# Langages et EPS

Léa Rannou

▶ **To cite this version:**

Léa Rannou. Langages et EPS. Education. 2018. dumas-01841618

**HAL Id: dumas-01841618**
**https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01841618**

Submitted on 17 Jul 2018

**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.

École supérieure du professorat et de l'éducation
Académie de Nantes

UNIVERSITÉ DE NANTES

# Master MEEF

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

## Mention premier degré

## Mémoire

# Langages et EPS

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

**Soutenu par**

**Léa RANNOU**

**le 28/05/2018**

en présence de la commission de soutenance composée de :
Yann BARTOLOME, directeur de mémoire
Claudie LARUE, membre de la commission

École supérieure du professorat et de l'éducation Académie de Nantes

UNIVERSITÉ DE NANTES

Le Mans Université

université angers

# Engagement de non plagiat

Je, soussigné.e RANNOU Léa

étudiant.e et/ou professeur.e-stagiaire en MEEF à l'ESPE Académie de Nantes

- déclare avoir pris connaissance de la charte anti-plagiat de l'Université de Nantes,
- déclare être pleinement conscient.e que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour rédiger ce mémoire / cet écrit réflexif.

Date : 14/05/2018

Signature :

# Sommaire du mémoire :

**Sommaire**

**Introduction** ……...1

**1. Chapitre 1 : cadre théorique** ……3

1.1. Le langage ……...3

1.1.1. Qu'est-ce que le langage ? ……3

1.1.2. Comment s'acquiert-il ? ……..5

1.1.3. Le langage à l'école : réduire les inégalités ……....6

1.1.4. L'importance du rôle de l'adulte pour le développement du langage……..8

1.2. Cadre théorique de la problématisation pour la mise en œuvre des interactions langagières ……..9

1.2.1. Les situations-problèmes ……9

1.2.2. Lien : problématisation et langage ……...12

1.2.3. Représentations des élèves ……...12

1.2.4. Le rôle de l'enseignant …….....13

1.3. Pourquoi l'EPS et la danse particulièrement ? ……14

1.3.1. EPS et problématisation …….....14

1.3.2. L'EPS, lieu privilégié d'expression du corps ……14

1.3.3. L'EPS comme lieu d'expression d'autres langages ……17

1.3.4. Ces derniers permettant des apprentissages en EPS ……18

**2. Chapitre 2 : recueil de données** ……22

2.1. Contexte du recueil ……...22

2.2. Protocole ……23

2.3 Problématique et hypothèses de résolution ……..24

**3. Chapitre 3 : analyse du recueil de données** ……25

3.1. Situation problème ……...25

3.2. Le rôle de l'oral ……..26

3.2.1 Pour l'écriture de l'histoire ……...26

3.2.2 Pour le processus de création ……28
3.3. Le rôle de l'écrit ……32
3.3.1 Pour l'écriture de l'histoire ……32
3.3.2 Pour le processus de création ……35
3.4. Le rôle de l'enseignant ……36
3.4.1. Rôle d'accompagnateur ……36
3.4.2 Pour le processus de création ……38
3.5 Liens entre langage oral et écrit ……41

**4. Chapitre 4 : résultats** ……42
**5. Chapitre 5 : discussion** ……45
**Conclusion** ……48
**Bibliographie** ……50
**Annexes** ……51
Annexe 1 : Séquence de danse détaillée ……51
Annexe 2 : Représentations initiales des élèves ……69
Annexe 3 : Représentations finales des élèves ……69
Annexe 4 : Fiche projet vierge ……70
Annexe 5 : Fiche projet complétée ……73
Annexe 6 : Grille d'observation ……75
Annexe 7 : Grille d'évaluation ……75
Annexe 8 : Retranscription des échanges ……76

**4ème de couverture** ……88

# Introduction :

*« La maitrise des langages, et notamment de la langue française, est la priorité »* c'est ce qu'affirment les instructions officielles du 26 novembre 2015.

En effet, elles mettent en avant le rôle fondamental du langage et ce, dès l'école maternelle. C'est ce que constatent Marie-Françoise Ferrand et Anne Claire Maisonnet en ajoutant que le langage est considéré comme le « pivot des apprentissages ».

La volonté de mettre en avant l'importance du langage est également réaffirmée avec la mise en place du socle commun de connaissances de compétences et de culture qui liste l'ensemble des connaissances et des compétences que l'élève devra avoir acquis à la fin de la scolarité obligatoire. Ce dernier consacre un domaine entier au langage, à savoir « les langages pour penser et communiquer ». Il décline également les différentes formes de langage travaillées en sous domaines, à savoir « comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit » et « comprendre, s'exprimer à travers les langages des arts et du corps ».

Dans ce domaine du socle, nous retrouvons une sous partie réservée plus particulièrement aux langages des arts et du corps qui précise *: « L'initiation à différentes formes de langages favorise les interactions sociales : en éducation physique et sportive, notamment dans le cadre du développement des activités à visée artistique et esthétique, pour s'exprimer et communiquer, en reproduisant ou en créant des actions, en les proposant à voir, en donnant son avis » (2015)*[1].

Etant titulaire d'une licence en STAPS (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives), j'ai été particulièrement attentive à ces informations et cela m'a amené à m'interroger sur les liens existants entre langage et EPS. En effet, l'EPS est considérée comme un lieu privilégié d'expression du corps, ce que confirme Erving Goffman en affirmant que « même si un individu peut s'arrêter de parler, il ne peut pas s'empêcher de communiquer par le langage du corps ».

Un premier questionnement m'est alors apparu : « En quoi le fait d'apprendre aux élèves à s'exprimer avec leurs corps peut leur permettre de développer des apprentissages fondamentaux en EPS ? ». Cela m'a alors conduit à réaliser des

[1] Socle commun de connaissances de compétences et de culture, Eduscol, 2015.

recherches sur l'expression corporelle en EPS et ses enjeux. Mais j'ai rapidement pris le contrepied de cette question afin de me demander s'il n'existait pas d'autres formes de langage que le langage corporel qui étaient bénéfiques aux apprentissages en EPS et en particulier dans les activités à visée expressive. Pour essayer de prolonger ce questionnement je me suis également demandée comment je pouvais permettre aux élèves de pratiquer des activités langagières dans une activité physique à dominante expressive. Cela m'a alors conduit à m'intéresser au cadre théorique de la problématisation en EPS, puisque celle-ci participe au développement d'activités langagières à travers une pratique argumentative, et le rôle que celui-ci pouvait jouer pour renforcer le lien entre langages et EPS.

Afin de répondre à ces questionnements j'ai décidé de mettre en place différents dispositifs me permettant de recueillir des données. En utilisant la danse, activité faisant partie du champ 3 « s'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique »[2], j'ai dans un premier temps cherché à recueillir les représentations des élèves sur cette activité me permettant ainsi de pouvoir la planifier. Afin de percevoir les enjeux de la mise en place d'activités langagières dans cette activité, je me suis basée sur l'introduction de situations problèmes, amenant ainsi les élèves à échanger, émettre des hypothèses, tester….
Pour affiner mes connaissances sur la problématisation j'ai alors dû faire un certain nombre de recherches, lire des articles afin de pouvoir transférer ces connaissances à mes élèves.

Afin de présenter ma recherche je montrerai dans un premier temps l'importance du développement du langage et de ses enjeux, puis nous découvrirons comment le cadre théorique de la problématisation permet la mise en place de ces interactions langagières. Enfin, nous verrons comment l'EPS et plus particulièrement la danse peut être un lieu privilégié d'expression du corps mais aussi d'autres langages.

**Problématique :** *En quoi les différentes formes de langage, autres que corporelles, permettent aux élèves de construire et réaliser une chorégraphie collective intégrant un certain nombre de contraintes ?*

[2] Programmes d'EPS, Eduscol, 2015.

# 1. Chapitre 1 : cadre théorique

## 1.1. Le langage

### 1.1.1. Qu'est-ce que le langage ?

Selon Terré[3], la langue est un instrument de communication propre à une communauté. Elle englobe des signes, qui constituent le vocabulaire, et des règles, qui constituent la grammaire et l'orthographe. La langue a pour but l'expression et la communication. Le langage, c'est donc la mise en œuvre du système de la langue.
Selon Bruner[4], lorsque l'on dit qu'un enfant acquiert le langage, cela signifie que, premièrement, l'enfant devient capable d'énoncer quelque chose en conformité avec les règles de grammaire, il acquiert donc la syntaxe. Deuxièmement, il peut se référer à quelque chose et le signifier, il acquiert la sémantique. Enfin, l'enfant a une intention communicative, c'est à dire qu'il fait des choses avec des mots, il acquiert la pragmatique. Ces trois facettes du langage sont apprises conjointement et permettent à l'enfant de devenir acteur et auteur de sa langue. L'enseignant doit alors prendre en compte ces trois dimensions du langage au sein de chacune de ses situations d'apprentissage.

Il existe de plus différentes formes de langage. En effet, celui-ci peut être exprimé à l'oral, à l'écrit ou par le corps. Cette variété du langage est également à prendre en compte par l'enseignant comme l'ont montré les recherches d'Oward Gardner sur les intelligences multiples[5]. Ces recherches mettent en évidence le fait que le type de langage choisi par l'enseignant pour s'exprimer, influe les apprentissages des élèves. En effet, les recherches cognitives récentes montrent que les enfants possèdent des formes d'esprit différentes et donc qu'ils apprennent, mémorisent, agissent et comprennent différemment.
Gardner a déterminé huit aspects qui constituent l'intelligence et qui remettent donc en question la manière dont on a considéré l'intelligence pendant longtemps. Le premier est l'intelligence verbalo-linguistique, qu'il définit comme la capacité à être à

[3] Terré, (2007). Donner corps au langage, La parole : expression de la personne. Les cahiers EPS, n°36
[4] Bruner Jérôme, (1988). Comment les enfants apprennent à parler. Revue française de pédagogie.
[5] Gardner Howard, (2012). L'intelligence et l'école : la pensée de l'enfant et les visées de l'enseignement.

l'aise avec les mots, le langage, l'expression écrite et orale. Le deuxième aspect concerne l'intelligence logico-mathématiques, soit la capacité à réfléchir sous forme de relation de cause à effet, induire, déduire, jouer avec les chiffres. C'est donc la capacité à raisonner de manière logique. L'intelligence spatiale-visuelle constitue le troisième aspect. Elle concerne la capacité à mémoriser des images, des textes, de manière visuelle. Gardner définit aussi l'intelligence musicalo-rythmique, soit la capacité à retenir, reproduire facilement les mélodies, les rythmes, puis l'intelligence corporelle kinesthésique qui représente la capacité à maîtriser les mouvements de son corps, à reproduire des mouvements, à maîtriser la proprioception. L'intelligence interpersonnelle concerne le sixième aspect, c'est la capacité à entrer en contact avec les autres. Gardner définit également l'intelligence intrapersonnelle, c'est-à-dire la capacité à se connaître, et enfin l'intelligence naturaliste, qui concerne la capacité à facilement observer la nature, à reconnaître ses phénomènes.
Gardner a montré que ces aspects sont d'une part innés, mais qu'ils peuvent d'autre part, être développés avec la stimulation.

Selon Choffin et Lemeur[6], les élèves peuvent attribuer différentes significations aux pratiques, et ce de manière consciente et inconsciente, en fonction de leur âge, de leur sexe, de leur milieu social, ... Ainsi, les enseignants doivent prendre en compte cet élément déterminant afin de provoquer l'adhésion des élèves à telle ou telle pratique. Le mode d'entrée dans l'APSA se définit alors comme « la manière intentionnelle que l'enseignant va envisager et utiliser pour permettre à chacun de ses élèves de « rentrer » en activité, puis en activité d'apprentissage. » Les auteurs définissent sept modes d'entrée différents, à combiner en fonction des caractéristiques des élèves afin de les aider à donner du sens aux pratiques et de les encourager à s'y engager. Ces modes d'entrée sont les suivants : culturel, compétitif, ludique, technique, collectif, d'activité personnelle ou encore d'exploit.

La théorie des intelligences multiples remet donc en cause le fonctionnement du système éducatif qui prétend que chacun peut apprendre les mêmes choses de la même façon et qu'une mesure uniforme et universelle suffit à jauger les élèves.

[6] Choffin, Lemeur (2004). Modes d'entrées dans l'APSA : une histoire de configuration. Revue EPS.

Notre système éducatif actuel privilégie les modes d'enseignements et d'évaluation langagiers, et, à moindre degré, logico-mathématiques.
L'enseignant doit donc connaître toutes les formes de langage pour permettre à tous les élèves d'apprendre et varier les modes d'entrée dans le langage et dans les APSA afin de s'adapter à chacun des élèves et permettre la réussite de tous.

### 1.1.2. Comment s'acquiert-il ?

Selon Piaget[7], le rôle du langage est secondaire dans le développement de la connaissance, alors que pour Vygotski[8] il est essentiel et constitue un « instrument psychologique » qui permet de passer de l'espace extra-psychique à intrapsychique.
Piaget conçoit ainsi l'apprentissage comme un processus long et complexe : les enfants ne naissent pas avec le savoir, ils doivent construire leurs propres connaissances avec assiduité et en prenant leur temps. Selon lui, tous les enfants passent par les mêmes stades, dans le même ordre. Chaque stade comporte une réorganisation fondamentale des connaissances, une réorganisation si profonde qu'une fois sorti d'un stade, c'est comme si celui-ci n'avait jamais existé. Durant les premières années, l'enfant découvre le monde de manière sensori-motrice. Comme nous l'avons dit précédemment, il est essentiel, que ce soit pour le langage oral ou corporel, de faire pratiquer l'élève au maximum. Il acquiert ensuite un sens « pré-opératoire » ou « intuitif » de concepts ainsi que la causalité, et à six ou sept ans, l'écolier est capable de « pensée opératoire concrète » et donc de maîtriser des compréhensions causales et quantitatives. Ses nouvelles connaissances sont suffisamment fortes pour remplacer ses conceptions précédentes. A l'adolescence, les enfants sont au stade « opératoire formel », ils sont capables de raisonnement.

Cependant, quelques problèmes ont émergé de cette conception piagétienne. Tout d'abord, le fait que le développement consiste en une série de changements qualitatifs dans la représentation et la compréhension est vrai, mais seulement dans certains domaines. Cette conception affirme également que les transformations majeures prennent place dans les différents domaines à peu près en même temps, or on sait aujourd'hui que les domaines de développement sont indépendants les uns des autres (par exemple, un enfant s'exprime verbalement de façon

[7] Fondation Jean Piaget. Le langage. http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/liens/index.php
[8] Vygostki. L, Piaget. J (1934). Pensée et langage.

compréhensible avant que ses dessins ne le soient). Enfin, cette conception piagétienne affirme que lorsque l'enfant grandit, les formes de connaissances les plus élaborées effacent ses premières conceptions, or il a désormais été prouvé que pour les élèves ordinaires, la plupart des premières conceptions persistent durant toute la période scolaire et peuvent réapparaître plus tard.

Selon Bruner[9], l'acquisition du langage commence avant que l'enfant ne prononce sa première « parole lexico-grammaticale », ce qui renvoie au stade « sensori-moteur » de Piaget. C'est à dire, dès lors qu'il crée avec sa mère un « scénario prévisible d'interactions ». Les transactions qui se produisent dans ces scénarios constituent le donné initial à partir duquel l'enfant maîtrise la grammaire.
Si l'enfant est capable de cela, c'est qu'il possède également un « dispositif d'acquisition du langage » (LAD, Noam Comsky). Mais ce dispositif ne pourrait pas fonctionner sans l'aide fournie par un adulte. Ce scénario, au début sous le contrôle d'un adulte, conduit à un « système de support pour l'acquisition du langage » (LASS). C'est donc l'interaction entre LAD et LASS qui rend possible l'entrée de l'enfant dans la communauté linguistique et dans la culture à laquelle le langage donne accès.
L'enfant n'apprend alors pas à parler s'il n'est pas aidé par un adulte. De plus, l'apprentissage nécessite de nombreux feedbacks et répétitions.
Tous s'accordent à dire que le langage est un processus qui s'acquiert grâce aux interactions avec l'environnement extérieur.

### 1.1.3. Le langage à l'école : enjeux de l'école : réduire les inégalités

Selon Bruner, l'enfant dispose de quatre dons innés qui constituent l'équipement mental minimal dont un enfant aurait besoin pour utiliser le langage. Il ajoute également que s'il y a un dispositif d'acquisition du langage, le donné initial qui y prépare n'est pas un flot de paroles mais quelque chose de fortement interactif.
Le développement du langage implique donc plusieurs personnes qui négocient.

Ces facultés innées ne sont pas autant développées chez tous les élèves du fait qu'il y ait moins d'interactions verbales au sein de certaines familles. Ainsi, les élèves

[9] Bruner Jérôme, (1988). Comment les enfants apprennent à parler. Revue française de pédagogie.

arrivent à l'école maternelle avec des acquis langagiers très différents. Il a été montré que les écarts de mots connus peuvent être très importants d'un milieu social à l'autre.

Marie-Françoise Ferrand et Anne Claire Maisonnet[10] constatent que l'école va donc apporter beaucoup à ceux dont les familles communiquent presque sans mots. Le langage de l'adulte va accompagner l'action de l'enfant et l'aider ainsi à donner du sens à ce qu'il vit, et à anticiper ce qu'il va se passer.

Malgré ces compétences langagières très variées chez les élèves, il est difficile de déterminer un retard de langage avant 4 ans. Il faut être conscient que la différence et l'hétérogénéité sont normales.

Agnès Florin[11] confirme ces propos en affirmant que le milieu social n'agit pas directement sur le niveau de réussite scolaire. En revanche il détermine en partie le niveau de langage des enfants mais son effet n'est pas significatif entre 3 et 7 ans, il ne le devient qu'entre 5 et 9 ans. Si le milieu social détermine en partie le niveau de réussite scolaire, et ce assez tardivement, c'est essentiellement par ses effets sur le langage.

Florin ajoute également que le niveau de langage détermine en partie le niveau de réussite scolaire, mais là aussi de façon relativement tardive. Le langage n'agit pas seul, mais en composition avec quelques autres dimensions (l'attention, le suivi du rythme de la classe, le niveau du langage, la rapidité et l'efficacité dans l'exécution d'une tâche, le niveau de participation verbale dans la conversation scolaire, l'autonomie, l'habileté dans les activités de manipulation fine, ...) qui vont former différents types psychologiques. Ce sont eux qui vont être directement prédictifs de la réussite scolaire.

Pour avoir un maximum de chances de devenir bon élève en primaire, il faut acquérir très tôt un profil psychologique positif sur l'ensemble des dimensions et pouvoir le conserver. Le rôle de la maternelle est d'aider les enfants à cela.

Un des enjeux de l'école est donc de réduire ces inégalités et le rôle de l'enseignant est alors d'y contribuer en permettant à tous de s'exprimer, Bruner ayant montré l'importance des interactions adultes/enfants pour le développement du langage.

[10] Ferrand Marie-Françoise et Maisonnet Anne Claire, (2008). Le langage quelle aventure !. Les dossiers de la maternelle.

[11] Florin Agnès, (1991). Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire.

Selon Marie-Françoise Ferrand et Anne Claire Maisonnet « oser prendre la parole, c'est faire valoir ses compétences, et oser exprimer ses idées, c'est peut-être s'engager plus sereinement dans la vie professionnelle ou publique ». Ces enjeux sont de plus en plus développés dans les programmes. En effet, pouvoir parler, c'est s'intégrer dans la société et faire preuve de son humanité, c'est pourquoi la maîtrise de la langue par les élèves est une priorité dans le monde de l'Éducation, et ce dès l'école maternelle. En effet, cette maîtrise est indispensable pour exprimer sa pensée, ses désirs, ses volontés et ses sentiments avec des mots et non seulement avec des gestes.

Le socle commun de connaissances de compétences et de culture[12] consacre pour cela un domaine entier au langage « les langages pour penser pour communiquer ». Il décline également les différentes formes de langage évoquées précédemment « comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit » et « comprendre, s'exprimer à travers les langages des arts et du corps ».

### 1.1.4. L'importance du rôle de l'adulte pour le développement du langage

Il est donc primordial, selon Ferrand et Maisonnet, que les élèves, dès la maternelle, échangent quotidiennement entre eux mais aussi avec les adultes. Les enseignants doivent alors s'assurer de discuter chaque jour avec chacun de leurs élèves pour les aider à progresser. Ils doivent également accorder une grande importance à l'acquisition du vocabulaire, et pour cela introduire de nouveaux mots chaque semaine.

Mais, selon Florin, tous les élèves n'ont pas la même implication verbale. En effet certains élèves, qualifiés de « petits parleurs », montrent des difficultés à s'exprimer devant un groupe et/ou à oser entrer en communication avec les autres élèves. Or, comme cela a été évoqué précédemment, les élèves de maternelle doivent échanger quotidiennement avec l'enseignant et leurs camarades pour progresser. L'enjeu est alors de permettre à ces « petits parleurs » de s'exprimer autant que les autres et pour cela, l'enseignant peut mettre en place des « groupes conversationnels », en jouant sur la taille du groupe et les modalités d'interactions pour rétablir l'équité.

[12] Socle commun de connaissances de compétences et de culture, Eduscol, 2015

L'enseignant doit donc s'assurer de favoriser le langage dans chacune de ses situations d'apprentissage et, pour cela, de mettre en place des modes d'organisation propices à son émergence. La mise en place de situations-problèmes en classe est une des réponses possibles et nous allons voir dans quelle mesure celles-ci permettent l'émergence d'interactions langagières entre les élèves.

## 1.2. Cadre théorique de la problématisation pour la mise en œuvre des interactions langagières

### 1.2.1. Les situations-problèmes

Selon Bruno Lebouvier[13], la problématisation « organise le développement d'interactions et d'échanges entre les élèves ou entre les enseignants ». Celle-ci prend en compte les aspects langagiers des situations d'apprentissages.

En effet, afin de dépasser les difficultés que les élèves pourraient rencontrer dans certaines Activités Physiques et Sportives Artistiques (APSA), l'enseignant peut mettre en place des situations de résolution de problème.

Pour cela, l'enseignant doit accompagner les élèves et les confronter à des situations problèmes respectant la pratique sociale de référence. Selon Fabre[14] (2005), « problématiser consiste à mobiliser des opérations mentales pour traiter et résoudre des problèmes ». En effet, les élèves vont alors devoir s'interroger, réfléchir en mettant en œuvre une démarche d'investigation leur permettant de résoudre le problème. C'est cette démarche de réflexion qui leur permettra alors d'accéder à de nouvelles compétences.

Sylvain Moreau[15] confirme également ce point de vue en expliquant que pour mettre en place la théorie de la problématisation, il est important d'associer apprentissages et construction du problème. Il ajoute également que ce n'est pas à l'enseignant mais à l'élève lui-même de « construire la relation entre le problème et la solution ».

Ce qui importe pour l'enseignant c'est d'observer le cheminement des élèves pour atteindre la solution. Ce cheminement des élèves résulte de « mises en relation

[13] Lebouvier Bruno, (2015) Expérience et problématisation en EPS, une étude en course de relai. Carrefour de l'éducation n°40.

[14] Michel Fabre(2017). Qu'est-ce que problématiser ? Chemins philosophiques

[15] Sylvain Moreau (2016). Contenus d'apprentissage en badminton Ressources n°17.

entre les données, les conditions, voire les solutions du problème posé. L'enseignant accompagne alors l'élève dans l'élaboration des contenus d'apprentissage ».

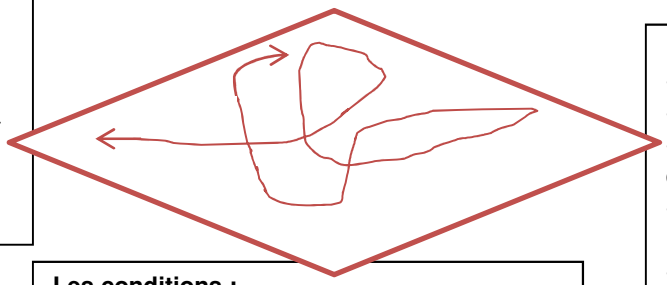
L'apprentissage par problématisation met donc en relation des données et des conditions. Les données sont à construire par l'élève à partir des conditions que l'enseignant met en place dans la situation.
Fabre[16] regroupe ces différentes données au sein de l'espace problématique à l'intérieur duquel opèrent les élèves et l'enseignant dans le but de résoudre le problème. Avec ce losange, il détermine l'espace réflexif à l'intérieur duquel les élèves et l'enseignant vont cheminer.

Voici un losange de problématisation, adapté à ma séquence de danse et inspiré par celui de Fabre.

Schéma 1 : Losange de problématisation en danse, inspiré par Fabre

**Les données :**
- groupes de 4 élèves
- préjugés négatifs sur l'activité pour 3 d'entre eux : activité connotée féminine
- une histoire à écrire sur le thème des cow-boy
- 5 séances de création
- plusieurs imposés
- musique et costumes au choix

**Le problème :**
comment réaliser une chorégraphie collective destinée à être vue en respectant des imposés



**Hypothèses de résolution :**
- utilisation de l'histoire écrite comme une trace
- mise en place d'un processus de création
- discussion et échanges oraux pour se mettre d'accord
- passer d'une motricité habituelle à une motricité symbolique et expressive
- passer de mouvements individuels à une chorégraphie en harmonie avec les autres
- passer de l'utilisation d'un espace proche à un espace varié multidirectionnel
- retours oraux des autres élèves pour améliorer sa chorégraphie
- rôle d'accompagnateur de l'enseignant
- utilisation d'inducteurs proches des élèves : monde sportif, gestes du quotidien, verbes d'action

**Les conditions :**
- adaptation de l'histoire en chorégraphie
- écoute et communication entre les danseurs
- prise d'information rapide
- dissociation segmentaire
- occupation de l'espace
- passage par les 3 rôles : danseur, spectateur, chorégraphe

[16] Fabre Michel et Musquer Agnès, Comment aider l'élèves à problématiser, Les inducteurs de problématisation, 2009

Afin de résoudre un problème, trois phases s'enchevêtrent : la position du problème (le constat), sa construction (identification précise des données et conditions) et sa résolution (test des hypothèses).
Fabre explique donc que ce processus de problématisation suppose que les élèves soient d'abord capables de définir les données et les conditions afin de poser ou reconstruire le problème en vue de proposer des solutions.

Fabre ajoute que pour être sûr qu'il y ait réellement problématisation, l'enseignant peut alors vérifier si la situation problème respecte bien les cinq critères.
Le premier critère est l'examen d'une question et souligne que le problème doit se mettre en place dans une situation inhabituelle dans laquelle nous n'avons pas de réponse immédiate.
Le second critère concerne l'articulation entre doute et certitude. En effet, pour résoudre un problème nous nous centrons sur une question en particulier qui impose alors un contexte problématique. Ce qui ne veut pas dire pour autant qu'il n'y a pas des questions qui se jouent en dehors de ce contexte. Les certitudes sont donc les bases sur lesquelles nous pouvons nous appuyer pour résoudre le problème mais le doute nous permet également de naviguer à l'intérieur de cet espace problématique afin de tester différentes hypothèses.
L'articulation entre les données et les conditions dans un cadre constitue le troisième critère et précise que lors de la résolution d'un problème deux dimensions se croisent. La première est dite verticale et regroupe les données (constats en lien avec le contexte) et les conditions (règles, normes à prendre en compte). La seconde dite horizontale, inclut les trois phases citées précédemment. Afin de résoudre un problème il ne faut pas simplement identifier les données et les conditions séparément mais bien faire le lien entre elles au sein d'un cadre donné.
Le quatrième critère correspond à la réflexivité et explique que résoudre un problème nécessite du temps puisqu'il faut prendre en compte un certains nombres d'éléments (dimensions horizontale et verticale) dans un ordre flexible et sans se précipiter.
Enfin, le dernier critère concerne la perspective heuristique et ajoute que la problématisation est liée à la recherche. En effet, lorsqu'on formule une problématisation on n'en connait pas la réponse mais cette problématisation reprend les exigences que doivent satisfaire la réponse.

L'enseignant doit donc veiller à mettre en œuvre de réelles situations problèmes respectant ces critères afin qu'elles aient du sens pour les élèves.

### 1.2.2. Lien : problématisation et langage

Selon Fabre, esprit critique et problématisation sont souvent associés et nous travaillons souvent l'esprit critique en lien avec le langage. Lorsque nous lisons un problème, une phrase, il n'y a pas de problème de compréhension si nous connaissons tous les termes employés dans le problème, en lien avec nos références culturelles. Néanmoins, il faut également comprendre le contexte dans lequel le problème a été énoncé si nous voulons pouvoir le résoudre le plus précisément possible.
La maitrise du langage permet donc, dans un premier temps, de pouvoir le comprendre, avant même d'essayer de le résoudre.

Ensuite, pour résoudre cette performance problématisée, le langage se révèle être un outil essentiel puisque les échanges permettent aux différents acteurs de cheminer à l'intérieur de du losange problématique de Fabre.
Lors des situations problèmes, les élèves alternent donc des phases de pratique avec les phases de débat et c'est davantage le processus de construction des connaissances que le produit qui est valorisé.

Le langage semble donc être un outil essentiel, aussi bien du côté de l'enseignant que de l'élève pour résoudre les problèmes mais certains obstacles vont également nuire à cette résolution.

### 1.2.3. Représentations des élèves

Les représentations des élèves peuvent en effet représenter un obstacle à cette résolution du problème.
Chaque élève arrive de fait avec ses représentations du monde, sa culture. L'enseignant n'est pas là pour lui fournir une nouvelle culture mais bien pour faire évoluer la sienne.

La culture de l'élève est faite de connaissances empiriques, d'images ainsi que d'habitudes de pensée. Ces représentations font parfois obstacle à la pensée scientifique qui est abstraite.

Si on ne prend pas en compte les représentations des élèves, cela peut nuire considérablement à leurs apprentissages futurs puisque les élèves ne pourront alors pas y accéder du fait de leurs représentations erronées.
L'enseignant doit donc dans un premier temps identifier les représentations des élèves afin de mettre en place des procédures pour déconstruire celles qui nuiraient à la résolution d'un problème futur.

### 1.2.4. Le rôle de l'enseignant

Le rôle de l'enseignant dans cet espace problématique est donc essentiel puisque c'est lui qui va mettre en place le cadre dans lequel vont agir les élèves, en fonction des représentations qu'il aura pu identifier auparavant.
Son rôle est donc de guider les élèves sans pour autant faire à leur place.
Pour cela, l'enseignant peut mettre en place ce qu'appellent Fabre et Musquer « les inducteurs de problématisation ». Ceux-ci permettent de proposer des aides susceptibles d'activer certains schèmes de l'élève. Ces inducteurs sont à la fois présents dans le milieu et le dispositif mis en place par l'enseignant mais émergent également des interactions entre les élèves ou entre les élèves et l'enseignant.

L'enseignant doit également être conscient que l'activité de problématisation s'intéresse tout autant aux processus qu'aux résultats. Il doit donc s'interroger sur les opérations mentales réalisées par les élèves pour surmonter les obstacles et non pas seulement sur le résultat final. Mais il doit aussi savoir qu'il n'y a pas une seule réponse possible mais autant de réponses et d'obstacles que d'élèves dans la classe et que l'activité langagière permet de résoudre ces problèmes.

Afin de mettre en place ces situations problèmes propices à l'émergence d'interactions langagières entre les élèves, qu'elles soient physiques, verbales ou écrites, la discipline de l'EPS semble être une des plus adaptées.

### 1.3. Pourquoi l'EPS et la danse particulièrement ?

#### 1.3.1. EPS et problématisation

Sylvain Moreau[17] explique que L'EPS est la discipline dans laquelle les élèves sont réellement acteurs de leurs apprentissages puisqu'ils font l'expérience de leurs savoirs. En effet, en EPS, les élèves ne sont pas passifs puisqu'ils réalisent avec leur corps les compétences en jeu permettant ainsi de mieux les intégrer.

La discipline de l'EPS permet la mise en situation concrète d'une compétence ce qui apporte du sens, une utilité et donc améliore son assimilation.

Selon lui, la problématisation en EPS se traduit par des essais répétés de la part des élèves qui essaient de trouver des solutions pour résoudre le problème. Les compétences des élèves vont donc évoluer au sein de cet espace problématique, tantôt grâce aux interactions langagières avec leurs pairs, tantôt grâce aux interactions avec l'enseignant.

Comme évoqué précédemment l'EPS est une discipline qui met en jeu toutes les formes de langage.

#### 1.3.2. L'EPS, lieu privilégié d'expression du corps

Tout d'abord, la première forme de langage à laquelle nous pensons lorsque nous parlons d'EPS est le langage du corps.

En effet, selon Parlebas[18], l'éducation physique est « une pratique d'intervention qui exerce une influence sur les conduites motrices des participants en fonction de normes éducatives implicites ou explicites ». De plus, une conduite motrice se manifeste par un comportement observable qui a un sens et un vécu. Ce comportement en dit parfois plus que le langage lui-même. En effet, « même si un individu peut s'arrêter de parler, il ne peut pas s'empêcher de communiquer par le langage du corps. Il peut parler à propos ou non. Il ne peut pas ne rien dire ». Erving Goffman

Les études de Guy Missoum[19] montrent que le corps des enfants à l'école s'expose à nos regards sous des formes diverses, parfois contradictoires.

[17] Sylvain Moreau (2016). Contenus d'apprentissage en badminton Ressources n°17.
[18] Parlebas Pierre (1999). Jeux, sports et sociétés. Lexique de praxéologie motrice.
[19] Missoum Guy (1980). Psychopédagogie des activités du corps, Revue EPS n°161.

En salle de classe, le corps de l'enfant est souvent immobilisé pour faciliter l'accès au savoir intellectuel. Lors de la récréation, le corps des enfants est plus libre puisqu'il n'est soumis à aucun apprentissage scolaire. On observe alors une opposition entre contrainte et libération corporelle. C'est à l'enseignant de faire des compromis entre les deux. L'EPS est alors un lieu privilégié pour que l'enfant puisse exprimer son besoin d'extérioriser une vitalité débordante, même si celle-ci est contrôlée par des méthodes pédagogiques qui contraignent le corps.

Terré[20] confirme que l'élève doit aussi parler avec tout son corps grâce à des gestes, postures, attitudes afin d'organiser la communication, désigner le destinataire, clarifier le discours et renforcer les propos.
C'est ainsi qu'en EPS, on recherche désormais plus l'expression de ses émotions, de ses sentiments, que la performance, comme le montrent les programmes de maternelle, intitulés « agir, s'exprimer comprendre à travers l'activité physique » et la première compétence travaillée aux cycles 2 et 3, intitulée « développer la motricité des élèves et les amener à construire un langage du corps ».
Par ailleurs, le ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports[21] affirme que « l'expression est une nécessité », l'expression étant un processus dynamique par lequel un individu manifeste dans un langage ce qu'il est, ce qu'il vit, et la façon dont il perçoit la réalité.

Guy Missoum prend alors l'exemple des activités expressives corporelles, comme la danse pour illustrer ses propos. Il s'agit d'une « activité de groupe authentique où le développement, le changement et l'épanouissement de chacun sont favorisés grâce à l'expression du corps ». L'expression corporelle met le corps de l'enfant au service de son imagination et de sa créativité et inversement.
Elle permet aux enfants de s'exprimer dans un langage qui leur est familier, le langage du corps.
L'énergie corporelle dont ils font preuve dans l'activité leur permet d'en bénéficier sur plusieurs plans. Sur le plan individuel, cela leur permet de libérer leurs gestes et de vaincre leurs inhibitions, d'entretenir la disponibilité et la plasticité corporelle et de

[20] Terré (2007). Donner corps au langage, La parole : expression de la personne, Les cahiers EPS.
[21] Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports (1988). Les activités corporelles d'expression à l'école maternelle et à l'école primaire.

développer leur créativité. Sur le plan relationnel, l'expression corporelle favorise la communication, les échanges verbaux et corporels. Enfin, sur le plan social, à partir des techniques du corps, l'enfant établit, enrichit et varie ses relations avec les autres.
L'expression corporelle permet de révéler certaines facettes du corps mais elle présente tout de même des limites. En effet, il ne faut pas confronter les élèves à leurs inhibitions de manière trop brutale. Elle peut également favoriser la reproduction des préjugés et stéréotypes. Enfin, le poids du contrôle social sur l'expression corporelle est important.

Les activités d'expression s'organisent essentiellement autour de la danse mais ne sont pas uniquement le privilège de cette activité ; elles se retrouvent dans toutes puisque le corps s'exprime dans toute activité.

Le Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports confirme que les activités corporelles d'expression sont un moyen privilégié pour s'exprimer. La pédagogie des activités corporelles d'expression ne vise pas l'apprentissage par les enfants d'un code, mais le développement de leur pouvoir expressif. L'essentiel est de laisser à l'élève la possibilité d'inscrire son imaginaire dans un code, de manifester sa singularité dans une production en relation avec les autres.
Guy Missoum évoque également l'importance des interventions du pédagogue. Tout d'abord, il se doit d'introduire, dans le champ des activités sportives traditionnelles, une activité différente qui ne va pas obtenir l'approbation immédiate de tous les élèves, une activité originale qui fait parfois peur à certains. Ensuite, le pédagogue ne se contente pas de voir un corps mouvant, il entend aussi un discours muet qu'il doit interpréter. Enfin, à la fin de la prestation une discussion doit avoir lieu entre le pédagogue et les élèves afin de « marier le corps avec les mots ». Cet échange verbal favorise l'intelligibilité et la communicabilité du message corporel.

Le Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports ajoute que l'espace d'expression doit être attirant et stimulant pour donner aux élèves l'envie de jouer et d'agir mais aussi porteur de sens, car il concerne l'enfant et touche son univers affectif et ses représentations. Enfin, il doit être à la fois ouvert et délimité,

c'est-à-dire susciter de multiples réponses possibles tout en posant un champ de recherche et ses contours.

Selon Fabrice Louis[22], il faut aussi voir que le langage en EPS est en grande partie institutionnalisé. L'enseignant va présenter l'activité mais il va aussi proposer des situations, des définitions, des exercices et des démonstrations. C'est ici le langage du corps qui permet la communication. Les élèves alors dotés plus spécialement de « l'intelligence spatiale », décrite en première partie, retiendront grâce aux images qu'ils ont de la tâche. L'enseignant doit alors faire une explication orale, accompagnée de schémas ou de démonstrations pour permettre au plus grand nombre d'élèves d'apprendre.

### 1.3.3. L'EPS comme lieu d'expression d'autres langages

L'EPS n'est cependant pas uniquement le lieu d'expressions corporelles mais aussi des autres formes de langage.

La maîtrise de la langue française ne se traduit pas forcément par une maîtrise de la parole.

En effet, la vie affective de la classe est peu représentative des émotions vécues dans la vie sociale des élèves (ils éprouvent peu souvent de la colère, de la tristesse en classe…), c'est pourquoi un élève peut maîtriser la langue française et tout de même rencontrer des difficultés à surveiller son langage dans la cour de récréation.

En EPS au contraire, l'ordre scolaire est souvent bouleversé et les élèves vivent de nouvelles émotions, ce qui permet de relier la parole sociale à la parole scolaire. En effet, ils vivent de nombreuses expériences affectives (peur liée au stress de tomber en escalade ou à l'inverse l'excitation, joie de réaliser un parcours de gymnastique). L'EPS est donc un moment privilégié pour travailler la prise de parole spontanée.

Pour cela, l'enseignant peut mettre en place différents dispositifs, comme de l'auto-arbitrage des élèves (propice en ultimate) ou du co-arbitrage, en autorisant la confrontation de points de vue entre celui qui appelle la faute et celui qui la conteste.

[22] Louis Fabrice (2013). Pour une conception linguistique des apprentissages en EPS. Mais à quel jeu jouent nos élèves ?

Davisse confirme ces faits en expliquant que très souvent, les élèves qui passent à l'acte physique sont ceux qui n'ont pas su mettre les mots sur ce qu'ils ressentaient. L'enseignant doit donc passer de dialogues guidés à des dialogues libres.

Marie-Françoise Ferrand et Anne Claire Maisonnet[23] ajoutent que cet espace d'expression ne doit être trop plein d'attentes et d'indications de l'adulte, au risque que l'enfant n'y trouve pas une place suffisante pour y inscrire sa « parole singulière ». Au contraire, cet espace ne doit pas non plus être trop vide, ou l'enfant n'y trouvera pas les supports pour l'émergence de son jeu.
Les conditions nécessaires à la mise en place de l'entrée dans ces activités d'expression sont la motivation des enfants, le climat de classe et l'attitude du maître.

L'EPS permet donc de travailler différentes compétences au niveau linguistique, qui ne sont pas uniquement liées au langage écrit ou oral.
Une des finalités de l'EPS est donc déjà de percevoir ces actions comme des situations ayant un sens réel, puis de comprendre que cette situation est aussi un acte de langage.
Terré[24] ajoute qu'en EPS, le langage alimente la parole et que celle-ci enrichit le langage. L'enseignant doit alors faire identifier à ses élèves les principes et les règles de communication afin de les aider à exprimer leurs émotions et à transmettre un message. Il doit également leur permettre de saisir que l'expression des émotions, en plus de libérer, permet d'associer une valeur émotionnelle aux mots employés.

### 1.3.4. Ces derniers permettant des apprentissages en EPS

Et si l'EPS est propice à l'émergence d'interactions langagières autre que corporelles entre les élèves, celles-ci sont également bénéfiques sur les apprentissages moteurs des élèves.

En effet, dans les années quatre-vingt, Daniel Zimmermann disait : « l'éducation physique et sportive est l'illustration parfaite d'une discipline à dominante non-verbale, mais le non-verbal n'exclut pas le verbal ». Decoly ajoute que pour une

[23] Ferrand Marie-Françoise et Maisonnet Anne Claire, (2008). Le langage quelle aventure !. Les dossiers de la maternelle.
[24] Terré (2007). Donner corps au langage, La parole : expression de la personne, Les cahiers EPS.

discipline qui n'a pas comme finalité primordiale l'apprentissage et la maîtrise de la langue française, l'enseignement de l'EPS ne peut cependant pas se passer des verbalisations orale et écrite pour organiser, conduire et favoriser les apprentissages. Le décret du 11 juillet 2016[25] relatif au socle commun des connaissances et des compétences confirme et précise : "faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit, relève de l'enseignement du français mais aussi de toutes les disciplines".

Decoly[26] a mis en évidence le pouvoir de transmission, d'analyse et d'échange par la parole pour « favoriser les apprentissages ». L'enseignement de l'EPS, comme toute autre discipline, passe par l'apprentissage d'un vocabulaire spécifique et d'un langage significatif, qui prend toute sa dimension éducative s'il est réutilisable dans différents contextes.

En " bon pédagogue ", l'enseignant souhaite placer les élèves dans les meilleures conditions d'apprentissage en leur fournissant les explications, les informations et les précisions nécessaires à la réussite de tous. La parole occupe alors une place et un rôle déterminants dans l'acte pédagogique et dans la transmission des savoirs.

Pour que le pouvoir de transmission prenne toute sa dimension, il apparaît donc essentiel de donner la parole aux élèves. La re-formulation et la capacité à répondre aux questions ont un double rôle. Elles vont, d'une part, permettre à l'enseignant de s'assurer de ce qui a été compris, et, d'autre part, permettre à l'élève de mieux cerner les savoirs à apprendre et ce qu'on attend de lui.

Delaporte ajoute que pour une meilleure compréhension des consignes et attentes de l'enseignant, le langage doit induire et fabriquer chez l'élève des images mentales de tous ordres. L'utilisation d'un discours métaphorique ou évoquant des correspondances s'ancrant dans le contexte de la vie courante, par exemple, peut faciliter la compréhension.

On peut donc dire que la parole des uns et des autres aide à vérifier qu'il n'y a pas de décalage entre le niveau des intentions verbalisées et celui de la mise en œuvre sur le terrain, et qu'elle favorise les apprentissages.

[25] Socle commun de connaissances de compétences et de culture, 2016

[26] Decoly Thierry (2007). Le geste ou la parole ?, La parole : expression de la personne, Les cahiers EPS, n°36.

Decoly ajoute que pour pouvoir échanger et communiquer, l'élève va devoir acquérir et maîtriser un langage juste et précis. Ainsi, avec une utilisation pertinente et appropriée du vocabulaire, il parviendra à prendre part à un dialogue, à rendre compte d'un travail, à désigner et à débattre des stratégies et des opérations utilisées.
Louis confirme ces propos. Selon lui l'EPS est un lieu d'apprentissage autour du partage d'un langage d'actions commun à l'ensemble des pratiquants, ce dernier permettant une efficacité des actions menées par le groupe. Il convient alors de prendre en compte l'aspect social qui a un rôle primordial dans l'étude linguistique de l'EPS.
L'EPS est alors un des enseignements dans lequel l'enseignant va pouvoir construire avec les élèves un ensemble de règles et de gestes qui vont permettre la réalisation de l'activité physique. Il s'agit donc de construire un jeu de langage commun à toute la classe qui n'est plus uniquement oral.

Delaporte[27] ajoute que les explications verbales de l'enseignant permettent d'expliciter aux élèves les analogies existantes entre les différentes situations, leçons, séquences et même APSA qui auraient pu passer inaperçues et ainsi donner du sens au savoir. Grâce à ces explications verbales, les élèves apprennent donc mieux en situation, mais ils apprennent aussi à transférer leurs connaissances, capacités et attitudes dans de nouveaux contextes.

Parler peut aussi permettre aux élèves de ne pas se résigner en EPS selon Terré. En effet, certains d'entre eux ne prennent pas la parole parce qu'ils ont peur, ou qu'ils sont stressés. Dans ce type de situation, la parole peut donc permettre de sortir de ce blocage, en criant lors d'une chute en escalade, ou en évoquant les matchs gagnés dans le passé pour minimiser une défaite par exemple.
La parole est donc un levier pour exprimer ses émotions mais elle peut également en être la conséquence.

[27] Delaporte Françoise (2007). De la parole à l'action, La parole : technique pour apprendre. Les cahiers EPS, n°36.

Decoly a également mis en évidence dans ses recherches le pouvoir affectif et émotionnel de la parole pour "aider à agir". Selon le contexte culturel et local, la découverte d'activités nouvelles n'est pas forcément évidente pour tous les élèves. La parole de l'enseignant prend alors un pouvoir déterminant pour faire accepter ces nouvelles pratiques. La pertinence des mots utilisés va lui permettre : d'argumenter ses choix, en lien avec le public concerné, de motiver, de donner l'envie de faire et le plaisir d'apprendre, de cultiver une attitude de curiosité.
Les interactions verbales maître - élèves et entre élèves sont également nécessaires pour tenter d'éliminer les blocages. Il s'agit alors, d'apprendre à l'élève à utiliser la parole pour exprimer ses émotions, et chacun, avec ses mots, va évoquer des images, des sensations et des impressions susceptibles d'apporter l'aide nécessaire à l'action de l'autre.. Toute dynamique de groupe pour aider à agir passe par l'utilisation et l'exploitation de la parole.

La précision, la pertinence et la nature de la parole enseignante influent directement sur la pratique de l'élève et peuvent en partie intervenir sur sa réussite ou son échec.

Decoly conclut que la parole en EPS est un véritable outil au service des apprentissages, elle contribue au parler, lire et écrire. Si le comportement verbal de l'enseignant est facilement observable, il semble cependant plus difficile de vérifier ce que l'élève a appris par la parole, car l'évaluation de cette compétence n'est pas systématiquement intégrée dans les processus d'évaluation en EPS.
Delaporte ajoute que la parole contribue à renforcer l'identité de l'éducation physique scolaire dont nous sommes sans cesse en quête. Elle participe, enfin, à asseoir largement sa légitimité au sein de l'école et du système éducatif.

De ce fait, l'EPS crée des situations propices au développement de compétences langagières chez les élèves, et ces dernières contribuent également à améliorer les apprentissages en EPS.

# 2. Chapitre 2 : recueil de données

## 2.1. Contexte du recueil

Afin d'analyser les relations entre les différentes formes de langage et l'apprentissage, j'ai décidé de mettre en place une séquence de danse qui s'est déroulée en 10 séances réparties sur deux périodes (séquence détaillée en annexe1) avec une classe de CM1 située dans une école nantaise. Le public de l'école est relativement mixte et n'a pas posé de souci particulier dans le déroulement de la séquence.

Voici la trame de la séquence réalisée :

**Tableau 1 :** Trame de séquence

| **Objectifs :** | Composer et présenter une chorégraphie collective structurée en enrichissant des formes corporelles et des gestes simples, en jouant sur les composantes du mouvement. | |
|---|---|---|
| **Séance 1** | Recueil des représentations des élèves | Objectif : Amener les élèves à exprimer leurs ressentis sur la danse |
| **Séance 2** | Entrée dans l'activité | Objectif : Entrer dans l'activité danse et réaliser une courte chorégraphie par deux |
| **Séance 3** | Découvrir un procédé chorégraphique : l'unisson | Objectif : Réaliser une courte chorégraphie à l'unisson |
| **Séances 4, 5 et 6** | Projet | Objectif : Réaliser une chorégraphie collective incluant des imposés |
| **Séance 7** | Corps | Objectif : Faire évoluer sa chorégraphie en intégrant la composante corps |
| **Séance 8** | Espace | Objectif : Faire évoluer sa chorégraphie en intégrant la composante espace |
| **Séance 9** | Travail sur la relation à l'autre | Objectif : Faire évoluer sa chorégraphie en intégrant la composante relation à l'autre |
| **Séance 10** | Evaluation | Objectif : Rendre compte des acquis et difficultés des élèves |

La classe est constituée de 7 filles et 13 garçons ce qui a eu un impact dans mon choix d'activité pour étudier les interactions langagières. Le climat de classe était également peu propice à l'entraide et les travaux de groupes étaient compliqués. J'ai donc décidé de mettre en place une séquence de danse dans le but de favoriser la coopération et l'entraide entre les élèves au sein d'un projet collectif.
Mon objectif était alors d'engager les élèves dans un processus de création collectif et d'identifier leurs démarches, en particulier leurs interactions langagières afin d'aboutir à la création d'une chorégraphie collective respectant des imposés.

Au-delà de la prise en compte du groupe classe, j'ai également dû prendre en compte la logique interne de l'activité danse.
En effet, la danse fait partie du champ 3 « réaliser une prestation à visée artistique et/ou acrobatique » des programmes d'éducation physique et sportive en cycle 3.
J'ai également souhaité travailler les trois composantes de la danse qui sont l'espace, le temps et l'énergie de façon enchevêtrée afin de ne pas oublier l'objectif de l'EPS qui est de développer les conduites motrices des élèves et pas seulement les relations entre eux.

Afin d'aboutir à la création d'une chorégraphie collective, j'ai décidé de mettre en place un projet d'écriture d'une histoire en danse (annexes 4 et 5) aboutissant à la mise en danse de cette histoire.

### 2.2. Protocole

Ma séquence a débuté et s'est terminée par un recueil des représentations des élèves afin de pouvoir adapter ma séquence aux élèves et voir l'évolution de leurs représentations (annexes 2 et 3)
Les élèves ont ensuite dû se répartir par groupes de 4 (au choix) et commencer l'écriture de l'histoire en lien avec le thème qui leur était imposé (Les cow-boys pour le groupe étudié)
Dans un second temps, ils ont dû mettre en chorégraphie ce qu'ils avaient écrit tout en respectant les imposés dans le but de la montrer aux autres.

Pour des raisons pratiques, j'ai souhaité axé mon recueil de données sur un groupe de 4 élèves (3 garçons et 1 fille). Le choix du groupe a été encouragé par les

représentations de ces élèves qui étaient particulièrement hostiles à cette activité ainsi que leurs personnalités observées depuis le début de l'année dans la classe.
J'ai fait le choix de filmer les élèves à différents moments du projet : écriture de l'histoire, mise en chorégraphie, différents moments d'évolution de la chorégraphie, présentation de la chorégraphie aux autres élèves.
J'ai également décidé de mettre en place deux entretiens avec les élèves afin de recueillir leurs ressentis vis-à-vis de l'oral et l'écrit après ces différentes phases de travail.

### 2.3 Problématique et hypothèses de résolution

La problématique étudiée est « *En quoi les différentes formes de langage, autres que corporelles, permettent aux élèves de construire et réaliser une chorégraphie collective en intégrant un certain nombre de contraintes ? ».*

Cela m'a amené à me poser différentes questions relatives à deux formes de langage en particulier : l'oral et l'écrit.
Je me suis alors demandée comment ces deux formes de langages pouvaient aider les élèves dans la réalisation d'une chorégraphie collective en danse, activité dans laquelle le corps est fortement sollicité.
Afin de résoudre ce problème, j'ai fait l'hypothèse que l'oral permettait dans un premier temps de réaliser des échanges entre les élèves, échanges qui sont nécessaires pour réaliser un travail de groupe. J'ai également fait l'hypothèse que l'oral était utile à la réalisation du projet.
Concernant l'écrit, j'ai supposé que celui-ci permettait aux élèves de structurer leur projet et de garder une trace de ce qu'ils avaient fait.

Je me suis également posée la question du rôle des représentations des élèves pour l'entrée et l'investissement dans l'activité.
Pour résoudre ce problème, j'ai fait l'hypothèse que c'était là le rôle de l'enseignant de les prendre en compte, de jouer sur différents inducteurs pour favoriser l'investissement et le plaisir de tous dans l'activité.

Enfin, j'ai réfléchi aux modalités pour aider les élèves à enrichir leur chorégraphie et pour les accompagner dans leur processus de création.

Pour cela, j'ai fait l'hypothèse que les différentes composantes de la danse devaient être travaillées au fur et à mesure de la séquence et reprises en termes d'imposés pour la chorégraphie finale.

Hypothèses pour résoudre la problématique :

- rôle primordial de l'enseignant
- double langage favorable pour répondre aux différentes intelligences des élèves
- rôle du langage pour l'activité EPS
- rôle de l'EPS pour le développement du langage

## 3. Chapitre 3 : analyse du recueil de données

Afin de mettre en évidence le rôle ou non joué par les interactions langagières à l'oral mais aussi à l'écrit entre les élèves lors de la réalisation de la chorégraphie collective, j'ai décidé d'axer mon travail selon trois intentions éducatives langagières : l'oral, l'écrit et le rôle de l'enseignant.

### 3.1. Situation problème

Tout d'abord, pour surmonter les difficultés d'entrée dans l'activité énoncées précédemment, j'ai décidé de mettre en place une situation problème, puisque nous avons vu en première partie que celle-ci favorise l'engagement de tous dans l'activité.

Fabre[28] explique que pour qu'il y ait problématisation cinq critères doivent être respectés, nous allons donc vérifier si ces critères sont réellement présents dans la séquence mise en place.

Le premier critère, l'examen d'une question, est en effet présent dans cette situation puisque les élèves sont placés dans une situation inhabituelle qu'est la danse. De plus, ils ne peuvent pas réaliser une chorégraphie collective sans mettre en place un processus de création nécessitant du temps et des interactions. Ainsi, la solution n'est donc pas immédiate pour les élèves.

[28] Michel Fabre (2016). Le sens du problème, problématiser à l'école.

Le second critère concerne l'articulation entre doute et certitude. Dans cette situation les élèves peuvent en effet s'appuyer sur des certitudes que sont les différents imposés : 2 phrases de 8 temps, statue de départ, utilisation de différents niveaux… Mais les élèves sont par exemple libres sur les choix de leurs mouvements, leur ordre, la répartition de l'espace leur laissant ainsi une marge de manœuvre pour progresser à l'intérieur de l'espace problématique.

Le troisième critère, l'articulation entre les données et les conditions dans un cadre, est également présent dans cette situation. Comme montré précédemment à travers le losange de Fabre adapté à l'activité danse, nous avons pu voir que les données et les conditions se croisent et que leur articulation est nécessaire pour résoudre le problème. Par exemple, afin de mettre en œuvre mes séances, j'ai dû prendre en compte les représentations des élèves sur l'activité pour leur permettre de travailler sur les composantes de la danse.

Le quatrième critère (la réflexivité) explique que le temps est nécessaire pour résoudre le problème. C'est le cas ici puisque pour réaliser une chorégraphie collective les élèves doivent passer par des phases de création, d'observation, de visionnage de ce qu'ils ont fait, d'amélioration, tout en respectant les imposés.

Enfin, le dernier critère concerne la perspective heuristique. La problématisation formulée n'avait alors pas de réponse tout faite mais seulement des hypothèses de résolution qui se sont parfois avérées erronées et ont donc permis d'apporter des pistes de réflexion pour la recherche.

### 3.2. Le rôle de l'oral

#### 3.2.1 Dans l'écriture de l'histoire :

Afin d'écrire leur histoire sur le thème des cow-boy, les élèves ont dans un premier temps décidé d'échanger à l'oral pour se mettre d'accord sur le déroulement précis de l'histoire.

Ce n'est qu'au bout de cinq minutes que les élèves ont commencé à écrire.

Ci-dessous sont présentés les passages les plus marquants des interactions orales entre les élèves qui comprennent des éléments de l'histoire (annexe 8). Ces

éléments seraient potentiellement des passages visibles dans la chorégraphie de danse.

A : « on commence par la cinématique, ensuite on écrit l'histoire et on choisit les mouvements »

A : « on fait le début du problème […] et après on fait l'histoire »

R : « on est dans un bar […] et là on fait le duel »

R : « ils sont dans un bar, il y a un gars qui tue un frère. Après il y a tout le monde qui part. […] Plein de temps après ils se retrouvent et là il y a le duel ».

Lors du premier entretien d'auto-confrontation j'ai également posé la question suivante aux élèves : « Est-ce que tu penses que le fait d'avoir échangé vous a aidé ? ». Victor a alors répondu : « pour se mettre d'accord sur l'histoire, oui ».

Ce n'est qu'à l'issue de cette phase que les élèves ont commencé à écrire l'histoire.

Nous pouvons également percevoir l'importance du langage oral pour communiquer et échanger à tracer ces interactions :

V : « pourquoi c'est toi qui choisis tout ? »

A : « je choisis pas, je propose et après c'est à vous de proposer »

V : « bah moi je te dis non »

A : « moi je propose »

V : « ah ouais ça marche bien »

R : « mais il est où le duel de cow-boys ? »

R : « comment on va faire une chorégraphie qui explique un bar »

A : « par exemple on fait… »

Lors des entretiens d'auto-confrontation réalisés à l'issue de la première séance un élève, Victor, a également mis en lumière le rôle joué par le langage oral afin d'écrire l'histoire.

En effet, celui-ci a raconté qu' « au début, chacun racontait son histoire » puis qu'ensuite « Raphael voulait la sienne et Antoine et moi on a voté pour la mienne ».

Nous pouvons donc voir que le langage oral a ici joué deux rôles principaux.

Dans un premier temps, le langage oral a permis aux élèves de se mettre d'accord dans la planification de l'histoire.

Nous pouvons remarquer l'utilisation de marqueurs temporels par les élèves comme « après », « et », « là » mais aussi des verbes qui montrent une certaine temporalité

comme « on commence », « on fait », « ils se retrouvent ». Nous pouvons donc voir ici la volonté des élèves d'organiser leur propos afin qu'il y ait une chronologie dans leur histoire.

Dans un second temps, le langage oral a permis aux élèves de communiquer et d'échanger tout au long de l'écriture de l'histoire.
En effet, les élèves ont spontanément eu recours à la parole pour exprimer leurs points vue, leurs idées. Ils auraient également pu utiliser l'écrit en dessinant leur corps ou en montrant des gestes.
Nous pouvons supposer que si les élèves ont utilisé l'oral c'est qu'il s'agit de la forme de langage la moins couteuse pour eux et la plus efficace. En effet, à plusieurs reprises les élèves ont manifesté la pénibilité de devoir recourir à l'écrit pour écrire leur histoire ce qui, pour eux, leur faisait perdre du temps et les forçait à réfléchir à l'écriture des mots. Le langage oral est la forme la plus utilisée et permet de modifier à l'infini nos propos, ce qui est moins le cas à  l'écrit 'immédiateté de l'oral permet donc d'exprimer ses émotions et ses ressentis aux interlocuteurs présents.

Ces deux fonctions jouées par l'oral, à savoir la communication et la planification de l'histoire sont toutes deux liées. En effet, la communication et l'échange entre les élèves est nécessairement à l'origine de la planification des éléments de l'histoire.

Le rôle de communication avait été anticipé avant la séquence mais concernant le rôle de planification de l'histoire j'avais plus imaginé que l'écrit allait jouer ce rôle.

### 3.2.2 : pour le processus de création

Le langage oral a également joué un rôle dans le processus de création de la chorégraphie collective.
Tout d'abord, nous pouvons voir que pendant les différentes séances de danse les élèves n'ont pas nécessairement utilisé un vocabulaire spécifique à la danse mis à part « statue de départ », « 8 temps », « mouvements », « chute », « 12 temps ».
Même si les élèves n'emploient pas ou peu de vocabulaire spécifique à la danse, ceux-ci y sont régulièrement confrontés, notamment dans la fiche projet.
- « phrase de 8 temps »
- « statue »

- « niveaux : bas, moyen, haut »
- « déplacement »

Dans la suite de la séquence, différents paramètres de la danse ont également été travaillés et mémorisés par les élèves, ce que nous pouvons vérifier avec le recueil des représentations finales des élèves concernant la danse.

En effet, une des questions était « Ecris le vocabulaire spécifique à la danse que tu as appris ». Les réponses des élèves étaient assez variées : « espace, forme, mouvement », « corps », « statues de départ et de fin », « musique », « phrase de 8 temps », « différents niveaux », « geste », « « public », « synchronisation ».

Ensuite, c'est à nouveau à l'oral que les élèves se sont mis d'accord dans le choix des mouvements et leur enchainement.

Nous pouvons le voir à travers les citations suivantes :

- A : « regardez, comme statue de départ on pourrait faire le grand écart »
- M : « mais non il faut être identique au début »
- R : « sinon on se met normalement, tout droit »
- M : « on peut faire du plus grand au plus petit »

Une fois la chorégraphie terminée, les élèves l'ont présenté devant les autres élèves qui étaient observateurs. Ceux-ci leur ont alors fait des retours sur ce qu'ils avaient vu, en lien avec les imposés à l'aide d'une grille d'observation (annexe 6)

Le groupe observé a alors noté sur sa feuille les retours des autres élèves :

- faire plus long
- moins rigoler
- varier les mouvements
- moins faire de théâtre

S'en est suivie une phase d'amélioration de la chorégraphie a alors eu lieu, en voici quelques extraits :

- V : « il faut que vous fassiez exactement la même chose et moi et Manon la même chose ».
- M : « il faut aussi qu'on améliore le déroulement de l'histoire et qu'on fasse plus une histoire logique »
- A : « le problème c'est les 16 temps, c'est pas assez long »
- R : « ils nous ont dit d'ajouter des mouvements différents »
- A : « de faire plus long aussi »

- M : «  de moins rigoler aussi, faire plus de mouvements et en particulier des différents »
- V : « du coup on se déplace sur 12 temps au lieu de 6 ça rallongera déjà »

Le langage oral a donc eu un impact positif dans l'apprentissage des élèves, aussi bien dans l'apprentissage d'un vocabulaire spécifique que pour la création de la chorégraphie.
En effet, pour Vygotski[29] le langage est essentiel dans le développement de l'apprentissage et permet de passer de l'espace extra-psychique à l'intra-psychique.
Dans cette activité danse, les élèves ont appris à mieux se connaitre et à développer des compétences motrices mais aussi verbales.
Concernant le vocabulaire spécifique à la danse, nous pouvons remarquer que les élèves utilisent à plusieurs reprises le terme « temps » pour parler des phrases musicales. Cela put s'expliquer par le fait que dès le début de la séance j'ai insisté sur ce terme avec les élèves.
Le manque de vocabulaire spécifique à la danse employé par les élèves peut également s'expliquer par le fait qu'au début, ils ont consacré du temps à l'écriture de l'histoire et à  sa mise en danse. Ce n'est qu'à partir du milieu de la séquence que les composantes de la danse ont réellement été intégrées dans la séquence et présentées aux élèves.
Nous pouvons également penser que le fait de le lire les termes spécifiques à la danse dans la fiche projet ainsi que de les entendre permet de s'en imprégner.
Nous pouvons également supposer que les élèves n'ont pas nécessairement besoin d'utiliser le vocabulaire spécifique à la danse pour créer leur chorégraphie. En effet, ils peuvent utiliser d'autres stratégies pour se faire comprendre, sans nécessairement passer par le vocabulaire spécifique. Par exemple, pour ajouter un mouvement à la chorégraphie il est plus simple de le montrer que d'expliquer avec des mots comment le faire.
Comme cité dans la partie résultat, nous pouvons observer que les élèves connaissent un certain nombre de mots spécifiques à la danse même s'ils ne sont pas présents dans les échanges oraux du groupe observé. Cela peut s'expliquer par le fait qu'un seul groupe a été observé mais aussi parce que les enregistrements ont

[29] Vygostki. L, Piaget. J (1934). Pensée et langage.

plutôt été réalisés en début de séquence alors que les composantes de la danse ont été apportées en fin de séquence.

Les élèves se sont emparés de l'oral afin construire leur chorégraphie à nouveau dans un souci de communication et d'échange.

Enfin, l'oral a également permis de faire évoluer la chorégraphie lors de la phase de mise en commun réalisée après le retour des observateurs. En effet, nous pouvons voir que les élèves ont dressé l'inventaire des remarques qui leur avaient été faites dans l'optique de faire évoluer leur chorégraphie. Ils en ont donc discuté à l'oral avant de mettre en œuvre les modifications dans leur danse.

Cependant, l'oral a également révélé les personnalités des élèves et le leadership de certains, induisant nécessairement des conflits entre les élèves. Ceci n'était pas l'objet de ma problématique mais a tout de même influencé le travail de leur chorégraphie collective. C'est lors de la première étape d'écriture de l'histoire que l'émergence de leader s'est manifestée provoquant logiquement quelques conflits, chacun voulant imposer son point de vue.
Lors de cette phase, nous pouvons observer que le rôle du leader va évoluer au fur et à mesure. En effet, Antoine a voulu prendre les initiatives en proposant clairement trois étapes :
- A : « on commence par la cinématique, ensuite on écrit l'histoire et on choisit les mouvements ».
- V : « pourquoi c'est toi qui choisis tout ? »
- A : «  je choisis pas je propose »
- V : bah moi je te dis non ! »
Ceci n'a pas forcément plu à Victor qui, habituellement, prend le dessus sur les autres élèves. C'est donc naturellement que lors de la phase de mise à l'écrit de l'histoire il a décidé de dicter à Antoine ce qu'il devait écrire. Victor semble mieux prendre en compte les normes de l'écrit qu'Antoine et Raphael qui restent dans de l'oral « on dit : un jour, un homme, attends stop je te dicte. Un jour un homme nommé Sam, se fit engagé dans un duel par 3 bandits ». Dans ce duo, Raphael semble parfois se rajouter afin de proposer des idées mais il ne s'impose pas vis-à-vis de l'écrit puisqu'il ne formule pas ses phrases de façon à ce qu'elles soient écrites sur la

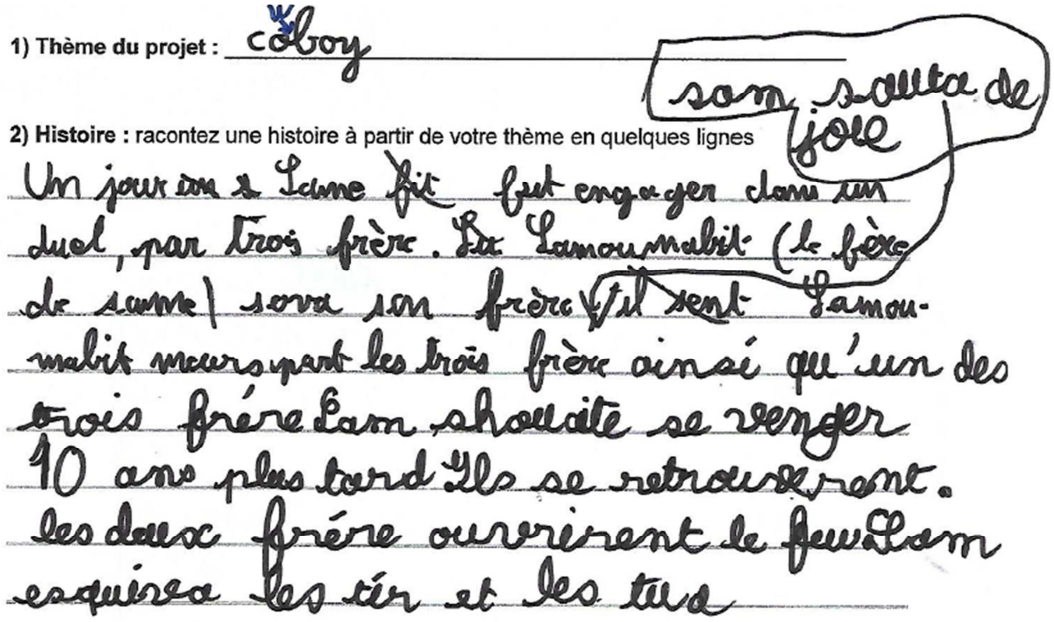
feuille comme le montre les tournures « après bah il y a tout le monde », « moi je suis celui qui a tué les frères ». Cela montre bien qu'il n'est pas dans une phase de mise à l'écrit mais juste d'explication de l'histoire à l'oral.
Enfin, lors des premiers entretiens d'auto-confrontation Victor fait également part de ces conflits : «  tout le monde parle un peu plus fort parce que chacun veut s'imposer au début ». Antoine et Raphaël confirment également qu'ils n'étaient pas tous d'accord tout le temps.

L'oral a donc permis aux élèves d'échanger, d'exposer la variété de leurs idées vis-à-vis de cette histoire. Celui-ci a donc été le langage le plus utilisé lors de ce projet mais aussi celui qui a conduit aux dérives entre les élèves.
Nous allons maintenant voir comment  l'écrit leur a ensuite permis de structurer toutes ces idées exprimées à l'oral.

### 3.3. Le rôle de l'écrit

#### 3.3.1 Pour l'écriture de l'histoire :

La fiche projet (annexes 4 et 5) distribuée aux élèves au début de la séquence leur demandait dans un premier temps d'écrire une histoire de quelques lignes en lien avec le thème imposé.
Nous avons vu comment l'oral avait dans un premier temps permis aux élèves de dresser l'inventaire de leurs idées. L'objectif de l'utilisation de l'écrit était donc ensuite de structurer le projet en écrivant l'histoire sur la fiche.
Cette phase de planification à l'écrit a montré des similitudes avec la phase de dialogue orale mais aussi des différences.


1) Thème du projet : coboy

2) Histoire : racontez une histoire à partir de votre thème en quelques lignes

Un jour un Lame fit fut engager dans un duel, par trois frère. Lu Lamoumabit (le frère de same) sera son frère il sent Lamoumabit meurs part les trois frère ainsi qu'un des trois frére Lam shouaite se venger 10 ans plus tard Ils se retrouverent. les deux frére ouvrirent le feu Lam esquiva les tir et les tua

sam sauta de joie

Nous pouvons ici voir le texte écrit en séance 1 par les élèves sur le thème des cow-boys.
Ce texte a été écrit sur la fiche projet, suite aux interactions orales pour planifier l'histoire et les élèves pouvaient y revenir quand ils le souhaitaient.
Antoine a commencé à écrire le texte puis Victor l'a continué. L'orthographe du texte n'était pas prise en compte et les élèves n'ont pas eu de temps pour revenir dessus.
Lors des différentes phases de travail, les élèves ont eu recours à leur fiche projet sur laquelle l'histoire était écrite.

Comme nous avons vu le voir précédemment, c'est le langage oral qui a été utilisé par les élèves pour planifier le déroulement de l'histoire. C'est donc une fois cette étape réalisée à l'oral que les élèves ont décidé de l'écrire sur la fiche projet.
L'écrit est donc perçu par les élèves comme quelque chose de « terminé », « propre » et qui nécessite donc de se mettre d'accord. Ici, nous sommes plutôt dans un écrit définitif, de production plutôt que dans un écrit de travail, qui aurait aidé à écrire l'histoire.

Nous pouvons ensuite voir que les élèves utilisent l'écrit comme une trace, comme quelque chose qui permet de se remémorer ce qui a été fait.
En effet une fois que l'histoire a été écrite entièrement Victor a éprouvé le besoin de la relire et a donc demandé à Raphael de relire tout ce qui avait été écrit depuis le début.
Lors de la seconde phase du projet, c'est-à-dire la mise en danse de l'histoire, l'écrit a servi à nouveau pour se remémorer ce qui avait été fait mais aussi découvrir et comprendre l'histoire (en effet Manon était absente lors de l'écriture de l'histoire).
- Manon : « au début j'ai lu l'histoire deux fois et après j'ai regardé les mouvements et j'ai vite compris à quoi ça servait vraiment ».
Nous pouvons également voir que concernant l'entretien d'auto-confrontation qui a été réalisé après les vacances Victor a également perçu l'intérêt de cet écrit, sans lequel ils auraient peut-être oublié certains éléments de l'histoire.
- Victor : « oui bah on n'a pas relu toute l'histoire, mais pour les mouvements elle a servi oui, pour refaire exactement les mêmes mouvements. Elle a aussi servi parce que là ça faisait longtemps qu'on n'avait pas fait la chorégraphie ».

Cependant, les élèves n'ont pas tous perçu l'intérêt d'écrire leur histoire tout au long du projet. En effet, à l'issue de la première séance du projet, celle qui demandait le plus aux élèves d'écrire, j'ai demandé aux élèves ce qu'ils pensaient du fait d'écrire l'histoire et de ne pas uniquement en discuter à l'oral. Les réponses sont relativement semblables d'un élève à l'autre qui n'en perçoivent pas l'intérêt immédiat.

- Antoine : « ça nous a fait perdre du temps de l'écrire mais en même temps on s'en souviendra mieux ».
- Raphael : « Pas trop, on a relu l'histoire pour les trouver (les mouvements) mais après on l'avait dans la tête ».

Le dernier entretien individuel révèle également que les élèves n'ont pas forcément perçu l'intérêt d'écrire le projet, mis à part pour le choix des mouvements.

- Enseignante : « La fiche projet vous a-t-elle servi cette fois-ci ? »
- Raphael : « Pas trop, on a relu l'histoire pour les trouver mais après on l'avait dans la tête ».
- Antoine : « un tout petit oui, pour regarder les mouvements imposés ».
- Manon : « au début j'ai lu l'histoire deux fois et après j'ai regardé les mouvements et j'ai vite compris à quoi ça servait vraiment ».

Nous pouvons également constater que les élèves ont utilisé l'écrit pour structurer le projet.

En effet, lors des phases d'interactions orales les élèves ont plusieurs fois changé d'avis ce qui n'est pas le cas de l'écrit.

Une fois l'histoire écrite les élèves ne l'ont pas modifiée, ce qui est également le cas des différents mouvements choisis. Cet écrit a donc servi de base pour réaliser la chorégraphie et structurer le tout. Ils ont réalisé leur chorégraphie en respectant l'ordre de l'histoire ainsi que les mouvements choisis.

Enfin, nous pouvons voir que Raphael se sert également de l'écrit comme une référence ; quelque chose qu'ils ont écrit tous ensemble et pour lequel ils étaient d'accord.

### 3.3.2 : pour le processus de création :

Une fois l'histoire écrite, les élèves n'ont plus eu recours à l'écrit jusqu'au retour oral des observateurs.

En effet, lors de la troisième phase, les élèves ont présenté leur chorégraphie devant un groupe d'observateur qui se servait de la feuille de projet pour vérifier le respect ou non des imposés et remplir ainsi leur grille d'observation.

Une fois cette grille remplie individuellement, les élèves devaient les comparer et se mettre d'accord afin de faire un retour collectif au groupe.

A l'issue de ce travail, le groupe qui recevait les retours avait à disposition une feuille et un stylo pour noter ce qu'ils devaient modifier. Le groupe observé a écrit les remarques faites par les observateurs :

- faire plus long
- moins rigoler
- varier les mouvements
- éviter de faire du théâtre

L'écrit, tout comme l'oral précédemment a également servi afin de faire améliorer leur chorégraphie, et à évaluer ce qu'ils avaient fait.

Lors de la séance suivante, les élèves se sont alors munis de leur fiche projet, sur laquelle ils avaient écrit les retours et améliorations à produire. L'écrit servait alors à nouveau de trace mais correspondait également à une routine de début de séance. Il s'agissait d'un geste rassurant, permettant de revenir à ce qui avait été fait. Ce rôle aurait également pu être joué par le film, si les élèves s'étaient regardés à l'issue de chaque phase de travail.

Nous pouvons voir que le rôle de l'écrit anticipé et le rôle réel qu'il a joué pour les élèves ne sont pas nécessairement les mêmes.

En effet, l'objectif principal était que l'écrit soit un outil dans le processus de création alors que les élèves l'ont dans un premier temps perçu comme une contrainte qui leur faisait perdre du temps. Cela peut s'expliquer par le fait que les élèves ont une certaine difficulté à prendre du recul et à anticiper les avantages futurs de quelque chose. Cela peut également s'expliquer par le fait que l'oral a été plus présent et plus utile pour eux afin de se mettre d'accord dans l'écriture de l'histoire.

Afin d'atteindre l'objectif annoncé et ainsi permettre aux élèves d'entrer en écrit de travail il aurait peut-être été judicieux de leur donner des feuilles de brouillon qui leur auraient permis de noter des idées, les modifier et les faire évoluer.

De plus, un autre objectif de l'écrit était de garder une trace de leur projet, de ne pas l'oublier. Cet objectif a été relativement perçu par les élèves mêmes s'ils ont eu le sentiment qu'ils connaissaient leur histoire par cœur et n'avaient donc pas nécessairement besoin de la relire à chaque fois, ce qu'ils faisaient pourtant.
Enfin, ce qu'il est encore difficile de percevoir pour les élèves est le fait que cette fiche projet va être conservée et servira de preuve du travail fourni.

### 3.4. Le rôle de l'enseignant

#### 3.4.1 Rôle d'accompagnateur

La première et la dernière séance de la séquence concernaient les représentations des élèves sur l'activité.
En effet, la séquence a commencé en leur donnant une feuille me permettant d'identifier la manière dont j'allais devoir faire rentrer les élèves dans l'activité danse.
Les réponses des élèves ont montré que pour les garçons la danse se limitait à la danse classique et était exclusivement réservé aux filles « tutu, filles, nulle ». Les réponses des filles étaient plus nuancées et elles ont cité différents styles de danse « hip-hop, break dance… » ainsi que ce qui compose la danse « mouvements, gestes, musique… » (annexe 2)
Lors de cette séquence, j'étais plutôt en retrait pour laisser les élèves s'exprimer et coopérer ensemble. Mon rôle était donc plutôt en amont..

Selon Bruner[30], mon rôle concernait ici plusieurs fonctions de l'étayage.
Tout d'abord, c'est à partir de ces représentations que j'ai décidé de mettre les élèves rapidement en pratique afin de déconstruire leurs représentations et leur montrer que chacun, à leur manière, pouvait s'intégrer au sein de cette séquence et surtout éprouver rapidement du plaisir. Nous pouvons donc penser que la mise en projet a permis aux élèves de rentrer rapidement dans l'activité.

[30] Bruner Jérôme, (1988). Comment les enfants apprennent à parler. Revue française de pédagogie.

Cette fonction de l'étayage consistait donc à enrôler les élèves dans une activité qui n'était pas forcément appréciée de tous.
Choffin et Lemeur[31] ont également montré que les enseignants doivent prendre en compte les significations attribuées à l'activité par les élèves afin d'obtenir l'adhésion des élèves sur l'activité. Le mode d'entrée choisi ici était le collectif.
Sans cette analyse des représentations des élèves, celles-ci auraient pu se révéler être un obstacle pour la résolution du problème.

Mon rôle était également de recentrer les élèves sur leur tâche.
Par exemple, une fois l'histoire écrite les élèves ne savaient plus vraiment ce qu'ils devaient faire pour choisir leurs mouvements.
Je leur ai donc rappelé : « vous devez choisir dans votre histoire 6 mouvements importants et pour chacun, vous allez choisir un mouvement qui correspond ».
Il s'agissait donc plutôt ici de maintenir l'orientation des élèves.

Dans la phase d'amélioration de la chorégraphie j'étais également présente pour leur rappeler ce qui avait été dit : « quels ont été les retours des observateurs sur votre chorégraphie ? » ou encore « vous voyez votre chorégraphie est trop courte, vous pouvez faire vos combats mais de manière différente à chaque fois ». Ici, mon rôle était ce que Bruner appelle la « signalisation des caractéristiques déterminantes ».

Enfin, un de mes rôles était également de faire verbaliser les élèves et ainsi développer leur langage. En effet, je passais dans les différents groupes pour leur demander ce qu'ils faisaient et pourquoi. Avec le groupe observé j'ai également réalisé des entretiens d'auto-confrontation afin de faire verbaliser les élèves sur ce qu'ils ont fait : c'est ce que l'on appelle le langage d'évocation, beaucoup utilisé en maternelle.
En effet, comme présenté en première partie, Ferrand et Maisonnet[32] ont montré que les enseignants doivent s'assurer de discuter chaque jour avec les élèves pour les aider à progresser ce qui est parfois oublié en élémentaire. Ils ajoutent également que l'enseignant doit accorder une grande importance à l'acquisition du vocabulaire.

[31] Choffin, Lemeur (2004). Modes d'entrées dans l'APSA : une histoire de configuration. Revue EPS.
[32] Ferrand Marie-Françoise et Maisonnet Anne Claire, (2008). Le langage quelle aventure !. Les dossiers de la maternelle.

C'est pourquoi j'avais également axé mon travail sur l'acquisition d'un vocabulaire spécifique à la danse, présenté précédemment.

Certaines limites se sont présentées à moi concernant cet étayage. En effet, pour des raisons pratiques j'ai décidé de me limiter à l'observation d'un groupe d'élève. Tous les élèves n'ont donc pas eu le même étayage vu que les entretiens d'auto-confrontation n'ont pas été réalisés avec tous les élèves.

### 3.4.2 : dans le processus de création

Lors des différentes séances j'ai utilisé différents inducteurs, notamment pour l'échauffement :

- les gestes du quotidien
- les gestes sportifs
- les animaux

Pour réaliser leur chorégraphie les élèves disposaient donc de leur histoire et des 6 mouvements choisis. Ils possédaient également une liste d'imposés à respecter qui ont évolué au fur et à mesure des séances :

- Statue de départ : identique pour tous
- 2 phrases de 8 temps incluant les 6 mouvements imposés
- Utilisation de différents niveaux : haut, bas moyen
- Utilisation de l'espace
- Relation entre les partenaires
- Statue de fin : différente
- Pas de parole et de rire

L'utilisation d'inducteurs proches du quotidien des élèves a été induite par les représentations des élèves présentées précédemment. En effet, il était plus simple pour eux de s'engager, dans un premier temps, dans des activités corporelles en imitant. Les élèves reproduisaient certains gestes du quotidien, certains animaux.
La seconde étape a donc consisté à transformer ces gestes stéréotypés en mouvements dansés. Mon rôle a donc été d'amener les élèves d'une motricité habituelle à une motricité expressive.

Il a également été important de filmer les élèves et de leur montrer ce que cela donnait afin qu'ils puissent se rendre compte que la chorégraphie est réalisée pour un public et que cela imposait donc un certain nombre de choses :

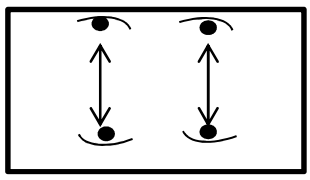
- transmettre des émotions
- orienter sa chorégraphie face au public
- ne pas regarder par terre ou ses camarades

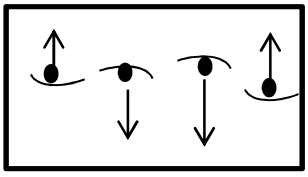
Terré a également affirmé qu'en EPS l'expression des émotions et des sentiments était plus important que la performance.

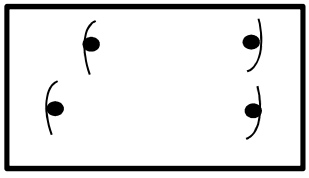
Cette volonté a également été réaffirmée par le Ministère de l'Education Nationale confirmant la volonté de développer « le pouvoir expressif du corps ».

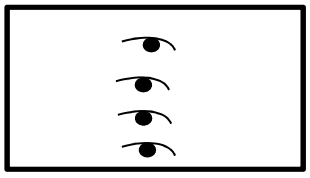
Au-delà de l'évolution de leur motricité les élèves ont également travaillé sur le passage d'un espace proche à un espace varié et multidirectionnel.

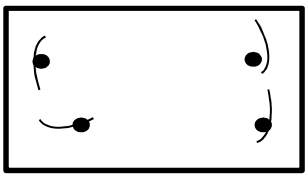
En effet, nous pouvons voir que les élèves se déplacent pendant la chorégraphie et utilisent différents tracés.

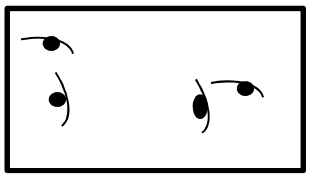


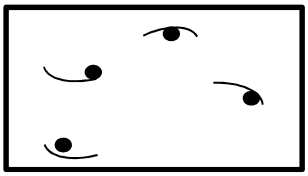












Enfin, le dernier objectif concernait le passage de mouvements individuels mis les uns à la suite des autres à la création d'une chorégraphie collective.

Nous pouvons voir dans leur chorégraphie que les élèves ont respecté le critère de relation entre les différents danseurs.

Cependant, nous pouvons voir que les élèves n'ont eu de relation entre eux qu'à trois moments de leur chorégraphie. Ce critère aurait donc pu être travaillé davantage.

Nous pouvons donc conclure que les différents imposés mis en place ont permis aux élèves de développer leurs conduites motrices.

Les intelligences multiples d'Oward Gardner n'ont pas été prises en compte pendant cette séquence, même si nous pouvons voir que le langage oral et écrit sont utilisés permettant ainsi aux élèves visuels ou auditifs de comprendre les consignes.
Il aurait cependant pu être intéressant d'axer sur les différentes formes d'intelligences permettant ainsi de favoriser encore davantage l'apprentissage de chacun.

**3.5 Lien langage oral et langage écrit :**

Mots identiques à l'oral et à l'écrit :

- personnages : Sam, Samoumabit, trois frères
- duel
- tir
- coup de feu

Ce qui a été abandonné :

- duel dans un bar
- combat pour défendre la ville
- Lucky Luke

Nous pouvons donc remarquer que tout ce qui est écrit avait auparavant été énoncé à l'oral. Nous avons en effet vu précédemment que l'oral avait servi à planifier l'histoire. Mais à l'inverse nous pouvons voir que certaines idées énoncées à l'oral ont été abandonnées au fur et à mesure des interactions entre les élèves.
Certaines idées comme le fait que l'histoire n'a pas lieu dans un bar ont été abandonnées dans un souci de la mettre en chorégraphie. En effet, les élèves ne voyaient pas comment représenter un bar et permettre aux autres de comprendre ce

qu'ils voulaient matérialiser. Ils ont donc décidé d'abandonner l'idée qui n'était pas centrale dans l'histoire.
Certaines idées ont été remplacées par d'autres comme le nom du personnage principal suite aux négociations qui ont eu lieu entre les élèves.
Nous pouvons donc conclure que l'oral et l'écrit représentent des aides mutuelles et apportent chacun des éléments d'apprentissage.
En effet, comme l'a expliqué Decroly, même dans une discipline comme l'EPS qui n'a pas comme finalité l'apprentissage et la maitrise de la langue française, celle-ci « ne peut se passer de verbalisations orales et écrites pour organiser, favoriser et conduire les apprentissages ».

## 4. Chapitre 4 : résultats

Afin de répondre à ma problématique, à savoir, « *en quoi les différentes formes de langage, autres que corporelles, permettent aux élèves de construire et réaliser une chorégraphie collective intégrant un certain nombre de contraintes ? »,* j'ai mis en place la séquence présentée précédemment et mis l'accent plus particulièrement sur l'observation d'un groupe d'élèves.
Un certain nombre de résultats ont pu être mis en évidence suite à l'analyse de ces observations.

Tout d'abord, les résultats n'ont pas été les mêmes dans la phase d'écriture de l'histoire et dans la phase de création de la chorégraphie.
Concernant la phase d'écriture de l'histoire, le langage oral a joué un rôle prépondérant, puisqu'il a été essentiel pour permettre les échanges entre les élèves et ainsi se mettre d'accord. L'écrit a été secondaire et est arrivé ensuite, permettant aux élèves de garder une trace de l'histoire créée. Nous avons également remarqué que l'utilisation de l'écrit n'a pas été celle que j'avais pu anticiper et que les élèves n'en ont pas spécialement vu l'intérêt immédiat.
Lors de cette phase le langage corporel n'était pas utilisé, mis à part dans le choix des six mouvements.

Concernant la phase de création de la chorégraphie, phase qui était à mon sens la plus intéressante à observer au vue de ma problématique, les élèves ont également

eu plus recours au langage oral pour créer, inventer, se mettre d'accord mais il a également été source de conflits entre les élèves. Le langage écrit servait quant à lui de support, de référence la plupart du temps. Il servait à rassurer les élèves, et ils servait aussi de base pour le travail suivant.
La mise en place du langage corporel était alors plus la conséquence du langage oral qu'un outil pour créer leur chorégraphie.

Nous pouvons donc dire que les autres formes de langage et en particulier le langage oral sont essentiels, et ce, même dans les activités d'expression corporelle.

Nous pouvons également remarquer que le rôle de l'enseignant est essentiel aussi bien pour mener à bien la séance, gérer ces différentes phases de langage entre les élèves afin d'éviter les dérives mais aussi pour permettre aux élèves d'accéder à de véritables savoirs moteurs, essentiels en éducations physique et sportive. En effet, nous avons pu voir le rôle de guide joué par l'enseignant mais également de mentor apportant aux élèves des compétences et connaissances spécifiques à l'activité comme l'utilisation de l'espace, l'énergie ou encore les formes de relations entre élèves.

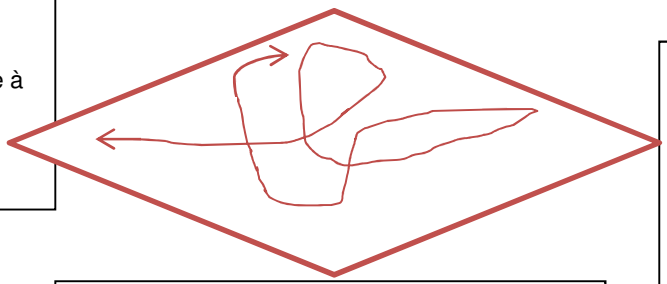
Ainsi, grâce à ces différentes formes de langage ainsi que le rôle de l'enseignant, tous les élèves ont réussi à réaliser une chorégraphie collective, intégrant plus ou moins les imposés.

Afin de résumer ce qui vient d'être dit, nous pouvons à nouveau observer le losange de problématisation de Fabre adapté aux résultats obtenus.
Le problème ainsi que les données sont identiques à la situation de départ, ce sont les conditions et les solutions qui ont été modifiées.

**Schéma 2 :** Losange de problématisation en danse, inspiré par Fabre

**Les données :**
- groupes de 4 élèves
- préjugés négatifs sur l'activité pour 3 d'entre eux : activité connotée féminine
- une histoire à écrire sur le thème des cow-boy
- 5 séances de création
- plusieurs imposés
- musique et costumes au choix

**Le problème :**
comment réaliser une chorégraphie collective destinée à être vue en respectant des imposés



**Solutions :**
- utilisation de l'histoire écrite comme une trace
- mise en place d'un processus de création
- discussion et échanges oraux pour se mettre d'accord
- discussion et échanges oraux pour planifier et améliorer l'histoire.
- retours oraux des autres élèves pour améliorer sa chorégraphie
- rôle d'accompagnateur de l'enseignant
- apport des différentes composantes de la danse de la part de l'enseignant
- passage de mouvements individuels à une chorégraphie en harmonie avec les autres
- passage de l'utilisation d'un espace proche à un espace varié multidirectionnel
- utilisation d'inducteurs proches des élèves : monde sportif, gestes du quotidien, verbes d'action
- transformation de gestes stéréotypés en mouvements de danse

**Les conditions :**
- adaptation de l'histoire en chorégraphie et non pas en pièce de théâtre
- écoute et communication entre les danseurs
- occupation de l'espace
- passage par les 3 rôles : danseur, spectateur, chorégraphe
- apports de l'enseignant

Nous pouvons remarquer que la partie dissociation segmentaire a été enlevée puisque celle-ci n'a pas été principale dans l'activité des élèves, contrairement à ce que j'avais imaginé.

Il a également été ajouté le rôle de l'enseignant qui a été majeur dans cette séquence afin de résoudre les conflits mais également pour apporter les notions spécifiques à la danse.

Enfin, nous pouvons également remarquer qu'il a été ajouté le fait de ne pas surjouer les mouvements mais bien de les interpréter et de les transformer en mouvements dansés. Cette partie- là n'avait pas été anticipée puisque je ne pensais pas que les thèmes allaient enfermer les élèves dans des gestes stéréotypés. Le groupe observé avait obtenu le thème des cow-boys et lors de la première représentation devant les observateurs, ceux-ci ont souligné le fait qu'il s'agissait davantage de théâtre que de danse. Les élèves ont alors dû modifier leur gestuelle pour répondre aux attentes.

## 5. Chapitre 5 : discussion

Même si cette séquence a été menée à son terme, un certain nombre de difficultés ont été rencontrées et des limites empêchent de généraliser les résultats obtenus.

Tout d'abord, les résultats sont spécifiques au contexte de classe, mais aussi d'école. En effet, le travail en groupe était possible, ce qui n'est pas forcément toujours le cas en fonction du contexte. Avec d'autres élèves, cela aurait probablement été différent et peut-être que les conflits auraient été plus importants ou bien le rôle de l'écrit différent.
Cette séquence a également été planifiée en périodes 3 et 4 ce qui change également les choses. En début d'année cela aurait été compliqué avec mes élèves même si cela aurait pu faire émerger d'autres résultats, tout aussi intéressants.

De plus, pour des questions pratiques et matérielles je n'ai pu observer qu'un seul groupe, choisissant celui qui me paraissait le plus intéressant à analyser. En effet, dans ce groupe-là se trouvait trois garçons ayant des préjugés sur l'activité et des caractères assez complémentaires, propices aux échanges pertinents.
Cependant, j'ai pu observer que la place des langages oraux et écrits n'était pas toujours la même en fonction des groupes et les résultats peuvent être différents.
Il aurait en effet pu être intéressant de comparer différents groupes, ce que je n'ai pas fait, permettant ainsi d'avoir plus de résultats et ainsi de pouvoir les nuancer.

Concernant le rôle de l'écrit qui n'était pas essentiel dans ma classe, je pense qu'avec d'autres élèves, peut-être plus grands, la perception de ce langage aurait été différente.
En effet, mes élèves ont un rapport à l'écrit assez compliqué, ce que je peux également observer dans d'autres disciplines comme le français, en production d'écrits notamment.
Ce rôle de l'écrit aurait pu être joué par la vidéo, ce qui n'a pas non plus été fait par souci de temps mais aussi d'anticipation. Les élèves auraient pu se regarder à l'issue de chaque phase de travail pour s'améliorer mais aussi pour garder un trace de ce qu'ils avaient fait. Par exemple, les élèves auraient pu enregistrer leur histoire à l'oral plutôt que de l'écrire puisque cela était compliqué pour eux. Ils auraient également pu être filmés et se regarder en classe pour chercher à améliorer leur chorégraphie.

Ainsi, ils auraient peut-être eu recours à l'écriture pour noter ce qu'ils devaient changer ou modifier.
Il est également important de souligner l'importance pour les élèves de donner du sens à ce qu'ils font, ici ils devaient écrire l'histoire dans le but de réaliser leur chorégraphie. Il ne s'agissait donc pas d'écrire pour écrire mais bien dans un but précis, leur permettant d'aboutir à la construction et la réalisation de leur chorégraphie. Nous pouvons donc supposer que les élèves étaient plus investis dans cette tâche d'écriture.

J'ai également été étonnée du temps que peut prendre une séquence telle que celle-ci. N'ayant qu'une heure par semaine d'EPS étant donné que ma collègue fait déjà plus de deux heures avec eux, il a été compliqué de respecter cette durée afin de ne pas trop empiéter sur les autres disciplines. J'avais la volonté de faire apprécier aux élèves l'activité danse au travers d'échauffements variés et ludiques ce qui prenait une bonne partie de la séance. Les élèves ne disposaient donc de peu de temps pour construire leur chorégraphie et n'avançaient pas aussi vite que je l'avais imaginé. J'ai alors du poursuivre ma séquence sur la période 4 pour la mener à terme et permettre aux élèves d'arriver au bout. Cependant, les élèves n'ont pas perçu de la même manière la durée de la séquence qu'ils ont trouvée trop courte à leurs yeux.

Concernant ma pratique en classe, cela m'a permis de me rendre compte de la difficulté d'insérer du langage écrit dans une pratique comme l'EPS que les élèves considèrent comme une récréation. Il est effet difficile de faire comprendre aux élèves, du fait de leurs expériences passées, qu'il s'agisse d'une discipline à part entière dans laquelle ils apprennent et acquièrent des compétences transdisciplinaires. Je vais donc essayer de faire davantage de lien entre les disciplines et mener des projets allant dans ce sens dans les années à venir.

J'ai également été agréablement surprise de voir le plaisir que les élèves pouvaient prendre à pratiquer une activité comme la danse, malgré leurs aprioris. Tous les élèves ont participé activement à chacune des séances et ils ont tous réussi à passer devant les autres pour présenter leur chorégraphie. Ils ont également fait des retours

très positifs et encourageants à leurs camarades ce qui a véritablement amélioré le climat de classe.

Si cette séquence était à refaire j'introduirai peut être plus rapidement les différentes composantes de la danse, permettant ainsi aux élèves d'enrichir plus rapidement leur chorégraphie. Concernant l'analyse du rôle des différents langages, j'essaierai de trouver de nouvelles situations nécessitant un véritable rôle du langage écrit pour résoudre le problème et d'établir un cadre d'analyse plus précis sur le langage oral me permettant ainsi d'analyser plus précisément leurs interactions orales.

# Conclusion

L'objectif de ce mémoire était d'établir des liens entre les différentes formes de langage, autre que corporelle et les apprentissages en EPS.
Pour ce faire, j'ai fait le choix de l'analyser au travers du cadre théorique de la problématisation en mettant en place une séquence de danse de 10 séances avec des élèves de CM1.
Lors de cette séquence, les élèves, placés par groupes de 3 ou 4, devaient dans un premier temps écrire une histoire, support de leur chorégraphie future dans laquelle ils devraient inclure un certain nombre d'imposés. Cette chorégraphie étant destinée à être montrée et évaluée par les autres élèves.

Tout d'abord, nous avons pu voir en première partie l'intérêt de placer les élèves en situation problème, leur permettant ainsi de s'approprier la situation et de tenter de résoudre le problème à partir des conditions apportées par l'enseignant. Dans le cadre de ma problématique cela s'est révélé pertinent et a permis aux élèves d'entrer rapidement dans l'activité danse et de se l'approprier.

J'ai également fait le choix d'axer mon analyse autour du rôle de deux formes de langage, le langage oral et le langage écrit. Nous avons pu observer que le rôle de ces deux langages dans toutes les disciplines et en particulier dans les activités d'expression corporelles a été quelque que peu différent de ce qui avait été présenté dans mon cadre théorique. En effet, le langage oral a respecté mes attentes et correspondait à ce qui était présenté à savoir permettre les échanges entre les élèves mais également la planification des éléments. Le langage écrit, quant à lui, n'a pas eu le rôle escompté dans cette séquence puisque l'intérêt de celui-ci n'a pas été perçu par les élèves au premier abord. Ils n'ont pas nécessairement compris l'intérêt d'écrire dans une activité comme l'EPS même s'ils l'ont tous fait sans poser de questions.

Afin de mettre en œuvre cet espace problématique j'ai décidé de placer mes élèves dans une séquence de danse qui était la première de leur scolarité. Comme nous avons pu le voir en première partie, la mise en place de séquences dans les activités

d'expression corporelle nécessite un certain nombre de vigilances et d'apports de la part de l'enseignant.
J'ai donc axé l'analyse de mon mémoire sur les deux formes de langage citées précédemment mais également sur le rôle de l'enseignant, essentiel à l'appropriation de cette activité par les élèves.

Afin de répondre à ma problématique « *en quoi les différentes formes de langage, autres que corporelles, permettent aux élèves de construire et réaliser une chorégraphie collective intégrant un certain nombre de contraintes ?* » nous pouvons dire que les interactions orales et écrites ont eu un rôle important dans la construction et la réalisation de la chorégraphie. Elles ont permis aux élèves d'échanger et de se mettre d'accord sur une première trame mais également de l'améliorer grâce aux différents retours qu'ils ont pu avoir. Nous pouvons donc attester de la nécessité de jouer sur différentes formes de langage au sein de toutes les disciplines, permettant ainsi l'apprentissage d'un plus grand nombre de compétences.

Suite à cette séquence je me suis également posée la question inverse, à savoir « en quoi le langage corporelle permet aux élèves de construire des compétences dans les autres disciplines ? ». Il aurait en effet été intéressant d'observer le rôle du langage corporel dans des activités comme le français ou les mathématiques, ce qui est à mon sens moins pratiqué. En effet, nous savons que les élèves ont besoin de bouger régulièrement et que la pratique, la manipulation permet souvent à certains élèves d'accéder à des savoirs auxquels ils n'auraient pas eu accès par la simple écoute.

Ce mémoire m'a permis de me placer dans une posture réflexive vis-à-vis de mon enseignement de l'EPS mais aussi des autres disciplines. Cela permet de prendre du recul sur son enseignement et, même si ce n'est pas possible à chaque instant, cela permet d'être plus objectif sur sa pratique et de se remettre en question. Il a également été question de faire le lien entre théorie et pratique, ce que nous n'avons pas toujours le temps de faire alors que ce sont dans ces textes, ouvrages que nous pouvons trouver des réponses à nos questions, même si nous savons bien que tout doit être adapté en fonction de nos élèves.

# Bibliographie :


- Bruner Jérôme, (1988). Comment les enfants apprennent à parler. Revue française de pédagogie.
- Choffin, Lemeur (2004). Modes d'entrées dans l'APSA : une histoire de configuration. Revue EPS.
- Darnis-Parabosch Florence, Lafont Lucile et Menard André (2006). Interactions sociales en dyades symétriques et dissymétriques dans une situation d'apprentissgaes au handball, STAPS.
- Decoly Thierry (2007). Le geste ou la parole ?, La parole : expression de la personne, Les cahiers EPS, n°36.
- Delaporte Françoise (2007). De la parole à l'action, La parole : technique pour apprendre. Les cahiers EPS, n°36.
- Fabre Michel (2017). Qu'est-ce que problématiser ? Chemins philosophiques
- Fabre Michel (2016). Le sens du problème, problématiser à l'école.
- Fabre Michel et Musquer Agnès, Comment aider l'élèves à problématiser, Les inducteurs de problématisation, 2009
- Ferrand Marie-Françoise et Maisonnet Anne Claire, (2008). Le langage quelle aventure !. Les dossiers de la maternelle.
- Florin Agnès, (1991). Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire.
- Fondation Jean Piaget. Le langage. http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/liens/index.php
- Gardner Howard, (2012). L'intelligence et l'école : la pensée de l'enfant et les visées de l'enseignement.
- Lebouvier Bruno, (2015) Expérience et problématisation en EPS, une étude en course de relai. Carrefour de l'éducation n°40.
- Louis Fabrice (2013). Pour une conception linguistique des apprentissages en EPS. Mais à quel jeu jouent nos élèves ?
- Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports (1988). Les activités corporelles d'expression à l'école maternelle et à l'école primaire.
- Missoum Guy (1980). Psychopédagogie des activités du corps, Revue EPS n°161.

- Moreau Sylvain (2016). Contenus d'apprentissage en badminton Ressources n°17.
- Parlebas Pierre (1999). Jeux, sports et sociétés. Lexique de praxéologie motrice.
- Programmes d'EPS, Eduscol, 2015
- Socle commun de connaissances de compétences et de culture, Eduscol, 2015.
- Terré, (2007). Donner corps au langage, La parole : expression de la personne. Les cahiers EPS, n°36
- Vygostki. L, Piaget. J (1934). Pensée et langage.

## ANNEXES :

### Annexe 1 : Séquence de danse détaillée

# Fiche de préparation de séquence

Connaissances et compétences associées :

Utiliser le pouvoir expressif du corps de différentes façons.
Enrichir son répertoire d'actions afin de communiquer une intention ou une émotion.
Mobiliser son imaginaire pour créer du sens et de l'émotion, dans des prestations collectives.

Liens avec le Socle commun de connaissances, de compétences et culture:

- **Développer sa motricité et construire un langage du corps** : Mobiliser différentes ressources (physiologique, biomécanique, psychologique, émotionnelle) pour agir de manière efficiente (domaine 1 du socle).
- **S'approprier seul ou à plusieurs par la pratique, les méthodes et outils pour apprendre** : apprendre par l'action, l'observation, l'analyse de son activité et de celle des autres (domaine 2 du socle).
- **Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités** : S'engager dans les activités sportives et artistiques collectives.

| | | |
|---|---|---|
| Objectifs : | Composer et présenter une chorégraphie collective structurée en enrichissant des formes corporelles et des gestes simples, en jouant sur les composantes du mouvement. | |
| Séance 1 | Recueil des représentations des élèves | Objectif : Amener les élèves à exprimer leurs ressentiments sur la danse |

| | | |
|---|---|---|
| Séance 2 | Entrée dans l'activité | Objectif : Entrer dans l'activité danse et réaliser une courte chorégraphie par deux |
| Séance 3 | Découvrir un procédé chorégraphique : l'unisson | Objectif : Réaliser une courte chorégraphie à l'unisson |
| Séances 4, 5 et 6 | Projet | Objectif : Réaliser une chorégraphie collective incluant des imposés |
| Séance 7 | Corps | Objectif : Faire évoluer sa chorégraphie en intégrant la composante corps |
| Séance 8 | Espace | Objectif : Faire évoluer sa chorégraphie en intégrant la composante espace |
| Séance 9 | Travail sur la relation à l'autre | Objectif : Faire évoluer sa chorégraphie en intégrant la composante relation à l'autre |
| Séance 10 | Evaluation | Objectif : rendre compte des acquis et difficultés des élèves |

| Séquence : Danse<br>Séance 1 | Durée : 1 heure | Objectif(s) : Amener les élèves à exprimer leurs ressentiments sur la danse |
|---|---|---|

Compétences travaillées :
- Exprimer son ressenti sur la danse
- Participer à des échanges, débats
- Faire évoluer son point de vue

| Déroulement | Durée | Organisation | Consignes / Tâches | Matériel | Remarques |
|---|---|---|---|---|---|
| <u>Etape 1 :</u><br>Recueil des représentations | 15 minutes | Oral en collectif | Je distribue la fiche aux élèves qui doivent la compléter.<br>Lecture des consignes avec les élèves pour s'assurer de la compréhension. | Imprimer fiche recueil des conceptions | |
| <u>Etape 2 :</u><br>Analyse des représentations | 15 minutes | Enseignant seul sur le temps du midi | Je récupère les fiches et les analyse : réalisation d'un nuage de mot pour représenter ce qui prédomine pour les élèves. J'imprime ensuite ce nuage de mots pour le présenter aux élèves et réaliser la suite de la séance. | Réaliser et imprimer le nuage de mot : site word art | |
| <u>Etape 3 :</u><br>Bilan | 10 minutes | Oral en collectif | Je présente aux élèves le nuage de mots et leur montre les mots qui prédominent pour eux et qui représentent la danse.<br>J'amène ensuite les élèves à réfléchir sur ce qu'ils ont écrit : débat argumenté pour définir la danse. | | |
| <u>Etape 4 :</u><br>Ouverture | 10 minutes | Oral en collectif | Je montre aux élèves les différentes vidéos : à la fin de chaque vidéo je leur demande s'il s'agit de danse et pourquoi ?<br>+ possibilité de proposer d'autres vidéos à regarder | Charger les vidéos sur l'ordinateur :<br>- Danse classique filles TT variation<br>- Danse hip hop les Twins<br>- Patinage artistique : la victoire de Patrikova Jo Patchi 2014<br>- DALI Lenni-kim danse contemporaine | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| <u>Etape 5 :</u><br>Bilan | 10<br>minutes | Oral en collectif | Je demande alors aux élèves ce qui caractérise la danse :<br>- danseurs, chorégraphes, observateurs<br>- chorégraphie<br>- pour quelqu'un<br><br>Je leur demande alors de m'énoncer les règles essentielles à respecter pour réaliser une séquence de danse :<br>- respect des autres<br>- travail en groupe<br>- oser se montrer<br>- écoute ….<br>J'écris tout ça sur une affiche A3 que nous reprendrons à la première séance de danse.<br><br>Je leur explique alors que nous allons réaliser ensemble une séquence de danse qui aboutira à la réalisation d'une chorégraphie collective destinée à être présentée. | Affiche A3 | |
| Bilan : Les élèves n'ont pas eu l'impression de faire de la danse et ont beaucoup aimé l'échauffement. | | | | | |

| Séquence : Danse<br>Séance n°2 | Durée : 1 heure | Objectif(s) : Entrer dans l'activité danse et réaliser une courte chorégraphie par deux |
|---|---|---|

Compétences travaillées :

- S'orienter dans un espace scénique
- Connaître les premiers termes de la danse
- Exécuter une phrase motrice
- Entrer dans la danse par un personnage
- En comprenant le sens de la musique créer une phrase sur 8 temps et mémoriser celles de son groupe
- Participer, oser, faire appel à son imaginaire

| Déroulement | Durée | Organisation | Consignes / Tâches | Matériel | Remarques |
|---|---|---|---|---|---|
| <u>Etape 1 :</u><br>Bilan de la séance précédente | 5 minutes | Oral en collectif | Je demande aux élèves ce que nous avons vu la dernière fois :<br>- recueil des conceptions sur la danse<br>- vidéos sur les différents styles de danse | Affiche réalisée la dernière fois | |
| <u>Etape 2 :</u><br>Echauffement | 10 minutes | Collectif | Je demande aux élèves d'occuper tout l'espace et de se mettre dans la peau de ce que je raconte :<br>Il pleut, je me déplace et il pleut de + en + fort. Je me mets alors à courir, de plus en plus vite. Je cherche à m'abriter, je m'accroche quelque part, je ne touche plus le sol et là je tombe dans un grand tunnel, je tombe très vite…. . Ce tunnel m'amène dans un désert où il fait très très chaud je n'en peux. Il fait de plus en plus chaud plus et là il y a un lion : dc je m'arrête. Je ne bouge plus, doucement je recule, sans faire de bruit, je ne veux pas qu'il m'attaque je marche tt doucement tt petit. | | Faire une pause si les élèves crient, parlent : leur expliquer que c'est normal au début parce qu'ils sont stressés mais qu'ils ne peuvent alors pas entendre la musique, mes paroles… |
| <u>Etape 3 :</u><br>Travail du rythme | 10 minutes | Collectif | Je demande aux élèves d'écouter les deux musiques et d'essayer de me dire des mots sur le rythme de la musique : rythme lent, moyen, rapide.. | Musique : come home one republic | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | Nous essayons de reproduire le rythme de la musique, je leur explique alors que toutes les musiques sont construites avec des phrases de 8 temps et que nous allons utiliser cela pour danser. | + irma I know<br>+ enceinte + | |
| <u>Etape 4 :</u> | 15 minutes | Individuel puis en binôme | Je demande alors aux élèves de se déplacer en rythme avec le foulard (un foulard par élève). Ils doivent faire voler le foulard sans le toucher avec leur doigt. Lorsque le foulard tombe au sol, les élèves s'immobilisent en statue jusqu'à ce que tous les foulards soient tombés. On recommence plusieurs fois.<br><br>Les élèves se mettent ensuite par deux : un foulard pour deux. Le premier élève (qui a le foulard) doit la déplacer comme précédemment, le second (sans foulard) doit imiter le vol du foulard avec son corps.<br>Quand le foulard tombe au sol, les deux élèves s'immobilisent 3 secondes et ensuite ils échangent leurs rôles.<br>Toujours en respectant le rythme de la musique. | Foulards<br>Musique : i kwow | |
| <u>Etape 5 :</u><br>**Chorégraphie** | 20 minutes | Par deux | Les élèves se mettent alors par deux :<br>Je leur explique qu'ils doivent construire une mini chorégraphie respectant plusieurs contraintes :<br>- statue de départ<br>- déplacement sur 8 temps<br>- unisson sur 8 temps en utilisant le foulard et en se le passant<br>- déplacement sur 8 temps<br>- statue de fin<br>Une fois que les élèves ont terminé, ils montrent leur chorégraphie à un autre binôme (choisi). | Musique : one republic come home | |

| Séquence : Danse<br>Séance 3 | Durée : 1 heure | Objectif(s) : Réaliser une courte chorégraphie à l'unisson |
|---|---|---|

Compétences travaillées :

- Mettre en place la notion de rythme à l'aide d'une musique
- Comprendre le principe de la phrase sur 8 temps
- S'orienter dans un espace scénique
- Connaître les premiers termes de la danse
- Exécuter une phrase motrice
- Participer, oser, faire appel à son imaginaire

| Déroulement | Durée | Organisation | Consignes / Tâches | Matériel | Remarques |
|---|---|---|---|---|---|
| <u>Etape 1 :</u><br>Bilan de la séance précédente | 5 minutes | Oral en collectif | Je demande aux élèves ce que nous avons fait la dernière fois (les filmer).<br>Je leur demande également comment ils ont réussi à rentrer dans l'activité ?<br>Avez-vous eu l'impression de danser ? Pourquoi ? | Caméra : pour filmer les élèves. | |
| <u>Etape 2 :</u><br>Douche sèche | 10 minutes | Oral en collectif | J'explique aux élèves que nous allons faire une nouvelle forme d'échauffement aujourd'hui :<br>« Allongez-vous sur le dos, on ne parle pas et on ferme les yeux. Vous devez ressentir le sol, des racines vous attirent dans le sol. Puis vous glissez légèrement vers la droite puis vers la gauche. Vous levez vos bras vers le ciel, ils sont attirés vers le plafond puis reviennent sur le sol. Faire la même chose avec les jambes. Toujours en fermant les yeux vous allez rouler sur le sol, sans faire de bruit. ».<br>« Maintenant vous allez vous assoir sur le sol et vous pouvez ouvrir les yeux. Vous allez vous masser les mains, puis les bras. On fait le tour de son visage, ses sourcils, son nez, sa bouche. On ouvre grand les yeux, la bouche puis on lève les bras ». Les élèves continuent ensuite seuls en fermant les yeux pendant quelques minutes. | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Etape 3 :<br>Rythme | 10 minutes | Oral en collectif | Je demande à nouveau aux élèves d'essayer de trouver le rythme des musiques suivantes : i know, la terre est ronde, la danse des magiciens.<br>Je leur réexplique alors qu'en danse chaque phrase est basée sue 8 temps. | | Télécharger la terre est ronde, la danse des magiciens |
| Etape 4 :<br>Chorégraphie | | Par deux, puis par 4 | Les élèves se mettent par deux (Wail et Jason ne peuvent plus être ensemble).<br>Ils doivent réaliser une phrase musicale de 8 gestes à l'unisson : les élèves sont côtes à côtes et piochent une émotion. Je peux montrer des exemples de phrases.<br>Je compte à voix haute les 8 temps.<br>Les élèves doivent mémoriser leur phrase musicale.<br><br>Les élèves se mettent ensuite par 4 (2 binômes).<br>Chaque binôme doit apprendre sa phrase de 8 temps à l'autre binôme.<br>J'explique aux élèves qu'ils doivent se placer en losange : je montre la disposition.<br>Ils vont également devoir changer de meneur (celui qui est devant) tous les 8 temps.<br>1er élève : 1ère phrase 2nd élève : 2ème phrase 3ème élève : 1ère phrase 4ème élève : 2ème phrase. | Filmer les élèves | Musique : la danse des magiciens à télécharger<br><br>Préparer les papiers d'émotion :<br>- mal à l'aise<br>- la peur<br>- inquiet<br>- joyeux<br>- en colère<br>- triste<br>- surpris<br>- fier<br>- la honte<br>- fatigué |
| Etape 5 :<br>Représentation | | | Chaque quatuor présente à un autre quatuor sa chorégraphie.<br>Les observateurs doivent deviner les deux émotions représentées par les autres élèves. | | |

| Séquence : Danse<br>Séance 4 | Durée : 1 heure | Objectif(s) : Réaliser une chorégraphie collective incluant des imposés |
|---|---|---|

Compétences travaillées :

- Comprendre le principe de la phrase sur 8 temps
- Exécuter une phrase motrice
- Respecter des imposés
- Travailler en groupe
- Ecrire une histoire
- Faire des choix

| Déroulement | Durée | Organisation | Consignes / Tâches | Matériel | Remarques |
|---|---|---|---|---|---|
| <u>Etape 1 :</u><br>Bilan de la séance précédente | 5 minutes | Oral en collectif | Je demande aux élèves ce que nous avons fait la dernière fois (les filmer).<br>Echauffement : douche sèche<br>Travail du rythme : phrase en 8 temps<br>Chorégraphie avec des émotions à reproduire + travail du meneur | Caméra : pour filmer les élèves. | |
| <u>Etape 2 :</u><br>Danse des 4 mondes | 10-15 minutes | Oral en collectif | Je séparer la salle en 4 carrés matérialisés avec des plots.<br>J'explique aux élèves qu'il y a 4 mondes : le monde des gens heureux, des gens tristes, des gens légers et des gens effrayants.<br>Il doit toujours y avoir autant de personnes dans chacun des mondes et vous devez vous déplacer continuellement.<br>Quand je siffle, statue.<br>Evolution : Obligation de changer de niveau quand on passe d'un monde à l'autre : bas, intermédiaire, haut | | |
| <u>Etape 3 :</u><br>Bilan échauffement + présentation projet | 10 minutes | Oral en collectif | Je demande aux élèves ce que nous venons de travailler : l'espace.<br>Nous avons joué sur les directions et les niveaux.<br>Je leur explique que pour notre projet, ils vont devoir travailler sur ces composantes. | Imprimer les fiches activités + fiches mouvements | Musique : soprano down |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | J'explique alors notre projet aux élèves et je leur demande de se mettre par 4.<br>Je distribue à chaque groupe la feuille activité et je leur explique ce qu'ils vont devoir faire. | | |
| <u>Etape 4 :</u><br>Chorégraphie | | Par 4 | Les élèves se mettent par 4 et commencent à écrire leur histoire et choisir les 6 mouvements différents.<br>Une fois cette étape terminée je passe les voir et ils peuvent commencer à créer la chorégraphie. | Choisir le groupe à enregistrer | Musique : alors on danse stromae |

| Séquence : Danse<br>Séance 5 | Durée : 1 heure | Objectif(s) : Réaliser une chorégraphie collective incluant des imposés |
|---|---|---|

Compétences travaillées :

- Comprendre le principe de la phrase sur 8 temps
- Exécuter une phrase motrice
- Respecter des imposés
- Travailler en groupe
- Ecrire une histoire
- Faire des choix

| Déroulement | Durée | Organisation | Consignes / Tâches | Matériel | Remarques |
|---|---|---|---|---|---|
| <u>Etape 1 :</u><br>Bilan de la séance précédente | 5 minutes | Oral en collectif | Je demande aux élèves ce que nous avons fait la dernière fois (les filmer).<br>Projet : écriture de l'histoire et choix des mouvements | Caméra : pour filmer les élèves.<br>+ apporter une trousse + sa fiche activité | |
| <u>Etape 2 :</u><br>Chorégraphie | 30 minutes | Par 4 | Les élèves se remettent par 4 et continuent à choisir leurs mouvements pour certains ou commencer la chorégraphie pour d'autres (en respectant les imposés). | Choisir le groupe à enregistrer | Musique : alors on danse stromae + clown soprano |
| <u>Etape 3 :</u><br>Représentations | 15 minutes | Collectif | Chaque groupe vient présenter sa chorégraphie aux autres : un groupe passe et l'autre observe et doit remplir sa fiche d'observation. Mise en commun dans le groupe d'observateur.<br>Ensuite, le groupe observateur vient échanger avec le groupe de danseurs qui doivent prendre note de leurs remarques pour améliorer leur chorégraphie (ce qu'ils feront la semaine prochaine). | Feuilles A4 | Musiques à télécharger : Le Bon, la Brute et le Truand (music theme) + coldplay hymn for the weekend + luis fonsi despacito |

| Séquence : Danse<br>Séance 6 | Durée : 1 heure | Objectif(s) : Faire évoluer sa chorégraphie à partir des retours des autres |
|---|---|---|

Compétences travaillées :

- Comprendre le principe de la phrase sur 8 temps
- Exécuter une phrase motrice
- Respecter des imposés
- Travailler en groupe
- Ecrire une histoire
- Faire des choix

| Déroulement | Durée | Organisation | Consignes / Tâches | Matériel | Remarques |
|---|---|---|---|---|---|
| <u>Etape 1 :</u><br>Bilan de la séance précédente | 5 minutes | Oral en collectif | Je demande aux élèves ce que nous avons fait la dernière fois (les filmer).<br>Projet : écriture de l'histoire et choix des mouvements + représentation devant les autres. | Caméra : pour filmer les élèves.<br>+ apporter une trousse + sa fiche projet et sa fiche d'observation | |
| <u>Etape 2 :</u><br>Echauffement : numéro de téléphone | 10 minutes | Par 4 : personnes différentes de celles du projet | Les élèves se mettent par 4 et écrivent sur une feuille un numéro de téléphone à 6 chiffres (entre 1 et 9).<br>Je leur explique qu'ils doivent garder ce numéro secret et que les autres ne doivent surtout pas le voir.<br>Je le distribue ensuite la fiche numéro de téléphone en leur expliquant qu'ils doivent réaliser le numéro de téléphone en restant 8 temps sur chaque numéro.<br>Ils apprennent ensuite leur numéro de téléphone et viennent le montrer devant les autres qui doivent à tour de rôle deviner le numéro : chaque groupe doit écrire le numéro qu'il pense avoir deviné.<br>Si le numéro est deviné : 2 points pour le groupe qui a trouvé et 2 points pour le groupe danseur pour chaque groupe qui trouve le bon numéro. | Feuilles A4 + imprimer feuille numéro de téléphone | Musique : alors on danse stromae + clown soprano |
| <u>Etape 3 :</u><br>Travail de la | 30 minutes | Par 4 | Les élèves retravaillent leur chorégraphie à partir de la fiche d'observation et de ce qu'ils ont fait la dernière fois. | Feuilles A4 | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| chorégraphie | | | | | |
| Etape 4 : Représentation | 15 minutes | | Chaque groupe vient présenter sa chorégraphie aux autres : un groupe passe et l'autre observe et doit regarder s'ils ont amélioré leur chorégraphie par rapport à la dernière fois<br><br>+ entretien individuel des 4 élèves : rôle de l'écrit ? comment s'est passée cette phase de travail en groupe ? | Filmer les élèves | Musiques à télécharger : Le Bon, la Brute et le Truand (music theme) + coldplay hymn for the weekend + luis fonsi despacito |
| Bilan : | | | | | |

| Séquence : Danse<br>Séance 7 | Durée : 1 heure | | Objectif(s) : Faire évoluer sa chorégraphie en intégrant la composante corps | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Compétences travaillées :<br>- Comprendre le principe de la phrase sur 8 temps<br>- Exécuter une phrase motrice<br>- Respecter des imposés<br>- Travailler en groupe<br>- Faire des choix | | | | | |
| Déroulement | Durée | Organisation | Consignes / Tâches | Matériel | Remarques |
| Etape 1 : Bilan de la | 5 minutes | Oral en collectif | Je demande aux élèves ce que nous avons fait la dernière fois<br>Projet : numéro de téléphone pour travailler la diversité corporelle + amélioration de la chorégraphie | Caméra : pour filmer les élèves | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| séance précédente | | | | | |
| Etape 2 :<br>Echauffement :<br>« comme si » | 10<br>minutes | Collectif | Je raconte l'histoire suivante aux élèves qui doivent rester silencieux :<br>« Vous êtes allongés dans votre lit, vous êtes petits, de plus en plus petits, on ne doit plus vous voir. Puis vous vous réveillez vous vous étirez et vous devenez gros, très très gros. Vous vous levez et vous vous rendez compte que vous êtes en retard donc rapidement vous allez prendre votre petit déjeuner mais vos jambes sont paralysées. Vous prenez votre petit déjeuner, uniquement avec vos bras et là vous entendez votre bus. Vous allez chercher les clés de la maison et vous courez vers le bus mais attention vous êtes grand, très grands, vous touchez le plafond. Et là, le bus est parti, vous êtes effondrés, vous êtes mou, très mou et vous tombez au sol ». | | |
| Etape 3 :<br>Travail de la chorégraphie | 30<br>minutes | Par 4 | J'explique aux élèves qu'ils vont maintenant devoir retravailler leurs chorégraphies en essayant de se détacher du thème du départ pour ne pas tomber dans du théâtre.<br>Chaque groupe répète sa chorégraphie, peut la rallonger en ajoutant ce qu'ils veulent, en s'inspirant de l'échauffement.<br>Une nouvelle contrainte : à un moment donné danser comme si vous étiez très petit, ou très grand ou très gros.<br>Ils doivent ensuite retenir leur chorégraphie.<br>➔ Rappeler que dans 3 semaines ce sera l'évaluation. | Toujours filmer le groupe pour le mémoire | Musique : soprano doun |
| Etape 4 :<br>Représentation | 15<br>minutes | | Je partage l'espace en 2 : 3 groupes A et 2 groupes B<br>Chaque groupe A vient présenter sa chorégraphie au groupe B<br>On échange ensuite. | Filmer les élèves | Musiques : soprano doun |

| Séquence : Danse<br>Séance 8 | Durée : 1 heure | Objectif(s) : Faire évoluer sa chorégraphie en intégrant la composante espace |
|---|---|---|

Compétences travaillées :

- Comprendre le principe de la phrase sur 8 temps
- Exécuter une phrase motrice
- Respecter des imposés
- Travailler en groupe
- Prendre en compte l'espace scénique

| Déroulement | Durée | Organisation | Consignes / Tâches | Matériel | Remarques |
|---|---|---|---|---|---|
| <u>Etape 1 :</u><br>Bilan de la séance précédente | 5 minutes | Oral en collectif | Je demande aux élèves ce que nous avons fait la dernière fois<br>Projet : retravailler la chorégraphie en y ajoutant la composante corps : tout petit, très gros | Caméra : pour filmer les élèves | |
| <u>Etape 2 :</u><br>Echauffement | 10 minutes | Individuel puis par 2 | Chaque élève doit reproduire son prénom dans l'espace en piochant un tracé au hasard<br>Ensuite, les élèves se mettent par deux et apprennent leur tracé de prénom à l'autre. | Préparer les différents tracés sur des papiers : rectiligne, triangle, rond, zigzag… | |
| <u>Etape 3 :</u><br>Travail de la chorégraphie | 30 minutes | Par 4 | J'explique aux élèves qu'ils vont maintenant devoir retravailler leurs chorégraphies.<br>Chaque groupe répète sa chorégraphie, peut la rallonger en ajoutant ce qu'ils veulent, en s'inspirant de l'échauffement.<br><u>Une nouvelle contrainte :</u> choisir deux tracés travaillés pendant l'échauffement à intégrer à la chorégraphie.<br>Ils doivent ensuite retenir leur chorégraphie.<br>Rappeler que dans 2 semaines ce sera l'évaluation | Toujours filmer le groupe pour le mémoire | Musique : Jain dynabeat à télécharger |
| <u>Etape 4 :</u><br>Représentation | 15 minutes | | Je partage l'espace en 2 : 3 groupes A et 2 groupes B<br>Chaque groupe A vient présenter sa chorégraphie au groupe B | | Musique : Jain dynabeat à télécharger |

| Séquence : Danse<br>Séance 9 | Durée : 1 heure | Objectif(s) : Faire évoluer sa chorégraphie en intégrant la composante relation à l'autre |
|---|---|---|

Compétences travaillées :

- Comprendre le principe de la phrase sur 8 temps
- Exécuter une phrase motrice
- Respecter des imposés
- Travailler en groupe
- Faire des choix
- Accepter le contact avec l'autre

| Déroulement | Durée | Organisation | Consignes / Tâches | Matériel | Remarques |
|---|---|---|---|---|---|
| <u>Etape 1 :</u><br>Bilan de la séance précédente | 5 minutes | Oral en collectif | Je demande aux élèves ce que nous avons fait la dernière fois<br>Projet : travail des tracés pour améliorer sa chorégraphie | Caméra : pour filmer les élèves | |
| <u>Etape 2 :</u><br>Echauffement : les marionnettes | 10 minutes | Collectif puis par 2 | Dans un premier temps, les élèves se déplacent dans l'espace et quand j'arrête la musique ils doivent aller serrer la main de la personne la plus proche d'eux : répéter ça plusieurs fois.<br><br>Ensuite, les élèves se mettent par deux et je fais une démonstration avec un élève : le marionnettiste.<br>L'objectif pour la marionnette est vraiment d'être tout mou et de se laisser guider.<br>Ensuite on inverse les rôles.<br>Variable : la marionnette ferme les yeux si elle se sent en confiance | | Musique : Jain heads up |
| <u>Etape 3 :</u><br>Travail de la chorégraphie | 30 minutes | Par 4 | J'explique aux élèves qu'ils vont maintenant devoir retravailler leurs chorégraphies.<br>Chaque groupe répète sa chorégraphie, peut la rallonger en ajoutant ce qu'ils veulent, en s'inspirant de l'échauffement.<br><u>Une nouvelle contrainte :</u> obligatoirement des contacts entre les danseurs, un à 4 et sinon par 2 ou 3<br>Ils doivent ensuite retenir leur chorégraphie. | Filmer le groupe pour le mémoire | Musique : city |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | Rappeler que dans la semaine prochaine c'est l'évaluation | | |
| <u>Etape 4 :</u><br>Représentation | 15<br>minutes | | Je partage l'espace en 2 : 3 groupes A et 2 groupes B<br>Chaque groupe A vient présenter sa chorégraphie au groupe B<br>On échange ensuite. | Filmer les élèves | Musique : city |
| Bilan : | | | | | |

## **Annexe 2 :** Représentations initiales des élèves

1) Ecris trois mots qui, pour toi, représentent la danse :

mal, sport, tutu.

2) Dans ton quotidien, donne des situations où tu as vu de la danse :

a la recreation de l'école

3) Ecris en une ou plusieurs phrases ce que tu aimerais faire en danse à l'école :

Je voudrais faire des HIP – HOP

## **Annexe 3 :** Représentations finales des élèves

1) La séquence de danse t'a-t-elle plu, pourquoi ?

Oui ; car on est avec ses amis

2) Etait-ce différent de ce que tu pensais de la danse, pourquoi ?

oui ; car on est plus libre.

3) Ecris 3 mots qui, pour toi, représentent la danse :

sport, théâtre, marrant

4) Ecris le vocabulaire spécifique à la danse que tu as appris :

espace, forme, mouvement

1) La séquence de danse t'a-t-elle plu, pourquoi ?

Elle ma plut car on a vu différente chorégraphie.

2) Etait-ce différent de ce que tu pensais de la danse, pourquoi ?

Non car j'avais déjà vu de la danse de se stile

3) Ecris 3 mots qui, pour toi, représentent la danse :

mouvement, échauffement, séries

4) Ecris le vocabulaire spécifique à la danse que tu as appris :

rond, trait, phrase de 8 temps, humeur, différent mouvement et différent niveaux

**Annexe 4 : Fiche projet vierge**

# Projet de chorégraphie collective

Consigne : Par groupe de 4, vous allez devoir réaliser une chorégraphie collective respectant plusieurs imposés dans le but de raconter une histoire aux autres élèves.

**1) Thème du projet :**

_____

**2) Histoire :** racontez une histoire à partir de votre thème en quelques lignes

**3)** Vous allez choisir 6 moments importants de votre histoire et leur donner un titre. Ensuite vous choisirez un mouvement parmi ceux présentés sur la page suivante pour illustrer chacun de ces moments.

| | |
|---|---|
| Titre : _____<br>Mouvement | Titre : _____<br>Mouvement |

| | |
|---|---|
| Titre : _____<br>Mouvement | Titre : _____<br>Mouvement |
| Titre : _____<br>Mouvement | Titre : _____<br>Mouvement |

**4) Chorégraphie :** Vous allez devoir réaliser une chorégraphie collective racontant votre histoire et incluant :

- Une statue de départ (identique pour tous)
- 2 phrases de 8 temps incluant les 6 mouvements imposés (dans l'ordre voulu)
- Utilisation des différents niveaux : haut, bas, moyen
- Une statue de fin (différente pour chaque élève)
- Pas de parole et de rire

**<u>Annexe 5</u> : Fiche projet complété par les élèves**

## Projet de chorégraphie collective

<u>Consigne :</u> Par groupe de 4, vous allez devoir réaliser une chorégraphie collective respectant plusieurs imposés dans le but de raconter une histoire aux autres élèves.

**1) Thème du projet :** coboy

**2) Histoire :** racontez une histoire à partir de votre thème en quelques lignes

Un jour un s Lame fit fut engager dans un duel, par trois frère. Le Lamoumabit (le frère de same) sova son frère sam sauta de joie il sent Lamoumabit meurs part les trois frère ainsi qu'un des trois frére Lam shouaite se venger 10 ans plus tard Ils se retrouverent. les deux frére ouvrirent le feu Lam esquiva les tir et les tua

**3)** Vous allez choisir 6 moments importants de votre histoire et leur donner un titre. Ensuite vous choisirez un mouvement parmi ceux présentés sur la page suivante pour illustrer chacun de ces moments.

Titre : le coup de feu

Mouvement :

Titre : la mort

Mouvement

Titre : escive

Mouvement

Titre : saut

Mouvement

Titre : joie

Mouvement

Titre : mal

Mouvement

**4) Chorégraphie :** Vous allez devoir réaliser une chorégraphie collective racontant votre histoire et incluant :

- Une statue de départ (identique pour tous)
- 2 phrases de 8 temps incluant les 6 mouvements imposés (dans l'ordre voulu)
- Utilisation des différents niveaux : haut, bas, moyen
- Une statue de fin (différente pour chaque élève)
- Pas de parole et de rire

de faire plus long
de moin rigoler
de faire plus de mouvement

**Annexe 6 : Grille d'observation**

**1)** Observe la chorégraphie des autres élèves et raconte l'histoire que tu as imaginé

**2)** A ton avis, quel était le thème de leur chorégraphie ?

**3)** Respect des imposés :

| | Oui | Non |
|---|---|---|
| Statue de départ | | |
| 2 phrases de 8 temps incluant les 6 mouvements | | |
| Utilisation des différents niveaux | | |
| Statue de fin | | |
| Pas de parole et de rire | | |

**4)** Si tu devais donner un conseil pour améliorer leur chorégraphie, lequel serait-il ?

**Annexe 7 : Grille d'évaluation**

Groupe :

| | Oui | Non |
|---|---|---|
| Statue de départ | | |
| 2 phrases de 8 temps incluant les 6 mouvements | | |
| Utilisation des différents niveaux | | |
| Relations entre les danseurs | | |
| Utilisation de l'espace | | |
| Gestuelle variée | | |
| Statue de fin | | |
| Reconnaissance du thème | | |
| Choix des costumes | | |
| Choix de la musique | | |
| Pas de parole et de rire | | |

Commentaires :

**<u>Annexe 8</u> : Retranscription des échanges entre les élèves**

**<u>Phase de travail 1 :</u>**

Phase pour se mettre d'accord sur l'histoire : avant d'écrire (à l'oral)

- Antoine : « on commence par la cinématique, ensuite on écrit l'histoire et on choisit les mouvements ».
- Victor : « pourquoi c'est toi qui choisis tout ? »
- Antoine : « je choisis pas, je propose et après c'est à vous de proposer »
- Victor : « bah moi je te dis non »
- Antoine : « moi je propose, tu vois on fait la cinématique, l'histoire, le début du problème comme dans Star wars et après on fait l'histoire et tout le bazar »
- Antoine : « proposez une cinématique »

- Raphael : « on est dans un bar, on est en train de se battre et là on fait le duel, tu me tires dessus »
- Victor : « Attendez, j'ai une idée »
- Raphael : « Victor il est derrière moi et il me tire dessus et Antoine toi tu réveilles et tu lui tires dans le dos ».
- Victor : « Antoine non, on dit « un jour, un homme », attends stop je te dicte. Un jour un homme nommé Sam, se fit engagé dans un duel par 3 bandits ».
- Antoine : « … pour défendre la ville ».
- Victor : « non, un cowboy du nom de Lucy luke sauva le bandit et tua un des frères. Les deux autres voulurent se venger. Un jour, les deux frères tendirent une embuscade à Lucky-luke. Lucky-luke leur mit un aki et tomba dans les pommes ».
- Antoine : « non le début est bien mais c'est l'aki qui fait de la crotte on va dire ».

(Victor s'amuse à filmer les autres)

- Antoine : « arrête on s'en moque de la caméra »
- Victor : « donc Antoine écris le début de l'histoire là »
- Raphael : « le début de l'histoire est bien là, après il y a le duel des cow boy et il y a Antoine qui vient et qui tue Victor ».
- Antoine : « oui mais il faut rajouter une histoire où on est dans un bar, on parle… »
- Antoine : « donc Victor tu dictes, on garde le truc que tu avais dit »
- Victor : « un jour… »

- Raphael : « j'ai une idée attends, ils sont dans un bar. Là il y a trois frères, il y a un gars qui tue un frère. Après bah il y a tout le monde qui part et le gars qui a tué le frère il part. Plein de temps après, ils se retrouvent et là il y a le duel ».
- Victor : « Ah ouais ça ça marche bien ».
- Raphael : « Antoine, vous deux vous êtes les deux frères. Le troisième c'est celui qui a été tué. Moi je suis celui qui a tué les frères. Je tire sur Antoine, toi tu fais « han mon frère ». Tu me tues et Antoine il arrive à se relever et je sais pas pourquoi il tue Victor parce qu'enfaite il veut pas avoir plus de morts, donc il tue Victor. Et là comme ça c'est la fin. »
- Antoine : « Mais non, c'est après… »
- Victor : « Mais attends Antoine, on essaye un truc ! »
- Antoine : « Attends, en gros tu vois, on fait, par exemple, on parle on est dans un bar et là y'a un mec un peu toi qui veut tuer des gens. Il bouffe les gens, il tire sur les gens et tout. Là, nous, on veut aider victor, on intervient, on le met à Terre et on le menace de le tuer. Après, toi t'es comme ça, tu le prends par surprise et tu tue Victor ».

- Victor : « heu nan je veux pas me faire tuer moi ».
- Antoine (à Raphael) : « tu tues victor, après moi je pars. Je te pousse par terre comme je suis en colère ».
- Raphael : « mais il est où le duel de cow boy » ?
- Antoine : « mais t'inquiète, et après toi (Victor) tu te relèves et tu fais « Ahhh j'ai mal » , une action comme ça et après ce qu'on fait c'est par exemples… »
- Raphael : « attends j'ai une idée »..
- Antoine : « chut, c'est qu'il y a des cow boy qui arrivent pour nous tuer parce qu'ils ont entendu le message même s'il n'y a pas de téléphone ».
- Victor : « Non, Antoine, non »
- Raphael : « c'est nul. Enfaite je sais, j'ai une idée, je tire sur Victor… »
- Victor : « mais on écrit là ! On n'a plus de temps ».
- Raphael : « moi je tire sur Victor »…
- Victor : « non mais sérieux arrêtez, on perd du temps ».
- Antoine : « vas-y vas-y »
- Victor : « non mais écrivez »

- Raphael : « je tire sur Victor, Victor il arrive à survivre et pas longtemps après moi je tue Antoine. Antoine il arrive à survivre, Victor il me tue. Là je suis mort, sûr et là Antoine tu tues Victor alors que c'est ton frère ».
- Antoine : « mais non, tu vois ce que j'ai dit c'est par exemple un exemple de ce qu'on peut voir, voir de l'action, des choses qui se passent, on parle dans un bar .. »
- Victor : « Antoine, on prend mon truc »
- Antoine : « ok, mais je voulais juste qu'on donne des exemples d'actions avant d'écrire ».
- Victor : « attendez, je dicte ! »
- Raphael : « on parle dans un bar et .. »
- Antoine : « mais arrêtes, écoute-le. C'est bon on a choisi là ».

**Début de l'écriture : Antoine écrit et Victor dicte**

- Victor : « un jour, un cowboy nommé Sam ».
- Raphael : « mais non attends, dans le bar. Comment on va faire une chorégraphie qui explique un bar ».
- Antoine (se lève) : « bah par exemple, en mode (fait une démonstration) »

- Victor : « … fit engagé dans un.. au bar »
- Raphael : « fut engagé shérif »
- Antoine : « mais non fit engagé »
- Victor : « bon arrête de rire, je vais écrire moi »
- Antoine : « vas-y continue »
- Victor : « virgule, par trois frères. Lucky luke un autre cow boy »
- Raphael : « pourquoi lucky luke ? »
- Victor : « parce que c'est marrant »
- Antoine : « mais non il faudrait autre chose, comme samoumashi ».
- Victor : « vas y met ce que tu veux »
- Antoine : « parenthèse (le frère de Sam) »
- Raphael : « se fait tuer par les autres frères »
- Antoine à Victor : « non vas-y continue. … sauva son frère ».
- Raphael : « mais pourquoi c'est toi qui dois dire. Mais t'es bête ou quoi « un frère sauva son frère » ».
- Victor : « ils s'enfuirent tous les deux »

- Raphael : « mais non il y en a un qui se fait tuer par les trois frères ».
- Victor : « Non ».
- Raphael : « mais si et après Sam il veut se venger ».
- Victor : « ok Samoumashi mourut »
- Enseignant : « vous savez déjà ce que vous allez faire jusqu'à la fin de l'histoire ?
- Victor : à peu près ouais ».
- Enseignant : « donc après cette histoire vous allez devoir la mettre en danse quand vous aurez choisi vos différents mouvements. Donc il faut qu'il y ait pleins d'évènements on va dire pour que vous puissiez les représenter ».
- Antoine : « mais enfaite ça sera qui Samoumashi ? ça sera nous les trois frères comme ça on fera « pan » en même temps ».
- Victor : « pour l'instant on commence par l'histoire on verra après, on parlera de la choré après ».

*Victor reprend l'écriture*

*Antoine relit toute l'histoire*

- Victor : « 10 ans plus tard, ils se retrouvèrent… Antoine travaille »
- Antoine : « vas-y écrit au lieu de rigoler ».
- Raphael : « alors qu'est-ce que tu as écrit ? »

- Antoine : « t'as écrit pleins de frères »
- Victor : « je trouve pas de synonymes c'est bon »

*Victor continue à écrire l'histoire tout seul sans dire ce qu'il écrit.*

*Victor : demande à Raphael de relire l'histoire*

- Raphael : « 6 mouvements maintenant, « le coup de feu » »
- Victor : « attend c'est un dessin ou pas ? »
- Raphael : « mouvement 1 « lever le bras en mimant un pistolet avec le bras » »
- Enseignant : « vous devez choisir dans votre histoire 6 mouvements important et pour chacun vous allez choisir un mouvement qui correspond ».

(Raphael choisit les 2 premiers mouvements)

(Ils les miment pour voir ce que ça donne).

(Antoine les deux suivants)

(Victor les deux derniers)

**<u>Entretien auto-confrontation 1 :</u>**

**Victor :**

- Enseignant : « comment tu as ressenti toi le travail en groupe ? »
- Victor : « Je sais pas, je trouve que c'est un peu embêtant parce que tout le monde parle un peu plus fort parce que chacun veut s'imposer au début ».
- Enseignant : « comment vous avez fait pour vous mettre d'accord justement ? »
- Victor : « bah au début chacun racontait son histoire, enfin Antoine c'était pas trop une histoire il disait qu'au début il fallait faire une cinégraphie…. Et après on a écrit mon histoire ».
- Enseignant : « donc finalement vous avez choisi ton histoire ? Pourquoi et comment ? »
- Victor : « bah ils trouvaient que c'était la meilleure. Enfaite Raphael il voulait la sienne et Antoine et moi on a voté pour la mienne. Parce que Antoine il préférait la mienne puisque dans celle de Raphael c'était « duel/mort » et il y en aurait eu un qui serait resté mort tout le temps ».
- Enseignant : « après comment vous vous êtes répartis ? »
- Victor : « moi je dictais puisque c'était mon histoire. Antoine il écrivait et Raphael des fois il rajoutait des choses. A la fin c'est moi qui ai écrit. »
- Enseignant : « comment vous avez fait pour les mouvements ? »

- Victor : « on a essayé de trouver des verbes ou des noms communs. On en a trouvé 6 et après on a essayé de trouver des mouvements qui ressemblaient un peu. Chacun en a fait deux. Raphael il a fait coup de feu et mort. Antoine il a fait esquive et saut. Et moi j'ai fait joie et duel ».
- Enseignant : « est-ce que tu penses que le fait d'échanger vous a aidé ? »
- Victor : « Pour se mettre d'accord sur l'histoire oui »

**Antoine**

- Enseignant : « Comment as-tu vécu le travail en groupe ? »
- Antoine : « Bien, au début Victor il n'était pas d'accord avec ce qu'on proposait avec Raphael »
- Enseignant : « Et vous avez choisi quoi au final ? »
- Antoine : « Celle de Victor parce qu'elle était plus pas mal. Mais au début je voulais d'abord qu'on choisissent les différentes étapes de l'histoire mais ils ne m'ont pas écouté donc on l'a pas gardé ».

- Enseignant : « Comment vous vous êtes répartis les rôles pour l'écriture ? »
- Antoine : « J'ai écrit et Victor me dictait. Raphael parfois il proposait des choses mais ce n'était pas toujours intéressant ».
- Enseignant : « Comment vous avez choisi les mouvements ? »
- Antoine : « On a choisi les étapes importantes et on choisissait 2 mouvements chacun mais chacun pouvait donner son avis ».
- Enseignant : « Est-ce que tu penses que d'avoir écrit l'histoire ça vous a servi ?
- Antoine : Je pense que ça nous a fait perdre du temps de l'écrire mais en même temps on s'en souviendra mieux ».
- Enseignant : « Et le fait d'avoir parlé à l'oral est-ce que ça vous aidé ? »
- Antoine : « Bah oui sinon chacun aurait écrit son histoire (ça aurait pris du temps) et après on aurait dû en choisir une ».

**Raphael :**

- Enseignant : « comment s'est passé le travail en groupe ? »
- Raphael : « Bien »
-Enseignant : « Est-ce que vous avez du vous mettre d'accord ? »
- Raphael : « pour l'histoire oui, on a voté. Et parfois on n'était pas tous d'accord ».

- Enseignant : « Comment vous avez partagé les rôles ? »
- Raphael : « on dictait tous les 3 et Antoine et Victor ont écrit ».
- Enseignant : « Pour les mouvements comment vous avez fait pour choir ? »
- Raphael : « on a relu l'histoire et après on a choisi 6 moments et les mouvements qui allaient avec ».
- Enseignant : « Est-ce que tu penses que d'avoir écrit l'histoire ça vous a aidé pour faire les mouvements ? »
- Raphael : « Pas trop, on a relu l'histoire pour les trouver mais après on l'avait dans la tête ».

**<u>Phase de travail 2 :</u> chorégraphie**

Avec la feuille de projet sous les yeux + Manon qui était absente à la première séance

<u>Attribution des différents rôles :</u>

- Chiffoumi : « mais Victor n'accepte pas donc ils finissent par le laisser jouer le r^le principal par perte de temps ».

*Relecture de l'histoire qu'ils ont écrite pour se remettre dans le bain et relecture des imposés*

- Antoine : « regardez, comme statue de départ on pourrait faire le grand écart »
- Manon : « mais non il faut être identique au début et tout le monde ne sa it pas faire le grand écart ».
- Antoine : « dépêchez-vous là dans une demi-heure on doit montrer à tout le monde ce qu'on a fait ».
- Raphael : « sinon on se met normalement, tout droit, tout le monde sait faire ça »

*Ils se mettent débout et se placent.*

*Antoine place Victor et Manon*

- Manon : « on peut faire du plus grand au plus petit »
- Raphael : « après on fait Samoumashi qui meurt »
- Victor : « non d'abord il y a le duel »
- Antoine : « mais non on peut pas commencer directement par une bagarre, il faut qu'il y ait un début »
- Manon : « mais oui il faut un début »
- Raphael : reprend la feuille où l'histoire est écrite
    - ➔ Utilisation de l'écrit comme référence, pour se départager et se mettre d'accord
- Manon : « donc au début on est dans un bar, il faut déjà qu'on mettre cette scène-là ».

- Antoine : « j'ai une idée, levez-vous ! Soyez sérieux, on va le montrer dans une demi-heure là.

*Raphael et Victor montrent les mouvements à faire*

*Antoine se réfère à la feuille avec les 6 mouvements à faire.*

- Manon « si vous marchez pendant 8 temps, il nous restera plus que 8 temps pour les 6 mouvements ».
- Antoine « j'ai une idée, regardez-moi »

*Il montre les mouvements à faire et place les élèves : leader.*

*Ils recommencent à la statue de départ et enchainent avec les premiers mouvements*

*Victor et Raphael ne sont pas d'accord : Raphael montre une position dans laquelle Victor doit simuler sa mort.*
*Ils reprennent régulièrement la fiche projet dans leurs mains pour revoir les positions et l'ordre de l'histoire.*

**Suite de la chorégraphie non filmée.**

**Phase de travail 3 :** réalisation de la chorégraphie (non filmée)
**Phase de travail 4 :** retour oral des observateurs qui ont rempli une fiche d'observation et leur ont donné des conseils.
Ils les ont pris en note sur une feuille blanche pour améliorer la chorégraphie la semaine prochaine.

**Phase de travail 5 :** Discussion en groupe pour améliorer ce qu'ils ont fait
- Victor : « je pense qu'il faut que vous (Raphael et Antoine) fassiez exactement la même chose et Moi et Manon la même chose ».
- Manon « il faut aussi qu'on améliore le déroulement de l'histoire et qu'on fasse plus une histoire logique »
- Raphael « c'était logique comme histoire »
- Manon « non puisque je meurs debout et après je dois faire le grand écart alors que je suis censée être morte »
- Antoine : « mais aussi le problème c'est les 16 temps, c'est pas assez long. On est les seuls à l'avoir respecté »

- Victor « et Raphael ça serait bien si t'arrêtais de rigoler aussi, ça nous faire perdre des imposés ».

**Temps 6 : Faire évoluer sa chorégraphie à partir des retours des autres**
*Les élèves prennent leur feuille de projet : → routine*

- ➔ *Ils y avaient écrit les retours des observateurs*

- Enseignant : « Quels ont été les retours des observateurs sur votre chorégraphie ? »
- Raphael : « ils nous ont dit d'ajouter des mouvements différents »

- Antoine : « de faire plus long aussi »
- Manon : « de moins rigoler aussi, de faire plus de mouvements et en particulier des différents »
- Enseignant : « Oui voilà, on vous demandait de varier un petit peu plus vos mouvements et d'accentuer un petit peu plus les 6 mouvements imposés. »
- Victor : « Maitresse, on a super bien travaillé sur le son « k », Antoine il a écrit esquive « escive » ».
- Enseignant : « qu'est-ce que vous allez améliorer dans votre chorégraphie ? »
- Manon : « bah déjà au début la statue là (*montre la statue*) et dit que ça fait trop théâtre »
- Victor : « il faut rester un peu plus sur les duels mais il ne faut pas faire du théâtre non plus »

*Manon retourne à la feuille de projet et relit l'histoire et montre des mouvements à faire*

- Victor : « on devrait peut-être remettre la cinématique comme a dit Antoine : on est dans le bar ».
- Raphael : « la cinématique ? on est en danse »
- Victor : « et alors ? Sinon on se met tous comme ça (montre) et toi Manon tu pars en faisant des pas de danse comme ça sur le côté, tu vois ? »
- Manon : « oui ça je sais »
- Victor : « après enfaite eux ils m'engagent en duel »
- Raphael : « c'est de la danse je te rappelle »
- Manon : « bah je sais pas tu tires mais après t'arrêtes pas ton mouvement et tu tournes en descendant, c'est de la danse ça »
- Antoine : « ou alors un peu un air étonné et on fait ça »

*montre*

- Victor : « Antoine t'as mal écrit cow boy »

*Manon montre un mouvement*

- Victor : « après vous deux vous me provoquez en duel et après vous faites »

*montre*

- Raphael : « la maitresse a déjà demandé de moins faire du théâtre »
- Manon : « les garçons vous savez qu'il faut respecter ça »

*elle montre un mouvement et demande quand ils font ces mouvement*

*Les garçons : montrent des mouvements*

- Raphael : « Manon faut pas que tu fasses le truc que tu voulais faire à la fin sinon c'est pas cohérent si t'es morte et après tu bouges »
- Enseignant : « vous ne voulez pas refaire votre chorégraphie ? »
- Victor : « ah si oui on va refaire en ajoutant ce qu'on a dit »
*Se lèvent et recommencent leur chorégraphie*
*Victor place les autres en position de départ*
- Manon : « mais du coup pour la chute on pourrait faire comme ça »
*montre un mouvement*
- Raphael : *soupire de voir Antoine sauter partout,* « allez on fait ce qu'à dit Manon là Allez Manon elle a une bonne idée, on tombe comme ça (en tournant) »
- Enseignant : « vous voyez votre chorégraphie elle est trop courte et vous pouvez très bien faire vos combats mais de manière différente à chaque fois ».
- Victor : « du coup on se déplace sur 12 temps au lieu de ça rallongera déjà »
*Ils refont leur chorégraphie en comptant les temps*

**<u>Phase travail 7</u> : nouvelle chorégraphie**

**<u>Phase de travail 8</u> : entretien d'autoconfrontation sur le projet final**
**Victor :**
**-** Enseignante : « est-ce que tu peux me raconter comment s'est passé votre travail en groupe depuis le début ? »
- Victor : « au début on criait un peu, après on a essayé de répéter la choré et on a changé, le deuxième duel on a enlevé les pistolets »
- Enseignante : « est-ce que vous avez utilisé la fiche projet ? »
- Victor : « oui on l'a réutilisé pour les 6 mouvements »
- Enseignant : « la dernière fois tu m'avais dit qu'elle ne vous servait pas cette fiche projet ? »

- Victor : « oui bah on n'a pas relu toute l'histoire, mais pour les mouvements elle a servi oui, pour refaire exactement les mêmes mouvements. Elle a aussi servi parce que là ça faisait longtemps qu'on n'avait pas fait la chorégraphie ».
- Victor : « on a aussi fait plus longtemps, on a fait 12 temps au lieu de 8 »
- Enseignante : « sinon le travail en groupe comment ça s'est passé entre vous ? »

- Victor : « Assez bien, on a parlé  mais des fois Raphael ll criait contre Antoine quand il se trompait »
- Enseignante : « et sinon tout le monde donnait ses idées ? »
- Victor : « oui c'était plus équilibré qu'au début. Discuter c'est pas forcément le terme, chacun voulait imposer son idée ».

**Antoine :**
- Enseignante : « est-ce que tu peux me raconter comment s'est passé votre travail en groupe depuis le début ? »
- Antoine : « Bof parce qu'enfaite on n'arrivait pas toujours à se mettre d'accord »
- Enseignant : « comment vous avez fait alors pour réussir à vous mettre d'accord quand même ? »
- Antoine : « on a réessayé avec force, quand je dis force on essayait de trouver une solution. Du coup ce qu'on faisait c'est que Manon a trouvé une splendide idée pour montrer que quand on meurt on tombe comme ça »
*montre le geste*
- Antoine : « mais Raphael il était trop énervé avec le travail d'avant donc c'était pas facile »
- Enseignante : « est-ce que vous avez eu besoin de relire la feuille ? »
- Antoine : « un tout petit oui, pour regarder les mouvements imposés »

**Manon :**
- Enseignante : « est-ce que tu peux me raconter comment s'est passé votre travail en groupe depuis le début ? »
- Manon : « moi je suis arrivée quand l'histoire était déjà écrite »
- Manon : « au début on n'arrivait pas à se mettre d'accord mais après on a réussi »
- Enseignante : « comment vous avez-fait pour vous mettre d'accord ? »
- Manon : « au début, on a improvisé et à force de refaire c'est rentré et on a réussi à faire la chorégraphie »

- Enseignante : « et sinon tout le monde donnait ses idées ? »
- Manon : « oui »
- Enseignante : « et toi, elle t'a servi à quoi la feuille de projet ? »

- Manon : « au début j'ai lu l'histoire deux fois et après j'ai regardé les mouvements et j'ai vite compris à quoi ça servait vraiment »
- Enseignante : « est-ce que tu penses que c'était plus facile de pouvoir lire l'histoire ou de l'entendre racontée par les autres ? »
- Manon : « de l'entendre lue par les autres par contre les mouvements c'était mieux de les voir dessinés »

**Raphael :**

**-** Enseignante : « est-ce que tu peux me raconter comment s'est passé votre travail en groupe depuis le début ? »
- Raphael : « aujourd'hui j'ai pas aimé parce que j'étais énervé avant de commencer et après on savait pas comment faire pour que ce soit plus long et changer des mouvements ».
- Enseignante : « comment vous vous êtes mis d'accord ? »
- Raphael : « on a fait un peu d'improvisation »
- Enseignante : « est-ce que vous avez utilisé la feuille ? »
- Raphael : « oui, pour revoir ce qu'on avait fait »
- Enseignante : « donc pour se souvenir,  d'accord »

**Résumé :**

L'EPS (Education Physique et Sportive) est une discipline d'enseignement obligatoire à l'école primaire qui a pour objectif de développer les conduites motrices des élèves. Cependant, beaucoup d'enseignants ne sont pas à l'aise avec celle-ci et préfèrent s'en tenir aux intervenants extérieurs. Il a pourtant été montré que l'EPS est une discipline propice à l'acquisition de nombreuses compétences, notamment liées aux langages, d'où l'importance pour les enseignants de pouvoir la relier aux autres disciplines enseignées. L'objet de ce mémoire est de montrer les liens existants entre les langages, autres que corporels, et l'EPS, à travers l'APSA (Activité Physique et Sportive Artistique) danse. La problématique est par conséquent la suivante : « *en quoi les différentes formes de langage, autres que corporelles, permettent aux élèves de construire et réaliser une chorégraphie collective intégrant un certain nombre de contraintes ? ».* Le cadre théorique de la problématisation de Fabre sert de support d'analyse à cette problématique. En effet, celui-ci présente l'intérêt de mettre les élèves en situation problème afin de s'approprier les savoirs en jeu pour atteindre un but.

Pour se faire, les interactions au sein d'un groupe de quatre élèves ont été observées afin de voir les différents rôles joués par le langage oral et écrit aussi bien dans la construction que dans la réalisation de leur chorégraphie.

L'analyse des résultats a montré la prédominance de l'utilisation du langage oral dans les deux phases de travail par rapport au langage écrit. Toutefois, le rôle de l'enseignant ainsi que son étayage se sont révélés essentiels à la mise en œuvre du dispositif.

**Mots clés : Langages, EPS, danse, étayage**

**Abstract :**

Physical Education is an obligatory disicpline at primary school which aims to develop pupils motors functions.

However, many teachers are not comfortable with this one and prefer to be helped by independent contractor.

Yet, it has been shown that Physical Education is a favorable discipline for the acquisition of many skills, especially related to languages, hence the importance for teachers to relate it to other disciplines taught. The subject of this dissertation is to show the existing links between

Languages, other than bodily, and Physical Education, trough physical activity dance. Problem is therefore the following : « In what way, different forms of language, other than bodily, allow students to build and perform a collective choreography incorporating a number of constraints ? ».

The theoretical framework of the problematisation of Fabre is used to an analytical support for this problem.

Indeed, this one presents the interest to put the pupils in problem situation in ordre to appropriate the knowledge to reach a goal.

To do that, interactions within a group of four students were observer to see the different roles played by oral language and written language both in the construction and in the realization of their choreography.

The analysis of the results showed the predominance of the use of oral language in the two phases of work compared to the written language.

However, the role of the teacher and his support have proved to be essential to the implementation of the experience.

Keyword : **Languages, Pyshical Education , dance, support of theacher**