



**HAL**  
open science

# Rôle du carnet de danseur dans la pratique et l'analyse de la danse à l'école

Anne-Gaëlle Pouclet

► **To cite this version:**

Anne-Gaëlle Pouclet. Rôle du carnet de danseur dans la pratique et l'analyse de la danse à l'école. Education. 2021. dumas-03646975

**HAL Id: dumas-03646975**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03646975>**

Submitted on 20 Apr 2022

**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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



**MASTER MEEF mention 1<sup>er</sup> degré  
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »  
Mémoire de 2<sup>ème</sup> année  
Année universitaire 2020-2021**

**ROLE DU CARNET DE DANSEUR  
DANS LA PRATIQUE ET L'ANALYSE DE LA DANSE A L'ECOLE**

**Anne-Gaëlle POUCKET**

Directeur du mémoire : Marie CWICZYNSKI  
Assesseur : Sandrine BAZILE

Soutenu le 26 mai 2021

---

## Résumé

---

La danse est un contexte idéal pour mener un projet interdisciplinaire, mêlant les arts, l'éducation physique et sportive, le français, l'éducation morale et civique ou encore les sciences. Je me suis alors demandé comment faire le lien entre toutes ces activités, comment faire réfléchir les élèves sur ce qu'ils font et ne pas être seulement des « exécutants » ? J'ai donc imaginé un carnet de danseur, comme un fil conducteur répertoriant les activités relatives à ce projet, que ce soit en tant que danseur, chorégraphe ou spectateur, avec pour objectif final d'améliorer sa pratique de la danse.

**Mots-clés :** danse, carnet, analyse réflexive, art, EPS

---

## Abstract

---

Dance is an ideal context for carrying out an interdisciplinary project, combining the arts, physical and sports education, french, moral and civic education or even the sciences. I then asked myself how to make the link between all these activities, how to make the students think about what they are doing and not be just "performers"? So I imagined a dancer's notebook, as a common thread listing the activities related to this project, whether as a dancer, choreographer or spectator, with the ultimate goal of improving his dance practice.

**Keywords:** dance, notebook, reflective analysis, art, PSE

## Sommaire

I.	Introduction.....	1
II.	Cadre théorique.....	2
II.1.	La danse.....	2
II.1.1.	La place de la danse dans les textes officiels.....	2
II.1.2.	Le PEAC et l’histoire des arts.....	4
II.1.3.	La parole sur les œuvres d’art.....	6
II.2.	L’écrit.....	7
II.2.1.	La place de l’écrit à l’école.....	7
II.2.2.	Les différents supports de l’écrit, en particulier les carnets.....	8
II.2.3.	La spécificité du carnet de bord en arts/danse et le carnet de danseur.....	10
III.	Méthodologie.....	12
III.1.	Contexte.....	12
III.1.1.	Sujets observés.....	12
III.1.2.	Démarche.....	13
III.2.	Activités.....	13
III.2.1.	Rencontre d’artistes, d’œuvres et de lieux.....	13
III.2.2.	Pratique de la danse.....	14
III.2.3.	Analyse de la danse.....	16
III.3.	Support – Le cahier du danseur.....	17
III.4.	Modalités d’analyse.....	20
III.5.	Questionnaire.....	21
IV.	Résultats et discussion.....	22
IV.1.	Les cahiers de danseur.....	22
IV.2.	Le questionnaire.....	37
VI.	Conclusion.....	40
VII.	Bibliographie.....	41
VIII.	Annexes.....	43

---

## I. Introduction

---

« La danse est une activité physique et artistique de production de formes corporelles à visée expressive, destinée à être vue et à communiquer une émotion ». Voici comment Colette Catteau et Anne-Marie Havage définissent la danse en 2004 (in Marmoux, 2013). La mise en place d'un module de danse à l'école doit permettre aux élèves de construire des compétences à la fois de danseur, de spectateur et de chorégraphe, conduisant alors à contribuer au parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) des élèves, comme nous le verrons dans les chapitres suivants.

Forte de ce constat, le sujet de ce mémoire a émergé dès le début de mon année de professeur des écoles stagiaire (PES), en lien avec un projet danse que je souhaitais réaliser dans ma classe de CE2 à Thuir. En effet, une amie danseuse et chorégraphe était justement en création d'un spectacle Jeune Public (*Lilalune*), dont les représentations pour les écoles du département étaient prévues de janvier à avril 2021, dans le cadre du dispositif « Rencontre au spectacle ». Je me suis donc inscrite, avec une collègue de CM1, au projet fédératif « danse » de la circonscription Roussillon, permettant d'assister à ce spectacle. D'autre part, la DSDEN des Pyrénées-Orientales a lancé un appel à projet de généralisation de l'éducation artistique et culturelle, permettant d'octroyer un financement pour l'intervention d'artistes. Ainsi, nous avons pu bénéficier de l'intervention des deux artistes du spectacle *Lilalune* : la danseuse Paola Maureso et le musicien Sylvain Guerrier, dans le but de créer un spectacle commun à nos deux classes, avec l'appui de professionnels. Ma réflexion s'est également appuyée sur ma volonté d'utiliser la danse comme moyen de communication pour transmettre un message actuel, celui de la protection de l'environnement. Pour cela, je me suis inspirée de l'album *Vert : une histoire dans la jungle*, de Stéphane Kiehl, qui traite de la déforestation dans la jungle. Les questions que je me suis posées ont alors été : comment les élèves vont s'approprier la morale de cette histoire, et la retranscrire en danse pour créer une œuvre chorégraphique cohérente, permettant de transmettre le message souhaité ? Comment faire le lien entre toutes les activités liées à ce projet danse ? Comment faire réfléchir les élèves sur ce qu'ils font, et ne pas être seulement des « exécutants » ?

A l'instar d'un journal de bord, l'idée du carnet de danseur m'a donc paru intéressante comme fil conducteur de ce projet, pour consigner les réflexions, les actions, les intentions des élèves tout au long du projet, ainsi que les sorties réalisées dans ce cadre. Il sera utilisé dans le cadre de l'analyse de sa propre pratique, ainsi que celle d'œuvres chorégraphiques, notamment en lien avec le thème du spectacle prévu.

Ce mémoire va donc viser à répondre à la problématique suivante : quel est le rôle du carnet de danseur dans la pratique et l'analyse de la danse à l'école ? Mes hypothèses sont que le carnet permet de développer des connaissances et compétences dans différentes thématiques :

- La construction de compétences communicatives et argumentatives par l'écrit et par le corps, via une structuration de la pensée, une analyse réflexive (trace des mouvements réalisés en danse pour se les approprier, leur donner du sens ; prise de conscience d'arriver à transmettre un message avec le corps ; mise en regard des intentions du danseur et de l'effet produit sur les spectateurs) ;
- Le développement personnel, au travers de l'expression de sa sensibilité (ses émotions, son ressenti), du développement de sa confiance en soi et de la construction d'une culture personnelle, via la pratique de la danse et l'analyse d'œuvres chorégraphiques ;
- La créativité, pour imaginer une chorégraphie et vis-à-vis de la tenue du carnet (illustrations, esthétique, originalité) ;
- Le développement des compétences langagières, en vue d'améliorer ses connaissances et compétences en étude de la langue (grammaire, orthographe, syntaxe, lexique spécifique) et en production d'écrits.

De manière plus globale, le carnet devrait également permettre de motiver les élèves et les impliquer davantage dans le projet, de les aider à expérimenter les trois rôles sociaux de la danse (danseur, spectateur, chorégraphe) en gardant une trace écrite de toutes ces activités, et enfin de contribuer au PEAC de chacun ; tout ceci dans le but d'améliorer sa pratique et son analyse de la danse.

Après la description du cadre théorique dans lequel se situe ma problématique, au travers de deux grandes thématiques : la danse, d'un côté, et l'écrit, de l'autre, je présenterai la méthodologie mise en place pour tenter de répondre à cette problématique, via les différentes activités mises en place, les supports et leurs modalités d'analyse. Je présenterai ensuite les résultats qui en sont issus, avant de conclure sur mes hypothèses de départ.

---

## II. Cadre théorique

---

### II.1. La danse

---

#### II.1.1. La place de la danse dans les textes officiels

---

Les programmes scolaires en vigueur à la rentrée 2020 (MENJS, 2020) offrent un regard sur la danse et une importance relative de cette discipline tout au long de la scolarité obligatoire et jusqu'au lycée.

En effet, au cycle 1, la danse occupe une place importante dans les enseignements et se situe au carrefour de deux domaines : le domaine 2 – Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité

physique, et notamment sous l'objectif « Communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique » ; et le domaine 3 – Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques, se référant aux arts du spectacle vivant. Les enfants sont invités à expérimenter les rôles d'acteurs et de spectateurs. Les objectifs du domaine 3 permettent un premier pas dans le parcours d'éducation artistique et culturelle des élèves (que nous étudierons plus en détail dans le paragraphe suivant), en visant la pratique artistique, la rencontre avec différentes formes d'expression artistique, et l'expression de ses émotions et intentions. En revanche, au cycle 2, on ne la retrouve plus que dans sa dimension physique, dans le champ d'apprentissage n°3 « S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique » de l'enseignement d'EPS, tourné vers une pratique de plus en plus élaborée. Elle disparaît en effet des enseignements artistiques, qui se concentrent uniquement sur les arts plastiques et l'éducation musicale. Le rôle de chorégraphe commence à entrer en jeu progressivement, mais l'aspect culturel et sensible semble moins présent. Cette éducation à la sensibilité, l'apport d'outils de compréhension et des connaissances sur les œuvres artistiques se retrouvent ensuite, aux cycles 3 et 4, dans l'enseignement pluridisciplinaire et transversal de l'histoire des arts. La danse se trouve donc à un emplacement charnière, entre EPS et art, témoignant de l'aspect interdisciplinaire de cette activité. D'autre part, de la maternelle au lycée, les programmes des enseignements obligatoires n'accordent pas de créneaux ni de volumes horaires prédéfinis à la pratique de la danse spécifiquement. En effet, il s'agit à chaque fois d'un support parmi d'autres (arts du cirque, acrosport, gymnastique) au service d'un champ d'apprentissage (ou d'un objectif, pour le cycle 1). A noter également que le terme « danse » est relativement large, puisqu'il regroupe à la fois les danses collectives (folkloriques, traditionnelles) et les danses de création. Ainsi, son enseignement résulte de la liberté pédagogique des enseignants à choisir ou non la danse pour travailler les compétences du champ correspondant. Au lycée, on trouve néanmoins des enseignements artistiques optionnels ou de spécialité, en voies générale et technologique, parmi lesquels les élèves peuvent choisir l'option ou la spécialité « danse ». Ils bénéficient alors de 3h par semaine spécifiquement dédiées à cet enseignement, de la seconde à la terminale, pour l'option danse, et de 4h en première et 6h en terminale pour la spécialité danse.

Les attendus de fin de cycle 2, dans le champ d'apprentissage n°3, sont : « Mobiliser le pouvoir expressif du corps, en produisant une séquence simple d'actions apprises ou en présentant une action inventée », et « S'adapter au rythme, mémoriser des pas, des figures, des éléments et des enchaînements pour réaliser des actions individuelles et collectives ». Ces attendus s'articulent autour de quatre compétences, dont principalement trois travaillées en danse, intégrant différentes dimensions (motrice, méthodologique et sociale) :

- S'exposer aux autres : s'engager avec facilité dans des situations d'expression personnelle sans crainte de se montrer ;
- Exploiter le pouvoir expressif du corps en transformant sa motricité et en construisant un répertoire d'actions nouvelles à visée esthétique ;
- Synchroniser ses actions avec celles de partenaires.

De manière plus générale, l'EPS a pour but de « former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre-ensemble »<sup>1</sup>. Son enseignement permet de contribuer aux cinq domaines du socle commun de compétences, de connaissances et de culture, au travers notamment des compétences suivantes travaillées tout au long de la scolarité des élèves :

- Développer sa motricité, apprendre à s'exprimer en utilisant son corps et accepter de se montrer à autrui (domaine 1) ;
- S'approprier, par la pratique physique et sportive, des méthodes et des outils (domaine 2), par exemple, apprendre à planifier son action ;
- Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités (domaine 3) ;
- Apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière (domaine 4) ;
- S'approprier une culture physique sportive et artistique (domaine 5), notamment « exprimer des intentions et des émotions par son corps dans un projet artistique ».

On constate alors qu'il ne s'agit pas de faire de nos élèves des danseurs professionnels et que l'enseignement de la danse ne s'arrête pas à une simple pratique, mais qu'il convoque des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire appartenant à de nombreux domaines, permettant d'inscrire aisément un module de danse dans un projet artistique et interdisciplinaire plus large.

### **II.1.2. Le PEAC et l'histoire des arts**

---

L'éducation artistique et culturelle (EAC) est reconnue comme une composante de la formation générale de tous les élèves, de l'école au lycée, et institue un des quatre parcours éducatifs mis en place progressivement depuis la rentrée 2015. Le parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) vise à « favoriser l'égal accès de tous les élèves à l'art, à travers l'acquisition d'une culture artistique personnelle »<sup>2</sup>. Le site du Ministère de l'Education nationale précise<sup>3</sup> :

« L'objectif est que 100 % des élèves bénéficient d'ici 2022 d'un parcours cohérent, de l'entrée à l'école maternelle à 3 ans jusqu'à l'octroi à 18 ans du

---

<sup>1</sup> Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), MENJS, 2020

<sup>2</sup> <https://eduscol.education.fr/676/les-parcours-educatifs-l-ecole-au-college-et-au-lycee>

<sup>3</sup> <https://www.education.gouv.fr/le-parcours-d-education-artistique-et-culturelle-peac-4283>

pass Culture. Les actions culturelles et artistiques sont en voie de généralisation chaque année pour tous les élèves, en complémentarité avec les enseignements artistiques. »

Le PEAC se veut être complémentaire entre les temps scolaire, périscolaire et extrascolaire, encourageant ainsi un partenariat entre les acteurs des établissements scolaires et ceux de leur environnement culturel proche (artistes, lieux de culture, collectivités territoriales, etc.).

Il s'inscrit dans le projet global de formation de l'élève défini par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, et repose sur les trois piliers indissociables de l'EAC : des **rencontres**, directes et indirectes, avec des œuvres, des artistes et des lieux de culture ; des **pratiques** artistiques diversifiées, individuelles et collectives ; des **connaissances** (repères culturels, lexique permettant d'exprimer ses émotions esthétiques, de porter un jugement construit, de développer l'esprit critique). Les enseignements artistiques sur lesquels se construit le PEAC sont obligatoires de l'école au collège, et constituent un enseignement de spécialité au lycée depuis la réforme du baccalauréat à la rentrée 2019, sans être associés à une filière en particulier. Ces enseignements sont consacrés à l'éducation musicale et aux arts plastiques à l'école élémentaire et au collège, auxquels s'ajoute un enseignement de l'histoire des arts à partir du cycle 3. Au lycée, les élèves de première et de terminale peuvent choisir un enseignement de spécialité arts, et plus précisément un des sept domaines suivants : arts plastiques, cinéma-audiovisuel, histoire des arts, musique, théâtre, arts du cirque et danse (comme évoqué au chapitre précédent).

L'enseignement de l'histoire des arts est pluridisciplinaire et transversal, et permet de structurer la culture artistique de l'élève dans divers domaines tels que les beaux-arts, la musique, le théâtre, la danse, la littérature, le cinéma. Les objectifs généraux de cet enseignement peuvent être regroupés en trois champs<sup>4</sup> :

- Des objectifs d'ordre esthétique, relevant d'une éducation de la sensibilité et qui passent par la fréquentation des œuvres dans des lieux artistiques et patrimoniaux ;
- Des objectifs d'ordre méthodologique, qui relèvent de la compréhension de l'œuvre d'art, de sa technique et de son langage formel et symbolique ;
- Des objectifs de connaissance destinés à donner à l'élève les repères qui construiront son autonomie d'amateur éclairé.

On constate alors qu'en CE2, l'histoire des arts n'étant pas encore au programme, la danse devrait se contenter d'un enseignement en EPS et ne serait pas attendue dans le PEAC puisqu'elle ne figure pas dans les enseignements artistiques du cycle 2. Cependant, nous verrons dans le chapitre

---

<sup>4</sup> Programme du cycle 3 en vigueur à la rentrée 2020 ([https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarité\\_obligatoire/37/5/Programme2020\\_cycle\\_3\\_comparatif\\_1313375.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarité_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf))

Méthodologie que notre projet danse peut tout à fait entrer dans le PEAC des élèves, puisqu'il permet de mettre en pratique ses trois piliers constitutifs. J.-C. Chabanne, dans l'introduction de son ouvrage *La rencontre avec l'œuvre. Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture* (2012), illustre les « lieux-types », les « rôles-types » et les « activités-types » associés à ces trois composantes :

Lieu-type	Rôle-type	Activité-type	Composante des apprentissages
Le musée ou la salle de spectacle	Le spectateur	Rencontrer	Composante culturelle
L'atelier	L'interprète, l'artiste	Pratiquer	Composante pratique
Le laboratoire	L'expert	Analyser	Composante technique et méthodologique

Image 1 : Articulation des lieux, rôles et activités types dans l'enseignement des arts (Chabanne, 2012)

### II.1.3. La parole sur les œuvres d'art

Les activités artistiques enseignées à l'école ont pour finalité de nourrir la sensibilité et les capacités expressives de chacun, articulant constamment pratique et réflexion. En effet, un espace privilégié est donné à la rencontre avec les œuvres d'art, permettant « aux élèves de s'engager dans une approche sensible et curieuse, enrichissant leur potentiel d'expression singulière et de jugement » (MENJS, 2020). A la maternelle, les enseignements artistiques couvrent un panel d'activités bien plus large qu'aux cycles suivants puisqu'ils se réfèrent aussi bien aux arts du visuel, qu'aux arts du son ou encore aux arts du spectacle vivant. Dès le cycle 1, les élèves sont confrontés à des œuvres d'art sous différentes formes (de manière directe ou indirecte, dans des lieux de culture dédiés ou en classe), leur permettant de commencer à construire des connaissances et à constituer progressivement une culture artistique de référence. Ils commencent également à apprendre à vivre et exprimer des émotions, et à formuler des choix en justifiant leur point de vue lors de comparaisons de réalisations par exemple. Ensuite, comme nous l'avons vu au chapitre II.1.1., les enseignements artistiques au cycle 2 ne concernent plus que les arts plastiques et l'éducation musicale, et il faudra attendre le cycle 3 et l'arrivée de l'histoire des arts pour de nouveau voir apparaître la danse dans les enseignements artistiques. Ceci étant, un des attendus de fin de cycle 2, en arts plastiques, est d'être capable de s'exprimer sur sa production, celle de ses pairs et sur l'art. De la même manière, en éducation musicale, un des attendus est d'exprimer sa sensibilité et exercer son esprit critique tout en respectant les goûts et points de vue de chacun. Aux cycles suivants (3 et 4), ces mêmes compétences d'expression de ses émotions, d'analyse de sa pratique et celle de ses pairs, de relations avec des œuvres d'art, de développement de sa sensibilité et de son esprit critique

se retrouvent dans les programmes d'arts plastiques et d'éducation musicale. L'enseignement de l'histoire des arts permet d'aller encore plus loin dans l'analyse des œuvres, avec un lexique simple et adapté, et dans la justification et l'argumentation de son point de vue lors de l'expression de son ressenti face à une œuvre. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (MENESR, 2015) précise, dans le domaine 5, que l'élève doit pouvoir « exprimer à l'écrit et à l'oral ce qu'il ressent face à une œuvre littéraire ou artistique », en étayant ses analyses et jugements.

Se pose ainsi la question de la parole sur les œuvres d'art, notamment bien étudié par Jean-Charles Chabanne. Ainsi, J.-Ch. Chabanne et J.-L. Dufays définissent, en 2011, la parole sur l'œuvre comme « un acte d'énonciation spécifique situé dans l'espace, le temps et assumé subjectivement par son auteur, en lien avec la pratique esthétique en réception comme en production ». Ils précisent que la plupart du temps, quelque que soit les disciplines, on ne s'intéresse qu'aux « dimensions linguistiques et techniques » du langage, alors que l'on devrait tendre vers une « vision anthropologique, replaçant le langage au cœur de l'activité humaine ». Les auteurs se demandent alors « quelles sont la place, les formes et la fonction de la parole ? [...] Que font les élèves, devant l'œuvre ? Par exemple, [...] Lorsqu'ils ont l'occasion, à la suite d'un atelier d'écriture, d'arts plastiques, de danse..., de prendre la parole sur leurs intuitions, les problèmes rencontrés, les solutions trouvées ? [...] à tenir un carnet de spectateur, un carnet de travail, un carnet de lecteur, un cahier d'écrivain ? » (*Ibid.*). A l'école, tout un travail doit être mené pour arriver à cette parole sur l'œuvre. Chabanne et Dufays (2011) parlent tout d'abord d'un « discours introductif », réalisé en amont de la présentation de l'œuvre, qui peut déjà donner plus ou moins d'informations techniques ou historiques, par exemple, sur celle-ci. Une deuxième approche concerne « la manière dont sont formulées les consignes, puis les échanges de régulation » (*Ibid.*). Les auteurs mettent en avant la difficulté d'enseigner cette parole sur l'art, puisqu'elle concerne des « genres déconcertants, [...] problématiques, incertains, situés non du côté d'un discours assuré et normé sur les œuvres, mais du côté du *difficile-à-dire* ». L'enseignant aura alors affaire à une parole hésitante, à des élèves qui tâtonnent avec des formes « émergentes de la parole sur l'œuvre » (*Ibid.*). C'est par ce cheminement que nous percevons « l'intérêt qu'on doit porter à l'écrit, aux formes intermédiaires. [...] Ce sont les marques visibles du travail même de l'apprentissage, du corps-à-corps avec le difficile-à-dire. » (*Ibid.*).

## **II.2. L'écrit**

---

### **II.2.1. La place de l'écrit à l'école**

---

Les programmes de l'école élémentaire (cycles 2 et 3 ; MENJS, 2020) insistent sur la nécessité de multiplier les écrits, dans le plus de situations possibles, dans toutes les disciplines et dans des

genres différents, visant divers objectifs : répondre à une question, produire un texte littéraire, rédiger une conclusion d'expérience, une affiche, etc. Les programmes mettent en avant la nécessité de passer par des « brouillons » ou écrits intermédiaires (cycle 2), autrement appelés écrits de travail et écrits réflexifs en cycle 3 (terminologie développée par J.-C. Chabanne et D. Bucheton, 2008), en tant qu'outil cognitif. Au cycle 3, il est demandé aux élèves de recourir à l'écriture dans toutes les étapes d'un apprentissage : « pour réagir à une lecture, pour réfléchir et préparer la tâche demandée, pour reformuler ou synthétiser des résultats, pour expliquer ou justifier ce qu'ils ont réalisé » (MENJS, 2020). Un des cinq domaines de la composante Ecriture du programme de cycle 3 est d'ailleurs axé sur cette thématique : Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre. Ces écrits de travail et écrits réflexifs doivent permettre aux élèves de s'approprier des connaissances par essais successifs (écrits de travail) et de développer, organiser leur pensée sous diverses formes (écrits réflexifs). On les retrouve dans toutes les matières, et peuvent être consignés dans le cahier de brouillon, dans des cahiers d'expérience en sciences, des carnets d'écrivain ou de lecteur, etc. En effet, comme le soulignent J. Crinon et H. Eveleigh dans l'entretien de C. Blanchard (2018), ou encore C. Batiot (2012), dans ces écrits, envisagés dans toutes les disciplines, les élèves recourent à l'écriture pour penser, apprendre, et se construire, et non pas seulement pour garder la trace d'une oralisation ou d'une leçon, ou pour produire un texte finalisé à évaluer par exemple. Ces écrits peuvent être sous forme de listes, de schémas, de notes. Ils permettent aux élèves de structurer leur pensée, de mieux raisonner, et de prendre du recul par rapport à une réponse orale plus spontanée. Cela permet également à tous les élèves de se concentrer et de réfléchir à une problématique, contrairement aux phases orales qui ciblent souvent quelques élèves seulement.

### **II.2.2. Les différents supports de l'écrit, en particulier les carnets**

---

A l'école, de nombreux supports de l'écrit existent, ayant souvent des utilisations spécifiques. En effet, on n'utilise pas de la même façon ni pour les mêmes raisons un cahier, un classeur, un répertoire, un fichier, une ardoise, etc. L'illustration ci-dessous présente une grande diversité d'outils mobilisables par les élèves, en fonction de leur rôle. La liste proposée n'est évidemment pas exhaustive, et certains outils peuvent répondre à plusieurs fonctions. Le choix résulte donc de la liberté pédagogique des enseignants. L'auteur (IEN Soissons 2, n.d.) met cependant en garde sur la nécessité de définir le rôle et la nature de chaque support aux élèves, et de limiter le nombre d'outils à leur disposition, pour qu'ils puissent apprendre à les utiliser de manière autonome.

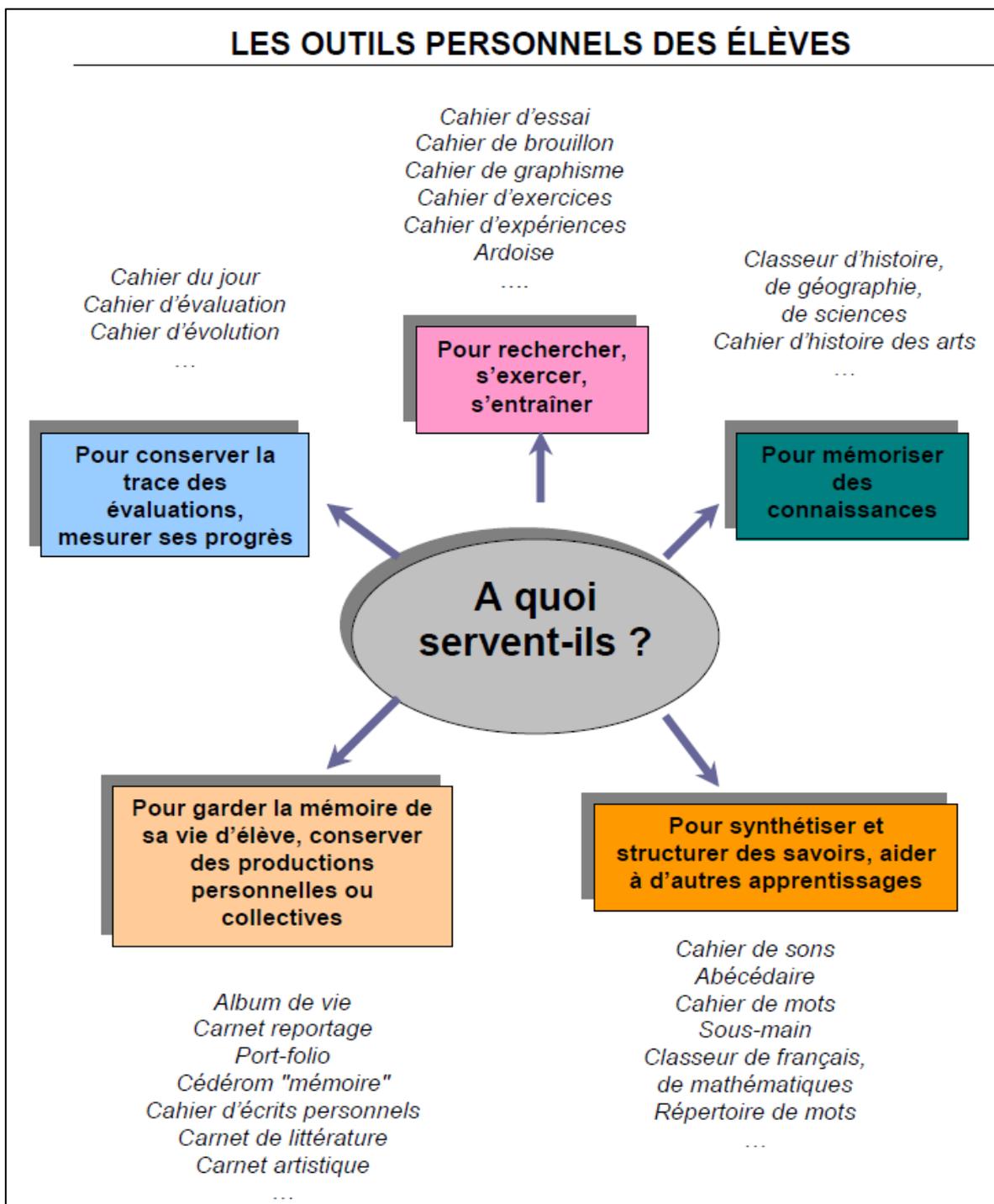


Image 2 : Les outils personnels des élèves (IEN Soissons 2, n.d.)

Outre les cahiers du jour, cahiers de brouillon et cahiers ou classeurs pour mémoriser des connaissances dans chaque discipline, on retrouve dans de nombreuses classes des carnets, et notamment le carnet de lecteur, dont nous allons voir les principaux contours. En effet, les programmes de cycle 2 et cycle 3 de français mentionnent la tenue d'un outil personnel, sous différentes formes et avec plusieurs objectifs. Au cycle 2, il est question de tenir un « journal de lecture » ou un « cahier personnel », permettant de garder une trace des lectures réalisées (et notamment les lectures de plaisir), de servir de base aux échanges sur les livres lus, et d'établir un

lien avec les familles. Au cycle 3, on retrouve la notion de lien indissociable entre la lecture et l'écriture, qui prend appui sur des « cahiers ou carnets de lecture » visant à préparer des activités de partage de lectures et d'interprétation, et à garder la mémoire des livres lus et des œuvres fréquentées. Claire Hélin (2016) a réalisé son mémoire de formation rattachée au master MEEF sur le sujet du carnet de lecteur, et s'appuie notamment sur les travaux de Sylviane Ahr et Patrick Jool, qui ont publié un ouvrage en 2013 intitulé *Carnet/journal de lecteur/lecture, Quels usages pour quels enjeux de l'école à l'université ?*. Ahr et Jool (in Hélin, 2016) mettent en avant l'aspect hétéroclite de cet objet, avec des formes, des usages et des dénominations variant d'un enseignant à l'autre et selon les niveaux de classe, mais s'accordent sur un principe commun, celui de demander aux élèves d'écrire sur un support libre leurs impressions et leurs réactions suite à une lecture ou au fur et à mesure de celle-ci, que ce soit dans le cadre d'une lecture en classe ou personnelle. L'intérêt de ce carnet est de rendre l'élève acteur de ses lectures, en y mettant des traces de sa subjectivité, et non simplement de faire le résumé d'une lecture par exemple. Hélin (2016) précise que le carnet de lecteur peut également « être le lieu d'une certaine créativité », dans lequel les élèves peuvent produire des écrits personnels et des illustrations. Elle cite Anne Vibert (2011) qui propose de consacrer une partie du carnet « aux écrits des élèves portant sur leurs lectures, comme par exemple la réécriture d'un épisode ou d'une fin qui n'aurait pas plu ».

### **II.2.3. La spécificité du carnet de bord en arts/danse et le carnet de danseur**

---

Comme nous l'avons vu au chapitre II.1.1., depuis la rentrée 2019, suite à la réforme du baccalauréat, les élèves du lycée peuvent choisir une option danse de la seconde à la terminale, et un enseignement de spécialité arts/danse. Les programmes de spécialité d'arts de première et terminale générales, comme ceux des enseignements optionnels d'arts de seconde, première et terminale générales et technologiques (MENJ, 2019), précisent que l'évaluation de ces enseignements se base, entre autres, sur la production et la présentation « d'un carnet de bord comme « trace » révélatrice de son cheminement artistique ». Ils définissent ce carnet de bord comme un outil de référence aux œuvres et aux artistes, trace des expériences de danseur, chorégraphe, spectateur, critique et chercheur. Il est élaboré de manière autonome, guidé par l'enseignant. L'élève l'enrichit d'expériences personnelles menées hors du cadre scolaire et y mène une analyse réflexive et sensible. Sa forme est libre, elle peut être numérique ou artisanale. Son élaboration peut débuter dès la classe de seconde et se poursuivre jusqu'en terminale.

Dans cet enseignement, comme le précisent S. Bazile et M. Cwiczynski (2020), la parole sur l'œuvre occupe une place importante à travers différentes formes et supports, et notamment le carnet. A. Schneider et E. Fiasca (in Bazile et Cwiczynski, 2020) distinguent trois types de carnets d'artiste en arts visuels : le carnet finalisé, le classeur et le carnet de recherches, ayant des finalités

différentes. En effet, ils peuvent être dans un premier temps considérés du point de vue de leur rôle réflexif, comme écrits de travail accompagnant les élèves dans leur travail réflexif sur l'art, ou bien comme décrivant un rapport métatextuel ou hypertextuel à l'œuvre. Ils peuvent également être considérés comme un recueil de sensibilités. Enfin, ils peuvent avoir un statut d'œuvre à part entière, notamment pour les élèves habitués à dessiner, comme ceux inscrits en design et arts appliqués. D'après le mémento réalisé par l'académie de Dijon (n.d.), peuvent être consignés dans le carnet de bord : les étapes de travail du candidat (processus de création, choix du thème, des costumes, de la musique, etc.), les spectacles vus et leur analyse, des recherches personnelles sur l'histoire de la danse ou d'autres champs artistiques. Bazile et Cwiczynski (2020) s'interrogent sur l'écriture carnetière et précisent que :

« le carnet est un objet hybride chargé de collecter et d'attester tout à la fois la singularité du projet artistique de l'élève, ses progrès en termes d'analyse de l'œuvre, d'accompagner aussi son travail réflexif. »

Pour les auteures, le carnet doit être « envisagé de multiples façons, [...] en tant que traces de l'activité artistique, traces de la rencontre avec l'œuvre – de sa réception –, outil d'évaluation, pour l'enseignant, de l'acquisition de compétences culturelles et langagières ». Leur article s'est appuyé, en partie, sur 21 carnets de bord en arts/danse, produits entre 2014 et 2017 dans un lycée de Perpignan proposant des enseignements artistiques de spécialité (elles ont également analysé 21 carnets de lecteur et 14 carnets d'écrivain). L'analyse de ces derniers a permis de mettre en évidence une utilisation du carnet principalement sous forme de recueil de « paroles sur l'œuvre », où l'élève témoigne « de ce qu'il a vu et de ce qu'il a compris [d'une œuvre] en relation avec les éléments théoriques ou historiques du cours, très rarement de ce qu'il a éprouvé ». Les auteures regrettent le peu de carnets présentant une « dimension sensible de la réception de l'œuvre », pourtant importante pour justifier ses choix chorégraphiques. Concernant l'évaluation de l'engagement de l'élève et sa réception personnelle de l'œuvre, elles se basent sur trois indicateurs proposés par Chabanne et Villagordo en 2013 :

- « le développement identitaire [...] qui témoigne d'une implication dans le jugement sensible de l'œuvre ou les marques d'une implication dans la tâche ;
- Le développement linguistique [...]
- La nature des objets et des pratiques sociales de références que la situation scolaire met en circulation ou transpose. »

D'autre part, elles mettent en avant les difficultés rencontrées par les élèves dans l'utilisation du carnet. Elles mentionnent notamment un manque de temps consacré à la méthodologie du carnet de bord sur la façon d'articuler savoirs savants et appropriation personnelle des œuvres, et à la

correction formelle des textes par les enseignantes. Elles concluent par le constat que « la réalisation de ce travail reste difficile sans de réelles compétences en danse », alors qu'il s'adresse pourtant à des classes de « spécialistes » dans leurs domaines.

L'objet de ce travail de recherche est, en quelque sorte, de « transposer » ce carnet de bord institutionnalisé au lycée, à l'école élémentaire, dans une classe de CE2. La bibliographie ne semble pas témoigner d'une utilisation massive de cet outil en primaire. En effet, un seul document a été répertorié, réalisé par une conseillère pédagogique en EPS de l'académie de Grenoble (Pourtier, n.d.). Elle mentionne des exemples de ce que pourrait contenir un cahier du danseur (représentation des élèves sur la danse, description de séquences dansées, le plaisir éprouvé et les difficultés rencontrées lors des séances, des fiches outils sur les différents rôles sociaux ou concernant un spectacle de danse, des photographies, une discographie, etc.), et précise que ce cahier constitue à la fois une aide aux apprentissages en EPS et une trace de l'activité des élèves.

---

### III. Méthodologie

---

#### III.1. Contexte

---

##### III.1.1. Sujets observés

---

Cette étude a été réalisée dans une classe de CE2 d'une l'école élémentaire de Thuir, sur l'année scolaire 2020-2021. Elle comprend 26 élèves depuis fin janvier. En effet, il y en avait 25 en début d'année, mais un élève a changé d'école aux vacances de Noël et deux nouveaux sont arrivés dans l'école en janvier (l'une dès la rentrée, l'autre fin janvier). Ces deux derniers n'ont donc pas suivi le début du projet (visite du théâtre, lecture de l'album *Vert*, premières séances de danse). Parmi les comportements spécifiques, on peut noter un élève particulièrement débordant d'énergie (E23<sup>5</sup>), qu'il s'agira de canaliser, et un autre (E6), au contraire, très timide et ayant du mal à entrer dans les activités, ainsi qu'un élève présentant des troubles du comportement, accompagné d'une AESH (E7). D'autre part, l'élève E6, d'origine roumaine (parlant bien le français mais ayant de grosses difficultés en écriture), a été pris en charge par le CASNAV depuis la mi-janvier, à raison d'une heure et demie par jour environ, sur le temps scolaire. Il n'alors pas pu assister à toutes les activités en lien avec le carnet de danseur, qui se déroulaient parfois lors des cours de FLE (Français Langue Etrangère). Enfin, la plupart des élèves présentaient, en début d'année, des difficultés en production d'écrits (très courts, nombreuses répétitions...) et en étude de la langue (notamment en grammaire et conjugaison).

---

5 Dans ce mémoire, les élèves seront désignés par un « E » suivi d'un numéro correspondant à leur rang dans la liste alphabétique de ma classe, pour ne pas donner leur nom (E1, E2, etc., jusqu'à E26)

### III.1.2. Démarche

---

Ce travail se base sur un projet interdisciplinaire, avec une composante principale qui est la pratique de la danse, en éducation physique et sportive (EPS). En effet, j'ai eu l'opportunité en début d'année d'inscrire ma classe, en collaboration avec la classe de CM1 d'une collègue, à un projet d'éducation artistique et culturel territorial permettant de bénéficier d'un financement pour l'intervention d'artistes. Nous avons également inscrit nos deux classes au projet fédératif danse de la circonscription Roussillon (« Rencontre au spectacle »), permettant d'assister à un spectacle Jeune Public (*Lilalune*), prévu en janvier 2021, et de présenter une chorégraphie à toutes les classes de la circonscription inscrites au projet (et inversement, d'assister aux représentations des autres classes).

Ce projet se veut interdisciplinaire car il fait également appel au français, et à la littérature en particulier, puisqu'il s'appuie sur l'album *Vert : une histoire dans la jungle*, de Stéphane Kiehl, que nous avons étudié dans le cadre du Prix du Livre Vivant. Cet album rejoint les domaines de l'enseignement moral et civique (EMC) et de questionner le monde (QLM), et plus précisément l'espace et la notion d'écosystème, puisqu'il traite de la déforestation dans la jungle. Des composantes de moindre importance sont également convoquées dans ce projet, comme l'éducation musicale et les arts plastiques.

La démarche globale de ce projet est donc de travailler sur cette thématique de la protection de l'environnement, et d'utiliser la danse comme moyen de communication pour transmettre un message d'actualité.

## III.2. Activités

---

### III.2.1. Rencontre d'artistes, d'œuvres et de lieux

---

Ce projet a démarré par la visite du théâtre des Aspres (à Thuir), fin septembre 2020, profitant de la présence des artistes en résidence pour la création du spectacle *Lilalune*. Cette visite constitue un moment fort du projet, puisqu'il permet à la fois de découvrir un lieu emblématique du spectacle vivant, dans l'environnement proche des élèves, mais aussi de rencontrer des artistes en pleine création, sur leur lieu de travail. Elle entre alors tout à fait dans le premier pilier du PEAC, qui est la rencontre avec des œuvres, des artistes et des lieux de culture, et permet de faire vivre le rôle de spectateur aux élèves. Cette visite s'est accompagnée de deux fiches, l'une à compléter lors de la visite en suivant les indications du guide sur les différentes pièces qui composent le théâtre, ainsi qu'un questionnaire relatif au parcours des artistes, et l'autre travaillée dans un second temps, en classe, pour aborder le lexique lié à la scène et aux métiers du spectacle de danse.

Les élèves auraient dû retourner au théâtre des Aspres fin janvier 2021 pour assister à la représentation du spectacle *Lilalune*, et en avril pour produire leur spectacle devant les parents des deux classes concernées par le projet. Compte-tenu de la situation sanitaire (Covid-19), les salles de spectacle ont été fermées et toutes les représentations annulées, y compris pour les scolaires ; les élèves n'ont donc pu ni assister au spectacle ni réaliser leur première représentation. De la même manière, dans le cadre du projet fédératif « danse » de circonscription, ils auraient dû visiter un second lieu de culture : le théâtre El Mil-lenari de Toulouges, pour présenter leur spectacle et assister à celui des autres classes inscrites à ce projet, en mai 2021. A l'heure actuelle, ces représentations sont également annulées.

Cependant, pour contribuer à ce pilier du PEAC, d'autres formes de rencontres ont été réalisées, de manière indirecte. En effet, des extraits d'œuvres professionnelles ont été visionnés par les élèves dans le cadre d'un travail sur la thématique de « la danse inspirée du mouvement des animaux », réalisé à partir du dossier d'accompagnement du spectacle *Lilalune*. Quatre extraits de genres différents ont été visionnés : une danse du lion (tradition chinoise), un extrait du *Lac des Cygnes* (ballet classique), un extrait de *La Porteuse d'Eau* par la compagnie IJKA (inspiré de la capoeira et représentant une créature imaginaire), et un extrait de *The Spider*, une chorégraphie contemporaine sur l'araignée, par Milena Sidorova.

Les élèves ont également expérimenté le rôle de spectateur vis-à-vis de leurs camarades de classe et des élèves de CM1, lors des séances de danse présentées au chapitre suivant.

### **III.2.2. Pratique de la danse**

---

Ce travail de recherche se base avant tout sur les séances de danse réalisées dans le cadre du module EPS associé, et permet ainsi de participer activement à la composante pratique du PEAC, et d'endosser le rôle de danseur. En effet, l'objectif de ce projet étant de créer un spectacle de danse pour la fête de fin d'année et pour le projet fédératif de circonscription, cette partie pratique a été la plus importante. Ce module s'est composé de sept séances principales, menées par l'intervenante, la danseuse et chorégraphe Paola Maureso, à raison d'une heure par semaine de mi-novembre 2020 à mi-janvier 2021. Ma collègue de CM1 a bénéficié du même volume horaire d'intervention, sur les mêmes périodes. Ces séances ont permis aux élèves d'entrer progressivement dans la danse, puis de créer une chorégraphie commune aux CE2 et aux CM1, sur le thème du respect de l'environnement.

En effet, notre volonté, à ma collègue et à moi, était de s'appuyer sur l'album *Vert, une histoire dans la jungle* (Kiehl, 2019) et d'utiliser la danse comme moyen d'expression d'un message universel et d'actualité. Effectivement, ce livre, étudié en période 2 en lecture et compréhension,

traite de l'impact de l'Homme sur l'environnement (et plus précisément de la déforestation en forêt tropicale), à travers l'histoire d'une famille qui s'installe dans la jungle et où la nature et les animaux disparaissent au fur et à mesure de l'arrivée de nouvelles familles et de l'expansion du village qui en découle.

Ainsi, les séances de danse ont été orientées, dans un premier temps, sur la représentation dansée de la nature (animaux et végétaux), puis sur la représentation des humains. Les premières séances se voulaient expérimentales, exploratoires, pour faire travailler les appuis, la répartition du poids du corps sur le sol, la conscience du corps dans l'espace et au milieu des autres, l'amplitude et le rythme des mouvements, au travers de différents ateliers thématiques : les serpents, les oiseaux et les arbres, les félins, les roseaux. Un travail spécifique a ensuite été réalisé sur les différentes formations que peut faire un groupe d'individus dans l'espace (rondes, lignes, diagonales, colonnes, « fontaines »), à l'instar de certains animaux qui se déplacent de manière très organisée, comme les fourmis ou les humains. Une chorégraphie a ainsi été créée par l'intervenante pour la « formation fourmi ». Les séances suivantes ont concerné l'intégration de mouvements du quotidien humain dans la composition d'une chorégraphie. Les élèves, en groupes, devaient explorer des gestes du quotidien, répétés, qui ont ensuite été structurés et intégrés dans un déplacement organisé avec tous les groupes. Cet atelier permettait un enchaînement logique entre une nature abondante et diversifiée et une nature humaine plus épurée et formelle, dans l'esprit du livre *Vert, une histoire dans la jungle*. Enfin, les dernières séances avec Paola Maureso ont consisté à apprendre une chorégraphie de groupe finale, commune aux deux classes, à partir d'éléments chorégraphiques transmis et d'autres expérimentés lors des ateliers précédents. L'idée générale du spectacle est de passer de la diversité, de la variété, à une organisation, une répétition, une uniformisation, à l'image de l'album.

Pour des questions d'organisation pratique, et dans le souci d'éviter de brasser les élèves (protocole sanitaire lié au Covid-19), les CE2 et les CM1 ont, dans un premier temps, travaillé sur les mêmes thématiques exploratoires (chacun de leur côté), puis la chorégraphe a attribué trois ateliers « nature » par classe, en fonction de la façon dont s'étaient déroulées les deux premières séances : fourmis, félins et roseaux pour les CE2 ; serpents et racines, murmuration d'oiseaux, et oiseaux et arbres pour les CM1. La chorégraphie « des humains », en revanche, a été apprise par les deux classes, pour permettre un final regroupant tous les élèves.

Au niveau du support musical, il a été convenu que, pour les six tableaux « nature », les élèves de CM1 feraient la musique pour les élèves de CE2 danseurs, et inversement, et que pour la chorégraphie finale ce serait une bande son d'un morceau musical choisi. Les élèves ont ainsi bénéficié d'une séance par classe, au milieu du module de danse, animée par le musicien Sylvain

Guerrier, pour créer des fonds sonores (percussions, percussions corporelles, bruitages, bruitages vocaux, souffles), puis les jouer en conditions à côté des élèves danseurs en action.

Une fois toutes les chorégraphies travaillées individuellement, nous aurions dû faire plusieurs répétitions dans la salle de danse mais les conditions sanitaires nous en ont empêché (interdiction de faire de l'EPS en intérieur pendant plusieurs semaines). Nous avons donc fait pour l'instant deux répétitions en extérieur (dans la cour de l'école), une générale, en commun avec les CM1 (danse et musique), et une centrée uniquement sur la danse des CE2 (sans les CM1). Les CE2 ont également reçu par mail des extraits vidéos filmés lors des séances de danse, pour pouvoir les visionner à leur guise et s'entraîner chez eux. De nouvelles répétitions sont programmées sur la période 5, en vue de la représentation finale.

Cette représentation, prévue initialement en trois fois (représentation intermédiaire devant les parents des deux classes au théâtre des Aspres courant avril, rencontre avec les autres classes du projet fédératif de circonscription au théâtre El Mil-lenari courant mai, spectacle de fin d'année de l'école fin juin), ne concernerait à l'heure actuelle que le spectacle de l'école, et est encore incertaine à ce jour. Des adaptations sont prévues pour pallier les éventuelles contraintes à venir pour que les élèves puissent tout de même se représenter : spectacle en extérieur, à proximité de l'école, qui permettrait d'installer une distance plus importante entre les CE2 et les CM1 que dans une salle et, par la même occasion, de créer un décor naturel ; avec spectateurs (tout ou partie des élèves de l'école et/ou parents selon les contraintes sanitaires) ; ou filmé, sans spectateurs, à diffuser aux parents des élèves danseurs.

Dans la continuité des séances réalisées avec l'intervenante et du visionnage des quatre extraits vidéo sur la thématique de « la danse inspirée du mouvement des animaux », nous avons réalisé fin avril une séance sur l'interprétation d'un animal en dansant. Les élèves, après un travail réflexif et à l'écrit sur le choix de leur animal et des mouvements qu'ils pensaient mettre en œuvre pour le représenter, ainsi que sur le choix et la justification du support musical parmi cinq propositions, ont présenté leur chorégraphie devant leurs camarades, qui devaient trouver l'animal choisi et justifier leur propos.

### **III.2.3. Analyse de la danse**

---

Ce projet se voulait également être un moyen de permettre aux élèves de jouer le rôle de chorégraphe, et ainsi de contribuer au troisième et dernier pilier du PEAC : analyser. En effet, plusieurs séances ont été consacrées à différents types d'analyses tout au long du projet. Ces séances ont principalement été axées sur l'analyse de sa propre pratique, en amont ou en aval de

séances de danse. Mais elles ont également concerné l'analyse de la pratique de ses camarades, celle des CM1, ou encore celle de professionnels.

L'objectif de cette thématique était multiple. Il s'agissait dans un premier temps de faire réagir les élèves sur leur ressenti, leurs émotions après avoir dansé ou après avoir regardé danser d'autres élèves ou des professionnels. Dans un second temps, les élèves ont eu à faire un travail de réflexion en amont de séances de danse, pour exprimer ce qu'évoquait pour eux tel ou tel animal, comment il se déplaçait, se comportait, et comment les élèves pensaient pouvoir le représenter en danse. Ensuite, ils sont revenus sur leurs productions après les séances de danse, pour les comparer avec leurs réflexions préalables, voir si les objectifs fixés avaient été tenus, mettre en relation leurs intentions avec ce qui a été réellement réalisé et l'effet produit sur les spectateurs, quelles améliorations supplémentaires étaient envisageables, etc. Les élèves spectateurs devaient également se mettre dans la peau d'un chorégraphe et être force de propositions pour conseiller leurs camarades danseurs sur ces améliorations possibles.

Enfin, un travail de chorégraphe sera mené sur la chorégraphie globale, en analysant les différents tableaux et leur enchaînement, l'objectif étant de retrouver le lien logique et la référence au livre *Vert, une histoire dans la jungle*, et de comprendre que le corps peut exprimer un argumentaire, transmettre un message au travers de la danse. Ce travail est prévu en trois phases : 1- les CE2 spectateurs des CM1 danseurs (perception, travail sur le ressenti, conseils aux danseurs) ; 2- les CE2 danseurs devant les CM1 spectateurs (production, effet produit sur les spectateurs, améliorations possibles) ; 3- retour sur la chorégraphie globale (comprendre l'enchaînement, rédaction d'un synopsis). A l'heure actuelle, seule la phase 1 a pu être réalisée.

A noter que certaines activités n'ont pu être menées, en raison de la situation sanitaire, notamment un travail prévu en retour du spectacle *Lilalune* (qui a été annulé), qui aurait dû permettre d'analyser les éventuels liens entre le spectacle et l'album *Vert, une histoire dans la jungle*, et notre chorégraphie.

### **III.3. Support – Le cahier du danseur**

---

Compte-tenu du nombre conséquent d'activités menées lors de ce projet, il m'a paru important et nécessaire d'en conserver une trace écrite, comme mémoire de leurs pratiques, mais également comme un outil support à leurs réflexions. Il s'agit d'un fil conducteur permettant aux élèves de répertorier leurs actions (descriptif des séances de danse, de mouvements dansés), leurs émotions (ressenti vis-à-vis de leur production, de celle de leurs camarades, ou encore d'œuvres professionnelles), leurs intentions, leurs réflexions, etc. L'objectif était que ce support écrit soit une trace des activités présentées précédemment, pour chaque élève, dans les trois rôles phares

expérimentés tout au long du projet : danseur, spectateur et chorégraphe, inspiré du carnet de bord utilisé en arts/danse au lycée.

Inspiré, car certaines caractéristiques diffèrent. Le choix du support n'a en effet pas été laissé aux élèves puisque, pour ne pas ajouter une charge aux familles, il a été fourni par l'école. Il s'agit de cahiers sévès petits formats (17 x 22 cm) individuels, choisis pour leur côté pratique et car ils étaient à disposition de la classe, que nous avons nommés (en concertation avec les élèves) « cahier du danseur (ou de la danseuse) ». Ils ont été remis aux élèves début décembre, après les deux premières séances de danse. Les élèves l'ont ensuite utilisé en amont et/ou en aval de presque chaque séance de danse, comme une activité ritualisée. Contrairement au carnet de bord, l'utilisation n'était pas complètement libre mais guidée par l'enseignante, et concernait uniquement des activités réalisées en classe. En effet, je donnais à chaque fois des consignes plus ou moins précises, laissant place à une réponse ouverte, subjective et faisait appel à ses émotions (par exemple : « Pour toi, qu'est-ce que la danse ? », ou encore « Qu'as-tu ressenti en visionnant cet extrait ? ») ou alors plus technique et fermée (tel que : « Les mouvements des danseurs sont-ils liés ou saccadés, lents ou rapides ? »). La forme des réponses attendue était également variée car, selon les questions, les élèves pouvaient répondre par l'écrit et/ou par le dessin, avec des textes libres ou bien des grilles avec des cases à cocher ou à compléter. D'autre part, les élèves étaient semi-autonomes dans l'utilisation du carnet, car, outre les consignes transmises par moi-même, il n'y avait pas de réponse attendue formelle pour la majorité des questions. Des mises en commun ont été réalisées pour comparer les réponses et le point de vue de chacun, mais aucune correction n'a été faite pour valider ou invalider certaines propositions. Il n'y a eu aucune correction concernant les compétences langagières non plus.

Au total, une dizaine d'utilisations du cahier de danseur ont été réalisées, de début décembre 2020 à début mai 2021. A noter qu'une partie a également été réalisée au domicile des élèves, pour certains d'entre eux, lors de la semaine d'école à la maison (du 5 au 9 avril) et pendant les vacances de printemps. Quelques-uns ont alors bénéficié de l'aide de leurs parents pour réfléchir à la chorégraphie sur l'animal de leur choix. Ceux qui ne l'avaient pas fait ont rattrapé le travail à la rentrée, le 27 avril.

Le tableau suivant recense les consignes fournies aux élèves selon les séances et la forme des réponses attendue, catégorisées selon le(s) rôle(s) joué(s) par les élèves auquel(s) elles faisaient appel, ainsi que le moment où le cahier a été utilisé par rapport à la séance de danse ou le visionnage d'extraits de danse auquel la tâche se rapportait (avant, pendant ou après).

Tableau 1 : Récapitulatif des tâches consignées dans le cahier du danseur

Date	Consigne(s)	Forme attendue	Rôle(s)	Chronologie	
01/12/20	Pour toi, qu'est-ce que la danse ?	Ecrit, dessin	Danseur, spectateur, chorégraphe	Avant et après	
08/12/20	J'écris ou je dessine ce que je retiens des premières séances de danse.	Ecrit, dessin	Danseur, spectateur	Après	
15/12/20	Idem 08/12	Ecrit, dessin	Danseur, spectateur	Après	
05/01/21	Qu'est-ce que j'ai fait, appris, ressenti ce matin ?	Ecrit, dessin	Danseur	Après	
07/01/21	<ul style="list-style-type: none"> <li>- J'écris ce que je veux transmettre dans le spectacle (message, émotions, ...).</li> <li>- J'écris ou je dessine ce que j'ai préféré ; ce que j'ai le moins aimé.</li> <li>- J'écris l'ordre des formations de la chorégraphie.</li> </ul>	Ecrit	Danseur, chorégraphe	- Avant	
		Ecrit, dessin		- Après	
		Ecrit		- Après	
26/01/21	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qu'est-ce que ça évoque, pour toi, une fourmi, une fourmilière ? Comment se déplacent-elles ? Comment communiquent-elles entre elles ?</li> <li>- Qu'est-ce que ça évoque, pour toi, un roseau ? Comment bouge-t-il ?</li> <li>- Qu'est-ce que ça évoque, pour toi, les félins ? Comment se déplacent-ils ? Quels comportements ont-ils ?</li> </ul>	Ecrit, dessin	Chorégraphe	Avant	
11/02/21 (1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Est-ce que ce que je danse correspond à ce que j'ai écrit ? Qu'est-ce qui correspond bien et moins bien ?</li> <li>- Qu'est-ce que je pourrais améliorer dans ma danse pour que ça corresponde davantage au message que je veux faire passer ?</li> <li>- Quel(s) objectif(s) puis-je me fixer pour améliorer ma danse à la prochaine séance ?</li> </ul>	Ecrit	Danseur, chorégraphe	- Après	
				- Avant	
				- Avant	
11/02/21 (2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Est-ce que je pense avoir tenu mes objectifs ?</li> <li>- Si oui, le(s)quel(s) ? Qu'est-ce que j'ai changé pour y arriver ?</li> <li>- Si non, pourquoi ?</li> </ul>	Ecrit	Danseur, chorégraphe	Après	
25/03/21	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pour chaque vidéo (4 extraits), décris ce que tu vois et ce que tu entends, comment sont les mouvements.</li> <li>- Dis ce que tu ressens, ce que ça évoque pour toi.</li> <li>- As-tu une idée de l'animal représenté ?</li> </ul>	Ecrit	Spectateur	Pendant	
Entre le 5 et le 27/04/21	- Pense à un animal de ton choix et imagine comment tu le représenterais en dansant. Ecris quelques lignes pour me dire quel animal tu choisis et pour décrire	Ecrit	Chorégraphe	Avant	

	les mouvements que tu ferais (par exemple : lents, rapides, saccadés ; lourds, légers), quelles parties du corps tu utiliserais, comment tu te déplacerais (au sol, à 4 pattes, debout, en sautant, en rampant...), pour que ce soit représentatif de l'animal que tu as choisi. - Ecris un court texte pour dire quelle musique tu as choisi, en expliquant pourquoi tu choisis celle-ci comme support à la danse de ton animal. Toutes les musiques peuvent convenir tant que tu argumentes ton choix.			
29/04/21	Danser l'animal de son choix et regarder la production de ses camarades : 1) Complète la grille d'observation 2) Retour sur sa production	Grilles (cf. annexes 3 et 4)	1) Spectateur 2) Danseur, chorégraphe	1) Pendant 2) Après
06/05/21	Complète la grille d'observation (danseurs = CM1)	Grille (cf. annexe 5)	Spectateur	Pendant

Des activités supplémentaires seront réalisées ultérieurement, notamment un retour sur sa production devant les CM1, pour évaluer si ses intentions de danseurs ont bien été réalisées et si l'effet sur les spectateurs correspondait à ce qui était escompté, et pouvoir améliorer sa danse le cas échéant.

D'autre part, des grilles de coévaluation formatives ont été régulièrement consignées dans le carnet de danseur : une centrée sur ses premières réussites en danse, nécessaires au bon déroulé des séances de danse et à la création du spectacle (cf. Annexe 1), l'autre, plus générale, faisant référence aux différentes compétences à mobiliser dans le cadre du projet danse dans sa globalité (cf. Annexe 2). Ces grilles ont été fournies à deux reprises chacune, au début et en fin de projet pour la première (01/12/20 et 06/05/21), et au début et en milieu de projet pour la seconde (15/12/20 et 11/02/21).

#### **III.4. Modalités d'analyse**

Ce travail de recherche consiste à envisager le rôle et l'intérêt du carnet de danseur dans la pratique et l'analyse de la danse. Il ne s'agira donc pas ici d'évaluer spécifiquement des compétences attendues en EPS relatives au champ d'apprentissage « S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique », mais bien d'analyser le contenu du carnet de danseur et les connaissances et compétences qui ont pu être travaillées grâce à lui.

Etant donné que son utilisation n'était pas en auto-gestion par les élèves mais faisait l'objet de séances spécifiques préparées par l'enseignante, contrairement au carnet de bord du lycée, tous les carnets sont relativement semblables et il apparaît délicat de faire ressortir des « bons », des « moyens » et des « mauvais » carnets. Ainsi, l'analyse consistera davantage en une réflexion

globale sur les activités qui ont été permises grâce au carnet, en s'articulant autour de cinq thématiques recouvrant les indicateurs théoriques présentés au chapitre II.2.3. :

- La dimension communicative et argumentative, au travers de la retranscription des mouvements dansés, de la présence d'illustrations en lien avec le propos, permettant une réflexion et une structuration de la pensée ;
- Le développement personnel, via l'expression de sa sensibilité, ses émotions, son ressenti, ainsi que le développement d'une culture personnelle et de l'esprit critique ;
- La dimension créative, par la présence d'illustrations, l'originalité des réponses, la capacité à inventer une courte chorégraphie ;
- Les compétences langagières (qualité de la langue et utilisation d'un lexique spécifique) ;
- L'implication dans la tâche (volume de l'écrit produit et motivation / implication dans le projet).

Les données seront donc présentées en regroupant les questions/activités en fonction de la thématique dominante à laquelle elles se réfèrent, avec un échantillonnage représentatif des réponses proposées par les élèves. Puis, il s'agira de faire un bilan global à l'échelle de la classe, en mettant en exergue les limites associées et les alternatives envisagées.

### **III.5. Questionnaire**

---

Au cours de mon travail sur ce sujet de recherche et au fil des discussions sur cette thématique, que ce soit avec quelques collègues professeurs des écoles stagiaires (PES) ou mes collègues de l'école, il en est ressorti que personne ne connaissait le carnet de danseur dans mon entourage. J'ai alors souhaité questionner des collègues à plus large échelle, dans différentes académies et avec des anciennetés variées, pour voir si mon premier ressenti vis-à-vis de ce sujet n'était que localisé, ou bien s'il en était de même sur un plus large panel. J'espérais également avoir des retours d'autres professeurs qui auraient déjà utilisé le carnet de danseur, sur leur façon de faire, et voir dans quelle mesure c'en était plus ou moins proche de ce que j'avais réalisé de mon côté, durant cette année.

Ainsi, j'ai créé un questionnaire d'une quinzaine de questions sur Google Forms mi-avril 2021 (cf. Annexe 6), que j'ai envoyé à mes collègues PES, mes collègues de l'école et d'autres du département (y compris quelques collègues du secondaire), ainsi que des connaissances dans les académies de Nantes, Poitiers et Versailles, en leur demandant de le transférer également pour avoir un maximum de retours. L'analyse des réponses me permettra d'avoir un recul sur mon travail et une vision plus large de l'utilisation du carnet de danseur à l'école.

---

## IV. Résultats et discussion

---

### IV.1. Les cahiers de danseur

---

Les paragraphes suivants livrent le bilan de la plupart des activités réalisées en fonction de la dimension à laquelle elles se réfèrent, en présentant et en analysant les échantillons de réponses les plus représentatifs de mes élèves, mais aussi des réponses plus inattendues ou originales<sup>6</sup>. Les dimensions « implication dans la tâche » et « compétences langagières » étant mobilisées dans toutes les activités ou presque, elles seront traitées de manière globale en fin de chapitre.

#### ✓ Dimension communicative et argumentative

Cette dimension est celle qui occupe la plus grande place dans le carnet de danseur puisque, pour chaque activité, les élèves se devaient de fournir des réponses construites et réfléchies. Nous allons cependant nous intéresser à certaines activités en particulier, faisant appel à l'analyse réflexive des élèves et à une structuration de leur pensée.

Attachons-nous dans un premier temps à une activité à priori anodine, consistant à retranscrire (par l'écrit ou le dessin) des mouvements dansés. Cette tâche a été réalisée plusieurs fois au cours du module de danse, en demandant aux élèves ce qu'ils ont fait et retenu des premières séances de danse, puis, une fois les tableaux pour les CE2 fixés par la chorégraphe, d'écrire ces différentes formations dans l'ordre. Tous les élèves ont su répondre à ces questions, la plupart par des énumérations de mots-clés donnés par la chorégraphe pour désigner les tableaux, par exemple : « On a fait les géants on a fait les roseaux et le félin et la fontaine la fourmilière. » (E5), « On a fait des pas de géant on a fait les roseaux on a fait la formation fourmi. » (E10), « On a commencé avec les pas de géants puis les arbres puis la formation fourmi. » (E4) ; quand d'autres ont fait des dessins (cf. image ci-dessous).

---

<sup>6</sup> Dans la retranscription des réponses des élèves, une correction des principales erreurs orthographiques a été réalisée pour plus de lisibilité (n'ont pas été corrigées les erreurs de négation et de ponctuation, entre autres).

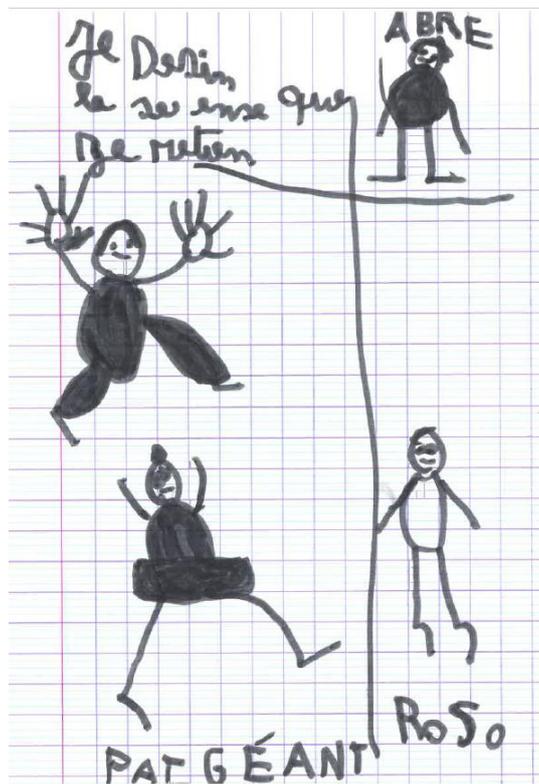


Image 3 : Ce que je retiens des premières séances de danse (E23)

Pour l'ordre des tableaux, demandé en fin de module, tous ont su retrouver les quatre tableaux et les mettre dans l'ordre, sous forme de liste :



Images 4 et 5 : Illustration de ce que représente la danse pour les élèves E4 et E21

Ces traces ont permis aux élèves de garder en mémoire les différentes formations, qu'ils ont pu relire avant d'aller en danse pour s'en rappeler et ainsi être plus efficaces. En revanche, personne n'a décrit les mouvements dansés à proprement parlé, nous n'avons aucune information sur les gestes réalisés, les déplacements, l'organisation dans l'espace et avec ses camarades, etc. On pouvait alors se demander si les élèves avaient bien intégré le sens de ce qu'ils dansaient, ou s'ils étaient de simples exécutants, comme ce que pouvaient laisser penser leurs productions lors des séances de danse (peu d'investissement de la part de certains élèves, gestes imprécis, gestes parasites). Afin de travailler sur les mouvements en tant que tel et pour leur donner du sens, je leur ai proposé un travail en trois temps.

Tout d'abord, je leur ai demandé de réfléchir, sans penser à la danse, à ce qu'évoquait pour eux une fourmi, un roseau et les félins, en guidant leur réflexion via des questions plus précises sur le déplacement de ces animaux, leur comportement, leur façon de communiquer et sur la façon de bouger du roseau. J'ai été agréablement surprise par les réponses qui étaient tout à fait pertinentes pour une grande majorité, avec des mots-clés comme file indienne et antennes pour les fourmis, le vent et la souplesse pour le roseau, ou encore le déplacement à quatre pattes, l'agilité, un comportement parfois féroce ou agressif pour les félins.

Après cette première phase, je leur ai demandé de se remémorer leurs danses, pour essayer de trouver ce qui correspondait plus ou moins bien avec ce qui avait été dit à l'étape précédente, ce qu'ils pouvaient améliorer et les objectifs qu'ils se fixaient pour la prochaine séance. Ce travail d'analyse réflexive sur sa pratique était assez délicat à mener, surtout qu'il s'était écoulé une dizaine de jours depuis la dernière séance de danse. Ma volonté était qu'il fasse un retour individuel sur leur propre pratique, mais il aurait sûrement été plus judicieux de présenter aux élèves des extraits vidéo des séances précédentes et de faire une analyse globale sur le groupe classe, pour avoir une vision d'ensemble sur les points forts et les points faibles, et surtout un appui visuel en direct et non simplement le souvenir de leurs danses. En effet, la plupart des élèves ne savaient pas quoi répondre de prime abord, pour eux tout était parfait. Après un temps d'échange oral où nous sommes revenus sur les éléments marquants donnés à l'étape précédente (mots-clés), ils ont essayé de les confronter avec leur pratique et de faire ressortir ce qui pouvait être amélioré. Ainsi, de nombreux élèves ont écrit qu'ils pourraient améliorer les roseaux ou les félins, mais sans plus de précisions sur la façon d'y parvenir (E20, E16, E18, E4). Pour les félins, certains ont pensé à des mouvements évocateurs comme se frotter épaule contre épaule (E2, E13), améliorer ses appuis en les diversifiant (E11), faire semblant de rugir et aller plus vite (E14). Pour les roseaux, une seule élève a indiqué un objectif précis : « me pencher plus » (E8). D'autres élèves se sont attachés à améliorer leur comportement : être plus concentré (E17, E23), plus attentif (E21), ne pas parler (E26), bien écouter les consignes (E17). Enfin, certains ne voyaient toujours rien à améliorer : « Tout correspond, je vais rien changer parce que j'ai fait passé le message, je me suis déjà perfectionnée. » (E10), « Tout est parfait. Je sais pas quoi améliorer. » (E22), « aucune idée » (E15). Enfin, la troisième étape consistait à faire un retour sur la danse, juste après la séance qui suivait l'étape 2, pour voir si les élèves pensaient avoir tenu leur(s) objectif(s), avec deux questions supplémentaires demandant une analyse réflexive : si oui, qu'est-ce qu'ils avaient changé pour y arriver, et si non, pourquoi n'y sont-ils pas parvenus ? La plupart des élèves ont indiqué avoir tenu leurs objectifs, mais ne savaient pas dire ce qu'ils avaient changé : « Rien » (E4, E9, E10, E1), pas de réponse (E12, E5, E13), « le roseau » (E25), « les deux » (les félins et les roseaux) (E24), « Je me suis améliorée à faire les roseaux » (E8), « Les félins » (E20), « oui je me suis amélioré sur les

félins » (E18) – sans précision sur les mouvements qui auraient changé. Seuls quelques-uns ont été plus précis, en réutilisant les mots-clés utilisés dans la deuxième phase : « J’ai changé les félins. En fait on peut se frotter contre les épaules. » (E2), « De faire des gestes du visage, d’aller plus vite pour faire les félins. » (E14). Deux autres élèves ont répondu par rapport au comportement et à leur motivation pour améliorer leur pratique : « Oui, je suis arrivée à me taire » (E21), « Je n’avais pas envie de rater » (E26). Enfin, un seul élève a indiqué ne pas avoir tenu ses objectifs. Il s’agit de l’élève le plus dissipé (E23), qui s’était fixé comme objectif d’être plus concentré. Il a indiqué ne pas l’avoir tenu car il avait parlé. Il est effectivement toujours difficile pour lui de s’investir dans une tâche et de rester concentré très longtemps. A défaut d’avoir modifié son comportement rapidement, ce travail lui aura tout de même permis d’être lucide sur son attitude et d’y réfléchir, dans l’optique de l’améliorer sur un temps plus long.

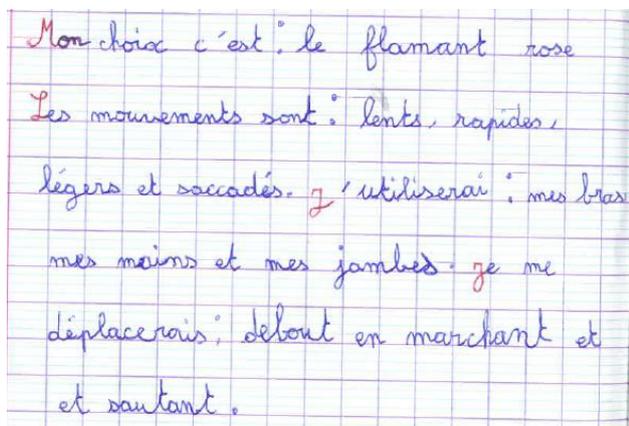
Pour conclure sur cette activité, on constate que la production écrite est très succincte et techniquement peu précise. Ceci étant, j’ai pu observer que les élèves étaient globalement plus investis dans la séance de danse qui suivait la deuxième phase et que les mouvements étaient plus précis. On peut donc en déduire que cette activité a néanmoins permis une analyse réflexive de leur propre pratique, permettant aux élèves de donner du sens aux mouvements et de se les approprier davantage, et ainsi améliorer la chorégraphie globale.

D’autres activités de ce type ont été menées ensuite, dans l’optique de faire réfléchir les élèves sur les mouvements dansés par d’autres (des professionnels, leurs camarades lors de l’activité danse sur l’animal de leur choix et les CM1). Les élèves devaient à chaque fois décrire ce qu’ils voyaient, pour en déduire les intentions du danseur et essayer de trouver ce que représentaient les chorégraphies observées. Constatant que les élèves éprouvaient toujours des difficultés dans la description et l’analyse, les consignes et supports étaient de plus en plus guidés. En effet, pour l’analyse des quatre vidéos de professionnels, la consigne était simplement : « Pour chaque vidéo, décris ce que tu vois et ce que tu entends, comment sont les mouvements. Dis ce que tu ressens, ce que ça évoque pour toi. As-tu une idée de l’animal représenté ? ». Sur la grille d’observation pour l’activité danse sur l’animal de son choix, la question était : « A quel animal te fait penser cette danse ? Quels sont les indices (mouvements, expressions, musique) qui te font penser à cet animal ? ». Et enfin, la grille d’observation des CM1 comportait des cases à cocher, ciblées sur trois composantes de la danse (l’espace, l’énergie, et la relation avec les autres).

Il est assez délicat, d’autant plus en tant que jeune enseignante, de savoir comment enrôler les élèves, comment poser les bonnes questions, s’il faut leur donner des consignes plutôt ouvertes pour laisser libre cours à leur imagination, ou plus fermées pour les guider davantage. Peut-être aurait-il été plus judicieux de guider les premières activités à l’aide de grilles comme celle utilisée pour les

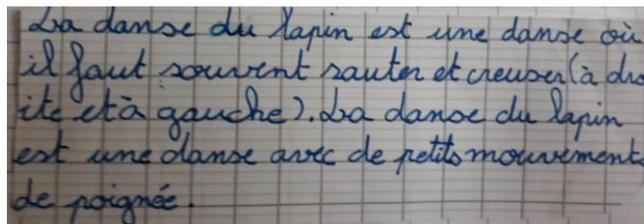
CM1, pour leur fournir des éléments d'observation concrets, et d'aller ensuite vers des consignes plus ouvertes, pour réinvestir ces nouvelles connaissances.

Un autre travail important a été réalisé dans le cadre de cette thématique, lors de l'activité intitulée « Interpréter un animal en dansant ». En effet, cette activité s'est déroulée en trois étapes, avec un aller-retour entre pratique et analyse. Il s'agissait dans un premier temps de choisir un animal et d'imaginer comment le représenter par la danse, en réfléchissant ses mouvements en amont. A noter que cet exercice a été donné à faire à la maison, lors de la semaine de cours à distance, suivie des vacances de printemps (certains ont tapé leur production à l'ordinateur et ont pu être plus ou moins aidés par les parents). Une dizaine d'élèves seulement avait réalisé ce travail à la maison ; les autres l'ont donc fait en classe à la rentrée. Tous les élèves se sont laissés tenter par l'exercice, sauf un qui n'avait aucune idée d'animal (E13). Ce travail de réflexion en amont avait pour but, encore une fois, de donner du sens aux mouvements que les élèves allaient faire, que leurs gestes soient en accord avec leur intention et le message qu'ils voulaient faire passer. Bon nombre d'élèves ont fourni des réponses pertinentes, avec une description des mouvements précise et relativement technique (la consigne était formulée de façon à guider les élèves, en apportant quelques éléments de lexique possible à utiliser, comme indiqué dans le tableau 1 p.19), comme l'illustrent les images suivantes.



Mon choix c'est le flamant rose  
Les mouvements sont lents, rapides,  
légers et saccadés. J'utiliserai mes bras  
mes mains et mes jambes. Je me  
déplacerais debout en marchant et  
en sautant.

Image 6 : Production de l'élève E24

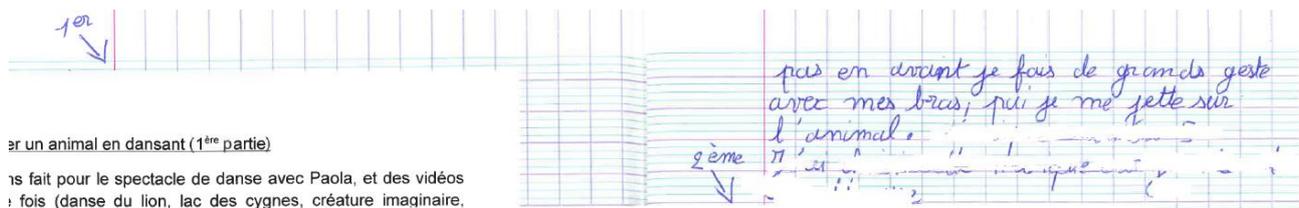


La danse du lapin est une danse où  
il faut souvent sauter et creuser (à droite  
et à gauche). La danse du lapin  
est une danse avec de petits mouvements  
de poignée.

Image 7 : Production de l'élève E21

J'ai choisi comme animal le lion qui selon moi est un animal très beau, voluptueux et combatif. Comme le lion, j'aurais des mouvements très rapides. Je me déplacerais à 4 pattes, debout et tout comme le lion qui a la caractéristique d'être très musclé et long, je ferais des sauts remarquables pouvant atteindre 3,70M en hauteur et 11M de longueur.

Image 8 : Production de l'élève E20



er un animal en dansant (1<sup>ère</sup> partie)

ts fait pour le spectacle de danse avec Paola, et des vidéos : fois (danse du lion, lac des cygnes, créature imaginaire, nouvelle danse pour représenter l'animal d'

Interpréter un animal en dansant (2<sup>ème</sup> partie)

Tu dois choisir une musique pour aller avec la danse que tu as écrite sur l'animal de ton choix.

Ecoute les différentes musiques et choisis celle qui correspond le plus à ce que tu as écrit pour la danse. Il n'y a pas de mauvaises réponses. Toutes les musiques peuvent convenir tant que tu argumentes ton choix.

Consigne :

Ecris un court texte pour dire quelle musique tu as choisi, en expliquant pourquoi tu choisis celle-ci comme support à la danse de ton animal.

et imagine comment tu le représenterais l'animal tu as choisi et pour décrire les m es, saccadés ; lourds, légers...), quelles p rais (au sol, à 4 pattes, debout, en sauta animal que tu as choisi.

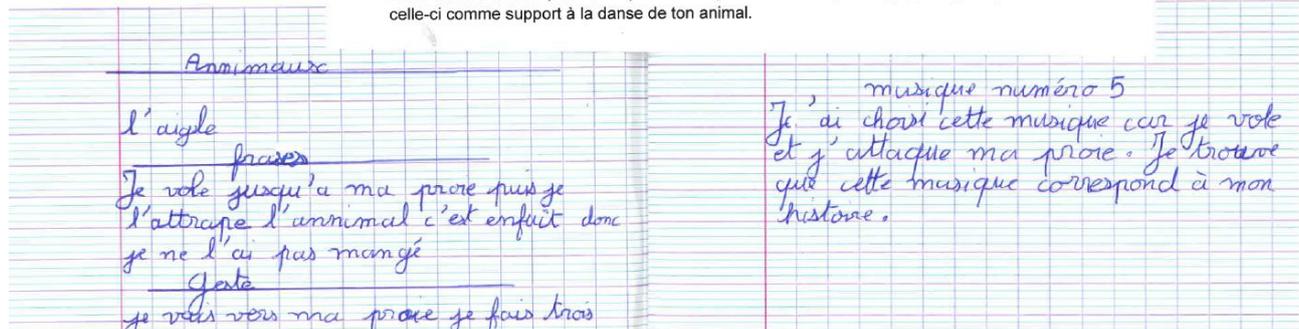


Image 9 : Production de l'élève E25

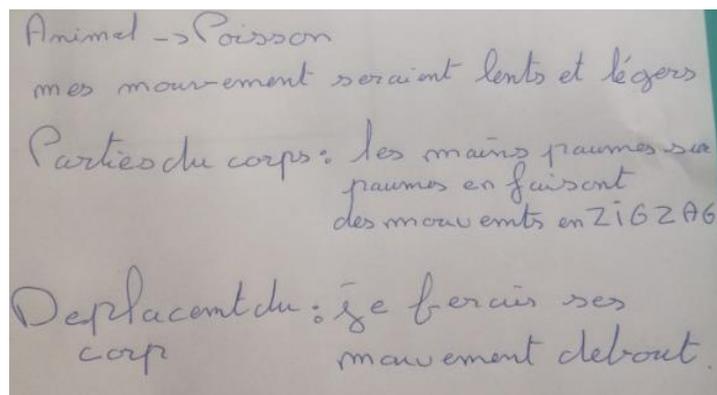


Image 10 : Production de l'élève E3

D'autres, en revanche, n'ont pas du tout décrit les mouvements envisagés, et se sont contentés d'écrire pourquoi ils avaient choisi tel animal : « le chat parce qu'elle était belle » (E12) ; « Le lion parce que c'est le roi de la savane. Il est aussi calme et patient. J'ai choisi le lion parce qu'il est grand et fort. » (E9).

Ensuite, les élèves ont pu présenter leur chorégraphie devant leurs camarades (plusieurs dansaient en même temps sur la même musique, mais en faisant chacun leur chorégraphie de leur côté) qui prenaient des notes dans la grille d'observation présentée en annexe 3. S'en est suivi un temps d'échange entre les danseurs et les spectateurs, pour voir si les spectateurs avaient perçu les intentions des danseurs. Puis, de retour en classe, la troisième étape consistait à remplir une nouvelle grille, cette fois-ci en se plaçant dans le rôle du danseur, pour permettre un retour sur sa propre danse. Il a été intéressant de voir que, pour la plupart des danseurs, les spectateurs avaient

réussi à trouver l'animal représenté (ou en était très proche, notamment pour les félins où il est assez compliqué de faire la distinction entre un jaguar et un guépard par exemple), car les danseurs avaient présenté des mouvements caractéristiques, identifiés dans leur analyse préalable. Les spectateurs ont également proposé des conseils pertinents pour améliorer la danse de leurs camarades ; par exemple, en proposant à l'élève E21 de faire semblant de manger une carotte pour distinguer le lapin d'un kangourou.

Cette activité en trois étapes m'a paru très intéressante pour mettre en pratique la réflexion des élèves et la structuration de leur pensée, en donnant des consignes précises et structurées pour justifier leurs choix chorégraphiques, et ainsi améliorer leur pratique via l'analyse à priori et à posteriori de leur danse.

Enfin, une dernière approche de l'appropriation par les élèves de cette dimension communicative et argumentative pourrait être d'observer les illustrations que certains ont faites<sup>7</sup>, et de voir si elles sont bien en lien avec le propos, si elles permettent un autre regard, appuyant ou complétant leur propos. Mis à part un dessin qui n'avait rien à voir avec la danse (cf. image 11), les autres permettaient d'illustrer la parole des élèves, avec une imagination et une créativité plus (cf. image 12) ou moins prononcée (cf. image 13). Pour certains, le dessin était vraiment une valeur ajoutée car il apportait plus de détails que ce qui était écrit dans le texte (cf. image 14), voire c'était leur unique réponse (cf. image 15).



Image 11 : Production de l'élève E2 (dessin non en lien avec le propos)

---

<sup>7</sup> Pour certaines questions, les élèves avaient le choix de répondre en écrivant ou en dessinant ; la moitié des élèves environ n'a fait aucun dessin dans le carnet.



Image 12 : Production de l'élève E12 (dessin très imagé, complétant le texte sur ce qu'évoque une fourmi)

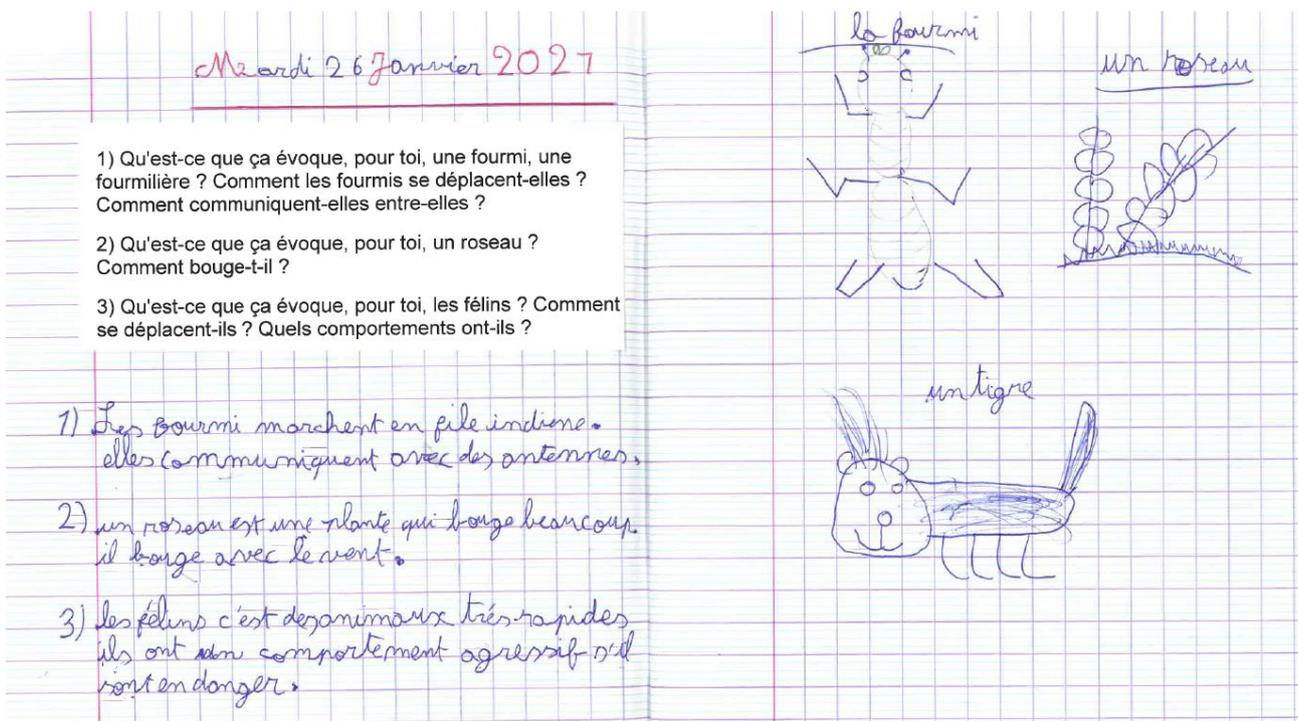


Image 13 : Production de l'élève E7 (le dessin est moins détaillé que le texte)



Image 14 : Production de l'élève E12 (le dessin complète le texte, en illustrant la danse des fourmis représentée par les deux lignes de danseurs)



Image 15 : Production de l'élève E8 (l'élève répond par le dessin uniquement – « les oiseaux et les arbres » et « les géants »)

### ✓ Développement personnel

Cette thématique s'attache principalement à l'expression de sa sensibilité, de ses émotions et ressentis, ainsi qu'à la construction d'une culture personnelle et d'un esprit critique.

Revenons sur les séances réalisées en début de projet, où il était demandé aux élèves d'écrire ce qu'ils retenaient des premières séances de danse. Comme nous l'avons vu au paragraphe précédent, la plupart des élèves avait répondu en donnant le nom des « formations » indiqué par la chorégraphe (les géants, les félins, etc.). Seuls quelques élèves ont été plus loin dans la réflexion, en ajoutant leur ressenti : « La danse c'est cool on bouge beaucoup le corps. » (E18), « Quand je danse j'ai

l'impression que je suis une étoile qui vole dans le ciel. » (E21). Pour les séances suivantes, j'ai donc précisé la question, qui était peut-être trop ouverte la première fois, en leur demandant ce qu'ils avaient fait, appris et ressenti, ce qu'ils avaient préféré et le moins aimé. Bien que certains se soient encore contentés d'énumérer les activités, la plupart des réponses étaient cette fois-ci plus abouties, avec l'expression de sentiments comme : « Je suis content pour mes amis. » (E23), « Je veux transmettre de l'amour, de la joie. » (E2), « J'ai ressenti que la danse c'est cool. » (E24), « Je n'ai pas aimé la danse, c'était bizarre. » (E10), « J'adore la danse, ça m'inspire plein de choses » (E17). Lors de l'activité sur l'interprétation d'un animal en dansant, les spectateurs étaient invités à répondre à la question « As-tu ressenti quelque chose ? » ; mais la majorité des élèves a répondu simplement oui ou non, sans donner plus de précisions.

Cette dimension a davantage été travaillée dans l'activité visant à analyser les quatre vidéos de professionnels, qui a suscité plus de réactions chez la plupart des élèves : « Je ressens de la peur et je veux m'enfuir. » (E21), « Elle fait peur. » (E13), « Je ressens de la tristesse » (E5), « J'aime bien ses mouvements ! Il est très souple. J'aime bien la musique de la capoeira. » (E25), « Je ressens de la force, je ressens de l'amour. » (E2), « C'est la pire danse. » (E19), « C'est très bien joué je ressens plein de choses » (E22). D'autres semblaient plus enclins à l'expression de leurs sentiments, E9 en particulier, qui répondait systématiquement « non » (As-tu ressenti quelque chose ?) ou « rien » (Qu'as-tu ressenti ?), et E1 et E20 qui n'ont rien écrit.

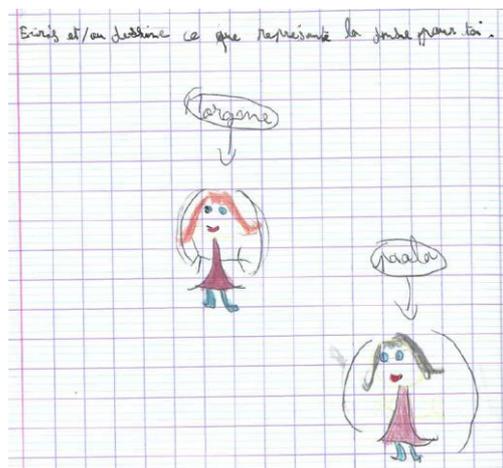
Cette dimension m'a semblé compliquée à mettre en œuvre, du fait de la grande subjectivité qui lui est propre. D'autre part, je me suis basée sur les acquis des élèves en la matière, puisqu'il s'agit d'une thématique abordée dès la maternelle. Il aurait peut-être fallu l'envisager différemment, avec un travail plus général sur l'expression de ses émotions en amont ou en parallèle, sans être forcément directement lié à la danse.

La construction d'une culture commune et d'un esprit critique a été limité par manque de temps, mais a tout de même été abordée notamment lors du visionnage des quatre extraits vidéo de spectacles professionnels, permettant à chacun de donner son avis personnel, et de voir des chorégraphies appartenant à des genres de danse très différents.

#### ✓ Dimension créative

Cette dimension a notamment concerné la première activité réalisée dans le cahier de danseur, qui consistait à répondre à la question « Pour toi, qu'est-ce que la danse ? ». Sur 22 élèves présents ce jour-là, la plupart a répondu par un état d'esprit, un sentiment, une attitude – plutôt positifs –, en utilisant des adjectifs comme « amusant, trop bien, trop trop cool, relaxant, la joie et le bonheur ».

Deux élèves ont une vision plus large sur ce que peut exprimer la danse : « la tristesse, la joie et de l'amour » (E10), ou encore « La danse pour moi ça signifie des gestes très jolis, de la bonne humeur et de la colère et de la méchanceté parfois et aussi de la grâce et de la dignité parfois » (E2). Pour une autre, « la danse c'est être silencieux et concentré ». Trois élèves ont donné une définition assez précise, axée sur le langage corporel : « La danse c'est comme un langage sans parole. » (E9), « Pour moi la danse sert à parler avec son corps. Quand je danse je bouge mon corps, il faut être silencieux quand on danse. » (E21), « La danse : 1- s'exprimer avec le corps, 2- parler avec le rythme de la musique, 3- ne pas parler avec la voix, parler avec le corps. » (E15). Quatre élèves ont répondu en une phrase similaire « La danse c'est un/du sport », mettant en exergue une nouvelle fois la spécificité de la danse à être à la fois une activité physique et une activité artistique. Deux élèves n'ont pas du tout fait mention de notions de plaisir et sont restés très pragmatiques : « La danse c'est de la danse » (E6) et « La danse sert à nous apprendre à danser. » (E13). Enfin, deux autres élèves ont été peu inspirés par la question et ont préféré faire un dessin, l'une (E17) se mettant en scène avec Paola, la danseuse intervenant dans nos cours, et l'autre (E23) témoignant tout de même de sa vision de la danse en représentant vraisemblablement une danseuse classique (cf. images ci-dessous). La créativité des élèves s'est également retrouvée dans certaines réponses, notamment quand je leur demandais ce qu'évoquaient pour eux les fourmis, les roseaux et les félins, par exemple : « Pour moi les fourmis évoquent du courage, des aventures dans la forêt et la nature pour chercher de la nourriture. » (E21).



Images 16 et 17 : Illustration de ce que représente la danse pour les élèves E17 et E23

Cet aspect créatif a aussi été mis en avant dans la présence d'illustrations réalisées par certains élèves avec précision, témoignant de compétences artistiques et graphiques non négligeables, comme nous avons pu le constater dans le paragraphe précédent relatif aux illustrations en lien avec le propos et dans les images précédentes.

Enfin, la créativité des élèves a été fortement mobilisée lors de la première partie de l'activité « Interpréter un animal en dansant », pour le choix de l'animal à interpréter. Parmi les réponses données, on a retrouvé une majorité de félins (panthère noire, puma, guépard, léopard, jaguar, deux lions et cinq chats). Ces choix peuvent s'expliquer par la présence de chats dans l'entourage des enfants, mais aussi (pour les animaux plus « exotiques ») par le lien avec la chorégraphie du spectacle, dont l'un des trois tableaux dansés par les CE2 concerne les félins. Toujours en rapport avec la jungle et les pays tropicaux, certains élèves ont proposé la girafe, le singe (x 2) ou encore le serpent, qui peuvent être reliés à l'univers du spectacle et du livre *Vert, une histoire dans la jungle*. Enfin, quelques autres ont fait le choix d'un animal plus inattendu : l'écureuil, le lapin, le loup (x2), l'orque, le poisson, le flamant rose et l'aigle. Nous pouvons donc constater que les élèves se sont majoritairement inspirés de ce que nous avons expérimenté en danse pour le choix de leur animal, mais qu'environ un tiers des élèves a fait preuve d'un peu plus d'originalité.

D'autre part, concernant la description de la chorégraphie envisagée, outre les caractéristiques techniques évoquées dans le paragraphe sur la dimension argumentative, nous pouvons mettre en évidence l'imagination de certains élèves pour placer leur animal dans un contexte précis, très imagé, comme s'ils racontaient une histoire. Citons par exemple :

- Elève E4 : « Mon animal c'est le PUMA. Les détails sont les suivants : Je suis allongé dans les grandes herbes, j'observe ma proie, je m'approche tout doucement de ma proie, puis je cours pour l'attraper, puis je fais mon XXL SALTO (c'est un salto que j'ai inventé), et en même temps que je l'attrape. » ;
- Elève E15 : « Bonjour je m'appelle Wolfie j'ai 8 ans ½. Mon poil est marron foncé et marron café j'ai les yeux vert-marron, je suis gentille mais je ne me laisse pas faire. Je vis dans une grotte chaleureuse avec ma maman qui s'appelle Moon j'ai beaucoup d'amies. C'est le printemps ma saison préférée la forêt où je vis est magnifique. Il y a un beau lac près de chez moi l'eau est claire et on peut y voir son reflet près du lac il y a de ravissantes fleurs. » ;
- Elève E26 : « Je choisis d'être un chat. Je suis sur le tapis, je fais un saut sur le canapé. Je marche à pas de velours, puis je m'arrête. Je me frotte aux coussins, je fais ma toilette. Ensuite je me fais les griffes. Je saute sur les coussins puis je descends. ».

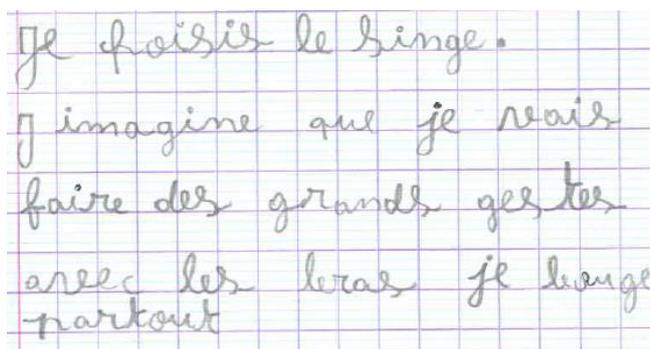
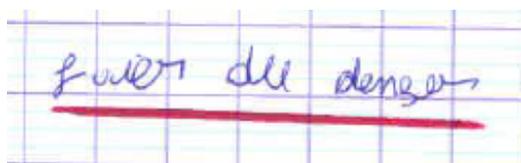
D'autres, en revanche, ont été nettement moins créatifs et ont simplement écrit : « Le chat parce qu'elle était belle. » (E12) ; « Je fais l'orque » (E19).

#### ✓ Compétences langagières

Le carnet de danseur étant un support écrit, il permet aux élèves de multiplier les activités d'écriture. Par conséquent, il devrait être une occasion supplémentaire de réfléchir à la langue et

d'améliorer ses connaissances et compétences en syntaxe, grammaire, orthographe. L'amélioration des compétences langagières n'était pas un de mes objectifs principaux, je n'ai donc pas mené d'activité spécifique sur ce domaine, et aucune correction systématique n'a été apportée dans le carnet. J'aidais seulement les élèves qui avaient des doutes sur l'écriture d'un mot et qui me le demandaient, en leur épelant la forme correcte ou en l'écrivant au tableau ou sur un brouillon.

On remarque que de nombreux élèves présentent des difficultés d'écriture, avec principalement des erreurs<sup>8</sup> à dominante phonographique (\*relacssens, \*dance, \*é (au lieu de « et »)) et logogrammique, portant notamment sur les logogrammes grammaticaux (et/est, c'est/ces/ses, son/sont), ou encore morphogrammique (grammaticaux : \*les grand, \*je veu, ou lexicaux : \*un sau), qui se sont légèrement estompées au fur et à mesure du projet. L'élève E6 présentait également des difficultés sur le geste graphique en début d'année, où l'on n'arrivait presque pas à le déchiffrer, qui se sont nettement améliorées en fin de projet (cf. images 18 et 19). On ne peut pas attester que ce soit le carnet en lui-même qui ait permis ces progrès, au vu des cours d'étude de la langue (et d'autant plus les cours de FLE pour l'élève E6) dispensés dans l'année, mais dans tous les cas il y contribue en permettant de réinvestir ses connaissances.



Images 18 et 19 : Page de garde du cahier de l'élève E6 (« Cahier du danseur ») et production en fin de projet

D'autre part, ce projet était l'occasion pour les élèves d'utiliser un lexique spécifique à la danse, notamment dans le cadre de la description des mouvements dansés. Dans l'analyse de chorégraphies, j'ai guidé les élèves, dans un premier temps à l'oral, en les incitant à utiliser des termes précis pour décrire les mouvements (plutôt que d'écrire directement à quoi leur faisait penser telle ou telle danse) mais cela s'est avéré peu fructueux. Ensuite, j'ai précisé ces termes par écrit, dans la consigne relative au choix de l'animal à interpréter, pour les guider davantage. Comme nous l'avons vu dans le paragraphe relatif à la dimension communicative et argumentative, les élèves étaient alors plus nombreux à avoir utilisé ces termes spécifiques et à fournir une description plus technique de leur propre chorégraphie, mais très peu ont été en mesure de réinvestir ces

<sup>8</sup> Les erreurs sont présentées selon la typologie de Nina Catach – [http://ien-saverne.site.ac-strasbourg.fr/marathon/wp-content/uploads/2014/10/8\\_Typologie\\_erreurs\\_CATACH.pdf](http://ien-saverne.site.ac-strasbourg.fr/marathon/wp-content/uploads/2014/10/8_Typologie_erreurs_CATACH.pdf)

connaissances dans la description de la danse de leurs camarades. Ainsi, pour pallier cette difficulté, je leur ai fourni une grille avec des cases à cocher pour l'analyse de la danse des CM1, qui a été nettement appréciée des élèves car permettait aussi d'être plus clair sur ce qui était attendu.

Il aurait sûrement été préférable de commencer les analyses de chorégraphies et la description des mouvements dansés par ces grilles, puis d'aller vers des questions ouvertes permettant de réinvestir le lexique acquis. J'aurais également pu fournir des fiches techniques spécifiques, axées sur les différentes composantes de la danse (corps, énergie, espace, temps, relation avec les autres) et une sélection de variables dans chaque composante, avec un travail d'analyse supplémentaire sur d'autres œuvres chorégraphiques permettant d'illustrer les différents termes.

#### ✓ Implication dans la tâche

Enfin, le carnet de danseur peut être analysé du point de vue de l'implication des élèves dans l'utilisation de ce support, notamment via le volume de l'écrit produit ou l'appropriation du support par les dessins, mais aussi du point de vue de l'implication des élèves dans le projet danse en lui-même.

Concernant le volume de l'écrit produit, on peut constater une assez grande disparité entre certains élèves qui écrivent des grands paragraphes à chaque question ou presque (notamment l'élève E2, image 20), et d'autres qui se contentent du minimum comme l'élève E1, en répondant uniquement par des mots, sans faire de phrases (cf. image 21). Globalement, la majorité des élèves répondait par une ou deux phrases simples, en écrit spontané, avec pour objectif de répondre le plus vite possible, voire de ne pas répondre si rien ne leur venait à l'esprit tout de suite. Il était effectivement assez difficile de les faire réfléchir avant d'écrire, notamment au début du projet, mais au fur et à mesure j'ai pu ressentir une implication plus forte de la part des élèves. En effet, même si le volume de l'écrit produit n'était pas forcément plus important, les élèves prenaient plus le temps de réfléchir, avaient davantage envie de produire des réponses construites.

Pour toi qu'est-ce que la danse ?

Pour moi la danse soit merveilleuse soit être danseuse depuis que j'ai 7 ans mais chose mon père dit que soit impossible car pour devenir danseuse il faut être adulte. Et il a raison.

Et la danse pour moi ça signifie des rêves, ça signifie aussi avoir goût, signifie de la bonne humeur de la joie ça et de la colère et de la maigreur et parfois aussi de la grosse et la limite.

Image 20 : Réponses très développées de l'élève E2

1) Est-ce que ce que je danse correspond à ce que j'ai écrit ? Qu'est-ce qui correspond bien ? Qu'est-ce qui correspond moins bien ?

2) Qu'est-ce que je pourrais améliorer dans ma danse, pour que ça corresponde davantage au message que je veux faire passer ?

3) Quel(s) objectif(s) puis-je me fixer pour améliorer ma danse à la prochaine séance ?

1) Oui

2) Non

3) ne pas me tromper en dansant

1) Oui

2) Non

3)

Image 21 : Réponses synthétiques de l'élève E1

Cette implication s'est également ressentie plus globalement dans le projet danse, par une motivation et une concentration plus importante dans les séances de danse, et notamment lors de l'activité où ils devaient choisir eux-mêmes l'animal à interpréter. Certains ont également utilisé la case « commentaires » des grilles de coévaluation fournies en début et en milieu de projet pour donner leur avis sur le projet et mettre en avant leur enthousiasme pour la quasi-totalité des élèves : « C'est trop biennnnn !!!! » (E23), « J'adore la danse !!!!! » (E2), « J'aime la danse j'adore la danse avec Paola je veux continuer. » (E24), « J'aime la danse. » (E10), « J'adore la danse (mais je suis trop timide pour aller \*en cène) » (E8), « J'adore la danse » (E17, E1), « J'adore le projet et je veux continuer. » (E22, E14) « Je me sens bien dans ce projet. » (E20). Seulement deux élèves ont indiqué leur mécontentement vis-à-vis de ce projet : « Je n'ai pas envie de faire ça. » (E9, E16).

## IV.2. Le questionnaire

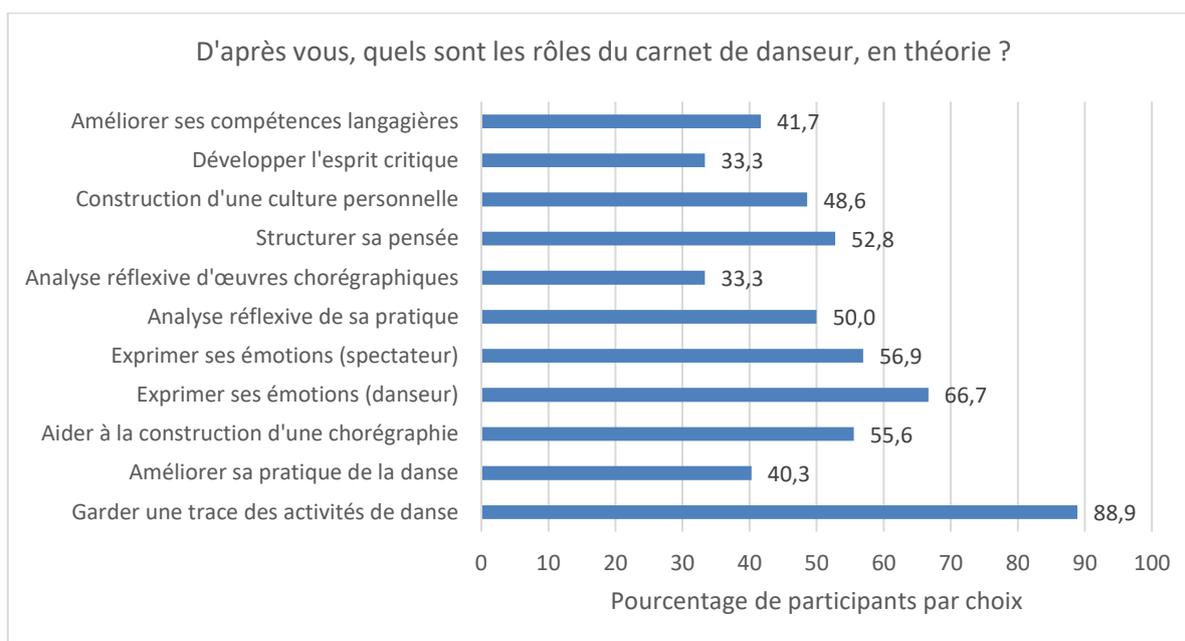
---

La mise en ligne de mon questionnaire sur les deux dernières semaines d'avril 2021 m'a permis de recueillir 79 réponses. Le panel de participants était composé essentiellement de professeurs des écoles, auxquels se sont ajoutés quelques professeurs d'EPS du secondaire (4 à ma connaissance, peut-être un peu plus selon les transferts qui ont été faits par les participants). Il est intéressant de noter que l'ancienneté des participants est très hétérogène, avec 39 % de jeunes collègues (PES jusqu'à T5), 39 % entre 6 et 20 ans d'ancienneté et 22 % avec 21 à 40 ans d'ancienneté.

Premier constat flagrant, sur les 79 participants, seuls deux connaissaient le carnet de danseur, dont un seul qui l'avait déjà utilisé. Le premier, un professeur des écoles ayant deux ans d'ancienneté, a répondu ne l'avoir jamais utilisé car cela lui paraissait trop compliqué à mettre en place. Celle qui l'a déjà utilisé est une professeure d'EPS de collège et lycée sur Perpignan, tout juste à la retraite.

Me doutant que peu de personnes utilisaient le carnet de danseur, mon questionnaire était construit en deux parties : six questions portant sur le profil du participant et auxquelles tout le monde pouvait répondre, et une deuxième partie sur l'utilisation effective du carnet, à compléter uniquement par ceux qui l'avaient déjà testé.

On peut assimiler la sixième question à un recueil des conceptions initiales des professeurs sur ce sujet. Les choix proposés correspondaient à la représentation que je me faisais du carnet en début de projet. Le graphique suivant présente les résultats recueillis à cette question, sur 72 participants.



**Image 22 : Présentation des résultats obtenus à la sixième question**

On constate que les participants pensent presque de façon unanime que le carnet permettrait de garder une trace des activités de danse, et pour plus de la moitié des participants (ou presque), il permettrait, dans l'ordre décroissant des réponses, d'exprimer ses émotions en tant que danseur et en tant que spectateur, d'aider à la construction d'une chorégraphie individuelle ou collective, de structurer sa pensée, d'avoir une analyse réflexive de sa propre pratique et, dans une moindre mesure, de contribuer à la construction d'une culture personnelle.

Concernant les réponses de la professeure d'EPS ayant déjà utilisé le carnet, on peut relever qu'elle le mettait en place pour tout module de danse, au collège puis au lycée, avec pour objectifs de garder une trace des activités de danse, d'aider à la construction d'une chorégraphie, d'exprimer ses émotions en tant que spectateur, de permettre une analyse réflexive de sa propre pratique et de structurer sa pensée. Elle l'utilisait pendant les séances de danse et après des analyses d'œuvres chorégraphiques, dans les rôles de chorégraphes et de spectateurs. On pouvait y trouver la description des chorégraphies réalisées, ses émotions et ressentis en tant que spectateur, des fiches outils et des illustrations. Elle précise, dans le commentaire, que pour elle le carnet de danseur est « assez indispensable quand l'objectif est de passer dans les trois rôles : danseur, chorégraphe et spectateur. Il peut être collectif dans l'élaboration de la chorégraphie et individuel dans l'expression des ressentis particulièrement en tant que spectateur. ». Elle mentionne également la vidéo, comme « moyen très utile pour garder une trace des recherches effectuées, des trouvailles et participe à l'écriture chorégraphique. [...] Chaque « danseur-chorégraphe » peut devenir spectateur de sa propre « danse », il peut aussi la voir à tous moments, la montrer pour avis, etc. ».

L'utilisation qu'elle faisait du carnet de danseur a donc l'air de se rapprocher de celle que j'ai essayée de mettre en place dans ma classe cette année, hormis par rapport à la vidéo, dont j'aurais davantage pu me servir dans l'analyse et l'amélioration de la chorégraphie et de sa propre danse.

Les quelques commentaires laissés par les autres personnes sont également intéressants car ils traduisent, pour la plupart, un intérêt pour ce carnet qu'elles ne connaissaient pas, l'envie d'en apprendre davantage et de le mettre en place dans leur classe, que ce soit des jeunes enseignant(e)s ou des plus anciens. Une remarque pertinente concerne le manque de formations et d'informations vis-à-vis de ce type de dispositifs / outils. Quelques autres ont été plus mesurés en évoquant le manque de temps disponible pour mettre en place ce type de carnet ou encore la difficulté à envisager de le coupler avec d'autres outils comme le cahier de parcours sportif déjà mis en place dans l'école.

Finalement, sur la base de ces 79 réponses, je peux dire que ce questionnaire m'a conforté dans l'idée que le carnet de danseur est un outil très peu connu et très peu utilisé en primaire, et que ce sentiment est sûrement extrapolable à l'échelle de la France, au vu de la diversité des provenances et de l'ancienneté des participants. Cependant, les professeurs interrogés ont plutôt une bonne conception du rôle de ce carnet et semblent intéressés pour le mettre en place, à condition d'être épaulés. Il serait donc intéressant que les formations initiales et/ou continues (via les animations pédagogiques par exemple) comprennent un sujet comme celui-ci, pour enrichir et faire évoluer les pratiques.

## VI. Conclusion

---

Nous pouvons constater que le projet réalisé dans ma classe a permis de mettre en œuvre de nombreuses activités, mises en relation via le carnet de danseur. Le carnet a permis de structurer les trois rôles de la danse (danseur, chorégraphe et spectateur), en faisant plusieurs allers-retours entre les activités de danse et d'analyse, et a ainsi contribué au PEAC de chaque élève.

Au cours de ce travail, j'ai pu identifier plusieurs limites, notamment le manque de temps pour approfondir toutes les activités et apporter davantage de connaissances théoriques et de références culturelles, d'autant plus lorsque l'on enseigne à mi-temps (contrairement aux professeurs d'EPS en lycée, qui bénéficient de 3 à 6 heures par semaine d'enseignement dédié à la danse) ; et le manque de recul dû à mon peu d'expérience professionnelle, pour savoir quelles consignes fournir aux élèves pour à la fois les guider mais sans trop les contraindre non plus. D'autre part, la situation sanitaire n'a pas permis de mener toutes les activités (notamment celles liées au projet fédératif « Rencontre au spectacle » : spectacle Lilalune et son analyse, rencontre avec les autres classes de la circonscription inscrites au projet).

Cependant, on peut remarquer que mes hypothèses de départ ont pu être globalement vérifiées, puisque nous avons mis en évidence que le carnet a pu être un support au développement de connaissances et compétences dans les différentes thématiques abordées (communication et argumentation, développement personnel, créativité, compétences langagières et implication dans la tâche), même si certaines ont été moins explicitement travaillées que d'autres. La dimension la plus développée a été celle concernant les compétences communicatives et argumentatives, avec pour objectif de faire réfléchir les élèves via la mise en place d'écrits réflexifs.

Compte-tenu de mes observations, on peut donc conclure que le rôle principal de ce carnet est de mener une analyse réflexive sur sa propre pratique, celle de ses camarades et celle de professionnels, dans l'optique de prendre du recul sur sa production pour pouvoir l'améliorer. Ainsi, comme revendiqué dans le PEAC, c'est le lien entre la pratique, la rencontre et l'analyse qui permet d'acquérir des compétences spécifiques à l'activité artistique étudiée, mais aussi des compétences plus larges permettant de construire des citoyens éclairés (capacités d'analyse, de réflexion, construction d'un esprit critique). Ces dernières étant assez complexes à travailler, il pourrait être intéressant de réfléchir à l'utilisation du carnet sur un cycle complet, voire sur toute la scolarité des élèves (au même titre que le PEAC), pour aller de plus en plus loin dans l'analyse et la réflexion.

Enfin, je suis satisfaite d'avoir éveillé la curiosité de près de 80 enseignants sur ce sujet visiblement très peu connu. Il mériterait donc d'inciter les formateurs en INSPE et les conseillers pédagogiques à proposer des formations sur cette thématique, pour aider les professeurs à prendre en main cet outil.

---

## VII. Bibliographie

---

Académie de Dijon (n.d.). Mémento danse, épreuve de spécialité, candidats libres. Année scolaire 2019-2020. [http://eps.ac-dijon.fr/IMG/pdf/livret\\_du\\_candidat\\_libre\\_epreuve\\_de\\_specialite\\_art\\_danse\\_.pdf](http://eps.ac-dijon.fr/IMG/pdf/livret_du_candidat_libre_epreuve_de_specialite_art_danse_.pdf)

Batiot, C. (2012, 25 septembre). *Les écrits intermédiaires, ou écrits réflexifs, en classe*. DSDEN de la Moselle. Circonscription de Metz-Nord. <https://www4.ac-nancy-metz.fr/ien57metznord/spip.php?article499&lang=fr>

Bazile, S. et Cwiczynski, M. (2020). « L'écriture de carnets en français et dans les enseignements artistiques de spécialité, contours d'un genre hybride et enjeux disciplinaires », in Dias-Chiaruttini, A. et Lebrun, M., dir., *La question des relations entre les disciplines scolaires : le cas du français*. Namu, Presses universitaires de Namur, Collection AIRDF.

Blanchard, C. (2018). Les élèves écrivent à tous les moments des apprentissages. Entretien avec les coordonnateurs du dossier, Jacques Crinon et Hélène Eveleigh. *Cahiers pédagogiques*, 544. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-eleves-ecrivent-a-tous-les-moments-des-apprentissages>

Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2008). Les « écrits intermédiaires » pour penser, apprendre et se construire. *Québec français*, 149, 60–62. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2008-n149-qf1100688/1737ac/>

Chabanne, J.-C. et Dufays, J.-L. (2011, juin). « Parler et écrire sur les œuvres littéraires et artistiques : contours et enjeux d'une problématique ». *Repères*. 43. *Parler et écrire sur les œuvres : une approche interdidactique des enseignements artistiques et culturels*. 7-29. <https://journals.openedition.org/reperes/207>

Chabanne, J.-C., Parayre, M. et Villagordo, E. (éd) (2012). *La rencontre avec l'œuvre. Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*. Paris : L'Harmattan.

Hélin, C. (2016). *Renouveler la lecture littéraire au collège : l'usage du carnet de lecteur en classe de Cinquième*. Université de Nantes. ESPE de l'Académie de Nantes. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01402807/document>

IEN Soissons 2. (n.d.). Les outils personnels de l'élève. [http://www.ac-grenoble.fr/ien.g1/IMG/pdf/pdf\\_les\\_outils\\_personnels\\_de\\_l\\_eleve.pdf](http://www.ac-grenoble.fr/ien.g1/IMG/pdf/pdf_les_outils_personnels_de_l_eleve.pdf)

Kiehl, S. (2019). *Vert : une histoire dans la jungle*. Editions de La Martinière Jeunesse.

Marmoux, O. (2013). *Comprendre et enseigner les racines de l'Humanisme – Quelques définitions et références utiles pour les APA*. Académie de Grenoble. <http://www.ac-grenoble.fr/ecole/74/humanisme/spip.php?article166>

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR). (2015). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Décret n°2015-372 du 31-3-2015. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000030426718/>

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR). (2015). *Parcours d'éducation artistique et culturelle*. Arrêté du 1-7-2015 – J.O. du 7-7-2015. [https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo28/MENE1514630A.htm?cid\\_bo=91164](https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo28/MENE1514630A.htm?cid_bo=91164)

Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports (MENJS). (2020). Bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020. [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr)

Pourtier, A. (n.d.). *Mon cahier du danseur*. Inspection de l'Education nationale de Bourguoin-Jallieu 3. [http://www.ac-grenoble.fr/eps1/IMG/Le\\_cahier\\_du\\_danseur\\_A.Pourtier.pdf](http://www.ac-grenoble.fr/eps1/IMG/Le_cahier_du_danseur_A.Pourtier.pdf)

---

## VIII. Annexes

---

### VIII.1. Annexe 1 : Grille de coévaluation « Mes réussites en danse – 1<sup>ère</sup> étape »

---

#### Mes réussites en danse - 1<sup>ère</sup> étape

Je coche les cercles lorsque j'ai réussi à ...

	Auto-évaluation	Validation
entrer dans la salle en silence.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
me concentrer pour la mise en danse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
entrer dans l'activité.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
être concentré durant les moments dansés.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
accepter le contact avec les autres danseurs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
être précis dans les mouvements que je réalise.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
être silencieux et attentif aux danseurs lorsque je suis spectateur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## VIII.2. Annexe 2 : Grille de coévaluation du projet danse

	Ce que tu penses (élève)	Ce que je perçois (Mme Pouclet)
Je suis capable de dire ou écrire mes intentions.	☆☆☆☆	☆☆☆☆
Je suis capable d'exprimer mes émotions.	☆☆☆☆	☆☆☆☆
J'exprime un message à travers les mouvements de mon corps (danse).	☆☆☆☆	☆☆☆☆
Je suis acteur du projet, je m'investis de manière individuelle et collective.	☆☆☆☆	☆☆☆☆
J'ai confiance en moi pour réussir et progresser.	☆☆☆☆	☆☆☆☆
Je m'intéresse aux propositions des autres et j'apporte des remarques constructives.	☆☆☆☆	☆☆☆☆
Je sais revenir sur ma production en danse pour m'améliorer par rapport aux critères de réussite.	☆☆☆☆	☆☆☆☆
Commentaires		

## VIII.3. Annexe 3 : Grille d'observation de ses camarades danseurs (Interpréter un animal en dansant)

<b>Grille d'observation</b>		
<u>Nom du spectateur :</u>		
Nom du danseur observé :		
Critères observés	Oui	Non
La chorégraphie a un début et une fin repérables.		
Le danseur danse pour les spectateurs (regard, position sur la scène).		
Le danseur fait des gestes parasites (mains dans les poches, se recoiffe, rigole,...).		
A quel animal te fait penser cette danse ?		
Quels sont les indices (mouvements, expressions, musique) qui te font penser à cet animal ?		
As-tu ressenti quelque chose en regardant cette danse ?		

#### VIII.4. Annexe 4 : Grille de retour sur sa production (Interpréter un animal en dansant)

<u>Interpréter un animal en dansant (3<sup>ème</sup> partie) – Retour sur sa production</u>			
	Oui	Non	Commentaires
J'ai pris du plaisir à danser.			
J'ai réussi à danser comme ce que j'avais prévu.			
Les spectateurs ont trouvé mon animal.			
Si oui, grâce à quels indices ?			
Si non, que pourrais-je changer pour améliorer ma danse ?			

## VIII.5. Annexe 5 : Grille d'observation des CM1 danseurs

### Grille d'observation

#### Chorégraphie 1

<b>ESPACE</b>	au sol	à quatre pattes	debout
Les danseurs sont ...			

<b>ENERGIE</b>	lents	rapides	liés	saccadés
Les mouvements sont ...				

<b>RELATION AVEC LES AUTRES</b>	seuls (chacun de leur côté)	en duo	en groupe
Les danseurs dansent ...			

A quoi te fait penser cette danse ? Donne-lui un titre : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### Chorégraphie 2

<b>ESPACE</b>	au sol	à quatre pattes	debout
Les danseurs sont ...			

<b>ENERGIE</b>	lents	rapides	liés	saccadés
Les mouvements sont ...				

<b>RELATION AVEC LES AUTRES</b>	seuls (chacun de leur côté)	en duo	en groupe
Les danseurs dansent ...			

A quoi te fait penser cette danse ? Donne-lui un titre : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### Chorégraphie 3

<b>ESPACE</b>	au sol	à quatre pattes	debout
Les danseurs sont ...			

<b>ENERGIE</b>	lents	rapides	liés	saccadés
Les mouvements sont ...				

<b>RELATION AVEC LES AUTRES</b>	seuls (chacun de leur côté)	en duo	en groupe
Les danseurs dansent ...			

A quoi te fait penser cette danse ? Donne-lui un titre : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## VIII.6. Annexe 6 : questionnaire

### Le carnet de danseur

Dans le cadre de mon mémoire de master MEEF 1er degré, je sollicite en priorité les enseignants de primaire (mais aussi quelques professeurs d'EPS du secondaire), pour répondre à ce questionnaire portant sur l'utilisation et l'utilité du carnet de danseur dans la pratique et l'analyse de la danse à l'école (ou au collège/lycée).

Merci d'avance pour votre contribution. Réponse attendue pour le 25 avril au plus tard.  
Anne-Gaëlle Pouclet

\*Obligatoire

Depuis combien d'années enseignez-vous ? \*

Votre réponse

Connaissez-vous le carnet ou cahier de danseur ? \*

- Oui
- Non

L'avez-vous déjà utilisé ? \*

- Oui, une fois
- Oui, plusieurs fois
- Non

Si oui, dans quel(s) niveau(x) de classe était-ce ?

Votre réponse \_\_\_\_\_

Si non, pourquoi ?

- Vous n'en avez jamais entendu parler.
- Vous connaissez mais cela vous paraît trop compliqué à mettre en place.
- Vous connaissez mais vous n'en voyez pas l'utilité.
- Autre : \_\_\_\_\_

D'après vous, quels sont les rôles du carnet de danseur, en théorie ?

- Garder une trace des activités de danse.
- Améliorer sa pratique de la danse.
- Aider à la construction d'une chorégraphie individuelle ou collective.
- Exprimer ses émotions en tant que danseur.
- Exprimer ses émotions en tant que spectateur.
- Permettre une analyse réflexive de sa propre pratique.
- Permettre une analyse réflexive d'œuvres chorégraphiques.
- Structurer sa pensée.
- Contribuer à la construction d'une culture personnelle.
- Développer l'esprit critique.
- Améliorer ses compétences en étude de la langue et production d'écrits.
- Autre : \_\_\_\_\_

Suivant

## L'utilisation et l'utilité du carnet de danseur

Les questions suivantes s'adressent à celles et ceux qui ont déjà utilisé le carnet de danseur dans leur enseignement. Pour les autres, vous pouvez valider le questionnaire. Merci.

A quel(s) moment(s) vos élèves ont-ils utilisé leur carnet de danseur ?

- Avant une séance de danse (EPS).
- Pendant une séance de danse (EPS).
- Après une séance de danse (EPS).
- Avant une analyse d'œuvres chorégraphiques (spectacles professionnels ou leurs propres productions).
- Pendant une analyse d'œuvres chorégraphiques (spectacles professionnels ou leurs propres productions).
- Après une analyse d'œuvres chorégraphiques (spectacles professionnels ou leurs propres productions).
- Autre : \_\_\_\_\_

Dans quel(s) rôle(s) l'ont-ils utilisé ?

- Danseur (pour réfléchir à sa future chorégraphie ou revenir dessus par exemple)
- Chorégraphe (pour participer à la construction de la chorégraphie globale ou la mise en scène par exemple)
- Spectateur (pour exprimer ses émotions, son ressenti ; donner des conseils à ses pairs, etc.)
- Autre : \_\_\_\_\_

Que contenait ce carnet de danseur ?

- Les représentations des élèves sur la danse.
- La description d'une séance de danse ou d'un moment dansé.
- La description des chorégraphies réalisées.
- Ses émotions et ressentis en tant que danseur.
- Ses émotions et ressentis en tant que spectateur (de ses pairs ou de professionnels).
- Des fiches outils (grilles d'observation, explication des différents rôles, autres).
- Des illustrations (dessins, photographies).
- Autre : \_\_\_\_\_

Dans la pratique, quels sont les rôles du carnet de danseur que vous avez pu mettre en évidence chez vos élèves ?

- Garder une trace des activités de danse.
- Améliorer sa pratique de la danse.
- Aider à la construction d'une chorégraphie individuelle ou collective.
- Exprimer ses émotions en tant que danseur.
- Exprimer ses émotions en tant que spectateur.
- Permettre une analyse réflexive de sa propre pratique.
- Permettre une analyse réflexive d'œuvres chorégraphiques.
- Structurer sa pensée.
- Contribuer à la construction d'une culture personnelle.
- Développer l'esprit critique.
- Améliorer ses compétences en étude de la langue et production d'écrits.
- Autre : \_\_\_\_\_

Voyez-vous des inconvénients à utiliser un carnet de danseur dans le cadre d'un module "danse" en EPS ?

- Oui
- Non

Si oui, le(s)quel(s) ?

Votre réponse \_\_\_\_\_

Le mettez-vous en place systématiquement, pour tout module de danse ?

Oui

Non

Si non, pourquoi ? (cela dépend du niveau de classe, des objectifs du module, s'il y a un projet de spectacle ou non...)

Votre réponse

---

Commentaires

Vous pouvez ajouter tout commentaire que vous jugeriez utile.

Votre réponse

---

Adresse mail à laquelle je peux vous contacter si j'ai besoin de précisions.

Votre réponse

---

Retour

Envoyer