HAL
open science

L'égalité entre les filles et les garçons en danse

Charlène Le Junter

To cite this version:

Charlène Le Junter. L'égalité entre les filles et les garçons en danse. Education. 2019. dumas-02540134

HAL Id: dumas-02540134

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02540134

Submitted on 10 Apr 2020

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.

Copyright

Mémoire présenté par

Charlène LE JUNTER

Soutenu le

26 juin 2019, à Orléans

pour obtenir le diplôme du

Master

Métiers de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation

Mention : 1er degré

Discipline :

Sciences de l'éducation

L'égalité entre les filles et les garçons en danse

Dirigé par

M. José MARQUES (Formateur en Sciences de l'éducation)

Devant une commission d'examen composée de

M. Sébastien PESCE (Professeur des universités en Sciences de l'Education), président, enseignant de l'université d'Orléans.

M. José MARQUES (Formateur en Sciences de l'éducation), directeur du mémoire.

Mme Christelle ANGOT (Professeure des écoles Maitresse-formatrice), formatrice.

Année universitaire 2018-2019

École supérieure du professorat et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours

Master MEEF 1er degré

2018-2019

Déclaration

Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.

Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.

Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.

Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).

Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : LE JUNTER

Prénom : Charlène

Date : 06/06/2019

Signature précédée de la mention « Lu et approuvé » :

Remerciements

J’adresse mes remerciements aux personnes qui ont contribué à mon mémoire et qui m’ont aidées dans la réalisation de celui-ci.

En premier lieu, je tiens à remercier Monsieur José MARQUES, formateur en Sciences de l’éducation à l’Ecole Supérieure du Professorat et de l’Education (ESPE) d’Orléans. En tant que directeur de mémoire, il m’a guidé et aidé dans l’élaboration de ce travail.

Je remercie également Madame Amandine HUARD, avec qui j’ai pu collaborer pour l’écriture de ce mémoire.

Je tenais à remercier Madame Myriam KERZERHO, titulaire de la classe de CM2 de Vennecy, où j’exerce. Elle a su m’accompagner et me soutenir dans mes réflexions.

Je remercie Madame Christelle ANGOT, ma tutrice terrain et professeure des écoles maitresse-formatrice, qui a su répondre à mes questions et m’apporter de précieux conseils.

Je remercie ma famille, en particulier ma mère, qui a su faire preuve de patience en me laissant du temps pour accomplir ce travail.

Et enfin, les élèves de la classe de Montcresson et de Vennecy, avec qui nous avons travaillé pour réaliser ce travail.

Sommaire

Introduction 1

I. Cadre théorique 2

1. L'égalité fille-garçon.....2

a. Sexe et genre, des notions différentes mais souvent confondues 2

b. L'égalité fille-garçon dans notre société 3

c. L'égalité fille-garçon dans le système scolaire 5

d. L'égalité fille-garçon à l'école, une obligation l'égale 9

2. L'égalité fille-garçon en sport 11

a. Les constats faits sur l'égalité fille-garçon en sport 11

b. L'égalité fille-garçon pour les enseignants en Education Physique et Sportive 13

c. L'égalité fille-garçon dans la danse 15

3. Positionnement de la problématique et hypothèses 18

II. Méthodologie 20

1. Population.....20

2. Démarche expérimentale 23

3. Recueil des données 24

a. Le questionnaire : les représentations initiales des élèves 24

b. La grille d'observation 25

III. Résultats 25

1. Le questionnaire montrant les différentes perceptions des filles et des garçons 25

2. La grille d'observation 28

1) L'enrôlement dans l'activité 28

2) Les supports musicaux, la variation des rythmes 30

3) L'appropriation de l'espace 33

4) Le choix de la composition du groupe 35

5) Les parties du corps les plus souvent en mouvement 38

6) Les interactions fille-garçon 41

7) La coopération fille-garçon 45

8) La prise de décision dans la création chorégraphique : les rôles sociaux 46

9) Les retours du professeur des écoles 48

10) Les consignes centrées sur l'aspect moteur ou sensible 49

11) La gestion de la prise de parole 50

IV. Discussion 52

Conclusion 59

V. Bibliographie 61

VI. Annexes 63

Annexe 1 : Le questionnaire initial 63

Annexe 2 : Grille d'observation vierge utilisée à chaque séance 64

Annexe 3 : Exemple d'un critère complété dans la grille d'observation après chaque séance 66

Annexe 4 : Captures d'écran des films 70

Annexe 5 : Séquence composée de cinq séances et d'une évaluation 76

Annexe 6 : Récapitulatif des réponses du questionnaire initial par classe 87

Annexe 7 : Récapitulatif des différentes activités faites dans la séquence 91

Introduction

Aujourd'hui, la mixité fait partie intégrante du fonctionnement de notre société moderne. Nous y trouvons de plus en plus de groupes composés de femmes et d'hommes. Cette valeur fondamentale contribue à la socialisation des êtres humains, et ce, dès le plus jeune âge. Mais la mixité n'entraîne pas toujours une égalité entre les sexes.

A l'école, l'égalité filles-garçons est devenue une des priorités de l'Education Nationale depuis 2013. Elle fait partie des programmes depuis la rentrée 2016. Cette valeur, qui semble complexe à mettre en œuvre, doit être enseignée dans la pratique quotidienne de la vie de classe. Chaque enseignant doit pouvoir prendre du recul sur sa propre pratique afin de pouvoir intégrer une égalité entre les filles et les garçons dans son enseignement.

Très jeunes, les enfants comprennent et assimilent les normes sociales qui leurs correspondent. En tant que professionnel de l'Education Nationale, nous devons avoir une pratique qui intègre l'égalité des sexes pour participer à la formation du citoyen des élèves, et ainsi permettre une vision plus égalitaire des sexes.

La pratique de l'Éducation Physique et Sportive (EPS) permet d'illustrer ce déséquilibre. Le sport a très longtemps été réservé aux hommes. Il est donc intéressant de se demander quels choix didactiques et pédagogiques peuvent favoriser l'égalité filles-garçons lors d'une séquence de danse.

I. Cadre théorique

1. L'égalité fille-garçon

a. Sexe et genre, des notions différentes mais souvent confondues

Il est parfois difficile de faire la différence entre les termes "genre" et "sexe" puisqu'ils sont relativement liés et employés de la même façon. Il est donc important de pouvoir les définir clairement afin de les dissocier.

Le sexe est un caractère physique donné à la naissance (Cogérino, 2005) qui permet de distinguer biologiquement et physiologiquement les hommes des femmes, quelle que soit la société dans laquelle nous sommes. Cette caractéristique est souvent retenue comme critère pour décrire l'appartenance de chaque individu à une sous-population (Jarlégan, 2016).

Le genre est un concept plus complexe (Idrissi, Gallot, Pasquier, 2018). Ce terme renvoie à la construction sociale des attributs associés à chaque sexe à travers les comportements, les valeurs, les attitudes, les occupations, les rôles sociaux … Ce système de représentations différencie les hommes et les femmes selon leurs droits, leurs devoirs et leurs manières d'être (Cogérino, 2005).

Ces normes, attachées au rôle de sexe, permettent d'établir des standards culturels pour distinguer le masculin et le féminin. Dès la naissance, les personnes intériorisent ces rôles, ce qui oblige chaque individu à devenir homme ou femme pour être en adéquation avec ce qu'ils sont supposés être (Jarlégan, 2016). Ces traits de caractère socialement construits évoluent en fonction de l'histoire et des sociétés (Idrissi, Gallot, Pasquier, 2018) puisque le genre est le résultat d'une éducation où ces normes sont transmises au quotidien à travers toutes les différentes interactions (Cogérino, 2005). Ces caractéristiques sexuelles sont alors intériorisées, imposées à tous et répétées puisqu'elles semblent naturelles.

Le genre est donc un système de différenciation et de hiérarchisation qui produit des inégalités et des stéréotypes. Selon des études, les parents interprètent différemment un même comportement en fonction du sexe de l'enfant. Ils sont les

premiers acteurs à orienter les activités et comportements de leur enfant pour qu'il soit conforme à son sexe en prononçant certaines remarques, faisant des mimiques ou donnant tel jouet plutôt qu'un autre (Cogérino, 2005).

La prise de conscience de soi et l'image que l'on renvoie vis-à-vis des autres, en tant que fille ou garçon, ainsi que l'adhésion aux rôles et aux valeurs qui s'y rattachent, sont la base de la construction de l'identité d'un individu. Cette organisation à propos du genre est opérationnelle dès 24 mois et se construit jusqu'à l'âge adulte. Elle conditionne les perceptions que l'on a de nous-même mais également celles que l'on a sur les autres. Ainsi, chaque individu peut se sentir plus ou moins masculin ou féminin en fonction des attributs sociaux auxquels il se conforme pour son propre sexe : c'est ce qu'on appelle l'identité de genre. Celle-ci se construit au cours du développement du sujet en fonction de la perception qu'il se fait de lui et de son environnement.

b. L'égalité fille-garçon dans notre société

Les sociétés ont une construction sociale et culturelle du féminin et du masculin où chacun a des rôles spécifiques, ce qui créer une hiérarchisation des sexes et une asymétrie dans les valeurs (Coltice, 2000). Les rôles sociaux deviennent des stéréotypes qui caractérisent typiquement les hommes et les femmes à une époque et une culture donnée. Ainsi, chaque sexe a des comportements, des compétences et des attributs différents (Cogérino, 2005) qui peuvent les opposer mais aussi se compléter. Cette construction binaire se fait au profit du masculin (Idrissi, Gallot, Pasquier 2018). En effet, il y a une hiérarchisation des rôles sexuels qui met en avant les hommes, et ce, dans plusieurs niveaux (perceptif, cognitif, langagier, professionnel …). Selon Babillot, De la Motte, Pontais et Houadec, en 2015, il y a encore beaucoup à faire si l'on veut une égalité entre les femmes et les hommes. La société véhicule différentes inégalités sociales : elle les reproduit mais peut aussi agir dans son ensemble pour changer (Bousquet, Vouillot, Collet, Fourtic, 2017).

Actuellement, la socialisation sexuée prépare chacun à son futur statut : elle apprend aux filles à devenir des femmes et aux garçons des hommes, ce qui divise et hiérarchise les sexes. Ainsi, ces stéréotypes permettent de naturaliser certains

comportements et donc deviennent légitimes par la suite (Idrissi, Gallot, Pasquier, 2018).

Babillot, De la Motte, Pontais et Houadec précisent que tous ces stéréotypes sexués se mettent en place très tôt. En effet, l'enfant reçoit dès son plus jeune âge, une éducation par la famille, l'école et les médias qui construit et renforce les stéréotypes que celui-ci intériorise (Idrissi, Gallot, Pasquier, 2018). A travers celle-ci sont transmis des messages intentionnels où sont forgés inconsciemment des représentations et des normes du féminin et du masculin (Bousquet, Vouillot, Collet, Fourtic, 2017, Idrissi, Gallot, Pasquier, 2018).

Nous pouvons le constater dès lors que le sexe de l'enfant est connu, les parents conditionnent un espace genré pour le futur bébé qui va continuer tout au long de sa vie. Ils lui choisissent un prénom, lui préparent une chambre de telle couleur et achètent un certain type de jouets (Idrissi, Gallot, Pasquier, 2018).

En observant des enfants en train de jouer, nous constatons qu'ils ont une tendance à préférer certains types de jeux ou jouets suivant le sexe. Cependant, ces préférences évoluent avec l'âge :

- Vers 9 mois, les bébés ont des préférences visuelles pour certains jouets qui sont en accord avec leur sexe.
- Entre 3 et 5 ans, les différences entre les deux sexes sont peu marquées puisqu'ils jouent tous ensemble avec des jouets similaires.
- A 6 ans, elles commencent à être marquées et vont l'être de plus en plus jusqu'à 14-15 ans puisque les jeux utilisés vont être différents selon le sexe.

Cette évolution tend à séparer les deux sexes puisqu'ils ont des différences biologiques, socioculturelles, d'intérêts mais aussi de comportements.

Les enfants devraient avoir, dès le plus jeune âge, quel que soit leur sexe, tous types de jouets à leur disposition. Il faudrait aussi qu'ils entendent, au moment de la construction de leur identité sexuelle, que celle-ci est juste différente de l'autre dans notre société occidentale et non supérieure ou inférieure à l'autre. Ces échanges pourraient permettre d'entretenir un rapport plus positif par rapport à sa propre identité sexuelle et à celle de l'autre (Gentaz, Denervaud, Vannetzel, 2016).

c. L'égalité fille-garçon dans le système scolaire

Lutter le plus tôt possible contre toutes inégalités est important. Pour cela est parue une convention interministérielle au niveau du système éducatif concernant l'égalité des filles et des garçons (Babillot, De la Motte, Pontais, Houadec, 2015) ainsi que celle des femmes et des hommes. Cette action est devenue une priorité nationale et le rapport rédigé par le Haut Conseil à l'égalité rappelle, en décembre 2016, que l'école a un rôle essentiel pour construire une culture et une société égalitaire (Babillot, De la Motte, Pontais, Houadec, 2017). Nous pouvons rappeler que la mixité à l'école a été instaurée en 1975, sans pour autant garantir l'égalité (Bousquet, Vouillot, Collet, Fourtic, 2017). En effet, elle continue quand même à reproduire inconsciemment des inégalités. Pourtant, ce lieu de sociabilisation peut être considéré comme un levier important pour faire évoluer les préjugés. Elle doit pouvoir éduquer les filles et les garçons de manière égalitaire, leur apprendre à respecter l'autre sexe et à lutter contre le sexisme ou autres stéréotypes (Idrissi, Gallot, Pasquier, 2018). Pour cela, les enseignants doivent agir quotidiennement, réfléchir préalablement sur leurs pratiques et préparations de cours pour adapter au mieux leurs discours et gestes professionnels. Même si certains auteurs précisent que les professeurs manquent de formation sur les inégalités (Bousquet, Vouillot, Collet, Fourtic, 2017), chacun encourage les élèves, de par leurs pratiques pédagogiques et didactiques, à devenir de futurs citoyens (Babillot, De la Motte, Pontais, Houadec, 2015) et donc à être tous égaux. Néanmoins, les enseignants n'ont pas tous conscience que leur instruction peut produire une socialisation inégalitaire due à des processus sous-jacents. Idrissi, Gallot et Pasquier appellent cela le curriculum caché, c'est-à-dire que certains savoirs, compétences, représentations, rôles et valeurs s'acquièrent à l'école et pour autant ne paraissent jamais dans les programmes officiels. Les enseignants pensent que l'école est égalitaire et ne ressentent pas le besoin de faire une éducation sur l'égalité des sexes au sein de l'école (Babillot, De la Motte, Pontais, Houadec, 2015). Nous pouvons déjà constater qu'au cœur de ce métier, peu d'hommes enseignent dans le premier degré et encore moins en école maternelle. Nous les retrouvons plutôt dans les enseignements supérieurs, au niveau des directions ou en tant qu'inspecteurs. Cette répartition renforce l'idée que ce métier est plutôt féminin puisqu'il s'exerce

auprès des jeunes enfants. De plus, celui-ci est dit du “care”, c’est-à-dire qu’il regroupe des valeurs telles que l’empathie, la prévenance, la sollicitude dans la relation à l’autre. D’après des recherches, 83% des enseignants du premier degré sont des femmes en 2017 (Idrissi, Gallot, Pasquier, 2018).

Au sein du système scolaire, les enseignants considèrent que leur pratique est égalitaire vis-à-vis des filles et des garçons. Pourtant, la réalité est tout autre. Des études montrent que l’une des premières causes du traitement différencié des élèves est attribuable aux pratiques des enseignants et aux mécanismes sous-jacents qu’ils n’ont pas conscientisés (Canopé, 2014).

En effet, ils reproduisent les stéréotypes sexués puisqu’ils ont des attentes différenciés par rapport à chaque sexe, bien qu’ils estiment agir de façon neutre. Des recherches ont permis de prouver que les stéréotypes de sexe influencent les pratiques pédagogiques. Les évaluations, les sanctions disciplinaires, les interactions et les commentaires sur le bulletin sont différents selon le sexe de l’élève. Les enfants sont alors jugés sur un double standard : par exemple, on dit des filles qu’elles travaillent alors que les garçons n’utilisent pas toutes leurs capacités, ou bien on attend d’une fille qu’elle soit plus docile tandis qu’un garçon peut avoir un comportement plus rebel qui sera toléré.

Ces études indiquent aussi que la présence des femmes reste mineure dans les programmes et les manuels scolaires : ces derniers n’utilisent que des rôles traditionnels. Les contenus scolaires ne sont donc pas neutres. Ils sont plus orientés vers des intérêts masculins. Nous pouvons y trouver, par exemple, des textes ou des images où les hommes prédominent, ce qui influe sur celles des femmes qui acceptent inconsciemment leur moindre importance sociale.

Ces enquêtes ont pu aussi relever qu’il y avait une occupation très sexuée de l’espace de la cour de récréation et que les violences verbales étaient deux fois plus élevées pour les filles.

De plus, elles démontrent que l’orientation se profile déjà très tôt et que les résultats scolaires diffèrent selon le sexe de l’enfant (Babillot, De la Motte, Pontais, Houadec, 2015 ; Bousquet, Vouillot, Collet, Fourtic, 2017 ; Canopé, 2014). Les garçons ont plutôt tendance à être interrogés et à réussir dans les mathématiques ou matières scientifiques alors que les filles vont vers des filières littéraires ou artistiques

(Cogérino, 2005 ; Idrissi, Gallot, Pasquier, 2018). D'une manière générale, les performances scolaires des garçons sont légèrement inférieures par rapport aux filles. Celles-ci obtiennent plus de diplômes mais n'arrivent pas à en tirer profit en terme d'orientation ou sur le marché du travail puisque les filières sont très souvent ségréguées. Ainsi, elles ont moins d'avantages au niveau des insertions professionnelles, un salaire moins élevé que celui des garçons et leurs promotions sont limitées. Ces orientations proviennent de la reproduction du système social dans lequel le masculin domine le féminin (Babillot, De la Motte, Pontais, Houadec, 2015 ; Idrissi, Gallot, Pasquier, 2018).

Les enseignants ont donc des objectifs divergents en fonction du sexe des élèves. Bousquet, Vouillot, Collet et Fourtic montrent que ces derniers sont interrogés différemment selon l'attente du professeur. En effet, les filles sont plus sollicitées pour aider ou rappeler des connaissances alors que les garçons le sont plutôt pour faire des démonstrations, surtout en Education Physique et Sportive (EPS), ou pour construire de nouveaux apprentissages (Idrissi, Gallot, Pasquier, 2018 ; Jarlégan, 2016). Cela a permis de mettre en avant la règle des deux tiers - un tiers : l'enseignant a deux fois plus d'interactions avec les garçons (56%) qu'avec les filles (44%) (Bousquet, Vouillot, Collet, Fourtic, 2017 ; Cogérino, 2005 ; Idrissi, Gallot, Pasquier, 2018 ; Jarlégan, 2016). Les professeurs sont plus attentifs aux garçons et interagissent différemment par rapport aux filles. Ils ont tendance à avoir plus de feedback et de questions ouvertes. Leur comportement, leur réaction, leur attente et leur type de motivation sont alors plus pris en compte. De plus, les garçons interviennent plus facilement et spontanément en classe pour répondre, poser des questions ou bien faire un commentaire. Cela affirme qu'ils dominent l'espace scolaire, surtout au niveau sonore, et qu'ils ont plus d'échanges avec l'enseignant (Jarlégan, 2016). Ces différences produisent une socialisation différentielle (Cogérino, 2005).

Cela entraîne la création d'un schéma simplificateur : les filles sont liées à la modération et à la tempérance alors que les garçons sont plutôt reliés au dynamisme et à l'activité. Ainsi, elles doivent développer des stratégies qui limitent les échanges avec l'adulte pour laisser la place aux garçons, qui eux, se font remarquer, ne respectent pas les règles et se mettent en valeur (Jarlégan, 2016). Les filles sont

donc félicitées pour leur conduite, contrairement aux garçons qui le sont pour leurs compétences (Cogérino, 2005). Idrissi, Gallot et Pasquier montrent que les filles répondent seulement à une sollicitation lorsqu'elles sont sûres d'elles. Elles ne s'engagent donc pas dans l'exercice comme il le faudrait, à savoir tester, faire des erreurs, être rectifiées ou ajustées pour créer un dialogue nécessaire aux apprentissages. Les élèves intériorisent et construisent alors tout au long de leur scolarité des images différentes sur leur capacité selon leur sexe. De plus, il a été montré que les valeurs des enseignants sont génératrices de comportements différents de la part des élèves (Cogérino, 2005). En effet, lorsque certains enseignants remettent en cause leurs manières d'être ou de faire (Babillot, De la Motte, Pontais, Houadec, 2015), ils tentent d'égaliser le nombre d'interactions, le type de sollicitations ainsi que le temps de parole entre les filles et les garçons. Mais ce n'est pas toujours vécu positivement par les élèves, qui sont habitués à être dans ce système depuis le début de leur scolarité. Ainsi, les garçons se sentent délaissés et agissent davantage pour obtenir l'attention (Idrissi, Gallot, Pasquier, 2018).

Pour lutter contre ces stéréotypes à l'école, et plus particulièrement en classe, chaque enseignant doit s'interroger sur sa propre pratique pour mettre en évidence le fonctionnement du système du genre dont il fait partie (Idrissi, Gallot, Pasquier, 2018). Il doit alors se questionner sur tous les domaines qui concernent l'égalité fille-garçon, tant dans le quotidien que dans l'ensemble des champs disciplinaires. Ce travail permettra de mettre en évidence que certaines dimensions de l'enseignement peuvent diffuser des stéréotypes de sexe (Canopé, 2014). Il faut donc être attentif à ce qui vient entretenir et consolider cette transmission du genre. Pour cela, l'enseignant peut s'interroger sur les modalités d'organisation de sa classe, les outils ou supports qu'il utilise, les choix de contenus des matières scolaires qu'il fait, le discours et la posture qu'il tient. Cette conscientisation permet un élargissement du champ du regard et donc une modification de sa pratique. En effet, cette réflexion donne lieu à une meilleure compréhension du monde, une meilleure construction de la personne et du citoyen, ce qui permet d'avoir une meilleure estime de soi (Babillot, De la Motte, Pontais, Houadec, 2015 ; Canopé, 2014 ; Cogérino, 2005).

Cependant, il faut rester vigilant quant à cette volonté égalitariste : cela peut renforcer l'asymétrie entre les deux sexes puisque l'enseignant, inconsciemment,

incite les filles à agir comme les garçons. Ce qui a pour conséquence le renforcement du système catégoriel : les filles ont une grande dépendance à leur groupe de sexe et se replient dessus (Cogérino, 2005). C'est donc au professeur de proposer différents supports où l'on voit diverses personnes pour ne pas reproduire les stéréotypes et ne pas les stigmatiser. Ainsi, il est possible de travailler sur ces supports en relevant les éventuels obstacles ou freins qu'il peut y avoir pour la construction d'une personne épanouie, ce qui laisse l'opportunité aux élèves de se questionner.

L'école informe et sensibilise les élèves sur toutes les discriminations. Elle permet d'analyser, dans un cadre précis, ces supports pour identifier les éléments stéréotypés et donc trouver des solutions en discutant sur ce sujet. Cela permet par ailleurs d'aborder la dimension symbolique de ces représentations (Babillot, De la Motte, Pontais, Houadec, 2015 ; Canopé, 2014 ; Idrissi, Gallot, Pasquier, 2018).

d. L'égalité fille-garçon à l'école, une obligation légale

L'égalité fille-garçon à l'école est une mission fondamentale que l'Éducation Nationale s'est donnée. Pour cela, elle a créé une convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, ainsi que les femmes et les hommes dans le système éducatif, de 2013 à 2018. Cette priorité nationale est déclinée en trois axes : avoir une culture de l'égalité et la transmettre, accentuer le respect mutuel et l'égalité des filles, des garçons, des femmes et des hommes ainsi que développer la mixité dans les filières à tous niveaux d'études. Cette obligation légale est intégrée dans la loi de refondation de l'école du 8 juillet 2013 puisqu'elle insère l'éducation à l'égalité dans la formation initiale des personnels.

De plus, on retrouve l'égalité fille-garçon dans les nouveaux programmes de 2015. Ainsi, la politique générale de l'Education Nationale était de passer d'une égalité formelle à une réelle.

Depuis plus de 30 ans, l'Organisation des Nations Unies et l'Union Européenne ont mis en place une politique de l'égalité des sexes au sein des établissements scolaires. Pour cela, elles ont créé des conventions pour permettre d'éduquer les élèves sur cette thématique. Ainsi, les enseignants et autres personnels doivent les

appliquer pour obtenir une réelle égalité entre les filles et les garçons dans les écoles.

Cependant, ces textes sont peu connus des praticiens, ce qui a pour conséquence qu'ils ne sont pas appliqués et donc les résultats sont limités. Une des raisons pour laquelle ils ne sont pas mis en œuvre dans les écoles est que le personnel ne se sent pas obligé par sa hiérarchie. De plus, beaucoup ignorent les recherches qui ont été faites depuis les années 1980 sur les inégalités entre les sexes. En outre, ce thème reste encore problématique au cœur de la société, donc certains enseignants redoutent la réaction des parents ou collègues (Babillot, De la Motte, Pontais, Houadec, 2015 ; Bousquet, Vouillot, Collet, Fourtic, 2017).

Le Haut Conseil à l'Egalité (HCE) mentionne que les employés de l'Education Nationale ont un rôle majeur dans la construction de l'égalité fille-garçon mais qu'ils manquent de formation. Afin de mettre en place la convention sur l'égalité fille-garçon, tous les personnels doivent avoir une formation initiale et continue, et ce, de l'école maternelle à l'université (Bousquet, Vouillot, Collet, Fourtic, 2017).

Afin de promouvoir l'égalité fille-garçon, le ministère de l'Education Nationale a instauré différentes actions. En 2013, l'ABCD de l'égalité a été mis en place pour lutter contre le sexisme et les stéréotypes de genre. Seulement, ce dispositif ne convient pas à tout le monde puisqu'il accuse l'école de promouvoir la théorie du genre : certaines perceptions telles que la sexualité, l'ordre social ou la famille sont dites imposées aux élèves, ce qui est contraire à l'idée principale. Ce dispositif a donc été supprimé. Dans la continuité de l'expérimentation des ABCD a suivi le plan d'action pour l'égalité entre filles et garçons à l'école. Cet outil se concentre sur le développement de la formation initiale et continue du personnel éducatif, met à disposition des outils pour aider les enseignants à transmettre la valeur d'égalité ainsi que des séquences pour pouvoir les mettre en œuvre dans une classe. Il organise le suivi et l'évaluation de ce plan et nous pouvons trouver un renforcement du pilotage au niveau académique. Sur Canopé, nous pouvons trouver des outils pour promouvoir l'égalité des sexes.

Au niveau des nouveaux programmes de 2015, il y a une meilleure prise en compte du rôle des femmes en Histoire. Nous observons, à différents endroits, tant la

présence des hommes que des femmes. Nous pouvons désormais remarquer que l'égalité fille-garçon est intégrée dans le référentiel des quatre parcours des élèves ainsi qu'en Enseignement Morale et Civique (EMC). Il y a alors une attention particulière pour rééquilibrer l'existence des femmes et des hommes mais aussi éliminer les stéréotypes sexués.

En ce qui concerne les manuels scolaires, le rôle de la femme reste minimisé, stéréotypé ou est représenté à travers le regard des hommes. Cependant, le ministère de l'Education Nationale désire que les éditeurs de manuels scolaires soient vigilants sur cette répartition des sexes et qu'ils ne véhiculent pas de stéréotypes sexués. Ces différentes actions incitent les enseignants à réétudier leurs pratiques (Bousquet, Vouillot, Collet, Fourtic, 2017 ; Idrissi, Gallot, Pasquier, 2018).

2. L' égalité fille-garçon en sport

a. Les constats faits sur l'égalité fille-garçon en sport

De façon historique, les activités physiques appartiennent plutôt à un univers masculin. D'ailleurs, nous pouvons mesurer une lente percée du sport dit professionnel dans la sphère féminine. Il existe des sports où cette origine est d'autant plus accentuée puisqu'ils sont porteurs de valeurs dites masculines telles que l'affrontement, la compétition, la virilité, la performance, la lutte, la prise de risque ou encore la violence. De façon quantitative, il faut noter que les hommes pratiquent originellement plus le sport que les femmes. A l'école, en EPS, les activités physiques et sportives proposées ne s'inspirent pratiquement que du sport. Cette matière apparaît comme une discipline où les connotations sexuées sont importantes : les activités physiques sportives et artistiques (APSA) sont soit masculines soit féminines.

Nous pouvons trouver de nombreuses études précisant la répartition sélective des pratiquants sportifs en fonction de leur sexe. Les connotations sexuées sont alors renforcées. En effet, quantitativement, il est confirmé que les français pratiquent plus de sport que les françaises. Il y a également des différences qualitatives : les français s'orientent vers des choix de pratiques différenciées (Irlinger, Louveau et Métoudi, 1988 ; Ministère Jeunesse et sport et Institut national du sport et de l'éducation

physique, 2002 ; Louveau 1988). La répartition sexuée des pratiques sportives et des rôles sociaux attachés à l'organisation de ces dernières est fortement liée aux représentations dominantes de la féminité (Louveau, 2004). En d'autres termes, l'ouverture des sports dits masculins aux femmes se manifeste à travers leur acceptation expresse dans des épreuves réservées ou à travers la prise de responsabilité dans les fédérations. Concernant la nature des affinités, les individus s'orientent de manière préférentielle vers des pratiques compatibles avec leur sexe et leur genre (Koivula, 1995 ; Fontayne, Sarrazin et Famose, 2001, 2002). Les pratiques sportives peuvent alors être classées comme "masculines", "féminines" ou "adaptées aux deux sexes". Nous pouvons noter que ce qui est visible chez l'adulte l'est aussi chez l'adolescent et l'enfant. Cela a pour conséquence un désengagement observable de certains élèves face aux pratiques sportives qui ne sont pas en lien avec leurs connotations sexuées. Ils s'attachent à des comportements et des stratégies pour concilier leur identité de genre à leur obligation de participer. Ainsi, les enfants contestent les choix de l'enseignant dans l'organisation par exemple, pour éviter de se confronter à l'activité. D'autres études anglophones sont centrées sur l'étude de la participation des filles. Leur but est de mesurer les croyances des élèves en fonction des activités sportives et l'impact de leurs convictions sur l'engagement dans l'activité. Ces recherches, centrées sur le féminin, semblent avoir l'inconvénient de cristalliser le débat autour du pôle féminin. En 2004, Smile se penche sur la question de la masculinité et de la virilité qui semble en lien avec des attributs sociaux reconnus aux hommes et au masculin. Il démontre que les notions de masculinité et de virilité dans les pratiques sportives se trouvent non seulement chez les hommes mais également chez les femmes. En outre, autour du sport et de la pratique en elle-même, il existerait une culture dite "du mec" ou "laddish-culture". Cette forte connotation se manifeste dans l'ambiance des vestiaires, l'avant-après, les réunions et les repas. Cette culture viendrait toucher l'activité dans son ensemble. Ces nombreux travaux montrent que la question de l'égalité fille-garçon dans les pratiques sportives est une préoccupation omniprésente et constante. Les enseignants se sont d'ailleurs saisis de la question. Ils sont en recherche d'alternatives et de solutions.

b. L'égalité fille-garçon pour les enseignants en Education Physique et Sportive

Le premier constat est que, comme dans d'autres enseignements tels que les mathématiques, les enseignants traitent de façon inégalitaire les élèves en fonction de leur sexe. Il apparaît qu'en Education Physique et Sportive (EPS), les garçons sont favorisés, non seulement dans les interactions avec leur professeur mais aussi dans la représentation que ces derniers se font des garçons dans la pratique sportive. Cela amènerait un plus grand nombre de filles à être en échec en EPS.

Sigolène Couchot-Schiex a mené en 2007 une recherche s'appuyant sur 85 vidéos tournées au cours de séance de gymnastique, de badminton et de handball, dans des classes de 16 enseignants d'éducation physique et sportive de collège, répartis en quatre groupes de genre. Ce qui en ressort en premier lieu est que les professeurs d'EPS choisissent et initient des choix didactiques, développent des comportements avec leurs élèves qui s'expliquent en partie par leur identité de genre. Il apparaît ensuite que l'EPS, seconde discipline scolaire comportant le plus de biais sexués après les mathématiques, combine inégalités et connotations sexuées. L'enseignant défavoriserait ou délaisserait les filles au profit des garçons. Elle démontre aussi que les enseignants tendraient vers une certaine neutralisation de leur enseignement et de leur pratique sous couvert d'un prêt-à-penser "éducativement correct". Ils considèrent qu'ils ont en face d'eux des élèves et non des filles et des garçons. Ils essaient ainsi de gommer toute identité liée au genre ou au sexe. D'autres études ont observé que les garçons recevaient plus de feedback de la part de leur enseignant que les filles. Ces retours seraient centrés plus sur le fond que sur la forme, contrairement à ceux que reçoivent les filles. Ces interactions ne sont pas équitablement réparties en direction des filles et des garçons puisqu'elles ne détiennent pas la même teneur. Mais celles-ci sont faites de façon inconsciente. La plupart des enseignants recherchent des pratiques égalitaires, notamment en EPS. Ces observations sont à faire dans les modalités d'enseignement de l'EPS, à l'école. Les professeurs favorisent la mixité comme modalité de groupement des élèves. Ceci montre un impact sur les élèves eux-mêmes et sur leurs apprentissages. Cette association d'élèves peut présenter des difficultés dans la mise en place concrète et quotidienne de l'organisation des enseignements. Cette mixité, synonyme de mélange,

est étudiée quant aux effets qu'elle occasionne sur la réussite scolaire, les performances, l'orientation vers les carrières professionnelles, l'estime de soi, la motivation scolaire, l'attraction vers les discipline, l'intériorisation des rôles des sexes ou des stéréotypes sexués par exemple. Il en ressort une constatation a priori contradictoire : la mixité entraîne des comparaisons intergroupes que cela soit en terme de fort-faible, de garçon-fille, ou bien en situation dite de compétition ou de coopération. Dans certaines études, la non-mixité serait plus bénéfique à la réussite des filles. Elle favoriserait leur bien être en classe et les encouragerait à s'affranchir des stéréotypes de sexe. Le constat est différent pour les garçons. En groupe non-mixte, la domination exercée par les garçons sur les filles se reconfigure. Ce sont les élèves les moins conformes aux normes de sexe valorisées par les pairs qui peuvent subir des violences verbales et physiques ou être exclus du groupe (Idrissi, Gallot et Pasquier, 2018). Il semblerait que la pratique de la mixité, voulue au nom de certaines valeurs éthiques, soit plus complexe qu'elle n'y paraisse et que finalement elle contribuerait à renforcer les stéréotypes de sexe chez les élèves.

Du côté des élèves, il convient de s'interroger sur leur perception de cette inégalité sexuelle. Leur regard sur les enseignements, leurs contenus sur le comportement de leur enseignant et celui de leurs pairs sont un puissant médiateur modulant, d'après Geneviève Cogérino. Quand les chercheurs se penchent sur leur impression, il apparaît que les filles ne se sentent pas lésées par les différences de notes et dans les interactions avec l'enseignant. En observant de plus près les perceptions des élèves les plus faibles, susceptibles de percevoir de façon plus nette ces inégalités, on constate qu'ils attendent un traitement au mérite : ils souhaitent être récompensés pour leur réussite. En ce qui concerne les feedback, les filles et les garçons ne sont pas sensibles aux mêmes éléments. Ces distinctions disparaissent lorsque le genre s'en mêle. Dans la distinction "fort-faible", il ressort que les garçons faibles se sentent défavorisés par rapport aux filles faibles. Selon Géneviève Cogérino, cela renvoie à l'intériorisation des rôles des sexes. C'est dans ce contexte que l'enseignant doit moduler ses feedback et se demander quel retour peut être bénéfique à chaque élève, en prenant en compte à la fois le sexe, le genre et le niveau de réussite.

Claire Pontais (2014) a observé que pour favoriser l'égalité garçon-fille en EPS, il faudrait confronter les élèves à des expériences sportives porteuses d'émotion, où la coopération serait un moteur nécessaire à la réussite. Instaurer l'égalité fille-garçon au sein de la pratique sportive permettrait de redonner confiance aux filles. Cela donne lieu par ailleurs d'offrir la possibilité aux garçons plus à l'aise avec les normes de sexe traditionnelles d'explorer et de développer d'autres compétences liées aux émotions par exemple.

Cela nous ramène au fait que les enseignants doivent varier leurs objectifs, leurs contenus et ajuster leur point de vue et attentes en fonction des élèves. Il s'agira maintenant de se pencher sur une pratique connotée comme féminine : la danse. Quel impact l'identité de genre peut avoir sur une pratique scolaire de la danse ?

c. L'égalité fille-garçon dans la danse

La danse scolaire a été conçue selon les standards de la danse contemporaine. Elle engage l'apprentissage de compétences et de savoirs liés aux arts et au sport. Elle permet aussi de travailler autour d'une posture de spectateur actif réfléchissant à ce qu'il regarde. C'est une pratique qui mêle à la fois l'art et le sport sous couvert d'un fort aspect émotionnel. Néanmoins, cela reste un objet culturel singulier aseptisé. La danse scolaire intègre surtout des éléments constitutifs de la culture scolaire, valorisant la pensée sur l'action et délaissant les registres du sensible et des relations sociales. L'élève est perçu comme un corps biologique articulé ayant des problèmes de motricité et d'intention dans l'action (Coltice, 2000).

L'étude de Michelle Coltice cherche à examiner le contenu des enseignements du collège, dans la perspective d'offrir à chacun des sexes la possibilité d'apprendre et ainsi de se modifier physiquement sans perdre son identité sexuée. La danse est une activité dite féminine, peu pratiquée en classe surtout de façon mixte. Les garçons se sentent souvent ridiculisés dans cette pratique au regard de cette connotation féminine. Néanmoins, dans la lutte contre les inégalités, les professeurs des écoles, sensibles à cela, choisissent souvent la danse comme APSA afin que les élèves la pratiquent. Cette activité est supposée intéresser davantage les filles, qui souvent en EPS, se sentent défavorisées. Les enseignants peuvent adapter leurs objectifs dans

l'optique de faire participer les garçons, mais les filles peuvent alors être mises à l'écart. Les professeurs sont donc des filtres culturels à travers leurs choix. En effet, les méthodes pédagogiques montrent une influence variée en fonction du sexe sur la structuration identitaire des élèves. Michelle Coltice cherche à comprendre comment la danse incite ou limite l'engagement de l'élève en favorisant ou non cette structuration identitaire. Il a été observé que les filles et les garçons ne s'investissaient pas de la même façon. Certaines filles seront très à l'aise tandis que d'autres montreront une motivation moindre. Quant aux garçons, il semble qu'ils mettent en place des stratégies d'évitement et de contournement de l'activité, qu'ils résistent ou s'opposent de façon frontale à l'enseignant.

Souvent, les enseignants proposent un traitement didactique de la danse qui est lui-même connoté. Le but étant d'échapper à la féminisation en proposant une danse créative artistique sollicitant l'activité humaine de façon générale, pour éviter la discrimination des sexes. C'est ainsi que la danse urbaine, comme le hip hop par exemple, a fait son apparition dans les écoles. Celle-ci est dite masculine et permettrait un engagement plus important de la part des garçons. Il a été observé que non seulement les feedback pouvaient être connotés, mais les consignes étaient aussi formulées en prenant en compte l'aspect stéréotypé féminin ou masculin de l'activité demandée.

Michelle Coltice (2000), pour mener ses travaux, a établi une grille de lecture où elle observe différentes thématiques : la motricité, la sensibilité, l'intelligibilité et la sociabilité. Elle met ces critères sous le prisme du genre en calculant la répartition des connotations féminines, masculines et neutres de chaque catégorie. Les résultats montrent que la danse scolaire est bien connotée féminine et que l'élève garçon développe surtout l'axe de la motricité et peu l'intelligibilité. Ceci est pourtant mis en avant dans les programmes de la classe de 6ème qui privilégient les transformations motrices et les attitudes réflexives. Michelle Coltice remarque donc que les instructions permettent aux élèves de mener des actions motrices compatibles avec les stéréotypes liés au genre. Dans la spécificité culturelle de la pratique dansée, les contenus renforceraient les stéréotypes féminins. Ainsi les axes de la sensibilité et de la sociabilité seraient réduits afin de permettre aux garçons d'accéder à l'activité et de

s'y engager. En favorisant les axes de la motricité et de l'intelligibilité, les enseignants renforcent l'idée qu'un élève peut danser, créer et réfléchir sur sa création. La pensée binaire féminin-masculin est ainsi amplifiée : l'ensemble des aspects d'une tâche ne peut être mis en œuvre simultanément.

En 1981, Sandra Bem explique que la construction de l'individu, avec son identité singulière, échappe aux stéréotypes culturels grâce à un équilibre personnel trouvé dans les aspects féminins et masculins. En EPS, cela reviendrait à faire vivre aux élèves des situations d'apprentissage adaptatives leur permettant d'accéder à des expériences motrices diversifiées. La danse est une activité spécifique. Elle s'articule autour du sensible et de la relation aux autres. A l'école, l'intelligibilité permet de travailler autour de ces deux notions. Mais les observations de Michelle Coltice montrent que les enseignants, par leurs pratiques, consolident les stéréotypes masculins en axant leurs attentes sur la motricité, alors que les programmes soutiennent les stéréotypes féminins en privilégiant l'intelligibilité. Dans tout ce qu'entreprend l'enseignant en général son identité est perceptible. C'est également la richesse de cette profession. Mais ceci joue un rôle dans les préparations et les mises en œuvre des enseignements, laissant souvent l'aspect de la sensibilité de côté. Les professeurs qui agissent en fonction des réactions de leurs élèves, prennent du recul, modifient et ajustent leurs consignes, montrent des effets moins clivants dans l'activité dansée. En effet, il a été également observé que les enfants, en fonction de leur "type" (féminin, masculin, androgyne ou indifférencié) investissent différemment les phases de la séquence dites féminines, masculines ou neutres.

On peut penser à tort que la neutralité est une garantie d'ouverture et de construction identitaire, mais cela semble incorrect. Il a été constaté que favoriser le choix d'objet d'enseignement intégrant le féminin et le masculin, sans pour autant les opposer, soit plus efficace pour arriver à un engagement plus égalitaire dans l'activité. En danse, l'enseignant doit anticiper les phénomènes de résistances et prévoir des temps d'échanges en amont et en aval de chaque séance. Ces temps doivent se tourner sur le ressenti des élèves, sur leurs représentations et notamment celles en rapport avec les normes sexuées. Il semble que l'humour et la dérision soit également

un biais rendant l'activité plus acceptable pour les garçons. Leur engagement s'en trouve ainsi amélioré.

En choisissant la danse comme activité, l'enseignant doit mettre en avant ses qualités d'observateur, de médiateur et de régulateur. Il devra construire sa séquence au gré de ses élèves et les encourager à revenir sur le volet émotionnel si souvent mis de côté dans les activités physiques et sportives. Il ne faut pas oublier qu'au-delà d'un sport, la danse est un art, un mode d'expression à part entière.

3. Positionnement de la problématique et hypothèses

Le "combat" pour obtenir une égalité fille-garçon dans notre société n'est pas gagné. Cependant, les avancées pourraient se faire via l'école et tous les acteurs de l'éducation de nos enfants. Nous pouvons agir à travers nos méthodes de travail. Le professeur, ayant aussi un rôle modélisant pour les élèves, peut mettre en place des enseignements favorisant ou non le traitement de cette égalité.

Au-delà des enseignements (contenus et méthodes), nos comportements, nos paroles, nos attentes, nos regards peuvent influencer l'éducation à l'égalité des sexes des élèves. Ce sujet est au cœur des préoccupations de l'éducation nationale : chaque enseignant doit pouvoir s'en emparer pour en faire un objectif en toile de fond de ses pratiques afin de construire des futurs hommes et femmes qui sont guidés sur le chemin de la vie citoyenne.

Comme dans les autres enseignements, la question de l'égalité à l'école se pose aussi pour l'EPS. Comment, en tant que professionnel et adulte référent, nous pouvons véhiculer et transmettre des valeurs égalitaires à travers une pratique de l'éducation physique et sportive ? Nous avons pu voir que c'est l'une des matières où les stéréotypes sexués sont le plus véhiculés. L'origine masculine des sports y participe, mais il est intéressant de se demander pourquoi les élèves-filles se mettent en retrait dans la plupart des activités proposées en EPS. Néanmoins, la danse fait figure de contre-exemple. Cette activité appartenant aux programmes officiels et entrant dans la compétence "*S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique"* ne semble pas l'activité rétablissant l'égalité fille-garçon dans une

classe. Les garçons partent avec de forts a priori sur cette pratique aux multiples facettes (physique, artistique,...) : ils se sentent désavantagés dès l'annonce de l'activité sportive. Et pourtant, à travers les aspects moteurs et émotionnels, il est intéressant d'observer les comportements et les réactions des élèves dans une séquence de danse. Notre choix d'étude s'est porté sur cette pratique venant bouleverser les habitudes des élèves en EPS.

Nous pouvons ainsi nous interroger sur les pratiques concrètes qui agissent sur l'égalité : quelles activités mettre en place ? Quel regard devons-nous porter en tant qu'enseignant sur les résultats de ces pratiques ? Concrètement, quel impact le choix de nos mots a-t-il sur l'égalité des sexes dans nos classes ? Pouvons-nous agir de façon mesurable sur la question de l'égalité fille-garçon à travers nos enseignements, notamment en EPS ? La danse peut-elle apparaître comme un enseignement support du traitement de l'égalité des sexes à l'école ? Comment les postures, les choix didactiques et pédagogiques de l'enseignant favorisent ou non le traitement de l'égalité des sexes dans une activité spécifique telle que la danse scolaire ? Comment enrôler les élèves dans une telle activité en évitant les résistances éventuelles liées au sexe et au genre en essayant néanmoins de favoriser l'égalité fille-garçon ?

Nous nous intéresserons donc à l'observation de nos pratiques d'enseignement au sein de la danse scolaire. L'objectif de notre étude est de **comprendre comment les approches didactiques et pédagogiques pourraient favoriser une égalité filles-garçons à l'occasion d'une séquence de danse.**

Hypothèse 1 : Nous pensons observer que l'organisation des activités en groupe mixte ne favorise pas l'égalité filles-garçons.

Le fait de mélanger ou non les garçons et les filles peut permettre un échange et une coopération différente, au sein de chaque groupe, selon l'exercice demandé. Chaque élève prend un rôle spécifique dans le groupe pour participer à sa manière à l'activité proposée. Les relations vont alors être différentes selon la composition des groupes. Il serait question de travailler en groupe mixte et unisexe pour observer les critères de notre grille d'observation et constater que, contrairement à ce que l'on pourrait penser

de prime abord, cette modalité d'activité n'est pas obligatoirement la solution pour favoriser l'égalité entre les garçons et les filles. En effet, la mixité peut présenter une difficulté pour les élèves : ils ne réalisent pas de la même manière l'activité selon s'ils sont en groupe mixte ou unisexe. Les filles peuvent être plus investies dans un groupe mixte contrairement aux garçons, alors qu'avec des groupes unisexes, il y aurait égalité entre les filles et les garçons sur l'exercice demandé puisqu'ils investissent différemment l'activité.

Hypothèse 2 : La posture et l'attente de l'enseignant favorisent l'égalité lorsqu'elles sont neutres.

La passation de consigne, les feed-back que l'enseignant fait aux élèves et les interactions qu'il peut y avoir lors des différentes séances de danse sont considérables pour pouvoir créer une égalité des sexes. Ainsi, l'enseignant doit avoir une posture neutre face aux sexes des élèves et les mêmes attentes pour les filles et les garçons.

Hypothèse 3 : Nous nous attendons à ce que le choix des supports musicaux favorise l'égalité.

Les élèves ne s'engagent pas toujours de la même façon selon leur sexe. Il est donc important de prêter attention aux choix que l'on fait dans les contenus et supports. Ces derniers permettront de constater que les élèves occupent différemment l'espace et utilisent leur corps autrement selon que la musique soit lente ou rapide.

II. Méthodologie

1. <u>Population</u>

Nous avons mis en place notre séquence de danse dans deux écoles :

→ Amandine Huard travaille dans l'école primaire de Montcresson (à l'est du Loiret près de Montargis) qui comporte 158 élèves. Les élèves ayant participés sont dans une classe de CM2. Ils sont au nombre de 23 (10 filles et 13 garçons). Le milieu socio-culturel est assez hétérogène. C'est une classe assez unie, dans

le sens où l'on sent rapidement une cohésion et une certaine entente. Néanmoins, nous pouvons constater des tensions et des conflits, notamment chez les filles qui fonctionnent en "clan". Cela est moins perceptible chez les garçons. Les élèves, contrairement à d'autres classes du même âge, sont encore assez "enfantins";

Leurs tenues vestimentaires n'imitent pas celles des adultes : les élèves sont souvent en tenue de sport (les garçons comme les filles).

Les élèves durant la récréation jouent au football (des buts sont mis à leur disposition). Ils font des équipes mixtes. Certains élèves discutent et marchent autour du terrain de football.

Les leaders qui ressortent dans cette classe sont surtout des garçons. Ce sont de bons élèves, étant très appréciés et suivis par les autres. Ils sont dominants aussi bien en classe, qu'en sport ou en récréation. Mais leur rapport de dominance n'est pas contesté par les autres élèves.

→ Charlène Le Junter enseigne dans l'école primaire Jacques-Yves Cousteau, située à Vennecy (à côté de Chécy), comportant 280 élèves. Les élèves ayant participés sont aussi dans une classe de CM2. Ils sont 31 soit 12 filles et 19 garçons. Le milieu socio-culturel est le même. Dans cette classe, les élèves sont généralement unis, même si l'on peut remarquer quelques comportements individualistes. Ils pensent souvent pour eux avant de le faire pour le groupe-classe. Malgré tout, une bonne entente est présente et l'on peut voir une certaine cohésion entre les élèves filles et garçons. Des conflits peuvent apparaître entre camarades du même sexe ou du sexe opposé, en classe comme en récréation.

Concernant les tenues vestimentaires, les élèves sont souvent en tenue de sport les jours où nous faisons EPS. Les jours où il n'y a pas, les garçons sont souvent en tenue de sport alors que les filles sont en tenue « civile ».

Pendant la récréation, les garçons jouent au football. Certaines filles les regardent ou jouent entre elles, d'autres jouent avec des jouets ramenés de la maison (personnages, animaux, pâte appelée "slime"...). Ils discutent entre CM2. Certaines fois, des filles marchent dans la cour de récréation pour parler, tout comme des garçons. Il arrive que les élèves de CM2 jouent entre eux.

Dans cette classe, les leaders sont surtout des garçons. Lorsqu'on regarde par sexe, quelques filles peuvent être considérées comme leaders au sein du groupe de filles, quant aux garçons, ce sont toujours les mêmes qui restent leaders. Ces élèves sont dominants aussi bien en classe, qu'en récréation, qu'en sport.

Cette recherche porte donc sur un échantillon de 54 élèves, soit 22 filles et 32 garçons. Ces enfants de 10-11 ans montrent déjà des comportements et des réflexions stéréotypés sur le sexe et le genre. L'annonce de la séquence de danse a montré des réactions assez négatives de la part des garçons et enthousiastes de la part des filles.

Dans cette étude, nous devons observer nos propres pratiques et comportements. Faisant partie des variables de ce travail, nous devons analyser notre rapport à propos de l'égalité hommes-femmes, celui que l'on a avec l'EPS, la danse ainsi qu'avec la musique :

Nous avons grandi et évolué avec l'idée selon laquelle les garçons et les filles ont la même valeur. Malgré tout, nous pensons reconnaître aisément les différences biologiques qu'il y a entre les deux sexes. Nous nous reconnaissons en tant que femmes ayant des comportements genrés mais ne hiérarchisent en aucun cas, et ce, de façon générale, les hommes et les femmes dans notre société. Nous voyons les forces et les faiblesses de chacun comme des traits de caractères liés à la personnalité et à l'éducation plus qu'au sexe. Une femme peut faire ce que fait un homme et inversement. Chacun est libre de faire ses propres choix.

Notre vision du sport est celle d'une activité nécessaire au bien-être physique et moral. Nous n'avons jamais perçu le sport comme étant initialement destiné aux filles ou aux garçons. Amandine a choisi un sport dans le cadre d'une association sportive où les hommes et les femmes de tout âge pratiquent ensemble. Pour ce qui est de la danse, elle a une vision très ouverte de cette activité. Ayant pratiquée cette activité dans son enfance, avec des garçons et des filles, elle n'a jamais perçu cela comme une activité sexuée. Charlène, quant à elle, a fait de la danse durant de nombreuses années dans un club où filles, garçons, femmes et hommes étaient mélangés. Elle a aussi fait d'autres sports où la mixité était présente et garde alors une vision très ouverte concernant les sports. Pour nous, les activités sportives ne sont pas genrées.

S’agissant de la musique, nous qualifierons nos goûts d’éclectiques. Nous écoutons toutes sortes de musique.

2. Démarche expérimentale

Nous commençons cette expérimentation par un recueil des idées autour de la danse. Un questionnaire est distribué aux élèves pour mettre en avant leurs connaissances et leurs avis sur la danse de manière générale. Cette démarche nous sert de point de départ dans nos observations : elle nous permet de relever les différences de point de vu des élèves, et notamment entre les filles et les garçons, sur leur perception de la danse en tant qu’activité physique et artistique. Il est intéressant de relever potentiellement certaines résistances, qui peuvent, grâce aux choix et aux postures de l’enseignant, tenter d’être écartées.

Nous mettons ensuite en place une séquence de cinq séances. Il s’agit d’observer, via nos choix didactiques et pédagogiques ainsi qu’à travers nos postures d’enseignantes, les interactions, les progrès, les réussites et les échecs des élèves filles et des élèves garçons. Cette recherche se déroule sur des créneaux d’une heure pendant cinq semaines consécutives. Les séances de danse se font dans un gymnase pour la classe de CM2 de Vennecy et dans la salle de motricité des maternelles pour la classe de CM2 de Montcresson. Elles sont filmées avec un appareil photo afin de faciliter les retours et observations a posteriori.

Les exercices proposés durant la séquence doivent permettre d’amener les élèves à appréhender l’activité de la danse, se sentir à l’aise face aux regards des autres, à coopérer ensemble, à apprendre à utiliser leur corps comme un outil de communication pouvant susciter des émotions. Différentes études nous amènent à diriger nos observations sur l’aspect “sensible” plutôt que sur l’aspect “moteur” de la danse. Cependant, nous cherchons à mettre en place des ateliers qui permettent de travailler ces deux caractéristiques. Il est important de préciser que ces observations se feront à l’insu des élèves. Ainsi, nous pouvons attendre des réactions plus spontanées et naturelles de leur part.

L’objectif final de la séquence est la création d’une prestation chorégraphiée construite en groupe mixte. Au cours de cette séquence, nous nous attachons à

évaluer chaque élève dans les trois rôles qu'il peut endosser et qui sont prévus dans les programmes : l'élève danseur, l'élève spectateur et l'élève chorégraphe. Cette partie ne sera pas évaluée dans le cadre de cette recherche.

Une seconde évaluation de la séquence consiste à évaluer l'impact de nos choix didactiques et pédagogiques, mais aussi les consignes passées aux élèves, nos postures d'enseignantes et nos retours faits aux élèves. Il s'agit, à travers une grille d'observation, de savoir si les choix et postures d'un professeur face à ses élèves peuvent, de façon concrète et mesurable, influencer ou non la problématique de l'égalité des sexes.

3. Recueil de données

Afin de réaliser cette expérience, nous utilisons plusieurs outils : un questionnaire, des grilles d'observation, une grille d'évaluation par l'enseignante et une autre remplie par les pairs. De plus, nous utilisons un appareil photo monté sur un trépied pour filmer toutes les séances et une enceinte connectée à notre téléphone pour permettre la diffusion de musique.

a. Le questionnaire : les représentations initiales des élèves

Avant l'annonce et la mise en place de la séquence de danse, nous avons fait passer un questionnaire aux deux classes de CM2 afin de recueillir les conceptions initiales des élèves. Celui-ci comporte six questions (cf Annexe 1) qui permettent de faire ressortir les connaissances qu'ils ont sur la danse mais aussi de connaître la pratique des élèves et celle de leur entourage. Ces questions ont été choisies pour débuter notre recherche afin d'obtenir un ressenti global et un relevé des connaissances que les élèves avaient sur la danse. Nous avons voulu qu'ils commencent eux-mêmes à s'interroger sur leur vision de la danse. Elles nous permettaient par ailleurs de connaître la pratique et la vision des élèves sur cette activité.

b. La grille d'observation

Afin de comprendre comment les approches didactiques et pédagogiques favorisent une égalité filles-garçons au sein de la danse, nous avons créé nous-mêmes une grille d'observation (cf Annexe 2) à partir des articles cités précédemment. Celle-ci comporte onze critères : l'enrôlement, les supports musicaux, l'appropriation de l'espace, la composition des groupes, les parties du corps sollicitées, les interactions entre filles et garçons, la coopération entre les deux sexes, les rôles sociaux, les feed-back, les consignes et la gestion de la prise de parole. Nous avons donc sélectionné ces indicateurs pour nous permettre de vérifier si les différentes modalités qui sont mises en œuvre pendant les séances de danse favorisent l'égalité des sexes. Ainsi, les critères choisis devraient pouvoir mettre en avant le fait que l'égalité entre les filles et les garçons serait plutôt favorisée dans des groupes unisexes, que notre posture et nos attentes favoriseraient cette égalité lorsqu'elles sont neutres et que les supports musicaux la favoriseraient aussi. Cette grille est remplie à chaque séance, grâce à l'observation directe de l'enseignante. Elle est aussi complétée à l'insu de chaque séance de danse (cf Annexe 3). En effet, nous avons décidé de filmer les élèves (cf Annexe 4) durant la séquence (cf Annexe 5) afin d'obtenir des éléments d'observations plus précis et complets. De plus, cette grille d'observation permettait d'évaluer les élèves tout au long de la séquence sur des indicateurs qui étaient passés au crible du filtre filles-garçons.

III. Résultats

1. Le questionnaire montrant les différentes perceptions des filles et des garçons

Les représentations initiales des élèves des deux classes peuvent être semblables sur certains points et diffèrent sur d'autres. Nous observons aussi des différences entres les filles et les garçons (cf Annexe 6).

La première question (« *Danse », à quoi ce mot te fait-il penser ? Que t'évoque-t-il ?).* porte sur le mot "danse" et ce que cela leur évoque. Elle a pour but de percevoir les idées reçues des élèves sur une activité souvent méconnue et pourtant présente dans

les programmes officiels. Nous constatons que les mots revenant le plus souvent sont “bouger”, “mouvement”, “rythme” et “Fortnite” (jeu vidéo populaire chez les élèves de cette tranche d’âge). Pour eux, la danse représente généralement des mouvements du corps. De façon plus rare, nous avons pu recueillir les mots “liberté”, “joie”, “jolie”, “langage du corps”, “expression”, “truc de fille”. Les filles ont une image positive de la danse (21/21) contrairement aux garçons qui ont soit une vision positive (23/32) soit négative (9/32).

La deuxième question (*Connais-tu des styles de danse ? Si oui, lesquels ?)* porte sur les styles de danse que les élèves peuvent connaître. Nous nous apercevons que les plus cités sont la danse classique (32/53), les différentes danses de salon telles que la salsa, la samba, le tango,... (29/53), le breakdance (18/53) et le hip-hop (18/53).

La question suivante (*Connais-tu des noms de danseurs ?)* porte sur le nom des danseurs qu’ils connaissent. Beaucoup ont répondu qu’ils n’en connaissaient pas. Pour les autres, Michael Jackson et les noms de danseurs vus dans des émissions de télévision populaires (comme par exemple “*Danse avec les stars*”) sont beaucoup revenus (40/53), et ce, chez les filles et les garçons des deux écoles.

La quatrième question interroge les élèves sur leur activité personnelle de danseur (*Danses-tu ? Si oui, précise quand (loisirs, à la maison, en club …))*. 25 élèves ont répondu qu’ils dansaient contre 28 non. Lorsque nous regardons selon le sexe, nous pouvons faire ressortir que 12 filles sur 21 et 13 garçons sur 32 dansent pour leur plaisir. Il apparaît un léger déséquilibre concernant la pratique personnelle de la danse. Il faut d’ailleurs préciser que l’activité de la danse est souvent plus pratiquée à la maison ou dans le cadre familial que dans un club ou une association sportive. Nous pouvons stipuler, après retour du questionnaire, que cette question aurait pu être posée différemment pour obtenir plus de précisions. En effet, nous aurions pu distinguer clairement la danse en club ou en activité encadrée avec la danse entre amis et celle faite lors de fêtes familiales. Cela nous aurait permis de mettre plus en avant les danses que les garçons et les filles pratiquaient réellement et à quelle occasion.

La question suivante montre que 30 élèves sur 53 n'ont pas de proches qui dansent dans leur entourage (*As-tu des proches qui dansent ?*). Pour les 23 autres, il s'agit souvent d'amis du même âge de leur classe ou de leur club ou alors des membres de la famille (cousin, cousine, sœur, frère). Ils évoquent peu d'adultes faisant de la danse dans leur voisinage. Ceux qui sont nommés sont leurs parents ou leur famille dansant aux fêtes d'anniversaire, de mariage…

Pour la sixième question (*Quand vois-tu des personnes danser ?*), nous cherchons à savoir les moments où les élèves voient des personnes danser. Les réponses qui reviennent beaucoup sont dans un club, à la télévision, dans les films ou aux fêtes de famille.

Pour la dernière question, nous demandons si les élèves aiment danser (*Aimes-tu danser ?)*. 25 d'entre eux ont répondu un "oui" catégorique et les 16 autres ont répondu un "non" ferme. 12 élèves donnent une réponse mitigée. Lorsque nous allons voir plus précisément ces réponses par sexe, nous constatons que 16 filles sur 21 aiment danser quand seulement 9 garçons sur 32 déclarent apprécier cela. 4 filles et 8 garçons sur l'ensemble des deux classes ne répondent pas clairement s'ils aiment ou non danser (cela dépend de la musique et de l'entourage).

Ces réponses nous apprennent que les élèves ont un certain nombre d'idées reçues concernant la danse. Ils en ont souvent une vision restreinte et perçoivent cette activité à travers des images diffusées à la télévision, dans les jeux vidéo ou dans les clips musicaux. Les élèves pensent que l'on va leur proposer de la danse classique ou du hip-hop. Ils n'envisagent pas la danse sous un aspect plus large, comme le font les programmes officiels. Nous partons donc avec l'idée de leur montrer que la danse est accessible à tous et qu'il n'y a pas besoin de mettre une "étiquette" sur le type de danse pratiquée. Notre optique est d'essayer de modifier la perception des élèves qui voient la danse d'une manière sexuée ou négative. La séquence est alors construite pour que tous les élèves, filles et garçons, se sentent à l'aise, pas délaissés mais aussi pour qu'ils prennent plaisir à faire des mouvements seuls et avec les autres camarades du même sexe ou du sexe opposé.

Ce questionnaire nous apprend également qu'il y a de fortes chances pour que les garçons soient plus "réfractaires" pour se mettre en activité. Ainsi, l'idée globale de notre séquence est de mettre les élèves en mouvement, leur transmettre le plaisir de bouger en rythme et de construire un projet commun en vue de le présenter aux autres

2. La grille d'observation

Les séances sont analysées à travers différents critères qui ont été présentés dans la grille d'observation (cf Annexes 2 et 3). Nous allons mettre en avant les points communs observés entre les deux classes ainsi que les différences, tout en les analysant. Une présentation des activités faites au cours de la séquence est disponible en annexe 7.

1) L'enrôlement dans l'activité

Points communs :

Lors de la première séance, les filles sont assez discrètes alors que les élèves garçons sont de plus en plus excités. Nous les recadrons et leur rappelons les règles et le sérieux de l'activité, à l'oral, devant le groupe classe, pour que tout le monde se sente concerné. Les élèves montrent ainsi plus de concentration au moment des consignes, comprenant l'importance de les saisir et les comprendre pour réussir l'exercice. Ils sont ensuite plus motivés pour réaliser l'activité : au fur et à mesure, ils se prennent au jeu .

L'utilisation des listes de *"Verbes d'Action"* et des "*Accessoires*" présente un grand intérêt pour les élèves filles et garçons qui semblent entrer plus facilement dans l'activité. Ces exercices permettent d'éveiller leur curiosité. Nous avons fait le choix d'utiliser des supports et outils différents pour les aider dans la création de gestes : ils réalisent d'autres mouvements que ceux observés lors des séances précédentes.

Au moment de la quatrième séance, la quasi-totalité des élèves entrent dans l'activité sans difficulté. Ils commencent à réaliser plus facilement les exercices car ils

acceptent mieux de mouvoir leur corps et le regard des autres. Les élèves “timides” s’ouvrent peu à peu. Nous pouvons voir que les élèves introvertis investissent l’activité, comme les extravertis, mais de manière plus discrète. La personnalité des élèves peut se faire ressentir tout au long de la séquence.

Différences :

Les garçons de la classe de Montcresson montrent une plus grande motivation face à la présentation de l’activité que les filles. Ils verbalisent leur joie de faire de la danse. Cela semble en contradiction avec le relevé d’impression initial. Les garçons sont en réalité ravis de cette nouvelle activité proposée. Ils apprécient que les habitudes de la journée soient modifiées et semblent finalement contents de partager ce moment avec leurs camarades. De leur côté, les filles sont plus réservées, se regardent entre elles, restent collées aux murs de la salle et hésitent à se lancer. Cette impression est inversée à Vennecy : les filles sont discrètes mais contentes alors que les garçons revendiquent leur mécontentement (“*c’est pour les filles”, “je ne sais pas danser”, “je ne veux pas danser”*). Dans la classe de Vennecy, les ⅔ des élèves sont des garçons et la moitié ont de fortes personnalités. De plus, la quasi-totalité des garçons jouent constamment au football et n’aiment que les sports collectifs ou ceux où il y a une performance maximale à atteindre. Il a donc fallu utiliser une posture d’accompagnement afin de motiver tous les élèves à entrer dans l’activité.

Des difficultés sont apparues pour le “*Bonjour De La Danse*” à Montcresson puisque les élèves devaient choisir un camarade à saluer en dansant au milieu du cercle. Danser seul en s’exposant aux regards de la classe a été une réelle épreuve pour les élèves des deux sexes. Certains élèves ont montré un blocage à tel point que l’activité n’a pas pu se faire dans le respect des consignes (ils traversaient en marchant et faisaient un signe de la main pour dire bonjour). Ils ignoraient le but premier de l’activité qui était de se déplacer en dansant vers un camarade pour le saluer à travers une danse. Il a fallu rappeler que c’était un bonjour que l’on faisait à travers son corps et non un bonjour réel au sens propre du terme. A Vennecy, cette activité démarrait timidement mais les élèves se sont ensuite encouragés à le faire. L’enseignante a décidé de saluer une élève en première pour montrer l’exemple et enlever au

maximum les gênes des autres élèves. Celle-ci n'a pas été sélectionnée au hasard : devant les autres, elle était à l'aise lors des séances précédentes et arrivait facilement à créer des mouvements.

L'appréhension de l'activité n'apparaît pas égalitaire entre les filles et les garçons : les élèves garçons de Montcresson et filles de Vennecy se sont montrés très rapidement à l'aise dans l'activité, contrairement aux filles de Montcresson et aux garçons de Vennecy qui ont eu besoin de quelques séances pour se sentir "bien" et oser danser. Ces différences dans la mise en place d'une telle activité ne sont pas liées au genre : la dynamique de classe, l'état d'esprit des élèves agissent également.

2) Les supports musicaux, la variation des rythmes (lent/rapide)

Points communs :

Dès la première séance, le choix de la musique était primordial. Nous avons choisi "Stromae - Alors on danse" car les élèves, filles et garçons, la connaissent. Elle a un rythme rapide, soutenu et enthousiasme les élèves. Etant dynamique, elle a permis de motiver les élèves pour l'activité et de faciliter l'enrôlement.

La musique "L.E.J - Summer 2015" regroupe des extraits de musiques aux rythmes lent et rapide. Les élèves dans les deux classes, filles comme garçons, se sont plutôt attardés à produire des mouvements plutôt qu'à suivre le rythme des musiques. Cette musique n'apparaît qu'au début de la deuxième séance, donc suivre le rythme avec les mouvements n'est pas encore réellement travaillé. La consigne mentionne d'essayer de suivre le rythme, mais il semble normal que les élèves se concentrent plus sur la réalisation des mouvements que sur le rythme.

Les garçons montrent une préférence pour les musiques rapides. Certains ont quelques difficultés à réaliser des mouvements en accord avec des musiques lentes. Ils peuvent alors imiter des mouvements issus de la danse classique ou de danses de salon. Ceci est un moyen pour ne pas se trouver en échec : ils préfèrent alors être dans la parodie. Ces observations se font plusieurs fois au cours des différentes

séances. Il faut alors les accompagner pour qu'ils essaient de faire l'exercice avec plus de sérieux. Nous pouvons ajouter que les musiques lentes sont souvent associées à la danse classique, ce qui est dans les représentations initiales des garçons. Pour eux, cela peut être connoté féminin, ce qui peut provoquer des gênes pour danser sur ce rythme puisqu'ils n'apprécient pas ce style.

Les filles plus réservées sont plus en cohérence avec des musiques plus lentes (comme "René Aubry - Guitare Bambou"). Elles semblent plus sensibles et plus attentives au rythme de la musique par rapport aux garçons. Elles semblent prendre le temps de se mouvoir et ne pas être gênées par cet aspect sensible de l'activité**.**

L'exercice du "*Robot"* a pour finalité de se mouvoir tel un robot. Pour se faire, nous avons choisi une musique au rythme lent mais marqué et saccadé (Steve Jablonsky - Arrival to earth, extrait de la bande son "Transformers"). Celle-ci a beaucoup inspiré les élèves qui ont, de façon unanime, appréhender l'activité avec confiance et succès. Filles et garçons exagèrent et amplifient leurs mouvements. Celle-ci n'a pas de connotation sexuée, ce qui a pu aider les élèves à réaliser des mouvements dits neutres.

La musique utilisée pour les *Sacs d'Air* était dynamique, ce qui a permis aux élèves de Vennecy et de Montcresson de faire des mouvements rapides en courant, sautant ou tournant afin de s'adapter au rythme de la musique. Là encore les élèves n'associent pas de connotations sexuées à la tâche ni au choix musical.

<u>Différences</u> :

A Vennecy, lorsque les élèves dansent avec des accessoires ils ne tiennent pas réellement compte du rythme lent, malgré plusieurs remarques. Ils préfèrent faire des mouvements qui sont plus en accord avec un rythme rapide. Cependant, la musique lente aide à trouver un rythme et des mouvements pour imiter un objet lourd, léger ou le tirer par exemple. Le fait que l'enseignante donne des indications à l'oral aide les élèves (filles et garçons) à poser les gestes sur le rythme de la musique. A Montcresson, les filles et les garçons n'ont pas de difficulté pour suivre le rythme. Les accessoires sont un support pour les élèves.

Lors de la séance 4, une perte de confiance est observée chez certains garçons de Montcresson quand la musique est lente (Eric Serra - Le grand bleu). Ils apparaissent plus hésitants, n'osent plus bouger et perdent l'assurance qu'ils ont pu montrer sur des supports musicaux plus dynamiques. Encore une fois, il est plus facile pour les garçons d'appréhender des rythmes soutenus que lents. Leur cerveau, maître de leurs représentations, et leur corps semblent ne pas accepter de bouger lentement, comme si la lenteur entraînait une sorte de " féminité", qui est ici refusée par ces derniers. Les filles ne semblent pas déstabilisées par ce choix de musique au rythme très lent. A Vennecy, quelques élèves garçons ont encore du mal à comprendre que lent ne veut pas dire faire des petits mouvements rapides. Pour ces derniers, il faut encore les aider à trouver un rythme dans leur geste qui corresponde à celui de la musique. Ceci est donc le rôle de l'enseignante, qui doit les étayer encore pour qu'ils y arrivent.

La musique de Jean-Michel Jarre (Oxygène) pour créer du *Vent* seulement avec son corps était plus floue puisque les deux rythmes se superposent : le rythme principal étant assez lent alors que celui au second plan était plus rapide. Les élèves de Vennecy suivaient alors le rythme qu'ils souhaitent et jonglaient entre les deux. Cette musique a été moins appréciée des élèves de Montcresson qui se sont moins mobilisés sur l'activité proposée consistant à faire du vent avec son corps. En effet, ils ont été plus déstabilisés puisque l'exercice de faire du vent avec son corps suppose des gestes rapides si on veut vraiment le sentir. Or, une musique lente ne permet pas d'induire cette rapidité. Les élèves de Vennecy ont fait des gestes qui permettaient de sentir une légère brise comme de sentir un vent fort.

Au cours de la séquence, beaucoup de filles et de garçons de Vennecy et de Montcresson respectent de plus en plus le rythme, qu'il soit lent ou rapide.

3) L'appropriation de l'espace (aller dans tout l'espace proposé, rester dans un coin, positions privilégiées : devant, au fond,...)

Points communs :

Lors des premiers moments, les élèves vont chacun dans leur coin. Au fur et à mesure de cette première séance, ils se retrouvent au milieu de la salle pour se répartir de nouveau dans la salle. Ils semblent explorer l'espace et chercher des repères qui leur donnent confiance pour danser librement.

Notre positionnement dans l'espace n'influence pas directement les élèves puisque nous circulons à chaque séance. Cette stratégie permet d'observer chaque élève et de ne pas influencer leur position dans l'espace. Cela évite d'encourager les élèves à fuir l'espace se trouvant juste devant la professeure. Cependant, nous sommes conscientes que les élèves peuvent fuir l'espace qui nous entoure, et chercher à aller à l'opposé.

Au niveau de la formation, les filles peuvent s'aligner ou se mettre en cercle pour se voir, alors que les garçons restent en cercle ou sans formation. Les filles recherchent l'appui physique d'un petit groupe unisexe. Elles doivent se sentir plus en confiance grâce à ce regroupement. Le fait de se regarder toutes entre elles évite de voir le regard des autres par la même occasion. Les garçons sont davantage dans la recherche d'échanges visuels avec leurs pairs de même sexe et s'imiter, même s'il leur arrive de communiquer.

Le fait d'avoir réparti des listes dans différents espaces de la salle a permis aux élèves de se disperser. Ils découvrent alors des endroits qu'ils n'avaient pas forcément pour habitude d'aller. Il s'agit donc pour nous d'aménager l'espace pour que les élèves soient dans la possibilité de le découvrir autrement.

Souvent, nous pouvons voir les garçons à l'arrière de la salle et les filles devant. Au fur et à mesure des séances, les élèves filles et garçons se dispersent plus aisément dans toute la salle et prennent en compte l'espace qu'ils ont et ceux des autres. Cela se remarque dans divers exercices : *Le Combat, Le Robot, Les Sacs*

*d'Air, Le Ven*t ainsi que *L'enroulé Délivré,* et ce, qu'ils soient en mouvement ou non. Ils découvrent l'espace, explorent les lieux et en prennent possession petit à petit.

Différences :

A Montcresson, ils ne se mélangent pas et semblent former un cercle dans la salle, en longeant les murs. Tout au long de cette première séance, ils ont des difficultés à occuper le centre de la salle. Il a fallu arrêter la musique plusieurs fois lors d'une activité pour permettre aux élèves de prendre conscience du problème de l'occupation de l'espace. Malgré tout, certaines élèves-filles ne se décollent pas des murs et se déplacent très peu. Cela peut être comparable à ce qui se passe dans la cour de récréation : les filles occupent moins l'espace, sont plus statiques , alors que les garçons n'hésitent pas à occuper tout l'espace.

Pour le *Banc De Poisson*, les élèves doivent se déplacer groupés en suivant un meneur : l'ensemble de la salle est utilisée sans difficulté. Le fait d'être groupés, mélangés, facilite les déplacements et les élèves se sentent en sécurité.

Pour celle du combat, les groupes sont face à face et au moment de la "rencontre", les élèves ont tendance à se serrer d'un côté. Le fait d'être attaquant ou défenseur fait déplacer les élèves en fonction de ce rôle. L'enseignante ou les élèves doivent faire attention à ce point. Les positions ne sont pas les mêmes en fonction du rôle que l'on a. Il faut donc être attentif à ce point lors d'une création chorégraphique.

Pour le "*Bonjour De La Danse*", les élèves doivent traverser le cercle pour saluer en dansant un camarade de leur choix. Il est observé que traverser est difficile pour les deux et choisissent systématiquement un élève juste à côté d'eux pour se rassurer. Ici, il s'agit de s'exposer seul face aux autres, ce qui est très difficile. L'espace libre au milieu devient un ennemi. Les garçons comme les filles sont ici en difficulté : il y a donc une forme d'égalité qui s'observe dans les obstacles à franchir.

A Vennecy, les garçons en général, sont plutôt au fond de la salle et les filles devant par rapport à la scène. Ils choisissent cet endroit, dans un premier temps, pour ne pas être directement dans la vision de l'enseignante ni à côté. Ainsi, la position du professeure peut jouer sur l'occupation de l'espace des élèves. Or, du fait que

l'enseignante se déplace dans tout le gymnase, les positions restent semblablement les mêmes. Les garçons peuvent aller sur le côté de l'estrade.

Pour le *Banc De Poisson* et la *Statue*, les élèves se déplacent principalement sur la partie droite du gymnase. Ils ne tiennent pas compte de tout l'espace qui leur est proposé et se mettent à l'endroit où ils sont lorsque la consigne est donnée. Il est important que l'enseignante soit attentive à ce genre de détails pour pouvoir varier l'occupation de l'espace des élèves.

Lors de la réalisation de *La Vague*, les élèves le font individuellement dans toute la salle, puis collectivement au milieu du gymnase : ils forment un cercle pour créer une vague collective. Nous pouvons voir des garçons au centre, entourés des filles puis des garçons.

Lors de la dernière séance, les élèves ont réalisé une ronde au milieu de la salle et se déplaçaient pour aller faire le "*Bonjour De La Danse*" à un camarade et prendre sa place. A ce moment, les garçons étaient d'un côté de la ronde et les filles de l'autre. Puis, avec les changements de place, les élèves se sont mélangés dans la ronde, sans contestation.

4) Le choix de la composition du groupe (libre, imposé, binôme, groupe, mixte ou non)

<u>Points communs</u> :

Lors de la première séance, la composition des groupes ou binômes est décidée librement par les élèves. Cette première approche a pour but de ne pas "brusquer" les élèves dans cette nouvelle activité. Ils se mettent en groupe, même lorsque la consigne ne le propose pas. Ils cherchent l'appui d'un ou plusieurs camarades du même sexe pour réaliser l'exercice. Les élèves forment instinctivement deux groupes unisexes, même au moment des regroupements.

Concernant l'activité de *l'Ombre*, les élèves sont libres de choisir leur binôme. Tous les binômes sont unisexes sauf un à Montcresson (Léa/Keylian) et deux à Vennecy (Laureen/Clément et Nathan/Pauline). Ces élèves se sont instinctivement mis ensemble car ils sont amis tant dans le temps scolaire qu'en dehors.

Pour “*Le Banc De Poissons”* et “*La Statue”,* le groupe classe est imposé. Ce sont les enseignantes qui divisent la classe et deux : cela permet de gagner du temps.

Dans les deux classes, l’activité avec le regard se fait en groupe mais imposé. La classe est divisée en deux par l’enseignante, de manière à ce que les groupes soient mixtes. A Vennecy, les élèves ne contestent pas des groupes car ils sont souvent avec quelques amis. Ils échangent les objets avec des camarades du même sexe et du sexe opposé, et cela, sans demande particulière de la part de l’enseignante. Alors qu’à Montcresson, dans un premier temps, les échanges se font librement. Puis l’enseignante impose d’échanger l’objet avec un élève du sexe opposé. Cette différence peut s’expliquer par le fait que les élèves de Vennecy soient plus à l’aise pour être en contact avec les autres. Les objets permettent d’inhiber leurs gênes. Ils facilitent le contact avec les élèves du sexe opposé.

Concernant l’activité de *La Vague*, nous avons demandé aux classes d’en faire, sans préciser la formation du groupe. Ils l’ont d’abord fait individuellement puis se sont mis en groupe classe.

Lors du “*Bonjour De La Danse*”, les élèves sont libres d’aller vers qui ils veulent dans un premier temps : ils vont principalement vers des camarades du même sexe. La consigne a été modifiée par l’enseignante, en imposant de choisir un élève du sexe opposé. Ils ont d’abord été intimidés et gênés, puis ils se sont pris au jeu et encouragés.

Pour *L’enroulé Délivré*, c’est également le cas : les élèves se dirigent vers des élèves du même sexe. Cependant, la consigne est modifiée par les deux enseignantes. A Vennecy, pour que les élèves délivrent des enfants du sexe opposé, un exemple est montré et la consigne est reformulée pour expliquer que le but n’était pas de faire un câlin, mais seulement d’entourer une partie du corps de ceux qui étaient immobiles, et celles qu’ils souhaitaient. Cela permettait de les motiver dans l’activité et qu’ils ne gardent pas en tête l’idée de faire “un câlin” à un camarade. Nous pouvons observer que les élèves vont davantage vers les élèves du sexe opposé que ceux du

même sexe après cette explication. A Montcresson, la consigne est modifiée en définissant ce qu'est le sexe opposé. Ainsi, les mots "fille" et "garçon" ont été utilisés, ce qui a pu activer les stéréotypes de sexe. Cette précision a permis de les faire aller vers les autres. Il faut noter que l'enseignante a seulement suggéré de le faire et ne l'a pas imposé.

Différences :

Dans la classe de Vennecy, des groupes se sont créés et ont évolué tout au long de la séance. Il est important de noter qu'avec la musique au rythme lent, la plupart des élèves ont formé un binôme unisexe. Il en est de même lorsque la consigne imposait d'en faire. La composition du groupe de 4 était libre : beaucoup de groupes sont unisexes, un seul groupe est mixte (deux filles et deux garçons).

A Vennecy, il n'y a pas eu d'indications sur la formation des groupes, pour l'exercice avec les *Verbes d'Action.* Les mêmes binômes ou des rapprochements de binômes unisexes se sont faits. Il semblait plus simple pour eux de faire les mouvements à deux ou à plusieurs pour réaliser les verbes comme porter ou tirer par exemple. A Montcresson, les élèves sont dispatchés dans la salle par groupe (deux groupes de huit élèves et un groupe de sept élèves) mixte non libre : ce choix révèle des réactions : ils contestent les groupes mixtes imposés car ils ne retrouvent pas leurs amies. Certains ne veulent pas travailler avec d'autres élèves et cela n'est pas une question de sexe mais plutôt d'entente.

A Vennecy, lors de l'activité avec les *Objets*, ils sont soit en duo ou en groupe, soit ils font la découverte de l'activité seul. A Montcresson, pour une question d'espace restreint, l'enseignante a divisé la classe en deux groupes mixtes. Donc soit les élèves dansaient avec leur objet, seul, soit ils observaient leurs camarades.

A Montcresson, l'activité du *Combat* s'est faite avec 4 groupes mixtes imposés, alors qu'à Vennecy, ils pouvaient choisir avec qui ils se mettaient mais le nombre d'élèves était imposé : 2 ou par 3 seulement (deux sont mixtes, mais la majorité est unisexe).

5) Les parties du corps les plus souvent en mouvement (haut du corps : tête, bras, buste / bas du corps : bassin, jambe)

Points communs :

La séance avec les *Objets*, la moitié des élèves de Vennecy a commencé à prendre des foulards, puis tous ont choisi le cerceau. Pour Montcresson, les élèves ont utilisé des foulards et des cerceaux tout au long de la séance. Les cerceaux sont utilisés avec tout le corps. Les objets, utilisés comme supports pédagogiques, sont choisis pour faciliter l'expression des mouvements corporels. Ils permettent aux élèves d'explorer différentes façons de les manipuler et de travailler d'autres parties de leur corps. Ainsi, les objets sont déclencheurs de nouveaux gestes. Le foulard incite surtout à mouvoir le haut du corps car ce dernier est léger et est manipulé avec les mains avec aisance. Le cerceau, objet plus encombrant dans l'espace, permet un fonctionnement différent : se positionner dedans ou à l'extérieur, le lancer, le rattraper, s'asseoir dessus …

Avec l'exercice du *Banc De Poisson*, les élèves utilisent principalement les jambes pour se déplacer et resserrent leur bras contre leur hanche ou leur torse. Cette activité induisait ces mouvements puisqu'il fallait être proche les uns des autres pour aller dans la même direction. L'espace autour de soi étant réduit, l'utilisation du haut du corps ne peut se faire.

Concernant le *Combat*, les élèves mobilisent l'ensemble de leur corps. Ils utilisaient le haut du corps pour "se protéger" ou "attaquer" et le bas du corps pour se déplacer dans l'espace, faire des mouvements de balanciers entre devant et derrière et aussi "donner des coups". Ils se sont inspirés des combats qu'ils ont pu voir auparavant pour pouvoir le reproduire avec un partenaire. Le corps est aussi utilisé entièrement pour le *Robot.* Cette activité semble plus facile pour eux car ils arrivent à se représenter un robot et donc à l'imiter. Les mouvements des robots sont considérés comme neutres : il n'y a pas de connotations sexuées dans les gestes, ce qui facilite sûrement l'expression des mouvements.

Lors de l'activité *Enroulé Délivré,* les élèves utilisent le haut et le bas du corps, de manière simultanée. Cet exercice demande d'entourer une partie du corps d'un camarade immobile : les élèves utilisent donc leurs bras ou leurs mains. Pour les élèves qui dansent pour aller délivrer, ils utilisent principalement les jambes. Ils en oublient le but principal qui est de danser. A ce moment-là, nous aurions dû leur demander de se déplacer différemment qu'en marchant ou en courant afin de trouver d'autres moyens de se déplacer et donc d'utiliser différentes parties du corps.

Différences :

Lors de la première séance, les élèves de Vennecy font quelques mouvements hésitants. Ils utilisent principalement les bras et les jambes. Certains ont du mal à bouger librement tandis que d'autres sont très à l'aise et font de grands mouvements (saut de chat, saut, aller au sol …). Un garçon fait des mouvements de danse classique tandis que les autres garçons et quelques filles font des danses sorties du jeu vidéo "Fortnite". Quelques élèves utilisent la tête ou le bassin. Les élèves ne sont pas tous à l'aise pour faire des gestes et accepter le regard des autres. De plus, ils sont donc encore dans la phase de découverte et ne savent pas forcément quels mouvements faire. Le plus facile pour eux est d'utiliser les bras et les jambes seulement. La tête est utilisée pour regarder les autres élèves ou les mouvements qu'ils sont eux-mêmes en train de faire. Le bassin est souvent sollicité pour le mouvoir de gauche à droite et inversement (mouvements de Fortnite principalement). Ainsi, la première séance a permis aux élèves garçons et filles de danser à leur manière, en s'inspirant de leur culture et de leur environnement. Les gestes dansés sont en accord avec ce que les élèves nous ont dit dans le questionnaire. Quant aux élèves de Montcresson , ils bougent peu le bas du corps. Il y a donc peu de déplacement : ils sont figés dans l'espace et n'osent utiliser le bas du corps. Ils sollicitent davantage le buste, les bras et la tête.

Lors de l'activité de *l'Ombre*, les élèves utilisent tout leur corps à Vennecy. Les élèves sont mis en binôme avec un camarade de leur choix. Ils sont donc plus à l'aise lorsqu'ils sont deux et que des liens amicaux sont déjà présents. Ils cherchent à faire faire à l'autre des mouvements plus complexes, ce qui permet d'observer différentes

parties du corps sollicitées. Le élèves de Montcresson utilisent l'ensemble du corps de façon alternée (soit le haut, soit le bas), probablement pour une question de synchronisation moteur et de facilité.

A Vennecy, l'activité des *Vagues* a permis à certains garçons de faire une vague au sol (comme au hip-hop) en utilisant tout leur corps tandis que la plupart des élèves n'utilisent que leurs bras. Les filles ne tentant cette pratique, nous pouvons en déduire que les garçons semblent plus appétents aux danses urbaines comme le hip-hop. Les élèves avaient des difficultés à faire des vagues avec l'ensemble de leur corps, même si l'enseignante essayait de les solliciter à l'oral, sans leur donner d'exemple. Ils ont réussi à en faire avec leurs bras (devant eux ou sur le côté) mais n'ont pas su utiliser tout leur corps, même en voyant leurs camarades faire une vague au sol. A Montcresson, les élèves mobilisent l'ensemble du corps, en restant essentiellement debout.

Au "*Bonjour De La Danse*", les élèves de Vennecy utilisent tout leur corps, de manière simultanée. Certains réutilisent des mouvements qu'ils ont fait pour s'adresser à l'autre, d'autres les inventent. Souvent, le bonjour dansé pouvait être repris par les camarades suivants. L'enseignante demandait alors d'utiliser d'autres gestes.. A Montcresson, les élèves oublient un peu d'utiliser le haut du corps. Ici, ils ne cherchaient qu'à traverser le plus rapidement possible le cercle pour répondre aux attentes de l'enseignante. Cette traversée étant difficile pour les filles et les garçons, ils choisissent un camarade proche d'eux pour faire le moins longtemps possible un geste et donc être moins regardés par les autres. Ils ont été bloqués par autant de regards.

Les exercices avec les *Sacs d'Air* ou le *Vent*, les élèves utilisent tout leur corps à Vennecy tandis qu'à Montcresson en favorisant le haut du corps. A Vennecy, ils cherchent à remplir le sac plastique d'air de différentes manières. La consigne ne précisait pas qu'il fallait rester sur place ou dans un espace proche, ce qui a permis aux élèves de trouver d'autres gestes pour créer du vent. Alors qu'à Montcresson, la consigne le stipulait.

6) Les interactions fille/garçon

Points communs :

Lors de la première séance, les interactions sont peu présentes et seulement en groupe unisexe. Ils se regardent, quelques rires nerveux apparaissent, mais aucune interaction verbale intersexes. Cette nouvelle activité déstabilise les élèves qui cherchent des repères chez leurs camarades du même sexe avec qui ils ont une affinité particulière. A Vennecy, une interaction non verbale est apparue spontanément lorsque tous les garçons sont passés sous les bras des filles formant des arcs. Au vu de leurs représentations, les élèves ont voulu faire comme dans les fêtes familiales. Un binôme mixte s'est créé lorsqu'il fallait adapter ses mouvements au rythme, alors que les autres binômes étaient unisexes. Ce duo est aussi formé dans la cours de récréation et en dehors de l'école. A la fin de la séance, quelques interactions verbales intersexes se font lors de la création des groupes pour l'exercice de l'*Ombre* afin de se mettre d'accord sur le meneur et de changer à un moment donné.

Grâce aux *Listes Des Verbes d'Action*, des interactions verbales et non verbales apparaissent entre tous les élèves : certains n'ayant pas l'habitude d'aller vers le sexe opposé le font ici. Des filles guident les garçons et font des propositions. Une dynamique de classe se créée, les élèves se mélangent et pensent à construire et partager ensemble plutôt qu'à se regarder et se juger.

A Vennecy et à Montcresson, des interactions verbales et non verbales se font lors des formations de binômes. Les élèves se questionnent, sont dans la peur de ne pas être avec le camarade souhaité. D'après le cadre théorique, nous pouvons voir ici que les relations sont très importantes à cet âge-là, et sont souvent unisexes, ce qui se confirme dans notre séquence, malgré quelques exceptions.

Les *Objets* et les *Échanges De Regard* permettent d'observer des interactions verbales et non verbales entre les deux sexes, sans l'avoir précisé dans la consigne. Ce contexte met les élèves dans une certaine obligation d'interagir entre eux. Mais globalement, il y a plus d'échanges avec des camarades du même sexe qu'avec celui

du sexe opposé. Ils se reconnaissent dans les mêmes gestuelles et les mêmes choix d'objet. A Montcresson, il semble que certains garçons ne voient pas le regard lancé par certaines filles souhaitant leurs transmettre l'accessoire. Cette observation montre que les garçons ignorent ou refusent parfois les interactions que certaines filles recherchent, comme s'il se jouait un événement plus décisif qu'un échange temporaire pour un exercice de danse. L'enseignante rappelle qu'ils doivent travailler tous ensemble dans le cadre de l'école. Il semble d'ailleurs que le travail de l'égalité des sexes dans les classes passe de façon plus large par ce dernier aspect.

La *Statue* collective montre les filles d'un côté et les garçons de l'autre, avec plus d'interactions non verbales que verbales. Des interactions intersexes se font pour la recherche de la posture collective. Ils cherchent à reproduire une posture formant un tout plutôt que de créer plusieurs statues individuelles. Ils se sont tous regroupés au même endroit, en regardant leurs camarades. Par la même occasion, cela leur permettait de se mettre à côté, c'est pour cela que les filles et les garçons ne sont pas réellement mélangés au sein de la statue collective.

Pour le *Combat*, les groupes (mixtes ou unisexes) ont échangé verbalement pour créer une combinaison et enchaîner des actions ou en s'imitant.

Le *Bonjour De La Danse*, le *Robot* et *L'enroulé Délivré* ne laissent pas constater d'interaction entre les filles et les garçons car systématiquement ils disent bonjour à un élève du même sexe. L'enseignante change alors la consigne et demande de choisir un élève du sexe opposé, ce qui créait des interactions non verbales intersexes.

Lors des "*Sacs d'Air"* et du '*Vent*", il n'y a seulement eu des interactions mixtes non verbales : ils cherchent à s'imiter ou à se regarder lorsqu'ils se croisent.

En danse les interactions par le regard sont primordiales. En effet, dans un but plus grand d'émouvoir son public, les partenaires qui dansent ensemble doivent être "connectés" sans se parler. Ici les élèves expérimentent ces interactions silencieuses qui offrent de nouvelles possibilités de communication. D'autant plus chez les élèves de cet âge, pour qui le regard de l'autre prend une importance grandissante. Avec une

activité telle que la danse, ils apprennent à se regarder pour s'aider, s'appuyer, garder confiance et plus seulement pour s'imiter ou se juger.

Différences :

A Vennecy, certains garçons tournent autour des filles sans communiquer, pendant l'activité de l'*Ombre*. A ce moment-là, certains élèves avaient l'esprit préoccupé par leur sentiment amoureux. Les filles et les garçons cherchaient le regard des autres pour se rapprocher. Ceci n'est pas observable à Montcresson.

Pour le "*Combat*", les groupes (mixtes ou unisexes) ont échangé verbalement ou en se regardant à Vennecy alors qu'à Montcresson, il n'a été observé que des interactions non verbales unisexes. Les élèves de Vennecy ont parlé avec leur partenaire pour enchaîner des actions et tester des mouvements. Les élèves de Montcresson n'ont communiqué que par le regard.

Le "*Banc De Poisson*" à Vennecy a permis des échanges verbaux entre les sexes (pour se diriger), ainsi que des non verbaux. A Montcresson, il a été observé que des filles restent collées entre elles et des garçons entre eux. Ils changent d'ailleurs de place dans le "banc" en fonction du sexe du meneur : les garçons se rapprochent du meneur garçon et non du meneur fille. Ils accordent de l'importance à être près les uns des autres comme si cela conditionnait la bonne conduite de l'exercice et qu'ils se sentaient davantage en sécurité.

A Vennecy, à la dernière séance, l'enseignante a pu voir que les garçons se mettaient entre eux, ne voulant pas que les filles s'intègrent dans le cercle. Avec l'aide de l'adulte, ils ont formé une ronde tous ensemble, sans se mélanger. Ici, nous pouvons voir l'impact de l'intervention de l'enseignante qui peut agir comme un régulateur et favoriser les interactions entre élèves de sexe opposé. Les échanges sont d'abord non verbaux, ne voulant pas regarder l'autre dans les yeux. Les garçons ont eu plus de difficultés à danser devant les autres. Se présentant souvent comme des leaders dans les classes, ils peuvent montrer des difficultés à se produire seuls face aux autres. C'est aussi le cas de certaines filles. Cet obstacle fait naître un certain

rapport d'égalité entre les élèves : l'exposition au regard des autres à travers la danse bride leur expression corporelle. Par la suite, ils se sont tous encouragés et regardés lorsque l'enseignante a imposé de danser devant une personne du sexe opposé. Cela a permis d'avoir des interactions verbales et non verbales. Ainsi, l'importance d'un bon climat de classe général prend tout son sens. Les encouragements mutuels sont un moteur essentiel dans une activité telle que la danse, où les élèves se sentent émotionnellement fragile et physiquement exposé. De plus, ces encouragements peuvent favoriser l'égalité des sexes. En effet, les élèves ne prêtent pas attention au sexe de l'élève qui réalise son "bonjour de la danse". Ils se soutiennent, sans faire de distinction entre les sexes.

L'enroulé Déroulé permet des interactions non verbales unisexes. Quelques garçons ont été réticents au départ à aller vers les filles, pensant qu'il fallait faire un câlin. L'enseignante a donc dû expliquer aux deux parties qu'il fallait simplement entourer une partie du corps de l'autre. On constate que le contact physique entre les élèves (surtout de sexe opposé) est une étape supplémentaire dans l'activité. Certaines filles de Montcresson et garçons de Vennecy le verbalisent très clairement.

A Montcresson, pour la création chorégraphique, des interactions verbales générales dues à la contrainte imposée des groupes mixtes ressortent. Les élèves recherchent ensemble des postures d'entrée et de fin de chorégraphie. Les discussions se font librement entre les élèves avec l'appui du professeure. Ils sont également dans le non verbal en montrant, proposant des choses à intégrer à leur future chorégraphie. La modalité choisie par l'enseignante a de l'importance : elle peut très largement influencer les interactions entre élèves et les réguler.

L'exercice du *Vent* montre des interactions non verbales entre les élèves du même sexe : ils s'imitent et s'observent. On peut constater qu'il y a parfois des interactions verbales entre garçons qui cherchent à être regardés des autres. Ceci peut paraître paradoxale au regard de leurs réactions antérieures à se produire face aux autres. Mais parfois les garçons cherchent à "attirer" l'attention des autres garçons, par des mouvements drôles ou appartenant à leur répertoire commun (Fortnite).

7) La coopération fille/garçon

Points communs :

Au début, à Montcresson il n'y a pas de coopération entre les élèves. Ils sont dans des activités individuelles ou à deux mais ne cherchent pas encore à travailler ensemble. A Vennecy, une seule coopération se fait : les filles s'alignent deux à deux, se prennent les mains et les garçons passent dessous en binôme. La coopération apparaît comme le stade supérieur des interactions entre les élèves. Il s'agit de faire ensemble, d'agir dans un but commun. Au regard des obstacles dans les interactions entre les élèves, la coopération est un réel travail de fond à travers nos séances.

Avec les *Verbes d'Actions,* certains garçons coopèrent avec les filles et inversement. Ils cherchent à faire les mouvements ensemble ou à en trouver un que les deux peuvent faire en même temps. Il faut noter que la coopération en groupe mixte est présente mais est moindre par rapport à celle des groupes unisexes. C'est plus aisé pour ces derniers car l'appartenance à un groupe, que l'on peut observer en classe ou dans la cour de récréation, se retrouve en danse.

Pour *Le Banc De Poisson* est un exercice de coopération. Les élèves coopèrent entre le même sexe mais montrent encore des réticences envers le sexe opposé. Puis, ils coopèrent pour réaliser la *Statue,* le *Combat* ou la *Vague*. Nous avons pu voir des élèves, en groupe mixte ou unisexe, s'aider, communiquer pour réaliser ensemble un mouvement. La prise de confiance au fur et à mesure des séances aide les élèves à accepter et à tendre vers la coopération. Ils passent d'une activité souvent individuelle (supportée par le regard des autres) à une activité construite ensemble de façon indifférenciée quant au sexe ou à l'amitié.

Différences :

A Montcresson, la coopération commence réellement avec les échanges d'*Objet*. Le regard aide probablement à créer cette nécessaire coopération. Les élèves doivent commencer par prêter attention aux regards que les autres leur portent et le voir de

façon plus positive. A Vennecy, la coopération est principalement absente. Les élèves s'imitent beaucoup et collaborent donc plus qu'ils ne coopèrent. Quelques coopérations peuvent se faire lors de l'exercice du regard afin d'obtenir l'objet.

Pour la création chorégraphique, à Vennecy, il y a un état d'esprit coopératif : les élèves échangent, s'aident pour créer ensemble. A Montcresson, cette première phase chorégraphique est plus difficile. Des conflits apparaissent : les groupes mixtes imposés se scindent, les filles et les garçons se mettent à travailler chacun de leur côté. L'enseignante leur rappelle l'importance de travailler tous ensemble pour avoir un résultat final harmonieux. A ce stade de la séquence, les conflits d'égo pouvant initialement exister dans la classe ressortent. Certains garçons refusent la prise de décision commune. Certaines filles ne veulent pas se voir imposer un avis. La coopération entre pairs n'est pas innée, elle s'enseigne et se vit quotidiennement en classe. L'enseignante doit trouver sa place en favorisant des échanges constructifs et bienveillants.

A Vennecy, la coopération est observée pour le "*Bonjour De La Danse*" car les élèves s'encouragent et trouvent des mouvements pour se dire bonjour. Elle est présente dans l'*Enroulé Déroulé* car les élèves délivrent des camarades du sexe opposé après les explications données. Le résultat étant positif, il faut noter que le rôle de l'enseignante est importante pour une bonne compréhension. Ici, les élèves ont réussi à surmonter leurs représentations.

8) La prise de décision dans la création chorégraphique : les rôles sociaux

<u>Points communs</u> :

Lors de la deuxième séance, les binômes choisissaient un meneur puis ils échangeaient. Chacun pouvait prendre des décisions dans l'activité. Lors de l'exercice des *Verbes*, les élèves sélectionnaient ceux qu'ils souhaitaient. Certains proposaient d'en réaliser certains plutôt que d'autres, pour ne pas faire les mouvements seuls. Il y a beaucoup d'imitations entre élèves du même sexe. La prise de décision se déroule

correctement lorsque les binômes sont unisexes. Les élèves trouvent plus aisément un terrain d'entente et acceptent les choix de l'autre.

Différences :

A Montcresson, dès le début de la séquence, les garçons, par leur facilité à entrer dans l'activité, se présentent comme des leaders : ils engagent des choix chorégraphiques et les filles ont tendance à suivre. En effet, les garçons font preuve d'une grande confiance en eux, contrairement aux filles. Elles sont dans la croyance que la bonne décision sera prise par un garçon. A Vennecy, certains garçons ont été leaders dans les mouvements, les autres élèves imitaient. Les filles n'ont pas forcément un rôle précis. Ces dernières arrivent à penser par elles-mêmes ou à échanger pour que toutes participent et proposent des mouvements. Les garçons qui ont moins confiance en eux, ont besoin de modèle et suivent donc les leaders.

A Montcresson, lors de la création chorégraphique, les élèves montrent des difficultés à travailler en groupe mixte imposé. Les filles et les garçons s'opposent et ne veulent pas suivre les idées que le sexe opposé propose. Chacun reste sur ses positions. L'enseignante est obligée d'intervenir pour guider les élèves dans la prise de décision collective. Ceci apparaît comme une nouveauté, car jusqu'ici les filles avaient tendance à suivre les garçons sans s'opposer. La perspective de l'évaluation à travers cette création chorégraphique semble donner davantage envie aux filles de s'investir et de faire entendre leurs voix. A Vennecy, à ce stade, deux garçons sont réellement meneurs. Les filles n'ont toujours pas de leader précis. Pour les groupes, certains n'ont pas de leaders, d'autres ont comme meneur une fille ou un garçon. Les groupes ayant des meneurs n'arrivent pas toujours à se mettre d'accord sans l'intervention de l'enseignante, pour les mêmes raisons que la classe de Montcresson.

9) Les retours du professeure des écoles (présent, absent, positif, négatif)

Points communs :

Les retours sont essentiellement positifs afin de motiver les élèves à entrer dans l'activité. Ils se font de manière générale, à l'ensemble de la classe ou en nommant directement l'élève. Quand la consigne n'est pas totalement respectée, nous recadrons en pointant le positif et en suggérant des points d'amélioration. Nous encourageons filles et garçons et nous leur donnons des exemples à l'oral. Nous nous déplaçons pour les aider de manière individuelle. Les retours sont également positifs quand certains élèves cherchent un certain aspect esthétique dans leur façon de se déplacer. Il ne s'agit pas de préciser si un mouvement est bien (pour ne pas restreindre) mais de souligner le bon investissement dans l'activité. A certains moments, nous ne faisons pas de retour pour qu'ils essaient de faire les exercices à leur manière, en testant certains mouvements. Nous rappelons à plusieurs reprises l'importance de l'espace. Nous avons utilisé le même procédé pour chaque séance. Les retours positifs sont primordiaux dans ce type d'activité : ils permettent de rassurer des élèves qui peuvent être dans le doute quant à la bonne réalisation des exercices. Cela permet un guidage bienveillant.

Le recadrage, plus négatif, se fait surtout auprès des garçons qui peuvent rapidement passer de l'engouement à l'excitation.

Différences :

A Montcresson, pour les garçons, il s'agit de renforcer par des retours positifs car ils sont toujours très engagés dans l'activité. Pour les filles, ce sont plus des encouragements car elles montrent encore une grande timidité dans la mise en activité. A Vennecy, les garçons sont moins enjoués que les filles. Nous pouvons donc observer une nette différence dans l'appréhension de l'activité par les garçons des deux classes. Il est possible qu'une différence de mentalité soit à l'origine de cela. Ceux de Montcresson évolue encore dans un esprit très enfantin alors que ceux de Vennecy semblent déjà entrés dans la "préadolescence" et sont très soucieux du

regard des autres. De plus, ils avaient une vision négative ou féminine de la danse que ceux de Montcresson.

A Montcresson, à la dernière séance, les retours sont plus négatifs puisque les élèves ne respectent pas les consignes du "*Bonjour De La Danse*" et "*L'enroulé Délivré*". Les élèves cherchent à se faire rire mutuellement et manquent parfois de sérieux. L'enseignante fait des retours positifs quand certains élèves font l'effort d'imaginer de nouvelles propositions et ne cherchent pas systématiquement les relations d'amitié. A Vennecy, à cette même séance, les retours sont positifs pour encourager et féliciter les élèves qui réalisaient correctement l'activité alors qu'ils étaient réticents au départ à aller vers quelqu'un du sexe opposé. Quelques retours négatifs se font pour la discipline. L'enseignante est donc là pour réguler, motiver, donner de l'aide mais aussi essayer de faire progresser les élèves.

10) Les consignes centrées sur l'aspect moteur ou sensible

Points communs :

Nos fiches de préparation étant faites en commun, nous avons donné les mêmes consignes aux élèves. Il n'y a donc pas de différence sur ce critère.

Les consignes données lors de la première séance sont axées sur l'aspect moteur. L'intérêt étant de guider les élèves pour qu'ils entrent dans l'activité plus facilement en se concentrant sur la réalisation physique des mouvements. Cet aspect se retrouve également le cas pour l'Ombre et les *Verbes d'Actions*. Ici, on axe notre attente sur un résultat physique. Un côté sensible apparaît puisque les élèves sont libres de réaliser les verbes qu'ils ont sélectionnés dans la liste selon leur propre ordre.

Avec l'utilisation des accessoires, la consigne est axée sur l'aspect moteur de l'attendu : utiliser son corps pour se mouvoir avec un objet. Mais rapidement l'aspect sensible apparaît car les élèves choisissent un objet et échangent un regard.

La “*Statue*” fait appel à l’aspect sensible de l’activité. Il y a contact physique avec les autres et c’est l’investissement de chacun qui permet un résultat satisfaisant. Le même aspect est retrouvé dans les consignes précisant de suivre le rythme. Pour la création chorégraphique, les consignes sont axées sur l’aspect moteur et sensible puisque les élèves doivent proposer un début et une fin à leur chorégraphique, pour que le spectateur comprenne que ces moments sont importants dans l’appréhension de la création proposée.

Pour la dernière séance, l’échauffement propose une consigne moteur (respirer, se frotter) et sensible (s’adresser à l’autre en dansant tout en se confrontant au regard des autres). Pour le *Robot*, la consigne est basée sur la motricité. Pour *L’enroulé Délivré,* la sensibilité est mise en avant puisque les élèves se rapprochent d’un camarade et acceptent un possible contact physique. Mais il s’agit aussi de faire un mouvement autour de l’autre pour le délivrer : il y a donc une demande moteur. Les *Sacs d’Air* et le *Vent* font appel aux deux aspects : moteur car il s’agit de bouger pour obtenir un résultat attendu et sensible car il faut imiter un élément naturel pour se mouvoir.

Nous commençons par donner des consignes dites motrices pour favoriser l’entrée dans l’activité mais rapidement nous demandons aux élèves de s’engager sur l’aspect sensible de la danse. Nous alternons ces deux axes en explicitant clairement nos attendus aux élèves. Il est important que filles et garçons comprennent l’objectif demandé. Nous attendons des deux sexes la même prestation, tant au niveau moteur que sensible.

11) La gestion de la prise de parole (prise par l’enseignante, un élève garçon, un élève fille, échange enseignante-élève, échange élève-élève, spontanément ou avec sollicitation)

<u>Points communs</u> :

Très souvent durant les séances, les élèves étaient assis et la musique coupée pour passer les consignes de manière claire et audible. Les élèves échangeaient entre

eux spontanément, de manière unisexe dans un premier temps, puis intersexes pour faire les mêmes actions, construire un enchaînement, encourager ou aider.

Pour ce qui est de l'observation en tant que spectateur, les élèves ont regardé des élèves du sexe opposé comme du même sexe. Ainsi, nous les sollicitons pour qu'ils donnent leur retour sur ce qu'ils ont observé. Les filles ont moins besoin de sollicitations pour aller vers les garçons. Elles montrent moins de complexes que les garçons lorsqu'ils s'agit de se mélanger.

A Montcresson, l'enseignante doit agir comme un régulateur et inviter les élèves à résoudre leur conflit eux-mêmes. Pour la création chorégraphique les élèves échangent entre eux dans le groupe, mais ils le font surtout de façon unisexe. Des explications sont demandées quant à l'organisation du travail en groupe qui semble scindée de façon non-mixte. A Vennecy, ce genre d'observations se fait plus rarement.

Pour *L'enroulé Délivré,* tous les CM2 ont la difficulté d'entrer en contact avec l'autre. Les élèves sont sollicités pour verbaliser cet obstacle. A Montcresson, ce sont les filles qui expliquent de façon spontanée ce difficile contact avec l'autre alors que les garçons ne mettent pas de "mot" sur cela, malgré une nouvelle sollicitation du professeure. A Vennecy, ce sont les garçons qui le verbalisent. Après explications de l'activité, les élèves ont su réaliser l'exercice correctement.

<u>Différences</u> :

A Vennecy, lors de la première séance, la prise de parole par l'enseignante au début est difficile car l'agitation était présente. Des élèves étaient anxieux de l'activité, d'autres voulaient seulement faire rire. Le gymnase résonnant beaucoup, la voix des élèves passait au-dessus de celle de l'enseignante. A Montcresson, la professeure doit solliciter les élèves (filles et garçons alternativement) pour la prise de parole. Les garçons échangent spontanément entre eux, comme les filles.

A Montcresson, les échanges avec la professeure sont spontanés avec les garçons et sollicités avec les filles. Celles-ci sont moins expressives. A Vennecy,

l'échange enseignante-élève était spontané. Les filles et les garçons pouvaient solliciter l'enseignante pour demander s'ils réalisaient correctement les exercices.

Se comportant comme des leaders, les garçons montrent moins de difficulté à prendre spontanément la parole. Cependant, certaines filles osent prendre la parole devant tout le monde et donner leur point de vue. La motivation des élèves diffère selon les séances et selon les classes.

Les échanges professeure-élèves sont différents selon les classes. Cela peut s'expliquer par la posture de l'enseignante mais aussi celle des élèves : ces derniers ne réagissant pas de la même manière, l'enseignante s'adapte et interagit en fonction de leurs besoins. De plus, le ressenti est différent selon le vécu de la séquence.

La majorité des amitiés observées parmi les élèves de cet âge est unisexe. Dans le cadre d'une activité comme la danse, sortant de leurs habitudes de classe, les élèves cherchent principalement le contact avec leurs amis, avec qui ils partagent de nombreux points communs. De fait, les interactions spontanées entre élèves sont plus souvent unisexes. Cependant, les échanges évoluent au cours de la séquence : nous voyons de plus en plus d'interactions filles-garçons spontanées au fil du temps.

IV. Discussion

Notre étude a pour objectif de comprendre comment les approches didactiques et pédagogiques pourraient favoriser une égalité filles-garçons à l'occasion d'une séquence de danse. Pour ce faire, nous l'avons testée dans deux classes de CM2.

Hypothèse 1 : Nous pensons observer que l'organisation des activités en groupe mixte ne favorise pas l'égalité filles-garçons.

Suite à nos différentes lectures et recherches sur le sujet de l'égalité des sexes, nous avons pu relever que les enseignants favorisent souvent la modalité de travail en groupe mixte, pensant influencer l'aspect égalitaire. Cette idée était souvent dépourvue de résultat. En mixant les élèves filles et garçons, les rapports qu'ils

entretiennent ne semblent pas plus égalitaires que dans une autre modalité où ils ne seraient pas mélangés.

Lors de la séquence de danse mise en place dans les classes de Montcresson et Vennecy, nous avons varié les modalités de travail : les élèves ont dansé seul, par deux, en groupe de 3 ou 4, en demi-groupe ou groupe classe. Les groupes étaient faits soit librement soit ils étaient imposés aux élèves. Il en est de même pour la mixité : parfois nous n'avons donné aucune indication sur la constitution des groupes, parfois nous avons précisé que nous voulions des groupes constitués de filles et de garçons.

Nous avons pu remarquer que le simple fait d'imposer une modalité aux élèves et d'y ajouter le critère de la mixité pouvait engendrer des réactions. Ils semblent appréhender de travailler avec des camarades qu'ils n'ont pas choisi. Comme nous l'avons vu avec Gentaz, Denervaud, Vannetzel (2016), les liens d'amitié sont importants à cet âge-là et sont souvent unisexes. Nous pouvons le confirmer avec nos observations quotidiennes : rares sont les élèves qui entretiennent des relations d'amitié mixte au sein de l'école et en dehors.

La question de la mixité favorisant l'égalité garçons-filles peut s'observer à travers différents aspects. De façon très naturelle et spontanée, les élèves se tournent fréquemment vers d'autres élèves du même sexe pour constituer des binômes ou des groupes. Lorsque ce choix, lié à une reconnaissance entre pairs, est modifié par l'enseignante, les garçons et les filles doivent tenter d'agir ensemble dans un but commun. De ce fait, les interactions provoquées par la mixité sont plus nombreuses. Mais il apparaît que celles-ci ne sont pas toujours égalitaires. Les filles semblent montrer moins de réticence à interagir avec le sexe opposé. Cela s'expliquerait par le fait qu'elles se montrent plus "obéissantes" et présentent une meilleure conduite pour laquelle elles sont félicitées (Cogérino, 2005). Les garçons ne provoquent que rarement ces interactions, mais y répondent tout de même lorsqu'elles se présentent à eux. Ils développent des stratégies, comme nous l'avons vu dans des études précédemment, afin de concilier leur identité de genre à leur obligation de participer. Ainsi, ils vont donc interagir de temps en temps avec les filles lorsque l'exercice l'oblige, tout en essayant de réduire le plus possible les interactions avec elles.

Les interactions intersexes sont d'abord non verbales. En danse, l'expression passe par le corps et le regard : les élèves devaient apprendre à s'exprimer et communiquer autrement qu'avec des mots. Il semblait plus rassurant au début, que ce nouveau mode d'expression se fasse entre élèves de même sexe. Au fur et à mesure de la séquence, ils ont pris confiance et ont réussi à interagir de façon non verbale avec le sexe opposé. Des exercices comme les *Verbes d'Action*, les *Objets ou le* Combat se prêtaient à ce type de communication. Ces activités permettent de mettre en contact les élèves des deux sexes, de façon libre ou imposée. Ces interactions sont donc dues à l'organisation que l'enseignant choisit (Cogérino, 2005). Ainsi, il n'est pas obligatoire d'avoir des groupes mixtes et imposés pour obtenir de la mixité. Mais cela ne signifie pas qu'il y a égalité. Nous avons pu le remarquer lors de la chorégraphie puisque certains conflits sont apparus : des filles et des garçons ont exprimé des oppositions dans les choix qui devaient être faits. Certains groupes se sont scindés pour former des demi-groupes non mixtes, ne voulant pas travailler avec le sexe opposé. Selon Claire Pontais (2014), les filles peuvent avoir plus confiance dans une pratique sportive porteuse d'émotion où il y a de la coopération. Ici, elles veulent imposer leurs idées et les garçons ne les acceptent pas toujours. La coopération devenait parfois impossible. Les filles et les garçons refusant un consensus, l'enseignante devait intervenir. Nous pouvons constater une forme d'égalité quant aux positions tenues par chacun. Les filles qui, jusqu'ici, avaient fait preuve d'une présence discrète, s'affirment et maintiennent leurs choix face aux garçons.

Nous pouvons donc confirmer l'hypothèse que l'organisation des activités en groupe mixte ne favorise pas l'égalité filles-garçons. Chacun prend un rôle spécifique dans le groupe afin de participer à sa manière à l'activité proposée. Or, certains veulent le même rôle : celui de leader ou d'être force de propositions en les imposant.

De plus, ils peuvent interagir avec des élèves du sexe opposé alors qu'ils sont en groupe-classe ou pas dans le même groupe. Nous pouvons aussi ajouter que, lorsque la mixité n'était pas imposée (les élèves étaient donc en groupe libre), les résultats observés pouvaient être similaires entre les deux sexes. Les filles et les garçons arrivaient à répondre à la consigne donnée, même s'ils investissent

différemment l'exercice. Ainsi, il n'est pas obligatoire de créer des groupes mixtes pour obtenir une égalité entre les filles et les garçons.

Hypothèse 2 : La posture et l'attente de l'enseignant favorisent l'égalité lorsqu'elles sont neutres.

D'après nos recherches théoriques, nous avons fait l'hypothèse que les enseignants favorisaient l'égalité entre les sexes lorsqu'ils avaient une posture et des attentes neutres. Il se doit de formuler des consignes non sexuées et faire des feed-back tant aux filles qu'aux garçons afin de créer une égalité entre les sexes. L'enseignant ne doit pas avoir de stéréotypes vis-à-vis du sexe des élèves et être le plus neutre possible, tant dans ses paroles que dans ses gestes. De plus, il doit avoir les mêmes attendus pour chaque élève, quel que soit son sexe. Cette attitude professionnelle favoriserait alors l'égalité entre les filles et les garçons.

La séquence de danse a été créée par les enseignantes des deux classes de CM2. Elle a été construite de manière la plus impartiale possible, en prenant en compte l'aspect moteur et sensible de la danse (Coltice, 2000) mais aussi en choisissant des exercices neutres, sans connotation. Nous avons donc choisi et initié des choix didactiques et pédagogiques pouvant convenir aux deux sexes. Nous avons considéré les élèves comme non genrés pour mettre en place cette séquence et tendre vers un enseignement égalitaire entre les garçons et les filles en danse (Couchot-Schiex, 2007). Cependant, nous avons fait attention à ne pas défavoriser ou délaisser les filles au profit des garçons, comme l'avait préconisée cette étude. Les retours ont été faits à la classe entière, aux garçons et aux filles. Ces feed-back sont neutres, pour ne pas favoriser un sexe à un autre. La quasi-totalité des retours sont positifs pour encourager, motiver, aider, aiguiller ou rassurer les élèves des deux sexes. Quelques-uns sont négatifs parce qu'ils ne répondent pas correctement aux consignes ou pour rétablir la discipline auprès des garçons. Ces comportements néfastes à l'enseignement de la danse peuvent être des stratégies qu'ils mettent en place pour éviter ou contourner l'activité (Coltice, 2000). De temps en temps, nous n'avons pas fait de retour afin d'observer les élèves sur leurs mouvements. Généralement, les

retours étaient présents et positifs pour effectuer un guidage bienveillant et faire progresser tant les filles que les garçons.

Il en est de même pour l'enrôlement dans l'activité : les élèves avaient la même consigne et les mêmes attendus pour chaque exercice. A l'annonce de la séquence "danse", différents comportements ont pu être observés. Certains ont eu besoin de quelques séances pour ne plus avoir de gêne par rapport à d'autres. L'entrée dans la danse n'a pas été appréhendée de la même manière par les élèves. Ceci peut s'expliquer par le fait que chaque élève a une personnalité et un caractère différents. Ils se sont construits en accord avec leur environnement (Jarlégan, 2016 ; Idrissi, Gallot, Pasquier, 2018). Ainsi, nous pouvons avoir des élèves plus réservés que d'autres, mais aussi qui ont été plus en contact avec la danse que d'autres élèves.

Concernant la gestion de la parole de l'enseignante, celle-ci était spontanée afin de pouvoir donner les consignes ou faire des retours aux élèves filles et garçons. Elle pouvait demander aux élèves de faire un rappel sur les séances précédentes spontanément mais aussi solliciter des élèves des deux sexes pour donner un avis sur ce qui a été observé. Nous avons pu constater que les échanges entre la professeure et les élèves peuvent être différents entre les deux classes. Cela peut s'expliquer par la posture de l'enseignante mais aussi celle des élèves. L'enseignante s'adapte aux comportements et aux réactions des élèves, qui diffèrent selon le sexe et la classe. De plus, le ressenti de l'enseignante et des élèves est différent. Cette variable ajoute une explication à la différence entre les échanges enseignante-élèves. Cependant, l'enseignante reste attentive à ce que les deux sexes prennent la parole pour pouvoir avoir une égalité des sexes à ce niveau-là. Elle a un rôle de régulatrice tant pour les rappels que pour la résolution de conflits. Ainsi, filles et garçons pouvaient s'exprimer de la même manière, à chaque instant, en essayant d'avoir le même temps de parole les uns et les autres. Cela permet d'être le plus égalitaire entre les deux et qu'aucun des deux sexes ne se sente délaissé (Idrissi, Gallot, Pasquier, 2018). Nous pouvons ajouter qu'au fil de la séquence, les élèves échangent de plus en plus spontanément avec le sexe opposé.

Nous pouvons donc confirmer l'hypothèse que la posture et l'attente de l'enseignant favorisent l'égalité lorsqu'elles sont neutres. Chaque enseignant doit essayer de penser son enseignement de manière la plus neutre possible afin de favoriser une égalité entre les filles et les garçons. La pédagogie et la didactique sont importants, tout comme les comportements, les paroles et les regards. Ils ne doivent pas avoir de connotations sexuées. Il faut savoir accorder autant d'importance aux élèves pour favoriser une égalité entre les sexes. De plus, le fait de réaliser des exercices neutres et d'avoir les mêmes attendus pour les deux sexes a permis aux élèves de se sentir égaux dans le travail à réaliser. Chacun pouvait réaliser à sa manière l'activité mais tout en ayant le même objectif.

Les feed-back les ont aidés à progresser. Nous avons fait attention à interagir de la même façon avec les filles et les garçons, contrairement à ce que Jarlégan (2016) stipulait. Chacun a eu des retours positifs. La seule différence est que les garçons ont reçu des feed-back négatifs par rapport à leur comportement. Il faut donc retenir que filles et garçons ont reçu des feed-back positifs concernant leur travail. Ils étaient centrés tant sur le fond que sur la forme et dits de manière neutre. En effet, les phrases contenant "les filles" ou "les garçons" étaient évitées afin de ne pas activer le stéréotype de sexe. Les retours n'étaient jamais faits de manière généralisée, c'est-à-dire que les feed-back n'étaient pas fait en donnant le groupe de sexe de référence. Souvent, nous faisions des retours individuels, ainsi des prénoms de filles et de garçons étaient cités.

Hypothèse 3 : Nous nous attendons à ce que le choix des supports musicaux favorise l'égalité.

Nous avons pu nous rendre compte que le choix des supports musicaux avait une grande importance dans la façon dont les élèves appréhendaient l'exercice proposé. Les élèves, de façon générale, semblent préférer les activités proposées lorsque la musique est plus rapide, dynamique avec un rythme bien marqué (*Alors on danse* de Stromae ; *Under pressure* de Queen ; *Counting Stars* de OneRepublic ; *Try everything* de Shakira). Les garçons montrent plus de difficulté à se mouvoir quand la musique proposée est plus lente (*Caribbean Blue* de Enya ; *You'll be in my heart* de Phil Collins ; *Le grand bleu* d'Eric Serra). Les filles ne semblent pas affectées par ce

changement de rythme. Les musiques rythmées, choisies par les enseignantes, suscitent un grand engouement de la part des élèves filles comme garçons. Nous pouvons en déduire que les musiques entraînantes seraient un support dit “neutre” favorisant l’égalité des sexes.

Les musiques lentes sont connotées féminines dans l’esprit des garçons. Souvent, à leur l’écoute, ils se mettent à danser en imitant les mouvements issus de la danse classique. Cette façon de se mouvoir ne poserait pas de question si ces imitations se faisaient sans dérision. Cela nous permet de constater que les garçons ne se considèrent pas crédibles en tant que danseurs classiques. Les choix des supports faits par les enseignantes sont primordiaux dans la mise en place d’une activité visant à privilégier l’égalité des sexes (Babillot, De la Motte, Pontais, Houadec, 2015 ; Canopé 2014 ; Cogérino 2005). Varier les supports est important pour éviter de faire perdurer les stéréotypes et les stigmatisations dans l’esprit des élèves. Les musiques lentes, avec des rythmes moins affirmés sont un support permettant aux élèves de se questionner en relevant et en verbalisant les obstacles ou les freins se présentant à eux. Le simple fait d’amener les élèves à cette réflexion permet de faire avancer la problématique de l’égalité. Cela offre la possibilité d’interroger les élèves garçons sur l’obstacle de la lenteur de la musique, de les laisser s’exprimer sur l’aspect émotionnel de la pratique dansée. Ainsi, l’idée qu’il n’y a pas une façon de bouger féminine et une autre masculine viendrait à émerger. L’essentiel dans la façon de danser est de se sentir bien, de raconter quelque chose avec son corps tout en transmettant des émotions au public. Cet aspect est souvent moins mis en avant chez les garçons contrairement à l’aspect moteur (Coltice, 2000).

Aussi, dans les instructions officielles, la danse à l’école favorisent les actions motrices compatibles avec les stéréotypes liés au genre (Coltice, 2000). En réduisant les axes de la sensibilité et de la sociabilité, les garçons accéderaient plus facilement à l’activité. En limitant la danse à l’aspect moteur, nous renforçons la pensée binaire masculin-féminin. En tant que professionnel de l’éducation, nous pouvons donc agir sur l’égalité garçon-fille, en respectant les programmes, mais en variant notamment nos supports. La musique est une manière de rééquilibrer la façon dont les élèves effectuent la tâche. Les musiques stéréotypées « féminines » peuvent faire progresser

les élèves tant dans leurs mouvements que dans leur esprit et leur mentalité. Des filles et des garçons, qui n'aiment pas la danse en temps normal, peuvent se révéler sur ce type de proposition.

Nous confirmons partiellement notre hypothèse qui suggère que nous nous attendons à ce que le choix des supports musicaux favorise l'égalité. Dans notre recherche, tous les supports musicaux n'ont pas pu favoriser l'égalité filles-garçons. Celle-ci ne se retrouve que dans des musiques rapides. Les musiques au rythme lent sont difficiles à appréhender pour les élèves, surtout pour les garçons. C'est à nous, en tant qu'enseignantes, d'essayer de modifier les points de vue des élèves afin de favoriser une égalité entre les deux sexes.

Conclusion

Nous avions pour objectif de comprendre comment les approches didactiques et pédagogiques pouvaient favoriser une égalité entre les filles et les garçons. Pour cela, nous avons réalisé une séquence de danse au cours de laquelle nous observions nos pratiques mais aussi les élèves. Notre travail avait pour cible de montrer que l'égalité filles-garçons n'était pas favorisée dans une organisation en groupe mixte mais que celle-ci était favorisée lorsque la posture et les attentes de l'enseignant étaient neutres. L'égalité entre les sexes était aussi favorisée grâce aux choix des supports musicaux choisis. Afin de tester nos hypothèses, nous avons recueilli les conceptions initiales des élèves et nous avons observé et analysé chaque séance à partir d'une grille d'observation regroupant onze critères.

Nos résultats nous ont permis de confirmer que l'organisation des activités en groupe mixte ne favorise pas l'égalité entre les filles et les garçons. Les filles et les garçons peuvent investir différemment l'activité de la danse tout en obtenant un résultat similaire. Les groupes mixtes ne sont pas toujours égalitaires. La mixité n'engendre pas toujours l'égalité.

Ils nous ont aussi permis de mettre en évidence l'impact que l'enseignant peut avoir sur les élèves. Ainsi, la posture et les attentes du professeur favorisent l'égalité entre les sexes si ces dernières sont neutres. En tant qu'enseignantes, nous devons

penser dans la neutralité, tant dans nos enseignements que dans notre comportement. Nous sommes vecteur de transmission. Nous avons la possibilité de moduler les rapports entre les élèves ainsi que leurs représentations. Chaque enfant doit être traité comme un individu à part entière avec des différences et des ressemblances, des forces et des faiblesses non nécessairement liées à son sexe. L'enseignant doit aussi être attentif à son comportement et à ses représentations afin d'être le plus neutre possible.

Cependant, nous n'avons pu prouver que partiellement l'influence des supports musicaux sur l'égalité garçon-fille. Le choix de la musique est important dans une séquence de danse. Nous avons pu mettre en avant que l'égalité entre les sexes ne se faisait que pour des musiques rapides et rythmées. Les garçons ont des difficultés à appréhender et à bouger sur des musiques plus lentes, contrairement aux filles.

Au vu de ces résultats, nous pouvons conclure que cette recherche peut être intéressante pour de futures études puisqu'elles met en avant une différence entre les filles et les garçons concernant les musiques dites lentes.

Une séquence de danse ne suffit pas à traiter cette question fondamentale. L'égalité s'enseigne et se vit quotidiennement dans les classes. Elle fait partie des apprentissages qui doivent être faits dès la maternelle afin de modifier en profondeur les stéréotypes. Les enseignants doivent s'interroger sur leurs perceptions vis-à-vis du sexe et du genre afin de transmettre une éducation et un enseignement le plus neutre possible.

V. Bibliographie

- BABILLOT M., DE LA MOTTE A., PONTAIS C. HOUADEC V. « 5*0 activités pour l'égalité filles-garçons : Tome 1, Ecole primaire, 6e - Segpa* ». Canopé : Éditions Agir, 2015. 158 p. (50 activités). 978-2865654802.

- BABILLOT M., DE LA MOTTE A., PONTAIS C., HOUADEC V. « *Egalité filles-garçons Ecole primaire, 6e - Segpa : 50 activités Tome 2* ». Canopé : Éditions Agir, 2017. 141 p. (Agir). 978-2240036643

- BOUSQUET D., VOUILLOT F., COLLET M., FOURTIC. « *Egalité filles-garçons : l'école doit mieux faire* » [en ligne]. Paris : SNUipp, 2017. Disponible sur : https://www.snuipp.fr/IMG/pdf/hce_rapport_formation_a_l_egalite_2017_02_22_vf.pdf (consulté le 15.11.2018)

- BRUNO P. MONGENOT C. « *Genre et enseignement* ». Armand Colin, 2016. 85 p. (Le français aujourd'hui, n°193). 978-2200930486.

- CANOPE. « *Intégrer l'égalité dans les enseignements du premier degré* ». [en ligne]. Canopé, 2014. Disponible sur : https://www.reseau-canope.fr/outils-egalite-filles-garcons/integrer-legalite-dans-les-enseignements-du-premier-degre.html (consulté le 19.11.2018)

- COGERINO, G. (2005). Sexe et genre en EPS. *Filles et garçons en EPS. Paris: revue EPS*, 17-58.

- DEMOULIN H. « Egalité, Mixité - Etat des lieux et moyens d'action au collège et au lycée ». Canopé : Éditions Maîtriser, 2014. 250 p. (Maîtriser). 978-2240034564.

- EDUCATION.GOUV. *Egalité des filles et des garçons* ». [en ligne]. Education.gouv.fr, 2019. Dusponible sur : https://www.education.gouv.fr/cid4006/egalite-des-filles-et-des-garcons.html (consulté le 19.11.2018)

- EDUSCOL. « *Les enjeux de l'égalité filles-garçons* ».[en ligne]. Eduscol, 2018. Disponible sur : https://eduscol.education.fr/cid46856/les-enjeux-de-l-egalite-filles-garcons.html (consulté le 19.11.2018)

- GENTAZ E., DENERVAUD S., VANNETZEL, L. « *La vie secrète des enfants*. ». Odile Jacob, 2016. 207 p. (OJ.Vie pratique). 978-2738134974.

- JARLEGAN, A. (2016). Genre et dynamique interactionnelle dans la salle de classe: Permanences et changements dans les modalités de distribution de la parole. *Le francais aujourd'hui*, (2), 77-86.

- SCHREIBER C., TOMA C. « *Identité, genre et représentations : Apport de la psychologie sociale à la compréhension des phénomènes liés à la mixité* ». In : *Le genre en éducation I. L'éducation des filles et des garçons à l'école. Quelles limites ? Quels défis ?* Publication IUFM Grenoble-Martinique, 2006. p.13-18.

VI. Annexes

Annexe 1 : Le questionnaire initial

1. “Danse” , à quoi ce mot te fait-il penser ? Que t’évoque-t-il ?
2. Connais-tu des styles de danse ? Si oui, lesquels ?
3. Connais-tu des noms de danseurs ?
4. Danses-tu ? Si oui, précise quand (loisirs, à la maison, en club …)
5. As-tu des proches qui dansent ?
6. Quand vois-tu des personnes danser ?
7. Aimes-tu danser ?

Annexe 2 : Grille d'observation vierge utilisée à chaque séance

Eléments à observer	**Critères**	**Commentaires**
- enrôlement et motivation dans l'activité	- enrôlement - non enrôlement	
- supports musicaux : variation des rythmes (lent/rapide)	- musique lente - musique rapide	
- appropriation de l'espace	- va dans tout l'espace - reste dans un coin précis - positions privilégiées : devant, au fond ...	
- choix libre groupe / binôme / mixité imposée	- choix libre en groupe mixte - choix libre en groupe non mixte - choix libre du binôme mixte - choix libre du binôme non mixte - choix imposé en groupe mixte - choix imposé en groupe non mixte - choix imposé en binôme mixte - choix imposé en binôme non mixte	
- les parties du corps les plus souvent en mouvement (haut du corps / bas du corps)	- utilisation de la tête - utilisation des bras - utilisation du buste - utilisation du bassin - utilisation des jambes	
- interactions fille / garçon	- présente - absente - verbale - non verbale	
- coopération fille / garçon	- présente - absente	

- prise de décision dans la création chorégraphique : les rôles sociaux	- meneur - suiveur	
- retour du PE (feed-back)	- positif - négatif - présent - absent	
- consignes	- axée sur l'aspect moteur - axée sur l'aspect sensible	
- gestion de la prise de parole	- parole prise par l'enseignant - parole prise par l'élève garçon - parole prise par l'élève fille - échange enseignant-élève - échange élève-élève - spontané - sollicitation	

Annexe 3 : Exemple d'un critère complété dans la grille d'observation après chaque séance

Séance 1 : Le 21 mars 2019 - Séance 2 : Le 28 mars 2019 - Séance 3 : Le 04 avril 2019 - Séance 4 : Le 25 avril 2019 - Séance 5 : Le 2 mai 2019

Eléments à observer	**Critères**	**Commentaires**
interactions fille / garçon	• présente • absente • verbale • non verbale	Vennecy : Les interactions, lors de la première phase, sont peu présentes entre les sexes. Ils restent en groupe avec des camarades du même sexe qu'eux. Puis ils interagissent ensemble de façon non verbale lorsque les garçons passent sous les « arcs » créés par les bras des filles. Lorsqu'il fallait suivre la musique et adapter les mouvements au rythme, généralement, ils se sont regroupés en groupe (1 de filles, 2 de garçons puis 1 filles et 1 garçon). Quelques interactions verbales se font entre filles et garçons lors de la séance. Montcresson : Pas d'interaction filles/garçons Vennecy : Quelques-unes avec les formations des binômes. Pendant les déplacements, on peut voir que certains garçons tournent autour des filles mais sans forcément parler. Lors des verbes d'actions, les élèves communiquent entre eux. Beaucoup le font avec le même sexe. Cependant, quelques élèves interagissent avec le sexe opposé, s'imitent et se suivent. Montcresson : Peu d'interactions filles/garçons : certaines filles guident les garçons et leur proposent des possibilités sur les verbes d'action. Vennecy : Interactions garçon-garçon et fille-fille pour la découverte de l'activité. Elles sont verbales et non verbales (imitation et échanges verbaux pour faire des mouvements). Dans l'activité du regard, elle était présente. Les cerceaux ont été passés entre des élèves du même sexe mais aussi du sexe opposé. Elles étaient non verbales quand le regard était présent. Mais elles pouvaient être verbale lorsque les élèves demandaient les cerceaux. Des échanges entre les deux sexes se sont fait assez

		rapidement, même s'ils étaient peu nombreux par rapport aux échanges avec quelqu'un du même sexe. Ils interagissent verbalement pour demander le cerceau et de façon non verbale quand ils regardent la personne qui tient le cerceau. Montcresson : Peu d'interactions filles/garçons : les échanges de regard pour l'activité sont difficiles : il semble que certains garçons ne prêtent pas attention aux filles souhaitant leur transmettre un objet. Vennecy : Banc de poisson : peu présente au départ puis les garçons vont rejoindre les filles. Elle est aussi bien verbale (donner la direction) que non verbale. Statue : la classe entière l'a fait mais on pouvait observer les garçons d'un côté et les filles de l'autre. Peu d'interactions verbales entre les deux sexes. Pour les combats, quelques groupes mixtes se sont formés sans demande particulière. Cependant, beaucoup étaient unisexes. Ils sont verbales (précision des mouvements) et non verbales (gestuelle faite de façon spontanée) Chorégraphie : des interactions non verbales se font (regards, mouvements) Montcresson : Banc de poisson : interactions filles/garçons provoquées car les meneurs étaient à tour de rôle des filles et des garçons. Cependant on observe les filles collées entre elles et les garçons collés entre eux (d'ailleurs ils changent de place dans le banc en fonction du sexe du meneur : les garçons se collent au meneur si c'est aussi un garçon et non si c'est une fille). Vague : interactions unisexes non verbales Statue : interactions non verbales mixtes du fait de la posture de chacun dans la scène. Le combat : interactions non verbales unisexes. Les garçons cherchent le contact exclusif des autres garçons (idem pour les filles). Chorégraphie : interactions verbales mixtes (dues à la contrainte imposée des groupes mixtes). Recherche verbale des postures d'entrée en scène. Discussion libre fille/garçon/PE Vennecy :

		Bonjour de la danse : Les garçons ont fait une ronde ensemble et les filles aussi. Puis, lorsque PE demande d'en faire une seule ensemble, les garçons étaient d'un côté et les filles de l'autre. Ils ont interagi dans un premier temps sans se parler, sans se regarder dans les yeux pour montrer une petite gêne. Les garçons ont eu plus de mal à vouloir danser devant les autres. Puis ils se sont encouragés et regardés dans un second temps Enroulé déroulé : il y a des interactions mais non verbales mixtes même si au départ quelques garçons se montraient réticents à aller vers les filles. Pour les sacs et le vent, il y a des interactions non verbales pour s'imiter ou se regarder lorsqu'ils se croisaient Montcresson : Bonjour dansé : aucune interaction ni verbale ni non verbale Robot : interactions non verbales unisexes Enroulé/délivré : idem les élèves se dirigent vers les élèves du même sexe (voir spécifiquement leurs amis). En effet le contact physique direct quand il s'agit de se toucher et d'enrouler une partie de son corps autour de l'autre se montre très difficile pour la plupart des élèves. Exercice vent : interactions non verbales unisexes : ils regardent comment font les autres et imitent.
coopération fille / garçon	• présente • absente	Vennecy : Lors de la première phase, elle est absente. Par contre, beaucoup d'imitation entre les garçons. Puis les filles ont commencé à s'aligner et se mettre 2 par 2, en mettant les mains en l'air et les garçons sont passés dessous.Puis la coopération a été absente jusqu'à la formation de groupe de 4. Montcresson : Pas de coopération observable entre les filles et les garçons Vennecy : Pour les binômes en miroir, il y a 2 groupes qui sont dans la coopération. Pour les verbes d'actions, certains garçons coopèrent avec les filles et inversement. Mais pour la plupart, les garçons coopèrent entre eux, comme les filles entre elles. Montcresson :

		Absente entre sexes opposés Vennecy : Ils s'imitent très souvent, essaient de réaliser des mouvements avec les objets. Présente pour quelques échanges lors de l'activité avec le regard Montcresson : Rare (sauf une fille et quelques garçons) Vennecy : Coopération lors du banc de poisson pour se mettre en groupe et marcher ensemble. Ils ont coopéré pour les statues, les combats et les vagues. Les statues et les vagues ont été faite collectivement : ils ont fait une hola, une vague géante où ils se tenaient les bras, et une ronde avec 3 rangs (quelques garçons au centre et au milieu, beaucoup à l'extérieur – beaucoup de filles sur le 2ème rang). Pour les combats, quelques groupes sont mixtes. Ils coopèrent ensemble. Montcresson : Banc de poisson, statue, combats : coopération pour former les groupes Chorégraphie : au sein du groupe se créait une césure : les filles coopèrent ensemble et les garçons de leur côté. PE leur rappelle l'importance de travailler tous ensemble pour établir une chorégraphie harmonieuse. Vennecy : Absente dans un premier temps, puis présente lors de la phase de l'enroulé déroulé, mais avec encouragements pour que les élèves fassent l'activité ensemble, filles et garçons mélangés. Montcresson : Peu de coopérations filles/garçons même pendant la phase de création chorégraphique où les élèves sont en groupe mixte imposé. Le PE doit forcer les élèves à prendre des décisions collectives.

Annexe 4 : Captures d'écran des films

Photo 1 : Ombre (Montcresson)

Photo 2 : Statue (Montcresson)

Photo 3 : Combat (Montcresson)

Photo 4 : Banc de Poisson (Montcresson)

Photo 5 : Travail chorégraphique

Photo 6 : Bonjour de la danse (Montcresson)

Photo 7 : Combat (Vennecy)

Photo 8 : Statue (Vennecy)

Photo 9 : Exercice de respiration (Vennecy)

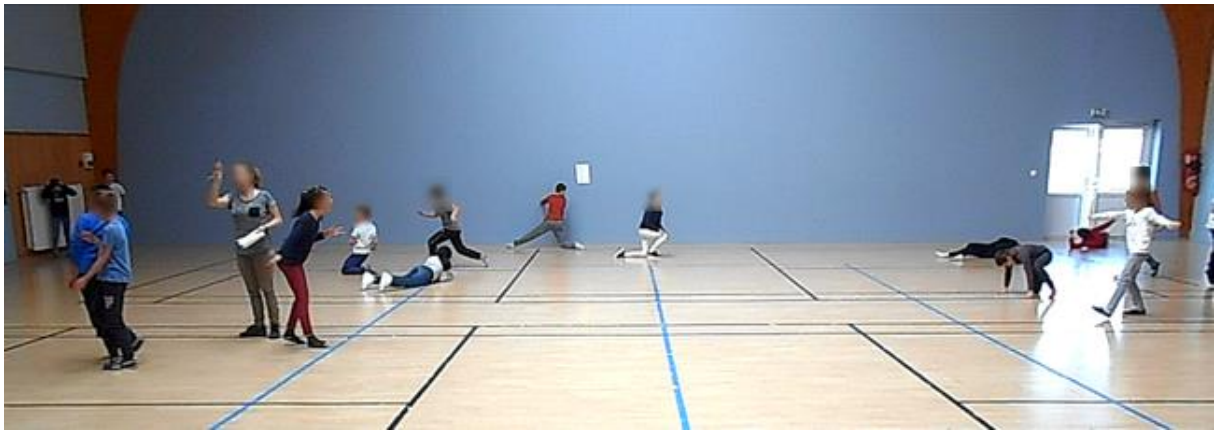
Photo 10 : Objets « lourds » (Vennecy)

Photo 11 : Objets « qui tirent » (Vennecy)

Photo 12 : Ombre 1 (Vennecy)

Photo 13 : Ombre 2 (Vennecy)

Photo 14 : Verbes d'action (Vennecy)



Annexe 5 : Séquence composée de cinq séances et d'une évaluation

Classe CM2	La danse	Période 4	EPS

Séance 1

Objectifs :
- Être danseur en utilisant les différentes parties de son corps, en utilisant l'espace, en jouant sur les durées et les rythmes.
- Être spectateur, en étant à l'écoute de l'autre, en acceptant des messages différents dans leur dimension symbolique, en appréciant les émotions produites.

Compétences :
- Utiliser le pouvoir expressif du corps de différentes façons.
- Enrichir son répertoire d'actions afin de communiquer une intention ou une émotion.
- S'engager dans des actions artistiques ou acrobatiques destinées à être présentées aux autres en maîtrisant les risques et ses émotions.

Socle commun : 1, 2, 3, 4

Durée	Déroulement	Organisation	Matériel
5 min	***"Nous allons commencer un cycle sur la danse. Je tiens à préciser qu'il n'y a pas besoin d'être un expert pour faire de la danse. Il existe différents styles de danse tels que la danse classique, la danse moderne, la valse, le tango, le rock, le hip-hop etc."***	Groupe classe	Grille d'observation Caméra Enceinte
2 min	***"Aujourd'hui, nous allons apprendre à combiner différents mouvements. Pour cela, vous allez déjà commencer par bouger librement sur la musique"*** Lancer la musique "Alors on danse" de Stromae Observer comment se comportent les élèves.		Musique : Stromae - Alors on danse
3 min	Pour les aider : ***"En dispersion, vous déplacez dans tout l'espace, sans vous toucher, tout en suivant le rythme de la musique. Vous allez dans toutes les directions (avant, arrière, sur le côté, vous pouvez tourner …)"*** Activité Arrêter la musique		
15 min	***"A mon signal, c'est à dire que je vais taper des mains, vous vous arrêtez là où vous êtes et vous dansez uniquement avec les bras. Puis quand je retape des mains, vous reprenez le déplacement"*** Faire de même pour la tête, les jambes, tout en continuant à se déplacer et à s'arrêter. Combiner ensuite des mouvements faits seulement avec la jambe droite et le bras gauche, et inverser le sens ensuite. Puis reprendre déplacement et mouvements avec le corps entier		
5 min	***"Toujours en dispersion, vous vous déplacez au rythme de la musique. Au signal, vous vous arrêtez et vous vous étirez le plus possible vers le haut"*** Musique Faire remarquer les positions des élèves dans l'espace : les faire changer de place pour qu'ils occupent tout l'espace disponible.		Musique : René Aubry - Guitare Bambou

	Faire des étirements vers les côtés et devant.		
5 min	***"Maintenant, vous allez devoir vous déplacer, puis à mon déplacement, vous allez aller vers le sol, et vous étirez. Vous devrez ensuite vous déplacer sans vous relevez, en trouvant des moyens différents pour vous déplacer, tout en respectant le rythme de la musique."***		
7 min	***" Maintenant, vous allez faire le jeu de l'ombre. Vous allez vous mettre par 2. Le but étant d'être l'ombre de son partenaire. C'est à dire que si une personne fait un mouvement, l'autre doit réaliser le même. Vous pouvez vous déplacer dans tout l'espace de la salle. Je vous laisse le choix de vous mettre avec qui vous voulez "***	Binôme ou trinôme Choix libre	Musique : Queen - Under Pressure
	Musique		
5 min	Faire reformuler, formation des binômes ou trinômes si nombre impair.		
7 min	Changer les binômes		-
	"Maintenant vous allez faire le même jeu mais par 4"		
10 min	Formation des groupes Activité	Groupe de 4 ou 5 Choix libre	
	Rassemblement : ***"Qu'est-ce que vous avez appris aujourd'hui ?"*** Etirements		

Classe CM2	La danse	Période 4	EPS

Séance 2

Objectifs :
- Être danseur en utilisant les différentes parties de son corps, en utilisant l'espace, en jouant sur les durées et les rythmes.
- Être spectateur, en étant à l'écoute de l'autre, en acceptant des messages différents dans leur dimension symbolique, en appréciant les émotions produites.
- Être capable de reproduire un mouvement en fonction du rythme de la musique

Compétences :
- Utiliser le pouvoir expressif du corps de différentes façons.
- Enrichir son répertoire d'actions afin de communiquer une intention ou une émotion.
- S'engager dans des actions artistiques ou acrobatiques destinées à être présentées aux autres en maîtrisant les risques et ses émotions.

Socle commun : 1, 2, 3, 4

Durée	Déroulement	Organisation	Matériel
5 min	Rappel de la séance précédente	Groupe classe	Grille d'observation Caméra Enceinte
7 min	***"Vous allez refaire le jeu de l'ombre en vous mettant par 2. Je vous rappelle le but : il faut être l'ombre de son partenaire donc faire le même mouvement que l'autre. Vous pouvez vous déplacer dans tout l'espace de la salle. Pensez à écouter la musique pour être en rythme. Je vous laisse le choix de vous mettre avec qui vous voulez "*** Formation des binômes ou trinômes si nombre impair. Musique	Binômes ou trinômes	Musique : L.E.J. - Summer 2015
3 min 3 min 7 min	Rassemblement : les faire asseoir ***"Aujourd'hui, je vais vous imposer de faire des mouvements. Pour cela, je vais vous mettre à disposition des listes où se trouve des verbes d'action. Je vais les disposer à différents endroits de la salle pour que vous allez les voir. Le but étant de réaliser dans un premier temps les verbes d'action qui sont écrits dessus comme vous le souhaitez. Il faut que vous preniez assez d'espace pour ne pas vous touchez."*** Reformulation Activité des élèves	Individuel	Listes : - tourner, chuter, sauter, courir - ramper, porter, glisser, piétiner - rouler, pousser, tirer, balancer Musique : Macklemore - Can't hold us
3 min 3 min 5 min	Rassemblement : les faire asseoir ***" Vous allez maintenant devoir mémoriser 3 verbes d'action en n'en choisissant qu'un par liste, puis vous allez faire un enchaînement des 3 verbes, dans l'ordre que vous le souhaitiez. Le but étant que, lorsqu'on vous regarde, nous pouvons reconnaître le verbe d'action que vous êtes en train de faire***" Reformulation Activité des élèves	Individuel	Mêmes listes Musique : Bruno Mars - The Lazy Song
3 min	Rassemblement		

3 min	***"Maintenant que vous avez répété vos trois mouvements, vous allez choisir dans votre tête un ordre qui sera toujours le même. Le but étant que vous allez vous déplacez dans la salle et au moment où je frappe des mains, vous devez réaliser le 1er verbe, puis vous continuez à vous déplacez puis je refrappe des mains, vous faites le 2ème verbe puis vous continuez à vous déplacez et ainsi de suite. Faites attention à bien écouter la musique pour être en rythme avec."*** Reformulation Activité des élèves	Individuel	Mêmes listes Musique : OneRepublic - Counting Stars
7 min 5 min	Rassemblement : ***"Qu'est-ce que vous avez appris aujourd'hui ?"*** Etirements	Groupe classe	

Classe CM2	La danse	Période 4	EPS

Séance 3

Objectifs :
- Être danseur en utilisant les différentes parties de son corps, en utilisant l'espace, en jouant sur les objets.
- Être spectateur, en étant à l'écoute de l'autre, en observant un danseur
- Etre capable de reproduire un mouvement en fonction de différentes énergies données

Compétences :
- Utiliser le pouvoir expressif du corps de différentes façons.
- Enrichir son répertoire d'actions afin de communiquer une intention ou une émotion.
- S'engager dans des actions artistiques ou acrobatiques destinées à être présentées aux autres en maîtrisant les risques et ses émotions.
- Mobiliser son imaginaire pour créer du sens et de l'émotion, dans des prestations collectives.

Socle commun : 1, 2, 3, 4

Durée	Déroulement	Organisation	Matériel
5 min	Rappel de la séance précédente	Classe entière	
5 min	***"Aujourd'hui, vous allez enchaîner différents mouvements, mais cette fois-ci, avec du matériel. Il va falloir que vous fassiez le plus de mouvements possibles avec l'objet que vous aurez choisi. Il y a donc des foulards, des cerceaux, des bâtons. Vous allez vous répartir dans l'espace. Il faut faire attention à ne pas toucher ses camarades ni que les objets se touchent entre eux. Vous êtes libres de vos déplacements. Je vous laisse choisir un objet puis allez faire le plus de mouvements possibles avec"***		Objets : Cerceaux Foulards Bâtons Musique: Maroon 5 - Girls Like You ft. Cardi B
6 min	Choix de l'objet et activité des élèves		
3 min	Rassemblement ***"Vous allez vous déplacer avec votre objet, faire des mouvements avec l'objet, comme s'il faisait partie de vous. Vous ne pouvez pas vous en séparer. Durant cet exercice, je vais vous donner différentes consignes, il va falloir être attentif. Je vais vous demander d'imaginer différemment votre objet, donc il va falloir que vous adaptiez vos mouvements en fonction de la caractéristique que je vous donne. Par exemple, si je vous dis que votre objet est lourd, il va falloir faire les mouvements comme si votre objet pesait très très lourd. Est-ce que c'est compris ?"*** Reformulation Activité des élèves		
2 min	***"Imaginez que votre objet est lourd"***		Musique : Enya - Caribbean Blue
2 min	***"Imaginez que votre objet est léger"***		
2 min	***"Imaginez que votre objet vous tire"***		
2 min	***"Imaginez que votre objet devient fou"***		
3 min	Rassemblement Poser les objets ***"Est-ce que vous faites les mêmes mouvements en fonction des différentes consignes ?"***		
5 min	***"Maintenant, nous allons faire un nouvel exercice. Tous les objets ne vont pas être repris. Le but est que vous vous déplaciez tous dans la salle et dès que vous croisez quelqu'un, vous devez vous regardez pour vous passer***		

	l'objet. Donc si le regard n'est pas présent, l'objet ne doit pas être passé. Vous pouvez passer l'objet à n'importe qui, du moment que le regard est présent"		
	Reformulation		
	Donner la moitié des objets aux élèves		Musique : Shakira – Try Everything
5 min	Activité des élèves		
5 min	Rassemblement ***"Maintenant, on refait le même exercice mais les garçons passent les objets à des filles et les filles doivent passer les objets à des garçons. Nous allons le faire en demi-groupe. Un groupe va faire l'activité, l'autre va regarder. Le but c'est que ceux qui regardent, c'est à dire les spectateurs, vous devez observer une personne du début à la fin pour voir si elle respecte les critères du regard et qu'elle donne l'objet à un camarade de sexe opposé. Les danseurs quant à eux doivent respecter les consignes données"***		
	Reformulation		
2 min	Création des demi-groupes + savoir qui on observe	Demi-groupe Objets	Musique : Phil Collins - You'll Be in My Heart
3 min	Activité du premier groupe d'élèves		
2 min	***"Les spectateurs, est-ce que les danseurs ont respecté les consignes ? Est-ce que ceux que vous avez observé ont passé l'objet quand ils se regardaient ? Est-ce que les filles ont passé un objet à un garçon et que les garçons ont passé l'objet à une fille ?"***		
3 min	Activité du deuxième groupe d'élèves		
2 min	***"Les spectateurs, est-ce que les danseurs ont respecté les consignes ? Est-ce que ceux que vous avez observé ont passé l'objet quand ils se regardaient ? Est-ce que les filles ont passé un objet à un garçon et que les garçons ont passé l'objet à une fille ?"***		
3 min	Rassemblement ***"Qu'est-ce que vous avez appris aujourd'hui ?"***		

Classe CM2	La danse	Période 5	EPS
Séance 4			
Objectifs : construire des phrases dansées qui seront réutilisées dans la chorégraphie			
Compétences : - Utiliser le pouvoir expressif du corps de différentes façons. - Enrichir son répertoire d'actions afin de communiquer une intention ou une émotion. - S'engager dans des actions artistiques ou acrobatiques destinées à être présentées aux autres en maitrisant les risques et ses émotions. - Mobiliser son imaginaire pour créer du sens et de l'émotion, dans des prestations collectives.			
Socle commun :1,2,3,4			
Durée : 60'	Déroulement	Organisation	Matériel
2 min	Séance sur le feu et l'eau Phase 1 : mise en danse présentation de la séance : **"Aujourd'hui nous allons danser et créer des mouvements sur les thèmes de l'eau et du feu. Ces mouvements vous devrez les retenir car ils vous serviront à créer une chorégraphie en groupe."**	Collectif	
8 min	Echauffement : exploration de l'espace "le banc de poissons" **"On se déplace dans la salle, en étant le plus écarté possible les uns des autres et au signal on marche le plus serré possible (comme un banc de poisson)"** variables : - changer de direction ; varier l'énergie ; regarder dans la même direction ; tendre une main à l'unisson ; changer de leader (enseignant puis élève)	Collectif	Musique : Eric Serra "le grand bleu"
10 min	Phase 2 : situation d' apprentissage 1 les vagues **"vous allez chercher le moyen de faire des vagues, des ondulations avec votre corps"** variables : travailler à différentes hauteurs ; se mettre par 2 ou 3 ; utiliser d'autres parties du corps	Collectif	Musique : Eric Serra "le grand bleu"
10 min	Phase 3 : situation d'apprentissage 2 la statue Montrer l'œuvre du radeau de la méduse mettre les élèves en cercle autour de la pièce **"Nous allons faire une statue collective. Un élève va avancer et venir faire la statue au milieu de la scène. Puis chacun votre tour vous allez venir l'agrandir. Vous venez toucher la statue et vous figer dans une position stable, facile à tenir. Le regard doit également être fixe."**	Collectif	Reproduction de l'œuvre « le radeau de la méduse » de Géricault
10 min	Phase 4 : situation d'apprentissage 3 le combat **"Sur le thème du feu vous allez faire passer l'émotion de la violence, du désagréable. Le groupe 1 est face au groupe 2 et le groupe 3 face au groupe 4 : deux lignes sont face à face. Vous allez inventer un combat dansé au ralenti. On ne se touche pas et on ne se fait jamais mal. On alterne : l'un envoie une attaque, l'autre encaisse ou l'évite puis envoie une attaque à son tour,... Attention on ne doit pas être dans le mime mais dans la danse (travail sur l'exagération)"**	4 groupes	Musique : Vangelis - les chariots de feu

	- sélection et mémorisation de deux mouvements “attaque/défense” chacun		
10 min	<u>Phase 5 : situation d’apprentissage 4 produire une phrase chorégraphique</u> **“Maintenant vous allez commencer à créer une chorégraphie en vous servant des mouvements que vous avez découvert sur les thèmes de l’eau et du feu”.** 1) entrée en scène : par 2 côtés opposés 2) combat, vague et banc de poisson 3) fin : statue de fin (tenue de 5 secondes)	4 groupes	Musique : Vangelis - les chariots de feu
5 min	<u>Phase 6 : communication et évaluation</u> présentation des chorégraphies et évaluation par les spectateurs (rappel des règles : bienveillance,...)	Collectif	
5 min	<u>Phase 7 : rituel de fin relaxation</u> retour au calme retour sur la séance : “qu’a-t-on appris aujourd’hui ?”	Collectif	Musique relaxation

Classe CM2	La danse	Période 4	EPS
Séance 5			
Objectifs : construire des phrases dansées qui seront réutilisées dans la chorégraphie			
Compétences : - Utiliser le pouvoir expressif du corps de différentes façons. - Enrichir son répertoire d'actions afin de communiquer une intention ou une émotion - S'engager dans des actions artistiques ou acrobatiques destinées à être présentées aux autres en maitrisant les risques et ses émotions - Mobiliser son imaginaire pour créer du sens et de l'émotion, dans des prestations collectives.			
Socle commun :1,2,3,4			
Durée 60'	Déroulement	Organisation	Matériel
10 min	Séance sur l'air et la terre Phase 1 : mise en danse **Le petit tailleur** Assis en tailleur, à distance égale. **« Inspirez profondément, en gonflant la cage thoracique et en montant les épaules jusqu'aux oreilles. Vous bloquez votre respiration durant 3 secondes (je compte). Vous soufflez par la bouche en laissant tomber les épaules vers le bas. »** **Je prends ma douche** **« Nous allons réveiller notre corps en le massant, en le frottant. Je me lave les mains, je me lave les coudes... »** Demander aux enfants de nommer une partie du corps qu'ils souhaitent laver. **Le bonjour de danse** Les élèves sont placés en cercle. Un élève (au départ l'enseignant) quitte sa place en dansant (ou en marchant) va se placer devant un enfant. Il lui propose un « bonjour de danse » (très courte phrase de danse). L'autre élève lui rend son bonjour en répétant la séquence. Le premier prend la place du second sur le cercle. Le second, à son tour, va proposer son propre « bonjour de danse » à un partenaire.	Groupe classe en cercle	Pas de musique
10 min	Phase 2 : situation d'apprentissage 1 le robot **"vous allez vous déplacez en marchant. Lorsque je mets la musique en route, vous vous transformerez en machines. Vous allez vous déplacez comme des robots."** variables : varier les parties du corps qui travaillent ; travailler sur l'énergie : saccadés, brusques, frappés, conduits ; répétition des mouvements	Collectif	Steve Jablonsky - arrival to earth
10 min	Phase 3 : situation d'apprentissage 2 enroulé délivré **"la moitié du groupe est une statue, l'autre moitié se déplace en dansant. Pour délivrer la statue, quelqu'un doit s'enrouler autour d'elle (faire un cercle avec une partie de son corps). La statue peut alors allez danser mais celui qui l'a délivré devient à son tour une statue"** (travail sur l'exagération) variables : varier les parties du corps qui délivrent la statue.	2 groupes (demi-classe)	Steve Jablonsky - arrival to earth

10 min	Phase 4 : situation d'apprentissage 3 les sacs d'air **"Faites danser le sac de toutes les manières possibles, de sorte qu'il soit toujours rempli d'air"** variables : se déplacer/ rester immobile ; écrire des lettres avec les sacs remplis d'air ; varier l'énergie du mouvement ; danser à l'unisson.	4 groupes (1 espace pour chaque groupe)	Jean-Michel Jarre - Oxygene, Pt. 4 (1989 Version)
	Phase 5 : situation d'apprentissage 4 le vent **"Trouver une façon de faire du vent avec son corps. On reste sur place ou dans un espace proche. Vous allez mémoriser vos mouvements afin de pouvoir les reproduire ensuite dans votre chorégraphie."** variables : faire du vent faible, moyen, tempête ; sur place ou en se déplaçant.	4 groupes (1 espace pour chaque groupe)	Jean-Michel Jarre - Oxygene
10 min	Phase 6 : situation d'apprentissage 4 produire une phrase chorégraphique **"Maintenant vous allez commencer à créer une chorégraphie en vous servant des mouvements que vous avez découvert sur les thèmes de la terre et l'air".** 1) entrée en scène : par 2 côtés opposés 2) le robot, roulé/délivré, les sacs d'air et le vent 3) fin		
5 min	Phase 7 : communication et évaluation présentation des chorégraphies et évaluation par les spectateurs (rappel des règles : bienveillance,...)		
5 min	Phase 8 : rituel de fin relaxation retour au calme retour sur la séance : "qu'a-t-on appris aujourd'hui ?"		

Classe CM2	La danse	Période 4	EPS

Séance 6 : évaluation

Objectifs :
- Être danseur en utilisant les différentes parties de son corps, en utilisant l'espace, en jouant sur les durées et les rythmes.
- Être spectateur, en étant à l'écoute de l'autre, en acceptant des messages différents dans leur dimension symbolique, en appréciant les émotions produites.
- Être chorégraphe en créant une chorégraphie avec les éléments vus au cours des séances

Compétences :

- Utiliser le pouvoir expressif du corps de différentes façons.
- Enrichir son répertoire d'actions afin de communiquer une intention ou une émotion.
- S'engager dans des actions artistiques ou acrobatiques destinées à être présentées aux autres en maîtrisant les risques et ses émotions.
- Mobiliser son imaginaire pour créer du sens et de l'émotion, dans des prestations collectives.

Socle commun :1,2,3,4

Durée	Déroulement	Organisation	Matériel
10 min	Création de groupes : laisser le choix des groupes mais imposer un nombre de fille et de garçon dans les groupes ***"Je veux que vous fassiez 5 groupes de 6 élèves avec 2 filles et 4 garçons" (Classe de Charlène)*** ***"Je veux fassiez …. groupes de …. élèves avec … filles et …. garçons" (classe d'Amandine)***	Classe entière	
5 min	Explication de la séance ***"Aujourd'hui, vous allez devoir créer votre propre chorégraphie avec tous les éléments que l'on a déjà vu, c'est à dire le combat, les vagues, les statues, les sacs, la banc de poisson, les robots, le vent, le roulé-délivré. Je voudrais que vous créez une chorégraphie qui raconte une histoire, et dans cette chorégraphie, vous devez intégrer ces éléments. Vous devez vous mettre d'accord sur les mouvements et les déplacements que vous allez faire. Vous n'êtes pas obligés d'utiliser tous les éléments que l'on a travaillé, mais je veux en voir au moins 4 dans votre chorégraphie avec une entrée et une fin. Vous devez vous déplacer dans l'espace de la salle. Vous avez le droit de vous déplacer en diagonale, en ligne droite, tout seul, en binôme ou en groupe. Vous pouvez faire des mouvements coordonnés ou qui sont décalés. Vous devez faire attention au rythme de la musique. Pour cette séance, vous avez le droit de choisir la musique sur laquelle vous allez danser. Si vous ne vous mettez pas d'accord, je choisirai pour vous. "*** Avoir fait une affiche qui récapitule pour leur laisser une trace - Entrée - Chorégraphie qui raconte une histoire : 4 éléments + déplacements + émotion + rythme - Fin		Affiche
25 min	Activité des élèves	Groupes mixtes	Musiques
20 min	Montrer la chorégraphie aux autres groupes. Les spectateurs doivent remplir un tableau en même temps qu'ils observent		Tableaux Crayons

Annexe 6 : Récapitulatif des réponses du questionnaire initial par classe

La classe de Montcresson est colorée en grise et la classe de Vennecy en blanc.

Questions	Réponses des filles	Réponses des garçons	Similitudes	Différences
Question 1 : “Danse”, à quoi ce mot te fait-il penser ? Que t’évoque-t-il ?	Danse classique Hip-hop Zumba Évoque des choses ou paroles que l’on ne peut pas dire Libérer Rien Opéra de Paris Musique Au tutu Danser Gens Loisirs Ballet Bouger les bras et les jambes	Danses de Fortnite Marchmello Jeux vidéos Rien Des mouvements et des paroles Danser sur une piste Folie Bouger Danser, chanter S’amuser S’ennuyer Figures spectaculaires Le dégoût Jolie Des gens qui bougent bizarrement	Pour les élèves, la danse représente des mouvements du corps. Ils citent des exemples de danse. Ils associent aussi la danse à un lieu (opéra, piste). Nous pouvons noter que les élèves associe la danse au ressenti (libérer, loisir, folie, jolie) Certains élèves n’arrivent pas à définir ce que signifie la danse pour eux.	Pour les garçons, la danse est beaucoup associée aux jeux vidéo et plus particulièrement à Fortnite. Elle évoque des choses positives (folie, jolie) mais aussi de négatives (ennui, dégoût). Les filles ont une vision seulement positive de la danse.
	Amusement Musique Magique Féérique Liberté Bouger Rythme Joie Sport	Souplesse Agilité Mouvement du corps Danse classique Bouger en rythme bouger S’exprimer Langage Musique Mouvement Pas Figure Un truc de fille	Des évocations positives pour les deux sexes, en rapport avec les mouvement du corps sur de la musique.	Les filles sont plus dans le ressenti (féérique, amusement, magique, liberté) alors que les garçons dans l’aspect moteur de la danse (bouger, mouvement, pas, figure, souplesse, agilité).
Question 2 : Connais-tu des styles de danse ?	La zumba La macarena La madison Le charleston La danse classique La danse contemporaine La danse moderne Le moderne-jazz La salsa	Breakdance Danse classique La macarena Le charleston La salsa Le tango La valse La country Zumba Le tcha-tcha	Les élèves connaissent pratiquement les même styles de danse. Ils citent souvent des danses de salon, mais aussi des danses que l’on fait lors des fêtes de famille.	Les élèves citent des danses sorties de jeux. Les garçons sont plus le jeux vidéo Fortnite (jeu de survie) alors que les filles écrivent un jeu spécialisé

Question 2 (suite)	Le tango Le tcha-tcha La valse La danse seule Le hip-hop Le rock La pop Le moonwalk Rap Le jazz Je ne sais pas Danses du jeux “Just Dance”	Danse Fortnite (Floss, Boogie down, Danse loser, Danse Slave) Le jazz Le reggae Le moonwalk Le rock Le hip-hop Freestyle Rap Electro Pop Le ballet	Les élèves peuvent confondre des styles de musique avec des styles de danse (rap) puisque certaines danses sont appelées comme certaines musiques (le rock, le jazz)	en danse (Just Dance)
	Hip-hop Flamenco Danse classique Danse contemporaine Breakdance	Danse de salon Breakdance Danse classique Hip hop Danse africaine Flamenco Danse contemporaine	Les élèves connaissent les mêmes styles de danse.	Les garçons connaissent des danses de salon et les filles axent beaucoup leur réponse sur la danse classique.
Question 3 : Connais-tu des noms de danseurs ?	Non je n’en connais pas Noms de danseurs professionnels vus à la télévision (Fauve Hautot, Chris Marques, Denitsa Ikonomova, Jean Marc Généreux) Michael Jackson Soprano Kendji Dadju Emilie Bougret Marcus	Non Jean-Jacques Goldman Michael Jackson Noms de danseurs professionnels vus à la télévision (Chris Marques, Shym, Jean Marc Généreux, Fauve Hautot) Marie Agnès Gillot	La quasi-totalité des élèves citent les mêmes noms de danseurs professionnels vus à la télévision (Fauve Hautot, Chris Marques, Jean Marc Généreux, mais aussi Michael Jackson, connu pour ses performances de danseur et de chanteur. Quelques-uns n’en connaissent pas du tout.	Un garçon connaît Marie Agnès Gillot, danseuse étoile à l’opéra de Paris et chorégraphe. Une fille a noté des chanteurs par rapport aux spectacles qu’ils peuvent faire sur scène et aux clips, et donc danser. Une autre a cité des noms (Emilie Bougret et Marcus) que nous ne connaissons pas.
	Noms de danseurs professionnels vus à la télévision	Mickael Jackson M Pokora Noms de danseurs professionnels vus à la télévision	Les élèves ont des références liées aux émissions de télévision proposant des concours de danse.	Les garçons ont répondu en masse Mickael Jackson, alors que les filles ont souvent répondu qu’elles ne connaissaient pas de danseurs.
	6 oui 6 non	8 oui 11 non	Les élèves dansent principalement chez eux.	Un garçons pratique de la danse en club et un autre danse

Question 4 : Dans-tu ? Si oui, précise quand ? (loisirs, à la maison, en club …)			Nous pouvons dire que la moitié des élèves dansent tandis que l'autre moitié ne dansent pas.	seulement lors de fête de famille 2 filles dansent en club cette année et une y autre dansait avant
	5 oui 4 non	6 oui 7 non	Les réponses à cette question sont plutôt équilibrées : pour environ la moitié des filles et des garçons, la danse est pratiquée. Il faut noter que pour les deux sexes la danse se fait surtout à la maison.	Pour quelques filles, la danse se pratique (3/9) en club.
Question 5 : As-tu des proches qui dansent ?	4 oui 6 non 2 je ne sais pas	6 oui 11 non 2 je ne sais pas	Les proches qui sont nommés sont souvent des cousines, des camarades de classe (filles et garçons) ou des membres de la fratrie (frère, sœur). Tous précisent qui sont leur proches Il y a plus d'élèves qui n'ont pas de proches qui dansent dans cette classe (17 non contre 10 oui). 2 filles et 2 garçons ne savent pas si des proches dansent.	Il n'y a pas de différences.
	4 oui 5 non	9 oui 4 non	Pour les filles, la moitié connait quelqu'un de leur entourage qui danse. Pour les garçons, environ les ¾ connaissent quelqu'un pratiquant la danse.	Il faut préciser que les garçons reconnaissent comme "danseur" les membres de leur familles pratiquant la danse à la maison. Alors que les filles ne précisent pas ou disent simplement "non".
	Aux galas, Aux spectacles Dans des ballets	Dehors A l'école Dans la classe	Ils ont quasiment tous déjà vu quelqu'un danser (à	Les filles sont plus exhaustives dans leurs réponses.

<u>Question 6</u> : Quand vois-tu des personnes danser ?	Au club A la télévision Aux fêtes Aux soirées Au cirque Au théâtre Au cinéma Jamais Sur Internet En ville pour des évènements Où il y a de la musique	A la télévision Quand il y a de la musique Dans un club A des fêtes Tous les jours Dans des mariages Au carnaval Dans des spectacles Dans les jeux Lorsqu'ils sont fous de joie Jamais Je n'en vois pas	part deux filles trois garçons). Généralement, c'est souvent lors des fêtes de famille, en club ou à la télévision. La musique est associée à la danse chez les deux sexes.	Elles ont tendance à donner plus de lieux où on peut voir des personnes danser (ballets, galas, cinéma, théâtre, cirque, Internet). Les garçons voient des camarades d'école ou de classe danser contrairement aux filles.
	Spectacles Fêtes Jamais Télévision A mon cours de danse	A la télévision A l'école Dans les clips Les films A la maison Dans une fête de famille Jamais Je ne sais pas	Les garçons comme les filles ont l'occasion de voir danser des gens.	Pour les garçons, la télévision (clip, émission, film, reportage) revient beaucoup, pour les filles il s'agit des spectacles et des fêtes de famille.
<u>Question 7</u> : Aimes-tu danser ?	7 oui 1 non 4 mitigées	1 oui 10 non 8 mitigés	Quelques élèves ne tranchent pas leur réponse. Ils précisent "un peu", "moyen", "ça dépend de la musique/danse" ou "bof"	Les filles n'aiment pas être regarder ou dansent sur des musiques qu'elles aiment bien. Cependant, plus de la moitié des filles aimes danser. Des garçons aiment seulement un peu, d'autres n'aiment pas danser ou alors ils justifient qu'il y a des styles de danse qu'ils n'aiment pas.
	9/9 répondent oui	8 oui 5 non	Les filles sont unanimes : elles aiment danser. Les garçons sont plus partagés mais il y a une majorité de oui.	Tous les garçons n'aiment pas danser.

Annexe 7 : Récapitulatif des différentes activités faites dans la séquence

1) L'Ombre

Les élèves se mettent par deux et font des gestes en miroir, c'est-à-dire qu'un élève fait un mouvement et l'autre doit réaliser le même. Cette activité se fait aussi par groupe de 4.

2) Les Verbes d'Action

3 listes contenant 4 verbes d'actions étaient placées à différents endroits de la salle. Les élèves devaient :

- dans un premier temps, les découvrir librement et réaliser les verbes
- dans un deuxième temps, sélectionner 1 verbe par liste pour créer un enchaînement de 3 verbes d'action dans l'ordre qu'ils souhaitent
- dans un troisième temps, les élèves font leur propre enchaînement mais le PE doit frapper des mains pour que les élèves passent au verbe d'action suivant et le réalisent.

3) Les Objets

a) Découverte des objets :

Les élèves découvrent les objets (cerceaux ou foulards) de manière libre dans un premier temps. Puis, ils se déplacent dans l'espace en faisant différents mouvements. Ensuite, ils doivent faire des mouvements avec l'objet comme si celui-ci faisait partie de leur corps (ils ne peuvent donc pas s'en séparer) et suivre les consignes données par l'enseignant.

b) Exercice du regard :

Les élèves devaient se déplacer dans la salle avec un certain nombre d'objets. Lorsqu'ils se croisaient, ils devaient se regarder pour se donner l'objet. Ils l'ont d'abord fait en classe entière, puis en demi-groupe : un groupe pratiquait l'activité, l'autre devait observer si les consignes étaient respectées, puis inversement.

4) Le Banc de poisson

Les élèves se déplacent comme un banc de poisson dans la salle. A chaque signal de l'enseignant, ils devaient soit se rapprocher les uns et des autres, soit s'écarter.

5) Les vagues

Les élèves devaient imiter, grâce à leur corps, une vague.

6) La Statue

Les élèves ont observé l'œuvre du "Radeau de la Méduse" de Géricault et devaient la reproduire.

7) Le Combat

Les élèves devaient inventer un combat dansé au ralenti, sans se toucher et en exagérant les mouvements. Ils devaient échanger à tour de rôle la position d'attaquant et de défenseur.

8) Le Robot

Les élèves devaient imiter et se déplacer tels des robots.

9) Le petit tailleur

Assis par terre en tailleur, les élèves devaient réaliser des exercices dictés par la professeure. Ces derniers permettaient de travailler la respiration.

10) Je prends ma douche

Les élèves réveillent leur corps en massant et en frottant différentes parties de leur corps.

11) Bonjour De La Danse

Les élèves étaient placés en cercle. L'un d'entre eux quitte sa place pour aller devant un camarade lui faire un "bonjour de danse". Ce dernier lui rend son bonjour en répétant le mouvement. Le premier prend la place du second dans le cercle. Le second va à son tour proposer son propre "bonjour de danse" à un autre élève.

12) L'Enroulé Déroulé

La moitié des élèves imitaient une statue tandis que les autres devaient se déplacer en dansant. Pour délivrer les statues, les danseurs devaient faire un cercle avec une partie de leur corps autour du corps de l'élève-statue. Ainsi, le danseur devenait statue et inversement.

13) Les Sacs d'Air

Chaque élève danse avec un sac plastique qui doit toujours être rempli d'air.

14) Le Vent

Les élèves devaient trouver de façon de bouger leur corps pour faire du vent. Ils devaient rester sur place ou dans un espace proche.

15) Les phrases chorégraphiques

Les élèves créent une chorégraphie à partir des mouvements vus dans la séance.

Charlène LE JUNTER

L'égalité entre les filles et les garçons en danse

Résumé :

L'école est un lieu de mixité mais pas forcément égalitaire entre les filles et les garçons. Nous observons encore différentes représentations sur le sexe, surtout en Education Physique et Sportive. Nous nous sommes donc interrogées sur la manière dont on pouvait favoriser l'égalité entre les garçons et les filles à travers l'activité de la danse scolaire. Nous avons plus particulièrement regardé comment nos postures, nos choix didactiques et pédagogiques de jeunes enseignantes pouvaient influencer, ou non, l'égalité des sexes au sein de deux classes de CM2. Pour ce faire, nous avons axé nos observations et analyse autour de trois hypothèses. La première suppose que la composition des groupes de travail, lorsqu'elle est mixte, ne favorise pas l'égalité filles-garçons. La deuxième cherche à prouver que notre posture d'enseignant impacte sur l'égalité des sexe. Et enfin, la troisième veut montrer que les choix des supports didactiques, ici la musique, favorisent l'égalité filles-garçons. Les deux premières hypothèses ont été confirmées tandis que la dernière ne l'a été que partiellement. Nous avons alors discuté de ces différents résultats en proposant de nouvelles perspectives de recherches.

Mots clés : filles, garçons, pratiques pédagogiques et didactiques, cycle 3 , égalité, danse

Equality between girls and boys in dance

Abstract :

School is a place of diversity where boys and girls are not necessarily treated equally. We still observe different stereotypes about gender, especially in Physical Education and Sports. We therefore wondered how to promote equality between boys and girls through dance. In particular, we looked at how our postures, our didactic and pedagogical choices, as young teachers, could or not influence gender equality in our CM2 classes.To do so, we focused our observations and analyzes around three hypotheses. One assumes that the composition of mixed working groups does not promote gender equality. Another one seeks to prove that our teaching posture impacts on gender equality. The last one wants to show that the choice of didactic materials, such as, promote girls and boys equality. The first two hypotheses have been confirmed while the last one only partially. We then discussed these different results by proposing new perspectives.

Keyword : Girls, boys, pedagogicals and didactics practices, cycle 3, equality, dance