



HAL
open science

L'intuition corporelle

Loan Magueres

► **To cite this version:**

| Loan Magueres. L'intuition corporelle. Education. 2021. dumas-03282666

HAL Id: dumas-03282666

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03282666>

Submitted on 9 Jul 2021

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.

Master MEEF
« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »
Mention premier degré
Mémoire

L'intuition corporelle

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par
Loan Magueres
le vendredi 18 juin 2021

en présence de la commission de soutenance composée de :
Jean-Loup Gautret, directeur de mémoire
Ann Moine-Standley, membre de la commission

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué au succès de mon stage et qui m'ont aidée lors de la rédaction de ce mémoire.

En premier lieu je voudrais remercier Monsieur Gautret, directeur de mémoire en Éducation Musicale et tuteur INSPE, pour sa disponibilité, son accompagnement et sa bienveillance qui m'ont aidée dans mes réflexions et l'élaboration de mon mémoire.

Je tiens également à remercier les élèves de CM1 pour leur énergie et leur implication tout au long de mon année de professeur enseignante stagiaire,

Merci aux parents d'élèves qui ont accepté de diffuser des extraits vidéos de leurs enfants dans le cadre de mes recherches,

Je remercie les membres du jury de soutenance pour avoir accepté de participer à l'évaluation de ce mémoire,

Je souhaite également remercier mes proches pour l'intérêt qu'ils ont porté à mon travail et pour leurs apports qui ont alimenté mes observations et analyses lors de la rédaction de mon mémoire.

Sommaire du mémoire

I.	TERRAIN D'ETUDES	6
	Contexte de stage	6
	Domaine : Éducation Musicale et danse	6
	Experience personnelle.....	6
II.	CADRE THEORIQUE	7
	1. Les programmes du cycle 3	7
	1.1. Vers un accompagnement à l'expression des élèves et à la structuration de la pensée	7
	1.2. Pour une culture de la sensibilité et de la construction des goûts personnels.....	7
	1.3. Pour une ouverture au monde et une culture commune	7
	2. L'individu aurait une prédisposition au mouvement (rythmique) en réponse à la musique	8
	2.1. L'impact de la musique sur le corps	8
	2.2. Une réponse pour transmettre une information	9
	2.3. Un fonctionnement biologique.....	10
	2.4. Mais également une dimension sociale	11
	3. Les mouvements sont induits par différents facteurs	12
	3.1. Les trois composantes de Leman.....	12
	3.2. L'appréciation esthétique de la musique	13
	3.3. Une réponse par l'imitation et l'impact culturel	14
III.	PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	16
	Hypothèses liées aux facteurs extrinsèques.....	16
	Hypothèses liées aux facteurs intrinsèques	16
IV.	METHODOLOGIE DE RECUEIL DE DONNEES	17
	1. Pistes d'actions	17
	2. Projets en parallèle.....	18
	3. Recueil de données	20
V.	INTERPRETATIONS	22
	1. Observation globale	23
	2. Typologies de comportements, taxons puis sélection des sujets	24
	3. Description des résultats	26
	4. Analyses uni-variées	31
VI.	INTERPRETATIONS	32
	1. De ce qu'ils ont fait.....	33
	2. De ce qu'ils en disent.....	38
VII.	REPNSE AUX HYPOTHESES	44
VIII.	CONCLUSION	45
	BIBLIOGRAPHIE	46
	ANNEXES.....	48

Introduction

Dans l'article d'Anca Giurchescu « Le danseur et le musicien, une connivence nécessaire » (2001), Ciobanu en 1979 valorise le mariage danse-texte-musique en unifiant la danse comme « mouvement corporel organisé dans l'espace », le texte comme « émission de syllabes organisées » et la musique comme « sons organisés dans le temps », formant ainsi le phénomène rythmique. Ma pratique intensive en danse durant de nombreuses années et mes intérêts et goûts pour la musique m'ont donc tout naturellement menée vers un travail de recherches autour de ces deux domaines et plus particulièrement, le lien entre ces deux arts, l'impact que l'un a par rapport à l'autre et inversement. J'ai donc essayé durant cette année en tant que professeur enseignante stagiaire de transmettre à mes élèves cette curiosité et cet intérêt pour les arts, et plus spécifiquement à la danse et à la musique.

En ce qui concerne l'enseignement de l'EPS, lors de mon stage, j'ai pratiqué avec les élèves l'APSA (activité physique, sportive et artistique) danse qui s'inscrit dans le champ d'apprentissage 3 : « S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique ». Au cours des séances, les élèves se sont initiés à différents rôles : le/la chorégraphe, le/la danseur.se et le spectateur.trice. Le travail de recherche chorégraphique en petits groupes a permis également aux élèves de développer des méthodes de travail propres à la discipline comme l'indiquent les programmes : « apprentissage par l'action, l'imitation, l'observation, la coopération, etc ». La compétence visée au long de la séquence menée était de « développer sa motricité et construire un langage du corps », sans perdre l'objectif de travailler l'attendu de fin de cycle : « Respecter les prestations des autres et accepter de se produire devant les autres ». Du côté de l'Éducation Musicale, les programmes inscrivent cet enseignement par le biais de deux axes de travail principaux en cycle 3 : la « production » et la « perception ». En ce qui concerne la séquence en lien avec mes recherches, nous avons initié un travail d'écoute musicale où les élèves ont développé « leurs capacités à percevoir des caractéristiques (...) de la musique, apprennent à identifier des relations, des ressemblances et différences entre plusieurs œuvres » à la demande des programmes. Par l'intermédiaire de cette séquence, les élèves ont alors découvert diverses œuvres musicales qui s'inscrivent dans le répertoire d'œuvres imposées dans le cycle. La compétence visée lors de cette

séquence était d'« écouter, comparer et commenter ». Parallèlement, nous avons travaillé l'attendu de fin de cycle « Développer sa sensibilité, son esprit critique et s'enrichir de la diversité des goûts personnels et des esthétiques ». En définitive les élèves, à travers ces deux enseignements, ont développé leur esprit critique et appris à argumenter leurs propos et à donner leur(s) avis personnel(s). J'ajouterai que ces deux disciplines scolaires ont de nombreuses similitudes, comme exposées précédemment, et peuvent s'inscrire dans le Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle (PEAC), qui figure dans les quatre parcours scolaires de l'élève.

Concernant la réflexion autour de la rédaction de mon mémoire, de prime abord, mes premiers questionnements étaient tournés vers l'influence des choix musicaux sur la mise en action des élèves en EPS et plus particulièrement en danse, mes interrogations et mes recherches se faisant, une réflexion en entraînant une autre, de nouvelles pistes se sont ouvertes à moi. La musique influence-t-elle le choix de nos mouvements dansés ? Quels éléments musicaux prenons-nous en compte lorsque nous dansons ? Sommes-nous dépendants de nos références culturelles, ici en danse et en musique ? Les actions et les mouvements qui nous entourent, autrement dit les autres danseurs, nous influencent-ils dans notre propre mouvance ?

En conséquence de ces divers questionnements, de nombreux concepts seront alors interrogés dans cet écrit de recherches. La dimension culturelle, intimement liée au contexte social fera partie des éléments clés de ce mémoire. Cela entraînera une réflexion autour de la place accordée aux représentations allant jusqu'aux stéréotypes et au processus de reproduction-imitation de ces derniers. Sans oublier un élément essentiel de mise en danse lié à différents facteurs biologiques comme l'écho corporel qui symbolise l'attraction entre mouvement entendu, geste et action, ou encore la flexibilité de tempo qui expliquerait le processus de régulation de vitesse du mouvement lorsque la musique accélère. Ainsi, mon questionnement de recherche porte sur les facteurs qui influencent la mise en danse et plus particulièrement, l'incidence de la musique sur celle-ci. L'objectif de mon mémoire est donc **d'interroger l'intuition corporelle des élèves en fonction des éléments extérieurs et notamment l'univers sonore dans lequel ils sont plongés.**

I. TERRAIN_D'ETUDES

CONTEXTE DE STAGE

Professeur des Écoles Stagiaire (PES) en Master 2 MEEF, j'enseigne dans une classe de CM1 à l'école Ouche Dinier située à Rezé, en complément de service de direction de Madame Joannard. L'école élémentaire est composée de 11 classes de niveau simple. En raison de sa situation géographique, toutes les catégories socio-économiques professionnelles sont représentées.

La classe de CM1 est composée de 28 élèves avec une majorité de filles (16 filles et 12 garçons). Le climat de classe est bon, même si la classe semble se décomposer en plusieurs groupes affinitaires. Le niveau de classe est globalement homogène. Parmi les élèves, une élève est dyslexique, un autre dyspraxique. Deux élèves ont également un cadre familial dont la langue maternelle n'est pas le français.

DOMAINE : Éducation Musicale et danse

THEME : L'influence du genre musical sur l'intuition corporelle

EXPERIENCE PERSONNELLE

Danseuse classique depuis mon enfance, je porte une place très importante à l'expression corporelle et à l'expérience musicale dans ma vie personnelle. J'ai également pratiqué différents instruments de musique lors de ces dernières années. Ces multiples expériences m'ont menée à l'écriture de ce mémoire qui donne un sens évident à ma pratique personnelle et d'autant plus professionnelle pour moi cette année.

II. CADRE THEORIQUE

1. Les programmes du cycle 3

1.1. Vers un accompagnement à l'expression des élèves et à la structuration de la pensée

D'après les programmes, le cycle 3 est un passage clé où les élèves sont amenés à s'exprimer et à communiquer sous différents moyens d'expression. Le domaine des arts et de l'éducation physique et sportive (EPS) répond de ce fait à cet objectif de l'école primaire. Si la mise en jeu du corps répond à une condition sine qua non de l'EPS, l'éducation musicale amène également les élèves dans des procédures de démarches artistiques non sans engagement.

1.2. Pour une culture de la sensibilité et de la construction des goûts personnels

A cela s'accompagne un travail autour de la sensibilité, des émotions et des préférences qui amène alors l'élève à développer et à structurer sa pensée. Si l'on s'intéresse aux domaines du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (S4C) et tout particulièrement au domaine 1 : « Les langages pour penser et communiquer », nous pouvons remarquer que l'enseignement des arts permet aux élèves de « comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps ». Les capacités d'expression et de communication des élèves sont donc essentielles. De plus, le domaine 3 du S4C « La formation de la personne et du citoyen » fait partie des entrées pour sensibiliser l'élève à la découverte d'œuvres, par l'expression de ses émotions et de ses goûts. A cela s'ajoute également l'apprentissage et le travail autour du respect, du refus des discriminations ainsi que l'application du principe d'égalité filles/garçons qui vont permettre ainsi de dépasser les stéréotypes et les clichés, notamment pour les pratiques sportives à connotations masculines ou féminines.

1.3. Pour une ouverture au monde et une culture commune

Pour finir, l'enseignement des arts et de l'EPS répondent également au domaine 5 du S4C : « Les représentations du monde et de l'activité humaine » à travers

l'appropriation d'une culture sportive et les différents moyens d'expressions et d'intentions en éducation musicale. En définitive, l'acquisition de cette culture artistique amène les élèves de cycle 3 à la construction d'une culture commune et d'un langage commun pour communiquer, interagir et vivre ensemble.

2. L'Individu aurait une prédisposition au mouvement (rythmique) en réponse à la musique

2.1. L'impact de la musique sur le corps

La musique, captée par le système auditif, va être perçue comme étant un message extérieur et plus spécifiquement comme un stimulus externe qui va provoquer une réaction chez l'individu. Cette dernière est souvent visible car le phénomène de stimulus-réponse va souvent se déclencher par un mouvement corporel. Ce stimulus auditif va donc provoquer une réponse quasiment réflexe de l'individu. Levinson (2015), sous l'influence de Scruton, nomme cette réception « écho corporel » ou « vibration sympathique » qui serait presque impossible d'empêcher au vu de l'attraction entre mouvement entendu, geste et action qui mènerait inévitablement à une expression émotionnelle forte. Pareillement, les études de Fitch (2016) dont le but est de mettre en valeur l'importance d'élever la danse au rang de partenaire de la musique révèlent cette « impulsion sous-jacente » ou « underlying pulse » guidée par la musique et traduite par des mouvements ne nécessiterait pas d'effort de la part de l'individu.

A cela, de nombreuses recherches démontrent que si la musique est le symbole de variations de sons, de hauteurs ou encore de fréquence, l'individu est très sensible quant au rythme qu'elle propose. Les travaux de Burger et al (2013) portent sur l'étude des effets des caractéristiques musicales liées au rythme. Leur expérience compte soixante participants ayant reçu 30 stimuli musicaux représentant différents styles de musique populaire. Ces derniers ont alors pour consigne de suivre la musique. Ces recherches révèlent alors l'influence des caractéristiques musicales liées au rythme sur les caractéristiques du mouvement. Quelques années auparavant, Fraise (1982) confirme que ce facteur est un élément important qui contribue à la perception du rythme. Dans la même lignée, les travaux de Marcel Zentner et Tuomas Eerola (2010) démontrent que la musique nous obligerait à « bouger en synchronie avec son

rythme ». Cela se traduit alors par un hochement de tête, un balancement du corps ou encore un mouvement régulier spontané ou délibéré des doigts ou des pieds.

Il se pourrait également que l'individu soit plus sensible à certaines familles ou types d'instruments du fait de leur résonance ou de leur tonalité. Van Dyck et coll. (2010) indiquent qu'une présence signifiante de la grosse caisse accroît les mouvements spontanés de l'individu. Cela justifie le choix de la part des danseurs dans certaines cultures de se mouvoir sur une musique rythmiquement prévisible afin de réaliser des mouvements de danse coordonnés à cette dernière (danse prédictive). Nous reprendrons ce sujet ultérieurement en faisant le lien avec les études de Leman (2007) sur la résonance inductive.

2.2. Une réponse pour transmettre une information

Cette réponse à cette information sonore peut être détentrice de sens également. Les recherches d'Hadar (1989) ont souligné que tels ou tels gestes servent à clarifier des messages, à transmettre des informations supplémentaires. Burger et al (2013) confirment alors que l'Homme réalise des mouvements pour se déplacer, mais également pour accompagner la parole comme les gestes de la main ou des hochements de têtes. Leurs expériences s'appuient sur le fait que certains participants aient pu, inconsciemment ou consciemment, souligner la structure musicale en faisant des mouvements de la main et de la tête.

De nombreux travaux dont ceux de Leman (2007) confirment le postulat que nos mouvements corporels tendent à analyser et à comprendre la structure et le contenu de la musique. Notre perception de la musique se traduit alors par nos faits et gestes. Le professeur émérite de philosophie Jerrold Levinson réputé pour son travail sur l'esthétique de la musique décrit trois aspects que peut représenter la musique. D'un côté il y a les qualités non expressives, qui nécessitent un niveau élevé de perception et peuvent se décliner sous la forme de mystère ou de menace. Sous des aspects plus légers, elles seront reconnues comme la grâce, la délicatesse ou encore l'humour. D'un autre côté, à l'écoute de la musique, l'individu peut être sensible au contenu dit « narratif-dramatique » de cette dernière, comme il pourrait l'être lorsqu'il assiste à une pièce de théâtre ou à la lecture d'un texte. Pour finir, Levinson engage « le contenu représentationnel » qui, par sa couleur ou son mouvement virtuel va capter l'individu.

Ce contenu représentationnel peut alors faire écho à un objet, à une personne ou encore à un événement. On peut relier cela au phénomène de symbolisation qui suppose qu'un sujet a la capacité de se représenter l'objet absent. Quoi qu'il en soit, l'individu appelé « auditeur réceptif », par sa sensibilité, va capter de manière singulière la musique et, peut alors se décliner par des mouvements des membres inférieurs ou supérieurs, une rigidité ou souplesse du corps ou encore par des expressions du visage.

En outre, si les gestes de tête et de bras s'interprètent et se justifient par divers constats, la mise en action du corps peut aussi indiquer l'imitation du jeu d'un instrument de musique. Comme le fait remarquer Leman (2007) lorsqu'il souligne que les individus semblent convertir leurs connaissances et expériences personnelles en mouvements intuitifs, principalement du haut du corps, et serait destiné à refléter des gestes instrumentaux présents dans l'écoute musicale. Cela rejoint alors l'idée de « synchronisation » et d'« empathie » vis à vis de l'instrumentiste ; les individus s'identifient et suivent la rythmique musicale avec des tapotements du pied, des hochement de la tête et autres mouvements, allant jusqu'à l'imitation des instrumentistes. (Godoy et al., 2006 ; Leman et Godoy, 2010). Poussé à l'extrême, de nombreux jeux sont proposés afin d'imiter l'instrumentiste comme les championnats d'air guitar, les applications numériques ou encore les jeux pour enfant qui visent à jouer d'un instrument en imitant le geste du musicien. Cette correspondance à l'instrument peut être également due à l'action des neurones miroirs que nous mettrons en avant ultérieurement.

2.3. Un fonctionnement biologique

Si l'articulation musique-mouvements est interrogée et fortement validée par des nombreux spécialistes (praticiens, théoriciens, philosophes...), de nombreuses études scientifiques ont prouvé un lien étroit entre les circuits moteurs et les circuits auditifs. Fitch (2015) confirme cela en parlant de « sens biologique logique » entre mouvement, danse et musique rythmique. Les travaux de Zentner et Eerola identifient alors un tempo de mouvement plus rapide lorsque le tempo auditif est plus prononcé. On parle alors de « flexibilité de tempo » ou « tempo flexibility ». Si l'on s'intéresse au réseau neuronal, les recherches de Schubotz (2007) soulignent la capacité du système moteur à traiter les informations sonores : « Les régions motrices fournissent une

partie du système prédictif nécessaire pour permettre à l'auditeur de convertir une surface musicale en une représentation rythmique structurée de manière appropriée. ». De nombreux chercheurs (Leman, 2007 ; Burger et al, 2013) suggèrent que « la cognition humaine est fortement influencée par l'interaction entre l'esprit / cerveau, les capacités sensori-motrices, le corps et l'environnement ». Si nous sommes différemment sensibles aux interactions qui nous entourent, nous pouvons faire le lien avec les trois dominantes de la mémoire telles que la mémoire visuelle, la mémoire auditive et la mémoire kinesthésique. Quelle que soit notre dominante, le lien ouïe-proprioception est à interroger.

En outre, les travaux de Seitz (2005) soulignent l'indissociabilité des systèmes auditif et moteur : « tous les principaux éléments reliés à la musique – comme la mélodie, le contour mélodique, le rythme et le phrasé, les cadences, les accents, et les micro-variations de nuances agogiques, dynamiques et harmoniques – sont influencés par les processus corporels ; ils en sont issus ». Ce lien inévitable rejoint cette influence au rythme mais relie également à cela d'autres caractéristiques de la musique qui semblent également jouer leur rôle et justifier l'expression « danser sur ».

2.4. Mais également une dimension sociale

Si la réception auditive est inhérente à la réponse motrice, il n'en reste pas moins que le lien peut être renforcé ou inhibé en fonction de l'environnement et des interactions sollicitées ou non chez l'individu. Des études antérieures aux années 2000 ont démontré que la capacité à s'entraîner au rythme n'apparaît que vers les âges de 4-8 ans. De manière plus précise, elle nécessiterait « l'incitation d'un expérimentateur ». Ainsi, la coordination du mouvement avec la musique serait facilitée par un contexte social favorable. En effet, la vie quotidienne présente de nombreuses pulsations rythmiques. Ces dernières, si elles apparaissent de manière récurrente, entraîneraient alors l'individu vers une coordination du mouvement et du rythme dans ce contexte extramusical. Cela permettrait en conséquence une meilleure adaptation de la part de l'individu et faciliterait alors un alignement des schémas de mouvement avec les sons environnementaux et sociaux (Zentner et Eerola, 2010). Il est effectivement prouvé dans divers domaines qu'une stimulation, qu'une information

répétée ou qu'une réponse encouragée voire récompensée entraîne le retour, la réponse attendue voire le réflexe conditionné.

Pour finir, si dans certaines cultures musique et danse sont appréhendées de manière distincte, dans d'autres, la distinction entre ces deux domaines n'a pas lieu. En effet, certaines langues utilisent un seul mot pour désigner musique et danse (Merker (1999); Nettl, (2000)). Stockmann en 1985 explique que chez les anciens grecs, le terme « *musikē* » avait pour sens de « chanter, réciter de la poésie, mouvoir le corps, danser et manipuler des instruments ». L'art n'est pas aussi universel qu'on le prétend car cette fusion danse-musique ne semble pas aussi présente dans toutes les cultures et contextes sociaux-culturels. L'ethnochoreologue Anca Giurchescu affirme ainsi que cette relation est culturellement déterminée.

Enfin, si inné et acquis se complètent et que le groove des bébés est reconnu, la dimension sociale n'est pas à écarter et a toute son importance. L'inné guide et l'acquis vient consolider et donner confiance au pratiquant.

3. Les mouvements sont induits par différents facteurs

3.1. Les trois composantes de Leman

D'après Leman (2007) trois composantes sembleraient influencer les articulations corporelles de l'Homme lors d'une présence musicale, sonore : « Synchronization, Embodied Attuning, and Empathy » (la synchronisation, l'accordage incorporé et l'empathie). Ces trois concepts vont alors varier selon le degré d'implication musicale de l'individu. La synchronisation est le pilier essentiel qui se traduit par un battement. L'élément musical de base repose alors sur le tempo. Leman ajoute à cela la « résonance inductive » ou « inductive resonance » qui justifierait alors l'imitation voire la prédiction des caractéristiques liées au battement présent dans la musique. Si la synchronisation interroge le rythme et semble être l'élément qui paraît le plus incontestable des caractéristiques musicales, l'« Accordage incorporé » quand à lui concerne la mélodie, l'harmonie, la tonalité ou le timbre, structures plus complexes. Pour finir, l'« Empathie » rejoint alors cette idée de transmission d'informations. La définition première de ce terme comme étant « la faculté intuitive de se mettre à la place d'autrui, de percevoir ce qu'il ressent » y trouve son sens : à l'écoute d'une présence musicale, l'expressivité et les émotions contenues dans la musique sont

alors perçues, ressenties par l'individu qui va le traduire à travers ses mouvements corporels.

3.2. L'appréciation esthétique de la musique

Levinson (2015) s'intéresse au rôle que jouent les dimensions expressive et affective de la musique. Selon lui, l'appréciation se détache du simple fait d'écouter de la musique et d'en prendre du plaisir car cette dernière pourrait être mise en jeu sans que l'auditeur ne l'écoute d'une oreille attentive. En définitive, l'individu peut éprouver un plaisir musical tant en entendant une musique qu'en l'écoutant réellement.

En premier lieu, l'appréciation de la musique peut être identifiée par l'attraction de la « forme musicale » qui regroupe des dimensions telle que la mélodie et les variations de hauteurs. A cela, s'ajoute l'appréciation du rythme et de l'harmonie. En d'autres termes, les accords, la polyphonie, la durée des notes ou encore les accents choisis par le compositeur ne laissent pas l'auditeur insensible. Ces différentes caractéristiques de la musique vont ainsi résonner chez l'individu. Par conséquent, le corps va devenir l'intermédiaire entre production de son et réception de ce dernier. Les mouvements vont donc être le miroir de ce que ressent l'auditeur et ainsi exprimer son attention à la musique. Cela peut rejoindre la notion d' « Empathie » de Léman. Levinson, d'après les dires de Scruton énonce alors que « lorsque quelqu'un danse en musique, il répond à la manière dont elle sonne ». La nécessité de « se mouvoir avec » la musique semble donc être un facteur inhérent à l'auditeur danseur.

En revanche, la réponse corporelle des individus varie et est singulière à chacun du fait de nombreux facteurs énoncés dernièrement. Pour certains, le geste musical primera sur le geste chorégraphique car il serait jugé moins contraint mais également plus instinctif que le mouvement dansé. De plus, ce geste pourra être interprété de différentes manières selon le regard de l'observateur. En effet, il n'est pas rare que les non-danseurs ne qualifient pas leurs mouvements comme de la danse du fait de leur manque d'expérience dans le domaine. D'autres estimeront que chaque personne est en capacité de danser et danse dès qu'elle se meut sous l'étiquette de la danse. Quoi qu'il en soit, cette idée de geste corporel, qu'il soit considéré comme de la danse ou de la non-danse dévoilera toujours une réponse plus significative et immédiate de l'appréciation de la musique qu'une autre réponse non corporelle. De ce fait, l'individu choisira spontanément ce type de réponse. Levinson joint également la notion de

« danser sur » comme étant également une forme de réponse esthétique à la musique qui incarne une manière de répondre et de comprendre la musique.

3.3. Une réponse par l'imitation et l'impact culturel

Selon Darwin (1872), l'imitation ferait partie des dispositifs d'apprentissage les plus fructueux dans la diffusion et la stabilisation des pratiques culturelles. D'après l'Active Intermodal Model (AIM), les bébés sont sensibles à l'imitation faciale dès le plus jeune âge. Ce feed-back produit par l'enfant serait d'ordre proprioceptif de par les perceptions visuelles du bambin. Il ajusterait alors ces informations perceptives pour tendre à une imitation intelligible. Arnaud Halloy, membre du laboratoire d'Anthropologie et de Psychologie Cognitives, Cliniques et Sociales formule le terme d'« Endoctrinement corporel » (2016) qui serait fortement impacté par les neurones miroirs à travers « la contagion motrice », terme qu'il reprend de Grezes et De Gelder (2005). Pour commencer, d'après les travaux de Kohler et al (2002), il énonce que les neurones miroirs sont sensibles à de nombreux stimuli, qu'ils soient de nature visuelle mais également auditive si l'individu ne perçoit pas d'indices visuels. De plus, si le but poursuivi est distinctement identifié, les neurones miroirs auraient la capacité de prendre en compte les contraintes biomécaniques du mouvement (Constantini et al, 2005). Si l'on prend un exemple, un individu voulant imiter une danseuse classique pourrait alors contrôler l'effort ou la force corporelle qu'il juge nécessaire à son action. Selon les travaux de Sebanz et al. (2003), les interactions sociales des individus vont venir interférer leurs propres performances. En d'autres termes, les neurones miroirs sembleraient être influencés par le contexte social. En outre, ces derniers, par ce phénomène de résonance, auraient également la capacité de capter le sens des actions et les émotions d'autrui. En conséquence, ils seraient dupliqués de manière interne sans « médiation réflexive » (Halloy, 2005).

L'apprentissage des pratiques culturelles et sportives, et notamment la danse est principalement enseignée par le phénomène d'imitation-reproduction. De ce fait, les individus ont pris l'habitude de reproduire ce qu'ils voient à l'instant T ou à un temps ultérieur. Qu'elle soit orale ou visuelle, cette transmission est ancrée dans la culture sportive depuis des décennies. Pierre Bourdieu estime que « la danse est le seul des arts savants dont la transmission – entre danseurs et public, mais aussi entre maître et disciple – soit entièrement orale et visuelle, ou mieux mimétique ». Nélia Dias,

professeure en anthropologie a étudié le processus d'imitation (2005). Selon elle, il est induit par les contextes sociaux et culturels dans lequel l'individu est plongé, mais également par le biologique. L'articulation de ces deux univers mènerait donc l'individu à une réponse d'imitation dans la recherche d'être validé, de « faire comme ». Si l'on prend l'exemple des danseurs de Hip Hop, l'historienne et théoricienne du spectacle vivant McCarren explique que ces derniers cherchent à imiter les gestes vus à la télévision de manière à les tourner en dérision dans le but de critiquer le pouvoir des médias. Si ce procédé oscille entre imitation et contre-imitation, cela reflète cette idée de transmission par imitation. De plus, cette culture de l'imitation nourrit également le phénomène de stéréotypes qui peut être engendré par la reproduction des codes de danse connus et reconnus. J'ajouterai donc qu'il se révèle un caractère très culturel à cela.

Si certains utilisent le terme d'imitation, d'autres s'approprient le terme de « résonance » biologique. Cette appellation s'appuierait sur le fait que l'écho de répertoire d'actions du sujet face à l'observation au mouvement, serait dû aux neurones miroirs. Gallese (2005) parle ainsi de « simulation intégrée » (embodied simulation). L'observation d'autrui déclencherait alors notre système moteur dans le but de comprendre l'action en cours. Cette idée de « résonance », peut être mise en correspondance avec le terme d'« écho corporel » révélée dans les travaux de Levinson (2015). Cependant, les travaux de Rizzolatti et al (2001) et bien d'autres, ont développé et prouvé que le bagage de répertoire d'actions présent auparavant chez l'observateur était un facteur non négligeable de son degré de résonance à l'observation d'autrui. Halloy confirme cette influence en prenant comme exemple l'expérience de Beatriz Calvo-Merino et al. (2005) sur des danseurs de capoeira et de danse classique. Les résultats indiquent que le « degré de résonance motrice sera beaucoup plus important chez les individus ayant une expérience en danse car les mouvements perçus appartiennent à leur répertoire moteur ». Autrement dit, si les danseurs classiques réagissent davantage lors du visionnage de mouvements classiques, les capoeiristes en revanche seront plus sensibles au répertoire d'actions des mouvements de capoeira. En définitive, plus l'individu assimile de nouvelles représentations, et plus sa capacité de perception et de compréhension des mouvements d'un autre sera accrue.

Néanmoins, nous distinguerons l'évidence de la singularité des mouvements. Les traits de personnalité seraient un facteur sur le choix de mouvements réalisés. En effet, Luck et coll (2010) ont réalisé une étude prouvant l'impact des facteurs individuels, comme les préférences sur les mouvements à l'écoute de musiques des danses des profanes. Desmond (1993) pose le cadre et estime que l'identité culturelle et la danse soit étroitement liées. Les individus auraient donc une façon singulière (idiolecte) de s'exprimer corporellement que nous pourrions appeler une « forme idiolectale de danse », commune mais singulière à tous.

III. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

Si nous nous intéressions à l'impact de la musique sur la danse, nous pourrions observer que de nombreux éléments peuvent jouer sur la pratique des individus.

De ce fait, **quels sont les facteurs qui déterminent notre action en danse ?**

En formulant les différentes hypothèses, je constate que ces dernières se rejoignent en deux catégories.

Hypothèses liées aux facteurs extrinsèques

- Nos références culturelles peuvent restreindre notre liberté de mouvement : l'individu va se sentir enfermé dans ses représentations, en se donnant une contrainte (inconsciente) d'imiter ces dernières. L'idée de contrat didactique peut également jouer son rôle : le fait de nommer l'activité « danse » peut influencer les choix comportementaux, ici, la réponse corporelle de l'élève. Cependant, elles peuvent aussi être une contrainte qui nous aide à nous exprimer. Trop de liberté empêcherait l'individu à se lancer, il a besoin de se référer à un « modèle ».
- Le mimétisme peut orienter notre expression corporelle : les individus peuvent vite s'enfermer dans un mimétisme inconscient. « Être comme / Faire comme » semble rassurer l'individu (échopraxie). L'appartenance à un groupe lui permet d'asseoir une certaine sérénité.

Hypothèses liées aux facteurs intrinsèques

- Par résonance à la musique, notre corps va répondre instinctivement (si le tempo accélère, nous allons accélérer notre marche).
- Tout ne s'explique pas. Notre gestuelle est unique car guidée par notre sensibilité.

IV. METHODOLOGIE DE RECUEIL DE DONNEES

1. Pistes d'actions

L'étude que je vais réaliser s'appuie principalement sur une séquence en danse menée en EPS (Éducation Physique et Sportive) en début d'année scolaire. Cette séquence se décompose en sept séances de 45 minutes. Nous démarrons par un échauffement, suivi d'une ou deux situations, pour clôturer sur de la recherche chorégraphique en groupes restreints.

Cette situation d'échauffement est mise en place au début de chaque cours de danse. Une fois les élèves regroupés et le silence demandé, je donne les consignes de départ puis lance la musique. Les élèves se déplacent alors librement dans la salle. A l'arrêt de la musique, ils doivent s'arrêter et faire la statue (être immobiles). Si l'échauffement reste le même, les variables peuvent changer (*voir Annexes: annexe 1*). Puis lorsque la musique redémarre, ils circulent à nouveau. Les musiques varient tout au long de l'exercice. Les morceaux musicaux ont été étudiés en amont (*voir Projets en parallèle*). Lors de la première séance, nous n'avions pas étudié de musique en amont, je leur ai donc présenté volontairement des morceaux qui ne font pas partie de leur répertoire musical afin d'installer une neutralité. Si ces derniers n'ont pas prêté attention au fond sonore, cela leur a permis de rester concentrés sur la tâche principale demandée : s'arrêter lorsqu'il n'y a plus de musique.

Cette routine permet alors aux élèves de garder des repères et de rentrer rapidement dans l'activité. Nous pouvons remarquer que plus les séances défilent, et moins les élèves apportent une importance à l'image qu'ils reflètent et au regard de leurs pairs sur eux. De plus, réaliser un échauffement de routine est un gain de temps. Après leur avoir expliqué mon projet, je les ai filmés lors de l'échauffement en dernière séance de danse (séance n°7).

Concernant le support vidéo, j'ai organisé son étude en différentes étapes. Dans un premier temps, j'ai découpé celui-ci en fonction des différentes musiques proposées. Ensuite, j'ai réalisé une observation globale des élèves en pratique pour poursuivre sur une analyse plus affinée afin de déterminer les clés de lecture pour l'analyse dans le but de bâtir des typologies de comportement. Puis, j'en ai déduit des taxons à partir des différents profils établis. Par la suite, j'ai sélectionné cinq élèves

avec des profils différents afin d'analyser finement leurs comportements. Les élèves choisis sont les pratiquants les plus manifestes dans leur clé de lecture. Pour finir j'ai réalisé différentes grilles de lecture à partir d'analyses uni-variées qui ont ensuite été interprétées au regard du cadre théorique construit précédemment.

2. Projets en parallèle

En amont, nous avons travaillé sur différentes séquences en éducation musicale, en éducation littéraire et en éducation morale et civique (EMC). La séquence d'éducation musicale portant sur les genres musicaux a pu permettre aux élèves d'entrer plus facilement dans l'activité danse. Avoir connaissance des musiques leur a permis d'avoir un point d'ancrage dans l'activité. De plus la séquence d'éducation littéraire, qui portait sur un petit garçon voulant se mettre à la danse, ainsi que la séquence d'EMC, autour des stéréotypes de genres, a pu également désacraliser certains doutes et appréhensions.

Ces différents temps de dialogue et d'apprentissage ont pu influencer leur façon de danser et leur manière d'entrer dans l'activité.

Séquence d'éducation musicale : les genres musicaux

Nous avons travaillé sur les genres musicaux en période 1. En effet, à chaque séance nous nous sommes intéressés à un ou deux genres musicaux mis en évidence dans des morceaux connus (*voir Annexes : annexe 2*). Au cours de cette séquence nous avons donc appris à analyser une musique : au niveau du chant, des instruments présents (une découverte des différentes familles d'instruments a été effectuée en début d'année), du rythme ainsi que l'ambiance et l'émotion qu'elle dégage. Cela était complété par un court texte de présentation de l'œuvre musicale ou du chanteur/de la chanteuse en question. Puis nous terminions la séance en regardant le clip ou une vidéo du chanteur en représentation. Au cours de sept séances les élèves ont alors pu étudier : le jazz, la musique classique, le rock, la pop, le reggae, le rap, le disco. Cette séquence a donc ouvert des horizons pour les élèves. En effet, ils ont pu observer que chaque genre musical s'apparentait à un ou plusieurs modèles de danse. Cette problématique poserait alors question sur ce lien étroit entre stéréotypes de mouvements et musique. De ce fait, il est donc possible que les élèves, par mimétisme

et recherche de validation de ma part, aient donné une réponse par le mouvement qui a été induite dans le genre musical détecté.

Séquence de littérature : Philo mène la danse, Séverine Vidal, édition talents hauts

« Philo a beau faire des efforts, il déteste le foot. Lorsque la maîtresse annonce à la classe que, cette année, ils vont faire de la danse, il est le seul des garçons à s'en réjouir. Mais il lui faudra attendre l'année suivante pour arrêter le foot, se consacrer à la danse et faire admettre sa décision à son père et à ses copains. ».

Le roman de Philo met en jeu différents éléments qui m'ont permis de points de départ lors de divers enseignements. Dans un premier temps, le livre traite du sexisme et des stéréotypes autour des pratiques sportives. Ce sujet a été traité en Éducation Morale et Civique (EMC). De plus le personnage principal, Philo, raconte une partie de sa vie qui peut se corréliser avec leur propre vécu. En effet, le jeune garçon rencontre une nouvelle enseignante qui va leur proposer un cycle de danse. Lors de cette annonce, la plupart des garçons de la classe de Philo sont réticents à cette idée. Cette scène s'est également produite dès la première semaine de rentrée avec les élèves de ma classe. Puis au fur et à mesure, les élèves ont pris du plaisir à danser. Il est fortement possible que cette méfiance par rapport aux séances de danse ait été très vite effacée du fait de l'entrée par la musique.

Enfin, le livre a été en premier lieu étudié en éducation littéraire autour d'un travail de lecture-compréhension ; sans pour autant oublier le travail d'argumentation et de réflexion autour du propre vécu des élèves (*voir Annexes : annexe 3*).

Nous n'avons pas exploité explicitement le parallèle évident entre l'histoire de Philo et l'expérience des élèves de ma classe. Cependant, je pense que la ressemblance leur a permis de dédramatiser certaines idées voire d'éclaircir des interrogations ou des doutes de leur part. En effet, ce travail de littérature a également permis de mettre des mots sur les stéréotypes récurrents, présents et imposés dès le plus jeune âge aux enfants. Le fait de verbaliser et de désacraliser cette idée générée de l'activité danse a peut-être permis de lever certains obstacles pour la mise en pratique en EPS.

Débat en EMC : les pratiques sportives, victimes de préjugés

Après une séance de présentation au débat, les élèves ont échangé autour du sujet suivant : « La danse est consacrée aux filles, le foot est réservé aux garçons ». Si certains garçons étaient de cet avis, les filles quant à elles étaient plus perplexes. Au fil de la discussion, la classe a trouvé un consensus : il n'y a pas de sport, de métier, ni de tâche réservée exclusivement à tel ou tel sexe. S'il s'agit de la réponse souhaitée, je pense que les élèves ont été sensibilisé à cette idée de par leurs expériences personnelles. De plus, ce « combat » pour l'égalité fille/garçon fait également l'objet de nombreuses actualités, ce qui a pu orienter leur regard et leur point de vue.

Cette réflexion a eu lieu notamment avec le partage de certains concernant leur vécu (« mon frère fait de la danse », « je suis une fille et j'aime le foot »), ou encore avec les références culturelles proposées en éducation musicale : « Michael Jackson danse et pourtant c'est un garçon », « Il y a plein de danseurs dans les ballets de danse classique ».

3. Recueil de données

Dans un premier temps, j'ai filmé les élèves lors de la pratique. Cette vidéo d'échauffement va alors me permettre d'observer les différents comportements d'élèves.

Dans un second temps, j'ai regardé de nombreuses fois la vidéo afin de ressortir les éléments importants qui allaient me servir pour mon analyse et pour une révision de mon cadre théorique. J'ai très vite bâti une grille d'observation à partir des différents profils qui m'ont interpellée. Ces différents profils vont donc s'organiser autour de différentes clés de lecture indiquées dans les résultats.

En parallèle, lors de la séquence en littérature, les élèves ont partagé leurs expériences en danse, tant dans le cadre scolaire qu'extrascolaire. La grande majorité des élèves n'avait auparavant jamais vécu de cycle de danse (*voir Annexes : annexe 3*).

Pour finir, j'ai réalisé un entretien avec les élèves que j'ai sélectionné pour la recherche afin de les interroger davantage sur leur production en danse. J'ai réalisé cela en deux temps : une fois avec trois élèves (élève J, N et L) puis une autre avec les deux derniers (élève K et élève O). Je n'ai pas volontairement regroupé un profil

d'élève avec un autre, les groupes se sont formés en fonction des disponibilités des élèves. J'ai donc procédé de la même manière lors des deux entretiens. A changement de musique, j'ai arrêté la vidéo puis, toujours dans le même ordre, j'ai questionné les élèves en leur demandant de me décrire ce qu'ils voyaient, ce qu'ils faisaient. Parfois, je les ai interrogés sur le but de leurs actions lorsque la réponse n'était pas complète et s'ils savaient, ou non, pourquoi ils se déplaçaient de telle ou telle manière au regard de la vidéo. Après avoir verbalisé leurs actions j'ai pris un temps individuel où je les ai questionnés à propos de divers sujets. Cette partie sera détaillée ultérieurement.

Si cela était à refaire et que je disposais d'une salle de gymnase et de temps supplémentaire, il aurait été intéressant de réaliser une nouvelle séance de danse, quelques mois plus tard, afin d'observer davantage les élèves en changeant quelques variables didactiques.

V. INTERPRETATIONS

Les résultats présentent donc une vidéo lors de la séance d'EPS en APSA danse de 7min et 15 secondes. Cette vidéo se décompose en six passages distinctifs du fait du changement de musique. Chaque passage est entrecoupé d'un arrêt musical. En voici le time code :

Durée	Titre de la musique, interprète/ compositeur, année de sortie, genre associé
<i>0min-0min55sec</i>	Billie Jean, Michael Jackson (1983) – Pop
<i>0min55-2min04</i>	Le printemps, Antonio Vivaldi (1723-1725) - Classique
<i>2min04-3min57</i>	Black or white, Michael Jackson (1991) – Pop
<i>4min10-5min06</i>	What a wonderful world, Louis Armstrong (1968) – Jazz
<i>5min40-6min20</i>	Jailhouse Rock, Elvis Presley (1957) – Rock'n'roll
<i>6min25-7min15</i>	Is this love, Bob Marley and the Wailers song (1978) - Reggae

Un tableau présentant le profil de chaque musique est présent en *annexe 4*. (voir Annexes)

J'ajouterai que j'ai débuté l'observation et l'analyse vidéo à partir de 0,55min jusqu'à la fin (7min15). Autrement dit, mon analyse commence lors du morceau d'Antonio Vivaldi, « Le printemps », et se termine à l'arrêt du morceau de Bob Marley « No woman no cry ». J'analyse de ce fait un seul passage du morceau « Black or white » de Michael Jackson et je supprime le premier initialement filmé.

Lors de chaque passage musical, j'ai présenté aux élèves de cours extraits qui leurs sont familiers dû au travail réalisé en amont en Éducation Musicale. Voici le second time code présentant les extraits d'œuvres présents lors de la vidéo.

Titre de la musique, interprète/ compositeur	Extraits présentés
<i>Le printemps, Antonio Vivaldi</i>	0min10s à 1min20
<i>Black or white, Michael Jackson</i>	0min10s à 1min28 - 2min28 à 3min20
<i>What a wonderful world, Louis Armstrong</i>	Début à 0min56s
<i>Jailhouse Rock, Elvis Presley</i>	Début à 0min32s
<i>Is this love, Bob Marley</i>	Début à 0min31s

1. Observation globale

Lors du visionnage de la vidéo, nous pouvons remarquer différents éléments. En voici différents points de vue.

D'un point de vue du groupe : le collectif

- La plupart des élèves s'engage dans l'activité. Qu'ils réalisent des mouvements dansés ou non, tous respectent la consigne de déplacement dans la salle et d'immobilisation lors de l'arrêt de la musique.
- Les élèves sont plus attentifs et scolaires lors de la première partie de la vidéo. Je dois les reprendre davantage lors du deuxième temps de vidéo.
- Les élèves circulent pour la majorité seul et ne dansent pas en groupe, la majorité se déplace et/ou danse de manière individuelle et singulière.

D'un point de vue de la musique : le rythme et le tempo

- La majorité des élèves est réceptive au rythme de la musique car leurs déplacements et leurs mouvements varient et sont plus ou moins rapides selon le rythme. Les élèves connaissent les musiques et peuvent anticiper le pas.
- Les élèves se relèvent lentement lors du déclenchement de la musique de Louis Armstrong qui présente un tempo lent, tandis que pour la musique d'Elvis Presley (tempo rapide), ils se relèvent beaucoup plus vite.

D'un point de vue de la musique : le genre musical

- Les élèves sont plus ou moins sensibles à la musique. Ils réagissent fortement à la danse classique et à la danse pop. Ils sont moins démonstratifs pour le reggae.
- Comme énoncé précédemment, ils sont très réactifs lors de la musique de Vivaldi : beaucoup imitent les mouvements de « la danseuse classique type », ils sont sensibles à ce stéréotype qui est présent dans leurs références culturelles (malgré qu'il n'est pas été abordé en classe).

2. Typologies de comportements, taxons puis sélection des sujets

Élaboration de typologies de comportement, regroupement par taxons, puis sélection des sujets à analyser

Tout d'abord, nous pouvons observer que l'ensemble des élèves respecte la consigne : se déplacer lors de la musique et s'immobiliser à l'arrêt de cette dernière. Ensuite, on remarque très rapidement que deux types d'élèves se dégagent. D'un côté, la majorité des élèves entre dans l'activité avec une importante mise en jeu de leur corps, de l'autre, certains élèves s'arrêtent au respect de la consigne numéro une en se déplaçant mais sans effectuer des mouvements dansés. J'ai donc sélectionné différentes clés de lecture afin de réaliser des catégories d'élèves.

Pour commencer, la minorité d'élèves qui s'arrête au respect de la consigne initiale se divise en deux sous-catégories : quatre élèves se déplacent en marchant durant l'ensemble de la situation d'apprentissage tandis que quatre autres circulent sans mouvement de danse apparent mais jouent sur la vitesse et le type de déplacements : ils sautillent, se déplacent en pas chassés. L'ensemble de ses élèves s'arrête donc au **contrat didactique** imposé.

Ensuite, certains élèves (une majorité de garçons) se déplacent en marchant mais le plus souvent en courant et entrent régulièrement en contact avec d'autres pratiquants. Ces derniers répondent alors à la clé de lecture des **interactions**. Il y a donc des meneurs et des suiveurs qui ressentent la nécessité de garder un lien avec un ou d'autres camarades, au risque de ne pas respecter la consigne initiale. On peut observer que la plupart, de ce fait, rentre davantage dans une activité de jeu.

Dans une troisième clé de lecture, on remarque que de nombreux élèves réalisent des **mouvements de danse stéréotypés**. Si certains ont une expérience en danse, d'autres non. La majorité des élèves danse pendant la quasi-totalité de la situation, tandis que d'autres se déplacent et réalisent des mouvements isolés de temps à autre. Si ces derniers réalisent des mouvements isolés de danse qu'ils articulent avec des déplacements de type marche, l'ensemble de ces mouvements se rattache tout de même à des types de danse connus telle que la danse classique (exemples : bras couronne, tour sur soi-même, grand écart...). Ces derniers font donc appel au contenu représentationnel (Levinson, 2015) et répondent par un processus **d'imitation** (Dias, 2005).

Pour finir, deux élèves alternent des déplacements et des mouvements de danse. Ils s'expriment de manière très singulière, cela pourrait s'expliquer par le phénomène de groove ou d'**écho corporel** (Levinson, 2015).

Voici un tableau représentatif des clés de lecture et des catégories réalisées, croisées avec les cinq élèves retenus pour la recherche :

Clés de lecture	Description	Participants (26 élèves)	Pourcentage de participants
Clés du contrat didactique	Se déplacent seuls en marchant	4	15,4%
	Se déplacent seuls en variant le type de déplacement (élève N. retenu)	4	15,4%
Clé de l'interaction	Se déplacent en groupe (élève K. retenu)	6	23,1%
Clé des stéréotypes et de l'imitation	Reproduisent des mouvements de danse (avec expérience) (élève O. retenue)	3	11,5%
	Reproduisent des mouvements de danse (sans expérience) (élève J. retenu)	2	7,7%
	Réalisent des mouvements isolés	5	19,2%
Clé musicale de l'écho corporel	Dansent de manière singulière (sans expérience) (élève L. retenue)	2	7,7%

J'ai donc sélectionné cinq élèves appartenant à des catégories différentes. Chaque clé de lecture est représentée par un pratiquant. La clé de lecture des stéréotypes contient deux élèves :

On repère facilement l'élève K. qui court durant la quasi-totalité de la situation et joue avec une camarade de classe (clé de l'interaction). En parallèle, l'élève N. circule en variant son énergie, sa vitesse et ses types de ses déplacements (clé du contrat didactique). Si deux élèves sont reconnaissables par leurs mouvements de danse, l'élève O. a une expérience en danse tandis que l'élève J. n'en a pas (clés des stéréotypes et de l'imitation). Enfin l'élève L. capte très vite notre regard via sa gestuelle très surprenante, singulière et à la fois très significative (clé musicale de l'écho corporel).

Avant toute lecture, je vous invite à prendre part de *l'annexe 5* (voir Annexes) qui porte sur la description physique et vestimentaire des élèves sélectionnés afin de les identifier lors de l'analyse vidéo.

3. Description des résultats

Observations, analyses et choix

J'ai donc décidé de rendre compte de la pratique de ces cinq élèves en les comparant à partir de différents critères. Tout d'abord, sans rentrer dans l'analyse de leurs mouvements, j'ai réalisé une grille d'observation sur l'individu et le groupe afin de voir s'ils dansent seuls, s'ils sont influencés par ce que font les autres et également s'ils cherchent à capter les regards extérieurs.

Dans un second temps, j'ai analysé chacun des élèves afin de réaliser des descriptions fines pour en sortir les éléments qui me paraissent importants (types de mouvements...).

Pour finir, j'ai réalisé une dernière grille d'analyse à partir des critères évoqués dans la première partie du mémoire : si la mise en jeu de leur corps était liée au rythme de la musique, s'ils avaient tendance ou non à imiter les instruments qu'ils entendaient, ou encore s'ils faisaient consciemment ou inconsciemment appel à leur bagage culturel en imitant les stéréotypes de danse qu'ils connaissent et ainsi répondre au contrat didactique : on m'a demandé de danser, je vais donc « danser » comme j'ai l'habitude de « voir danser ».

J'ai fait le choix de réaliser des observations et analyses en gardant la structure de la séance (découpage par genre musical) afin de voir si les comportements et mouvements des élèves changeaient selon le type de musique.

Observation globale : le danseur et le groupe

J'ai constaté que les élèves avaient différentes relations au groupe. Voici donc un tableau descriptif à partir de quatre critères révélés à partir observations vidéo : certains élèves fixent régulièrement la caméra et/ou mon regard (*critère 1*). D'autres élèves sont réceptifs au mouvement de leurs camarades, ils s'observent et réagissent à cela (*critère 2*). Par moment, certains élèves rentrent en contact voire en collision avec un/des autre/s camarades (*critère 3*). Pour finir, selon les moments, de nombreux élèves circulent seuls, ils ne semblent pas réceptifs ou du moins influencés par les éléments extérieurs (*critère 4*).

	Elève K.	Elève N.	Elève O.	Elève J.	Elève L.
Classique	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
Pop	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
Jazz	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
Rock	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
Reggae	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
<i>Critère(s) le(s) plus présent(s)</i>	2	4	1 et 4	4	3 et 4
<u>Critères :</u>					
1 = Cherche la caméra/mon regard			2 = Est influencé(e) par ce que font les autres		
3 = Entre en relation physique avec d'autres			4 = Danse/circule seul(e)		
<u>Légende :</u>					
Case colorée : le critère est présent			Case blanche : le critère est absent		

Observation individuelle : description des mouvements et des actions de chacun

Cette analyse s'est déroulée en deux temps. Pour commencer, j'ai complété la colonne « description » à partir de l'observation de la vidéo. Plusieurs semaines après, j'ai proposé aux élèves retenus de prendre un temps pour regarder la vidéo puis échanger ensemble. Nous avons donc réalisé avec les élèves un retour vidéo où chacun d'entre eux observait et verbalisait ce qu'il avait fait (colonne : « verbalisation de l'élève »). J'ai constaté que plusieurs mois après la séance d'EPS, les élèves dès le premier visionnage se souvenaient de ce qu'ils avaient fait. Plusieurs d'entre eux ont cité le nom des musiques et des chanteurs associés.

Après le visionnage de la vidéo et le recueil des ressentis et remarques des élèves, l'entretien s'est poursuivi par un très court échange individuel où je les ai questionnés sur trois sujets : les séances de danse leur avaient-elles plu ? Avaient-ils pris du plaisir à y participer ? Avaient-ils l'habitude de regarder des vidéos de danse ou de musique (ou d'aller voir des spectacles) ? Et pour finir, avaient-ils fait « de la danse » selon eux lors de cette séance d'échauffement ?

Elève K. (clé de l'interaction)		
	Description	Verbalisation de l'élève
Classique	Course puis glisse sur le sol, se relève puis recommence.	(rires) « Qu'est-ce que je fais ? J'essayais de sauter avec les bras couronnés et je marche car j'ai déjà vu dans des films de danse classique et j'ai essayé de faire pareil. »
Pop	Mêmes actions que précédemment. Rentre dans les gens, fait des course-poursuite. S'arrête, regarde la caméra puis fait le moonwalk	(rires) « Moi j'ai fait Michael Jackson vu que c'était sa musique, j'ai essayé de refaire pareil. Ah si ! Je courais mais je ne sais vraiment plus pourquoi. Ah et je faisais comme le hip hop aussi. »
Jazz	Relevée lente puis course crescendo, descente lente puis marche.	(rires) « Ah je sais ce que je faisais là. J'ai vu la musique et du coup j'ai essayé de faire le rythme et puis moi ça m'a fait penser comme une musique triste car j'ai déjà vu des films comme ça. »
Rock	Marche puis course.	« J'ai couru car c'est la musique qui est rythmée, je sentais que ça allait vite donc j'ai essayé d'être rythmé. »
Reggae	Course-poursuite.	« Je ne me rappelle pas vraiment ce que je faisais. »
<i>Bilan</i> : « <i>C'était trop bien. Pourtant tout le monde dit que la danse c'est pas fait pour les garçons mais en vrai c'est trop bien.</i> »		
<i>Penses-tu avoir fait de la danse ?</i> « <i>Euhf bein je pense que j'ai pas trop dansé dansé.</i> »		

Elève N. (clé du contrat didactique)		
	Description	Verbalisation de l'élève
Classique	Marche mains dans les poches avec tête qui dodeline. Déboulés avec bras couronnés puis marche militaire 5sec, revient à la marche, mains dans les poches.	« C'était trop nul ce que je faisais » → Il ne sait pas ce qu'il a fait et pourquoi il l'a fait.
Pop	Rampe, se relève et marche militaire : regarde au sol et circule en cercle. Continue puis allonge les bras en « avion » puis se met à courir en avion. Pose de statue allongée, puis se relève rapidement pour recourir.	« J'étais une grosse daube (rire). Se moque de lui. » → Ne sait pas pourquoi il fait ça.
Jazz	Court en avion pour suivre son copain puis ralenti. Marche rapide en traînant des pieds droits comme un piquet.	« J'ai fait une technique de Naruto. »
Rock	Se relève avec un saut, marche puis réalise le moonwalk. Marche en	« Je ne sais pas ce que je fais. J'ai voulu faire une danse de fortnite mais

	arrière, court puis saute, et court à nouveau en dodelinant de la tête.	je n'ai pas réussi. Je faisais la danse du canard mais je ne sais pas pourquoi. »
Reggae	Marche militaire en balançant sa tête. Va voir ses copains.	« Nada. »
<i>Bilan</i> : « Je faisais Naruto car j'aime bien mais je ne voulais pas faire l'intéressant. Je trouve que ce que j'ai fait ce n'est pas bien car je n'aime pas danser. »		
<i>Penses-tu avoir fait de la danse ?</i> : « Non. Enfin si comme tu as dit qu'on allait faire de la danse !? Du coup bah, je ne sais pas. »		

Elève O. (clé du stéréotype et de l'imitation)		
	Description	Verbalisation de l'élève
Classique	Tours sur elle-même, bras couronnes, petits pas. Pose de position classique. Déplacement sur demi pointes et port de tête.	« Moi je fais la danse classique. J'ai souvent vu des danseurs classiques du coup j'ai essayé de reproduire. »
Pop	Saut 2sec. puis pas de côté, pas chassés puis grand écart, tours, danse « bag pack kid floos ». Tente la danse « jazz ». Pose avec grand écart.	« Au début j'ai essayé d'être dans le rythme pop comme M. Jackson. Le grand écart c'était une idée que j'avais dans la tête mais surtout mon but c'était de rester devant la caméra pour qu'on me voit. »
Jazz	Déplacement avec tours, demi pointes et jeux de bras.	« J'ai fait encore le grand écart car j'aime bien faire cette position. En fait moi, quand j'entends des fois des bruits très hauts, très bas et du coup j'ai essayé de faire pareil ».
Rock	Petit jeu de jambes rapide, sauts.	« Je voulais faire un tour de la salle mais je ne sais pas pourquoi. »
Reggae	Marche militaire puis course.	« Euh bah... je ne sais pas. Mais c'est la deuxième fois que je danse comme ça, d'habitude je ne danse pas en public d'habitude je suis un peu peureuse mais là j'étais à l'aise. »
<i>Bilan</i> : « J'ai l'habitude de regarder des vidéos surtout la pop de chanson ou de vidéos. »		
<i>Penses-tu avoir fait de la danse</i> : « Oui. »		

Elève J. (clé du stéréotype et de l'imitation)		
	Description	Verbalisation de l'élève
Classique	Fait le tour de la salle en sautillant et en réalisant des tours en l'air bras couronnes.	« Woah je faisais la danseuse étoile. J'adore Vivaldi. Ça me plaît de danser sur cette musique. »

Pop	Avance en laissant glisser ses pieds au sol. Puis s'arrête et fait un mouvement de bras et de bassin. Sautille et fait des mouvements de bras, gesticule, haussement épaules, marche en rythme.	« J'ai fait un truc très important pour moi. J'ai fait une danse d'un jeu plus la danse de M. Jackson (gestes). »
Jazz	Marche lente, croise des copains puis repart seul.	« J'ai failli m'endormir. J'ai fait une danse de Netflix (gestes) ».
Rock	Marche seul tête en avant et épaules relevées.	« Je faisais la danse du robot. »
Reggae	Circule seul puis croise ses copains. Regarde autour de lui.	« Je suis en train de marcher, je ne sais rien et après je faisais le basket parce que j'avais envie. »
<u>Bilan</u> : « Tout ce que je connais, je fais la même danse. Je voulais faire rigoler. »		
<u>Penses-tu avoir fait de la danse ?</u> : « Bein oui. »		

Elève L. (clé musicale de l'écho corporel)		
	Description	Verbalisation de l'élève
Classique	Mouvements saccadés des bras (violons ?) S'élève sur les demi-pointes.	« Je fais du violon car j'aime bien faire les instruments qu'il y a dans la musique. »
Pop	Petits sauts très saccadés les 5 premières sec. puis marche. Saut 5sec. puis course en sautillant puis marche.	« Je ne me rappelle plus ce que j'ai fait. Ça m'amuse de sauter sur les chansons. »
Jazz	Marche en zigzagant.	« J'aimais bien me montrer devant la caméra. »
Rock	Sauts sur place 5sec. puis marche.	« Je me déplaçais dans la salle mais je ne sais pas vraiment ce que je faisais. Je faisais la grenouille pour m'asseoir. »
Reggae	Marche puis va rejoindre ses copines.	« Je faisais la danse de ... Et après je crois que je parlais à Sidonie. »
<u>Bilan</u> : « J'aime bien danser car j'aime bien bouger mon corps. »		
<u>Penses-tu avoir fait de la danse ?</u> « Non j'ai fait la folle. »		

Globalement, les élèves ont pris du plaisir dans l'activité et cela se reflète au travers de la vidéo. Mise à part l'élève L., les autres des pratiquants ont relevé des références culturelles qui ont été un élément déclencheur dans leur mise en danse comme le prouve le discours. Les réponses sont cependant différentes lorsque je leur ai demandé si selon eux, ils avaient réalisé de la danse.

4. Analyses uni-variées

Analyse fine à partir du cadre théorique

Rappels du cadre théorique :

RYTHME (R): Marcel Zentner et Tuomas Eerola (2010) : la musique nous obligerait à « bouger en synchronie avec son rythme » : hochement de la tête, balancement du corps, mouvement régulier spontané des doigts ou des pieds.

INSTRUMENT (I): Leman, (2007) : Les individus semblent convertir leurs connaissances et expériences personnelles en mouvements instinctifs, principalement du haut du corps, qui seraient destinés à refléter des gestes instrumentaux présent dans l'écoute musicale.

STEREOTYPE (S) : Caractère culturel, imitation des codes de danse qu'ils connaissent.

	Elève K.	Elève N.	Elève O.	Elève J.	Elève L.
Classique	R I S	R I S	R I S	R I S	R I S
Pop	R I S	R I S	R I S	R I S	R I S
Jazz	R I S	R I S	R I S	R I S	R I S
Rock	R I S	R I S	R I S	R I S	R I S
Reggae	R I S	R I S	R I S	R I S	R I S

Légende :

Case colorée : le critère est présent	Case blanche : le critère est absent
---------------------------------------	--------------------------------------

Nous pouvons remarquer que l'élève K. ne semble pas réceptif aux critères du rythme, des instruments et du stéréotype. L'élève N. quant à lui est sensible au rythme des musiques proposées de par les balancements de son corps réalisés à plusieurs reprises. L'élève O. répond également au rythme musical par des mouvements de danse jouant sur les amplitudes et les vitesses mais elle est aussi très influencée par les stéréotypes de danse qu'elle connaît. L'élève J. rejoint la description de l'élève O. mais nous pouvons remarquer qu'il est moins réactif pour les deux derniers genres musicaux. Pour finir, l'élève L. est sensible au rythme ainsi qu'aux instruments présents dans le morceau de Vivaldi.

VI. INTERPRETATIONS

Avant de commencer, voici une courte description des élèves choisis, en classe et en EPS qui viendra nourrir mes interprétations.

- **L'élève K.** fait partie d'un groupe de 5-6 garçons dans la classe. Très sûr de lui, il est souvent à l'initiative de bavardages voir de petites querelles notamment avec deux filles. Il aime se faire remarquer que ce soit pour des retours positifs comme pour des remarques déplaisantes. L'élève K. est à l'aise en EPS du fait de sa bonne condition physique. Il est cependant sensible à son environnement extérieur et s'écarte vite de son objectif principal.
- **L'élève N.** peut être considéré comme étant « le clown de la classe ». Son comportement perturbateur est lié à son manque de confiance en lui, il aime faire l'intéressant et a besoin d'être valorisé. L'élève N. a du mal à tenir en place dans la classe et se balance régulièrement sur sa chaise. Comme le reflète son comportement en classe, l'élève N. manque de confiance en lui également en EPS, il se cache souvent sous sa capuche et a les mains dans les poches. Que ce soit en classe ou en extérieur (cour, gymnase), l'élève N. se dévalorise et n'a pas conscience de ses capacités, il a besoin d'être sans cesse encouragé et accompagné.
- **L'élève O.** est une petite fille qui rencontre des difficultés scolaires et est souvent dans sa bulle. Cependant, elle est très à l'aise à l'oral et elle aime s'exprimer. Elle utilise régulièrement son corps et sa voix pour appuyer ses propos (gestes de bras, de mains, tête haute, maîtrise sa voix et les silences, joue sur le ton...). L'élève O. n'est pas très à l'aise en EPS en général cependant, elle persévère et fournit des efforts. Ce temps de danse lui permet d'être à niveau égal des autres élèves voire même d'être plus à l'aise que la plupart.
- **L'élève J.** est un petit garçon assez timide. Il se cache derrière un groupe de 5-6 garçons. Il a un niveau scolaire moyen et se contente, parfois, du minimum. Cet élève se met peu en avant et préfère rester dans le collectif. Comme l'élève K., l'élève J. est à l'aise en cours d'EPS du fait de sa bonne condition physique. Il fait preuve de volonté et s'investit en EPS car c'est une discipline qui lui plaît.
- **L'élève L.** a un très bon niveau scolaire et fait partie des éléments moteurs de la classe. Elle joue souvent avec les garçons et est très indépendante et autonome.

C'est une élève curieuse qui fait avancer les échanges et s'interroge sur beaucoup de sujets. Elle aime la musique et la poésie. L'élève L. fait preuve de sérieux et d'investissement dans toutes les disciplines, l'EPS compris. Elle semble à l'aise avec son corps.

L'interprétation des résultats se décline sous deux angles. Dans un premier temps, nous analyserons ce que les élèves ont fait au regard de la vidéo, puis dans un second temps nous ferons un parallèle avec leur propre observation de pratique avec ce qu'ils en disent, au regard des entretiens proposés en classe.

1. De ce qu'ils ont fait

Cette première analyse se décompose sous plusieurs thèmes abordés lors du cadre théorique :

- *L'influence du rythme*
- *« Faire de la danse » : frein et guide*
- *Le contenu représentationnel*
- *Analyse sur la pratique chaque élève*
- *Les réponses corporelles intuitives des élèves*

Une influence au rythme non discutable

Globalement, nous pouvons constater que les élèves sont sensibles au rythme de la musique. Cela confirme les propos de Zenter et Eerola indiquant que les individus bougent naturellement en synchronie avec le rythme et sont sensibles à la flexibilité du tempo. De plus, la connaissance des morceaux en amont permet également aux cinq pratiquants d'être familiarisés à la résonance inductive de la musique et ainsi prédire les battements. Autrement dit, comme ils ont connaissance des morceaux, ils peuvent prédire voire anticiper leurs mouvements pour être en accord avec la musique. Cela s'illustre lorsque les élèves se relèvent lentement lorsque je déclenche la musique de Louis Armonstrong « What a wonderful world » qui est très douce et lente ou encore lorsqu'ils sautillent ou balancent leurs bras à l'écoute du morceau « Black or white » de Michael Jackson qui est beaucoup plus rythmée.

« Faire de la danse » : frein et guide

Nous pouvons observer que deux garçons (élèves K. et N.) présentent un refus de danser. L'élève K. ne danse qu'à un seul moment, tandis que l'élève N. oscille entre course et déplacements. Avant de continuer sur ce point, je tiens à souligner que les déplacements de l'élève N. peuvent être qualifiés de danse mais de son point de vue, ça ne l'est pas.

Ce refus de danse peut s'interpréter de deux manières différentes. D'un côté cela peut être dû à des représentations culturelles. Certains élèves, des garçons pour la plupart, étaient réticents à l'idée de rentrer dans l'activité danse, activité de premier abord réservée aux filles selon eux. Les élèves se retrouvent donc confrontés à un premier obstacle : faire face à une activité qui, de manière culturelle, ne semble pas leur correspondre et être à leur goût. Cette appréhension est très bien reflétée et illustrée dans le livre de « Philo mène la danse ».

D'un autre côté, ce refus peut être lié aux émotions et aux personnalités des élèves. Lors de cette activité, certains ont pu éprouver une peur de la nouveauté et donc de l'ignorance et de la peur de l'échec. En effet, nous pouvons interpréter la course de certains comme une volonté de prendre le contre-pied. Cela peut aussi s'apparenter à une volonté de se saborder. De plus ils peuvent également être dans l'envie de saboter la situation : pour être sûr de ne pas répondre à cette tâche, ils agissent de manière à faire échouer le projet en essayant d'amener un maximum d'élèves dans cette mouvance.

De plus, si l'on se défait de cet obstacle, de nombreux élèves, filles et garçons semblaient réticents car très peu avaient déjà pratiqué la danse. Or nous sommes tous spontanément plus à l'aise lorsque nous maîtrisons la situation, que lorsque nous ne l'avons pas vécue. Entrer dans un univers inconnu peut être source d'angoisse pour certains et certaines. De plus, la danse nécessite une exposition de son corps qui provoque une mise en avant de soi très directe, on ne peut ni se cacher derrière du matériel, ni derrière une équipe. La dimension d'expression corporelle révèle également comme le disent les programmes une situation de démonstration devant un public, ce qui peut être une source d'appréhension. En définitive, ces différentes caractéristiques relatives à la danse peuvent être sources d'obstacles voire de véritables freins pour certains pratiquants débutants.

S'il est vrai que le mot « danse » et la conception que les élèves en ont peut-être un obstacle pour certains, mais peut être un facteur de désinhibition pour d'autres. Effectivement, l'organisation et les caractéristiques de l'APSA peuvent également permettre à d'autres élèves d'être guidés, notamment grâce à la musique. Chez certain.e.s, entrer dans l'activité dite « danse » ne les gêne pas, voire les amuse et leur permet de s'exprimer à leur manière.

Selon moi, cette capacité à s'exprimer spontanément et à s'exposer devant le reste de la classe nécessite tout de même une forte confiance en soi et en ses capacités, mais également une confiance en l'autre ou au contraire une indifférence à son regard et son jugement. Pour d'autres, un bagage culturel autour de l'univers de la danse et de la musique est nécessaire pour se lancer pleinement dans l'expérience. Ce dernier fait l'objet du paragraphe suivant.

Le fort contenu représentationnel

L'action de la mémoire épisodique

La musique semble être détentrice d'un fort contenu représentationnel. En d'autres termes, la plupart des élèves est influencée par le processus d'imitation (Dias, 2005) ainsi que par le contexte social (Sebanz et al, 2003). Pour certains, à l'écoute d'une musique, la reconnaissance du genre musical associé est très rapide. La mémoire épisodique vient alors rappeler au pratiquant un ou des souvenir.s visuel.s de personnes dansant sur ce type de musique. C'est-à-dire que même sans voir le danseur, leurs références culturelles leur permettent d'imaginer, de se représenter une image précise de ce dernier qu'ils peuvent ainsi imiter.

L'action des neurones miroirs

D'autre part, il est également possible que lorsque les élèves entendent une musique, les neurones miroirs se mettent alors en action et sont de nature auditive (Kholer et al, 2002). L'écoute détecte les instruments présents, l'élève imagine le musicien en action et par neurones miroirs, il reproduit son geste.

De plus, ceux qui ne disposent pas de cette référence mais qui sont sensibles aux mouvements des autres activent leur neurones miroirs de nature visuelle pour s'inspirer de la gestuelle de leurs camarades.

Analyse sur la pratique chaque élève

Si l'on réalise une analyse fine de chaque élève, nous pouvons interpréter que l'élève K. ne rentre pas dans l'activité danse et utilise ce temps pour se défouler, courir et jouer avec ses amis. Il semble peu vouloir rentrer dans l'activité sauf à deux ou trois moments lorsqu'il imite Mickael Jackson. Ce morceau a donc pris tout son sens grâce au rôle de la mémoire épisodique. On peut penser qu'il n'est pas à l'aise dans l'activité et joue en dehors de ses deux moments car il pense ne pas posséder les clés pour accomplir l'objectif de la situation. Selon lui, il faut savoir danser pour réussir.

Bien qu'il effectue peu de mouvements dansés, l'élève N, se déplace et joue sur les amplitudes et le rythme. Il réagit de façon maladroitement en bousculant certains de ses camarades et circule en dodelinant de la tête pour se cacher et faire le clown. Cet élève semble donc plus sensible à cette flexibilité de tempo qu'il ne le pense.

On devine très vite que l'élève O. a une expérience en danse, et aime danser. Elle est beaucoup dans la reproduction de mouvements qu'elle a déjà vu ou qu'elle a l'habitude de faire lorsqu'elle « danse ». Le contenu représentationnel qu'elle possède est un atout pour cette jeune fille. Si elle tente de réaliser des mouvements qui s'associent avec la musique, elle revient rapidement à ce qu'elle connaît et aime : la danse classique. On pourrait penser que cette élève veut répondre à la demande, au contrat didactique : nous sommes en activité danse donc je dois danser « comme un danseur/ une danseuse ».

L'élève J. danse la plupart du temps seul et semble réaliser des mouvements spontanés : il réagit à la musique et reproduit régulièrement des mouvements types de danse comme l'élève O. On peut penser qu'à la fin, il s'investit moins car les musiques lui évoquent moins d'inspirations mais il est également possible qu'il sature de l'activité. Bien qu'il fasse partie d'un groupe de garçons et qu'il les croise de temps en temps, il ne semble pas influencé par ses derniers.

Pour finir, l'élève L. écoute son corps et réagit de façon immédiate lors du lancement de la musique, elle interrompt son mouvement au bout de quelques secondes (5-6sec) pour réaliser des mouvements ou déplacements moins spontanés. On peut traduire cela par une réponse par écho corporel. Son mouvement est alors directement inspiré par la musique elle-même, il n'est pas assujéti par les différentes représentations ou l'imaginaire de cette dernière. De plus, à chaque début de musique, l'élève présente une réponse corporelle intuitive différente, la musique guide ses

mouvements, sa danse. De plus, cette élève semble ressentir de l'empathie vis-à-vis de l'instrumentiste comme l'indique Leman (2007) car elle se synchronise et imite le violoniste lors du passage de Vivaldi.

Les réponses corporelles intuitives des élèves ont-elles disparu ?

Au regard de l'analyse de la vidéo, il ne semble pas y avoir de mimétisme de la part des élèves. En effet, les élèves ne recopient pas les mouvements des autres mais il est possible qu'ils s'en inspirent pour réaliser leurs propres mouvements. Ces réponses corporelles intuitives peuvent être assimilées à l'appellation « pattern ». Il s'agit de « modèles spécifiques représentant d'une façon schématique la structure d'un comportement individuel ou collectif » (d'après le dictionnaire Larousse).

Par écho corporel (attraction entre mouvement entendu, geste et action), il aurait été possible que les mouvements les plus pertinents émergent à nouveau de la part de plusieurs élèves dû au phénomène d'échopraxie (« faire comme »). Cela s'observerait alors par un élève qui réalise un mouvement, un autre le capte et l'imité, puis un autre et ainsi de suite. Dans le cas de notre situation, cette résonance ou boucle ne semble pas être apparue car aucun mouvement n'a été suffisamment plébiscité. En effet, l'élève L. qui dansait de manière intuitive a fait taire ce pattern qui est dû à l'absence de feed-back (pas de retour ou de répétition du pattern de la part des autres élèves). Son corps a réagi mais son esprit a fait retomber cet élan intuitif.

Au vu de l'observation, nous pouvons remarquer que les échos corporels des élèves semblent ne pas s'être exprimés ou avoir disparu. L'hypothèse première serait liée au contrat didactique. Le fait d'avoir demandé à la classe de « danser », car nous pratiquons l'APSA « danse » a pu annuler les patterns naturels ou échos corporels. Comme ses derniers n'ont pas été activés, sollicités, valorisés ou approuvés de ma part et ils sont tombés en désuétude. De plus, j'ai demandé aux élèves de se déplacer seul, et non de danser, ce qui a pu les orienter vers un travail davantage individuel que collectif. La contre-hypothèse pourrait être liée au fait que les stéréotypes de la danse ont remplacé les échos corporels des élèves. Cette dernière pourrait être liée à leur âge, car les élèves à partir du cycle 3 sont davantage dans la recherche de validation, d'imitation et sont donc moins dans le guidage intuitif, à la différence des plus jeunes enfants. Il est également possible que les enfants dès le cycle 3 ont déjà eu connaissance et construit différents genres de danse et de musiques dans leur esprit.

2. De ce qu'ils en disent

Cette seconde partie d'interprétations concerne le parallèle entre ce que l'on observe sur la vidéo et ce que les élèves en disent. En effet les élèves, quelques mois après la séance d'EPS, ont réalisé un entretien où ils ont décrit ce qu'ils faisaient au regard de la vidéo. Cette interprétation se base alors sur le parallèle, la mise en tension du discours du corps (à travers la vidéo) et le discours verbal (lors des entretiens). Je vous invite donc à retourner à la partie des résultats où sont présentés les tableaux de description des mouvements et des actions de chacun (voir Description des résultats).

Voici les thèmes abordés lors de cette seconde partie d'interprétation :

- *Les références culturelles et les stéréotypes*
- *La conscientisation des intentions*
- *Le contrat didactique*
- *Le guidage intuitif*
- *Analyse sur la verbalisation de chaque élève*
- *Définition de la « danse »*

Les références culturelles et les stéréotypes : une source d'inspiration pour certains

Pour commencer, les entretiens avec les élèves ont permis de valider que les références culturelles des élèves ont été un moyen d'expression et ont sûrement permis à plusieurs élèves de se lancer et de s'impliquer dans l'activité (notamment pour les élèves O. et J.). Cependant, on ne sait pas pour l'élève K. (qui se déplace en courant) si le fait de ne pas savoir reproduire ses mouvements explique alors sa non-danse, et donc a été un frein à sa pratique, ou si simplement il n'est pas sensible à la reproduction de ses derniers. Nous détaillerons sa situation ultérieurement.

La conscientisation des intentions : un élément révélateur de mise en danse

Cette conscientisation repose sur le fait que l'élève sait expliquer ce qu'il a fait, et dans quel but. En effet, nous pouvons remarquer que trois élèves sur cinq, lors du visionnage de la vidéo, arrivent à lier leurs intentions lors de la danse et à leurs intentions lors de l'observation à posteriori. En effet, les élèves K., O. et J. décrivent leurs intentions en précisant la raison de leurs gestes : « J'ai couru car c'est la musique

qui est rythmée, je sentais que ça allait vite donc j'ai essayé d'être rythmé » (élève K.), « J'ai fait encore le grand écart car j'aime bien faire cette position. En fait moi, quand j'entends des fois des bruits très hauts, très bas et du coup j'ai essayé de faire pareil » (élève O.), ou encore en exprimant la portée de leurs mouvements « J'ai fait un truc très important pour moi. J'ai fait la danse d'un jeu puis la danse de M. Jackson. » (élève J.). J'ajouterai que la conscientisation des intentions de l'élève N. est plus floue mais est également présente à certains moments.

Nous pouvons donc remarquer que leurs intentions sont régulièrement illustrées par leurs références personnelles. En effet, l'élève O. argumente ses propos grâce à son expérience en danse et à ses goûts personnels tandis que les élèves J. et N. sélectionnent dans leur tête des éléments qu'ils considèrent comme de la danse : « J'ai voulu faire une danse fortnite. » ou encore « Je faisais la danse du canard. » (propos de l'élève N.).

Si la description des élèves O. et J. est très lisible et transparente au regard de l'observation de leurs mouvements (leurs intentions sont fidèles à ce que l'on observe), nous pouvons remarquer qu'il y a un décalage entre ce que dit l'élève K. et ses actions sur la vidéo. On observe que ce pratiquant court durant la quasi-totalité de la situation tandis lors de l'entretien, ce dernier trouve un sens à chacun de ses déplacements et de ses gestes : « J'ai essayé de faire le rythme, j'ai essayé de faire comme dans les films de danse classique, ça m'a fait penser comme une musique triste... ».

Cette rupture peut s'expliquer par trois hypothèses. Premièrement, il peut s'agir d'une dissymétrie entre ce que cet élève a vécu, et ce que l'on voit de l'extérieur. En d'autres termes, il est possible que cet élève n'ait pas réussi à montrer physiquement, à traduire par l'intermédiaire de son corps, ce qu'il vivait en son propre intérieur au moment où. Deuxièmement, il est également envisageable que l'œil de l'observateur n'ait pas réussi à lire les intentions de ce dernier. La dernière hypothèse s'expliquerait par le poids du contrat didactique qui fait l'objet du prochain paragraphe.

Le contrat didactique : une contrainte inconsciente

Comme expliqué précédemment, j'ai annoncé le cours d'EPS comme un cours de danse. De ce fait, de nombreux élèves se sont consciemment ou inconsciemment mis à danser lorsque la musique a démarré même si la consigne première était de se déplacer dans la salle.

De plus, il est également possible que les élèves aient dansé dès le début de l'activité car il y avait un fond musical. Pour certains, lorsque l'on met de la musique, c'est pour danser.

D'un autre point de vue, si l'élève K. ne semble pas avoir été influencé par l'appellation de l'APSA « danse » lors de la séance filmée, cette pression du contrat didactique a pu retomber lorsque j'ai demandé à ce dernier de décrire ce qu'il avait produit. En effet, cette mise en demeure du « dansé » a pu orienter l'élève à décrire ses mouvements au regard du cadre de danse en utilisant des éléments tels que « rythme », « films de danse », « musiques » ou encore en citant le nom de chanteur tributaire à un style de mouvements connus et validés en tant que « danse » comme le fameux « moonwalk » de Michael Jackson. Cette hypothèse expliquerait alors la rupture entre ce que l'on peut observer sur la vidéo et ce qu'il en dit.

Le guidage intuitif : une source pour d'autres

Si cet élément n'est pas évident à déceler lors du visionnage de la vidéo, il s'affirme et se confirme davantage lors des entretiens avec les élèves. En effet, ce guidage intuitif se traduit par la capacité ou plutôt la non-capacité que l'élève a de ne pas réussir à verbaliser ce qu'il a fait ou du moins de ne pas y trouver de sens ou de but recherché. En d'autres termes, l'élève ne sait pas expliquer la raison et le but de ses mouvements.

Cela s'explique donc par le fait que l'élève, à l'instant T lors de la séance, suit totalement son instinct et laisse son corps s'exprimer sans passer par l'étape « je veux faire cela pour ». Ce guidage s'observe pour l'élève L. lorsqu'elle produit des mouvements très singuliers lors des 5 premières secondes de chaque début de morceau musical. La musique résonne alors en elle et son corps répond comme si c'était une urgence, une nécessité de s'exprimer.

Pour finir, l'élève N. selon moi est sensible au guidage intuitif du fait qu'il ne sait pas à plusieurs reprises ce qu'il fait et observe peu les déplacements de ses camarades. Ces mouvements sont singuliers et ne ressemblent à aucun autre lorsqu'il marche en dodelinant de la tête. Il est sensible au rythme de la musique mais ne sait pas le dire, il ne l'a pas conscientisé.

Analyse sur la verbalisation de chaque élève

Pour conclure sur l'analyse de chaque élève, nous pouvons donc remarquer qu'il y a une forme rupture entre l'observation de l'élève K. et sa description. L'hypothèse qui prime selon moi est le fait qu'il ait répondu au contrat didactique. De plus, il est également possible que ce dernier ait pu être influencé par l'élève O. car ils ont réalisé l'entretien ensemble. Cependant, s'il y a une dissymétrie entre langage du corps et discours, l'élève se rend compte qu'il n'a pas ou peu dansé lorsqu'il répond à la dernière question de l'entretien : Penses-tu avoir fait de la danse, lorsqu'il répond « Euhf bein je pense que je n'ai pas trop dansé ». Il a donc sûrement plus de recul sur sa pratique qu'il n'y paraît ou ma question était rhétorique, ce qui a guidé l'élève N. à une réponse souhaitée de ma part.

L'élève N. oscille entre guidage intuitif et conscientisation de ses intentions. Je pense que l'appellation de l'APSA « danse » et la lourdeur du contrat didactique a déstabilisé cet élève. Son manque de confiance en lui est traduit par le fait qu'il se dévalorise lors de la verbalisation, en se moquant de lui-même et en critiquant ce qu'il a fait. De ce fait, il s'est concentré sur la consigne principale en se déplaçant dans la salle. Il reste néanmoins très perméable à la musique bien qu'il ne le conscientise pas. Il est fort probable que cet élève ait réalisé peu de mouvements de danse du fait de son refus d'entrer dans l'activité « danse » et de la peur d'échouer. Si certains de ses mouvements peuvent s'apparenter à de la danse, son discours est peu réaliste mais confirme son manque d'objectivité sur sa pratique car il dit ne pas avoir dansé. En revanche, il se reprend rapidement lorsqu'il complète sa réponse : « Enfin si comme tu as dit qu'on allait faire de la danse. Du coup bah je ne sais pas. ». L'élève est tiraillé entre sa vision de sa pratique et le contrat didactique imposé. Cependant, même s'il ne le conscientise pas, il révèle un point essentiel de la danse qui selon moi est que tout le monde est capable de danser, à partir du moment où l'on pense que l'on danse.

En ce qui concerne les élèves J. et O. comme dit précédemment, leurs verbalisations sont très fidèles à leur langage du corps et sont capables d'expliquer de manière très détaillée leurs intentions. En revanche, ils ne sont pas du tout, ou très peur, dans le guidage intuitif. En effet, ils sont en totale maîtrise de ce qu'ils font et veulent produire : « je souhaite faire ce mouvement car / je veux montrer cela dans le but de ». Cela se révèle également dans leurs réponses lorsqu'ils affirment de manière

évidente qu'ils ont fait de la danse. En définitive, comme ils ont imité ou copié des mouvements de danse connus, ils sont assurés d'avoir fait de la danse.

Enfin, l'entretien avec l'élève L. confirme qu'elle imite le violoniste lors de la musique classique. Il s'agit du seul moment (hormis lorsqu'elle fait la grenouille pour s'asseoir) où elle arrive à conscientiser ses actes : « Je fais du violon car j'aime bien faire les instruments qu'il y a dans la musique. ». Sinon, l'élève L. est totalement dans le guidage intuitif ce qui explique son malaise lorsqu'elle n'arrive pas à expliquer ce qu'elle a fait. Elle termine l'entretien en expliquant qu'elle « aime bien danser car elle aime bouger son corps », ce qui révèle le rapport qu'elle a avec ce dernier. De plus, sa réponse lorsque je lui demande si selon elle, elle a fait de la danse est très intéressante et révélatrice : « Non j'ai fait la folle ». Le fait de ne pas savoir exprimer ce qu'elle a fait et de ne pas comprendre elle-même pourquoi elle l'a fait au moment où la déstabilise. Elle s'observe sautiller, remuer la tête ce qui selon elle est synonyme de ne pas danser, car ce sont des gestes non conscientisés, non réfléchis.

En effet, la plupart des gestes et mouvements des élèves N. et L. sont réalisés sans effort et avec spontanéité. De plus, vu qu'ils n'ont pas appris ces mouvements et que cela ne vient pas d'un processus d'apprentissage, ils ne qualifient pas ces derniers comme de la « danse ».

Pour finir, j'ai terminé l'entretien en leur disant à tous que ce qu'ils avaient fait était bien et qu'ils avaient tous respecté la consigne. La majorité d'entre-eux était soulagés de l'entendre et certains étaient même stupéfiés de ma remarque car ils étaient plus dur envers eux-mêmes et manquaient d'objectivité sur leur pratique malgré le retour-vidéo.

La danse : quelle(s) définition(s) ?

Au regard de ces analyses et questionnements, nous pouvons observer que les rares patterns intuitifs des élèves ne sont pas définis comme de la danse par leurs propres auteurs. Les élèves ayant affirmé qu'ils dansaient sont ceux qui ont réalisé des gestes d'emprunt de par leurs références culturelles, personnelles ou encore leurs souvenirs. Cela amène donc à se questionner sur la définition de la danse et des différents contrats didactiques qu'elle suppose.

Si l'on se réfère au dictionnaire Larousse, ce dernier fournit six définitions différentes. Si la première se rapporte à un « art de s'exprimer en interprétant des compositions chorégraphiques », la seconde se rapporte au rythme (« suite rythmée et harmonieuse de gestes et de pas »). Les dimensions musicales et culturelles se réfèrent dans la troisième définition car cette suite de gestes et de pas est « définie par le rythme du sport musical sur lequel on l'exécute, plus ou moins codifiée ».

Ensuite, la fédération française de danse (FFD) définit la danse artistique comme une approche « à la fois éducative, pédagogique, technique et créative. Accessible à tous. ». La FFD présente davantage de définitions et de descriptions relatives aux différents types de danse : classique, jazz et contemporaine.

Le danseur et chorégraphe Merce Cunningham affirme que « le sens de la danse est dans l'action même de danser et pas ailleurs, pas dans les théories et les idées ou les sentiments. C'est que l'immanence réalise le sens dans le mouvement des corps. » (d'après Gil, 2000).

Selon moi, nous dansons à partir du moment où l'on pense que l'on danse. Cela rejoint la pensée de Jankelevitch qui énonçait en substance que l'art ne se définit pas mais qu'il se décide.

En ce qui concerne l'enseignement que j'ai mené, nous n'avons pas établi avec les élèves une ou des définition/s de la danse. Je me rends compte que je n'ai pas pris le temps et pensé à la définir du fait que les élèves ont chacun leurs représentations et leur définition de cette dernière et que ce mot résonne alors pour tous certes, mais différemment pour chacun. Cependant, au regard des pratiques de mes élèves et de leurs réponses lors des entretiens, nous pouvons voir que la danse est porteuse de nombreuses représentations qui amènent à de nombreux contrats didactiques sous-jacents pour des élèves de cet âge. En effet, il y a d'abord la notion d'art et donc de faire selon certain.e.s « du beau ». Ensuite, il y a les notions de stéréotypes et de danse codifiée qui rentre également en compte : « Je ne fais pas un mouvement de danse connu, alors ce n'est pas de la danse » ou plutôt « si je fais un mouvement inventé sans intention alors ce n'est pas de la danse car je fais n'importe quoi ». Pour certains, la danse s'effectue obligatoirement avec un support musical. Si l'on prend ce propos dans le sens inverse cela veut dire que « quand j'entends de la musique alors je peux/c'est le moment de danser ». Je pense qu'il aurait été beaucoup plus difficile

de faire entrer les élèves en activité danse sans fond sonore car il s'agit d'un fort inducteur pour la mise en danse.

En définitive, la danse est porteuse de nombreuses définitions et représentations. Cependant, quelle que soit la définition que l'on en fait, elle est porteuse et résulte de nombreux contrats didactiques qui vont alors orienter les élèves dans leur pratique en étant parfois un frein ou un guide dans la mise en jeu de leur corps.

VII. REPONSE AUX HYPOTHESES

Enfin, nous pouvons confirmer l'hypothèse de la forte présence du contrat didactique en danse. Cela est dû aux différentes représentations et définitions que chaque individu possède de cette pratique. Si les références culturelles et les stéréotypes peuvent guider certains pratiquants, cela peut également freiner la capacité à agir librement et intuitivement pour d'autres.

Concernant le mimétisme, nous avons pu observer que les élèves sont plus ou moins influencés par l'expression corporelle des personnes qui les entourent.

Par la suite, les recherches établies prouvent que selon l'individu, le corps est capable de répondre de manière intuitive à raison de différents facteurs comme l'écho corporel de Levinson.

Enfin, nous pouvons affirmer l'hypothèse que la gestuelle est propre à chacun car tous les individus sont uniques. De ce fait, de par nos expériences personnelles, notre sensibilité et le moment, nous agissons de manière singulière et de ce fait, tout ne peut pas être analysé et y trouver une réponse.

VIII. CONCLUSION

Nous pouvons conclure que de nombreux facteurs déterminent notre action en danse. Ces derniers trouvent leurs sources tant par l'acquis que par l'inné. En effet, si l'écho corporel ou encore la flexibilité de tempo sont présents chez chacun, les processus d'imitation ou le degré de synchronisation et d'empathie vis à vis de l'instrumentiste varie selon les individus.

Toutefois, tout ne peut pas s'expliquer car, chaque pratiquant en dansant va s'inspirer de ses expériences personnelles et de sa sensibilité. Ainsi, toutes les danses sont uniques et se révèlent de par la singularité de chacun.

En outre, ces dimensions culturelles et biologiques alliées au vécu personnel de chacun interrogent. Tous ces éléments sont à prendre en compte dans notre pratique professionnelle. Lorsqu'un élève s'engage, il porte avec lui un certain bagage qui n'est pas à négliger et qui peut être la source ou la réponse à ses choix, ses actions ou son comportement. De plus, cette recherche nous permet également d'observer l'importance des pratiques artistiques qui permettent aux élèves de s'épanouir et de s'exprimer librement.

Enfin, il serait intéressant de s'interroger davantage sur les différences de perceptions et d'actions des pratiquants en danse en fonction de leur âge ou de leur milieu social. De plus, des recherches plus approfondies sur le rôle des neurones miroirs dans la réponse corporelle pourrait enrichir cet écrit. Un développement et des informations complémentaires sur la sensibilité de l'individu à la musique tant au niveau du rythme, du tempo, des instruments, de l'harmonie ou encore de la mélodie pourrait apporter un nouveau regard et des nouveaux questionnements à cette recherche.

BIBLIOGRAPHIE

Articles scientifiques

Burger, B., R. Thompson, M., Luck, G., Saarikallio, S. and Toiviainen, P.(2013). Influences of rhythm- and timbre-related musical features on characteristics of music-induced movement. *Frontiers in psychology*, 183 (no 4). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00183>

Desmond, J. (1993). Embodying Difference: Issues in Dance and Cultural Studies. *Cultural Critique*, (26), 33-63. <https://doi.org/10.2307/1354455>

Dias N., 2005,« Imitation et anthropologie », *Terrain*, n° 44, pp. 5-18. <https://doi.org/10.4000/terrain.2610>

Gil, J. (2000). La danse, le corps, l'inconscient. *Terrain*, 35, 57-74. <https://doi.org/10.4000/terrain.1075>

Giurchescu, A. (2001). Le danseur et le musicien : Une connivence nécessaire. *Cahiers de musiques traditionnelles*, 14, 79. <https://doi.org/10.2307/40240402>

Halloy, A. (2016). « L'endoctrinement corporel » ou comment penser l'apprentissage imitatif dans la danse de possession. *Staps*, 111(1), 7. <https://doi.org/10.3917/sta.111.0007>

Harbonnier-Topin, N., & Barbier, J. M. (2014). L'apprentissage par imitation en danse : une « résonance » constructive ? *Staps*, 103(1), 53. <https://doi.org/10.3917/sta.103.0053>

Leman, M. (2007). Embodied Music Cognition and Mediation Technology. *Cambridge, MA: MIT Press*. <https://doi.org/10.1525/mp.2009.26.3.289>

Levinson, J., & Morizot, J. (2015). L'appréciation esthétique de la musique. *Nouvelle revue d'esthétique*, 15(1), 135. <https://doi.org/10.3917/nre.015.0135>

Seitz, Jaya (2005). Dalcroze, the Body, Movement and Musicality. *Psychology of Music*, 33 (no 4), 419-435 <https://doi.org/10.1177/0305735605056155>

Tecumseh Fitch, W. (2016). Dance, Music, Meter and Groove: A Forgotten Partnership. *Frontiers in psychology*, 183 (no 4) <https://doi.org/10.3389/fnhum.2016.00064>

Tizou, P. & Thomas, A. (2000). *Danser les arts*. CRDP Pays de la Loire (ed) : A travers champs.

Zentner, M., and Eerola, T. (2010). Rhythmic engagement with music in infancy. *Proc. Natl. Acad. Sci. U.S.A.* 107, 5768–5773. <https://doi.org/10.1073/pnas.1000121107>

Sites internet

Fédération Française de Danse (FFD) - *La Danse, Toutes les Danses*. (2017).
Fédération française de danse. <https://ffdanse.fr/>

Larousse, Æ. *Dictionnaire français - Dictionnaires Larousse français monolingue et bilingues en ligne*. Dictionnaire Larousse.
<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/>

Œuvres musicales

Armstrong, L., 1967. *What a wonderful world*. Dans *What a wonderful world*[CD]. MCA Records.

Jackson, M., 1991. *Black or white*. Dans *Dangerous*[CD]. Epic Records.

Marley, B., 1978. *Is this love*. Dans *Kaya* [CD]. Island Records.

Presley, E., 1957. *Jailhouse Rock*. Dans *Elvi's Golden Records*[CD]. RCA – 86.298.

Vivaldi, A., 1725. *Concerto n°1 en mi majeur, op. 8, RV 269 Le printemps*. Dans traité musical *Il cimento dell'armonia e dell'inventione*. MCA Records.

Table des annexes

- **Annexe 1** : Situation d'EPS : variables didactiques
- **Annexe 2** : Séquence d'Éducation musicale : genres musicaux et morceaux choisis
- **Annexe 3** : Séquence en littérature : extrait d'une feuille de lecture-compréhension
- **Annexe 4** : Profil des musiques sélectionnées
- **Annexe 5** : Tableau descriptif des élèves sélectionnés

ANNEXES

Annexe 1

SITUATION D'EPS : Les statues : variables didactiques proposées lors de cette situation

Univers sonore	Modes de déplacement	Arrêt demandé
Musiques étudiées en éducation musicale	Marche normale	Arrêter son mouvement
Musique inconnue	Course	S'allonger par terre / Se relever
	Marche sur la pointe des pieds	S'étirer, s'allonger vers le plafond
	Au sol	Avoir un contact avec la personne la plus proche de nous

Annexe 2

SEQUENCE EN ÉDUCATION MUSICALE : genres musicaux choisis et morceaux associés.

Genre musical	Artiste	Morceau(x) choisi(s)
Le jazz	Louis Armstrong	What a wonderful world
La musique classique	Antonio Vivaldi	Le printemps
Le rock	Elvis Presley	Jailhouse Rock
La pop	Michael Jackson	Black or white / Billies Jean
Le reggae	Bob Marley	Is this love
Le disco	Bee Gees	Staying alive
Le rap	Grandmaster Flash & The furious Five	The message

Annexe 3

SEQUENCE DE LITTÉRATURE : étude du roman « philo mène la danse » : extrait d'une feuille de lecture-compréhension accompagnée d'une expression écrite.

Chapitre 4

Philo mène la danse

1. Après la lecture du chapitre 4, réponds aux affirmations par « vrai » ou « faux ».

Barre ce qui est erroné et écris la réponse correcte.

Exemple : Dans ce chapitre, philo rencontre ~~Yvette~~ → Lorette

- Les entraînements de foot de Philo ont lieu les jeudis. →
- Philo rencontre Lorette à l'école. →
- Lorette est la sœur d'un des copains de l'équipe. →
- Lors de leur rencontre, Lorette est tombée par terre. →
- Lorette fait de la danse classique. →
- Philo est malheureux pendant les vacances. →

2. Donne-moi ton avis sur la danse ! Réponds aux questions en rédigeant des phrases.

- *Fais-tu de la danse régulièrement ?*
- *Si oui, explique où tu en fais et avec qui. Si non, pratiques-tu un autre loisir ?*

.....
.....

- *Aimes-tu danser en général ?*

.....
.....

- *As-tu aimé danser à l'école (lors des cours d'EPS) ? Explique ton avis sur la danse.*

.....
.....
.....

Annexe 4

PROFILS DES MUSIQUES

Musiques	Structure musicale	Instruments	Tempo	Genre musical associé
Le printemps Antonio Vivaldi	Orchestre qui dialogue avec un ou plusieurs solistes.	Cordes	Tempo qui rapide marqué vers les cordes.	Classique
Black or white Michael Jackson	Chant en anglais Couplets, refrain	Percussions, cordes,	Tempo moyen marqué par les percussions.	Pop
What a wonderful world Louis Armstrong	Chant en anglais Couplet et refrain Importance des silences de voix	Cordes, bois, percussions, cuivres, claviers.	Tempo lent marqué par les percussions.	Jazz
Jailhouse Rock Elvis Presley	Chant en anglais Couplets et refrain	Percussions, cordes, claviers	Tempo rapide marqué par les percussions.	Rock'n'roll
Is this love Bob Marley	Chant en anglais. + Chœurs Couplets et refrain Importance des silences de voix	Percussions, cordes, claviers	Tempo moyen marqué par les percussions.	Reggae

Annexe 5

TABLEAU DESCRIPTIF DES ELEVES SELECTIONNES

Élèves	Descriptions
Élève K.	Petit garçon. Cheveux courts et blonds. Haut à manche longue et pantalon de jogging noirs. Chaussettes claires.
Élève N.	Petit garçon. Cheveux courts et bruns. Pull gris à manches longues avec les épaules rouges. Pantalon de jogging bleu marine et chaussettes blanches.
Élève O.	Petite fille. Cheveux attachés, longs et châains. Haut blanc à manches longues. Legging noir avec un bandeau gris et rose aux chevilles. Chaussettes noires.
Élève J.	Petit garçon. Cheveux courts et châtain foncé. Sweat à manches longues et pantalon de jogging gris foncé. Chaussettes foncées.
Élève L.	Petite fille. Cheveux détachés, longs et blonds. Haut blanc à manches longues. Jupe bleue à pois. Collant noir et chaussettes grises.

4^{ème} de couverture

Mots clés : danse, musique, genre musical, rythme et synchronie, représentations culturelles.

Résumé en Français :

L'une des priorités de l'école primaire est d'accompagner l'élève à structurer sa pensée puis à la signifier à travers l'utilisation de différents moyens d'expression. Si les domaines des arts et de l'Éducation Physique et Sportive (EPS) répondent à cet objectif, ces enseignements permettent également à chaque élève de construire et d'affiner ses goûts personnels. La danse et la musique, bien qu'ils soient distincts l'un de l'autre, se rejoignent sur un point essentiel : le rythme. Par le biais d'extraits filmés lors d'une séance de danse en EPS et d'entretiens, je me suis intéressée à l'intuition corporelle des élèves et plus précisément, à l'influence des éléments sur celle-ci. Ainsi, à travers l'observation des élèves en pratique, j'ai dressé des typologies de comportement et j'en ai déduit des taxons qui m'ont orientée vers la sélection de cinq élèves particulièrement typiques des comportements relevés. L'analyse de leur pratique a construit mes recherches et a été la source de mon cadre théorique, m'amenant ainsi à conjecturer différents facteurs qui déterminent leur action en danse. Chaque individu, de par son expérience personnelle est alors plus ou moins sensible à son environnement extérieur, à ses influences socio-culturelles ou encore à sa lecture intime de la musique. Le facteur qui s'est révélé le plus important demeure la musique.

Résumé en Anglais :

One of the priorities of elementary school is to help the pupils to articulate their thoughts then to communicate them by using different means of expression. Arts and physical education (PE) both participate in accomplishing this goal, but those subjects also allow pupils to discover and mature their own taste. Dance and music – even if they are separated from each other – have one determinant element in common: rhythm. By using short clips filmed during a dance session in PE class and interviews, I studied the bodily intuition of the pupils and more specifically the influence of different factors on it. Through the observation of the practicing pupils, I drew up a typology of behaviour and a classification that led me to pick five students particularly representative of the observed behaviour. The analysis of their practice has built my researches and was the starting point of my theoretical framework. It led me to establish different hypotheses on what impacted their action in the process of dancing. Thanks to their personal experience, each individual is more or less sensitive to their outside environment, to their social and cultural influence or even to their personal interpretation of the music. The most important fact was found to be music itself.