



**HAL**  
open science

# Danser avec les élèves pour qu'ils s'affranchissent des stéréotypes de genre limitant les apprentissages

Alex Réthoré

► **To cite this version:**

Alex Réthoré. Danser avec les élèves pour qu'ils s'affranchissent des stéréotypes de genre limitant les apprentissages. Education. 2023. dumas-04433831

**HAL Id: dumas-04433831**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04433831v1>**

Submitted on 2 Feb 2024

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

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

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention premier degré

# **[ Danser avec les élèves pour qu'ils s'affranchissent des stéréotypes de genre limitant les apprentissages]**

[ Une expérience menée dans une classe de CP à Nantes]

Parcours: [MEEF 1 Degré]

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

soutenu par

[ Alex Réthoré ]

le [15/05/2023]

en présence de la commission de soutenance composée de :

[Tanguy Philippe], directeur de mémoire

[Ludivine Balland], présidente de la soutenance

## **Remerciements :**

Je souhaite d'abord remercier mon directeur de mémoire, Tanguy Philippe, enseignant-chercheur en sociologie, pour sa disponibilité, la qualité de ses retours sur mes travaux, ses conseils pertinents et avisés ainsi que pour la liberté d'agissement qu'il m'a octroyé.

Le travail de mise en commun des recherches au sein du séminaire a également su nourrir mes réflexions et ouvrir des perspectives à mon enquête, merci donc à l'ensemble des étudiants composant le séminaire de "Didactique et anthropologie culturelle : le corps et l'apprentissage » de l'INSPE de Nantes.

Je tiens aussi à remercier particulièrement Isabelle Oliveau, enseignante en CP et maître d'accueil temporaire, pour m'avoir permis d'enseigner dans sa classe, m'avoir donné des conseils et m'avoir offert sa confiance pour que je puisse réaliser les séances et observations nécessaires à l'élaboration de ce mémoire.

Je veux aussi dire merci à Lilou Gombourg, étudiante en master MEEF 1er degré, pour son aide en tant que partenaire de danse et caméraman.

Pour finir, Je remercie Jean Gade, enseignant de danse à l'université de Nantes, qui grâce à ses enseignements a inspiré ma démarche.

## **Résumé :**

L'égalité femme-homme est une question sociale vive. Tendre à l'égalité passe par la construction des représentations associées à la femme et à l'homme. En effet, les stéréotypes sociaux influencent fortement les conceptions de genre. Dans ce contexte, mon étude a pour objectif de questionner les stéréotypes de genre chez les élèves, et de voir si la pratique de la danse les amène à s'en affranchir. L'enquête se base sur une séquence d'enseignement de danse proposée à une classe de CP. Celle-ci est élaborée afin de dépasser les stéréotypes de genre qui limitent les perspectives individuelles des élèves. La recherche interroge à la fois les représentations des élèves et celles de l'enseignant - les miennes - pour tenter de mettre en lumière des liens de causalité entre les pratiques dans la classe et la construction des conceptions de genre. L'étude démontrera que, sous certaines conditions, les élèves peuvent s'émanciper des stéréotypes de genre associés à la danse, et que les choix pédagogiques et le modèle de l'enseignant ont un rôle majeur dans ce dépassement.

5 Mots clés : Stéréotypes de genre - représentations - école - affranchissement - apprentissages

**Summary :**

Gender equality is a lively social issue. Working towards equality requires the construction of representations associated with women and men. Indeed, social stereotypes strongly influence gender conceptions. In this context, my study aims to question gender stereotypes in students and to see if dance practice leads them to free themselves from them. The investigation is based on a dance teaching sequence proposed to a first grade class. The sequence is designed to overcome gender stereotypes that limit the students' individual perspectives. The research interrogates both the students' and the teacher's representations - my own - in an attempt to highlight causal links between classroom practices and the construction of gender conceptions. The study will demonstrate that, under certain conditions, students can emancipate themselves from gender stereotypes associated with dance, and that pedagogical choices and the teacher's model have a major role in this overcoming.

5 Key words: Gender stereotypes - representations - school - emancipation - learning

<b>Remerciements :</b>	<b>2</b>
<b>Résumé :</b>	<b>3</b>
<b>Summary :</b>	<b>4</b>
<b>I - Introduction :</b>	<b>9</b>
I -1 - Les questionnements qui ont fait émerger la problématique :	9
I -2 - Mes conceptions initiales :	10
I -3 - Constats déjà établis sur le sujet :	10
<b>II - Cadrage théorique:</b>	<b>12</b>
II - 1 - Définition des termes du sujet :	12
II - 2 - Les stéréotypes de genre dans la société :	13
II - 3 - Les stéréotypes de genre à l'école :	15
II - 3 - 1 - <i>La pression des stéréotypes de genre limite les apprentissages des filles et des garçons :</i>	15
II - 3 - 1 - 2 - <i>Le concept de « menace du stéréotype » menace la réussite :</i>	17
II - 3 - 1 -3 - <i>Les liens entre différenciations sexuées et significations des situations d'interaction :</i>	17
II - 3 - 2 - <i>La répétition des stéréotypes rend naturelle la différenciation :</i>	17
II - 3 - 2 -1 - <i>Le constat de CANOPE :</i>	17
II - 3 - 2 - 2 - <i>Les conséquences de la naturalisation des différences :</i>	18
II - 3 - 3 - <i>L'élaboration de l'identité sexuée reste possible tout au long de la vie :</i>	19
II - 4 - Des phénomènes influencent les représentations des élèves :	20
II - 4 - 1 - <i>Les croyances et les attentes des enseignants ont un impact sur le développement de l'enfant :</i>	20
II - 4 - 1 - 1 - <i>L'impact des prophéties auto-réalisatrice sur les élèves :</i>	20
II - 4 - 1 - 2 - <i>L'impact de l'effet Pygmalion sur les élèves :</i>	21
<b>III - Problématique : La danse, un support pertinent pour combattre les stéréotypes ?</b>	<b>23</b>
III - 1 - Quels sont les assignations de sexe à déconstruire ?	23
III - 2 - Comment ces assignations se manifestent sur les comportements des élèves ?	24
III - 3 - Comment la manière d'enseigner influe sur le comportement des élèves ?	25
<b>IV - Présentation des objectifs de la séquence de danse - différents enjeux :</b>	<b>27</b>
IV - 1 - Présentation des objectifs de recherche séance par séance :	30
IV - 1 - 1 <i>Objectifs de recherche de la séance 1</i>	30
IV - 1 - 2 <i>Objectifs de recherche de la séance 2</i>	30
IV - 1 - 3 - <i>Objectifs de recherche de la séance 3</i>	31
IV - 1 - 4 <i>objectifs de recherche de la séance 4</i>	31
<b>V - Présentation des séances :</b>	<b>32</b>
V - 1 - Présentation de la séance 1 :	32
V - 2 - Présentation de la séance 2 :	34
V - 3 - Présentation de la séance 3 :	40

V - 4 - Présentation de la séance 4 :	45
<b>VI - Analyse des séances :</b>	<b>48</b>
VI - 1 - Analyse de la séance 2 par rapport à l'objectif de recherche :	48
VI - 1 - 1 - Les mouvements observés sous l'angle des verbes d'action (Rudolph Von Laban) :	49
VI - 1 - 2 - Les mouvements « dominants » et « dominés » observés sous l'angle de la composante des mouvements : (Lhémerly,2016) :	51
VI - 1 - 3 - Les mouvements, observés sous l'angle des gestes sportifs et quotidiens : (Guérandel,2013):	51
VI - 1 - 4 - Analyse du procédé de composition : l'unisson :	52
VI - 1 - 5 -Justification de la chorégraphie choisie pour la classe de CP :	53
VI - 2 - Analyse de la séance 3 par rapport à l'objectif de recherche :	61
VI - 2 - 1 - Une danse qui s'inscrit en continuité des travaux des chercheurs :	61
VI - 2 - 2 - Un choix lié à mon expérience personnelle :	61
VI - 2 - 3 - Un choix ludique pour enrôler les élèves :	62
VI - 2 - 4 - Le choix pertinent de la polka par rapport à l'objectif d'affranchissement des stéréotypes de genre :	63
VI - 2 - 4 - 1 Une danse genrée dans les rôles :	63
VI - 2 - 4 - 2 Une danse genrée dans la répartition hiérarchique de l'espace :	63
VI - 2 - 4 - 3- Une danse genrées par les types de mouvements différenciés qu'elle mobilise:	65
VI - 2 - 4 - 4 - Contribution de la vidéo découverte : La chorégraphie de Sadeck Waff :	65
VI - 3 - Analyse de la séance 4 par rapport à l'objectif de recherche :	66
<b>VII- Méthodologie de la collecte de données :</b>	<b>67</b>
<b>VIII - Les biais</b>	<b>69</b>
<b>IX- Synthèse des analyses des données recueillies :</b>	<b>71</b>
<b>IX- 1 - Observations des productions d'élève :</b>	<b>71</b>
IX - 1 - 1 - 1 - Observations de la séance une :	71
IX - 1 - 1 - 1 - A - Observation des phrases :	71
IX - 1 - 1 - 1 - B - Observation des dessins :	72
IX - 1 - 1 - 1 - C - Observation des couleurs :	73
IX - 1 - 1 - 2 - Observations de la séance quatre :	74
IX - 1 - 1 - 2 - A - Observation des phrases :	74
IX - 1 - 1 - 2 - B - Observation des dessins :	75
IX - 1 - 1 - 2 - C - Observation des couleurs :	76
IX - 1 - 1 - 3 - Observations croisées de la séance un et de la séance quatre :	77
IX - 1 - 1 -3 - A - Observation des phrases :	77
IX - 1 - 1 -3 - B - Observation des dessins :	77
IX - 1 - 1 -3 - A - Observation des couleurs :	78
IX - 1 - 2 - Observation des vidéos :	79
IX - 1 - 2 - 1 - Observations de Lucie lors de la séance deux :	79
IX - 1 - 2 - 1 - Observation de Noé lors de la séance deux :	82
IX - 1 - 3 - Observation du carnet ethnographique :	85

85	IX - 1 - 3 - 1 - Observations liées à la séance une :
85	IX - 1 - 3 - 2 - Observations liées à la séance deux :
86	IX - 1 - 3 - 3 - Observations liées à la séance trois :

## **IX- 2 - Analyse réflexive concernant les productions d'élève :**

**87**

IX - 2 - 1 - 1 - Recueil des données de la séance 1 : 12 janvier 2023 :	87
IX - 2 - 1 - 1 - A - Démarche de recherche concernant les phrases dictées à l'adulte :	87
IX - 2 - 1 - 1 - A - Analyse des phrases :	88
IX - 2 - 1 - 1 - A - Nuances et réflexivité :	88
IX - 2 - 1 - 1 - B - Démarche de recherche concernant les dessins :	89
IX - 2 - 1 - 1 - B - Analyse des dessins :	89
IX - 2 - 1 - 1 - B - Nuances et réflexivité :	90
IX - 2 - 1 - 1 - C - Démarche de recherche concernant les couleurs :	91
IX - 2 - 1 - 1 - C - Analyse des couleurs :	91
IX - 2 - 1 - 1 - C - Nuances et réflexivité :	92
IX - 2 - 1 - 2 - Recueil de données de la séance 4 : 27 janvier 2023 :	93
IX - 2 - 1 - 2 - A - Démarche de recherche concernant les phrases :	93
IX - 2 - 1 - 2 - A - Analyse des phrases :	93
IX - 2 - 1 - 2 - B - Démarche de recherche concernant les dessins :	94
IX - 2 - 1 - 2 - B - Analyse des dessins :	94
IX - 2 - 1 - 2 - C - Démarche de recherche concernant les couleurs :	95
IX - 2 - 1 - 2 - C - Analyse des couleurs :	95
IX - 2 - 1 - 2 - C - Nuances et réflexivité :	95
IX - 2 - 1 - 3 Comparaison du recueil de données des séances une et quatre :	96
IX - 2 - 1 - 3 - A - Démarche concernant la mise en relation des phrases :	96
IX - 2 - 1 - 3 - A - Analyse des phrases de la séance quatre par rapport à celles de la séance une :	96
IX - 2 - 1 - 3 - A - Nuances et réflexivité :	97
IX - 2 - 1 - 3 - B - Démarche concernant la comparaison des dessins :	98
IX - 2 - 1 - 3 - B - Analyse des dessins de la séance quatre par rapport à celles de la séance une :	98
IX - 2 - 1 - 3 - B - Nuances et réflexivité :	99
IX - 2 - 1 - 3 - C - Démarche concernant la comparaison des couleurs utilisées :	100
IX - 2 - 1 - 3 - C - Analyse des couleurs utilisées :	100
IX - 2 - 1 - 3 - C - Nuances et réflexivité :	101

## **IX - 3 - Analyse réflexive concernant les vidéos**

**102**

### **A quel point les élèves s'imprègnent et se réfèrent à l'enseignant dans les séances de danse ?**

**102**

IX - 3 - 1 - 1 : Démarche de recherche et parti pris :	102
IX - 3 - 1 - 1 - A - Analyse des contacts visuels de Lucie sur l'enseignant lors de l'apprentissage chorégraphique de la séance 2 :	103
IX - 3 - 1 - 1 - A - Nuances et réflexivité :	104
IX - 3 - 1 - 1 - B - Analyse des contacts visuels de Noé sur l'enseignant lors de l'apprentissage chorégraphique de la séance deux :	104
IX - 3 - 1 - 1 - B - Nuances et réflexivité :	105
IX - 3 - 1 - 1 - C - Analyse croisée des comportements observatoires de Lucie et Noé, généralisation à la classe et typicalisation comportementale :	106

## **IX - 4 - Analyse réflexive du carnet ethnographique :**

**108**

IX - 4 - 1 - Démarche ethnographique dans la recherche : ma « participation observante » :  
Une approche réflexive et de l'intime pour compléter l'analyse :

IX - 4 - 1 - 2 - Analyse de mes représentations et de leur répercussion lors de la séance un :	110
--	-----



IX - 4 - 1 - 3 Analyse de mes représentations et de leur répercussion lors de la séance deux :	111
IX - 4 - 1 - 3 - Nuances et réflexivité :	111
IX - 4 - 1 - 4 - Analyse de mes représentations et de leur répercussion lors de la séance trois :	112
IX - 4 - 1 - 5 - Analyse de mes représentations et de leur répercussion lors de la séance quatre.	112

## **X - Discussion et conclusion :**

	<b>113</b>
X - 1 Constats : les séances ont-elles participé à modifier les représentations de genre concernant la danse ?	113
X - 1 - 1 Les productions des élèves montrent-t-elles un affranchissement des stéréotypes de genre après la séquence ?	114
X - 1 - 2 Mes choix pédagogiques et leurs conséquences ont-ils servi la démarche de dépassement des stéréotypes de genre ?	115
X - 1 - 3 A quel point l'enseignant est-il un modèle pour l'élève ?	116
X - 2 Biais de l'enquête :	117
X - 2 - 1 Les biais concernant le recueil de données écrites par les élèves :	117
X - 2 - 2 Les biais concernant l'objectivité de mes pratiques :	117
X - 3 Perspectives d'évolution	118
X - 3 - 1 Les perspectives d'évolution concernant les contenus d'enseignement :	118
X - 3 - 2 Les perspectives d'évolution concernant les pratiques et l'attitude de l'enseignant :	119

## **Bibliographie :**

**120**

## **Annexes :**

	<b>123</b>
1 - Modalités de collecte des données :	123
2 - Carnet d'ethnographe :	125
2 - 1 : Séance 1 : Ce que j'observe et pense être les représentations de la danse des élèves.	125
2 - 2 : Séance 2 : 1 ère séance de danse avec les élèves	128
2 - 3 : Séance 3 : Danse avec les élèves	131
2 - 4 : Séance 4 : expression écrite sur les représentations finales des élèves	133
3 - Dessins de quelques élèves en séance quatre :	134

## **I - Introduction :**

### I-1 - Les questionnements qui ont fait émerger la problématique :

Pour expliquer le choix de ce thème, il me semble indispensable de me présenter. Je suis Alex Réthoré, un garçon de 23 ans, sportif et judoka. Avant cette première année de master, j'ai passé trois ans dans un lycée, en internat dans une chambre de six garçons, dans une classe option éducation physique et sportive (EPS) composée d'une grande majorité de garçons. Après l'obtention de mon bac, j'ai poursuivi mon cursus avec une licence Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS) à Nantes, toujours avec beaucoup d'hommes autour d'activités et de centres d'intérêts socialement imprégnés par le genre masculin.

Mon arrivée en master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (MEEF) 1er degré me confronte à une grande diversité d'individus, en majorité des femmes avec des horizons et des aspirations variés en comparaison à mes expériences passées. Cela m'amène donc à me questionner sur les différences qui mènent les filles et les garçons vers des voies distinctes. Mon approche observatoire se veut phénoménologique et subjective, c'est à dire que les phénomènes que j'observe et le sens que je leurs attribue sont issus de la conscience que j'ai de la situation dans laquelle je suis impliqué. En effet mon expérience personnelle me fait identifier des tendances saillantes et différenciées entre les genres. Des comportements stéréotypés semblent coller à la peau de la majorité des hommes (dont je pense faire partie) et des femmes.

De ce point de vue, j'aimerais interroger lors de ma recherche la question des représentations de genre des élèves dans le système scolaire. Cette interrogation est sous jacente à l'idée que je me fais du rapport entre les élèves et les stéréotypes de genre. Je pense que les élèves s'identifient à ces représentations sociales et que cela induit des pratiques corporelles différentes et donc des apprentissages différents selon les sexes.

Formulé d'une autre manière, je voudrais questionner le poids de la culture du genre sur le corps et sur les apprentissages des élèves.

Ce mémoire représente pour moi, en plus de l'obtention de mon grade de master, une dimension personnelle. En effet, j'aimerais qu'il m'aide, en tant que futur enseignant à sortir de mes représentations masculines pour mieux comprendre les comportements de l'ensemble des élèves. Je cherche à définir par cette

recherche les représentations de genre des élèves afin d'ouvrir mon regard sur les pratiques corporelles socialement construites comme « féminines » en gardant en tête celles désignées comme « masculines », que je pense mieux connaître, pour, à l'issue, être en capacité de proposer un enseignement qui tienne compte des représentations des élèves pour les valoriser et leur permettre de s'épanouir.

### I-2 - Mes conceptions initiales :

Il me semble également intéressant de faire part de mes conceptions personnelles en intégrant une voie intime, en parallèle de celle du chercheur dans mon étude. Cela permettrait de mieux comprendre ma dynamique au commencement du mémoire et de suivre l'évolution de ma pensée tout au long de celui-ci. En effet, je souhaiterais compléter ma recherche avec la prise en compte de mon point de vue personnel en tant qu'acteur influant dans la recherche. Donc, au début de la recherche, mes conceptions initiales conçoivent que les enfants arriveraient à l'école avec des pratiques corporelles déjà genrées et que celles-ci influenceraient leur rapport aux apprentissages. De fait, les élèves développeraient des compétences et connaissances sexuellement différenciées. En plus de cela, le phénomène agirait comme un « cercle vicieux » qui éloignerait de plus en plus les pratiques et apprentissages des filles et des garçons.

### I-3 - Constats déjà établis sur le sujet :

Avant d'entrer par la recherche dans le coeur du sujet, il me semble pertinent d'avoir une perspective générale et de s'intéresser aux représentations stéréotypées dans la société pour dresser un premier état des lieux. A partir du rapport d'enquête de Médiaprism (2011/ 2012) évoqué dans « A l'école du genre » de Marie Duru-Bellat (2016) qui étudie 2733 individus en ligne, avec un échantillon qui comprend des hommes et des femmes adultes d'âge, de catégorie socio-professionnelle et de lieu de résidence variés. Nous pouvons retirer que 62 % des adultes pensent que les garçons et les filles ont des caractéristiques propres, dont 18 % qui croient que leurs cerveaux sont différents. 30 % des adultes interrogés présument que les garçons sont naturellement meilleurs en mathématiques et en sciences et que les filles sont meilleures en lettres. Ils supposent aussi que les filles n'ont pas les mêmes

qualités d'abstraction que les garçons. Donc si l'on synthétise les résultats de l'enquête : plus de la moitié des interrogés ont des représentations des apprentissages scolaires fortement stéréotypés. Ces adultes sont aussi les parents et les enseignants des élèves. On peut alors se demander comment ces conceptions se traduisent dans la socialisation des élèves. Autrement dit, les enfants ont-ils des visions aussi, moins, ou plus stéréotypées que celles des adultes interrogés ?

## **II - Cadrage théorique:**

### **II - 1 - Définition des termes du sujet :**

Avant de confronter notre problématique aux recherches déjà effectuées dans le domaine, il semble nécessaire de définir certaines notions récurrentes sur ce sujet. En effet, s'intéresser aux stéréotypes renvoie naturellement à des questionnements sur la socialisation : « La socialisation désigne les mécanismes de transmission de la culture ainsi que la manière dont les individus reçoivent cette transmission et intériorisent les valeurs, les normes et les rôles qui régissent le fonctionnement de la vie sociale. » (Michel Castra, 2013). La socialisation participe en grande partie à construire les représentations des individus ainsi que leurs pratiques corporelles. Les représentations recouvrent l'ensemble des croyances, des connaissances et des opinions qui sont produites et partagées par les individus d'un même groupe, à l'égard d'un objet social donné » (Christian Guimelli, 2015) et les pratiques corporelles désignent : « toutes les activités qui mettent en jeu la motricité du corps. » (Media.STAPS.Nantes, Mathieu Feigean). C'est sur ces deux éléments que repose la formation des stéréotypes. « Un stéréotype est une image préconçue, une représentation simplifiée d'un individu ou d'un groupe humain. Il repose sur une croyance partagée relative aux attributs physiques, moraux et/ou comportementaux, censés caractériser ce ou ces individus. » (Réseau CANOPE). En tenant compte de l'existence des stéréotypes les travaux de recherche établiront différentes conséquences à ceux-ci : Les stéréotypes participent à l'élaboration d'un sexisme inconscient : c'est à dire un sexisme « issue de la socialisation qui s'inscrit dans les représentations mentales des individus et qui perdure aux transformations sociales. » (Bourdieu, 1990). Autrement dit, le sexisme est une "attitude de discrimination fondée sur le sexe (spécialement, discrimination à l'égard du sexe féminin). (Dictionnaire Le Robert, 2022). Le caractère inconscient de celui-ci signifie que la discrimination est automatisée, instinctive et spontanée. En plus de cela, les stéréotypes contribuent à la création et l'enracinement des violences symboliques, effectivement, les stéréotypes de genre produisent des violences symboliques constituées de tous les éléments quotidiens rappelant à la femme sa position dominée dans la société. (Bourdieu, 1990). Plus tard dans l'étude des travaux nous rencontrerons le terme de révolution symbolique qui selon l'auteur

permettrait de dépasser les conséquences néfastes des stéréotypes. On peut la définir comme : « à la fois subversion des structures et des catégories anciennes et l'accomplissement d'un nouvel ordre symbolique qui va désormais s'imposer comme une évidence. Cet ordre symbolique accompli repose sur un accord entre structures objectives et structures cognitives » (Bourdieu, 1990) . Autrement dit, ramené à notre objet d'étude, cela voudrait dire modifier les représentations symboliques que nous avons des genres pour que les stéréotypes ne s'initient plus dans nos pensées.`

Pour en apprendre d'avantage sur les conceptions enfantines des stéréotypes de genre, intéressons-nous aux travaux des chercheurs.

## II - 2 - Les stéréotypes de genre dans la société :

A l'école, les stéréotypes de genre influencent les pratiques, les apprentissages et la réussite des élèves. Si l'on regarde à l'échelle de la société, les relations implicites entre les hommes et les femmes contribuent à la construction et l'entretien des stéréotypes de genre. (Bourdieu 1994). En effet, il existe une forme de sexisme inconscient, ce sexisme issu de la socialisation survit aux transformations de la structure sociale et empêche les femmes d'endosser les rôles dominants dans la société. Autrement dit, malgré les mises en oeuvre pratiques comme : les quotas, les groupes mixtes, la similarité des pratiques et des activités scolaires... Les filles sont et restent les victimes d'un sexisme dissimulé. On pourrait prendre en exemple l'usage pervers des barèmes différenciés en EPS qui "véhicule le mythe de sexe faible et confirme l'idéologie d'une fragilité « naturelle » des filles qui nécessitent donc de l'aide à la vue de leur infériorité. » Chavrier (2013). Une des causes de ce sexisme inconscient est la vision ancrée et diffusée des corps, des manières d'être et des manières de s'habiller des filles qui entre en contradiction avec les pratiques dominantes monopolisées par les hommes. Les filles sont également soumises, en permanence à des actes de transaction extrêmement coûteux : réflexion, malaise, rougissement, intimidation et souffrance. Toutes ces transactions sont symboliques et prennent des formes multiples, c'est à dire que pour certains choix, dans certains contextes les filles vont devoir accepter ou renoncer à des choses que les garçons n'auraient ni à accepter ni à renoncer. Par exemple pour

la prise de parole publique (qui renvoie à une position de pouvoir dans l'espace social) : elle mettrait implicitement les femmes en tension car ce n'est pas une place qu'elles occuperaient naturellement, donc dans l'exemple, les femmes renonceraient à leur sécurité symbolique alors que les hommes agiraient avec aisance. Cette difficulté à prendre la parole en public renverrait aux attributions d'espaces socialement différenciés entre les sexes : la place publique (l'Agora) étant l'espace de l'homme, la femme doit se contenter de l'espace privé . Cela dit, il est à noter que ces affirmations de Bourdieu datent d'une trentaine d'année et que la société a eu le temps d'évoluer, et donc que les pratiques féminines et masculines ont quand même une tendance plus harmonieuse. En revanche, cet exemple reste intéressant pour notre recherche car il démontre que la différenciation comportementale entre les genres trouve sa genèse dans les représentations mentales des individus en action. Pour compléter cette idée, il faut savoir que la domination n'est pas uniquement entretenue par les hommes qui ont le « bon rôle » dans la hiérarchie sociale mais que les femmes sont également « complices » de cette situation. Effectivement, les femmes par leurs réactions inconscientes, participent à cette discrimination. La socialisation des femmes est construite à travers des apprentissages sociaux qui entraînent des réactions incoercibles du corps qui reconnaissent leurs dominations par les hommes. Autrement dit, le corps des femmes, comme celui des hommes accepte et refuse un certain nombre de positions sociales. Pour illustrer ce propos, Bourdieu met en avant la timidité socialement attribuée aux filles et renvoyant à une position dominée. De l'autre côté, on notera que la socialisation des hommes renforce leur domination symbolique en refusant inconsciemment certaines positions aux femmes. Donc en constatant cela, Bourdieu affirme qu'un réel changement nécessite une « révolution symbolique », c'est à dire une transformation profonde des représentations genrées parce que ce sont elles qui produisent les structures sociales. En complément, Bourdieu qui constate que le corps et le cerveau des individus retardent cette révolution propose de rendre conscient les rapports de domination, chez les dominés mais aussi chez les dominants. En effet, la domination est basée sur des prédispositions inconscientes ancrées dans les corps, la relation de pouvoir est fondée sur des croyances dans des natures féminines et des natures masculines et ces natures définissent les dons, attribuant, de fait, un caractère « doué » ou « non-doué » aux êtres en fonction de leur sexe. Ces attributions arbitraires naturalisées

représentent de réelles violences symboliques car leurs portées limitent les horizons de chacun. C'est à dire qu'en intériorisant une image péjorative d'eux-mêmes, les individus modifient leur réalité interne. Pour combattre ce fléau, Bourdieu préconise de dénaturiser pour rapporter à l'acquisition et l'histoire personnelle l'ensemble des différences que l'on attribue aux natures genrées. La critique de la domination symbolique offre un effet libérateur aux femmes qui peuvent comprendre les principes de leurs exclusions et donc ne pas y contribuer, voir s'en affranchir. La critique permet aussi aux hommes de passer outre la volonté d'identification aux modèles masculins virils de réussite et de prouesse qui demeurent la plupart du temps inaccessibles.

Le constat des attributions naturalisées genrées mis en avant par Bourdieu nous renvoie, 22 ans plus tard, à celui de Duru-Bellat (2016) qui relève que dans les classes, les stéréotypes imposent aux filles de se comporter de telle sorte qu'elle ne puisse exceller et contraignent les garçons à adopter des pratiques qui entrent en concurrence avec la réussite scolaire. C'est ainsi que l'on peut transférer les réflexions de Bourdieu aux situations scolaires. Dans le cadre de notre enquête les enfants, garçons et filles dans le cadre scolaire seront envisagés du point de vue de leurs socialisations actuelles et en devenir. Si l'on se base sur les préconisations bourdieusiennes, nous aurions intérêt à expliciter la domination implicite et les violences symboliques pour permettre aux enfants d'en prendre conscience et donc d'avoir les outils pour s'en affranchir.

### II - 3 - Les stéréotypes de genre à l'école :

II - 3 - 1 - La pression des stéréotypes de genre limite les apprentissages des filles et des garçons :

Les stéréotypes des enfants prédisent et induisent la réussite ou l'échec d'un groupe sexué dans certaines activités et/ou disciplines. Il est à noter que la signification que l'on attribue aux situations à un rôle important dans la construction ou non des stéréotypes puisqu'elle peut en générer une quantité variable. La prise en compte de ces représentations est un champ à investir par



l'enseignant car celles-ci peuvent limiter les pratiques et être délétères au développement optimal des élèves des deux sexes (Duru-Bellat, 2016).

### II - 3 - 1 - 1 - Les stéréotypes de genre renforcés par la mixité :

On observe que les stéréotypes de genre s'accroissent dans les milieux mixtes. En effet, les groupes de pairs masculins et féminins qui évoluent au sein de l'école et de la classe contrôlent et véhiculent des normes stéréotypées (ce qui contribue à la perpétuation des violences symboliques (Bourdieu, 1960). Ces phénomènes stéréotypés sont encore plus saillants dans les classes mixtes et incitent les élèves à s'orienter selon leur genre vers des activités et des pratiques scolaires différenciées (Marie Duru-Bellat, 2016). D'un côté, les filles vont adopter des comportements de régulation de leur réussite par rapport à celles des garçons dans le but de ménager leur susceptibilité et de ne pas sembler « trop » meilleures qu'eux. Ces comportements ont surtout lieu dans les disciplines scientifiques et sportives dites : « masculines ». De l'autre côté, les garçons vont revendiquer leur masculinité en optant pour des comportements virils rejetant l'école car la réussite scolaire est attribuée aux filles. Les matières où il sera bien vu d'exceller sont les sciences, les mathématiques et l'EPS. En plus, on s'aperçoit que les stéréotypes évoluant dans l'école imposent un dilemme différencié aux élèves. Pour les filles, il faut endosser le rôle de « bonne élève » comme le veut le modèle traditionnel, tout en affichant une réussite mesurée. En continuité, Bourdieu soulève que les filles réussissent mieux à l'école car elles sont plus éduquées à la docilité, cette docilité les prépare à donner au système scolaire ce qu'il demande (bonne volonté, etc...) et donc celles-ci sont récompensées en réussissant mieux, ce qui renforce encore plus ces comportements « gagnants ». De l'autre côté, les garçons rencontraient un dilemme qui consiste à choisir entre la virilité et la réussite à scolaire. Pour synthétiser le propos, les stéréotypes de genre, à leur apogée dans les classes mixtes, causent une moins bonne réussite des filles et des garçons car cela « tend à brider leur développement intellectuel et personnel » (Duru-Bellat, 2016).

II - 3 - 1 - 2 - Le concept de « menace du stéréotype » menace la réussite :

La « menace du stéréotype » dans les classes désigne l'attribution à un groupe sexué d'une perspective de réussite variable par rapport à une tâche spécifique (Régner et Huguet, 2016). Cette attribution se fait sur la base des représentations de genres de l'enseignant et entraîne une pression évaluative qui influence la réussite ou l'échec objectif des élèves dans la tâche. Heureusement, pour dépasser cette entrave, Régner et Huchet montrent que la menace peut être contrée grâce à la falsification du stéréotype qui élimine l'avantage d'un groupe sur l'autre. Cette altération des stéréotypes contrecarre l'explication biologique de la réussite des uns face aux autres dans des domaines spécifiques et promeut l'espoir d'une réussite de tous les élèves. On en retire alors que l'enseignant a un rôle déterminant dans la manière de présenter les activités et qu'il peut à la fois renforcer et/ou atténuer les stéréotypes, c'est à dire favoriser ou non la réussite des élèves.

II - 3 - 1 -3 - Les liens entre différenciations sexuées et significations des situations d'interaction :

Il existe des « facteurs situationnels de variation des différences intersexes » (Lorenzi-Cioldi, 1988). C'est à dire que les stéréotypes vont être plus ou moins présents dans la situation d'apprentissage en fonction du sens qu'on lui donne. L'objectif va donc être de chercher à orienter les significations des tâches pour aider les élèves à s'affranchir de leurs stéréotypes qui les brident. Nous notons aussi que ce travail d'affranchissement s'accompagne d'une meilleure réussite scolaire.

II - 3 - 2 - La répétition des stéréotypes rend naturelle la différenciation :

II - 3 - 2 -1 - Le constat de CANOPE :

CANOPE dans son article : « Repérer les stéréotypes et les préjugés dans le quotidien scolaire » visant à la formation des enseignants soulève que la répétition de la différenciation sexuée tend à lui attribuer une valeur naturelle.

Cette différenciation s'opère notamment par l'attribution de couleurs aux genres, de par les affichages dans les classes, par la répartition des élèves dans l'espace, par la gestion de la prise de parole, via les rôles sociaux attribués aux élèves, par les interactions entre élèves et par les représentations des hommes et des femmes dans les contenus d'enseignement.<sup>1</sup>

### II - 3 - 2 - 2 - Les conséquences de la naturalisation des différences :

Rendre naturelle la valeur sociale des couleurs, les stéréotypes dans les affichages et dans les contenus d'enseignement produit des comportements d'inhibition qui empêcheront les élèves d'expérimenter et persévérer dans certains domaines dans lesquels ils se sentiront « naturellement » moins doués, moins légitimes et moins motivés. Cela se traduit de différentes manières dans les comportements et attitudes des filles et des garçons. Soit par une occupation différenciée de l'espace : les garçons sont très présents, visibles et s'accaparent les lieux alors que les filles sont effacées en périphérie. Soit par la monopolisation de la prise de parole par les garçons, qui lèvent la main énergiquement alors que les filles attendent patiemment d'être interrogées. La différenciation naturelle s'opère également au niveau des rôles sociaux qui ne sont pas les mêmes pour les filles et les garçons : par exemple le rappel des savoirs est attribué aux filles et les suggestions de solutions innovantes pour résoudre des problèmes sont réservés aux garçons. Cette division "naturelle" des comportements induit des apprentissages différents, c'est à dire que les élèves ne sont pas amenés à accéder aux mêmes connaissances et compétences car celles-ci sont, depuis longtemps, proscrites socialement. Finalement, ce rapport nous offre une illustration en classe du sexisme inconscient dans notre société (Bourdieu 1960). Autrement dit, la socialisation des individus est façonnée selon le genre et génère des violences symboliques, les stéréotypes présents dans notre société emprisonnent les individus dans des cases qui bornent leur développement et dont il est extrêmement complexe de s'extirper, on parle alors de phénomène d'étiquetage ou « labelling ».

---

<sup>1</sup> Le réseau CANOPE est un opérateur du ministère de l'éducation nationale

II - 3 - 3 - L'élaboration de l'identité sexuée reste possible tout au long de la vie :

Le poids du stéréotype influence les enfants dès leur plus jeune âge (Julie Devif, Laurence Reeb, Christine Morin-Messabel, Nikos Kalampalikis, 2018).

Dans cette enquête, les chercheurs observent que les enfants préfèrent les images stéréotypées et tendent vers un discours conformiste. Ces comportements sont expliqués par le fait qu'aller contre le stéréotype représente un risque social pour l'élève. Une nuance est apportée à ce propos, les chercheurs ajoutent que « la transgression des rôles et des normes sexuées est généralement d'avantage admise pour les filles puisqu'elle se rapproche des traits valorisés puisque masculins ». Après avoir tiré cette conclusion le groupe de recherche nous redonne espoir dans la conclusion de leur article en proposant une solution permettant l'affranchissement des stéréotypes par les élèves. En effet, après avoir mis en place des séances littéraires incluant des « contre-stéréotypes » ils observent que l'ajout d'un trait de personnalité contre-stéréotypé modifie le discours des enfants vers une parole moins stéréotypée. Cette deuxième trouvaille ouvre une perspective plus optimiste, car « le travail de l'élaboration de l'identité sexuée n'est jamais achevé et (...) un remaniement cognitif et affectif est possible tout au long de la vie » (Julie Devif, Laurence Reeb, Christine Morin-Messabel, Nikos Kalampalikis, 2018).

Pour synthétiser, d'abord les stéréotypes sont ancrés et limitent les intentions, les pratiques et les apprentissages des élèves ce qui ne leur permet pas de se développer de manière optimale. Mais aussi, les stéréotypes peuvent être identifiés et pensés par les enseignants pour permettre aux élèves de grandir en s'en affranchissant.

## II - 4 - Des phénomènes influencent les représentations des élèves :

II - 4 - 1 - Les croyances et les attentes des enseignants ont un impact sur le développement de l'enfant :

Nous partons du constat qu'un grand nombre d'enseignant a tendance, de manière involontaire et implicite, à mettre des étiquettes sur les élèves. Ces conceptions se créent rapidement, dès le début de l'année scolaire. Celles-ci sont construites à partir de croyances multiples basées sur des critères scolaires mais aussi sociaux et genrés. Toutes ces croyances guident les enseignants vers des attentes différenciées des élèves. En conséquence beaucoup d'élèves s'adaptent aux attentes qu'on leur a attribuées et s'y conforment. Dans le cadre de notre recherche, nous nous pencherons exclusivement sur l'influence des attentes genrées qui se fondent sur des stéréotypes sociaux et qui contribuent à scinder et renforcer les comportements de genre des élèves en classe.

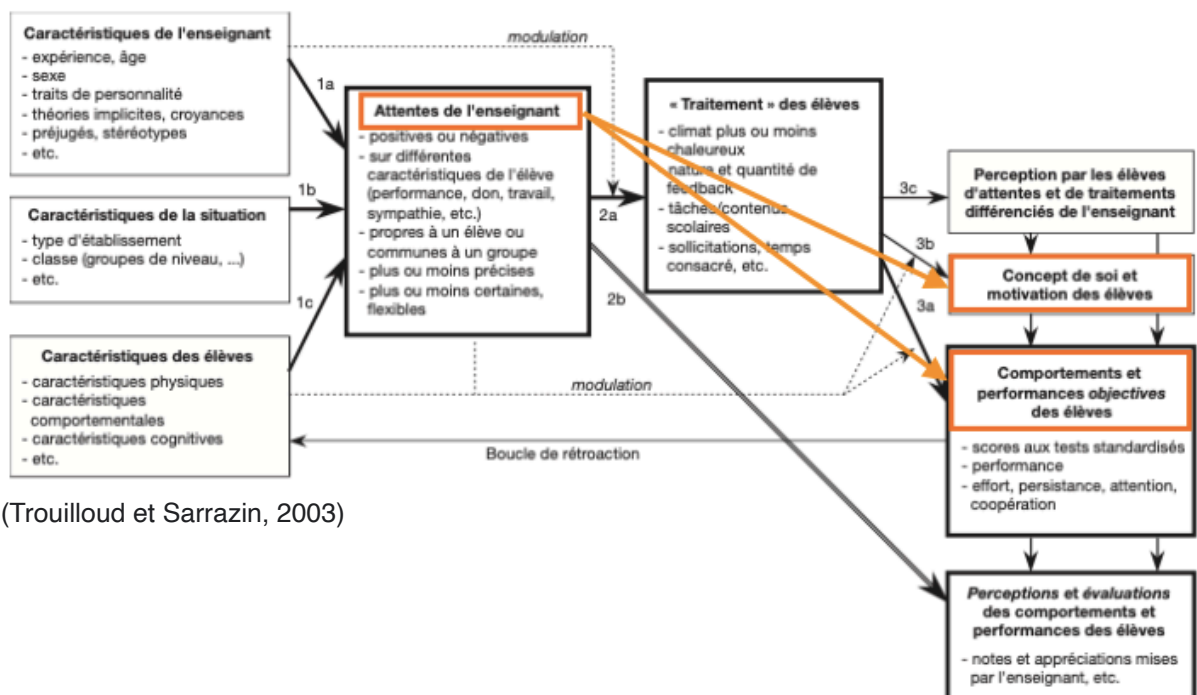
### II - 4 - 1 - 1 - L'impact des prophéties auto-réalisatrice sur les élèves :

Nous allons nous intéresser au concept des « prophéties auto réalisatrices » (Robert King Merton,1948) et le définir. « La prophétie auto-réalisatrice est une définition d'abord fautive d'une situation, mais cette définition erronée suscite un nouveau comportement, qui la rend vraie. » Ces prophéties sont au centre de notre problématique car elles existent de manière stéréotypée dans la classe. Autrement dit, on peut penser que si l'enseignant, à partir de ses représentations stéréotypées de genre, pense qu'un élève d'un sexe en particulier va être plus ou moins performant dans un domaine ou une discipline alors l'élève visé aura d'avantage de chance de tendre vers les attentes qui lui ont été attribuées. Pour résumer, les conceptions genrées de l'enseignant définissent des attentes qui participent à la réussite et/ou à l'échec, à la motivation et/ou au désengagement des élèves.

## II - 4 - 1 - 2 - L'impact de l'effet Pygmalion sur les élèves :

L'effet Pygmalion, c'est le fait que les attentes de l'enseignant et les croyances sociales qui définissent le potentiel des élèves en fonction de leur genre influencent l'évolution scolaire des élèves (Rosenthal et Jacobson, 1968). Cet effet fut mis en avant au travers d'une expérience menée dans une école où Rosenthal et Jacobson ont testé le QI de tous les élèves. Le public testé était composé d'enfants de familles immigrées socialement défavorisées. Pour parvenir à leur fins, les chercheurs ont modifié les résultats du test de QI et ont surévalué à hauteur de 20% certains élèves. Ils ont ensuite fait en sorte que les enseignants prennent connaissance de ces résultats. Pour qu'à la fin de l'année scolaire, Rosenthal et Jacobson puissent re-tester les élèves avec un test de QI. Et voir si la sur-évaluation induit des effets sur les performances. Et en effet, les auteurs constatent que les 20% d'élèves qui ont eu les résultats surévalués ont augmenté leurs performances aux tests. On peut alors conclure que les attentes positives des enseignants, basées sur leurs représentations des élèves ont permis aux élèves de progresser d'avantage, autrement dit, « les attentes et croyances sur les compétences et le potentiel d'un enfant modifient son évolution scolaire. »

Figure 1. – Modèle conceptuel de l'effet Pygmalion



(Trouilloud et Sarrazin, 2003)

- Cadrage de l'enquête : les concepts retenus pour problématiser la recherche -

Après avoir enrichi notre réflexion sur les stéréotypes grâce à la recherche Nous prenons en compte la socialisation genrée, les violences symboliques, les concepts de normes stéréotypés, l'attribution sexuée de la réussite, la naturalisation des pratiques par la répétition, l'impact des prophéties auto-réalisatrices et l'effet Pygmalion sur les élèves, pour appréhender notre problématique. En arrière plan, nous n'oublions pas que les conceptions actuelles ne sont pas figées et que l'élaboration des représentations sexuées est possible tout au long de la vie. Nous allons désormais préciser notre questionnement en réduisant notre champ de recherche à l'étude des représentations de genre stéréotypées en danse à l'école.

Autrement dit nous allons passer d'une conceptualisation théorique à un cadrage conceptuel ajusté à notre problématique.

---

J'ai ajouté les éléments colorés au schéma ci-dessus pour mettre en avant le transfert des attentes de l'enseignant vers les conceptions et les comportements des élèves.

### **III - Problématique : La danse, un support pertinent pour combattre les stéréotypes ?**

Mon propos s'appuie sur l'étude de Carine Guérandel, professeur d'EPS en collège de ZEP en 2013 qui se penche sur la relation entre l'apprentissage de la danse et le genre des élèves. Carine Guérandel inscrit son étude dans le prolongement des travaux d'auteurs reconnus. Les travaux de Kebabza (2007) mettent en avant la double contrainte qui s'impose aux élèves. Ceux-ci doivent à la fois se conformer aux normes scolaires en pratiquant l'activité de danse et respecter des « injonctions de genre ». Les écrits de Bourdieu (1980) montrent que les enfants développent des dispositions incorporées au cours de leur trajectoire sociale individuelle et que celles-ci sont étroitement liées au sexe. Les recherches de Goffman (1973) exposent la notion de « présentation de soi » qui renvoient à une nécessité de garder la face et de préserver celle de l'autre. Autrement dit, c'est le fait de se présenter aux yeux du monde comme un garçon ou comme une fille en adoptant des attitudes et comportements « adaptés » aux représentations sexuées socialement reconnues. Goffman complète en disant que : « les comportements de genre ne sont pas produits sous l'effet d'un environnement insensible à leur manifestation, mais par un environnement en quelque sorte conçu pour leur évocation ». L'environnement scolaire produit et entretient donc des injonctions de genre.

#### III - 1 - Quels sont les assignations de sexe à déconstruire ?

En danse, une partie des garçons adopte des conduites viriles valorisées par le groupe de pairs et qui s'opposent aux normes scolaires. Ils s'approprient la punition comme un moyen d'afficher leur masculinité et affiche une volonté de domination par rapport aux filles pour rendre visible leur appartenance au groupe des hommes. Une autre partie des garçons construit et valorise sa virilité en mobilisant des pratiques sportives, des logiques de performance et de compétition dans leur danse. Les filles quant à elle, brident leurs pratiques pour préserver leur réputation de « filles bien », elles conservent en permanence un contrôle sur leurs actions pour éviter un geste pouvant susciter un sentiment honteux. Il semble cependant nécessaire de nuancer cette explication qui s'applique à un public de collégien car en effet, les idées développées autour de



la sexualisation des corps par les postures représentent une dimension moins prégnante à l'école primaire.

III - 2 - Comment ces assignations se manifestent sur les comportements des élèves ?

Les comportements en danse sont très différents entre les filles et les garçons. Une partie des garçons refuse de pratiquer et/ou se désengage progressivement en se faisant de plus en plus discret. Les autres garçons, qui dansent, réalisent des figures acrobatiques faisant intervenir la force et donnent des coups de pieds pour reproduire des frappes de football ou des combats d'arts martiaux. La gestuelle masculine se traduit par des mouvements secs, rectilignes, formant des angles aigus lors des changements de directions. Les filles restent à distance des garçons en utilisant des techniques de corps favorables au maintien d'une certaine pudeur, elles évitent systématiquement de réaliser des mouvements conduisant à frotter leurs corps sur le sol, à faire ressortir leurs fesses ou à écarter leurs jambes.

D'après Guérandel, la « gestuelle féminine » typique se compose de trajectoires lentes, légères et ondulées. Aussi, l'intérêt pour la danse diffère : les garçons se désintéressent et les filles s'engagent. Il est à noter que les comportements différenciés se renforcent avec l'avancée en âge des élèves, on peut penser que les différences des pratiques de genre dans la classe de CP que l'on analysera seront moins marquées que celles décrites par Guérandel.

Cette analyse fine d'une situation de danse nous offre un reflet des pressions sociales intériorisées dans les corps des élèves, le fait que ces conceptions du corps soient très visibles en danse facilitent leur identification pour nous permettre d'agir en favorisant des pratiques qui déconstruisent les stéréotypes de genre.

### III - 3 - Comment la manière d'enseigner influe sur le comportement des élèves ?

Selon les modalités pédagogiques privilégiées par les enseignants, leurs connaissances des normes sexuées, leurs rapports à la mixité et à l'égalité des sexes, les enseignants (d'EPS dans l'étude) peuvent renforcer ou atténuer les rapports de domination de genres lorsqu'ils mobilisent comme support pédagogique la danse (perçue comme une activité féminine). Guérandel classe les enseignants en 4 groupes de profil renvoyant à la manière dont ils appréhendent la mixité :

- "Les naturalistes" revendiquent la différence sexuée comme principe organisateur des séances. Pour eux, les filles pratiquent des activités « féminines et les garçons des activités « masculines »
- « Les égalitaristes par principe » pour qui les choix pédagogiques tendent à reproduire les rapports sociaux de sexe en permettant aux stéréotypes sexués de s'exprimer. Par exemple : le libre choix des groupes, des musiques, des thèmes et des gestuelles renforce les processus de différenciation des sexes. Ces professeurs n'appréhendent pas la mixité comme une situation nécessitant une réflexion pédagogique particulière et sont persuadés d'interagir de manière similaire avec les filles et les garçons.
- « Les culturalistes » prennent en compte les différences sexuées dans leur gestion de la classe et des modalités organisationnelles. Ils portent une attention spécifique à l'engagement des garçons, orientant les modalités pédagogiques en ce sens. Leurs pratiques révèlent une « bonne volonté sexuée » qui se réalise généralement au détriment des garçons atypiques. Par exemple, ils vont rentrer dans l'activité de danse par des situations d'acroport basées sur la construction de portés ou de pyramides. Les apprentissages seront portés vers des figures de hip hop, une danse basée sur la performance et le défi physique.
- « Les égalitaristes réfléchis » obligent les élèves à reproduire des chorégraphies qui mélangent des motricités variées, socialement associées au féminin et au masculin. Les modes de groupement sont pensés pour favoriser le rapprochement des filles et des garçons, les thèmes imposés sont tirés au sort, les élèves ne passent pas devant toute la classe. Le but visé est de rapprocher les pratiques des filles et des garçons en danse, de limiter les résistances à

l'engagement, de remettre en cause une féminité atypique pour les unes et de remettre en cause une virilité exacerbée pour les autres.

Après analyse, nous nous devons donc de privilégier une approche « d'égalitariste réfléchi » durant nos séances de danse pour aller vers notre objectif d'affranchissement des stéréotypes. Après lecture de cette étude qui fut menée dans un collège de ZEP en 2013, nous pouvons nous poser la question de sa reproductibilité dans une classe de CP. Autrement dit, allons-nous observer les mêmes comportements en CP ?

Nous pouvons alors faire l'hypothèse que les comportements vont différer de l'étude de Guérandel mais que cette recherche reste très intéressante car elle propose un moyen de lutte contre les stéréotypes sexués et ce, peu importe leur nature et leur « degré de développement », « d'implantation dans les représentations » .

Nous pouvons donc nous baser sur cette recherche pour questionner les stéréotypes en danse chez des élèves de CP.

#### **IV - Présentation des objectifs de la séquence de danse - différents enjeux :**

Tout d'abord, la séquence correspond aux injonctions institutionnelles de l'éducation nationale :

##### Par rapport à la finalité de l'EPS :

La séquence de danse s'inscrit dans les textes du bulletin officiel de l'éducation nationale n° 31 du 30 juillet 2020 en participant à la finalité de former un citoyen lucide, autonome physiquement et socialement éduqué dans le souci du vivre ensemble.

##### Par rapport aux domaines<sup>3</sup> et compétences générales<sup>4</sup> :

Cette séquence s'inscrit dans le domaine un : « les langues pour penser et communiquer », le domaine trois : « la formation de la personne et du citoyen » et le domaine cinq : « les représentations du monde et de l'activité humaine » du socle commun de compétences, de connaissances et de culture. En symétrie, la compétence générale numéro un de l'EPS : « Développer sa motricité et apprendre à s'exprimer avec son corps » est travaillée. En effet, les élèves vont produire une motricité de plus en plus variée et se présenter devant les autres. La compétence générale trois : « partager des règles, assumer des rôles, des responsabilités » est abordée en faisant vivre aux élèves différents rôles de danseurs et dans le rôle de spectateurs. Enfin, la compétence générale quatre : « s'approprier une culture physique, sportive et artistique » est mobilisée par le choix d'une gestuelle signifiante issue du domaine de la danse.

##### Par rapport aux attendus de fin de cycle :

La séquence est en accord avec les attendus de fin de cycle deux : « mobiliser le pouvoir expressif du corps, en reproduisant une séquence simple d'action apprise 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 ».

---

<sup>3</sup> <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>

<sup>4</sup> <https://eduscol.education.fr/document/15037/download>

En plus, la séquence va contribuer à tendre vers l'attendu de fin de cycle trois : « réaliser en petit groupe deux séquences : une en vue d'être acrobatique se destinant à être jugée, une autre artistique destinée à être appréciée et à émouvoir. ». Ici les élèves apprendront une chorégraphie artistique en petit groupe, les mouvements appris pourront être réinvestis ultérieurement lors de la confection de leur propre chorégraphie en CM1 ou en CM2.

#### Par rapport aux compétences attendues :

Nous travaillerons également les compétences mises en avant dans les programmes : tels que : « s'exposer aux autres », « exploiter le pouvoir expressif du corps en transformant sa motricité et en construisant un répertoire d'action nouvelle à visée esthétique » et « synchroniser ses actions avec celles des partenaires ».

#### Par rapport aux préconisations civiques :

Concernant notre objectif d'émancipation des stéréotypes de genre : nous pouvons lire dans l'extrait officiel de l'organisme de l'éducation nationale CANOPE que : « L'apprentissage de l'égalité de droit et de traitement entre les filles et les garçons se joue à la fois dans le quotidien ordinaire de la classe et dans/par l'ensemble des champs disciplinaires. (...) Il doit être exploré, au service de la politique éducative en faveur de l'égalité filles-garçons qui s'inscrit dans un cadre institutionnel et légal (Code de l'éducation, article L. 121-1 ; Convention interministérielle 2019-2024 pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif".

On peut aussi lire dans les « nouveaux programmes » : [« mettre à distance préjugés et stéréotypes... (...)le questionnement des stéréotypes,(...),se décline tous les jours dans l'ordinaire de la classe ».

#### Par rapport aux objectifs visés :

- Pour l'affranchissement des stéréotypes :
- Déconstruire les stéréotypes de genre par la pratique de la danse
- Explorer les possibilités du corps, rapprocher les pratiques corporelles féminines et masculines.
- Découvrir de nouvelles façons de danser.`

- Pour développer la motricité :
  - Découvrir l'unisson
  - Danser dans un groupe, à côté des autres et avec les autres
  - Découvrir de nouvelles façons de danser.
- Pour développer la cognition :
  - Retenir et reproduire des enchainements de mouvements et de pas
  - Respecter plusieurs consignes simultanément`
- Pour la améliorer méthodologie et éduquer au vivre ensemble :
  - Danser en garantissant sa sécurité et celles des camarades autour
  - Répéter de nombreuses fois pour apprendre
  - Accepter de se produire en groupe devant un public.

Par rapport aux buts (pour l'élève) :

- Apprendre et reproduire une chorégraphie.
- Travailler en groupe, en binôme et seul.
- Apprendre de nouveaux mouvements et les coordonner.
- Se produire en groupe devant un petit public.
- D'observer ses camarades, l'enseignant pour analyser et apprendre.
- De respecter des règles de sécurité et de vie collective.

#### IV - 1 - Présentation des objectifs de recherche séance par séance :

Avant de décliner les objectifs de séance chronologiquement, il semble nécessaire de faire un point sur l'objectifs de la séquence. Ces objectifs finaux sont d'une part : l'affranchissement des représentations stéréotypées de la danse par les élèves et d'autre part : la mesure de l'efficacité didactique et pédagogique de la séquence à cet égard.

##### IV - 1 - 1 Objectifs de recherche de la séance 1

Les élèves vont devoir dessiner leurs représentations de la danse. Nous offrirons aux élèves le moins de guidage possible. Les élèves auront à leur disposition une feuille blanche A4, un crayon de bois, des crayons de couleurs et des feutres. Tout au long de la séance, je rappelle le caractère personnel de la production, je leurs dis que toutes les réponses sont bonnes et acceptables, que le but n'est surtout pas de faire comme les autres. Dans le même temps, je passe voir les élèves un à un pour écrire sous leur dessin une phrase qu'ils me dictent. La consigne donnée est : « qu'est ce que c'est la danse pour toi ? A quoi ça te fait penser ? »

L'objectif de recherche de la séance est de recueillir les représentations initiales des élèves à l'égard de la danse et d'identifier les stéréotypes de genre au sein de la classe s'il y en a.

##### IV - 1 - 2 Objectifs de recherche de la séance 2

La séance deux consiste à l'apprentissage d'une chorégraphie de danse. L'objectif de cette séance est que tous les élèves soient confrontés aux mouvements identifiés « féminins », « dominés », « masculins » et « dominants ».. Cette situation pédagogique veut tenter de rapprocher les pratiques des filles et des garçons pour qu'ils s'affranchissent des stéréotypes.

Le bilan de cette séance permettra de recueillir les perceptions et impressions des élèves. Pour moi ce sera l'occasion de mettre en confiance les élèves pour essayer d'éliminer les conceptions « négatives » de la danse que certains pourraient avoir.

#### IV - 1 - 3 - Objectifs de recherche de la séance 3

Lors de la séance trois les élèves vont danser sur une forme dérivée de la polka qui est une danse d'origine tchèque ou polonaise composée d'une combinaison de sauts et de deux pas chassés, se réalisant en couple. Cette danse est traditionnellement genrée ce qui permettra aux élèves de danser avec des codes sociaux attribués aux femmes puis aux hommes.

L'objectif est toujours de favoriser l'affranchissement des stéréotypes par les élèves. De plus, l'aspect ludique et jovial de la polka pourrait permettre aux élèves qui n'apprécient pas la danse de s'amuser et d'ainsi créer et/ou renforcer une appétence pour la danse.

#### IV - 1 - 4 objectifs de recherche de la séance 4

La séance finale sera une séance en classe de production d'écrit sur les représentations de la danse. La consigne sera : " Rédiger une phrase qui résume ce que vous pensez de la danse, ce que c'est, ce que l'on ressent quand on danse, ce que ça vous évoque ».

L'objectif sera de recueillir les nouvelles représentations de la danse des élèves. Cela me permettra de mesurer l'impact des 2 séances précédentes sur les représentations genrées des élèves, d'observer un affranchissement ou non. Cela pourra aussi me permettre de voir si le modèle est performant pour le réinvestir et/ou l'adapter à d'autres disciplines, ou d'autres contextes.



## V - Présentation des séances :

### V - 1 - Présentation de la séance 1 :

Classe CP	Séquence Danse	Séance 1/4	Période 3	Domaine EPS	S o u s - domaine CA3
<p><b>Objectif de la séance</b></p> <p>Recueillir les représentations initiales des élèves à l'égard de la danse et identifier les stéréotypes présents au sein de la classe.</p> <p>Respecter plusieurs consignes simultanément.</p>					
<p><b>Compétences mises en œuvre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verbalisations, explications, retranscription en dessin de ses pensées</li> </ul>					
<p><b>Matériel :</b> 1 feuille blanche A4 par élève, matériel de dessin</p>					
<p><b>Consignes :</b></p> <p>Pour la phrase et le dessin : « qu'est ce que c'est la danse pour toi ? A quoi ça te fait penser ? »</p>					
		<b>Déroulement de la séance</b>			
Durée Modalité	Activité	Activités de l'enseignant « Consignes »	Activité de l'élève « Réponses attendues »		
30 min	Dessin sur le thème de la danse	Passation des consignes	Dessin des représentations personnelles de la danse		

30 min	Ecriture sur le thème de la danse	Passation de la consigne  Retranscription des mots/phrases énoncés à l'oral par les élèves un à un. L'enseignant se déplace pour aller voir chaque élève	Verbalisation, mise en mots de ses pensées
--------	-----------------------------------	--	--

Les deux activités ont lieu simultanément.

L'enseignant adopte une posture neutre vis à vis des stéréotypes, l'enjeu est de ne pas influencer les élèves.

L'enseignant ne doit pas induire de réponses attendues.

### Bilan de la séance

Recueil de l'ensemble des représentations des élèves concernant la danse.

Présentation du dispositif : « un mot pour résumer la séance » et recueil de la première liste de mots.

Les données recueillies constitueront la base sur laquelle l'enseignant va s'appuyer pour faire en sorte que les élèves dépassent ces stéréotypes.

Présentation de la séance 2.

Rédaction du carnet ethnographique à chaud.

## V - 2 - Présentation de la séance 2 :

Classe CP	Séquence Danse	Séance 2/4	Période 3	Domaine EPS	Sous-domaine CA3
--------------	-------------------	---------------	--------------	----------------	---------------------

### Objectif de la séance

Tous les élèves sont confrontés aux mouvements identifiés « féminins » « dominés », « masculins » et « dominants ».

CG1 - développer sa motricité et apprendre à s'exprimer avec son corps

CG3 - partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités

CG5 - s'approprier une culture physique, sportive et artistique

### Compétences mises en œuvre

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

### Apprentissages :

Moteurs : gestuelle de danseur/ danser en unisson avec un grand groupe / évoluer ensemble dans un espace scénique délimité

Sociaux : écouter et évoluer avec la classe sur une chorégraphie établie / accepter les rôles sociaux de spectateur et de danseur

Méthodologiques : mémoriser l'enchaînement des pas de la chorégraphie/ utiliser la vision périphérique et les repères sonores pour se situer et se repérer par rapport à l'espace et au temps

**Matériels :**

- Enceinte
- Espace scénique
- Caméra
- Ordinateur portable
- Fiche de recueil de données

Durée Modalité	Déroulement de la séance		
	Trame de séance	Activités de l'enseignant « Consignes »	Activité de l'élève « Réponses attendues »
10 min Echauffement Articulaire -	<p>En musique : l'échauffement permet aux élèves de préparer leur corps et leur esprit à l'activité de danse. Les élèves entre dans le rôle de danseur.</p>	<p>Échauffement articulaire et mobilisation de tous les segments du corps menés par une démonstration et un guidage oral. L'enseignant doit voir et être vu par tous les élèves.</p>	<p>L'élève écoute et reproduit les mouvements de l'enseignant.</p>
Echauffement spécifique	<p>Les élèves se déplacent dans l'espace scénique, en musique et l'enseignant donne des contraintes pour orienter les gestualités, les élèves sont amenés à explorer l'espace, s'adapter aux autres et découvrir des moyens différents de mobiliser leur corps.</p>	<p>L'enseignant peut sensibiliser aux rôles de chaque articulation ainsi qu'à l'importance de l'échauffement.</p>	<p>L'élève se concentre et entre dans l'activité.</p> <p>-</p> <p>L'élève doit écouter les consignes et se déplacer en conséquence, le tout en prenant compte des autres qui évoluent autour de lui.</p>
		<p>Pour l'échauffement spécifique, l'enseignant explique, montre et donne les contraintes</p>	

<p>20 min</p> <p>Apprentissage guidé de la chorégraphie</p>	<p>D'abord, l'enseignant danse devant la classe qui observe pour montrer la chorégraphie dans son intégralité.</p> <p>Ensuite, les élèves se répartissent sur l'espace scénique et effectuent la chorégraphie avec l'enseignant qui guide à l'avant de la scène.</p> <p>Après plusieurs répétitions, l'enseignant se met à l'écart pour observer et réguler la chorégraphie des élèves.</p> <p>Pour finir l'enseignant se contente de rythmer avec ses mains les mouvements des élèves pour donner des repères sonores.</p>	<p>Démonstration chorégraphique</p> <p>Danse / répète avec les élèves</p> <p>Rythme la danse avec des signaux sonores</p> <p>Guide à l'oral</p> <p>Remédie et conseille</p> <p>Encourage et mobilise les élèves</p>	<p>Reproduisent les mouvements de l'enseignant</p> <p>Écoutent, mémorisent et agissent par rapport aux autres (unisson)</p> <p>Mémorisent la chorégraphie</p>
---	---	---	---

<p>Représentation et observation</p>	<p>La classe est divisée en deux, un groupe observe et l'autre se produit puis on inverse les rôles</p>	<p>L'enseignant fait les groupes</p> <p>Donne les consignes notamment au niveau de la sécurité affective et du respect</p>	<p>Les élèves observent et apprécient le spectacle</p> <p>Les élèves reproduisent la danse apprise devant un petit public</p>
<p>Temps calme et recueil des données</p>	<p>Les élèves sont amenés à s'allonger et fermer leurs yeux en écoutant la musique.</p> <p>L'enseignant passe recueillir auprès de chaque élève le mot qui résume la séance pour lui.</p>	<p>Recueille les ressentis</p>	<p>Se calment</p> <p>Réfléchissent et déterminent un mot qui résume la séance pour eux</p>
<p>5 min Bilan - Ressentis</p>	<p>Recueil des impressions du groupe</p> <p>Ce qui a plu, déplu, surpris, les émotions ressenties...</p> <p>Valorisation, mise en confiance</p>	<p>Recueille les impressions, représentations des élèves vis à vis de la pratique du jour, avec neutralité.</p>	<p>Donnent leurs ressentis concernant la séance de danse.</p>

Découverte de la vidéo de danse	A chaque séance : l'enseignant choisit une vidéo de danse pour la faire découvrir aux élèves	Choisi en amont et avec pertinence la vidéo et la montre aux élèves.	Regardent et réagissent à la vidéo
---------------------------------	--	--	------------------------------------

### Bilan de la séance

Ce qu'il faut retenir de la séance 2 et mise en perspective de la séance 3.

Rédaction du carnet ethnographique à chaud



V - 3 - Présentation de la séance 3 :

Classe	Séquence	Séance	Période	Domaine	S o u s - domaine
CP	Danse	3/4	3	EPS	CA3

Objectif de la séance

Apprentissage d'une forme aménagée de la polka, dans les deux rôles : « guide » et « suiveur ».

CG1 - développer sa motricité et apprendre à s'exprimer avec son corps

CG3 - partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités

CG5 - s'approprier une culture physique, sportive et artistique

### Compétences mises en œuvre

- utiliser le pouvoir expressif du corps de différentes façons
- Enrichir son répertoire d'actions afin de communiquer une intention ou une émotion
- S'engager dans des actions artistiques en maîtrisant les risques et ses émotions

### Apprentissages :

Moteurs : les pas de danse de la polka / frapper dans les mains en unisson / évoluer ensemble dans un espace scénique délimité

Sociaux : écouter et évoluer avec son partenaire / agir dans un grand groupe / accepter le rôle de « guide » et de « suiveur »

Méthodologiques : mémoriser l'enchaînement des pas et des phases de la polka / utiliser la vision périphérique et les repères sonores pour se situer et se repérer par rapport à l'espace et au temps

### Matériels

- Enceinte
- Espace scénique
- Caméra
- Ordinateur portable ( playlist et vidéo découverte )
- Fiche de recueil de données

Déroulement de la séance			
Durée	Trame générale	Activités de l'enseignant « Consignes »	Activité de l'élève « Réponses attendues »
Modalité			

<p>(10 min)</p> <p>Echauffement Général</p> <p>-</p> <p>Echauffement Spécifique</p>	<p>En musique : l'échauffement articulaire permet aux élèves de préparer leur corps et leur esprit à l'activité de danse. Les élèves entre dans le rôle de danseur.</p> <p>-</p> <p>L'échauffement spécifique permet aux élèves de se concentrer sur les consignes sonores : « clap » de mains, et de changer régulièrement de partenaire pour favoriser les interactions.</p> <p>-</p> <p>En ronde, la classe apprend l'enchaînement de clappement de mains qui sera réinvestit plus tard dans la séance.</p>	<p>Échauffement articulaire et mobilisation de tous les segments du corps mené par une démonstration et un guidage oral. L'enseignant doit voir et être vu par tous les élèves. L'enseignant peut sensibiliser aux rôle de chaque articulation ainsi qu'a l'importance de l'échauffement.</p> <p>-</p> <p>Echauffement spécifique : « accroche-décroche » : L'enseignant explique la consigne et le sens de rotation, tape des mains pour signifier les changements de partenaires.</p> <p>-</p> <p>L'enseignant explique, démontre et répète avec les élèves l'enchaînement.</p>	<p>L'élève écoute et reproduit les mouvements de l'enseignant. L'élève se concentre, entre dans l'activité.</p> <p>-</p> <p>Echauffement spécifique : Activité "accroche-décroche » :</p> <p>Les élèves deux par deux tournent en s'accrochant l'un à l'autre par le creux du coude, lorsque l'enseignant frappe des mains, le duo se sépare et chaque élève se raccroche à un nouveau partenaire pour recommencer l'opération</p> <p>-</p> <p>Les élèves suivent et mémorisent l'enchaînement.</p>
---	--	---	---

<p>(30 min) Apprentissage guidé de la chorégraphie</p>	<p>Les étapes de la polka aménagée en annexe :</p> <p>Dans un premier temps, l'enseignant fait la démonstration du pas de polka, en couple, explique les rôles et les consignes (= 2 pas chassés, changement de direction, 2 pas chassés changement de direction... X5)</p> <p>-</p> <p>Ensuite, les élèves par deux reproduisent l'enchaînement de pas. On veille à faire changer de rôle les élèves. L'enseignant participe à la danse collective et guide par la démonstration corporelle et un guidage oral.</p> <p>-</p> <p>Lorsque les pas de polka sont intégrés, on complexifie en ajoutant la ronde ( apprise à l'échauffement) et les danseurs qui « virevoltent » autour de la ronde.</p>	<p>Démonstration avec un partenaire</p> <p>Danse avec les élèves</p> <p>Guide à l'oral</p> <p>Remedie et conseil</p> <p>Demande les changements de rôles</p> <p>Encourage et mobilise les élèves</p>	<p>Reproduisent les mouvements de l'enseignant</p> <p>Écoutent, mémorisent et agissent par rapport aux autres, repèrent avec la vision périphérique</p> <p>Mémorisent la succession des pas et des phases de la danse.</p> <p>Endossent le rôle de « guide » et de « suiveur »</p>
--	--	--	--

(5 min) Temps calme - Recueil des ressentis	Les élèves sont amenés à s'allonger et fermer leurs yeux en écoutant la musique. L'enseignant passe recueillir auprès de chaque élève le mot qui résume la séance pour lui.	Recueille les ressentis	Se calment  Réfléchissent et déterminent un mot qui résume la séance pour eux
(5 min) Bilan en groupe classe - ressentis	Recueil des impressions du groupe  Ce qui a plu, déplu, surpris, les émotions ressentis...  Valorisation, mise en confiance	Recueille les impressions, représentations des élèves vis à vis de la pratique jour, le tout avec neutralité	Donnent leurs ressentis concernant la séance de danse.
(5 min) Découverte vidéo et discussion	A chaque séance : l'enseignant choisie une vidéo de danse pour les faire découvrir aux élèves	Choisit en amont et avec pertinence la vidéo et la montre aux élèves.	Regardent et réagissent à la vidéo

### Bilan de la séance

Ce qu'il faut retenir de la séance 3 et mise en perspective de la séance 4

### Rédaction du carnet ethnographique à chaud

## V - 4 - Présentation de la séance 4 :

Classe	Séquence	Séance	Période	Domaine	S o u s - domaine
CP	Danse	4/4	3	EPS	CA3
<b>Objectif de la séance</b>					
<p>Mesurer l'impact des 2 séances de danse sur les représentations de genre des élèves, observer une évolution ou non.</p> <p>CG3 - partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités CG5 - s'approprier une culture physique, sportive et artistique</p>					
<b>Apprentissages :</b>					
<p>Méthodologiques : être capable de résumer ses pensées et de les traduire par une phrase construite et compréhensible.</p> <p>Cognitifs : Rédiger une phrase complexe avec de l'aide</p>					
<b>Compétences mises en œuvre</b>					
<ul style="list-style-type: none"><li>- Formuler ses ressentis par l'écriture et le dessin</li><li>- Rédiger une phrase complexe avec de l'aide</li><li>- Enrichir son répertoire d'actions afin de communiquer une intention ou une émotion</li></ul>					
<b>Matériels</b>					
<ul style="list-style-type: none"><li>- Enceinte</li><li>- Caméra</li><li>- Ordinateur portable</li><li>- 25 feuilles</li></ul>					

Durée Modalité	Déroulement de la séance		
	Trame de la séance	Activités de l'enseignant « Consignes »	Activité de l'élève « Réponses attendues »
10 min Rappel des séances précédentes	Les élèves et l'enseignant reviennent sur les éléments marquants constitutifs de la séquence de danse.	Distribue la parole et oriente le débat	Participe à la restitution de l'ensemble des activités de la séquence
5 min Passation des consignes	" Rédiger une phrase qui résume ce que vous pensez de la danse, ce que c'est, ce que l'on ressent quand on danse, ce que ça vous évoque" "Ensuite illustrer la phrase »	Passation des consignes et vérification de la compréhension	Ecoute et compréhension
25 min Rédaction en autonomie Et dessin	Les élèves rédigent en autonomie. Puis illustrent.	L'enseignant se rend disponible pour aider aux besoins.	Les élèves écrivent une phrase et l'illustre
5min Recueil des mots du jour	Comme pour chaque séance, les élèves donnent un mot qui résume, pour eux, la séance du jour	Recueil les données	Choisissent et communiquent un mot

<p>5 min Bilan de séance et de séquence</p>	<p>Retour en groupe classe sur la séquence, ce qui a plu, déplu, ce qui pourrait être amélioré, ce qu'il faut conserver.</p>	<p>L'enseignant oriente le débat et distribue la parole.</p>	<p>Participation au débat de classe.</p>
---	--	--	--

### Bilan de la séance

Recueil des nouvelles représentations des élèves concernant la danse.

Observation des évolutions de pensées des élèves après la séquence.

Le recueil servira à mesurer l'impact de ces 4 séances sur les représentations genrées des élèves.

### Rédaction du carnet ethnographique à chaud



## **VI - Analyse des séances :**

### VI - 1 - Analyse de la séance 2 par rapport à l'objectif de recherche :

L'apprentissage d'une chorégraphie en danse semble être pertinent pour confronter les filles et les garçons à des pratiques socialement genrées dans le but de les contraindre à s'essayer à des comportements socialement masculins et féminins et leurs montrer que ce n'est pas impossible ou symboliquement dégradant. La situation offre l'opportunité d'une émancipation par rapport aux représentations sociales et genrées de la danse. On peut alors penser qu'un affranchissement des clichés sexués en danse ouvrirait la voie aux autres domaines et disciplines : en classe, dans la cour et en dehors de l'école. Car nous savons que la construction de l'identité sexuée et des représentations se fait tout au long de la vie (Julie Devif, Laurence Reeb, Christine Morin-Messabel et Nikos Kalampalikis). Cette situation pédagogique pourrait permettre aux filles et aux garçons d'apprendre sans être limités par les stéréotypes.

Aussi, le choix d'une danse déjà chorégraphiée s'explique par la volonté d'éviter la reproduction des stéréotypes. En effet, on peut penser que si nous laissons aux élèves le choix, ceux-ci vont se tourner naturellement vers des comportements renvoyant aux injonctions sociales de genre.

D'autre part, imposer la chorégraphie facilite l'entrée dans l'activité car elle engage moins l'individu d'un point de vue de sa sensibilité en comparaison avec l'invention d'une chorégraphie personnelle. Alors on peut penser que plus d'élèves seront enrôlés dans l'activité et donc touchés par les enjeux que nous visons.

La chorégraphie s'effectuera en demi groupe de classe mixte car le groupe permet aux élèves timides, moins à l'aise de se fondre dans un collectif et de moins se sentir observés. A noter que la danse en collectivité mixte s'inscrit intrinsèquement dans notre dynamique de partage des pratiques entre les élèves des deux sexes.

Egalement, les mouvements composant la chorégraphie ont tous été pensés au préalable, ils abordent des représentations corporelles féminines, masculines, dominées, et dominantes. Les élèves seront tous confrontés à ces gestualités spécifiques, filles et garçons exploreront des catégories de mouvement renvoyant aux pratiques attribuées socialement au sexe opposé et à

leur propre sexe. Aussi, les filles comme les garçons danseront « dominants » et « dominés ».

En plus de cela, le format d'apprentissage d'une chorégraphie renvoie à un nombre de répétition élevé, si l'on réinvestit le rapport de CANOPE évoqué aux pages 16 et 17 : la répétition tend à attribuer une valeur naturelle aux choses. Donc le fait de répéter des mouvements genrés des deux sexes permet de faire évoluer les représentations genrées de la danse.

Autrement dit, on peut penser qu'un garçon qui répète des mouvements « féminins », peu à peu, s'affranchit du caractère social féminin de ceux-ci et se les attribue naturellement, cela ne représente plus des mouvements de filles pour le garçon.

Ajouté à cela, l'implication de l'homme-enseignant dans la discipline de danse, notamment par sa participation physique lors des démonstrations, offre aux enfants une représentation qui dénote avec les clichés sociaux qui attribuent à la danse un caractère féminin. Le message transmis aux élèves est qu'un homme peut danser de la même manière qu'une femme danse.

On peut aussi penser que la participation de l'enseignant à la pratique contribue à enrôler les élèves dans l'activité.

On peut conclure que l'ensemble de ces aspects contribuent à l'objectif général de déconstruction et d'affranchissement des stéréotypes inculqués par la socialisation genrée qu'évoque Bourdieu, et que plus particulièrement, la séance participe à l'affranchissement des stéréotypes de sexe en danse.

Pour la suite de l'analyse nous allons nous intéresser à la signification sociale des mouvements pour entrevoir comment la chorégraphie mobilise à la fois des mouvements masculins, dominants, des gestuelles féminines et dominées.

VI - 1 - 1 - Les mouvements observés sous l'angle des verbes d'action (Rudolph Von Laban) :

On peut classer les mouvements en fonction des représentations sociales qu'ils véhiculent : certains mouvements renvoient à des verbes d'action « masculins », d'autres : « féminins ». Pour effectuer ce classement je m'inspire

de « la domination masculine » de Bourdieu, 1990. En effet, les mouvements suggèrent des représentations symboliques différentes au même titre que l'on distingue socialement les représentations sociales de genre. Pour expliquer autrement, on peut prendre un exemple concret. Les mouvements dynamiques, de grandes ampleurs qui occupent l'espace scénique et captent l'attention renvoient à des représentations symboliques masculines. Au contraire, les mouvements discrets et périphériques sont connotés féminins. Concrètement : « Grandir » est un acte qui occupe l'espace et renvoie à la masculinité et « rétrécir » est une action de second plan qui renvoie à la symbolique féminine selon les travaux de Bourdieu.

En voici une liste non exhaustive :

<b>Verbe d'actions « masculins »</b>	<b>Verbe d'actions « féminins »</b>
S'étirer	Se recroqueviller
Exploser	Caresser
Monter	Trembler
S'élever	Rétrécir
Grandir	Tomber
Pousser	Trépigner
S'opposer	Trébucher
Résister	Chuter
Accélérer	S'enfoncer
	Virevolter
	Ralentir
	Amortir

*Tableau d'une attribution socialement genrée des verbes d'action*

VI - 1 - 2 - Les mouvements « dominants » et « dominés » observés sous l'angle de la composante des mouvements : (Lhémery,2016) :

Les composantes du mouvement se déclinent en une multitude de paramètres renvoyant à des significations dites dominantes ou dominées. Voici un tableau (non exhaustif) reprenant quelques composantes du mouvement et leurs valeurs sociales :

Composantes du mouvement :	Dominant	Dominé
Niveau :	Haut / debout	Bas : accroupi
Plan / direction :	Frontal	Profil : dos
Dimension de l'espace :	Au centre / devant	Au fond / en périphérie
Amplitude :	Grand	Petit
Vitesse :	Rapide	Lent
L'intensité :	Bref	Soutenu
La trajectoire :	Rectiligne	Courbe
L'énergie :	Fort, lourd, rapide, saccadé	Faible, léger, lent, lié

Tableau de hiérarchisation des mouvements

Remarque : la composante de l'espace scénique ne sera pas employée lors de l'étude pour un souci de praticité. En effet, l'espace scénique à disposition pour la recherche est restreint, le temps pour faire les séances est réduit et il faut tenir compte niveau des élèves qui ne sont qu'en CP. Nous retenons tout de même que cette composante aurait pu s'inscrire de manière pertinente dans le projet si les conditions l'avaient permis.

VI - 1 - 3 - Les mouvements, observés sous l'angle des gestes sportifs et quotidiens : (Guérandel,2013):

Les gestes sportifs et quotidiens que l'on retrouve dans la pratique de la danse renvoient à des représentations sexuellement différenciées.

Voici un tableau déclinant quelques éléments attribués au domaine du masculin et du féminin.

	Masculin	Féminin
Gestes sportifs	Coup de pied Frappe de balles Figures acrobatiques Figures de force	Rotation du pied autour du corps (figure renvoyant aux représentations de la danse classique )
Gestes du quotidien	Tracés rectilignes Changements de directions anguleux et secs	Trajectoires lentes, ondulées Mouvements lésés

Tableau d'une attribution genrée des gestes sportifs

#### VI - 1 - 4 - Analyse du procédé de composition : l'unisson :

Nous ne déclinons pas l'ensemble des procédés de composition ici mais nous nous intéresserons uniquement à celui retenu pour la chorégraphie des CP. La chorégraphie se fera en unisson groupe classe ou demi classe. Les élèves effectueront les mêmes mouvements simultanément, dans le même sens et la même direction. Ce choix se légitime à trois égards :

D'abord, il facilite la mobilisation de tous et cela semble primordial dans une activité engageante comme la danse, de plus pour répondre à notre enjeu d'émancipation il est essentiel que les élèves se laissent aller à la pratique de la danse. Egalement, l'unisson renvoie à une impression de force, il va permettre à tous les élèves, filles et garçons d'endosser un rôle dominant. On sait après avoir lu les travaux de Bourdieu que les filles n'ont pas souvent l'occasion d'endosser cette position. Ce procédé leur permet de s'y investir en toute légitimité. Enfin, l'unisson renvoie à la valeur d'unité, pour notre étude, on pourra comprendre l'unité entre les sexes, l'unité pour s'affranchir des dictats sociaux de genre, l'unité pour apprendre ensemble.

## VI - 1 - 5 -Justification de la chorégraphie choisie pour la classe de CP :

La chorégraphie se compose d'un enchaînement court de coordinations simples pour favoriser la réussite de tous les élèves. Les contraintes temporelles du contexte de stage induisent cette breveté. La chorégraphie se compose de 6 tableaux ; représentés par des mots ou groupe de mots dans le tableau ci-dessous. Elle sera introduite aux élèves par l'enseignant sous forme de démonstrations multiples, de guidage visuel et oral de soutien des mouvements. Par exemple : si les élèves doivent effectuer un claquement de mains, au début, l'enseignant montre le geste, puis le fait avec les élèves, plus tard, le professeur se contentera de dire « clap » ou « tape » pour signifier aux élèves qu'ils doivent frapper dans leurs mains.

Il semble cependant qu'avant de passer aux injonctions à l'oral, l'enseignant construise avec la classe un codage verbal qui fasse sens pour les élèves.

Présentation des six moments de la chorégraphie sous une forme « mise en mots » :

Chorégraphie de la séance 2 :	
1	« Accroupi - regarde le sol - bras qui pendent »
2	«Balancier de bras mous droite, gauche, droite, gauche»
3	« Tout le corps tremble »
4	« Explosion - dresse debout comme un bâton »
5	« Avance : 1, 2, 3 - coup de pied, mains au ciel - retombent »
6	« Tourne sur soi - accroupi - regarde le sol »

Tableau descriptif des étapes de la chorégraphie

Chaque phrase de la chorégraphie est analysée et rattachée aux concepts évoqués précédemment. Le but est de ratisser un large panel de mouvements renvoyant à des conceptions masculines et féminines de l'utilisation du corps et à des postures qualifiées de dominantes et de dominées. Pour chaque phrase les consignes orales permettront d'apporter des précisions sur le geste, une intention commune pour tendre à une uniformité des gestualités, dans un souci artistique, en accord avec le procédé d'unisson.

<b>Phrase 1 :</b>	« Accroupi	Je regarde au sol	Avec les bras qui pendent »
Significations associées :	Composante du mouvement - dominée :  niveau : bas  Verbe d'action « féminin » : se recroqueviller	Imaginaire collectif : position de soumission	Composante du mouvement - dominée :  amplitude : petite Vitesse : lente Intensité : basse Énergie : faible
Consignes orales données aux élèves :	« accroupi tout petit, ramassé »	« j'observe les fourmis »	« Mes mains sont très lourdes, comme des pierres »

<b>Phrase 2 :</b>	« Balancier D-G- D-G	Avec des bras mous »
Significations associées :	<p>Geste du quotidien - féminin :</p> <p>Trajectoires ondulées Mouvements légers</p> <p>Verbe d'action « féminin » : rétrécir, caresser</p>	<p>Composante du mouvement - dominée :</p> <p>Vitesse : lente Intensité : basse Énergie : faible, léger, lié</p>
Consignes orales données aux élèves :	<p>« Toujours accroupi, je balance mes bras : droite - gauche - droite - gauche » (On peut se servir de l'environnement, la droite et la gauche n'étant pas forcément acquis : par exemple : coté porte et coté fenêtre)</p>	<p>« Bras désarticulés, souples comme des spaghettis, léger comme l'air »</p>



<b>Phrase 3 :</b>	« Accroupi	Tout le corps tremble »
Significations associés :	Verbe d'action « féminin » : se recroqueviller  Composante du mouvement - dominée :  niveau : bas Amplitude : faible	Verbe d'action « féminin » : trembler
Consignes orales données aux élèves :	« On tremble, on grelotte en gardant la position accroupie - il fait très très froid »	

La première partie de la chorégraphie renvoie à une gestualité féminine et à une posture dominée.

Les garçons et les filles seront confrontés à ses actes corporels, l'objectif est d'avoir la même pratique pour les deux sexes et donc les mêmes apprentissages corporels avec dans le viseur la volonté d'émancipation de représentation sociale de sexe.

Dans la même optique, la seconde partie de la chorégraphie explorera des comportements de danse masculins et dominants.

<b>Phrase 4 :</b>	« Explosion, on se dresse debout droit comme un bâton »	
Significations associées :	Verbe d'action « masculin » : exploser, monter, s'élever, grandir, pousser, accélérer	Composante du mouvement - dominant :  Niveau : haut Intensité : rapide et bref Trajectoire : rectiligne Énergie : forte, rapide et saccadé
Consignes orales données aux élèves :	« Je me dresse debout, comme si j'étais une carotte et que l'on m'arrachait de la terre. Mon corps est tout dur, gainé, avec les bras collés au corps, droit comme un bâton »	

<b>Phrase 5 :</b>	« Avance tout droit - 3 pas	Coup de pied et bras qui montent au ciel »	Puis retombent»
Significations associées :	Composante du mouvement - dominant :  Niveau : debout Intensité : rapide Trajectoire : rectiligne Énergie : forte, rapide	Geste sportif - « masculin » : Arts martiaux  Composante du mouvement - dominant :  Niveau : haut  Verbe d'action « masculin » : s'élever, s'étirer, grandir	Verbe d'action « féminin » : rétrécir  Composante du mouvement - dominé :  Énergie : faible
Consignes orales données aux élèves :	« Marche 1, 2, 3	Coup de pied devant soi, en même temps bras qui montent au ciel : « olé »	Quand le pied retombe, les bras retombent le long du corps, mous comme des spaghettis

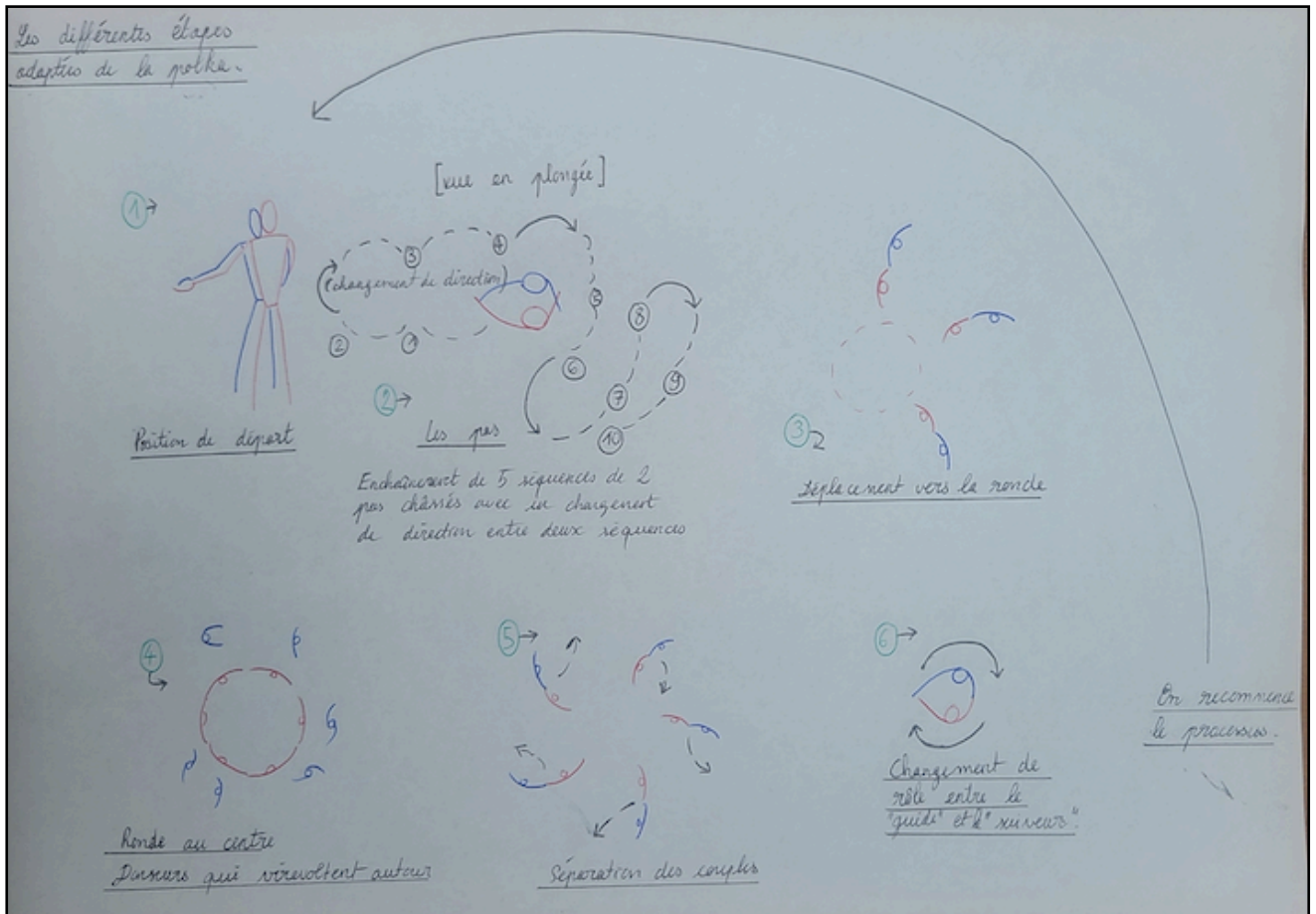
Retour à une motricité « féminine » pour la dernière phrase

<b>Phrase 6 :</b>	« On tourne sur soi-même,	On s'accroupi,	On regarde le sol »
Significations associées :	Verbe d'action « féminin » : virevolter  Geste sportif « féminin » : ( figure renvoyant aux représentations de la danse classique )	Composante du mouvement - dominant vers dominé :  niveau : haut vers bas Vitesse : rapide vers lent Amplitude : grande vers petite  Verbe d'action « féminin » : se recroqueviller	Imaginaire collectif : position de soumission
Consignes orales données aux élèves :	« Un tour sur soi-même : départ coté gauche, fenêtre... »	« On descend sur ses pieds pour s'établir accroupi tout petit, ramassé »	« j'observe les fourmis, comme au début de la chorégraphie»

Cette chorégraphie s'effectuera sur un fond musical issue de la bande sonore du film « Interstellar<sup>5</sup> (Hans Zimmer, 2014). Le choix de cette musique se légitime par sa neutralité du point de vue des stéréotypes de genre. En effet, bien que ce soit subjectif, les sonorités de cette musique s'associe à l'univers spatial évoquant donc des perceptions relatives à la liberté, à la grandeur, au vide, à l'apesanteur... Ces associations entre les mouvements des élèves et les attributions sémantiques de l'univers sonore ne semble pas diriger les élèves vers des stéréotypes sexués. Autrement dit, la musique ne semble pas être en mesure

<sup>5</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=EGcXF0iG-2s&list=PLHht5t\\_8LoJzK5ozMFnE1MxCYKTax-hdA&index=5&t=1500s](https://www.youtube.com/watch?v=EGcXF0iG-2s&list=PLHht5t_8LoJzK5ozMFnE1MxCYKTax-hdA&index=5&t=1500s)

de modifier ou de faire tendre à une motricité stéréotypée. En revanche, le choix d'autres musiques à connotation masculine ou féminines aurait pu induire certains comportements qui pourraient biaiser l'enquête. Pour illustrer le propos de manière exagérée, le choix musical du « Lac des cygnes » de Tchaïkovski aurait favorisé chez les élèves des mouvements socialement associés au registre féminin.



## VI - 2 - Analyse de la séance 3 par rapport à l'objectif de recherche :

En séance 3, j'ai fait le choix de faire découvrir une danse traditionnelle adaptée de la polka aux élèves de CP.

VI - 2 - 1 - Une danse qui s'inscrit en continuité des travaux des chercheurs :

Ce choix me permet de reprendre la conception de l'enseignement de la danse de Carine Guérandel. En effet, j'adopte une posture d'enseignant : « égalitariste-réfléchi » en veillant à mélanger les motricités socialement genrées et en ne plaçant pas les élèves en situation d'exposition devant toute la classe. Cette séance explore les dimensions viriles, dominantes, dominées et d'appartenance sexuée abordées précédemment par l'auteur. Aussi, je veille à présenter l'activité avec neutralité notamment vis à vis des rôles genrés, pour écarter les représentations stéréotypées de la séance de polka comme le préconisent Régner et Huchet. J'utiliserai les termes neutres de « guide » et de « suiveur ». Pour finir je garantis des changements de rôles fréquents dans l'optique de dé-mettre la différenciation sexuée vis-à-vis des rôles sociaux et des représentations des hommes et des femmes qui selon CANOPE entretiennent les stéréotypes de genre.

*Les différentes étapes de la Polka : adaptés à une classe de CP*

VI - 2 - 2 - Un choix lié à mon expérience personnelle :

Ce choix émerge suite à la prise en compte de mon ressenti personnel lié à ma pratique en danse. Je pense que penser la séance en prenant en compte mes ressentis d'ancien élève peut être pertinent dans la mesure où une partie des élèves pourrait avoir des réactions semblables aux miennes. En effet, en comparaison avec la séance 2 : consistant à danser une chorégraphie de type « danse contemporaine » qui me renvoie à mes pratiques scolaires d'ancien élève (au collège puis à l'université), ce qui reste pour moi difficile sur le plan affectif car elles engagent une grande part sensible de l'être et me place dans une situation de vulnérabilité lié à l'exposition de mon intimité au regard des autres.

De ce point de vue, la polka semble plus accessible car elle force moins les danseur à dévoiler leur intimité.

Par rapport à ma pratique en tant qu'enseignant, danser devant les élèves lors des démonstrations et apprentissages reste une source de stress pour moi.

J'ai décidé de garder la séance chorégraphique car elle était importante dans le processus de découverte et de représentation des motricités genrées mais je décide d'ajouter, en plus, la séance de polka qui n'était pas prévue initialement dans la séquence. Cet ajout me semble nécessaire dans le sens où cette alternative me paraît moins engageante sur le plan sensible et plus ludique dans la réalisation. Cela permettra ainsi aux élèves de prendre plus de plaisir et donc d'avoir un nouveau regard sur la danse, en ayant une relation ancrée sur des sensations et émotions positives de joie, de sécurité affective et de bien être.

Je précise également que je suis à l'aise pour enseigner cette leçon car je l'ai déjà effectué en tant qu'étudiant à l'UFR de Nantes sous l'enseignement de Jean Gade. Faire vivre cette séance, me semble intéressant du point de vue de l'expertise relative et de la légitimité que j'ai acquise car je peux affirmer que je sais ce que cela fait de vivre cette séance en tant qu'élève car je l'ai vécue. Pour moi, ce fut une séance durant laquelle j'ai pris beaucoup de plaisir, j'ai donc envie de la partager avec les élèves. Je fais alors l'hypothèse que mon appétence pour la polka va être ressentie par les élèves et permettra de les motiver, de les captiver et de les enrôler.

### VI - 2 - 3 - Un choix ludique pour enrôler les élèves :

Ce choix se rapporte aussi au caractère entraînant de la danse polka.

La succession d'étapes : la danse en duo puis en grand groupe avec des mouvements simples permet aux élèves de s'appuyer sur leurs camarades pour évoluer en confiance. Ce cadre sécuritaire d'un point de vue affectif tend à placer tous les élèves en situation de réussite. De plus, la décharge cognitive de l'apprentissage (par la visibilité sur le groupe qui danse) en comparaison avec la deuxième séance (dans laquelle les mouvements étaient plus complexes) permet aux élèves de se focaliser sur la recherche de plaisir et de partage avec leurs camarades.

VI - 2 - 4 - Le choix pertinent de la polka par rapport à l'objectif d'affranchissement des stéréotypes de genre :

VI - 2 - 4 - 1 Une danse genrée dans les rôles :

Dans la polka, on observe deux rôles sexués : d'un côté, l'homme qui mène la « valse », propose le tempo, guide l'orientation et la direction du déplacement puis qui se réunit avec les autres hommes pour frapper des mains à l'unisson. De l'autre côté, la femme qui se laisse guider et s'adapte aux décisions masculines puis qui virevolte avec les autres femmes autour de la ronde formée par les hommes. Durant notre pratique, nous veillerons à ce que tous les élèves endossent les deux rôles pour déconstruire les stéréotypes, aussi nous ne nommerons pas les rôles tel que : « rôle de l'homme » et « rôle de la femme » mais comme « guide » et « suiveur » en référence aux termes « leader » et « followers » émergent dans le domaine de la danse de salon et remplaçant progressivement les termes « hommes » et « femmes » dans un souci de dépassement des attributions et représentations de genre. Sans le savoir, les garçons et les filles danseront dans les deux rôles et adopteront tantôt des postures de « guide », tantôt des postures de « suiveur ».

VI - 2 - 4 - 2 Une danse genrée dans la répartition hiérarchique de l'espace :

Dans un premier temps les couples occupent l'ensemble de l'espace scénique. C'est lors de la deuxième phase de la danse que l'on observe une occupation différente de la scène entre les hommes et les femmes. Les hommes se réunissent au centre de la scène et interagissent entre eux à l'unisson. Alors que les femmes évoluent en périphérie, de manière dépareillée. Ce procédé chorégraphique fait le parallèle au pouvoir hégémonique des hommes dans l'espace social mis en avant dans les travaux de Bourdieu. On peut interpréter cette gestion de l'espace scénique comme la traduction dans la société du rapport d'occupation de la place publique (Agora) comme espace de l'homme en opposition à l'espace privé dont se contentent les femmes. L'opposition entre



l'unisson bruyant des hommes et les mouvances silencieuses des femmes renforce l'idée générale de force, puissance et importance des hommes dans les représentations collectives. Autrement dit les hommes occupent l'espace scénique et l'espace sonore et les femmes s'y adaptent en périphérie. Etant donnée que les élèves effectueront les 2 rôles, chacun pourra avoir le rôle « dominant » et vivre l'expérience de la puissance et chacun vivra l'expérience plus discrète du « second rôle ». On peut penser que cet échange des rôles tend à faire émerger les prémices de compétences comme l'empathie et la réflexion sur l'action des élèves.

V - 2 - 4 - 2 - Une danse genrée par les verbes d'actions qu'elle mobilise en fonction des rôles :

Les gestualités de la polka dans les rôles genrés se rapportent aux attributions socialement stéréotypées des actions masculines et féminines. :

En voici quelques exemples :

<b>Verbe d'action dans le rôle « masculin » Dit rôle de « guide »</b>	<b>Verbe d'action dans le rôle « féminin » Dit rôle de « suiveur »</b>
Mener	Virevolter
Frapper	Flotter
Décider	S'adapter

Tableau d'une attribution genrée des verbes d'action

VI - 2 - 4 - 3- Une danse genrées par les types de mouvements différenciés qu'elle mobilise:

Composantes du mouvement	Dominant	Dominé
Dimension de l'espace :	Au centre	en périphérie
L'intensité :	Bref	Soutenu
L'énergie :	Fort, lourd, rapide, saccadé	Faible, léger, lent, lié

Tableau de hiérarchisation sociale des mouvements par rapport aux composantes du mouvement

Il est à noter que contrairement à la chorégraphie de la séance 2 la polka est une danse traditionnelle qui n'est pas destinée à être montrée à des spectateurs, c'est une danse qui se destine à être vécue, sous une forme d'entre soi. Cette différence explique le fait que l'intégralité des composantes du mouvement ne soit pas pensée pour véhiculer un message, une émotion aux spectateurs. Cependant, on observe tout de même que les mouvements effectués par les hommes sur le plan énergétique, de l'intensité et de l'espace renvoient à un caractère de domination quand ceux attribués aux femmes les placent symboliquement en position dominée. L'alternance des élèves dans les deux rôles visent une nouvelle fois à déconstruire l'attribution genrée d'une position dominante et/ou dominée à une danse.

VI - 2 - 4 - 4 - Contribution de la vidéo découverte : La chorégraphie de Sadeck Waff :

J'ai choisi cette vidéo de danse car elle offre aux élèves une nouvelle façon d'envisager la danse. Le but est d'élargir les représentations de la danse des élèves en les confrontant à une grande diversité de chorégraphie. L'oeuvre de

Sadeck Waff<sup>6</sup> met en scène un grand groupe de personnes (plusieurs dizaines) qui dansent avec leurs bras en unisson. Cela me semble pertinent de montrer aux élèves des danseurs experts qui mobilisent l'unisson, comme eux en séance 2 et en séance 3. Aussi, les danseurs sont tous en fauteuils roulants, vêtus de noir et masqués, on ne sait pas si ce sont des femmes ou des hommes. Ma volonté étant de faire émerger chez les élèves l'idée que tout le monde peut danser et qu'indépendamment du sexe on peut danser de la même façon.

#### VI - 3 - Analyse de la séance 4 par rapport à l'objectif de recherche :

L'objectif de recherche de cette séance finale est d'effectuer un recueil des représentations comme en séance une, pour ensuite analyser la pertinence de la séquence par rapport au but fixé d'affranchissement des stéréotypes de genre en danse.

---

<sup>6</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=XCdskQqAmE&list=PLHht5t\\_8LoJzK5ozMFnE1MxCYKTax-hdA&index=4](https://www.youtube.com/watch?v=XCdskQqAmE&list=PLHht5t_8LoJzK5ozMFnE1MxCYKTax-hdA&index=4)

## VII- Méthodologie de la collecte de données :

Pour collecter les données nécessaires à la réponse de notre problématique j'ai fait le choix de retenir trois modes de collecte.

D'abord, j'ai opté pour la captation vidéo, en effet les 4 séances d'enseignement en classe ont été filmées en intégralité par mon assistante. L'objectif est d'effectuer à posteriori une analyse méticuleuse des comportements des élèves. Après visionnage, j'ai fait le choix d'analyser les deux séances pratique de danse (séance deux et trois de la séquence) car elles étaient plus pertinentes que celles en classe « classique » pour observer les comportements moteurs. J'ai fait le choix d'observer uniquement les indices visuels en occultant les signaux auditifs pour éviter le chevauchement des informations et améliorer la clarté de mon analyse. En prenant en compte la contrainte temporelle j'ai fait le choix d'observer deux élèves en particulier dans la classe puis d'analyser leurs pratiques avec pour objectif une montée en généralité et l'élaboration de conclusions relatives à l'ensemble du groupe étudié.

Secondement, pour pouvoir analyser les représentations des élèves, j'ai choisi de leur faire faire des productions graphiques et des dictées à l'adulte pour garder une trace du travail effectué en séance une et quatre. L'objectif de ce mode de collecte était d'avoir les représentations personnelles de tous les élèves afin de dresser les dynamiques majoritaires dans la classe et d'identifier des subtilités individuelles pour avoir une analyse nuancée et proche du réel. Le fait d'opter pour ce même mode de recueil en séance une et quatre m'a permis d'améliorer la lisibilité des résultats étudiés sous forme de statistiques, notamment pour lire les évolutions et changements notables entre le début et la fin de la séquence.

Pour finir, j'ai rédigé un carnet ethnographique qui m'a servi à questionner ma pratique et à recueillir des données sur mon ressenti intime. L'enjeu de ce dernier mode de collecte est de rajouter une dimension sensible et intime à l'analyse factuelle des élèves permise par les moyens de collecte évoqués précédemment. Le carnet offre une fenêtre d'analyse plurielle : d'un côté sont recensés mes ressentis sur mon activité d'enseignant, de danseur et d'individu et d'autre part j'ai relevé mes sensations concernant la classe en globalité, vis à vis notamment de son climat.

Donc en conclusion, ma méthodologie de collecte suit une logique pluridimensionnelle pour produire des traces objectives des comportements moteurs et des traductions matérielles des conceptions mentales des élèves ainsi que des informations subjectives sur mes ressentiments internes. L'objectif est de produire une analyse précise des représentations de genre des élèves.

## VIII - Les biais

Avant de commencer l'analyse des données et pour aller dans le sens de ma démarche globale, il me semble primordiale d'exposer les biais qui sont apparus dans l'enquête. L'explicitation de ces biais permet de garantir le caractère objectif de la recherche et met en avant leur prise en compte au moment de l'analyse.

Tout ce qui renvoie à l'oralité dans l'enquête soulève des problématiques de pressions sociales et de jeu d'influence entre les élèves qui peuvent modifier leurs expressions orales, leurs comportements et leurs productions.

L'interprétation symbolique des éléments récoltés dans les productions graphiques et écrites des élèves pose des questions vis-à-vis de leur justesse et leur véracité. En effet, les écueils de sur-interprétation sont à prendre en compte pour s'approcher du sens réel des représentations étudiées.

Aussi, la transmission des consignes est à mettre en balance avec sa compréhension par les élèves. Autrement dit, il y a un écart entre ce qui est demandé par l'enseignant et ce que l'élève comprend de la demande. Il faut donc observer cette compréhension de consigne pour analyser les réponses en conséquence.

Il faut également garder à l'esprit que lorsque l'on attribue des vertus de perceptions mélioratives ou péjoratives sur la base d'une interprétation lexicale on joue le jeu de la subjectivité, on analyse alors sur des critères discutables. En conséquence, pour être objectif dans la conclusion on doit garder en tête que ces indices n'ont pas de valeur absolue.

Etant donné que l'enquête se réalise dans une classe, on est évidemment confronté à des variations de l'échantillon observées entre les séances. Des élèves différents sont absents, puis reviennent lorsque de nouveaux partent. C'est un des facteurs qui doit être pris en compte au moment de l'analyse statistique. Il ne faudrait pas que des variations de résultats liées au différentiel d'absence/présence soient interprétées comme des changements liés à la pratique de la danse.

Dans le même registre, la complexité et la multiplicité des événements qui se déroulent simultanément dans une séance ne peuvent pas être analysés de manière exhaustive. On doit donc faire des choix qui impliquent donc une sélection pertinente. De fait, l'objectivité des éléments analysés est relative

lorsque l'on considère le contexte global et l'ensemble des éléments omis. La prise en compte de cet écueil nous amène à choisir les moments et les actions analysés avec subtilité pour traduire le plus justement possible la situation complexe.`

Pour conclure, l'identification des biais et la réflexion sur les moyens pour les prendre en compte, nous aident à concevoir une analyse s'approchant de l'objectivité pour répondre avec pertinence à notre problématique de recherche.

## **IX- Synthèse des analyses des données recueillies :**

### **IX- 1 - Observations des productions d'élève :**

IX - 1 - 1 - 1 - Observations de la séance une :

IX - 1 - 1 - 1 - A - Observation des phrases :

Nous avons effectué le recueil du vocabulaire mélioratif et péjoratif dans les phrases écrites par les élèves ainsi que celui du vocabulaire attributif de sens (vocabulaire explicatif) concernant la danse.

Voici la liste des mots de vocabulaire considérés comme mélioratifs, péjoratifs et explicatifs.

Vocabulaire mélioratif	Vocabulaire péjoratif	Vocabulaire explicatif
« J'aime » ( x3) « J'aime bien » « Contente » « Bien » « Libre »	« Je n'aime pas » (x2)	« Musique » (x2) « Tout le monde » « Rock » « Bouger » « Break-dance » « Acrobaties » « Gesticulations » « Chanter » « Fête » « Comme je veux » « Danser » « Ce que tu veux » « Apprendre »

Tableau du vocabulaire utilisé par les élèves pour caractériser la danse

Voici les données concernant le vocabulaire utilisé par les élèves pour caractériser la danse :



Vocabulaire mélioratif en %	30,9 %	50 %	13,7 %
Vocabulaire péjoratif en %	9,5 %	0 %	18,2 %
Vocabulaire explicatif en %	71,4 %	80 %	63,7 %

Tableau comparatif du vocabulaire utilisé par les élèves, par les filles et par les garçons pour caractériser la danse ( en %)

#### IX - 1 - 1 - 1 - B - Observation des dessins :

Ci-dessous, le recueil des dessins renvoyant à des représentations estimées : joyeuses, stéréotypées « féminines » et stéréotypées « masculines » :

Le premier tableau catégorise et comptabilise les éléments constitutifs des productions graphiques des élèves. Son but est d'obtenir une vision globale, critériée et lisible de l'ensemble des dessins.

Dessins considérés comme joyeux	Personnages « féminins »	Personnages « masculins »	Objets renvoyant à des stéréotypes « féminins »
Coeurs (x3) Arcs en ciel (x3) Sourires sur les visages (x6) Guirlandes (x2) Etoiles filantes	Personnages féminins (x12)	Personnages masculins (x5)	Fleurs (x2) Tutus (x5)

Tableau de classification des dessins des élèves caractérisant la danse

Le second tableau reprend les informations inventoriées dans le premier pour les traduire sous forme de pourcentage en fonction de leur groupe de provenance. L'objectif est d'avoir un point de vue sur la répartition genrée des productions des élèves pour faciliter l'analyse réflexive.

	Groupe classe	Garçons	Filles
--	---------------	---------	--------

Dessins considérés comme joyeux en %	66.7%	54.4%	80 %
Personnages « masculins » en %	23.8%	45.5%	0 %
Personnages « féminins » en %	61.9%	27.3%	100 %
Objets considérés comme renvoyant aux stéréotypes « féminins » en %	38.1%	18.2%	60 %
Objets considérés comme renvoyant aux stéréotypes « masculins » en %	0 %	0 %	0 %

*Tableau comparatif des dessins des élèves, filles et garçons pour caractériser la danse (en %)*

#### IX - 1 - 1 - 1 - C - Observation des couleurs :

Nous faisons le recueil des couleurs majoritairement utilisées dans les dessins. On observera l'utilisation du rose renvoyant dans les « représentations sociales » associées au féminin, l'utilisation du bleu renvoyant de la même façon au masculin, le multicolore et les couleurs seront envisagés comme indice de sentiments positifs envers la danse et le noir et blanc seront interprétés comme l'indication d'un éloignement envers la danse.

Voici l'ensemble des données recueillies dans la classe :

Rose	23.8%	9 %	40 %
Bleu	23.8%	36.4%	10 %
Multicolore et/ou couleur vive	33.3%	36.4%	40 %
Noir et blanc	14.3%	18.2%	10 %

Tableau comparatif des couleurs utilisées par les élèves, les filles et les garçons (en %)

IX - 1 - 1 - 2 - Observations de la séance quatre :

IX - 1 - 1 - 2 - A - Observation des phrases :

Suivant la même procédure que lors de l'analyse de la séance une, nous ferons le recueil du vocabulaire mélioratif et péjoratif dans les phrases écrites par les élèves ainsi que celui du vocabulaire caractérisant l'union entre les élèves :

Listing des mots de vocabulaire considérés comme mélioratifs, péjoratifs et relevant du champ sémantique de « l'union » :

Vocabulaire mélioratif	Vocabulaire péjoratif	Vocabulaire de « l'union »
« J'aime »	« Pas aimé »	« On »
« Drôle »	« Colère »	« Avec la maîtresse »
« Bien »		« Les autres »
« Rigolo »		« Partenaires »
« Joie »		« Copains »
« Adore »		« A deux »
« Nouveau »		« Avec tous les enfants »
« Joyeux »		« Avec mon amoureux »

Tableau du vocabulaire utilisé par les élèves pour caractériser la danse

Recueil de données concernant le vocabulaire utilisé par les élèves pour caractériser la danse :

	Groupe classe	Filles	Garçons
Vocabulaire mélioratif en %	90 %	100 %	80 %
Vocabulaire péjoratif en %	10 %	10 %	10 %
Vocabulaire « de l'union »%	75 %	70 %	80 %

Tableau comparatif du vocabulaire utilisé par les élèves, par les filles et par les garçons pour caractériser la danse ( en %)

#### IX - 1 - 1 - 2 - B - Observation des dessins :

Nous allons observer le recueil des dessins en nous intéressant aux représentations joyeuses, aux personnages masculins, féminins et non genrés ainsi qu'aux dessins illustrant « l'union ».

Voici la liste des motifs retenus dans les dessins des élèves :

Dessins considérés comme joyeux	Personnages « féminins »	Personnages « masculins »	Personnages non genrés	Dessins renvoyant à l'union
« sourire » « fleur » « multicolors » « ballons »	Personnages féminins (x9) ( rose et/ou cheveux longs )	Personnages masculins (x7) ( bleu et/ou cheveux courts)	Personnages sans attribut socialement sexué (X8)	Ronde, proximité de personnages, main dans la main.

Tableau de classification des dessins des élèves caractérisant la danse

Ci dessous, la répartition des motifs en fonction du groupe de provenance :

Dessins considérés comme joyeux en %	57 %	66,7 %	50 %
Personnages « féminins »	47,4 %	11,1 %	77 %
Personnages « masculins »	40,51 %	22,2 %	50 %
Personnages non genrés	42.1%	77,8 %	10 %
Dessins renvoyant à l'union	23,2 %	0 %	40 %

Tableau comparatif des dessins des élèves, filles et garçons pour caractériser la danse (en %)

#### IX - 1 - 1 - 2 - C - Observation des couleurs :

Nous observerons les couleurs majoritairement utilisées dans les dessins. Nous regarderons l'utilisation du rose, associée dans les représentations au féminin , l'utilisation du bleu qui renvoie au « masculin », le multicolore et les couleurs seront envisagés comme le signe d'un attrait pour la danse et le noir et blanc seront interprétés comme l'indice d'un éloignement envers la danse.

Voici la répartition de l'utilisation des couleurs dans la classe :

	Groupe classe	Garçons	Filles
Rose	15.8%	11.1%	20 %
Bleu	10.5%	11.1%	10 %
Multicolore et/ou couleur vive	42.1%	33.3%	50 %
Noir et blanc	15.8%	22.2%	10 %

Tableau comparatif des couleurs utilisées par les élèves, les filles et les garçons (en %)

IX - 1 - 1 - 3 - Observations croisées de la séance un et de la séance quatre :

IX - 1 - 1 -3 - A - Observation des phrases :

Premièrement, on observe une augmentation de la mobilisation du vocabulaire mélioratif dans les phrases que les élèves utilisent pour caractériser la danse. On relève trois fois plus d'élèves qui utilisent du vocabulaire mélioratif fin janvier en comparaison au 12 janvier.

Si on s'intéresse aux filles, on passe de la moitié du groupe à la totalité.

Si l'on s'intéresse aux garçons, on remarque que cinq fois plus de garçon utilisent le vocabulaire mélioratif le 27 janvier. Deuxièmement, la proportion d'utilisateurs de vocabulaire péjoratif ne varie pas significativement dans la classe entre la première prise de données et la seconde.

En revanche, à la première séance, aucune fille ne mobilise un vocabulaire péjoratif et lors de la séance finale 10% d'entre-elles l'utilise. Pour les garçons on passe de 18.2% à 10% d'utilisation.

IX - 1 - 1 -3 - B - Observation des dessins :

En ce qui concerne le dessin de personnages masculins, on peut voir que les dessins de la quatrième séance comportent deux fois plus de personnages masculins que ceux de la séance un. Aussi, si ce sont les garçons exclusivement qui les dessinaient en séance un, les filles ont dessiné plus de garçons que les garçons lors de la séance quatre. Pour ce qui se rapporte aux dessins de personnages féminins, on observe une légère baisse de la proportion de dessin de filles entre la séance un et la séance quatre. Les garçons dessinent moins de filles et les filles aussi. Contrairement à la séance initiale, de nombreux personnages dessinés, en majorité par les garçons, ne renvoient pas à des « catégories sexuées visibles », c'est à dire qu'on ne discerne pas leurs sexes en fonction de stéréotypes liés à la chevelure, au type de vêtements ou encore à la couleur de ceux-ci. Pour finir, on observe une répartition du genre des personnages (selon des représentations sociales stéréotypées) assez équilibrée

entre les personnages féminins, les personnages masculins et les personnages neutres.

IX - 1 - 1 - 3 - A - Observation des couleurs :

Concernant l'utilisation du rose, on observe que les filles continuent de l'utiliser deux fois plus que les garçons en séance quatre cependant elles l'utilisent deux fois moins qu'en séance un. Pour le bleu, les garçons qui l'utilisaient quatre fois plus que les filles lors de la première séance, l'utilisent quatre fois moins en séance quatre tendant ainsi à une utilisation similaire à celle des filles. En général on observe entre les deux séances une diminution des couleurs bleus et roses au profit d'une augmentation des teintes multicolores. L'utilisation du noir et du blanc ne subit pas de changement significatif entre les deux séances.

IX - 1 - 2 - Observation des vidéos :

IX - 1 - 2 - 1 - Observations de Lucie lors de la séance deux :

<b>Observation des comportements de Lucie par rapport à l'enseignant</b>		
<b>Ce qu'il se passe dans la classe</b>	<b>Contact visuel ( en minutes )</b>	<b>Commentaires</b>
Echauffement articulaire démontré par l'enseignant	0.00-2.33	Tous les élèves sont en face de l'enseignant
	2.45-3.20	
	3.44-3.53	
Echauffement spécifique Avec la participation de l'enseignant	3.56-3.58	
	4.11-4.18	
	4.29-4.37	
	4.44-4.45	
	4.59-5.00	
	5.05-5.09	
	5.13-5.25	
	5.29-5.36	
Enonciation des consignes	6.10-6.45	
Démonstration de la chorégraphie par l'enseignant	7.00-8.16	
1er Apprentissage de la chorégraphie	8.44-8.50	L'enseignant danse ne même temps que les élèves et guide les mouvements à l'oral
	8.52	
	9.00-9.15	
	9.18-9.30	
Lors de cette première phase de la séance, Lucie m'a regardé 6.31minutes sur les 9.30 minutes. On dénombre 16 prises de contact visuel distincts.		
1ère chorégraphie	9.30-10.24	Même disposition spatiale et mêmes aides.
	10.26-10.31	
	10.40-10.42	
	10.48-10.58	



Passation des consignes	11.00-11.13	
	11.14-11.20	
	11.48-11.50	
	11.55-12.10	
2ème chorégraphie	12.46-12.48	
3ème chorégraphie	13.00-13.18	
Transition	13.38-13.41	
4ème chorégraphie	14.17	
	14.32	
5ème chorégraphie		
6ème chorégraphie	16.22-16.24	
Ajout de consignes	16.40-16.45	
	16.53	
	17.45	
	18.19-18.44	
	19.18	
	19.35	
7 ème chorégraphie	20.14-20.33	
Consignes	20.45	
	20.49	
	21.10	
	22.08	
8 ème chorégraphie		Suppression de toutes les formes de guidage Guidage de l'enseignant qui donne le rythme en tapant des mains
9 ème chorégraphie	23.34	
Consignes	24.08	
Répartition de la classe en demi groupe - répétition générale	25.03	
	25.11	
	25.13-25.17	
	26.09	
	26.40-26.43	

	26.45	
Lucie est spectatrice du 1er demi groupe		
Lucie est danseuse dans le seconde demi groupe	28.11	
	28.55	
	28.58	
	28.59	
	29.19	
	29.23	
	29.25	

Lors de cette seconde phase, Lucie m'a regardé 4,29 minutes sur les 19.25. Elle a effectué 39 prises de contact visuel distinctes.

Au total, Lucie a passé 11.00 minutes sur les 29.25 minutes d'apprentissages chorégraphique à me regarder. Elle cumule 55 contacts visuels orientés vers moi.

IX - 1 - 2 - 1 - Observation de Noé lors de la séance deux :

<b>Observation des comportements de Noé par rapport à l'enseignant</b>		
<b>Ce qu'il se passe dans la classe</b>	<b>Contact visuel ( en minutes )</b>	<b>Commentaires</b>
Echauffement articulaire démontré par l'enseignant	0.06-3.50	Tous les élèves sont en face de l'enseignant ( Cette observation est en partie biaisée, Noé fut caché de la vidéo par un camarade à quelques moments, on suppose qu'il m'a regardé tout au long de l'échauffement car une très grande partie des élèves a eu ce comportement et parce qu'à chaque fois qu'on retrouvait un visuel sur Noé il avait le regard fixé sur moi.
Echauffement spécifique Avec la participation de l'enseignant	4.12	Noé me regarde lorsque j'ajoute de nouvelles consignes et démonstrations. Il me consacre un regard furtif à chaque fois qu'il passe près de moi.
	4.22-4.25	
	4.28-4.34	
	4.45	
	5.29-5.31	
	5.39	
Enonciation des consignes	5.58	
	6.06	
Démonstration de la chorégraphie par l'enseignant	6.07-8.14	
1er apprentissage de la chorégraphie	8.19	L'enseignant danse ne même temps que les
	8.35	

	8.45-8.53	élèves et guide les mouvements à l'oral.  Noé multiplie les regards brefs.
	8.57	
	9.00	
	9.08	
	9.14	
	9.30	
Lors de cette première phase de la séance, Noé m'a regardé 6.22 minutes sur les 9.30 minutes. On dénombre 18 prises de contact visuel distincts.		
1ère chorégraphie	9.37-10.28	Même disposition spatiale et mêmes aides.
	10.32-10.42	
	10.47-10.52	
Passation des consignes	11.02	
	11.06	
	11.25	
	11.47-11.50	
2ème chorégraphie	12.00	
	12.10-12.47	
3ème chorégraphie	13.00-13.24	
Transition	13.35	
4ème chorégraphie	13.35-14.10	
	14.29	
	14.31	
	14.32	
	14.35-14.43	
5ème chorégraphie	14.59-15.16	Les élèves dansent maintenant sans guidage physique de l'enseignant.  Je conserve un guidage oral.
	15.41	
	15.48-15.50	
	16.09	
6ème chorégraphie	16.18-16.22	
Ajout de consignes	16.34-16.49	
	16.52-17.08	

	17.20	
	17.38-18.36	
	18.40	
	18.50	
	19.10-19.20	
7 ème chorégraphie	19.50	Suppression de toutes les formes de guidage
Consignes	20.50	
8 ème chorégraphie	20.58	
	21.13	
	22.08-22.20	
	22.36-22.39	Guidage de l'enseignant qui donne le rythme en tapant des mains
	23.09	
9 ème chorégraphie	23.34	
Répartition de la classe en demi groupe - répétition générale	25.00-25.16	
	25.19	
	25.23	
	25.26	
	25.33	
	26.09-26.12	
	26.37-26.51	
Noé est spectatrice du 1er demi groupe		
Noé est danseur dans le seconde demi groupe	28.54-29.00	
	29.25	

Lors de cette seconde phase, Noé m'a regardé 3,23 minutes sur les 19.25. Il a effectué 33 prises de contact visuel distinctes.

Au total, Noé a passé 9.45 minutes sur les 29.25 minutes d'apprentissage chorégraphique à me regarder. Il cumule 51 contacts visuels orientés vers moi.

### IX - 1 - 3 - Observation du carnet ethnographique :

#### IX - 1 - 3 - 1 - Observations liées à la séance une :

Je vais partir du principe que mes représentations concernant la danse, bien que j'essaie de m'en affranchir, restent assez stéréotypées. En commençant cette séance, je m'attendais à voir des comportements d'attrait envers la danse pour les filles et de rejet, plus ou moins dissimulés, pour les garçons. J'ai pu observer tout au long de la séance une orientation générale vers la volonté de "bien faire ». Les élèves ont notamment posé beaucoup de questions. On peut interpréter ça comme la marque d'un intérêt et d'une curiosité tournés vers la compréhension. J'ai pu identifier cinq garçons qui semblaient désintéressés par l'idée de danser. Cela s'est traduit par l'utilisation d'un vocabulaire péjoratif pour qualifier la danse et d'une attitude de replie sur soi. Je n'ai en revanche pas perçu de comportements que l'on pourrait identifier de stéréotypés.

#### IX - 1 - 3 - 2 - Observations liées à la séance deux :

Avant la deuxième séance, j'ai eu le temps d'observer les dessins et les phrases des élèves concernant leurs représentations de la danse, cela a eu pour effet d'affiner mes représentations concernant les élèves, j'ai l'impression d'avoir cerné le profil de ceux qui vont apprécier la séance et de ceux qui vont être en insécurité affective. Je garde en tête que perdue dans mes représentations une différence de genre dans ma façon d'identifier les profils. En ce qui concerne mon état psychique avant la séance, il est à noter que je ressens une appréhension et du stress car je vais devoir danser devant toute la classe. J'ai peur d'être jugé et de ne pas faire « une bonne séance ». Le fait de mettre en mot mes ressentis et perceptions avant la séance me permet de prendre un recul, relatif, sur la situation pour essayer de limiter l'impact négatif de mes représentations sur les élèves. Autrement dit, je vais faire en sorte que « les élèves qui n'aiment pas la danse" dans mes représentations ne perçoivent pas mes conceptions pour qu'ils ne soient pas victimes d'un processus auto-réalisateur les faisant devenir ce que je pense qu'ils vont être. Ce cas de figure serait extrêmement délétère vis-à-vis de leur confiance en eux et de leurs apprentissages. Cette dynamique éducative

mettrait à égalité tous les élèves face à la possibilité d'aimer la danse car je n'induirais pas de comportements stéréotypés. Autrement dit, les garçons auraient toute la légitimité de danser et d'aimer danser que les filles et inversement. Ajoutons à cela que je masquerai au maximum mon stress pour ne pas diffuser mes émotions « négatives ». L'objectif est de mettre en place un cadre propice aux émotions positives pour tous les élèves.

Pendant la seconde séance, j'ai observé une très bonne implication des élèves, une compréhension des consignes satisfaisante, une envie généralisée et de nombreux rires. Je n'ai pas remarqué d'élèves en retrait, refusant le travail ou en grande difficulté. J'ai eu l'impression que la séance s'est déroulée dans un climat bienveillant et que les élèves ont pris du plaisir. Concernant mon ressenti en tant qu'enseignant, j'ai été surpris de ne pas être stressé par l'aspect organisationnel de la séance, de la même façon mes démonstrations se sont bien passées.

#### IX - 1 - 3 - 3 - Observations liées à la séance trois :

Avant la séance trois, je me sens confiant, notamment car je connais maintenant les lieux, que j'ai déjà fait une séance qui s'est bien déroulée et aussi car j'ai déjà vécu la séance de polka que je vais présenter aux élèves. Pendant la séance, j'ai remarqué que les élèves sont arrivés très agités mais aussi qu'ils étaient extrêmement volontaires et enthousiastes. J'ai ressenti une atmosphère chaleureuse et conviviale tout au long de la séance, les élèves ont manifesté leur plaisir à travers une grande excitation, des sourires, des rires et des échanges sympathiques entre eux et avec moi.

## **IX- 2 - Analyse réflexive concernant les productions d'élève :**

IX - 2 - 1 - 1 - Analyse réflexive de la séance une :

IX - 2 - 1 - 1 - Recueil des données de la séance 1 : 12 janvier 2023 :

A partir des données produites par les élèves lors de la séance, nous chercherons à interpréter les résultats pour éclairer notre questionnement. Les données recueillies auprès des 22 élèves de CP ont été traduites sous forme de pourcentage pour faciliter leurs analyse. Cette traduction en pourcentage permet d'avoir une valeur de référence pour pouvoir comparer les séances entre-elles et analyser les tendances majeures en prenant en compte l'absence de certains élèves à des séances.

IX - 2 - 1 - 1 - A - Démarche de recherche concernant les phrases dictées à l'adulte :

Les phrases sont recueillies de manière individuelle, je passe dans les rangs pour écrire la phrase qu'ils me dictent pendant que les élèves dessinent leurs conceptions de la danse. La phrase choisie par les élèves répond à la consigne : « qu'est ce que c'est la danse pour toi ? A quoi ça te fait penser ? ». L'intention de la consigne est de dénaturer le moins possible les représentations de la danse des enfants. C'est pour cela que j'ai opté pour une question ouverte favorisant le développement de leurs idées. Aussi, j'ai inclus « pour toi » dans la formulation pour renforcer le caractère personnel et décharger l'élève des potentiels attendus du maître qui auraient modifié sa production. Enfin, j'ai reformulé ma consigne en ajoutant le verbe « penser » dans l'optique que l'élève comprenne qu'il doit dessiner ce qu'il pense et pas ' ce qui est attendu », « ce qui fait bien ». En plus, cette deuxième phrase renforce la dimension de singularité de la production en offrant une double désignation de l'élève dans la consigne, en effet, le « te » s'ajoute au « toi » de la première phrase.



#### IX - 2 - 1 - 1 - A - Analyse des phrases :

L'analyse du recueil des représentations initiales des élèves révèle :

Concernant le niveau des connaissances de la danse (ce qui se rapporte au vocabulaire explicatif) : on observe que 71.4% des élèves sont capables de caractériser la danse avec des mots. On peut faire l'hypothèse que la majorité de la classe a déjà construit des représentations mentales concernant la danse.

Nous jugeons que la différence de production de vocabulaire explicatif qui est de 80% pour les filles et 63.7% pour les garçons ne révèle pas un écart de connaissance significatif d'un groupe sexué par rapport à l'autre. Cependant, Lorsque l'on s'intéresse au vocabulaire mélioratif et péjoratif mobilisé par les élèves de CP, on voit apparaître des différences remarquables entre les filles et les garçons. 50% des filles utilisent des mots positifs pour caractériser la danse contre 13.7% des garçons seulement. Ajouté à cela : on observe 18.2% des garçons qui définissent la danse avec un vocabulaire péjoratif. Ces statistiques basées sur les phrases produites par les élèves nous permettent d'émettre l'hypothèse d'un différentiel sexué au niveau de la démonstration d'appétence envers la danse. Autrement dit, les filles semblent d'avantage apprécier la danse que les garçons, du moins elles en montrent plus de signes visibles. On peut faire la supposition que les représentations de la danse des filles et des garçons sont différentes, qu'elles sont d'avantage positives pour les filles que pour les garçons.

#### IX - 2 - 1 - 1 - A - Nuances et réflexivité :

Le caractère oral de l'énonciation de la phrase des élèves implique une possible auto-censure vis-à-vis de l'enseignant ou des voisins de table et/ou des réponses orientées vers ce que les élèves pensent que l'enseignant attend et/ou encore des réponses influencées par celles des voisins de table qui ont partagé leurs représentations en amont. Pour atténuer ces biais, je suis allé rencontrer chaque élève et nous avons échangé en chuchotant pour offrir le cadre le plus sécurisant possible. Egalement, j'ai à plusieurs reprises insisté sur le fait qu'il n'y a pas de réponse attendue et que ce qui compte c'est de dire ce que l'on pense personnellement : « à l'intérieur de nous ».

#### IX - 2 - 1 - 1 - B - Démarche de recherche concernant les dessins :

Dans la situation, chaque élève dessine ce que la danse représente pour lui. Je leur donne pour consigne : « qu'est ce que c'est la danse pour toi ? A quoi ça te fait penser ? ». Pour les mêmes raisons que celles que j'ai déclinées dans « l'analyse des phrases », les consignes vise à garantir la singularité et l'authenticité des productions. L'objectif est de recueillir des traces les plus fidèles possible des représentations des élèves.

#### IX - 2 - 1 - 1 - B - Analyse des dessins :

Concernant les dessins considérés comme joyeux, on en observe légèrement plus dans les dessins des filles : 80% contre 54.4% pour les garçons. On peut interpréter cela comme une appétence à la danse plus forte chez les filles que chez les garçons dans la classe. Pour les dessins de personnages « masculins » et « féminins » on remarque une grande différence au niveau du groupe classe. 61.9 % des élèves ont dessiné des personnages féminins quand seulement 23.8% en ont dessiné des « masculins. Cette différence se renforce encore lorsque l'on regarde exclusivement le dessin des filles : 100 % des filles ont dessiné des personnages « féminins » et aucune d'entre elles n'a dessiné de personnage « masculin ». On peut interpréter ces données comme la preuve que dans les « représentations mentales » de la danse des élèves, ce sont les filles qui dansent. Formulé autrement, la danse est une activité « féminine » dans la tête de nos élèves. Pour appuyer cette idée, on peut utiliser l'étude de 2005 d'Alley et Hicks qui s'intéresse à la socialisation stéréotypée des enfants en ce qui concerne les choix d'activités sportives. Cette étude qualitative se base sur des entretiens semi-directifs de douze parents d'enfants ( 7 à 12 ans) qui pratiquent des activités stéréotypées masculines (football) ou féminines (danse). On en retire que d'une part les résultats de l'enquête mettent en avant le lien entre les stéréotypes parentaux et l'activité physique et sportive de l'enfant. Et d'autre part elle montre que « malgré la volonté de la plupart des parents de ne pas véhiculer de stéréotypes, leur discours en est empreint ». Cependant, on peut modérer notre propos. En effet, si l'on observe les dessins des garçons on remarque que les garçons ont majoritairement dessiné des personnages « masculins » : 45.5%

par rapport au personnages « féminins » : 27.3%. On peut alors penser que les élèves déterminent pour partie le genre des personnages en fonction de leur propre genre. Tout en considérant cela, l'argument de la sur-représentation des personnages « féminins » sur les dessins semble conserver un caractère significatif vis-à-vis des représentations des élèves concernant la danse. Pour finir, en ce qui concerne les objets que l'on a considéré comme « masculins » et « féminins », on observe une sur-représentation des objets "féminins », représentés à 38.1% dans les dessins de la classe et 60% dans les dessins des filles exclusivement.

Là aussi, on observe une attribution de caractère « féminins » à la danse dans la classe de CP observée. On notera que ces données semblent être moins probantes et fiables que celles des personnages car elles sont d'avantage sujettes à l'interprétation.

#### IX - 2 - 1 - 1 - B - Nuances et réflexivité :

Premièrement, les dessins de coeurs, d'étoiles filantes, de guirlandes et d'arcs en ciel considérés comme des dessins renvoyant à un caractère jovial de la danse pourraient être simplement des motifs appréciés par les élèves. Aussi, Le sourire sur les visages est également envisagé comme un signe d'émotion positive or on peut le voir également comme une sorte de convention sociale. Autrement dit, les élèves dessinent toujours les « bonhommes » avec des bouches souriantes. Egalement, concernant les objets renvoyant aux stéréotypes « féminins », Le tutu est aussi une tenue en danse classique, on pourrait alors l'envisager comme un élément culturel cependant seules les femmes portent le tutu, les hommes portent un juste-au-corps en danse classique. On peut alors affirmer que le tutu renvoie à la « féminité ». Nous considérerons les fleurs comme des éléments caractéristiques des représentations féminines, celles-ci renvoient à la délicatesse, la fragilité, la beauté, la douceur, qui s'assimilent à des conceptions sociales de la « féminité ». Pour terminer, nous avons pour parti pris de considérer les personnages avec des robes, des jupes et des cheveux longs comme des personnages féminins. Effectivement, dans l'étude de Bertrand Lançon et Marie-Hélène Delavaud-Roux, nous pouvons apprendre que « Les cheveux et les poils sont des signes. Ils définissent les apparences et ne sont

aucunement superficiels. Leur absence, leur longueur, leurs formes et leurs couleurs désignent ou veulent désigner quelque chose dans une société donnée, à un moment donné. » Dans notre société les cheveux longs sont largement associées à la féminité. Parallèlement, les personnages aux cheveux courts sont considérés comme masculins. Cette approche se légitime, dans le cadre de notre recherche, du point de vue des représentations « généralistes » que semblent avoir les enfants de CP des hommes et des femmes. En effet, l'attribution du genre à des caractéristiques physiques est prégnante chez les enfants. Cela s'explique par le fait qu'ils sont influencés par ce que diffuse la culture dominante, par exemple dans les magazines les femmes ont des cheveux longs car c'est un attribut de féminité mis très en avant. Cette identification physique du genre s'explique aussi par le jeune âge du public observé. Effectivement, les élèves de CP rattache le genre des individus à des éléments visibles et stéréotypiques, Cette attribution est en lien avec la construction et la complexification progressive des connaissances des enfants en la matière. Autrement dit, les élèves discriminent les êtres avec les quelques critères qu'ils sont capables d'utiliser pour le moment.

#### IX - 2 - 1 - 1 - C - Démarche de recherche concernant les couleurs :

Toujours pour la même situation, dans laquelle chaque élève dessine ce que la danse représente pour lui. Nous allons observer l'utilisation des couleurs dans les productions. Je donne aux élèves la consigne : « Vous pouvez utiliser tous les crayons que vous voulez, pas de contraintes ». Mon objectif est que les élèves aient le choix pour augmenter les chances d'obtenir des indices de leurs représentations. Interprétations que je pourrai analyser à posteriori. Aussi, laisser un cadre ouvert renforce le climat de liberté que j'ai essayé de créer pour que les élèves se détachent de la recherche de « la bonne réponse » et dessinent ce qu'ils ressentent.

#### IX - 2 - 1 - 1 - C - Analyse des couleurs :

On peut observer une prédominance du rose dans les dessins de filles et une prévalence du bleu dans les dessins des garçons.

40% de rose dans les dessins pour les filles et seulement 9% pour les garçons. 36.4% de bleu dans les dessins pour les garçons et juste 10% de bleu pour les filles. Les filles et les garçons utilisent les codes couleurs en respectant les codes sociaux qui leurs sont associés, ce qui participe à l'entretien de la différenciation sexuée d'après CANOPE.

Il est à noter, que l'on peut associer la couleur utilisée au fait que les élèves ont tendance à se représenter eux-même dans le dessin comme nous l'avons vu lors de l'analyse précédente des dessins. Par rapport à l'utilisation du noir et blanc. Nous n'observons pas de différence significative entre les sexes, les élèves utilisent d'avantage les couleurs 33.3% que le noir et blanc : 14.3%. On peut donc faire l'hypothèse qu'une majorité d'élèves renvoient des signes d'attrait pour la danse.

#### IX - 2 - 1 - 1 - C - Nuances et réflexivité :

Nous avons choisi d'interpréter les couleurs utilisées de la manière déclinée ci-dessus. On peut également penser que les élèves ont tout simplement utilisé leur(s) couleur(s) préférée(s) ou ont opté pour un usage aléatoire des couleurs ou encore que c'était leur seule option car ils n'avaient pas d'autre(s) couleur(s) à disposition.

#### IX - 2 - 1 - 2 - Recueil de données de la séance 4 : 27 janvier 2023 :

A partir des données produites par les élèves lors de la séance, nous chercherons à interpréter les résultats pour éclairer notre questionnement.

#### IX - 2 - 1 - 2 - A - Démarche de recherche concernant les phrases :

Dans la situation, chaque élève doit rédiger une phrase répondant à la consigne :  
» Rédiger une phrase qui résume ce que vous pensez de la danse, ce que c'est, ce que l'on ressent quand on danse, ce que ça vous évoque ». Les élèves peuvent écrire dans la mesure de leurs capacités, l'orthographe n'est pas l'enjeu de la situation. Aussi, les élèves peuvent demander de l'aide à l'écriture allant jusqu'à une dictée à l'adulte.

#### IX - 2 - 1 - 2 - A - Analyse des phrases :

Premièrement, concernant le vocabulaire mélioratif mobilisé pour répondre à la consigne, on observe sa présence dans 90% des copies. On relève seulement deux copies chez les garçons qui n'emploient pas de termes mélioratifs.

On peut interpréter ces données comme une tendance d'appétence générale avec une légère différence entre les garçons et les filles. Secondement, pour ce qui renvoie au vocabulaire péjoratif, Seulement deux élèves en ont employé, un garçon et une fille, on observe une parité des représentations désagréables de la danse entre le groupe de garçons et le groupe de filles. Pour finir, il m'a semblé important d'observer le vocabulaire qui renvoie au collectif. En effet, l'objectif de cette séquence était un affranchissement des représentations genrées de la danse en passant par la promotion de pratiques mixtes, pour tous, indépendamment du sexe des élèves et donc avec toute la classe. On peut noter comme biais que l'union évoquée par les élèves ne spécifie pas le genre des élèves intervenants dans les relations. On pourrait interpréter un « on » comme le groupe mixte en entier, comme les groupes de filles, comme le groupe de garçons, comme quelques filles et quelques garçons ou encore d'autre formes de

groupement. Mais dans le cadre de l'étude nous instituerons que le « on » signifie ici tous les élèves de la classe. Si on analyse les données relevées, on remarque que 15 élèves sur les 20 de la classe évoquent le groupe dans leur phrase, sans distinction significative entre les sexes. On peut analyser ça comme le signe que les représentations de la danse par les élèves s'orientent vers une pratique collective qui intègre les filles et les garçons dans le groupe.

Pour résumer, on peut déduire que dans l'ensemble les élèves suggèrent une appétence pour la danse dans leurs productions écrites. On observe aussi une homogénéité des représentations entre les sexes. La plupart des élèves ont retenu un ou des moments marquants dans la séquence. On peut penser que ces moments resteront gravés en mémoire et qu'ils participeront de fait à l'élaboration de leurs représentations de la danse. On notera également que l'impact de ses séances sur les élèves est puissant et dépasse le cadre scolaire. En effet, trois parents m'ont interpellé pour me raconter que leurs enfants leurs avaient parlé des séances de danse à la maison. On retient aussi l'évocation massive d'action collective dans les phrases des élèves qui suggère que les élèves se représentent la danse comme un moment d'union, qui inclut tout le monde, les filles et les garçons.

#### IX - 2 - 1 - 2 - B - Démarche de recherche concernant les dessins :

Tout en écrivant leur phrase, chaque élève illustre la phrase qu'il a écrit. Cette association de moyens d'expressions est pensée comme complémentaire. Nous pouvons penser que plus les élèves ont de moyens de s'exprimer, plus leur production en dira, et plus elle sera proche de ce qu'ils veulent exprimer.

#### IX - 2 - 1 - 2 - B - Analyse des dessins :

D'abord, on observe une relative homogénéité entre les garçons et les filles de la classe en ce qui concerne les dessins que l'on interprète comme « joyeux ». Ensuite, pour l'assignation de genre des personnages, on peut observer une répartition à part égale des personnages féminins, masculins et non genrés dans les dessins de la classe. Les filles dessinent en majorité des personnages féminins et les garçons dessinent des personnages non genrés. On peut analyser cela comme un signe de l'affranchissement de l'appartenance genrée des pratiquants de danse. Pour finir, seules les filles (40% d'entre elles) font apparaître la caractéristique « union » dans les dessins. C'est un aspect qui marque une nuance dans les représentations des filles et des garçons mais qui ne renvoie pas directement aux stéréotypes de genre.

#### IX - 2 - 1 - 2 - C - Démarche de recherche concernant les couleurs :

Chaque élève colorie son dessin avec la couleur ou les couleurs de son choix. La consigne donnée est : « Vous pouvez utiliser tous les crayons que vous voulez, pas de contrainte ». L'objectif est encore de laisser libre cours à leur singularité.

#### IX - 2 - 1 - 2 - C - Analyse des couleurs :

L'utilisation des couleurs est dominée par le « multicolore », renvoyant à un caractère joyeux et non généré. Le bleu et le rose sont utilisés dans une moindre mesure et dans des proportions proches par les filles et les garçons. Le noir et blanc sont peu utilisés. On peut en déduire que les élèves semblent majoritairement avoir des représentations agréables de leur expérience de danse et qu'ils n'associent pas à la danse un genre en particulier.

#### IX - 2 - 1 - 2 - C - Nuances et réflexivité

Nous avons choisi d'interpréter les couleurs utilisées de la manière déclinée ci-dessus. On peut également penser, comme nous l'avons expliqué dans l'analyse de la séance une, que les élèves ont tout simplement utilisé leur(s) couleur(s) préférée(s) ou ont opté pour un usage aléatoire des couleurs ou encore que c'était leur seule option car ils n'avaient pas d'autre(s) couleur(s) dans leur trousse.



IX - 2 - 1 - 3 Comparaison du recueil de données des séances une et quatre :

IX - 2 - 1 - 3 - A - Démarche concernant la mise en relation des phrases :

Nous allons mettre en relation les données recueillies à la première séance et celles recueillies pendant la dernière séance. Pour étayer une analyse.

IX - 2 - 1 - 3 - A - Analyse des phrases de la séance quatre par rapport à celles de la séance une

Analyse des phrases de la séance 1 : 12 janvier 2023			
	Groupe classe	Filles	Garçons
Vocabulaire mélioratif en %	30,9 %	50 %	13,7 %
Vocabulaire péjoratif en %	9,5 %	0 %	18,2 %
Analyse des phrases de la séance 4 : 27 janvier 2023			
	Groupe classe	Filles	Garçons
Vocabulaire mélioratif en %	90 %	100 %	80 %
Vocabulaire péjoratif en %	10 %	10 %	10 %

Tableau comparatif de la séance 1 et la séance 4 concernant le vocabulaire utilisé pour caractériser la danse ( en %)

La comparaison des recueils de données entre la première et la dernière séance établie le constat suivant : La proportion des élèves qui expriment une appétence pour la danse a très significativement augmenté. Et ce indépendamment du sexe, toutes les filles et presque tous les garçons caractérisent leur rapport à la danse d'une manière positive, aussi, la part des élèves qui prête à la danse un caractère « négatif » reste inchangée. En revanche, on passe d'une caractérisation négative de la danse exclusivement masculine à une caractérisation négative de la danse égale entre les garçons et les filles. Autrement dit, moins de garçons disent ne pas aimer la danse et plus de filles

disent ne pas l'aimer. On peut donc affirmer une homogénéisation des tendances entre les filles et les garçons. Contrairement à la séance initiale où l'on pouvait observer des différences franches entre le groupe de garçons et le groupe de filles. En séance 4 les différences ne sont pas significatives. Donc, on est passé de représentations différenciées de la danse en fonction des genre à des conceptions homogénéisées du point de vue du genre avec une tendance forte à l'appétence pour la danse.

#### IX - 2 - 1 - 3 - A - Nuances et réflexivité

D'abord, La consigne n'était pas exactement la même lors de la première et de la dernière séance. En séance initiale la consigne était : « qu'est ce que c'est la danse pour toi ? A quoi ça te fait penser ? » En séance de clôture c'était : " Rédiger une phrase qui résume ce que vous penser de la danse, ce que c'est, ce que l'on ressent quand on danse, ce que ça vous évoque » La principale différence est la demande explicite d'expression du ressenti que l'on retrouve uniquement dans la consigne de la séance quatre. On peut alors penser que l'augmentation de l'utilisation du vocabulaire mélioratif n'est pas due à une appétence plus forte pour la danse mais au fait que les élèves ont d'avantage exprimé leurs ressentis.

Ensuite, les modalités de réalisation ont été différentes : Pour la première séance : les élèves dictaient une phrase à l'adulte. Pour la dernière séance : la phrase fût rédigée en autonomie (relative) par les élèves. De fait, on pourrait imputer en partie la différence de résultats entre les séances à une asymétrie concernant l'autonomie et donc la « sécurité affective » des élèves. On peut penser qu'il est plus facile d'un point de vue affectif de s'exprimer en écrivant la phrase seul qu'en la dictant à un adulte, l'enfant qui dicte à l'oral pourrait brider et/ou orienter sa réponse pour essayer de plaire à l'enseignant. Pour finir, avec les absences d'élèves les échantillons diffèrent légèrement entre la séance 1 et la séance 4, c'est pourquoi nous ne pouvons interpréter que les grandes variations entre les séances, les plus petites pourraient simplement être induites par l'absence ou la présence d'élève(s).

IX - 2 - 1 - 3 - B - Démarche concernant la comparaison des dessins :

Nous allons mettre en relation l'analyse des dessins recueillis à la première séance avec celle des dessins recueillis pendant la dernière séance.

Analyse des dessins de la séance 1 : 12 janvier 2023			
	Groupe classe	Garçons	Filles
Personnages « masculins » en %	23.8%	45.5%	0 %
Personnages « féminins » en %	61.9%	27.3%	100 %
Analyse des dessins de la séance 4 : 27 janvier 2023			
	Groupe classe	Garçons	Filles
Personnages « féminins »	47,4 %	11,1 %	77 %
Personnages « masculins »	40,51 %	22,2 %	50 %
Personnages non genrés	42.1%	77,8 %	10 %

Tableau comparatif des dessins de la séance 1 et la séance 4 pour caractériser la danse (en %)

IX - 2 - 1 - 3 - B- Analyse des dessins de la séance quatre par rapport à celles de la séance une :

Nous pouvons analyser la nette augmentation des personnages masculins dans les dessins comme le marqueur d'une intégration chez les élèves de l'idée que les garçons et la danse ne sont pas antinomiques. Cet affranchissement de stéréotype genré de la danse est particulièrement visible dans les dessins des filles de la classe. On peut penser que les filles, en dansant avec les garçons ont adopté l'idée que les garçons peuvent, eux aussi, danser. La légère baisse des dessins de personnages féminins qui dansent peut s'expliquer par le fait que les élèves dessinent plus de garçons et plus de personnages non genrés. Les

représentations très orientées vers la féminité de la première séance laisse place à des représentations plus universalistes lors de la dernière séance. La présence en nombre des personnages non genrés traduit l'idée que les élèves, particulièrement les garçons, n'associent plus un sexe à la danse, le sexe des individus qui dansent n'est plus central dans leurs représentations. Il faut souligner que contrairement à l'homogénéité entre les genres des représentations dans les phrases analysées précédemment, les représentations des genres des personnages dans les dessins restent différenciables entre le groupe de filles et le groupe de garçons. Les filles dessinent majoritairement des filles et des garçons alors que les garçons dessinent pour la plupart des personnages non genrés.

#### IX - 2 - 1 - 3 - B - Nuances et réflexivité :

Comme lors des précédentes analyses de dessin, l'attribution genrée des personnages se base sur des critères subjectifs à partir de représentations sociales répandues. On ne peut pas garantir que les élèves qui dessinent un personnage habillé en rose avec des cheveux longs dessinent une fille cependant nous prenons ce parti pour appuyer notre analyse en supposant que les élèves représentent dans leurs dessins des clichés que la société véhicule abondamment.

IX - 2 - 1 - 3 - C - Démarche concernant la comparaison des couleurs utilisées :

Nous allons mettre en relation l'analyse des couleurs dans les dessins recueillie à la première séance avec celle recueilli dans la séance finale.

Analyse des couleurs utilisées dans les dessins de la séance 1 : 12 janvier 2023			
	Groupe classe	Garçons	Filles
Rose	23.8%	9 %	<b>40 %</b>
Bleu	23.8%	<b>36.4%</b>	10 %
Multicolore et/ou couleur vive	<b>33.3%</b>	36.4%	40 %
Noir et blanc	<b>14.3%</b>	18.2%	10 %
Analyse des couleurs utilisées dans les dessins de la séance 4 : 27 janvier 2023			
	Groupe classe	Garçons	Filles
Rose	15.8%	11.1%	<b>20 %</b>
Bleu	10.5%	<b>11.1%</b>	10 %
Multicolore et/ou couleur vive	<b>42.1%</b>	33.3%	50 %
Noir et blanc	<b>15.8%</b>	22.2%	10 %

Tableau comparatif des couleurs de la séance 1 et la séance 4 utilisées par les élèves, les filles et les garçons (en %)

IX - 2 - 1 - 3 - C - Analyse des couleurs utilisées :

On observe une tendance générale, à la fois chez les filles et chez les garçons, à s'affranchir des codes de couleurs relatifs à leur attributions de genre respectives. Autrement dit, les filles dessinent sur la danse en utilisant de moins en moins le rose et les garçons diminuent leurs utilisation de bleu. Cette évolution de l'utilisation des couleurs, avant puis après les séances de danse témoignent d'un changement de représentation à l'échelle du groupe, les élèves s'ouvrent à

d'autres couleurs pour dessiner et ne se limitent plus au traditionnel rose pour les filles et bleu pour les garçons. On pourrait interpréter ce nouvel usage comme une marque du caractère affranchissant des séances de danse sur les représentations de genre des élèves.

#### IX - 2 - 1 - 3 - C - Nuances et réflexivité :

Comme auparavant, analyser des conceptions de genre à partir de couleurs, notamment du rose et du bleu peut représenter un biais. Rien n'assure que les élèves associent ces couleurs respectivement au genre féminin et masculin cependant dans le cadre de notre analyse nous partons de ce postulat, basé sur des attributions culturelles des couleurs, pour éclaircir notre questionnement. Pour légitimer notre choix, nous pouvons nous appuyer sur les travaux de la chercheuse Priscille Touraille qui affirme que "Le code du bleu et du rose (...) permet à nos cultures (...) de définir les personnes par leur sexe ».

### **IX - 3 - Analyse réflexive concernant les vidéos**

A quel point les élèves s'imprègnent et se réfèrent à l'enseignant dans les séances de danse ?

IX - 3 - 1 - 1 : Démarche de recherche et parti pris :

Etant donné que lors des séances, je me suis efforcé de penser mes pratiques pour véhiculer des attitudes et un discours neutre pour favoriser l'émancipation des élèves des stéréotypes de genre. Il faut que je mesure l'impact de ce travail sur les élèves en regardant le nombre de fois et le temps qu'ils passent à me regarder. Autrement dit, ce message d'émancipation à plus de chance d'influencer les élèves s'ils se réfèrent beaucoup à l'enseignant que s'ils agissent sans s'y référer. Pour observer cet objet de recherche, je me focaliserai sur le comportement de deux élèves qui englobent à eux deux les conduites majoritaires dans la classe. Autrement dit, l'objectif est d'étudier les conduites de ces deux élèves pour ensuite les généraliser à la classe et établir des relations typiques vis-à-vis des comportements d'observation des élèves sur le professeur. Le premier élève observé sera Lucie (nom fictif) qui selon moi, semble très contente et à l'aise en danse. Le second élève étudié sera Noé (nom fictif) qui d'après moi, à l'air moins en symbiose avec l'activité de danse. Nous observerons ces élèves à partir du film de la situation d'apprentissage chorégraphique de la séances deux. Le choix d'étude de cet extrait se légitime par le fait que dans cette situation tous les élèves dansent d'abord avec moi qui sert de « démonstrateur référent », puis sans moi. Nous pourrons donc observer d'une part si les élèves me regardent quand je donne les explications, mais aussi s'ils m'observent à des moments où l'observation n'est pas forcée pour juger si mon implication dans les démonstrations et mon objectif de représentation d'un « homme qui danse » est relevé par les élèves ou non. Nous nous intéresserons particulièrement au nombre de regards tournés vers l'enseignant et à la durée de ces contacts visuels durant la phase d'apprentissage de la chorégraphie.

IX - 3 - 1 - 1 - A - Analyse des contacts visuels de Lucie sur l'enseignant lors de l'apprentissage chorégraphique de la séance 2 :

Concernant les comportements d'observation de l'enseignant par Lucie. Si l'on analyse à l'échelle de la séance, on relève qu'elle me regarde pendant 11 minutes soit plus d'un tiers de la séance. Elle prendra des repères visuels sur moi à 55 reprises. On peut donc conclure que la part d'observation de l'enseignant est non négligeable et donc que le rôle de représentation de l'enseignant est emmagasiné par les élèves ce qui peut participer à renforcer ou à démettre les stéréotypes comme nous l'avons défendu dans l'analyse des répercussions des représentations enseignantes sur les comportements des élèves. Il me semble pertinent de préciser l'analyse pour observer à quels moments spécifiques les élèves offrent une forte attention à l'enseignant. Si l'on s'intéresse à Lucie, celle-ci me regarde principalement durant la première phase de la séance. C'est à dire qu'elle est attentive à ce que je fais lors de l'énonciation des consignes et des démonstrations. En première phase, j'ai beaucoup expliqué et montré ce qui explique la grande durée de contact visuel de Lucie avec moi. Je remarque également que Lucie me regarde pour reproduire mes gestes et ce que je dis à l'oral en direct. Les contacts visuels se raccourcissent au fur et à mesure des répétitions de la chorégraphie. Lucie a moins besoin de me regarder et se repère avec ma voix. Lors de la quatrième chorégraphie, Lucie est placée au fond de la scène, elle va donc observer ses camarades qui me copient pour danser. On peut dire qu'elle se réfère à moi en différé, par le biais de ses camarades qui ont un meilleur accès visuel à ma pratique. On peut donc conclure que Lucie me regarde beaucoup lorsque les situations proposées sont nouvelles. Plus elle connaît la chorégraphie et moins elle se réfère visuellement à l'enseignant et quand celle-ci s'y réfère c'est de façon plus brève. L'objectif de son observation passe d'une recherche d'information sur ce qu'il faut faire, en début de séance, à une recherche de validation par l'enseignant de ce qu'elle fait, en seconde partie de séance. Si l'on considère le comportement de Lucie comme un comportement typique d'élève en apprentissage, alors on peut dire que les représentations et les attentes transmises par l'enseignant vont avoir un effet très puissant sur les élèves dans les situations nouvelles de découvertes.



Il faut donc focaliser nos efforts sur ces moments pour véhiculer des représentations non stéréotypés et fixer des attentes visant au développement optimal de tous les élèves.

#### IX - 3 - 1 - 1 - A - Nuances et réflexivité :

Les principaux biais de cette observation concernent les angles morts engendrés par la présence de deux poteaux au milieu de l'espace scénique.

Si l'on cumule l'ensemble des moments où Lucie n'est pas visible on obtient une absence de 1.06 minutes sur les 29.25 minutes de la vidéo, ce qui représente 3.6% de temps global d'observation.

#### IX - 3 - 1 - 1 - B - Analyse des contacts visuels de Noé sur l'enseignant lors de l'apprentissage chorégraphique de la séance deux :

A partir du recueil de données issu de la vidéo, nous constatons que Noé a passé 9.45 minutes sur les 29.25 de la situation d'apprentissage à me regarder, soit un tiers de la situation à quelques secondes près. Noé cumule 51 prises de contacts visuelles sur moi. On peut en conclure qu'encore une fois, au plan du visuel, que le niveau de référencement de l'élève sur l'enseignant est élevé. Si l'on s'intéresse plus précisément aux moments et aux situations dans la séance observée où Noé me regarde, on remarque que celui-ci a effectué les deux tiers du temps de contact visuel sur l'enseignant lors de la première phase de la situation (qui représente un tiers du temps global de la situation). On établit donc que l'élève se réfère visuellement à moi quand j'ajoute de nouvelles consignes et quand je montre quelque chose de nouveau. On peut donc dire que les situations de découverte et de démonstration et d'explication sont des moments privilégiés par les élèves pour établir des contacts visuels sur l'enseignant. C'est donc dans ces moments que les représentations et les attentes diffusées par l'enseignant vont fortement marquer les élèves. On remarque également que Noé me regarde à chaque fois qu'il passe devant moi, ce comportement est systématique lors de l'échauffement spécifique. On peut interpréter ce comportement comme le besoin de l'élève de se rassurer de sentir que ces comportements sont validés par l'enseignant. C'est donc encore un moment de la séance où les réactions de

l'enseignant vont venir marquer l'élève. Lors de la deuxième partie de la situation : l'enchaînement des répétitions de la chorégraphie, on observe que Noé me regarde avec récurrence pour chaque mouvement de la danse. On peut en déduire que ma présence en tant que « danseur référent » est un appui fortement mobilisé par l'élève. A partir du moment où je me retire de la répétition pour mener un guidage uniquement à l'oral, Noé observe ses camarades proches pour se situer dans la chorégraphie. Noé jette systématiquement un regard sur moi avant de commencer la chorégraphie, puis à partir du moment où son corps est à la verticale et que son regard est orienté vers moi. Cette fixation de l'enseignant montre que pour Noé l'enseignant a une très grande importance dans les apprentissages, il va continuellement chercher à se rassurer en allant chercher chez moi des potentiels signes de validation de son action. C'est pour cela que l'on peut dire que le rôle de l'enseignant dans son discours et dans son attitude joue un rôle majeur dans la constitution des représentations des élèves, vis-à-vis de leur motivation, de leur sentiment de compétence et de leur bien être en général.

Une posture enseignante neutre et bienveillante vis-à-vis des stéréotypes de genre permet aux élèves de ne pas être « bloqués » par ces limites socio-culturelles et donc d'apprendre mieux dans de meilleures conditions.

#### IX - 3 - 1 - 1 - B - Nuances et réflexivité :

Les angles morts constituent encore le biais principal de cette observation. L'absence visuelle de Noé sur les vidéo est de 2.04 minutes sur les 29.25 minutes de la vidéo, soit 6,9% du temps global d'observation.

IX - 3 - 1 - 1 - C - Analyse croisée des comportements observatoires de Lucie et Noé, généralisation à la classe et typicalisation comportementale :

On peut retirer des deux analyses précédentes que les deux élèves aux sexes, aux dispositions et à l'appétence pour la danse (d'après mes représentations) différents ont des comportements observatoires tournés vers l'enseignant relativement comparables, les différences observées ne sont pas significatives de différences comportementales observables.

Ces deux élèves choisis pour leurs caractéristiques permettent de représenter les comportements de la plupart des élèves de la classe, nous instituerons donc que les comportements observés sont typiques dans la classe.

Après cela on peut confirmer que réfléchir sur ses représentations des élèves en tant qu'enseignant dans le but de fixer des attentes similaires à l'ensemble de la classe permet de produire des comportements d'observations similaires chez tous les élèves.

Le temps d'observation des élèves sur l'enseignant est élevé, il est à son apogée au début de la séance, c'est-à-dire lors de la découverte de la séance, des premières consignes et des démonstrations. Ces moments forts sont donc à privilégier pour l'enseignant afin de diffuser ses représentations et ses attentes bienveillantes et émancipatrices à l'égard des stéréotypes. Il est plus facile de créer et/ou modifier les représentations des élèves dans des situations nouvelles, on peut penser que dans des situations déjà connues, les représentations des élèves « déjà là » peuvent représenter des obstacles épistémologiques (au sens de Bachelard, 1938) qui mettent à mal l'affranchissement des stéréotypes de genre. Les observations de l'enseignant par les élèves révèlent plusieurs fonctions : Une fonction de reproduction, les élèves regardent et copient les mouvements, attitudes de l'enseignant : c'est donc un moment propice pour effectuer des mouvements stéréotypés masculins ou féminins car les élèves vont tenter de les reproduire. Une fonction de rappel, qui constitue une décharge cognitive concernant les mouvements, leur ordre dans l'enchaînement et leur timing d'exécution. Cette décharge permet aux élèves de prendre d'avantage de plaisir car ils ne sont pas saturés par le trop plein d'informations. Et aussi une

fonction d'assurance, les élèves peuvent se rassurer en direct sur leurs mouvements en se référant à ceux de l'enseignant. Cela leur permet encore une fois de se focaliser sur d'autres aspects, comme par exemple le moment que l'on passe ensemble ou encore les mouvements et leurs effets sur le corps.

## **IX - 4 - Analyse réflexive du carnet ethnographique :**

IX - 4 - 1- Démarche ethnographique dans la recherche : ma « participation observante » : Une approche réflexive et de l'intime pour compléter l'analyse :

J'ai voulu analyser la séquence sur deux plans, d'abord avec un cadre d'analyse assez formel basé sur l'analyse des productions et de la pratique des élèves, puis en parallèle une analyse plus intime basée sur mes ressentis, mes sensations et mes perceptions recueillies avant, pendant et après les séances. J'ai décidé de consigner l'ensemble de mes préoccupations concernant la conceptions et mes éprouvés qui m'ont parcourus durant la séquence sous la forme d'une trace écrite dans un carnet ethnographique. La temporalité de la rédaction fut réglée autour de celles des séances, en amont et en aval. L'objectif de cette double posture d'analyse est de donner de l'épaisseur à l'enquête en associant d'un côté une démarche orientée vers l'objectivité et d'un autre côté une méthode assumée d'analyse subjective.

Concernant l'approche ethnographique exclusivement, j'ai voulu intégrer ma personne, impliquée dans les interactions sociales de la classe, dans l'étude de la séquence sous la forme d'une « participation observante<sup>7</sup> » (Soulé, 2022) pour lier mes questionnements et mes ressentis lors de chaque étape de la recherche et donner de sens à mon activité. C'est-à-dire qu'en arrière-pensée, que ce soit lors de la préparation, de la réalisation et du bilan de chaque séance : j'ai veillé à recueillir mes ressentis et mes observations pouvant éclairer la question de recherche pour produire des traces qui pouvaient être analysées dans l'objectif de mieux comprendre comment les stéréotypes de genres agissent dans la classe de CP.

L'usage de ce carnet ethnographique est pensé en tant qu'une méthode de recherche.

---

<sup>7</sup> Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. Bastien Soulé, 2022

En effet, grâce à mes connaissances acquises avec la lecture des travaux de recherches déclinées précédemment, j'ai pu orienter mes choix pédagogiques et didactiques pour servir mon objectif d'affranchissement des apprentissages. Le carnet ethnographique intervient d'abord comme un complément pour la compréhension. Il a pour but d'aider à comprendre comment j'ai fait le lien entre les préconisations mises en avant par la recherche et le terrain. Aussi, le carnet est envisagé comme un moyen de collecter mes ressentis subjectifs et intimes pour comprendre mes agissements en classe. Ce carnet ethnographique a constitué pour moi un territoire réflexif privilégié pour penser en amont mes séances, revenir sur les points qui me semblent importants et moduler la suite de la séquence pour tendre à la réalisation des objectifs d'apprentissages et des enjeux d'affranchissement des stéréotypes. La méthode que je me suis astreint à appliquer consistait à transcrire de manière chronologique mon état d'esprit et mes ressentis concernant la classe, ma posture d'homme et d'enseignant, les contenus d'enseignement et l'activité des élèves. Pour chaque séance : je remplissais dans mon carnet la veille de la séance puis quelques heures après pour garantir une maximum d'authenticité dans mes propos.

Pour synthétiser, l'utilisation du carnet ethnographique est à comprendre comme un support pour comprendre et analyser l'émergence de mes questions, de mes représentations, de mes pratiques et de mes attitudes vis-à-vis des élèves mais aussi de moi-même. Ce support méthodologique m'a servi pour analyser objectivement des objets de nature subjective et intime.

IX - 4 - 1 - 1 - Analyse de mes représentations et de leur l'impact sur les élèves au cours de la séquence :

A partir de mes prises de note à la fin et en amont de chaque séance, nous allons analyser séance par séance la façon dont mes représentations concernant la pratique des élèves et ma pratique enseignante participe à l'objectif d'affranchissement des stéréotypes. L'ensemble de mes notes concernant mes idées, perceptions et ressentiments sont recensées dans le carnet ethnographique en annexe du mémoire.

IX - 4 - 1 - 2 - Analyse de mes représentations et de leur répercussion lors de la séance un :

En tant qu'enseignant, je débute la séance avec des a priori sur les représentations que mes élèves ont de la danse. Celles-ci se cristallisent en fin de séance avec des filles qui ont hâte de danser, une majorité de garçons qui ont aussi envie de danser et quelques garçons qui redoutent et/ou n'ont pas envie de poursuivre la séquence de danse. Il est à noter que je suis conscient des effets Pygmalion et de ceux des prophéties auto-réalisatrices donc je m'efforcerai d'offrir aux élèves un enseignement similaire à ceux dont je pense qu'ils apprécient la danse et à ceux dont je pense qu'ils n'aiment pas danser. L'objectif est de ne pas renforcer les stéréotypes de genre ancrés dans mes représentations et dans les conceptions sociales de la danse. De plus, je veille à mon discours pour ne pas véhiculer de connotations sexuées aux tâches, plus particulièrement à la danse. Cette vigilance s'applique à mon langage ainsi qu'à mon attitude car comme l'ont montré Lorenzi et Cioldi dans l'article de Duru Bellat (2016) ; l'enseignant oriente la signification des tâches de manières multiples. Autrement dit, mon rôle d'orientation doit se faire dans le sens de la bienveillance et du plaisir pour offrir la chance aux élèves de s'affranchir des stéréotypes de genre.

IX - 4 - 1 - 2 - Nuances et réflexivité :

L'ensemble des observations que je décline ci-dessus sont non exhaustives et sont surtout issues d'un ressenti personnel. Ces observations sont à envisager comme des éléments qui s'assemblent pour constituer mes représentations des élèves face à la danse. C'est important de saisir mes représentations pour pouvoir analyser l'évolution des élèves par rapport à l'objectif d'orienter les « prophéties auto-réalisatrices » vers le développement optimal de tous les élèves.

IX - 4 - 1 - 3 Analyse de mes représentations et de leur répercussion lors de la séance deux :

La bienveillance et la motivation des élèves tout au long de la séance peuvent être envisagées comme le fruit du processus de communication positive que j'ai contribué, avec l'aide des élèves à entretenir lors de la séance (effet pygmalion). Je pense que le fait d'avoir dansé devant tout le monde dès le début en m'efforçant de paraître sûr de moi a fortement contribué à la sérénité et au confort affectif des élèves. Ma participation en tant que danseur masculin à la fois enseignant et référent tout au long de la séance a permis aux élèves de participer, puis de prendre du plaisir et peut être de modifier ou de renforcer une représentation positive de la danse. Ma participation en danse en tant qu'homme non-expert a aussi permis de modifier les représentations des hommes et de la danse, on peut penser que les enfants imaginaient que la danse était réalisée par des femmes ou alors que lorsqu'elle était réalisée par des hommes, ils étaient professionnels, donc une part très restreinte des hommes. D'après le réseau CANOPE : offrir cette référence aux élèves permet de modifier les représentations qui renforcent la différenciation des sexes et donc de tendre à une homogénéisation des représentations puis des pratiques dans la classe. Cette petite action peut être assimilée à ce que Julie Devif et ses collaborateurs appellent : « les contres-stéréotypes » c'est à dire que l'ajout d'un trait de personnalité contre stéréotypé modifie le discours des élèves vers un discours moins stéréotypé . Avoir vu un amateur masculin danser fait naître dans les esprit la possibilité de cette acte.

IX - 4 - 1 - 3 - Nuances et réflexivité :

Les observations que j'ai menées sont à mettre en balance avec le fait que j'étais très accaparé dans l'organisation et le déroulement de la séance. Il était difficile de concilier les observations avec les démonstrations et les explications. Mes observations sont donc de l'ordre du global, à l'échelle du groupe classe.



IX - 4 - 1 - 4 - Analyse de mes représentations et de leur répercussion lors de la séance trois :

L'enrôlement de tous les élèves durant la séance à été favorisé par mon implication en tant que danseur comme lors de la séance deux. Il est à noter que puisque cette danse se réalise en partie en duo avec un partenaire, j'ai pu danser avec des élèves en particulier. J'ai utilisé cette chance pour choisir des élèves qui m'ont semblé moins à l'aise avec la danse pour leur permettre de prendre confiance en eux et les valoriser. On peut interpréter la grande motivation des élèves à la nature « festive » de la tâche mais aussi par le fait qu'ils aient maintenant une expérience (que je pense positive pour la majorité) avec la danse. En effet, si l'on analyse ce constat avec l'angle de vue de l'effet pygmalion : l'ensemble des actions que j'ai mises en place concernant le traitement des élèves de la classe en séance 2 et en séance 3 (avec en amont une analyse réflexive de mes représentations) a influencé les conceptions de soi des élèves, leur motivation et donc leurs comportements. En plus, les « bons comportements » des élèves participent à modifier et/ou entretenir mes bonnes représentations les concernant. Autrement dit, c'est un phénomène cyclique qui, s'il est mené dans le bon sens, améliore les apprentissages des élèves et tend à développer au maximum leurs potentiels.

IX - 4 - 1 - 5 - Analyse de mes représentations et de leur répercussion lors de la séance quatre.

En séance quatre, l'enjeu est de recueillir les représentations finales des élèves concernant la danse. Je me place encore dans une posture de neutralité vis-à-vis des stéréotypes de genre pour ne pas influencer les élèves, je présente l'activité de manière à n'induire aucun stéréotype chez les élèves (Reugner et Huchet, 2016). Les élèves agissent dans un environnement sécuritaire du point de vue affectif.

## **X - Discussion et conclusion :**

Avant de répondre aux questions de recherche et à la problématique, il me semble pertinent de dresser à partir des analyses détaillées un bilan récapitulatif concis du chemin parcouru par les élèves.

Au début de la séquence, à partir des traces écrites des élèves, on peut dire que les filles donnent plus de signes d'appétence envers la danse que les garçons. La majorité des élèves a déjà construit des représentations de la danse. Celles-ci sont plus positives chez les filles que chez les garçons. Globalement la danse est « une activité de fille » dans les conceptions de la classe.

Durant la séquence, d'un point de vue objectif et à partir des vidéos, on remarque que tous les élèves se sont beaucoup référés à la figure de "l'enseignant-danseur ». En effet, j'ai eu un rôle important vis-à-vis de mes attitudes et de mes attentes, ce qui a contribué à la structuration des nouvelles représentations des élèves sur la danse.

D'un point de vue interne et à partir du recueil de mes impressions, on peut dire que mon implication en tant qu'homme et enseignant a permis de favoriser la motivation, l'enrôlement et l'affranchissement des stéréotypes pour une majorité d'élève.

A l'issue de la séquence et à partir des données produites par les élèves, on relève dans la classe des signes d'appétence généralisés envers la danse. Les représentations de la danse des filles et des garçons suivent des tendances homogènes. La danse est envisagée comme une activité pour les filles et pour les garçons. Souvent les élèves ne parlent plus du genre quand ils évoquent la danse. Des signes évocateurs de la notion d'inclusion émergent dans les productions.

X - 1 Constats : les séances ont-elles participé à modifier les représentations de genre concernant la danse ?

Nous répondrons à la problématique de l'affranchissement des stéréotypes par la pratique de la danse en prenant en compte les résultats de la recherche de trois points de vue complémentaires. D'abord nous répondrons à la

question du point de vue interne des élèves à partir des traces écrites qu'ils ont produites. Puis nous compléterons cette réponse à partir de mon point de vue interne (en tant qu'étudiant, enseignant et chercheur). Plus particulièrement à travers mes observations en ce qui concerne mes représentations et mes attentes des élèves avec les impacts qui en découlent sur mes pratiques et celles des élèves. Pour finir, nous confirmerons notre propos avec un point de vue externe et global qui montrera à quel point l'enseignant est un repère central pour l'élève.

X - 1 - 1 Les productions des élèves montrent-elles un affranchissement des stéréotypes de genre après la séquence ?

On peut donner une première conclusion suite à l'étude de l'évolution des traces écrites des élèves avant et après la séquence de danse. Les séances de danse ont bel et bien servi notre objectif d'affranchissement des stéréotypes de genre pour améliorer les apprentissages des élèves. En effet, la majorité des élèves qui ne montraient pas de signe d'appétence pour la danse en début de séquence en montrent désormais. De plus, tous les élèves ont participé lors des séances de pratique. De fait, ils ont tous eu accès aux mêmes contenus d'enseignements et ont pu développer leurs compétences en danse indépendamment de leur sexe respectif. On peut affirmer avec assurance que tous les élèves ont appris de nouvelles choses et développer de nouvelles compétences grâce à la danse. On conclut également à un dépassement de la barrière des genres concernant les représentations de la danse dans les dessins et les phrases des élèves. Effectivement, Les productions des garçons et des filles se sont largement homogénéisées après la séquence en comparaison de de l'avant la séquence. Donc on peut affirmer que pour la majorité des élèves la séance à bel et bien servi de moyen pour dépasser les représentations stéréotypées de la danse. Une partie des représentations de genre concernant la danse a été évincée, les représentations de la danse ont été homogénéisées et détournées de leur attribution genrée. On peut penser que les futurs apprentissages de la danse en milieu scolaire seront facilités de ce point de vue.

X - 1 - 2 Mes choix pédagogiques et leurs conséquences ont-ils servi la démarche de dépassement des stéréotypes de genre ?

Sur la base de mes observations et de leurs analyses, nous pouvons dire qu'évincer l'expression des stéréotypes de genre et promouvoir des attentes non stéréotypées a eu un impact positif sur les comportements des élèves en danse par rapport aux objectifs. La neutralisation des stéréotypes de genre se traduit par un enseignement et des contenus similaires pour tous les élèves de la classe. Ils ont tous été amenés, de la même façon, à danser sur les mêmes chorégraphies et à avoir des rôles similaires. D'autre part, le dépassement des stéréotypes est passé par la mise en place d'un discours et d'une attitude neutre et bienveillante à l'égard des stéréotypes. On peut conclure que ces deux mesures ont servi l'objectif d'affranchissement des stéréotypes de genre car ils ont permis à tous les élèves de danser de la même manière, indépendamment de leur genre, sans être « affaiblis » par une illégitimité symbolique qui aurait été véhiculée par les stéréotypes de genre. Egalement, ma participation en tant qu'homme et enseignant lors des danses et des démonstrations en début de séance a permis de développer un climat favorable aux apprentissages, une sécurité affective propice à la participation de tous et aussi un apport vis à vis des représentations stéréotypées de la danse des élèves. Le fait que tous les élèves dansent et me voient danser contribue à défaire les stéréotypes de genre associés à la danse en prouvant par le concret que les hommes et les femmes dansent de la même façon. Autrement dit, la modification des représentations genrées de la danse passe par la mise en pratique des élèves. Nous pensons que l'intégration de l'élève à l'action concrète de danse impactera d'avantage ses conceptions internes que des discours descendants et impersonnels. Pour finir, la réflexion préalable sur mes représentations m'a permis de projeter des attentes positives et non genrées sur tous les élèves, ce qui leurs a permis d'augmenter leurs motivations et leurs participations et donc d'améliorer leurs apprentissages à l'arrivée. On peut aussi faire l'hypothèse que leur sentiment de compétence et leur estime d'eux-même a évolué positivement durant la séquence.

### X - 1 - 3 A quel point l'enseignant est-il un modèle pour l'élève ?

Le fait que l'enseignant soit un modèle pour les élèves en danse implique qu'il a un grand pouvoir d'influence sur eux. Autrement dit, dans le cadre de notre recherche, l'enseignant diffuse à la classe des représentations par ces paroles, ces faits et ces gestes. On conclut que l'enseignant est très observé durant l'énonciation des consignes et encore plus quand elles sont nouvelles. Donc le message diffusé à ce moment est intercepté par les élèves. C'est donc un moment à privilégier pour promouvoir des valeurs d'égalité des genres par rapport aux apprentissages. Aussi, l'enseignant accapare l'attention des élèves pendant les démonstrations, c'est donc aussi un axe à investir pour déconstruire les stéréotypes. Tout au long de la séance de danse, l'engagement physique de l'enseignant fournit des repères aux élèves. Ces repères permettent aux élèves d'apprendre progressivement pour se sentir compétent et prendre du plaisir. Durant toute la séance, les regards des élèves demandent la validation et la reconnaissance de l'enseignant. L'attitude de l'enseignant doit alors être pensée, car de son interprétation va dépendre en partie l'estime, la motivation et l'apprentissage de l'élève. Autrement dit, si par son attitude l'enseignant renvoie à l'élève une invalidation de son comportement en fonction de son genre alors il participe à construire des représentations stéréotypées de ce que l'élève peut faire ou non, de ce qui sera bien ou mal vu. Ce cadre informel ne permet pas à tous les élèves de développer tout leur potentiel. Pour développer un peu sur ce point, on peut dire que l'enseignant a un rôle à jouer dans la construction identitaire des élèves, il va servir de repère aux élèves pour se situer dans la société par rapport à ce qu'il représente en tant qu'homme, en tant que femme, et/ou en tant qu'individu dans la société. C'est un système complexe et implicite de comportements, paroles et attitudes de l'enseignant qui va influencer les perspectives de construction identitaire des élèves.

## X - 2 Biais de l'enquête :

### X - 2 - 1 Les biais concernant le recueil de données écrites par les élèves :

Le premier biais est la brièveté de la séquence mise en place qui reste un facteur limitant dans le processus d'affranchissement des stéréotypes. En effet, c'est un processus de reconstruction très long qui doit continuer à être investi et renforcé pour s'établir sur le long terme. Selon « Repérer les stéréotypes et les préjugés dans le quotidien scolaire. » de CANOPE c'est la répétition qui rend naturelles les représentations, deux séances de danse ne permettent pas un nombre de répétition assez conséquent pour transformer les conceptions des élèves. On peut dire que la séquence de danse a initié une dynamique dans la construction des représentations des élèves mais celle-ci est mouvante et se transforme tout au long de la vie (Julie Devif, Laurence Reeb, Christine Morin-Messabel, Nikos Kalampalikis).

Le second biais est que nous avons conclu que les élèves ont développé une appétence de plus en plus forte pour la danse au cours de la séquence et nous avons imputé cela à la dé-construction des stéréotypes de genre qui associaient la danse à des représentations négatives. Tout cela peut être remis en cause avec l'idée que les croyances négatives n'étaient pas liées au genre et qu'elles pourraient être expliquées par d'autres raisons. Par exemple par le fait que des élèves n'aimaient pas la danse car ils n'en connaissaient rien et avaient peur de l'inconnu, ou encore que les élèves n'aimaient pas l'EPS d'habitude.

### X - 2 - 2 Les biais concernant l'objectivité de mes pratiques :

Le troisième biais est que j'ai travaillé pour que ma pédagogie et mon attitude soient vecteurs de neutralité et de bienveillance vis-à-vis des stéréotypes de genre. Bien que je n'en aie pas trouvé la preuve dans les captations vidéos, il n'est pas impossible qu'à certain moment mon discours et/ou mon attitude aient/ait véhiculé des attentes genrées, de manière implicite, sans que je ne m'en aperçoive. Autrement dit, j'aurai pu, à mon insu, montrer d'une manière ou d'une autre les comportements que je voulais observer lors de ma recherche. Par

exemple : les « feedbacks » donnés aux élèves orientent potentiellement leur gestualité, et « hiérarchisent » les types de mouvements. Si je dis à un élève que sa danse est trop « brutale » cela peut modifier sa pratique vers une gestualité plus « élégante ». Dans le cas de figure où l'élève est un garçon, je pourrais interpréter ça comme une modification des comportements liée à l'appropriation des gestualités symboliquement féminines. D'un point de vue général, cela remettrait en cause l'authenticité des comportements des élèves et orienterait mes conclusions concernant leurs représentations genrées de la danse. Cela dit, ce biais peut être opposé à la franchise enfantine des élèves de six ans qui laisse croire à la spontanéité de leurs retours.

### X - 3 Perspectives d'évolution

X - 3 - 1 Les perspectives d'évolution concernant les contenus d'enseignement :

Le premier axe d'évolution propose une poursuite de la séquence. Effectivement, pour développer la dynamique initiée par cette séquence de danse, nous pourrions penser à une séquence avec plus de séances qui conserve le même modèle et propose une grande diversité de pratiques, pour faire visiter un large panel de danse aux élèves, faire croître leur culture et les rendre à l'aise avec la danse. Cela permettrait aussi de faire perdurer l'affranchissement des stéréotypes par la danse en répétant le processus (CANOPE).

Une seconde idée pourrait être de réinvestir ce modèle dans d'autres pratiques. En EPS, par exemple autour d'activités socialement masculines, comme les sports de combat. Cela permettrait d'homogénéiser les pratiques et les représentations pour déconstruire les stéréotypes et permettre aux enfants d'apprendre plus et mieux. En continuité de cette seconde idée, nous pourrions étendre cette pédagogie à d'autres disciplines et à tous les cycles. Cela se concrétiserait par exemple sur le choix des lectures (présenter des héros masculins et féminins), le choix des contenus d'apprentissages (raconter l'histoire

en incluant des personnages marquants masculins et féminins) ou encore la sélection des représentations genrées en art.

X - 3 - 2 Les perspectives d'évolution concernant les pratiques et l'attitude de l'enseignant :

Le discours et l'attitude de l'enseignant peuvent être réfléchis au quotidien pour proposer d'autres représentations que celles stéréotypées qui sont diffusées abondamment dans l'ensemble de l'espace social. En ce qui concerne l'aspect pédagogique, l'attitude bienveillante et la fixation d'attentes élevées pour tous les élèves peuvent et devraient être investies dans toutes les disciplines scolaires et au delà. C'est un ensemble de petites actions qui ne coutent pas grand chose mais qui misent bout à bout font la différence et permettent aux élèves de mieux réussir. De même, la participation et la démonstration de l'enseignant en EPS mais aussi dans toutes les disciplines où cela semble pertinent est un réel apport sur le plan pédagogique, des représentations et de la motivation. Je pense que revoir la posture enseignante en incluant cet aspect pédagogique pourrait permettre aux élèves d'être d'avantage motivés dans les apprentissages. On pourrait même aller jusqu'à penser la répartition des séances en fonction des représentations genrées des activités. Pour illustrer ce serait que la danse, la musique et les arts ne soient pas systématiquement enseignés par des enseignantes femmes et que les mathématiques, les sciences et les sports collectifs ne soient pas réservés aux hommes enseignants. Cela pourrait offrir aux élèves des références allant dans le sens contraire des canons sociaux pour qu'ils se créent des représentations du monde moins stéréotypées et qu'ils soient libres de se développer dans toutes les directions.



## **Bibliographie :**

- Alley & Hicks. (2005). Stéréotypes de genre des parents d'enfants pratiquant une activité physique et sportive à forte connotation masculine ou féminine : Interpellation pour l'éducation physique.*
- Bourdieu, P. (1990). La domination masculine. Actes de la recherche en sciences sociales, 84(1), 2-31. <https://doi.org/10.3406/arss.1990.2947>
- Burel, N. (2014). L'ancrage des compétences émotionnelles dans le corps vivant : Études auprès d'enseignants d'Education Physique et Sportive. Recherches & éducations, 12, 89-103. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.2228>
- CANOPE. (s. d.). *Repérer les stéréotypes et les préjugés dans le quotidien scolaire.*
- Castra Michel. (2013). *Les 100 mots de la sociologie.*
- Chavrier Didier. (2013). *Entre égalité et hémiplegie motrice sexuée : Le paradoxe de l'évaluation.*
- Daréoux, É. (2007). Des stéréotypes de genre omniprésents dans l'éducation des enfants: Empan, n° 65(1), 89-95. <https://doi.org/10.3917/empa.065.0089>
- De La Roche Saint André, E. (2022, décembre 9). Une professeur de danse a-t-elle été virée pour avoir employé les mots « homme » et « femme »? Une enseignante de danse à Science Po démissionne suite à des plaintes d'étudiants dénonçant des propots sexistes et discriminatoires.
- Déjeans, L. (2015). Pascal Moliner, Christian Guimelli, Les représentations sociales. Fondements historiques et développements récents. Lectures. <https://doi.org/10.4000/lectures.17340>
- Delory-Momberger, C. (2016). *Éprouver le corps : Corps appris, corps apprenant. Éditions Érès.*
- Depoilly, S. (2010a). Mixité et histoires scolaires : Injonctions de genre et rapports de classe. Revue française de pédagogie, 171, 93-96. <https://doi.org/10.4000/rfp.1918>
- Depoilly, S. (2010b). Mixité et histoires scolaires : Injonctions de genre et rapports de classe. Revue française de pédagogie, 171, 93-96. <https://doi.org/10.4000/rfp.1918>
- Devif Julie , Reeb Laurence, Morin-Messabel Christine , Kalampalikis Nikos. (s. d.). Les contre-stéréotypes en éducation. [Archive ouverte pluridisciplinaire HAL]. Université Lyon.

- Duru-Bellat, M. (2016). À l'école du genre: *Enfances & Psy*, N° 69(1), 90-100. <https://doi.org/10.3917/ep.069.0090>
- Forest, D. (2006). Analyse proxémique d'interactions didactiques: Carrefours de l'éducation, n° 21(1), 73-94. <https://doi.org/10.3917/cdle.021.0073>
- Galland, O. (2011). Chapitre 3—Rites, passages et rapports d'âge: In *Sociologie de la jeunesse* (p. 59-82). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.galla.2011.01.0059>
- Guimelli Christian. (1999). Les représentations sociales. Chapitre IV, 63 à 78.
- Lançon Bertrand et Delavaud-Roux Marie-Hélène. (2011). *Anthropologie, mythologies et histoire de la chevelure et de la pilosité : Le sens du poil*. Paris : l'Harmattan, DL 2011.
- Leveratto, J.-M. (2002a). Erving Goffman, L'arrangement des sexes, trad. de l'anglais par H. Maury : Paris, Éd. La Dispute, coll. Le genre du monde, 2002, 116 p. *Questions de communication*, 2. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.7293>
- Leveratto, J.-M. (2002b). Erving Goffman, L'arrangement des sexes, trad. de l'anglais par H. Maury : Paris, Éd. La Dispute, coll. Le genre du monde, 2002, 116 p. *Questions de communication*, 2. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.7293>
- Milowski, F. (s. d.). *Les inégalités entre les filles et les garçons à l'école [Observatoire des inégalités]*.
- Notredame, S. (2013). La construction des identités de genre en EPS, le cas de la danse à l'école primaire [Mémoire : la construction des identités de genre en EPS, le cas de la dans à l'école primaire.]. Nord Pas de Calais.
- Pasquier, S. (2003). Erving Goffman : De la contrainte au jeu des apparences: *Revue du MAUSS*, no 22(2), 388-406. <https://doi.org/10.3917/rdm.022.0388>
- Pierre (Réalisateur). (2009). *La sociologie est un sport de combat [Vidéo]*.
- Soulé Bastien. (2007). Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127. <https://doi.org/10.7202/1085359ar>
- Tognazzoni, J. (2021). Outils pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école [Mémoire de M2 encadré par Mireille Baurens]. académie de Grenoble.
- Touraille Priscille. (Octobre2010). *Rose et bleu : Les couleurs du genre*.

*Trouilloud David Sarrazin Philippe. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : Processus, poids et modulateurs. n° 145, 89-119.*

*Yousfi Louisa. (2013). La Formation de l'esprit scientifique, de Gaston Bachelard. pages 161 à 162.*

(S. d.).

## **Annexes :**

### 1 - Modalités de collecte des données :

Voici la liste des moyens mis en oeuvre pour tenter de collecter un maximum d'informations pertinentes et tenter de répondre à notre problématique de départ :

Je choisis de collecter des données de différentes manières afin me laisser ultérieurement le choix d'exploiter celles qui me semblent les plus pertinentes.

#### Les moyens mis en oeuvre dès la première séance :

- L'intégralité de la séance ( 45 minutes ) est **filmée au smartphone** sur un plan fixe intégrant l'ensemble de la salle de classe.
- Chaque élève me rendra à l'issue de la séance un **dessin** et une **phrase** dévoilant ses conceptions de la danse.
- J'utilise également en fin de chaque séance un enregistreur vocal pour **récolter un mot par élève**, ce mot doit résumer ce que celui-ci retient, a ressenti et/ou pense de la séance du jour.
- Pour finir, avant et après chaque séance, je tiens un **journal ethnographique** dans lequel je relate mes questionnements, mes impressions, mes surprises et mes doutes.

#### A partir de la deuxième séance :

- L'intégralité de la séance sera encore filmée à l'aide d'un **iPhone en grand angle** qui pourra prendre l'ensemble de l'espace scénique.
- La **collecte des mots résumant la séance** se fera en direct sans enregistreur vocal car il intimide les élèves, et brise l'authenticité de l'échange.
- le **journal ethnographique** demeure.

#### A partir de la séance quatre :

L'ensemble des matériels mobilisés à partir de la seconde séance seront utilisés et nous ajouterons à cela une **production écrite, individuelle** pour chaque élève.

2 - Carnet d'ethnographe :

2 - 1 : Séance 1 : Ce que j'observe et pense être les représentations de la danse des élèves.

**12/01 - ressenti à chaud, après la séance.**

**En ce qui concerne la tâche de dessin :**

J'ai observé la participation de tous, les élèves peu habitués à cet exercice ont posé beaucoup de questions du type : « est ce que j'ai le droit de faire ça ». Certains élèves furent frustrés de ne pas pouvoir reproduire ce qu'ils voulaient, en revanche cela témoigne d'un réel investissement de ceux-ci. Par exemple : Pia : « J'arrive pas à dessiner ça ». J'ai essayé de les rassurer en leurs disant notamment que ce n'était pas la qualité du dessin qui comptait.

Je me suis donné pour objectif de fixer le moins de contraintes possibles aux élèves, ils avaient par exemple la possibilité d'écrire en mot ce qu'on veut/a dessiner(é)

En ce qui concerne les phrases, j'ai pu voir des élèves en manque d'inspiration. Les consignes que j'ai données sont restées floues pour quelques-uns.

Pour le « mot qui résume la séance »: les élèves ont pu entendre et être influencés par ce qu'ont dit leurs voisins, je devrais revoir le dispositif pour les prochaines séances pour permettre les conditions d'une plus grande sécurité affective.

Consignes données : travail individuel, pas de bonne réponse, ce qui compte c'est votre vision pas celle des autres.

Pas de guidage à la formulation pour ne pas changer les résultats.

Pour le dessin et la phrase l'objectif est de fournir des données matérielles.

### **Un mot une séance :**

Enregistreur vocal.

Consignes ré-expliquées plusieurs fois : subtilité de la formulation.

« Un mot pour résumer la séance, ce que vous avez pensé, ressenti, vécu »

Les biais sont :

Incompréhension de la tâche.

Choix d'un mot est une activité complexe.

Mots qui n'ont rien à voir.

Visibilité des autres camarades, copie de ce que l'on a entendu précédemment.

Difficulté à parler dans le téléphone pour enregistrer, s'exprimer devant ses camarades, devant un adulte

L'objectif est de recueillir des données à chaque séance sur ce que l'élève ressent, retire de la séance, comparer les séances, observer une évolution ?

### **Explication de la séquence :**

Motivation du groupe, questionnement, curiosité.

« Est ce qu'on va faire de la danse classique ? »

L'objectif est de les préparer à ce qu'ils vont vivre, projection dans le continuum de séances, permettre à ceux qui ont peur, pas envie de se projeter, pour être moins mal à l'aise, pris au dépourvu à la séance suivante.

Donner du sens à l'enchaînement des séances par la connaissance de l'objectif final.

### **Conseil du PE - questionnement et orientations suite à la séance :**

En séance deux, elle me suggère de ne pas placer les élèves pour danser, le placement doit être libre en intégrant juste un écart de sécurité entre chaque élève :

L'objectif est de garantir la sécurité affective par rapport à la visibilité du groupe, que les élèves soient proches des copains pour se rassurer et de permettre à tous d'être à l'aise.

Observer où se placent les élèves pour faire des hypothèses concernant leur rapport à la danse. Au fond difficile, devant à l'aise...

L'observation avec une caméra permettra de voir s'il y a des évolutions dans la séance, entre les séances.

En séance quatre, il faudra réutiliser les travaux de la séance une pour faire une expression écrite de type « avant pour moi la danse c'était... maintenant je pense que la danse c'est.... »

L'objectif ici est l'interdisciplinarité, faire du lien et donner du sens aux apprentissages.

Par rapport au "mot résumant la séance» : l'enregistrement est compliqué avec les CP, l'attente, l'oubli de mot, copie, le manque d'idées... le choix du mot, la compréhension de la consigne...

Le but en séance un était de présenter le dispositif et de dire qu'on le reproduira à chaque séance pour permettre à l'élève de s'adapter à l'exercice, on lui dit de garder une oreille attentive lors de la séance pour retenir une idée qui lui semble importante, l'essaie en séance 1 vise à ce que ce type d'observation soit performant en S2, S3 et S4.

Aujourd'hui ce n'était pas le coeur de ce que l'on voulait observer étant donné qu'on a déjà une trace avec le dessin et les phrases.



2 - 2 : Séance 2 : 1 ère séance de danse avec les élèves

**22/01 - ressenti avant la séance.**

Appréhension de ma part par rapport au niveau de difficulté fixé, à la gestion du temps, à ma capacité à enrôler les élèves, à l'incertitude par rapport au choix des musiques.

Est-il possible de leur apprendre toute la chorégraphie pour libérer la prochaine séance et faire danse polka jeudi ?

**Séance 2 : Danse avec les élèves**

**23/01 - ressenti à chaud, après la séance.**

Découverte des lieux :

L' espace est assez restreint.

Ce que je dois garder à l'esprit pour la prochaine séance :

- Où me placer pour être vu de tous ( 2 poteaux et espaces réduit) ?
- Où me placer pour pouvoir faire ma démonstration sans être gêné par un obstacle ?

Présentation de la séance :

Les élèves se souviennent bien de ce qu'on a fait et dit lors de la première séance.

Certains semblent avoir très envie de pratiquer

Difficulté à être concis : par rapport à la nouveauté de la séance, de l'endroit, à la prise de données et au stress de la démonstration

L'échauffement articulaire est bien maîtrisé, l'échauffement spécifique manque de préparation, beaucoup d'improvisation de ma part.

La partie danse avec les élèves est un moment convivial, un moment de plaisir et rire.

La démonstration est un moment de stress pour moi, les élèves sont attentifs et rient un peu.

Pour la phase d'apprentissage :

La répétition de la chorégraphie en entier avec moi en modèle devant et les signaux oraux se déroulent sans accros.

Je rencontre un problème que je n'avais pas anticipé : je ne vois pas ce que font les élèves : ils sont encadrés par l'enseignante, Lilou (mon assistante pour les démonstrations et caméraman) et l'AESH de la classe.

Improvisation du guidage en fonction de la progression des élèves vers une pratique de moins en moins guidée, de plus en plus autonome.

Division du groupe en 2X10 pour la préparation de la représentation se passe sans souci.

Le spectacle se passe très bien, les élèves jouent le jeu.

Concernant le temps calme et la récupération des données

La compréhension de la consigne acquise, vraiment beaucoup mieux que la séance 1

Certains élèves avaient déjà donné leurs mots car on leur a permis lors des explications au début de la séance

Les élèves sont en sécurité affective car la musique couvre les chuchotements.

Bilan de la séance :

La plupart des élèves semblent avoir vécu un moment agréable, pour ceux qui participent du moins

Difficile de faire verbaliser les ressentis avec des questions ouvertes. Réorientation vers des questions avec expression à main levée pour recueillir l'avis de ceux qui ne s'expriment pas (biais : visibilité sociale : réduite par le placement dans l'espace, tous face à moi, ils ne se voient pas).

Lors du visionnage de la vidéo de danse :

Les élèves sont calmes, c'est un moment de partage agréable.

Lors du « Débriefing » de la séance,

Les élèves disent que cela leurs a plu,  
Ils demandent si l'on recommence la semaine prochaine,  
Ils ont été impressionnés par la vidéo,  
Ils se questionnent sur la danse.

## 2 - 3 : Séance 3 : Danse avec les élèves

### **25/01 - ressenti avant la séance.**

Lors de la préparation de la séance.

Je fais le choix de la polka car c'est une danse genrée avec l'attribution d'un rôle à l'homme et d'un autre à la femme (rédiger pour le mémoire)

Il faut que je me renseigne sur l'aspect technique de la polka et son histoire.

Il faut également que je pense au recueil de données : caméra, fiche, débat

Je dois apprendre la danse à Lilou pour la démonstration.

Je dois faire le choix des musiques traditionnelles.

Il faut que je fasse le choix d'une vidéo de danse originale à présenter aux élèves (filles et garçons indiscernables : handicap)

Les points d'amélioration par rapport à séance 2 :

Connaissance du lieu - meilleure projection

Connaissance des timing : échauffement - recueil d'impressions et bilans

Connaissance de la réaction des élèves face à l'activité

Meilleure gestion du temps, de l'espace,

Penser les consignes précises en amont

Penser à encourager et valoriser encore plus

Penser le rassemblement. Sur les canapés ? Bonne/mauvaise idée ?

Penser les formes de groupement - proposer une grande variété

Mon état d'esprit du moment :

- Hâte de transmettre

- Visualisation d'un moment joyeux

- Je pense que les élèves vont prendre plaisir

### **Séance 3 : Danse avec les élèves**

#### **26/01 - ressenti à chaud, après la séance.**

Je me suis senti plus décontracté et j'ai pris plus de plaisir

La classe est très agitée  
Tous les élèves étaient présents  
Ils ont été très volontaires  
Beaucoup de plaisir, sur la pratique, sur la vidéo  
Programme très ambitieux

Il faut encore repenser l'étayage, notamment la précision des consignes  
Agissement dans le feu de l'action  
Les élèves veulent recommencer  
Les rituels se mettent en place, les rassemblements se passent beaucoup mieux  
Meilleure gestion de la structure de séance

2 - 4 : Séance 4 : expression écrite sur les représentations finales des élèves

**26/01 - ressenti avant la séance.**

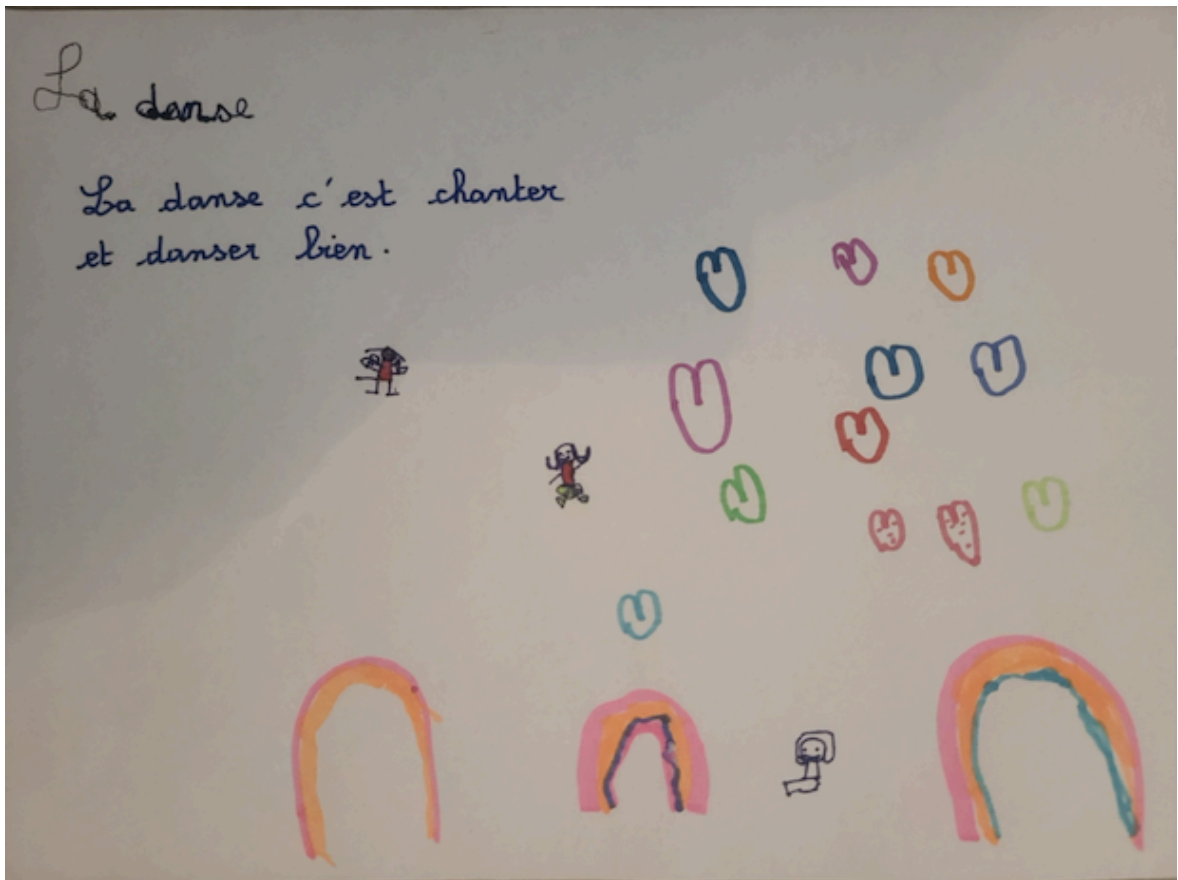
La séance va être facile.

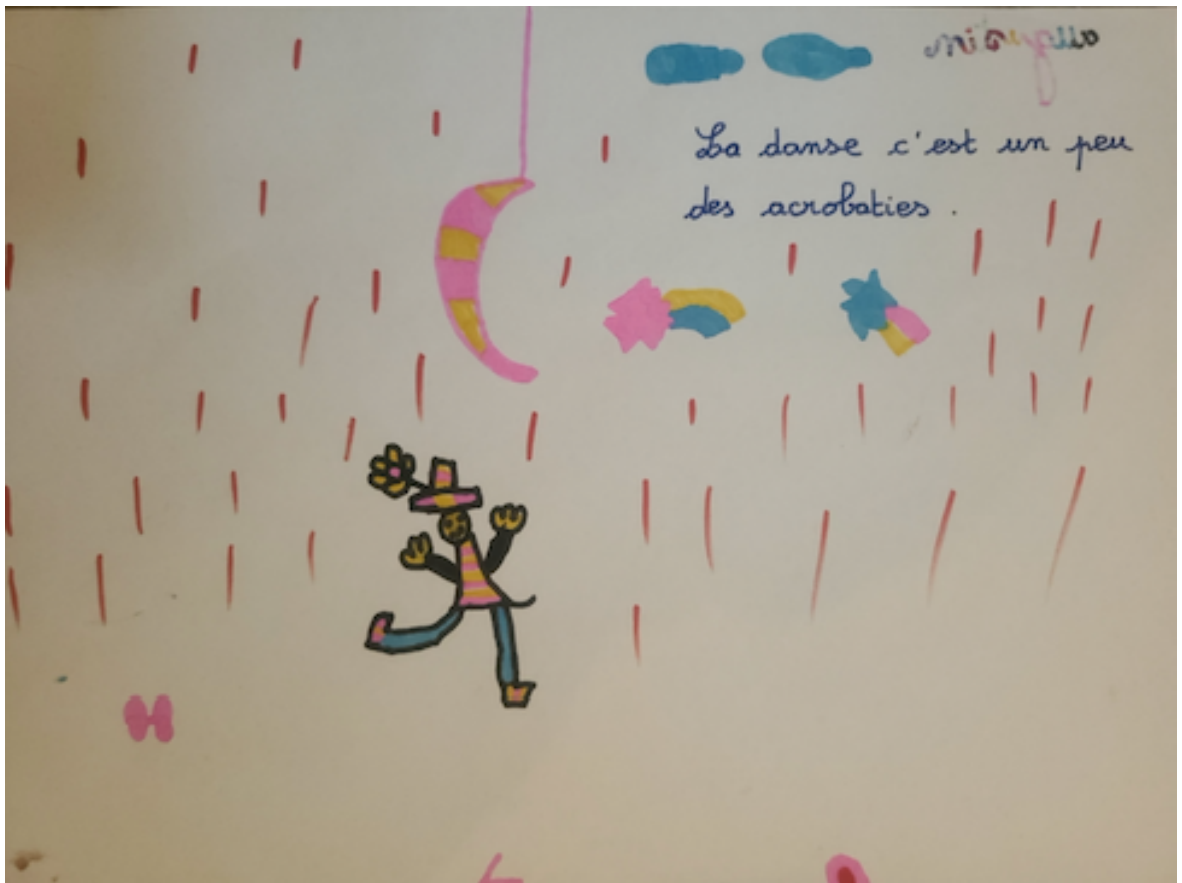
Je vais utiliser les musiques pour leurs rappeler les moments

**Séance 4 : expression écrite sur les représentations finales élèves 27/01 - après la séance la séance.**

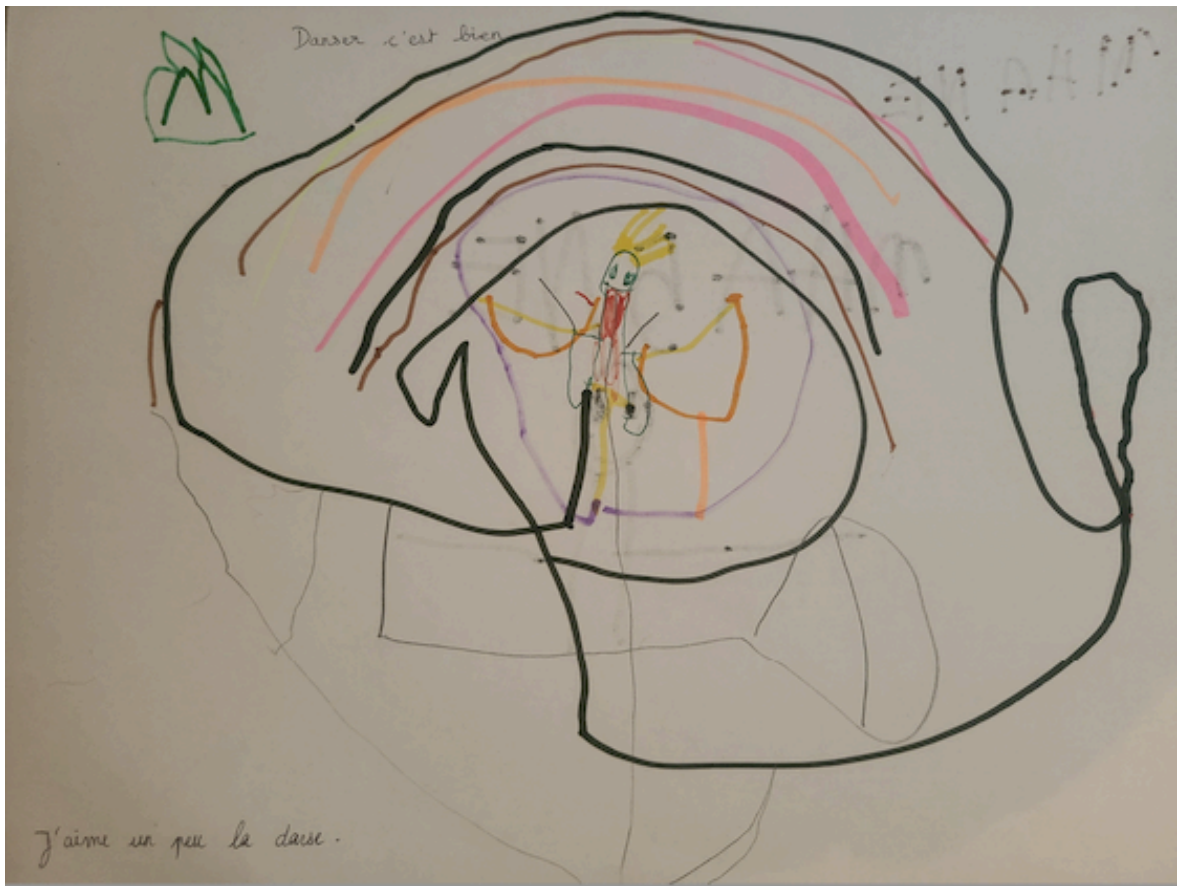
Séance réalisée avec succès mais éprouvante pour les enfants, ils étaient fatigués de leur journée et de leur semaine.

3 - Dessins de quelques élèves en séance quatre :









Je suis contente quand je danse.

