres</i>	28
3 COMMENT ENTRER DANS LA DANSE ?	29
3.1 LE ROLE DE LA LEÇON D'INTRODUCTION.....	29
3.2 ASPECT LUDIQUE	30
3.3 ASPECT COLLECTIF	31
3.4 OBSERVATION, IMITATION OU CREATION	32
3.4.1 <i>Observation et imitation</i>	32
3.4.2 <i>Création</i>	34
3.5 LES INDUCTEURS	35
3.5.1 <i>Les objets</i>	35
3.6 LE CHOIX DU STYLE DE DANSE	37
3.6.1 <i>Le plan d'étude romand comme référence</i>	37
3.6.2 <i>Danse contemporaine ou danse Hip-hop comme introduction ?</i>	39
3.7 LE CHOIX DE LA MUSIQUE	41
3.8 MAINTENIR LE PLAISIR	44

3.8.1	<i>Eléments organisateurs de la danse</i>	44
3.8.2	<i>Changement de cadre</i>	47
4	METHODE	49
4.1	ECHANTILLON	49
4.2	DESIGN DE RECHERCHE	50
4.3	PLANIFICATION DES LEÇONS	52
4.3.1	<i>Planification de la leçon d'introduction A : la danse autour d'un objet connu</i>	53
4.3.2	<i>Planification de la leçon d'introduction B : la danse Hip-hop</i>	55
4.3.3	<i>Planification de la leçon d'introduction C : la danse autour des jeux</i>	58
4.4	OUTILS UTILISES.....	60
4.4.1	<i>Description des outils</i>	60
4.4.2	<i>Le questionnaire</i>	60
4.4.3	<i>L'entretien semi-directif</i>	60
4.4.4	<i>L'observation</i>	61
4.5	ANALYSE DES DONNEES	61
4.5.1	<i>Le questionnaire</i>	62
4.5.2	<i>L'entretien semi-directif</i>	62
4.5.3	<i>L'observation</i>	63
5	RESULTATS	64
5.1	QUESTIONNAIRE	64
5.1.1	<i>Les données quantitatives</i>	64
5.1.2	<i>Les données qualitatives</i>	70
5.2	ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF	74
5.2.1	<i>L'analyse de l'introduction A</i>	74
5.2.2	<i>L'analyse de l'introduction B</i>	75
5.2.3	<i>L'analyse de l'introduction C</i>	77
5.3	OBSERVATION.....	78
5.3.1	<i>L'observation de l'introduction A</i>	78
5.3.2	<i>L'observation de l'introduction B</i>	81
5.3.3	<i>L'observation de l'introduction C</i>	84
6	DISCUSSION	87
6.1	RESULTATS DU QUESTIONNAIRE	87
6.2	RESULTATS DES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS	90
6.3	RESULTATS DES OBSERVATIONS	91
6.4	LES AXES PRIS ENSEMBLE.....	95
6.5	REFLEXION	96
6.5.1	<i>L'introduction A</i>	96

6.5.2 <i>L'introduction B</i>	97
6.5.3 <i>L'introduction C</i>	97
6.6 LES LIMITES DU TRAVAIL	98
6.7 APPORTS PERSONNELS DU TRAVAIL	98
7 CONCLUSION	100
7.1 UNE LECON D'INTRODUCTION POUR DEBUTER LE CYCLE	100
7.2 LE CO DE LA GLANE ET LA DANSE	104
BIBLIOGRAPHIE	106
DECLARATION PERSONELLE	112
DROITS D'AUTEURS	112

Table des illustrations

Figures

Fig. 1 : Les formes de regroupement.....	48
Fig. 2 : Participation des élèves à un cours de danse dans un cadre scolaire	64
Fig. 3 : Participation des élèves masculins et féminins à un cours de danse dans un cadre scolaire	64
Fig. 4 : Appréciation de la danse en EPS avant le cours	65
Fig. 5 : Appréciation des garçons de la danse en EPS avant et après le cours.....	66
Fig. 6 : Appréciation des filles de la danse en EPS avant et après le cours	66
Fig. 7 : Appréciation de la danse en EPS avant et après le cours	67
Fig. 8 : Etre capable de danser avant et après le cours	68
Fig. 9 : Oser danser devant les autres avant et après le cours.....	69
Fig. 10 : Appréciation du cours	69
Fig. 11 : Continuer le cycle de danse	70
Fig. 12 : Catégories des représentations avant le cours.....	70
Fig. 13 : Catégories des représentations après le cours	71
Fig. 14 : Catégories des éléments positifs de l'introduction A	72
Fig. 15 : Catégories des éléments positifs de l'introduction B	73
Fig. 16 : Catégories des éléments positifs de l'introduction C	73
Fig. 17 : Concept méthodologie du Manuel clé de Jeunesse + Sport.....	94

Tableaux

Tab. 1 : « Féminin et masculin dans les rôles scéniques en activité physique artistique » selon Motta (1999, p. 18)	27
Tab. 2 : Objectifs du PER (PER, 2010, p. 56).....	38
Tab. 3 : Les cinq éléments organisateurs de la musique selon Perez et Thomas.....	42
Tab. 4 : Liste de tempo (www.mobilesport.ch).....	43
Tab. 5 : Les éléments organisateurs de la danse selon Perez et Thomas	44
Tab. 6 : Pourcentage de garçons et de filles pour chaque introduction	50
Tab. 7 : Design de recherche de ce travail de Master	51
Tab. 8 : Les trois introductions.....	52
Tab. 9 : Planification de l'introduction A	53
Tab. 10 : Planification de l'introduction B	55
Tab. 11 : Planification de l'introduction C	58

Tab. 12 : Augmentation de l'item « j'apprécie le thème de la danse en EPS »	67
Tab. 13 : Augmentation de l'item « je suis capable de danser ».....	68
Tab. 14 : Augmentation de l'item « j'ose danser devant les autres ».....	69
Tab. 15 : Planification de la leçon d'introduction.....	102
Tab. 16 : Planification de la danse pour les 9 ^{ème} , 10 ^{ème} , 11 ^{ème} Harmos.....	104

Résumé

Ce travail analyse des leçons de danse qui permettent d'instaurer un cycle de danse dans un climat motivationnel. Le MEP non spécialiste semble parfois réticent à enseigner la danse aux élèves du secondaire. Il a peur de se retrouver face à une classe qui refuse la tâche. (Dylas-Truong & Ulbadi, 2006, p. 143). L'objectif de cette recherche est de proposer des exercices testés qui prédisposent les élèves à entrer dans la danse et à modifier leurs représentations.

La recherche a été réalisée dans une école secondaire dans le canton de Fribourg. Trois classes de 9^{ème} Harmos, soit 78 élèves, ont participé à une leçon de danse différente. Les élèves ont répondu à un questionnaire avant et après la leçon. Les réponses fermées ont été analysées au moyen du logiciel SPSS et Excel, tandis que les réponses ouvertes ont été traitées via la catégorisation. Un MEP a observé ces trois leçons. Après chaque leçon, cet enseignant a été interrogé à l'aide d'un entretien semi-directif. En tant qu'observatrice participante, j'ai rédigé un rapport d'observation suite à l'enseignement de ces trois cours.

Les résultats montrent une évolution des représentations suite à une expérience pratique. Après les trois leçons, par exemple, les participants apprécient davantage la danse en EPS. Les observations ainsi que les réponses du questionnaire ont permis d'identifier des exercices ainsi que des méthodes didactiques déterminants pour le bon fonctionnement d'une leçon en danse. Avec une leçon adaptée, une formation continue et un peu de courage, le MEP non spécialiste peut facilement entrer dans la danse et inciter les élèves à danser. Il pourrait être lui-même étonné de la satisfaction éprouvée.

1 Introduction

1.1 Contexte et situation initiale

Ce travail de Master est axé sur l'enseignement de la danse lors des leçons d'éducation physique. En 2000, Duboz déclarait :

La danse est aujourd'hui un phénomène culturel indéniable, incontournable... Et pourtant aujourd'hui, le constat est là : même s'ils ont progressé depuis 20 ans, le pourcentage d'élèves pratiquant la danse au collège et au lycée et le pourcentage d'enseignants qui enseignent la danse demeurent insuffisants, ce constat traduit une défiance des enseignants d'EPS à l'égard de la danse. (Duboz, 2000, p. 1)

Treize ans plus tard, on peut affirmer que le taux d'enseignement de la danse dans les leçons d'éducation physique a augmenté. En mars 2013, l'Agence Eurydice a été mandatée pour réaliser un rapport sur les contenus en éducation physique en Europe. Il en ressort que la danse est fortement programmée. « Parmi les activités physiques obligatoires à l'école... après les «jeux» viennent la gymnastique, l'athlétisme et la danse. » (Eurydice, 2013, p. 20).

En Suisse Romande, depuis la rentrée scolaire 2011, un nouveau plan d'étude romand (PER) a été introduit dans la majorité des cantons. Le PER est une harmonisation des différentes écoles romandes qui permet de fixer des objectifs à atteindre et de déterminer des contenus d'apprentissage à traiter. Dès la rentrée 2014-2015, les cantons romands ont l'obligation d'introduire ce plan dans chaque école. Les objectifs de la thématique « activités motrices et/ ou d'expression » (PER, 2010, p. 56) du cycle 3 demandent au MEP d'introduire « l'apprentissage et le perfectionnement de pas de danses (hip-hop, rock'n'roll, valse, samba,...) » (PER, 2010, p. 56) et également de permettre à l'élève « l'expression de sentiments et d'émotions par le geste ». (PER, 2010, p. 56). Dans le canton de Fribourg, la plupart des écoles secondaires (CO de la Tour de Trême, CO de Pérolles, CO de Marly, CO de Bulle) axent leurs leçons sur les objectifs du PER et introduisent différents cycles de danse durant la scolarité obligatoire des élèves. Mais certains cycles d'orientation n'ont pas encore franchi ce cap et certains MEP continuent à déléguer leurs cours de

danse à des enseignants qu'ils jugent plus compétents. Je travaille au cycle d'orientation de la Glâne (COG) depuis deux ans. J'ai pu constater que la majorité des MEP (9 sur 11) de cet établissement n'ont pas enseigné de danse durant l'année scolaire 2013-2014. (cf. Annexe I). Le MEP peut se retrouver face à certains obstacles lors de l'enseignement de la danse : manque de compétence en danse, rapport au corps différent, jugement et réticences des élèves, ... Cependant la danse est tout de même présente dans le milieu scolaire, « malgré tous ces obstacles, la danse existe à l'école... On rencontre de belles réussites, des élèves transformés... des émotions partagés ». (Duboz, 2000, p. 4). Il s'agit dès lors d'oser se lancer et de permettre aux élèves d'entrer dans le monde de la danse.

1.2 Objectifs et questions de recherche

Cette recherche a comme objectif de déterminer un contenu de leçon et une méthode didactique pour introduire la danse à l'école secondaire. La leçon de d'introduction devra procurer :

... le plaisir de danser et de bouger sans souci de performance. Il faut qu'à la première séance, tous soient actifs et s'amuse pour pouvoir ensuite mettre en place une deuxième séance avec des danseurs motivés....Il faut déclencher l'envie et construire dessus. (Laurens-Hueber, 1992 p. 7)

Cette recherche permettra de répondre aux questions suivantes :

- Quels exercices choisir pour introduire le thème de la danse ?
- Quelle méthodologie sélectionnée pour guider la leçon ?
- Quelle leçon d'introduction permet de changer les représentations des élèves et de déclencher une motivation à danser ?

2 Obstacles à l'enseignement de la danse

Comme expliqué auparavant, la danse n'est pas programmée dans chaque établissement scolaire secondaire en tant que discipline obligatoire. Un élève peut donc ne pas faire de danse lors son cursus scolaire. Hors, les apports de ce sport sont indéniables. Contrairement à d'autres pratiques sportives, l'élève peut créer et mettre son imagination au premier plan. On ne lui demande plus d'acquérir seulement une technique et de la reproduire, mais également de créer des mouvements, des gestes et des pas afin de construire ses propres enchaînements. La danse devient alors un « art de produire et d'agencer des mouvements à des fins d'expression, de création et de communication ». (Site internet du programme de formation de l'école québécoise, 2014). L'adolescent, souvent en conflit avec son corps, apprend à le maîtriser et à le connaître. Et plus important encore, il utilise ce corps pour communiquer avec ses camarades, l'enseignant et le public. La danse permet aussi d'enrichir la dimension culturelle de l'élève. Celui-ci apprend à observer et à apprécier une performance artistique qu'elle soit celle de professionnels ou celle de camarades. De plus, la danse donne accès à d'autres cultures via la musique et les danses proposées pour enrichir les connaissances de chaque élève. Cette discipline enrichit les compétences motrices, mais également les compétences transversales (communication, collaboration, création) de l'élève. (PER, 2010, p. 35). Malgré les apports de ce sport, des barrières à l'enseignement de la danse existent, qu'elles soient propres aux MEP, qu'elles concernent les élèves ou alors qu'elles creusent un fossé entre ces deux acteurs.

2.1 Compétences des enseignants

2.1.1 *Manque de compétence et représentation dévalorisée*

Certains MEP ne proposent pas de cycle de danse, car ils se jugent « pas compétents en expression corporelle ». (MEP du CO de la Glâne, 12.10.2013). En EPS, Délégnères et Garsalault (1993) définissent la compétence comme un

« ensemble structuré et cohérent de ressources, qui permet d'être efficace dans un domaine social d'activité. Elle permet à l'expert de faire face à l'ensemble des situations représentatives de son « métier » ». (p. 61). Ne se qualifiant pas d'experts, certains MEP perçoivent une « image négative » d'eux-mêmes (Cogerino, 1988, p. 28) dans cette activité et se disent victimes d'un « sentiment de malaise » et d'une « impression du ridicule ». (Cogerino, 1988, p. 28). Ce ressenti provient parfois de circonstances traumatisantes vécues lors de la formation universitaire, comme par exemple lors des « situations d'improvisation ». (Cogerino, 1988, p. 28). En 1998, Cogerino a réalisé une étude sur l'impact de la formation en activité physique d'expression. Il identifiait également les raisons des refus ou les motivations à enseigner les APEX en France. Il est ressorti que certains MEP qui ont pourtant été formés en danse, ne proposent pas les APEX pour les raisons suivantes :

Les souvenirs très violents, relatés à cette occasion, sont massivement négatifs : gêne, « angoisse », impression de ridicule, situation perçue comme artificielle mais aussi et surtout occasion d'être regardé. Subir le regard de l'autre en cette circonstance très précise est l'élément qui domine tout autre souvenir de la formation. Cette impression d'être jugé, « classifié », « dénudé », amène l'émergence d'affects très négatifs, apparaissant en dernier recours comme ayant conduit l'enseignant à ne pas proposer d'APEX à ses classes. (Cogerino, 1988, p. 28)

Cette « représentation dévalorisée » (Cogerino, 1988, p. 28) est en contradiction avec l'image du MEP qui transmet son savoir aux élèves. Lors d'une démonstration, le MEP est un modèle. Ceci implique qu'il transmet une image parfaite, puisque lors de l'observation, les élèves récoltent des informations visuelles. Selon Cadopi (2004), « nous sommes capables de réaliser certaines actions après avoir vu quelqu'un d'autres les faire, même si en général, le geste n'est pas aussi lié que celui du modèle (surtout si celui-ci est un expert) ». (p. 252). Le MEP non-compétent n'ose ainsi pas démontrer des pas et des enchaînements. L'enseignant incapable de démontrer en conclut qu'il ne peut pas guider les élèves à travers un cycle de danse. Selon Dylas-Truong et Ulbadi (2006), « l'idée de ne pas se sentir compétent dans de telles démonstrations ou tout simplement mal à l'aise dans la réalisation de telle ou telle gestuelle crée un frein supplémentaire dans la transmission des contenus ». (p. 143).

L'instruction requiert les compétences du MEP, qu'elles soient techniques ou didactiques. Les facultés techniques instaurent l'autorité et le respect des élèves. La cohérence de l'enseignant diminue lorsqu'il n'est pas capable d'accomplir la tâche motrice demandée. Le professeur « entrouvre une faille dans laquelle les élèves peuvent rentrer et il en va de sa crédibilité ». (2009, Marc, 2009, cité par Jourdan, p. 44). Buznic-Bourgeacq (2009) a analysé le comportement d'une MEP enseignant un cycle de lutte alors qu'elle n'en avait jamais pratiquée. (p. 107-109). Celle-ci a bénéficié uniquement d'un court stage lors de sa formation en STAPS et cette expérience lui sert de base pour son enseignement. Elle axe ses leçons sur des « savoirs sécuritaires et des savoirs tactiques/stratégiques ». (Buznic-Bourgeacq, 2009, p. 108). Pour répondre aux obstacles que rencontrent les élèves, « elle se sent limitée dans ses possibilités d'intervention pertinente vis-à-vis des contenus. Cette limite est perçue comme une illégitimité qui ne peut échapper aux élèves qui la place dans une position ambiguë ». (Buznic-Bourgeacq, 2009, p. 109). Cette enseignante estime n'avoir pas assumé son rôle « du sujet supposée savoir ». (Lacan, 1966, Blanchard-Laville, 2001, cité par Buznic-Bourgeacq, 2009, p. 109). Ce manque de crédibilité peut déstabiliser l'enseignant, mais malgré ce changement momentané de statut, le MEP doit maintenir « son autorité didactique ». (Buznic-Bourgeacq, 2009, p. 109). De plus, une aptitude technique peut être compensée par des qualités pédagogiques et didactiques. Chaque MEP est confronté au cours de l'année scolaire à une discipline non maîtrisée et il doit alors faire preuve de créativité pour mener sa leçon dans les meilleures conditions.

2.1.2 Manque de savoir

Parfois, le MEP, novice dans un sport, connaît de la difficulté à transmettre des informations précises. Le langage utilisé, par exemple, permet de clarifier et de diversifier les consignes. Le MEP paraît crédible face à une classe en s'exprimant oralement avec un vocabulaire en adéquation avec la danse. Il s'avère que les MEP qui n'enseignent pas la danse, ne connaissent souvent pas le vocabulaire spécifique de la danse. Dans sa thèse, Coltice (2000) développe ce point : « pour conclure sur le langage, celui-ci est pauvre en général. Il utilise des mots usuels qui laissent apparaître une approche globale et culturellement peu contextualisée ». (p. 150). Voici les mots qui sont le plus couramment utilisés : « musique », « mouvement », « technique », « thème », « travail ». (Coltice, 2000, p. 150). Ce vocabulaire est trop

pauvre pour espérer faire danser l'élève. L'enseignant qui ne souhaite pas démontrer les combinaisons, peut envisager de se mettre au deuxième plan et de guider les élèves à travers une démarche de création. Il semble alors difficile pour ces MEP de transmettre des consignes qui diversifient les mouvements. Ils ne trouvent ainsi pas les termes permettant de débloquent et d'inspirer un élève. Selon Dylas-Truong et Ulbadi (2006), « la résistance de certains enseignants réside aussi dans le fait de ne pouvoir contrôler, anticiper et guider le travail de leurs élèves ». (p. 143). Lors d'une phase de création, l'enseignant doit amener les élèves à produire de la matière ou à transformer des enchaînements. Pour ce faire, il doit jouer avec les éléments organisateurs de la danse : familles de mouvements (« pas, sauts, roulés, équilibre, tournés » (Séverine Hessloehl, 2013)), espace, temps, énergie, les relations face aux autres, ect... Pour maintenir le plaisir au sein d'une séance, le MEP relance un exercice en ajoutant une consigne paramétrée sur une composante de la danse. Hors chaque enseignant n'a pas connaissance de ces éléments organisateurs et ne dispose pas de cet éventail de vocabulaire.

Le manque de connaissances musicales est un autre obstacle prééminent à l'enseignement de la danse. Selon Coltice (2000), « le rapport à la musique ne s'invente pas ». (p. 139). Ainsi le MEP doit connaître les comptes et les rythmes musicaux afin d'amener une chorégraphie en musique. Un enseignant du COG rapporte l'angoisse et le malaise éprouvé lorsqu'il ne respecte pas la musique. (cf. Annexe I, MEP du CO de la Glâne, 12.10.2013).

2.1.3 Formation universitaire

Une formation dans le domaine de l'expression corporelle semble être une nécessité pour programmer la danse. Necker (2010) affirme que celle-ci « offre de la richesse aux enseignants dans la transmission et la préparation de cours ». (p. 78). Les MEP qui programment la danse ont une « une culture artistique pratique ». (Necker, 2010, p. 78). Ils ont suivi des cours de danse lors de leur temps libre, lors de leurs études universitaires ou ont suivi des formations continues. Ils ont acquis une « expérience du corps qui danse, une sensibilité, une connaissance pratique, une perception du corps ». (Necker, 2010, p. 6). L'aspect sensible doit être enseigné lors de la formation universitaire afin que le futur MEP puisse se positionner à la place d'un élève. Il est nécessaire d'avoir un accès à la dimension artistique pour ensuite

l'enseigner. Ce vécu facilite la transmission aux élèves et permet plus aisément de cibler les obstacles rencontrés par l'élève. Grâce à la pratique, ils pourront modifier leurs représentations et accéder à l'univers artistique. (Necker, 2010, p.6). Necker (2010) relève l'importance d'une bonne formation en danse : « selon leurs formations, les enseignants se sentent plus ou moins aguerris et à l'aise vis-à-vis de l'enseignement de la danse ». (p. 17). La formation universitaire vécue par des MEP plus anciens est parfois remise en question. Selon Dylas-Truong et Ubaldi (2006), « ... la majorité des enseignants en formation initiale n'a pas eu une formation suffisante sur les contenus à enseigner en danse ». (p. 143). De plus, un novice a besoin d'un certain temps d'apprentissage pour s'imprégner du rythme et des mouvements. Un cours de danse par semaine pendant quelques semestres n'est probablement pas suffisant. Dans son étude, Jourdan (2009) relève l'important du vécu. Celui-ci est « au service du traitement didactique et permet une dialectique théorie/ pratique ». (p.40). Le MEP se forme en apprenant un savoir-faire. Dans un deuxième temps, il développera des compétences pour transmettre ce savoir. La pratique permet ainsi « une incorporation des savoirs » et une « connaissance vécue ». (Jordan, 2009, p. 40). Dans certaines filières universitaires, il est possible qu'un enseignant soit confronté uniquement à un seul cours de danse. Le MEP qui n'a jamais ressenti son corps dansé ne se voit pas alors l'enseigner. Des formations continues permettent à chaque enseignant de façonner et de réactiver les connaissances de chaque discipline. Selon Cogérino (1998), « la formation continue a remarquablement contribué à l'essor scolaire de nombreuses activités (badminton, base-ball, course d'orientation, escalade, danse, arts du cirque, acrogym, ...) ». (p. 11).

Actuellement, certains programmes universitaires visent à développer les compétences expressives des futurs MEP. C'est le cas de l'université de Fribourg. L'étudiant en Bachelor en Sport et Motricité a l'obligation de participer aux cours suivants : « danse contemporaine I », « danse populaire I ». De plus, il a l'opportunité de compléter ses crédits avec les cours suivants : « danse contemporaine II », « danse populaire II », « expression et communication par le mouvement » (site Internet de la Faculté des sciences, 2013). Le Master en enseignement offre une continuité à cette formation en demandant à l'étudiant de suivre le cours « cours thématique sur la notion de performance en expression corporelle ». (Site internet de la Faculté des sciences, 2013). Ce programme universitaire devrait faire émerger un

échantillon de MEP capables d'enseigner la danse dans les écoles. Il est à préciser que l'université de Fribourg est particulièrement disposée à proposer une formation aussi complète en danse, ce qui n'est pas le cas de toutes les universités suisses.

2.2 Monde sensible

Malgré le chemin parcouru notamment en France, la profession a de la peine à laisser une place au corps dansant et esthétique qui le rapproche plutôt du monde artistique que du monde sportif. Concevoir une leçon autour d'une démocratisation de l'expression et de l'émotion représente parfois un challenge pour les enseignants. (Comandé, 2005, p. 6).

La danse inquiète et dérange la profession des enseignants d'EPS en la plaçant face à des logiques qu'elle n'a pas coutume de visiter. Habitée à s'intéresser aux modèles du corps sportif, biologique, et/ou « psychomoteur », elle accepte à peine le modèle esthétique au travers de quelques rares activités morphocinétiques. (Comandé, 2005, p. 26)

Bien que son enseignement s'ancre dans les programmes scolaires, la danse semble être singulière avec un « statut d'activité physique artistique » (Comandé, 2005, p. 26) qui l'éloigne « des enjeux sportifs ». (Comandé, 2005, p. 26). Le côté artistique valorise le corps qui s'exprime et évince l'aspect compétitif. La dimension sensible effraie encore. La part de subjectivité que la danse exige bloque des enseignants. Donner un feedback et évaluer une prestation artistique semble une tâche subtile. Lors de l'évaluation de la danse, le MEP a peur de se laisser influencer par son ressenti. Mais est-ce que l'évaluation doit être basée uniquement sur des critères objectifs, alors qu'elle touche le côté artistique ?

La partie sensible de la danse retient les enseignants, hors dans chaque activité enseignée en éducation physique, on la retrouve. Selon Brunaux et Comandé (2012), « elle relie les impressions externes accueillies par nos sens aux impressions internes, intellectuelles, voire « morales » construites au cours de la socialisation ». (p. 12). Relevons que dans la danse, l'émotivité et l'expression est au centre de la leçon. Le corps devient alors un outil de communication. On considère que le geste dansé devient alors « lieu de ressenti », « un instrument de pensée », « un champ de relation avec le monde ». (Comandé, 2005, p. 26).

Ce monde sensible représente un obstacle à franchir pour le MEP mais également pour les élèves. Lorsque l'élève accepte de s'exprimer spontanément et librement, le chemin à travers le monde sensible se profile. Le mélange des cultures au sein de la classe augmente la divergence et différencie les réponses obtenues. L'objectif n'est pas de former des artistes mais de développer des compétences transversales telles que la collaboration, la communication, et la pensée créatrice. (PER, 2010, p. 35). Faire preuve de création demande à l'élève de donner son avis.

Nombreux sont ceux qui en détournent les objectifs, nommant un cycle « arts du cirque » quand qu'ils le réduisent à l'apprentissage de techniques de jonglage ou de monocycle. Bien que formatrices, ces dernières ne servent en rien les enjeux d'un enseignement artistique si l'élève n'est pas conduit à les réinvestir au service de son projet expressif, au sein d'une démarche de création. Il en irait de même pour un cycle « danse », où l'élève n'aurait d'autres tâches que de reproduire les mouvements formels d'un modèle expérimenté. (Comandé, 2005, p. 26).

2.2.1 Corps dansant

Dans les années soixante, le corps dansé essaie de s'imposer dans les leçons de sport. L'expression par le corps représentait un chamboulement dans la perception de l'éducation physique. A cette époque, l'accent était mis sur la technique. Selon Pujade-Renaud (2005) :

L'éducation physique se fonde sur le mythe de la réalité du corps, sur la positivité des techniques, sur « le positivisme du terrain ». Le corps dans la danse ou l'expression corporelle échappe aux règles des autres sports. L'éducation physique s'efforce de cerner, de circonscrire le corps et d'estimer son pouvoir productif. La danse et l'expression corporelle parle d'un corps qui est toujours ailleurs, qui résiste à se laisser évaluer. (1975, cité par Comandé, p. 7-8)

Le monde du sensible met en avant une opposition entre « les sports mettant en jeu un rapport compétitif, tout en force et en puissance, et masculin et une approche du corps en mouvement, censée valoriser l'expression de soi et des émotions, et plutôt féminine ». (Saint-Martin & Terret, 2006, p. 252). Le statut du corps change, mais cette modification lui confère un autre pouvoir : communiquer avec les autres. Avec

la dimension artistique, le corps est au premier plan, on parle de « corps-matière ». (Dylas-Truong & Ubaldi, 2006, p. 153). Selon Dylas-Truong et Ubaldi (2006), « danser c'est enlever au corps la signification sociale du geste, c'est utiliser son corps comme une matière, une matière pour soi, une matière pour les autres ». (p. 153). Lors d'une pratique sportive, le corps se met en mouvement et s'exprime. Le MEP propose une activité avec un rapport différent au corps. L'expression corporelle demande à l'élève de produire une réponse individuelle puisque celle-ci émane d'une création. Face à ces changements, le MEP redoute fréquemment un refus de participation de la part de la classe. Pourtant cette discipline permet à l'élève de s'exprimer et de souligner les traits de la personnalité de l'élève. Selon Missoum (1984), « l'expression corporelle donne la parole à l'élève par l'intermédiaire du corps et cette parole s'exprime spontanément ». (p. 124). Mais un corps peu habitué à s'exprimer reste parfois sans réponse. Il devient alors difficile pour le MEP de trouver l'inducteur qui libèrera l'élève. Ce blocage découle du changement de rapport au corps. En effet, celui-ci n'est pas le même que dans les autres activités sportives enseignées. « Certaines activités physiques imposent et contrôlent avec rigueur des modèles précis d'expression du corps. » (Missoum, 1984, p. 123). L'élève reproduit une tâche motrice par imitation. Prenons un sport comme la gymnastique aux agrès, l'élève doit faire une copie parfaite du mouvement afin d'obtenir la meilleure performance. Certes, l'individu personnalisera le geste grâce à sa technique, sa force, son endurance, sa souplesse, mais il ne pourra s'exprimer librement à travers une combinaison aux agrès. En expression corporelle, par contre, le corps semble libre, il s'éloigne du répertoire imposé pour en proposer un nouveau. On quitte alors la pédagogie du modèle. L'élève se transforme en acteur principal, au détriment de l'enseignant qui occupe le second plan. La liberté a tendance à effrayer certains professeurs qui imposent constamment des barrières à ne pas franchir. Le « lâcher prise » (Thorel-Hallez, 2007, p. 21) ne répond pas au contexte de la plupart des leçons d'EPS. Les « non-spécialistes » imposent difficilement ce cadre absent de « règles sportives ». (Thorel-Hallez, 2007, p. 21). Selon Dylas-Truong et Ubaldi (2006), « le corps sportif est normé, puissant, assujéti à la technique rassurante, le corps dansé est libre et donc angoissant pour le sportif ». (p.143) De plus, celui-ci transmet et exprime un message et les sentiments du danseur. (Missoum, 1984, p. 123).

Le challenge du MEP sera d'élaborer un climat permettant d'encourager et de conforter les élèves. Danser et s'exprimer par le geste semble difficile à acquérir chez les adolescents. D'après Missoum (1984), l'enseignant doit persévérer : « le corps de l'enfant révèle une vie psychique d'une extrême richesse ». (p. 123).

2.2.2 Regard de l'autre

Le regard des élèves pèse sur l'enseignant. Un MEP du GOG n'hésite pas à avouer « danser, c'est se révéler. Pour moi c'est se présenter devant les élèves avec des faiblesses, ce qui représente pour ma part une perte de crédibilité ». (cf. Annexe I, 12.10.2013). Lors du cours de danse, l'enseignant redoute l'exhibition de lui-même, plus sensible. (Brunaux & Comandé, p. 9). Necker (2010) ajoute que l'individu dévoile plus intensément son intimité lors d'un cours de danse (p. 20). L'auteur estime que « la mise en scène de la personne, du corps et des émotions qu'il nécessite, cet enseignement est associé à une mise en péril ». (Necker, 2010, p. 23). L'enseignant impose des barrières à ne pas franchir pour garder une sphère privée. Pour certains MEP, se retrouver face à une classe et danser, expose une intimité et laisse momentanément entrevoir cette sphère privée. Selon Dutilh (2006), ce sentiment est compréhensible puisque « le geste dansé révèle bien plus notre personnalité, notre intimité, que le geste sportif ». (p. 1).

De plus, le regard de l'autre restreint les mouvements. La présence d'individus ajoute un stress supplémentaire : « le regard de l'autre est source d'inhibition en matière de production de mouvement ». (Dutilh, 2006, p. 1). Lorsqu'il s'agit d'enseigner la danse, le MEP novice est crispé dû au jugement du public adolescent et son corps peut se bloquer. Selon Dutilh (2006), « le regard porté sur leur propre corps face aux élèves les interrogent également. Il est vrai que l'essence de la danse contemporaine demande le « lâcher prise ». Or cet état, parce qu'il sort du cadre habituel des règles sportives, semble mal vécu par les enseignants « non spécialistes ». (Thorel-Hallez, 2007, p. 21).

Le MEP doit prendre en compte, qu'il s'agit de dépasser cette pression du regard. Selon Perez et Thomas (1994),

En danse, il convient donc de dépasser la difficulté à faire, mais aussi la difficulté à être vu par un ou plusieurs spectateurs. Accepter de passer devant

les autres permet de réorganiser sa danse en fonction des retours des spectateurs. (p. 67)

Dès lors, il semble important de familiariser rapidement les élèves à être vus. Les feedbacks apportés par les observations permettent l'évolution d'une chorégraphie. Selon Missoum (1984), même si la relation liant l'adolescent à son corps domine, la relation collective est constamment présente. L'élève est amené régulièrement à réaliser une action motrice devant un groupe. (p. 123).

Les élèves sont également influencés par le regard de leurs camarades. Ils ont « peur du ridicule, de l'inconnu,... » (Dutilh, 2006, p. 1). En période d'adolescence, le jugement se révèle être la source principale de refus des élèves. Selon Dutilh (2006), « la pleine période de l'adolescence que connaissent la plupart d'entre eux dans le secondaire amplifie le refus de se laisser guider aller à la danse ». (p. 1). Le MEP peut se retrouver face à des contestations, l'adolescent craint d'être absurde. Dans un premier temps, certains élèves préfèrent abandonner la tâche ou alors réaliser les mouvements de manière mécanique et simpliste. L'adolescent n'explore que peu le domaine du sensible et l'expression de son ressenti par le mouvement. Ces gestes resteront ancrés dans un moule. Dans ce contexte, l'adolescent démontre une ambiguïté :

D'un côté, la difficulté à assumer un corps qui change, de l'autre un réel besoin de s'exprimer, de séduire. Ou bien le besoin d'être comme les autres, de correspondre à un modèle pour se rassurer et en même temps, l'envie d'affirmer sa singularité, d'échapper aux codes dominants. (Dutilh, 2006, p. 1)

Pourtant, l'adolescent, en entrant dans cette danse, pourrait mieux connaître son corps. L'objectif est de réveiller leur envie d'être eux-mêmes et surtout d'expérimenter toutes les directions. Mais selon DAVISSE et LOUVEAU (1998), « le temps de l'adolescence est évidemment particulièrement sensible puisque s'y jouent les identifications de sexe. Il est aussi difficile à traiter en domaine de corps ». (p. 203).

2.3 Représentations sociales

Quel point commun existe-t-il entre un garçon refusant de participer au cycle de danse en E.P.S. parce que la danse, c'est pour les filles, un élève ne voulant pas exécuter une tâche parce qu'il n'y arrivera jamais, un autre en train d'imiter ce que font ses camarades ... ? Ils agissent tous avec des représentations. La représentation est une image propre à chacun... (Cadopi, 2003, cité par Ballaneda, 2003)

Les représentations ont tendance à emprisonner l'individu dans une image souvent faussée. Dès lors, l'enjeu de ces conceptions détermine fortement le déroulement de la leçon. Une professeure d'éducation physique du COG déclare « je suis un peu stressée face aux changements de représentations qu'il va falloir mettre en place chez les élèves, dans l'attente de leur réaction face à cette activité qu'il ne connaissent pas ». (cf. Annexe I, MEP du COG, 12.10.2013).

Selon Bonardi & Roussiau (2001), le contenu des représentations varie, puisqu'on y retrouve : « des opinions, des images, des stéréotypes voire des attitudes ». (p. 15). Les représentations et les images négatives peuvent restreindre la motivation de l'élève puisqu'« il existe des représentations avant l'action (et pendant l'action) ... ». (Cadopi, 1994, p. 251). L'individu, dans certaines situations conçoit le contexte à partir d'un « cadre ». (Brunaux, & Comandé, 2012, p. 10). Celui-ci permet d'accorder du sens à une tâche. Une action motrice peut alors être refusée, si elle est déterminée par le novice comme « une menace envers son sentiment de compétence (estime de soi), ou si elle suscite une appréhension trop forte ». (Billard, Leca, 2005, p.60). Si le niveau de la tâche est trop élevé et pas adapté à l'élève, elle renforcera « son cadre primaire ». (Brunaux, & Comandé, 2012, p. 10).

Les représentations trompent également la réponse motrice. On appelle ceci une « représentation erronée ». (Billard & Leca, 2005, p.104). Il est possible de modifier la représentation d'un individu. Il suffit de créer « un processus de décentration et de réflexion sur ses actions et ses attitudes ». (Bernard, 1995, p. 52). Pour ce faire, l'individu doit acquérir des connaissances et réaliser de nouvelles expériences. Dans le cadre de la danse, le MEP va progressivement permettre à l'élève de prendre conscience de son corps à travers des activités qui lui procureront un souvenir

positif. Selon Billard et Leca (2005), « ...le dépassement représente un saut conceptuel faisant rupture avec un savoir antérieur ». (p. 104). Il est nécessaire de procurer des expériences positives et de pratiquer ce sport. Huesca (1993) affirme qu'« avec la pratique, les actions motrices s'automatisent et s'inscrivent dans une logique impliquant une fuite des représentations ». (p. 91-98). Afin d'espérer une évolution, les représentations nécessitent d'être connues par l'enseignant. Le MEP se basera sur celles-ci pour fonder sa leçon. Thorel-Hallez (2007) expose que « la prise en compte des représentations des élèves, surtout dans cette APSA très connotée, est incontournable de l'activité d'enseignement ». (p. 112).

2.3.1 Représentation « la danse, un sport de fille »

La plupart des élèves se représentent la danse comme un sport féminin. Les adolescents sont influencés par les rumeurs : la danse est une discipline féminine, gracieuse et esthétique. Pourtant, les prouesses techniques et physiques principalement en danse Hip-hop ont été largement médiatisées que ce soit dans des films (« Street dancers 1 » (2004), « Streetance 2 » (2012)) ou alors dans les émissions télévisées (« Un incroyable talent » (2000 à 2013)). A l'école secondaire, les garçons sont en pleine puberté, ils cherchent à revendiquer leur virilité. Réaliser une discipline qui pourrait les féminiser s'illustre comme un obstacle pour ces adolescents. Cette perception de discipline féminine représente un problème d'identité pour certains garçons. Ils peuvent alors refuser d'entrer dans la tâche dansée. Cette problématique retient de nombreux MEP à proposer un cycle de danse. Un enseignant du CO de la Glâne a déclaré: « en danse, je ne sais pas quel exercice proposé pour que la classe adhère, surtout si elle se compose de garçons.» (cf. Annexe I, MEP du COG, 12.10.2013). Si certains MEP décident d'écarter la danse des programmes par peur de se heurter à un mur, d'autres font le choix de s'adapter aux représentations des élèves :

Face aux réticences des garçons d'origines sociales populaires vis-à-vis de la danse scolaire (qui renvoie à une forme de danse contemporaine), l'école se devait d'être plus « ouverte » à la culture de ces élèves. En ce sens, de nombreux enseignants se sont saisis des possibilités d'introduction de la danse hip-hop et de capoeira. Ils ont élaboré des projets pédagogiques autour des « cultures urbaines » censées être plus proches de la culture populaire juvénile. (Faure & Garcia, 2003, p. 88)

Une représentation est définie par Bonardi et Roussiau (2001) comme « une grille de lecture de la réalité... ». (p. 16). Elle se fonde sur des critères existants. Les hommes et les femmes n'optent pas toujours pour les mêmes choix de pratique sportive. Les cours de danse attire plus souvent les femmes, en effet elle est « dix fois plus fréquentée parmi elles, que parmi eu (9 pour 0.9 %) ». DAVISSE et LOUVEAU (1999) parlent alors « d'espace sportif ». (p. 50-51) Les hommes auront tendance à privilégier « les apprentissages techniques spécifiques, des terrains, des adversaires/ et ou partenaires, des engins, du matériel. Là, les pratiques sont surtout centrées sur l'entretien physique ou l'esthétisation corporelle ; non appareillées, elle ne requièrent guère de sophistication matérielle ou technique ». (DAVISSE, LOUVEAU, 1998, p. 50-51). Notons tout de même que la danse a été créée dans un contexte de guerre, de force et de virilité.

La danse ne fût pas, à l'origine, féminine. Les danses rituelles de toutes les religions comme les danses guerrières furent et sont affaire d'hommes. Reste que la pratique sociale porte plutôt l'image des femmes : de Salomé, Esmeralda ou Giselle, la danse est devenu attribut féminin et arme de séduction. (DAVISSE, LOUVEAU, 1998 p. 265)

Pourtant, cette image d'ordre sexuelle est fortement ancrée dans les esprits. Cette pression stéréotypée de la danse se révèle être un obstacle pour l'entrée dans élèves masculins dans la danse. (Thorel-Hallez, 2007, p. 69) Il est important de signaler que les élèves ne sont pas les seuls à être influencés par ces représentations d'ordre sexuel, mais les MEP le sont également.

2.3.2 Représentation « la danse n'est pas un sport »

Lors de l'évocation de l'EPS, on pense principalement aux termes suivants : dépense énergétique, transpiration, compétition, effort... La sensibilité n'occupe pas une place dominante, les élèves s'engagent plus facilement dans une tâche si elle est stimulante. Selon Dylas-Truong et Ubaldi (2006), « la dépense énergétique, l'affrontement les mobilise davantage que l'intériorisation ». (p.132). Dans ce contexte, une nouvelle représentation sociale se forge : la dimension sensible ne mobilise pas suffisamment l'élève. Celle-ci entrave la programmation de la danse à l'école. Lors de l'annonce du cours de danse dans la classe 1G, un élève a répliqué

« madame, nous ne sommes pas en cours de théâtre ». (Elève de la classe 1G, Romont, 2013).

Pourtant la danse stimule le système cardiovasculaire et un participant qui entre pleinement dans l'activité dansée transpirera rapidement, mais cette discipline demande à l'élève de s'immerger dans le monde du sensible et d'expression. La danse, dans le cadre scolaire, se veut être éducative et déployer les capacités transversales de l'élève telles que « la pensée créatrice », la « communication », la « collaboration ». (PER, 2010, p. 35). Le rôle du sport à l'école ne se résume pas uniquement à développer l'instinct compétitif de l'élève, mais également à élargir le sens artistique. Ainsi la danse stimule, le corps, l'esprit et la personnalité de l'élève.

2.3.3 Représentations des MEP

Les représentations sont issues d'un « a priori ». (Marrot, 2001, p. 145). L'enseignant, tout comme l'élève, est victime de ses croyances. Selon Cadopi (2003), l'impact des représentations du MEP est à considérer davantage. Elles influencent amplement celles des élèves :

A force de trop vouloir placer l'élève, et seulement l'élève au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage, on arrive à oublier que l'enseignant s'y trouve aussi. A ce titre, il fonctionne, comme tout individu, avec ses propres représentations dont on peut penser qu'elles participent, au même titre que d'autres facteurs, à l'explication de ce qui peut se passer dans une tâche, une séance ... et donc aux résultats obtenus par l'élève. (Cadopi, 2003, p. 99-109)

Pour Lascar, le MEP doit modifier ses croyances pour permettre un changement chez l'élève, « c'est pourquoi lever les freins, c'est avant tout lever les freins de l'adulte quant aux représentations culturelles de la danse ». (Lascar, 2000, p. 157). Le MEP est influencé dans son action par ses représentations, ce qui déterminera directement la programmation ou non de la danse.

Comme cité auparavant, la représentation stéréotypée reste très ancrée, particulièrement dans l'esprit des enseignants : « le professeur féminin est plus amené à mouvoir son corps ». (MEP du CO de la Glâne). Dylas-Truong et Ubaldi (2006) se posent la question suivante sans pour autant y répondre : « dans ce

rapport au corps, déterminant pour comprendre le rapport des professeurs à la danse, y a-t-il une différence significative aujourd'hui entre les « profs femmes » et les « profs hommes » ? Programme-t-on plus facilement la danse en EPS lorsqu'on est une femme ? » (p. 143). L'étude menée par Thorel-Hallez (2007) répond partiellement: être de genre féminin facilite l'enseignement de la danse. (p. 21). Par conséquent, on attribue plus facilement dans les écoles le cycle de la danse à une enseignante, même si elle n'est pas spécialiste. (Thorel-Hallez, 2007, p. 38). Chaque enseignant est influencé par ses représentations et par ses goûts dans le choix de la programmation de certains sports (sports à choix). Mais ces préférences sont-elles nécessairement issues du sexe de l'individu ? Où alors l'influence de la personnalité, de l'expérience et du vécu, n'interfère-t-elle pas davantage ? Selon Thorel-Hallez (2007) les croyances divergent d'après « le contexte professionnel, l'ancienneté (professionnelle et dans le collège), et l'implication psychosociale et professionnelle ». (p. 52).

2.3.4 Décalage des représentations entre l'élève et le MEP

Les croyances et les idées des MEP s'opposent trop souvent à celles des élèves. (Dylas-Truong & Ulbadi, 2006, p. 143). Généralement, les élèves s'imaginent la danse comme un sport enseigné frontalement et basé sur de l'imitation. Les adolescents sont également influencés par les médias. La danse rime alors avec Hip-hop, clips vidéos et esthétisme. L'enseignant doit passer par un apprentissage des pas de base. Suite à l'acquisition d'un bagage moteur, le plan d'étude romand demande d'axer les cours sur l'expression libre et sur la création. (PER, 2010, p. 56). Ces démarches confrontent parfois les MEP à la démotivation des élèves. Afin d'éviter un refus, le MEP adapte parfois son cours aux représentations et aux envies des élèves. Mais selon Dylas-Truong et Ulbadi, ce sont « des concessions mal vécues... ». (2006, p. 143).

2.4 Mixité au sein du cours : deux publics différents

La mixité au sein des cours d'EPS se trouve être un critère de non-programmation de la danse dans les planifications annuelles. Cogérino et Rogowski (2006) ont interrogé en France 2500 enseignants d'EPS et concluent que plus une discipline est connotée sexuellement, plus les enseignants choisissent de l'enseigner en séparant

les genres. (Thorel-Hallez, 2007, p. 21). En 2007, Thorel-Hallez a réalisé une thèse sur la coéducation en éducation physique. Cette étude révèle également que la danse programmée en mixité est rare. (2007, p. 36). Un embarras est présent lorsque cette discipline est enseignée en présence d'élèves masculins et féminins. (Thorel-Hallez, 2007, p. 37). Actuellement, la plupart des écoles secondaires du canton de Fribourg exceptée celle de Pérolles, impose la mixité en éducation sportive. Pourtant certains maîtres de sport non spécialistes aimeraient revenir à une séparation des genres pour le cycle de la danse. Ils se sentiraient plus à l'aise face à un public plus homogène. (cf. Annexe I, MEP du COG, 12.10.2013). Dans certaines écoles secondaires, les genres sont séparés uniquement pour le cycle de la danse.

Notons tout de même que la mixité n'est pas remise constamment en question. De 1986 à 2005, la célèbre revue EP.S n'avait consacré aucun article sur le rôle de la mixité dans le cadre de la danse scolaire. (Thorel-Hallez, 2007, p. 39). De plus, de nombreux MEP sont convaincus que la séparation des genres ne ferait que renforcer les différences entre les deux sexes. Cette coéducation se révèle être enrichissante et bénéfique pour les garçons, les filles, ainsi que pour le MEP. Cet enseignement offre la possibilité de danser dans un registre de mouvements différents et d'explorer des chemins variés. La complémentarité est source de motivation et d'énergie pour les plus réticents.

2.4.1 Goûts divergents

La difficulté principale réside en la divergence d'intérêt entre les garçons et les filles. Cette conception est présente dans l'esprit des MEP : « les garçons n'aiment pas la danse », « les filles portent de l'intérêt à la danse ». L'enseignant se situe face à un groupe qui a des attentes hétérogènes. Ces différences proviennent entre autre d'une relation différente que chaque sexe entretient avec son corps :

... les garçons eux, manifestent leur refus, d'autant plus fermement qu'ils appartiennent au milieu populaire, lieu de plus grande différenciation sociale des rôles sexués. Pour de nombreuses filles au contraire à l'adolescence, ce retour narcissique sur le corps évoqué par la même étude, serait favorable à un investissement dans la danse. (Davisse & Louveau, 1998, p. 267)

Gérer ces différences comportementales effraie et se trouve être un frein dans l'enseignement de la danse. Hors on retrouve des stéréotypes sexués dans d'autres sports comme le rugby. D'après Motta, les filles ont plus de facilité à entrer dans un sport de contact que les garçons dans une activité d'expression corporelle. « L'accès des filles aux activités à connotation masculine est plus facilement perçu comme un enrichissement, voire une promotion que l'accès des garçons aux activités féminines, vécu le plus souvent comme une menace ou une dégradation. » (Motta, 1999, p. 18).

2.4.2 Registre de mouvements différents

La mixité influence également le contenu des leçons et le choix des danses. Quelle leçon proposée pour qu'elle soit adaptée aux élèves masculins et féminins ? Ceux-ci produisent des réponses motrices différentes. Les gestes sont axés sur des paramètres différents. « Les filles ont des mouvements plus fluides, tandis que les garçons s'expriment avec un engagement physique total. » (Thorel-Hallez, 2007, p. 319). Dans le livre de Motta (1999), les gestes stéréotypés ont été identifiés dans des prestations de danse contemporaine. Cette collecte de données s'est basée sur des réponses spontanées observées dans les improvisations dansées des garçons et des filles. Les différences analysées au niveau du mouvement sont résumées dans le tableau ci-dessous.

Tab. 1 : « Féminin et masculin dans les rôles scéniques en activité physique artistique » selon Motta (1999, p. 18)

MASCULIN	FÉMININ
énergies (fortes, brisées, saccadées...)	énergies (douces, courbes, fluides...)
contenir l'émotion	exprimer l'émotion
agir l'autre, porter	être agi-e, porté-e
imposer	écouter
risquer	assurer

De nombreuses réponses gestuelles s'opposent. L'énergie est « forte, saccadée » pour les garçons, tandis qu'elle semble « douce et fluide pour les filles ». (Motta, 1999, p. 18). Les élèves masculins ont tendance à « contenir l'émotion », alors que les filles l'expriment. Cette différenciation de mouvements et d'attitudes paraît

comme un paramètre supplémentaire qui freine un MEP à se lancer dans l'enseignement de la danse. Le MEP novice en danse a peur de proposer un thème qui ne conviendrait pas à une gestuelle spécifique.

2.4.3 Egalité entre les deux genres

Instruire un public différent s'acquiert avec les années d'expérience, il en est de même pour d'autres sports. Faure et Garcia ont montré en 2003, que le MEP reste fortement influencé par les stéréotypes sexuels. Le MEP est alors influencé lors de l'évaluation, puisqu'il n'attend pas la même performance de la part des garçons et des filles. Les enseignants contribuent alors à formater une identité de genre au sein des élèves :

Les attentes et les attitudes pédagogiques envers les élèves variaient de manière significative en fonction de leur sexe et de la discipline apprise... Les attentes des professeurs envers les filles et les garçons, dans les cours de danse, ne sont pas identiques. Aux filles : plutôt le travail d'esthétisation, de composition chorégraphique ; aux garçons : davantage de performances physiques. (2003, p. 87)

L'enseignant, dans sa représentation de la danse, fait une différence entre les garçons et les filles. Parfois conscient de cet aspect, le MEP préfère évincer la danse de son programme pour ne pas favoriser cette inégalité entre les genres.

3 Comment entrer dans la danse ?

La danse à l'école procure de l'engouement pour certains, de la réticence pour d'autres. L'enjeu de la leçon introductive est déterminant. Ce cours d'introduction ne doit pas décevoir les premiers tout en incitant les deuxièmes à modifier leurs représentations. Afin de créer les conditions nécessaires, le MEP se pose de nombreuses questions sur des options didactiques :

- Quel aspect mettre en avant : ludique, collectif, technique, ... ?
- Quelle méthode didactique sélectionner ?
- Quelle musique choisir ?
- Comment susciter de l'intérêt et stimuler la motivation chez l'élève ?
- Comment maintenir le plaisir de danser chez l'élève ?

Afin de favoriser un rapport positif avec la discipline sportive, il est conseillé de cibler le contexte général de la classe, d'identifier les obstacles ou au contraire les intérêts. Certains choix didactiques faciliteront également l'entrée des élèves dans le cycle de danse.

3.1 Le rôle de la leçon d'introduction

Cette première leçon récolte différentes informations sur le nouveau sport enseigné : le niveau des élèves, la distance qui les sépare des objectifs d'apprentissage, la motivation des participants. Cette leçon doit également provoquer leur curiosité. (Marrot, 2001, p. 185). Les élèves ont parfois des conceptions et des connaissances divergentes par rapport à la nouvelle activité. La première leçon du cycle harmonise la vision des élèves afin qu'ils accèdent au cycle avec un regard similaire. Elle visera à « établir un consensus, un sens commun, un regard en partie homogène sur une APSA qui possède une logique à respecter, afin de préparer un terrain propice aux apprentissages ». (2001, p. 186). Selon Marrot (2001), l'activité procure du sens, si elle recrute toutes les ressources des participants. De plus, elle doit solliciter chaque élève afin qu'il se sente concerné. Pour ce faire, le participant doit se retrouver dans différents rôles durant la leçon : « le rôle d'acteur » en réalisant une tâche motrice, « le rôle d'observateur » en récoltant différents renseignements visuels, « rôle organisationnel ou participatif » en demandant à l'élève sa participation pour la mise

en place du matériel ou alors dans la production et création d'une nouvelle tâche. (Marrot, 2001, p. 187). Le passage par ces rôles procure du sens au participant.

La danse touche le domaine de l'émotion. Par conséquent, la leçon d'introduction est à aborder avec adresse, « non seulement parce qu'elle touche l'identité de chacun des acteurs et celle de la discipline, mais également, par le fait qu'elle interpelle le domaine du sensible, du relationnel, du motivationnel ». (Marrot, 2001, p. 186). La leçon d'introduction se termine par un bilan, celui-ci « permet à chacun de comprendre et de préciser davantage les attentes et les exigences de l'autre ». (Marrot, 2001, p. 187).

3.2 Aspect ludique

Brun-Bezombes et Lavie (2003) se sont intéressés aux contenus et aux conditions pour enseigner la danse dans un cadre scolaire. Ces auteurs proposent la découverte de la danse à travers des « situations ludiques ». (p. 73). Le Petit Larousse définit le terme « ludique » comme ce qui est « relatif au jeu ». (Merlet, 2006, p. 644). Le jeu, lui, se caractérise par une « activité non imposée, à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer du plaisir ». (Merlet, 2006, p. 605). Lorsque le MEP oriente la leçon sur le jeu, il met l'accent sur les émotions occasionnées et non sur la performance. De plus, le cadre sécurisant du jeu prédispose le participant à s'engager. Pour provoquer l'adhésion de l'élève, Marchive (2005) insiste sur l'importance de l'enjeu. L'élève se prendra au jeu seulement si l'objectif est ciblé et adapté. (Cité par Buznic-Bourgeacq, 2009, p. 102). Plusieurs auteurs suggèrent de décliner une activité sous une forme jouée. Billard et Leca (2005) ajoutent que « faire de la tâche un jeu, c'est garantir que les enfants et les adolescents s'y investiront avec vigueur et plaisir ». (p. 102). Lascar complète avec l'énoncé suivant :

Afin d'éveiller le plaisir chez l'enfant, il faut être dans le plaisir « c'est-à-dire éveiller la sensibilité de l'enfant (sensations, perceptions) en gardant le sens ludique : mettre l'enfant en situation de réussite (utiliser un contenu qui le rassure). (2000, p. 13)

Susciter le divertissement chez l'élève le motive à réaliser la tâche motrice. Selon Billard et Leca (2005), la motivation permet d'apprendre (p.16) et elle est corrélée avec l'aspect ludique de la tâche. On parle alors de motivation intrinsèque. Celle-ci

se déclenche lorsque l'apprenant éprouve une satisfaction en pratiquant une activité. (Pfefferlé, Liardet, 2011, p. 107-108). Une tâche ludique est une source de motivation.

L'aspect ludique introduit un thème dans des conditions favorables, mais comment adapter la danse à ce critère? Intégrer des objets ajoute une touche stimulante à la leçon. Cécile Kramer, initialement MEP, est à la base de la conception du site « dance360 ». Celui-ci propose une danse accessible à un public hétérogène. Une palette d'exercices suggère l'utilisation d'un matériel didactique tel que des ballons, des baguettes posées au sol, des bancs suédois, des bouteilles PET, des casquettes ou encore un grand élastique. Le jeu entretient un rapport fort avec l'objet puisqu'il est la source de nombreuses formes existantes (football, basketball, tennis, ...). Certains jeux de récréation peuvent être transposés et adaptés au contexte dansé. C'est le cas du célèbre « 1, 2, 3, soleil », de « la chaise musicale », des « rondes », ... Chaque enfant se rappelle des souvenirs ludiques qui ont animé leur enfance. Deux enseignantes de CE1 en témoignent : « je suis de service dans la cour. Un groupe d'enfants joue à 1, 2, 3 Soleil. Je les regarde. Marche, arrêt, recul, frappes de mains, chute, ... sans gravité. Ils jouaient. Et moi je les voyais danser ». (2000, p. 33). Toujours dans ce recueil de témoignage, une autre enseignante relève : « il est très utile de regarder les enfants dans la cour de récréation pour se rendre compte de leur capacités motrices, de leur évolution dans l'espace ». (2000, cité par Lascar, 2000, p. 33). Dans la phase pratique de ce travail, il a été choisi de proposer une leçon « autour du jeu ».

3.3 Aspect collectif

Débuter le cycle de danse par une situation qui engage les élèves autour d'un même objectif enrichit l'échange, l'harmonisation et l'ambiance de la classe. Selon Dylas-Truong et Ubaldi (2006), les élèves apprécient le côté collectif : « ils aiment se réunir, s'amuser, danser ensemble ». (p. 150). La tâche collective insiste sur la participation et la collaboration de chacun. L'atteinte de l'objectif nécessite l'engagement de chaque élève provoquant ainsi son intérêt. Tout comme le côté ludique, la tâche collective sécurise l'élève. Selon Dylas-Truong et Ubaldi (2006), « le groupe protège, structure, donne du sens à chacun ». (p. 146). Notons que la danse reste un sport

principalement individuel. Mais réunir les élèves et partager la même activité facilitent le rapport personnel que vivra l'élève avec la danse.

La littérature propose des leçons ludiques et collectives pour motiver les élèves à danser. Ces deux paramètres seront testés dans la phase pratique de cette recherche.

3.4 Observation, imitation ou création

Il existe plusieurs approches pour initier l'élève à la danse : l'observation via une démonstration, l'imitation d'un modèle (enseignant, élève, vidéo) et la création. Ces méthodes d'enseignement privilégient des approches pédagogiques différentes. Pour une observation ou une imitation, l'enseignant structure son cours sur la pédagogie du modèle, tandis qu'il amènera les élèves à créer une chorégraphie via la pédagogie du projet. Dans la littérature, les avis des auteurs concernant la méthode d'enseignement divergent. La leçon introductive en danse peut être enseignée via diverses méthodologies.

3.4.1 Observation et imitation

L'observation et l'imitation semblent essentielles en phase d'acquisition. L'apprenant observe une tâche réalisée par un modèle et la reproduit. En répétant des mouvements, l'élève développe un bagage moteur. En début de cycle, le participant ne connaît pas les mouvements de base. La phase d'imitation permet l'acquisition d'une palette de mouvements. Cet apprentissage guidé vise également la découverte et la prise de conscience de la mobilité de certaines parties du corps. De plus, apprendre un enchaînement stimule la mémoire gestuelle.

Une imitation demande l'observation d'un modèle. Afin d'intégrer favorablement la démonstration dans une leçon, quelques règles doivent être respectées. Billard et Leca (2005) reprennent les travaux de Gould et de Robert (1981) et les synthétisent en élaborant quelques caractéristiques. Tout d'abord, la démonstration est accompagnée d'explications afin de cibler les phases et les parties du corps à observer lors du mouvement. Elle doit être exécutée parfaitement puisque le débutant saisit des données pour les transposer dans son interprétation. En cas

d'erreur dans la démonstration, l'apprenant pourrait la répéter. Lorsque la tâche est définie et complexe (exemple : une figure de break dance comme le baby freeze), il est préférable de segmenter la démonstration et de simplifier l'enchaînement avant de démontrer un niveau supérieur de la tâche. Si la tâche est semi-définie, la démonstration ne doit pas permettre à l'élève de visualiser la réponse finale de la tâche. (p. 99). En résumé, les auteurs recommandent la démonstration pour « rendre le but clairement identifiable par l'élève ». (Billard & Leca, 2005, p. 99). Son utilisation est réfléchie et le MEP ne doit pas en abuser, l'élève doit pouvoir s'exprimer avec sa propre réponse corporelle.

Imiter un modèle insuffle un cadre rassurant. La danse représente souvent pour l'élève une activité émanant d'une reproduction. Aller dans ce sens positionne l'élève dans une situation de confiance. Afin d'insuffler de l'assurance à la classe, Dutilh (2006) propose de partir de l'imposé. Elle constate que « l'adolescent cherche la sécurité d'une image, d'un modèle. Tout ce qui est nouveau, tout ce qui ne fédère pas le groupe est rejeté. La mise en valeur de la singularité peut être source d'angoisse ». (p. 2). En répétant un mouvement similaire, la tâche devient collective et les élèves appartiennent au même groupe. Cette démarche renforce le sentiment d'appartenance particulièrement présent à l'adolescence. Selon Mons (1992), « l'imitation est le moyen d'assurer un paraître. Elle rassure parce qu'elle fait ressembler à un autre. La ressemblance donne l'illusion d'être l'autre et l'impression d'un dialogue. Le sujet, en assimilant sa forme perçue à celle d'un autre, imagine jouer un « personnage » ». (1992, p. 25). L'arrivée dans l'adolescence avec les changements au niveau physique et psychique se révèle être un obstacle à l'enseignement de la danse. L'adolescent éprouve parfois de la difficulté à assumer un nouveau corps en transformation. Il ne l'a pas encore apprivoisé. L'élève peut refuser une tâche qui demanderait de créer des mouvements dans un contexte d'improvisation. Hors en privilégiant l'imitation, les élèves produisent une même tâche sans se détacher du groupe. Le résultat sera forcément différent mais l'aspect collectif et d'unité sera renforcé.

L'imitation est également un moyen d'expression même si elle s'inspire d'un modèle « les élèves aiment reproduire ce que l'enseignant ou un autre enfant propose, c'est aussi une façon d'apprendre et de s'enrichir ». (Lascar, 2000, p. 60). En imitant, l'élève apprend à intégrer une part de sa personnalité en individualisant le

mouvement. Du coup, chaque imitation produira un résultat différent, c'est également une forme de communication et d'expression corporelle. Selon Lascar, « imiter, reproduire doit permettre à l'enfant de choisir et de communiquer sa propre expression ». (Lascar, 2000, p. 60).

Même s'il semble que l'imitation produit un cadre rassurant pour débiter un cycle de danse, elle ne doit pas être la seule source d'apprentissage au cours d'un cycle ou d'une leçon. Lorsque l'élève apprend, mémorise et répète des mouvements, il fait appel à « des habilités plus fermées ». (Brunaux, & Comandé, 2012, p. 19). La création demande d'autres facultés à l'élève comme celle de l'imagination. L'élève produit des mouvements qui lui correspondent et qui sont adaptés à ses compétences et à son corps. De plus, le PER demande d'acquérir l'objectif suivant « création et présentation d'une chorégraphie individuelle ou collective avec ou sans matériel (danse, mime, théâtre, numéro de cirque,...) » et « expression de sentiments et d'émotions par le geste ». (PER, 2010, p. 56).

3.4.2 Création

Dans la littérature française, les auteurs (Laurens-Hueber (1992), Perez (1994), Lascar (2000), Dylas-Truong & Ubaldi (2006), Bonnard (2009)) proposent de débiter le thème de la danse par de la création. Selon Perez (1994), cette approche « se présente comme une exigence éducative qui vise à permettre la libre expression de l'élève, cultive l'originalité de la démarche individuelle,... ». (p. 13). Contrairement à l'imitation, elle fait appel à des « habilités plus ouvertes ». (Brunaux, & Comandé, 2012, p. 19). L'élève transformé en chorégraphe met au profit de la danse sa fantaisie, ses idées et sa personnalité développant ainsi ses « compétences transversales ». (PER, 2010, p. 35). En situation collective, il fait également appel à des ressources relationnelles telles que la collaboration et la communication.

Comme cité auparavant, le premier cours de danse doit transmettre une expérience positive afin de modifier les représentations des participants. Lascar (2000) et Brun (2005) affirment que la création corrige les idées pré-reçues des élèves. Ces derniers, habitués à l'échec de l'imitation, n'estiment pas être capables de danser. Pourtant en création, s'ils acceptent la tâche, ils se positionnent dans un état de réussite. (Bernard, 2004, p. 4). Selon Dylas-Truong et Ubaldi (2006), l'élève affirme

sa motricité et sa confiance via des « trouvailles personnelles ». (p. 144). Chaque élève présente une réponse différente à la question posée et chaque réplique est juste. Un thème inducteur fournit une richesse de mouvements. Le rôle du MEP diffère de celui du modèle, il devient guide. Cette compétence requiert de l'expérience et de l'adresse, malgré un rôle au second plan. L'enseignant amène les élèves à questionner leur corps. (Brunaux, & Comandé, 2012, p. 14).

Les apports de la création à l'élève semblent indéniables. Hors le contexte de l'éducation physique et sportive en Suisse reste différent de celui de la France. Actuellement, certains élèves arrivent à l'école secondaire sans avoir pratiqué de la danse. Avant l'introduction du plan d'étude romand, aucune harmonisation n'existait entre les cantons et entre les niveaux scolaires (primaire et secondaire). Dans ce cadre, la création ne semble pas toujours adaptée et une telle expérience pour débiter la danse peut se révéler traumatisante. L'élève peut créer mais il doit avoir acquis un bagage technique au préalable.

3.5 Les inducteurs

L'inducteur est un élément déclencheur qui facilite l'accès à la danse pour l'élève. Il existe une variété d'inducteurs qui se complètent et se combinent : objets, monde sonore, documents.

3.5.1 Les objets

Perez et Thomas (1994) en revisitant le tableau d'Orssaud Flamand, classent les objets en trois groupes : « objets quotidiens (chapeaux, foulards, parapluies, chaise), objets sportifs (rubans, cordes, ballons), objets théâtraux (masques, tissus, tubes, rideaux) ».

Le matériel et les engins didactiques (ballon de basketball, banc suédois, baguettes, bouteilles PET,...) symbolisent des objets connus et rassurants pour les élèves. L'objet capte la concentration et l'énergie du participant. L'exercice dansé autour d'un objet favorise l'acceptation de l'activité par l'élève. Il se préoccupe moins de son corps et porte une extrême attention à l'objet. On assiste à un lâcher prise de la part des participants réticents. Constamment ou occasionnellement utilisée, l'intervention

de l'objet varie. L'objet peut être «intermédiaire de mouvement » ou « objets mis en scène ». (Lascar, 2000, p. 55).

Les intermédiaires de mouvement permettent à l'élève d'intégrer certains « éléments organisateurs » (Perez, 1994, p. 45) de la danse comme les paramètres musicaux ou la gestion de l'énergie (facteur du poids). Un ballon de basketball driblé peut contribuer à l'acquisition du rythme. L'objet favorise également la production de contrastes. Le facteur poids se ressent aisément si l'on danse avec une balle de tennis ou un ballon de basketball. Cette sensation de poids permet d'intégrer plus spontanément des contrastes d'énergie au sein d'une chorégraphie. Le site internet [dance360](http://dance360.com) présente plusieurs exercices avec du matériel didactique, comme celui avec le ballon de basketball. Cet objet évoque un sport et des mouvements. L'initiation à la danse peut partir d'un geste connu comme le dribble. Afin de transposer cette activité à la danse, le dribble pourra guider les élèves vers d'autres mouvements. Dans un deuxième temps, l'élève peut également être amené à danser avec un ballon imaginaire. Dans la phase pratique de ce travail, une leçon reprendra des exercices avec le ballon de basketball.

Les « objets mis en scène » habillent l'espace théâtral. Ces objets sont certes décoratifs, mais ils permettent de varier les actions motrices et d'élargir le répertoire de mouvements. Une chaise « a permis d'élaborer d'une autre manière le schéma corporel : mettre en relation les différentes parties du corps avec la chaise... » (Lascar, 2000, p. 56). La chaise devient un inducteur puisqu'elle permet au danseur de réaliser de nouveaux mouvements. Dans une démarche de création, l'inducteur se transforme en instrument de créativité puisqu'il incarne un « support symbolique ». (Lascar, 2000, p.56). Il permet « d'explorer ses possibilités physiques et émotionnelles et de partir à la découverte de son potentiel créatif ». (Lascar, 2000, p. 94). Selon Bonnard (2009), « l'objet est un outil de travail qui va aider les enfants à exprimer sa danse. Il enrichit le mouvement et ouvre à l'élaboration d'une gestuelle nouvelle ». (p. 91). Il facilite la découverte de mouvements. Lascar ajoute que non seulement l'objet produit des images mentales supplémentaires, mais il augmente également les réponses créatives de l'élève. Il doit tout de même procurer du sens pour l'élève puisque le mouvement et la création vont s'organiser autour de lui. Son rôle semble crucial lors du processus de création puisque l'inducteur mobilise

l'individu dans son entièreté. (Perez, 1994, p. 28). L'inducteur facilite l'entrée dans la création et plonge l'élève plus rapidement dans l'action.

3.6 Le choix du style de danse

Il existe de nombreux styles de danse : classique, africaine, modern' jazz, folklorique, de société, de salon, urbaine, contemporaine... Quelle danse choisir pour faciliter l'adhésion des élèves à ce thème en EPS ?

Chaque style présente ses propriétés. La danse classique enseigne une rigidité du corps et « une reproduction de formes pures ». (Comandé, 2002, p. 83). Le Ragga Jam demande une constante flexion des genoux et une énergie puisée dans le sol. La danse contemporaine signifie s'abandonner et danser avec un « corps-matière ». (Comandé, 2002, p. 83). Au final, chaque style de danse traite les différents paramètres fondamentaux de la danse (familles de mouvements, « les éléments organisateurs » (Perez & Thomas, 1994, p. 45) comme le temps, l'énergie, l'espace, les relations entre les danseurs..) et aborde les objectifs cités dans le plan d'étude romand.

3.6.1 Le plan d'étude romand comme référence

Comme cité dans la situation de départ, un nouveau plan d'étude romand (PER) a été introduit dans la majorité des cantons. Le PER fixe des objectifs à atteindre. L'enseignant axe les contenus des leçons sur ces minimas. La finalité des « activités motrices et/ou d'expression » (CM32) vise à « consolider ses capacités de coordination et utiliser son corps comme moyen d'expression et de communication ». (PER, 2010, p. 56). Pour ce faire, cinq objectifs ont été élaborés. Ils sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tab. 2 : Objectifs du PER (PER, 2010, p. 56)

Objectifs du PER pour les « activités motrices et/ou d'expression »
<ul style="list-style-type: none">• Entraînement des différents facteurs de la coordination (orientation, rythme, différenciation, réaction et équilibre)• Exécution simultanée de mouvements complexes (se maintenir en équilibre dynamique et jongler, sauter à la grande corde tournée et faire une passe,...) (hip-hop, rock'n'roll, valse, samba,...)• Création et présentation d'une chorégraphie individuelle ou collective avec ou sans matériel (danse, mime, théâtre, numéro de cirque,...)• Expression de sentiments et d'émotions par le geste• Évaluation formative par les pairs d'une production selon des critères fixés (tenue du corps, choix du support acoustique, fonctionnement du groupe, originalité, expression,...)

Avant de penser au style de danse, le MEP choisit les exercices en fonction des objectifs du PER (entraîner la coordination, apprendre des pas de base, créer une chorégraphie, ...). En se basant sur ces objectifs, le MEP ne rejette aucun style de danse. Perez (1994) est d'avis que « ... des fondamentaux traversent les styles et ce sont eux qui constituent l'essentiel de la danse à l'école ». (p.21). Par conséquent, chaque style peut procurer une richesse différente au participant. La danse au niveau scolaire ne peut se limiter à l'apprentissage d'un seul de ces styles au même titre qu'on ne peut envisager d'avoir la prétention de tous les aborder. Le cahier mobilesport de janvier 2013 est du même avis : « avec la danse, on n'est pas obligé d'adopter une forme et un style de danse déterminé. Au contraire, on peut puiser dans différents répertoires, mélanger les styles et se montrer créatif ». (p. 4). Dylas-Truong et Ubaldi (2006) rajoutent que la diversité fournie par les différentes activités d'expression sont sources de richesse. La variation permet également de maintenir le plaisir. (p. 15).

En résumé, il est suggéré dans la littérature de varier les styles de danse au sein du cycle de danse, mais que l'en est-il pour la première leçon? Selon Lascar (2000), « ce qui est primordial pour un enseignant qui désire faire danser les enfants de sa classe, c'est de bien cibler ses choix pédagogiques tant au niveau du style de danse à proposer qu'au niveau de la démarche envisagée ». (p. 140).

3.6.2 Danse contemporaine ou danse Hip-hop comme introduction ?

Ces deux styles de danse attirent une attention particulière : bien que distinctes, chacune de ces danses peut amener les élèves à entrer dans l'expression corporelle. La danse contemporaine facilite la réussite de l'élève pour autant qu'il accepte la tâche, tandis que la culture urbaine du Hip-hop attire et motive l'élève. Chaque style développe des finalités singulières en appliquant des méthodes pédagogiques divergentes. Comme déjà cité dans le chapitre 3.4, la danse peut être amenée par de l'imitation ou de la création. La danse contemporaine sollicite plutôt l'imagination et la création, tandis que le Hip-hop demande aux élèves, dans un premier temps, d'apprendre des mouvements de base via l'imitation.

Dans les textes officiels des programmes d'EPS en France, on fait la part belle à la danse contemporaine. Selon Comandé (2005), « elle valorise une culture cosmopolite et multiréférenciée ». (p. 21). Comandé ajoute qu'« elle fait du corps entier un lieu d'expression ». (2005, p. 21). La danse contemporaine se caractérise plus comme « une démarche que comme une technique. A ce titre, ce style propose un support mieux adapté au traitement didactique que l'enseignant d'EPS doit élaborer à partir de ce que les élèves savent faire ». (Comandé, 2002, p. 82). Louppe (1997) complète : « en danse contemporaine, il n'y a qu'une seule danse : celle de chacun ». (Cité par Comandé, 2002, p. 82). La danse contemporaine n'exige pas du participant la reproduction d'une technique, au contraire, elle privilégie le mouvement propre à l'individu. L'adolescent construit les mouvements qui correspondent au corps qu'il découvre. La finalité de ce style est la création offrant la possibilité à l'élève de s'exprimer. L'élève passe du rôle de danseur à celui du chorégraphe. Au cours d'une leçon, il se transforme également en un spectateur actif, capable d'apprécier une prestation artistique et de formuler des remarques constructives sur la représentation observée. Ainsi « éduquer l'esprit critique et former le jugement » (Lombard, 1994, p. 46) devient le challenge de l'enseignant.

Le contraste que propose le Hip-hop devient dès lors intéressant. Ce style codifié est né dans un climat d'inégalité. La naissance du Hip-hop commence dans les quartiers noirs, plus précisément dans les rues du Bronx (USA) lors des années septante. Suite à la deuxième guerre mondiale, le peuple américain blanc profite de vivre

l'après-guerre dans des conditions agréables, tandis que le niveau de vie se détériore dans les quartiers minoritaires formés majoritairement par les noirs et les hispaniques. (Site internet du Théâtre en Dracénie). On assiste au développement des gangs dans les ghettos et la violence prolifère. Le Hip-hop se créa dans ce climat de pauvreté. Les jeunes sous l'impulsion de Afrika Bombataa, décident de « transformer l'énergie négative en une énergie positive créative à travers divers modes d'expression artistiques tels la musique, la danse, la peinture ». (Site internet du Théâtre en Dracénie). Mace (2012) complète, « la culture hip-hop représentait alors le moyen d'expression d'une communauté minoritaire et discriminée, désireuse de proposer une alternative pacifique à la violence, à l'exclusion et à la frustration qui dominaient alors dans ces quartiers ». (p. 27). Un groupe minoritaire se regroupe pour danser afin de s'exprimer artistiquement. Les jeunes transforment ainsi l'injustice, la violence et l'agressivité en force positive. La solidarité est une valeur fondatrice de cette danse. L'image d'un groupe minoritaire qui cherche à s'exprimer représente ce que vivent les adolescents. Ceux-ci tout comme les danseurs noir des années septante ressentent le besoin de transmettre leur ressenti et leurs idées. Selon Lombard :

La simple reconnaissance par l'institution scolaire de moyens d'expression appartenant à des cultures minoritaires, populaires, et/ou immigrées est souvent la condition pour que les adolescents, en se sentant reconnus et enracinés dans leurs cultures propres, s'ouvrent plus volontiers aux valeurs culturelles plus universelles et/ou plus représentatives de la culture française, que l'école est chargée de transmettre. (1994, p. 46)

De plus, l'adolescent semble sensible aux valeurs véhiculées par cette danse: le respect, l'authenticité, la fraternité, le partage. C'est pourquoi, présenter l'histoire du Hip-hop aux élèves avant de les faire danser semble un passage obligé. L'adolescent se sentira plus proche de cette danse. Notons que l'image du Hip-hop proposée dans les médias actuels est contradictoire à son fondement.

En choisissant le Hip-hop comme entrée en matière, le MEP privilégie « les objectifs éducatifs d'ordre relationnels, en cohérence avec un contexte socio-culturel particulier ». (Lombard, 1994, p. 45). Le MEP peut espérer développer un sentiment d'appartenance chez l'élève, des relations fortes entre les participants et un aspect culturel en expliquant le contexte d'émergence du Hip-hop. S'il privilégie la danse

contemporaine, il transformera l'élève en danseur, chorégraphe et spectateur. Ainsi il sera responsabilisé dès la première leçon et s'exprimera avec une large liberté. Les objectifs de ces deux danses divergent, mais le résultat reste le même : mettre en mouvement les élèves. Le choix dépendra du contexte général de la classe, de l'engouement des élèves, mais également du goût de l'enseignant. Relevons qu'en Suisse, les textes officiels ne font pas de la danse contemporaine la référence comme le fait le programme français. Mais selon Lombard (1994), « l'univers de la création artistique est ainsi à la portée de tout enfant pour peu que l'on sache l'aider ». (p. 46).

3.7 Le choix de la musique

Lors de la conception de la leçon, le choix musical se révèle parfois être une première difficulté. Faut-il imposer une musique ou au contraire laisser le libre arbitre aux élèves? Le débat est important puisque son rôle est central et décisif dans ce processus d'entrée dans la danse. La musique installe un climat stimulant et motivant même auprès des plus réfractaires. Son pouvoir en éducation physique est indéniable. Selon Meunier-Fromenti (1991), une musique rythmée et jouée en gamme majeure stimule du plaisir, du bonheur, et parfois même de l'affolement (p. 79). De plus, la musique inspire les élèves pour créer un enchaînement. En danse, la musique semble se placer au second plan. L'action principale appartient au mouvement et au danseur. Hors la musique organise le mouvement, le geste dansé est calqué sur les paramètres musicaux. Apprivoiser la musique s'apprend et s'entraîne.

Ainsi les MEP accordent à la musique une place capitale, la classifiant même de variable didactique. Au contraire, certains chorégraphes créent des pièces sans musique. (Dylas-Truong & Ubaldi, 2006, p. 144). Dylas-Truong et Ubaldi (2006) parlent de la musique comme un inducteur, c'est pour cette raison que son choix est au cœur des préoccupations. (p. 144). Selon Dutilh (2006), il faut « imposer un éventail de musiques auxquelles les élèves peuvent adhérer (présence de rythme) ». Ces musiques sont alors « porteuses pour le mouvement (comportant des nuances de tonalité, énergie, volume...) ». (p. 2). Afin d'augmenter l'implication des élèves, le MEP peut proposer aux élèves de choisir les musiques. Attention tout de même à traduire les paroles, afin d'écartier les morceaux qui n'ont pas leur place dans un

cadre scolaire. Certaines classes ne se prêtent pas à cette organisation. En effet, les goûts musicaux au sein d'une classe divergent et la situation devient parfois non maîtrisable. Dans certaines situations, le MEP devra imposer la musique. Afin de maintenir la motivation des élèves, il est préférable qu'elle se situe dans leur univers musical (pour autant que l'exercice s'y prête). L'enseignant peut également proposer un échantillon de musique, puis les élèves votent pour la musique voulue. La démarche quant au choix du précieux sésame est propre à chaque situation et ambiance de classe.

Dans le choix de la musique, le MEP doit également veiller aux différents paramètres de la musique comme « la structuration métrique ». (Perez & Thomas, 1994, p. 53). Cinq éléments organisent les morceaux et les chansons. Il s'agit de la pulsation, de l'accent, de la mesure, du rythme et du tempo. Le tableau ci-dessous définit ces 5 éléments organisateurs de la musique. (Perez & Thomas, 1994, p. 54).

Tab. 3 : Les cinq éléments organisateurs de la musique selon Perez et Thomas

Variable	Définition
Pulsation	« Élément fondamental de la structuration métrique du temps, elle correspond à un battement régulier, continu et uniforme. »
Accent	« Il ponctue la phrase musicale ou corporelle. Il se greffe à une pulsation ou à une valeur de temps qui devient accentuée. Par sa répétition et sa périodicité, il permet de mesurer sa structure. »
Mesure	« Elle est donc fortement liée à l'accent. C'est un regroupement d'un certain nombre de pulsations autour d'un accent principal revenant à intervalle régulier (mesures à 2, 3, 4, 5, temps et plus). »
Rythme	« Il se structure sur la pulsation, les accents et la mesure. Le rythme joue sur l'organisation et la modification ces éléments : il peut ralentir ou accélérer la pulsation, modifier la relation entre les accents principaux et secondaires, déplacer les accents. »
Tempo	« Il correspond à la vitesse du déroulement du rythme. Il peut être lent ou rapide. »

En maîtrisant ces différents paramètres, le MEP identifiera les musiques adaptées aux exercices. Le rôle du tempo, défini comme « les battements par minute (bpm) » (Mobile sport.ch, janvier 2013, p. 9) prime lors du choix musical. Celui-ci influence et détermine le résultat d'un enchaînement. Un même exercice dansé avec un tempo de 70 bpm sera parfaitement exécuté, tandis que les élèves rencontreront des difficultés avec un tempo de 130 bpm. Lors d'une leçon, l'enseignant introduit différentes musiques en modifiant le tempo. Varier les musiques permet d'instaurer un climat dynamique et de stimuler la motivation des élèves. De plus, ces changements ajoutent un objectif à l'exercice de base : adapter un enchaînement à un nouveau tempo. Lors de l'introduction des pas de base ou d'un enchaînement, il est également conseillé de présenter les pas sans musique. L'enseignant peut aisément connaître le tempo de la musique. Voici une procédure : il suffit de « compter pendant 10 secondes le nombre de battements dans le morceau choisi, puis multiplier par six (par ex.: une chanson compte 15 battements durant les 10 premières secondes; $15 \times 6 = 90$ bpm, ce qui signifie que ce morceau a un tempo de 90 bpm) ». (Mobile sport.ch, janvier 2013, p. 9). Mobilesport.ch a consacré le mois de janvier au thème de la danse. La brochure présente un tableau avec les tempos adaptés à des exercices ciblés

Tab. 4 : Liste de tempo (www.mobilesport.ch)

Pour une bonne impulsion en danse

Exercer des mouvements de danse lents: 75-95 bpm	<ul style="list-style-type: none"> • Rythme motivant, divers styles possibles • Abaisser le volume lors de passages qui demandent des explications verbales ou des échanges de paroles entre les participants • Monter le volume lors de la présentation ou du bouquet final (fin de l'exercice)
Exercer des mouvements de danse rapides: 100-130 bpm	<ul style="list-style-type: none"> • Rythme motivant, divers styles possibles • Abaisser le volume lors de passages qui demandent des explications verbales ou des échanges de paroles entre les participants • Monter le volume lors de la présentation ou du bouquet final (fin de l'exercice)

3.8 Maintenir le plaisir au cours de la leçon

3.8.1 Éléments organisateurs de la danse

Lors d'une introduction, l'élève a besoin d'une période d'adaptation pour entrer dans l'activité. Dans un premier temps, il ne faut pas précipiter les changements d'exercices. Dans ce cas, l'élève ne prendrait pas la peine de s'y investir. Par contre, la leçon doit être agrémentée de stimuli. L'utilisation des « composantes du mouvement » (Perez & Thomas, 1994, p. 45) donne une nouvelle direction et un nouveau dynamisme à un exercice. Le tableau ci-dessous regroupe les différents éléments organisateurs de la danse. Les informations ont été reprises du livre *Danser dans un milieu scolaire* de Perez et Thomas (1994, p. 45 à 64) :

Tab. 5 : Les éléments organisateurs de la danse selon Perez et Thomas

Éléments organisateurs de la danse		
Corps	« Espace intérieur »	En utilisant la respiration (synchroniser mouvement et respiration). (p. 48)
	« Gravité »	« En prenant conscience de l' axe vertébral en position debout : position du centre de gravité, alignement des segments, répartition du poids du corps sur appui des pieds. » (p. 48)
	« Mouvement de mobilisation des segments »	En dissociant des segments . (p. 48) En variant le segment qui donne le déclenchement du mouvement. (p. 48) En utilisant les différents parties du corps et les différentes articulations . (p. 48)
	« Actions de base pour mobiliser le corps en entier »	En variant les appuis des parties du corps . (p. 49) En transférant le poids du corps (p. 49) « En jouant sur les tours : degré de rotation, un ou deux appuis, l'axe, en dehors de l'axe). » (p. 49) « En jouant sur les sauts : les impulsions et les réceptions, la hauteur du saut, les directions, le degré de rotation, le placement des différents segments du corps. » (p. 49)

Temps	Interne au danseur	« En jouant sur la durée des mouvements : vite, lent, accéléré, décéléré. » (p. 49) « En jouant sur le placement d'accent dans le mouvement : saut, changement de direction, mouvement d'un segment, changement d'énergie, arrêt. » (p. 49)
	Externe au danseur	« En reconnaissant et en jouant sur les accents de la musique dans le mouvement : reproduire les accents par un saut, un changement de direction, un arrêt... » (p. 49) « En traduisant par le mouvement, la vitesse de la musique ; faire lent quand la musique est lente ; faire vite quand la musique est rapide. » (p. 49)
Espace	Directions	« Elles sont identifiées en prenant le centre du corps comme point de référence : avant, arrière, côté, haut, bas. » (p. 50)
	Orientations	« Elles sont identifiées par rapport à un point d'observation extérieur . » (p. 50) Elles ont la même appellation que les directions : avant, arrière, côté, haut, bas.
	Niveaux	« Ils sont identifiés en prenant la position normale du centre de gravité du danseur, comme point de référence : haut, moyen, bas. » (p. 51)
	Tracés	« Ils correspondent aux trajets que décrit le mouvement dans l'espace. » (p. 51) Ils peuvent être droit, courbe, en zigzag, en diagonal,...
	Dimensions	« Elles réfèrent à l' amplitude du mouvement, qu'il soit dans l'espace proche ou du déplacement. Elles s'expriment en grand ou petit et incluent une infinité de dimension. » (p. 51)
Energie	Facteur poids	« Fort : le mouvement mobilise une grande tension musculaire. » (p. 56) « Léger : le mouvement mobilise une faible tension musculaire. » (p. 56)
	Facteur	« Soudain : l'énergie est libérée à l'intérieur du

	temps	mouvement dans un temps très court. » (p. 56) « Maintenu : l'énergie est répartie uniformément sur une période de temps très longue. » (p. 56)
	Facteur espace	« Direct : l'orientation du mouvement est nette, directe. » (p. 56) « Indirect : l'orientation du mouvement n'apparaît pas clairement ; le mouvement est sinueux. » (Perez, 1994, p. 56)
Relations	En fonction du temps	« En jouant sur l' unisson : les danseurs sont en mouvement simultanément, En jouant sur l' alternance : sur le mode « question-réponse : en mouvement l'un après l'autre, En jouant sur le canon : une séquence de mouvement est réintroduite par d'autres danseurs à intervalles réguliers, En jouant sur la succession : cascade. » (p. 60)
	En fonction de l'espace	« En jouant sur des formes de regroupements variées : cercle, triangle, croix, ligne, colonne, étoile, En jouant sur le nombre de danseurs regroupés ou isolés En jouant sur des distances et des orientations variées entre danseurs : loin, près, face à face, dos à dos, côté à côté, l'un derrière l'autre, dessous-dessus, autour, entre, En jouant sur des actions spatiales : se rencontrer se séparer, se croiser, rester ensemble. » (p. 60)

Les éléments organisateurs permettent de décliner un enchaînement sous de multiples formes. Ces variables enrichissent le mouvement. Selon Dylas-Truong et Ubaldi (2006), « ... il faut enseigner un minimum d'acquis dans chaque composante de la danse (espace, temps, énergie, relation, corps) pour pouvoir créer une chorégraphie ». (p. 163). En intégrant des variations de formes de regroupement, des modifications d'énergie ou encore des changements de paramètres musicaux, une chorégraphie se personnalisera. Les consignes peuvent varier, être progressives, prendre en compte différents éléments organisateurs de la danse. Par conséquent, chaque exercice se décline à l'infini. L'utilisation des contrastes (vite-lent, haut-bas, regroupé en cercle-en triangle) favorise la compréhension de chaque

notion. En opposant deux adjectifs (vite et lent) l'élève intégrera chaque concept. (Lascar, 2000, p. 56). De plus, les éléments organisateurs de la danse sont évolutifs chez le participant. La notion de fort et léger ne sera pas exploitée de la même manière par un élève de l'école primaire que par un adolescent. Selon Lascar (2000), « les contrastes vont permettre de découvrir et de développer les qualités des mouvements, ses nuances, ses modulations : mouvement tenu ou relâché, du fluide au saccadé : ils sont source de richesse pour nourrir l'imaginaire ». (p. 56).

Afin de faciliter la variation des éléments organisateurs de la danse, une création peut être appuyée par un « document élève ». (cf. p. 48). Celui-ci peut être distribué aux élèves afin qu'ils puissent, par exemple, varier aisément la forme de regroupement. Sur ce document, six formes de regroupements y sont représentées. Notons qu'elles peuvent encore se décliner. Les formations à deux (côte à côte, face à face, dos à dos) représentent des autres déclinaisons de regroupement.

3.8.2 *Changement de cadre*

Afin de maintenir le plaisir, l'enseignant peut « changer de contexte (un autre lieu, danser à l'extérieur, au square, dans la salle des fêtes,...). » (Lascar, 2000, p. 59). On peut imaginer proposer un espace scénique différent aux élèves. La nouveauté alimente le plaisir. De plus, si les élèves doivent s'adapter à un espace scénique, ils apprennent à « gérer les perturbations ». (Necker, 2010, p. 107). Ils doivent ainsi recruter leurs ressources émotives pour favoriser l'apprentissage de la mise en scène.

Les formes de regroupement

CM32

10^{ème} Harnos

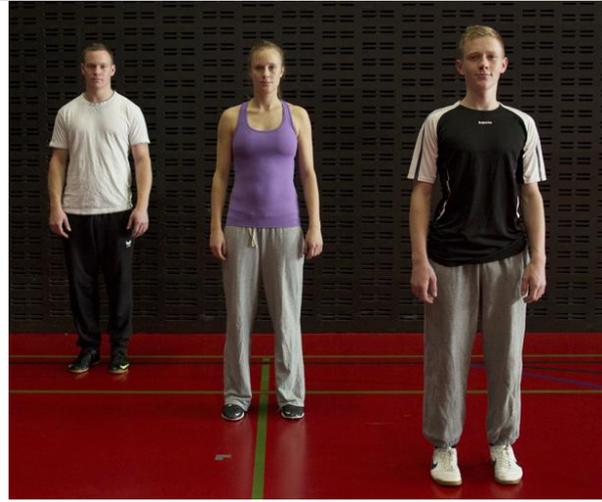
Elèves

Document aide
à la création

Cercle



Diagonale



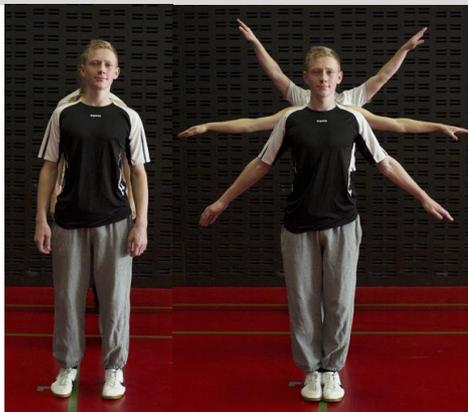
Triangle (pointe vers l'avant)



Triangle (pointe vers l'arrière)



Colonne



Ligne



Fig 1 : Les formes de regroupement

II Partie empirique

Actuellement, le programme du CO de la Glâne n'est pas PER compatible. Dès l'année prochaine, des cycles de danse devront être planifiés. Suite à un questionnaire auprès des MEP du COG (cf. Annexe I), les raisons de la non-programmation ont été regroupées en trois catégories: « manque de compétence de la part des MEP », « demande trop d'investissement et de temps de préparation », « réticences des élèves ». Afin de faciliter la tâche de ces enseignants, cette étude cherche à identifier une leçon d'introduction qui réconciliera les MEP et les élèves avec la danse.

4 Méthode

Cette étude qualitative est basée sur la théorie de la « recherche-action ». (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004). Cette méthode est souvent utilisée dans le contexte de la pédagogie. En 1946, Lewin a été le premier à parler de « recherche-action ». Il la définit comme « une démarche de recherche fondamentale dans les sciences de l'homme, qui naît de la rencontre entre une volonté de changement et une intention de recherche ». (Lewin, 1947, cité par Liu, 1992 p. 294). En effet, elle cherche à produire une modification dans une situation, par conséquent elle intègre « l'action au procédé de recherche afin que le changement visé se produise pendant la recherche ». (Clément & Dolbec, 2004, p. 183). Son rôle est de « transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations ». (Barbier, 1996, cité par Tremblay & Bonnelly & Larose & Audet & Voyer, p. 34). Dans une recherche-action, les chercheurs se retrouvent engagés dans l'action. Ce type d'étude permet une transformation sur la base de résultats obtenus et sur la méthodologie utilisée pour obtenir ces résultats.

4.1 Echantillon

Comme décrit auparavant, trois leçons différentes de danse ont été enseignées à trois classes distinctes. Il s'agit des classes : 1A, 1B, 1G. Comme l'étude s'est déroulée dans un cadre scolaire et avec des élèves mineurs, une autorisation d'enquête a été demandée à la DICS. Celle-ci a été acceptée (cf. Annexe H).

L'échantillon total est composé de 78 personnes : 39 sont des femmes (50 % de l'échantillon) et 39 sont des hommes (50 % de l'échantillon). Les critères de sélection ont été les suivants : la classe n'a pas participé à un cycle de danse lors du début d'année scolaire 2013, les classes sont de contingent similaire (nombre d'élèves, mixité au sein de la classe). Le tableau croisé (cf. Annexe E, tableau 2) réalisé avec le logiciel SPSS calcule la fréquence d'hommes et de femmes qui ont participé à chaque introduction (A, B ou C). Les pourcentages sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tab. 6 : Pourcentage de garçons et de filles pour chaque introduction

	Population féminine	Population masculine
Introduction A	53.2 %	46.2 %
Introduction B	51.9 %	48.1 %
Introduction C	44 %	56 %

Si la répartition des sexes est proche entre l'introduction A et B, elle diffère légèrement pour l'introduction C. Celle-ci est composée de 11 filles pour 14 garçons. Lors de l'analyse, il faudra considérer les variations de ce paramètre. Sur la base de ces critères, d'autres classes ont été recherchées pour participer à cette étude. Peu répondaient au critère de la mixité. De plus, mon horaire ainsi que celui de l'observateur devaient s'adapter aux leçons de sport des classes sélectionnées. Le choix de l'observateur non participant s'est porté sur Denis Jolliet. Ce MEP du COG est le seul à avoir enseigné un cycle de danse lors de l'année scolaire 2012-2013. Il n'a pas bénéficié de cours de danse supplémentaire durant la formation universitaire, mais il porte un intérêt particulier pour cette discipline. Il s'est avéré très motivé à contribuer et à s'investir dans cette étude.

4.2 Design de recherche

La recherche-action est décrite par « un processus cyclique d'action et de réflexion ». (Clément & Dolbec, 2004, p. 192). Le cycle le plus célèbre provient de Lewin. Il propose les phases suivantes : planification, action, observation, réflexion. (Clément & Dolbec, 2004, p. 192). Dans un premier temps, le chercheur planifie son action. Dans ce travail de Master, cette phase consistait à programmer les trois leçons tout en prenant en compte certains paramètres : la leçon peut être enseignée

par un MEP non spécialiste et la leçon permet de motiver les élèves à continuer le cycle de danse. Cette phase a été méticuleuse et décisive puisque l'action doit produire un changement. Une fois planifiée, le chercheur réalise l'action. J'ai ainsi enseigné les trois introductions à trois classes différentes avec la présence d'un observateur non participant. Tout en réalisant l'action, le chercheur observe son action, il peut ainsi comparer la planification avec la situation vécue. Lors de mes leçons, j'ai procédé à une observation basée sur une grille. Ce cycle se termine par une réflexion. L'analyse des données recueillies alimente cette réflexion. Au final, celle-ci permettra de planifier l'action du prochain cycle. Dans le cas présent, la réflexion amènera à identifier les exercices pour introduire la danse. (Clément & Dolbec, 2004, p. 192).

Tab. 7 : Design de recherche de ce travail de Master

Novembre, Décembre	Recherches dans la littérature, planifications des leçons.
Janvier	Réalisation de l'action : enseignement des trois leçons.
Février	Observation : analyse des données.
Mars, Avril, Mai	Réflexion : rédaction du travail.
Début Juin	Remise du travail.

4.3 Planifications des leçons

Cette recherche qualitative teste trois leçons d'introduction en danse ciblées pour des élèves de l'école secondaire. Il a été choisi de varier le thème des leçons tout en émettant l'hypothèse que chacune d'entre elles pourrait plaire aux élèves. Un tableau explique brièvement les trois thèmes de leçon.

Tab. 8 : Les trois introductions

Type d'introduction	Contenu
Introduction A : La danse autour d'un objet connu	Cette leçon place l'objet au centre de la danse. Le ballon de basketball est détourné de sa fonction principale et se transforme en inducteur. Il rassure l'élève puisqu'il véhicule une représentation connue.
Introduction B : La danse Hip-hop	Cette leçon reprend un style de danse connu par les adolescents. De plus, les garçons semblent plus réceptifs à la danse Hip-hop et au break dance.
Introduction C : La danse autour des jeux	Cette leçon adapte différents jeux de récréation qui représentent souvent un souvenir positif, synonyme d'insouciance et de plaisance.

4.3.1 Planification de la leçon d'introduction A : la danse autour d'un objet connu

Tab. 9 : Planification de l'introduction A

Leçon : <i>La danse autour des objets</i>	Objectifs : « Entraînement des différents facteurs de la coordination » (PER, 2010, p. 56) « Création d'une chorégraphie collective avec matériel » (PER, 2010, p. 56)
--	--

Phases	H	Précisions	Activités	Matériel
Accueil	8h15	Mise en place	Les élèves s'assoient au centre de la salle dans le rond central.	Questionnaire
	8h20	Consignes	Le MEP leur donne un questionnaire qu'ils remplissent.	
Phase 1 Echauffement	8h20 8h45	Objectifs	Etre capable de dribbler, se déplacer en dribblant, adapter son dribble à des paramètres musicaux.	Ballons de basketball Musique
		Mise en place	Le MEP départage la salle en trois zones. Chaque élève a un ballon.	
		Consignes	Tous les élèves se situent dans la zone du milieu (niveau 2) avec un ballon. Au signal du MEP, l'élève dribble son ballon et cherche à dégager avec sa main le ballon des autres participants. S'il y arrive, il monte au niveau 3, tandis que son adversaire descendra au niveau 1. Lorsqu'un élève se trouve dans le niveau 1 et qu'il chasse un ballon, il peut monter au niveau 2. L'autre élève stagne au niveau 1.	
				
		Prolongement	Les élèves se répartissent dans la salle. Le MEP explique que les élèves se déplacent sur 8 temps, puis ils dribblent 8 temps sur place. Le MEP met une musique et la change afin que les élèves s'adaptent au rythme. Le MEP modifie l'enchaînement régulièrement.	
Phase 2 (Ex. du site dance360)	8h45	Objectifs	Etre capable de dribbler en rythme, apprendre un enchaînement en utilisant le ballon de basketball.	Ballons de basketball Musique
	9h35	Mise en place	La classe se met en rond (regard vers l'intérieur du cercle). Chaque élève a un ballon de basketball.	

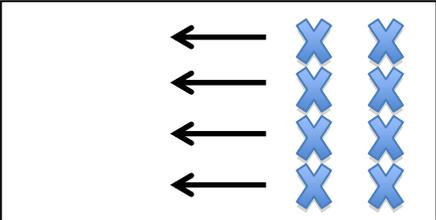
		Consignes	Le MEP démontre et apprend un enchaînement à l'aide du ballon de basketball. Les ballons sont synchronisés et touchent le sol au même moment. L'enchaînement s'apprend dans un premier temps sans musique, puis avec musique.	
		Variation	Le MEP demande aux élèves de former des groupes de 4. Sans musique, chaque groupe s'entraîne.	
		Prolongement	Le MEP demande à chaque groupe de créer 2 x 8 temps ou 4 x 8 temps en utilisant le ballon de basketball.	
		Prolongement	Chaque groupe présente sa création au reste de la classe.	
Fin	9h35	Mise en place	Les élèves s'assoient au centre de la salle dans le rond central.	Questionnaire
	9h40	Consignes	Le MEP leur donne un questionnaire qu'ils remplissent.	

4.3.2 Planification de la leçon d'introduction B : la danse Hip-hop

Tab. 10 : Planification de l'introduction B

Leçon : <i>La danse Hip-hop</i>	Objectifs : « Apprentissage et perfectionnement de pas de danses (hip-hop,...) » (PER, 2010, p. 56) « Création d'une chorégraphie collective sans matériel » (PER, 2010, p. 56)
------------------------------------	---

Phase s	H	Précision	Activités	Matériel
Accueil	8h15 8h25	Mise en place	Les élèves s'assoient au centre de la salle dans le rond central.	Questionnaire Panneaux avec photos
		Consignes	Le MEP donne un questionnaire aux élèves qu'ils remplissent. Le MEP présente le thème de la leçon. Il fait ensuite appel aux représentations des élèves en posant la question suivante : « à quoi vous fait penser le Hip-hop ? » Les mots suivants doivent intervenir : culture, art graphique, danse, respect, fraternité, rue, partage, expression. Le MEP donne une explication sur la naissance du Hip-hop et sur son contexte d'émergence. Il montre ensuite des panneaux avec différentes photos (graffitis, figures de break dance, rappers, gestes de solidarité).	
Phase 1 Echauffement	8h25 8h30	Objectifs	Augmenter l'activité du système cardiovasculaire, mobiliser les différentes articulations, mobiliser les différents segments du corps sur de la musique.	Musique
		Mise en place	Les élèves se répartissent dans la salle face au MEP.	
		Consignes	Le MEP démontre un échauffement que les élèves suivent instantanément. L'échauffement mélange des mouvements articulaires (tête, épaules, coudes, poignets, hanches, genoux, chevilles) et des pas de base. Les pas sont démontrés sur un tempo lent, puis sur un tempo rapide.	
Phase 2 (Ex. de Séverine Hessloehl)	8h30 8h45	Objectifs	Enumérer les 5 familles de mouvements (vidéos sur le serveur de l'école), connaître plusieurs pas dans chaque famille de mouvements, imiter un modèle, créer un enchaînement.	Musique
		Mise en place	Répartir les élèves dans la salle face au MEP.	
		Consignes	Le MEP explique qu'il existe 5 familles de mouvements :	

			<table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>1. Les pas</td> <td>3. Les sauts</td> <td>5. Les équilibres</td> </tr> <tr> <td>2. Les tours</td> <td>4. Les roulés</td> <td></td> </tr> </table> <p>Pour chaque famille de pas, il démontre différents exemples et les apprend aux élèves. Il enseigne ensuite aux élèves un enchaînement (2 X 8 temps ou 4 X 8 temps).</p>	1. Les pas	3. Les sauts	5. Les équilibres	2. Les tours	4. Les roulés				
1. Les pas	3. Les sauts	5. Les équilibres										
2. Les tours	4. Les roulés											
Phase 3 (exercice du site dance360 (Cécile Kramer))	8h45 8h20	Objectifs	S'orienter dans la salle, enchaîner deux combinaisons, mémoriser une suite de pas, entraîner les familles de mouvements.	Musique								
		Mise en place	Les élèves font 4 colonnes. Ils s'orientent en direction de la longueur.									
		Consignes	<p>Le MEP démontre une combinaison simple de 8 temps. La combinaison est la suivante : 4 pas de marche vers l'avant (droite, gauche, droite, gauche, sur 4 temps) suivi d'un pas (sur 4 temps) appartenant à une famille de mouvements. Les élèves l'enchaînent jusque de l'autre côté de la salle. Tous les 8 temps, un groupe de 4 élèves commence l'enchaînement.</p> <p>Une fois que toute la classe a réalisé l'enchaînement sur la longueur, le MEP propose un autre enchaînement.</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: right;"><u>Légende</u>  élève</p>									
Prolongement	<p>Lorsque les élèves connaissent les différentes familles de mouvements et ont acquis plusieurs pas, le MEP demande aux élèves de former des groupes de 2. Par groupe, les élèves créent un enchaînement d'après une partition. L'ordre des mouvements doit être respecté.</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th colspan="5">Partition</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. Un pas</td> <td>2. Une tête</td> <td>3. Un saut</td> <td>4. Une épaule</td> <td>5. Un roulé</td> </tr> </tbody> </table> <p>Chaque groupe reçoit un numéro (de 1 à 3). Les groupes se répartissent dans l'espace scénique. Lors de l'appel de son numéro, le groupe se met à danser.</p>	Partition					1. Un pas	2. Une tête	3. Un saut	4. Une épaule	5. Un roulé	Musique Partition
Partition												
1. Un pas	2. Une tête	3. Un saut	4. Une épaule	5. Un roulé								

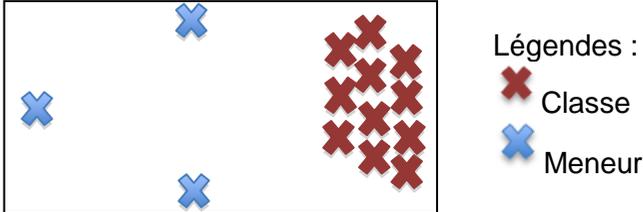
Phase 4	8h20 9h35	Objectifs	Acquérir les pas de base du break dance, mobiliser des ressources de coordination (équilibre) et des ressources physiques (force), apprendre un enchaînement, le mémoriser.	Tapis Musique
		Mise en place	Les élèves se répartissent dans la salle. Chaque élève prend un petit tapis.	
		Consignes	L'enseignant démontre des « pas d'entrée » du break dance, des drops (passage de la position debout à sol), ainsi que des figures au sol (baby freeze, coude, powermove, power roue).	
		Prolongement	Le MEP apprend une chorégraphie en break dance avec les pas vus au préalable. Une fois que la chorégraphie est apprise, la classe est départagée en deux groupes, chaque groupe danse à tour de rôle.	
Fin	9h35	Mise en place	Les élèves s'assoient au centre de la salle sur le rond central.	Questionnaire
	9h40	Consignes	Le MEP leur donne un questionnaire qu'ils remplissent.	

4.3.3 Planification de la leçon d'introduction C : la danse autour des jeux

Tab. 11 : Planification de l'introduction C

Leçon : <i>La danse autour des jeux</i>	Objectifs: « Entraînement des différents facteurs de la coordination » (PER, 2010, p. 56) « Création d'une chorégraphie collective sans matériel » (PER, 2010, p. 56)
--	---

Phases	H	Précisions	Activités	Matériel
Accueil	8h15	Mise en place	Les élèves s'assoient au centre de la salle dans le rond central.	Questionnaire
	8h20	Consignes	Le MEP leur donne un questionnaire qu'ils remplissent.	
Phase 1 (Ex. de Séverine Hessloehl)	8h20 8h55	Objectifs	Etre capable de réaliser un enchaînement sur des paramètres musicaux, réaliser un enchaînement sur le rythme de la musique, apprendre et mémoriser un enchaînement.	Musique
		Mise en place	La classe se met en rond. Toujours en se situant sur le cercle, les élèves se mettent deux par deux, face à face.	
		Consignes	Le MEP démontre plusieurs enchaînements avec un élève. L'enchaînement consiste à taper les mains ou les pieds contre ceux de son partenaire.	
		Variation	Dans un espace délimité, par deux, les élèves se positionnent face à face (ils ne sont alors plus sur un cercle). Les différents groupes commencent l'enchaînement au signal du MEP. Une fois l'enchaînement réalisé, les duos se dissolvent. Chaque élève se déplace afin de trouver un autre partenaire. Au signal du MEP, le nouveau groupe réalise ce même enchaînement.	
		Prolongement	Par deux, les élèves inventent des nouveaux enchaînements. Ils s'inspirent des « jeux de récréation » ou des « gestes de salutation ». Deux duos se mettent ensemble et apprennent leur enchaînement à l'autre groupe.	
Phase 2 (Ex. du livre de Lascar, 2000)	8h55 9h35	Objectifs	Etre capable d'être en mouvement et de se stopper, être capable de varier son style de déplacement, adapter ses mouvements par rapport à des consignes.	Musique
		Consignes	Le meneur, dos tourné, dit l'énoncé « 1, 2, 3 soleil » à voix haute. Lorsqu'il dit « soleil », il se retourne face à la classe. Pendant l'énoncé, le reste de la classe avance et se stoppe au mot « soleil ». Si le meneur juge qu'un élève a bougé, celui-ci retourne au point initial. L'objectif est de toucher le mur où se trouve le meneur. Le MEP peut choisir un fond musical. Remarque : le MEP sensibilise le meneur à la variation de la vitesse de l'énoncé.	

		Variation	Le MEP impose un style de déplacement : sur la pointe des pieds, au sol, en sautant, en gardant les genoux pliés... Le meneur ou le MEP impose une position que les élèves doivent adopter en se stoppant : les deux bras tendu vers le plafond, un genou au sol, une seule jambe posée au sol,...										
		Prolongement 1	<p>Le MEP nomme plusieurs meneurs (exemple : trois). La classe devra changer brutalement de direction en se dirigeant à chaque fois vers le meneur qui dit l'énoncé.</p>  <p>Légendes : X Classe X Meneur</p>										
		Prolongement 2	<p>Le MEP demande à la classe de former des groupes de 5 élèves. Chaque groupe se répartit dans la salle. Deux meneurs sont désignés dans chaque groupe. Les trois autres élèves se déplacent et se stoppent d'après les critères d'une partition distribuée par le MEP. Les meneurs choisissent leur moment d'intervention.</p> <table border="1" data-bbox="949 794 1576 1193"> <thead> <tr> <th>Partition</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. Se déplacer sur la pointe des pieds.</td> </tr> <tr> <td>2. Se stopper au sol.</td> </tr> <tr> <td>3. Se déplacer au ralenti.</td> </tr> <tr> <td>4. Se stopper sur une jambe.</td> </tr> <tr> <td>5. Se déplacer en tournant sur soi.</td> </tr> <tr> <td>6. Se stopper avec un bras en l'air.</td> </tr> <tr> <td>7. Se déplacer au sol.</td> </tr> <tr> <td>8. Se stopper en imitant un animal.</td> </tr> </tbody> </table> <p>Chaque groupe montre à la classe sa chorégraphie.</p>	Partition	1. Se déplacer sur la pointe des pieds.	2. Se stopper au sol.	3. Se déplacer au ralenti.	4. Se stopper sur une jambe.	5. Se déplacer en tournant sur soi.	6. Se stopper avec un bras en l'air.	7. Se déplacer au sol.	8. Se stopper en imitant un animal.	Musique Partition
Partition													
1. Se déplacer sur la pointe des pieds.													
2. Se stopper au sol.													
3. Se déplacer au ralenti.													
4. Se stopper sur une jambe.													
5. Se déplacer en tournant sur soi.													
6. Se stopper avec un bras en l'air.													
7. Se déplacer au sol.													
8. Se stopper en imitant un animal.													
Fin	9h35	Mise en place	Les élèves s'assoient au centre de la salle dans le rond central.	Questionnaire									
	9h40	Consignes	Le MEP leur donne un questionnaire qu'ils remplissent.										

4.4 Outils utilisés

4.4.1 Description des outils

Trois outils ont été développés et utilisés pour cette étude. Un questionnaire avec des questions ouvertes et fermées a été élaboré (cf. Annexe B). Une grille d'entretien semi-directif a guidé les trois interviews (cf. Annexe C). Finalement, une seconde grille a été construite afin de faciliter l'observation participante.

4.4.2 Le questionnaire

Dans une recherche-action, le questionnaire permet de récolter des informations auprès d'un groupe afin d' « identifier des opinions et des perceptions ». (Clément & Dolbec, 2004, p. 203). Dans le cas présent, le questionnaire élève a été distribué en début et en fin de leçon. Celui-ci se divise en deux parties. La première comprend des questions ouvertes. La deuxième partie est composée de questions fermées qui sont codées selon l'échelle de Likert. Ce type d'échelle est souvent utilisé pour mesurer des opinions. Les différents items sont accompagnés de quatre cotations : « fortement en désaccord », « en désaccord », « en accord », « fortement en accord ». Une valeur de 1 à 4 est attribuée à chacune de ces réponses (valeur de 1 = « fortement en désaccord »). Il a été choisi de proposer uniquement quatre cotations afin de restreindre le temps de réflexion et d'hésitation des élèves. De plus, aucune cotation neutre n'est proposée afin d'insister sur une prise de position.

4.4.3 L'entretien semi-directif

L'entretien semi-directif permet « au chercheur d'approfondir une réponse en questionnant davantage ». (Clément & Dolbec, 2004, p. 202). Les trois entretiens ont été guidés par une grille d'entretien élaborée au préalable (cf. Annexe C). L'enquêteur se base sur ces grilles tout en adaptant plus ou moins les questions au contexte. Cet instrument de collecte de données reste provisoire, « le fait de ne pas poser les mêmes questions d'une entrevue à l'autre pourra être un signe du progrès de la recherche plutôt qu'un défaut ». (Paillé, 1994, p.8). Les trois entretiens semi-

directifs ont été exécutés dans une salle des maîtres suite à chaque leçon. Ils ont été enregistrés à l'aide un dictaphone pour ensuite être retranscrits.

4.4.4 L'observation

En méthode qualitative, l'observation est « un mode important de collecte de données ». (Savoie-Zajc, 2004, p. 135). Elle permet de centrer son attention sur un contexte ou sur un aspect spécifique. Cette étude s'est basée sur « une observation participante » (Clément & Dolbec, 2004, p. 201) et sur « une observation non participante ». (Clément & Dolbec, 2004, p. 201). Denis Jolliet était un « observateur non participant ». Il a apporté des remarques avec un regard extérieur. Son point de perspective a été récolté lors de trois entrevues. Dans cette étude, j'ai été une observatrice participante. (Clément & Dolbec, 2004, p. 201). Lorsque j'ai enseigné les différentes leçons, j'ai été particulièrement attentive aux « comportements » (Clément & Dolbec, 2004, p. 201) ainsi qu'aux « expressions verbales et non verbales ». (Clément & Dolbec, 2004, p. 201). Une observation doit restée descriptive, mais certaines observations « nécessitent que l'observateur pose un jugement ou se fasse une interprétation ». (Clément & Dolbec, 2004, p. 201). L'observation peut être « mémorisée » (Clément & Dolbec, 2004, p. 200), mais elles sont souvent appuyées par des « notes ». (Clément & Dolbec, 2004, p. 200). L'observation est facilitée par des outils tels que des grilles.

4.5 Analyse des données

Dans le cadre de cette étude, plusieurs données ont été récoltées sur la base d'un questionnaire, de trois entretiens semi-directifs et de trois observations. Cette étude prend en considération ces trois axes. Les analyses qualitatives ne doivent pas être envisagées comme « des alternatives mutuellement exclusives à travers lesquelles on doit choisir et ensuite payer passivement les coûts de ses choix ». (Bewer & Hunter, 1989, cité par Bahia, 2011, p. 80). Le chercheur prend différents points de perspective afin d'objectiver sa recherche et d'accorder plus de transparence aux résultats.

4.5.1 Le questionnaire

L'analyse du questionnaire s'appuie sur des données qualitatives qui sont « jumelées à des données quantitatives afin de donner plus de rigueur aux résultats ». (Demer & Karsenti, 2004, p. 210).

Les questions fermées apportent des données quantitatives et donnent des réponses chiffrées à l'expérimentation. Deux instruments de mesure ont été utilisés pour l'analyse des résultats : le logiciel Excel et le logiciel SPSS.

Les questions ouvertes du questionnaire amènent des données qualitatives. Avant leur traitement, les données ont été recueillies sur un même document afin de coder les réponses. Cette opération a facilité la création de catégories déductives. On définit la catégorie comme « une production textuelle se présentant sous la forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche ». (Muchielli & Paillé, 2010, p. 233). Certaines règles ont été appliquées afin que les catégories soient : « homogènes, exhaustives (utilisent la totalité du texte étudié), exclusives (un même élément de contenu ne peut pas se trouver dans deux catégories différentes), objectives, et pertinentes (adaptées au contenu et à l'objectif ou encore nous concernant à l'objet de recherche) ». (Bardin, 1977, p. 40).

4.5.2 L'entretien semi-directif

Chaque entretien a été retranscrit. Suite à la retranscription, une première analyse des données consistait à coder les questionnaires. Il s'agit « de récupérer les informations concernant chaque participant ou encore un groupe de participants et celles concernant le contexte... ». (Baribeau, 2009, p. 140). On donne ainsi un nom aux différents passages de la transcription des données. (Savoie-Zajc, 2004, p. 140). Dans le cas présent, une seule personne a été interrogée trois fois. Les informations ont été regroupées au sein d'un même entretien et entre les trois entrevues sur des thématiques précises. Les parties appartenant au même contexte sont relevées et marquées pour être ensuite analysées. Les codes permettent de relier les informations entre elles afin de créer des catégories. (Baribeau, 2009, p. 140).

La catégorisation est la deuxième étape d'analyse. Elle permet de réaliser « une relation (qui reste à définir) entre plusieurs autres concepts qui sont présents dans le phénomène à l'étude ». (Baribeau, 2009, p. 141). Cette partie apporte l'aspect scientifique à l'étude. Les catégories sont des « matrices de signification ». (Baribeau, 2009, p. 141). La codification amène à la catégorisation. Selon Paillé (1994), « il est important de mettre à profit la codification initiale, de relire les codes, de les regrouper — sur une feuille à part —, de les comparer, de les questionner, de la classer, de chercher l'ordre plus élevé, etc ». (p. 157). Un tableau (cf. Annexe F) résume les trois leçons sur la base de 5 catégories : « échauffement », « partie principale », « didactique », « élèves », « MEP », « aspect général ». Ce tableau relève également les points positifs et négatifs de chaque introduction.

4.5.3 L'observation

L'observation a été basée sur une grille portant sur différents thèmes : annonce du thème, échauffement, phase principale, création, didactique et élèves. Suite à chaque leçon, une prise de note a permis de rapporter certains détails et éléments de la leçon. Ce type de données est recueilli dans cette recherche avec « une production spontanée ». (Savoie-Zajc, 2004, p. 137). Le résultat écrit de l'observation fournit des renseignements importants pour l'éducation, ceci permet « à l'enseignant d'allier activités de classe et compréhension de l'évolution du processus d'apprentissage, de la résolution de problèmes ou de la représentation d'élèves ». (Savoie-Zajc, 2004, p. 138).

5. Résultats

5.1 Questionnaire

5.1.1 Les données quantitatives

Cette partie quantitative cherche à identifier les représentations des élèves avant un cours et à analyser leur évolution suite à une expérience pratique. Les graphiques ci-dessous, présentent le vécu des élèves par rapport à la danse. Les conceptions sont des idées propres à un individu qui se forment sur des croyances. Ainsi l'expérience de vie influence fortement les représentations des élèves, c'est pourquoi nous avons cherché à savoir si les élèves avaient déjà suivi un cours de danse à l'école primaire.

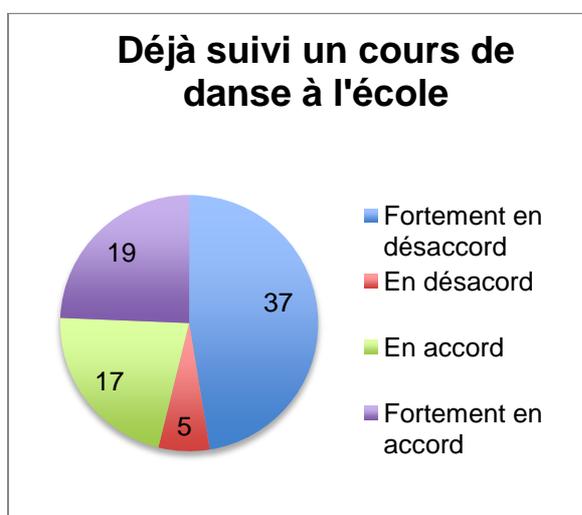


Fig. 2 : Participation des élèves à un cours de danse dans un cadre scolaire



Fig. 3 : Participation des élèves masculins et féminins à un cours de danse dans un cadre scolaire

Peu d'élèves ont déjà participé à un cours de danse à l'école primaire. Le questionnaire révèle que 42 élèves n'ont pas pratiqué ce sport. Par contre, la moyenne entre la population des filles et des garçons est relativement identique (2 pour la population garçon et 2.2 pour la population fille).

L'analyse de l'item « appréciation de la danse en EPS » représente un résultat intéressant pour cette étude. Non seulement, nous pourrions distinguer le type de population qui éprouve de l'engouement pour cette discipline mais nous observerons également s'il est possible de modifier cette appréciation suite à une expérience pratique. Pour ce faire, nous avons étudié deux tableaux croisés réalisés avec

SPSS. Un premier tableau (cf. Annexe D, tableau 4) est basé sur les réponses des élèves données avant la leçon. Les chiffres calculés ont permis de réaliser le graphique suivant.

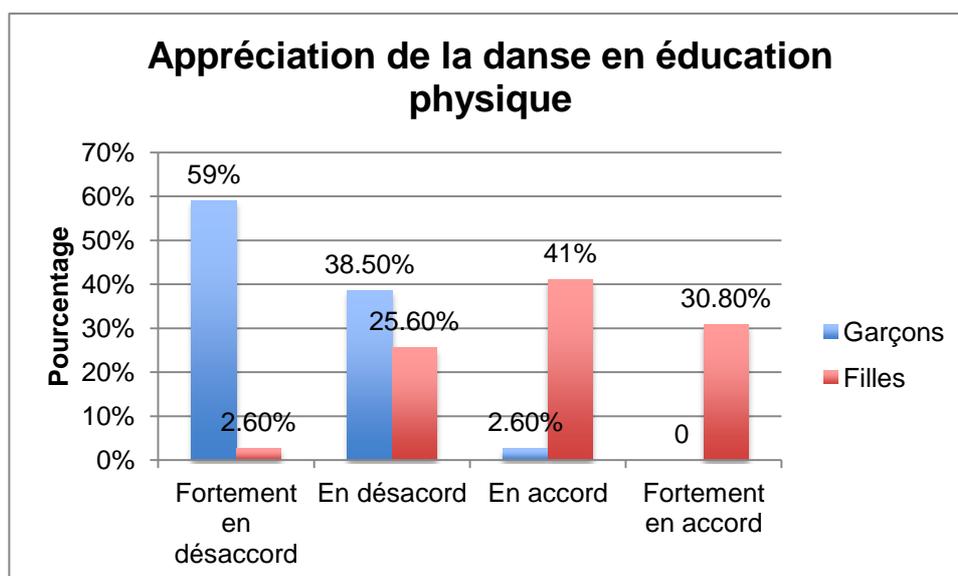


Fig.4 : Appréciation de la danse en EPS avant le cours

23 garçons, soit 59%, ont coché l'item « j'apprécie la danse en éducation physique » avec une valeur de 1 (« fortement en désaccord »). Un seul garçon sur 39 note positivement cet item, puisqu'il est « en accord ». Au contraire, la majorité des filles, soit 71.8%, répond favorablement. Elles sont 30.8% à être « fortement en accord » et 41% à être « en accord ». Seulement 25.6% des filles sont « en désaccord » avec cet item et 2.6% « fortement en désaccord ».

Suite à ce premier diagnostic, le questionnaire a permis de déterminer l'évolution de l'appréciation de la danse suite à la leçon. Le graphique à la page suivante a été créé à partir des résultats obtenus par deux tableaux croisés basés sur les réponses données avant et après la leçon (cf. Annexe D, 4 et 5). Ainsi, nous pouvons observer l'évolution de l'appréciation de la danse pour les garçons.

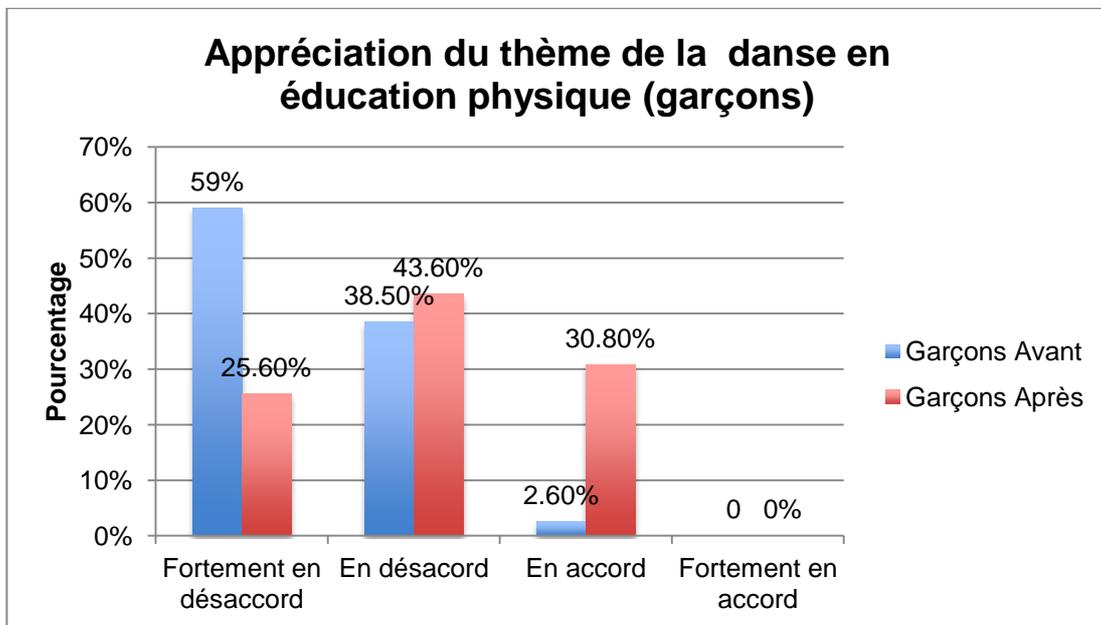


Fig.5 : Appréciation des garçons de la danse en EPS avant et après le cours

La population masculine était la plus réticente à participer à ce cours. 59% des garçons étaient « fortement en désaccord ». Ce pourcentage est passé à 25.6%. Avant de prendre part au cours, un seul élève codait positivement l'item (soit 2.6% de la population). Après deux heures de danse, ils sont 24 à approuver l'item ce qui représente 30.8% des garçons. L'appréciation de la danse pour la population féminine a également été modifiée suite au cours.

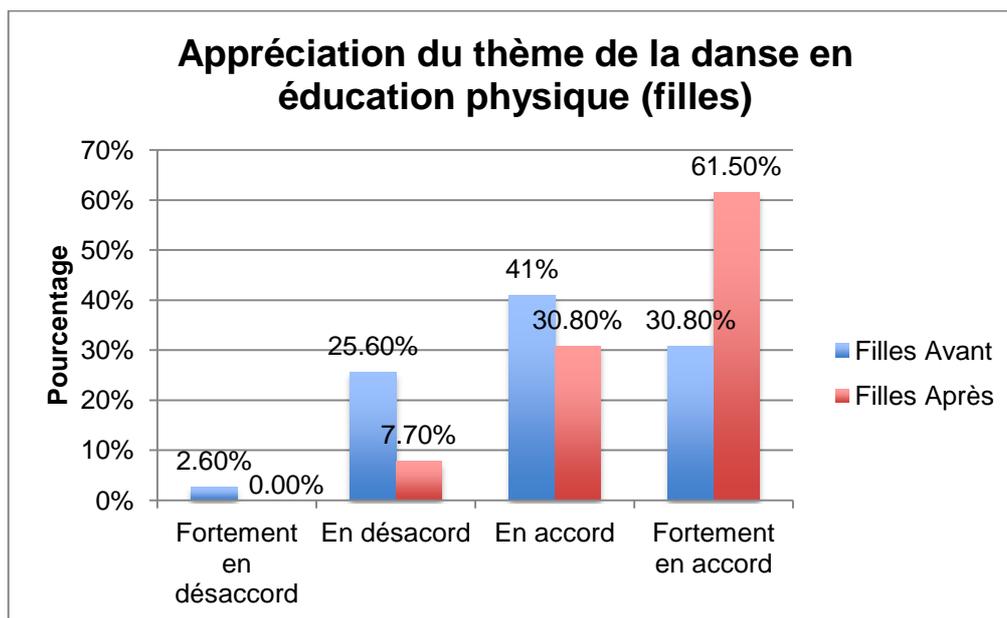


Fig. 6 : Appréciation des filles de la danse en EPS avant et après le cours

Le pourcentage de filles qui sont « fortement en accord » a presque doublé puisqu'il est passé de 30.8 % à 61.5%. Il y a également moins de filles qui ont codé cet item négativement. Aucune élève n'est « fortement en désaccord » et plus que 7.7 % est en désaccord avec l'item (contre 25.6% avant le cours).

Afin d'identifier l'impact de chaque introduction, nous avons ensuite comparé la moyenne obtenue par cet item pour l'introduction A, B et C. Cette démarche permet d'identifier si une leçon modifie davantage la motivation des élèves.

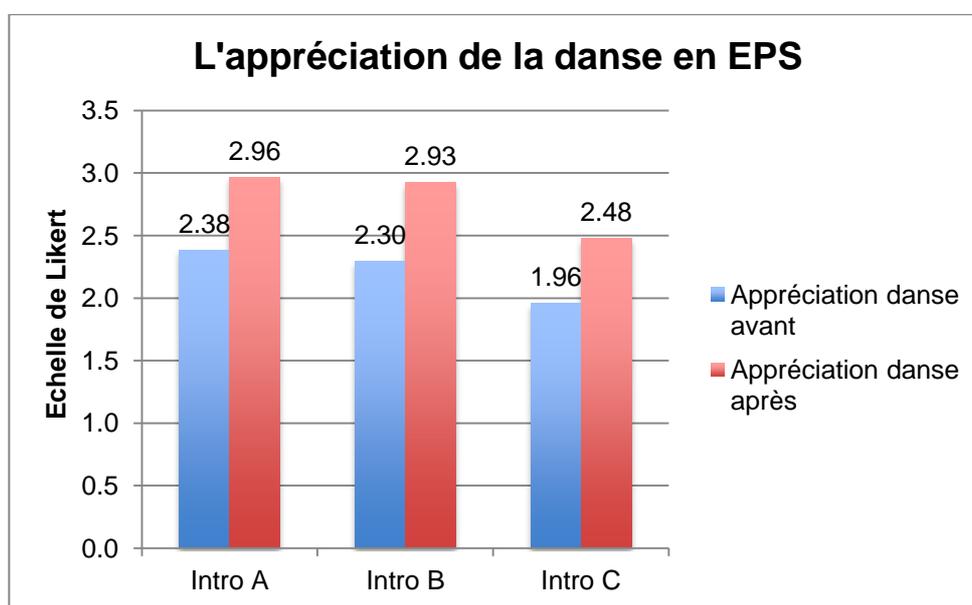


Fig. 7 : Appréciation de la danse en EPS avant et après le cours

Une hausse de la moyenne pour chaque introduction est observée suite à la leçon. La moyenne passe de 2.38 à 2.96 (sur une échelle de 4) pour l'introduction A, de 2.30 à 2.93 pour l'introduction B et de 1.96 à 2.48 pour l'introduction C. L'introduction B obtient la plus grande augmentation de la moyenne (16%).

Tab. 12 : Augmentation de l'item « j'apprécie le thème de la danse en EPS »

	Introduction A	Introduction B	Introduction C
Augmentation de l'appréciation (%)	14%	16%	13%

L'appréciation n'est pas la seule conception rectifiée chez l'élève. Suite à la leçon, les élèves se sentent plus disposés à danser.

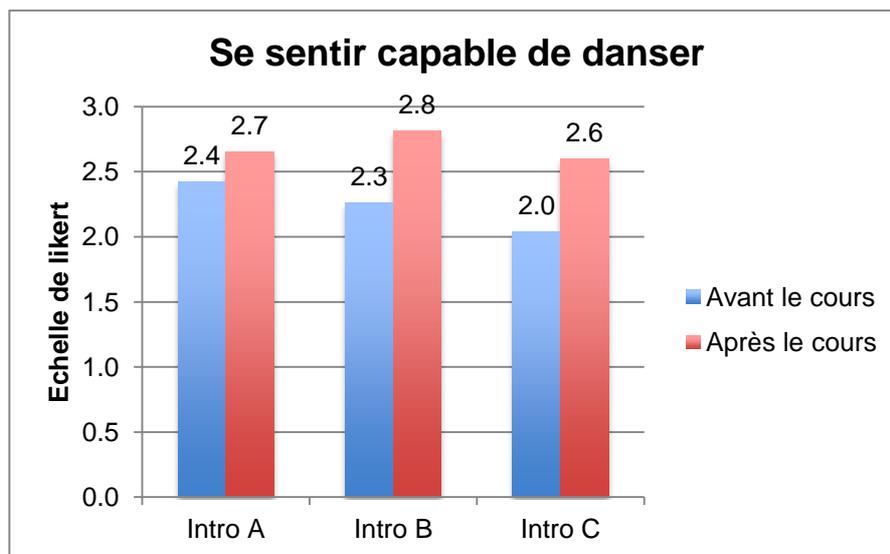


Fig. 8 : Etre capable de danser avant et après le cours

La moyenne générale est passée de 2.2 à 2.7 soit une augmentation 12.4 %. En observant le graphique ci-dessus ainsi que le pourcentage d'augmentation de la moyenne, on remarque que l'introduction C produit le changement le plus important avec 15%.

Tab. 13 : Augmentation de l'item «je me sens capable de danser »

	Introduction A	Introduction B	Introduction C
Augmentation de l'appréciation (%)	7.5 %	12.5 %	15 %

Suite à la leçon, les élèves osent davantage danser devant les élèves.

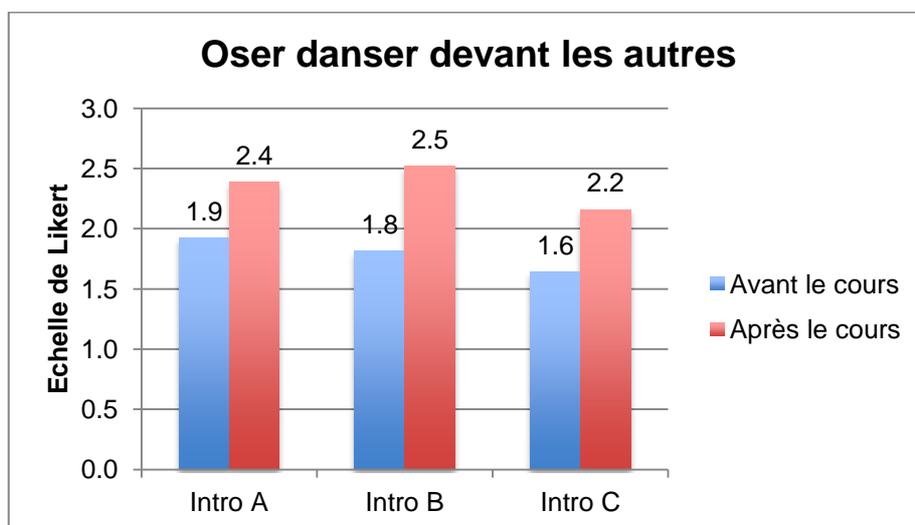


Fig. 9 : Oser danser devant les autres avant et après le cours

La moyenne sur l'ensemble des 78 élèves est passée de 1.8 à 2.4. Cette fois, c'est l'introduction B qui obtient la plus haute hausse de la moyenne (17.5%).

Tab. 14 : Augmentation de l'item « j'ose danser devant les autres »

	Introduction A	Introduction B	Introduction C
Augmentation de l'appréciation (%)	12.5 %	17.5 %	15 %

Le questionnaire cherche également à connaître l'appréciation des élèves par rapport au cours et si ceux-ci seraient disposés à continuer le cycle de danse. Cette introduction a pour but d'initier les élèves à danser dans des conditions propices. Il est déterminant de connaître le cours qui le plus plu aux élèves.

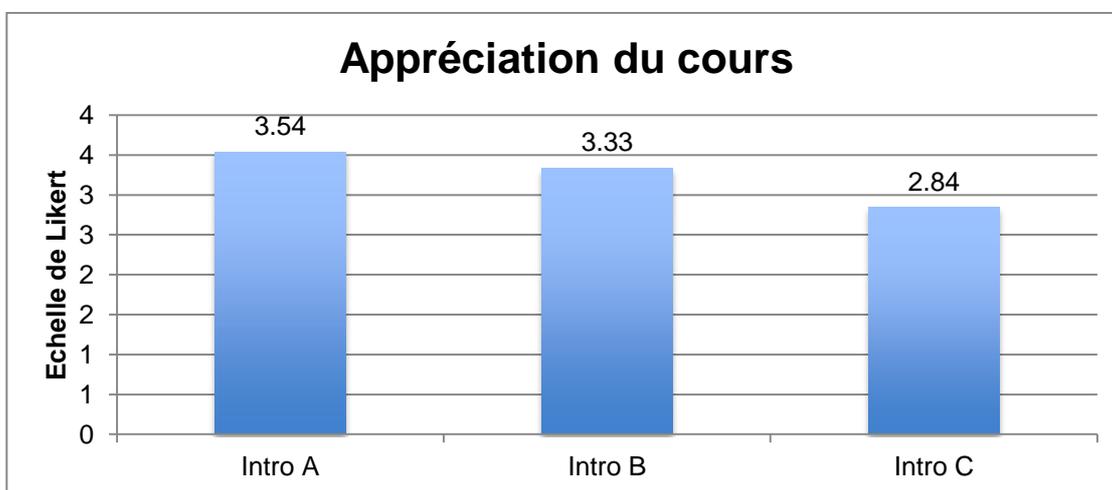


Fig. 10 : Appréciation du cours

On remarque que la leçon A « autour d'un objet connu » a été la plus cotée avec une moyenne de 3.45. Elle est suivie de près par la leçon B « la danse Hip-hop » avec une moyenne de 3.33. Finalement, la leçon C « autour des jeux » a été la moins bien notée avec une moyenne de 2.84.

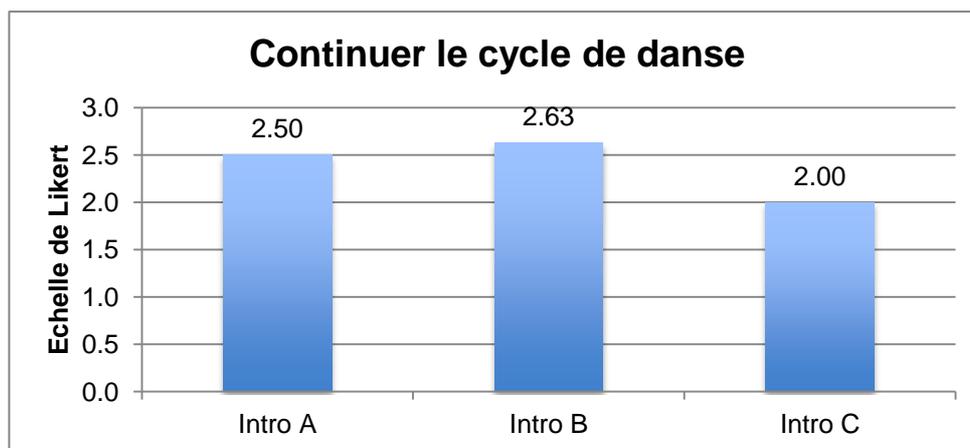


Fig. 11 : Continuer le cycle de danse

L'introduction B dispose les élèves dans le meilleur état d'esprit pour une continuité vers un cycle de danse, elle est suivie de près par l'introduction A.

5.1.2 Les données qualitatives

Avant les cours, les représentations des 78 élèves ont permis de former dix catégories.

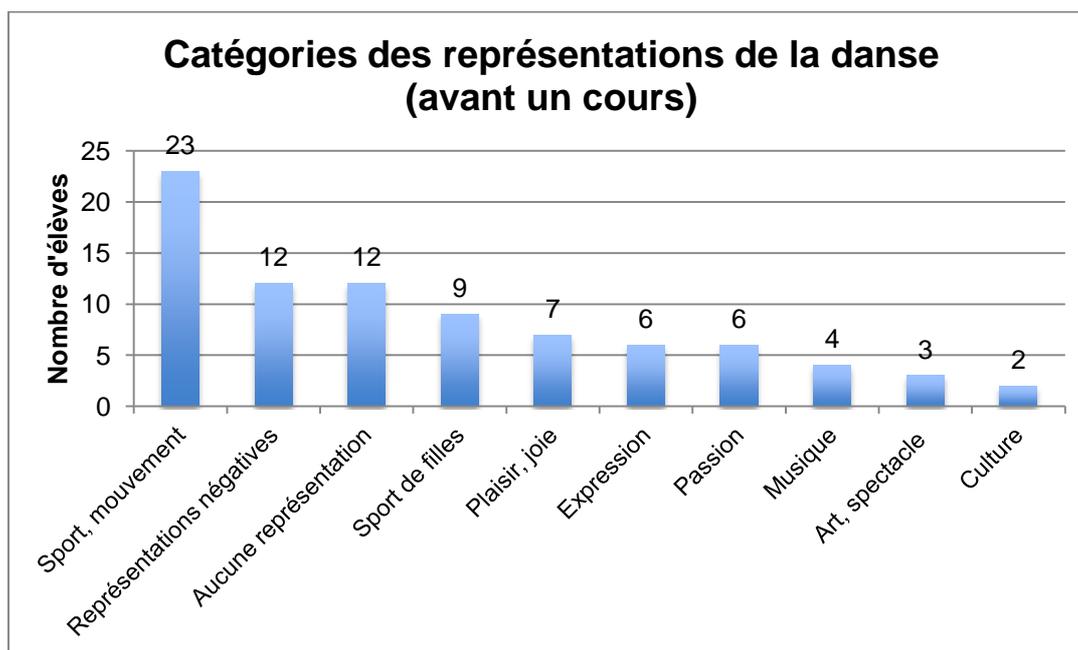


Fig. 12 : Catégories des représentations avant le cours

Trois catégories ressortent : « sport, mouvement », « représentations négatives », « aucune représentation ». Pour 23 élèves, la danse est un sport qui permet de bouger. Si cette conception est positive, elle reste pour 12 autres élèves synonyme de perception négative. On retrouve, dans cette catégorie, les expressions suivantes : « c'est nul », « c'est pour les nazes », « je déteste la danse ». Finalement, la danse n'évoque aucune image pour 12 élèves. Sept catégories englobent moins de conceptions. Il s'agit des classes suivantes : « sport de filles » (9 élèves), « plaisir, joie » (7 élèves), « expression » (6 élèves), « passion » (6 élèves), « musique » (4 élèves), « art, spectacle » (3 élèves), et « culture » (2 élèves).

Suite au deuxième questionnaire, le nombre de catégories a augmenté (quatorze).

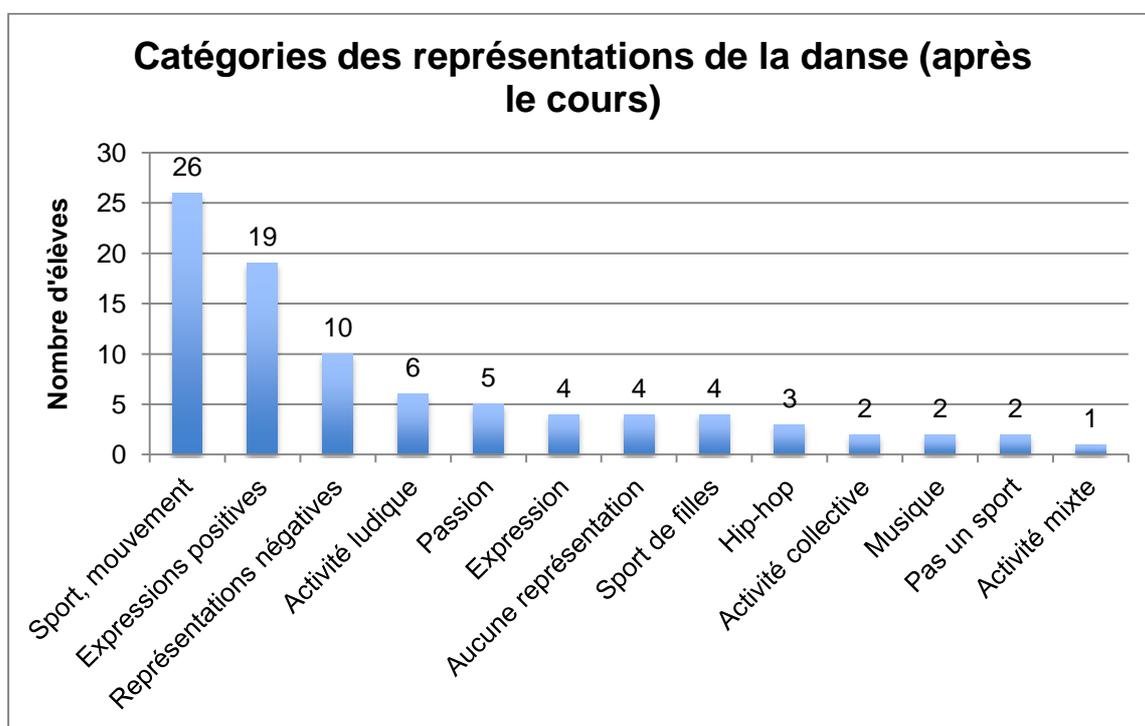


Fig. 13 : Catégories des représentations après le cours

L'expérience a permis de véhiculer de nouvelles conceptions. La fréquence de la catégorie « sport, mouvement » reste la plus élevée. Elle est passée de 23 à 26. Une nouvelle catégorie importante émerge, elle regroupe les expressions positives. Pour 19 élèves, la danse devient « cool », « une activité trop bien »,... D'autres catégories sont apparues mais avec une faible fréquence, telles que « activité ludique » (cinq fois), « activité collective » (deux fois), ou encore « activité mixte » (une fois). Même si leur fréquence est réduite, il est important d'accorder à ces phrases une catégorie

puisqu'elles représentent les enjeux des différentes introductions. On remarque également que le nombre d'élèves qui associait la danse à une pensée négative a faiblement diminué (12 à 10). D'autres représentations ont également été modifiées. Avant de danser, 9 élèves ont inscrit que cette discipline est « un sport de filles » et ils ne sont plus que 4 à l'exprimer suite à la leçon. De plus, l'apparition de la catégorie « expressions positives » prouve que 19 élèves ont apprécié le cours.

Afin d'identifier ce qui a contribué à modifier les conceptions des élèves, les élèves ont expliqué, dans le questionnaire, ce qu'il leur avait plu dans la leçon. Les trois graphiques suivants exposent les aspects positifs de chaque leçon.

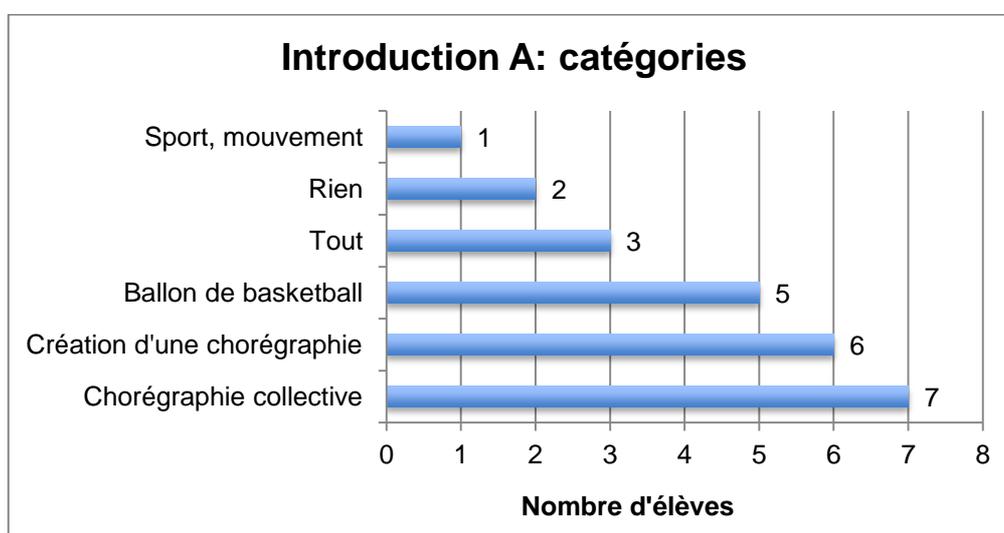


Fig. 14 : Catégories des éléments positifs de l'introduction A

Pour la leçon A, six catégories ont été formées. Trois d'entre elles ont une fréquence plus élevée. Il s'agit de : « chorégraphie collective » (7 élèves), « inventer une chorégraphie » (6 élèves), « ballon de basketball » (5 élèves). Cette leçon visait à motiver l'élève par le biais du ballon de basketball.

Les réponses des élèves de la leçon B forment huit catégories suite à la codification initiale.

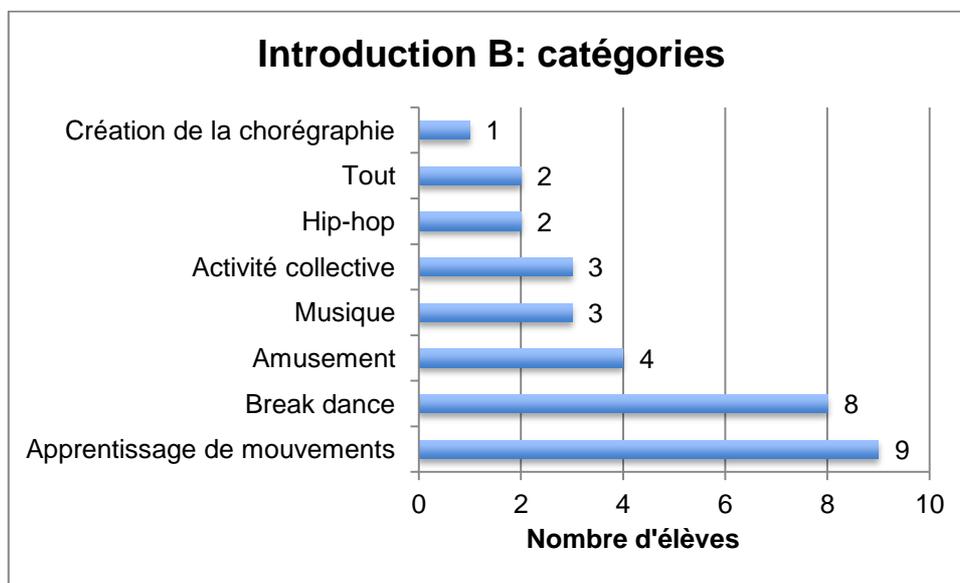


Fig. 15 : Catégories des éléments positifs de l'introduction B

Deux catégories ressortent : « apprendre des mouvements » (9 élèves), « break dance » (8 élèves). Contrairement aux autres introductions, cette leçon était plus théorique et moins ludique. Pourtant, ils ont apprécié de terminer la leçon avec un bagage moteur supplémentaire, puisque huit expressions se rattachent à la catégorie « apprentissage de nouveaux mouvements ». Même si cette leçon n'était pas basée sur le jeu, 4 élèves ont relevé qu'ils se sont amusés.

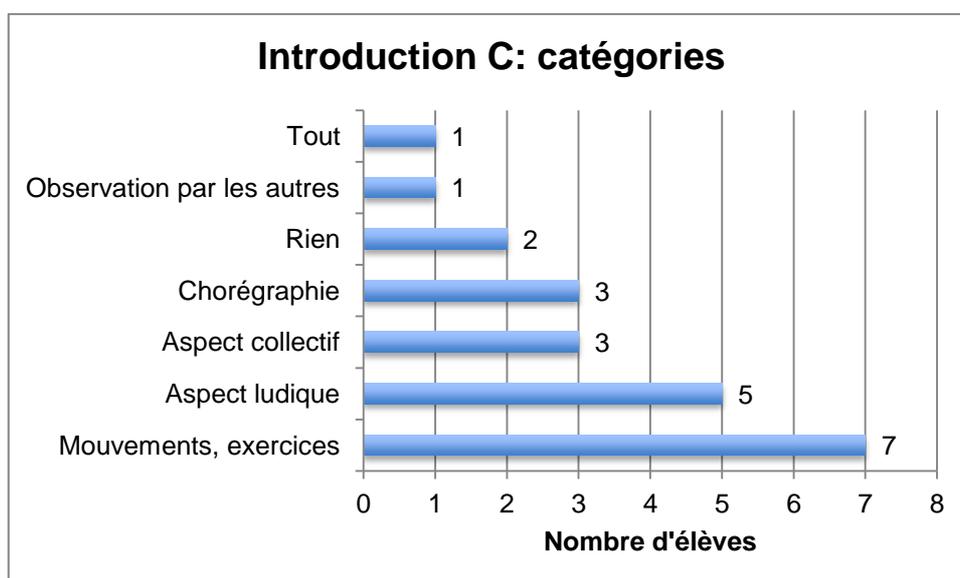


Fig. 16 : Catégories des éléments positifs de l'introduction C

L'analyse des réponses forme huit catégories. Celle du « mouvement, exercices » se détache avec sept expressions codées ainsi que la catégorie « aspect ludique » avec cinq expressions codées. Cette leçon voulait permettre à l'élève de danser tout en s'amusant, ainsi il pourrait se détacher de l'image rigide que véhicule parfois la danse.

5.2 Entretien semi-directif

L'analyse des trois entretiens semi-directifs fait ressortir les caractéristiques des trois leçons. Les trois entretiens ont été retranscrits (entretien A, entretien B, entretien C.) et se trouvent en annexe (cf. Annexe E).

5.2.1 L'analyse de l'introduction A

Echauffement

L'utilisation du ballon de basketball dans l'échauffement a bien fonctionné (A, L. 121-122). Dribbler en musique permet d'acquérir le rythme (A, L. 124-125). Le ballon rassure les élèves et les introduit progressivement à la danse (A, L. 133).

Partie principale

La partie principale regroupait les élèves autour d'un grand cercle. Il aurait peut-être fallu réaliser plus rapidement des petits cercles comme il avait été fait en formation continue (A, L. 11). Dans le grand cercle, les élèves paraissaient proches les uns des autres (A, L. 14). Cette partie était de nouveau basée sur le rythme, mais « les élèves avaient plus de peine, lorsqu'ils étaient seuls, donc sans personne qui comptait, à suivre le rythme » (A, L. 19-20).

Création et présentation

Lorsque les élèves ont été initiés à la création, ils ont eu « plus de peine à créer » (A, L. 24) que dans les autres leçons. Le ballon était censé être un inducteur, hors il est devenu un élément « limiteur » (A, L. 27). Les élèves semblaient « bloqués sur cette balle » (A, L. 28). Ils étaient focalisés sur des gestes vécus dans la partie principale, comme « dribbler » (A, L. 28) et « faire des passes » (A, L. 28-29). Un seul groupe a réussi à se détacher du ballon de basketball. Il ne l'a pas « utilisé en mode dribble

basket » (A, L. 83). Il aurait peut-être fallu donner aux élèves plus « d'instructions ou alors de leur transmettre une partition » (A, L. 93) afin qu'ils se détachent de la partie principale. Suite à la création, les élèves ont présenté leur chorégraphie à l'ensemble de la classe. Comme la balle demande une grande concentration (A, L. 102-103), les élèves se sont sentis moins à l'aise face au public. Ils avaient également de la difficulté à maintenir le rythme.

Elèves

Denis pense que cette leçon a le moins bien fonctionné auprès des élèves (A, L. 139). Premièrement, car à la fin de la leçon, ils ont « le niveau le moins avancé » (A, L. 35-36) par rapport aux deux autres leçons. Il est également probable que les participants aient perçu cette introduction comme « une leçon de basket » (A, L. 141). De plus, l'enchaînement dansé n'est pas accessible à chaque élève. Cette leçon fait appel à de nombreuses compétences motrices. Les élèves qui connaissent de la difficulté à dribbler (A, L. 154-156) ne peuvent pas entrer pleinement dans l'activité dansée. Certains élèves n'apprécient pas le basketball, la leçon peut paraître alors longue et ennuyeuse. Pourtant l'observateur est d'avis que cette leçon peut « aider à changer la vision de la danse » (A, L. 237) auprès des élèves. Les élèves ne s'attendent pas à utiliser un ballon de basketball lors d'un cours de danse.

Avis général

Au départ, l'utilisation de ce matériel didactique est « une bonne approche » (A, L. 48). De plus, dribbler en rythme mobilise de nombreuses « compétences » (A, L.151) chez l'élève. Par contre, l'observateur a trouvé que la leçon reste « trop axée sur la balle » (A, L. 53) et que cette introduction est « moins basée sur la danse » (A, L. 21). Elle ressemble davantage à une « leçon rythmique » (A, L. 5) qu'à une leçon de danse. Un avantage indéniable reste l'accessibilité pour les MEP non spécialiste (A, L. 225-226).

5.2.2 L'analyse de l'introduction B

Accueil et échauffement

Lors de l'introduction, la présentation des images a facilité la représentation positive des mouvements chez les élèves (B, L. 40-41). Ils ont pu faire le lien avec des gestes vus auparavant dans des clips (B, L. 41). Les figures de break dance ont

provoqué l'engouement chez certains participants qui ont spontanément tenté de les réaliser (B, L. 43-44). Les explications historiques ont lié davantage les élèves à l'activité (B, L. 50-51). L'échauffement frontal paraissait « moins sympa pour les élèves » (B, L. 92). « Ils étaient un peu moins investis peut-être. Ils suivaient un peu machinalement » (B, L. 8-9). Débuter avec ce style d'échauffement est peut-être une prise de risque. Les élèves devaient imiter des pas de base. Dans le cas présent, les élèves n'ont pas été « réfractaires » (B, L. 121). Avec d'autres classes, « ce type de leçon aurait eu plus de mal à passer » (B, L. 122-123). Mais d'un autre côté, l'enseignement frontal permet « aux élèves de se réfugier un peu derrière toi » (B, L. 130). Comme ils sont concentrés sur l'enseignant pour suivre les mouvements, ils se préoccupent moins des autres élèves (B, L. 140-141). Mais le point négatif de cette leçon, « c'était peut-être le début » (B, L. 91).

Partie principale

La partie principale s'est articulée autour du Hip-hop. Le choix du thème a permis aux élèves de « se projeter sur quelque chose qu'ils ont déjà vu » (B, L. 66-67). De plus, certains garçons en pratiquant du break dance « se sont sentis un peu plus motivés parce que c'était quelque chose d'un peu plus technique, plus basé sur la force » (B, L. 71-72). Cela les a alors « peut-être un peu rassuré et mis en valeur entre guillemets » (B, L. 55-56). Les élèves ont apprécié la partie break dance. Cette partie était peut-être plus ciblée pour les garçons, mais cela a également plu aux filles (B, L. 71-74). La « prise de confiance » (B, L. 168) a été flagrante. Cela « se voit bien au fur et à mesure de la leçon, ils s'avancent, ils essaient des choses, toujours un peu plus osées entre guillemets, ou plus techniques » (B, L. 166-168).

Création

L'acquisition des mouvements de base lors de l'échauffement a permis aux élèves d'entrer facilement dans la phase de création. (B, L. 28). De plus, la partition a facilité la création. « Elle dirige, cadre et en même temps, elle laisse une certaine liberté » (B, L.160-161).

Elèves

A la fin du cours, les élèves ont « un niveau plus avancé » (B, L.13) que suite aux deux autres leçons. Ils connaissent plus de pas de base (B, L.14). Par contre, Denis

imagine que «cette classe est peut-être un tout petit peu moins motivée pour la deuxième leçon » (B, L.180-181).

5.2.3 L'analyse de l'introduction C

Echauffement

Le premier exercice « tape-là » est cohérent avec le thème de la leçon et adapté à la tranche d'âge des élèves. Ces gestes font partis de leur quotidien, les élèves se saluent avec de tels mouvements (C, L. 28-30). Cet exercice a également facilité la création, puisque les participants ont pu reprendre des gestes connus (C, L. 29). Débuter le cours par cette partie a permis d'accélérer l'adhésion à la danse (C, L. 31-32). Le jeu « tape-là » est enseigné via une pédagogie du modèle, ce qui permet d'imposer un cadre (C, L. 73-74). Ainsi les élèves imitent un modèle et ne s'évadent pas (C, L. 70). De plus, l'ensemble de la classe réalise les mêmes mouvements, ils appartiennent alors au même groupe (C, L. 73-74). Les élèves sont en confiance et se sentent moins gênés (C, L. 76).

Création

Suite à la phase d'imitation, les participants ont créé leur propre enchaînement. La création n'est pas accessible immédiatement à chaque élève, certains groupes connaissent plus de difficultés à se lancer dans ce projet (C, L. 81). La partition est idéale pour faciliter cette création. Et même si elle donne une direction, la partition permet une certaine liberté (C, L. 99-100). A la fin, « chaque groupe a son truc, son idée » (C, L. 100).

Partie principale

La partie principale a été introduite par le jeu « 1, 2, 3 soleil ». Les élèves « n'appréhendent pas cela comme de la danse » (C, L. 13-14). Ils perçoivent uniquement le côté jeu et compétitif. Dans ce contexte, l'aspect concurrentiel a péjoré l'objectif du jeu. Les élèves «pensaient plus à gagner qu'à essayer de faire l'exercice » (C, L. 22).

Elèves

A l'annonce du thème, les élèves ont été « un peu surpris » (C, L. 111), « ils appréhendaient » l'expérience qu'ils allaient vivre (C, L. 112). Mais rapidement, une

« bonne ambiance » (C, L. 113) s'est installée. Les changements observés se sont retrouvés dans l'assurance des élèves. Ils « se sont lâchés un peu plus au fur et à mesure de la leçon » (C, L. 115). De plus, cette leçon était adaptée aux deux genres, « il n'y a pas eu de personne bloquée que ce soit chez les garçons ou chez les filles » (C, L. 131-132). Les exercices favorisaient le « contact entre les élèves » (C, L. 51). Ils ont pris du plaisir et ils ne semblaient « pas gênés » (C, L. 53). L'objectif principal de cette leçon est atteint puisque « tout le monde a participé et s'est bien engagé » (C, L. 145-146). Denis pense que cette leçon a pu « améliorer leur opinion » (C, L. 138) de la danse et que les élèves sont dans des conditions idéales pour continuer le cycle de danse, voire même « motivés » à danser (C, L. 144).

Avis général

Cette leçon permet aux élèves de ne pas la percevoir « comme une leçon de danse réellement mais comme une leçon de jeu » (C, L. 7-8). Les élèves ne remarquent pas alors la transition vers la danse (C, L. 14-15). Le côté ludique instaure une « bonne ambiance » (C, L. 4-5). Les atouts de cette leçon sont « le côté ludique, la motivation, quelque chose de différent » (C, L. 50). Par contre, dans cette leçon, il semble que l'enseignant a « moins suivi sur les élèves » (C, L. 55) et l'objectif est moins axé sur « le niveau de qualité » (C, L. 144). Cette leçon a inspiré Denis, il a rapidement vu d'autres exercices qui pouvaient facilement prendre place dans ce cours de danse comme « la chaise musicale » (C, L. 63), « le Haka » (C, L. 66) ou encore réaliser des « jeux mimés » (C, L. 66).

5.3 Observation

5.3.1 L'observation de l'introduction A

Accueil et échauffement

Suite à l'annonce du thème, les réactions ont été diverses mais discrètes. Les filles étaient plus enthousiastes que les garçons. La première partie de l'échauffement était un exercice propre au basketball. Cette mise en train inspirée du site internet mobile.sport.ch n'avait aucun lien avec la danse si ce n'est qu'elle a été réalisée sur un fond musical. Proposer un premier exercice sans relation directe avec la danse me semblait surprenant. Je redoutais que les élèves motivés à danser soient déçus et qu'au contraire les élèves réticents connaissent de faux espoirs et n'arrivent

ensuite pas à entrer dans la deuxième activité. L'enchaînement avec le deuxième exercice s'est pourtant bien déroulé. La deuxième partie de l'échauffement consistait à dribbler sur 8 temps. L'objectif était d'acquérir les paramètres musicaux. La synchronisation des ballons a rapidement été réussie. De plus, les élèves se sont adaptés facilement aux changements musicaux. L'exercice cadre les mouvements des élèves tout en leur laissant une certaine liberté. J'ai remarqué que cinq garçons se sont spontanément réunis et sont positionnés sur une ligne. Ils se déplaçaient avec la même démarche de manière synchronisée. D'autres élèves ont modifié leur mode de déplacement : sautillerment ou réalisation de grands pas. Cet exercice peut être diversifié et développer de nombreuses variables de la danse comme la notion d'espace, de temps, d'énergie ou de relations entre les danseurs. Lors de cette première partie, je ne pense pas que les élèves se sont rendus compte qu'ils glissaient vers la danse. C'était peut-être pour eux, plus un échauffement de basketball.

Partie principale

La partie principale intégrait chaque élève ainsi que moi-même dans un grand cercle. J'avais alors un regard sur chaque élève, je pouvais ainsi facilement les corriger, leur donner un feedback. Un autre avantage de cette disposition était la notion de synergie, de groupe. Dans le cadre de ce travail, j'ai enseigné à des classes que je ne connaissais pas. Cette forme de regroupement m'a semblé idéale pour mon « intégration ». Cette formation instaure également un cadre. Lorsque les élèves ont une balle en cours d'EPS, il est inévitable qu'ils jouent avec celle-ci et qu'ils la driblent dans un bruit incessant. Hors, dans ce contexte, peu d'élèves ont dû être rappelés à l'ordre. Avec une focalisation sur chaque élève, un aspect collectif et un encadrement propice, cette forme de regroupement a facilité l'apprentissage de l'enchaînement. Il m'a semblé que les élèves ont apprécié cette partie. La chorégraphie était accessible pour chaque élève. En une séance, ils ont appris une chorégraphie relativement longue et ils ont pu apprécier le résultat obtenu. L'avantage des ballons de basketball est le feedback sonore. Lorsque l'ensemble de la classe dribble le ballon en rythme, la réussite est perceptible. Les élèves paraissaient satisfaits et fiers du résultat. Suite à l'acquisition de la chorégraphie, je voulais modifier les formations dans l'espace en proposant une formation en ligne et en quinconce. Prise par le temps, j'ai décidé de partir directement dans la phase de création. Avec du recul, j'aurais dû prendre le temps de montrer des autres formes

de regroupement aux élèves, puisque très peu de groupes ont choisi de modifier la disposition lors de la création.

Création

Avant de lancer la création, les élèves ont répondu à la question suivante « que pouvons-nous faire avec un ballon, mise à part dribbler ? » Les réponses ont été diverses: « se faire des passes », « le rouler », « l'utiliser au sol ». J'ai rajouté que le poids du ballon pouvait changer en devenant lourd ou léger. J'ai demandé aux élèves de ne pas uniquement dribbler dans leur création. Lors de l'élaboration de ma leçon, j'ai fait le choix de ne pas transmettre une partition aux élèves. Dans l'introduction B et C, les élèves ne possédaient pas d'objet inducteur pour élaborer la chorégraphie. Malgré ma consigne, la plupart des groupes ont eu de la difficulté à se détacher du dribble. Je me suis déplacée vers les élèves trop figés sur ce geste pour tenter de donner une autre direction à leur enchaînement. Malgré ma démarche, introduire de nouveaux mouvements différents semblait un obstacle. Les élèves restaient influencés par ce qu'ils avaient vécu au préalable. Si le registre des mouvements est resté relativement proche des mouvements vécus dans la phase principale, chaque groupe a réussi à créer 4 X 8 temps et cela en moins de 20 minutes. Un groupe de garçons m'a particulièrement impressionnée puisqu'ils ont ajouté des éléments organisateurs de la danse, sans instruction de ma part. Ils ont modifié les positions des danseurs et ont ajouté des éléments en canon. Un groupe de filles a pu également se détacher du dribble. Elles ont d'abord été perturbées par l'imposition du ballon. Après leur avoir proposé des directions, elles ont réussi à utiliser ce ballon différemment. Suite à cette création, les élèves sont rentrés dans une phase de production. Chaque groupe a dansé devant le reste de la classe. Le ballon a permis parfois d'élément de fuite et a rassuré les élèves. Ils étaient concentrés sur cet objet et ne devaient pas regarder le public.

Ballon de basketball

Le ballon de basketball est un moyen de motiver une grande partie des élèves. Même les élèves qui pratiquent la danse comme hobby ont trouvé intéressant de mélanger deux sports. La plupart des garçons ont eu de la facilité à apprendre les mouvements avec le ballon puisqu'ils avaient de l'aisance à dribbler. Il est possible que certains élèves se soient lassés de cette balle. Un groupe de fille m'a, par exemple, demandé de ne pas prendre le ballon pour la phase de création. Afin de

varier la leçon, le ballon ne pourrait être utilisé que durant une partie de la leçon ou alors celui-ci pourrait être introduit de différentes manières.

Elèves

Les élèves étaient très engagés et concentrés lors de cette séance. Je pense qu'ils ont apprécié la phase de création puisqu'ils ont formé des groupes par affinité. Les footballeurs se sont retrouvés ensemble, tout comme les danseuses et les basketteurs. Ainsi, ces groupes ont pu faire un lien avec le sport qu'ils pratiquaient. Certains élèves ont dû oublier au cours de la leçon qu'ils dansaient. Suite au cours, j'ai entendu de nombreuses remarques positives.

5.3.2 L'observation de l'introduction B

Accueil

Lors de l'annonce du thème, les élèves étaient regroupés par genre. Les garçons étaient assis sur ma gauche et les filles sur ma droite. Les réactions ont été discrètes. J'ai pu entendre des « oh non » de la part d'élèves masculins et des « yes », « trop cool » de la part d'élèves féminines. J'ai rapidement introduit une discussion sur le Hip-hop en posant la question suivante : « quels sont les mots qui vous viennent à l'esprit lorsque je vous dis « Hip-hop »? » Les réponses ont été peu nombreuses et timides. Quatre mots sont ressortis « rue, Amérique, danse, musique, ... ». J'ai complété en présentant des images et en donnant des informations sur l'historique et sur le contexte d'émergence du Hip-hop. Les illustrations exposaient des rappeurs masculins, des graffitis, des gestes de solidarité, des danseurs masculins et des figures de break dance. Les élèves se sont spontanément approchés des images. Les figures acrobatiques les intriguaient particulièrement. Les élèves semblaient impatients de réaliser des mouvements de break dance. Certains ont tenté d'imiter certaines figures. De cet échange, ils ont retenu « que des hommes américains dansaient pour s'exprimer et pour éviter d'être violents » et que « le Hip-hop était à la base une danse pour les hommes ». (Remarques d'élèves).

Echauffement

L'échauffement basé sur de l'imitation s'est déroulé de manière frontale : les élèves étaient positionnés face à moi. Ils se sont disposés au fond de la salle. Les garçons formaient un tas indissociable. J'ai alors demandé aux élèves de prendre de l'espace

et de se rapprocher de moi. J'ai obtenu comme résultat l'avancement de deux élèves téméraires. J'ai tenté de rectifier leur positionnement, mais cette action m'a pris du temps et de l'énergie. Les élèves semblaient apeurés au fond de la salle. Au final, l'objectif souhaité n'a pas été atteint, les élèves occupaient principalement le fond de la salle. Je m'attendais à cette réaction. Il me restait à analyser l'évolution de leur attitude durant la leçon. En choisissant la méthode frontale, je pensais visualiser chaque élève. Hors, le regroupement m'empêchait d'avoir un œil sur chaque élève. J'ai remarqué uniquement après quelques minutes qu'un élève tentait d'amuser ses camarades en réalisant des mouvements différents. En demandant d'imiter mes mouvements, j'ai senti une certaine gêne chez les élèves. Lors de l'échauffement, je voulais corriger certains élèves, les repositionner, mais je n'ai pas osé interrompre mon échauffement de peur de freiner l'élan des élèves. L'ensemble de la classe avait réussi à entrer dans l'activité. En interrompant l'échauffement, pour donner un feedback individuel, j'avais peur de perdre l'intensité du moment. De plus, contrairement aux échauffements des autres leçons, il était peu ludique. A aucun moment, je n'ai pu entendre des rires ou des éclatements de joie. Au contraire, les élèves semblaient un peu gênés et très concentrés. Pourtant les participants m'ont imitée et ont réalisé les enchaînements même si les mouvements semblaient rigides. J'ai également été étonnée par le niveau général de la classe. Les élèves ont réussi rapidement à réaliser les combinaisons. J'ai remarqué quelques élèves qui éprouvaient de la difficulté à refaire les mouvements imposés et de manière coordonnée, mais cela représentait une minorité. Débuter par un échauffement frontal avec des mouvements conventionnels, imposés et théoriques me semblait hors de la portée de certains élèves. Je pensais les démotiver. La classe a été particulièrement preneuse et respectueuse de l'activité. Malgré une attitude positive de la part des élèves, ce n'est pas un échauffement que je conseillerais pour débiter un cycle.

Partie principale

Suite à l'échauffement, un moment plus théorique a été introduit afin de présenter les familles de mouvements. Lors de l'explication et de la démonstration, les élèves regroupés autour de moi écoutent sans agir pour la plupart. Deux garçons, pourtant cachés lors de l'échauffement, essaient des pas pendant mon explication. Suite à cette théorie, plusieurs élèves tentent d'imiter des mouvements acrobatiques de la démonstration. Il m'a semblé que les élèves étaient curieux d'apprendre de

nouveaux mouvements, particulièrement des figures au sol. Suite à la théorie, les élèves se positionnent à nouveau face à moi. Cette fois, ils se mettent spontanément plus en avant. Les élèves apprennent un enchaînement en imitant le modèle. Suite à cette phase, les élèves ont acquis un nouveau bagage de mouvements. Je ne suis pourtant pas certaine qu'ils arriveraient à refaire l'enchaînement imposé sans modèle. Je n'ai pas demandé aux élèves de danser sans modèle, de peur qu'ils se bloquent et qu'ils n'osent pas. J'avais peur de me retrouver face à un mur. Dans cette situation, j'ai été influencée par mes représentations.

Création

Après l'apprentissage des pas, les élèves sont entrés dans une phase de création par deux (duo par affinité). La création, guidée par une partition, a rapidement abouti à la chorégraphie. La combinaison « partition et entraînement des pas de base pendant l'échauffement » accélère le processus de création.

Break dance

Le cours s'est terminé avec le break dance qui intriguait depuis le début les élèves. Différentes figures leur ont été démontrées, décomposées et apprises. J'ai été surprise de retrouver les garçons qui se cachaient au fond de la salle au début de la leçon, presque à ma hauteur. Ils n'y avait aucune gêne et aucune peur de faire faux. Il m'a semblé que chaque élève a éprouvé du plaisir et était motivé à réaliser les différents challenges. Cette phase a duré quinze minutes et j'ai senti une certaine frustration chez les participants qui n'arrivaient pas au résultat voulu. Les élèves étaient pleinement engagés dans la tâche et voulaient atteindre leurs objectifs.

Elèves

L'évolution des élèves a été particulièrement impressionnante par rapport à leur aisance et leur prise de confiance. Lors de la première partie, j'ai senti une ambiance un peu lourde, ils n'étaient pas à l'aise avec leur corps. Mais au fur à mesure de la leçon, ils ont développé certaines compétences et appris de nouveaux mouvements. Je pense qu'ils se sont rendus compte qu'ils étaient capables de danser. Le break dance les a intéressés au point de faire abstraction de ce qui se déroulait autour d'eux. Cette classe a fait preuve d'un engagement total, le résultat s'est avéré gagnant : un meilleur niveau en danse et une prise de confiance. A la fin de la leçon, deux élèves sont venus vers moi afin d'obtenir les titres des musiques. Cette

démarche prouve que la musique leur a plu et qu'elle a sûrement été déterminante dans la motivation des élèves.

5.3.3 L'observation de l'introduction C

Accueil

A l'annonce du thème de la leçon, les réactions ont été vives. Les yeux de certains élèves se sont écarquillés, un groupe meneur de garçons s'est immédiatement exprimé : « c'est un gag madame », « on va pas quand même danser ». D'autres réactions plus discrètes ont été positives, particulièrement celles des filles. Suite au questionnaire, les garçons échangeaient leurs réponses : « tu as coché quoi comme réponse ? », « tu as mis quoi à la première question ? », « moi j'ai noté que la danse, c'est nul ». L'avis des camarades semblait être important pour eux. J'ai senti rapidement qu'un groupe de garçons pouvait influencer négativement le reste de la classe. Par conséquent, j'étais un peu stressée face aux changements que j'allais devoir modifier pour les faire danser.

Echauffement

Heureusement, l'échauffement choisi pour cette leçon a permis de débiter dans d'excellentes conditions. Le groupe meneur de garçons a adhéré à l'activité ce qui a été déterminant pour la leçon. Les élèves étaient répartis sur un cercle en se positionnant face à un camarade. Comme la tâche motrice se faisait à deux, elle nécessitait l'observation de son partenaire et non du reste de la classe. Les élèves ont changé à plusieurs reprises de partenaires, ce qui a installé un bon dynamisme dans le groupe. Afin de démontrer les enchaînements, je me suis située au milieu avec un autre élève (différent à chaque fois). La démonstration des gestes connus a rassuré les élèves. Ils ont appris facilement et rapidement les enchaînements. Je n'avais pas l'impression qu'ils avaient conscience qu'ils dansaient. On entendait beaucoup de rires, de petits cris de joie. Certains élèves garçons ont accentué les mouvements de façon à les rendre plus viriles. L'exercice a facilité l'apprentissage des paramètres musicaux. Pour assimiler l'enchaînement, j'ai compté à voix haute en réalisant les mouvements. Spontanément, les élèves ont rapidement fait de même. Je les ai sentis en confiance. Une bonne ambiance était présente lors de l'échauffement. Pour terminer ce jeu « tape-là », les élèves ont créé une première composition. Les duos ont été formés par affinité. Certains groupes se sont mis

rapidement au travail et ont été très imaginatifs. Il a fallu recadré un groupe de garçons qui s'engageait dans des acrobaties. Les duos masculins ont réalisé des enchaînements plus mécaniques et ont utilisé plus de force. Au contraire, d'autres duos ont eu de la peine à débiter la tâche, ils n'étaient pas inspirés et ont connu des difficultés à se lancer dans la création. Ces groupes étaient principalement composés d'élèves féminins.

Partie principale

La partie principale était basée sur le jeu « 1, 2, 3 soleil ». Lorsque j'ai demandé aux élèves : « est-ce que vous connaissez le jeu, « 1, 2, 3 soleil » ? ». Ils m'ont répondu avec un « oui » enthousiaste. Un élève a fait la réflexion suivante : « ça me rappelle mon enfance, je jouais quand j'étais petit ». Suite à l'explication, les élèves se sont rapidement mis en place, certains ont même couru pour se mettre en position de départ. Ils ont repris ce mode de déplacement après chaque partie, comme s'ils étaient pressés de recommencer. La phase jouée a plu aux élèves, ils étaient captivés. Je ne pensais pas que ce jeu les émerveillerait autant. Les élèves ont fait abstraction du thème de la leçon. Ils étaient animés uniquement par le jeu et par la compétition. Les consignes ont ensuite été modifiées pour amener les élèves vers la danse : se déplacer sur la pointe des pieds, se stopper les bras en l'air, marcher au ralenti, se stopper au sol. Les élèves semblaient décomplexées. Je n'ai pas immédiatement supprimé le critère de compétition. Les élèves pensaient principalement à gagner plutôt qu'à respecter les critères imposés. Après plusieurs rappels, ils ont commencé à appliquer les consignes et à glisser vers la danse. Mais cette phase m'a demandé de l'énergie.

Création

Toujours en gardant le jeu « 1, 2, 3 soleil » comme base, les élèves ont créé un enchaînement d'après une partition. Les attitudes collectives ont été très différentes selon les groupes. Par exemple, un premier groupe s'est immédiatement réuni autour de la feuille, ils l'ont lue ensemble. Dans un autre groupe, un élève a pris la partition et a donné des instructions. Dans un troisième groupe, un élève a saisi la partition et a créé immédiatement des enchaînements, sans considérer l'avis des autres participants. J'ai été recadré ce groupe afin qu'il travaille collectivement. Suite à cette création, les élèves sont rentrés dans une phase de production. Si le passage de la zone d'observation à la zone d'action représentait une angoisse pour certains, il

n'y a eu aucun refus. La plupart des élèves regardaient au sol, mais certains élèves ont osé fixer le public.

Elèves

Cette classe m'a semblé la plus réticente à danser. Ce jugement se base sur les exclamations qui ont suivi l'annonce du thème. Certaines réactions négatives étaient particulièrement extrêmes : « la danse, c'est un moyen de perdre du temps », « c'est pour les nazes », « c'est nul ». Pourtant avec la première activité (« tape-là »), les élèves sont tous entrés dans la danse et je n'ai pas entendu de remarques négatives durant la leçon. L'ambiance était même décontractée. Le jeu « 1, 2, 3 soleil » a maintenu l'ambiance ludique recherchée dans cette leçon. Par contre la transition vers la danse était peut-être trop abstraite et contemporaine pour débiter un cycle de danse. Les élèves ont trouvé « bizarre » de devoir se déplacer sur la pointe des pieds ou encore de devoir imiter un animal.

6 Discussion

6.1 Résultats du questionnaire

Les résultats du questionnaire expose le contexte dans lequel cette étude a été concue puisqu'il a révélé que plus de la moitié des élèves, soit 42, n'avait pas pratiqué de danse à l'école primaire (cf. Fig. 2). Selon Cadopi (1994), « les images mentales permettent de « rendre disponible » certains éléments du réel dans un code donné. Elle peuvent de ce fait fournir à un individu des informations pertinentes qu'il peut manipuler mentalement » (p. 250). Sans connaissance pratique, les représentations se réfèrent uniquement aux « phénomènes cognitifs ». (David, 1995, p. 52). Il est alors difficile pour un élève d'estimer s'il apprécie ou s'il est capable de danser. La réalité est codée sous formes de préjugés et de croyances.

Les résultats montrent qu'il est possible de modifier positivement l'appréciation de la danse avec une leçon (cf. Fig. 5 et 6). Selon Famose (1991), l'apprentissage permet de modifier le comportement d'un participant « chaque fois qu'il est confronté à une tâche vis-à-vis de laquelle, il n'a pas de réponse adaptée ». (p. 1). Lorsque l'élève acquiert une réponse à une tâche complexe, il peut éprouver un sentiment de compétence et de satisfaction. Certaines images véhiculées par l'activité enseignée peuvent changer. Une nouvelle conception peut émerger de cette expérience. Si chaque introduction a permis de modifier l'appréciation de danse, c'est l'introduction B qui obtient le meilleur résultat, suivi de l'introduction A, puis finalement de la C (cf. Fig. 7 et Tab. 12).

Cette recherche prouve également qu'il existe une différence d'appréciation entre les élèves masculins et les élèves féminins (cf. Fig. 4, 5 et 6). Une étude réalisée par Thorel (2007) a abouti à la même conclusion. Cette recherche cherchait « à cerner les représentations de la danse, d'une population de 228 élèves de 6^{ème}, 5^{ème}, 3^{ème}, terminale d'étudiants en 2^{ème} année de STAPS (tous néophytes), lors d'une première séance de danse contemporaine vécue en situation de mixité ». (p. 86, 87). Les résultats montrent une différence de représentation entre les garçons et les filles. Ce contraste ressort d'autant plus « si les élèves sont jeunes et néophytes ». (Thorel, 2007, p. 87). Malgré cette différence de jugement, les élèves apprécient davantage

la danse suite à la pratique d'une leçon que ce soit pour la population masculine et féminine. (cf. Fig. 5 et 6).

L'appréciation n'est pas le seul changement produit. D'autres conceptions ont pu être transformées suite aux leçons. C'est le cas de la représentation « je me sens capable de danser ». (cf. Fig. 8). Selon Famose, les jeunes obtiennent de « fortes impressions d'habilité à partir de leur réussite ». (1991, p. 12). Le choix de la tâche est décisif puisqu'elle devra permettre à l'élève d'être dans la réussite tout en lui procurant du sens. Les résultats obtenus pour cet item diffèrent d'après le type d'introduction. La leçon A obtient la plus faible modification de la moyenne (7.5%) (cf. Fig. 8 et Tab. 13). Ce résultat peut s'expliquer par le thème. Cette introduction a amené les élèves à danser avec le ballon de basketball. Dans ce contexte, les élèves n'ont peut-être pas eu l'impression d'avoir dansé réellement et acquis des mouvements de base en danse. Au contraire, suite à la leçon B, les participants ont développé un nouveau bagage moteur, ils connaissent des nouveaux mouvements et se sentent davantage capable de danser. Mais c'est l'introduction C qui obtient la plus haute hausse de la moyenne. L'explication peut se trouver dans l'accessibilité de cette leçon. Les exercices étaient réalisables pour chaque participant et différents enchaînements ont été appris. De plus, les élèves ont vécu deux moments de création facilités par une partition et par un échantillon d'exercices expérimentés au préalable. Les paramètres « réussite des exercices » et « palette large d'exercices » ont permis aux élèves de percevoir leur progression.

Suite à la leçon, les élèves osent également davantage danser devant les autres. L'introduction B obtient la meilleure augmentation de la moyenne. (cf. Fig. 9 et Tab. 15). Notons que ce changement a été remarqué par l'observateur et par moi-même lors de la leçon. Au début, les élèves se sont positionnés au fond de la salle. Au fur et à mesure du cours, ils se sont rapprochés de moi faisant abstraction des autres participants.

Le but de cette recherche est d'identifier une leçon qui motive les élèves à continuer le cycle. Les chiffres révèlent que la leçon B dispose les élèves dans des conditions propices, suivi de près par la leçon A (cf. Fig. 11). Cette motivation peut s'expliquer par le contenu de l'introduction B, mais plus particulièrement par la dernière phase de la leçon. En effet, celle-ci s'est terminée par du break dance. Cette dernière

période n'a duré que quinze minutes. Les élèves n'ont alors pas eu suffisamment de temps pour atteindre les objectifs voulus, comme celui de réussir une « baby freeze ». Certains participants étaient demandeurs de feedbacks afin de progresser. Les garçons, tout comme les filles, ont été preneurs de l'activité. Chaque élève a déjà vu un danseur réaliser une figure au sol que ce soit à la télévision ou dans la rue. Par sa performance, le danseur implore le respect. Réussir un mouvement qui leur semblait inaccessible représente un challenge et une source de motivation.

La leçon B a produit les changements les plus significatifs dans l'esprit des élèves, puisqu'elle a obtenu les hausses des moyennes les plus importantes pour les items suivants : « j'apprécie la danse en EPS » (cf. Tab. 12), « j'ose danser devant les autres ». (cf. Tab. 14). C'est également avec cette leçon que les élèves sont le plus disposés à continuer le cycle de danse (cf. Fig. 11). Les résultats obtenus avec la leçon A restent proches. Le paramètre « classe » est tout de même à prendre en considération. Les élèves qui ont participé à la leçon C (classe 1G) partaient avec une appréciation de la danse plus mitigée (1.96 de moyenne sur l'Echelle de Likert de 4). Cette classe est composée de 11 filles pour 14 garçons. Dans ce contexte, je ne suis pas persuadée que l'introduction B aurait obtenu les mêmes résultats avec la classe 1G. Pour pouvoir prouver que c'est bien le contenu de la leçon qui a permis ces changements et non la classe qui les a facilités, il faudrait tester ces trois leçons avec plus de classes.

Une représentation est une forme de connaissance que l'apprenant prend pour acquis. Il est difficile de modifier une conception fortement ancrée, surtout en deux heures de pratique. Le cours d'introduction donne un avant-goût, mais il est nécessaire d'impliquer pleinement l'élève pour qu'il puisse dépasser ses croyances et aller à la découverte de l'activité. Les résultats attestent que le rapport à la discipline enseignée peut se transformer partiellement. Mais c'est en considérant les conceptions dans une planification qu'un MEP pourra produire un changement chez l'élève. Selon Huesca, « le poids des contextes obligent l'enseignant à prendre en compte les différents niveaux de représentation des élèves ». (Huesca, 1993, 92). Selon David, (1995), il faut « attirer l'attention des enseignants d'EPS sur la nécessité de considérer les représentations des élèves, garçons et filles, comme des données utiles à la construction des contenus d'enseignement et aux choix des modes d'entrée dans l'activité. » (p. 53). Dans cette recherche, on remarque que le

thème principal de chaque leçon a plu aux élèves. Les résultats démontrent que les élèves ont apprécié danser avec les ballons de basketball pour la leçon A. (cf. Fig. 14). La partie break dance a plu aux participants pour la leçon B (cf. Fig. 15). L'aspect ludique de la leçon C a marqué 5 élèves. (cf. Fig. 16).

6.2 Résultats des entretiens semi-directifs

Les trois observations ont abouti à des comparaisons entre les introductions. Denis Jolliet a également identifié les exercices qui ont le mieux fonctionné auprès des élèves. Son observation l'a amené à planifier une leçon d'introduction « idéale ». (cf. Annexe G). Il opte pour un mélange de l'introduction B et l'introduction C. (cf. Annexe E, A, L. 239-242). L'échauffement reprendrait le jeu « tape-là » réalisé dans la leçon C. La partie principale se composerait de la partie principale de la leçon B, c'est-à-dire une présentation des familles de mouvements suivie d'une création guidée basée sur une partition. Pour la dernière partie de la leçon, l'observateur reprendrait des éléments du break dance. Quant à l'introduction A, il l'utiliserait comme complément (par exemple comme deuxième leçon) afin de travailler plusieurs compétences motrices et d'entraîner les paramètres musicaux.

Plusieurs principes didactiques sont ressortis de son observation :

- Dans une leçon utilisant les objets, il est préférable de varier les activités. L'observateur propose d'alterner le matériel didactique au sein d'une leçon. (cf. Annexe E, A, L. 53). Par exemple, un autre objet peut être introduit dans l'introduction A. Mais on peut également varier la tâche. Séverine Hessloehl suggère, par exemple, de commencer la leçon avec le ballon, puis de l'enlever. L'élève danse alors en s'imaginant la présence d'un objet. Dans le cas présent, le MEP propose ainsi une variété plutôt que de changer l'objet.
- La partition ou les palettes d'exercices sont des outils didactiques importants pour guider et enrichir la création (cf. Annexe E, A, L. 166-167).
- Les formes de regroupement doivent être variées au cours de la leçon (cf. Annexe E, A, L. 60-61).

6.3 Résultats des observations

Accueil et introduction

Débuter une leçon par des explications culturelles et historiques apportent une signification à la tâche. Les représentations négatives sont issues d'une activité qui « manque de sens ». (Cogerino, 1998, p. 23). Dans l'introduction B, ce moment de discussion a éveillé la curiosité des élèves. De plus, cet instant a permis de les calmer, de les rassurer avant de commencer à danser. Une étude menée en 1998 indique que « l'enseignement en milieu scolaire est souhaitable à l'ensemencement réciproque de la théorie et de la pratique de l'éducation esthétique en classe de danse ». (Lord, 1998, p. 601).

Disposition

Dans un contexte d'initiation, le regroupement en cercle favorise une bonne ambiance. Selon Bramas (2003), « les élèves s'engagent davantage s'ils perçoivent un climat agréable ». (p. 13). Cette « ronde » symbolise une coopération, une acceptation du regard des autres, une sensation d'appartenance et l'intégration de chaque individu. Selon Monteil (1990), « l'interaction sociale est structurante, c'est ce qui permet d'apprendre ». (Cité par Bramas, 2003). Ainsi chaque membre du groupe est investi dans une identité collective.

Le cercle rapproche les élèves du modèle. Cette proximité est rassurante. Tout d'abord, les élèves visualisent aisément le modèle et l'enseignant peut avoir chaque participant dans son champ de vision. On pourrait penser que le cercle expose chaque élève à la vue des participants. Hors, dans le cadre de cette étude, l'élève était concentré sur le ballon de basketball (introduction A) ou sur les gestes à accomplir face à son partenaire (introduction C). Lors des représentations, certains groupes ont maintenu le cercle comme forme de regroupement. C'est une « conduite de sécurisation ». (Brun-Bezombes & Lavie, 2003, p. 74). Les élèves évitent de « s'exposer directement face au public ». (Brun-Bezombes & Lavie, 2003, p. 74). Ainsi l'élève fait un premier pas vers l'acceptation du regard du spectateur tout en gardant la vision sécurisante de ses camarades.

Le cercle est souvent apprécié par les élèves. Cette disposition paraît plus ludique et change de la traditionnelle disposition frontale. Malgré les avantages de cette forme

de regroupement, il est important de varier la notion de l'espace en proposant d'autres dispositions au cours de la leçon (cf. Fig. 1).

Aspect ludique

La pédagogie du ludique est idéale pour introduire la danse. Elle permet d'instaurer une atmosphère détendue et légère. Ne cherchant pas la prouesse technique, du moment que l'élève accepte le jeu, il est dans un instant de réussite. Selon Madiot (2008), « bien qu'il soit libre et dénué de toute intention, le jeu est l'activité par laquelle l'enfant apprend ». (p.60). Les observations montrent que l'exercice « tape-là » de l'introduction C a facilité l'introduction de la danse. Les élèves se sont retrouvés dans un contexte de « détente, sans jugement de valeur, sans intervention de type magistral,... ». (de Grandmont, 1997, p. 88). Ce climat a été facilité par la nature de la tâche : réaliser des gestes de salutation. Contrairement à l'adaptation dansée du jeu « 1, 2, 3 soleil », le jeu « tape-là » avait du sens pour l'élève puisqu'il représentait une situation vécue quotidiennement. « 1, 2, 3 soleil » a évoqué une signification et des souvenirs à l'élève en phase de découverte. Une fois que des consignes ont été imposées afin de transposer le jeu à la danse, la tâche est devenue trop abstraite pour les élèves.

Hip-hop

Ce style se rapproche de l'univers des adolescents et de leur culture ce qui rend la danse plus accessible à leurs yeux. (Faure, Garcia, 2003, p. 3). Les élèves masculins ont particulièrement pris confiance lors de la l'introduction B. Mecibah (2008) est également d'avis que le Hip-hop est un moyen d'engager facilement les garçons « en modifiant les représentations qu'ils se font de la danse en général (dominante esthétique et féminine) ». (p. 46). Garcia (2006) rapporte que plusieurs enseignants ont également introduit la danse par le Hip-hop :

Devant les résistances de beaucoup d'élèves et d'enseignants face à la danse didactisée et expressive proposée à l'école, des pratiques pensée comme plus proches des élèves sont parfois recherchée. La danse Hip-Hop, par exemple, a été introduite dans de nombreux établissements. Il s'agit du point de vue des enseignants, d'attirer les élèves les plus réfractaires à la danse vers cette forme artistique en passant par leurs goûts culturels supposés. (Garcia, 2006, p. 33)

Pédagogie par objectifs

En cours d'éducation physique, les élèves aiment répondre favorablement aux défis que le MEP peut leur proposer : réussir un salto avant, une voie d'escalade difficile, une figure de break dance. En poussant l'élève à atteindre un résultat, le MEP utilise la pédagogie par objectifs. L'objectif pédagogique exprime « le résultat visible qu'un apprenant doit atteindre, ce qu'il sera capable de faire au terme de l'apprentissage. Il objective l'effet attendu, le rend concret, observable ». (Site de l'Université de Lille). Ainsi l'élève est guidé par ce but ultime. Comme la tâche lui procure du sens et que l'objectif n'est pas atteint en fin de leçon, il est motivé à reprendre ce même exercice lors de la leçon suivante. L'objectif peut être également collectif : « dribbler à l'unisson ». Chaque élève se sent alors concerné et doit s'engager pour réussir le défi. Ce but collectif permet de stimuler les plus réticents puisque les élèves ont tendance à se motiver entre eux.

Création guidée

A l'école secondaire, la création est facilitée lorsqu'elle est guidée par des critères ou par des indications chronologiques. La partition (terme repris de Séverine Hessloehl) plonge rapidement les élèves dans la création. Elle a un rôle inducteur ce qui « favorise l'émergence de réponses spontanées ». (Perez, 2005, p. 9). Ce rôle catalyseur indique une marche à suivre, mais elle permet une certaine liberté. Finalement, l'inducteur est un « point d'ancrage ». (Perez, 2005, p. 9).

Dans cette recherche, il a été observé que l'objet ne suffit pas à obtenir des chorégraphies variées. Selon Perez (2005), « dans le cadre d'une école s'adressant à tous les élèves, le choix des inducteurs nécessite vigilance et subtilité pour être un véritable point d'appui, un stimulant dans la démarche de création ». (p. 9). Combiner un objet avec des critères ou des indications chronologiques permettrait d'obtenir des réponses plus enrichies.

Commencer l'apprentissage par l'imitation d'un modèle, puis stabiliser

Ce concept méthodologique est issu du manuel clé de Jeunesse + Sport. Ce modèle fait passer l'apprenant par trois phases (manuel clé Jeunesse + sport, 2008, p.34) :

1. Acquérir, stabiliser
2. Appliquer, varier
3. Créer, compléter

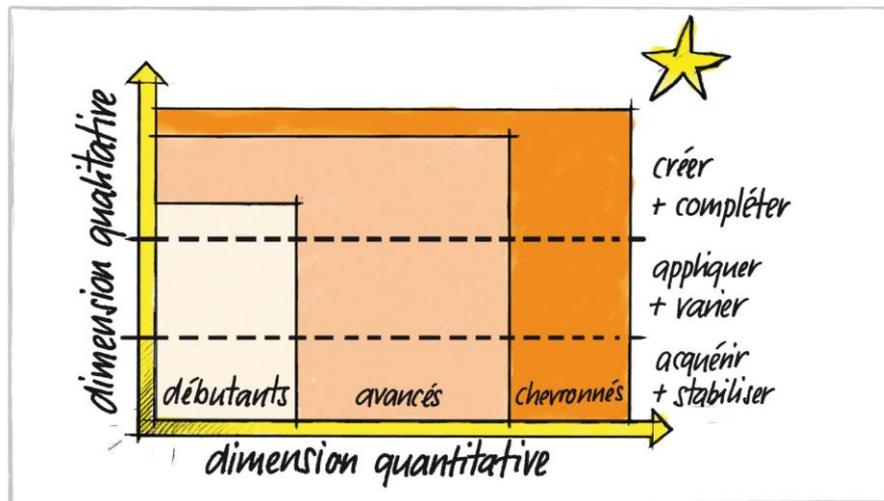


Fig. 17 : Concept méthodologie du Manuel clé de Jeunesse + Sport

L'apprentissage par imitation de modèle semble idéale lorsqu'il s'agit de « développer des habiletés motrices », d'apprendre des « tâches complexes » et de modifier « des attitudes ou des préjugées ». (Gurtner, 2012, p. 87). Dans cette étude, chaque leçon débute par de l'imitation (avec des variations de formes de regroupement). Aucun élève n'a refusé de danser. Selon le cahier de danse du site internet mobilesport.ch (2013), la démonstration et l'imitation jouent une fonction capitale « pour la phase d'acquisition des mouvements de danse ». (p. 13). La pédagogie du modèle permet de développer une base technique chez l'élève qui développera un répertoire basique de pas et de mouvements. Dans cette phase, il va « s'approprier des mouvements inhabituels ». (Manuel clé Jeunesse + sport, 2008, p.39). Dutilh constate que « l'adolescent cherche la sécurité d'une image, d'un modèle. Tout ce qui est nouveau, tout ce qui ne fédère pas le groupe est rejeté. La mise en valeur de la singularité peut être source d'angoisse. » (Date inconnue, p.2). De plus, imiter un professeur permet de créer un échange et un partage. Au cours de la leçon, la didactique variera, la danse ne doit pas seulement être abordée avec la pédagogie du modèle.

Une fois que l'élève a développé un répertoire basique de mouvements, il est nécessaire de consolider l'acquisition et la mémorisation des gestes. Les participants doivent répéter les mouvements. Les résultats de l'observation montrent que passer par une phase d'application et de variation (comme dans l'introduction B et C) accélère ensuite le processus de création. L'introduction B propose un exercice en longueur (repris du site internet dance360.ch). Cette combinaison entraîne les

familles de mouvements tout en variant la direction et ajoutant un mode de déplacement. Modifier les éléments organisateurs de la danse (formes de regroupement, directions) permet de varier l'exercice et d'intensifier son ancrage dans le cerveau. L'introduction C propose également d'appliquer les gestes vus à échauffement en variant des éléments organisateurs de la danse (espace, temps, relations avec les danseurs). Ces exercices sont des « exercices de drill ». (Séverine Hessloehl). Cette méthode d'apprentissage est basée sur la répétition d'un même exercice. L'objectif est d'automatiser les gestes afin de les acquérir. Les exercices de drill peuvent apporter des variations basées sur les éléments organisateurs de la danse. Cette étape « vise à construire et à développer une représentation la plus globale possible ». (Manuel clé Jeunesse + sport, 2008, p. 39) Dans la leçon A, les élèves ne sont pas passés par cette deuxième phase du concept méthodologique. Ils ont connu de la difficulté à se détacher de la disposition et des gestes de l'échauffement. De plus, le processus de création a duré plus longtemps. Il semble important de passer par ces trois caps pour faciliter la création.

Paramètre classe

La classe est un paramètre non négligeable dans la planification de la leçon. Afin de proposer des exercices adaptés, il est conseillé que l'enseignant prenne la température auprès des élèves. Dans le cadre de cette étude, les leçons ont été réparties au hasard. Mais je ne suis pas certaine que les résultats de cette étude aurait été les mêmes si la classe 1G avait participé à la leçon B. Cette classe a été la plus réticente. Les élèves auraient sûrement été plus réfractaires à l'échauffement frontal basé sur l'apprentissage de familles de mouvements. L'ambiance de classe et l'engagement des élèves influencent le bon déroulement de la leçon.

6.4 Les axes pris ensemble

On remarque que les participants ne vivent pas l'expérience de la même manière que l'observateur et que moi-même. Par exemple, Denis, l'observateur non participant, pense que la classe qui a participé à la leçon B est « moins motivée » à poursuivre le cycle (cf. Annexe E, B, L. 178). Pourtant elle répond le plus favorablement à la continuité du cycle de danse (cf. Fig. 11). Pour ma part, en vue de l'investissement et de la motivation démontrés lors de la dernière partie (break dance), j'imaginai que ces élèves apprécieraient de prolonger le cycle.

Denis estime que la classe participant à l'introduction A est celle « qui s'est le moins amusée des trois leçons ». (cf. Annexe E, A, L. 172). Hors cette introduction a été la plus appréciée par les élèves. (cf. Fig. 10).

6.5 Réflexion

Pour rappel, cette étude s'appuie sur la « recherche-action ». (Clément & Dolbec, 2004, p. 192). Ce type de recherche se termine par une réflexion qui aboutit à la planification de l'action du prochain cycle. Cette réflexion m'amène à relever des erreurs didactiques que j'ai commises lors de la planification et de l'enseignement des leçons. Si j'ai pu prendre conscience de certaines fautes lors ou après l'enseignement des leçons, d'autres ont été relevées par ma co-conseillère, Séverine Hessloehl. Certaines erreurs (comme l'absence de partition dans l'introduction A) ont déjà été signalées dans le chapitre 6.3.

6.5.1 L'introduction A

L'introduction A aurait pu être plus variée, ce qui ne signifie pas ajouter d'autres matériels didactiques. L'activité, guidée par le ballon aurait pu s'éloigner du dribble. Comme déjà cité auparavant, la balle peut être enlevée au cours de la leçon. (Séverine Hessloehl). Le challenge de l'élève consisterait à danser avec un ballon imaginaire. Ce ballon invisible aurait pu devenir subitement lourd et puis léger. Le ballon peut également suggérer un thème. (Séverine Hessloehl). Il se transforme alors en un élément différent. Par exemple, un élève danse en s'imaginant que ce ballon représente la figure d'une personne. Un tel thème fait intervenir l'« expression de sentiments et d'émotions par le geste ». (PER, 2010, p. 56).

La diversité aurait également du être amenée par l'apport d' « éléments organisateurs de la danse » (Perez, 1994, p. 45 à 64) : corps, temps, énergie, espace, relation. Lors de cette leçon, j'ai manqué de temps pour varier davantage les exercices. La création aurait alors pu être guidée par des « documents élève ». (cf. p. 48).

6.5.2 L'introduction B

Lors de la planification de cette leçon, j'avais conscience que l'échauffement n'était pas adapté à une classe d'école secondaire. Comme cité dans la théorie (cf. chapitre 2.3.4), les élèves s'imaginent souvent la danse comme un cours frontal. Mon choix a été de les confronter à cette disposition et à un échauffement rigide. Ainsi, je voulais tester mon hypothèse (cet échauffement n'est pas adapté à un contexte scolaire) et surtout comparer cet échauffement à celui de l'introduction A et C. Afin d'établir une bonne ambiance et de procurer de l'intérêt aux élèves, l'échauffement devrait plutôt être ludique (cf. chapitre 3.2). De plus, si la tâche est collective, elle « donne du sens à chacun ». (Dylas-Truong & Ubaldi, 2006, p.146). Elle permet également de mettre en confiance les élèves puisqu'elle est « protège le groupe ». (Dylas-Truong & Ubaldi, 2006, p. 146).

J'ai signalé que la disposition frontale ne se prêtait pas aux feedbacks personnels. Mais le feedback peut également devenir collectif. (Séverine Hessloehl). Une information générale peut être donnée à l'ensemble de la classe. Si le MEP souhaite qu'un élève se sente davantage concerné, le feedback peut être appuyé d'un regard envers la personne plus particulièrement concernée.

6.5.3 L'introduction C

Lorsque j'ai lancé le jeu « 1, 2, 3 soleil », j'ai repris les mêmes règles que celles de la récréation. La transition vers la danse s'est avérée difficile. Afin d'amener plus aisément les élèves vers la danse, je ferais quelques modifications, comme « le meneur de jeu n'a pas le droit de parler. Le signal d'arrêt sera donc le retournement ». (Lascar, 2000, p. 33). Au lieu que le meneur se retourne, celui-ci se « déplace vers l'avant », les participants prennent « leur statue au moment de l'arrêt ». (Lascar, 2000, p. 33). Ce changement est une coupure avec le jeu initial. L'objectif est d'éloigner l'aspect compétitif de ce jeu pour amener les élèves à danser plus rapidement.

6.6 Les limites du travail

Dans le cadre de ce travail, trois classes ont été sélectionnées. Le paramètre « classe » est alors à prendre en considération. Chacune ne part pas avec les mêmes prédispositions à danser. Afin de renforcer le facteur scientifique, cette étude pourrait être réalisée en prenant davantage de classes. Une même leçon serait testée plusieurs fois avec des participants différents. Ainsi, le chercheur pourrait comparer les résultats obtenus avec les mêmes leçons et les résultats obtenus avec les différentes leçons. De plus, l'influence des paramètres tels que « l'humeur des élèves », « l'humeur de l'enseignant » serait diminuée. Une même leçon peut se dérouler dans des conditions optimales un premier jour et ne pas obtenir les mêmes résultats un autre jour.

Le paramètre « enseignant » est également à prendre en compte. Les trois leçons étaient composées par exercices accessibles aux MEP non spécialistes. Je reste tout de même une enseignante qui aime danser et enseigner ce cycle aux élèves. Je suis particulièrement motivée lorsqu'il s'agit de transmettre l'envie de danser aux élèves. Un MEP qui ne se sent pas à l'aise en danse connaîtra plus de difficultés à transmettre cette motivation. En continuité avec cette étude, une seconde recherche pourrait tester l'impact de telles leçons enseignées par les MEP non spécialistes.

6.7 Apports personnels du travail

Dans mon cursus universitaire, je n'ai pas encore eu accès aux sciences de l'éducation et je n'ai donc pas vécu de stage. Mon intérêt a toujours été de réaliser un travail de Master en pédagogie. A ce stade de ma formation, il m'est essentiel de prendre cette direction afin de développer davantage mes compétences pédagogiques et mes connaissances didactiques.

Dans le cadre de ce travail, j'ai été observée lorsque j'enseignais les leçons de danse par un collègue. De plus, j'ai dispensé une formation continue aux onze MEP de cette école. Ces deux expériences ont été enrichissantes. Les feedbacks reçus se sont avérés être formateurs. J'ai reçu des remarques positives et des conseils plus critiques et constructifs. Ils permettront d'améliorer mon enseignement de la danse

mais également de perfectionner mon enseignement de manière générale. Cette recherche m'a également plongée dans la littérature didactique et pédagogique, ainsi que dans des lectures spécifiques à l'enseignement de la danse. Ces heures à me plonger dans les ouvrages m'ont passionnée et j'ai pu enrichir mon bagage didactique. Finalement, c'est la première fois que mes planifications de leçon ont été lues par une personne externe (Séverine Hessloehl) et dans le cas présent par une pédagogue spécialiste de la danse. Ses conseils ont été précieux dans le réajustement de mes programmations et dans l'analyse de mes leçons.

7 Conclusion

7.1 Une leçon d'introduction pour débiter le cycle

L'objectif principal de ce travail est d'identifier une leçon pour introduire le cycle de danse. En prenant les trois axes de données (questionnaire, entretien semi-directif, observation) aucune leçon ne se détache. Comme déjà mentionné, les trois leçons ont modifié certaines conceptions des élèves. De plus, dans chaque introduction, l'observateur et moi-même relevons des aspects didactiques et des exercices favorables à l'initiation de la danse. Ces trois leçons comportent également chacune quelques lacunes.

Afin de proposer une leçon type, les exercices et les méthodes didactiques des trois introductions ont été mixés sur la base des résultats obtenus. (cf. p. 102-103). Cette recherche a prouvé l'efficacité d'un échauffement ludique et collectif. L'échauffement de l'introduction C « tape-là » a suscité particulièrement de l'intérêt auprès des élèves (pourtant cette classe était très réticente au début) (cf. p. 67). La « conduite ludique du groupe prédomine » (Lascar, 2000, p. 158) ainsi il n'y a pas « de mise en jeu affective personnelle ». (Lascar, 2000, p. 158). L'accessibilité et le sens donné par ces mouvements ont également facilité l'entrée dans la danse. Lascar (2000) justifie ceci de la manière suivante : « les gestes de base sont simples et si l'organisation motrice se complexifie, elle est vécue comme un jeu auquel tout le monde y participe ». (p. 159). De plus, l'exercice a mis en confiance les élèves. Ceux-ci ont dansé par deux, tout en changeant régulièrement de partenaires. Selon Lascar (2000), « la relation à l'autre se construit également de manière ludique. On touche le partenaire parce que la situation veut qu'on le fasse et non par implication personnelle ». (Lascar, 2000, p. 159).

La partie principale « break dance » de l'introduction B a été cotée favorablement par les trois axes. Lors d'une étude (2003), Faure et Garcia ont remarqué qu'il était « important pour les enseignants d'EPS s'efforçant de faire reconnaître la légitimité de la danse d'attirer les garçons vers cette pratique ». (p. 250). Introduire des exercices de break dance suite à l'échauffement « tape-là » semble avoir du sens. Comme tous les groupes, les Hip-hoppers ont une forme codifiée pour se saluer. On

parle de « checker » (Laurent, 2012, p. 75) qui consiste à « se claquer l'intérieur de la main droite contre la main droite puis se cogner les poings ». (Laurent, 2012, p. 75). Ces « codes de salutations » (Laurent, 2012, p. 75) étaient très présents durant les années 1990. Le fil conducteur de cette leçon serait alors le Hip-hop. Dans la partie principale, le MEP apprend des figures de break dance et des pas d'entrée. Cette partie semble plus difficile d'accès à un MEP non spécialiste. Dans le cas où il ne serait pas possible de démontrer les figures, des vidéos ont été déposées sur le serveur de l'école avec des démonstrations détaillées. L'école secondaire de la Glâne met à disposition des Ipad pour les leçons d'EPS, les élèves pourraient ainsi apprendre les figures via un moyen MITIC. Cette phase d'apprentissage de mouvements aboutirait à une création guidée par une partition.

Pour conclure, nous relevons des paramètres pour mener à bien une leçon d'introduction en danse (cf. 6 Discussion) :

- Proposer une forme dansée ludique et collective.
- Proposer des enchaînements acrobatiques et qui ont du sens pour les élèves : break dance.
- Varier les « éléments organisateurs de la danse ». (Perez & Thomas, 1994, p. 45).
- Faire passer les élèves par une phase d'acquisition de mouvements, puis par une phase de variation et finalement par une phase de création.
- Créer à l'aide d'une partition, d'une palette de mouvement et/ ou d'un « document élève ».

Tab. 15 : Planification de la leçon d'introduction

Leçon : <i>Introduction à la danse</i>	Objectifs: « Entraînement des différents facteurs de la coordination » (PER, 2010, p. 56) « Apprentissage et perfectionnement de pas de danses (Hip-hop,...) » (PER, 2010, p. 56) « Création d'une chorégraphie collective sans matériel » (PER, 2010, p. 56)
---	--

Phases	H	Précision	Activités	Matériel
Accueil	8h15 8h20	Mise en place	Les élèves s'assoient au centre de la salle dans le rond central. Le MEP présente le thème de la leçon. Il fait ensuite appel aux représentations des élèves en posant la question suivante : « à quoi vous fait penser le Hip-hop ? ». Les mots suivants doivent intervenir : culture, art graphique, danse, respect, fraternité, rue, partage, expression. Le MEP donne une explication sur la naissance du Hip-hop et son contexte d'émergence. Il montre ensuite des panneaux avec différentes photos (graffitis, figures de break dance, rappeurs, gestes de solidarité).	Panneau Photos
Phase 1 Echauffement (Selon Séverine Hessloehl)	8h20 8h55	Objectifs	Réaliser un enchaînement sur le rythme de la musique, apprendre et mémoriser un enchaînement.	Musique
		Mise en place	La classe se met en rond. Toujours en se situant sur le cercle, les élèves se mettent deux par deux, face à face.	
		Consignes	Le MEP démontre plusieurs enchaînements avec un élève. L'enchaînement consiste à taper les mains ou les pieds contre ceux de son partenaire. Le MEP demande régulièrement de changer de partenaires.	
		Variation	Dans un espace délimité, par deux, les élèves se positionnent face à face (ils ne sont alors plus sur un cercle). Les différents groupes commencent l'enchaînement au signal du MEP. Une fois l'enchaînement réalisé, les duos se dissolvent. Chaque élève se déplace durant 2X8 temps afin de trouver un autre partenaire. Puis, le nouveau groupe réalise ce même enchaînement.	
		Prolongement	Par deux, les élèves inventent des nouveaux enchaînements. Ils s'inspirent des pas vus au préalable et des « gestes de salutation ». Par la suite, deux duos se mettent ensemble et apprennent leur enchaînement à l'autre groupe.	

Phase 2 Partie principale	8h55 9h15	Objectifs	Apprendre des pas de base et des figures de break dance, mobiliser des ressources de coordination (équilibre) et des ressources physiques (force), apprendre un enchaînement, le mémoriser.	Musique														
		Mise en place	Les élèves se répartissent dans la salle.															
		Consignes	L'enseignant démontre des pas des base, des « pas d'entrée » du break dance, des drops (passage de la position debout à sol), ainsi que des figures au sol (baby freeze, powermove, power roue). Remarque : Le MEP choisit les mouvements qu'il souhaite enseigner. Des vidéos sont présentes sur le serveur de l'école. Les élèves peuvent également apprendre certains pas à l'aide de ces vidéos .															
		Prolongement	Le MEP apprend une chorégraphie en break dance avec les pas vus au préalable. Une fois que la chorégraphie est apprise, la classe est partagée en deux groupes, chaque groupe danse à tour de rôle ou face à face (battle).-															
Phase 3 Création	9h15 9h35	Objectifs	Créer une chorégraphie en suivant une partition, mémoriser une chorégraphie.	Musique														
		Mise en place	Les élèves forment des groupes de 4 élèves et se répartissent dans la salle.															
		Consignes	Les élèves créent un enchaînement d'après une partition. Les élèves respectent l'ordre des mouvements donnés par la partition. La partition inclut des parties libres. <table border="1" data-bbox="965 916 1628 1190" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th colspan="2">Partition</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1.</td> <td>Un geste de salutation avec la main</td> </tr> <tr> <td>2.</td> <td>Un pas</td> </tr> <tr> <td>3.</td> <td>Une figure au sol</td> </tr> <tr> <td>4.</td> <td>Un geste de salutation de l'épaule</td> </tr> <tr> <td>5.</td> <td>Un pas</td> </tr> <tr> <td>6.</td> <td>.....</td> </tr> </tbody> </table>		Partition		1.	Un geste de salutation avec la main	2.	Un pas	3.	Une figure au sol	4.	Un geste de salutation de l'épaule	5.	Un pas	6.
		Partition																
1.	Un geste de salutation avec la main																	
2.	Un pas																	
3.	Une figure au sol																	
4.	Un geste de salutation de l'épaule																	
5.	Un pas																	
6.																	
Prolongement	Chaque groupe reçoit un numéro (de 1 à 3). Les groupes se répartissent dans l'espace scénique. Lors de l'appel de son numéro, le groupe se met à danser.																	
Fin	9h35 9h40	Mise en place	Les élèves s'assoient au centre de la salle sur le rond central.															

7.2 Le CO de la Glâne et la danse

Une autre finalité de ce travail de Master consistait à programmer la danse au Cycle d'Orientation de la Glâne. Les recherches littéraires, les cours suivis (cours de Bachelor de danse avec Séverine Hessloehl, dance360 avec Cécile Kramer) ainsi que les résultats obtenus avec cette recherche ont permis d'élaborer une formation continue pour les MEP de l'école secondaire. Celle-ci a eu lieu le 19 décembre au CO de la Glâne. Des vidéos ont été réalisées et déposées sur le serveur de l'école afin que les MEP puissent s'entraîner ou alors utiliser directement ces supports en classe. Suite à ce cours, certains MEP ont rapidement tenté d'appliquer les activités avec les élèves. Un MEP qui se qualifiait de « très mauvais danseur » (cf. Annexe E, A, L. 214) et plutôt « réfractaire » (A, L. 217) à enseigner la danse a testé des exercices avec plusieurs classes (A, L. 215-216). « Il a eu un énorme plaisir à faire ces leçons » (A, L. 216) et a reçu des feedbacks positifs de ses élèves. Afin de faciliter l'enseignement d'une « nouvelle » discipline, une formation continue est nécessaire (A, L. 220). Il faut que les MEP « fassent eux-mêmes, qu'ils vivent eux-mêmes la chose avant qu'ils puissent peut-être l'appliquer. » (A, L. 220-221).

Lors de la dernière réunion des MEP (18.03.2014), des cycles de danse ont été programmés dans le plan annuel. Un tableau présente ce qu'il a été convenu pour l'année scolaire 2014-2015.

Tab. 16 : Planification de la danse pour les 9^{ème}, 10^{ème}, 11^{ème} Harmos

Année	Planification	Objectifs du PER (PER, 2010, p. 56)
9 ^{ème} Harmos	Corde à sauter	<ul style="list-style-type: none"> « Entraînement des différents facteurs de la coordination (orientation, rythme, différenciation, réaction et équilibre) » « Exécution simultanée de mouvements complexes (se maintenir en équilibre dynamique et jongler, sauter à la grande corde tournée et faire une passe,...) »
10 ^{ème} Harmos	Danse ou chorégraphie avec corde	<ul style="list-style-type: none"> « Apprentissage et perfectionnement de pas de danses (hip-hop, rock'n'roll, valse, samba,...) » « Expression de sentiments et d'émotions par le geste » « Création d'une chorégraphie collective sans matériel (danse) »

11 ^{ème} Harmos	Spectacle : expression corporelle	<ul style="list-style-type: none"> • « Création et présentation d'une chorégraphie collective avec matériel (danse, mime, théâtre, numéro de cirque,...) » • « Expression de sentiments et d'émotions par le geste »
-----------------------------	---	--

Dans sa thèse, Thorel (2007) précise que lorsque la danse est programmée dans une école, c'est souvent parce qu' « un(e) coordinateur (trice) » ou un(e) « expert(e) de la danse » s'est investi(e) et a fait preuve d'une volonté pour motiver les enseignants. (2006, p. 39). Au vu du chemin parcouru, j'ai le sentiment d'avoir pu contribuer à cette programmation avec bien évidemment la collaboration des MEP. Suite au questionnaire d'exploration du 12 octobre, je redoutais que mes attentes (participations des enseignants à la formation continue, intégration de la danse dans le programme, enseignement de la danse par chaque MEP) restent sans succès. Au contraire, ils ont fait preuve d'un investissement total et d'une grande ouverture d'esprit. Je tiens à les remercier. L'impact des MEP est décisif quant à l'appréciation de cette discipline en EPS. S'il est lui-même enthousiaste, cet engouement sera contagieux. Selon Coggerino, « « initiés » et « motivés », les MEPS enseignent sans difficulté ces activités à leurs élèves qui n'offrent pas de refus particulier ». (1998, p. 23).

Bibliographie

Livres et articles

- Bahia, K. (2011). *Le processus de réalisation d'un mémoire ou d'une thèse en marketing*. Paris : L'Harmattan.
- Ballaneda, S. (2003). Comment modifier les représentations des élèves pour entrer dans les A.P.S.A ? ». (travail non publié). Perpignan : IUFM de l'Académie de Montpellier.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupes. *Recherches Qualitatives*, 28 (1), 133-148.
- Bastien, S. (2007). Observation participante ou participation observant? Usages et justifications de la notion de participation observant en sciences sociales. *Recherche qualitative*, 27, 127-140.
- Billard, M., & Leca, R. (2005). *L'enseignement des activités physiques et artistiques*. Paris : Ellipses Marketing.
- Birrer, D., Dannenberger, D., Grötzinger-Strupler, C., Rüdüsühli, U., & Weber, A. (2008). *Manuel clé de Jeunesse + Sport*. Macolin : Office Fédérale du sport.
- Bonard, M.-F. (2009). *La danse pour tous à l'école*. Paris : Retz.
- Bonardi, C., & Roussiau, N. (2001). *Les représentations sociales : états des lieux et perspectives*. Sprimont: Mardaga.
- Bramas, V. (2003). *La gestion de l'espace en EPS*. (travail de mémoire). Bourgogne : I.U.F.M.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2009). *Etude du rapport du savoir chez les étudiants en formation initiale en EPS*. In A. Terisse & M.-F. Carnus. (éd.), *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS), Quels enjeux de savoirs ?* (pp. 101-112). Bruxelles : De Boeck.
- Cadopi, M. (1994). Sportif et danseur : représentations pour l'action chez de jeunes pratiquants. *Enfance*, 2, 247-263.
- Cadopi, M. (2003). Des représentations... partout ?". In *Enseigner l'Education Physique et Sportive*, Clermont-Ferrand : Ed. A.F.R.A.P.S. , p.99-109.

- Clément J., & Dolbec, A. (2004). La recherche-action. In T. Karsenti & L. Savoie-Zacq (éd), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp.181-208). Sherbrook : Editions du CRP.
- Cogérino, G. (1998). *Des pratiques d'entretien corporel aux connaissances d'accompagnement, Dossier n°37*. Paris : Editions Revue EP.S.
- Cogérino, G. (1998). Les enseignants d'EPS face aux activités physiques d'expression, quelle formation ? *Revue EP.S*, 213, 28.
- Coltice, M. (2000). *La danse au collège : « le modèle de pratiquant culture »*. (thèse de doctorat). Université lumière, Lyon.
- Comandé, E. (2002). *Passeport Danse*. Paris : Revue EP.S.
- David, B. (1995). Rugby mixte en milieu scolaire. *Revue française de pédagogie*, 110, 51-61.
- Davisse, A., & Louveau, G. (1998). *Sports, école, société: la différence des sexes : féminin, masculin et activités sportives femmes*. Paris : L'Harmattan.
- De Grandmont, N. (1997). *Pédagogie du jeu : jouer pour apprendre*. Paris-Bruxelles: De. Boeck & Larcier.
- Delga, M., Flambard, M.-P., Le Pellec, A., Noé, N., & Pineau, P. (1990). Enseigner la danse. *Revue EP.S*, 226, 54-58.
- Delignières, D., & Garsault, C. (1993). Objectifs et contenus de l'éducation physique et sportive. *Revue EP.S*, 242, 9-13.
- Demer, S., & Karsenti, T. (2004). (2004). L'étude de cas. In T. Karsenti & L. Savoie-Zacq (éd), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp.209-234). Sherbrook : Editions du CRP.
- Dutilh, C. (2006). Regard du jeu ou le regard en jeu. *Les cahiers pédagogiques*, 441, Inconnu.
- Dylas-Truong, I., & Ubaldi, J.-L. (2006). L'EPS dans les classes difficiles. *Revue EP.S.*, 64, 143-145.
- Famose, J.-P. (1991). Rôle des représentations cognitives de la difficulté de la tâche et de l'habileté du sujet dans l'apprentissage moteur et la motivation à apprendre. In J.-P. Famose, Ph. Fleurance & Y. Touchard, *L'apprentissage moteur rôle des représentations* (pp. 97-118). Paris : Éditions Revue EP.S.
- Faure, S., & Garcia, M.-C. (2003). Les « braconnages » de la danse Hip Hop dans les collèges de quartiers populaires. *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, 133, 244-257.

- Ferland, F. (2003). *Le modèle ludique : le jeu, l'enfant ayant une déficience physique et l'ergothérapie*. Montréal : les presses de l'université de Montréal.
- Garcia, M.-C., & Vigneron, C. (2003). Le cirque à « l'école des banlieues ». *Agora Débats / Jeunesse*, 41, 32-47.
- Griffet, J., & Roussel, P. (1999). *Le sport ludique*. *Agora Débats / Jeunesse*, 16, 43-51.
- Gurtner, J.-L. (2012). *Motivation, Mémoire et Apprentissages / Apprendre*. Support de cours, DEEM, Université de Fribourg.
- Huesca, R. (1993). *Les représentations en question*. Clermont-Ferrand : Ed. A.F.R.A.P.S.
- Jourdan, I. (2009). Etude du rapport du savoir chez les étudiants en formation initial en EPS. In A. Terisse & M.-F. Carnus. (éd.), *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS) Quels enjeux de savoirs ?* (pp. 33-48). Bruxelles : De Boeck.
- Lafont, L. (2003). *Technique, modèle et didactique de l'éducation physique et sportive*. Paris : De Boeck.
- Lascar, J. (2000). *La danse à l'école : pour une éducation artistique*. Paris : L'Harmattan.
- Larousse, P. (2006). *Le Petit Larousse illustré*. Paris : Cedex.
- Laurent, J. (2012). *Le skateboard, analyse sociologique d'une pratique physique urbaine*. Paris : L'Harmattan.
- Laurens-Hueber, P. (1992). *Si l'on jouait au chorégraphe et au danseur?* Paris : Editions m.d.i.
- Liardet, I., & Pfefferlé, P. (2011). *Enseigner le sport : de l'apprentissage à la performance*. Lausanne : presses polytechniques et universitaires.
- Liu, M. (1997). Présentation de la Recherche-Action : Définition, Déroulement et Résultats. *Revue internationale de systémique*, 4 (6), 293 à 311.
- Lombard, F. (1994). Danse à vivre, Danse à voir. *Revue EP.S*, 250, 42-47.
- Lord, M. (1998). Enseigner la danse à l'école secondaire : lier la théorie à la pratique d'éducation esthétique. *Revue des sciences de l'éducation*, 3 (24), 585-603.
- Mace, N. (2012). *Danse Hip-hop et cultures urbaines*. (travail de mémoire). Université de Caen : Basse-Normandie.

- Madiot, P. (2008). *L'école enfin expliquée aux parents (et aux autres)*. Paris : Stock / Curiosphère.tv.
- Marrot, G. (2001). *Didactique de l'Education physique et sportive*. Paris : Vigot.
- Mecibah, A. (2008). Un premier cycle de hip-hop en 6^e. *Revue EP.S*, 331, 41-46.
- Meunier-Fromenti, J. (1991). *Musique et mouvement*. Paris: Vigot.
- Missoum, G. (1984). *Psycho-pédagogie des activités du corps*. Paris : Vigot.
- Mons, G. (1992). Les représentations du corps expressif en éducation physique et sportive. *Revue Française de Pédagogie*, 98, 21-27.
- Motta, D. (1999). Enseigner le masculin/le féminin : la part du corps. *Agora Débats / Jeunesse*, 18, 59-68.
- Mucchielli, A., & Paillé, P. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Perez, T., & Thomas A. (1994). *Danser en milieu scolaire*. Nantes : CRDP des pays de la Loire.
- Poisson, Y. (1991). La recherche qualitative en éducation. Québec : Presses de l'Université.
- Pujade-Renaud, C. (1975). L'expression corporelle impossible. *Esprit*, 5, 755-768.
- Saint-Martin, J.-P., & Terret, T. (dir.) (2005). *Sport et genre - volume 3 : apprentissage et genre et institutions éducatives*. Paris : L'Harmattan
- Savoie-Zacq, L. (2004). La recherche qualitative/ interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie-Zacq (éd), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp.123-150). Sherbrook : Editions du CRP.
- Thorel-Hallez, S. (2010). *De la mixité à la coéducation en danse contemporaine au collège*. Paris : L'Harmattan.

Documents issus d'internet

- Audet, S., Bonneli, H., Larose, S., Tremblay, G., & Voyer, C. (2006, février). *Recherche-action pour développer un modèle d'intervention favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite des garçons aux études collégiales*. [Rapport de recherche]. En ligne [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-GillesTremblay\(2\).pdf](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-GillesTremblay(2).pdf)
- Brun, M. (2008). *Les jeux chorégraphiques*. [Document du site [passeursdedanse.fr](http://www.passeursdedanse.fr)] En ligne http://www.passeursdedanse.fr/pdf/jeux_def_enjeux.pdf
- Brunaux, H., & Comandé, E. (2012). *L'artistique et le sensible en EPS : de l'apprentissage à la certification*. [Document du site [passeursdedanse.fr](http://www.passeursdedanse.fr)] En ligne http://www.passeursdedanse.fr/pdf/_artistique_et_le_sensible_en_eps.pdf
- Comandé, E. (2005). « Ecoles » de danse et danse à l'école. [Document du site [passeursdedanse.fr](http://www.passeursdedanse.fr)]. En ligne http://www.passeursdedanse.fr/pdf/Technologie_culturelle_des_APSA.pdf
- Dutilh, C. (Année de publication inconnue). Préparation au concours de l'Agrégation interne EPS, *Danse contemporaine* [Document du site [passeursdedanse.fr](http://www.passeursdedanse.fr)]. En ligne http://www.passeursdedanse.fr/pdf/Prep_Agreg_Int_O1_Outil2.pdf
- Gilles, I., Green, E., Ricciardi Joos, P., Scheidegger, R., Storari, C., Tuescher, T., & Wagner-Egger, P. (2008, octobre). *Cahier de l'IMA*. [Fascicule SPSS]. En ligne http://www.unil.ch/webdav/site/consultation-statistique/shared/Cahiers_IMA/cahier41.pdf
- Faculté des sciences, (2013, mai, 27). *Bachelor of Science en sciences du sport et de la motricité*. [Plan d'étude]. En ligne http://www.unifr.ch/science/plans/pde_sp_bsc_f.php
- Faculté des sciences. (2013, mai, 27) *Master of Science en sciences du sport*. [Plan d'étude], En ligne http://www.unifr.ch/science/plans/pde_sp_bsc_f.php
- Ody, K., & Le Guern, V. (2009, février). « Enseigner la danse en collège ». [Document réalisé pour un stage de danse]. En ligne http://www.google.ch/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.pedagogie.ac-nantes.fr%2Fservlet%2Fcom.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw%3FID_FI

CHE%3D1239793235483%26OBJET%3D9001%26ID_FICHER%3D1108425
&ei=2ElfU42wOozH7AaDmICgBA&usg=AFQjCNEMJnPEi1U6czH9HNzRGkp
Gk_djGA&bvm=bv.62788935,d.ZGU

Sites Internet

- Site du théâtre en Dracénie. *La culture Hip Hop*. Consulté le 11 mars 2014.
Disponible sur :
http://www.theatresendracenie.com/educ_09_10/DP/DPhiphop.pdf
- Site du programme de formation de l'école québécoise. *Domaine des arts*.
Consulté le 8.01.2014. Disponible sur :
<http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire1/pdf/capitre083v2.pdf>
- Site de la Faculté des Sciences du Sport et de la Motricité de l'Université de Fribourg. Consulté le 8.01.2014. Disponible sur :
<http://www.unifr.ch/ssm/fr/studies>
- Site de l'Université de Lille Consulté le 29.03.2014. Disponible sur :
http://cueep.univ-lille1.fr/pedagogie/La_PPO.htm
- Site du sport de la confédération suisse. *Faire vivre la musique*. Fribourg.
Consulté le 8.01.2014. Disponible sur :
<http://www.mobilesport.ch/2013/01/15/la-danse-fait-ecole-faire-vivre-la-musique/?lang=fr>

Déclaration personnelle

« Je sous-signée certifie avoir réalisé le présent travail de façon autonome, sans aide illicite quelconque. Tout élément emprunté littéralement ou mutatis mutandis à des publications ou à des sources inconnues, a été rendu reconnaissable comme tel. »

Lieu, date

Signature

Droit d'auteur

« Je sous-signée reconnais que le présent travail est une partie constituante de la formation en Sciences du Mouvement et du Sport à l'Université de Fribourg. Je m'engage donc à céder entièrement les droits d'auteur - y compris les droits de publication et autres droits liés à des fins commerciales ou bénévoles - à l'Université de Fribourg.

La cession à tiers des droits d'auteur par l'Université est soumise à l'accord de la sous-signée uniquement.

Cet accord ne peut faire l'objet d'aucune rétribution financière. »

Lieu, date

Signature

Annexes

Annexe A :	Liste des abréviations
Annexe B :	Questionnaire élèves
Annexe C :	Grilles d'entretiens
Annexe D:	Tableaux SPSS
Annexe E:	Retranscriptions des entretiens
Annexe F:	Tableau d'analyse des leçons selon l'observateur
Annexe G :	Planification d'une leçon d'introduction selon l'observateur
Annexe H	Autorisation d'enquête
Annexe I	Questionnaire d'exploration MEP

Annexe A: Liste des abréviations

APEX	Activité physique d'expression
COG	Cycle d'orientation de la Glâne
DICS	Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport.
EPS	Education physique et sportive
MEP	Maître d'éducation physique
MITIC	Médias, images, technologies de l'information et de la communication
PER	Plan d'étude romand
STAPS	Sciences techniques des activités physiques et sportives

Annexe B : Questionnaire élèves

Questionnaire 1 – élèves La danse en éducation physique

CODE : _____

Nom : _____ Prénom : _____ Classe : _____ (les données seront anonymes)

Question 1 : Pour toi, que représente la danse ?

.....
.....

Question 2 : Es-tu motivé(e) à pratiquer une leçon de danse ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?

.....
.....

Question 3 : Qu'est ce qui t'attire dans la danse ?

.....
.....

Qu'est-ce qui te repousse dans la danse ?

.....
.....

Question 4 : Evalue les affirmations suivantes en te référant à ta représentation de la danse.

	Fortement en désaccord	En désaccord	En accord	Fortement en accord
J'apprécie le thème de la danse en éducation physique.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>
Je me sens capable de danser.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>
Je considère que la danse est une activité réservée aux filles.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>
Je considère que la danse n'est pas un sport.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>
J'ai déjà suivi un cours de danse à l'école primaire ou secondaire.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>
J'ose danser devant les autres élèves.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>

Questionnaire 2 – élèves

La danse en éducation physique

Question 1 : Après ces deux heures de danse, que représente la danse pour toi ?

.....

.....

Question 2 : As-tu apprécié ce cours de danse? Oui ? Non ?.....

Qu'est-ce qui t'a plu ?

.....

.....

Qu'est-ce qui t'a déplu ?

.....

.....

Question 3 : Voudrais-tu continuer avec le thème de la danse ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?

.....

.....

Question 4 : Evalue les affirmations suivantes en te référant au cours de danse que tu as vécu.

	Fortement en désaccord	En désaccord	En accord	Fortement en accord
J'apprécie le thème de la danse en éducation physique.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>
J'ai eu l'impression d'avoir fait de la danse.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>
Je me sens capable de danser.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>
Je considère que la danse est une activité réservée aux filles.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>
J'ose danser devant les autres élèves.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>
Je considère que la danse n'est pas un sport.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>

Je me représentais un cours de danse comme je l'ai vécu aujourd'hui.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>
J'ai apprécié ce cours de danse.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>
J'ai envie de continuer le thème de la danse.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>

Autorisation du traitement de données personnelles pour l'utilisation du questionnaire.

J'ai été informé(e) de l'utilisation des données personnelles du questionnaire. Je ne pourrai subir aucun préjudice. Je suis en accord avec l'utilisation des données personnelles pour cette recherche.

Lieu, date, signature

.....

Annexe C : Grilles d'entretiens

Code : _____

Indications générales sur l'entretien

Date :	Heure :
Lieu :	Nom, prénom :
Remarques :	

Données biographiques de l'enseignant

Age :	Sexe :
Taux d'occupation (pourcentage) :	
Autres branches enseignées :	
Formation professionnelle (plusieurs cases possibles)	Degré(s) d'enseignement (plusieurs cases possibles)
1 <input type="radio"/> Enseignant primaire	1 <input type="radio"/> Ecole primaire
2 <input type="radio"/> Enseignant secondaire	2 <input type="radio"/> Secondaire 1
3 <input type="radio"/> Maître de sport HES Macolin	3 <input type="radio"/> Secondaire 2
4 <input type="radio"/> Maître de sport Uni DAES 1	4 <input type="radio"/> Ecole des métiers
5 <input type="radio"/> Maître de sport Uni DAES 2	5 <input type="radio"/> Autre :
Combien d'années avez-vous déjà enseignées depuis la fin de votre formation ?	
Dans quelle université avez-vous réalisé votre formation en sport ?	
Avez-vous suivi une formation universitaire en « expression corporelle » ?	
1 <input type="radio"/> Oui	2 <input type="radio"/> Non
La formation universitaire en « expression corporelle » a-t-elle été utile ?	
1 <input type="radio"/> Oui	2 <input type="radio"/> Non

Pourquoi ? Que manquait-il ?

.....
.....

Avez-vous déjà enseigné la danse en éducation physique ?

1 Oui

2 Non

ENTRETIEN A : Introduction A : autour d'un objet connu

1. Contenu

- Quelles sont vos premières impressions quant à cette leçon ? (à développer)
- L'utilisation des ballons de basketball est-elle un bon moyen pour entrer dans la danse ?
- Est-ce que cet objet limite l'élève dans un répertoire de mouvement (à savoir le dribble) ?
- Cette introduction permet-elle de motiver les élèves les plus réfractaires ?
- Cette introduction permet-elle de motiver les élèves à continuer le cycle de la danse ?
- Quels sont les atouts et les bémols de cette leçon ?
- Avez-vous des suggestions quant à cette introduction ? Des exercices à enlever ? Des exercices à ajouter ? Des exercices à développer ?

2. Didactique

- La chorégraphie a été apprise par imitation d'un modèle. Est-ce une bonne méthode pour introduire la danse ?
- La création n'a pas été guidé par une partition, est-ce qu'elle s'est bien déroulée ?

3. Les élèves

- Quelles sont vos impressions par rapport aux élèves ?
- Les avez-vous ressentis sur la retenue au début du cours ?
- Les avez-vous vus évoluer pendant le cours ?
- Pensez-vous qu'ils ont apprécié le cours ?
- Pensez-vous qu'ils ont changé d'opinion sur la danse ?
- Pensez-vous qu'ils ont envie de continuer le cycle de danse ?

ENTRETIEN B : Introduction B : la danse Hip-hop

1. Contenu

- Quelles sont vos premières impressions quant à cette leçon ? (à développer)
- Le Hip-hop est-il un style qui permet d'entrer dans la danse ? (à développer)
- Le Hip-hop permet-il de modifier plus facilement les représentations des élèves ?
- La partie break dance a-t-elle plu aux élèves ?
- Quels sont les atouts et les bémols de cette leçon ?
- Avez-vous des suggestions quant à cette introduction ? Des exercices à enlever ? Des exercices à ajouter ? Des exercices à développer ?

2. Didactique

- La leçon a débuté par une explication culturelle et historique. Est-ce que cette partie a apporté quelque chose à la leçon ?
- La leçon a débuté par un enseignement frontal. Est-ce que cette méthode d'enseignement est idéale pour entrer dans la danse ?
- Le MEP a participé pleinement à l'activité, il était le modèle. Est-ce que la pédagogie du modèle motive les élèves ?

3. Les élèves

- Quelles sont vos impressions par rapport aux élèves ?
- Les avez-vous ressentis sur la retenue au début du cours ?
- Les avez-vous vus évoluer pendant le cours ?
- Pensez-vous qu'ils ont apprécié le cours ?
- Le break dance permet-il aux élèves masculins de s'investir davantage ?
- Le break dance permet-il aux élèves féminins d'entrer également dans la danse ?
- Pensez-vous qu'ils ont changé d'opinion sur la danse ?
- Pensez-vous qu'ils ont envie de continuer le cycle de danse ?

4. Comparaison

- Actuellement tu as observé deux leçons. Est-ce que tu trouves qu'une leçon a pu faciliter l'entrée dans la danse ?

ENTRETIEN C : Introduction C : autour des jeux

1. Contenu

- Quelles sont vos premières impressions quant à cette leçon ? (à développer)
- L'utilisation des jeux est-elle un bon moyen pour entrer dans la danse ?
- Est-ce qu'un exercice a particulièrement plu aux élèves ? (« Tape-là », « 1, 2,3 soleil »)
- Cette introduction permet-elle de motiver les élèves à continuer le cycle de la danse ?
- Quels sont les atouts et les bémols de cette leçon ?
- Avez-vous des suggestions quant à cette introduction ? Des exercices à enlever ? Des exercices à ajouter ? Des exercices à développer ?

2. Didactique

- L'aspect collectif et ludique facilitent-ils l'entrée dans la danse ?
- Est-ce que l'esprit enfantin permet un lâcher prise ?
- Comment avez-vous trouvé l'utilisation de la partition ?
- Est-ce que les élèves pourraient entrer directement dans de la création sans leur fournir de la matière au préalable ?

3. Les élèves

- Quelles sont vos impressions par rapport aux élèves ?
- Est-ce que les représentations négatives prédominent au début du cours ?
- Les avez-vous ressentis sur la retenue au début du cours ?
- Les avez-vous vus évoluer pendant le cours ?

- Pensez-vous qu'ils ont apprécié le cours ?
- Pensez-vous qu'ils ont changé d'opinion sur la danse ?
- Pensez-vous qu'ils ont envie de continuer le cycle de danse ?
- Avez-vous une autre suggestion pour que les élèves entrent dans la danse ?

4. Comparaison des trois leçons

- Pouvez-vous imaginer de commencer de cette manière une leçon de danse?
- Est-ce qu'il y a des leçons plus adaptées au MEP non spécialiste ?
- Quelle introduction semble la plus appropriée pour changer les représentations des élèves ?
- Avec ce que tu as vu, est-ce que tu combinerai des exercices des trois leçons ?
- Est-ce possible de faire danser les élèves ?
- Existe-t-il une introduction plus adaptée aux garçons ? Et aux filles ?
- Tu as souvent fait la différence entre la danse et l'expression corporelle dans les différents entretiens. Peux-tu définir la danse et l'expression corporelle ?

Annexe D : Tableaux SPSS

1. Effectif, pourcentage de filles et de garçons

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
Valide	Fille	39	50,0	50,0
	Garçon	39	50,0	100,0
	Total	78	100,0	100,0

2. Tableau croisé, répartition des sexes

		Introduction			Total	
		Intro A	Intro B	Intro C		
Sexe	Fille	Effectif	14	14	11	39
		% compris dans Sexe	35,9%	35,9%	28,2%	100,0%
		% compris dans Introduction	53,8%	51,9%	44,0%	50,0%
		% du total	17,9%	17,9%	14,1%	50,0%
Garçon		Effectif	12	13	14	39
		% compris dans Sexe	30,8%	33,3%	35,9%	100,0%
		% compris dans Introduction	46,2%	48,1%	56,0%	50,0%
		% du total	15,4%	16,7%	17,9%	50,0%
Total		Effectif	26	27	25	78
		% compris dans Sexe	33,3%	34,6%	32,1%	100,0%
		% compris dans Introduction	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% du total	33,3%	34,6%	32,1%	100,0%

3. Statistique descriptive

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
Appréciation danse	78	1	4	2,22	1,052
Capable	78	1	4	2,24	,871
Sport de filles	78	1	4	2,64	1,081
Pas un sport	78	1	4	2,74	1,178
Oser	78	1	4	1,79	,903
Déjà danser	78	1	4	2,12	1,248
Appréciation danse 2	78	1	4	2,79	1,024

Capable 2	78	1	4	2,69	,795
Sport de filles 2	78	1	4	3,17	,973
Pas un sport 2	78	1	4	3,06	1,121
Oser 2	78	1	4	2,36	,980
Représentation 2	78	1	4	2,31	1,010
Appréciation du cours 2	78	1	4	3,24	,809
Continuer	78	1	4	2,38	1,154
N valide (listwise)	78				

4. Tableau croisé, sexe et appréciation avant le cours

		appréciation				Total
		1	2	3	4	
Sexe	Effectif	1	10	16	12	39
	% compris dans Sexe	2,6%	25,6%	41,0%	30,8%	100,0%
	% compris dans appréciation	4,2%	40,0%	94,1%	100,0%	50,0%
	% du total	1,3%	12,8%	20,5%	15,4%	50,0%
Garçon	Effectif	23	15	1	0	39
	% compris dans Sexe	59,0%	38,5%	2,6%	0,0%	100,0%
	% compris dans appréciation	95,8%	60,0%	5,9%	0,0%	50,0%
	% du total	29,5%	19,2%	1,3%	0,0%	50,0%
Total	Effectif	24	25	17	12	78
	% compris dans Sexe	30,8%	32,1%	21,8%	15,4%	100,0%
	% compris dans appréciation	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% du total	30,8%	32,1%	21,8%	15,4%	100,0%

5. Tableau croisé, sexe et appréciation après le cours

		appréciation				Total
		1	2	3	4	
Sexe	Effectif	0	3	12	24	39
	% compris dans Sexe	0,0%	7,7%	30,8%	61,5%	100,0%
	% compris dans appréciation	0,0%	15,0%	50,0%	100,0%	50,0%
	% du total	0,0%	3,8%	15,4%	30,8%	50,0%

Garçon	Effectif	10	17	12	0	39
	% compris dans Sexe	25,6%	43,6%	30,8%	0,0%	100,0%
	% compris dans appréciation	100,0%	85,0%	50,0%	0,0%	50,0%
	% du total	12,8%	21,8%	15,4%	0,0%	50,0%
Total	Effectif	10	20	24	24	78
	% compris dans Sexe	12,8%	25,6%	30,8%	30,8%	100,0%
	% compris dans appréciation	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% du total	12,8%	25,6%	30,8%	30,8%	100,0%

Annexe E: Retranscriptions des entretiens

1 Entretien A- introduction A : autour de l'objet, Denis Jolliet

2 Romont, jeudi, 29.01.2014, 13h15

3 Quelles sont tes impressions quant à cette leçon ?

4 Alors, je vais peut-être aller un peu dans l'ordre. J'ai trouvé déjà que c'était une leçon
5 plus rythmique, basée davantage sur le rythme. J'ai trouvé, moi, le début de la leçon
6 moins motivant. C'est ma vision des choses. Pourtant, j'aime bien le basketball, je
7 précise, tout ce qui est avec les jeux de balles. J'ai eu l'impression que c'était un peu
8 moins motivant. Ils suivaient mais que c'était pas considéré comme du jeu par rapport à
9 la première et deuxième leçon, surtout la première. Par rapport.... non ça je dirai après...
10 J'ai eu l'impression que pendant une partie de l'exercice où tu étais en cercle... tu as fait
11 un grand cercle. On l'avait fait en formation continue, on était un petit groupe, ça allait
12 bien. Avec un grand cercle, je trouvais que ça donnait moins bien et je pense que tu
13 aurais peut-être mieux fait de faire directement des petits cercles ou de changer en tout
14 cas à un moment. J'ai l'impression qu'ils étaient souvent quinés en fait, qu'ils étaient
15 assez proches par moment. Je dirai peut-être que de manière générale, c'est la leçon que
16 j'ai le moins aimée entre guillemets des trois. Comme ça, je te l'ai dit. J'ai trouvé que
17 l'activité physique était moins importante que sur les autres leçons. C'est ce que j'ai
18 perçu après... Et j'ai l'impression que même si c'était beaucoup basé sur le rythme, avec
19 les dribbles, etc... Les élèves avaient plus de peine, lorsqu'ils étaient seuls, donc sans
20 personne qui comptait, à suivre le rythme. Je reviendrai, je pense, là-dessus après. Moi,
21 je dirai que c'est une leçon qui était moins basée sur la danse ou sur l'expression
22 corporelle. Ce n'était plus vraiment une leçon de rythmique pour moi. Même si des fois
23 ils avaient quand même de la peine.

24 Et j'ai l'impression qu'ils avaient plus de peine à créer à la fin même que si c'était
25 beaucoup basé sur le rythme. C'est une leçon qui est moins basée sur la danse. C'était
26 plus vraiment de la rythmique. Ils avaient plus de peine à créer à la fin. Je voulais dire
27 par rapport à ça, le ballon est un élément un peu limiteur à la fin dans la phase de
28 création. Quand ils devaient créer, ils étaient très bloqués sur cette balle : dribbler, faire
29 des passes et du coup ils ne sortaient pas trop. Et la même chose pour le cercle en fait, ils
30 devaient toujours garder ce cercle en fait, donc ils sont restés figés. « On fait des cercles,
31 on utilise la balle, avec la balle on peut dribbler, faire des passes. » Et ça c'est beaucoup
32 limité là-dessus je trouvais quand même.

33 **C'est intéressant ce que tu avances, on va reprendre certains points.**

34 Je vais peut-être juste rajouter un truc, comme ça je l'ai dit et après.... A la fin dans la
35 présentation, j'ai eu l'impression que c'était dans les trois cours que tu as fait, le niveau
36 le moins avancé que ce soit de faire quelque chose en rythme, de créer quelque chose, ou
37 d'avoir du plaisir aussi à la fin. Dans toutes les autres leçons, j'ai vu du plaisir quand
38 même à la fin. Là beaucoup moins en tout cas. J'ai trouvé que c'était beaucoup plus
39 brouillon, moins avancé.

40 **J'ai introduit mon thème sans l'aspect danse. J'ai proposé un jeu basé sur du**
41 **basket pour les habituer à dribbler. Du coup, j'ai coupé le lien avec la danse. Est-ce**
42 **que tu penses que c'est une bonne manière de débiter ?**

43 Pour l'introduction pourquoi pas, après j'ai trouvé long à regarder. Mais je n'ai pas
44 participé, c'est différent.

45 **Mais là, je parle vraiment uniquement du premier jeu qui était uniquement basé**
46 **sur le dribble ?**

47 Ça, je n'ai pas eu de problème, j'ai trouvé bien au départ, ça fait une bonne approche d'un
48 côté. Mais après, je trouvais que ça bloquait trop. Mais au départ, il n'y a pas de
49 problème, cela ne m'a pas dérangé.

50 **Ce qui t'a plutôt embêté c'est que le cours a uniquement tourné autour du ballon**
51 **de basketball ?**

52 J'ai trouvé que c'était trop axé sur la balle et peut-être avec des autres classes, il aurait
53 fallu voir ce que ça donne. Mais là, en tout cas ces élèves, je les ai trouvés trop axés sur le
54 ballon. J'ai beaucoup moins vu l'élément danse, création, etc... Ils étaient vraiment
55 bloqués là-dessus. Quand on a fait la formation continue, ça été plus vite aussi et on était
56 un petit groupe, ça m'a paru beaucoup plus sympa, beaucoup plus ludique que là avec le
57 grand cercle.

58 **Tu aurais vu une autre manière d'apprendre ce petit enchaînement ?**

59 Alors je pense quand même que commencer avec un grand cercle, c'est une bonne idée.
60 Par contre après, il faut varier je pense. Si tu te rappelles à la fin, lors de la
61 représentation, ils sont tous restés en cercle, à peu près en tout cas. Je pense que si tu
62 avais varié, peut-être commencé par un grand cercle, après faire des petits groupes, déjà
63 qu'il y ait une phase de représentation par petits groupes. Ce serait déjà plus précis au
64 niveau de la rythmique. Et pis, peut-être changer, faire des formations en carré en ligne.
65 Je pense que ça pourrait vraiment apporter un plus.

66 **C'est un paramètre que je leur ai proposé de modifier. Je suis également allée chez**
67 **les groupes pour leur proposer de varier ce positionnement. Mais c'est vrai que**
68 **par manque de temps, je n'ai pas proposé de variations de positionnement dans**
69 **ma leçon. J'ai réalisé un document pédagogique avec les variations de formes.**
70 **Enfin c'était un choix de ne pas leur donner ce document, je voulais voir**
71 **comment ils pouvaient créer sans partition. C'est la seule leçon où les élèves**
72 **n'avaient pas de partition. Je voulais voir si l'objet pouvait suffire à lui seul pour**
73 **créer.**

74 Je dirai plutôt que dans ce cas là, le ballon a plutôt limité, je ne sais pas si tu es d'accord
75 avec moi ? Peut-être avec un regard interne...

76 **Alors ce que j'ai pu remarquer, c'est que typiquement les filles étaient un peu**
77 **embêtées avec ces ballons. Il y avait un groupe avec des danseuses. Elles m'ont**
78 **demandé « Madame, on peut l'enlever ». Enfin, mon thème était la danse**
79 **autour du ballon, je voulais qu'elle le garde.....**

80 C'est ce que je voulais te dire. Je te coupe peut-être. J'ai vu justement qu'il y avait un
81 groupe, je pense qu'il y avait une danseuse d'ailleurs dans le groupe. Elles ont essayé
82 d'utiliser le ballon un peu différemment, donc de pas l'utiliser en mode dribble-basket,
83 mais en mode danse et chorégraphie. J'ai bien regardé ce groupe là pendant qu'elle
84 faisait ça, au début j'ai vu que les autres étaient pas mal bloqués. A la fin, elles ont osé
85 essayer, mais c'est le seul groupe que j'ai vu justement un peu se détacher de « je
86 dribble, je passe ».

87 **Par contre je me demandais, typiquement les garçons... Un groupe de garçons m'a**
88 **relativement impressionnée, ils ont changé leur formation. Est-ce que tu ne**
89 **penses pas que ce ballon a facilité leur création ?**

90 C'est délicat comme question... Bon c'était une seule classe. J'ai quand même
91 l'impression que ça les bridait plus que.... Il aurait peut-être fallu faire comme dans les
92 autres leçons. Tu as utilisé, donner des instructions ou bien comme tu as dit, tu as hésité
93 à le faire avec une partition. Ou bien peut-être montrer deux trois autres possibilités que
94 « dribble-passe ». Je pense qu'il aurait fallu leur donner une palette un peu plus.... Leur
95 ouvrir un peu l'esprit par rapport au ballon. J'ai vraiment l'impression qu'ils étaient
96 bloqués.

97 **Pourtant avant la création, j'ai demandé aux élèves ce qu'on pouvait faire avec ce**
98 **ballon. Il est ressorti qu'on pouvait le dribbler, le passer, le rouler, le poser sur**

99 **une partie du corps. Mais malgré ceci, ils étaient trop influencés par ce qu'on a fait**
100 **avant. Mais par contre au final ils ont tous réussi à créer 4 X 8.**

101 Là j'ai remarqué quand même... Comme ils avaient un ballon, ils se concentraient
102 beaucoup sur la balle. Et dans la présentation à la fin, par rapport aux deux autres leçons
103 le rythme était beaucoup moins présent. Lorsqu'ils ont dû présenter, ils ne dribblaient
104 pas forcément. Du coup, moi en tout cas, ceux qui ont fait sans musique, j'ai perçu
105 aucune rythmique, aucune coordination, par rapport aux autres leçons. Là, je pense que
106 ça bloquait un peu aussi.

107 **Je leur ai demandé s'ils voulaient faire avec ou sans la musique, j'ai remarqué que**
108 **la musique pour certains devenait un handicap. Ils avaient instauré leur rythme**
109 **lorsqu'il s'entraînaient, ils n'ont pas toujours fait attention à se baser sur la**
110 **musique.**

111 Je pense qu'ils se sont beaucoup basés sur le dribble au début, parce que tu as beaucoup
112 fait de dribble. Quand ils ont arrêté de dribbler, ils ont gentiment perdu la notion de
113 rythme en fait, j'ai eu cette impression là. Et ça s'est vu à la fin dans les présentations.
114 Tous ceux qui n'avaient pas de musique.... Ceux qui avaient la musique, ils avaient peut-
115 être de la peine, mais ils avaient une base derrière, alors que les autres je pense que si
116 on regarde, il n'y avait plus aucune rythmique. Il y avait une suite d'événement, mais le
117 rythme n'était plus là.

118 **Mais est-ce que tu penses que le ballon peut permettre d'acquérir la notion de**
119 **temps et de compte ?**

120 Alors comme je t'ai dit, je pense que la première partie a hyper bien marché. Pour le
121 rythme, je trouvais ça très bien. Par contre, c'est quand ils ont commencé à utiliser le
122 ballon pour faire des passes, il n'y avait plus de rythme, ils étaient perdus. Peut-être
123 trouver quelque chose, soit qu'une personne compte, etc... Mais le fait de dribbler a bien
124 marché pour le rythme. Je pense que c'était une bonne introduction. Peut-être dans ton
125 idée, je ne sais pas si tu vas me poser une question après. Cette leçon, je l'aurai plutôt
126 placée à la suite des deux autres. Donc à la limite, j'aurais peut-être combiné la une et la
127 deux. J'aurai commencé soit par la une ou la deux ou j'aurai fait un mix. Cette leçon là, je
128 l'aurai mise après pour compléter, pour baser sur le rythme et compléter. Ceux qui ont
129 peut-être de la peine à faire des mouvements, peuvent se rattacher à la balle. Mais
130 comme première leçon, je trouvais que c'était la moins concluante pour les élèves.

131 **Est-ce que le ballon a permis de rassurer ?**

132 Je pense que pour l'entrée dans la matière oui. Mais pour la fin, pas. Je ne pense pas que
133 ça a aidé plus qu'autre chose dans la présentation. C'est la classe sincèrement que j'ai
134 sentie la plus gênée dans la présentation de fin de cours. Donc au début, je pense que ça
135 les aide à les faire entrer dans la matière peut-être. Je voulais dire quelque chose mais
136 j'ai zappé. Continue et je te dirai si ça me revient.

137 **Cette leçon a pu motiver les élèves pour le reste du cycle ?**

138 Je pense que c'est celle qui marche le moins bien au niveau des élèves. Après il faudra
139 voir avec eux. Mais moi de l'extérieur, j'ai eu cette impression là. Ils ont fait, mais c'était
140 plus une leçon de basket que autre chose pour eux à mon avis, enfin de dribble.

141 **Ça pourrait fausser la représentation de la danse ?**

142 Dans le cadre de cette leçon là, je dirais presque quand même. Moi comme je te l'ai dit, je
143 n'ai pas perçu comme une leçon de danse, chorégraphie, expression corporelle, mais
144 plutôt de la rythmique, clairement basée sur la rythmique.

145 **Est-ce que tu ne penses pas que la rythmique pourrait intervenir avant la danse ?**

146 **Il faut avoir une notion du rythme pour danser.**

147 Ça me fait rappeler ce que je voulais te dire, c'est que j'ai aussi l'impression ... Certains
148 élèves, ça va bien et pis d'autres qui ont peut-être plus de peine à dribbler comme ça, ils
149 doivent beaucoup se concentrer comme ça sur le dribble. Ce que j'ai trouvé bien, c'est
150 qu'il y avait pleins de compétences nécessaires pour faire les pas que tu faisais. Peut-
151 être que des fois ils étaient tellement concentrés sur le dribble 1-2-3-4-5-6-7-8, qu'ils
152 oublièrent tout le reste.

153 C'est un peu à double tranchant je pense. Il y a des élèves pour lesquels je pense que ça
154 marche très bien. Mais d'autres ont trop besoin de se concentrer sur « je dois dribbler
155 correctement à telle vitesse, je dois me déplacer en même temps » et à la fin le rythme
156 devient moins important, ils oublient 8X8. Ils se concentrent tellement à faire ce qu'ils
157 font que le reste.... Ce que je n'ai pas perçu dans les autres leçons. Par exemple, la
158 première où ils se tapent dans les mains... C'était ludique, c'était « je tape, je tape ». Le
159 rythme est venu naturellement, sans peut-être... en comptant moins, en réfléchissant
160 moins.

161 **Enfin c'était peut être une contrainte pour certains qui manquaient de
162 coordination ?**

163 Je pense. Il y avait plus de mobilisation de compétences. Certains, ça peut les embêter,
164 pas pour tous je dis bien, mais certains.

165 **Par rapport à la création, penses-tu qu'une partition est presque nécessaire ?**

166 Soit une partition, ou alors soit présenter plus d'éléments différents au départ pour
167 avoir une palette plus riche. Partition ou palette plus riche au départ.

168 **Par rapport aux élèves, même si tu l'as déjà abordé, comment les as-tu senti ? As-**
169 **tu pu observer des différences entre les garçons et les filles ?**

170 Au niveau de la participation, j'ai trouvé que c'était bien, autant garçons que filles. Ça, il
171 n'y a aucun souci. Après comme je dis, c'est une perception extérieure, mais moi j'ai
172 l'impression que c'est la classe qui s'est le moins amusée des trois leçons. Après il faut
173 prendre en compte que c'est pas aussi les mêmes classes, je ne les connais pas non plus
174 forcément avant. Mais j'ai clairement eu l'impression que si tu faisais les trois leçons à
175 cette classe. Ce serait la leçon qu'ils aimeraient le moins. Pour l'instant, j'ai cette
176 impression là. C'est la moins ludique. Elle ne les a peut-être pas embêtés, mais ils se sont
177 moins amusés que dans les autres leçons.

178 **Est-ce qu'une leçon comme celle-ci peut changer la représentation des élèves. Si**
179 **les élèves pensent qu'un cours de danse est frontal, ici le cours était différent au**
180 **niveau de l'organisation, c'était très collectif**

181 Ça je pense que ça peut aider. Peut-être pas se limiter aussi au ballon, comme on a fait en
182 formation continue avec toi avec le banc. Ça aurait peut-être été une bonne chose aussi
183 d'inclure le banc et de lâcher le ballon puis de switcher. C'était peut-être trop axé sur le
184 ballon ou sur un seul élément. Sinon je pense que ça peut être quand même aussi positif-

185 **C'est intéressant ce que tu me dis, dans ma première leçon, je voulais introduire le**
186 **banc, finalement j'ai décidé d'axer la leçon de danse uniquement sur le ballon et**
187 **pis....**

188 Je pense aussi aux gens peut-être qui rebutent sur le basket tout simplement. S'ils font
189 deux heures à dribbler et qu'ils n'aiment pas dribbler, ça va leur paraître long. Alors que
190 si tout d'un coup, ils coupent et qu'ils se disent « tout d'un coup, il y a quelque chose de
191 marrant, je peux faire autre chose ». Ça peut être positif.

192 **Par contre ce que l'on voit, c'est que finalement on est très influencé par la**
193 **représentation que véhicule l'objet. Si j'avais pris le ballon de football, les élèves**
194 **auraient tous jongler avec. J'aurais peut-être du prendre plus de temps pour**
195 **montrer d'autres formes de mouvements.**

196 Ils l'ont vraiment utilisé comme balle de jeu en fait. Ça a aidé certains, mais ça a
197 beaucoup aussi bloqué la classe.

198 **Est-ce que tu as d'autres suggestions par rapport à cette leçon ?**

199 Je regarde encore ce que j'ai noté... Non je crois pas.

200 **Est-ce que tu arriverais à commencer un cycle avec ces leçons ?**

201 La première leçon et la deuxième .

202 **Est-ce que tu arriverais juste à nommer le titre de chacune des leçons ?**

203 La première hip-hop et l'autre la ludique... Ces deux, je les verrais assez bien comme
204 intro. Je voulais même te dire, l'idéal pour moi, j'aurais fait un mix avec les deux
205 premières leçons. Je pense que j'aurais commencé avec la partie ludique pour dévier
206 lentement vers la deuxième leçon, celle du hip-hop. Celle des balles, je l'aurais plutôt
207 utilisée comme complément, si nécessaire ou comme bonus. Je ne l'aurais pas utilisée en
208 premier. Mais oui, je me vois bien les utiliser que ce soit la version ludique ou la version
209 hip-hop.

210 **Est-ce que tu penses que chaque enseignant serait capable de les enseigner ? Mon
211 but est de proposer des leçons que les non-spécialistes en danse pourront donner.**

212 Oui... Bon là, on a fait une formation continue. Je pense que tu as parlé un peu avec Julien
213 qui est très mauvais danseur selon lui, qui a même à son mariage eu des problèmes au
214 niveau danse d'après sa femme. Et là, il m'a expliqué qu'il a testé justement certaines de
215 ces leçons. Il était hyper content, il a eu un énorme plaisir à faire ces leçons.

216 Pourtant, lui, est plutôt réfractaire, ou en tout cas, il a peur de la danse, de ce qu'il dit de
217 lui-même. Il a adoré, a passé un super bon moment. Je pense clairement que ça peut
218 aider les personnes qui ont plus de peine. Mais je pense qu'il faut passer par la phase de
219 la formation continue. Qu'ils fassent eux-mêmes, qu'ils vivent eux-mêmes la chose avant
220 qu'ils puissent peut-être l'appliquer.

221 **Est-ce que tu penses que ces trois leçons sont réalisables ? Si on prend la leçon
222 hip-hop par exemple ?**

223 La plus facile sera clairement la ludique. Ou bien celle avec l'engin, pour ceux qui ont
224 plus de peine. Après la partie hip-hop demande un peu plus d'investissement et de
225 confiance en soi pour quelqu'un qui ne se sent pas sûr. Donc celle-là aura plus facilement
226 des personnes entre guillemets réfractaires.

227 **Finalement avec ces trois leçons, on arriverait presque à proposer un cycle. Dans
228 le sens qu'on a plusieurs leçons qui fonctionneraient l'une après l'autres.**

229 Oui, ça je pense que ça peut être utilisable en tous cas Les trois leçons peuvent être
230 utilisées à la suite, combinées.

231 **Est-ce que tu penses qu'on pourra modifier les représentations des élèves ?**

232 Je pense, en tout cas, que ça peut changer les esprits sur la danse, sur leur vision de la
233 danse. Surtout la partie avec l'engin, donc le ballon même si je l'ai moins aimée ou la

234 partie ludique. La deuxième leçon était quand plus habituelle, on dira, je pense que c'est
235 plus ce que à quoi les élèves s'attendent. Mais je pense que les deux autres leçons
236 peuvent aider à changer la vision de la danse.

237 **Pour conclure, qu'elle serait ta leçon idéale ?**

238 Je ferai un mix leçon - ludique. Donc je commencerai vraiment avec la partie ludique en
239 se tapant dans les mains. Après je pense que je prendrais une partie de la deuxième
240 leçon, donc le hip-hop pour compléter. Je verrai bien aussi faire ça et utiliser les engins
241 plus comme complément. Mais peut-être moins basé sur les engins. Après c'est ma
242 vision.

243 **Enfin, il y a un peu de bon dans les trois.**

244 Exactement. Il n'y a rien de mauvais, rien à jeter complètement en tout cas.

245 **Juste une dernière question, tu parlais souvent d'expression corporelle et danse?**

246 J'ai utilisé les termes un peu spécifiques. Danse, je le voyais plus dans le sens « élève ».

247 Danse, ça veut dire faire une chorégraphie. Expression corporelle, je vois plus dans le

248 sens.... Bon ça reste de la danse pour moi, mais je le disais plus dans le sens « art

249 contemporain, danse contemporaine », plutôt s'exprimer avec son corps, pas forcément

250 faire une chorégraphie, mais s'exprimer avec son corps, se lâcher, se libérer. Quand je

251 disais expression corporelle, c'est vraiment dans ce sens là. Création aussi, etc.

252 **Est-ce que tu as d'autres choses à rajouter ?**

253 Non c'est tout bon.

254 **Un grand merci**

1 **Entretien B - introduction B : le Hip-hop ; Denis Jolliet**

2 Romont, jeudi, 16.01.2014, 13h15

3 **Quelles sont tes impressions générales par rapport à cette leçon ?**

4 Alors, bon, déjà d'une part les élèves étaient déjà bien impliqués. Par rapport à la
5 première leçon, je ne sais pas si je peux directement comparer la première phase, il y
6 quand même plus une phase où ils te suivaient. Ils suivaient assez bien dans l'ordre
7 général. Je trouve qu'ils sont vite rentrés dans le sujet quand tu as commencé les pas de
8 danse. Par contre, j'ai l'impression qu'ils étaient un peu moins investis peut-être. Ils
9 suivaient un peu machinalement ce que tu faisais. Par rapport au premier groupe, je les
10 ai trouvés peut-être un peu moins investis en tout cas au départ. Ensuite quand tu as
11 commencé à faire des phases de création, je trouvais que c'était intéressant parce qu'ils
12 étaient quand même bien motivés. Si je résume assez généralement, à la fin, j'avais
13 l'impression qu'ils avaient un niveau plus avancé que le premier. Ils savaient peut-être
14 plus de pas, plus de choses. Ils ont peut-être mieux entraîné en rythme directement. Et
15 même la phase créative, je pense pas que c'était moins bien que la première classe. Donc
16 à la fin, j'étais surpris en bien. Je trouve qu'il y avait de bons enchaînements. La phase
17 créative s'est aussi bien passée. Il y avait de bonnes idées. Peut-être la première partie
18 qui était perçue comme moins sympa pour les élèves. Ça, j'en suis pas sûr, mais je
19 pense... J'ai vraiment l'impression qu'ils suivaient peut-être un peu bêtement, sans trop
20 réfléchir. Après quand il y a eu la phase créative, ils se sont mieux impliqués et se sont
21 sentis plus investis.

22 **Est-ce que le résultat de l'échauffement était dû au type d'enseignement frontal ou** 23 **alors au contenu de l'échauffement qui comportait des enchaînements** 24 **techniques ?**

25 Dur à dire, je pense que c'est un peu des deux, franchement. C'est cool parce qu'ils
26 connaissaient déjà pas mal de pas à la base, peut-être ce que le premier groupe n'avait
27 pas forcément. Ils avaient plutôt des choses avec les mains, les bras, j'ai trouvé, moins de
28 pas peut-être. Après ils avaient une base un peu plus complète, on va dire, pour créer,
29 pour ensuite continuer. Après je ne sais pas si le frontal a aidé ou pas. En tout cas au
30 début on voit aussi... au tout début de la leçon, ils étaient pas mal bloqués au fond, donc
31 ils étaient assez craintifs et au fur à mesure de la leçon, ils ont avancé, ce que tu n'avais
32 pas eu sur la première leçon. Je pense qu'ils ont pris confiance. Au fur et à mesure, ils se
33 sont lâchés en fait. C'était peut-être un peu plus progressif pour la confiance.

34 **Est-ce que le Hip-hop a facilité l'entrée dans la danse pour les élèves ?**

35 Je pense que ça a aidé quand même. Peut-être pas pour tous, mais ça met une certaine
36 ambiance. Le style de musique, qu'on aime ou qu'on n'aime pas, quand on fait des pas, le
37 rythme déjà est bien marqué. C'est quelque chose de plus concret pour eux que si tu leur
38 mets de la musique classique ou de la musique qu'ils n'aiment pas forcément.

39 **Est-ce qu'il y a d'autres aspects que la musique qui ont joué un rôle ?**

40 Quand tu as présenté les images, je pense qu'ils se sont représentés directement les
41 mouvements. Je pense qu'ils ont tous déjà vu des clips, des choses comme ça. Quand ils
42 voient des gestes, ils peuvent se dire « cool, je vais essayer de faire ». D'ailleurs, on a vu
43 quelques élèves essayer sans que tu démontres, se mettre sur la tête. Je pense que ça
44 leur a parlé quand même, et l'introduction également.

45 **Pour cette leçon, contrairement à celle autour du jeu, j'ai pris du temps pour**
46 **introduire le Hip-hop avec des notions culturelles et historiques, est-ce que cette**
47 **partie a influencé la suite ?**

48 Je pense que ça été positif. En tout cas, ils avaient l'air intéressé quand tu as passé les
49 images, ils ont tous bien regardé, ils avaient l'air intéressé en tout cas. Et c'est sympa de
50 ne pas faire que directement de la danse et expliquer d'où ça vient, pourquoi. Cela les lie
51 peut-être un peu plus aussi à l'activité.

52 **J'ai choisi de mettre des images avec des garçons réalisant des figures athlétiques.**
53 **Avec des images plus féminines, est-ce que cela aurait pu changer l'impact ?**

54 Dur à dire, je pense que ça dépend. Pour les filles, je ne sais pas. Pour les garçons je
55 pense que certains qui voient peut-être la danse comme une activité féminine, cela les a
56 peut-être un peu rassurés et mis en valeur entre guillemets.

57 **Quelle est la partie de la leçon qui a le plus plu aux élèves ?**

58 Je pense qu'ils ont bien aimé tout ce qui était création, la partie où ils avaient la
59 possibilité de faire eux-mêmes quelque chose et la partie de fin principalement. Je pense
60 que la première partie n'était pas forcément hyper sympa, hyper appréciée par les
61 élèves. Ils l'ont faite, ils l'ont bien faite. Mais je pense qu'ils ont eu plus de plaisir sur le
62 milieu et sur la fin de la leçon.

63 **Donc le break dance a apporté quelque chose ?**

64 Oui aussi, la partie break dance. Bin justement, c'est ce que je te disais, c'est des trucs
65 qu'ils voient à la télé. Si tu arrives à introduire deux, trois pas, pas trop compliqués et
66 qu'ils arrivent à les faire, ils arrivent peut-être à se projeter sur quelque chose qu'ils ont
67 déjà vu.

68 **Le break dance est souvent un style de danse masculin et athlétique, penses-tu**
69 **que j'ai pu motiver des garçons avec cette activité ? Et au contraire, perdre la**
70 **motivation de certaines filles ?**

71 Aucun des deux, je pense. Peut-être deux, trois garçons qui se sont sentis un peu plus
72 motivés parce que c'était quelque chose d'un peu plus technique, plus basé sur la force.
73 Mais je pense que les filles, cela leur a aussi bien plu. Peut-être qu'elles ont eu plus de
74 difficultés, mais je ne pense pas qu'elles ont décroché.

75 **Qu'as-tu pensé de la phase de drill qui s'est déroulée en longueur ?**

76 J'ai beaucoup aimé, j'ai trouvé vraiment sympa. D'un côté, ils se présentent déjà un petit
77 peu face à d'autres personnes, même si ce n'est pas directement face à quelqu'un. De
78 l'extérieur, ça me donne une vision assez sympa quand ça marchait bien. Je ne sais pas si
79 les élèves le voyaient de la même manière dans l'activité. Mais ça donne l'impression
80 d'être un groupe qui fait la même chose. Je pense que ça doit être valorisant si c'est bien
81 fait. L'élève perçoit aussi de faire quelque chose en groupe qui donne bien. Et ce n'était
82 pas compliqué, c'est quelque chose de facile à mettre en place. Ça s'est bien passé aussi,
83 je pense que c'était une bonne chose.

84 **Quels étaient les atouts et les bémols de cette leçon ?**

85 Peut-être pas forcément de bémols ou de positif, mais je pense qu'après cette leçon, ils
86 sont plus avancés pour faire quelque chose de chorégrapier, plus Hip-hop, ou danse
87 version Hip-hop. L'autre leçon, je pense qu'ils ont plus gagné en expression corporelle,
88 mais pas forcément en danse. Ils ont dû peut-être plus se mettre en avant, plus
89 d'expression. La deuxième leçon, un peu plus danse dans le sens chorégrapier. Ce sont
90 deux leçons dirigées pas forcément sur la même orientation, en tout cas, sur une leçon je
91 dis bien. Les points négatifs, c'était peut-être le début, bon moi je l'ai vu de l'extérieur,
92 c'était peut-être moins sympa pour les élèves. Bon est-ce que cela doit toujours être
93 sympa, c'est aussi une question. A la fin, je trouve que ça s'est bien passé. Moi, en tout
94 cas, j'ai eu l'impression qu'à la fin ils avaient entre guillemets un meilleur niveau que sur
95 la première leçon. Donc ça, je dirais peut-être que c'est un point positif. Aussi par
96 rapport à la première leçon, comme tu as lancé l'activité au départ, tu avais tous les
97 élèves directement avec toi, ce qui était peut-être forcément le cas sur la première
98 activité, ou peut-être un petit peu moins, j'ai cette impression en tout cas.

99 **Tu as comparé les deux leçons. Si maintenant, je prends la première classe que j'ai**
100 **eu pour faire de la danse et que je fais la leçon Hip-hop. Est-ce que tu penses que**
101 **cette leçon sera difficile pour eux, par rapport à ce qu'ils ont vu avant ?**

102 Ça c'est une bonne question... Je ne connais pas assez la classe pour dire. Je pense que
103 pour eux, ce sera comme un deuxième cours, mais deuxième premier cours. Parce que tu
104 t'es moins basée sur les pas, les choses comme ça. A mon avis, ce cours là ressemblera
105 plus à de la danse pour eux. Peut-être au début, tu auras des réfractaires, des moins
106 motivés par rapport à la première leçon qu'ils ont eu. Mais je pense qu'à la fin, cela se
107 passera bien aussi. Après je pense que c'est juste l'introduction qui change. C'est surtout
108 l'introduction en faite pour moi qui est différente, la finalité elle est assez identique,
109 mais s'il y en a une qui est un peu plus « chorégraphiée » et l'autre un peu plus
110 « expression corporelle ».

111 **Maintenant si je fais le contraire. Si je propose au groupe qui a fait du Hip-hop,**
112 **une leçon plus ludique....**

113 Même chose, je pense qu'ils ne vont de nouveau pas percevoir ça comme de la danse. Ils
114 vont plutôt voir un jeu, des exercices à faire. Mais je pense qu'elle passera bien...Et si je
115 devais choisir dans l'ordre peut-être si ça peut t'aider, je commencerais presque quand
116 même par la leçon chorégraphiée, en amenant après la phase plutôt expression
117 corporelle, parce qu'ils auront peut-être déjà une base plus facilement exploitable dans
118 la deuxième partie. Ils verront cela comme du jeu, ils auront peut-être plus d'idées. Ils
119 auront déjà vu un petit socle à la base.

120 **Penses-tu que l'échauffement de la leçon Hip-hop permet l'entrée dans la danse ?**

121 Je pense qu'après ça dépend aussi des classes. Là, ils ne sont pas forcément réfractaires.
122 Moi j'ai eu des classes, peut-être tu aurais pu essayer l'an passé, ce type de leçon aurait
123 eu plus de mal à passer. Alors que l'autre serait peut-être mieux passée en introduction.

124 **L'enseignant dans cette leçon est un modèle. Est-ce que l'implication de**
125 **l'enseignant apporte quelque chose ?**

126 Comme je te l'ai dit, la première phase, ils étaient quand même pas mal en retrait. C'était
127 toi devant. C'était « on veut bien faire, mais on veut pas trop se montrer ». Alors que
128 dans l'autre leçon, ils étaient plus directement dans le feu de l'action, plus visibles par
129 tout le monde, c'était un peu plus directement en mode présentation. Donc je pense au
130 début en tout cas... d'un côté ça permet aux élèves de se réfugier un peu derrière toi, je
131 dirais. Après quand ils ont confiance, ça s'est bien vu dans la leçon, ils se rapprochent, et
132 ils osent gentiment se montrer, etc... D'un côté, pour les timides, ça leur permet peut-
133 être de rester un peu en retrait. L'autre leçon les force à se présenter directement, à se
134 montrer. Après je dirais... Je n'arriverais pas à dire laquelle est la mieux, la plus efficace.

135 **Pourtant je pensais que dans l'autre leçon, lors de l'échauffement ils étaient**
136 **principalement face à un partenaire qu'ils avaient pu choisir. Donc exposer, oui**
137 **car la formation était un cercle mais ils étaient face à un partenaire qu'ils ont pu**
138 **choisir et qu'ils devaient regarder pour faire l'exercice.**

139 Mais se présenter quand on est timide face à une personne, ça peut déjà être gênant.
140 Alors que s'ils sont tous face à toi, ils sont tellement concentrés sur toi, qu'ils ne
141 regardent pas les autres de toute façon, très peu je pense. Les timides pourront plus
142 facilement se cacher, ce qui n'est pas forcément un avantage. Mais si vraiment ça devait
143 les bloquer, ils peuvent se mettre en retrait, au fond, pour qu'on les voit moins. Et s'ils se
144 sentent à l'aise, ils peuvent avancer. Par contre, cela peut aussi avoir l'effet inverse, qu'ils
145 vont rester bloqués derrière, à se cacher, ce qui ne s'est pas passé dans ta leçon.

146 **Est-ce qu'une phase de création suffit ? L'autre leçon comportait deux phases de**
147 **création.**

148 Comme première leçon... Bonne question. Je pense que par la suite, il faudrait plus de
149 création en tout cas. Mais... J'arrive pas vraiment à dire. J'ai trouvé les deux bien
150 sincèrement. Après ça dépend ce que tu vises, je pense surtout. Si tu veux qu'ils soient
151 rapidement en place pour faire une chorégraphie, tu as meilleur temps de commencer
152 avec quelque chose de plus directif et après de passer par de la création. Si tu as peu de
153 temps, par exemple, pour faire une chorégraphie et qu'ils doivent présenter une
154 chorégraphie, je ferais plutôt un seul exemple de création et plus d'enseignement, si tu
155 veux. Et si tu veux plus aller vers la créativité directement, le but ce n'est pas d'avoir une
156 chorégraphie en mode danse mais plus en expression corporelle libre, il faudrait alors
157 directement commencer par de la création.

158 **J'ai travaillé une fois de plus avec la partition. Est-ce que cela bien fonctionné dans**
159 **ce contexte?**

160 Je pense toujours que c'est positif. Ça dirige, ça cadre et ça laisse pas mal de liberté. Je
161 pense que ça marche... dans les deux classes, ça a bien marché, généralement. Il y a
162 toujours peut-être un ou deux élèves qui ont toujours plus de peine à s'y mettre, mais
163 globalement ça me semble positif.

164 **Par rapport au ressenti des élèves. Tu as déjà parlé d'une évolution de la**
165 **confiance. Est-ce que tu as vu d'autres évolutions ?**

166 C'est surtout la prise de confiance, moi je dirais. Bin ça se voit bien au fur et à mesure de
167 la leçon, ils s'avancent, ils essaient des choses, toujours un peu plus osées entre
168 guillemets, ou plus techniques. Donc je pense que dans les deux cas, c'était positif. Après,

169 autre chose, j'ai surtout vu cette prise de confiance et le niveau aussi qui augmente au
170 cours de la leçon. Ce que j'ai mieux vu dans cette leçon par rapport à l'autre. Dans l'autre,
171 j'avais l'impression que c'était plus de la création tout le temps, j'ai moins vu une
172 progression, on va dire.

173 **Est-ce que tu penses qu'ils ont apprécié le cours ?**

174 Alors là, je suis un peu mitigé. Je pense que la première partie, comme je t'ai dit, était
175 peut-être un peu longue pour eux, pas incroyable. Mais je pense que la deuxième partie a
176 bien plu, à partir de la créativité et du break dance.

177 **Est-ce qu'ils ont envi de continuer la danse ?**

178 C'est une bonne question (rire). J'ai senti peut-être la classe moins motivée quand même
179 que l'autre. Après je ne sais pas si c'est la classe ou la leçon. Mais au feeling, comme ça, je
180 dirais que cette classe est peut-être un tout petit peu moins motivée pour la deuxième
181 leçon que la première.

182 **Si tu étais un élève, tu aurais préféré avoir quelle leçon ?**

183 Je me remets un peu ... un retour en arrière. Je pense que j'aurais préféré la première
184 leçon, quand même. Mais je l'aurai beaucoup moins vu en tant que danse. Et si mon but
185 était de danser à la fin, que j'aurais vraiment envie de savoir faire des pas de danse,
186 j'aurais quand même préféré la deuxième. Mais j'aurai trouvé plus ludique et plus sympa
187 la première leçon. Pour moi, elle m'aurait moins paru comme une leçon de danse à
188 proprement parlé.

189 **Est-ce que tu as d'autres choses à ajouter ? Des propositions à me faire ?**

190 Attends que je réfléchisse un petit peu... Mais non je crois rien de spécial.

191 **Un grand merci pour cet entretien.**

Entretien C- introduction C : autour des jeux ; Denis Jolliet

2 Romont, jeudi 9 janvier 2014, 13h15

3 **Quelles sont tes impressions générales de cette leçon ?**

4 De manière générale, les élèves ont passé une bonne leçon, il y avait une bonne
5 ambiance. Lors de l'annonce du thème de la danse, ils n'avaient pas l'air fermés. Ils
6 avaient l'air un peu surpris, gênés et appréhendaient la leçon. Mais ça s'est bien passé. Je
7 ne pense pas qu'ils ont perçu cela comme une leçon de danse réellement, mais comme
8 une leçon de jeu.

9 **Penses-tu que l'utilisation des différents jeux était une bonne entrée en matière**
10 **pour aborder la danse ?**

11 Je pense que oui, il y a juste pour le « 1, 2, 3 soleil », lorsque que tu as changé l'exercice.
12 Ça n'a pas très bien fonctionné « l'exercice avec la pointe des pieds et marcher
13 lentement ». Mais pour le reste, je pense que c'est pas mal, parce qu'ils ne considéraient
14 pas cela comme de la danse. Pour eux, ça reste du jeu et ils ne remarquent pas forcément
15 les transitions qui les amènent vers de la danse ou les éléments de danse. Je pense que
16 ça a permis de bien lancer le thème, surtout pour les garçons qui des fois sont peut-être
17 plus... Moi j'ai eu des classes où les garçons étaient plus fermés. Là apparemment, ça
18 s'est très bien passé.

19 **Est-ce que j'aurai dû supprimer plus tôt le critère d'arrivée lors du jeu « 1, 2, 3**
20 **soleil » ?**

21 Oui peut-être supprimer le critère d'arrivée, car ils étaient vraiment en mode
22 compétition. Ils pensaient plus à gagner qu'à essayer de faire l'exercice. Eventuellement
23 rajouter plus vite de la musique. Et éventuellement que toi tu stoppes la musique et que
24 les élèves prennent la pause, comme une chaise musicale.

25 **J'ai fait deux jeux, est-ce qu'un jeu a mieux fonctionné ? Je suis partie avec le jeu**
26 **« tape-là », puis « 1, 2, 3 soleil ». Est-ce que les élèves sont rentrés plus**
27 **facilement dans un jeu ?**

28 Pour la danse, je dirai que le premier exercice où tu tapais dans les mains a mieux
29 fonctionné. C'est un truc qu'ils font eux-mêmes de toute façon entre eux. Ils ont trouvé
30 ça marrant. Et quand ils ont dû créer eux-mêmes leur phase, c'était chacun son petit
31 style, sa façon de se faire salut, donc ils ont bien aimé. Je pense que c'était plus rapide
32 pour les introduire à la danse, plutôt que le « 1, 2, 3, soleil ».

33 **Donc c'était bien de commencer la leçon avec le premier jeu ?**

34 Moi, j'ai trouvé ça bien et comme je l'ai déjà dit je ne pense pas qu'ils ont perçu ça
35 comme de la danse mais comme un jeu.

36 **A ton avis, avec l'ambiance qui a pu s'installer dans le cours, est-ce que les élèves**
37 **seraient motivés à continuer la danse?**

38 Oui, à mon avis oui. Tu pourras le voir dans les vidéos, mais quand tu pars ou que tu les
39 laisses un moment libre, il y a toujours quand même une bonne moitié qui continue à
40 s'exercer ou à essayer de créer quelque chose. Ils étaient quand même bien dedans.

41 **Si lors du prochain cours, je leur présente une danse moins ludique, est-ce qu'ils**
42 **seront surpris? Est-ce que la danse actuellement leur évoque uniquement ce côté**
43 **ludique ?**

44 Je pense qu'il y aura des changements. Peut-être pas chez tous les élèves, mais peut-être
45 que certains vont plus se bloquer parce que ce sera moins joué et de la gêne peut
46 s'installer. Là, ils étaient vraiment entrain de jouer. Ils ne se sentaient pas forcément
47 observés. Si maintenant, tu proposes une leçon plus dansée face à tes élèves, certains se
48 sentiront plus bloqués.

49 **Pour résumer le contenu, quels étaient les atouts et les bémols de la leçon ?**

50 Les atouts étaient le côté ludique, la motivation, quelque chose de différent, car je pense
51 qu'ils ont moins l'habitude de ce genre de chose. Il y a aussi le contact entre les élèves. Je
52 trouvais que c'était bien que tu changeais d'élève à chaque fois. Comme tu l'as fait en se
53 tapant dans les mains, ils ne sont pas gênés, c'était quelque chose de marrant. Mais je
54 pense aussi que tu les as bien mis en confiance. Dans les bémols, dans cette façon de
55 faire, tu as peut-être moins de suivi sur tous les élèves. Le rythme aussi, lorsque tu as fait
56 avec la musique était presque des fois un peu rapide pour certains élèves.

57 **La musique actuelle permet-elle aux élèves de rentrer plus facilement dans la**
58 **danse ?**

59 Je pense que si tu leur mets des chansons qui leur parlent plus facilement, ils entreront
60 plus facilement dans la danse.

61 **Aurais-tu des suggestions qui pourraient s'insérer dans cette leçon « autour des**
62 **jeux » ?**

63 La chaise musicale... Après en format « jeu », il y a tout ce que tu as fait dans les vidéos
64 que l'on a filmées, donc l'expression corporelle, je sais pas comment tu appelles ça...
65 suivre des lignes des choses comme ça... Et après c'est des idées que je t'ai déjà dites
66 comme le Haka ou des jeux mimés.

67 **J'ai débuté par une phase d'imitation puis les élèves ont été amenés à réaliser une**
68 **création guidée. Est-ce que débiter par de l'imitation suivi par de la création a**
69 **facilité l'entrée dans la danse ?**

70 Je pense clairement que tu as bien fait de commencer par une phase d'imitation. Moi, en
71 tout cas, ce que j'ai pu observer dans mes leçons, c'est que si tu ne commences pas
72 d'abord par leur donner quelque chose, ils ne savent pas dans quelle direction aller. Ils
73 se gênent alors facilement. Là, ils ont une base, ils savent ce qu'ils peuvent faire et il y a
74 tout le monde qui fait la même chose. Et le fait d'imiter les gestes, je pense que ça les
75 aide à se concentrer sur une chose et de ne pas trop s'évader. Ça reste des gestes qui font
76 dans la vie courante, qui restent sympa pour eux, pas des choses gênantes.

77 **Est-ce que les élèves ont tous réussi à entrer dans la création ? As-tu pu observer**
78 **des différences entre les élèves, comme par exemple entre les garçons et les**
79 **filles ?**

80 Je n'ai pas trop regardé la différence entre les garçons et les filles. Par contre, j'ai vu qu'il
81 y avait certains groupes qui avaient plus de peine, surtout à se lancer, il me semble qu'à
82 la fin, ça allait bien pour tout le monde. Il y a un ou deux groupes qui étaient un peu lent
83 à se lancer. J'ai noté aussi qu'il y avait un groupe qui était presque trop imaginatif et qu'il
84 a fallu recadrer. Ce n'était pas forcément un point négatif, mais les élèves avaient de la
85 peine à se concentrer sur la création des 8 temps. Ils avaient vraiment envie de faire
86 pleins de trucs en création. Mais c'est également un bon point, ça veut dire qu'ils se
87 sentaient libres et à l'aise.

88 **Si j'étais partie sur « 1, 2, 3 soleil » qui était plus basé sur de la création. Est-ce que**
89 **ce jeu aurait permis aux élèves de rentrer dans la danse ?**

90 Je le mettrais plus comme complément, peut-être pour des freezes ou des pauses, mais
91 pas comme introduction, je pense. Après peut-être plus délimiter la partie jeu de la
92 partie apprentissage. Les élèves l'ont moins perçue et ont eu plus de peine à changer
93 entre le jeu et la deuxième tâche. Même si à la fin, cela s'est bien passé, il a fallu un petit
94 moment de transition.

95 **Que penses-tu de la partition ?**

96 Je dirais que c'était une bonne idée. Ça leur donne déjà des idées et ils peuvent quand
97 même créer dans cette partition. Je pense que ce n'était pas si mal que ça. Après je
98 conseille comme ça à froid, de ne pas forcément... Peut-être laisser libre les différentes
99 phases. L'idée de la partition était bien, ça cadre quand même, mais ça ouvre aussi des

100 libertés. On a vu à la fin, chaque groupe a son truc, son idée et c'était quand même très
101 différent. Je pense que c'est une bonne chose.

102 **Dans la littérature française, les auteurs proposent de partir directement dans la**
103 **création. Penses-tu que ce serait envisageable avec ces élèves, par exemple ?**

104 Si tu veux des chorégraphies, pas forcément. Après je pense aussi que ça dépend des
105 années. Les 11^{ème} sont peut-être plus facilement capables de créer quelque chose que
106 des 9^{ème} ou 10^{ème}. Mais si c'est plutôt en expression corporelle, un peu plus
107 contemporaine, je pense que là, tu arrives quand même à les initier à la danse mais à
108 mon avis, c'est mieux que tu passes par une phase d'imitation pour les décomplexer un
109 peu, pour qu'ils se lâchent plus.

110 **Quel était ton ressenti par rapport aux élèves ?**

111 Au début, ils avaient l'air un peu surpris mais pas négatif. Ils avaient l'air surtout
112 intéressés, étonnés, mais ils appréhendaient, je pense, un peu ce qu'il allait se passer.
113 Mais ils ont toujours été dans une bonne ambiance. Je n'ai pas vu de changement entre
114 guillemets. Je les ai toujours vu assez contents et positifs. Peut-être des changements
115 chez certains qui se sont lâchés un peu plus au fur et à mesure de la leçon. Au début, ils
116 étaient un peu plus limités dans les gestes,... Mais sinon je dirais que du début à la fin, il
117 y avait une bonne ambiance, une bonne motivation. Il n'y a pas eu de période un peu
118 creuse. Je n'ai pas senti d'élèves démotivés ou largués, ce qui peut arriver de temps en
119 temps. Je n'ai pas senti ça. Il y avait peut-être certains qui s'investissaient moins, qui
120 avaient un peu plus de peine à se lancer, mais à la fin ils ont tous réussi à présenter leur
121 enchaînement et il y avait un bon niveau.

122 **Penses-tu que les représentations négatives prédominent dans les esprits des**
123 **élèves ?**

124 Je pense que ça dépend comment tu introduis ça et ça dépend aussi des élèves surtout.
125 Moi, je sais que j'ai des classes qui adorent ça. L'an passé, avec des élèves, on disait juste
126 le mot danse ... « Monsieur c'est un sport de fille », « déjà c'est pas un sport ». C'est parce
127 qu'ils ont une image de la danse plutôt frontale, chorégraphique. Je pense que si tu
128 faisais une leçon comme ça avec des élèves, peut-être qu'ils seraient plus réfractaires.

129 **Est-ce qu'il y a une différence de représentations entre les garçons et les filles ?**

130 Là non, pas forcément, bon... Au début, il y a eu quelques réactions fortes des garçons
131 mais il n'y a pas eu de personne bloquée que ce soit chez les garçons ou chez les filles ou
132 alors cela ne s'est pas vu depuis où j'étais. Pendant que tu as lancé la leçon, non je n'ai

133 pas vu de différence. Mais je pense que ce ne sera pas le cas pour tous les types de
134 leçons. Avec un enseignement frontal, tu ressentiras plus facilement la différence.

135 **Est-ce que tu penses qu'ils ont apprécié le cours ?**

136 Oui je pense, dans la majorité.

137 **Est-ce qu'un cours est suffisant pour leur faire apprécier la danse ?**

138 Je pense que ce cours a pu améliorer leur opinion, peut-être pas complètement en une
139 leçon. Je pense que si tu leur dis qu'on continue la danse deux, trois fois avec une leçon
140 comme ça, ils ne devraient pas s'inquiéter et ils seront de bonne humeur. Ils seront
141 motivés. Ce ne sera pas nécessairement le cas avec d'autres leçons de danse.

142 **As-tu d'autres remarques ?**

143 De l'extérieur, cela donnait une bonne impression. Des fois c'était peut-être difficile au
144 niveau de la qualité... d'avoir toute la classe qui avait une bonne qualité, mais c'était
145 peut-être moins axé là-dessus... Mais en tout cas, tout le monde a participé et s'est bien
146 engagé. Je pense que c'était le principal pour une première leçon de danse, pas
147 forcément de chercher la qualité des exécutions.

Annexe F: Tableau d'analyse des leçons selon l'observateur

	Phase	Avantages	Désavantages
Introduction A	Echauffement	Le jeu d'échauffement permet de faire le lien entre le basketball et la danse (A, L.49).	
	Partie principale	<p>Les enchaînements avec les dribbles permettent d'instaurer la notion de rythme pour autant que le MEP compte les temps (A, L.5, L.19-20).</p> <p>Les élèves qui sont moins à l'aise en danse, peuvent se rattacher à la balle (A, L.130).</p> <p>Les exercices demandent plus de « mobilisation de compétences » (A, L.163).</p>	<p>Les élèves ont plus de peine à suivre le rythme sans l'enseignant (A, L.19-20).</p> <p>Certains élèves doivent fournir une grande concentration pour réaliser l'enchaînement en rythme. Dribbler en rythme devient un obstacle supplémentaire (A, L. 102-106).</p> <p>L'activité physique semble moins importante (A, L.17).</p> <p>C'est plus une leçon de basketball, de dribble qu'une leçon de danse (A, L.141).</p> <p>Se limiter uniquement à un seul objet rend le cours ennuyant. Si les élèves n'apprécient pas le basketball, il n'y a pas d'autres exercices qui permettent l'adhésion des élèves réfractaires à ce sport (A, L.189-192).</p>
	Création		<p>Les élèves ont de la difficulté à créer (A, L.24). Le ballon limite leur création. Les élèves n'arrivent pas à se détacher des mouvements vus dans l'enchaînement réalisé dans la partie principale (A, L. 27).</p> <p>Les élèves restent figés sur une formation de cercle (A, L. 30).</p> <p>Les élèves qui ont inséré des mouvements comme la passe, perdent le rythme dans leur danse (A, L. 113-114).</p>
	Didactique		Il aurait fallu proposer un changement de formation

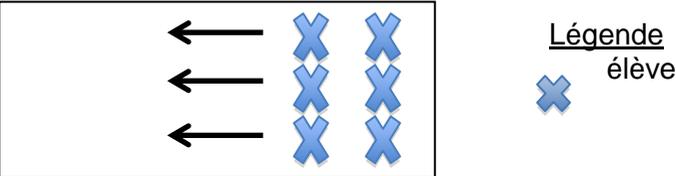
			dans la partie principale (A, L. 65). Pour la phase de création, il manquait une partition ou une palette de mouvements, pour guider ou ouvrir l'esprit des élèves (A, L. 93-96).
	Elèves	Les élèves sont engagés et participent bien à la leçon (A, L.170-171).	Le niveau des élèves est plus brouillon et moins avancé à la fin du cours (A, L. 36). Ils semblent qu'ils ont éprouvés moins de plaisir (A, L.37-38).
	MEP	Cette leçon peut facilement être enseignée par un MEP non spécialiste (A, L. 224-225).	
	Aspect général	Cette leçon peut changer les représentations des élèves de la danse (A, L. 233-235).	
Introduction B	Echauffement	Juste avant l'échauffement, la phase d'introduction avec la présentation des images a permis aux élèves de se représenter les mouvements. (B, L. 40-44) L'échauffement permet de rentrer rapidement dans le sujet. Les élèves apprennent rapidement des pas (B, L.7). L'échauffement donne une base plus complète pour créer (B, L.117-118).	L'échauffement semble moins sympa pour les élèves (B, L.17-18). Du coup, ils étaient moins investis, « ils suivaient machinalement » (B, L.9). Au départ, ils ne paraissaient pas à l'aise, ils étaient « craintifs » (B, L.31). Cela s'est vu par leur positionnement, ils sont restés « bloqués au fond » de la salle (B, L.30).
	Partie principale	Le Break dance a plu aux élèves. Ils arrivent peut-être à se projeter sur quelque chose qu'ils ont déjà vu (B, L.66-67). Certains garçons se sont sentis un peu plus motivés (B, L.71-72).	
	Création	Les élèves paraissaient apprécier la phase de création (B, L.58). La partition facilite la création (B, L.160).	
	Didactique	L'enseignement frontal demande aux élèves de se concentrer sur le MEP et non sur les	Certains élèves peuvent rester bloqués durant toute la leçon et rester caché derrière les autres

		autres élèves (B, L.139-140).	élèves (B, L.144-145).
	Elèves	Après cette leçon, les élèves ont un niveau plus avancé (B, L.13-14). Ils ont pris confiance, puisqu'ils se sont avancés au cours de la leçon (B, L.32-33).	Ils sont peut-être moins motivés à continuer la danse. (B, 178)
	Aspect général		
Introduction C	Echauffement	L'aspect ludique est fortement présent (C, L. 59). L'échauffement est perçu comme un jeu et non comme de la danse (C, L.7-8). Il facilite l'accès aux élèves, car les gestes sont inspirés de l'univers des élèves (C, L.29). L'échauffement permet de rentrer rapidement dans la danse, les élèves sont directement dans le feu de l'action (C, L.31-32).	Ils apprennent moins de pas (B, L.27). L'élève doit se présenter face à une personne, cela peut être gênant (B, L.139-140).
	Partie principale		L'introduction du « 1, 2,3 soleil » ne s'est pas déroulée dans les meilleures conditions (C, L.11-12).
	Création	La création lors de la dernière phase de l'échauffement, les élèves ont trouvé rapidement de l'inspiration due à la proximité de leur univers (C, L. 29). La partition aide les élèves à créer (C, L.99).	Certains groupes ont connus des difficultés à se lancer (C, L.81).
	Didactique	L'imitation permet de transmettre une base aux élèves. De plus, elle permet de donner un cadre aux élèves et d'éviter que les élèves s'évadent. L'imitation permet de limiter la gêne (C, L.70-76).	
	Elèves	Les élèves semblaient motivés, engagés, ils	La progression est moins signifiante (B, L.170-

		<p>ne se sentaient « pas gênés » (C, L.53). Comme ils jouent, ils ne se sentent pas « forcément observé » (C, L.46-47). Ils se sont lâchés au fur et à mesure de la leçon. Aucun n'élève ne semblait largué (C, L.118). De plus, la leçon a favorisé le contact entre eux (C, L.51).</p> <p>Suite à cette leçon, les élèves devraient être motivés à continuer (C, L.140-141).</p> <p>A la fin, les élèves gagnent en expression corporelle (B, L.87).</p> <p>Le cours est accessible aux élèves masculins (C, L.130-132).</p>	<p>171).</p> <p>La leçon est moins axée sur la qualité des mouvements (C, L. 144).</p>
	MEP	<p>Cette leçon peut facilement être enseignée par un MEP non spécialiste (A, L.224).</p>	<p>Le MEP a « moins de suivi » sur chaque élève (C, L.65).</p>
	Aspect général	<p>L'aspect ludique rend la leçon agréable (C, L.50).</p> <p>Avec les jeux, ils ne remarquent pas forcément les transitions qui les amènent vers de la danse ou les éléments de danse.</p> <p>Il régnait une bonne ambiance (C, L.14-16).</p>	

Annexe G : Planification d'une leçon d'introduction selon l'observateur

Leçon d'introduction			Objectifs : « Apprentissage et perfectionnement de pas de danses (hip-hop,...) » (PER, 2010, p.56) « Création d'une chorégraphie collective sans matériel » (PER, 2010, p.56)				
Phases	H	Précision	Activités	Matériel			
Accueil	8h15 8h20	Mise en place	Les élèves s'assoient au centre de la salle dans le rond central.				
Phase 1 Echauffement	8h20 8h50	Objectifs	Etre capable de réaliser un enchaînement sur des comptes, réaliser un enchaînement sur le rythme de la musique, apprendre et mémoriser un enchaînement.	Musique			
		Mise en place	La classe se met en rond. Toujours en se situant sur le cercle, les élèves se mettent deux par deux, face à face.				
		Consignes	Le MEP démontre plusieurs enchaînements avec un élève. L'enchaînement consiste à taper les mains ou les pieds contre ceux de son partenaire.				
		Variation	Dans un espace délimité, par deux, les élèves se positionnent face à face (ils ne sont alors plus sur un cercle). Les différents groupes commencent l'enchaînement au signal du MEP. Une fois l'enchaînement réalisé, les duos se dissolvent. Chaque élève se déplace afin de trouver un autre partenaire. Au signal du MEP, le nouveau groupe réalise ce même enchaînement.				
		Prolongement	Par deux, les élèves inventent des nouveaux enchaînements. Ils s'inspirent des « jeux de récréation » ou des « gestes de salutation ». Deux duos se mettent ensemble et apprennent leur enchaînement à l'autre groupe.				
Phase 2 (Selon Séverine Hessloehl)		Objectifs	Connaître les 5 familles de mouvements (vidéos sur le serveur de l'école), connaître plusieurs pas dans chaque famille de mouvements, imiter un modèle, créer un enchaînement.	Musique			
		Mise en place	Répartir les élèves dans la salle face au MEP.				
		Consignes	Le MEP explique qu'il existe 5 familles de mouvements : <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>1. Les pas</td> <td>3. Les sauts</td> <td>5. Les équilibres</td> </tr> <tr> <td>2. Les tours</td> <td>4. Les roulés</td> <td></td> </tr> </table>		1. Les pas	3. Les sauts	5. Les équilibres
1. Les pas	3. Les sauts	5. Les équilibres					
2. Les tours	4. Les roulés						

	8h50 9h10		<p>Pour chaque famille de pas, il démontre différents exemples et les apprend aux élèves. Il enseigne ensuite aux élèves un enchaînement (2 X 8 temps / 4 X 8 temps). Dans la famille de mouvements des « équilibres », le MEP insiste sur l'apprentissage de freeze.</p>			
		Prolongement	<p>Les élèves font 4 colonnes. Ils s'orientent en direction de la longueur. Le MEP démontre une combinaison simple de 8 temps. La combinaison est la suivante : 4 pas de marche vers l'avant (droite, gauche, droite, gauche, sur 4 temps) suivi d'un pas (sur 4 temps) appartenant à une famille de mouvements. Les élèves l'enchaînent jusque de l'autre côté de la salle. Tous les 8 temps, un groupe de 4 élèves commence l'enchaînement.</p> <p>Une fois que toute la classe a réalisé l'enchaînement sur la longueur, le MEP propose un autre enchaînement suite à la marche. Le MEP introduit des freeze dans l'enchaînement.</p>			
						
Phase 4	9h10 9h35	Objectifs	Créer une chorégraphie sur la base d'une partition	Musique		
		Mise en place	Les élèves se répartissent en groupe de 4-5 élèves dans la salle.			
		Consignes	<p>Les élèves créent un enchaînement d'après une partition. Les élèves respectent l'ordre des mouvements donné par la partition. La partition inclut des parties libres.</p> <table border="1" data-bbox="1108 954 1417 1157"> <thead> <tr> <th>Partition</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. Un pas</td> </tr> <tr> <td>2. Une tête</td> </tr> <tr> <td>3. Un saut</td> </tr> <tr> <td>4. Un roulé</td> </tr> </tbody> </table>		Partition	1. Un pas
Partition						
1. Un pas						
2. Une tête						
3. Un saut						
4. Un roulé						
		Prolongement	Chaque groupe reçoit un numéro (de 1 à 3). Les groupes se répartissent dans l'espace scénique. Lors de l'appel de son numéro, le groupe se met à danser.			
Fin	9h35 9h40	Mise en place	Les élèves s'assoient au centre de la salle sur le rond central.			

Annexe H : : Autorisation d'enquête

Autorisation de mener une enquête

Après analyse de la présente demande, le Service de l'enseignement obligatoire de langue française (SEnOF) vous donne son accord pour mener cette enquête selon les modalités énoncées ci-dessus auprès des écoles suivantes :

Personne responsable dans l'école	pour 11 classes au CO de Glâne , prière de prendre contact avec le directeur : M. Olivier Crausaz 026 651 99 33 - direction@co-glane.ch
--	---

Remarques :

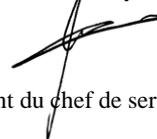
Ci-joint, les directives de la DICS relatives aux enquêtes effectuées auprès du corps enseignant, des classes, des élèves et des parents d'élèves. Nous vous demandons d'en prendre note et de les appliquer.

Nous attirons aussi votre attention sur la protection des données récoltées et l'anonymat requis pour ce genre d'enquête. Après analyse des résultats, la base de données sera détruite. En principe, la requérante ne conduit pas personnellement la recherche dans les écoles. Comme vous enseignez déjà dans l'établissement, la situation sera un peu différente pour vous. En collaboration avec vos collègues, vous réaliserez vous-même cette enquête.

Si cela était possible, le SEEnOF aurait plaisir à prendre connaissance des résultats de votre enquête. Merci d'avance !

En vous souhaitant plein succès dans la poursuite de vos travaux et en restant à votre disposition pour tout renseignement complémentaire, nous vous prions d'agréer, Madame, nos salutations les meilleures.

R. Zufferey



Fribourg, le 25 novembre 2013

Adjoint du chef de service

Copie à

- M. André Gogoll, Chef du sport et de l'éducation à Macolin
- M. Olivier Crausaz, Directeur de l'établissement du CO de la Glâne

Annexe I : Questionnaire d'exploration MEP

1. **Situation: si je dois enseigner un cycle de danse la semaine prochaine, dans quel état suis-je ? Quel est mon ressenti ?**

.....

.....

.....

2. **Que représente pour moi la danse ?**

	Pas du tout 1	Faiblement 2	Moyennement 3	Fortement 4
Un cauchemar				
Une obligation				
Un plaisir				
Un moyen de m'exprimer				
Un défi				

Autres :

.....

.....

3. **Que représente pour l'élève la danse ?**

Pour l'élève masculin					Pour l'élève féminin				
	1	2	3	4		1	2	3	4
Un moyen d'expression					Un moyen d'expression				
Une activité destinée uniquement aux filles					Une activité destinée uniquement aux filles				
Un art et non un sport					Un art et non un sport				
Une discipline trop exigeante					Une discipline trop exigeante				
Un hobby					Un hobby				

4. **Est-ce que durant l'année scolaire 2012-2013, j'ai enseigné la danse lors des leçons d'éducation physique ?**

- Oui
- Non

5. **Est-ce que j'ai eu une formation universitaire en « expression corporelle » ?**

- Oui
- Non

6. **Est-ce que suite à ma formation universitaire, j'ai enseigné la danse lors des leçons d'éducation physique ?**

- Oui
- Non

7. Est-ce que la formation universitaire en « expression corporelle » a été utile ? Si ce n'est pas le cas, pourquoi, que manquait-il ?

- Oui
- Non Pourquoi ?.....
.....

8. Depuis l'introduction du PER, est-ce que je donne davantage de cours de danse ?

- Oui
- Non

9. Est-ce que j'utilise le DVD de danse créé en 2012 par Denis Jolliet et Camille Raemy ?

- Oui
- Non Pourquoi ?.....
.....

10. Est-ce que je propose d'autres activités qui sont similaires à la danse ? Si oui, lesquelles et pourquoi ?

- Oui Pourquoi ?.....
.....
- Non

11. Si je n'enseigne pas la danse, quelles en sont les raisons ?

	Pas du tout 1	Faiblement 2	Moyennement 3	Fortement 4
J'aime la danse.				
Je me sens à l'aise pour danser devant une classe.				
J'ai peur de perdre ma crédibilité.				
Je manque de formation dans ce domaine.				
Je trouve que ce n'est pas utile.				

Autres :.....
.....

12. Si j'enseigne la danse, de quelle manière le fais-je ?

	Jamais 1	Occasionnellement 2	Parfois 3	Souvent 4
Je démontre des pas.				
Je demande à mes élèves de créer un enchaînement.				
Je projette des vidéos au beamer.				
Je demande à un élève de faire le modèle.				

Autres :

13. Si j'enseigne la danse, comment j'évalue mes élèves ?

<i>Je note :</i>	Jamais 1	Occasionnellement 2	Parfois 3	Souvent 4
- l'engagement de l'élève.				
- la capacité de l'élève à imiter un enchaînement.				
- la capacité de l'élève à créer un enchaînement.				
- la capacité de l'élève à s'exprimer avec son corps.				
- la capacité de l'élève à réaliser une représentation devant la classe.				
- la progression de l'élève.				

Autres :

14. Quels moyens me permettraient d'enseigner la danse ?

	Pas du tout 1	Moyennement 2	Fortement 3	Très Fortement 4
Une formation continue en danse.				
Une personne externe qui viendrait donner un cours dans ma classe.				
Des vidéos pour que je puisse m'entraîner.				
Des vidéos à projeter en classe.				

Autres :