



HAL
open science

Danser l'eau : l'apprentissage par problématisation en EPS et en grande section de maternelle

Delphine Rooy

► **To cite this version:**

Delphine Rooy. Danser l'eau : l'apprentissage par problématisation en EPS et en grande section de maternelle. Education. 2019. dumas-02529195

HAL Id: dumas-02529195

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02529195>

Submitted on 2 Apr 2020

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
Écrit réflexif

Danser l'eau
L'apprentissage par problématisation en EPS et en grande section de maternelle

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

Soutenu par
Delphine Rooy
Le 15/05/2019

En présence de la commission de soutenance composée de
Directrice de mémoire : Julie Benoist
Membre de la commission : Mathilde Samson

Danse et problématisation en grande section

Introduction

Accroche : « danser, c'est lutter contre tout ce qui retient, tout ce qui enfonce, tout ce qui pèse et alourdit, c'est découvrir avec son corps l'essence, l'âme de la vie, c'est entrer en contact physique avec la liberté »¹, écrivait Jean-Louis Barrault.

Contextualisation du sujet : nous allons dans ce mémoire nous questionner sur la manière d'aborder la danse avec des élèves de grande section de maternelle, dans le cadre de l'objectif 3 du domaine « agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique » des programmes de 2015. Il existe deux attendus de fin de cycle pour cet objectif, nous nous attacherons au second : construire et conserver une séquence d'actions et de déplacements. Les programmes mettent l'accent sur la danse de création qui permet aux plus jeunes d'expérimenter les possibles de leur corps. Il s'agit pour l'enfant de « découvrir et d'affirmer ses propres possibilités d'improvisation, d'invention et de création en utilisant son corps »².

Constat : j'ai mené en début d'année plusieurs séances de danse, lors desquelles je souhaitais amener les élèves à imaginer des déplacements à partir d'animaux (grenouille, éléphant, chat). J'ai réalisé que la situation proposée n'amenait que quelques élèves à trouver des déplacements mimant ces animaux, les autres ne faisant que reproduire les idées des premiers. C'est à partir de ce constat que j'ai souhaité m'interroger sur d'autres manières de mettre en place des situations d'apprentissage dans le domaine de la danse de création.

Questionnements : les programmes de l'école maternelle et élémentaire, n'ont pas uniquement pour but la transmission des savoirs disciplinaires. L'école est également un lieu où l'enfant apprend à devenir citoyen. C'est l'un des enjeux soulevé par Etienne Vellas dans l'ouvrage collectif *Situations de formation et problématisation*³. Or, en analysant la réaction des élèves décrite plus haut, je me suis demandé comment faire en sorte que la danse participe à la construction de l'élève « comme personne singulière au sein d'un groupe »⁴. Il s'agira en effet de s'appuyer sur les idées de quelques-uns pour créer une émulation de groupe afin que chaque élève soit en activité de création, et non uniquement en activité de reproduction d'un mouvement trouvé par un camarade. De plus, la

¹ Avant-propos de l'ouvrage d'Agnès de Mille, *L'âme de la danse*, Flammarion, Paris, 1964

² Programme d'enseignement de l'école maternelle, J.O. du 12-3-2015

³ Etienne Vellas, « La problématisation des objets culturels est le chaudron de la démocratie », in *Situations de formation et problématisation*, Michel Fabre *et al.*, De Boeck Supérieur, 2006, p.175-193

⁴ Programme d'enseignement de l'école maternelle, J.O. du 12-3-2015

danse est un objet bien particulier dans le domaine de l'EPS, car il s'agit d'un domaine artistique. En cela, elle est donc fortement liée à un autre domaine d'apprentissage : agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité artistique. Sur ce point, l'une des particularités de la danse est qu'elle peut amener les élèves à transformer les mouvements quotidiens de leur corps en un mouvement inhabituel. Il s'agira donc également de se demander comment proposer aux élèves une situation d'apprentissage qui leur permette de passer d'une motricité habituelle à une motricité symbolique. Pour donner plus de sens à ces séances, j'ai réalisé des liens interdisciplinaires en choisissant de me focaliser sur le thème de l'eau, que je travaille avec ma classe dans le domaine des sciences.

Pour parvenir à ce travail avec les élèves, j'ai choisi d'utiliser le cadre théorique de la problématisation. En effet, il est issu d'un courant de pensée qui se fonde sur des convictions liées à la démocratie, et permet de penser des situations d'apprentissage concrètes visant la construction des savoirs par les élèves.

Problématique : nous nous demanderons donc en quoi la problématisation permet de se construire comme personne singulière au sein d'un groupe dans une activité de danse de création avec l'objectif de passer d'une motricité habituelle à une motricité symbolique.

Pour répondre à cette problématique, nous développerons cinq parties. Dans la première, nous précisons le cadre théorique de la problématisation proposés par différents auteurs et rattachés à différentes disciplines. Dans une seconde partie, nous énonçons les différentes hypothèses de notre travail. La troisième partie nous permettra de décrire le dispositif que nous avons mis en place pour y répondre et la quatrième indiquera le contexte de notre étude. Enfin, une cinquième partie s'attachera à analyser les résultats obtenus dans les différentes séances mises en place avec les élèves afin de répondre aux différentes hypothèses posées ainsi qu'à notre problématique de départ.

1. Le cadre théorique

Se construire comme personne singulière au sein d'un groupe nécessite de développer certaines compétences démocratiques, et le cadre théorique choisi y participe. Il s'inscrit dans un courant de recherches en didactique. Dans les années 2000, de nombreux chercheurs se sont intéressés à la notion de problématisation, à tel point que Michel Fabre et Etienne Vellas évoquent « l'envahissement du champ pédagogique par ce qu'il faut bien appeler *le paradigme du problème* »¹ dans leur introduction à l'ouvrage *Situation de formation et problématisation*. Cette

¹ Michel Fabre et Etienne Vellas, Introduction à l'ouvrage *Situations de formation et problématisation*, Michel Fabre *et al.*, De Boeck Supérieur, 2006, p.7

notion traverse les recherches et pratiques pédagogiques, et trouve sa source dans les théories constructivistes développées par Bachelard, Dewey, Piaget, Vygotski ou encore Wallon, ainsi que dans les différentes expériences de pédagogies dites actives. La problématisation vise à créer des conditions d'apprentissage en donnant une large part à l'échange et au débat. Elle se fonde sur « une croyance dans l'interaction sociale comme source de développement tant des savoirs que de l'intelligence »¹. Malgré tous ces points communs, il existe des divergences dans l'approche de la problématisation. Pour ce travail, nous choisissons de retenir celle définie par Michel Fabre et celle développée par Christian Orange dans le domaine des sciences. Nous transférerons ce cadre au domaine de l'EPS en nous appuyant sur les travaux de Bruno Lebouvier. Puis, il nous faudra également préciser les spécificités de l'activité support : la danse de création. Nous étudierons donc également le point de vue de Bernard-André Gaillot dont le travail sur les arts plastiques pourra éclairer notre APSA artistique. Enfin, nous expliciterons l'apport de ce cadre théorique au développement de compétences démocratiques chez les élèves.

1.1. La problématisation selon Christian Orange

1.1.1. « Les problèmes scientifiques fondamentaux sont des problèmes explicatifs »

C. Orange s'appuie sur le fait que les sciences consistent à étudier des événements ou des phénomènes pour les organiser selon un modèle qui explique leur fonctionnement. Cette discipline relève donc à la fois du registre empirique – qui s'appuie sur des événements et des phénomènes – et du registre des modèles – qui les organise – afin d'en proposer une explication.

1.1.2. « Les savoirs scientifiques ne sont pas de simples solutions ».

Le discours scientifique n'est donc pas de l'ordre de l'assertorique mais bien de l'ordre de l'apodictique. En d'autres termes, le discours scientifique ne se borne pas à délivrer des modèles en tant que vérités, mais il comporte également tout le cheminement de pensée qui a conduit à l'élaboration de ces modèles. Le savoir scientifique inclut donc un raisonnement qui permet de rendre compte non seulement de la résolution du problème, mais aussi des contraintes et des nécessités empiriques de la situation étudiée : « il ne s'agit pas uniquement de « savoir que », mais de savoir « pourquoi cela ne peut pas être autrement » »².

1.1.3. « La problématisation comme exploration et délimitation des possibles ».

Le débat est la forme privilégiée pour faire émerger ce raisonnement scientifique. Celui-ci consiste, à travers les échanges, à délimiter un champ de possibles pour solutionner le problème posé. Les

¹ *Ibid.*, p.8

² Christian Orange, « Problématisation, savoirs et apprentissages en sciences », in *Situations de formation et problématisation*, Michel Fabre *et al.*, De Boeck Supérieur, 2006, p.77

interactions entre élèves auront pour but de mettre en avant ce qu'on observe des événements ou des phénomènes étudiés – les contraintes empiriques. Ces contraintes donnent lieu à des nécessités qui permettront de construire le modèle explicatif qui tiendra lieu de solution au problème de départ.

1.1.4. « Passer d'une connaissance de constat à un savoir problématisé ».

Cette approche de l'enseignement des sciences donne une dimension épistémologique au savoir enseigné. La science en tant que discipline n'est plus seulement pensée comme le résultat de l'observation et de l'expérience (ceci est le point de vue empiriste). Elle est considérée comme un savoir problématisé, c'est-à-dire que le résultat des observations et expériences passe à l'arrière-plan. Ce qui importe le plus, c'est bien le caractère nécessaire de ces résultats en fonction des conditions empiriques relevées. Cela ne peut pas être autrement pour telle et telle raisons.

1.1.5. « Les conditions didactiques de la problématisation ».

Pour mettre en place un enseignement des sciences problématisé, l'enseignant doit être attentif à un certain nombre d'éléments. La formulation de la question scientifique posée à la classe est importante. Elle doit mettre les élèves devant « un problème explicatif épistémologiquement pertinent et dans lequel les élèves peuvent s'engager »¹. De plus, la classe doit à la fois partager des connaissances afin de construire un raisonnement en commun, mais elle doit également avoir des représentations du problème différentes pour pouvoir alimenter le débat qui fera émerger ce raisonnement commun. Le registre explicatif doit être adopté par l'ensemble des élèves afin d'avoir une base commune dans le type de discours et donc le type d'arguments utilisés. Enfin, la trace écrite doit comporter l'ensemble du cheminement effectué par la classe. Elle ne se limite pas à donner la solution trouvée par le modèle explicatif retenu, mais doit aussi comporter le raisonnement qui a permis de le construire ainsi que les modèles rejetés et les raisons pour lesquelles ceux-ci ne sont pas pertinents.

1.2. La problématisation selon Michel Fabre.

Michel Fabre s'appuie sur les travaux de Bachelard, Popper, mais surtout Dewey pour développer, avec d'autres chercheurs, une pensée de la problématisation à l'école. John Dewey distingue cinq composantes aux problèmes : « la perception du problème, sa détermination ou construction, la suggestion de solutions possibles, l'examen raisonné des suggestions et de leurs conséquences, le test des hypothèses »². Michel Fabre définit la problématisation à partir de cela. Pour lui, « le processus de problématisation constitue un ensemble d'opérations visant à déterminer des données

¹ Christian Orange, « Problématisation, savoirs et apprentissages en sciences », in *Situations de formation et problématisation, op. cit.*, p.88

² Michel Fabre, « Qu'est-ce que problématiser, l'apport de John Dewey », in *Situations de formation et problématisation, op. cit.*, p.19

et des conditions (position et construction du problème) et à générer un certain nombre d'hypothèses de solutions à tester au regard de ces données et conditions (résolution du problème) ». Autrement dit, il s'agit d'un aller-retour entre l'observation de faits, la construction de théories, et l'expérimentation de ces théories dans le but de trouver une solution au problème de départ.

1.2.1. Les données et les conditions

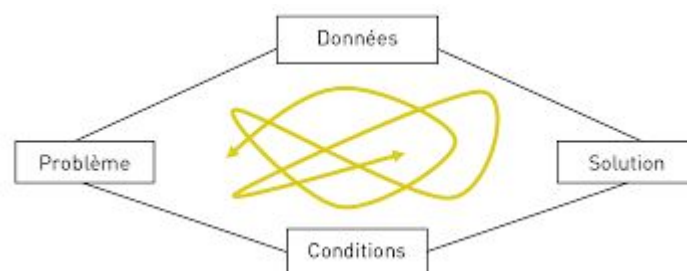
Les données sont inhérentes au problème posé, mais dans la situation d'apprentissage, elles peuvent être amenées au fur et à mesure par l'enseignant. Il s'agit de faits constituant des contraintes – soit le terme retenu par Christian Orange. Les conditions quant à elles sont ce que C. Orange nomme les « nécessités ».

1.2.2. Les inducteurs de la problématisation

Avec Agnès Musquer, Michel Fabre a développé une théorie définissant des « inducteurs de problématisation »¹, dans le but d'aider les enseignants à ne pas problématiser à la place de l'élève. Ces inducteurs sont des outils que l'enseignant pourra utiliser pour activer chez les élèves des schèmes leur permettant de construire le problème. Les inducteurs peuvent apparaître dans l'énoncé du problème, dans les échanges entre l'enseignant et les élèves, et/ou encore dans le dispositif pédagogique mis en place. Ces inducteurs nous serviront de base à la proposition faite aux élèves pour danser comme l'eau, nous y reviendrons plus bas dans la partie consacrée à la présentation de notre situation.

1.2.3. Le losange de problématisation

Les deux chercheurs proposent un outil pour visualiser les différents pôles de la problématisation. Il s'agit d'un losange comportant quatre éléments : Le problème, les données, les conditions ainsi que les hypothèses de résolution.



¹ Agnès Musquer et Michel Fabre, « Comment aider l'élève à problématiser, les inducteurs de problématisation », in *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 2009/3 (Vol. 42), p.111-129

Nous utiliserons cet outil pour repérer tous ces éléments dans le dispositif mis en place en danse de création.

La problématisation développe donc des compétences démocratiques liées à l'argumentation et au raisonnement scientifique qui permettent d'exercer son esprit critique. Cependant, d'autres éléments entrent en compte dans le cadre de l'enseignement de l'EPS.

1.3. Transférer ce cadre théorique dans le domaine de l'EPS.

Les travaux de Christian Orange et Michel Fabre concernent les disciplines scientifiques et s'appuient sur une définition de celles-ci en tant que savoirs apodictiques qui leur est propre. Un autre auteur s'est intéressé à la problématisation dans le cadre de l'EPS : Bruno Lebouvier. Son regard nous apporte des éléments permettant de préciser les enjeux de la problématisation en l'EPS.

1.3.1. Les contenus : savoirs moteurs et savoirs méthodo-cognitifs

Le premier élément soulevé par Lebouvier, qui reprend Marsenach, est la question des contenus : alors que dans le domaine des sciences les contenus sont des « prestations nouvelles attendues de l'enseignant », dans le domaine de l'EPS ils seront aussi les « opérations qui permettent d'y accéder »¹. En EPS, les savoirs à acquérir peuvent en effet être moteurs, mais aussi méthodo-cognitifs. Ce sont deux éléments qu'il faut bien distinguer dans la mesure où l'un et l'autre ne coïncident pas toujours. Un élève peut être tout à fait capable de décrire théoriquement la méthode nécessaire à la réalisation d'une action motrice – par exemple, pour rattraper une balle l'élève doit se positionner en fonction de la trajectoire et de la vitesse de l'objet qu'il aura anticipées – sans pour autant être en capacité motrice d'effectuer cette action.

1.3.3. La transformation des actions motrices et des discours

Le savoir théorique visé en sciences n'est donc pas le seul visé dans le cadre de l'EPS : dans cette discipline les savoirs moteurs sont également des buts à atteindre pour les élèves. Nous viserons donc ici la transformation des discours, mais aussi celle des actions : les hypothèses seront à la fois « les tentatives en acte et à leur expression dans les échanges »².

Outre les savoirs moteurs, l'APSA danse qui a été choisie comporte des spécificités qu'il nous faut expliciter.

¹ Bruno Lebouvier, « Expérience et problématisation en EPS, une étude en course de relais », in *Carrefours de l'éducation*, n°40, décembre 2015, p.31

² *Ibid.*, p.43

1.4. Prendre en compte la spécificité de la danse en tant que domaine artistique

La danse est en effet une APSA bien spécifique dans le domaine de l'EPS, puisque cette pratique est à la croisée du monde du sport et de celui des arts. En danse de création tout particulièrement, la finalité n'est pas le gain comme dans d'autres sports servant de support à l'EPS, et les caractères esthétiques et d'originalité des propositions y prennent une grande place. Cette spécificité m'a amenée à m'intéresser à la didactique des arts plastiques afin de transférer les particularités de ce domaine à celui de la danse.

1.4.1. En création : pas de réponses a priori

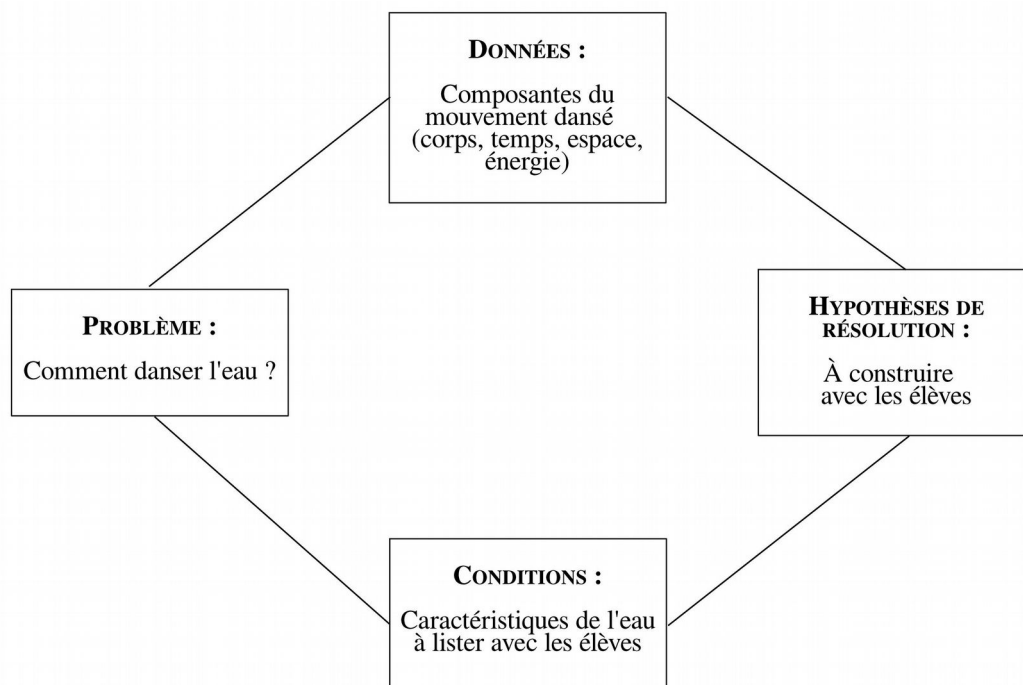
La principale différence entre la problématisation en sciences et la problématisation en danse réside dans la variété des réponses qui pourront être apportées. En sciences, lorsque l'enseignant pose une question, il laisse certes les enfants construire leur propre savoir, mais il attend une réponse bien précise. Le fonctionnement digestif est connu et la réponse est nécessaire et unique. Dans les domaines artistiques au contraire, les réponses attendues seront plurielles : à la question « comment danser l'eau ? » chaque élève trouvera sa propre réponse gestuelle qui ne sera ni bonne ni mauvaise. Elle pourra en revanche être améliorée et enrichie selon les différentes composantes du mouvement. Ces composantes et leurs utilisations motrices seront bien ici les savoirs visés dans les apprentissages. Ils permettront aux élèves d'atteindre l'objectif souhaité : passer d'une motricité habituelle à une motricité symbolique enrichie. C'est ce que nous retrouvons dans les écrits de Bernard-André Gaillot à propos des arts plastiques. Celui-ci écrit que « l'artistique est à saisir dans les légers glissements [...], la réactivation décalée [...], autrement dit encore, ce qui fait « jeu », au sens cette fois d'introduire un espace pour le mouvoir, [...], dans la machine de nos repères culturels »¹.

La difficulté d'appliquer ce cadre théorique à la danse de création sera de bien définir les critères de validation des solutions apportées. En effet, celles-ci n'étant pas données d'avance comme dans le cas des sciences, il nous faudra préciser des critères de réussite permettant de valider ou non les solutions apportées par les élèves. Ceux-ci varieront selon les phases de la séquence et les objectifs de chaque séance.

1.4.2. Application du losange de problématisation de Fabre à notre situation

Cela ne remet cependant pas en question le processus de problématisation, que nous pouvons ici représenter, en utilisant le losange de Fabre, pour notre propre situation :

¹ Bernard-André Gaillot, *Arts Plastiques, éléments d'une didactique critique*, PUF, 1997, p.110



1.4.3. Les composantes du mouvement en danse

Les savoirs moteurs à construire s'appuieront sur les composantes du mouvement en danse qui permettront d'enrichir les réponses des élèves. Il en existe cinq : la composante du corps, du temps, de l'espace, de l'énergie, et enfin la relation entre les danseurs.

La composante du corps consiste pour l'élève à prendre conscience des différentes parties de son corps et à pouvoir toutes les utiliser (ex. : savoir dissocier le haut et le bas du corps dans le mouvement).

La composante du temps vise à faire prendre conscience à l'élève que la durée de la danse et du mouvement peuvent varier (ex. : un même mouvement peut être réalisé très rapidement ou très lentement).

La composante de l'espace vise à ce que les élèves puissent prendre possession de l'ensemble d'un espace scénique. Il s'agira de travailler autour des directions, des déplacements, des trajectoires.

La composante de l'énergie, s'attache à enrichir la gestuelle, par exemple en effectuant un même mouvement de manière fluide ou saccadée.

La relation entre les danseurs, enfin, peut permettre de créer une cohésion entre les danseurs, et de différencier le solo du duo, du trio, etc.

1.4.4. Éléments de mise en scène

Au-delà de l'aspect purement moteur de la danse, cette activité permet également d'approcher des éléments de mise en scène qui vont accompagner la production. Ceux-ci peuvent être de différents ordres et concerner les décors, les costumes, les accessoires, ou encore la musique.

1.5. Problématisation et démocratie

Au regard de notre problématique, plusieurs aspects sont intéressants à retenir dans cette approche des enseignements par problématisation¹. Les programmes de l'école maternelle précisent en effet qu'il s'agit d'une école où les enfants vont « apprendre ensemble et vivre ensemble »². Les moments de débat qui sont inhérents à l'apprentissage par problématisation mettent cet élément en jeu. En effet, lors d'un débat les règles conversationnelles (s'écouter, demander la parole, ne pas interrompre un camarade) sont mises au travail car elles sont nécessaires au bon déroulement de l'activité. En outre, puisque nous attendons des élèves qu'ils argumentent dans leurs réponses, ces débats seront également un moment d'apprentissage pour construire l'argumentation des élèves. Enfin, savoir verbaliser ses actions et les expliquer dans un aller-retour entre la pratique et la théorie est également une étape vers la construction d'un esprit critique sur ce que chacun produit. Si cet élément est valable pour toutes les disciplines, en danse un autre élément pourra entrer en jeu : celui du développement du jugement esthétique. Les allers-retours entre séances de motricité et séances de débat pourront également servir d'appui pour argumenter sur ce que les élèves préfèrent ou ce qu'ils n'aiment pas, en expliquant pourquoi. Ces différents éléments sont autant d'apprentissages que l'on attend chez un futur citoyen capable de vivre dans une démocratie³.

2. Hypothèses de recherche pour une problématisation en danse

2.1. La problématisation permet d'atteindre un objectif d'apprentissage

Grâce au dispositif mis en place, les élèves pourront prendre conscience des composantes du mouvement. Cela leur permettra d'identifier les paramètres à utiliser pour passer d'une motricité habituelle (mime) à une motricité symbolique (danse).

¹ Etienne Vellas, « La problématisation des objets culturels est le chaudron de la démocratie », in *Situations de formation et problématisation*, Michel Fabre et al., De Boeck Supérieur, 2006

² Programmes de maternelle de 2015, *op. cit.*

³ « Historiquement, la pratique du débat est liée, sur l'agora grecque, à l'émergence de la démocratie. [...] Dans le contexte individualiste actuel, [...] l'école républicaine se doit de faire du débat une base d'éducation à la citoyenneté ». Hélène Eveleigh et Michel Tozzi, « Pourquoi débattre en classe ? », in *Les cahiers pédagogiques*, n°401, février 2002.

2.2. L'apprentissage par problématisation travaille indirectement l'apprentissage de la démocratie

L'EPS, et la danse en particulier, est un espace privilégié en classe pour l'apprentissage de la démocratie. Dans le cadre de la problématisation, les élèves ne seront pas dans une simple situation de reproduction de mouvements dansés, mais en action et en débat. On peut donc préciser ici des objectifs secondaires inhérents à la situation proposée. Outre les remarques précédentes sur la situation de débat, la situation de problématisation en danse amènera les élèves à construire un langage du corps et leur apprendra à s'exprimer personnellement par un autre biais que la parole. Ils apprendront également à accepter le regard de l'autre. En position de spectateur, ils apprendront à respecter la prestation des autres. Tous ces éléments participent à la construction des élèves comme « personnes singulières au sein d'un groupe »¹, en ce sens qu'elles seront capables de trouver leur propre réponse, tant verbalement que corporellement, et qu'elles sauront respecter les réponses des autres élèves du groupe.

Enfin, la danse est un fait de culture artistique, c'est la spécificité de cette activité support choisie en EPS. En cela, cette séquence participe, à travers la pratique, à la création d'une culture commune chez les élèves et favorise le vivre ensemble démocratique présent dans les programmes du cycle 1, comme nous avons pu déjà le relever.

2.3. Le rôle de l'enseignant

Le rôle de l'enseignant est primordial dans le processus de problématisation. En effet, celui-ci est le garant du bon fonctionnement des débats et du respect des règles qu'il nécessite. C'est également lui qui assure le bon déroulement des séances en effectuant les choix quant aux dispositifs utilisés et aux formulations des questions posées aux élèves. Enfin, son rôle est également important dans l'accompagnement et l'étayage réalisé pour ajuster les données en fonction des réponses fournies par les élèves.

3. Le dispositif

3.1. La question inductrice posée aux élèves

La question posée en amont de la séance d'EPS proprement dite devra permettre un premier moment pour élaborer des hypothèses de résolution « en actes », c'est-à-dire pendant la phase de travail en salle de motricité. Un second moment sera ensuite consacré à leurs verbalisations pendant un échange de bilan. Les réponses attendues sont essentiellement des idées de mimes partant de mots liés à l'eau (ex. : mimer les vague, le geste d'ouvrir un robinet, des poissons, etc.). La

¹ Programme d'enseignement de l'école maternelle, J.O. du 12-3-2015.

formulation de la question est la suivante : « comment danser, bouger comme l'eau ? ». Nous partirons, pour guider les élèves, d'images inductrices.

3.2. Le rôle des inducteurs

Selon la théorie du développement de l'enfant telle que Piaget la définit dans *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*¹, les enfants de grande section sont à la période de développement du stade pré-opérateur, et plus précisément au stade de la pensée intuitive. Ils n'ont pas encore de grandes capacités d'abstraction et de décentration, c'est la raison pour laquelle travailler à partir d'inducteurs facilite la mise en activité des élèves.

Afin de les mobiliser davantage, nous partirons d'inducteurs choisis par les élèves. Notre emploi du temps comporte en effet un moment de lecture lors duquel les enfants sont libres de choisir un livre. Nous profiterons de ce moment pour proposer des livres sur le thème de l'eau et leur demander de présenter l'image qu'ils auront préférée. Cela nous permettra de repartir de ces images inductrices lors des séances d'EPS.

3.3. Tableau récapitulatif de la séquence proposée

Nous proposons dans ce tableau le début de la séquence qui sera analysée en partie 5. Nous récapitulons ici les différentes phases de la séquence ainsi que ses objectifs et critères de validation des productions d'élèves. Les éléments de la problématisation sont écrits en gras.

Phases de la création	Séances	Objectifs	Critères de validation	
Exploration	1	Pratique motrice	Formuler des hypothèses motrices en réponse au problème posé « comment danser comme l'eau ? »	L'élève est en activité de recherche motrice
		Débat-bilan	Verbaliser ces hypothèses Préciser ce qu'on signifie par « eau » (caractéristiques de l'eau ; recueil des conditions)	L'élève fait le lien entre la question et sa réponse corporelle (indices d'argumentation)
	2	Pratique motrice	Formuler des hypothèses motrices en réponse au problème posé, au regard des conditions verbalisées en séance 1	L'élève est en activité motrice et prend en compte les conditions répertoriées en séance 1
		Débat-bilan	Verbaliser les réponses motrices et les valider ou les invalider.	L'élève verbalise ses réponses motrices et argumente sur leur lien avec les conditions du problème posé.

¹ Jean Piaget, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, 1936.

Enrichissement	3	Pratique motrice	Enrichir son mouvement grâce aux données , c'est-à-dire les composantes du mouvement (temps, corps, espace, énergie, relation entre les danseurs)	L'élève utilise les composantes du mouvement pour enrichir sa réponse initiale.
		Débat-bilan	Verbaliser les données (les composantes du mouvement)	L'élève exprime différentes composantes du mouvement utilisées.
	4	Pratique motrice	Trouver un mouvement singulier	L'élève réalise une action différente de celles des autres élèves.

4. Présentation du contexte d'étude

4.1. L'école et la classe

Cette étude sera réalisée dans le cadre de mon année de stage à l'école maternelle Les Petits Pas de Spay. Celle-ci comporte cinq classes de la petite à la grande section. La séquence sera menée dans la classe de grande section que j'ai tous les vendredis et qui se compose de 25 élèves.

4.2. La méthodologie du recueil de données

4.2.1. La vidéo

L'EPS est une discipline qui met en jeu le corps. Si la langue y prend aussi une grande place, le langage du corps a une dimension importante. C'est pourquoi j'ai utilisé la vidéo pour avoir une trace des séances menées avec les élèves. Celles-ci permettront en effet de conserver à la fois le langage parlé et le langage du corps.

4.2.2. Les retranscriptions

Une partie de ces vidéos seront retranscrites afin d'analyser les prises de paroles des moments de débat. Nous y incluons en italique les gestes qui parfois, même dans les moments d'échanges où on se « raconte »¹ les actions, le corps prend le pas sur les mots. Les transcriptions sont en annexes de ce travail.

5. Analyse des réponses d'élèves

Avec la mise en place de ce dispositif, nous nous demandons dans quelle mesure l'apprentissage par problématisation permettait l'acquisition de compétences démocratiques connexes à celles de l'EPS. Ces compétences sont à la fois liées au langage oral pour l'argumentation, et au langage corporel. Nous proposons donc ici une analyse en plusieurs parties. La première concernera

¹ C'est le terme que j'ai utilisé avec les élèves lors de ces situations, pour leur demander de verbaliser ce qu'ils me montraient avec leurs gestes et mouvements.

l'analyse des réponses langagières des élèves pendant les temps d'échanges verbaux, afin de comprendre si les éléments de la problématisation ont été verbalisés et si l'argumentation est bien en jeu dans les échanges. La seconde partie s'attachera à décrire les réponses corporelles produites par les élèves pendant les temps de motricité afin de vérifier si les composantes du mouvement ont permis une évolution des réponses au fil des séances. Enfin, la dernière partie évoquera les difficultés rencontrées du point de vue de l'enseignant, pour montrer l'importance de son rôle et l'amélioration que je pourrai faire dans le dispositif mis en place.

5.1. Repérage des éléments de problématisation dans les échanges verbaux

L'analyse des échanges verbaux nous permet ici de repérer les éléments d'argumentation chez les élèves. Cela fait partie, comme nous l'avons précisé, d'une des compétences démocratiques que les élèves doivent développer pour affiner et exercer leur esprit critique.

Nous reprenons ici les quatre éléments de la problématisation présents dans le schéma proposé en page 8 : problème, données, conditions et hypothèses. Il ne suffit cependant pas de repérer ces différents éléments pour pouvoir réellement parler d'argumentation. Celle-ci n'est en jeu que dans les moments où ces différentes données s'articulent. C'est pourquoi les premières parties permettront de relever les éléments liés à la formulation du problème, puis à celle des données et des conditions. Mais les éléments d'argumentation apparaîtront dans la dernière partie consacrée aux hypothèses de résolutions. C'est en effet dans l'articulation entre ces différentes données que l'argumentation est visible.

5.1.1. Le problème

Celui-ci a été formulé globalement de la manière suivante en première séance :

PE : [...] ce que j'aimerais qu'on fasse aujourd'hui, c'est qu'on essaye de danser comme l'eau. De bouger comme l'eau, d'accord ?

Agathe : mais on peut pas bouger comme l'eau !

PE : Ha ! Pourquoi est-ce qu'on ne peut pas bouger comme l'eau ?

Agathe : ben parce qu'on n'est pas de l'eau !¹.

Le problème est ici reformulé et précisé par une élève : alors que j'ai simplement donné une consigne, l'élève s'étonne et formule le problème : comment est-il possible de bouger comme l'eau alors que nous ne sommes pas de l'eau. La contradiction à dépasser est donc bien explicitée par l'élève.

¹ Retranscription des échanges, lignes 16-20, voir les annexes.

Nous pouvons également noter que de nouveaux questionnements apparaissent au fil des séances. En demandant aux élèves de préciser ce qu'était l'eau, nous en sommes en effet arrivés à des éléments assez variés, chacun avec son lot de contraintes et de données propres. Nous les avons récapitulées dans le tableau suivant :

Thèmes utilisés pour la séance avec les 4 « maisons »¹	Problèmes spécifiques rencontrés
La neige	Comment représenter la neige avec son corps, alors que nous ne sommes pas glacés et ne ressemblons pas à des flocons ? (PE, 1.105)
	Comment faire pour tomber tout doucement comme des flocons alors que nous sommes plus lourds qu'eux et tombons plus vite ? (PE – Louis, 1.136-154)
Les habitants de la mer	Comment danser un monstre à plusieurs têtes alors que nous n'en avons qu'une chacun ? (PE, 1.255)
	Comment danser un animal avec un long cou alors que le notre est plus petit ? (Anouk-PE, 1.286-290)

Cette multiplication des problèmes rencontrés lors des échanges consacrés à préciser les contraintes du thème de l'eau n'était pas prévue. Il a donc été difficile de garder une ligne directrice dans la suite de la séquence, et surtout de répondre correctement à la multiplicité des réponses liée à l'arrivée de problèmes nouveaux.

5.1.2. Les données du problème

Pour ce relevé, deux composantes m'ont paru être en tension et difficilement dissociables, celle du temps et celle de l'énergie. La consigne donnée en séance 2 (trouver comment danser comme la tempête de neige ou comme la petite neige) a en effet mis en jeu ces deux éléments dans les réponses motrices des élèves, sans que leur dissociation soit clairement identifiable. Pour ce relevé concernant la verbalisation, j'ai cependant choisi de n'utiliser que la composante du temps, dans la mesure où le vocabulaire utilisé par les élèves me semblait plus proche de cet élément.

Scénarisation & Composantes du mouvement	Réponses des élèves
---	----------------------------

¹ Lors de la deuxième séance réalisée en salle de motricité, j'ai utilisé les réponses des élèves de la séance 1 pour créer 4 univers différents : la maison des vagues, celle des habitants de la mer, celle de la piscine et celle de la neige. Ces maisons étaient matérialisées par des grandes feuilles sur lesquelles étaient collées des images choisies par les élèves en lien avec les thèmes proposés. Une image est disponible dans les annexes.

Maquillage	mettre du blanc sur nous (Victor, 1.111-112)
Accessoires	prendre du coton et le faire tomber (Victor 1.122-123)
Composante du temps	* utiliser un parachute pour ralentir notre chute (Baptiste, 1.156) * la tempête de neige va plus vite que la petite neige (Perrine et Victor, 1.336-337 ; Donovan, 1.352) * se baisser doucement (Victor, 1.373)
Composante de l'espace	<u>Pour les flocons, mouvement de haut en bas :</u> * se mettre en haut et après redescendre (Victor, 1.134) * voler et descendre (Baptiste, 1.156) * descendre à une corde (Noé, 1.138) * Léna, 1.367 * se baisser (Victor, 1.373) <u>Pour les habitants de la mer, déplacements verticaux ou horizontaux :</u> * le monstre se danse debout et les poissons allongés (Anouk, 1.241 ; Léane C, 1.270, Kéziāh, 1.281, Chloé, 1.298)
Composante de la relation entre les danseurs	<u>Pour le monstre marin à plusieurs têtes :</u> * se mettre à 6 (Baptiste, 1.259) * danser à plusieurs (Kéziāh, 1.260)
Composante du corps	* bouger les jambes et les bras (Agathe, 1.43) * bouger sa main (Chloé, 1.61) * se mettre sur le dos (Chloé, 1.125) * bouger son ventre (Donovan, 1.172) * s'allonger sur le ventre (Kéziāh, 1.281) <u>Pour la tempête de neige, tourner :</u> * tourner sur soi-même (Victor, 1.361) * tourbillonner (Léna, 1.370)

Plusieurs données liées à la danse sont apparues dans les échanges. Nous pouvons remarquer que quatre composantes sur les cinq ont bien été formulées par les élèves. En outre, un autre élément que je n'attendais pas a également émergé en lien avec l'aspect scénique de la danse¹, avec les propositions de maquillage et d'accessoires faites par Victor.

5.1.3. Les conditions

Nous regroupons dans le tableau ci-dessous les différents éléments formulés par les élèves pour caractériser notre thème : l'eau.

L'eau	Avance tout droit (Léane, 1.36, 79)
	Fait des vagues (Chloé, 1.64 ; Victor, 1.81-82 ; Léane, 1.89)
	s'arrête quand il neige (Victor, 1.93-97)

¹ Voir notre partie consacrée à ce sujet, en 1.4.4. « Éléments de mise en scène », p.8

La neige	Est blanche (Victor, 1.108) (La couleur est sous-entendue dans sa réponse)
Les flocons	Sont avec des petites tiges et un petit rond (Baptiste, 1.118)
	Tombent doucement (plusieurs élèves, 1.148)
	Tombent vite (Victor, 1.146)
L'eau des égouts	Est verte (Donovan, 1.191)
	Est sale ((Donovan, 1.193)
L'eau de la piscine	Est bleue (Donovan, 1.201)
	Est transparente (Agathe, 1.202)
	Est chaude (un élève, 1.203)
	Ne fait pas de vagues (plusieurs élèves, 1.210)
Le monstre marin	A plusieurs têtes (Baptiste, 1.254)
	A un long cou (Anouk, 1.286)

Comme nous l'avons relevé précédemment, le thème de l'eau s'est subdivisé en plusieurs sous-thèmes. Je n'avais là encore pas prévu ce phénomène dans les échanges. Plutôt que d'approfondir un élément précis comme je l'avais imaginé, et de préciser les contraintes qui lui sont liées, l'échange a abouti à une liste des différentes formes que peut prendre l'eau sans en préciser réellement les contraintes. Il a donc été difficile par la suite d'effectuer la validation ou l'invalidation des mouvements proposés, et de réaliser un guidage des élèves car les contraintes posées n'étaient pas assez précises.

Nous pouvons donc ici montrer que la question posée à bien permis de soulever le problème souhaité. Cependant, le choix du thème était sans doute trop large et a donné lieu à trop de sous-thèmes pour effectuer un approfondissement intéressant, et récolter des contraintes et des données précises et nécessaires à la formulation d'hypothèses claires. Cependant, nous en avons malgré tout relevé quelques unes.

5.1.4. Les hypothèses de résolution

Pour Michel Fabre, la présence des éléments de problématisation dans le discours ne suffit pas à affirmer que les élèves ont réellement problématisé. L'articulation entre les données et les conditions sont essentielles et forment les arguments à partir desquels il est possible de formuler des hypothèses de résolution au problème donné. C'est ce point qui nous permettra d'analyser le degré d'argumentation des élèves, et de montrer en quoi la problématisation met en jeu des compétences démocratiques comme celle de l'argumentation. C'est ce que nous étudions dans le tableau suivant

qui met en avant les arguments donnés par les élèves pour soutenir leurs hypothèses à partir des différents problèmes soulevés.

PROBLÈME POSÉ	PROPOSITION	ARGUMENTATION
Danser comme l'eau	Onduler le bras (Chloé, l.56)	Faire penser aux vagues (Chloé, l.64)
	Faire des zig-zags (Victor, l.68)	<i>Pas d'argumentation</i>
	Ramper (Léane C, l.77)	Parce que l'eau avance tout droit (Léane C, l.79)
	Se mettre sur le dos (Chloé, l.125)	Pour que l'eau avance droit (Chloé, l.127)
	Bouger son ventre (Donovan, l.172)	Parce que ça fait les vagues (l.178)
Représenter la neige / la glace / les flocons	s'arrêter de bouger (Victor, l.108-109)	l'eau s'arrête quand elle devient de la glace (Victor, l.99)
	On met du blanc sur nous (Victor, l.108-109)	« PE : ça voudrait dire que... / Victor : on serait glacés ! » (l.110-111)
	Prendre du coton et le faire tomber	« comme si c'était de la neige » (l.119-120)
Tomber tout doucement (comme les flocons de neige)	Sauter, se mettre en haut et redescendre tout doucement (Victor, l.134-135)	Comme si on était de la neige (l.134-135)
	Prendre une corde, l'accrocher et après la descendre (Noé, l.138)	
	Voler dans un avion et descendre avec un parachute (Baptiste, l.156-157)	Pour faire croire que c'est un flocon qui est très petit (Baptiste, l.156-157)
Comment danser un monstre à plusieurs têtes ?	Se mettre à six (Baptiste, l.259)	
	Se mettre à plusieurs enfants (Kéziyah, l.260)	
Danser comme un poisson	s'allonger (Léane C, l.270)	Pour faire le poisson (l.272)
Danser le monstre au long cou	Se faire transformer par une sorcière (Léane C., l.291)	
	Couper le cou de quelqu'un pour l'attacher au nôtre (Baptiste, l.302)	

Nous remarquons ici que le lien est globalement fait entre les propositions d'hypothèses et les données et conditions du problème posé. L'argumentation est visible dans plusieurs marqueurs

linguistiques tels que la préposition « pour » ou la locution conjonctive « parce que » qui marque la relation de causalité. L'utilisation de ces marqueurs est inégale et montre bien la différence de niveaux entre les élèves du point de vue de la formulation de l'argumentation. Bien que l'ensemble des échanges montrent que la plupart des élèves ont l'intuition de ces liens de causalité, tous ne les expriment pas. Ainsi, sur deux élèves qui lient les mouvements réalisés au mime des vagues, un élève formulera simplement « à les vagues »¹ sans exprimer ces liens de causalités, tandis qu'un autre le formulera de cette façon : « parce que ça fait les vagues »². Les capacités et apprentissages langagiers sont donc bien en jeu dans ce type d'échanges.

Cette étude trouve néanmoins ses limites dans le fait qu'elle ne s'étale que sur peu de temps alors que ces apprentissages se développent sur des durées longues. On peut donc ici affirmer que la problématisation fait travailler aux élèves leurs capacités d'argumentation dans la mesure où l'enseignement demande de faire un lien entre les hypothèses et les données et conditions recensées. Mais il ne nous est pas possible d'évaluer la progression des élèves sur ce point car la durée de l'étude est trop courte.

Nous pouvons également remarquer que la distinction entre réel et irréel, possible et impossible n'est pas uniformément acquise. Certains formulent le caractère symbolique de la danse en utilisant des marqueurs de l'irréel tels que le mode conditionnel : « on serait glacés »³, ou la locution conjonctive « comme si ». La précision de ces frontières est essentielle au développement des enfants et de leur esprit critique. Un de ses fondements est la distinction entre savoir et croyance. Or, cela ne peut se faire que lorsque les élèves distinguent les faits réels des faits irréels. De même, l'aspect matériel est important à prendre en compte lorsqu'on formule des hypothèses. Les élèves doivent alors être en capacité de distinguer ce qui sera réalisable et ce qui ne le sera pas. En effet, nous avons évoqué les contraintes liées au problème posé, mais il en existe d'autres qui sont liées au contexte dans lequel nous résolvons le problème. Ici, ce contexte est celui de l'école, et il nous faut prendre en compte les contraintes matérielles qui lui sont liées. Pour le même problème, on ne proposera pas les mêmes solutions dans une école ou dans une salle de spectacle équipée par exemple. Le matériel à disposition n'est pas le même, et les élèves doivent en avoir conscience afin de proposer des résolutions adaptées à leur environnement. Enfin, un dernier élément entre en compte : celui de l'éthique et du légal. En effet, dans les hypothèses de résolution du problème, il est possible d'être confronté à des choix éthiques qui nécessitent alors des capacités de réflexions philosophiques pour être en mesure de choisir des méthodes s'appuyant sur des valeurs qui

¹ Retranscription des séances, ligne 64

² *Ibid.*, l. 178

³ *Ibid.*, l. 110-111

pourraient faire débat. Ce peut être le cas, par exemple, de l'expérimentation de traitements médicaux sur des animaux. Cela rejoint également la nécessité de connaître les lois régissant notre société : certaines méthodes sont légales et d'autres non.

Nous remarquons ici que ces frontières ne sont pas complètement acquises chez certains enfants qui proposent des hypothèses sans tenir compte des contraintes matérielles (utiliser en termes d'accessoires du coton ou un avion et un parachute ne requiert pas les mêmes moyens), de l'aspect éthique et légal des propositions (couper le cou d'une personne) ou encore de leur aspect fictionnel (les sorcières n'existent pas). Ces éléments seront donc à préciser pour certains élèves, afin de les amener à identifier plus précisément les attendus d'un débat argumentatif.

Les compétences en terme d'argumentation sont donc présentes et demandent à être affinées et précisées sur le long terme. Mais cette étude montre bien trois aspects importants dans les compétences mobilisées lors d'un échange visant à formuler des hypothèses de résolution. Nous avons pu noter que pendant ces échanges, des compétences liées à la distinction entre réel et irréel, entre réalisable et irréalisable étaient au travail. Enfin, certaines hypothèses mettent les élèves face à un débat de type éthique. Tous ces éléments liés à l'argumentation font partie des compétences démocratiques connexes à l'apprentissage de l'EPS par problématisation, qui est donc un outil pour les développer.

5.2. L'évolution des réponses motrices des élèves : une diversification plus qu'un enrichissement.¹

Nous avons évoqué les valeurs éthiques dans la partie précédente. Celles-ci peuvent varier selon les individus et contribuent à leur singularité. Cette singularité se retrouve également dans les réponses motrices des élèves. La séquence mise en place visait un objectif d'apprentissage : la transformation d'une motricité habituelle vers une motricité symbolique, tout en s'appuyant sur la recherche d'une production individuelle singulière. Se construire comme personne singulière au sein d'un groupe peut en effet être considéré du point de vue des valeurs, comme nous l'avons fait, mais en danse, cela peut également se traduire par la singularité des réponses motrices au sein du groupe-classe.

Ces réponses motrices ont été variées, et cela est sans doute dû à la multiplicité des images utilisées en lien avec le thème général de l'eau, plus qu'à l'enrichissement réalisé avec les composantes du mouvement.

Lors de la première séance, plusieurs réponses corporelles ont été données par les élèves, essentiellement de deux ordres : mimer le mouvement des vagues en ondulant les bras et les mains

¹ Pour cette partie, se référer aux extraits vidéos des séances effectuées.

et ramper au sol pour mimer les poissons. La discussion qui a suivi cette séance avait pour objectif de faire émerger les conditions du problème en proposant aux élèves de décrire l'eau. Les élèves ont apporté des réponses variées et ont fait émerger différents sous-thèmes : la neige, la piscine et les animaux marins.

Suite à cet échange, j'ai choisi de réaliser 4 « maisons » pour la seconde séance en utilisant les trois thèmes cités ainsi que celui des vagues qui a été beaucoup utilisé par les élèves lors du temps de motricité. J'ai pu observer une diversification des réponses motrices, mais pas un enrichissement des réponses déjà produites. De nouvelles réponses sont arrivées, en lien avec les sous-thèmes.

Pour la séance 3, je n'ai proposé aux élèves que deux thèmes : la neige pour le premier groupe et les animaux marins pour le second. La salle était divisée en deux pour travailler sur les composantes du mouvement : tempête de neige et petite neige pour le premier groupe (composantes du temps et de l'énergie), poisson et monstre marin à plusieurs têtes pour le second (composante de la relation entre les danseurs). Lors de cette séance, les élèves ont repris les mouvements déjà réalisés en séance 2, ou en ont créé de nouveaux :

* groupe des poissons : ramper au sol

* groupe du monstre à plusieurs têtes : déplacements en se tenant par la main

* groupe de la tempête de neige : tourner sur soi-même les bras écartés ou courir en faisant le tour de la scène

* groupe de la petite neige : se baisser tout doucement

Les images choisies pour diviser les espaces et travailler sur les composantes du mouvement n'ont donc pas permis ce travail.

Ce n'est qu'en quatrième séance que quelques remarques ont pu être faites. L'objectif de cette séance était que les élèves réussissent à créer des mouvements personnels : chaque élève devait trouver son flocon ou son poisson, qui ne ressemblait pas aux autres. Cette contrainte a permis de distinguer des éléments qui pour les élèves étaient identiques. Par exemple, j'ai pu faire ressortir la notion de direction à partir des réponses de deux élèves qui dansaient la neige en courant autour de la scène en sens inverse :

Donovan : Maîtresse, Louis il fait la même chose que moi !

PE : est-ce qu'il fait exactement la même chose Donovan ?

Donovan : il court tout autour.

PE : il court tout autour, est-ce qu'il court dans le même sens que toi ?

Donovan : non.

PE : non, donc on peut dire que vous faites deux choses qui se ressemblent beaucoup mais qui ne sont pas exactement pareilles¹.

D'autres éléments de ce type ont pu émerger avec le groupe des poissons (ramper sur le ventre/sur le dos ; avancer de manière fluide ou de manière saccadée). Cependant, les échanges en sont restés au niveau de la description des mouvements réalisés et n'ont pas permis une évolution des propositions. Cette étape était nécessaire, mais il aurait fallu réaliser une séance de bilan qui permette de fixer ces différents paramètres, et de réaliser une séance de motricité supplémentaire qui demande aux élèves de les utiliser pour faire évoluer leur mouvement, ce qui n'a pas été fait.

L'objectif moteur visé n'a donc pas été atteint dans ces quatre séances. Il y a eu une diversification des propositions, et non pas un enrichissement des réponses motrices, qui aurait nécessité un nombre de séances plus important ainsi qu'un meilleur étayage.

Cependant, j'ai pu observer que les réponses des élèves se singularisaient de plus en plus, ce qui était également un des objectifs. Les différentes phases ont permis aux élèves de se familiariser avec l'activité, et la quatrième séance a permis de faire émerger une attention aux détails des différentes réponses.

5.3 Les difficultés rencontrées : l'importance du rôle de l'enseignant

J'ai rencontré des difficultés de différents ordres dans la mise en place de ces séances de problématisation en EPS dans ma classe de grande section. Certaines concernent des aspects pratiques de mise en place concrète et de déroulement des séances, d'autres sont plutôt liées au cadre théorique de la problématisation. Ce sont ces deux aspects que nous développerons ici.

5.3.1. La mise en place et le déroulement des séances

Le rôle de l'enseignant est essentiel, notamment à deux moments : dans la préparation de la séance pour mettre en place un dispositif qui permette d'atteindre les objectifs visés, et dans l'étayage réalisé pendant le déroulement de la séance. Je vais ici, à partir de l'analyse des séances, proposer des améliorations au dispositif mis en place.

Dans le dispositif, j'ai eu des difficultés dans la gestion du groupe-classe. Les séances n'étaient pas assez cadrées, et les élèves n'avaient pas assez de repères. J'ai pu le remarquer en séance 3 lorsque j'ai introduit visuellement la notion d'espace scénique. L'espace de danse était matérialisé par des

¹ Transcription de la vidéo réalisée pendant la séance 3 en salle de motricité, le 22 mars 2019.

cordes au sol. Cela a permis aux élèves d'avoir un repère spatial concret, et la séance était beaucoup plus fluide, les élèves adoptaient beaucoup plus facilement le comportement attendu.

De plus, c'est une séance que j'ai pu réaliser en demi-classe car la titulaire de la classe était à temps plein sur cette journée. Le nombre d'élèves joue également beaucoup. Outre l'organisation spatiale et matérielle évoquée précédemment, j'ai eu beaucoup de difficultés à rebondir sur la grande variété des réponses motrices en classe entière. C'est également lors de cette séance que j'ai divisé le groupe en danseurs d'un côté et en spectateurs de l'autre. Le fait d'avoir moins d'élèves en mouvement permettait de mieux gérer les réponses données et d'être plus précise. Je pourrai également améliorer ce dispositif en donnant des consignes au groupe des spectateurs (validation des mouvements des danseurs vis-à-vis des critères donnés, dessiner les mouvements sur une ardoise...)

Ces améliorations permettent de se détacher des difficultés de gestion du groupe pour mieux se concentrer sur les objectifs d'apprentissage.

D'autre part, il m'a été difficile de rebondir sur les réponses des élèves. N'ayant jamais pratiqué ce type de séances précédemment, je n'ai pas pu anticiper les réponses des élèves, et il m'a été difficile de relever les éléments intéressants pour les faire remarquer aux élèves et les intégrer dans l'apprentissage. Ces séances m'ont permis d'affiner ma connaissance des élèves. Je sais désormais qu'il faut prévoir un nombre de séances beaucoup plus important pour atteindre les objectifs visés, chaque séance devant être consacrée à un objectif moins ambitieux et plus précis. Elles m'ont également permis de me familiariser avec les paramètres du mouvement, que j'avais encore du mal à associer à des mouvements concrets avant de voir les élèves en action. L'étayage a donc manqué pour que les élèves puissent avoir un retour précis sur leurs réalisations.

5.3.2. Dans la mise en place de l'apprentissage par problématisation dans la classe

Si les élèves ont bien formulé des éléments qui peuvent se rattacher aux paramètres du mouvement, ceux-ci sont plutôt arrivés grâce aux images utilisées comme inducteurs que par le biais de la problématisation elle-même.

Tout d'abord, une contrainte d'emploi du temps n'a pas facilité la mise en place du dispositif : le moment que je pouvais consacrer à un échange verbal était après la séance de motricité, ce qui en a fait un moment de bilan et de verbalisation plutôt qu'un moment où il est possible d'émettre des hypothèses pour ensuite les tester en salle de motricité.

De plus, les images inductrices orientent énormément les réponses des élèves, ce qui peut bloquer le processus de problématisation. Elles sont nécessaires à la mise en activité des élèves, comme nous

l'avons vu précédemment dans la partie 3.2. consacrée au rôle des inducteurs. Les élèves de cet âge n'ont en effet pas encore assez développé leurs capacités d'abstraction et de décentration, et le rôle des images est important pour les faire entrer dans un univers et les amener à des mouvements de danse. J'ai utilisé certaines images comme la « tempête de neige » et la « petite neige » pour amener les élèves à utiliser le paramètre temps du mouvement. Or, ces paramètres n'ont pas été réellement construits par les élèves dans les phases de débat, et leur utilisation a donc bloqué le processus de problématisation : lorsqu'ils étaient en activité sur ces deux propositions, le paramètre du temps était déjà en jeu dans la consigne. Il est donc difficile de trouver un juste milieu entre l'utilisation d'inducteurs pour amener les élèves à produire des mouvements et le choix d'images qui n'orientent pas à ce point leurs réponses afin qu'ils puissent trouver par eux-mêmes les paramètres du mouvement.

Enfin, si le thème de l'eau est extrêmement riche et permet à de plus en plus d'élèves de trouver des réponses motrices singulières, il me semble que le thème de départ devrait être plus resserré pour permettre de fixer plus rapidement les contraintes à prendre en compte. Plutôt que de se diriger vers une diversification des réponses comme cela a été le cas, je serais plus facilement arrivée à un enrichissement car les réponses motrices auraient vite trouvé leurs limites, et la nécessité de l'enrichissement aurait été plus visible.

Ce travail m'a ainsi permis de montrer que les phases de débat et d'échanges entre élèves nécessitaient de mobiliser des compétences argumentatives, qui permettent aux élèves de se construire comme personnes singulières au sein d'un groupe. Néanmoins, la problématisation en danse reste compliquée à mettre en place pour des enseignants débutants et avec des élèves de cet âge, notamment lors des temps de motricité. Le rôle de l'enseignant est en effet primordial pour la mise en place de séances assez cadrées pour faire entrer les élèves directement dans les apprentissages sans passer trop de temps à gérer leurs comportements. D'autre part, les capacités d'abstraction et de décentration des élèves de grande section nécessitent encore l'utilisation d'images inductrices qui ne répondent pas entièrement au cadre théorique de la problématisation. Les éléments qui devraient être construits par les élèves ont été donnés de manière implicite dans les images utilisées comme celle de la tempête de neige.

Conclusion

Dans ce travail, nous sommes tout d'abord revenu sur le cadre théorique de la problématisation afin de le préciser. L'apport des différents chercheurs nous a permis de montrer les points communs de ce cadre théorique dans différentes disciplines. Mais nous avons également mis en lumière les spécificités de notre étude qui s'attache à la discipline de l'EPS dans une activité support liée aux arts : celle de la danse. Ces différents éléments nous ont permis de souligner l'apport de l'apprentissage par problématisation au développement des compétences démocratiques chez les élèves : exercice de l'esprit critique, respect des règles conversationnelles, développement des capacités d'argumentation et respect des opinions des autres.

La seconde partie nous a permis d'énoncer nos hypothèses de recherche qui étaient de trois ordres. Nous avons supposé que la problématisation permettait d'atteindre des objectifs d'apprentissage, qu'elle participait au développement de compétences démocratiques, mais également que la place de l'enseignant était primordiale.

Pour mettre en place cette étude, nous avons, dans une troisième partie, présenté le dispositif. Celui-ci se fonde sur une question inductrice posée aux élèves : « comment danser, bouger comme l'eau ? ». Les séances prennent appui sur des images inductrices afin d'orienter les élèves, et elles sont organisées dans une séquence progressive qui permet de mettre en place les différents éléments de la problématisation : problème, hypothèses, conditions et données. Ce dispositif a été réalisé avec des élèves de grande section de maternelle. Les séances ont été filmées et ont donné lieu à des retranscriptions que nous avons utilisées pour pouvoir les analyser.

La durée courte de cette étude ne nous a pas permis d'analyser les progrès des élèves en termes d'échanges verbaux lors des moments de débats. Néanmoins ce travail nous permet d'identifier les compétences démocratiques connexes à l'apprentissage par problématisation. En effet, lors des phases d'échanges nous avons pu remarquer que trois compétences étaient mobilisées : la distinction entre réel et irréel d'une part, d'autre part la prise en compte de son environnement matériel et de ses contraintes propres, et enfin les questions de type éthique sur les méthodes de résolution envisagées. La distinction entre réel et irréel est en effet un des fondements de l'esprit critique : distinguer ce qui est de l'ordre de la croyance et ce qui est de l'ordre du savoir. D'autre part, les questions de type éthiques et légales mettent en jeu des valeurs qui peuvent être propres à chacun et qui permettent de développer sa singularité, tout en ayant connaissance des lois qui régissent la société.

Lors des moments de motricité, le nombre réduit de séance n'a pas permis d'atteindre les objectifs d'apprentissage visés, à savoir la transformation du mouvement grâce aux différents paramètres. D'autres séances auraient été nécessaires. Néanmoins, une contrainte supplémentaire a permis à certains élèves de trouver une réponse singulière là où ils ne faisaient que reproduire les mouvements proposés par les pairs les moins inhibés. Cet aspect est donc à prendre en compte dans les paramètres du problème. Il aurait sans doute fallu formuler la question différemment afin que cet aspect soit inclus dès le départ.

Les difficultés auxquelles j'ai été confronté m'ont permis de montrer l'importance du rôle de l'enseignant à plusieurs niveaux. Tout d'abord, celui-ci doit mettre en place des séances assez cadrées pour que les élèves adoptent rapidement le comportement attendu et entrent dans les activités proposées. D'autre part, l'étayage est nécessaire pour que les élèves repèrent les éléments importants de la séance. Mon manque d'expérience et de connaissance des élèves m'a limitée dans ces deux aspects, ce qui n'a pas permis un déroulement des séances tel que je l'avais prévu.

Enfin, ce travail montre également les limites du cadre théorique de la problématisation dans le cadre d'une séquence d'EPS en danse avec des élèves de maternelle. Il s'agissait ici en effet de passer à une motricité symbolique, ce qui nécessite de la part des élèves des capacités d'abstraction plus importantes. Or, les élèves ont encore besoin d'images inductrices pour imaginer des mouvements de danse, et l'utilisation de ces images a pu bloquer le processus de problématisation.

Il serait néanmoins intéressant de continuer ce travail en étant plus attentif au choix de ces inducteurs pour savoir si l'utilisation d'images inductrices rend malgré tout possible le processus de problématisation en danse avec des élèves de grande section.

Annexes

Image des « maisons » utilisées pendant les séances



Retranscription séances

SÉANCE DU 1^{er} MARS

5 Vidéo 1 :

Les enfants sont assis par terre face au mur de la salle de motricité sur laquelle sont affichées des images choisies par les enfants lors des pauses lectures précédentes.

PE : Ça, c'est le cycle de l'eau, ça c'est ce que vous verrez à l'école élémentaire quand vous serez un petit peu plus grand : toute l'eau qui passe dans la rivière, quand il pleut, ça s'évapore pour former les petits nuages, mais ça vous verrez ça quand vous serez plus grand. Nora tu avais choisi le petit poisson, Anouk tu avais choisi l'arc-en-ciel, Michel tu avais choisi le bonhomme de neige, Donovan tu avais choisi les verres d'eau, et Léane C tu avais choisi, vous vous souvenez ce matin on a raconté un épisode d'Ulysse, c'est lui Ulysse avec son équipage et le monstre Scylla, on racontera ça une prochaine fois. Et Chloé tu avais choisi les petits enfants qui sont au-dessus, en train de voler au-dessus de la rivière.

On avait fait ça, on avait fait aussi des activités avec de l'eau : y'en a qui ont construit des bateaux qui flottent, y'en a qui ont représenté l'eau avec des petits bouts de papiers découpés et collés, qui ont mis des petits poissons et moi, ce que j'aimerais qu'on fasse aujourd'hui, c'est qu'on essaye de danser comme l'eau. De bouger comme l'eau, d'accord ?

20 **Agathe** : mais on peut pas bouger comme l'eau !

PE : Ha ! Pourquoi est-ce qu'on ne peut pas bouger comme l'eau ?

Agathe : ben parce qu'on n'est pas de l'eau !

PE : On n'est pas de l'eau, comment ça bouge l'eau ?

Agathe : ben... Ça bouge comme ça (*se lève et saute sur place*)

25 **Brouhaha** : plusieurs élèves veulent montrer et expliquer en même temps ce que fait l'eau. 6 élèves font onduler leur bras.

PE : D'accord, ça c'est des idées, alors vous allez vous répartir partout dans l'espace (*les élèves se lèvent et partent*) et chacun vous allez trouver une idée pour danser comme l'eau.

Les élèves sont répartis dans la salle et cherchent des mouvements.

30 **Vidéo 2** :

Les élèves sont regroupés au même endroit qu'en début de séance (cf vidéo 1) pour le bilan.

PE : Est-ce que vous pouvez me raconter ce que vous avez fait ?

Léane C : (*se lève pour montrer avec son corps*)

PE : ha, Léane, me raconter (*en montrant du doigt mon oreille*)

35 **Léane C** : ha ! (*se rassoit*) En fait j'ai rampé heu.. ben.. comme ça (*met ses mains à plat derrière sa tête et se penche un peu en arrière*)

PE : Tu as rampé sur le dos. Et alors pourquoi tu as fait ça ?

Léane C : parce que l'eau ça avance tout droit.

PE : L'eau ça avance tout droit, donc tu as bougé pour avancer tout droit.

40 **Louis** : (*ondule son bras pour « faire les vagues » [... incompréhensible]*)

PE : C'est vrai que l'eau ça peut aussi faire des vagues, est-ce que quelqu'un a fait des vagues avec son corps ? Agathe ?

Agathe : Moi j'ai fait comme ça (*marche à reculons en ondulant ses bras*)

PE : Alors comment tu as fait tes vagues, avec quelle partie du corps Agathe ?

45 **Agathe** : Avec mes jolies petites jambes et mes petits bras

PE : Avec tes jolies petites jambes et tes petits bras, c'est vrai que c'est une autre idée, est-ce qu'il y a eu d'autres idées ? Louis ?

Louis : [...] (incompréhensible, évoque le fait de bouger les jambes en étant assis)

PE : avec tes jambes, en étant assis. D'accord.

50 **Vidéo 3** :

Les élèves sont de retour en classe, à l'espace regroupement et en demi-groupe – l'autre moitié de la classe lit des livres pour la pause-lecture.

GROUPE 1

55 **PE** : Alors moi j'aimerais qu'on reviennent sur nos idées sur l'eau, comment on fait pour danser l'eau, pour danser comme de l'eau. Je vais noter toutes vos idées, toutes les idées qu'on a essayées et puis les nouvelles idées aussi que vous avez pour pouvoir les essayer la semaine prochaine. Chloé, comment on peut faire pour danser comme de l'eau ?

Chloé : On fait comme ça (ondule un bras)

PE : Alors tu fais quoi avec ton corps, tu nous expliques ?

60 **Chloé** : Je monte et après je descends.

PE : Tu montes et après tu descends. Est-ce que tu montes comme ça (je saute) et après tu redescends ?

Chloé : Non, avec ma main !

65 **PE** : Ha ! Avec ta main. Donc je note l'idée de Chloé : je monte et je redescends avec ma main. Et alors pourquoi tu fais ça ? Pourquoi ça pourrait nous faire penser à de l'eau ?

Chloé : à les vagues

PE : Pour faire les vagues, d'accord ! Est-ce qu'il y a d'autres idées ? Victor ?

Victor : (*parle tout bas*)

PE : (*en parlant doucement et en mettant la main contre l'oreille*) : j'ai pas entendu

70 **Victor** : des zig-zags

PE : Des zig-zags, alors pourquoi des zig-zags ?

Victor : (*hausse les épaules*)

PE : Qu'est-ce que j'ai demandé, on essaye de réfléchir à quoi en ce moment ?

Victor : à l'eau.

75 **PE** : À l'eau, et à comment faire pour... ? Pour danser, pour bouger comme de l'eau.

PE : c'est intéressant les zig-zags, pourquoi est-ce que tu penses aux zig-zags ?

Victor : (ne sait pas : bruit de bouche)

PE : Léane tu as une idée ?

Léane C : Oui : on rampe

80 **PE** : Pourquoi est-ce que tu vas ramper ?

Léane C : parce que l'eau elle avance tout droit.

PE : L'eau elle avance tout droit ?

Victor : Oui mais il y a des vagues aussi, y'a pas que de l'eau tout droit, c'est que dans les rivières qu'elle va tout droit.

85 **Kéziah** : Y'a aussi dans les lacs.

Noé : ou dans la piscine

PE : (*récapitule le propos de Léane C en dictée à l'adulte*) l'eau avance tout droit, donc on peut ramper. Mais aussi, est-ce que l'eau elle bouge toujours ?

Quelques élèves ensemble : non !

90 **PE** : qu'est-ce qu'elle peut faire d'autre ?

Léane C : des vaaaagues

PE : oui, ça c'est ce que Chloé a dit, elle a parlé des vagues

Victor : quand t'avances, tu fais des vagues, quand tu t'arrêtes, tu fais pas de vagues

PE : qu'est-ce qu'elle fait encore l'eau ?

95 **Victor** : elle s'arrête.

PE : elle s'arrête, à quel moment est-ce qu'elle peut s'arrêter ?

Un élève : dans la nuit

- PE** : dans la nuit elle s'arrête ?
- Victor** : mais nan ! Quand il neige !
- 100 **PE** : ha ! Ça c'est intéressant ! C'est vrai que la neige c'est de l'eau, comment ça fait la neige ?
- Victor** : ça donne de la glace.
- Noé** : pouf pouf pouf (en bougeant sa main)
- PE** : quand tu dis pouf pouf pouf, tu représentes quoi ? qu'est-ce qui tombe ?
- Victor** : des flocons, des flocons de neige !
- 105 **PE** : des flocons de neige, très bien
- Victor** : et ça peut glacer l'eau de la rivière
- PE** : c'est vrai, le froid ça peut glacer l'eau de la rivière. Alors comment on pourrait faire pour représenter ça avec son corps, parce que nous, on n'est pas glacés, on ressemble pas vraiment à des flocons !
- 110 **Victor** : ben on s'arrête et puis c'est tout ! ... Ha mais sinon, on met du blanc sur nous et comme ça on dira qu'on serait arrêtés
- PE** : ça c'est intéressant, ça voudrait dire que...
- Victor** : on serait glacés !
- PE** : ... il faudrait peut-être trouver des costumes, pour se mettre en blanc ?
- 115 **Victor** : ben oui mais moi j'en n'ai pas.
- Baptiste** : eh ben comment on pourrait faire pour mettre la position des flocons ?
- PE** : ha oui, ça c'est intéressant comme question ! Léane, Kéziah, Calisse, Baptiste il a posé une question très intéressante : comment on pourrait faire pour faire la même position que les flocons ? Comment ils sont les flocons ?
- 120 **Baptiste** : ben ils sont comme ça avec des petites tiges et un petit rond
- Victor** : ha oui ! j'ai une idée ! On peut prendre du coton et le faire tomber comme si c'était des heu... de la neige !
- PE** : ça c'est très intéressant !
- Noé** : on peut les coller sur un rond comme ça ça va faire [... incompréhensible]
- 125 **PE** : quoi d'autre encore ?

- Chloé** : ou sinon on peut se mettre sur le dos
- PE** : pour quoi faire se mettre sur le dos ?
- Chloé** : pour que l'eau elle avance droit.
- 130 **PE** : d'accord, toi tu es sur la même idée que Léane pour faire que l'eau avance droit. Louis, tu allais dire quelque chose ?
- Louis** : s'il y avait de la neige qui tombait, tout serait glacé, même les voitures.
- PE** : comment on pourrait faire pour que tout soit glacé, comme quand la neige tombe ?
- Victor** : ben beaucoup de coton, beaucoup, beaucoup.
- 135 **PE** : et avec notre corps ? Parce qu'on peut faire tomber du coton, mais nous ?
- Victor** : on saute, on se met en haut et après on redescend tout doucement comme si on était de la neige
- PE** : d'accord, sauter et tomber tout doucement. Comment tu pourrais faire pour tomber tout doucement ? Est-ce que c'est possible pour nous de retomber tout doucement ?
- 140 **Noé** : oui c'est possible ! On prend une corde, on l'accroche et après on descend !
- Victor** : oui, comme ça ! (*plie tout doucement les genoux*)
- Baptiste** : non, mais descendre du ciel !
- Brouhaha*
- PE** : he, he, pas tous en même temps !
- 145 **Louis** : non, parce que si on saute on descend vite
- PE** : oui, si on est déjà dans l'air, nous on est beaucoup plus lourds qu'un flocon de neige, c'est pour ça que le flocon, qu'est-ce qu'il fait, comment il descend, comment il tombe ?
- Victor** : vite !
- PE** : il tombe vite le flocon ?
- 150 **Plusieurs élèves** : non !
- PE** : et si nous on tombe, qu'est-ce qu'il se passe ?
- Louis** : si on est très haut on peut tomber, et aussi on descend vite.

PE : oui, on descend très très vite.

Louis : et on peut se faire mal.

155 **PE** : c'est vrai. Alors il va falloir trouver une idée, parce que nous on tombe beaucoup plus vite que les flocons, il va falloir trouver une idée pour faire comme le flocon qui descend tout doucement. Mais tu en as déjà donné une Victor. Tu en as une autre Baptiste ?

Baptiste : oui, je vole dans un avion, qui est prêt pour la porte ouvert et sauter et je descends avec mon parachute qui est tout écrasé et pour faire croire que c'est un flocon et qui est très petit.

160 **PE** : avec un parachute ! Ça c'est intéressant, mais c'est vrai que ça sera compliqué d'avoir un avion et un parachute à l'école. Alors, maintenant ça va être l'heure d'inverser les groupes.

GROUPE 2 :

PE : alors, j'aimerais qu'on revienne sur ce qu'on a fait en sport. Y'a le groupe d'avant qui a noté des idées, parce qu'on s'est demandé comment danser l'eau. Vous avez fait différentes choses, et je crois qu'on pourrait trouver, si on devait faire un spectacle de danse, et qu'on faisait ce qu'on avait fait tout à l'heure, je sais pas si le public serait très content. Peut-être qu'il faudrait qu'on travaille encore un peu et qu'on trouve de nouvelles choses. Alors à votre avis, qu'est-ce qu'on pourrait trouver pour danser comme l'eau, pour bouger comme l'eau ?

170 **PE** : Naël, tu poses ça et tu vas t'asseoir tout seul, tu prends un livre et tu te calmes, tu n'es pas prêt à travailler avec nous, tu nous dérange.

PE : alors, Donovan, qu'est-ce que tu as comme idée ?

Donovan : *parle tout bas, incompréhensible*

PE : est-ce que tu peux parler un peu plus fort parce que je ne t'entends pas ?

Donovan : j'ai bougé mon ventre comme ça

175 **PE** : tu as bougé ton ventre, comment tu l'as bougé ?

Donovan et d'autres élèves bougent leur ventre

PE : alors, est-ce qu'on le voit bien bouger sous les vêtements le ventre ?

Michel : si, je le vois moi !

PE : on le voit un peu, mais pas beaucoup. Et alors pourquoi est-ce qu'on bougerait le ventre ?

180 **Donovan** : parce que ça fait les vagues.

PE : pour faire les vagues, d'accord. Est-ce qu'il y a de l'eau que sous forme de vagues, est-ce qu'on peut trouver l'eau autre part ? Oui Léane ?

- Léane** : et aussi les vagues elles peuvent bouger comme ça (*ondule son bras*)
- PE** : oui, c'est vrai, mais on trouve de l'eau ailleurs peut-être, où est-ce qu'on trouve les vagues ?
- 185 **Jade** : dans la mer
- PE** : est-ce qu'on peut trouver de l'eau ailleurs que dans la mer ?
- Louise** : dans les rivières
- PE** : très bien, où est-ce qu'on peut la trouver encore l'eau ?
- Michel** : dans les égouts
- 190 **PE** : oui, alors elle est comment l'eau des égouts ?
- Donovan** : beurk !
- Michel** : je sais pas...
- Donovan** : verte !
- PE** : elle est verte, pourquoi est-ce qu'elle est verte ?
- 195 **Donovan** : ben parce qu'elle est sale !
- PE** : parce qu'elle est sale, d'accord.
- Jade** : parce que dedans elle a des cochonneries.
- PE** : oui, il y a des saletés, des cochonneries
- un élève** : à la piscine
- 200 **PE** : oui, on trouve de l'eau à la piscine, c'est vrai que vous êtes allés à la piscine déjà, comment elle est l'eau de la piscine ?
- Léna** : et ben c'est un étang !
- Donovan** : bleue !
- Agathe** : non, elle est transparente !
- 205 **Un élève** : elle est bonne, elle est chaude
- PE** : est-ce que la rivière elle est chaude comme l'eau de la piscine ?
- Plusieurs élèves** : non !

- Michel** : elle est froide plutôt !
- PE** : est-ce que l'eau de la piscine bouge comme l'eau de la mer ?
- 210 **Élèves** : non !
- PE** : est-ce qu'il y a des vagues dans la piscine ?
- Élèves** : non !
- PE** : elle est comment l'eau de la piscine ?
- Agathe** : elle est transparente !
- 215 **Valentin** : on peut la voir noire !
- PE** : tu l'as vue noire déjà l'eau de la piscine ?
- Valentin** : *fait non de la tête*
- PE** : moi non plus, j'ai jamais vu l'eau de la piscine en noir.
- Agathe** : moi je l'ai déjà vue rose !
- 220 **Léna** : moi j'ai déjà vu une sirène !
- PE** : tu as vu une sirène dans une piscine ?!
- Léna** : *fait oui de la tête* Mais en statue !
- PE** : d'accord. Alors qu'est-ce qu'on trouve d'autre dans la mer ?
- Élèves** : des poissons ! Des étoiles de mer, des baleines, des souris ! Des crocodiles, des monstres des mers
- 225
- PE** : alors là je ne comprends plus rien. Tout le monde parle en même temps, je ne comprends plus rien. Donovan, tu as parlé des monstres marins, c'est intéressant, je sais que vous travaillez sur les monstres avec Sabine, parce qu'il y a un projet autour des monstres dans l'école. Et il ya Nora qui a trouvé cette image (*je montre l'image du monstre Scyla*)
- 230 *La suite de l'échange est consacrée à la présentation des images choisies par les élèves parmi les livres consacrés à l'eau.*

SÉANCE DU 15 MARS

Bilan – débat (espace regroupement dans la classe, à la suite de la séance de motricité)

GROUPE 1

235 **PE** : alors comment vous avez dansé tout à l'heure, qu'est-ce que vous avez dansé ? Léane ?

Léane : des poissons

PE : ha ! Est-ce que vous avez dansé que des poissons ?

Léane : non, aussi un monstre marin

240 **PE** : aussi le monstre marin. Et alors, quelle était la différence ? Est-ce qu'on a ... est-ce que pour danser comme le monstre marin ou comme le poisson, est-ce que vous avez fait pareil ?

Plusieurs élèves : non.

PE : Anouk ?

Anouk : parce que le monstre il est debout et les poissons ils sont allongés.

PE : d'accord : il y en a qui sont debout, il y en a d'autres qui sont allongés.

245 [... interruption Michel qui gêne le groupe]

PE : alors on a dit : les poissons c'est debout, non pardon, les poissons... comment tu as dit Anouk ?

Anouk : les poissons c'est allongé et le monstre c'est debout.

PE : d'accord. Ça veut dire que vous avez dansé soit ...

250 **Léane** : allongés pour le poisson

PE : allongé, soit...

Plusieurs enfants : debout.

PE : qu'est-ce qu'il y avait d'autre encore comme différences ?

Léane : heu... ben...

255 **PE** : Baptiste, qu'est-ce qu'il y avait d'autre encore comme différences ?

Baptiste : ben, que le monstre a plusieurs têtes et que le poisson a une tête.

PE : et alors comment vous avez fait pour faire plusieurs têtes ? Est-ce que tu as plusieurs têtes Baptiste ?

- Baptiste** : non !
- 260 **PE** : comment on peut faire alors pour faire plusieurs têtes ?
- Baptiste** : se mettre à 6.
- Kéziāh** : il nous faut plusieurs enfants.
- PE** : il nous faut plusieurs enfants, se mettre à plusieurs. Les poissons aussi vous vous êtes mis à plusieurs ?
- 265 **Plusieurs enfants** : non !
- PE** : est-ce que vous pourriez faire les poissons à plusieurs ?
- Plusieurs enfants** : oui ! / non !
- PE** : est-ce qu'il y avait encore d'autres différences quand vous avez fait le monstre marin et quand vous avez fait les poissons ?
- 270 **Léane** : oui, le monstre marin il a six yeux et que le poisson il a deux yeux.
- PE** : et alors comment tu as dansé pour faire montrer ça ?
- Léane** : (*s'allonge par terre*) je m'allongeais
- PE** : pour faire quoi tu t'allonges ?
- Léane** : pour faire le poisson
- 275 **PE** : et est-ce qu'on voit une différence pour les yeux ?
- Léane** : *fait non de la tête*
- PE** : alors qu'est-ce qu'il y avait d'autre comme différences quand vous avez dansé tout à l'heure ? C'est tout ? Pas d'autres différences. Allongé – debout ou alors tout seul ou à plusieurs.
- Des doigts se lèvent*
- 280 **PE** : ha, deux idées d'un coup ! Alors on commence par Kéziāh, Anouk tu gardes bien ton idée.
- Kéziāh** : on peut danser comme les requins
- PE** : comment on peut danser comme les requins Kéziāh ?
- Kéziāh** : Allongés par terre, sur le ventre.
- Petit brouhaha de quelques élèves*

- 285 **PE** : Chloé, est-ce que je t'ai donné la parole ? Baptiste est-ce que je t'ai donné la parole ? Je ne crois pas. (*Je montre un kapla*) Ça, c'est la personne qui a le droit de parler à qui je vais donner le kapla. Les autres, bouche fermée, et on écoute. Anouk, tu avais une autre idée, on t'écoute.
- Anouk** : aussi, le monstre il a un grand cou, et le poisson il a qu'une queue et un petit cou.
- PE** : et alors nous, est-ce qu'on a un long cou ?
- 290 **Plusieurs élèves** : non !
- Kéziāh** : c'est les girafes qui ont un long cou !
- PE** : comment on pourrait faire alors ?
- Léane** : Ben, en fait, he ben... avec une sorcière, et ben elle nous transforme
- PE** : tu en connais toi des sorcières ?
- 295 **Léane** : ben oui, Grabouilla !
- PE** : tu la connais Grabouilla ?
- Léane** : *fais oui de la tête*
- Kéziāh** : ça existe pas les vraies sorcières !
- PE** : Chloé, tu as une autre idée ?
- 300 **Chloé** : on peut aussi s'allonger par terre pour que ça fasse un poisson
- PE** : alors moi j'avais demandé comment on fait, puisque nous on n'a pas de long cou, et c'est vrai Anouk elle nous a dit, mais le monstre il a un très long cou, comment on pourrait faire pour montrer ça dans la danse, Baptiste ?
- Baptiste** : ben on peut couper le cou de quelqu'un d'autre et l'attacher à notre cou
- 305 **PE** : couper le cou de quelqu'un d'autre, alors quel cou tu veux couper Baptiste ? Parce que moi j'ai un peu peur là ! Tu sais pas trop ? Est-ce que tu penses que c'est une idée qu'on peut faire facilement ?
- Baptiste** : oui, je pense, à l'hôpital ils peuvent ouvrir le truc et après...
- PE** : trouver quelqu'un à l'hôpital ?
- 310 **Baptiste** : oui, parce qu'après ils ouvrent le truc avec quelque chose
- PE** : ha, oui, ils ont le matériel pour le faire, mais quel cou est-ce qu'on va couper ?
- Baptiste** : ben, le cou de quelqu'un, je sais pas lequel..

315 **PE** : quel cou on va couper, qui on va choisir ? Est-ce qu'on peut choisir quelqu'un pour couper son cou ? Moi je suis pas sûre que ça soit une très bonne idée... ! Si on coupe le cou de quelqu'un, qu'est-ce qu'il va lui arriver ?

Plusieurs élèves : il est mort !

PE : he oui, c'est un peu dangereux ! Alors on va s'arrêter là, on va échanger les groupes.

GROUPE 2

320 **PE** : alors, moi je me pose une petite question. Tout à l'heure, on travaillé un peu sur la neige : comment est-ce qu'on fait pour danser la neige. J'aimerais que vous me racontiez, pour danser comme la neige dans la tempête, ou comme la petite neige, est-ce qu'on fait pareil ?

Plusieurs élèves : non !

PE : qu'est-ce qui change alors ?

Brouhaha

325 **PE** : alors, on a fait ça avec l'autre groupe, il y a une chose qui n'est pas possible, c'est de parler tous en même temps, parce qu'on a un seul cerveau dans la tête, donc si tout le monde parle en même temps on n'arrive pas à comprendre. Alors il n'y a que la personne qui a le kapla dans les mains qui a le droit de parler. Alors quelles différences on fait pour danser comme la petite neige ou comme la tempête de neige ? Qu'est-ce qu'il y avait comme différences ? Agathe ?

330 **Agathe** : parce que la tempête ça va plus vite.

PE : d'accord, est-ce qu'il y avait d'autres différences, Léna ?

Léna : la tempête, ben y'a plus de flocons de neige, et la neige y'en a moins.

PE : la petite neige il y en a moins. Il y avait d'autres différences ?

335 **Victor** : aussi parce que la tempête de neige il y avait une tempête et dans la neige y'a pas de tempête.

PE : Oui, alors moi j'avais demandé est-ce qu'il y avait des différences quand vous avez dansé comme la tempête de neige ou comme la petite neige ? Perrine ?

Perrine : c'est que ça allait plus vite la tempête de neige.

Victor : que la petite neige

340 **PE** : ça veut dire qu'on peut danser vite et on peut danser moins vite mais la même chose. Alors on pourrait trouver des mouvements peut-être, pour faire la même chose vite et moins vite. T'as une idée Léna ?

- Léna** : on peut se mettre comme ça (*croise les bras sur sa poitrine*) et faire comme ça (*s'enroule sur elle-même en descendant doucement*)
- 345 **PE** : alors ça c'est quoi Léna ?
- Léna** : ben c'est une danse de neige !
- PE** : *gestion des envies toilettes*
- PE** : Alors, Donovan, (*qui est revenu des toilettes entre temps*) qu'est-ce que j'avais posé comme question, tu te souviens ?
- 350 **Donovan** : que la neige et la tempête de neige c'était pas la même chose.
- PE** : j'avais demandé est-ce qu'on a fait pareil pour danser la tempête de neige ou la petite neige.
- Donovan** : non.
- PE** : quelles étaient les différences alors ?
- Donovan** : la petite neige elle va doucement et la tempête elle va plus vite.
- 355 **PE** : est-ce qu'il y avait d'autres différences ?
- Plusieurs élèves** : non.
- PE** : c'est tout ? Naël, tu ne m'as pas dit ce qu'il y avait comme différences entre le moment où vous avez dansé la tempête de neige et le moment où vous avez dansé la toute petite neige.
- Naël** : ben, la tempête de neige...
- 360 **PE** : comment elle était la tempête de neige ?
- Naël** : un peu « l'étournis »
- PE** : ça donnait le tournis, pourquoi, qu'est-ce que vous avez fait ?
- Victor** : ben on a tourné comme ça (*se lève et tourne sur lui-même*).
- PE** : oui, vous avez tourné, est-ce que vous avez tourné quand vous avez fait la petite neige ?
- 365 **Victor** : non.
- PE** : comment vous avez fait la petite neige ?
- Léna** : (*se lève pour montrer un mouvement*)
- PE** : ha, là on danse plus, on se raconte comment on a dansé.

370 **Léna** : la neige, et ben, moi, la neige, j'ai mis mes jambes debout, comme ça j'ai descendu doucement avec mes mains sur la tête comme ça.

PE : alors les mouvements qu'on a faits pour la tempête c'était quoi ?

Léna : on a fait comme ça, on a tourbillonné

PE : d'accord, ça c'était pour la tempête, et puis, pour la petite neige, le mouvement qu'on a fait c'est quoi ?

375 **Victor** : on s'est baissés tout doucement.

PE : on se baisse, on descend. D'accord. Alors on va pouvoir s'arrêter là [...]

Bibliographie

Textes officiels

* Programme d'enseignement de l'école maternelle, J.O. du 12-3-2015

Ouvrages de recherche

* Hélène Eveleigh et Michel Tozzi, « Pourquoi débattre en classe ? », in *Les cahiers pédagogiques*, n°401, février 2002.

* Miche Fabre et Agnès Musquer, « Comment aider l'élève à problématiser ? Les inducteurs de problématisation », in *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, ADRESE/CIRNEF, 2009/3 Vol. 42 | pages 111 à 129

* Michel Fabre, « Chapitre 1 : Vous avez dit problématiser ? », in *Le sens du problème, problématiser à l'école ?*, De Boeck Éducation, 2016

* Bernard-André Gaillot, *Arts Plastiques, éléments d'une didactique critique*, PUF, 1997, p.104

* Bruno Lebouvier, « Expérience et problématisation en EPS, une étude en course de relais », in *Carrefours de l'éducation*, n°40, décembre 2015

* Christian Orange, *Enseigner les sciences : problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*, Bruxelles, De Boeck, 2012

* Etiennette Vellas, « La problématisation des objets culturels est le chaudron de la démocratie », in *Situations de formation et problématisation*, Michel Fabre et al., De Boeck Supérieur, 2006

Mémoire MEEF

* Léa Rannou, *Langages et EPS*, mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master, dirigé par Yann Bartolome, Nantes, 2018

Ouvrages proposés aux élèves

* René Escudié, *Le papillon de Marine Au fil de l'eau*, Éditions Sed, 2003

* Cédric Faure, *L'eau, Miln*, « Mes p'tites questions, sciences », Toulouse, 2017

* Pauline Sauveur, *Secrets de l'eau*, Bilboquet, 2017

* Isabel Thomas, *L'eau, découvrir, observer, comprendre*, Grenouille éditions, 2017

* Wick Walter, *Gouttes d'eau*, Millepages, Paris, 1998

* Association nationale des petits débrouillards France, *À la découverte de l'eau*, Albin Michel Jeunesse, 1998

* Livre-CD *Au fil des flots 29 chansons de la mer*, Didier jeunesse 2006

Table des matières

Danse et problématisation en grande section.....	1
Introduction.....	1
1. Le cadre théorique.....	2
1.1. La problématisation selon Christian Orange.....	3
1.1.1. « Les problèmes scientifiques fondamentaux sont des problèmes explicatifs ».....	3
1.1.2. « Les savoirs scientifiques ne sont pas de simples solutions ».....	3
1.1.3. « La problématisation comme exploration et délimitation des possibles ».....	3
1.1.4. « Passer d'une connaissance de constat à un savoir problématisé ».....	4
1.1.5. « Les conditions didactiques de la problématisation ».....	4
1.2. La problématisation selon Michel Fabre.....	4
1.2.1. Les données et les conditions.....	5
1.2.2. Les inducteurs de la problématisation.....	5
1.2.3. Le losange de problématisation.....	5
1.3. Transférer ce cadre théorique dans le domaine de l'EPS.....	6
1.3.1. Les contenus : savoirs moteurs et savoirs méthodo-cognitifs.....	6
1.3.3. La transformation des actions motrices et des discours.....	6
1.4. Prendre en compte la spécificité de la danse en tant que domaine artistique.....	7
1.4.1. En création : pas de réponses a priori.....	7
1.4.2. Application du losange de problématisation de Fabre à notre situation.....	7
1.4.3. Les composantes du mouvement en danse.....	8
1.4.4. Éléments de mise en scène.....	9
1.5. Problématisation et démocratie.....	9
2. Hypothèses de recherche pour une problématisation en danse.....	9
2.1. La problématisation permet d'atteindre un objectif d'apprentissage.....	9
2.2. L'apprentissage par problématisation travaille indirectement l'apprentissage de la démocratie.....	10
2.3. Le rôle de l'enseignant.....	10
3. Le dispositif.....	10
3.1. La question inductrice posée aux élèves.....	10
3.2. Le rôle des inducteurs.....	11
3.3. Tableau récapitulatif de la séquence proposée.....	11
4. Présentation du contexte d'étude.....	12
4.1. L'école et la classe.....	12
4.2. La méthodologie du recueil de données.....	12
4.2.1. La vidéo.....	12
4.2.2. Les retranscriptions.....	12
5. Analyse des réponses d'élèves.....	12

5.1. Repérage des éléments de problématisation dans les échanges verbaux.....	13
5.1.1. Le problème.....	13
5.1.2. Les données du problème.....	14
5.1.3. Les conditions.....	15
5.1.4. Les hypothèses de résolution.....	16
5.2. L'évolution des réponses motrices des élèves : une diversification plus qu'un enrichissement.....	19
5.3 Les difficultés rencontrées : l'importance du rôle de l'enseignant.....	21
5.3.1. La mise en place et le déroulement des séances.....	21
5.3.2. Dans la mise en place de l'apprentissage par problématisation dans la classe.....	22
Conclusion.....	24
Annexes.....	26
Image des « maisons » utilisées pendant les séances.....	26
Retranscription séances.....	26
Bibliographie.....	41
Textes officiels.....	41
Ouvrages de recherche.....	41
Mémoire MEEF.....	41
Ouvrages proposés aux élèves.....	41

Mots clés :

Problématisation, EPS, danse, maternelle, démocratie

Résumé :

Ce travail s'inscrit dans le cadre théorique de l'apprentissage par problématisation. Il s'agit de comprendre dans quelle mesure ce cadre théorique peut s'appliquer au domaine de l'EPS, en danse, et avec une classe de grande section. L'angle de recherche plus précis porte sur les compétences démocratiques connexes à l'EPS qui sont développées dans les dispositifs de problématisation. Il s'attache tout d'abord à définir ce cadre utilisé dans le domaine des sciences par Christian Orange pour ensuite le transférer au domaine de l'EPS en évoquant les particularités de l'activité support utilisée : la danse. S'ensuit un descriptif du dispositif et du contexte d'étude, pour ensuite analyser les réponses des élèves. Celles-ci montrent que les phases de débat inhérentes à l'apprentissage par problématisation mettent en jeu des compétences argumentatives, et que le rôle de l'enseignant est primordial.

Abstract :

This work is part of the theoretical framework of problem-based learning. The aim is to understand to what extent this theoretical framework can be applied to the field of physical education, in dance, and with a last year of nursery school class. The more precise research focus is on the democratic skills related to physical education that are developed in problematization devices. He first of all endeavours to define this framework used in the field of science by Christian Orange and then to transfer it to the field of physical education by evoking the particularities of the support activity used : dance. This is followed by a description of the system and the context of the study, and then an analysis of the students' responses. These show that the debate phases inherent in problem-based learning involve argumentative skills, and that the role of the teacher is essential.