



HAL
open science

La danse à l'école, l'éveil d'un corps sensible

Nina Gaboriau, Marion Pourroy

► **To cite this version:**

Nina Gaboriau, Marion Pourroy. La danse à l'école, l'éveil d'un corps sensible. Education. 2013. dumas-00958907

HAL Id: dumas-00958907

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00958907>

Submitted on 13 Mar 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2012-2013

Master métier de l'enseignement scolaire
Mémoire professionnel de deuxième année

*La danse à l'école,
l'éveil d'un corps sensible.*



Présenté par : Marion POURROY et Nina GABORIAU

Discipline : Education physique et sportive

Responsable du mémoire : Dominique COMMEIGNES

SOMMAIRE

| | |
|--|----|
| INTRODUCTION..... | 3 |
| Chapitre I Approche conceptuelle du corps, de l'imaginaire et de la danse..... | 4 |
| I. À propos d'imaginaire : d'un corps délaissé vers un corps sensible..... | 4 |
| Entre émotions et imagination, le rôle du corps..... | 4 |
| Vers une pédagogie de l'imaginaire..... | 6 |
| Le rôle de l'enseignant autour de la relation « corps – imaginaire »..... | 7 |
| La place du corps, en EPS, en danse..... | 9 |
| L'apport de la gestalt théorie..... | 10 |
| Comment le travail du corps renvoie-t-il à une connaissance de soi et de l'autre ?..... | 10 |
| Pourquoi cette approche du corps sensible ?..... | 11 |
| II. Analyse de l'activité traitée: la danse..... | 12 |
| a. La danse et l'imaginaire..... | 12 |
| Quelle place de la danse à l'école ?..... | 12 |
| La danse, une production de sens..... | 13 |
| La danse et la question du corps sensible..... | 14 |
| b. Analyse de l'activité danse : point de vue didactique..... | 15 |
| Les problèmes fondamentaux de l'activité et ses enjeux de formation à l'école..... | 15 |
| La démarche de création en danse..... | 16 |
| III. Problématique et hypothèse de travail..... | 18 |
| Nos conceptions de l'enseignement : construire une confiance nécessaire, propice à l'expression authentique de chacun..... | 19 |
| Chapitre II Notre expérimentation sur le terrain..... | 21 |
| I. Le cadre d'expérimentation..... | 21 |
| Le public et l'école..... | 21 |
| Les modalités d'expérimentation..... | 21 |
| II. Notre démarche d'enseignement..... | 22 |
| III. Les outils d'expérimentation..... | 26 |
| Chapitre III Résultats et interprétation au regard d'un corps sensible..... | 28 |
| Les représentations des élèves concernant l'activité..... | 28 |
| L'évolution corporelle..... | 29 |
| La relation à l'autre..... | 30 |
| La question du regard..... | 31 |
| Vers une présence à soi..... | 34 |
| CONCLUSION..... | 35 |
| Bibliographie, sitographie..... | 37 |
| Annexes..... | 38 |

INTRODUCTION

Notre mémoire se centre autour de l'Education physique et sportive à l'école primaire et plus particulièrement autour de l'activité danse et le lien que cette discipline tisse avec l'imaginaire de l'enfant et la conscience de son corps.

L'EPS est une des seules disciplines à l'école à prendre en considération le corps mouvant, le corps vivant. Elle offre une grande liberté d'actions motrices à l'enfant et laisse le corps s'exprimer pleinement. Un travail sur la sensorialité et la sensibilité du corps va solliciter l'imaginaire de l'enfant, et l'amener à être plus présent à lui-même, à avoir pleinement conscience de son corps. Cela amène une réflexion sur la définition de l'imaginaire, et l'enjeu que représente la conscientisation du corps chez l'enfant. Nous en venons ainsi à nous questionner sur la place du corps dans les apprentissages et plus largement sur la place du corps à l'école. En effet, le corps à l'école représente un réel enjeu éducatif, car c'est au travers de son expérience corporelle que l'enfant construit et enrichit son imaginaire. Mais aujourd'hui dans quelles conditions l'école se préoccupe-t-elle du corps de l'enfant ? Quelle importance lui accorde-t-elle ?

Le message que nous souhaitons transmettre à travers cet écrit suppose une approche différente de l'EPS à l'école primaire, une démarche d'enseignement où le corps a toute sa place et se situe au cœur des apprentissages, comme support de notre vécu, de nos ressentis, de nos émotions...

L'enjeu est alors de toucher le corps sensible de l'être, celui qui ressent, qui s'émeut, qui exprime à travers un mouvement, sa sensibilité intime, sa sensorialité propre. Cette accroche suscite l'intérêt de l'enseignant et ouvre un panel de questions sur les conceptions de son enseignement, pour laisser émerger une autre sensibilité. A partir de cette réflexion, nous avons voulu nous centrer plus particulièrement sur la question suivante : comment le développement d'un corps sensible amène-t-il à une meilleure connaissance de soi et une meilleure qualité de relations dans la classe ?

Nous avons effectué notre démarche d'expérimentation au sein d'une école d'application située dans l'académie de Grenoble, dans une classe de CM2, avec laquelle nous avons mis en œuvre une séquence de danse composée de six séances.

Notre mémoire présente tout d'abord une approche conceptuelle et méthodologique de la relation entre le corps, l'imaginaire et l'activité danse. Il définit ensuite une problématisation du sujet, puis il explique le dispositif expérimental que nous avons mis en place à l'aide des connaissances théoriques. Enfin il présente les résultats et l'analyse détaillée de l'ensemble du travail.

Chapitre I Approche conceptuelle du corps, de l'imaginaire et de la danse

I. À propos d'imaginaire : d'un corps délaissé vers un corps sensible

De nos jours, nous pouvons constater que l'école ne prend que peu en compte les émotions dans les situations proposées aux élèves, et la sensibilité de l'enfant s'oublie au travers de la recherche d'une « *intelligence cristallisée* »¹ se concentrant uniquement dans la partie gauche du cerveau (hémisphère de la logique, des mathématiques, de la mémoire stricte).

Pourtant, les états affectifs, de même que ce que nous pouvons appeler le « corps sensible »² occupent un espace non négligeable au sein de l'environnement intérieur de l'individu. Les émotions influent largement sur nos actions, mais aussi sur nos performances ; s'interroger sur les émotions de l'élève, c'est prendre en considération l'enfant, en accordant de l'importance aux états affectifs de celui-ci, qui orientent son activité.

L'émotion est exprimée au travers « *d'un état affectif intense qui agit avec force, qui est porté à un haut degré, caractérisé par des troubles divers.* »³

Pour P. LIVET, « *les émotions émergent d'une rupture entre les attentes et la perception de la situation dans laquelle est engagé l'individu. Tandis que les sentiments sont de l'ordre de l'expérience des émotions.* »⁴ A. DAMASIO vient compléter cette approche en affirmant que : « *les sentiments permettent la conscientisation progressive des émotions, ce sont des informations de plus en plus précises sur les états de l'organisme face à son environnement physique et social.* »⁵

Entre émotions et imagination, le rôle du corps

La question des émotions interroge alors directement celle de l'imaginaire, car celles-ci sont en lien avec toutes nos perceptions et se dessinent dans nos représentations mentales : les émotions font donc partie intégrante de notre imaginaire. Porter un regard sur ces aspects permet de repérer à la fois comment l'enfant utilise son imagination pour vivre des émotions, mais aussi, comment l'enfant utilise-t-il ses émotions pour activer son imaginaire ?

Pour interroger ce double sens entre émotions et imagination, il apparaît pertinent de s'intéresser aux inducteurs de notre ressenti. Le corps est-il un inducteur de l'imagination ? Cela nous amène à postuler, que le mouvement corporel entraîne un imaginaire chez l'enfant, chargé d'émotions. Car le corps est un support des émotions, il transmet et reçoit, fait le lien entre notre

¹ Olivier HOUDÉ (2004). « *La psychologie de l'enfant. Que sais-je ?* »

² Un corps sensible est un corps perméable aux affects, c'est un corps qui respire, qui ressent, qui est à l'écoute des sensations externes (toucher, regard,...) et aux sensations internes (sentiments, ressentis, émotions,...).

³ Dictionnaire Petit Robert Collège

⁴ Luc RIA et al (2005). « *Les émotions* », édition revue EP.S, p19.

⁵ Ibid, p20.

intimité propre et notre monde environnant. « *Le corps est "transporté" par le mouvement qui est l'expression même d'un état intérieur intense.* »⁶, car nous vivons à travers le corps, nous ressentons à travers lui. Nos attitudes, nos postures, nos regards (domaine du corporel et du non-verbal) transmettent extérieurement (explicite) ce que nous sommes intérieurement (implicite). Sensations, émotions, sentiments se bousculent ainsi au sein de notre regard intérieur, et s'expriment à travers notre langage verbal mais aussi non-verbal, c'est-à-dire nos attitudes.

De là, se posent les questions essentielles autour du "langage du corps": est-ce que le langage corporel, le mouvement corporel, enrichit l'imagination de l'enfant? Et, en retour est-ce qu'il nourrit ses émotions?

L'imagination concerne le corps, il existe une imagination du corps. L'enfant en développant son imagination prend conscience de ses émotions et peut jouir pleinement de toutes ses capacités et prendre sa place dans le monde. Le corps est une mémoire vive de notre vécu, de nos expériences à la fois physiques et psychiques, mais il est aussi un lieu de marque de ce à quoi nous sommes sensibles, ce à quoi nous résonnons. Du milieu intra-utérin à l'âge adulte, le corps imprime nos vécus, nos expériences et nos cellules mémorisent nos émotions et sensations. Et c'est en ce sens qu'il est un excellent inducteur de notre imagination et donc de nos émotions. Jean-Pierre BARRAL illustre concrètement nos propos au travers de ses écrits: « *Le corps est doué de mémoire, nous le savons, le corps conserve entre autres, la mémoire des chocs qu'ils soient physiques ou émotionnels. Les chocs physiques sont directs. Ils font mal et font réagir le corps par la douleur immédiate qu'ils occasionnent. Le cerveau enregistre en même temps la souffrance du corps et l'émotion [...]. Immanquablement les chocs laissent des marques.* »⁷

Cette réflexion sur la mémoire du corps, sur la mémorisation corporelle de nos émotions, nous amène à élargir notre horizon de travail, en ouvrant le regard sur le lien entre le corps, la mémoire et l'imaginaire de l'être. Comment amener l'enfant à prendre conscience de son imaginaire, à mieux le comprendre pour mieux exister? Verbaliser, transmettre, oraliser, exprimer, écrire, autant de verbes qui nous permettront de mieux comprendre l'enfant dans son monde intérieur, mais qui lui permettront aussi de saisir son potentiel imaginaire et par-là même, de mieux se connaître pour mieux grandir. Ces interrogations sur la place de l'imaginaire dans un travail pédagogique, nous amène à questionner ce que nous pourrions appeler une "pédagogie de l'imaginaire".

⁶ Cesarie LASSERRE. « *La danse à l'école* », Les cahiers pédagogiques, n°464 – juin 2008

⁷ Jean-Pierre BARRAL, « *Comprendre les messages de votre corps* », Albin Michel

Vers une pédagogie de l'imaginaire

« On n'apprend pas sans imagination ! »⁸

Paul-L. HARRIS nous invite dans un

premier temps, au travers de cette simple expression, à nous interroger sur le sens de l'imaginaire, puis sur la définition de l'imagination.

Dans nos sociétés occidentales actuelles, le terme "imaginaire" est cloisonné dans une définition stricte et est souvent associée à une idée fantastique et/ou légendaire. Le Petit Robert définit l'imaginaire comme un concept « *qui n'existe que dans l'imagination, qui est sans réalité, irréel, fictif, légendaire. Contraire : Réel, vrai : historique.* »⁹ L'imagination recouvre différentes acceptions : « *faculté que possède l'esprit de se représenter des images, d'en faire des combinaisons nouvelles ou encore de se représenter des situations possibles. C'est une faculté illimitée, qui est à la base de notre représentation du monde et de notre perception de soi.* »¹⁰

« *L'imagination fait appel à l'intelligence dite « fluide », opposée à l'intelligence « cristallisée » par la culture : les connaissances générales apprises à l'école. Imaginer, c'est au contraire voir les choses autrement. D'où l'idée de fluidité.* »¹¹

À partir de ces définitions autour de l'imagination, il serait intéressant, d'affiner davantage la notion d'imaginaire. L'imaginaire englobe un ensemble d'éléments sous-jacents comme les émotions, les sentiments, toutes nos représentations mentales, l'interprétation de nos ressentis... L'imaginaire contient nos pensées intimes, celles qui nous construisent et qui construisent notre monde environnant. Notre imaginaire est comme un guide, un fil conducteur de nos pensées, il est ainsi important de le prendre en compte de le connaître et de le comprendre. « *Il faut cesser d'opposer le réel et l'imaginaire car ce que nous appelons le réel est fait en grande partie de notre imaginaire.* »¹² On le voit, l'imaginaire « *qui organise et structure le développement de la personne* »¹³ occupe une place prégnante chez l'individu, il serait alors intéressant, de faire naître chez l'enseignant un intérêt pour une pédagogie de l'imaginaire...

Georges JEAN définit l'imaginaire comme « *une organisation du vrai* »¹⁴ qui, représente « *une faculté majeure dans la mesure où elle assume et construit la cohérence de l'être* ». ¹⁵

Au travers de son ouvrage *Pour une pédagogie de l'imaginaire*, Georges JEAN apporte de nombreux éléments pour comprendre plus subtilement les contours d'une pédagogie de l'imaginaire, et prendre connaissance des modalités de mise en œuvre d'une telle pédagogie à

⁸ Paul-L HARRIS (2007). « *L'imagination chez l'enfant* », Retz.

⁹ Dictionnaire Petit Robert Collège

¹⁰ Ibid

¹¹ *La psychologie de l'enfant, Que sais-je ?* Olivier HOUDÉ, 2004 ; cité dans *Imaginer pour apprendre*, Le monde de l'éducation n°356 – mars 2007

¹² Dominique COMMEIGNES, « *Des discours et des hommes ou l'imaginaire libéré – Pratique et rapport à la pratique en danse contemporaine à l'école maternelle et élémentaire* », p33

¹³ Ibid, p39

¹⁴ Georges Jean « *Pour une pédagogie de l'imaginaire* », Casterman p 29.

¹⁵ Ibid, p12.

l'école. « *Il s'agit en effet de voir comment l'imagination constitue un des éléments – le plus essentiel sans doute – de structuration progressive de l'individu dans toutes les dimensions de sa personne [...] La pédagogie de l'imaginaire apparaît alors moins comme une pédagogie que comme une incitation au dépassement créateur, en chaque individu.* »¹⁶ Les propos de G. JEAN nous conduisent à nous interroger sur le terme de « pédagogie » de l'imaginaire. En effet, le terme « pédagogie » renvoie ici à la manière de concevoir l'imaginaire et surtout de prendre conscience de la place qu'il occupe chez l'enfant. Ainsi la pédagogie de l'imaginaire n'englobe pas seulement des moyens qui visent à mettre en lumière l'imagination de l'enfant, mais s'intéresse à la manière dont celle-ci intervient dans la vie de ce dernier. « *Proposer une pédagogie de l'imaginaire ne consiste pas seulement à chercher par quels moyens on peut développer une pédagogie de la créativité ou de l'invention. Il convient de savoir d'abord comment la fonction imaginante peut intervenir, à toutes les étapes de la vie, on dira même à tous les étages de la personne.* »¹⁷ Une telle pédagogie « *s'inscrit comme exploration d'espaces inventés, fictifs et réels.* »¹⁸

« *Une véritable pédagogie de l'imaginaire se conçoit en laissant aux situations proposées les significations et le sens que chacun veut ou peut y mettre. La rêverie reprend alors sa place. Elle permet d'appréhender de façon autonome le monde des images et de participer au développement de la part originale de chacun.* »¹⁹

La pédagogie de l'imaginaire invite à concevoir différemment le monde, notre espace environnant, en faisant appel à notre sensibilité propre. Elle favorise la mise en œuvre d'activités qui laissent place à la sensibilité de l'être, à ses représentations mentales, par une découverte et une écoute sensible de son corps. La pédagogie de l'imaginaire fait appel à la créativité de chacun, en ouvrant un large espace de liberté, où chaque mise en mouvement est acceptée pour ce qu'elle représente ; elle invite donc à « *laisser ouvert le champ du possible* »²⁰. L'enseignant joue alors un rôle primordial dans la mise en œuvre de cette pédagogie : « *il a un rôle de facilitateur, de stimulateur, il doit rester en retrait et ne doit pas apporter d'éléments rationnels. Il doit rester vigilant à ce qui se vit à l'intérieur de chacun sans interférer.* »²¹

Le rôle de l'enseignant autour de la relation « corps – imaginaire »

En EPS (Éducation Physique et Sportive), l'investissement du professeur des écoles est fondamental, il va construire le sens de l'activité physique et nourrir celle-ci selon ses propres

¹⁶ Georges Jean, Op. Cit, p 27.

¹⁷ Ibid, p37.

¹⁸ Ibid, p 41.

¹⁹ « *Les activités corporelles d'expression à l'école maternelle et à l'école élémentaire* », édition Revue EPS, p 9.

²⁰ Dominique COMMEIGNES, « *Des discours et des hommes ou l'imaginaire libéré – Pratique et rapport à la pratique en danse contemporaine à l'école maternelle et élémentaire* », p41

²¹ <http://www.graine-rhone-alpes.org/reperes-pour-monter-un-projet/pedagogies>

expériences émotionnelles et corporelles, mais aussi selon le rapport qu'il entretient avec l'activité et l'enseignement de manière globale.

*« Il va ainsi de soi d'avoir une attitude empathique pour comprendre et accepter en situation les émotions des élèves et faciliter le dialogue émotionnel au sein de la classe. Il est nécessaire de cultiver les émotions et développer l'estime de soi des élèves. L'engagement affectif de l'enseignant doit être sincère et permanent sous la forme de multiples feedbacks. Enrichir ou entretenir une dynamique émotionnelle positive dans la classe est susceptible de marquer les élèves. Privilégier la relation et le ressenti des élèves. »*²² En EPS, la pédagogie de l'imaginaire interroge directement la place du corps dans l'acte éducatif.

Le corps représente un enjeu fondamental à l'école, cependant celle-ci a tendance à l'isoler au travers de son fonctionnement par segmentation des disciplines, et « à s'en occuper que lorsqu'il pose problème »²³. Il est trop souvent oublié à l'école et au sein de notre société, alors qu'il est l'essence même de l'individu. Le corps est de nos jours un « outil » délaissé, notamment au sein de l'institution scolaire. Il est souvent « appréhendé comme une réalité strictement médicale et biologique, à l'opposé de la raison »²⁴, ou comme simple outil ou objet soumis à un nombre de normes et de conventions sociales de tous ordres.

Or, « l'école a donc un rôle important à jouer dans la construction d'un imaginaire actif, si c'est en le sollicitant qu'on permet à chaque enfant de prendre ses distances par rapport à l'ordre établi, de se construire une personnalité indépendante et riche, d'accéder par-là, à la créativité, il est de la responsabilité de l'école de se préoccuper de la créativité ».²⁵

Le couple « corps et esprit » semble rester indissociable, et l'enseignement doit prendre en compte cette relation afin de nourrir l'apprentissage scolaire. Le corps en mouvement mémorise, imprime l'expérience dans nos cellules, et développe les capacités cognitives de l'enfant.

Le corps souvent délaissé, renié avec l'acquisition du langage verbal, constitue pour l'Homme le premier moyen de communication de son existence. « On peut constater que l'enfant, très jeune, et qui ne dispose que d'un vocabulaire restreint, évoque et décrit ce qu'il perçoit et connaît du monde par son corps, tant sur le plan des gestes que des mimiques. »²⁶ Le corps traduit ainsi ce que nous sommes, c'est un outil permettant le lien avec le monde, la communication avec autrui et ce, dès la naissance. Le corps est un récepteur de sensations, mais aussi un générateur d'émotions et d'imagination. Toutes les sensations corporelles ressenties influent sur notre psychique ; les sensations que nous renvoient notre corps, nous parlent et nous permettent de mieux nous comprendre.

²² Luc RIA, « *Les émotions* »

²³ J-P PES (2011). « *Développer la conscience corporelle de 7 à 10 ans* », édition Vernazobres-Grego, p18

²⁴ Benoît HUET, Nathalie GAL-PETIFAUX et al (2011). « *L'expérience corporelle* », édition Revue EPS, p 49.

²⁵ « *Les activités corporelles d'expression à l'école maternelle et à l'école élémentaire* », édition Revue EPS, p 9.

²⁶ Georges Jean, Op. Cit, p 41.

La place du corps, en EPS, en danse

L'éducation physique et sportive est enseignée à l'école au travers d'un ensemble d'activités qui mettent en jeu le corps, le mobilisent afin d'enrichir et d'affiner ses possibilités motrices et artistiques, mais aussi intellectuelles, relationnelles et affectives. L'EPS à l'école dépasse la simple représentation d'activité de jeu ou de pratique sportive, pour prendre toute sa place dans l'acte d'éducation, fondamental à l'école primaire. Ce ne sont pas des techniques sportives que le professeur des écoles enseigne, ce sont tout un ensemble de conduites motrices à travers la mise en jeu du corps ; des conduites sociales à travers la construction des règles et le « jouer ensemble » ; des conduites affectives à travers les émotions qu'induisent ces pratiques sur l'individu. Cette mise en jeu du corps apprend à l'élève à se développer physiquement, mais aussi socialement. L'EPS amène l'enfant à une meilleure connaissance de soi.

La danse, à l'école, prend tout son sens autour de cet enjeu d'accéder à la connaissance de soi. C'est par la mise en jeu du corps, à travers une production de formes esthétiques, qu'elle accède à la créativité de l'enfant au sein d'une « aire de jeu » où l'on trouve et se retrouve. La pratique sociale de référence à l'école est la danse contemporaine, car cette dernière explore une démarche de création intime. La danse est un lieu qui n'est pas déterminé par son environnement : ni par l'espace, qui peut s'inventer à l'infini, ni par le temps, ni par le nombre de danseurs, ni par l'objet médiateur. Elle est un milieu à investir par les élèves, selon le projet d'expression. Ici, le rôle des consignes, pour mettre en activité les élèves, occupe une place particulièrement sensible.

En danse, la mise en mouvement du corps est induite tout d'abord par une consigne. Cette consigne est le plus souvent large, mais dessine cependant les contours restrictifs de l'action en imposant des contraintes qui vont obliger à une recherche personnelle. Cette liberté d'action amène obligatoirement l'enfant à interpréter à sa manière la consigne par le biais de son imaginaire, caractérisé par son vécu, son expérience corporelle. C'est donc son imaginaire qui va soutenir le travail du corps et ses possibilités. L'imaginaire se construit ainsi par expériences, et l'enfant enrichit celui-ci au travers de son vécu, de ses bagages moteur et affectif. Il prend peu à peu possession de lui-même, accède à une connaissance (de soi, des autres et du monde) et surtout prend confiance en lui, ce qui est une condition indispensable de tout apprentissage.

Ainsi l'imaginaire peut, en effet, être le moteur de l'activité corporelle, néanmoins cette notion reste à aborder sous un angle différent : celui de la réciprocité. En effet, en retour, la mise en mouvement du corps peut être un moteur de notre imagination. Le corps est une mémoire de notre vécu de nos expériences, qu'elles soient physiques ou psychiques, il témoigne de notre sensibilité, de nos résistances ou de notre capacité de résonance et de résilience.

L'apport de la gestalt théorie

La Gestalt théorie vient appuyer cette idée d'un corps conscientisé grâce au mouvement. Cette théorie « s'intéresse au corps et aux émotions »²⁷, elle porte un intérêt particulier à la sensation, et elle « se place dans la perspective des sensations corporelles, du ressenti d'expériences, de la création de contact, le tout par une émergence à la conscience dans le cadre du mouvement. »²⁸ Pour la théorie gestaltique, « l'évènement existentiel nommé ressenti est un tout comprenant les sensations du corps, les évènements mentaux comme images, la pensée (verbalisation de soi), les mouvements et l'environnement, mais il est évident qu'une partie significative de ce tout, est constituée de sensations physiques. [...]Ce n'est que par le mouvement que le ressenti prend tout son sens. »²⁹ Enfin, pour les gestaltistes, « le schéma corporel se construit dans l'activité et l'image du corps s'élabore en relation avec autrui. Le rôle des sensations est essentiel. Le langage aide à cette conscientisation.»³⁰

Les apports de cette théorie sont ici intéressants dans le travail en danse, car ils soulignent pour l'enseignant les enjeux contenus dans cette pratique : permettre aux élèves d'accéder à la conscience du mouvement, par le jeu d'une écoute plus fine du corps, de ses sensations ; se placer ainsi à la fois à l'écoute de soi et des autres, partager l'expérience vécue, en donner une image, un retour, par le jeu de moments d'échanges verbaux.

Comment le travail du corps renvoie-t-il à une connaissance de soi et de l'autre ?

Le travail sur le corps sensible interpelle les enfants, les rend créateurs de leurs mouvements : en travaillant la sensorialité (aspect physique), il rend plus fine la sensibilité (aspect psychique). Une meilleure connaissance de soi, de son regard intérieur entraînent une appropriation de soi ; il s'agit d'être humble, être juste ce que l'on est. Travailler sur la conscience corporelle, sur le geste lent, sur la mise en mouvement spontané et conscientisé amène une meilleure concentration, ou plus précisément à une centration sur soi. Ce travail conduit aussi à développer une confiance en soi, une acceptation grandissante du regard de l'autre, et du regard que l'on porte sur soi : toutes choses indispensables et structurantes pour les apprentissages et plus largement pour grandir. Il est ainsi important d'être à l'écoute de ses sensations, afin d'être à l'écoute de « ce que je fais, quand je le fais ».

²⁷ J-P PES (2011). « *Développer la conscience corporelle de 7 à 10 ans* », édition Vernazobres-Grego, p133.

²⁸ Ibid, p135.

²⁹ Ibid, p134.

³⁰ Ibid, p167.

C'est au travers d'un travail sur la sensorialité, permettant l'accès à la conscience de son corps que l'individu accède à l'appropriation de soi, à une « *prise de conscience de son originalité véritable* ». ³¹

Pourquoi cette approche du corps sensible ?

C'est au vue de nos lectures personnelles, que nous nous sommes intéressées à la sensibilité de l'être. Notre formation en STAPS³² nous a amenées à prendre conscience de l'importance du corps et notamment du corps en mouvement dans les apprentissages de la vie.

Le corps, les ressentis, les sensations et les émotions qui nous construisent, nous amènent à prendre conscience de l'impact et de l'importance du corps dans le quotidien, dans les apprentissages, dans les cheminements personnels. Ainsi la prise en compte du corps, et la conscientisation des ressentis permettent de mieux se connaître, de mieux grandir, et de s'élever vers une autre conscience. Ceci est tout particulièrement vrai dans le travail en danse. Le corps traduit qui nous sommes : posture, physique. Le corps c'est le moyen de communication avec le monde et avec les autres. Sans lui nous ne sommes rien, c'est pour cet ensemble d'éléments, qu'il faut le prendre en compte. En effet, s'il est bien le véhicule de ce que nous sommes (de nos façons d'être, de faire ou de dire, et de notre pensée), il est le plus souvent et paradoxalement le "grand oublié" dans la pratique pédagogique... L'EPS représente alors le moyen de réintroduire la place du corps dans les apprentissages.

³¹ Dominique COMMEIGNES, « *Des discours et des hommes ou l'imaginaire libéré – Pratique et rapport à la pratique en danse contemporaine à l'école maternelle et élémentaire* », p49

³² Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives.

II. Analyse de l'activité traitée: la danse

a. La danse et l'imaginaire

Au regard de cet horizon réflexif dessiné par le corps, l'imaginaire et l'enfant, nous nous sommes ainsi focalisées sur le corps sensible de l'être, c'est-à-dire sur « *le corps physique qui éprouve, agit et ressent, le corps poétique qui imagine, exprime et symbolise et le corps social qui écoute, imite, partage, construit avec les autres et donne à voir.* »³³

Avant de procéder à l'analyse didactique de la danse, il nous semble pertinent d'expliquer en premier lieu l'intérêt de cette activité à l'école, et son impact dans le développement d'un imaginaire où le corps sensible occupe une place essentielle.

Quelle place de la danse à l'école ?

Afin de travailler sur ce « corps qui résonne » (corps en relation), nous avons choisi de mener notre expérimentation à travers l'APSA danse à l'école. Le terme « danse » recouvre une multitude de pratiques : danse classique, danse traditionnelle, danse de salon, danse moderne, danse folklorique, hip-hop, danse contemporaine,... C'est à partir de cette dernière plus précisément, que nous avons décidé de travailler et de mettre en place notre projet. La danse contemporaine est, de par sa définition et ses enjeux, l'activité la plus adéquate afin de répondre au sujet de notre réflexion, c'est une activité de production de sens, par la mobilisation de l'imaginaire pour communiquer une émotion. « *La danse contemporaine utilisée comme moyen d'éducation dépasse alors le seul travail du corps et retrouve le contexte d'émergence de cette danse : une danse qui s'est posée comme sujet à part entière, comme un lieu à partir duquel le danseur trouve l'occasion -sensible- de se poser comme « être éprouvant et communiquant ».* »³⁴

Pour commencer, il serait intéressant d'explicitier le terme « expression » qui recouvre différentes formes de pratiques expressives et artistiques. « *On peut dire que l'expression est un processus dynamique par lequel un individu manifeste dans un langage ce qu'il est, ce qu'il vit, et la façon dont il perçoit la réalité. C'est un processus de projection de sa personnalité de son « monde intérieur » conscient ou inconscient (sensations, pulsations, affectivités, imaginaire, représentation,...) dans un langage (corporel, verbal, écrit, plastique, musical,..) à l'intérieur d'un espace relationnel et social.* »³⁵ Mais aussi, « *l'expression est un moyen de régulation de la vie affective, de libération des tensions et des conflits, de communication des besoins et des désirs,*

³³ « *La danse à l'école* » de Cesarie LASSERRE, Les cahiers pédagogiques, n°464 – juin 2008

³⁴ Dominique COMMEIGNES, « *Des discours et des hommes ou l'imaginaire libéré – Pratique et rapport à la pratique en danse contemporaine à l'école maternelle et élémentaire* », p55

³⁵ « *Les activités corporelles d'expression à l'école maternelle et à l'école élémentaire* », collection *Essai de réponses*, édition Revue EPS, p 15.

d'accès à sa propre subjectivité, d'appropriation des représentations sociales, d'affirmation de soi et de changement dans une relation avec autrui fondée sur la confiance et l'acceptation. »³⁶

La danse permet à l'individu de s'exprimer au travers d'un autre moyen de communication : le corps. L'individu s'exprime corporellement sans contrainte gestuelle, sans besoin de performance ; il est libre de ses possibilités motrices à l'instant même où elles touchent l'esthétisme du corps. La danse prend en considération la communication, l'expression de soi, c'est en ce sens qu'elle participe à la construction de l'individu, ainsi le mouvement de chacun relève de son identité. Cette activité permet d'être ensemble dans une production collective, tout en étant remarqué individuellement. La différence d'un être au sein d'un groupe se distingue à travers sa présence, de ce qu'il émane de l'individu, de son identité. La danse accorde cette prise en compte de l'individualité dans son ouverture libre de l'expression corporelle.

La danse, une production de sens

Les activités corporelles d'expression développent : *« l'expression, l'imagination, la création »³⁷* et *« se placent à l'articulation de deux types d'activités : ce sont à la fois des pratiques corporelles et des activités artistiques. Elles engagent le sujet dans la pratique d'un langage particulier dont le médiateur privilégié est son propre corps. Il s'agit d'une activité de symbolisation qu'on ne peut représenter par l'articulation de trois éléments indissociables : le contenu symbolique : le signifié ; les moyens de symbolisation : le signifiant ; les situations de communication : le destinataire. »³⁸* Ainsi, par « la mise en jeu du corps » cette APA³⁹ nous invite à travailler sur tous les aspects qui vont permettre à l'enfant une meilleure connaissance de lui-même ainsi que de son regard intérieur, à travers une attention plus affinée portée sur lui-même. En effet, le « contenu symbolique » relève de la notion-même d'imaginaire et va engendrer un mouvement qui sera perçu par le destinataire. « Les moyens de symbolisation » renvoient aux éléments scéniques, mais aussi et surtout à la production motrice et à la relation à des partenaires. Pour réussir à symboliser, l'enfant doit se construire une motricité signifiante, porteuse de sens et entrer en relation avec ses partenaires afin de produire une symbolique collective. *« Acquérir une motricité porteuse de sens, nécessite un développement le plus large et le plus riche possible des aptitudes sensorielles. En même temps qu'il apprend, et qu'il enrichit son bagage gestuel, qu'il participe à la construction de son corps, au développement de ses possibles moteurs,*

³⁶ « Les activités corporelles d'expression à l'école maternelle et à l'école élémentaire », p15

³⁷ Ibid, p21

³⁸ Ibid, p19

³⁹ Activité physique et Artistique

*l'enfant en acquérant une motricité expressive, donc significative, se dirige vers l'apprentissage de concepts. »*⁴⁰

Enfin, « *les situations de communication* » demandent à l'enfant de rentrer en contact (physique, visuel,...) avec le monde extérieur. Il doit donc échanger avec ses partenaires, pour réussir à faire passer un message, une émotion, aux spectateurs. Pour ce faire, il doit dans un premier temps apprendre à accepter ce regard extérieur posé sur lui. Cela participe à un apprentissage, où le travail de la conscience, la concentration, la présence, sont au cœur de l'activité de l'enfant. De plus, « *la pédagogie des activités corporelles d'expression ne vise pas l'apprentissage par les enfants de tel ou tel code. Elle vise le développement de leur pouvoir expressif en sollicitant un imaginaire actif* ». ⁴¹ C'est justement, ce que nous avons visé au travers de notre expérimentation : un développement et une construction personnelle, propre à l'enfant, affranchis de tous codes ou de toutes représentations préétablies à l'extérieur de lui-même.

La danse et la question du corps sensible

Cette activité physique et artistique ouvre les portes d'une sensibilité plus fine, d'une écoute corporelle et intuitive : « *l'enjeu de la danse à l'école dépasse la simple pratique corporelle. Il s'agit pour les enfants de s'ancrer dans un corps habité qui perçoit, agit et, partage.* »⁴²

« *La danse est une manière de rendre compte - de façon toujours singulière et sensible - du regard porté sur les choses et le monde par celui qui crée.* »⁴³ Cette activité permet ainsi de développer la maîtrise du corps, entre sensations et émotions qui sont suscitées par le mouvement. « *Un projet « danse » tisse des liens avec tous les domaines d'activités engageant un dialogue au service de la compréhension du monde.[...] Les enfants, avec la danse, ressentent le plaisir de mettre en jeu le corps. Ils sont attentifs aux découvertes sensorielles liées à l'expression du mouvement.* »⁴⁴ La danse est l'outil par excellence pour travailler le corps sensible. L'écoute corporelle du danseur passe par le geste lent, celui qui rend compte de la sensibilité de l'être de chair. La danse sollicite directement l'imaginaire de l'enfant : les temps d'improvisation et de composition mettent en mouvement l'imaginaire de l'être, du corps, et permettent de s'exprimer autrement et intimement. Autrement dit : « *L'activité centrale consiste à puiser dans sa propre personnalité, c'est-à-dire dans sa pensée, dans le système des images, mais aussi dans l'imaginaire, les matériaux susceptibles de répondre à une situation. [...] Laisser parler son corps.* »⁴⁵

⁴⁰ « [Les activités corporelles d'expression à l'école maternelle et à l'école élémentaire](#) », collection *Essai de réponses*, édition Revue EPS, p 28.

⁴¹ « [Les activités corporelles d'expression à l'école maternelle et à l'école élémentaire](#) », Op. cit, p21

⁴² Cesarie LASSERRE, « [La danse à l'école](#) », Les cahiers pédagogiques, n°464 – juin 2008

⁴³ IUFM de Grenoble - Document de cours, Dominique COMMEIGNES.

⁴⁴ Jackie LASCAR, « [La danse à l'école](#) », p11

⁴⁵ [Expression corporelle](#), de Francette et Jean-Paul LEVIEUX.

C'est à travers une pédagogie centrée sur l'imaginaire, que nous pouvons travailler ces modalités d'expression. En effet, « *une véritable pédagogie de l'imaginaire se conçoit en laissant aux situations proposées les significations et le sens que chacun veut ou peut y mettre. La rêverie reprend alors sa place. Elle permet d'appréhender de façon autonome le monde des images et de participer au développement de la part originale de chacun* ». ⁴⁶

b. Analyse de l'activité danse : point de vue didactique

Nous nous sommes penchées sur la notion de corps sensible, c'est-à-dire sur « *la dimension sensible du corps, considérée comme le rapport à la résonance corporelle de toute expérience* »⁴⁷, et c'est à travers cette notion que nous avons abordé l'activité de la danse.

La danse est une activité artistique individuelle ou collective, de création et de production de sens et de formes gestuelles, exécutées selon un rythme, le plus souvent au son d'une musique, et suivant un art, une technique, ou un code social plus ou moins explicite. Il s'agit d'une activité physique et artistique visant à rendre expressif un projet et à communiquer avec des spectateurs en suscitant des émotions. Cette activité comprend de même la notion d'espace et de temps.

Afin que cette expérience autour du « corps sensible » trouve sa place en EPS à l'école primaire, il est nécessaire de l'inscrire dans les programmes qui organisent l'enseignement de la danse à l'école : « *construire à plusieurs, une phrase dansée (chorégraphie de 5 éléments au moins) pour exprimer corporellement des personnages, des images, des sentiments et pour communiquer des émotions, sur des supports sonores divers.* »⁴⁸ Cette compétence implique indirectement de construire un espace à deux, à plusieurs et de créer une danse collective à partir de productions individuelles. Elle fait appel aux émotions, prégantes chez l'enfant, et lui demande de les communiquer corporellement. Il s'agit ainsi de laisser « parler » le corps, afin de donner une certaine liberté autour de sa mise en jeu. L'ensemble rattache directement la pratique à la notion de corps sensible : sentir comment son corps peut se mouvoir et mieux comprendre son être.

Les problèmes fondamentaux de l'activité et ses enjeux de formation à l'école

La danse soulève différents problèmes fondamentaux tels que : assumer son corps et le regard des autres sur celui-ci ; passer d'une motricité coutumière à une motricité expressive ; traduire physiquement une émotion ; faire éprouver aux autres ce que l'on ressent ; faire une action en harmonie avec les autres.

⁴⁶ « *Les activités corporelles d'expression à l'école maternelle et à l'école élémentaire* », collection *Essai de réponses*, édition *Revue EPS*, p9

⁴⁷ Publication des chercheurs du C.E.R.A.P. Université Moderne de Lisbonne - Juillet 2006

⁴⁸ Bulletin Officiel de juin 2008

Ces problèmes fondamentaux supposent un travail sur les rôles sociaux qui construisent et qui sont construits par la danse : le rôle du spectateur, du danseur, et du chorégraphe.

Autour de cette activité s'articulent de multiples enjeux de formation à différents niveaux, « l'essence même de l'activité est de communiquer, exprimer, évoquer, symbolique ou réel, par une organisation intentionnelle des mouvements du corps ; ceux-ci ayant une valeur propre (symbolique ou concrète) ou esthétique. C'est donc une activité de création artistique. Se mouvoir pour émouvoir et s'émouvoir. »⁴⁹ L'un des enjeux essentiel de la danse est l'accès au sens, et non à la performance, c'est-à-dire qu'il s'agit « d'accéder au sens par le geste, et accéder au geste par le sens : c'est dans ce va-et-vient constant qu'on exploitera les pouvoirs corporels pour "dire", développera de nouveaux pouvoirs pour "dire autrement, autre chose", et on accèdera à un véritable langage corporel »⁵⁰

Sur le plan moteur, la danse améliore et enrichit la maîtrise de l'équilibre-déséquilibre du corps, des dissociations segmentaires, de la concordance ou discordance avec le monde sonore et de l'orientation du corps dans l'espace.

Sur le plan affectif, la danse vise à développer la sensibilité de l'être, à apprendre à contrôler ses émotions, et leurs effets en situation de difficulté, à accepter d'être regardé, à prendre « possession » d'un espace, à développer le pouvoir expressif du corps.

Sur un plan social, cette activité a pour but de permettre le développement des capacités à prendre les autres en compte, à communiquer avec les autres, et à s'intégrer au sein d'un groupe.

Sur le plan cognitif, la danse tend à stimuler, à éveiller la créativité et la capacité de symbolisation de l'enfant et permet de construire une connaissance de l'espace proche et lointain.

Sur le plan énergétique, la danse permet de jouer sur la respiration, les changements d'énergie, les nuances du mouvement, les répétitions, les exercices, le contrôle des états toniques.⁵¹

La démarche de création en danse

Au cours de notre expérimentation nous avons essayé de mettre au cœur des apprentissages « la création artistique » qui se révèle être le sens premier de la danse. Cette démarche de création artistique s'est appuyée sur quatre phases différentes qui construisent une séance de danse.

« Le premier temps permet à l'individu **de se retrouver** par rapport à lui-même, à l'espace, à l'autre, au travers des situations d'éveil, de concentration, de contact ; afin de développer l'écoute, et la confiance. Dans un deuxième temps, il s'agit **d'éprouver** par une expérience sensible du milieu réel ou imaginaire, en multipliant les vécus perceptifs du corps expressif, à travers des expériences

⁴⁹ D. COMMEIGNES, IUFM--UJF Grenoble - Document de cours, Danse DM4 Master MES

⁵⁰ « Les activités corporelles d'expression à l'école maternelle et à l'école élémentaire », collection *Essai de réponses*, édition Revue EPS, p 21.

⁵¹ D. COMMEIGNES, IUFM--UJF Grenoble - Document de cours, Danse DM4 Master MES

*sensorielles, une motricité originale, un espace complexifié, un monde sonore, des jeux sur les énergies et leur circulation. C'est un travail de créativité expressive, plus ou moins spontanée. Dans un troisième temps, il est question **de s'éprouver** en construisant des pouvoirs expressifs nouveaux, avec un travail de précision gestuelle, d'écoute fine de l'autre, d'échange et d'entrée dans les propositions de l'autre. L'individu joue sur les paramètres du mouvement (grossissement, accélération,...), autour d'un travail de créativité inventive, par une motricité originale, inhabituelle, par des combinaisons d'éléments nouvelles. Enfin, dans un quatrième temps, il s'agit **de faire éprouver**, dans une relation acteurs/ spectateurs, dans un propos chorégraphique donné à voir, dans un travail autour d'une créativité innovante, des combinaisons originales dans l'intention de "toucher" l'autre (l'émouvoir). »⁵²*

Dans cette démarche suivie au cours de l'expérimentation, le moment des consignes, et l'accompagnement des productions des élèves, occupent une place importante, tant pour aider à la production gestuelle, que pour solliciter l'imaginaire.

Dans ce chapitre sur l'analyse didactique de la danse, nous avons cherché à mettre en évidence les liens qui s'établissent entre l'activité danse et la notion d'imaginaire, en soulignant comment celle-ci permet l'expression de soi et la construction de l'individu à travers l'élaboration de la conscience du corps. C'est sur ce dernier point que nous nous sommes interrogées au travers de notre expérimentation, permettant de soutenir et d'articuler toutes nos propositions de situations, dans le but d'ouvrir chez les élèves un imaginaire corporel donnant accès à une meilleure conscience de soi et des autres.

⁵² D. COMMEIGNES, IUFM-UJF Grenoble – Document de cours, Danse DM4 Master MES.

III. Problématique et hypothèse de travail

C'est au travers de la construction de nos séances que nous nous sommes focalisées sur le corps sensible, celui qui donne sens, celui qui permet l'accès à la sensorialité de l'être. Nous sommes parties de la question centrale suivante : ***comment le développement d'un corps sensible amène-t-il à une meilleure connaissance de soi et une meilleure qualité de relations dans la classe ?*** Le travail sur le « corps sensible » est tourné vers l'attention portée aux sensations, aux relations avec les autres et l'environnement (l'espace, sonorités, consignes). Dans les apprentissages à l'école, la présence à soi et aux autres représente un élément déterminant de la réussite des élèves ; elle touche à l'écoute, la concentration, l'empathie, la conscience... Travailler à cette qualité de cette présence à travers le corps, par des mises en situations ludiques, sensibles (jouant sur la sensibilité des élèves) permet de redonner toute sa place au corps à l'école.

À travers le terme de « corps conscientisé », nous faisons référence à un corps accepté et reconnu par l'esprit de l'individu, qui a alors pleinement conscience de son schéma corporel. Cependant cette conscience fine n'est pas innée, elle relève d'un apprentissage. C'est par l'expérience que se construit la conscience du mouvement. Il est ainsi essentiel pour l'école de prendre le corps comme un objet de questionnement, notamment en EPS, où les réponses enrichissent l'être et le corps, plutôt que de privilégier, comme elle a tendance à le faire, l'aspect réglementaire des activités. Il revient à l'enseignant d'instaurer un climat de confiance, de s'interroger sur la place du corps dans les apprentissages et ainsi de le mettre au centre de son enseignement, pour toucher plus particulièrement à la sensorialité de l'être.

Le « corps sensible », rappelons-le, relève d'un autre aspect, celui de la sensibilité. Un corps sensible est un corps perméable aux affects, c'est un corps qui respire, qui ressent, qui est à l'écoute des sensations externes (toucher, regard,...) et aux sensations internes (sentiments, ressentis, émotions,...). *« Le terme de sensibilité est une qualité intrinsèque fondamentale de tout tissu vivant, dont la fonction première est d'informer l'organisme de sa plus ou moins bonne adaptation à l'environnement. »*⁵³

Le corps, c'est la première impression, la première chose que l'on voit, et qui porte souvent lieu de jugement vis-à-vis du regard de l'autre. L'acceptation du regard intérieur, c'est-à-dire du regard que l'individu porte sur sa personne, permet une meilleure acceptation du regard de l'autre. Cependant, le regard de l'autre peut venir entraver le regard intérieur d'un individu, si celui-ci est négatif et si l'individu éprouve peu de confiance en lui. Une mauvaise perception de soi, liée à un regard négatif porté sur soi-même, amène à accorder de manière disproportionnée de l'importance

⁵³ Benoît HUET, Nathalie GAL-PETIFAUX et al (2011). « *L'expérience corporelle* », édition Revue EPS, p 78.

aux regards que peuvent porter les autres, et ainsi dévaloriser plus encore sa propre perception. Ainsi, le contact peut se traduire comme l'ultime étape de l'acceptation du regard de l'autre et de soi-même. Si l'enfant apprend à s'accepter tel qu'il est, dans sa singularité, il apprendra à porter un regard positif sur lui-même, et ainsi à accepter le regard d'autrui sur sa personne. C'est seulement à partir de ce moment-là que l'enfant peut alors accepter le contact avec autrui.

« L'image du corps est le reflet de la manière dont nous percevons notre corps vécu qui de ce fait peut devenir objet d'investissement émotionnel au même titre qu'un autre objet, en fonction de la psychogénèse de la personnalité. Cette expérience corporelle peut bien évidemment renvoyer à une certaine 'conscience de soi'. »⁵⁴

À partir de là, nous postulons l'hypothèse selon laquelle : **« un travail sur le corps sensible est un chemin vers une meilleure connaissance de son propre regard intérieur (soi), ce qui permet à l'enfant de se construire, de grandir et de vivre pleinement ses émotions. Le résultat de ce travail se repère à travers l'observation de la qualité gestuelle, la concentration, une meilleure conscience du mouvement, exprimée de différentes manières par les élèves : à l'écrit (carnet de bord, feuille de route), à l'oral (interviews, retour collectif sur la séance) ».**

Nous avons ainsi travaillé sur la conscience du mouvement par le biais de la lenteur du geste, la relation aux autres, les mots posés sur le faire, laissant des espaces à l'expression de l'imaginaire de chacun. La prise de conscience du corps passe par le mouvement lent ; la lenteur conduit à la conscientisation du corps car elle demande de l'attention, de la concentration pour contrôler le geste. En travaillant sur le corps sensible de l'être, l'enfant apprend à se connaître, il s'exprime, il grandit, car il prend conscience des possibilités motrices de son être, et apprend à comprendre le lien qu'elles entretiennent avec le domaine affectif et émotionnel.

Nos conceptions de l'enseignement : construire une confiance nécessaire, propice à l'expression authentique de chacun.

L'enjeu est d'instaurer un climat de confiance dans la classe et de prendre chaque enfant en considération en lui faisant pleinement confiance, en croyant en ses capacités propres. Il s'agit ainsi de laisser aux enfants une grande marge de liberté dans leur expression et mise en mouvement corporel. Il ne s'agit pas d'attendre des gestes précis, définis ; chaque geste doit être pris en considération et être accepté. L'enseignant suscite les réponses et accueille les différentes propositions pour avancer, pour frayer un cheminement gestuel adapté à l'élève.

« Le rôle de l'enseignant est capital car c'est lui qui oriente l'attention de l'enfant. De plus il peut faire verbaliser l'enfant sur son ressenti corporel et par là, aider à la conscientisation. »⁵⁵

⁵⁴ Arnaud & Boyer ; 1988.

⁵⁵ Jean-Paul PES, « Développer la conscience corporelle chez l'enfant de 7 à 10 ans », p 164.

Être exigeant envers ses élèves, c'est leur faire confiance. Cette relation de confiance passe par la mise en mots, l'explicitation des objectifs de cycle, de ce que l'on attend de ce travail collaboratif entre les élèves et l'enseignant. La valorisation des élèves reste une part importante de l'enseignement, en les valorisant dans leur progression par rapport aux objectifs. Il est important à nos yeux d'accorder une grande attention à notre mise en mot des consignes, et notamment au regard que l'on porte sur eux. « *L'aide pédagogique porte en priorité sur le guidage de l'élève vers une meilleure prise en compte de la dimension sensorielle de l'expérience.* »⁵⁶ Les paroles ou les regards de l'enseignant sont fondamentaux dans le parcours scolaire de l'enfant et plus particulièrement dans sa façon de grandir... Cela est encore plus saillant dans l'activité danse.

Les ateliers mis en place au cours de cette séquence de danse ont été conçus autour d'un axe central : la primauté de l'expérience corporelle. La découverte et l'enrichissement de son expression corporelle passe par la sensibilisation de l'être sur ses sensations qui le conduisent progressivement à développer sa conscience corporelle. C'est un éveil sensoriel pour l'enfant, un accueil des sens, à partir de jeux de mouvements et de déplacement du corps, à travers lesquels le corps apprend à s'exprimer, à communiquer de manière non -verbale et verbale. Il s'agit alors, de construire une réelle articulation entre les sensations corporelles et la construction de l'imaginaire. Il s'agit de se laisser inventer : sentir, imaginer, créer, par le biais de jeux et techniques d'improvisation corporelle. Inventer sa danse c'est s'approprier soi-même parmi les autres, c'est prendre en compte autrui en développant l'écoute de soi et de son environnement. Dans notre travail, l'enjeu a été de trouver des mises en situation qui autorisent l'engagement de l'élève et qui sollicitent et développent son imaginaire.

Nous avons travaillé au cours de cette séquence sur la conscience corporelle, sur le geste lent qui favorise la conscience du mouvement, sur la mise en mouvement spontané (à partir de jeux d'improvisation) et conscientisé. Parallèlement, cette approche favorise une meilleure confiance en soi, une acceptation grandissante du regard de l'autre, et du regard que l'on porte sur soi, facilitant en cela le travail de la danse. Nous voulons voir les effets d'un travail qui tournerait les enfants vers l'écoute de soi afin d'être au cœur des activités de création-production, dans le but de mieux grandir, se connaître, connaître les autres, développer une écoute ouverte dans la relation à soi aux autres et au monde.

⁵⁶ Benoît Huet et Nathalie GAL-PETITFAUX. « *L'expérience corporelle* », op. cit.

Chapitre II Notre expérimentation sur le terrain

I. Le cadre d'expérimentation

Le public et l'école

L'école élémentaire d'application publique, dans laquelle s'est déroulée l'expérimentation, est située en zone urbaine, dans la commune de Grenoble, dans un quartier d'une grande mixité sociale. Dans l'école, il y a 11 classes plus 1 CLIS, et environ 409 élèves. Il y a au moins 15 enseignants (certains à temps partiel) : un par classe plus un ETAPS⁵⁷ chargé de dispenser les cours d'EPS. L'école dispose d'un gymnase, et d'une grande salle permettant la pratique de certaines APSA comme la danse. Le gymnase est démuné en matériel d'EPS et la grande salle est bruyante. Cependant pour la pratique de la danse, qui relève de l'écoute du corps et de ses sensations, cette salle a été agréable à vivre pour la plupart des séances menées dans ce lieu.

Cette importante structure fonctionne selon des règles établies au préalable, par les différents acteurs qui ont accentué les règles de vie de l'école autour du principe de civilité, de respect : de soi, des autres et du matériel.

La classe de CM2 dans laquelle s'est déroulée notre expérimentation est constituée de 22 élèves dont : un élève nouvellement arrivé en France (ENAF), ne parlant pas le français et n'ayant jamais été scolarisé ; un élève dysphasique et dyslexique avec un projet personnel de scolarisation (PPS) et une auxiliaire de vie scolaire (AVS) ; une élève dyslexique, dysorthographique et dyscalculique qui ne dispose pas de PPS ou d'une autre aide spécifique ; deux élèves dyslexiques et très dysorthographiques qui ne disposent pas non plus d'aides particulières ; cinq autres élèves avec un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) pour des difficultés d'apprentissage.

Au total neuf élèves en difficulté d'apprentissage dans la classe (soit plus du tiers des élèves).

Le travail proposé en danse, bien que tout à fait nouveau, et à ce titre très étonnant pour eux, a été une occasion de s'exprimer pour les élèves et en premier lieu de "se rencontrer", se retrouver (...)
Notre analyse de l'expérimentation menée reposera sur l'ensemble des résultats significatifs de changement d'attitude des élèves.

Les modalités d'expérimentation

Notre expérimentation dans la classe de CM2, s'est déroulée dans le cadre de notre stage en accompagnement (présence du professeur des écoles titulaire). Nous avons pu avoir à disposition six créneaux d'EPS, sur une durée de quatre semaines, les lundis et mardis après-midi.

⁵⁷ Educateur territorial des Activités Physiques et Sportives.

II. Notre démarche d'enseignement

Afin de mener à bien notre expérimentation, nous nous sommes interrogées sur la posture de l'enseignant et avons choisi de mettre en place une démarche d'enseignement qui place l'enfant au centre de son apprentissage. C'est-à-dire que les élèves étaient placés en situation d'inventer chaque fois des propositions, de travailler individuellement sur eux-mêmes, à partir des consignes données, aucun modèle n'a été donné, seules la présence, la conscience du mouvement, l'écoute dans la relation à soi, aux autres, à l'espace, ont été les exigences du travail .

Dans un premier temps, nous avons expliqué aux élèves les enjeux du projet, en explicitant de manière claire les objectifs et ce que nous attendions d'eux à chaque séance.

Ainsi, ce que nous leur proposions prenait du sens à leurs yeux et chacun savait vers quoi il tendait.

Nous pensons que l'enseignement est avant tout un moyen de permettre à l'enfant de "grandir" en apprenant de nouvelles connaissances, en développant des attitudes et capacités ; c'est également une occasion de s'épanouir personnellement. C'est pourquoi, nous accordons une place considérable à la valorisation constante des élèves dans leur production et les progrès qu'ils réalisent. Ainsi, nous insistons sur ce que l'enfant est capable de faire, plutôt que de nous focaliser sur ses lacunes, ses manques, ses maladresses. Nous laissons une grande part d'implication à l'élève dans sa démarche de production, c'est-à-dire que nous ne téléguidons pas leur production, mais cherchons à le mettre en situation de recherche, en ne lui apportant que des pistes de recherche, un bagage gestuel et en le laissant ainsi libre de produire. Emmanuela illustre ces propos en nous livrant lors d'une interview : « *On a fait quelque chose de nous-même.* ».

Tout au long de ce cycle et dans un réel souci de progression de tous les élèves, nous nous sommes montrées exigeantes envers les élèves. Nous considérons qu'être exigeant envers des enfants revient à les respecter ; cela signifie croire en leur potentiel. Nous étions conscientes de la difficulté de certaines activités proposées durant la séquence de danse, mais nous avons cru en la capacité de nos élèves à atteindre les objectifs définis et poursuivis. Toujours dans cette démarche d'encouragement et de valorisation, nous leur avons fait part de la difficulté de ce que nous leur proposions et nous les avons encouragés en leur montrant, au travers de nos regards ou de nos feedbacks, que nous avions confiance en leur capacité. C'est ce qu'illustre Kamélia dans une interview où elle est questionnée sur l'exercice du regard : « *Je sens une différence par rapport à la première séance pour le regard de l'autre. Parce qu'au début on ne savait pas quoi faire et lorsqu'on se regardait dans les yeux, on rigolait. Nina nous a dit « quand vous vous regardez dans les yeux c'est un exercice difficile », puis on s'est habitué et maintenant on rigole moins.* »

Nous avons mis en place des moments d'échanges, à la fin de chaque séance, pour permettre aux élèves de s'exprimer librement sur ce qu'ils venaient de vivre, mais aussi pour nous permettre en tant qu'enseignant de leur faire partager nos sensations quant à leur progression au sein du projet. Enfin, il était pour nous essentiel de créer un climat de confiance au sein de la classe, où l'élève ne se sente pas jugé. C'est pourquoi nous avons insisté sur le rôle de spectateur, où l'enfant ne doit pas juger le danseur avec ses propres critères, mais au travers de la consigne donnée. Cette exigence, par rapport au rôle de spectateur, permettait ainsi aux élèves danseurs de s'exprimer librement par rapport à la consigne, et demandait aux spectateurs d'avoir un regard objectif sur la prestation, sans affect lié aux relations positives et/ou négatives entre élèves.

Le plan de séquence ci-dessous permet un aperçu du cycle de danse menée avec la classe. Les séances détaillées sont placées en annexe.⁵⁸

⁵⁸ Cf Annexe 1

Plan de séquence : cycle de danse

- Quatre temps dans chaque séance : *★Entrée dans l'activité.*
★Éprouver/s'éprouver.
★Faire éprouver (montrer aux autres ce qu'on a fait).
★Se retrouver.

- Un objectif de séquence : Solliciter un « corps sensible » qui prête attention aux sensations.

- Objectifs selon le bulletin officiel de juin 2008 : Concevoir et réaliser des actions à visées expressives, artistiques et esthétiques.
 ↳ Construire à plusieurs une phrase dansée (chorégraphie de 5 éléments au moins) pour exprimer corporellement des personnages, des images, des sentiments, et pour communiquer des émotions, sur des supports sonores divers.

| Séance | Objectifs de la séance | Activités |
|--------|---|--|
| n°1 | <ul style="list-style-type: none"> - Entrer en relation dynamique instantanée avec d'autres enfants par des directions (écoute corporelle) pour développer son mouvement. - Construire et s'approprier l'espace. - Capter le regard de l'autre et le conserver. - Écouter son corps, prendre conscience de son déplacement. - Etre capable de verbaliser ses ressentis. - Éprouver les sensations par la lenteur du geste. - Travailler les possibilités du mouvement. - Travailler l'écoute de l'autre, la concentration. | <ul style="list-style-type: none"> • « Équilibre du plateau » • « Jeu du regard » • « Le regard lent » • « Jeu par imprégnation » • « Atelier d'improvisation-composition : le reportage » • « Jeu de l'imitation-relai » • « Retour vers son pays intérieur » |
| n°2 | <ul style="list-style-type: none"> - Rentrer dans l'activité dans l'écoute des sensations corporelles. - Recentrer l'enfant sur lui-même et ses sensations intérieures. - Découvrir un corps sensible à partir du mouvement. - Éprouver les sensations par la lenteur du geste. - Entrer en relation dynamique instantanée avec d'autres enfants. - Apprendre à s'approprier l'espace. - Travailler l'écoute de l'autre, la concentration. - Etre capable de suivre avec concentration son camarade et produire un mouvement. - Prendre conscience des possibilités du mouvement dans un corps sensible. | <ul style="list-style-type: none"> • « Le plomb dans les pieds et le vent dans la tête » • « Jeu par imprégnation » • « Equilibre du plateau + jeu du regard » • « Jeu de l'imitation-relai » • « Le jeu du triangle » • « Le jeu de la chenille dans le corps » • « L'étirement » • « Atelier d'improvisation-composition ; l'étirement déséquilibrant » • « Le magnétiseur du bonheur » |

| | | |
|-------------------|--|--|
| <p>n°3</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Entrer dans l'activité en prenant en compte autrui et en respectant le silence. - Prendre conscience de ses appuis, de son corps. - Etre capable de produire un mouvement ressenti et spontané = corps sensible. - Etre capable de suivre un rythme et de respecter les temps demandés. | <ul style="list-style-type: none"> • « Le métro » • « Les appuis terriens » • « Atelier improvisation-composition : les 8 temps » • « A l'écoute de la pulsation » • « Retour vers son pays intérieur » |
| <p>n°4</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Travailler des dimensions de l'espace inhabituelle par des directions circulaire. - Être à l'écoute de son corps pour développer son mouvement. - Apprendre à s'appropriier l'espace. - Apprendre à accepter le regard de l'autre. - Apprendre à se regarder soi-même et à regarder l'autre. - Sortir d'une motricité primaire en sollicitant son imaginaire et en recherchant les possibilités du mouvement. - Entrer en relation dynamique instantanée avec d'autres enfants par des directions (écoute corporelle) pour développer son mouvement : travailler l'écoute de l'autre, la concentration. - Chercher la sensation du mouvement. - Découvrir un corps sensible à partir du mouvement. - Éprouver les sensations par la lenteur du geste. | <ul style="list-style-type: none"> • Echauffement • « Jeu par imprégnation » • « L'algue » • « Equilibre du plateau + jeu du dialogue » • « La liquéfaction » • « Le modelage de statut » • « Tourner debout/tourner assis » • « Atelier d'improvisation-composition » • « La petite bête qui fait son chemin » |
| <p>n°5</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Rentrer dans l'activité dans l'écoute des sensations corporelles. - Recentrer l'enfant sur lui-même et ses sensations intérieures. - Capter le regard de l'autre et le conserver : accepter le regard de l'autre. - Écouter son corps, prendre conscience de son déplacement. - Verbaliser ses ressentis. - Apprendre à s'appropriier l'espace - Éprouver les sensations par la lenteur du geste. - Etre capable d'attention et de concentration. - Travailler des dimensions de l'espace inhabituel par des directions circulaires. - Travailler les possibilités du mouvement. | <ul style="list-style-type: none"> • « Echauffement » • « Le regard lent » • « Equilibre du plateau » • « L'entrée en scène » • « Atelier d'improvisation » • Retour au calme |
| <p>n°6</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Etre capable de s'exprimer pleinement face à un public. - Apprendre à regarder l'autre. - Travailler des dimensions de l'espace inhabituelle par des directions circulaire. - Être à l'écoute de son corps pour développer son mouvement. - Apprendre à accepter le regard de l'autre. - Etre capable de verbaliser ses ressentis. - Affiner sa sensorialité. | <ul style="list-style-type: none"> • « Moi je suis moi ! » • La statue • « Atelier d'improvisation-composition » • Présentation des productions. • Débriefing |

III. Les outils d'expérimentation

Afin d'évaluer nos élèves tout au long du cycle, nous avons mis en place au préalable un ensemble d'outils d'expérimentation. Ces supports de données étaient essentiels pour affiner notre démarche expérimentale et récupérer un grand nombre d'informations se rapprochant le plus près possible de l'imaginaire de l'enfant, de ses ressentis, de ses émotions, de ses images mentales. Nous voulions ainsi percevoir l'impact sur l'imaginaire de l'enfant, d'un travail sur le corps sensible.

Pour l'analyse de l'aspect moteur et social, nous nous appuyons essentiellement sur nos observations prises sur le terrain (vidéo, photos, et observations relevées directement), et pour l'analyse des aspects affectif, informationnel et relationnel, nous nous appuyons davantage sur des outils d'expérimentation spécifiques que nous présentons ci-dessous.

Dans un premier temps, nous avons construit un *cahier d'EPS* tel un carnet de bord, qui allait permettre de suivre l'élève au cours du cycle de danse, à travers un questionnement différent pour chaque séance. Le cahier d'EPS recueille le vécu, les émotions, les sensations des élèves concernant chaque séance qu'ils venaient de vivre (les propos contenus dans ce cahier constituant un matériau d'analyse intéressant). Après chaque séance d'EPS, nous distribuions une nouvelle page du cahier d'EPS. Les objectifs de ce carnet de bord, ont été explicités dès le premier usage afin de donner plus de sens à celui-ci. Nous nous sommes ici inspirées des travaux de James Pennebaker, psychologue américain, qui après des études menées sur les effets de l'écriture expressive « *montre [...] que le fait d'exprimer ses émotions par écrits [...] améliore le bien être mental.* »⁵⁹ Une partie des élèves n'ont pas toujours "joué le jeu" ou n'ont pas rendu les feuilles, mais dans l'ensemble nous retrouvons dans ces carnets de riches informations, comme nous les verrons par la suite.

Afin de prélever auprès des élèves, une information plus spontanée, plus vive, au cours même de la séance, nous avons conçu une *feuille de route*. Distribuées en début de séance, elles permettaient de noter un mot traduisant un sentiment, une couleur, une idée, quelque chose de propre à l'enfant juste après une activité choisie (souvent une activité demandant beaucoup aux élèves affectivement)⁶⁰. Ces informations seront elles aussi des supports d'analyse intéressants. La transposition à l'écrit des émotions, des sentiments ressentis est bénéfique pour l'enfant, sachant

⁵⁹ Cité par RAPOPORT-HUBSCHMAN Nathalie « *Apprivoiser l'esprit, guérir le corps : stress, émotions, santé* », Odile Jacob, sept. 2012.

⁶⁰ Cf Annexe 2

que le fait de « *coucher ses émotions sur le papier, est une façon intéressante de mettre au clair ses pensées et ses émotions.* »⁶¹

Nous avons aussi voulu travailler sur les **représentations** de l'activité par les enfants. Pour cela nous avons distribué un questionnaire avant de commencer la séquence, afin de cibler le public avec qui nous partions (représentations initiales), et en fin de séquence, afin de mesurer l'évolution de leurs perceptions de l'activité (représentations finales).

Enfin, nous avons choisi, d'utiliser un support verbal pour relever d'autres informations peut-être plus difficiles à mettre en mots à l'écrit. En effet, les élèves ont eu pour la plupart quelques difficultés à verbaliser à l'écrit ce qu'ils ressentaient corporellement. **Les interviews** étaient réalisées tout de suite après la séance d'expression corporelle. Après chaque séance, nous interrogeons 5 à 6 élèves, l'entretien était individuel et durait environ 2 à 5 minutes. Les questions posées au cours de cet échange permettaient de relever des informations sur leurs ressentis vis-à-vis de la séance, sur leur perception de l'activité, et sur les éléments que cette dernière leur apportait d'après eux. Le questionnement aidait l'enfant à verbaliser ses ressentis, ses émotions, et à mettre des mots sur son imaginaire qui s'était développé au cours de la séance de danse.⁶² Dans le cadre des interviews, l'enseignant ne jugeait en aucun cas les paroles des élèves ; il adoptait un regard confiant et respectueux ; il plaçait l'enfant interviewé dans un espace confidentialité. Ces données nous ont permis d'aller plus loin dans l'analyse de l'imaginaire de l'enfant et de comprendre l'impact du travail réalisé en danse sur l'enfant.⁶³

À la fin de chaque séance, nous organisons un temps de **libre parole** qui permettait de laisser les enfants s'exprimer sur les contenus des séances qu'ils venaient de vivre. Cet échange nous donne l'occasion de prendre en compte les avis des élèves et d'expliquer aux enfants où nous comptons les amener, ce que nous attendions d'eux, mais aussi de les mettre en confiance et les valoriser. Ces échanges nous ont permis de voir l'évolution de la représentation de l'activité par les enfants.

Nous avons aussi suivi les élèves au moyen d'une **caméra et d'un appareil photo** afin de conserver une trace des productions corporelles des élèves. Nous retrouverons ces traces visibles au travers de photographies placées en annexe. Celles-ci illustreront l'évolution gestuelle des enfants, la présence à soi, l'écoute de soi et des autres.

⁶¹ « *Apprivoiser l'esprit, guérir le corps : stress, émotions, santé* », Dr Nathalie RAPOPORT-HUBSCHMAN, Odile Jacob, sept. 2012, p 70.

⁶² Cf Annexe 3

⁶³ Cf Chapitre IV : I. Analyse et interprétation des résultats.

Chapitre III Résultats et interprétation au regard d'un corps sensible

Le cadre théorique nous a donné des connaissances pour avoir un regard plus fin, une analyse plus étayée de notre expérimentation : repérer ce qui est invisible, par l'observation de l'ambiance de classe, la qualité de l'écoute.

Les représentations des élèves concernant l'activité

Avant de commencer le cycle de danse, nous avons relevé les représentations initiales des élèves concernant la danse, comme "expression corporelle". Nous avons présenté aux élèves un petit questionnaire où il leur était demandé d'écrire leur définition de l'expression corporelle, et ce à quoi cette activité leur faisait penser. De nombreux élèves n'avaient aucune idée de ce que cette APSA représentait ; pour d'autres élèves, cette appellation leur rappelait le yoga, la danse, l'acrosport, les percussions corporelles ou encore le langage des signes. Certains élèves ont fait directement le lien avec le corps, en analysant les deux termes : « expression » « corporelle », pour ainsi la définir comme un moyen d'expression par le corps, ou comme une enveloppe corporelle.⁶⁴

L'analyse des représentations initiales et finales des élèves concernant l'activité danse nous a permis de retirer trois axes d'évolution : une partie des élèves raccroche la danse à une activité de découverte de sensations à travers son propre corps ; d'autres la raccordent à une manière d'exprimer ses sentiments, ce que l'on ressent ; et enfin certains analysent l'activité par comparaison avec d'autres « sports » pratiqués à l'école, et notent une approche différente de l'EPS à l'école notamment par le biais du geste lent.

Dans un premier temps à la suite de la première séance, nous avons pu remarquer que les élèves étaient relativement réticents à l'activité, qu'ils jugeaient « *trop molle, pas brusque, trop lente* » et ne faisant pas partie des « sports ». Il s'agissait pour eux, d'une approche complètement nouvelle. En effet, ils n'avaient (à l'exception d'un ou deux élèves) jamais pratiqué la danse dans le cadre de leur scolarité. De ce fait, l'approche du corps sensible au travers de la lenteur du mouvement, proposé au fil des séances de danse, les a largement perturbés. Cette observation nous a amenées à nous questionner sur la manière dont nous allions présenter les séances suivantes afin de faire entrer pleinement les élèves dans l'activité. L'enjeu était d'amener les élèves au-delà de leurs représentations, et ainsi leur permettre d'orienter leur concentration sur leurs sensations corporelles.

⁶⁴ Cf Annexe 4 et 16

Les appréhensions des élèves ont renforcé notre envie de les conduire dans notre démarche expérimentale.⁶⁵

Après avoir interviewé les élèves de la classe, nous avons eu accès aux ressentis des enfants. Les interviews et les carnets de bord leur permettaient de s'exprimer librement par écrit ou par oral. Les informations recueillies à l'aide de ces supports se croisaient avec les infos prélevées sur le terrain. De nombreux aspects que l'on cherchait à travailler (comme le regard de l'autre, les représentations mentales,...) sont ressortis lors des interviews. En effet, en lien avec les questions posées lors des interviews, de nombreux enfants ont abordé la question du regard de l'autre qui représentait une réelle appréhension. De plus nous commençons à tendre vers une sensation plus fine, notamment lors du retour au calme qui fut apprécié par beaucoup, où certains ont réellement investi une sensation ou un imaginaire.

Exemple d'Emmanuela : « J'ai eu des frissons dans tout le corps, je sentais l'énergie qui faisait bzzz, bzzz, bzzz »

L'évolution corporelle

Au niveau moteur, nous avons pu observer tout au long du cycle de danse, une réelle évolution de la maîtrise du corps, de la prise en compte de l'autre et de l'espace.

En début de cycle, les élèves éprouvaient de grandes difficultés à produire des mouvements variés, nous observions de nombreuses répétitions gestuelles, ou des mouvements identiques à celui du voisin. Le corps était comme pris au piège dans une expression qu'il ne maîtrisait pas et qu'il ne voulait pas montrer à autrui. Les mouvements étaient souvent peu amples, dans un seul plan, et les déplacements dans l'espace étaient largement rectilignes. Au fur et à mesure des séances, nous avons pu voir que les mouvements corporels commençaient à être plus variés (tourner debout, tourner au sol,...), laissant place à davantage d'amplitude, et plus répartis dans l'espace. Les trajectoires proposées montraient différentes courbes et délaissaient petit à petit les lignes droites.

Au cours de cette expérimentation, l'enseignant a apporté aux élèves un bagage gestuel (par le biais d'activités diverses et variées, par les temps d'imprégnation du geste...)⁶⁶. Le travail effectué autour des ressources affective et relationnelle, et l'approche d'un corps sensible par le geste lent, leur a permis d'aller plus loin dans la maîtrise du corps. Au départ nous pouvions observer des prestations rythmées par des gestes rapides, non conscientisés (peu de précisions du point de vue des orientations dans l'espace, sans recherche d'un certain esthétisme du mouvement)⁶⁷. Puis peu à peu, les prestations des élèves ont montré une évolution au travers d'une

⁶⁵ Cf 2^{ème} partie, chapitre I.

⁶⁶ Cf. Annexe 1

⁶⁷ Cf. Annexe 5

présence à eux-mêmes visible par des gestes plus lents, des regards orientés, une prise en compte de l'autre dans l'enchaînement des actions.⁶⁸

Les phrases chorégraphiques partaient certes d'un support donné, mais la prestation était singulière à chaque groupe et enrichie selon la présence de chacun.

Lors des activités d'improvisation et de composition que nous avons proposées, nous avons pu voir que grâce aux bagages gestuels que nous avons apportés aux élèves, ces derniers n'éprouvaient pas de difficulté à réutiliser ce qu'ils avaient appris de manière rapide et efficace. Nous avons pu remarquer que chacun était capable de prendre rapidement des décisions concernant leur production. Lors de la dernière séance, les enfants étaient en totale autonomie. Une fois les consignes données, ils se sont mis en œuvre de manière efficace afin de produire leur enchaînement chorégraphique. Nous n'étions plus là que pour gérer le temps de production, et mettre en place la scène : les élèves n'avaient plus besoin de nous.

Au cours du cycle, les élèves ont réussi à être de plus en plus à l'écoute de leur corps, ce qui se traduisait au niveau gestuel par un mouvement mieux maîtrisé, plus affiné sur le plan de l'énergie, mieux orienté dans l'espace.

La relation à l'autre

Nous avons remarqué, dans un tout premier temps, que les enfants redoutaient le contact de l'autre. En effet, pour une bonne partie de la classe, lorsqu'il était demandé de tenir, ou d'attraper son partenaire, les élèves ne tenaient le camarade que par le vêtement, ou par-dessus celui-ci, voire même ne le tenaient pas, ce qui montrait une appréhension du contact avec autrui. Nous avons ainsi mis en place des activités favorisant le contact et nous avons pu observer chez les enfants une moins grande réticence au « touché ». Le fait de travailler en groupe rassurait les enfants, qui souvent se sentaient plus à l'aise lors des prestations en groupes qu'en individuel. Les activités que nous proposons étaient mises en œuvre, afin de permettre à chaque élève de produire, de faire preuve de créativité de manière individuelle pour ensuite mettre en commun, avec un ou plusieurs camarade(s). Les phases de mise en commun demandaient aux élèves une réflexion quant à l'organisation de la production chorégraphique : Quels mouvements ? Dans quel ordre ? Quelle entrée ? Quelle sortie ? Afin de construire, produire leur enchaînement chorégraphique, ils devaient prendre les autres en compte, communiquer, échanger afin de se mettre d'accord sur tous les points liés à l'organisation de la production. Ce qui leur était demandé : produire ensemble, pas forcément les mêmes mouvements aux mêmes moments, mais faire une chorégraphie incluant chacun. Il est vrai qu'il est difficile de faire travailler les enfants avec ceux avec lesquels ils ont moins d'affinités.

⁶⁸ Cf Annexe 6

Les copains avec les copains, les copines avec les copines par affinités, tel était le comportement premier. C'est pourquoi nous avons proposé au cours de la séquence des activités où les élèves devaient travailler avec le camarade le plus proche, au moment présent. Dans le début du cycle nous nous sommes aperçues que certains enfants ne voulaient pas travailler ensemble. Mais au fur et à mesure de la séquence nous avons remarqué une évolution des comportements : les constitutions de groupes étaient plus rapides et les élèves ne montraient plus de réticence à travailler avec un pair pour lequel il n'éprouvait que peu d'affinité.

La question du regard

Au niveau des ressources affectives et relationnelles nous avons pu faire de nombreuses observations sur le terrain, au travers de différentes situations mises en place, comme les jeux de regard ou de contact et la dernière phase des séances qui consistait à montrer les réalisations (*faire éprouver*). Les enfants, pour la plupart, éprouvaient des difficultés dans l'acceptation du regard de l'autre sur soi. Dans une interview Laura nous explique le paradoxe que représente le regard de l'autre, entre plaisir et appréhension: « *J'ai bien aimé quand on se regardait et qu'on avançait l'un vers l'autre. Le regard, c'est difficile.* » ; tandis qu'Océane nous fait part de sa difficulté à affronter le regard du public : « *J'aime bien quand on doit entrer sur scène, mais en fait j'avais honte, en fait j'avais pas honte mais ça me faisait rire quand même. Mon rire, il vient des spectateurs. Ce qui me gêne c'est quand y a des personnes qui sont fixées sur moi.* »

Cette appréhension du regard de l'autre se traduisait par des rires de gêne, des refus de passage devant les autres, des sensations de dégoût recueillies sur leur feuille de route dès les premières séances, comme celle d'Antoine où il inscrit le terme de « *dégoût* », et écrit dans son carnet de bord : « *au premier exercice, j'étais dégoûté au deuxième un peu surpris* ». ⁶⁹

Nous avons ainsi travaillé sur des jeux de regards, des mises en scènes danseurs/spectateurs, afin d'amener les enfants à une meilleure acceptation de ce regard extérieur qui influe sur la perception de soi de l'élève. Sans la présence du public, Joséphine estime positivement sa création, or une fois sur scène, le regard de l'autre vient entraver sa perception : « *J'ai la honte au début je pensais que j'allais bien le faire mais quand je suis sur la scène, je le fais mal.* » ⁷⁰

Dans une société où l'on fuit le regard, où celui-ci est souvent stigmatisé ou connoté : « *regarde moi quand je te parle !* » ou encore « *ose affronter mon regard !* », le regard de l'autre nous impressionne, nous met souvent mal à l'aise, les enfants expriment ce mal être face au regard de

⁶⁹Cf. Annexe 7

⁷⁰ Cf Annexe 8

leur camarade par le rire. Ce dernier permet de cacher la gêne ressentie lorsqu'on est face à un regard prenant (yeux dans les yeux). Nous avons pu observer ce comportement au cours de la première séance⁷¹. Certains enfants ont d'autant plus de mal à maintenir ce regard fixe : ils replient leurs épaules, ils se referment et mettent un voile sur ce malaise par le rire, qui permet de relâcher, de se déculpabiliser, d'affronter le regard. Safia illustre ces propos sur son carnet de bord : « *j'ai la boule au ventre et je rigole pour rien et je deviens toute rouge.* »⁷² Dans son carnet de bord, de la séance 5, suite à la question « quel effet cela me fait de regarder mon partenaire ? », Océane nous rapporte : « *ça m'a fait rigoler mais j'arrive mieux à me concentrer que la première fois.* »⁷³ Laura est plus présente à elle-même et appréhende moins ce regard, ce qui se verra par la suite de manière positive lors de ces passages sur scène.

Nous avons relevé notamment deux élèves qui montraient un grand manque de confiance en eux, ils avaient réellement des difficultés à tenir le regard de l'autre et à rester concentrés. Nous apprendrons plus tard, que ces enfants ont redoublé et ont vécu difficilement leurs difficultés scolaires.

Nous avons ainsi pu constater sur le terrain, au fil des séances, une meilleure concentration lors de passages devant les autres de la part des élèves mais aussi une volonté plus importante à se présenter sur scène pour la totalité des enfants, ce qui pour nous, traduit une évolution au niveau de la confiance/estime de soi de chacun. L'écoute de son corps, l'acceptation du regard de l'autre permet à l'enfant un mieux être. Ainsi Laura et Wissal éclairent cette observation :

Laura : « *l'expression corporelle m'a appris à avoir confiance en moi devant le public.* » « *J'ai très apprécié quand on est passé sur scène, car ça m'a appris à avoir confiance en moi et aussi c'était amusant.* »⁷⁴ Wissal : « *Oui j'ai beaucoup aimé cette activité, surtout la dernière séance, car ça m'a appris à avoir confiance en moi. Comme hier (lundi 10 décembre) j'avais trop honte mais finalement aujourd'hui quand on a fait notre chorégraphie moi Thiphaine et Monica, je n'avais pas honte et je n'ai pas rigolé.* »⁷⁵

De plus nous avons pu noter pour l'ensemble de la classe une amélioration au fil des séances quant à l'acceptation du regard d'autrui, comme nous le confirme Zoé au cours d'une interview : « *Le jeu du regard, c'est difficile car c'est dur de garder le regard de l'autre. Faudrait qu'on puisse choisir avec qui on peut se mettre on pourrait plus se concentrer. La deuxième fois, on savait mieux accepter le regard de l'autre.* »

⁷¹Cf Annexe 1

⁷²Cf Annexe 9

⁷³Cf Annexe 10

⁷⁴Cf Annexe 11

⁷⁵Cf Annexe 12

Le rôle du spectateur, dans l'activité de la danse, nous a permis d'appréhender avec les élèves un **regard critique** vis-à-vis de ce qui leur était présenté, d'exprimer verbalement et de manière plus juste ce qu'ils observaient « *ils n'étaient pas ensemble ; ils se regardaient sans cesse pour savoir ce qu'ils allaient faire ; ils sont restés qu'au fond de la scène ; ...* ». Des critères d'évaluation ont été construits afin de porter un regard plus neutre sur une production scénique, tout en laissant une large place aux ressentis : « Est-ce que les danseurs sont ensemble ? Est-ce qu'ils utilisent tout l'espace de la scène ? Est-ce qu'ils ont besoin de se regarder pour réaliser leur enchaînement ? Quels éléments travaillés arrivent-on à identifier dans leur prestation ? Que transmettent les danseurs à travers leur enchaînement ? ». Nous laissons une place importante à l'expression des émotions, et cela a été une réussite dans le sens où les élèves ont su au fil des séances verbaliser plus finement leurs émotions de spectateur : par exemple à la suite d'une prestation de deux garçons enthousiastes et présents sur scène, une élève nous rapporte « *on avait l'impression qu'ils étaient heureux et ça m'a rendu joyeuse.* ». Un autre élève nous révèle aussi, lors d'une interview : « *Avant on ne savait pas trop reconnaître nos sentiments, maintenant c'est plus facile.* »

Ces observations sont pertinentes, car elles nous permettent de savoir que les spectateurs arrivent à éprouver des émotions en regardant les productions de leurs camarades, et conjointement, les danseurs arrivent à exprimer corporellement une émotion dans un climat de confiance. Cette ambiance de classe a permis aux élèves de percevoir l'essence de l'activité et ainsi de vouloir exprimer et montrer sa création devant un public sans appréhender le regard du spectateur. Chafick lors d'une interview nous confie : « *c'est important pour moi de passer devant les autres, pour montrer ce que j'ai fait.* »

Cette approche du rôle du spectateur, ce travail pour affiner le regard du spectateur a permis aux élèves de mieux comprendre ce qu'il devait produire, et surtout de faire remarquer aux élèves que la présence du danseur sur scène, provient de sa présence en lui-même.

Zoé nous dit : « *Je retiens qu'il faut être détendu et se concentrer sur soi-même, et donner aux autres ce que nous ressentons. Il faut tout donner !* »⁷⁶

C'est en vivant les différents rôles que l'enfant arrive à prendre pleinement conscience de l'enjeu de se montrer de montrer aux autres ce qu'on a créé et de l'impact du regard du spectateur sur le danseur.

Zélie nous écrit : « *ça m'a fait rigoler parfois, mais je vois ce que ça fait d'être un spectateur.* »⁷⁷

⁷⁶ Cf Annexe 13

⁷⁷ Cf Annexe 14

Vers une présence à soi

Au cours du cycle nous avons pu remarquer que les enfants rentraient de plus en plus dans l'activité, ils exprimaient cela dans leur capacité, dès la troisième séance, à travailler en autonomie, ainsi qu'à se mettre en activité en silence. Le bruit au début de séquence était un fait prégnant puis rapidement, il est devenu une contrainte pour les élèves, comme nous le dit Zoé : « *il y avait trop de bruit, il était difficile de se concentrer.* ». ⁷⁸

Lors des phases de transition (changement d'activités), les élèves restaient à l'écoute des consignes, ce qui traduit ainsi une réelle implication dans l'activité et une envie de poursuivre celle-ci.

Ce que préfère Maëlle lors de la séance 2 : « *le calme* »

C'est grâce à l'attention, la concentration, et à la volonté des élèves à s'impliquer dans l'activité que nous avons pu travailler sur cette approche du corps sensible dans une ambiance de classe calme et propice aux apprentissages.

D'un point de vue cognitif, après ce travail sur un corps sensible, nous avons pu voir que les élèves ont réussi à construire un corps conscientisé. Nathan au cours d'une interview nous dit : « *Je m'imaginai comment je faisais le mouvement extérieurement, je m'imaginai me regarder.* »

Ainsi au travers de cette expérience commune, les élèves tendent à construire une représentation mentale de leurs mouvements comme l'illustre Antoine lors d'une interview : « *Quand j'étais au sol, j'essayais de me concentrer le plus possible, en essayant de rire le moins possible en essayant de prendre conscience de mes mouvements.* »

Comme nous l'avons pu voir précédemment, l'approche du corps sensible et la conscientisation du corps par le geste lent n'est pas innée et résulte d'un long apprentissage.

⁷⁸ Cf Annexe 15

CONCLUSION

Cette expérimentation, sous forme d'une séquence de danse de quatre semaines, nous a apporté des résultats riches et profonds, au travers des témoignages des enfants et des observations que nous avons pu réaliser.

Les témoignages nous révèlent la vision que les enfants ont eu de cette APSA : une activité sportive atypique à leurs yeux, une découverte d'un monde calme où la concentration, l'attention, et l'accueil de l'autre et des sensations font résonner leur corps et leur esprit de manière plus sensible.

Les observations nous ont permis de voir de nombreuses transformations vécues par les élèves. Nous avons pu observer des transformations corporelles au travers de la démultiplication des trajectoires, devenues plus expressives, plus orientées dans l'espace, de la naissance d'une présence à soi qui vient animer le corps d'une lenteur et d'une précision qui le rendent plus vivant dans son mouvement. Nous avons également noté des transformations relationnelles grâce à une acceptation grandissante du regard de l'autre et du regard porté sur soi et sur autrui. Enfin nous avons relevé des transformations sensorielles conscientisées par les élèves eux-mêmes au travers d'écrit, qui montrent l'évolution de la place du corps en danse : passer d'un corps outil au service du mouvement, au corps qui exprime un imaginaire riche et mémorise les énergies vitales. Comme nous le confie Joséphine : « *C'était pas brusque, c'était vraiment de l'expression corporelle, on exprimait ce qu'on avait sur le cœur. La danse, ça sert à exprimer ce qu'on pense...* »

Par un travail sur le corps sensible, nous avons permis à chaque élève de progresser, d'apprendre, et de découvrir une nouvelle approche de l'EPS à l'école. Cette approche sur la sensorialité de l'être qui demande une plus grande concentration permet aux élèves de s'impliquer davantage dans l'activité, et ainsi, améliorer la perception de leurs sensations. Ces évolutions se traduisent à travers plus d'autonomie et influent ainsi positivement sur l'ambiance de classe.

Le travail autour d'un corps réceptif aux sensations et un climat de classe basé sur la confiance et l'écoute, a aidé les enfants à développer une meilleure acceptation du regard de l'autre. Cette dernière montre alors une évolution sensible de la confiance en soi des élèves. Ainsi, un travail sur le corps sensible est un chemin vers une meilleure connaissance de soi, qui permet à l'enfant de se construire, de grandir et de vivre pleinement ses émotions.

Cependant les effets de ce travail à long terme, sur l'ambiance de classe au sein même du « lieu classe » n'ont pas pu être observés en raison du temps restreint qui nous était imparti. Il serait alors intéressant d'analyser cette approche sensible du corps au travers d'un suivi plus long ; percevoir les répercussions d'une démarche d'enseignement basée sur le corps sensible et conscientisé de l'être, sur la confiance en soi des élèves et leur réussite scolaire.

Bilan :

Ce mémoire nous a permis de nous rendre compte des difficultés à concevoir un protocole expérimental et à traiter un grand nombre de données de manière structurée, et objective. De plus les contraintes de temps avant la mise en œuvre de l'expérimentation ne nous ont pas laissé la possibilité de mettre en place un plan d'actions, et un cadre d'observation plus rigoureux. Ceci s'est traduit par un manque de données exploitables au regard de notre hypothèse de travail.

Cependant ce travail autour de la thématique du mémoire nous a été très enrichissant.

D'un point de vue relationnel, nous avons dû apprendre à réguler tout au long de l'année notre travail en équipe : proposer, argumenter, écouter, accepter, lier, les différentes idées afin de construire un bien commun. Cette collaboration en binôme nous a permis de mieux concevoir le travail de groupe, très enrichissant à l'école, mais aussi d'anticiper les difficultés que peuvent rencontrer les élèves lors de ces échanges.

D'un point de vue professionnel, nous avons acquis un ensemble de savoirs et de compétences autour de l'APSA danse. Nous avons également enrichi notre expérience concernant la posture de l'enseignant et ainsi affiner nos conceptions de l'enseignement. Enfin, le temps de réalisation du mémoire nous a donné la prise de recul nécessaire pour analyser les réussites et les limites de notre expérimentation.

Bibliographie, sitographie

Ouvrages :

- « Les activités corporelles d'expression à l'école maternelle et à l'école élémentaire », collection *Essai de réponses*, édition Revue EPS.
- Arnaud & Boyer ; (1988).
- BARRAL Jean-Pierre, « Comprendre les messages de votre corps », Albin Michel.
- COMMEIGNES Dominique, « Des discours et des hommes ou l'imaginaire libéré – Pratique et rapport à la pratique en danse contemporaine à l'école maternelle et élémentaire ».
- COMMEIGNES Dominique, IUFMUJF Grenoble – Document de cours, DanseDM4 Master MES.
- Dictionnaire : Petit Robert Collège.
- HARRIS Paul (2007), « L'imagination chez l'enfant », Retz.
- HOUDÉ Olivier (2004), « La psychologie de l'enfant. Que sais-je ? ».
- HUET Benoît, GAL-PETIFAUX Nathalie et al (2011), « L'expérience corporelle », édition Revue EPS.
- HÜTHER Gerald (2013), « L'influence des images intérieures », éditions Le Souffle d'Or.
- JEAN Georges, « Pour une pédagogie de l'imaginaire », Casterman.
- LASCAR Jackie, « La danse à l'école ».
- LEVIEU Francette et Jean-Paul, « Expression corporelle ».
- PES Jean-Paul (2011), « Développer la conscience corporelle de 7 à 10 ans », édition Vernazobres-Gregio.
- RAPOPORT-HUBSCHMAN Nathalie, « Apprivoiser l'esprit, guérir le corps : stress, émotions, santé », Odile Jacob, sept. 2012.
- RIA Luc et al (2005), « Les émotions », édition revue EPS.

Articles

- Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, n°3, 19 juin 2008.
- HOUDÉ Olivier La psychologie de l'enfant, Que sais-je ?, 2004 ; cité dans Imaginer pour apprendre, Le monde de l'éducation n°356 – mars 2007.
- LASSERRE Césarie. « La danse à l'école », Les cahiers pédagogiques, n°464 – juin 2008.
- Publication des chercheurs du C.E.R.A.P. Université Moderne de Lisbonne - Juillet 2006.

Sites Internet

- <http://www.graine-rhone-alpes.org/reperes-pour-monter-un-projet/pedagogies>

SOMMAIRE DES ANNEXES

| | |
|--|----|
| - Annexe 1 : Séances détaillées | |
| ↳ Séance n°1 | 39 |
| ↳ Séance n°2 | 41 |
| ↳ Séance n°3 | 43 |
| ↳ Séance n°4 | 45 |
| ↳ Séance n°5 | 48 |
| ↳ Séance n°6 | 51 |
| - Annexe 2 : Feuille de route vierge | 52 |
| - Annexe 3 : Questions posées lors des interviews | 53 |
| - Annexe 4 : Représentations initiales des élèves par rapport à l'activité | 54 |
| - Annexe 5 : Photographies illustrant des mouvements non conscientisés | 58 |
| - Annexe 6 : Photographies illustrant des mouvements plus conscientisés | 59 |
| - Annexe 7 : Carnet de bord d'Antoine de la séance 1 | 60 |
| - Annexe 8 : Carnet de bord de Joséphine de la séance 5 | 61 |
| - Annexe 9 : Carnet de bord de Saphia de la séance 5 | 63 |
| - Annexe 10 : Carnet de bord d'Océane de la séance 5 | 64 |
| - Annexe 11 : Carnet de bord de Laura de la séance 6 | 65 |
| - Annexe 12 : Carnet de bord Wissal de la séance 6 | 67 |
| - Annexe 13 : Carnet de bord de Zoé de la séance 5 | 69 |
| - Annexe 14 : Carnet de bord de Zélie de la séance 5 | 71 |
| - Annexe 15 : Carnet de bord de Zoé de la séance 1 | 73 |
| - Annexe 16 : Représentations finales des élèves par rapport à l'activité | 75 |

Séance 1 :

★Entrée dans l'activité ★Éprouver/ s'éprouver ★Se retrouver

➤ **Objectif :** solliciter un corps « sensible » → qui prête attention aux sensations...

| Durée | Objectif de la tâche | Mode de groupement | Déroulement/consignes | Matériel | Remarques |
|--------------|--|---------------------------|---|--|---|
| 5 min | - Entrer en relation dynamique instantanée avec d'autres enfants par des directions (écoute corporelle) pour développer son mouvement. - S'approprier l'espace. | Groupe classe | « Equilibre du plateau » 1- Se déplacer à une vitesse soutenue sans discontinuité (implique de prendre les autres en compte dans ses déplacements). 2- Au signal, tous les élèves s'immobilisent et la répartition des élèves dans l'espace doit être harmonieuse. (travail sur la gestion de l'espace) | Tambourin. | Le PE donne le signal d'arrêt. |
| 10 min | | Groupe classe | « Jeu du regard » 1. On se mélange, au signal : arrêt sur place. 1- Chaque enfant doit porter son regard d'un camarade à l'autre de manière segmentée (saut de puce). 2- Porter son regard sur une partie du corps : un pied, une main, une oreille, une épaule... 1. Se re-mélanger. 3- « Jeu du photographe » : Même consigne sauf que cette fois-ci les élèves « changent de point de vue » : plongé, contre-plongée, de biais... En restant « sur place » Mais en étant mobile (possibilité de se retourner, d'aller au sol, s'accroupir,...). | Tambourin. | Pour le jeu de regard, l'enseignant tape dans le tambourin pour faire changer les enfants de regard, il peut ainsi faire varier la vitesse de changement de regard, jouer sur des temps de suspensions (laisser un moment les élèves sur « un regard », c'est à dire conservant une attitude).. |
| 5-8 min | - Capturer le regard de l'autre et le conserver. - Écouter son corps, prendre conscience de son déplacement. - Verbaliser ses ressentis. | Groupe classe | « Le regard lent » - Séparer la classe en deux et placer les élèves en deux lignes face à face (environ 6 à 8 m l'un de l'autre). → L'enfant doit se déplacer d'un endroit à un autre en captant le regard d'un partenaire. → Le déplacement se fait de manière très lente. <i>« Je vise mon camarade, je capte son regard, une fois que je l'ai capté, je m'avance lentement vers lui, une fois face à lui, toujours en le fixant droit dans les yeux, je pose mes mains sur les siennes ; puis tranquillement je fais demi-tour et je retourne à ma place. Lorsque je suis à ma place, je prends mon stylo et</i> | Mettre musique calme → créer une bulle. | Les PE montrent avant la tâche. |

| | | | | | |
|---------|---|---|---|----------------|---|
| | | | <p><i>j'écris un mot spontanément, le mot qui me vient ou qui m'est venu pendant mon déplacement. Sans trop réfléchir... (ce peut être une image, une couleur, une sensation...).</i> »</p> <p>→ Recueil de l'imaginaire des élèves à l'écrit sur leur feuille de route.</p> | | |
| 3-5 min | <ul style="list-style-type: none"> - Découvrir un corps sensible à partir du mouvement. - Éprouver les sensations par la lenteur du geste. - Jouer sur leur concentration, leur attention. | En cercle | <p>1) <u>« Jeu par imprégnation »</u></p> <p>Les élèves suivent les gestes du PE (gestes très lents, variés, amples, jouant sur les possibilités du mouvement : éviter les gestes symétriques).</p> <p>→ Il s'agit de faire le mouvement tous ensemble. La performance, c'est être ensemble. Peu importe si je lève le bras droit au lieu du bras gauche, l'important, c'est de lever tous ensemble un bras au même moment, à la même vitesse.</p> | | Le PE doit capter leur regard. |
| 5 min | <ul style="list-style-type: none"> - Travailler les possibilités du mouvement. - Travailler l'écoute de l'autre, la concentration. | Par 2 | <p>2) <u>« Jeu de l'imitation-relai »</u></p> <p>« Vous n'avez plus la parole, vous ne pouvez plus parler avec la voix, mais uniquement avec le corps »</p> <p>2. Imiter les mouvements du camarade.</p> <p>3. Lorsqu'il s'arrête c'est l'autre enfant qui prend le relais.</p> | Musique lente. | <p>Le PE peut donner un exemple avec un enfant. L'un s'arrête et l'autre prend le relais.</p> <p>ATTENTION ce n'est pas le jeu du dialogue.</p> |
| 15 min | <p>5 min pour trouver</p> <p>5 min pour apprendre à l'autre</p> <p>5 min pour répéter à deux</p> | <p>Groupe de 2</p> <p>(On peut se mettre à 3)</p> | <p>3) <u>« Atelier d'impro-compo : le reportage »</u></p> <p><i>« Nous allons reprendre le jeu du photographe. Et vous allez choisir trois poses (essayez de vous rappeler ce que vous avez fait). Une fois que vous les avez choisies : choisir des poses (attitudes) dans lesquelles vous vous sentez bien, essayez de choisir des poses variées, au sol, en équilibre, dans l'espace... , vous les enchaînez pour les mémoriser. Puis vous enrichissez votre composition en trouvant un déplacement entre chaque pose, comme pour construire un beau reportage photos. »</i></p> <p>→ Laisser un temps de travail de 5 à 7 ou 8 min.</p> <p><i>« Maintenant par deux apprendre son mouvement à un partenaire : le premier montre son « reportage » à l'autre qui, en le regardant précisément, essaye de le mémoriser. Quand je pense avoir mémorisé l'enchaînement de mon partenaire, je le suis à l'unisson. Puis on inverse les rôles. »</i></p> <p><i>« Maintenant que vous avez mémorisé les deux reportages photos, vous les enchaînez à la suite, tous les deux en même temps. »</i></p> <p>→ Impressions recueillies sur feuille de route.</p> | | <p>Les PE montre un exemple, l'un commence son enchaînement et l'autre dès qu'il a compris, le suit en même temps, puis on enchaîne les deux enchaînements.</p> |
| 5 min | - Retour au calme | Groupe classe | <p><u>« Retour vers son pays intérieur »</u></p> <p>→ Temps de relaxation guidé par l'enseignant.</p> | | Poser la voix. |

Séance 2 :

★Entrée dans l'activité ★Éprouver/ s'éprouver ★Se retrouver

➤ **Objectif :** solliciter un corps « sensible » → qui prête attention aux sensations...

| Durée | Objectif de la tâche | Mode de groupement | Déroulement/consignes | Matériel | Remarques |
|---------|--|-------------------------|---|---------------|--|
| 5 min | <ul style="list-style-type: none"> - Rentrer dans l'activité dans l'écoute des sensations corporelles - Recentrer l'enfant sur lui-même et ses sensations intérieures. | Groupe classe en cercle | <p>« Le plomb dans les pieds et le vent dans la tête »</p> <p>→ « Je pose mes deux pieds au sol les jambes 'écartées' et je bouge le haut de mon corps, je suis flexible. Puis je ressers mes deux pieds pour les aligner en dessous de mes hanches, je mobilise le haut de mon corps, comme si du vent soufflait. »</p> <p>→ « Est ce que vous voyez une différence, jambes écartées et jambes serrées ? »</p> <p>On se rend bien compte que nos jambes écartées bloquent le mouvement du haut du corps.</p> | | Le PE illustre le mouvement. |
| 3-5 min | <ul style="list-style-type: none"> - Découvrir un corps sensible à partir du mouvement. - Éprouver les sensations par la lenteur du geste. - Jouer sur leur concentration, leur attention. | En cercle | <p>« Jeu par imprégnation »</p> <p>Les élèves suivent les gestes du PE (gestes très lents, variés, amples, jouant sur les possibilités du mouvement : éviter les gestes symétriques).</p> <p>→ Peu importe si je lève le bras droit au lieu du bras gauche, l'important, c'est de lever tous ensemble un bras au même moment, à la même vitesse.</p> | Musique lente | Le PE doit capter leur regard. |
| 5 min | <ul style="list-style-type: none"> - Entrer en relation dynamique instantanée avec d'autres enfants par des directions (écoute corporelle) pour développer son mouvement. - Apprendre à s'approprier l'espace. | Groupe classe | <p>« Equilibre du plateau + jeu du regard »</p> <p>1- Se déplacer à une vitesse soutenue sans discontinuité (implique de prendre les autres en compte dans ses déplacements).</p> <p>2- Au signal (2 claquements), tous les élèves s'immobilisent et la répartition des élèves dans l'espace doit être harmonieuse. (travail sur la gestion de l'espace).</p> <p>3- A chaque claquement de mains chaque enfant doit porter son regard d'un camarade à l'autre de manière segmentée (saut de puce).</p> <p>4- Se re-mélanger.</p> <p>5- Au premier signal, je m'immobilise.</p> <p>6- À chaque claquement de mains, porter son regard sur une partie du corps : un pied, une main, une oreille, une épaule...</p> | Tambourin | <p>→ Le PE donne le signal d'arrêt.</p> <p>→ faire varier la vitesse de changement de regard, jouer sur des temps de suspensions (laisser un moment les élèves sur « un regard », c'est à dire conservant une attitude)...</p> <p>→ Bien jouer sur le regard focaliser sur une partie différente du corps.</p> |

| | | | | | |
|--------------------------------|--|--|---|----------------|---|
| 5 min | - Travailler les possibilités du mouvement. - Travailler l'écoute de l'autre, la concentration. | Par 2 | <u>« Jeu de l'imitation-relai »</u> « Vous n'avez plus la parole, vous ne pouvez plus parler avec la voix, mais uniquement avec le corps » 4. Imiter les mouvements du camarade. 5. Lorsqu'il s'arrête c'est l'autre enfant qui prend le relais. | Musique lente. | Le PE peut donner un exemple avec un enfant. L'un s'arrête et l'autre prend le relais. ATTENTION ce n'est pas le jeu du dialogue. |
| 5 min | - Production de mouvement et conscience du mouvement = sensorialité. - Être capable de suivre avec concentration son camarade et produire un mouvement « sensoriel » (lent). ⇒ Travail de concentration, et de présence à soi. | Trio | <u>« Le jeu du triangle »</u> - A trois, se disposer de manière à former un triangle. - Choisir une personne comme étant le sommet de ce triangle. - Chaque enfant porte un regard fixe en face de lui. - L'enfant désigné comme le sommet du triangle, réalise un ensemble continu de mouvement, que les deux autres élèves doivent reproduire sans fixer « l'élève sommet ». - Dans sa production « l'élève sommet » doit pivoter pour qu'un autre enfant du groupe prenne sa place d'« élèves sommet ». - Ainsi de suite en relai. | Musique lente. | - Les enfants qui imitent ne doivent pas regarder l'enfant référent, mais doivent garder leur regard fixe en face d'eux. |
| 5 min | - Prendre conscience des possibilités du mouvement dans un corps sensible. | Groupe classe Dispersé dans la salle | <u>« Le jeu de la chenille dans le corps »</u> 1- « Je m'imagine qu'une bête se déplace dans mon corps et celle-ci m'étire, me déséquilibre, me bouscule. Elle se déplace dans tout mon corps assez lentement. » | | Le PE illustre le mouvement |
| 5 min | - Prendre conscience des possibilités du mouvement dans un corps sensible. | Groupe classe Dispersé dans la salle. | <u>« L'étirement »</u> « C'est maintenant une partie de mon corps qui va s'étirer et mettre mon corps en mouvement. Ma main m'étire le bras, mon bras me tire le corps et me met en déséquilibre, cet étirement provoque un déplacement, je me déplace alors dans l'espace pour me ré-équilibrer. » → Laisser les élèves chercher toutes les possibilités de mouvements | | → Le PE illustre le mouvement pendant qu'il énonce les consignes. → Essayer de faire travailler en ligne courbe. Éviter les symétries. |
| 5 min indiv. 10 min à 2 | - Être capable de produire un enchaînement de mouvements et d'être à l'écoute de son camarade pour produire ensemble. | Seul Puis par deux | <u>« Atelier d'impro-compo : l'étirement déséquilibrant »</u> « Je bouge par étirement, je me fais guider par une partie de mon corps, ça provoque un déséquilibre, et hop je me rattrape. Je cherche et je choisis trois mouvements d'étirements et que je met en lien. Puis je les répète pour les mémoriser. » « Je montre l'enchaînement à mon camarade qui essaie d'apprendre mon enchaînement. Puis inverse afin de relier et d'enchaîner les deux productions. » → Possibilité de montrer leur prestation pour les volontaires. | | → Pour la présentation, faire passer deux duos en même temps pour observer les différences et ressemblances. |
| 5 min | - Retour au calme | Par deux | <u>« Le magnétiseur du bonheur »</u> - Un enfant est allongé, l'autre assis au niveau de sa tête. - Celui qui est assis, pose ses mains sur les tempes de celui qui est allongé et lui donne de l'énergie, de la gentillesse, de la chaleur, de l'amitié. - Celui qui est allongé reçoit, il ressent. - On inverse. | | Poser la voix. Montrer aux élèves qu'il est important d'apporter que des images positives à son camarade. |

Séance 3 :

★Entrée dans l'activité ★Éprouver/ s'éprouver ★Se retrouver

➤ **Objectif :** solliciter un corps « sensible » → qui prête attention aux sensations...

| Durée | Objectif de la tâche | Mode de groupement | Déroulement/consignes | Matériel | Remarques |
|--------|--|--------------------|---|----------|---|
| 10 min | <ul style="list-style-type: none"> - Entrer dans l'activité en prenant en compte autrui et en respectant le silence. - Être capable de se déplacer dans l'espace en traçant des lignes originales. | Groupe classe | <p>« Le métro »</p> <p>1- « On sort de l'école, on est hyper pressé de rentrer chez soi, on va vite, mais dans le métro c'est assez étroit et il y a du monde, il faut donc faire attention de ne pas se heurter. »</p> <p>2 - « On doit donner l'impression à un spectateur, que c'est un flux continu, pour vous déplacer vous pouvez utiliser des lignes droites, des lignes courbes, des cercles. Vous n'êtes pas obligé d'être toujours en mouvement, c'est l'ensemble qui doit être un flux continu. On peut se déplacer sur un rythme soutenu ou en courant. »</p> <p>Évolution :</p> <p>→ On recommence et au bout de moment un élève se met à plat ventre au sol, le PE commence le métronome et tous les élèves doivent se rapprocher de l'élève allongé et se raccrocher par une cheville ou un poignet.</p> <p>→ En un minimum de temps (c'est la pression du temps qui rend la proposition intéressante).</p> | | <p>→ Le PE désigne un élève pour se placer au milieu.</p> <p>→ L'élève se place en étoile au milieu de l'espace donné.</p> <p>On ne s'accroche que délicatement à une cheville ou un poignet.</p> |
| 5 min | <ul style="list-style-type: none"> - Prendre conscience de ses appuis, de son corps. | | <p>« Les appuis terriens »</p> <p><i>« Placez-vous au sol. Je me déplace (montrez un exemple de déplacement riche : il ne s'agit pas seulement de 'marcher' mais d'inventer toute possibilité de déplacement) et au signal je m'arrête et je garde ma position en prenant conscience de mes appuis au sol. »</i></p> <p><i>« Maintenant, je ne me déplace plus, et à chaque signal, j'adopte une position différente en me concentrant toujours sur mes appuis. Je conserve ma position et un regard fixes, jusqu'au signal suivant. »</i></p> <p>→ Recueil des mots sur feuille de route.</p> <p><i>« On se disperse dans un coin, on se met en boule (recentrer sur soi), on se refait le film de ce que l'on vient de faire dans sa tête,</i></p> | | <p>→ Jouer sur l'accélération des signaux, sur la variation des temps de pose.</p> <p>→ Marquer l'importance des appuis faut qu'on puisse voir sur quoi je m'appuie.</p> |

| | | | | | |
|--|--|--------------------------------------|--|---|----------------|
| | | | <i>puis... (vérifier que tout le monde est prêt) j'écris un mot sur ma feuille. »</i> | | |
| 10 min | <ul style="list-style-type: none"> - Être capable de produire un mouvement ressenti et spontané = corps sensible. - Être capable de suivre un rythme et de respecter les temps demandés. | Groupe classe dispersé dans l'espace | <p>« A l'écoute de la pulsation »</p> <p>Le PE fait le métronome qui bat une mesure :</p> <ul style="list-style-type: none"> « Je me déplace en rythme (celui frappé par le PE) - je compte 8 temps où je me déplace dans toute la salle. - je compte huit temps pour aller (descendre) au sol. - je compte 8 temps pour me déplacer au sol. - je compte 8 temps de silence, ou je marque une position. - je compte 8 temps pour me redresser et me remettre sur pied. » | <ul style="list-style-type: none"> → Bien expliquer aux enfants qu'ils doivent utiliser les 8 temps pour descendre au sol ou remonter. « Au 8^{ème} temps je suis au sol, pas avant. » → Toujours le même rythme : - au début guider par le compte - puis après que frapper dans les mains sans compter - puis après ne plus frapper le rythme. | |
| 10 min de recherche indiv 10 min de relais à 2 5 min de présentation | <ul style="list-style-type: none"> - Produire un enchaînement rythmé dans le temps et l'espace. - Prendre conscience de son corps sensible à travers ses déplacements. | Par 2 | <p>« Atelier impro-compo : les 8 temps »</p> <p>« Maintenant vous allez vous composer une partition sur un maximum de 6 temps. Vous mettez le rythme que vous voulez avec les 5 types de déplacements que l'on vient de faire (déplacement dans l'espace, descendre au sol, se déplacer au sol, marquer un silence en gardant une posture et se redresser). »</p> <p><u>Par exemple</u> : 6 tps pour se déplacer, 2 temps pour aller au sol, 6 temps pour se déplacer au sol, 4 temps silence, 3 temps pour remonter → Il s'agit de construire son propre rythme personnel, le répéter pour le mémoriser (comme dans l'ex. précédent). Être clair avec ce que l'on fait : à la fois dans les mouvements, les orientations du corps dans l'espace, les trajectoires, les vitesses et ralentis.</p> <p>« Vous choisissez un rythme dans lequel vous êtes à l'aise, où vous vous sentez bien, qui vous semble logique. Puis vous répéter ces mouvements dansés pour les mémoriser.»</p> <p>Par 2 : montrer son mouvement à l'autre :</p> <p>« Une fois votre enchaînement terminé je passe le relais à mon partenaire en le regardant dans les yeux, une fois son regard capté mon camarade peut commencer son enchaînement dansé. »</p> <p>→ Les groupes peuvent montrer leur enchaînement à tous les autres s'ils le souhaitent (faire un espace scène, un espace spectateur).</p> | | |
| 5 min | - Retour au calme | Groupe classe | <p>« Retour vers son pays intérieur »</p> <p>→ Temps de relaxation guidé par l'enseignant.</p> | | Poser la voix. |

Séance n°4 :

★Entrée dans l'activité. ★Éprouver/ s'éprouver ★Se retrouver.

➤ **Objectif :** solliciter un corps « sensible » → qui prête attention aux sensations... Le regard, le toucher , toucher par le regard...

| Durée | Objectif de la tâche | Mode de groupement | Déroulement/consignes | Matériel | Remarques |
|---------|--|--------------------|---|--|--|
| 3 min | - Entrer dans l'activité. | | <u>Echauffement</u> - Je frotte tout mon corps en insistant sur chaque partie : je me frotte les mains, je me frotte les bras, les jambes,... ↳ j'essaie de sentir chaque partie de mon corps sous mes doigts. - Puis je m'étire de tout mon long et je relâche. | | |
| 3-5 min | - Découvrir un corps sensible à partir du mouvement. - Éprouver les sensations par la lenteur du geste. - Jouer sur leur concentration, leur attention. | En cercle | <u>« Jeu par imprégnation »</u> Les élèves suivent les gestes du PE (gestes très lents, variés, amples, jouant sur les possibilités du mouvement : éviter les gestes symétriques). « Attention tous en même temps que moi, l'important ce n'est pas de me regarder mais qu'on soit tous ensemble ». → Il s'agit de faire le mouvement tous ensemble. La performance, c'est être ensemble. Peu importe si je lève le bras droit au lieu du bras gauche, l'important, c'est de lever tous ensemble un bras au même moment, à la même vitesse. | Musique lente | - Le PE doit capter leur regard._ - <u>Faire un retour :</u> Étions-nous tous ensemble ? Avez-vous entendu la qualité de l'écoute ? |
| | - Chercher la sensation. - Travailler son imaginaire. | | <u>« L'algue »</u> Imaginer le mouvement d'une algue et le reproduire avec son corps. | Musique lente sur le thème de l'eau | Les pieds doivent être parallèles, sous l'axe du bassin, les chevilles et les genoux flexibles. Attention à ne pas casser le haut du corps. |
| 5 min | - Entrer en relation dynamique instantanée avec d'autres enfants par des directions (écoute corporelle) pour développer son mouvement. - Travailler les possibilités du mouvement. - Travailler l'écoute de l'autre, la concentration. | Groupe classe | <u>« Equilibre du plateau + jeu du dialogue »</u> 1- Se déplacer à une vitesse soutenue sans discontinuité (implique de prendre les autres en compte dans ses déplacements). 2- Au signal (2 claquements), tous les élèves s'immobilisent et la répartition des élèves dans l'espace doit être harmonieuse. (travail sur la gestion de l'espace). 3- « Je me retourne vers le copain le plus proche de moi, et je suis (imite) les mouvements qu'il produit » 7- Se re-mélanger. 8- Au premier signal, je m'immobilise. 6- « Je me retourne vers le copain le plus proche de moi, et je suis (imite) les mouvements qu'il produit » | 4 plots pour délimiter l'espace à recouvrir. | |

| | | | | | |
|----------------------|--|--|---|--|--|
| <p>5 min</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Sortir d'une motricité primaire (se traîner par terre). - Trouver des points d'appuis. - Travailler les possibilités du mouvement. | <p>Groupe classe espacé dans la salle</p> | <p><u>« La liquéfaction »</u></p> <p>1- « Je suis assis, puis petit à petit, je vais venir me poser délicatement au sol, pour ensuite m'allonger. » ↳ je viens me « liquéfier » au sol.</p> <p>2- « Maintenant, je vais me liquéfier au sol, mais je vais imaginer que j'ai de la peinture sur les mains et sur les pieds et je cherche à recouvrir de peinture tout l'espace qui m'entoure ».</p> | | |
| <p>10 min</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Apprendre à se regarder soi-même. - Apprendre à regarder l'autre. | <p>Par 2</p> | <p><u>« Le modelage de statue »</u></p> <p>1- « Je me mets face à face avec mon partenaire, on se tend les mains, j'exerce sur ses mains des pressions et lui résiste puis on inverse »</p> <p>2- Toujours face à face, bras tendus, mains contre mains.</p> <p>a) Un élève ferme les yeux (statue) et les garde fermés tout au long du modelage, l'autre enfant (le sculpteur) fait bouger son partenaire toujours en gardant le contact mains/mains. Le sculpteur choisit la position dans laquelle il veut mettre sa statue.</p> <p>b) Le sculpteur se détache, observe sa statue.</p> <p>c) Le sculpteur vient se mettre contre sa statue afin de prendre la forme de celle-ci.</p> <p>d) La statue peut alors se déplacer pour observer son ancienne position.</p> | | <p><i>Pour la partie 2 :</i> Le « sculpteur » doit veiller à placer sa statue de manière à ce que celle-ci reste en équilibre lors que le « sculpteur » s'enlève.</p> |
| <p>8 min</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Travailler des dimensions de l'espace. - Être à l'écoute de son corps pour développer son mouvement. - S'approprier l'espace. - Travailler les possibilités du mouvement. | <p>Individuel</p> | <p><u>« Tourner debout/tourner assis »</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Trouver un mouvement qui tourne debout pour aller au sol. - Trouver un mouvement qui tourne au sol pour remonter. ↳ mémoriser ces deux déplacements. | | <p>Utiliser les bras pour le mouvement dans des situations de déplacement : c'est le mouvement du bras qui me fait tourner par exemple → accélération du mouvement</p> |
| <p>8 min</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Travailler des dimensions de l'espace. - Être à l'écoute de son corps pour développer son mouvement. - Travailler les possibilités du mouvement. - Accepter le regard de l'autre. | <p>Par 2</p> | <p><u>« Atelier d'impro-compo »</u></p> <p>✓ <u>1^{ère} partie :</u></p> <p>1- « Je montre mes déplacements à un camarade qui essaie de les mémoriser ».</p> <p>2- « Je regarde les déplacements de mon camarade et j'essaie de les mémoriser »</p> <p>3- « Nous enchainons nos deux déplacements (4 déplacements) »</p> <p>✓ <u>2^{ème} partie :</u></p> <p>Pour les élèves volontaires : présentation de leur production.</p> | | <p>spectateurs : il s'agit d'apprendre à regarder leurs camarades et leurs productions. Identification de critères :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Synchronisation des mouvements. - Mouvements circulaires. - Utilisation de l'espace debout et au sol. |

Séance 5 :

★Entrée dans l'activité ★Éprouver/ s'éprouver ★Se retrouver

➤ **Objectif :** solliciter un corps « sensible » → qui prête attention aux sensations...

| Durée | Objectif de la tâche | Mode de groupement | Déroulement/consignes | Matériel | Remarques |
|-------|--|--------------------|---|--|---------------------------------|
| 5 min | <ul style="list-style-type: none"> - Rentrer dans l'activité dans l'écoute des sensations corporelles. - Recentrer l'enfant sur lui-même et ses sensations intérieures. | | <p><u>« Echauffement »</u></p> <p>Je m'enroule le dos et hop je tombe Je m'étire vers le haut pour aller toucher le plafond et je relâche.</p> | | |
| 5 min | <ul style="list-style-type: none"> - Capturer le regard de l'autre et le conserver. - Écouter son corps, prendre conscience de son déplacement. - Verbaliser ses ressentis. | Groupe classe | <p><u>« Le regard lent »</u></p> <p>- Séparer la classe en deux et placer les élèves en deux lignes face à face (environ 6 à 8 m l'un de l'autre). → L'enfant doit se déplacer d'un endroit à un autre en captant le regard d'un partenaire. → Le déplacement se fait de manière très lente.</p> <p><i>« Je vise mon camarade, je capte son regard, une fois que je l'ai capté, je m'avance lentement vers lui, une fois face à lui, toujours en le fixant droit dans les yeux, je pose mes mains sur les siennes ; puis tranquillement je fais demi-tour et je retourne à ma place. Lorsque je suis à ma place, je prends mon stylo et j'écris un mot spontanément, le mot qui me vient ou qui m'est venu pendant mon déplacement. Sans trop réfléchir... (ce peut être une image, une couleur, une sensation...). »</i></p> <p>Variante: la 2^{ème} fois demandez à ce que le déplacement, pour aller vers l'autre, soit chorégraphié (inclure des tours, des descentes au sol et remontée, différentes manières de se déplacer SANS se quitter des yeux).</p> <p>→ Recueil de l'imaginaire des élèves à l'écrit sur leur feuille de route.</p> | Mettre musique calme → créer une bulle. | Les PE montrent avant la tâche. |

| | | | | | |
|--------|---|--|--|------------|--|
| 10 min | <p>- Rappel de tout ce qu'on a fait.</p> <p>- Entrer en relation dynamique instantanée avec d'autres enfants par des directions (écoute corporelle) pour développer son mouvement.</p> <p>- Apprendre à s'approprier l'espace.</p> | | <p><u>« Equilibre du plateau »</u></p> <p>→ Flux continu puis d'un coup rupture : je change mon déplacement « Si j'allais vite, je vais lentement, si j'allais lentement je vais vite, ... »</p> <p>→ À l'arrêt de la musique je m'arrête et à chaque nouveau signal je prends une photo et je marque la pose.</p> <p>→ La musique repart, je repars.</p> <p>→ A chaque signal je regarde un de mes camarades, puis je me déplace vers lui en tournant (aidez-vous des bras) et je prend sa place.</p> <p>→ La musique repart et là quand je le sens, je m'arrête et je laisse un de mes membres s'étirer et me guider dans une direction précise. (équilibre-déséquilibre et rattrapé = arrêt dans une posture)</p> | Musique CD | <p>- Marquer le signal par un changement de musique.</p> <p>- Les consignes sont données à chaque mise en suspens (lorsque la musique s'arrête).</p> <p>- Si les élèves ne s'arrêtent pas avant de s'étirer. Stopper la musique et le PE donne le signal d'étirement.</p> |
| 15 min | <p>- Découvrir un corps sensible à partir du mouvement.</p> <p>- Éprouver les sensations par la lenteur du geste.</p> <p>- Jouer sur leur concentration, leur attention.</p> <p>- Etre capable d'attention et de concentration.</p> | | <p><u>« L'entrée en scène »</u></p> <p>Scinder la classe en deux : un groupe spectateur, un groupe acteur.</p> <p>→ Dans un 1^{er} temps, faire travailler les 2 ½ groupes chacun dans leur espace.</p> <p>– Mais, dans chaque ½ groupe chacun s'essaye à « traverser » l'espace avec les consignes données (à ce moment-là, il n'y a pas de spectateurs).</p> <p>– Puis dans chaque ½ groupe, les élèves passent (seul ou par 2) devant les autres.</p> <p>Consignes : Les élèves sont debout en file devant la scène : tant qu'ils sont en dehors de la scène, je suis spectateur. A partir du moment où je rentre sur scène je suis danseur, et je rentre d'une manière spécifique : je tourne, je m'étire, je me déplace pour prendre une photo, je me déplace au sol, je rentre au sol pour revenir debout, je marque des temps, ... Une fois que j'arrive au centre de la scène je m'arrête je regarde le public pendant 3 secondes et enfin je peux sortir de la scène. Le roulement doit être continu : lorsqu'il y en a un qui sort un autre rentre...</p> <p>→ Quand je sors de la scène, j'écris un mot.</p> | | <p>Critères =</p> <p>Pas concentré : rire, regard → Travailler ainsi par ½ classe sera moins difficile pour les élèves.</p> <p>→ chacun peut composer son déplacement avec tous ces matériaux (ou seulement certains d'entre eux) dans l'ordre qu'il veut.</p> <p><i>NB : Pour orienter le regard des spectateurs : leur demander de repérer ce que le/les 2 danseurs ont utilisé comme matériau et dans quel ordre.</i></p> |

| | | | | |
|------------------------------|--|--------------------|--|--|
| <p>20 min 2 x 10 min</p> | <p>- Travailler des dimensions de l'espace inhabituelle par des directions circulaire. - Être à l'écoute de son corps pour développer son mouvement. - Apprendre à s'approprier l'espace. - Travailler les possibilités du mouvement. - apprendre à accepter le regard de l'autre.</p> | <p>Groupe de 4</p> | <p><u>« Atelier d'improvisation »</u></p> <p>On rappelle tout ce qu'on a fait :</p> <ul style="list-style-type: none"> - univers du temps arrêté (photos), - univers de l'étirement (équilibre/déséquilibre), - univers du temps en mouvement (les 8 temps), - univers circulaire (je tourne debout,...) <p>Maintenant on va créer une chorégraphie pour toucher les spectateurs par l'émotion (= créer un effet), capter leur regard donner envie de regarder.</p> <p>Le matériau à disposition = tout ce qu'on a fait depuis le début.</p> <p>La moitié de la classe va être spectateur, l'autre moitié de la classe va être danseur.</p> <p><u>Le public</u> = « vous allez vous concentrer sur l'émotion que vous ressentez, et vous devez deviner quel univers ont improvisé les danseurs. »</p> <p><u>Les danseurs</u> = 1- « vous allez produire des mouvements dans l'univers de l'étirement (équilibre/déséquilibre) et des mouvements pour produire un reportage photos. Dans un premier temps vous allez devoir faire une entrée puis un enchaînement de plusieurs mouvements et enfin quand la musique s'arrête, je sors. »</p> <p>« Je vous laisse une minute pour vous mettre d'accord, il faut absolument que les deux univers soient représentés : certains vont faire les photos d'autres vont faire les étirements. »</p> <p>2- « Le deuxième groupe travaille sur les 8 temps et l'univers circulaire »</p> <p>Avant de passer devant les autres, laisser un court temps à chaque groupe pour s'organiser dans l'espace (pas + de 3')</p> <p>Dites aux élèves que ce n'est pas grave s'ils ne sont pas exactement prêts. Il s'agit d'une improvisation où le plus important est l'ECOUTE entre les danseurs → se mettre à l'écoute du groupe, en relation avec 1 ou +sieurs danseurs (cf. 'Cutting flat').</p> <p>Ce petit temps d'impro est soumis au regard des spectateurs pour aider à aller plus loin. Pour repérer les effets que la mise en espace provoque chez le spectateur.</p> <p>→ Questionnement du spectateur sur les émotions ressenties et sur les univers représentés. Qu'est ce qui nous a touchés ? Quel effet produit l'ensemble du groupe sur scène ? (à quoi cela vous fait-il penser ?) Danseur assez présent ? Est-ce que l'on repère bien les différents temps (univers des 8 temps) ? Est-ce que l'étirement va jusqu'au bout avant de déclencher le déséquilibre ?</p> | <p>- Demander aux élèves de verbaliser l'action à verbaliser pour chaque univers.</p> <p>Un groupe sur le déséquilibre un groupe sur les photos.</p> <p><i>NB : les questions posées servent à orienter le regard des spectateurs de sorte d'éviter les jugements de valeur, pour attacher leur attention à ce qui se passe sur scène.</i></p> |
| <p>5 min</p> | | | <p><u>Retour au calme</u></p> | |

Séance 6 :

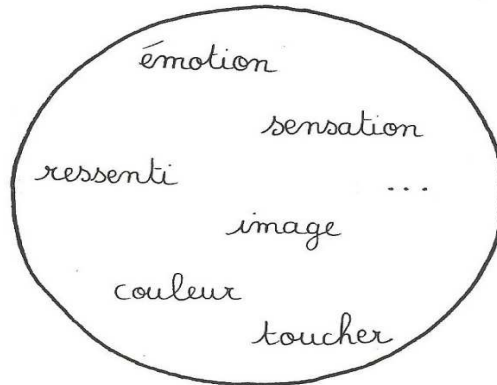
★Entrée dans l'activité ★Éprouver/ s'éprouver ★Se retrouver

➤ **Objectif :** solliciter un corps « sensible » → qui prête attention aux sensations...

| Durée | Objectif de la tâche | Mode de groupement | Déroulement/consignes | Matériel | Remarques |
|--------|--|----------------------------|--|----------|-----------|
| 5 min | - Etre capable de s'exprimer pleinement face au regard de l'autre. | En cercle Groupe classe | <u>« Moi je suis moi ! »</u> → Se présenter « je m'appelle et moi, je suis moi ! » La manière dont je me présente doit m'être propre. | | |
| 7 min | - Apprendre à se regarder soi-même. - Apprendre à regarder l'autre. - Etre capable d'accepter l'autre dans un espace proche de soi. | Par 2 | <u>La statue</u> → Par deux, l'un prend une position, l'autre vient l'encercler et l'autre doit s'éclipser sans faire bouger l'autre, une fois que l'autre s'est éclipsé, il vient encercler son camarade qui s'est immobilisé, et ainsi de suite... | | |
| 20 min | - Travailler des dimensions de l'espace. - Être à l'écoute de son corps pour développer son mouvement. - Travailler les possibilités du mouvement. - Apprendre à accepter le regard de l'autre. | Par groupe de 4 | <u>« Atelier d'impro-compo »</u> → « Vous allez composer une production comprenant une entrée en scène, un enchaînement de 6 à 8 mouvements et une sortie. Vous construisez ces mouvements à partir des univers que l'on a vu tout au long du cycle d'expression corporelle, vous en choisissez au moins deux. Soyez précis sur vos directions, sur vos regards, sur vos mouvements, vos ressentis, vos appuis... » | | |
| 20 min | - Etre capable de verbaliser ses ressentis. - Etre capable d'avoir une écoute active et un regard affiné. - Affiner sa sensorialité. | | <u>Présentation des productions</u> → Retours pour chaque groupe : Danseurs : « Qu'est vous en avez pensé ? Comment vous êtes vous sentis sur scène ? » Spectateurs : « Qu'est ce que vous en avez pensé ? Quelles émotions vous avez ressenties ? » | | |
| 10 min | | Groupe classe | <u>Débriefing</u> → Libre temps d'expression et questionnements adéquates par rapport à ce qui ressort. Qu'avez-vous pensé du cycle ? | | |

Prénom :

Date : 10 / 12



Interview

→ Le PE ne juge en aucun cas les paroles des élèves ; il adopte un regard confiant et respectueux ; il place l'enfant interviewé dans un espace éloigné de l'écoute d'autrui.

→ Environ 5 min.

→ Entretien individuel.

1- Qu'est-ce que tu as pensé de la séance ?

2- Comment l'as-tu vécu ? (as-tu aimé/ pas aimé...) Pourquoi ?

3- Quel est le moment de la séance que tu as préféré ? Pour quelles raisons ?

4- Peut-on regarder ta feuille de route ? Voir quels mots tu y as inscrit ?

5- Qu'est-ce que ce mot t'évoque/ te rappelle ? Pourquoi ?

6- A quoi tu as pensé pendant la séance ? (imaginaire ?)

7- Comment t'es-tu senti pendant la séance ? Expliciter.

8- Pour finir, si tu devais un titre à ta séance (comme on donne un titre à un film par exemple) :
quel nom, quel titre, quelle expression tu lui donnerais ?

IMAGINAIRE

IMAGINATION

SENSATIONS EMOTIONS

RESSENTIS

RAPPORT AUX AUTRES

REGARDS

y'écis ma définition de l'expression corporelle:

enveloppe corporelle et

Et quoi ça me fait penser l'expression corporelle?

paranormale

Est-ce que j'en ai déjà fait en EPS? Si oui, de quoi je me souviens?

m m

y'écis ma définition de l'expression corporelle:

à la Dance

Et quoi ça me fait penser l'expression corporelle?

~~à quelque chose avec le corp la dance~~

Est-ce que j'en ai déjà fait en EPS? Si oui, de quoi je me souviens?

Non

thais y'écis ma définition de l'expression co
En à rapport avec le corp.

Et quoi ça me fait penser l'expression
au perception corporelle.

Est - ce que j'en ai déjà fait en EPS? Si oui, de
lorsque l'ont tape sur le son corp ~~corporelle~~
corporelle.

y'écis ma définition de l'expression corporelle:
~~l'expression corporelle = "je ne sais pas"~~
je sais pas

Et quoi ça me fait penser l'expression corporelle?
"je ne sais pas" langage des signes

Est - ce que j'en ai déjà fait en EPS? Si oui, de quoi je me souviens
je m'en est jamais fais et je ne sais pas ce
que sait.

y'écis ma définition de l'expression corporelle :

~~l'expression corporelle est - danse~~
~~- pyramide~~
~~- exprime avec son corps~~

Et quoi ça me fait penser l'expression corporelle ?

~~ça me fait penser à de la danse pour~~
~~des pyramides pour l'exprimer!~~

Est-ce que j'en ai déjà fait en EPS? Si oui, de quoi je me souviens

~~Non~~

y'écis ma définition de l'expression co

~~ça me fait penser à du yoga~~
~~je n'ai rien de mesuremen~~

Et quoi ça me fait penser l'expression

~~ça me fait penser à du yoga~~

Est-ce que j'en ai déjà fait en EPS? Si oui, de

~~je n'ai jamais fait~~

y'écrit ma définition de l'expression car
Se con peut faire avec son

Et quoi ça me fait penser l'expression
à des mouvements athlétique

Est-ce que j'en ai déjà fait en EPS? Si oui, de
à des liaisons en sport



L'enfant de droite n'est pas présente dans le mouvement qu'elle réalise, elle ne l'a pas encore intégré, conscientisé et a besoin de regarder sa camarade pour réaliser le mouvement en même temps qu'elle.



De même ici, où les enfants rigolent, ce qui traduit un manque de concentration et une gêne à passer devant les autres.



Ici, les enfants sont capables de réaliser le mouvement sans se regarder, en étant seulement focaliser uniquement sur le mouvement du corps.



Cette photographie nous montre bien le degré de concentration et de présence à soi que les enfants ont réussi à développer.

Antoine

Annexe 7

Séance n° 1.

Je donne un titre à la séance :

Exercices d'expression corporelle

Quelle(s) sensation(s) corporelle(s) je retiens de cette séance ?

au premier exercice, j'étais dégoûté
au 9ème un peu surpris

Qu'est ce que je me suis imaginé pendant les activités où j'étais en mouvement ?

Je m'imaginai en train de faire comme
Alpina et que plein de monde nous regardent

Ce qui m'a plu ou déplu pendant cette séance ?

C'est la présentation des vidéos pour faire
la photo

Pourquoi ?

Parce que les autres disent « bouler » du
coup, eux c'était pire

Josephine

Séance n° 5.

Je donne un titre à la séance :

Acteurspectateur.....

Quelle(s) émotion(s) je retiens de cette séance ?

C'était bizarre et j'étais contente à la fois.....

Qu'est ce que je retiens de cette séance, ce qui m'a marqué ?

J'ai trouvé que le spectacle était bien c'était
marrant!

Quel effet cela me fait de regarder mon partenaire ?

Sa me fait comme un choc électrique c'est
bizarre et marrant.....

Qu'est ce que je ressens lorsque je passe devant un public ?

J'ai la honte! Au début je pensais que j'allait
bien le faire, mais quand je suis « sur la scène »
je le fais mal.

Illustrer ma séance :



Safia Borede.

Séance n° 5

Je donne un titre à la séance :

Séance présentation

Quelle(s) émotion(s) je retiens de cette séance ?

Je retiens une émotion drôle quand on devait se présenter devant l'autre moitié de l'autre classe.

Qu'est ce que je retiens de cette séance, ce qui m'a marqué ?

Je retiens tout de cette séance.

Quel effet cela me fait de regarder mon partenaire ?

Drôle, doux (parce que les mains de ma partenaire était douce.), Bizarre.

Qu'est ce que je ressens lorsque je passe devant un public ?

J'ai la boule au ventre, et je rigole pour rien et je deviens toute rouge.

Océane

Séance n° 5.

Je donne un titre à la séance :

Entré sur scène

Quelle(s) émotion(s) je retiens de cette séance ?

j'ai ressenti de ~~l'amour~~ la joie.

Qu'est ce que je retiens de cette séance, ce qui m'a marqué ?

rentré sur scène

Quel effet cela me fait de regarder mon partenaire ?

ça me fait rigoler mais j'arrive mieux à me concentrer que la première séance

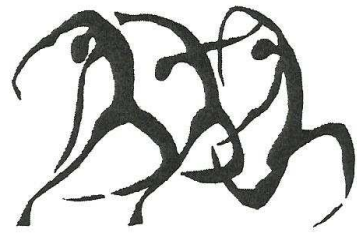
Qu'est ce que je ressens lorsque je passe devant un public ?

je me sens stressé

relaxation: léger

Laura

Séance n°6



Je donne un titre à la séance :

...Le...public... ..

Qu'est ce que je retiens de ce cycle d'expression corporelle?

...je...retiens...que...l'...expression...corporelle...sera...à...
...faire...bouger...notre...corps... ..

Qu'est ce que l'expression corporelle m'a apporté?

...l'...expression...corporelle...m'a...apporté...à...avoir
...confiance...en...moi...devant...le...public... ..

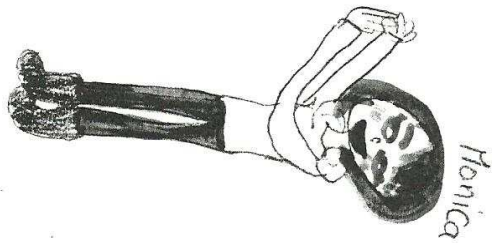
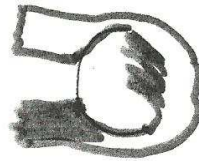
Est-ce que j'ai apprécié cette activité? Pourquoi?

...j'...ai...très...apprécié...quand...on...s'...éprouve...sur... ..
...scène...car...ça...me...apporte...à...avoir...confiance...
...en...moi...et...aussi...c'est...très...amusant... ..

Illustrer ma séance :



J'illustre ma séance :



Zoé

Séance n° 5.

Je donne un titre à la séance :

La représentation

Quelle(s) émotion(s) je retiens de cette séance ?

Je retient la joie

Qu'est ce que je retiens de cette séance, ce qui m'a marqué ?

Je retient la représentation devant les autres
c'était amusant.

Quel effet cela me fait de regarder mon partenaire ?

Ça m'a fait bizarre, ça ma rappeler la 1^{ère}
séance.

Qu'est ce que je ressens lorsque je passe devant un public ?

Je retient qu'il faut être dévoué et se
concentrer sur soi-même et donner au autres
ce que nous ressentons, il faut tout donner!

Illustrer ma séance :

Expression Corporelle



Zélie

Séance n° 5.

Je donne un titre à la séance :

Les 4 rep expressions.....

Quelle(s) émotion(s) je retiens de cette séance ?

● De me rappeler des chose que j'ai faite pendant les autre séances.....

Qu'est ce que je retiens de cette séance, ce qui m'a marqué ?

C'est le moment ou ont est passé à 4 et ont devait faire ce que l'ont avait appris au long des autres séances (par exemple Zélie et moi ont à fait les 8 temps.)

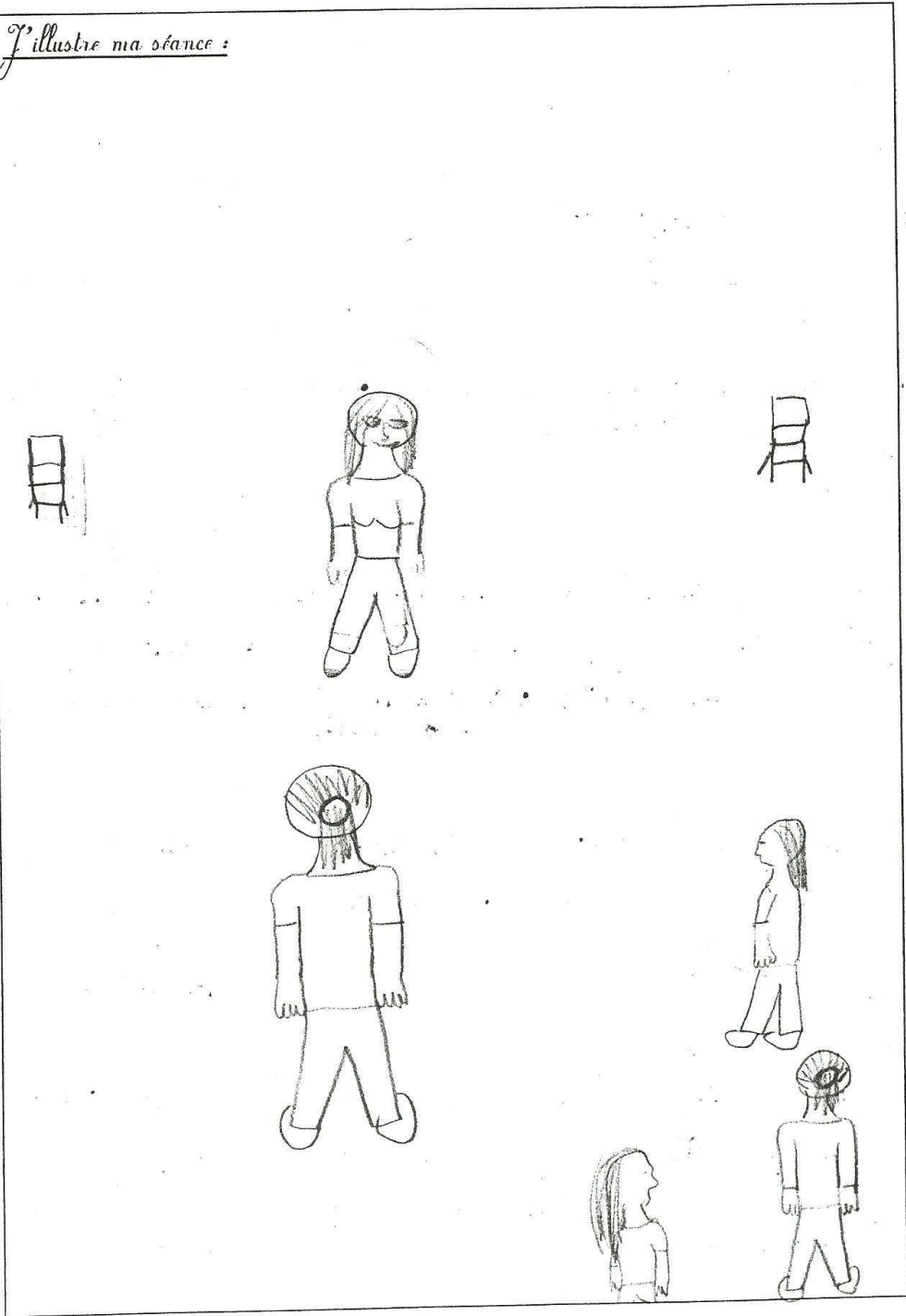
Quel effet cela me fait de regarder mon partenaire ?

La ma fait rigoler parfois, mais je vois ce que sa fait d'être un spectateur.....

Qu'est ce que je ressens lorsque je passe devant un public ?

Et bien moi je fais de la danse depuis 6 ans et j'ai l'habitude des spectacles, mais j'ai j'ai toujours un peut honte ou le trac, mais quand je fais la représentation sa va mieux.

Illustrer ma séance :



Zoe

Séance n°1.

Je donne un titre à la séance :

Séance photos

Quelle(s) sensation(s) corporelle(s) je retiens de cette séance ?

La joie et la tristesse

Qu'est ce que je me suis imaginé pendant les activités où j'étais en mouvement ?

Je me suis imaginée que j'étais une photographe
qui prend des photos pour un reportage.

Ce qui m'a plu ou déplu pendant cette séance ?

remière séance

① Ce qui m'a plus = On a fait beaucoup de choses pour une
séance

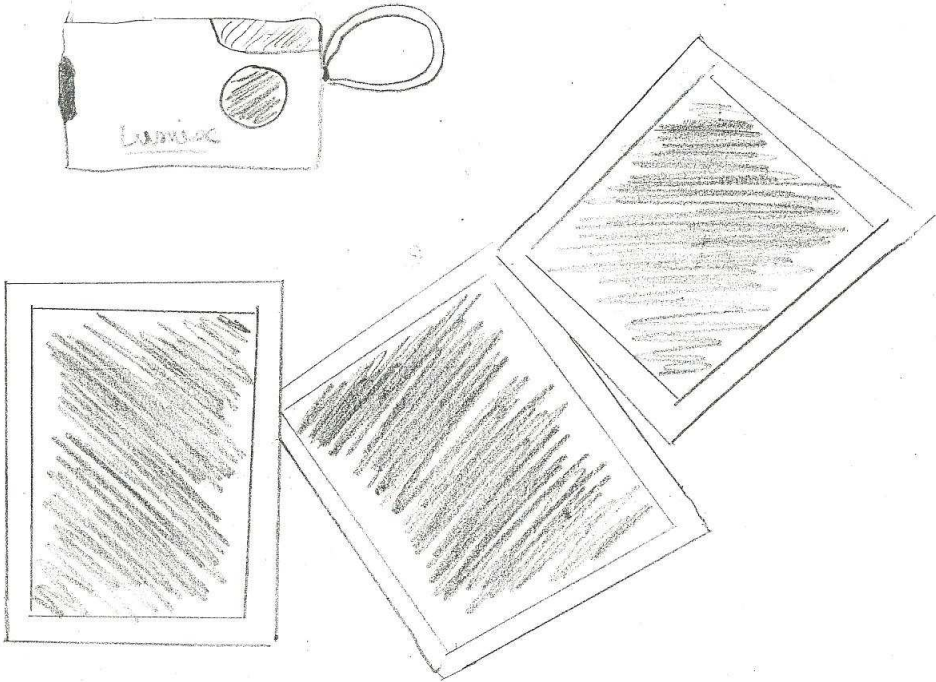
② Ce qui ne m'a pas plus : le bruit

Pourquoi ?

① car souvent en 1 séance on ne fait pas beaucoup
de choses et là c'est d'impression② Il y avait trop de bruit, il était difficile de se
concentrer.

Illustrer ma séance :

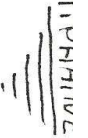
Séance photos



2^{eme} partie de la séance
le chat



y'écis ma définition de l'expression corporelle:
 Savoir mieux sentir son corps



Et quoi me fait penser l'expression corporelle?
 à des sensation

y'écis ma définition de l'expression corporelle: ^{Josephine}
 On exprime nos sentiments avec le corps

Et quoi me fait penser l'expression corporelle?
 A un corps qui bouge lentement.

Lélie

y'écis ma définition de l'expression corporelle:

On a pas vraiment l'impression que ses du sport,
 et je trouve sa bien car sa fait penser à la danse,
 mais c'est pas pareille.

Et quoi me fait penser l'expression corporelle?
 A la dans assez lente mais bien.

Julia

y'écis ma définition de l'expression corporelle:
~~l'expression corporelle et de nous~~
~~ressentir de que notre ^{corp} ressent donc faire~~
~~des figure est....~~

Et quoi me fait penser l'expression corporelle?
~~ça me fait penser à faire bouger~~
~~son corp.~~

Zoé

y'écis ma définition de l'expression corporelle:
~~Danse pour exprimé ou pour donner~~
~~un message.~~

Et quoi me fait penser l'expression corporelle?
~~A de la dans pour s'exprimé~~

Emmanuel

y'écis ma définition de l'expression corporelle:
~~de connaître son corp et de le sentir~~

Et quoi me fait penser l'expression corporelle?
~~du corp~~

MÉMOIRE PROFESSIONNEL MASTER MES

FICHE DESCRIPTIVE

AUTEURS : Marion POURROY et Nina GABORIAU

RESPONSABLE DU MÉMOIRE : Dominique COMMEIGNES

TITRE : La danse à l'école, l'éveil d'un corps sensible.

RÉSUMÉ :

Ce mémoire présente les liens entre le corps, l'imaginaire et la sensibilité de l'être, au travers de l'activité danse. Le corps, support des émotions, transmet, reçoit, fait le lien entre notre intimité propre et notre monde environnant. Ainsi nos attitudes, nos postures, nos regards laissent transparaître ce que nous sommes. Cet écrit s'interroge sur la question suivante : comment le développement d'un corps sensible amène-t-il à une meilleure connaissance de soi et une meilleure qualité de relations dans la classe ?

Cette expérimentation, sous forme d'une séquence de danse de quatre semaines avec une classe de CM2, nous a apporté des résultats riches et profonds, au travers des témoignages des enfants et des observations que nous avons pu réaliser. Cela nous a permis de voir l'impact d'une démarche d'enseignement tournée vers une approche du corps sensible. Les observations nous ont permis de voir de nombreuses transformations corporelles, relationnelles, et sensorielles vécues par les élèves.

L'EPS à l'école est une discipline riche qui englobe un grand nombre d'enjeux éducatifs. Elle permet notamment au travers de la place centrale qu'elle accorde au corps, de se découvrir intérieurement et de développer la personnalité propre des élèves, ainsi que leur rapport aux autres.

MOTS CLÉS :

DANSE, CORPS, IMAGINAIRE, CORPS SENSIBLE, CONSCIENCE DU CORPS, CONFIANCE EN SOI, REGARD, SENSIBILITÉ, SENSORIALITÉ, CM2.

Attestation de non-plagiat

Nous sous signés (Prénom NOM)

.....*Lina GABORIAU* et *Marion POURROY*.....
.....

Auteurs du mémoire de master 2 (Titre)

.....*La danse à l'école, l'éveil d'un corps sensible.*.....
.....

Déclarons sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, en binôme, que nous n'avons ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour nôtre.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Nous sommes conscient(e)s que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à ..*Grenoble*.....
le ..*2 mai 2013*.....

Signatures des étudiant(e)s



Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master « Métiers de l'Enseignement Scolaire » dans la base DUMAS¹

Autorisation du ou des étudiant(s)

ETUDIANT 1

Je soussigné(e) POURROY Maxion.....
 Téléphone : ..06 73 86 27 09.....
 Courriel : ..maxion.no@voila.fr

Courriel visible dans DUMAS : *oui non*

auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2 signalé sur le procès-verbal de soutenance ci-joint, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise **n'autorise pas**

le Service Inter établissement de Coopération Documentaire de Grenoble 1 (SICD 1) à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral

ETUDIANT 2

Je soussigné(e) GABORIAU Nina.....
 Téléphone : ..06 21 41 95 28.....
 Courriel : ..nina.gaboriau@wanadoo.fr

Courriel visible dans DUMAS : *oui non*

auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2 signalé sur le procès-verbal de soutenance ci-joint, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise **n'autorise pas**

le Service Inter établissement de Coopération Documentaire de Grenoble 1 (SICD 1) à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée à la Bibliothèque Universitaire de Formation des Maîtres (BUFM) avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUFM : membufm-grenoble@ujf-grenoble.fr
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.

Fait à Grenoble le 02/05/2013

Signature des étudiants(es),

Précédée de la mention « bon pour accord »

Bon pour accord

[Signature]

Bon pour accord

[Signature]

¹ La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>

NB : En cas d'absence d'autorisation de diffusion sur Dumas par l'étudiant ou l'enseignant encadrant le mémoire, ou si la note de l'écrit est inférieure à 14/20, le mémoire sera simplement archivé sur le serveur de l'UJF

