



HAL
open science

L'apprentissage par problématisation de l'unisson en danse

Coraline Michenaud

► **To cite this version:**

Coraline Michenaud. L'apprentissage par problématisation de l'unisson en danse. Education. 2018. dumas-01841703

HAL Id: dumas-01841703

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01841703>

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.



Master MEEF

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

Mention premier degré

Mémoire

L'apprentissage par problématisation de l'unisson en danse

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

soutenu par

Coraline Michenaud

le 25/05/2018

en présence de la commission de soutenance composée de :

Vanessa ORNH-CLARO, directeur de mémoire

Anita MORINEAU, membre de la commission



UNIVERSITÉ DE NANTES

Charte anti-plagiat de l'Université de Nantes

Approuvée par le Conseil d'administration de l'Université de Nantes en date du 21 octobre 2011

Preamble

L'Université de Nantes est engagée contre le plagiat, afin de garantir la qualité de ses diplômes et l'originalité des publications pédagogiques et scientifiques de ses personnels enseignants et/ou chercheurs. Les travaux quels qu'ils soient (devoirs, compte-rendu, mémoire, cours, articles, thèses), réalisés aussi bien par les étudiants que par les personnels universitaires, doivent toujours avoir pour ambition de produire un savoir inédit et d'offrir une lecture nouvelle et personnelle d'un sujet. La présente charte définit les règles à respecter en la matière, par l'ensemble des étudiants et universitaires.

Article 1

Les étudiants et les personnels sont informés que le plagiat constitue la violation la plus grave de l'éthique universitaire. Le plagiat consiste à reproduire un texte, une partie d'un texte, toute production littéraire ou graphique, ou des idées originales d'un auteur, sans lui en reconnaître la paternité, par des guillemets appropriés et par une indication bibliographique convenable.

Article 2

Les étudiants et les personnels s'engagent à ne pas commettre de plagiat dans leurs travaux, quels qu'ils soient : devoirs et compte-rendu remis par les étudiants à un enseignant, mémoire, cours, articles de recherche, thèse. Le fait de commettre un plagiat en vue d'obtenir indûment une note, un diplôme ou un grade universitaire est une circonstance aggravante. Le fait de commettre un plagiat dans un document destiné à être publié, mémoire de master ou de thèse, article à paraître dans une revue, est aussi une circonstance aggravante. La reproduction d'une œuvre originale sans le consentement de l'auteur est de plus qualifiée juridiquement de contrefaçon (articles L. 335-2 et L. 335-3 du code de la propriété intellectuelle).

Article 3

Les étudiants et les personnels s'engagent à citer, en respectant les règles de l'art, les travaux qu'ils utilisent ou reproduisent partiellement. Les reproductions de courts extraits en vue d'illustration, ou à des fins pédagogiques sont en effet autorisées sans nécessité de demander le consentement de l'auteur. Néanmoins, la méthodologie d'un travail universitaire, quel qu'il soit, implique que les emprunts soient clairement identifiés (guillemets) et que le nom de l'auteur et la source de l'extrait soient mentionnés. Les travaux universitaires ne consistent pas en la reproduction d'une ou de plusieurs sources, mais doivent toujours avoir pour ambition de produire un savoir inédit et d'offrir une lecture nouvelle et personnelle du sujet.

Article 4

L'Université de Nantes se réserve le droit de rechercher systématiquement les tentatives de plagiat par l'utilisation d'un logiciel de détection de plagiat. Les étudiants et les personnels s'engagent à communiquer, sur simple demande de l'Université, une version numérique de leur document avant publication, afin de permettre cette détection.

Article 5

Les manquements à la présente charte sont passibles de sanctions disciplinaires : avertissement, blâme, annulation du diplôme préparé, exclusion de l'Université pour une durée limitée, exclusion définitive de l'Université, exclusion de tout établissement public d'enseignement supérieur pour une durée limitée, exclusion définitive de tout établissement d'enseignement supérieur. Les auteurs présumés de plagiat seront systématiquement traduits devant la section disciplinaire compétente. La procédure disciplinaire ne présage pas d'éventuelles poursuites judiciaires dans les cas où le plagiat est aussi caractérisé comme étant une contrefaçon.

Toute information complémentaire sur les textes législatifs et réglementaires en vigueur et les règles de l'art pour la citation, peut être consultée dans le dossier plagiat sur le site de l'Université de Nantes : <http://www.univ-nantes.fr/charte-antiplagiat>.

TABLE DES MATIERES

Charte anti-plagiat de l'Université de Nantes	2
Introduction	5
1. Les fondements théoriques	8
1.1. Choix du contenu d'enseignement	8
1.2. Un cadre théorique pour penser les apprentissages	9
1.3. La construction des apprentissages.....	10
1.4. La didactique de la problématisation.....	10
2. La méthodologie de la recherche	12
2.1. Le contexte d'étude	12
2.2. Modèle <i>a priori</i>	13
2.3. Description de la séquence proposée à la classe.....	15
2.4. Recueil des données	17
2.5. Méthodologie d'analyse	19
3. Résultats	21
3.1. Identification des données, des nécessités et des hypothèses.....	21
3.2. Identification des liens.....	23
3.3. Comparaison entre les hypothèses et les tentatives mises en place.....	29
3.4. Réalisation du losange de problématisation	30
3.5. Résultats.....	34
3.6. Discussion.....	35
4. Conclusion	37
Bibliographie	39
Annexes	40

Introduction

L'éducation physique et sportive est la seule discipline de l'école à prendre en compte le corps et à développer des apprentissages moteurs. Or, l'enfant découvre le monde à travers son corps et celui-ci est vecteur d'apprentissages, comme le montrent Isabelle Pailleau et Audrey Akoun dans leur livre *Apprendre autrement avec la pédagogie positive* : « *Utiliser le corps pour apprendre c'est favoriser le développement des fonctions cognitives de l'enfant* ».

Aussi, dans le cadre de mon mémoire de recherche professionnelle, j'ai choisi de m'intéresser à la didactique de l'EPS et au processus d'acquisition de ces savoirs moteurs. Ma pratique personnelle et mes différentes expériences en classe avec les élèves m'ont incitée à me concentrer plus particulièrement sur l'activité « danse ». Cette activité prend en compte le corps dans sa globalité. Elle aide l'enfant à découvrir la potentialité de son corps, à prendre confiance en soi et à s'accepter. Cette discipline artistique intègre également une dimension sociale, un nouveau rapport à l'autre et différents rôles sociaux. La danse contribue ainsi au développement personnel de l'enfant.

Tizou Pérez perçoit trois dimensions dans ce développement. La dimension corporelle est liée au développement de la motricité expressive à travers la mobilisation du corps, de l'énergie, de l'espace et du temps. La dimension symbolique renvoie au développement de l'imagination. Enfin, la dimension socio-affective permet le développement des capacités de communication. En effet, la danse va permettre de développer une nouvelle forme de communication à la fois entre les danseurs mais aussi entre les danseurs et les spectateurs. Elle permet aux élèves de s'exprimer à travers leur corps. Aussi, je me suis interrogée sur : comment pouvait-on faire acquérir aux élèves cette nouvelle forme de communication ? Comment aider les élèves à acquérir la compétence « S'exprimer devant les autres par une prestation artistique », développée dans les programmes 2015 ?

Par ailleurs, la danse sollicite aussi la dimension créatrice des élèves, c'est ce que Tizou Pérez nomme la dimension symbolique. Ce terme de symbolisation renvoie à la « *procédure de transformation des faits en symboles* »¹. La danse sollicite ainsi l'imaginaire, elle

¹ Perez,T, (1994) « Danser en milieu scolaire », Nantes, Centre Régional de Documentation Pédagogique des Pays de Loire – page 18

s'échappe du réel. Les danses renvoient aussi à une culture. Dans chaque pays, les danses traditionnelles sont l'expression de cette culture partagée. Enfin, la danse a également une dimension esthétique, puisqu'elle s'intègre dans les pratiques artistiques. En effet, dès 1455, Domenico Da Piacenza, publiait « *De arte saltandi et choreas ducendi* ». Au fil des siècles, la danse est ainsi reconnue comme un art. Cependant, comment peut-on enseigner un art ? Comment développer l'imagination et le plaisir de créer chez les élèves sans trop les guider ? Comment tirer profit de la richesse de la danse pour faire acquérir des compétences aux élèves ?

En effet, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture de 2015, intègre la danse ou plus largement l'expression corporelle. Ce document spécifie que les élèves, à la fin de leur scolarité obligatoire, doivent savoir « Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps ». Aussi, l'expression corporelle est reconnue dans l'institution scolaire comme une nécessité dans le parcours de l'élève pour son développement. Les pratiques artistiques sont également inscrites dans les programmes en EPS. La pratique de la danse permet ainsi le développement de la compétence « S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique » développée dans le bulletin officiel de novembre 2015. Pour autant, quels éléments de la danse faut-il faire travailler aux élèves pour leur faire acquérir cette compétence ?

Tizou Pérez montre que la pratique de la danse s'appuie sur des savoirs fondamentaux, structurés autour des trois dimensions. Ainsi, dans le principe lié à la motricité expressive, l'auteur développe différents savoirs fondamentaux dans la pratique de la danse : la mobilisation corporelle, l'utilisation de l'espace, la structuration du temps, la mobilisation de l'énergie, la relation entre les danseurs. Aussi, je me suis demandée, comment pouvait-on amener les élèves à développer ces capacités de structuration du temps et de l'espace, et de prise en compte des autres. Or, un des éléments dansés qui mobilise l'ensemble de ces dimensions, est la réalisation de l'unisson en danse. Il s'agit de réaliser un même mouvement en même temps dans le même sens et la même direction. Cependant, comment faire acquérir aux élèves la réalisation d'un unisson ?

Les mouvements éducatifs actuels invitent de plus en plus à confronter les élèves à des tâches complexes. La confrontation à des problèmes permet aux élèves de construire leurs savoirs par eux-mêmes. Les élèves sont ainsi amenés à trouver la solution, en émettant des

hypothèses, en allant chercher dans des ressources, en dialoguant en groupe pour confronter leurs hypothèses, ce qui les oblige à argumenter et va donc les aider à avancer dans la construction de leurs savoirs. Or, selon les théories de l'apprentissage, cette construction de la solution est plus porteuse d'apprentissage pour les élèves que la solution elle-même. Ainsi, le questionnement est lui-même vecteur d'apprentissage. J'ai donc émis l'hypothèse que mes élèves pourraient acquérir la capacité à réaliser un unisson en les confrontant à une situation de problématisation. Par conséquent, j'ai également choisi d'utiliser le cadre de problématisation comme cadre d'analyse, pour observer l'évolution de l'apprentissage des élèves.

Je souhaite également intégrer à mes recherches l'utilisation de la vidéo, afin d'observer comment celle-ci peut contribuer à aider les élèves dans la construction de leurs savoirs moteurs. En effet, le numérique prend aujourd'hui une importance grandissante dans notre vie et fait partie du quotidien des élèves. Aussi, il sera intéressant d'observer comment ces nouvelles technologies, parfois accusées de diminuer l'activité physique des enfants, peuvent aussi être un outil au service de l'amélioration de leurs compétences motrices. Comment les nouvelles technologies peuvent favoriser l'acquisition de la compétence « Savoir s'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ ou acrobatique » ?

De plus, dans le cadre de l'activité danse, le spectateur a une place importante. La vidéo amène ainsi de nouvelles possibilités en permettant aux élèves d'être spectateur de leur propre représentation. Il sera ainsi intéressant de voir comment l'observation de leurs propres actions leur permet d'améliorer leurs apprentissages moteurs et plus particulièrement la coordination dans l'équipe, afin de créer des mouvements à l'unisson.

Ainsi, nous chercherons à comprendre comment les élèves peuvent-ils acquérir la capacité à réaliser un unisson en danse à l'aide de la vidéo et en s'appuyant sur le cadre de la théorie de l'apprentissage par problématisation?

1. Les fondements théoriques

1.1. Choix du contenu d'enseignement

Dans le cadre des programmes, issus du bulletin officiel de novembre 2015, l'objectif, en tant qu'enseignante, est de faire acquérir aux élèves la compétence « S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ ou acrobatique ». Les attendus de fin de cycle 2 précisent que les élèves doivent savoir « Mobiliser le pouvoir expressif du corps, en reproduisant une séquence simple d'actions apprises ou en présentant une action inventée » et « S'adapter au rythme, mémoriser des pas, des figures, des éléments et des enchaînements pour réaliser des actions individuelles et collectives ». A partir, de l'activité danse, je me suis alors demandée, quels éléments de la danse enseigner pour faire acquérir aux élèves cette compétence ?

Tizou Pérèz a identifié différents savoirs fondamentaux, qui s'articulent, dans la pratique de la danse : la mobilisation corporelle, l'utilisation de l'espace, la structuration du temps, la mobilisation de l'énergie, la relation entre les danseurs.

Un des éléments chorégraphiques qui mobilisent à la fois la structuration du temps, de l'espace, la mobilisation de l'énergie et la prise en compte des autres est la réalisation d'un unisson en danse. Il s'agit de réaliser un même mouvement en même temps dans le même sens et la même direction. Cette activité représente une tâche complexe pour les élèves. En effet, cette réalisation nécessite une collaboration, des prises de décisions à plusieurs, une réflexion commune sur les mouvements utilisés et la mise en place de stratégies pour se coordonner et être capables de réaliser le même mouvement en même temps. Cette compétence implique donc le corps, à la fois dans le temps et dans l'espace mais aussi la prise en compte des autres.

J'ai donc choisi de réaliser ma recherche sur : comment faire acquérir aux élèves la capacité à réaliser un unisson en danse ? Nous chercherons ainsi à comprendre quelles stratégies les élèves peuvent-ils mettre en place pour se synchroniser à la fois dans le temps, dans l'espace, et entre eux ?

1.2 Un cadre théorique pour penser les apprentissages

Parmi les théories de l'apprentissage, les courants constructivistes et socioconstructivistes développés notamment par Piaget et Vygotsky, ont montré que les élèves apprenaient mieux lorsqu'ils devaient chercher eux-mêmes la solution d'un problème qui leur était posé.

Dans le cadre de cette recherche, l'objectif est de confronter les élèves au fait de réaliser un unisson en danse. Cette situation correspond à un problème donné, à partir duquel les élèves vont devoir entamer un processus de réflexion, leur permettant d'acquérir le savoir moteur en jeu, qui est ici : être capable de réaliser un unisson en danse à quatre.

J'ai donc émis l'hypothèse que les élèves allaient acquérir cette compétence grâce à une activité de problématisation. En effet, ce cadre permet aux élèves de construire eux-mêmes leurs savoirs grâce au langage. La problématisation consiste à développer les apprentissages en confrontant les élèves à un problème. En groupe, les élèves sont ainsi amenés à expliquer, à débattre, à coopérer, et à confronter leurs opinions autour de ce problème. Ces temps de langage leur permettent de se distancer de l'action, pour émettre des hypothèses, afin de résoudre le problème auquel ils sont confrontés. L'objectif est ainsi d'amener les élèves à cheminer dans leur réflexion pour construire une solution partagée. La problématisation met ainsi le langage au service des apprentissages moteurs en EPS.

De plus, dans le monde actuel en perpétuelle évolution, l'acquisition de la démarche de problématisation est essentielle pour les élèves. Elle permet de mettre les élèves dans une logique de questionnement, d'interroger leurs actions, de développer des liens logiques et une réflexion autour de leurs apprentissages. Les élèves sont ainsi amenés à exercer leur autonomie de jugement et à développer leur capacité à penser pour apprendre.

Ainsi, j'ai choisi de faire acquérir aux élèves la capacité à réaliser un unisson en danse, par eux-mêmes, grâce à la problématisation. Pour analyser l'évolution de cet apprentissage, j'ai par conséquent décidé de m'appuyer sur le cadre de la problématisation, développé par Michel Fabre et Christian Orange. Ce cadre théorique de la problématisation permettra ainsi de penser les interactions d'apprentissage en lien avec l'expérience et d'observer comment le langage et la logique de problématisation permettent aux élèves d'acquérir des savoirs moteurs.

Pour effectuer mon analyse, j'ai également choisi de m'appuyer sur le concept d'argumentation de Grize. Celui-ci s'appuie notamment sur les connecteurs logiques pour analyser l'argumentation dans une logique naturelle, qu'il définit comme telle : « J'appellerai logique naturelle l'étude des opérations de pensée qui sont en œuvre dans l'élaboration d'une

schématisation »². Ainsi, l'étude des connecteurs logiques identifiés dans les propos de mes élèves, permettra d'observer : est-ce que les élèves ont établi des relations entre les éléments de problématisation ?

1.3 La construction des apprentissages

La problématisation repose ainsi sur des temps de langage et une confrontation aux autres pour construire de nouveaux savoirs. Ce processus renvoie au modèle socioconstructiviste développé par Vygotsky. Celui-ci considère en effet que l'apprentissage est une construction sociale et non individuelle. Ainsi l'individu apprend en confrontant son opinion aux autres, ce qui l'oblige à argumenter, à approfondir son raisonnement, parfois à revoir son jugement.

Ainsi, en étant confrontés à un problème, les élèves construisent leurs savoirs eux-mêmes, ce qui donne sens aux apprentissages. Cette théorie constructiviste de l'apprentissage a été développée en amont par Piaget. Celui-ci a montré que, les élèves retiennent et comprennent mieux un savoir qu'ils ont construit eux-mêmes, en passant par des pédagogies actives.

En effet, confrontés à un problème, les élèves essaient dans un premier temps de le résoudre en mobilisant des schèmes utilisés dans une situation similaire, ce qu'il appelle les schèmes assimilateurs. Pour autant, si ces schèmes assimilateurs sont mis en échec, l'élève rencontre alors un obstacle. Ce déséquilibre va l'obliger à modifier ses schèmes, voire à en créer de nouveaux. C'est ce que Piaget nomme l'accommodation. Cette phase est vectrice d'apprentissages.

Ainsi, dans le cadre de problématisation, les élèves vont construire leurs apprentissages en passant par le langage et la confrontation aux autres, les obligeant à argumenter et à élaborer de nouvelles stratégies pour dépasser les obstacles qu'ils rencontrent. La problématisation s'appuie ainsi sur des schèmes existants, les schèmes d'assimilation, pour en créer de nouveaux.

1.4 La didactique de la problématisation

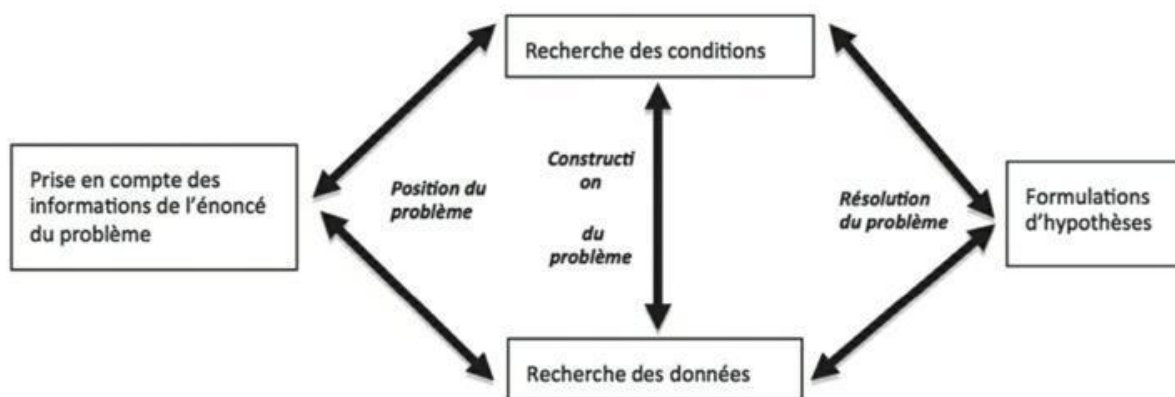
La problématisation est un processus multidimensionnel impliquant la position, la construction et la résolution de problèmes. Celle-ci a pour objectif de rechercher l'inconnu en s'appuyant sur des éléments connus, et en alliant l'expérience et la théorie.

² J.B Grize (1982) De la logique à l'argumentation. Genève-Paris : Librairie Droz. p 191

La problématisation vise à développer un questionnement pour identifier les données et les conditions du problème. Ainsi, Dewey définit le processus de problématisation comme « *un ensemble d'opérations visant à déterminer des données et conditions et à générer un certain nombre d'hypothèses, de solutions à tester au regard de ces données et conditions* ».

Ce processus n'est pas linéaire. La problématisation est ainsi une multitude de va-et-vient entre la position du problème, la construction et la résolution, qui va permettre de construire chacun de ces pôles. La position correspond à la prise en compte des informations de l'énoncé du problème. La construction du problème vise à élaborer d'un côté les données du problème qui correspondent à des constats « *c'est-à-dire à des informations sélectionnées et prélevées dans l'environnement ou le contexte, les conditions renvoient à des normes, à des règles à prendre en compte* » ; et de l'autre les conditions du problème qui renvoient aux nécessités dont il faut absolument tenir compte dans la construction et la résolution du problème. La théorie de problématisation doit ainsi amener les élèves à penser les données et les conditions du problème et à les mettre en interaction pour établir des hypothèses, validées ou non.

Le losange de la problématisation (schéma 1)



Dans le cadre de la problématisation, trois types de problèmes se distinguent : l'énigme qui met face à une situation inhabituelle, la controverse qui confronte les élèves à deux thèses impossibles à trancher et l'échec, qui revient sur une situation vécue. Pour ces travaux, les élèves seront confrontés à un problème énigme. La réalisation d'un unisson est une situation inhabituelle dans leur quotidien. Face à cette situation nouvelle, amenant certaines difficultés les élèves devront se demander comment s'y prendre et définir des stratégies d'action. Pour autant, au cours du processus, et notamment après visionnage de leur prestation grâce à la

vidéo, ce problème pourra se reconstruire comme un problème échec, face au constat du manque de synchronisation dans le groupe.

Ainsi, cette méthodologie va permettre aux élèves d'élaborer des stratégies communes au groupe, de chercher les obstacles qui contrarient la réalisation de leurs mouvements simultanément, afin de les définir comme nécessité et de construire ainsi de nouvelles solutions possibles au problème.

En EPS, on ne rencontrera pas d'obstacles épistémologiques mais plutôt des conduites typiques comme l'action souvent individuelle des élèves, les postures généralement debout et dans le même sens.

Pour amener les élèves à dépasser ces obstacles et les aider à problématiser, l'enseignant pourra orienter la recherche grâce à des inducteurs de problématisation. Ainsi, en amenant les élèves à verbaliser, en questionnant, en posant des remarques ou en construisant des outils pour les aider à penser, l'enseignant va pouvoir aider les élèves à activer les schèmes de problématisation. Au travers de ces interactions de tutelle, celui-ci pourra par exemple, recentrer le problème sur l'objet de recherche, poser des questions pour émettre des hypothèses, obliger à schématiser. Ces inducteurs resteront des inducteurs potentiels, ce sera aux élèves de s'en saisir.

2. La méthodologie de la recherche

2.1 Le contexte d'étude

Ces travaux de recherche ont été réalisés dans une classe de 30 élèves aptes à pratiquer l'activité sur la période souhaitée (9 janvier au 20 février 2018). Ce groupe était constitué de 19 garçons et 11 filles. Les élèves âgés de 7 à 9 ans étaient scolarisés en classe de CE2, et issus de milieux sociaux variés. Après questionnement des élèves, seule une élève pratiquait la danse, en activité de loisir à l'extérieur de l'école. L'activité s'est déroulée dans une salle équipée d'un miroir et dont le sol est recouvert d'un tapis, au rythme d'une séance par semaine. La séquence a été menée par moi-même en tant qu'enseignante de la classe.

Cette séquence a débuté par deux premières séances de découverte. La première séance avait d'abord pour objectif d'amener les élèves à dépasser leurs réticences et à oser entrer dans l'activité. La seconde séance visait ensuite à aider les élèves à expérimenter des mouvements

qui sortent du quotidien et à construire un répertoire de mouvements. Ces deux premières ne répondant pas à l'objectif de la recherche, elles ne seront pas analysées.

2.2 Modèle *a priori*

L'objectif de cette recherche est d'identifier les nécessités, ainsi que les données et les hypothèses émises par les élèves lors de leur confrontation au problème « réaliser un unisson en danse ». C'est pourquoi, en amont de la séquence réalisée en classe, j'ai construit un modèle *a priori*. Celui-ci permettra lors de l'analyse de données, de comparer le modèle *a priori* et le modèle construit à partir des échanges des élèves.

Tout d'abord, la réalisation d'un même mouvement, par plusieurs personnes, simultanément, nécessite que les individus puissent s'observer les uns les autres. En effet, le constat est que si les danseurs ne peuvent pas se voir, il est plus difficile de se synchroniser car on ne sait pas à quel mouvement en sont ses partenaires. Le positionnement des danseurs dans l'espace est donc une donnée importante à prendre en compte dans la réalisation de l'unisson.

De plus, la réalisation d'un unisson nécessite également la mise en place de repères pour les danseurs à la fois dans l'espace pour pouvoir se positionner mais aussi dans le temps, en s'appuyant sur la musique ou sur des comptes pour pouvoir être coordonnés dans le temps.

Par ailleurs, la vitesse d'exécution des mouvements est également une donnée à prendre en considération. En effet, si le mouvement est trop rapide, il sera plus difficile de le réaliser à l'unisson. Ainsi, on peut supposer qu'une des nécessités sera d'avoir un mouvement lent.

Enfin, cette réalisation doit s'appuyer sur des mouvements simples, afin que tous soient capables de les réaliser. En effet, si le geste est trop compliqué, il sera d'autant plus difficile de le réaliser en même temps.

Pour autant, il existe une contradiction : même si les gestes choisis sont simples, la réussite de l'unisson n'est pas assurée.

Afin de réaliser cet unisson les élèves peuvent s'appuyer sur des compétences déjà acquises et les qualités de chacun des danseurs : capacité à être coordonné, capacité à se déplacer rapidement, sens du rythme.

Ce modèle *a priori* peut être retranscrit dans le losange de problématisation, développé par Michel Fabre.

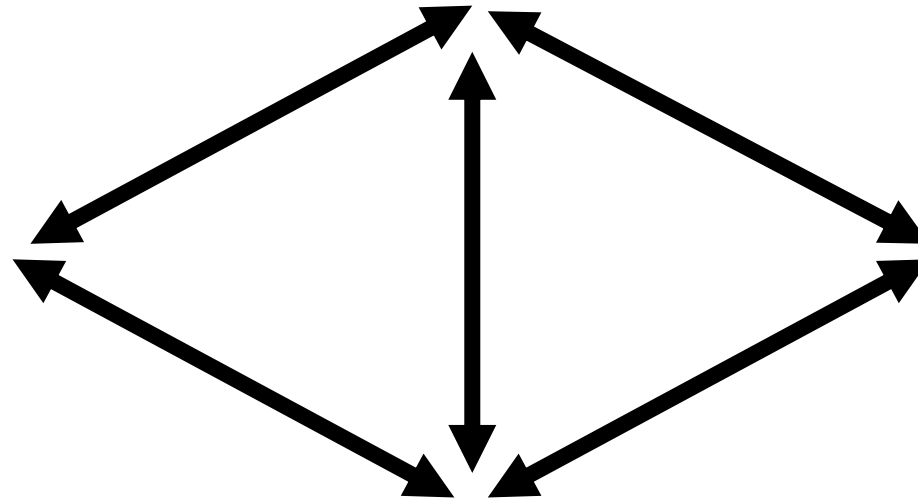
Le losange a priori (schéma 2)

Les conditions du problème (nécessités)

- Il faut avoir le même rythme
- Il faut faire des mouvements que tout le monde soit capable de faire

Prise en compte des informations de l'énoncé du problème

Réaliser un unisson en danse : le même mouvement en même temps.



Les hypothèses

- Changer la position des danseurs.
- Simplifier les mouvements.
- Ralentir les mouvements.
- Compter les 8 temps pour se donner des repères.

Les données des problèmes

Les contraintes

- Si on ne se voit pas, on ne peut pas savoir où en sont les autres.
- Si le mouvement est trop compliqué, et que tout le monde ne sait pas le faire, ce n'est pas possible de le faire à l'unisson
- Si on va trop vite, c'est plus difficile d'être en même temps.
- Si on ne sait pas à quelle vitesse on doit faire le mouvement, c'est difficile de le faire en même temps.
- Si on est nombreux, c'est plus difficile de se synchroniser.

Les ressources

- Si on voit les autres danseurs, on peut se repérer plus facilement.
- Si le mouvement est simple, on peut tous faire le même mouvement
- Si on va doucement, c'est plus facile d'être en même temps.
- Si on donne un rythme, c'est plus facile d'être à l'unisson.

2.3 Description de la séquence proposée à la classe

Pour les élèves, l'objectif de la séquence était de réaliser une chorégraphie par groupe. Celle-ci devait comprendre :

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Une position de départ- 8 mouvements à l'unisson- Un déplacement sur 8 temps- Une seconde phrase de 8 mouvements à l'unisson- Une position de fin. |
|--|

Ces critères ont été clairement énoncés aux groupes lors de la première séance dédiée à la création de la chorégraphie, puis travaillés au fur et à mesure des séances. Ils étaient également inscrits sur une affiche afin qu'ils soient consultables par les élèves.

Pour réaliser cette chorégraphie, j'ai choisi de constituer des petits groupes d'élèves. En effet, une des données du problème que j'ai pu anticiper en réalisant le modèle *a priori* est que, plus on est nombreux, plus c'est difficile de réaliser un unisson. En tant qu'enseignante, pour que les élèves puissent réussir cette tâche, j'ai donc défini que les élèves devaient être en petits groupes comme une nécessité. Ainsi, j'ai choisi de constituer des groupes de quatre élèves seulement, afin de limiter cette difficulté. Le cadre proposé avait ainsi pour objectif de permettre aux élèves de se concentrer sur la réalisation de l'unisson et également de faciliter la communication dans le groupe. Les groupes ont été constitués sur la base des affinités afin de mettre les élèves en confiance.

Lors de la première séance, les élèves ont, dans un premier temps, formé des binômes. La consigne était pour chacun d'imaginer un enchaînement de quatre mouvements. Les élèves devaient ensuite s'entraîner à réaliser cet enchaînement à l'unisson. Dans une seconde partie de la séance, chaque binôme se plaçait avec un autre duo, pour former un groupe de quatre. L'objectif était pour chacun d'apprendre son enchaînement à l'autre binôme, pour pouvoir ensuite être capable de réaliser les deux enchaînements à la suite.

<u>Séance 1</u> 23/01	<ul style="list-style-type: none">● Présentation de l'objectif final.● Echauffement● Création d'un enchaînement de 4 mouvements par binôme.● Entraînement pour réaliser cet enchaînement à l'unisson.● Formation de groupe de 4. Apprentissage de l'enchaînement à l'autre groupe.
---------------------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Enchaînement des 8 mouvements à la suite, à l'unisson.
--	--

Lors de la deuxième séance, dans un premier temps les élèves étaient invités à reformer les groupes de quatre, pour se remémorer la chorégraphie. La création de l'enchaînement étant construit, l'objectif de cette deuxième séance était de se confronter réellement à la problématique de la réalisation d'un unisson.

Les élèves se sont ensuite regroupés, pour écouter la musique qui accompagnera la chorégraphie.

Un temps de parole en petit groupe a été institué, pour forcer la communication et amener chacun des groupes à élaborer des stratégies pour réaliser leur chorégraphie à l'unisson. Ce temps de parole a été suivi d'un temps d'entraînement afin que les élèves puissent mettre en œuvre les hypothèses envisagées.

Par la suite, l'ensemble des élèves de la classe s'est réuni en cercle pour avoir un temps d'échange collectif autour des difficultés liées à la réalisation de l'unisson. Les élèves ont ensuite eu un dernier temps d'entraînement pour tester les hypothèses et les stratégies émises pendant la discussion.

Lors de cette séance chacune des phrases d'entraînement a été filmée.

<p><u>Séance 2</u> 30/01</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rappel du projet • Echauffement • S'entraîner à réaliser les 8 premiers mouvements à l'unisson. • Ecoute de la musique. • Temps de parole en petits groupes + entraînement • Temps de parole en groupe classe + entraînement.
---	--

La séance suivante s'est décomposée en deux temps. Un premier temps en classe, pendant lequel les élèves ont pu visionner par groupes les enregistrements vidéo réalisés lors des deux séances précédentes. Ce temps de visionnage avait pour objectif de confronter les élèves à leur réalisation et à leur difficulté d'être à l'unisson. Celui-ci a été suivi d'un temps d'échange immédiat, puis d'un temps d'entraînement en salle de danse, pour tester les hypothèses émises. Par la suite, les élèves ont été invités à imaginer les huit temps suivant de déplacement. Ce temps de déplacement n'était pas obligatoirement réalisé à l'unisson.

<p><u>Séance 3</u> 06/02</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Visionnage des vidéos + temps d'échange en petit groupe. • Echauffement • Entraînement suite à la discussion • Création des 8 temps de déplacements.
---	---

Lors de la séance 4, les élèves ont commencé par se remémorer leur enchaînement, puis ont imaginé les huit mouvements qui constitueraient leur seconde phrase dansée à l'unisson. Certains groupes d'élèves ont ensuite pu observer un autre groupe danser, puis visionner avec le groupe de danseurs l'enregistrement de la chorégraphie afin de leur apporter des conseils. Les deux groupes inversaient ensuite les rôles, afin que chacun puisse profiter des conseils de l'autre équipe. Cette phase d'échanges était toujours suivie d'un temps d'entraînement pour pouvoir mettre à profit les conseils reçus et tester de nouvelles stratégies. Les élèves ont également choisi leur position de fin.

<p><u>Séance 4</u> 13/02</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Echauffement • Entraînement. • Création des 8 mouvements de la seconde phrase dansée. • Observation d'un autre groupe, échange de conseils en s'appuyant sur la vidéo de la chorégraphie.
---	--

Enfin, après un ultime temps d'entraînement, la dernière séance a été consacrée à la présentation des chorégraphies au reste du groupe classe. La séance s'est ensuite terminée par un bilan de ce qui a été réalisé.

2.4 Recueil des données :

Lors des séances, des temps de langage en petits groupes ou en classe entière ont été organisés afin d'inciter les élèves à verbaliser, à confronter leurs idées, à prendre du recul sur leurs actions et à élaborer des stratégies. Pour favoriser les échanges, des observateurs ont été mis en place, ainsi que la possibilité d'utiliser la vidéo. Celle-ci a servi de support à la discussion et a permis d'éviter les conflits autour de constats sur l'action de chacun. Au vu de l'âge des élèves, ces temps ont pu être étayés par l'enseignant afin d'aider les élèves à problématiser et à développer leurs idées. Lors des échanges entre élèves, j'ai ainsi pu poser une question aux élèves pour recentrer la discussion, leur faire remarquer un élément qui avait

été donné par un camarade pour qu'ils approfondissent leur réflexion ou les questionner sur un paradoxe qu'ils ont énoncé.

Afin de pouvoir exploiter ces données *a posteriori*, ces temps d'échanges entre les élèves ont été enregistrés. L'enregistrement permet de faire ressortir les paroles exactes des élèves à l'inverse de la prise de notes qui peut se concentrer uniquement sur des moments clés et avoir tendance à reformuler. Ces enregistrements permettront donc une analyse précise du vocabulaire et des paroles des élèves.

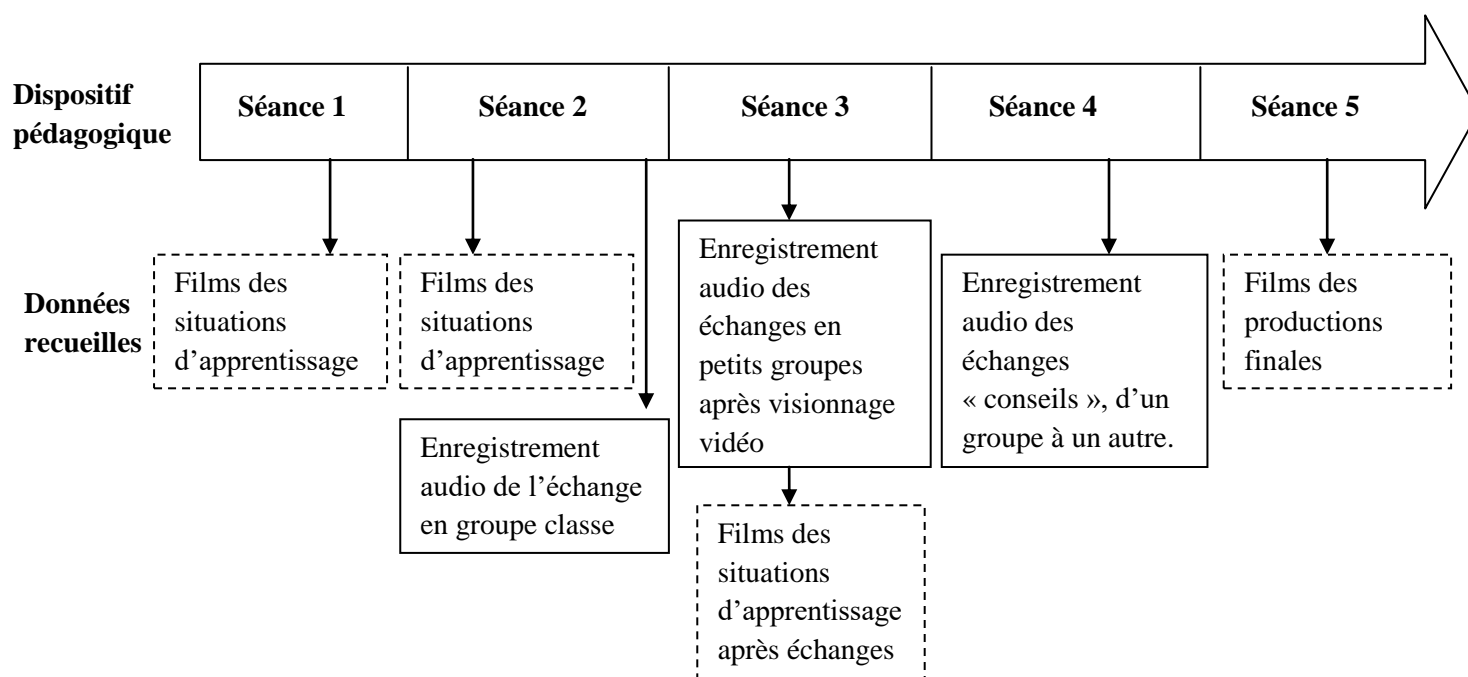
J'ai choisi de recueillir les données uniquement sur deux groupes d'élèves afin de pouvoir observer l'évolution de ces groupes dans la construction du problème et leur cheminement de manière plus précise.

Pour conserver et analyser par la suite leurs paroles, j'ai ainsi enregistré les temps d'échanges institués, c'est-à-dire le temps de parole en groupe classe lors de la deuxième séance, les temps de discussion en petits groupes à la suite du visionnage de la vidéo en séance 3 ainsi que les échanges-conseils à la suite de l'observation d'un autre groupe en séance 4. Nous chercherons par la suite à observer le vocabulaire utilisé par les élèves, les conditions du problème établies, les nécessités ainsi que les hypothèses émises et celles utilisées.

Pour cela, nous avons recueilli également les vidéos de l'enchaînement lors des entraînements. L'observation des vidéos nous permettra de comparer les stratégies émises par les élèves lors des temps de parole et ce qu'ils mettent réellement en place. Elles nous permettront également d'observer la pertinence ou non des stratégies mises en place et d'examiner ainsi l'avancement dans la construction du savoir. En effet, la vidéo nous permettra de voir si les élèves sont capables de transformer en savoir opérationnel, les savoirs qu'ils ont construits lors des temps d'échange.

Enfin, dans la mesure du possible, il sera intéressant de filmer et d'enregistrer les réactions des élèves lors du visionnage de leur prestation.

Chronologie du recueil des idées (schéma 3)



2.5 Méthodologie d'analyse

2.5.1 L'organisation du corpus

Afin de pouvoir analyser les paroles des élèves, j'ai tout d'abord réalisé un verbatim des enregistrements, c'est-à-dire que je les ai retranscrits de manière exacte.

Dans un souci d'anonymat, les prénoms des élèves ont été modifiés. Chaque prénom correspond à une personne différente.

J'ai ensuite divisé mon corpus en différents épisodes, organisés de manière chronologique. Celui-ci se décompose en cinq épisodes. Le premier correspond à l'enregistrement effectué lors de la séance 2 en classe entière. Les épisodes 2 et 3 sont la retranscription des échanges de deux groupes à la suite du visionnage de leur chorégraphie en séance 3. Enfin, les paroles enregistrées à la séance 4 lors d'un temps de conseils d'un groupe à un autre sont retranscrites dans l'épisode 5.

J'ai également choisi de coder l'ensemble des interventions du corpus, afin de les retrouver de manière plus efficace lors de l'analyse. Pour cela, j'ai créé un code reprenant un prénom pour identifier la personne qui parle, le numéro de l'épisode dans lequel se trouve l'intervention ainsi que le nombre de fois où la personne est déjà intervenue dans cet épisode. En tant qu'enseignante, mes interventions sont inscrites sous les initiales P.E. (professeur des écoles). Les dialogues sont donc codés de cette manière :

Nom. Ep n° de l'épisode. n° de l'intervention.

2.5.2 Les outils utilisés

Pour analyser ce corpus, j'ai utilisé le losange de problématisation de Michel Fabre, qui m'a permis de réaliser mon modèle *a priori*. Cet outil m'a permis, lors de l'analyse des données, de comparer les données recueillies avec les éléments du modèle *a priori*. Celui-ci a facilité également l'identification des conditions, des données et des hypothèses émises par les élèves. Il sera alors intéressant de comparer le modèle réalisé par les élèves et le modèle *a priori*.

Pour réaliser mon analyse j'ai également utilisé l'argumentation de Grize, qui s'appuie sur les connecteurs logiques liés à l'argumentation. Ce concept m'a permis d'identifier les liens effectués par les élèves entre les données, les nécessités et les hypothèses et ainsi de comprendre les relations qu'ils ont explicitement établies.

2.5.3 Méthodologie d'analyse et de traitement des données

A partir du corpus, constitué de la retranscription des enregistrements, j'ai cherché à identifier les nécessités, les données et les hypothèses. Pour cela, j'ai réalisé un codage, afin de faciliter le repérage de chacun des éléments.

- Les données sont codées « **D. + un numéro** », et surlignées en jaune.
- Les nécessités sont codées « **N. + un numéro** », et surlignées en vert.
- Les hypothèses sont codées « **H. + un numéro** », et surlignées en rose.

Pour chacun, le numéro correspond à l'ordre d'apparition de la donnée, de la nécessité ou de l'hypothèse dans le temps.

Ensuite, j'ai recherché les liens établis par les élèves entre ces données, ces nécessités et ces hypothèses. J'ai replacé ces éléments dans un espace de contraintes selon le modèle de Lebouvier. J'ai ordonné les éléments de manière chronologique afin de visualiser l'apparition des données, des nécessités et des hypothèses dans le temps. Cette frise permet de mettre en avant l'évolution de la réflexion des élèves et leur avancement dans l'apprentissage. Comment les élèves ont-ils avancé dans leur problématisation ?

Par la suite, j'ai observé la relation entre les échanges enregistrés et la mise en pratique dans la réalisation de l'unisson en danse. Cette mise en relation a pour objectif d'observer si l'avancement de la réflexion dans les temps de discussion a un véritable impact sur l'avancement des savoirs moteurs. Les élèves sont-ils capables de mettre en application les nécessités ou les hypothèses énoncées ?

Enfin, j'ai choisi de construire un losange *a posteriori*, afin de pouvoir établir une comparaison avec le losange *a priori*. L'objectif est de synthétiser les éléments du problème

construit par les élèves et de pouvoir observer les concordances et les différences avec le losange *a priori*.

	Activité	Production issue de cette étape
Etape 1	Retranscription des enregistrements et découpage du corpus en 5 épisodes organisés chronologiquement.	Verbatim (Annexe 1)
Etape 2	Identification et codage des données, des nécessités et des hypothèses dans le corpus.	Verbatim codés (Annexe 2) Production d'un tableau synthèse des conditions, des données et des hypothèses identifiées.
Etape 3	Identification des liens entre les données, les nécessités et les hypothèses et observation de l'avancé du savoir dans le temps.	Réalisation de l'espace de contrainte de Le Bouvier.
Etape 4	Comparaison entre les échanges oraux et la mise en application des hypothèses énoncées grâce au visionnage des vidéos.	Tableau de comparaison hypothèses émises, tentatives mises en œuvre et évolution des savoirs.
Etape 5	Reconstruction d'un losange <i>a posteriori</i> à partir des données, des nécessités et des hypothèses émises par les élèves. Comparaison au losange <i>a priori</i> , et observation des similitudes et des divergences.	Production du losange <i>a posteriori</i> .

3. Résultats

3.1 Identification des données, des nécessités et des hypothèses.

A partir des données, des nécessités et des hypothèses identifiées et codées dans le corpus, j'ai réalisé un tableau synthèse de l'ensemble des éléments afin d'obtenir une vision globale des éléments identifiés.

Tableau synthèse des conditions, des données et des hypothèses identifiées dans le corpus

Données		Nécessités		Hypothèses	
D.1	Si on ne voit pas les autres, c'est plus difficile d'être en même temps.	N.1	Il faut partir en même temps	H.1.	Ça serait mieux de se placer côte à côte.
D.2	Si on va trop vite, on ne peut pas être en même temps	N.2	Il faut faire les mêmes mouvements	H.2	On peut se placer en colonne
D.3	Si le mouvement est trop difficile, on ne peut pas être à l'unisson	N.3	Il faut avoir le même rythme.	H.3	On peut se regarder pour partir en même temps
D.4	Si on ne fait pas le même mouvement, on ne peut pas être en même temps.	N.4	Il faut faire des mouvements que tout le monde soit capable de faire.	H.4	On peut se donner un signal sonore pour partir en même temps.
D.5	Quand on fait des mouvements lents c'est plus facile de suivre le même rythme			H.5	Il faut apprendre les mouvements
				H.6	On va essayer de faire des mouvements plus simples
				H.7	On va essayer d'aller plus doucement
				H.8	On peut compter les temps pour se donner un rythme

3.2 Identification des liens

Lors du premier temps d'échanges, enregistré au cours de la deuxième séance, les élèves identifient d'abord une donnée.

<u>Louna . Ep1. 1 :</u>	Bah.... Si on ne voit pas les autres, et qu'ils ont déjà commencé la choré, c'est difficile pour nous de rattraper.	D.1
--------------------------------	---	------------

Ainsi Louna montre que **si on ne voit pas les autres, c'est plus difficile d'être en même temps**. Les élèves ont ainsi besoin de repères visuels pour savoir où en sont les autres membres du groupe afin de réaliser les mouvements en même temps. A partir de cette donnée, les élèves ont émis deux hypothèses.

<u>Jules . Ep1. 3 :</u>	Alors ça serait mieux de se mettre, à coté, comme ça. (<i>mime une ligne avec ses mains</i>)	H.1
<u>Mathis . Ep1. 1 :</u>	En colonne.	H.2

En s'appuyant sur l'argumentation de Grize, on peut observer que Jules utilise le connecteur logique « alors » au début de sa phrase. On peut donc déduire que pour Jules, son hypothèse est une conséquence de la donnée qui a été exprimée précédemment.

Lors de l'échange, les élèves confrontent les hypothèses de certains avec cette première donnée. A l'oral, les élèves invalident ainsi l'hypothèse de Mathis qui ne permet pas de voir les autres et donc de trouver une solution en lien avec la donnée.

<u>Sacha. Ep1. 2 :</u>	BahSi tu es en colonne. Bah après...tu...tu.... tu regardes tout le monde.
<u>Lucie. Ep1. 1 :</u>	Mais si tu te trompes tu ne sais pas.
<u>Léopold. Ep1. 1 :</u>	C'est ceux qui sont devant qui ne voient pas.

Dans l'épisode 2, dans lequel un groupe discute après avoir visionné la vidéo de sa chorégraphie, les élèves identifient une nécessité.

<u>Kilian 1. Ep2. :</u>	De partir en même temps.	N.1
--------------------------------	--------------------------	------------

Ainsi, les élèves définissent que s'ils veulent réaliser le même mouvement en même temps, il faut nécessairement **commencer la chorégraphie en même temps**.

Mon intervention, en tant qu'enseignante de la classe, amène, par la suite, les élèves à émettre des hypothèses pour pouvoir commencer en même temps.

<u>Kilian . Ep2. 2 :</u>	Bah.... On se regarde , et on voit s'il descend, on descend.	H.3
<u>P.E . Ep2. 6:</u>	Qu'est-ce qu'on peut aussi faire ?	
<u>Sacha. Ep2. 2 :</u>	S'entendre !	H.4
<u>PE . Ep2.7:</u>	C'est-à-dire ?	
<u>Sacha . Ep2. 3 :</u>	Bah..... donner un top départ !	H.4
<u>Kilian . Ep2. 3 :</u>	Un signal !	H.4

Les élèves proposent ainsi un signal visuel « On se regarde », puis un signal sonore « donner un top départ ». Ainsi, le groupe propose des solutions pour partir en même temps. L'observation des vidéos, par la suite, permettra d'observer si ces hypothèses ont été mises en place par les élèves.

Dans l'épisode 3, un second groupe d'élèves échange après le visionnage de leur chorégraphie. Le groupe identifie une deuxième donnée pour être à l'unisson : **si on va trop vite on ne peut pas être en même temps**. Nous reviendrons sur celle-ci par la suite puisque celle-ci a été reprise et développée par les élèves à la fin de l'épisode.

Après cela, le groupe identifie une troisième donnée.

<u>Tom. Ep3. 1 :</u>	Et les mouvements ils étaient trop durs à faire en même temps.	D.3
-----------------------------	---	------------

Tom met ici en lien le fait de réaliser des mouvements complexes avec la capacité à faire les mouvements en même temps. Implicitement, il montre donc que : **si le mouvement est trop difficile, on ne peut pas être à l'unisson**. Cette donnée sera reprise par les élèves, et mise en lien avec des hypothèses dans l'épisode 4.

Ensuite, le groupe a identifié une nouvelle donnée.

<u>Max. Ep3. 2 :</u>	Et Et ...[Louis] il ne faisait pas les mêmes mouvements que les autres.	D.4
-----------------------------	---	------------

Max exprime ici que : **si on ne fait pas le même mouvement, on ne peut pas être en même temps.** La conséquence de ne pas faire le même mouvement n'est pas exprimée dans la phrase de Max mais est implicite puisqu'il répond à la question « Pourquoi ce n'est pas à l'unisson ? » posée par l'enseignante.

Cette nouvelle donnée formulée par les élèves repose sur une nécessité énoncée ensuite par l'enseignante.

<u>PE. Ep3. 4 :</u>	Alors il faut être d'accord sur les mêmes mouvements.	N.2
----------------------------	--	------------

L'enseignante montre ainsi clairement aux élèves qu'on ne peut pas être à l'unisson si on ne fait pas le même mouvement. J'ai choisi de définir cette nécessité comme une nécessité établie par les élèves puisque celle-ci est reprise par un élève dans l'épisode 4.

<u>Louis . Ep4. 1 :</u>	[...] Faudrait qu'ils fassent pile-poil les mêmes ... les mêmes gestes.	N.2
--------------------------------	--	------------

On peut donc supposer que celle-ci a été comprise et intégrée par les élèves. A partir de cette nécessité les élèves ont émis des solutions pour faire le même mouvement.

<u>Florian. Ep3. 3 :</u>	Faut lui apprendre.	H.5
<u>Max. Ep3. 3 :</u>	Nan.... Faut faire un truc plus simple comme ça on sera plus en même temps	H.6

Une seconde hypothèse en lien avec cette donnée et cette nécessité a été émise à la fin de l'épisode 4.

<u>Louis . Ep4. 4 :</u>	La première fois qu'on fait faut qu'on regarde bien les mouvements et comme ça on pourra les faire ensuite parfaitement. [...]	H.5
--------------------------------	---	------------

L'hypothèse 6 énoncée par Max fait également du lien avec la donnée 3 exprimée précédemment : **si le mouvement est trop dur, on ne peut pas être à l'unisson.** Plus tard, à la fin de l'épisode 4, les élèves expriment de manière implicite la nécessité en lien avec H.6 et D.3.

<u>Kilian. Ep4. 1 :</u>	Il faut..... bah il faut juste faire des mouvements faciles.	N.4
--------------------------------	---	------------

Implicitement, pour les élèves, un mouvement facile est un mouvement que tout le monde est capable de faire. Kilian explique ainsi qu'une des nécessités pour réaliser un unisson est de : **faire des mouvements que tout le monde soit capable de faire.** Ces éléments arrivant de manière décousue dans les épisodes, il est difficile de savoir si les élèves ont fait le lien entre eux.

Dans la suite de l'épisode 3, les élèves reviennent sur la deuxième donnée énoncée au début de l'échange, à propos de la vitesse d'exécution des mouvements.

<u>Florian . Ep3. 2 :</u>	Parce qu'ils ont fait trop vite.	D.2
<u>Florian . Ep3. 5 :</u>	Les autres ils allaient trop vite Du coup après [Tom] était en retard.	D.2

En s'appuyant sur l'argumentation de Grize, on peut observer que Florian utilise le connecteur logique « du coup » qui exprime la conséquence. Ainsi Florian exprime que les mouvements étaient trop rapides, par conséquent ils sont en retard, donc ne sont plus en même temps. Les élèves mettent ainsi à jour une nouvelle donnée : **si on va trop vite on ne peut pas être en même temps.** L'enseignante pose alors une question pour amener les élèves à réfléchir à des solutions en lien avec cette donnée.

<u>Tom. Ep3. 2 :</u>	Faire plus doucement ?	H.7
<u>Max. Ep3. 4 :</u>	Auuuu raaaaaleeeeeennnnntiiiiiiiiiiiiii.....	H.7

Au fil de l'échange, les élèves établissent des liens et transforment la D.2 « Si on va trop vite on ne peut pas être en même temps », qui fait partie des contraintes du problème en une ressource : **quand on fait des mouvements lents, c'est plus facile de suivre le même rythme.** Il identifie ainsi une nouvelle donnée.

<u>Tom. Ep3. 2 :</u>	Parce que c'est plus facile d'être ensemble, quand ça va doucement.	D.5
-----------------------------	--	------------

Cette D.2 est reprise par les élèves dans l'épisode suivant (épisode 4). A partir de celle-ci ils déduisent une nécessité : **il faut avoir le même rythme.**

<u>Agathe. Ep4. 2 :</u>	Faut être en rythme.	N.3
--------------------------------	-----------------------------	------------

Après différents essais, dans l'épisode 5, les élèves proposent une nouvelle solution pour arriver à cette nécessité.

<u>Tom 2 . Ep5.:</u>	Bah à chaque mouvement on fait 1...2...3...4 ... 5	H.8
<u>Louis . Ep5.1 :</u>	Nan, on fait 1,2,3,4 et après on refait 1,2,3,4	H.8

Les élèves proposent ainsi de compter les temps pour se donner un rythme.

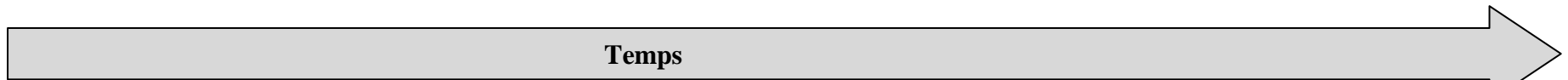
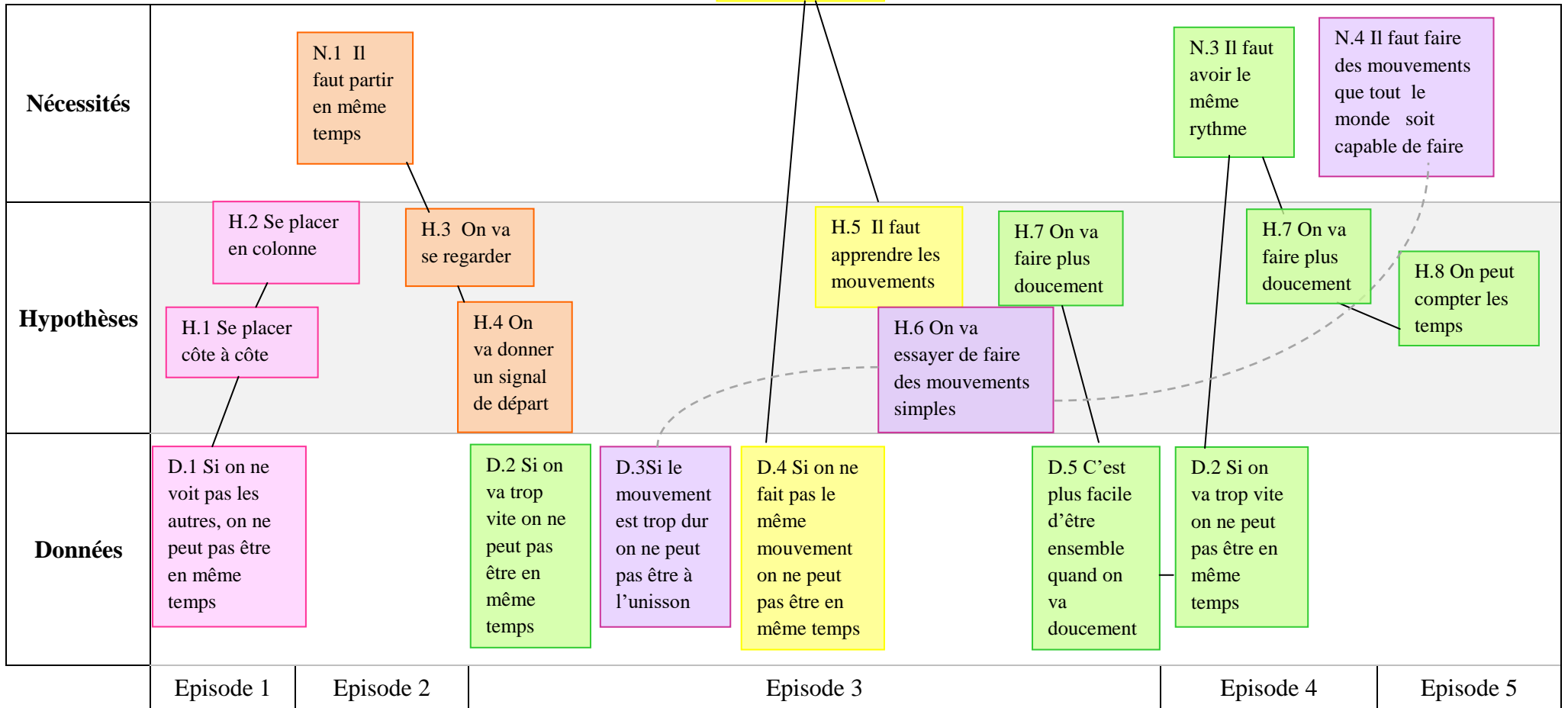
A partir de ces liens établis entre les données, les nécessités et les hypothèses, j'ai réalisé un espace de contraintes selon le modèle de Bruno Lebouvier. J'ai dans un premier temps placé les éléments dans leur ordre d'apparition sur une frise chronologique, puis j'ai mis en valeur les liens établis par les élèves en reliant les éléments. Les liens supposés, mais pas constatés dans les propos des élèves, sont marqués par des pointillés gris. Afin de faciliter la lecture, j'ai attribué ensuite une même couleur aux éléments faisant sens ensemble.

La présentation des éléments dans leur ordre chronologique d'apparition permet d'observer l'évolution de la construction du savoir des élèves dans le temps.

Mise en chronologie des données, des nécessités et des hypothèses (schéma 4)

Nécessité apportée
par l'enseignante →

N.2 Il faut faire
les mêmes
mouvements



3.3 Comparaison entre les hypothèses et les tentatives mises en place

Après avoir observé les vidéos enregistrées en classe avant et après les temps d'échanges avec les élèves, j'ai constitué une liste de tentatives mises en place par les élèves :

Liste des tentatives mises en place par les élèves:

1.	Positionnement en ligne
2.	Positionnement en 2 lignes dans la même direction, 2 devant, 2 derrière
3.	Positionnement en rond.
4.	Un élève du groupe dit « top » pour donner le départ
5.	Compter 1,2,3 pour donner le signal de départ
6.	Les élèves se sont entraînés
7.	Suppression des sauts dans la chorégraphie
8.	Saccader certains mouvements et ralentir les mouvements amples
9.	Compter les temps à voix haute pour se donner un rythme

Afin de pouvoir observer la mise en œuvre des hypothèses et l'avancé du savoir chez les élèves j'ai choisi de relier les hypothèses émises lors des temps d'échanges avec les tentatives observables dans les vidéos. Cela m'a notamment permis d'examiner si les élèves ont réellement mis en œuvre ou non les hypothèses émises à l'oral.

De plus, afin de pouvoir analyser l'avancement des élèves dans la construction du savoir, j'ai observé les effets de ces tentatives sur leur réalisation. Ainsi, en comparant les vidéos réalisées avant l'échange oral et celles réalisées après, dans lesquelles les élèves mettent en place la tentative, j'ai pu observer la pertinence ou non des hypothèses ainsi que leur impact sur la capacité des élèves à réaliser un unisson. J'ai choisi de synthétiser ces éléments dans un tableau.

Hypothèses émises	Tentatives mises en place	Progrès dans l'acquisition de l'unisson
H.1 Se placer côte à côte	1. Les élèves se sont mis en ligne pour réaliser leurs mouvements	Les élèves essaient de regarder sur les autres quand les mouvements ne sont pas sus. Amélioration lors des vidéos prises en dernière séance.
H.2 Se placer en colonne	Pas de tentative	

	2. Positionnement en 2 lignes dans la même direction : 2 devant, 2 derrière	Positionnement efficace. Le groupe a pensé à mettre ceux qui connaissaient le moins la chorégraphie derrière pour avoir un repère
H.3 On va se regarder	3. Positionnement en rond	Amélioration constatée, les mouvements sont mieux réalisés en même temps, mais cela ne rentre plus dans la définition de l'unisson : « tous dans la même direction ».
H.4 On va donner un signal de départ	4. Un élève dit « top » pour donner le départ	Les élèves regardent celui qui dit « top » et partent un peu après. Décalage au départ.
	5. Compter 1,2,3 pour faire le signal de départ	Les élèves partent bien en même temps
H.5 Il faut apprendre les mouvements	6. Les élèves se sont entraînés.	L'entraînement a permis des améliorations constatées par les élèves Agathe . Ep5.2 : <i>Dans la chorégraphie avant [Louis] il arrivait pas à faire ce qu'il est en train de faire [Tom] et maintenant il arrive à le faire aussi.</i> Kilian. Ep5. 1 : <i>A force de s'entraîner c'est aussi plus facile de faire les gestes.</i>
H.6 On va essayer de faire des mouvements plus simples	7. Elimination des sauts dans les chorégraphies	Amélioration de l'unisson et hypothèse validée par les élèves lors du visionnage Mathis. Ep5. 2 : <i>Ils ont fait des mouvements un peu plus faciles.</i>
H.7 On va essayer de faire plus doucement	8. Le groupe a saccadé certains mouvements et ralenti les mouvements amples	Le mouvement est mieux réalisé en même temps. Hypothèse validée par les élèves Agathe . Ep5.2 : <i>Ils ont fait moins vite et....enfin..... et ce qui fait qu'ils sont retournés à l'unisson.</i>
H.8 On peut compter les temps pour se donner un rythme	9. Le groupe compte les temps pour se donner un rythme	Les élèves font leurs mouvements de manière beaucoup plus synchronisée.

3.4 Réalisation du losange de problématisation

Le losange a posteriori (schéma 5)

Les conditions du problème (nécessités)

- Il faut partir en même temps
- Il faut faire le même mouvement
- Il faut avoir le même rythme
- Il faut faire des mouvements que tout le monde soit capable de faire

Les hypothèses

- Se placer côte à côte
- Se placer en colonne
- Se regarder pour partir en même temps
- Se donner un signal sonore pour partir en même temps
- Apprendre les mouvements
- Faire des mouvements plus simples
- Faire les mouvements plus doucement
- Compter les temps pour se donner un rythme

Prise en compte des informations de l'énoncé du problème

Réaliser un unisson en danse : le même mouvement en même temps.

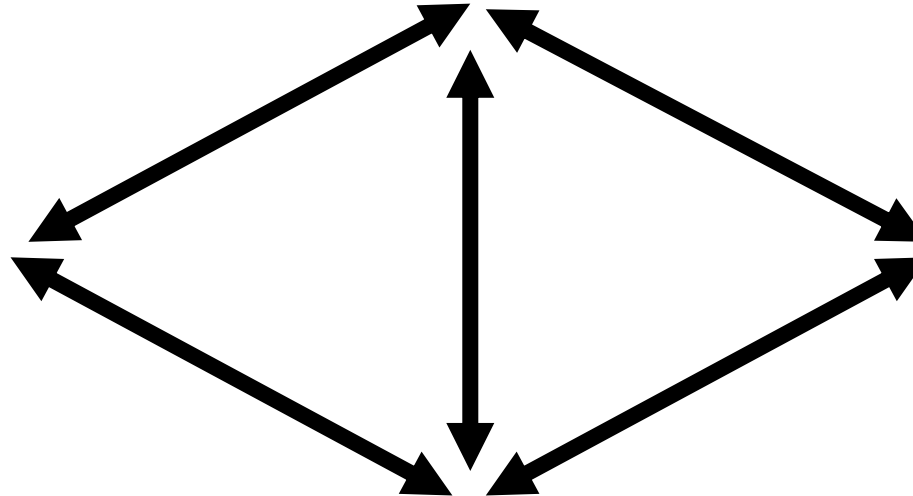
Les données des problèmes

Les contraintes

- Si on ne voit pas les autres, on ne peut pas faire en même temps
- Si on va trop vite, on ne peut pas être en même temps
- Si le mouvement est trop dur, on ne peut pas être à l'unisson
- Si on ne fait pas le même mouvement, on ne peut pas être à l'unisson

Les ressources

- Quand on fait des mouvements lents c'est plus facile de suivre le même rythme



A partir de mon losange *a priori* et du losange *a posteriori*, j'ai réalisé un losange de comparaison en superposant les deux, afin d'avoir une vision globale.

Celui-ci reprend en rouge les éléments que l'on retrouve à la fois dans le losange *a priori* et dans le losange *a posteriori*. En noir, dans le cadre, sont indiqués les éléments apparus dans le losange *a posteriori* qui n'avaient pas été identifiés en amont. Enfin, en bleu, en dehors des cadres grisés, sont identifiés les éléments qui ont été posés dans le losange *a priori* mais que l'on n'a pas retrouvés dans le losange *a posteriori*.

Grâce à ce losange de comparaison, on identifie qu'un certain nombre d'éléments anticipés dans le losange *a priori*, a été établi par les élèves, notamment au niveau des nécessités, des hypothèses et des contraintes. On peut néanmoins émettre une nuance au niveau des ressources. En effet, les élèves ont eu tendance à formuler leurs données plus en terme de contraintes, qu'en terme de ressources.

De la même manière on peut remarquer que les élèves ont établi deux nouvelles nécessités non anticipées et des solutions qui en découlent. Ils ont ainsi défini comme nécessité, le fait de partir en même temps et ont proposé différentes stratégies pour se donner un signal de départ.

La seconde nécessité, « il faut faire les mêmes mouvements », est énoncée par l'enseignante, mais reprise par un élève dans le quatrième épisode. Celle-ci découle d'une nouvelle donnée identifiée par les élèves « Si on ne fait pas le même mouvement, on ne peut pas être à l'unisson » et les amène à établir une hypothèse en lien : « Il faut apprendre le mouvement ».

Ainsi le losange *a priori* n'avait pas anticipé l'ensemble des éléments construits par les élèves. Celui-ci avait notamment omis un des éléments qui a pourtant été fondamental et qui a été une des premières difficultés rencontrées par les élèves: « il faut faire le même mouvement ». Ce besoin d'apprendre le mouvement a pour eux été un élément clé dans leur travail, qu'il n'était pas possible de négliger.

Le losange de comparaison entre le losange *a priori* et *a posteriori* (schéma 6)

Les conditions du problème (nécessités)

- Il faut partir en même temps
- Il faut faire le même mouvement
- **Il faut avoir le même rythme**
- **Il faut faire des mouvements que tout le monde soit capable de faire**

Les hypothèses

- **Se placer côte à côte**
- **Se placer en colonne**
- Se regarder pour partir en même temps
- Se donner un signal sonore pour partir en même temps
- Apprendre les mouvements
- **Faire des mouvements plus simples**
- **Faire les mouvements plus doucement**
- **Compter les temps pour se donner un rythme**

Prise en compte des informations de l'énoncé du problème

Réaliser un unisson en danse : le même mouvement en même temps.

Les données des problèmes

Les contraintes

- **Si on ne voit pas les autres, on ne peut pas faire en même temps.**
- **Si on va trop vite, on ne peut pas être en même temps**
- **Si le mouvement est trop dur, on ne peut pas être à l'unisson**
- Si on ne fait pas le même mouvement, on ne peut pas être à l'unisson
- **Si on ne sait pas à quelle vitesse on doit faire le mouvement, c'est difficile de le faire en même temps.**

Les ressources

- **Quand on fait des mouvements lents c'est plus facile de suivre le même rythme.**
- **Si on voit les autres danseurs, on peut se repérer plus facilement.**
- **Si le mouvement est simple, on peut tous faire le même mouvement**
- **Si on donne un rythme, c'est plus facile d'être à l'unisson.**

3.5 Résultats

Les moments de parole institutionnalisés ont permis des échanges riches entre les élèves. Ces derniers ont réussi, grâce à ces moments, à identifier progressivement les éléments de problématisation pour construire le problème qui leur était donné.

Les élèves ont d'abord établi une donnée liée au positionnement des danseurs : « Si on ne voit pas les autres, on ne peut pas être en même temps ». Ils en ont découlé différentes hypothèses. La nécessité en lien avec ces hypothèses, « les élèves doivent tous être dans la même direction », tirée de la définition même de l'unisson n'a pas été identifiée par le groupe.

Les élèves se sont par la suite retrouvés confrontés au problème du départ de la chorégraphie, ce qui les a amenés à établir comme nécessité le fait de devoir partir en même temps et à chercher des solutions. Grâce au visionnage des vidéos, les élèves ont ensuite défini comme donnée que, si on ne fait pas le même mouvement on ne peut pas être en même temps et que par conséquent il fallait faire le même mouvement.

De la même manière, le visionnage des vidéos a permis aux élèves de se rendre compte de l'importance de la vitesse d'exécution des mouvements sur la réalisation de l'unisson. Cela leur a permis, à partir d'une hypothèse, d'établir des données et la nécessité en lien : « Il faut faire les mouvements au même rythme ». Enfin, de manière décousue, les élèves ont identifié la nécessité de faire des mouvements que tout le monde soit capable de faire.

Grâce à l'analyse s'appuyant sur l'argumentation de Grize, on a également pu observer que les élèves ont réussi à faire des liens entre les divers éléments de problématisation. Cela leur a permis de faire avancer leur réflexion et de les amener à différentes hypothèses qu'ils ont réussi à transformer en tentatives. En effet, la confrontation entre les dialogues et les vidéos a permis de montrer une réelle mise en pratique par les élèves des hypothèses et des stratégies qu'ils avaient émises, ce qui a contribué à leur acquisition du savoir-moteur en jeu.

Enfin, la comparaison entre le losange *a priori* et le losange *a posteriori* a montré que les élèves ont réussi à établir un certain nombre d'éléments de problématisation anticipés. Les élèves ont également identifié la nécessité de faire le même mouvement, à partir de leur constat : « si on ne fait pas le même mouvement on ne peut pas être en même temps », ce qui a permis de compléter les éléments de problématisation. On remarquera également que les élèves ont tendance à formuler leurs données plus en terme de contraintes que de ressources.

Par ailleurs, nous avons pu observer que l'utilisation de la vidéo a été un support réellement bénéfique pour l'apprentissage, qui a favorisé les discussions entre les élèves. La vidéo a permis de revoir un passage à plusieurs reprises pour pouvoir observer les difficultés. Elle a également eu l'avantage d'être un élément incontestable qui a évité des conflits entre les danseurs et les observateurs sur ce qui a été fait ou non. Le visionnage des vidéos a donc été un élément essentiel pour confronter les élèves à leur prestation, ce qui les a aidés à identifier les difficultés et donc les éléments de problématisation. Par exemple, le fait de ne pas faire le même mouvement était bien visible dans la vidéo. Il aurait été peut-être plus difficile de le démontrer en utilisant uniquement des observateurs.

La confrontation à une situation d'apprentissage par problématisation, pour acquérir la capacité à réaliser un unisson en danse a donc permis aux élèves de progresser dans leurs capacités motrices et donc d'avancer dans l'acquisition de la compétence « S'exprimer devant les autres par une prestation artistique ».

3.6 Discussion

Nous avons ainsi pu observer que confronter les élèves à une situation de problématisation leur a permis d'acquérir des savoirs moteurs autour de la réalisation de l'unisson en danse. Cette mise en activité permet de placer l'élève au centre de ses apprentissages. L'élève est acteur de la construction de ses savoirs puisque c'est le groupe d'élèves qui construit lui-même les éléments de problématisation pour arriver à des solutions, qu'ils testent et expérimentent.

Cette pratique a aussi permis d'observer l'importance du langage dans l'acquisition des savoirs moteurs et les liens qu'ont su faire les élèves entre leur réflexion orale et la mise en pratique de ces éléments. Les situations de problématisation correspondent ainsi à une réelle mise en place de la théorie socioconstructiviste, invitant les élèves à confronter leurs opinions et à argumenter pour construire une réflexion et faire avancer leurs connaissances.

Le langage oral a, par conséquent, une véritable importance dans les apprentissages moteurs et a aidé les élèves à acquérir la compétence « S'exprimer devant les autres par une prestation artistique ». Les élèves ont donc développé des capacités motrices dans la réalisation de l'unisson, mais ont également acquis une capacité de réflexion et des compétences sociales, dans le travail de groupe par exemple, mais aussi des compétences langagières grâce aux échanges et à l'argumentation.

Néanmoins, j'ai réalisé mon expérience dans ma propre classe, endossant à la fois le rôle d'enseignante de la classe et le rôle de chercheuse. Le fait de ne pas pouvoir se consacrer uniquement à la recherche a été une difficulté qui ne m'a pas permis d'observer autant les élèves que je l'aurais souhaité ; la gestion de la classe et des conflits demandant beaucoup d'attention en EPS

De plus, l'identification des éléments de problématisation a nécessité l'étayage de l'enseignante lors des temps d'échange. En effet, après avoir essayé lors de la deuxième séance de les laisser échanger entre eux en laissant uniquement un micro, je me suis rendue compte que les élèves n'étaient pas capables de rester concentrés sur le sujet et se dispersaient très vite. Au vu de leur âge, il était donc important que l'enseignante soit présente lors de la discussion pour recentrer les élèves et les questionner afin de faire avancer leur réflexion. Ces inducteurs de problématisation sont essentiels pour aider les élèves à avancer.

Pour autant, les différents questionnements et remarques, que j'ai pu apporter en tant qu'enseignante ont aussi pu influencer les propos des élèves. Ainsi, des questions très ciblées ont pu amener à comprendre ce que j'attendais d'eux. L'étayage des élèves est donc nécessaire mais ne doit pas leur apporter de réponses. J'ai ainsi pu remarquer en analysant mes propos, que j'avais involontairement apporté une nécessité aux élèves, qui n'avait pas encore été établie. Un questionnement aux élèves aurait pu permettre qu'ils la formulent seuls.

Par ailleurs, lors de l'analyse des propos des élèves, j'ai pu remarquer l'importance qu'ils accordaient au fait de devoir apprendre les mouvements. Cet élément est revenu à de nombreuses reprises dans leurs propos. Les élèves ont ainsi insisté sur le fait d'être concentrés, de s'entraîner, d'apprendre les mouvements. Ces réponses ont aussi pu être conditionnées par l'environnement scolaire et l'enregistrement des échanges qui a pu influencer les élèves à donner des réponses qu'ils pensaient attendues d'eux.

Enfin, certaines limites peuvent être posées sur la mise en place de l'expérience. En effet, celle-ci a été réalisée avec une quantité de matériel limitée. Ne disposant que d'une caméra et d'une tablette, certains visionnages des vidéos ont été réalisés en classe avant ou après la séance d'EPS. De la même manière, les temps de réaction après ces visionnages ont été enregistrés en classe, afin de pouvoir plus facilement prendre un temps avec un petit groupe. De plus, la salle de gymnastique étant très bruyante, les enregistrements étaient difficilement audibles. Nous avons donc conservé principalement les enregistrements effectués en classe.

Ainsi, la situation d'apprentissage par problématisation a permis à mes élèves d'acquérir des compétences motrices en étant véritablement acteurs de leurs apprentissages.

Au niveau de ma pratique professionnelle, cette recherche m'a permis de prendre du recul sur ma pratique en prenant notamment le temps d'observer mon positionnement et l'évolution du savoir chez mes élèves. J'ai également pu prendre conscience de l'importance du langage dans l'apprentissage, même dans l'acquisition d'un savoir-moteur. Je continuerai donc à proposer à mes élèves des temps d'échange institutionnalisés pour les aider à mener une réflexion. Enfin, l'apprentissage à travers une situation de problématisation a permis de rendre les élèves acteurs et d'impliquer l'ensemble des élèves de la classe dans la réflexion mais aussi d'augmenter leur motivation. Je mettrai donc en place plus de situations problèmes dans ma pratique enseignante. Ce mémoire m'a ainsi permis de développer des compétences professionnelles du référentiel telles que « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » et « Organiser et assurer un mode de fonctionnement favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves » mais aussi « Evaluer les progrès et les acquisitions des élèves ».

4. Conclusion

J'ai choisi d'effectuer ma recherche sur l'acquisition des savoirs moteurs en EPS. Il s'agit en effet de la seule discipline de l'école qui prend en compte le corps. Je connaissais l'enseignement de la danse dans ma pratique personnelle, mais je ne savais pas comment celle-ci pouvait être enseignée en tant qu'APSA (Activité Physique Sportive et Artistique) dans le cadre scolaire. De plus, la danse est une discipline qui me semble extrêmement riche tant au niveau de l'expression corporelle que de la création. Aussi, je me suis demandée : comment pouvait-on enseigner la danse à l'école élémentaire ?

Mes lectures m'ont apporté différents éléments théoriques sur les composantes de la danse et m'ont permis de sélectionner une capacité plus précise qui permet de travailler à la fois la mobilisation corporelle, l'utilisation de l'espace, la structuration du temps, la mobilisation de l'énergie et la relation entre les danseurs. J'ai donc choisi de travailler sur la capacité à réaliser un unisson en danse.

Après m'être questionnée sur comment enseigner cette capacité à mes élèves, j'ai choisi de m'orienter vers une situation d'apprentissage par problématisation. En effet, les différentes théories de l'apprentissage que j'ai pu étudier m'ont appris que face à une situation problème,

l'élève est acteur et construit ses savoirs par lui-même. De plus, des théories montrent que cette construction de la solution est plus porteuse d'apprentissages pour les élèves que la solution elle-même.

J'ai choisi d'ajouter à ma réflexion l'intérêt du numérique dans la construction des savoirs moteurs. En effet, le numérique est un nouvel outil que les élèves utilisent quotidiennement. Je me suis demandée comment celui-ci pouvait aider les élèves dans l'acquisition de la capacité à réaliser un unisson.

J'ai ensuite effectué des lectures pour approfondir mes connaissances sur les situations d'apprentissage par problématisation ainsi que sur le cadre de problématisation de Michel Fabre, qui m'a servi de cadre d'analyse.

Par la suite, j'ai construit ma méthodologie. J'ai commencé par réaliser un modèle *a priori* pour pouvoir plus tard comparer les éléments. Puis, j'ai construit ma séquence d'apprentissage, que j'ai réalisée dans ma classe de CE2. Lors de cette séquence, j'ai effectué mon recueil de données, que j'avais planifié en amont. J'ai enregistré les échanges entre mes élèves et filmé leurs réalisations.

Ainsi, j'ai réalisé ensuite mon analyse de données. J'ai commencé par organiser mon corpus, puis j'ai identifié les données, les nécessités et les hypothèses selon le cadre de problématisation ainsi que les liens qu'ont pu établir les élèves entre ces éléments. J'ai également réalisé une comparaison entre les hypothèses émises et les tentatives réalisées par les élèves. Enfin, j'ai réalisé un modèle *a posteriori* que j'ai comparé avec celui réalisé en amont. Ces analyses m'ont ainsi permis de voir comment la capacité à réaliser un unisson en danse a évolué chez mes élèves grâce à une situation d'apprentissage par problématisation.

A la fin de cette recherche, j'ai pu conclure que la confrontation de mes élèves à une situation de problématisation leur avait permis, d'entamer une réflexion qui les a amenés à faire évoluer leur pratique et à progresser dans la réalisation de l'unisson, sans atteindre pleinement cette capacité. Cette pratique a permis de rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages. Celle-ci nécessite néanmoins un accompagnement et un étayage important pour des élèves de cycle 2. Il serait intéressant de voir comment des élèves de cycle 3 ayant déjà été confrontés à cette pratique réussiraient à construire les éléments du problème.

Bibliographie

Baudry, N. , (2016) « L'impact de la danse dans le développement de l'estime de soi chez des enfants issus d'un milieu défavorisé », Boutique des sciences de l'Université de Lyon,

Fabre, M., (2016) « Le sens du problème, Problématiser à l'école ? », Editions de boeck.

Fabre,M., Musquer., (2009) « Comment aider l'élève à problématiser ? Les inducteurs de problématisation », CERSE Université de Caen

Lebouvier, B., (2015) « Expérience et problématisation en EPS, une étude en course de relais», *Carrefours de l'éducation* (n°40), 31-49.

Perez,T, (1994) « Danser en milieu scolaire », Nantes, Centre Régional de Documentation Pédagogique des Pays de Loire.

Perez,T, (2001) « Danser les Arts », Nantes, Centre Régional de Documentation Pédagogique des Pays de Loire.

Lascar,J, (2000) « La danse à l'école », Paris, l'Harmattan.

Félix, J, (2011) « Enseigner l'art de la danse ? » , Paris, De Boeck Université

Annexe 1

Episode 1 : enregistrement du temps d'échange en groupe classe lors de la séance 2, le 30 Janvier 2018.

<u>PE. Ep1. 1 :</u>	on va prendre un petit temps ensemble, pour échanger et discuter sur ce que l'on trouve difficile, les difficultés que l'on rencontre. L'objectif c'est de faire tous un même mouvement en même temps. Qu'est ce qui est difficile lorsqu'on doit tous faire le même mouvement en même temps ?
<u>Louis. Ep1. 1 :</u>	Il faut faire en même temps, donc à la même seconde, il faut faire le même mouvement, et il faut le faire en même temps.
<u>PE. Ep1. 2 :</u>	Oui, mais qu'est ce qui est difficile pour faire ça ?
<u>Agathe . Ep1. 1 :</u>	Il faut être très concentré.
<u>Louna . Ep1. 1 :</u>	Bah.... Si on ne voit pas les autres, et qu'ils ont déjà commencé la choré, c'est difficile pour nous de rattraper.
<u>PE . Ep1. 3 :</u>	Oui. [Jules] ?
<u>Jules . Ep1. 1 :</u>	Bah... Par exemple... Si par exemple tu es en face de l'autre, et que toi en fait tu es plus à l'aise à faire comme ça, lors que l'autre en face lui ça va être comme ça (change de sens en parlant) , tu vas te dire toi faut te mettre comme ça pour être face à l'autre (rechange de sens).
<u>PE . Ep1.4 :</u>	Ce qui est difficile, tu nous dis, c'est de faire les mêmes mouvements en miroir.
<u>Jules . Ep1. 2 :</u>	Oui, c'est ça.
<u>PE . Ep1. 5 :</u>	Est-ce qu'on doit faire les mouvements en miroir ?
<u>La classe . Ep1. 1 :</u>	Noooooon.
<u>Jules . Ep1. 3 :</u>	Alors ça serait mieux de se mettre, à coté, comme ça. (mime une ligne avec ses mains)
<u>PE . Ep1. 6 :</u>	Alors toi, tu nous dis que ça serait mieux de se mettre en ligne. Mais qu'est ce qui va être plus difficile si on se met en ligne ?
<u>Jules . Ep1. 4 :</u>	Bah on va pas voir les autres.
<u>Sacha . Ep1. 1 :</u>	Bah c'est juste qu'après tu ne peux pas voir, si tu as oublié un truc ou pas.
<u>PE . Ep1. 7 :</u>	[Jules] , tu nous dis pourquoi c'est plus difficile si on est en ligne ?

<u>Jules. Ep1. 5 :</u>	Bah parce que tu ne peux pas voir les autres et si par exemple tu as oublié ce qu'il fallait faire.
<u>PE . Ep1. 8 :</u>	Tu ne peux pas voir les autres si tu te mets en ligne. C'est vrai. Comment on pourrait se placer alors pour voir les autres ? [Mathis] .
<u>Mathis . Ep1. 1 :</u>	En colonne.
<u>PE . Ep1. 9 :</u>	En colonne. Alors qu'est ce que ça serait la difficulté si on est tous en colonne.
<u>Sacha. Ep1. 2 :</u>	BahSi tu es en colonne. Bah après...tu...tu.... tu regardes tout le monde.
<u>Lucie. Ep1. 1 :</u>	Mais si tu te trompes tu ne sais pas.
<u>PE . Ep1. 10 :</u>	Pourquoi tu ne sais pas ?
<u>Lucie . Ep1. 2 :</u>	Bah vu que tu les vois pas les autres, ceux qui sont à coté de toi.
<u>PE . Ep1. 11 :</u>	Qui c'est qui va pas voir les autres ? Ah ! si on est en ligne ?
<u>Lucie . Ep1. 3 :</u>	Oui
<u>PE. Ep1. 12:</u>	Ah si on est en ligne, on voit pas les autres. Et si on est en colonne ? Louis.
<u>Léopold. Ep1. 1 :</u>	C'est ceux qui sont devant qui ne voient pas.
<u>PE. Ep1. 13 :</u>	Oui, pour eux ça va être plus difficile. Comment on pourrait se placer pour que tout le monde se voit ?
<u>Louis. Ep1. 2 :</u>	Côte à côte
<u>Sacha. Ep1. 3 :</u>	Mais justement nan !
<u>Louis. Ep1. 3 :</u>	Bah si ! Il y en a deux qui se mettent à coté, et les autres ils se mettent encore plus sur le coté mais un peu décalé.
<u>Lucie. Ep1. 4 :</u>	On s'est mis comme ça nous, c'est ce qu'on a fait.
<u>PE. Ep1. 14 :</u>	Alors je vais vous laisser un moment, pour essayer différentes positions pour faire votre chorégraphie. En carré, en losange.... Pour essayer de vous voir un maximum.

Episode 2 : enregistrement du temps d'échange du groupe A, lors de la séance 3, lors du visionnage de leur chorégraphie- le 6 Février 2018.

Groupe A : Sacha – Jules- Kilian – Mathis

<u>PE. Ep2. 1 :</u>	Donc ... on va regarder ce qu'on a fait en EPS. Vous avez vu qu'il y a plusieurs fois où je vous ai filmé. Ce qui est intéressant c'est qu'en danse vous ne vous voyiez pas quand vous dansez, mais ce sont les spectateurs qui vous voient. Et là, avec la vidéo, vous allez devenir spectateur de votre propre spectacle.
<u>Le groupe A . Ep2. 1 :</u>	Ooooooh !
<u>PE . Ep2. 2 :</u>	Puisque vous allez pouvoir le regarder. On va essayer de voir, ce qui est difficile ? Qu'est ce qu'on trouve compliqué ? Quelles questions on se pose ?
	[observation de la première séquence vidéo]
<u>PE . Ep2. 3 :</u>	Alors est-ce que les garçons vous êtes à l'unisson ?
<u>Sacha . Ep2. 1 :</u>	D'abord il y avait [Jules] et [Kilian] qui sont partis, après [Mathis].
<u>PE . Ep2. 4 :</u>	Donc qu'est ce qui est compliqué pour être à l'unisson ?
<u>Le groupe A . Ep2. 2 :</u>	Euuuuuuuh.....
<u>Kilian 1. Ep2. :</u>	De partir en même temps.
<u>PE . Ep2. 5 :</u>	et comment on va pouvoir faire ?
<u>Kilian . Ep2. 2 :</u>	Bah.... On se regarde, et on voit s'il descend, on descend.
<u>P.E . Ep2. 6:</u>	Qu'est ce qu'on peut aussi faire ?
<u>Sacha. Ep2. 2 :</u>	S'entendre !
<u>PE . Ep2.7:</u>	C'est-à-dire ?
<u>Sacha . Ep2. 3 :</u>	Bah..... donner un top départ !
<u>Kilian . Ep2. 3 :</u>	Un signal !

Episode 3 : enregistrement du temps d'échange du groupe B, lors de la séance 3, lors du visionnage de leur chorégraphie- le 6 Février 2018.

Groupe B : Tom – Louis- Max – Florian

<u>PE . Ep3. 1 :</u>	essayez de regarder, est-ce que vous êtes à l'unisson ?
	[observation vidéo]
<u>PE . Ep3. 2 :</u>	Alors est ce que vous êtes à l'unisson ?
<u>Le groupe B . Ep3. 1 :</u>	NAAAANNNNN !
<u>Max . Ep3. 1 :</u>	[Florian] il était un peu en retard.
<u>Florian. Ep3. 1 :</u>	Non il y avait [Tom] aussi qui était en retard.
<u>PE . Ep3. 3 :</u>	Pourquoi ce n'est pas à l'unisson ?
<u>Florian . Ep3. 2 :</u>	Parce qu'ils ont fait trop vite.
<u>Tom. Ep3. 1 :</u>	Et les mouvements ils étaient trop durs à faire en même temps.
<u>Max. Ep3. 2 :</u>	Et Et ...[Louis] il ne faisait pas les mêmes mouvements que les autres.
<u>PE. Ep3. 4 :</u>	Alors il faut être d'accord sur les mêmes mouvements.
	[Coupure – gestion des comportements]
<u>PE. Ep3. 5 :</u>	[Tom] dit que les mouvements sont trop durs. Donc.... qu'est ce qu'il va falloir faire ?
<u>Florian. Ep3. 3 :</u>	Faut lui apprendre.
<u>Max. Ep3. 3 :</u>	Nan.... Faut faire un truc plus simple comme ça on sera plus en même temps
<u>Florian . Ep3. 4 :</u>	Mais on va pas tout changer !
<u>PE. Ep3. 6 :</u>	[Florian] , vous pouvez trouver des mouvements plus simples sans tout changer. Toi, tu as dit tout à l'heure que ça allait trop vite.
<u>Florian . Ep3. 5 :</u>	Les autres ils allaient trop vite Du coup après [Tom] était en retard.
<u>PE. Ep3. 7 :</u>	Alors comment vous pourriez trouver une solution pour être à l'unisson ?
<u>Tom. Ep3. 2 :</u>	Faire plus doucement ?
<u>Max. Ep3. 4 :</u>	Auuuu raaaaaleeeeeennnnntiiiiiiiiiiiiii.....
<u>PE. Ep3. 8 :</u>	Oui, pourquoi faudrait mieux faire des gestes lents ?
<u>Tom. Ep3. 2 :</u>	Parce que c'est plus facile d'être ensemble, quand ça va doucement.
<u>PE. Ep3. 9 :</u>	Ok, alors quand vous allez aller dans la salle de danse, vous essayerez de faire des mouvements plus simples et plus doucement.

Episode 4 : enregistrement du temps d'échange du groupe A, lors de la séance 4, lors du visionnage de leur chorégraphie- le 13 Février 2018.

Groupe A : Sacha – Jules- Kilian – Mathis (groupe de danseurs)

Groupe B : Tom et Louis + (Agathe et Nina) => observateurs.

	[observation vidéo]
<u>PE . Ep4. 1 :</u>	Qu'est ce que vous en pensez ?
<u>Tom. Ep4. 1 :</u>	C'est que en fait il y a [Mathis] qui était un peu plus en retard, et [Sacha] il savait pas quoi faire donc il attendait que [Jules] et [Kilian] aient fait leur truc, pour après faire le truc.
<u>Louis . Ep4. 1 :</u>	Moi j'ai trouvé que c'est dur, quand il sautait par terre. Faudrait qu'ils fassent pile-poil les mêmes ... les mêmes gestes.
<u>Agathe . Ep4. 1 :</u>	C'est qu'ils vont trop vite.
<u>Louis . Ep4. 2 :</u>	il y avait [Mathis] qui a été en retard, et il y avait [Sacha] qui savait pas quoi faire, qui était embrouillé quoi.
<u>PE. Ep4. 2 :</u>	et pourquoi il était en retard [Sacha] ?
<u>Sacha. Ep4. 1:</u>	J'étais pas embrouillé c'est juste j'avais fait trop vite. [silence] et j'étais en avance.
<u>PE . Ep4. 3 :</u>	Donc qu'est ce qui est compliqué dans l'unisson ?
<u>Louis . Ep4. 3 :</u>	Faut pas faire des mouvements en avance, parce que sinon , on va pas faire le mouvement en même temps.
<u>Agathe. Ep4. 2 :</u>	Faut être en rythme.
<u>Nina . Ep4. 1 :</u>	Oui, donc faut pas aller trop vite.
<u>Tom. Ep4. 3 :</u>	Aussi, ils vont trop vite parce que après les autres ils savent pas quoi faire.
<u>Agathe. Ep4. 3:</u>	Bah.... oui ! C'est plus difficile de rattraper si on va trop vite.
<u>Sacha. Ep4. 2 :</u>	Oui mais en même temps après vous nous avez dit d'aller vite !
	[coupure] (gestion comportement des élèves)
<u>PE . Ep4. 4 :</u>	Comment on va faire pour que ça soit plus facile d'être à l'unisson ?
<u>Agathe. Ep4. 1 :</u>	Bah si déjà on va moins vite

<u>Kilian. Ep4.</u> <u>1:</u>	Il faut..... bah il faut juste faire des mouvements faciles.
<u>Louis . Ep4.</u> <u>4:</u>	La première fois qu'on fait on regarde bien les mouvements et comme ça on pourra les faire ensuite parfaitement. Et aussi faudrait les faire un peu moins vite. Pas non plus à la vitesse de l'éclair, sinon on sera pas ensemble.

Episode 5 : enregistrement du temps d'échange du groupe A et B lors de la séance 4, lors du visionnage de leur chorégraphie- le 13 Février 2018.

Groupe B (danseurs) : Tom, Louis , Max, Florian

Groupe A + Agathe et Lucie (observateurs) : Agathe, Lucie , Sacha, Jules, Kilian, Mathis

	[Observation – réalisation en musique]
<u>Groupe. Ep5. 1 :</u>	Olala
<u>PE . Ep5. 1 :</u>	Là ?
<u>Mathis. Ep5. 1 :</u>	[Florian] il était un peu de retard.
<u>PE. Ep5. 2 :</u>	Mais est-ce que vous voyez une évolution ?
	[ré-observation de la vidéo]
<u>PE. Ep5. 3 :</u>	est ce que là ils sont à l'unisson ?
<u>Groupe. Ep5. 3 :</u>	OUI NON (simultanément plusieurs voix)
<u>Sacha. Ep5.1 :</u>	C'est beaucoup mieux qu'avant parce que avant, il y avait [Tom] il faisait pas trop comme les autres , et [Louis] il savait pas quoi faire donc ils étaient pas ensemble. Il regardait tout le monde, alors que là je trouve qu'ils sont un peu plus en rythme.
<u>PE. Ep5. 4 :</u>	Ok. Comment ils ont fait pour être plus en rythme ?
<u>Agathe. Ep5. 1 :</u>	Ils ont fait moins vite et....enfin..... et ce qui fait qu'ils sont retournés à l'unisson.
<u>Kilian. Ep5. 1 :</u>	A force de s'entraîner c'est aussi plus facile de faire les gestes.
<u>PE. Ep5. 5 :</u>	Oui, et leurs mouvements ? Est-ce que ce sont exactement les mêmes que tout à l'heure ?
<u>Mathis. Ep5. 1 :</u>	Nan, ils étaient, plus... ils étaient moins vite.
<u>Tom. Ep5. 1 :</u>	Oui, et on a fait le truc comme les filles..... Le truc où on compte !
<u>PE. Ep5. 6 :</u>	C'est quoi le truc où on compte ?
<u>Tom 2 . Ep5.:</u>	Bah à chaque mouvement on fait 1...2....3....4 ... 5
<u>Louis . Ep5.1 :</u>	Nan, on fait 1,2,3,4 et après on refait 1,2,3,4
<u>Tom. Ep5. 3 :</u>	Comme toi tu fais quand tu nous mets la musique... comme ça

bah.....bah....on sait quand faire les mouvements.
<u>PE. Ep5. 7 :</u>	Oui, c'est une bonne stratégie. Compter ça permet de se donner des repères dans le temps.
<u>Nina . Ep5.1 :</u>	C'est surtout que les mouvements.....comme ils s'étaient entraînés, bah les mouvements ils étaient mieux.
<u>PE . Ep5. 8 :</u>	Oui, et est-ce qu'il y a des sauts dans leur chorégraphie ?
<u>Nina . Ep5. 2 :</u>	Oui, il y en a un tout petit peu mais...
<u>Mathis. Ep5. 2 :</u>	Ils ont fait des mouvements un peu plus faciles.
<u>Agathe . Ep5.2 :</u>	Dans la chorégraphie avant [Louis] il arrivait pas à faire ce qu'il est en train de faire [Tom] et maintenant il arrive à le faire aussi.
<u>PE. Ep5. 9 :</u>	Oui, ils ont simplifié leurs mouvements et là ils arrivent à être à l'unisson.

Annexe 2

Episode 1 : enregistrement du temps d'échange en groupe classe lors de la séance 2, le 30 Janvier 2018.

<u>PE. Ep1. 1 :</u>	On va prendre un petit temps ensemble, pour échanger et discuter sur ce que l'on trouve difficile, les difficultés que l'on rencontre. L'objectif c'est de faire tous un même mouvement en même temps. Qu'est ce qui est difficile lorsqu'on doit tous faire le même mouvement en même temps ?	← énoncé des conditions du problème.
<u>Louis. Ep1. 1 :</u>	Il faut faire en même temps, donc à la même seconde, il faut faire le même mouvement, et il faut le faire en même temps.	
<u>PE. Ep1. 2 :</u>	Oui, mais qu'est ce qui est difficile pour faire ça ?	
<u>Agathe . Ep1. 1 :</u>	Il faut être très concentré.	
<u>Louna . Ep1. 1 :</u>	Bah.... Si on ne voit pas les autres, et qu'ils ont déjà commencé la choré, c'est difficile pour nous de rattraper.	D.1
<u>PE . Ep1. 3 :</u>	Oui. [Jules] ?	
<u>Jules . Ep1. 1 :</u>	Bah... Par exemple... Si par exemple tu es en face de l'autre, et que toi en fait tu es plus à l'aise à faire comme ça, lors que l'autre en face lui ça va être comme ça (<i>change de sens en parlant</i>), tu vas te dire toi faut te mettre comme ça pour être face à l'autre (<i>rechange de sens</i>).	
<u>PE . Ep1.4 :</u>	Ce qui est difficile, tu nous dis, c'est de faire les mêmes mouvements en miroir.	
<u>Jules . Ep1. 2 :</u>	Oui, c'est ça.	
<u>PE . Ep1. 5 :</u>	Est-ce qu'on doit faire les mouvements en miroir ?	
<u>La classe . Ep1. 1 :</u>	Noooooon.	
<u>Jules . Ep1. 3 :</u>	Alors ça serait mieux de se mettre, à coté, comme ça. (<i>mime une ligne avec ses mains</i>)	H.1

<u>PE . Ep1. 6 :</u>	Alors toi, tu nous dis que ça serait mieux de se mettre en ligne. Mais qu'est ce qui va être plus difficile si on se met en ligne ?	<i>Pose une question pour identifié une contrainte.</i>
<u>Jules . Ep1. 4 :</u>	Bah on va pas voir les autres.	D.1
<u>Sacha . Ep1. 1 :</u>	Bah c'est juste qu'après tu ne peux pas voir, si tu as oublié un truc ou pas.	
<u>PE . Ep1. 7 :</u>	[Jules] , tu nous dis pourquoi c'est plus difficile si on est en ligne ?	<i>Pose une question pour identifié une contrainte.</i>
<u>Jules. Ep1. 5 :</u>	Bah parce que tu ne peux pas voir les autres et si par exemple tu as oublié ce qu'il fallait faire.	D.1
<u>PE . Ep1. 8 :</u>	Tu ne peux pas voir les autres si tu te mets en ligne. C'est vrai. Comment on pourrait se placer alors pour voir les autres ? [Mathis] .	<i>Pose une question pour amener une hypothèse</i>
<u>Mathis . Ep1. 1 :</u>	En colonne.	H.2
<u>PE . Ep1. 9 :</u>	En colonne. Alors qu'est ce que ça serait la difficulté si on est tous en colonne.	<i>Pose une question pour identifié une contrainte.</i>
<u>Sacha. Ep1. 2 :</u>	BahSi tu es en colonne. Bah après...tu...tu.... tu regardes tout le monde.	
<u>Lucie. Ep1. 1 :</u>	Mais si tu te trompes tu ne sais pas.	
<u>PE . Ep1. 10 :</u>	Pourquoi tu ne sais pas ?	
<u>Lucie . Ep1. 2 :</u>	Bah vu que tu les vois pas les autres , ceux qui sont à coté de toi.	D.1
<u>PE . Ep1. 11 :</u>	Qui c'est qui va pas voir les autres ? Ah ! si on est en ligne ?	
<u>Lucie . Ep1. 3 :</u>	Oui	
<u>PE. Ep1. 12:</u>	Ah si on est en ligne, on voit pas les autres . Et si on est en colonne ? Lenny.	D.1
<u>Léopold. Ep1. 1 :</u>	C'est ceux qui sont devant qui ne voient pas.	
<u>PE. Ep1. 13 :</u>	Oui, pour eux ça va être plus difficile. Comment on pourrait se placer pour que	<i>Pose une question pour amener une hypothèse</i>

	tout le monde se voit ?	
<u>Louis. Ep1. 2 :</u>	Côte à côte	H.1
<u>Sacha. Ep1. 3 :</u>	Mais justement nan !	
<u>Louis. Ep1. 3 :</u>	Bah si ! Il y en a deux qui se mettent à coté, et les autres ils se mettent encore plus sur le coté mais un peu décalé.	H.1
<u>Lucie. Ep1. 4 :</u>	On s'est mis comme ça nous, c'est ce qu'on a fait.	
<u>PE. Ep1. 14 :</u>	Alors je vais vous laisser un moment, pour essayer différentes positions pour faire votre chorégraphie. En carré, en losange.... Pour essayer de vous voir un maximum.	

Episode 2 : enregistrement du temps d'échange du groupe A, lors de la séance 3, lors du visionnage de leur chorégraphie- le 6 Février 2018.

Groupe A : Sacha – Jules- Kilian – Mathis

<u>PE. Ep2. 1 :</u>	Donc ... on va regarder ce qu'on a fait en EPS. Vous avez vu qu'il y a plusieurs fois où je vous ai filmé. Ce qui est intéressant c'est qu'en danse vous ne vous voyiez pas quand vous dansez, mais ce sont les spectateurs qui vous voient. Et là, avec la vidéo, vous allez devenir spectateur de votre propre spectacle.	
<u>Le groupe A . Ep2. 1 :</u>	Ooooooh !	
<u>PE . Ep2. 2 :</u>	Puisque vous allez pouvoir le regarder. On va essayer de voir, ce qui est difficile ? Qu'est ce qu'on trouve compliqué ? Quelles questions on se pose ?	
	[observation de la première séquence vidéo]	
<u>PE . Ep2. 3 :</u>	Alors est-ce que les garçons vous êtes à l'unisson ?	
<u>Sacha . Ep2. 1 :</u>	D'abord il y avait [Jules] et [Kilian] qui sont partis, après [Mathis].	
<u>PE . Ep2. 4 :</u>	Donc qu'est ce qui est compliqué pour être à l'unisson ?	
<u>Le groupe A . Ep2. 2 :</u>	Euuuuuuh.....	
<u>Kilian 1. Ep2. :</u>	De partir en même temps.	N.1
<u>PE . Ep2. 5 :</u>	et comment on va pouvoir faire ?	<i>Pose une question pour amener une hypothèse</i>
<u>Kilian . Ep2. 2 :</u>	Bah.... On se regarde , et on voit s'il descend, on descend.	H.3
<u>P.E . Ep2. 6:</u>	Qu'est ce qu'on peut aussi faire ?	
<u>Sacha. Ep2. 2 :</u>	S'entendre !	H.4
<u>PE . Ep2.7:</u>	C'est-à-dire ?	
<u>Sacha . Ep2. 3 :</u>	Bah..... donner un top départ !	H.4

<u>Kilian . Ep2. 3</u> :	Un signal !	H.4
-----------------------------	-------------	-----

Episode 3 : enregistrement du temps d'échange du groupe B, lors de la séance 3, lors du visionnage de leur chorégraphie- le 6 Février 2018.

Groupe B : Tom – Louis- Max – Florian

<u>PE . Ep3. 1 :</u>	essayez de regarder, est-ce que vous êtes à l'unisson ?	
	[observation vidéo]	
<u>PE . Ep3. 2 :</u>	Alors est ce que vous êtes à l'unisson ?	
<u>Le groupe B . Ep3. 1 :</u>	NAAAANNNNN !	
<u>Max . Ep3. 1 :</u>	[Florian] il était un peu en retard.	
<u>Florian. Ep3. 1 :</u>	Non il y avait [Tom] aussi qui était en retard.	
<u>PE . Ep3. 3 :</u>	Pourquoi ce n'est pas à l'unisson ?	
<u>Florian . Ep3. 2 :</u>	Parce qu'ils ont fait trop vite.	D.2
<u>Tom. Ep3. 1 :</u>	Et les mouvements ils étaient trop durs à faire en même temps.	D.3
<u>Max. Ep3. 2 :</u>	Et Et ...[Louis] il ne faisait pas les mêmes mouvements que les autres.	D.4
<u>PE. Ep3. 4 :</u>	Alors il faut être d'accord sur les mêmes mouvements.	N.2
	[Coupure – gestion des comportements]	
<u>PE. Ep3. 5 :</u>	[Tom] dit que les mouvements sont trop durs. Donc.... qu'est ce qu'il va falloir faire ?	<i>Pose une question pour amener une hypothèse</i>
<u>Florian. Ep3. 3 :</u>	Faut lui apprendre.	H.5
<u>Max. Ep3. 3 :</u>	Nan.... Faut faire un truc plus simple comme ça on sera plus en même temps	H.6
<u>Florian . Ep3. 4 :</u>	Mais on va pas tout changer !	
<u>PE. Ep3. 6 :</u>	[Florian] , vous pouvez trouver des mouvements plus simples sans tout changer. Toi, tu as dit tout à l'heure que ça allait trop vite.	
<u>Florian . Ep3. 5 :</u>	Les autres ils allaient trop vite Du coup après [Tom] était en retard.	D.2
<u>PE. Ep3. 7 :</u>	Alors comment vous pourriez trouver une solution pour	<i>Pose une</i>

 être à l'unisson ?	<i>question pour amener une hypothèse</i>
<u>Tom. Ep3. 2 :</u>	Faire plus doucement ?	H.7
<u>Max. Ep3. 4 :</u>	Auuuu raaaaaleeeeeennntiiiiiiiiiiiiii.....	H.7
<u>PE. Ep3. 8 :</u>	Oui, pourquoi faudrait mieux faire des gestes lents ?	
<u>Tom. Ep3. 2 :</u>	Parce que c'est plus facile d'être ensemble, quand ça va doucement.	D.5
<u>PE. Ep3. 9 :</u>	Ok, alors quand vous allez aller dans la salle de danse, vous essayerez de faire des mouvements plus simples et plus doucement.	

Episode 4 : enregistrement du temps d'échange du groupe A, lors de la séance 4, lors du visionnage de leur chorégraphie- le 13 Février 2018.

Groupe A : Sacha – Jules- Kilian – Mathis (groupe de danseurs)

Groupe B : Tom et Louis + (Agathe et Nina) => observateurs.

	[observation vidéo]	
<u>PE . Ep4. 1 :</u>	Qu'est ce que vous en pensez ?	
<u>Tom. Ep4. 1 :</u>	C'est que en fait il y a [Mathis] qui était un peu plus en retard, et [Sacha] il savait pas quoi faire donc il attendait que [Jules] et [Kilian] aient fait leur truc, pour après faire le truc.	D.4
<u>Louis . Ep4. 1 :</u>	Moi j'ai trouvé que c'est dur , quand il sautait par terre. Faudrait qu'ils fassent pile-poil les mêmes ... les mêmes gestes.	D.3 N.2
<u>Agathe . Ep4. 1 :</u>	C'est qu' ils vont trop vite.	D.2
<u>Louis . Ep4. 2 :</u>	il y avait [Mathis] qui a été en retard, et il y avait [Sacha] qui savait pas quoi faire, qui était embrouillé quoi.	
<u>PE. Ep4. 2 :</u>	et pourquoi il était en retard [Sacha] ?	
<u>Sacha. Ep4. 1 :</u>	J'étais pas embrouillé c'est juste j'avais fait trop vite. [silence] et j'étais en avance.	
<u>PE . Ep4. 3 :</u>	Donc qu'est ce qui est compliqué dans l'unisson ?	
<u>Louis . Ep4. 3 :</u>	Faut pas faire des mouvements en avance, parce que sinon , on va pas faire le mouvement en même temps.	
<u>Agathe. Ep4. 2 :</u>	Faut être en rythme.	N.3
<u>Nina . Ep4. 1 :</u>	Oui, donc faut pas aller trop vite.	D.2
<u>Tom. Ep4. 3 :</u>	Aussi, ils vont trop vite parce qu'après les autres ils ne savent pas quoi faire.	
<u>Agathe. Ep4. 3 :</u>	Bah.... oui ! C'est plus difficile de rattraper si on va trop vite.	D.2
<u>Sacha. Ep4. 2 :</u>	Oui mais en même temps après vous nous avez dit d'aller vite !	
	[coupure] (gestion comportement des élèves)	

<u>PE . Ep4. 4 :</u>	Comment on va faire pour que ça soit plus facile d'être à l'unisson ?	<i>Pose une question pour amener une hypothèse</i>
<u>Agathe. Ep4. 1 :</u>	Bah si déjà on va moins vite	H.7
<u>Kilian. Ep4. 1 :</u>	Il faut..... bah il faut juste faire des mouvements faciles.	N.4
<u>Louis . Ep4. 4 :</u>	La première fois qu'on fait faut qu'on regarde bien les mouvements et comme ça on pourra les faire ensuite parfaitement. Et aussi faudrait les faire un peu moins vite. Pas non plus à la vitesse de l'éclair, sinon on sera pas ensemble.	H.5 H.7 D.2

Episode 5 : enregistrement du temps d'échange du groupe A et B lors de la séance 4, lors du visionnage de leur chorégraphie- le 13 Février 2018.

Groupe B (danseurs) : Tom, Louis , Max, Florian

Groupe A + Agathe et Lucie (observateurs) : Agathe, Lucie , Sacha, Jules, Kilian, Mathis

	[Observation – réalisation en musique]	
<u>Groupe. Ep5. 1 :</u>	Olala	
<u>PE . Ep5. 1 :</u>	Là ?	
<u>Mathis. Ep5. 1 :</u>	[Florian] il était un peu de retard.	
<u>PE. Ep5. 2 :</u>	Mais est-ce que vous voyez une évolution ?	
	[ré-observation de la vidéo]	
<u>PE. Ep5. 3 :</u>	est ce que là ils sont à l'unisson ?	
<u>Groupe. Ep5. 3 :</u>	OUI NON (simultanément plusieurs voix)	
<u>Sacha. Ep5.1 :</u>	C'est beaucoup mieux qu'avant parce qu'avant, il y avait [Tom] il faisait pas trop comme les autres , et [Louis] il savait pas quoi faire donc ils étaient pas ensemble. Il regardait tout le monde, alors que là je trouve qu'ils sont un peu plus en rythme.	D.4
<u>PE. Ep5. 4 :</u>	Ok. Comment ils ont fait pour être plus en rythme ?	<i>Pose une question pour recherche une stratégie</i>
<u>Agathe. . Ep5. 1 :</u>	Ils ont fait moins vite et....enfin..... et ce qui fait qu'ils sont retournés à l'unisson.	H.7
<u>Kilian. Ep5. 1 :</u>	A force de s'entraîner c'est aussi plus facile de faire les gestes.	H.5
<u>PE. Ep5. 5 :</u>	Oui, et leurs mouvements ? Est-ce que ce sont exactement les mêmes que tout à l'heure ?	
<u>Mathis. Ep5. 1 :</u>	Nan, ils étaient, plus... ils étaient moins vite.	
<u>Tom. Ep5. 1 :</u>	Oui, et on a fait le truc comme les filles..... Le truc où	

	on compte !	
<u>PE. Ep5. 6 :</u>	C'est quoi le truc où on compte ?	
<u>Tom 2 . Ep5.:</u>	Bah à chaque mouvement on fait 1...2...3...4 ... 5	H.8
<u>Louis . Ep5.1 :</u>	Nan, on fait 1,2,3,4 et après on refait 1,2,3,4	H.8
<u>Tom. Ep5. 3 :</u>	Comme toi tu fais quand tu nous mets la musique... comme ça ...bah....bah...on sait quand faire les mouvements.	
<u>PE. Ep5. 7 :</u>	Oui, c'est une bonne stratégie. Compter ça permet de se donner des repères dans le temp.	
<u>Nina . Ep5.1 :</u>	C'est surtout que les mouvements.....comme ils s'étaient entraînés, bah les mouvements ils étaient mieux.	D.4
<u>PE . Ep5. 8 :</u>	Oui, et est-ce qu'il y a des sauts dans leur chorégraphie ?	
<u>Nina . Ep5. 2 :</u>	Oui, il y en a un tout petit peu mais...	
<u>Mathis. Ep5. 2 :</u>	Ils ont fait des mouvements un peu plus faciles.	Valide la tentative H.6
<u>Agathe . Ep5.2 :</u>	Dans la chorégraphie avant [Louis] il arrivait pas à faire ce qu'il est en train de faire [Tom] et maintenant il arrive à le faire aussi.	
<u>PE. Ep5. 9 :</u>	Oui, ils ont simplifié leurs mouvements et là ils arrivent à être à l'unisson.	Valide la tentative H.6

Résumé :

Cette étude a pour objectif de montrer comment les élèves peuvent construire leurs apprentissages par eux-mêmes en EPS et acquérir des savoirs-moteurs. Les élèves d'une classe de cycle 2, ont ainsi été confrontés à une situation d'apprentissage par problématisation, ayant pour objectif d'acquérir la capacité à réaliser un unisson en danse. Grâce à des moments d'échanges institutionnalisés, les élèves ont pu identifier les contraintes et les nécessités du problème. Ensemble ils ont émis et testé des hypothèses pour réussir à réaliser cet unisson. Ces moments d'échanges leur ont permis d'avancer dans la construction de leur savoir et dans l'acquisition de cette capacité motrice.

Mot clé :

EPS, apprentissage, problématisation, unisson, danse

Summary :

This study has for objective to show how the pupils can build their learnings by themselves in physical education and acquire knowledges-engines. The pupils of a class of cycle 2, were so confronted with a situation of learning by *problématisation*, having for objective to acquire the capacity to realize a unison in dance. Thanks to moments of institutionalized exchanges, the pupils were able to identify the constraints and the necessities of the problem. Together they ventured and tested the hypotheses to manage to realize this unison. These moments of exchanges allowed them to move forward in the construction of their knowledge and in the acquisition of this capacity.

Keyword :

physical education, learning, unison, dance