



HAL
open science

La chair au secours des apprentissages : la danse à l'école comme moyen d'apprendre et de différencier par le corps ?

Diane Lapalus

► To cite this version:

Diane Lapalus. La chair au secours des apprentissages : la danse à l'école comme moyen d'apprendre et de différencier par le corps ?. Education. 2020. dumas-03014973

HAL Id: dumas-03014973

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03014973v1>

Submitted on 19 Nov 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.



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

MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2019 - 2020

La chair au secours des apprentissages

**LA DANSE A L'ÉCOLE COMME MOYEN D'APPRENDRE
ET DE DIFFERENCIER PAR LE CORPS ?**

Directeur du mémoire : Sandrine BAZILE.
Assesseur : Marie CWICZYNSKI.

Soutenu le 20 mai 2020.

DIANE LAPALUS

REMERCIEMENTS

J'aimerais remercier mes tutrices : Sandrine Bazile, qui a suivi l'évolution de ce mémoire, et tout spécialement, M.L., ma tutrice INSPE qui, par ses conseils avisés, a su me faire garder le cap quand je commençais à m'embourber. Ses retours m'ont été précieux et ont permis un retour réflexif sur mes erreurs de débutante. Son regard exigeant et bienveillant m'a motivée jusqu'au bout alors même qu'une partie de ce travail s'élaborait en confinement.

Je remercie aussi ma tutrice terrain, N. B., qui a su me mettre en confiance et m'encourager sans relâche dans mon travail auprès de mes élèves. L'avoir vue enseigner m'a énormément appris.

Merci donc à vous pour cette année riche, quelquefois difficile et éreintante, mais mémorable.

Merci aussi à mes tout premiers élèves avec qui j'essaie, même si c'est difficile, d'entretenir la continuité pédagogique. J'espère les revoir bientôt dans de bonnes conditions.

Enfin, un merci à mon compagnon qui a su gérer notre famille pendant mes heures de travail et à mon petit garçon qui m'a obligée bien des fois à sortir mettre le nez dehors pour jouer avec lui!

Table des matières

INTRODUCTION.....	1
CADRE THEORIQUE.....	4
I/PLACE DU CORPS A L'ECOLE, DERNIER LIEU DE RESISTANCE ?	4
II/ SPECIFICITES DE LA DANSE A L'ECOLE	8
III/ VERS UNE PERSPECTIVE DE LA COGNITION INCARNEE	13
IV/ PROBLEMATIQUE, HYPOTHESES ET PROTOCOLE	17
METHODOLOGIE	18
I/ SUJETS	18
II/ PRE-TESTS.....	19
III/ METHODE.....	20
IV/ CALENDRIER	21
RESULTATS.....	37
DISCUSSION	44
CONCLUSION.....	46
BIBLIOGRAPHIE.....	37

Pratiquer la danse à l'école ne paraît pas toujours un choix évident aux enseignants à cause notamment de l'ambiguïté du domaine disciplinaire auquel elle appartient et des compétences artistiques que ces derniers pensent devoir détenir pour l'enseigner. Cependant, elle doit demeurer ici, prétexte à d'autres apprentissages. La question est de savoir si une approche corporelle kinesthésique, par le biais de la danse, peut être requise comme approche pédagogique efficace et utilisée comme moyen de différenciation.

La corporalité de l'élève peut-elle être un recours possible lorsque l'enseignement devient trop opaque et inadapté pour certains élèves? Faut-il forcément l'envisager comme dernier recours ? Ne devons-nous pas solliciter le corps de l'élève dans sa dimension créatrice, interprétative et réceptive pour rendre notre enseignement plus explicite? Quelles connaissances disciplinaires la danse permet-elle de transmettre ? Cet art vivant le fait-il mieux que d'autres langages? Pourquoi et comment?

Après un état des lieux de l'utilisation du corps à l'école, au travers des programmes de 2015 et des attentes du Socle Commun, nous cherchons à vérifier si oui ou non une approche par la cognition incarnée peut induire du contenu pédagogique, l'introduire, l'illustrer ou l'expliquer, en cycle 1, terrain de notre observation. L'expérimentation se base sur un travail en deux temps: tout d'abord, les possibilités motrices des élèves doivent être explorées pour ans un second temps, appréhender la littérature, la topologie, le travail des émotions, l'initiation au codage par le biais du corps. Au fil de notre expérimentation, il apparaît clairement que les compétences transversales comme la résolution de problèmes, la mise en œuvre de sa pensée créatrice, l'actualisation de son potentiel, l'aptitude à communiquer de manière appropriée, se trouvent renforcés par une telle approche. La danse à l'école est un prétexte riche et intéressant, qui permet, à condition de la mener dans un travail transdisciplinaire, et de faire du tissage avec les autres domaines. Il s'agit alors de mettre en action les élèves pour les mettre au cœur de leurs apprentissages.

mots clés: danse, corps, cognition incarnée, mouvement, langage corporel, transdisciplinarité, neurones miroirs, kinesthésie, différenciation, création, interprétation, spectateur, connaissances disciplinaires, compétences transversales, cycle 1, émotions, explicite, résolution de problèmes, pensée créatrice, actualisation du potentiel, communication non verbale, création, interprétation, motivation.

Practicar la danza en el colegio no parece ser siempre una elección evidente para los docentes, debido en particular a la ambigüedad del campo disciplinario al que ésta pertenece y a las competencias artísticas que piensan deber poseer para enseñarla. Sin embargo, debe permanecer aquí un pretexto para otros aprendizajes. La cuestión aquí es saber si un enfoque corporal kinestésico, mediante la danza, puede ser requerido como un enfoque pedagógico eficaz y utilizado como medio de diferenciación.

¿Puede la corporalidad del alumno ser un recurso aplicable cuando la enseñanza se vuelve demasiado opaca e inadaptada para ciertos alumnos? ¿Es necesario contemplarla como último recurso antes de solicitar el cuerpo del alumno, tanto en su dimensión creadora e interpretativa como en su dimensión receptiva? ¿Cuáles son los conocimientos disciplinarios que la danza permite transmitir? ¿Lo hace este arte vivo mejor que otros lenguajes? ¿Por qué y cómo?

Tras hacer un balance de la situación en cuanto al uso del cuerpo en el colegio, a través de los programas del 2015 y de las expectativas de la Base Común (Socle Commun), tratamos de comprobar si un enfoque desde la cognición encarnada puede o no inducir contenido pedagógico, introducirlo, ilustrarlo o explicarlo, en ciclo 1, terreno de nuestra observación. La experimentación se basa en un trabajo en dos fases, las posibilidades motrices de los alumnos deben primero ser exploradas, para en una segunda fase comprender la literatura, la topología, el trabajo de las emociones, la iniciación a la codificación mediante el cuerpo. Aparece claramente a lo largo de nuestra experimentación, que las competencias transversales como la resolución de problemas, la puesta en práctica de su pensamiento creador, la actualización de su potencial, la aptitud a comunicar de manera apropiada, se ven reforzadas por dicho enfoque. La danza en el colegio es un pretexto rico e interesante que permite, mediante un trabajo transdisciplinario, tejer una base y poner en acción a los alumnos para llevarlos al corazón de sus aprendizajes.

Palabras clave : danza, cuerpo, cognición encarnada, movimiento, lenguaje corporal, transdisciplinariedad, neuronas espejo, kinestesia, diferenciación, creación, interpretación, espectador, conocimiento disciplinarios, competencias transversales, ciclo 1, emociones, explícito, resolución de problemas, pensamiento creador, actualización de potencial, comunicación no verbal, creación, interpretación, motivación.

*“Silence's speaking is stronger than words because words usually tell lies
but then you use motion you're just witnessing moment.”*

(CARLSON Carolyn 2019).¹

*“ Le corps sera toujours pour nous le premier lieu
où nous nous l'expérience de nous-même et des autres dans le tissu du monde,
celui où nous nous formons en formant le monde”.*

(GISEL Pierre 2008).²

INTRODUCTION

La danse, à l'école, a cette particularité d'appartenir à plusieurs domaines. Pour le cycle 1, elle s'inscrit dans les domaines 2 et 3 : *Agir, s'exprimer, comprendre au travers des activités physiques et artistiques*. Elle relève le défi de répondre aux quatre objectifs du domaine 2 : agir dans l'espace, dans la durée et sur les objets ; adapter ses équilibres et déplacements à des environnements variés ; communiquer avec les autres à travers des actions à visée expressive ou artistique et collaborer, coopérer avec les autres. Elle répond aussi aux autres domaines, au travers de rencontres avec certaines œuvres du spectacle vivant ou artistes, du travail sur le ressenti et l'expression des émotions, la connaissance du corps, l'éducation à la santé et permet une ouverture sur le monde. On le voit, c'est une discipline clairement transdisciplinaire. Pourtant, en primaire, elle ne relève plus que du champ d'apprentissage complémentaire 3 sous l'étiquette *S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique*. Que s'est-il passé pour que son statut change entre le cycle 1 et les suivants ? Bien moins représentée que les autres APSA et autres disciplines artistiques comme l'éducation musicale et les arts visuels, la danse souffre de ce qui fait sa richesse : sa transversalité. Elle nous interroge sur l'étiquette à lui attribuer (EPS ou Art ?), la manière de l'évaluer, ou encore les attendus. A cela, il faut ajouter le peu de formation des enseignants qui se sentent bien souvent incapables d'être moteurs dans sa mise en œuvre, à l'école. Enfin, elle ne jouit pas de créneaux ni de volume horaire définis par les programmes et sa présence en milieu scolaire résulte de la liberté pédagogique des enseignants qui la choisissent ou non comme support d'enseignement.

¹ CARLSON, Carolyn. «La poésie en gestes.» *France Culture*. Yann interview de Lagarde. 23 04 2019.

« *Parler sans émettre de sons est plus fort que les mots, parce que les mots disent des mensonges. Mais quand vous vous exprimez par des gestes, vous êtes juste des témoins du moment.* »

² GISEL, Pierre (sous la direction de). *Le corps, lieu de ce qui nous arrive, Approches anthropologiques, théologiques*. Genève: Labor et Fides, 2008. Cité par DELORY-MOMBERGER, Christine. «Éprouver le corps.» *Questions de société* ISBN 9782749249988. <https://www.cairn.info/eprouver-le-corps> (2016), introduction, chap Le corps de l'artiste.

Pourtant, s'il ne s'agit pas de faire des élèves des danseurs professionnels, les compétences mises en jeu lors d'activités de danse, font surgir des contenus d'enseignement transdisciplinaires, facilement transposables. La danse permet une approche sensorielle différente des savoirs à enseigner. A la fois, intime et destinée à un ou des spectateur(s), l'alternative du langage dansé porte la marque de son auteur et trouve un écho chez l'autre. Cette pratique ose la nécessaire différenciation que tout enseignant doit prendre en compte aujourd'hui. Et si la planification de créneaux de motricité en maternelle montre bien toute l'importance donnée au corps et au développement d'habiletés motrices pour les 3-6 ans, cet intérêt semble décroître dans les cycles suivants pour finalement réapparaître en épreuve facultative au bac, du moins, jusqu'à la réforme de 2018.

Comme nous allons le voir, la danse subit plusieurs freins à son rayonnement, à l'école. Tout d'abord, la très ancienne dualité du corps et de l'âme, qui a souvent placé le premier comme inférieur au second, devant lui être soumis car source d'illusions et de parasitage. Puis, la double appartenance de la danse qui appartient aux APSA de l'EPS mais aussi au domaine des arts, avec toute la dimension de liberté et d'affranchissement des règles qui en découle. Un support d'enseignement polémique dans lequel deux visions s'opposent radicalement et qui rend ce choix de faire danser, osé, quand ce n'est pas, gratuit, futile ou impropre aux situations d'apprentissage.

De par mon cursus, j'ai eu recours aux domaines des arts, non pas seulement comme un repli sur moi mais comme un moyen d'expression et de compréhension du monde bien plus facile à appréhender et tangible que les mots. Tout à la fois exutoire et décrochage du réel, la danse m'a rapprochée des autres en même temps qu'elle a forgé ma singularité. En même temps qu'on apprend à se connaître, on est sans cesse en étonnement de soi et du monde... Ce qui explique que la question du corps et "des" corps ainsi que la relation entretenue avec ceux qui les habitent, m'ait toujours intéressée.

Depuis mon affectation en maternelle cette année, cette question du rapport au corps et de ce que je qualifierais comme sa répression à l'école, me taraude. Moi-même, contre toute attente, j'ai eu le réflexe d'essayer de maintenir tous ces petits corps impatients, et j'en ai vu la limite. D'une part, c'est inutile et contreproductif d'essayer de rendre immobiles vingt-six jeunes enfants, mais de plus, ce "dressage" des corps est totalement opposé à mes valeurs et mes désirs en classe. Je remarque vite que les élèves de mes deux classes, la première de triple niveau (6 GS, 11 MS et 6 PS), et la seconde de double niveau (6PS, 20MS), ont ceci de commun qu'ils ont du mal à gérer le travail à la table et à mener une tâche jusqu'au bout, voire à comprendre le but à atteindre...Habités pour certains à beaucoup manipuler du matériel Montessori, la notion du collectif est peu présente et les ateliers multi-âges n'ont été quasiment jamais pratiqués dans aucune des deux classes. Si mes élèves sont familiers des écoles où ils sont, (certains y sont depuis 2 ans), cette familiarité ne se traduit pourtant pas par une maîtrise accrue et une aisance du corps. Je choisis la période 2 pour introduire les

premières séances de travail sur la danse, après avoir fait des parcours de motricité sur le franchir, sauter, s'équilibrer, rouler...C'est un peu tôt peut-être, les élèves ne se connaissent pas encore très bien mais j'ose le pari que cette mise en corps va souder les élèves et favoriser les apprentissages. C'est ce constat de devoir différencier et d'apporter un enseignement exigeant pour tous, qui m'a amenée à chercher un support d'apprentissage différent dont l'élève serait le point de départ et d'arrivée. La danse, par l'engagement qu'elle demande et le support du corps, personnel à chacun, m'est apparue comme un moyen de rendre l'acquisition des compétences plus individualisée et explicite.

Avec le langage de la danse et les pratiques kinesthésiques, pourrai-je parvenir, malgré la grande hétérogénéité de ma classe, à faire progresser tous mes élèves dans les autres langages, oral, mathématique et topologique ?

De plus, au service de quel(s) apprentissage(s), comment, et pour quel(s) objectif(s), la danse permet-elle une différenciation efficace ?

Mon hypothèse de travail est qu'un **travail disciplinaire sur la danse permet l'acquisition de compétences disciplinaires spécifiques et d'autres compétences dites transversales comme la résolution de problème, la mise en œuvre de sa pensée créatrice, l'actualisation de son potentiel et la capacité à communiquer de façon appropriée.**³

Dans le but de tenter d'apporter des propositions à ces questions, je vais, dans mon cadre théorique, étudier la résistance des corps à l'école, pour analyser si le corps est investi d'une mission éducative ou non. Je m'intéresserai ensuite, aux enjeux d'un travail axé sur le geste dansé en m'appuyant notamment sur son statut dans les programmes de 2015 au regard des multiples possibilités que ce travail offre. Puis, je développerai les connaissances en neurosciences qui ont inspiré ma démarche avant de détailler les axes privilégiés pour sa mise en œuvre, en cycle 1, terrain de mon observation. Enfin, je tirerai de cette analyse, mes hypothèses et je décrirai le dispositif retenu.

Dans mon cadre pratique, je décrirai les profils élèves retenus, la méthode d'analyse, le calendrier, les séquences mises en place ou celles qui étaient prévues pour enfin procéder à une discussion à partir des résultats obtenus et conclure.

³ Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport. «Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle.» 2011.<https://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeformation/secondaire2/medias/3-pfeq_chap3.pdf>.

I/PLACE DU CORPS A L'ECOLE, DERNIER LIEU DE RESISTANCE ?

a) Le corps vu par les philosophes : un lourd héritage

« *Le corps (soma) est le tombeau (ou la prison) de l'âme (sema).* »⁴ (PLATON) La dualité du corps et de l'esprit, appelée aussi philosophie de l'esprit, a depuis très longtemps interrogé les philosophes. Dans la lignée de la vision platonicienne qui prône l'éducation pour sortir du sensible et aller vers l'intelligible, le judéo-christianisme, a fortement contribué au clivage du corps et de l'âme. Se détourner du corps pour accéder au savoir, annihiler ses pulsions, se méfier voire refuser des informations données par nos sens : tel est le message délivré par l'allégorie de la caverne, dans la *République*, livre VII. Nous devrions rejeter tout jugement fondé sur la sensation, forcément menteuse, partielle car non issu d'un raisonnement. Notre rapport au réel et l'élévation de l'esprit humain pour accéder à la vérité devraient donc se faire à l'abri de tout parasitage corporel. Descartes, lui, opère une séparation entre âme et matière même s'il admet une union des deux pour « *composer des hommes qui nous ressemblent.* »⁵ (DESCARTES) La matérialité vue par le corps nous amènerait à appréhender le monde sous l'angle du concret, mais ne pourrait pas être l'objet d'une science. C'est réellement avec Spinoza puis Nietzsche, qu'apparaît une philosophie du corps et du désir. Un désir qui préexisterait aux choses : c'est parce que « *nous jugeons qu'une chose est bonne (...) que nous nous efforçons vers elle, la voulons, apprêtons et désirons.* »⁶ (SPINOZA proposition 9) Un parallèle est fait entre ce qui se passe dans l'esprit et ce qui se passe dans le corps. Des philosophes comme Henri Atlan, y voit les prémices de la révolution opérée par les neurosciences et les sciences cognitives. Le corps traduirait dans son langage propre nos affects, nos refoulements et incarnerait notre conscience.

b) Le corps à l'école

Jusque dans les années 70, le corps à l'école a été soumis à l'ordre social qu'on jugeait nécessaire pour apprendre : corps assis, silencieux, bien droit, en activité d'écoute, de réception plus que d'émission. D'après Valérie Vincent, l'exigence de se tenir droit viendrait du fait que l'homme instruit

⁴ PLATON. *Cratyle*. Trad. Victor Cousin. Vol. tome XI. Rey et Gravier, Libraires, Vème-VIème siècle avant JC.

⁵ DESCARTES, René. *Traité de l'homme*. 1662.(cité par CHANGEUX J-P et RICOEUR P. *Ce qui nous fait penser; la nature et la règle*, 1998, éd. Odile Jacob).

⁶ SPINOZA, Baruch. *Ethique, De l'origine et de la nature de nos affections*. Trad. C. Appuhn. ALLIA, 1663 -1675.

doit s'élever par son esprit et rompre avec ses origines préhistoriques et animales.(p. 13)⁷ Michel Foucault, dans *Surveiller et punir*, rapproche la pratique de l'enfermement qu'il voit dans les écoles, à l'armée et dans les milieux ouvriers. Cette recherche de la discipline à tout prix, avec la relation de pouvoir des uns sur les autres, cacherait des fins politiques et économiques. Rendre les corps dociles, obéissants et normés, voilà le prérequis, semble-t-il pour tout enseignement. Le XVIIIème siècle voit l'essor de l'enseignement de l'hygiène corporelle et de la discipline la plus stricte allant même jusqu'au châtements corporels, lesquels, au XXème siècle, se font plus rares au profit d'une réglementation et d'une organisation institutionnelle censée contrôler et refréner les pulsions et comportements inappropriés. Aujourd'hui, si la tendance est clairement à l'inclusion, à la mise en œuvre et en actes des valeurs républicaines, les programmes visent toujours le contrôle des émotions, la connaissance de nos droits et devoirs et l'acceptation des règles collectives. Une certaine "unification" au groupe. A l'école, le corps impatient de l'enfant devient un corps « *apprenant* »⁸ (DELORY-MOMBERGER 8) et on remet à plus tard son envie impérieuse de se mouvoir et d'expérimenter corporellement les choses. Le terme même de savoir "disciplinaire" renforce cette lecture. Or, pour Christine Delory-Momberger, le corps est « *le lieu premier de ces apprentissages (...). Le corps est le premier espace, l'espace qui est toujours là, non pas un lieu parmi d'autres mais le lieu où s'originent toutes les expériences et celui auquel elles reviennent(...)* »¹⁰. Le corps est donc à la fois objet d'étude ET celui qui apprend, qui est en devenir. Cette problématique du « *corps appris, corps apprenant* »¹¹ se retrouve dans l'enseignement de la danse : doit-on acquérir la mobilité, la latéralité, l'équilibre, le sens rythmique, avant d'investir sa dimension créative ? Y a-t-il forcément des prérequis d'habileté et de maîtrise corporelle ? Ce qui était vrai pour la danse classique normée et académique, ne l'est plus avec la danse de création ou dite contemporaine, qui est pratiquée à l'école. Cette dernière prend en compte qu'il n'y a pas *un* corps mais *des* corps à l'école, qui doivent cohabiter, apprendre et vivre ensemble et qu'on ne vise pas la performance mais l'expressivité, l'imagination et l'engagement. Si l'on considère le corps des élèves, comme celui de tout à chacun, biographe de celui qui l'habite, il s'avère être un précieux indicateur de notre origine, le soin apporté à notre physique, notre goût pour tel ou tel style, notre humeur quelquefois. De même, la façon de s'en servir, révèle aux autres notre degré d'aisance corporelle, notre éventuelle timidité, et le langage coverbal en dit long sur notre psychologie à un moment « t ». L'écouter, le lire pour l'enseignant s'avère être un précieux indicateur de la réception chez ses élèves. A condition, d'accepter qu'il soit libéré, non réprimé et compris. Notre

⁷ VINCENT, Valérie. « Corps dressé, esprit soumis ? », *Corps d'école, qui es-tu ?*, Les Cahiers Pédagogiques N°497, mai 2012.

⁸ FOUCAULT, Michel. *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard, 1975.

⁹ DELORY-MOMBERGER, Christine. «Éprouver le corps.» *Questions de société* ISBN 9782749249988. <https://www.caim.infoeprouver-le-corps> (2016).

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ *Ibid.*

métier d'enseignant étant avant tout un métier de communication, nous devrions être à la fois conscient de ce que notre corps émet et de ce que les corps de nos élèves renvoient. L'élève grandit

« (...) dans un monde déjà là, déjà formé, qui agit sur lui et qui le forme, le corps agit à son tour sur le monde qu'il « habite », en se formant lui-même. Un monde complexe et multidimensionnel, à la fois physique, historique, culturel, social, soumis aux variations du temps et de l'espace. Entre assujettissement et subjectivité, les corps sont pris dans l'histoire, la culture, la société, et chaque corps est le lieu d'une histoire et d'une expérience particulière. »¹² (DELORY-MOMBERGER 9)

Ce corps apprenant en pleine croissance, est un corps en devenir, en pleine mutation et maturation. Aujourd'hui, grâce aux apports de la pédagogie cognitive, le corps a été libéré de certaines entraves et diktats. Pour autant, exploite-t-on totalement les possibilités du corps en matière d'éducation ?

c) Une corporalité contrainte voire non investie

Comme le souligne Anne Dizerbo :

« La distinction opérée entre l'élève et la personne repose sur une question aigüe de la séparation entre espace scolaire et non scolaire, fortement souhaitée par l'institution(...) »¹³ (DIZERBO 70).

On recherche la neutralité et le consensus tant au niveau des enseignants que des élèves. Le vivre ensemble et l'acceptation d'un corps social globalisant ou ordre social, a, de manière insidieuse, renforcé cette recherche d'un corps scolaire unique. Ceci nous pousse à redéfinir ce qui nous intéresse ici. On parlera donc plutôt de corporalité qui :

*« à la différence (...) de **corps** (...), veut expressément nous faire dépasser la discussion classique de la notion, inséparable de la problématique, du rapport du corps et de l'âme, et mettre en valeur le caractère **du corps comme le tout de l'homme** et comme informant justement la subjectivité humaine ainsi que ses comportements. »¹⁴*

La corporalité engloberait donc autant la chair que l'intériorité d'un sujet. Le corps ayant plusieurs dimensions : motrice, symbolique et sociale comme le rappelle Marcelle Bonjour, conseillère pédagogique et fondatrice de l'association Danse au Cœur. Parler de corporalité nous paraît plus adapté lorsqu'il s'agit d'étudier les manifestations et productions corporelles des élèves, ce qui est ici l'objet de notre étude. Encore faut-il que ce corps ait appris à percevoir avec justesse la vérité de ce que l'on ressent, pour agir et partager juste...

Fréquemment, en tant qu'enseignant, nous assistons à ce que Valérie Melin a appelé, le « *décrochage des corps* »¹⁵ (DELORY-MOMBERGER 12) : calmes, certes, mais vides, ailleurs, comme happés

¹² *Ibid.*, p 9.

¹³ DIZERBO, Anne. «Être et avoir un corps à l'école, enjeux biographiques du contrôle du corps dans l'institution scolaire.» DELORY-MOMBERGER, Christine. *Eprouver le corps*. Vol. Questions de société. ERES, 2016.

¹⁴ Site CNRTL, Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. Fries t.1 1965 [consulté le 6 janvier 2020], disponible à l'adresse: <https://www.cnrtl.fr/definition/corporalit%C3%A9//0>.

¹⁵ MELIN, Valérie. «Souffrance et violence à l'école, le décrochage, une forme de résistance?» *Le sujet dans la Cité* vol 1.n°1 (2010): p85-97.

par la réalité ambiante, vers le danger du décrochage scolaire précoce. Se décrocher de son corps pour se décrocher de l'école. Dans le même sens, Valérie Melin explique que :

*« les jeunes décrocheurs (doivent) renouer avec leur corps et (...) construire de nouvelles formes d'incorporation et de contenance, à travers lesquelles ils puissent se réaccorder à eux-mêmes. »*¹⁶(MELIN 12)

Il est d'ailleurs intéressant d'étudier les techniques d'évitement comme les bavardages, jeux, signes, moqueries, mouvements parasitant la classe seuls « *moyens de se réapproprier un corps confisqué.* »¹⁷. D'autant plus qu'on assiste aujourd'hui, à sa mise en scène narcissique que ce soit dans les réseaux sociaux, dans la mode ou les médias en général.

Alors qu'il faudrait faire en sorte que cet intérieur/extérieur communiquent et interagissent pour éviter ainsi la cassure entre :

« le "dehors" (visible) de l'élève et le "dedans" de son corps interne (secret) qui peut l'autoriser à penser (à) autre chose, à échapper à la règle ; caractérisant un corps dématérialisé et tabou (...) »,¹⁸ (MABILON-BONFILS, DURPAIRE 61)

du côté enseignant, la préoccupation relève surtout des questions de gestion de classe, surtout lorsqu'on débute. Comment contenir tous ces élans corporels, tous ces retraits dans la rêverie, comment "tenir sa classe" ? Une trop grande liberté des corps à laquelle s'ajoute le bruit et les parasitages, remettrait en cause notre place de "leader". Or, cette vision de l'enseignement, transmissive et "disciplinarisante" ne fonctionne plus.

Nous sommes en droit de nous demander si, ce qui était auparavant un idéal moral et religieux, et qui est devenu au cours du temps un « *idéal laïc égalitaire qui impose au jeune d'adopter certaines postures et de se soumettre à certains rituels* »¹⁹ (MABILON-BONFILS, DURPAIRE 74), ne prive pas les élèves d'une saine appropriation de leur vie à l'école au nom de l'uniformisation.

Cela nous pousse à étudier comment permettre aux élèves à disposer à nouveau de leur corps, de se servir de ce qui les constitue intimement, afin de les rendre auteurs de leurs connaissances et à terme, favoriser la motivation intrinsèque et l'autonomie. Certains enseignants ont mis en place un fonctionnement de classe flexible pour libérer le mouvement des élèves, d'autres alternent les situations d'extrême concentration avec des moments plus ludiques... J'ai choisi de passer par la "case" danse pour individualiser et optimiser la forme de mon message pédagogique .

Je conclurai cette partie par les conséquences pratiques que je tire des constats énoncés plus haut. Non seulement, le corps est souvent contraint à l'école, mais il est souvent mal exploité et n'est que trop rarement support de tissage. La pratique de la danse, en prenant naissance dans le corps unique

¹⁶ *Ibidem.*

¹⁷ *Ibidem.*

¹⁸ MABILON-BONFILS, Béatrice et François DURPAIRE. «Ruses du corps et corps de la ruse à l'école.» DELORY-MOMBERGER, Christine. *Éprouver le corps*. Vol. "Questions de société". ERES, 2016.

¹⁹ *Op.cit.*, DELORY MOMBERGER, C.

de chacun et liée à ses propres possibilités, à un moment donné, permet cette différenciation dans les apprentissages. On ne danse qu'avec ce que l'on est, ce que l'on ressent, au travers de ce que l'on veut transmettre. Je choisis donc de me servir des moments de danse de création en motricité pour d'une part, investir les élèves de leur rôle central dans leur apprentissage et d'autre part, permettre de laisser, peut-être, infuser les savoirs acquis en danse dans d'autres domaines. On remarque que face à une nouvelle tâche, un enfant comme un adulte est déstabilisé, peu sûr d'y arriver, mal à l'aise, anxieux, et on sait que ce ressenti prédétermine l'accès ou on à la connaissance. Si l'on permet à ces mêmes personnes, de s'orienter vers une tâche "amie", dans leur zone proximale de développement, pour laquelle les objectifs et dispositifs proposés sont clairs et en laissant du temps, alors, leur ressenti devrait être plus confiant et les résultats s'en ressentiraient.

II/ SPECIFICITES DE LA DANSE A L'ECOLE

a) La danse dans les programmes

La complexité de la danse à l'école provient de la question de la place à donner à un enseignement dit "mineur", absent des programmes en vigueur et ceci malgré la nouveauté qu'elle apporte notamment grâce à l'approche sensible des choses.

« La didactique de l'art de la danse conduit à une remise une question des didactiques qui organisent la plupart des didactiques enseignées en milieu scolaire. »²⁰ (FELIX 40)

Merleau-Ponty, dans *Le Visible et l'Invisible*, explique que le monde sensible nous parvient par le lien étroit qu'il existe entre la chair et l'idée et que le corps est le vecteur de l'un vers l'autre :

« Mon corps est-il chose, est-il idée ? Ni l'un ni l'autre, étant le mesurant des choses. »²¹ (MERLEAU-PONTY 198-199)

La danse en général est un travail de création et de mémorisation qui combine des mouvements liés entre eux avec des directions, des durées et des rythmes précis à visée expressive et esthétique, destiné à être vu et jugé par autrui. Pour exister, elle combine trois rôles (interprète, chorégraphe et spectateur). La danse est au mouvement ce qu'est la poésie au mot. C'est par un travail de sélection, d'agencement, de transformation, d'épuration, d'amplification des mouvements que le sujet accède à l'art de danser tout comme le poète, à partir de son utilisation de mots quotidiens, nous fait accéder à un art poétique. Le mouvement devient danse lorsqu'il sort de sa quotidienneté et d'une individualité pour toucher à l'universel. Revenu à son essence même, épuré de tout parasitage, le dessin de cette

²⁰ FELIX, Jean-Jacques. *Enseigner l'art de la danse ?* Ed. de Boeck, 2011.

²¹ MERLEAU-PONTY, Maurice. *Le Visible et l'Invisible*. Claude Lefort, Gallimard, première parution en 1964.

ligne dans l'espace, permet au spectateur de voir l'expérience vécue d'un alter-ego, dans lequel il peut s'identifier ou du moins prendre cette expérience autre, à part entière. Marcelle Bonjour la décrit comme:

*« une autre "dégustation" du mouvement des espaces, des rythmes, des énergies et des relations. Le temps s'écoule autrement, les énergies circulent, se heurtent, se bousculent, s'allient et se propagent autrement. »*²²(BONJOUR)

En maternelle, le corps est souvent convoqué : dans le monde du pré-langage, il est réquisitionné pour communiquer, pour apprendre, pour expliquer : comptines, jeux de doigts, motricité tous les jours, moment de relaxation, consigne mimée, rappel de récit incarné et théâtralisation des albums... Ce cycle est aussi un moment scolaire au cours duquel l'élève est vu dans sa globalité sans séparation du corps et de l'esprit. L'important étant, de valoriser toutes les tentatives de communication corporelle ou verbale émanant des élèves. Chanter, danser est chose courante : les enfants en bas âge ont besoin d'expérimenter les possibilités du corps d'autant que les écrans ont souvent pris le pas sur les activités de plein air. Il n'y a qu'à voir une cour de récréation de maternelle pour comprendre ce besoin d'explorer le mouvement et le choix de la danse répond aussi à ce besoin de dépassement de soi. On travaillera, durant ce cycle, surtout le rôle d'interprète en jouant sur les composantes espaces, temps, énergie, qualités (ou nuances) pour les petits et moyens puis celui de spectateur, en travaillant la composante des relations aux autres, pour les plus grands.

En primaire, la danse est exploitée souvent pour travailler avec ou pour l'autre et on rajoute le rôle du chorégraphe. A un âge où se laisser toucher par un camarade n'est pas toujours évident, il faut être attentif à la promiscuité mal vécue. La place de la réception et le rôle du spectateur en danse devient primordial car c'est dans la réception et dans l'écho provoqué chez l'autre que la danse existe et c'est en cela qu'elle est langage à part entière. De plus, s'intéresser aux autres, à leur culture, déplacer le centre de son regard, améliore le climat scolaire et ouvre une fenêtre sur le monde.

Le corps de l'élève en étant auteur de ses propres mouvements ou réceptacle de ceux des autres devient un acteur essentiel des apprentissages.

*« Tout savoir, je veux ça, je veux ça. / Tout savoir, c'est comme une mélodie, une petite symphonie. Tout savoir des secrets de la vie. / L'enfant qui sait où il va peut sortir du silence. L'homme qui sait où il va ne marche pas : il danse, il danse, il pense, il pense. »*²³(BEAUME)

b) Quel statut pour quels objectifs ?

²² BONJOUR, Marcelle. «Questions à Marcelle Bonjour.» revue EPS 1/n°69 septembre-octobre . 1994.

²³ BEAUME, Daniel. «Danse du gai savoir.» Déclaration de soutien à l'initiative "La musique contre le travail des enfants". OIT Organisation Internationale du Travail, 12 04 2016. paroles de musique.

Au cycle 1, il s'agira (programmes du 26 mars 2015), d'exprimer corporellement des images, des personnages, des sentiments, des états ; communiquer aux autres des sentiments, des émotions et s'exprimer de façon libre ou en suivant un rythme simple, musical ou non. La danse peut être proposée aux élèves sous forme de comptines et jeux dansés comme les rondes, de danses à créer avec ou sans engins pour tous les niveaux ou de danses folkloriques codifiées à partir des moyennes et grandes sections.

Au cycle 2, l'élève devra être capable d'exprimer corporellement et de communiquer aux autres des personnages, des images, des états et des sentiments ; de réaliser des actions acrobatiques mettant en jeu l'équilibre et de s'exprimer de façon libre ou en suivant différents rythmes sur des supports sonores divers avec ou sans engin.

Au cycle 3, il devra être à même d'exprimer corporellement seul ou en groupe, des images, des états, des sentiments ; communiquer aux autres des sentiments ou des émotions ; réaliser des actions acrobatiques mettant en jeu l'équilibre ; s'exprimer librement ou en suivant différents types de rythmes, sur des supports variés.

Dans le PEAC²⁴, l'éducation à la sensibilité par la sensibilité place en tant que :

« (...) langage en ce qu'elle engendre un sens délivré par le travail du corps, témoin physique de notre sensibilité. Cette forme d'expression artistique appréhende et développe la relation à soi et aux autres. Le rapport particulier au corps qu'établit la danse permet aux enfants et aux adolescents en recherche de langage et de relation, de construire des expériences fortes d'expression, d'interprétation et d'échanges, qui les révèlent au groupe et aux adultes d'une manière positive et valorisante. Les élèves doivent pouvoir vivre les expériences de danseur, de chorégraphe et de spectateur. »

Pourtant, dans la question posée de son statut, on peut lire deux attitudes vis-à-vis de la pratique de la danse ou de l'éveil corporel à l'école.

Tout d'abord, elle peut être utilisée comme "mise en route" : ainsi, sa programmation sera pensée en fonction des fondamentaux et elle servira tantôt à défouler, tantôt à relaxer ou à rendre disponible l'esprit. Cette "gratuité" revendiquée, amène l'idée de plaisir de simplement faire bouger son corps, mais nécessite une certaine dépense de temps que l'école ne peut malheureusement rarement se permettre. Dans *La Part Maudite*, Georges Bataille élabore l'idée de dépense improductive liée à l'idée de perte qui résume toute activité humaine²⁵. L'énergie en trop que l'homme ne donne pas à son travail, doit être dépensée physiquement et la pratique artistique permettrait de dépenser cette énergie, ce "reste". Il écrit que le sens de cette pratique artistique est à rapprocher du sacrifice. Un sacrifice

²⁴ Plan d'Éducation Artistique et Culturelle. Mis en œuvre en décembre 2015, il inscrit toute expérience artistique de l'élève de ses 3 à 16 ans et s'articule autour de trois axes : les connaissances, la pratique et les rencontres avec les œuvres et les artistes.

²⁵ BATAILLE, Georges. *La Part Maudite*. Paris: Editions de Minuit, 1990.

qui ne détruit pas à proprement parler les choses mais plutôt ce qui serait ancré dans la pensée rationnelle et utilitaire.

Ensuite, elle peut aussi être utilisée comme prétexte : en plaçant le curseur sur les contenus d'enseignement plutôt que sur la danse comme objet d'enseignement, on s'attache à faire acquérir aux élèves des compétences transversales réutilisables dans d'autres domaines, d'ordre à la fois intellectuels (exercer son jugement, faire preuve de créativité), méthodologiques (sélection, agencement de mouvements en vue d'une chorégraphie), sociaux (coopérer, regarder l'autre) et communicationnels. Dépasser ses préjugés, s'ouvrir aux autres, se questionner, devient possible. La pratique de la danse ou la fréquentation d'œuvres chorégraphiques à l'école permet de faire reculer les préjugés et bouger certains stéréotypes. Butler²⁶ parle de « *trouble dans le genre* » de certaines pratiques qui repoussent les limites des stéréotypes de genre et la danse en fait partie. Pour Jean-Jacques Félix, dans le premier chapitre d' *Enseigner l'art de la danse*, il y a un nécessaire processus de transposition didactique à opérer afin transformer l'objet culturel de la danse en objet d'enseignement. Il évoque l'impossible enseignement de la danse avec cette notion d'impossible au cœur de la réflexion didactique. Pour lui, cette aporie, reprise d'Aristote, pourrait générer un dépassement de soi.

C'est de toute façon un art transdisciplinaire qui convoque la musique, la littérature, les arts visuels, les mathématiques (cf. rythme), le codage, les sciences (corps, respiration, signes d'effort) , l'EMC... D'où le choix qui peut être fait de la pédagogie de projet et du travail collectif coopératif, pour l'appréhender.

J'ai moi-même navigué entre ces deux attitudes selon l'endroit où je plaçais mon curseur pédagogique.

c) Un art vivant réflexif

La réversibilité des rôles ainsi que la possibilité pour les élèves d'agir sur l'espace, le temps, l'énergie, les autres, au moyen de leur corporalité et le fait que la danse soit un art vivant permet un aller-retour entre soi et le monde. Le corps comme :

« *premier espace (...) où s'originent toutes les expériences et où (...) se construit la relation sensible dynamique de « ma » présence au monde et à autrui.* »²⁷ (DELORY-MOMBERGER 8)

- **De l'intériorité vers l'extérieur**

²⁶BUTLER, Judith. *Trouble dans le genre. Pour un féminisme de la subversion*. Éd. La Découverte. Trad. de l'américain par C. Kraus. Paris, 2005.

²⁷ DELORY-MOMBERGER, Christine. *Op.cit.*

La danseuse Martha Graham définit le mouvement comme étant : « *un moyen pour exprimer le paysage intérieur.* »²⁸ Elle le rapproche du geste, lequel est une contraction musculaire plus ou moins volontaire résultant soit d'une émotion (peur, geste de défense, par ex) soit d'une intention (ex : faire coucou), en vue d'une action. Serait geste tout mouvement corporel autres que des spasmes automatisés (œsophagiens, coronaires, pulmonaires). Ici, il faut préciser que trois types de mouvements coexistent : volontaires, involontaires (comme un tremblement) et automatiques (comme marcher ou respirer). Dans la cognition incarnée, on considère que nos perceptions sensorielles servaient à l'origine à agir et réagir à notre environnement proche et donc à nous informer sur ce qui nous entourait.

« *La cognition ne serait donc plus abstraite et amodale, mais plutôt essentiellement sensorimotrice. Pour résumer, la cognition incarnée considère que l'esprit doit être compris dans le contexte de son corps (le "contexte sensorimoteur"), et de l'interaction de ce dernier avec l'environnement.* »²⁹ (DUTRIAX , GYSELINCK 420)

Travailler avec les élèves sur les sensations données par nos sens, les aiderait à se mettre en action et à jauger donc anticiper de la faisabilité des choses. Ces tâches d'anticipation et de planification sont indispensables pour mettre en place un projet d'action.

Gibson³⁰, en 1966, met aussi en avant cette nécessité d'agir pour percevoir. Nos sens seraient des mécanismes actifs de recherche, permettant de regarder, écouter, toucher, sentir et goûter. La perception demande donc une activité physique du sujet, Par exemple, comment percevoir les caractéristiques d'un objet dans un sac opaque sans bouger sa main? On ne peut le reconnaître que si l'on peut l'explorer de la main, pour en saisir les contours, la texture, la consistance. Il faut donc agir pour percevoir. Il évoque ceci sous le terme d'« *affordances* », lesquelles seraient les possibilités d'interactions entre nous et le monde environnant, comme, par exemple l'« *asseyabilité* » d'une chaise.

Je choisis de prendre le corps vécu comme médium favorisant les apprentissages en cela qu'il est le lieu « *de la perception, de l'émotion, et du désir, enfin de l'expression* »³¹(GIBSON, 197) et je m'inspire aussi pour cela d' Antonio Damasio, qui démontre que l'esprit qui raisonne se nourrit du vécu sensoriel.³²

En préalable à ma recherche, j'ai mené une séquence sur les cinq sens pour que les élèves mettent des mots sur leurs sensations visuelles, olfactives, gustatives ou auditives.

²⁸ GRAHAM, Martha. *Mémoire de danse*. Éd. Actes Sud. Arles: Actes Sud, 1992.

²⁹ DUTRIAX, Léo et Valérie GYSELINCK. «Cognition incarnée : un point de vue sur les représentations spatiales.» mars 2016.

³⁰ GIBSON, James Jerome. *Approche écologique de la perception visuelle*. Éd. Éditions Dehors. Trad. 2014 traduit en français par Olivier Putois. Bellevaux: Éditions Dehors, 1979.

³¹ *Ibid.*, p 197.

³² DAMASIO, Antonio. *L'erreur di Cartesio*. Trad. trad. Marcel Blanc. Jacob, Odile. Milano: Adelphi, 1995.

- De l'extérieur vers l'intériorité

Donner à voir aux élèves « *leur image corporelle* » (BARA et TRICOT 6)³³ en les filmant ou photographiant, en les faisant s'observer mutuellement comme lors de traçages au sol ou d'activités autour d'ombres chinoises, permet à chacun de prendre en compte sa propre corporalité. Le « *corps propre* » défini par Merleau Ponty³⁴, comme « *puissance à la fois d'agir et de percevoir et comme moyen pour le sujet d'insertion dans le monde* » (DELORY-MOMBERGER introduction), amène l'idée d'individualisation des savoirs puisque chacun est différent. En même temps que ce processus d'appropriation, s'opère un processus de transformations multiples. Ainsi, d'après Sylvie Morais³⁵, le corps de l'artiste serait protéiforme : « *corps du je* » ; « *corps spatial* », « *corps temporel* » et « *corps formatif* ». La création artistique est pour elle le résultat d'un corps en mouvement vers son « *advenir* », trouvant en lui-même le pouvoir de devenir un « *autre possible* ». Néanmoins si chacun émet et reçoit différemment, il y a situation de communication dès lors que l'appropriation mène à l'universel.

On le voit, la danse permet ce double mouvement de l'intérieur vers l'extérieur et vice versa, puisqu'elle-même est un langage et nécessite une situation de communication.

La danse est un formidable support puisqu'elle permet de travailler la confiance et le dépassement de soi, la motivation intrinsèque, l'écoute, le plaisir, le bien être à l'école, et bien d'autres choses, dans un perpétuel va-et-vient de perception, d'émotion et d'expression. Dans tous ces possibles, nous devons prioriser et adapter nos critères d'observation à la spécificité de notre classe, ses besoins, et nos objectifs. Mais si le corps peut être convoqué pour des actions motrices mimétiques, qu'en est-il pour accéder à un savoir conceptuel abstrait ?

III/ VERS UNE PERSPECTIVE DE LA COGNITION INCARNEE

a) Ce que nous apprennent les neurosciences

Pour Bara et Tricot, il n'y a d'apprentissage que lorsqu'il y a réinvestissement, défini comme :

« *notre capacité à mobiliser des éléments du passé pour comprendre et agir dans le présent.* »³⁶. (BARA et TRICOT 2)

³³ BARA, Florence, Catherine PRONOST et Daniel CALVARIN. «Utiliser son corps pour apprendre à reconnaître et à tracer les lettres en grande section de maternelle.» ANAE, *Approche Neuropsychologique des Apprentissages Chez L'enfant* 2013: 20.

³⁴ MERLEAU-PONTY, Maurice. *Phénoménologie de la perception*. Gallimard, 1945.

³⁵ MORAIS, Sylvie. «Expérience du corps et création artistique.» DELORY-MOMBERGER, Christine. *Eprouver le corps*. 2016. 227-238.

³⁶ BARA, F.et R. TRICOT. *Op.cit.*.

Ceci même si les circonstances premières de cet apprentissage ont été oubliées. On l'a dit, notre but en tant qu'enseignant, n'est pas de faire des élèves des danseurs émérites mais bien de profiter de cet art transdisciplinaire pour convoquer des aptitudes, des méthodes et une démarche. Si pour élaborer du sens, il s'agit de faire passer l'abstraction d'un concept par un vécu corporel ou émotionnel, alors, il faut recréer chez celui qui interprète, le souvenir des sensations qui ont accompagné un apprentissage pour le convoquer à nouveau.

« (...) *les connaissances ne sont jamais que l'ensemble de sensations, perceptions, mouvements, émotions etc. mobilisées lors d'un apprentissage par un individu.* » (BARA et TRICOT 3)³⁷

Il apparaît clairement, qu'au cycle 1, on amène la danse ou plutôt l'éveil corporel par la mimesis : il peut s'agir de marcher *comme* l'éléphant, de sauter *comme* la grenouille, de ramper *comme* le serpent. L'apport des actions motrices sert aussi pour entrer dans l'écrit, en travaillant la reconnaissance des lettres et surtout le sens du tracé par les mouvements du corps. ³⁸ (BARA, PRONOST et CALVARIN 3) Vivre par le corps pour apprendre, serait plus efficace que la seule reconnaissance visuelle. En effet, en maternelle, on passe par le "faire" et le faire "comme" pour apprendre. La conceptualisation vient après, dès lors que l'appropriation par l'élève a pu se faire, et c'est là tout l'enjeu de l'école. A la maternelle, on apprend donc en action (en jouant, en s'exerçant, en résolvant des problèmes) en utilisant des inducteurs "prétextes" tels les objets, la musique, les albums, qui sont autant de mises en situation concrètes pour faire "comme" tel personnage ou "comme si". C'est à force d'entraînements moteurs que viendra l'automatisation laquelle « *s'effectuerait en partie grâce au passage d'un mode de contrôle des mouvements rétroactif (basé sur les feedback sensoriels) à un mode de contrôle proactif (basé sur un programme moteur interne)* (CHARTREL et VINTER). »³⁹ (BARA, PRONOST et CALVARIN 5) L'utilisation de lettres rugueuses (Montessori) pour la reconnaissance haptique des lettres en est un exemple, tout comme tracer avec son corps des lettres capitales dans l'espace.

Le langage du corps nous sert à appréhender le monde et les premiers apprentissages mais aussi à vivre une expérience intime pour en convoquer, plus tard, le souvenir et la réactualiser. Ainsi :

« *la récupération d'un souvenir semble réactiver les cortex sensorimoteurs impliqués lors de l'encodage, et sa réactivation peut provoquer des effets similaires à la perception réelle de ce à quoi il réfère. Cette réactivation est proche de l'idée de simulation sensorimotrice défendue par la cognition incarnée.* »⁴⁰ (DUTRIAUX et GYSELINCK 433)

³⁷ BARA, F. & R. TRICOT. *Op.cit.*

³⁸ BARA, Florence, Catherine PRONOST et Daniel CALVARIN. *Op.cit.*

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ DUTRIAUX, Léo, et Valérie GYSELINCK. *Op.cit.*

Ce mouvement d'appropriation peut être travaillé aussi avec les élèves lorsqu'ils endossent le rôle de spectateur, grâce aux « *neurones miroirs* » décrits par Alain Berthoz et repris par Gabriele Sofia⁴¹. Ceux-ci créent une empathie kinesthésique entre des personnes en mouvement et d'autres qui regardent, une communauté d'expérience, à condition que l'objectif soit clair et partagé et que le propos clair pour les élèves. Ce déplacement de point de vue, sorte de décentrage salutaire, contribue à faire évoluer leurs conceptions, les possibles de leur imaginaire, à construire leur propre individualité et liberté de jugement. Ce que l'autre propose peut me rejoindre dans ma vision, peut me choquer, m'amuser, me laisser de marbre, m'interroger mais c'est cette adéquation ou cet écart qui nous fait vivre notre sentiment d'appartenance. Appartenance que l'on perçoit dans la communication que l'on a avec les autres : pour ou contre, peu importe... Elle existe dès lors qu'un groupe d'individus vit au même moment une expérience commune qui les rapproche.

Sans aller jusqu'à revendiquer, comme le fait la cognition incarnée, que les « *interactions sensori-motrices avec l'environnement (qui) ne servent pas de base à la construction des représentations* »⁴² (BONJOUR 5), on admettra que cette expérience sensori-motrice de la danse contribue à élaborer une construction symbolique chez les élèves et aide donc à la conceptualisation.

b) La mise en œuvre, les supports et les critères observables pour le cycle 1, terrain de mon observation

J'ai construit la progression de mes séances en m'interrogeant sur les possibilités d'apprendre et de différencier par la danse, pour concerner tous mes élèves mais aussi pour apporter quelque chose de nouveau auquel ils n'auraient peut-être pas eu accès sinon. En fait, la réponse était là sous mes yeux, ce sont eux-mêmes qui portent les questions et les réponses, je devais "juste" reconnecter les deux pôles, corps et esprit. J'ai donc décidé d' à la fois faire des apports en connaissances motrices (première phase) mais aussi de partir de leurs propositions pour les laisser agencer les mouvements selon leurs goûts (seconde phase). A moi de trouver les supports riches et ludiques et de coordonner ces deux phases. Pour cela, je me suis inspirée de Marcelle Bonjour qui préconise trois temps constitutifs d'une séance dansée⁴³:

« *-improviser-associer-combiner(...)
-transformer, détourner-construire(...)
-contextualiser-transposer(...).* »

⁴¹ SOFIA, Gabriele. «Neurones miroirs et intention dilatée. Vers une étude de l'expérience performative du spectateur.» *Du récepteur ou l'art de débiller son pique-nique, Actes du colloque organisé par Bérengère Voisin.* CEREdI, 2012.

⁴² BARA F., R. TRICOT. *Op.cit.*

⁴³ BONJOUR, Marcelle. *Op.cit.*

c) Écueils à éviter

Comme on l'a dit, en cycle 1, musique et danse sont souvent imitatives ou illustratives. Je laisserai les élèves dans un premier temps aller vers le mime même si le choix de mes supports s'est fait en fonction de l'offre d'interprétations possibles et avec la certitude que les élèves ont en eux des trésors d'imagination !

La dérive techniciste m'est apparue comme un bien plus grand danger dans mon projet de recherche étant donné le peu de lâcher-prise que l'on a parfois lorsqu'on débute et l'impression que ce travail d'observation demanderait trop du temps pour faire et refaire, ce qui ne m'a pas été permis.

J'ai alors craint la charge cognitive pour les élèves. Ce qu'on appelle l'attention sélective est notre incapacité, lors d'un apprentissage, à traiter toutes les informations que l'on reçoit de l'extérieur. Et c'est elle qui dégage de la mémoire de travail, indispensable lors d'un apprentissage⁴⁴ (SWELLER, AYRES et KALYUGA 7) Or, la publication scientifique de Florence Bara et André Tricot nous apprend aussi que les apprentissages scolaires, excepté le langage oral, sont dits « *biologiquement secondaires* »⁴⁵(p. 7). Je vais donc devoir élaborer une progression claire pour ne pas perdre les élèves dans trop d'informations à la fois, ce qui rendrait leurs efforts, vides de sens. Un médium tel la musique ne sera présent que s'il aide à agir et évoque ou suscite des émotions et sensations. Un peu plus loin, les chercheurs mentionnés nous mettent en garde sur des cas où les expériences sensorielles entravent les apprentissages soit en les parasitant avec des informations inutiles voire contradictoires soit en complexifiant une tâche, qui au lieu d'avoir un objectif précis, en auraient plusieurs. Les supports utilisés sont donc des supports de travail de notions et doivent donc servir les objectifs clairs.

d) Évaluation impossible?

« *Si l'élève montre ce qu'il a appris ou travaillé en danse, danse-t-il pour autant ?* »⁴⁶. (FELIX 41)

Il faut être au clair sur ce qu'on évalue en danse, à l'école. Nous ne formons pas des danseurs ou des chorégraphes, et selon le cycle, le curseur va changer. Pour ce qui est de mon cycle, mémoriser est déjà une compétence importante, ainsi que s'engager dans tâche ou oser entrer en communication.

Mais il est vrai, comme l'annonce Olivier Reboul que :

« *l'essentiel est ailleurs. C'est-à-dire dans le travail de l'éduqué sur lui-même : un travail imprévisible et caché, que personne ne peut programmer.* »⁴⁷ (REBOUL 61)

⁴⁴ SWELLER, John, AYRES, Paul and Slava KALYUGA. *Cognitive Load Theory*. Explorations in the Learning Sciences, Instructional Systems and Performance Technologies. Vol. 1. Springer Science & Business Media, 2011

⁴⁵ BARA et TRICOT. *Ibid.*

⁴⁶ FELIX, J.J. *Ibid.*

⁴⁷ REBOUL, Olivier. *La philosophie de l'éducation*. Vol. Chapitre IV. La pédagogie et ses antinomies. PUF. Paris, 2018.

Il faut dès lors, repenser l'évaluation : pour éviter toute forme de discrimination et compétition et favoriser, légitimer l'expression personnelle, quelle qu'elle soit. La différenciation sera, par exemple, le temps imparti, le nombre de postures, les aides fournies ou non, le tutorat éventuel, l'aide du PE qui pourra faire "avec". Ce sera aussi surtout la marge de progression de chacun. Il faudra être très vigilant à trouver des critères objectifs détachés de l'esthétique comme l'énergie convoquée, l'engagement du corps, pour l'interprète, et l'attention, l'empathie, pour le spectateur. L'évaluation devra mettre en valeur l'évolution du projet individuel de danse et les progrès constatés (vidéo avant/après ou grille d'observation). Ensuite, pour qu'il y ait motivation, il faut en effet qu'il y ait réussite et progrès conjugués. Bien entendu, au cycle 1, le regard du PE est très important pour l'élève et la relation a parfois du mal à être autre que duelle ; cependant, il ne faut pas favoriser à outrance une motivation extrinsèque qui consisterait pour les élèves à ne rechercher qu'à répondre à une demande institutionnelle sans ressentir l'envie d'y arriver pour eux-mêmes. Leur autonomie et leur engagement en seraient dénaturés.

« Évaluer serait plutôt du côté de l'"être" que de l'"avoir", parce que les finalités assignées à l'art en général et à l'art à l'école, en particulier, sont plutôt de l'ordre d'une mutation de la personne dans ses compétences créatives, relationnelles, de réalisation, de transposition, d'implication. »⁴⁸ (BONJOUR)

IV/ PROBLEMATIQUE, HYPOTHESES ET PROTOCOLE

Le but de cette recherche est de mesurer les effets de séances de danse de création sur l'acquisition de compétences spécifiques puis transversales, pour le plus grand nombre des élèves, y compris ceux en difficulté.

Mes hypothèses sont:

- Au travers d'activités d'éveil corporel en salle de motricité, le passage par le corps devrait permettre d'appréhender plus explicitement certaines notions comme le temps et l'espace et faciliter les apprentissages qui en découlent.
- L'engagement corporel et le regard des pairs vont être source de plaisir et de motivation, et créeront un climat propice à l'enseignement.
- En axant le travail en danse sur d'autres critères que la performance physique, notamment sur l'engagement, la coopération, l'expressivité, l'invention et le plaisir, des élèves moins "performants" devraient se retrouver valorisés et se révéler.
- Le fait de partir d'eux (de par la forme de projet) va les rendre plus actifs dans leurs apprentissages.

⁴⁸ BONJOUR, M. *Op.cit.*

Les connaissances disciplinaires ouvriront sur des compétences transversales indispensables dans le développement de la personne comme résoudre de problèmes, mettre en œuvre sa pensée créatrice, optimiser son potentiel et communiquer de manière appropriée.

- Je prévois d'avance une difficulté majeure qui sera le fait d'être à quart temps dans deux écoles et donc l'impression de travailler toujours en décroché alors que mon sujet suppose une transdisciplinarité et un tissage importants.

Le protocole mis en place sera :

- Varier les situations et proposer des univers riches, des apports musicaux, culturels, littéraires,
- Rester ouvert aux diverses propositions des élèves dès lors qu'une explicitation de l'élève la revendique et privilégier cette pluralité,
- Terminer les séances de motricité par de courtes démonstrations exécutées par des volontaires durant lesquelles le reste du groupe sera spectateur,
- Faire travailler les élèves sur la forme de l'achèvement de leurs propositions (début, milieu et fin) et garder une trace (dessin, vidéo, photo, écrit, codage), qui prendra toute sa valeur dans les tentatives de codage du travail chorégraphique et constat éventuel des progrès,
- Donner une place importante dans l'évaluation à l'engagement de l'élève et à sa capacité à faire du lien,
- Évaluer au moyen de grilles d'observation, d'analyses de vidéos et de bandes audio.

METHODOLOGIE

I/ SUJETS

Cette étude porte sur une classe multiniveau de maternelle comprenant 6PS, 11MS et 6 GS. Le niveau est donc clairement hétérogène, de par l'âge et la maturité des enfants. Il y a un élève allophone MS qui commence à répéter certains mots par imitation. Il n'est pas suivi par le CASNAV et est souvent absent.

J'observerai, tout particulièrement 7 élèves aux niveaux hétérogènes : M* et A*(Petite Section), C**, B**, A** (tous les trois en Moyenne Section), M*** et I*** (Grande Section). J'ai obtenu, des tuteurs légaux, les autorisations de droit à l'image et à l'utilisation de la voix, nécessaires.

II/ PRE-TESTS

Toute au long de la scolarité, on vise à l'autonomie des élèves en vue de former des citoyens libres de choisir, capables de réfléchir et responsables de leurs actes. Elle fait appel non seulement à des compétences disciplinaires comme la compréhension, l'argumentation, le raisonnement logique, les connaissances en général mais aussi sur des compétences transversales énoncées plus haut et d'autres plus relationnelles, comme l'empathie, le respect de l'autre. Cet apprentissage commence dès le premier cycle. En début de période 3, je procède donc à une évaluation diagnostique du niveau d'autonomie des élèves afin de pouvoir évaluer une progression éventuelle.

Après description des quatre ateliers du matin (tangram, coin écoute, dessin magique et écriture de mots en lettres amovibles), représentés par des logos connus des élèves, je demande à chacun de repérer son étiquette prénom, regarder dans quel atelier il est, et de se mettre dans le bon ilot de travail. Je donne cette consigne une fois oralement sans gestes puis la répète en désignant les endroits et en mimant les actions à faire.



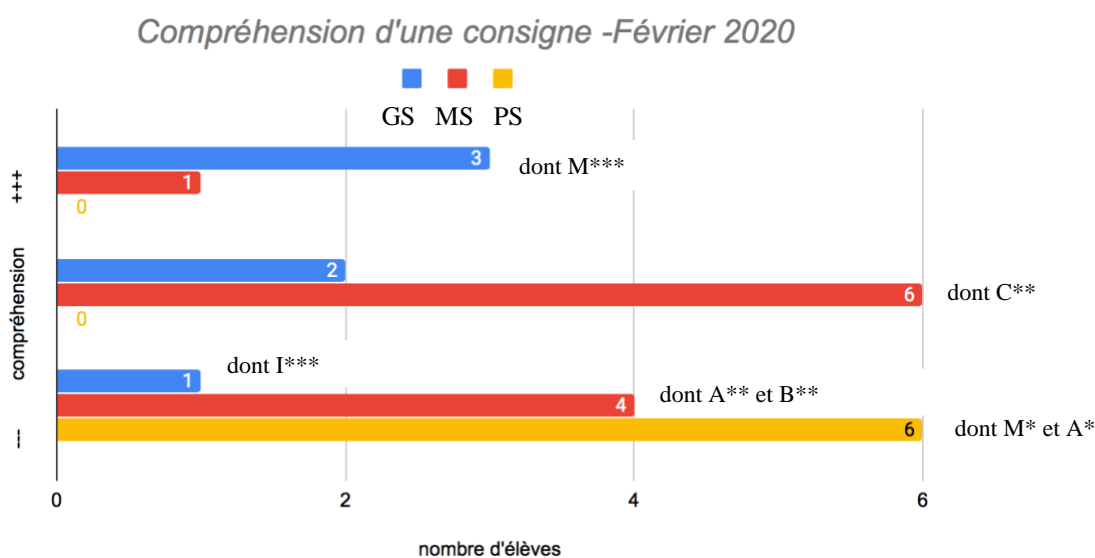
Les observables

Est mesuré le degré de compréhension de cette consigne, en date du 4 février 2020:

+++ : elle est immédiatement comprise et exécutée,

(vide) : un étayage du PE est nécessaire (oral et gestuel),

--- : l'élève ne parvient pas à le faire de manière autonome même après plusieurs étayages.



Ces résultats montrent que la moitié des GS parviennent à se mettre dans leur groupe de manière autonome dès la consigne donnée (+++) (M***), un tiers a besoin que je répète et valide, étape par

étape, et un élève GS (I****) a besoin que je le place moi-même. Plus de la moitié des MS parviennent à se placer après guidage (C**), 4 élèves n'y parviennent pas (A**, B**), et un seul élève est autonome pour le faire. Pour les PS, je dois placer tout le monde, après que les élèves ont repéré leur étiquette tout seuls (M*, A*). Une consigne orale est souvent non comprise de mes élèves si elle ne s'accompagne pas à la fois, d'un découpage syntaxique clair des étapes à suivre ainsi que d'un guidage corporel qui vient renforcer le message oral. Ceci a été relevé par la recherche :

« (...)L'information verbale (les explications orales de l'enseignant) est complétée par une information visuelle (les gestes de l'enseignant), mobilisant deux systèmes de traitement en mémoire de travail (...) plutôt qu'un seul, allégeant de cette manière la charge en mémoire de travail. » ⁴⁹ (BARA et TRICOT 9)

Seuls les élèves capables de se représenter mentalement les étapes de la mise en route des ateliers, dictées oralement réussissent à intégrer la consigne dans son intégralité pour se mettre au travail rapidement et efficacement. Ce sont les mêmes qui accéderont le plus rapidement à l'autonomie. Ceci nous pousse à penser que l'utilisation du corps, dans une interaction sensori-motrice, dégagerait de la charge cognitive et donc de la mémoire de travail. Les élèves, dans ce cas, peuvent se concentrer sur la tâche essentielle et dans ce cas-là, l'utilisation de deux langages (corporel et oral) facilite l'apprentissage.

III/ METHODE

Mesurer l'impact de la pratique de la danse sur les autres apprentissages suppose d'avoir évalué l'acquisition de ces derniers au préalable, sans la danse, avec ou non la pratique d'une autre discipline artistique. Or, n'étant pas la titulaire de la classe, je n'ai qu'une vision partielle du processus d'apprentissage chez mes élèves. Je sais que ma binôme ne met pas en place de module danse et qu'elle a en charge les arts plastiques, donc la pratique de la danse offre une entrée inédite. De plus, après discussion avec elle, je perçois son ressenti concernant le peu d'investissement de certains élèves, leur non-conscientisation de la tâche et le peu de mémorisation des activités. Je considère donc ce pré-test comme une évaluation formative qui illustre les difficultés quotidiennes de mise en route et nos ressentis d'enseignantes comme base à l'évolution possibles des aptitudes.

La méthode retenue est une observation détaillée à partir du début de la période 3 de certaines compétences à acquérir dans les domaines dont j'ai la charge et il s'agira d'observer si les difficultés de mise en route, d'achèvement et de compréhension de l'objectif évoluent.

⁴⁹ BARA F., R. TRICOT. *Op.cit.*

Je prévois une évaluation sommative qui reprendra la situation du pré-test, sur une autre mise en route d'ateliers, reprenant le même type de dispositif.

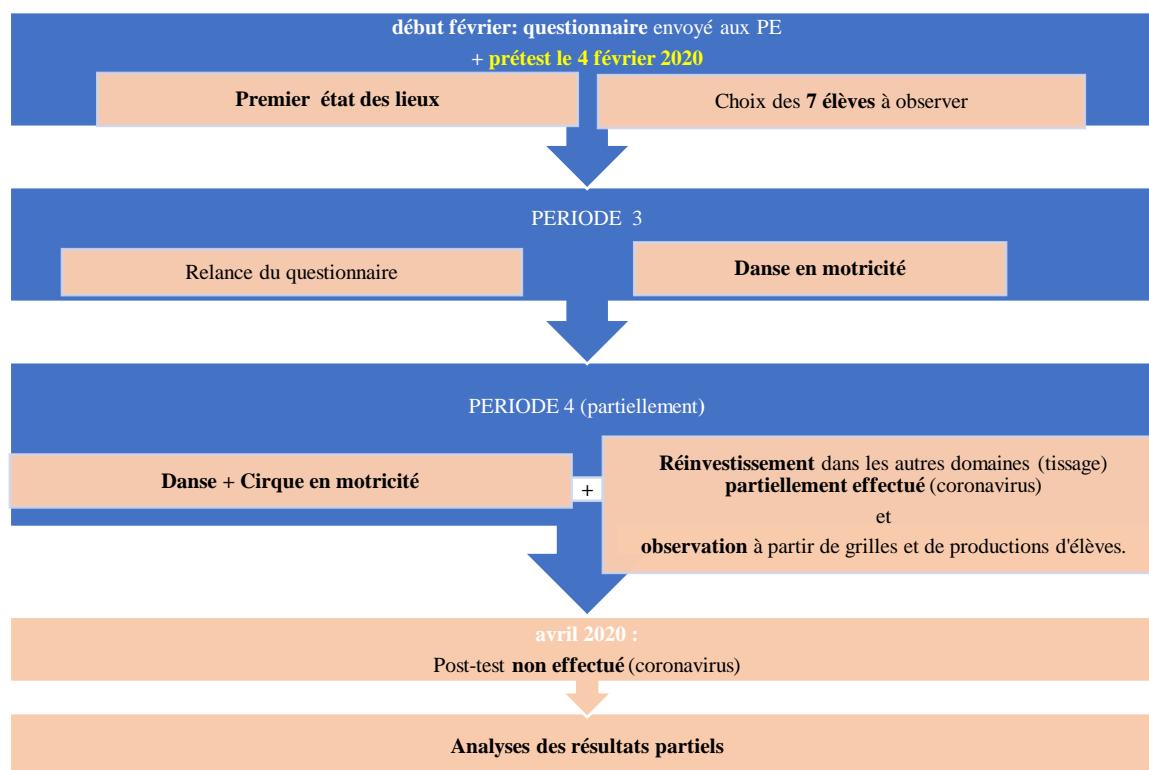
Matériel:

Mon travail s'appuiera sur des albums proposant des univers imaginaires riches et transposables en motricité, principalement *La Chaise Bleue* de Claude Boujon, (Ed. École des Loisirs) et *Monsieur Cent têtes* de Ghislaine Herbéra (Éd. Memo). Je travaillerai sous forme de petits projets transdisciplinaires par thème (le cirque pour le premier album et les émotions pour le second). Je prévoyais l'étude de *La chasse à l'ours* de Helen Oxenbury comme prolongement mais ça n'a pas été possible à cause de la pandémie.

Les musiques instrumentales très contrastées du musicien et formateur, Yannick Berbié, téléchargeables sur le site Musique pour la danse⁵⁰, ont aussi inspiré mon travail. Les références sont dans les séquences.

J'ai aussi utilisé du matériel spécifique de cirque (massues) mais surtout des objets de récupération comme des bouteilles, cartons, couverture, sacs en tissu.

IV/ CALENDRIER



V/ MISE EN PLACE

⁵⁰ BERBIE, Yannick. «disponible sur www.musiquepourladanse.com.» De Yannick BERBIE. Toulouse, 2020. mp3.

Mise en place des groupes

Le prétest m'a permis de voir les écarts de compréhension et de "sélectionner" les sept élèves à observer dans les trois niveaux, représentatifs de ces écarts.

Petite Section	Moyenne Section	Grande Section
M*	B**	M***
A*	C**	I***
	A**	
2	3	2

Mise en place pédagogique

⇒ Description des tâches à réaliser

Il y aura deux temps distincts dans l'utilisation de la danse : des ateliers dans lesquels elle est abordée dans sa dimension motrice et corporelle en salle de motricité principalement, en période 3 ; puis des ateliers de type danse et cirque au cours desquels on travaillera la dimension imaginaire, symbolique et sociale, toujours en motricité. Dans cette seconde phase, en période 4, ces ateliers seront le point de départ vers un travail transdisciplinaire.

9 Activités danse

Elles s'articulent en trois phases: exploration, seul puis à plusieurs; composition, seul puis à plusieurs et interprétation/mémorisation. (ci-dessous)

9 Activités cirque

Il s'agit d'ateliers de manipulation et détournement d'objets, équilibre, acrobatie, jeu scénique, avec l'accent mis sur l'expression d'univers personnel, la créativité, l'engagement plutôt que la performance. (ci-dessous)

Séquence *Dansons ! Cirquons !*

<p>Objectif général :</p> <p>Explorer les paramètres du mouvement : ESPACE, TEMPS, QUALITE/NUANCES, RELATIONS AUX AUTRES, pour construire un vocabulaire de danse/cirque et un répertoire d'actions motrices.</p>	<p>Niveau : 6 PS/ 11 MS/6 GS</p>
---	--

<p>Domaine 2 : Période 3</p> <p>9 Adapter ses équilibres et déplacements à des contraintes variées</p> <p>Domaine 3 : Période 4</p> <p>9 Communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique</p>	<p>Période : 3- 4 séances</p> <p>Période : 4- 4 séances</p>
--	---

<p>Compétences de fin de maternelle</p> <p>(P3)-Mettre en œuvre une motricité inhabituelle, y prendre plaisir et découvrir ses propres possibles. Explorer des actions motrices variées de plus en plus maîtrisées dans des espaces ou des contraintes nécessitant des déséquilibres plus importants, affiner ses réponses.</p> <p>(P4)- Communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique.</p>
--

RESULTATS p37

Progression envisagée	PS	MS	GS
Danse	Égocentrisme, espace peu structuré, ressenti des composantes par des contrastes forts (oppositions), tendance au mime ou à l'imitation, déplacements spontanés, désordonnés et non orientés. Pas de prise en compte d'infos multiples. Grande inventivité.	Mise en œuvre d'actions variées, prise en compte des autres, expérimentation de l'espace, temps et nuances fortes, développement de l'écoute, sa mémoire, orientation du corps. Début de structuration.	Travailler en rythme, ensemble, mémoriser un enchaînement, jouer les trois rôles, interpréter avec sensibilité.
Cirque	Matériel adapté, réactions lentes lors des lancers, équilibre en construction, motricité fine aussi lors de manipulation. Peut se mettre en danger.	Prise de risque plus mesurée, Début de "performances" physiques, création d'univers imaginaires.	Connaitre et expérimenter les trois familles (manipulation, équilibre, acrobatie)
Objectifs	-prendre conscience de soi et des autres -acquérir des habiletés motrices -commencer à mémoriser	-s'approprier un patrimoine -continuer à progresser dans la motricité -mémoriser	-s'approprier un patrimoine -acquérir des compétences transversales, -réinvestir

	Déroulement				
Séance/ Objectifs	Durée	Matériel	Scénario, consignes de l'enseignant	Tâches de l'élève / Compétences (« performances attendues »)	Différenciation
PERIODE 3: Dansons !					
Séance 1: 7/01/2020 ESPACE	45'00" Motricité Classe entière Rôle : danseur	-corde assez grande	-en musique : <ul style="list-style-type: none"> • Atelier 1 : volume <p>Je mets au sol une corde fermée. Les élèves doivent occuper l'espace restreint sans se cogner. Petit à petit, j'élargis le cercle, ils doivent toujours occuper tout l'espace.</p> <p>Je fais des arrêts "surprises" de la musique et on vérifie si l'espace est bien occupé, sans effets de grappe ou de trous sans personne.</p> <p>Puis 8 élèves ont en main un foulard qu'ils tiennent deux à deux, en cercle. Ils peuvent faire bouger la forme, toujours en se tenant les uns aux autres.</p> <p>Le reste de la classe doit adapter son déplacement aux formes mouvantes du cercle.</p> <p>Dans l'espace vide, marcher en occupant tous l'espace, pour ne laisser aucun vide.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atelier 2 : direction <p>Par 2, puis 3, puis 4 : faire le petit train avec un meneur qui se déplace comme il veut et les wagons qui suivent sans anticiper. Les meneurs ne doivent jamais rentrer dans un autre train. On alterne les positions.</p>	-regarder les autres, analyser l'espace, et réagir en conséquence -adapter son déplacement à une contrainte -faire attention à ne pas faire mal ou se faire mal -accepter les choix d'un pair -être responsable d'un groupe, prendre en compte les autres	Faire verbaliser à chaque arrêt, les zones vides, celles bondées, et conclure le déplacement à faire, le faire faire puis reprendre. Mettre les "meneurs" derrière

<p>Séance 2: 14/01/2020</p> <p>3 ateliers</p> <p>NUANCES</p> <p>ESPACE</p> <p>MEMOIRE</p>	<p>45'00"</p> <p>15'00" chaque</p> <p>Motricité</p> <p>Ateliers tournants groupes de niveaux</p> <p>Rôle : danseur</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Scotch de couleur • Récipients avec matière/objet • Tambourin <p>Musique: René Aubry - <i>Replay</i> (ANNEXE MUSIQUE)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atelier 3 : nuances <p>Dessiner au sol 3 zones de taille moyenne qui seront les planètes :</p> <p style="text-align: center;">La planète coton, La planète chardon, La planète chewing-gum.</p> <p>Je placerai dans chaque zone un petit récipient plastique avec la matière ou l'objet -nom.</p> <p>Les élèves se déplacent d'une planète à l'autre sur top tambourin. Entre chaque planète, espace neutre.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atelier 4 : oser et trajectoire <p>Présentation en cercle de chacun avec PE : je m'avance, je me déplace en mouvement jusqu' au centre, «<i>je m'appelle...</i> », puis je me déplace jusqu'à un copain, je prends sa place, et c'est à lui. Attention : tout le monde doit passer et on ne doit pas se diriger vers quelqu'un qui est déjà passé.</p> <p>Atelier 5 : apprendre une chorégraphie mémorisation ((ANNEXES VIDEO Chorégraphie mémorisée)</p> <p>En cercle, avec PE, apprendre la chorégraphie apprise pendant atelier de pratique perso avec Estelle Torras. travail sur les verbes: taper, froter, éclabousser, tourner, s'étirer, plonger, cambrer, se recroqueviller, se relever, sauter.</p>	<p>-prendre des informations et les bonnes décisions</p> <p>-caractériser les planètes: elles peuvent évoquer plusieurs choses pour les élèves (la planète chewing-gum peut sentir bon, faire des bulles...)</p> <p>-adapter ses mouvements aux caractéristiques</p> <p>-oser entrer en communication en dansant.</p> <p>-être attentif à qui est passé ou non.</p>	<p>Pour les GS, ne pas donner de consignes sauf si difficultés. Pour les MS et les PS, faire décrire les caractéristiques des objets (mou/doux, piquant, collant) et les faire vivre par le corps.</p> <p>L'élève peut faire un mouvement depuis sa place en direction de Sans déplacement dans un premier temps.</p>
---	---	---	--	--	--

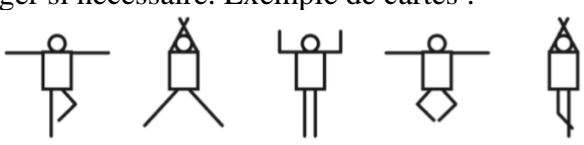
<p>Séance 3: 21/01/2020</p> <p>TEMPS : Lent/rapide Silence</p>	<p>45'00" 15'00" chaque</p> <p>Motricité</p> <p>Ateliers tournants groupes hétérogènes</p> <p>Rôle : danseur</p>	<p>Musiques Yannick Berbié <i>Fast & Slow</i> <i>Hanging Bounces</i> (ANNEXES MUSIQUE)</p>	<p style="text-align: center;">Échauffement</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atelier 4 : oser et trajectoire : groupe classe <p>-présentation en cercle de chacun : je m'avance, je me déplace en mouvement jusqu' au centre, "je m'appelle...". Tout le monde refait mon mouvement et redis ma phrase. On reprend sa place.</p> <p>Puis, je me déplace jusqu'à un copain, je prends sa place, et c'est à lui.</p> <p><u>Attention</u> : tout le monde doit passer et on ne doit pas se diriger vers quelqu'un qui est déjà passé.</p> <p>-tête, épaules, bras, bassin, chevilles, genoux.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atelier 6 : temps LENT/RAPIDE • Atelier 7 : silence statues. <p>Faire des arrêts surprises dans une musique.</p>	<p>-oser entrer en communication en dansant.</p> <p>-être attentif à qui est passé ou non.</p> <p>-mémoriser le mouvement fait par un pair.</p> <p>-faire une écoute active.</p>	<p>L'élève peut faire un mouvement depuis sa place en direction de Sans déplacement dans un premier temps.</p> <p>Le PE peut faire avec l'élève en difficulté.</p>
<p>Séance 4: 28/01/2020</p> <p>QUALITE</p> <p>MEMORISATION</p> <p>ACCENTS</p>	<p>45'00" 15'00" chaque</p> <p>Motricité</p> <p>Atelier tournant groupe hétérogène</p>	<p>Musiques</p>	<p style="text-align: center;">Échauffement axé sur les articulations.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atelier 8 : demi-classe : jeu du sculpteur/ demi-classe : spectateurs <p>Pendant une courte musique, les élèves en binômes sont sculpteurs et sculpture. Les sculpteurs bougent délicatement leur sculpture pour leur faire adopter une position. Les sculptures doivent se laisser faire et garder la position.</p> <p>On visite le musée de sculptures lorsque la musique s'arrête. On tourne.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atelier 9: demi-classe sur lourd/léger 	<p>-faire attention au corps de l'autre</p> <p>-avoir une intention Faire étape par étape</p> <p>-comprendre le rôle de l'articulation</p>	<p>Si élève a du mal à se laisser toucher, on utilisera un foulard pour entourer et manipuler ses membres.</p>

	Rôle : danseur Et spectateur	Yannick Berbié <i>Heavy-Light HQ</i> (ANNEXES MUSIQUE)	<ul style="list-style-type: none"> • Atelier 6 : tous ensemble reprise de la chorégraphie mémorisation <p>En musique et on la poursuit.</p>		
--	---------------------------------------	---	--	--	--

<p>Bilan : Les élèves sont très investis, ils ont hâte d'aller en motricité, leur concentration est importante surtout sur la chorégraphie de groupe. Le travail sur les composantes de la danse reste quelquefois abstrait mais dès lors qu'ils le raccordent à quelque chose de connu, ils "jouent le jeu" et semblent intégrer plus vite. Plus difficile pour les PS.</p>	<p>Prolongements : Dans la phase 2, on importera des activités cirque et d'autres domaines pour voir les effets du tissage avec la danse.</p>
---	--

Déroulement					
Séance/ Objectifs	Durée	Matériel	Scénario	Tâches de l'élève / Compétences (« performances attendues »)	Différenciation
PERIODE 4 : Cirquons !					
<p>Séance 5: 25/02/2020</p> <p>NUANCES</p> <p>TEMPS</p>	<p>30'00"</p> <p>Motricité</p> <p>2 ateliers tournants groupes hétérogènes</p> <p>Rôle : danseur</p>	<p>Musique Berbié <i>Tight & Release</i></p>	<p>9 Atelier 6 : lié/saccadé : 1/2 classe</p> <p>Repérer, d'après une écoute de deux moments très différents dans une musique. Mettre des adjectifs sur ces deux moments :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Lié : "comme des oiseaux", "des cloches", "doux", "joli" ○ Saccadé : "comme des robots", "des tambours", "des coups". <p>Séparer la classe en 2 groupes : les robots, et les oiseaux. Se mettre face à face, et à tour de rôle faire un déplacement</p>	<p>Caractériser, dire son ressenti sur une écoute.</p> <p>Le mettre en lien avec un langage corporel.</p> <p>Danser sa partie, regarder quand on ne danse plus.</p>	<p>Pour un élève en difficulté, ne pas faire la réversibilité des rôles.</p> <p>Pour un élève en réussite, rajouter une contrainte espace (haut/bas).</p>

			<p>en jouant son rôle. Lorsque c'est l'autre groupe, on reste immobile. On tourne les groupes.</p> <p>9 Atelier 7 : 8,4,2 temps/ 1/2 classe</p> <p>On écoute une musique qui monte et qui descend. Faire repérer quand ça monte (vers l'aigu) et quand ça descend (grave). La première montée se fait en 8 temps, pareil pour la descente : on s'étire sur 1/2 pointes, puis on descend au sol. Refaire plusieurs fois. Pui montée/descente sur 4 temps, puis 2 temps.</p>	<p>Compter dans sa tête. Ne pas être ni en avance ni en retard...</p> <p>Pour les PS : donner indication de faire "comme une tortue" ou "comme un lapin/ guépard" et pas de nuance entre les deux.</p>	<p>PE compte tout haut. Possibilité de ralentir le tempo.</p>
<p>Séance 6: 03/03/2020</p>	<p>45'00" 15'00" chaque</p> <p>Motricité</p>	<p>-chaises identiques -texte de l'album -massues -plots pour délimiter zones -pochettes d'acrosport avec schéma de figures</p>	<p>9 Acrochaises (annexes)</p> <p>Inventer des positions acrobatiques seul ou à 2 avec 1 ou 2 chaises. Nous avons ensuite réimporter ce travail en classe pour travailler des éléments topologiques pour travailler les prépositions. ANNEXE 11</p> <p>9 Mise en corps de La Chaise bleue</p> <p>Laisser les é illustrer corporellement le texte lu.</p> <p>9 Atelier massues au sol</p> <p>Faire tourner autour de soi les massues : 1 puis 2 puis 3.</p> <p>5'00" pour faire passer chaque groupe en courte démonstration sur un atelier.</p>	<p>-inventer -coopérer -agir sur un objet en vue de le faire tourner</p>	<p>-guider l'élève qui a du mal à trouver une position en acrochaises</p> <p>-mettre par deux les élèves (tutorat) pour la mise en corps du texte</p> <p>-se limiter à une massue</p>

<p>Séance 7: 10/03/2020</p>	<p>45'00" 15'00" chaque</p> <p>Motricité</p>	<p>-tapis -plots -plumes de paon -musique -foulards</p>	<p>9 Lignes d' ACCRO talons/fesses, genoux/poitrine, brouette, roulade, accroupi/saut de grenouille/ rouler sur le côté seul puis à deux en ne lâchant pas du regard, marcher en arrière, pas chassé.</p> <p>9 JONGLE avec les foulards à 1, 2, 3 foulards</p> <p>9 EQUILIBRE avec plumes de paon, sur le doigt, le coude, la tête, le nez, le genou...aller au sol, se relever, tourner...</p>	<p>-travailler sa motricité, son équilibre</p> <p>-sa dextérité</p>	<p>-faire plus lentement avec l'élève si besoin</p> <p>-faire voler le foulard et le rattraper dans premier temps</p> <p>-possibilité de faire avec un objet plus volumineux: ballon léger, feuille.</p>
<p>Séance 8: 4/02/2020</p>		<p>-vignettes -chaises -foulards -massues -musique illustrative</p>	<p>9 Atelier vignettes: binômes</p> <p>J'ai proposé aux élèves, lors d'un atelier à 8, des vignettes avec des positions schématisées. 4 élèves devaient les reproduire en miroir, les 4 autres devaient vérifier et corriger si nécessaire. Exemple de cartes :</p>  <p>9 Atelier 2: choisis ! non effectué</p> <p>massues, foulards ou plumes à dispo. Boite opaque avec cartes représentant des objets ou un élément naturel. Chacun pioche une carte objet et choisit un matériel. Il doit raconter avec le corps sans parler ce que représente la carte.</p>	<p>-travailler la narration corporelle</p> <p>-se produire devant les autres -argumenter ses choix -inventer, imaginer</p>	<p>-travailler déjà les bras ou les jambes</p> <p>pour aider à se représenter les éléments, mettre inducteurs</p>

		<p>ex: carte fleur, je choisis la plume, je la feuille, la sens, l'offre à quelqu'un...</p> <p>le but pour les spectateurs n'est pas de trouver l'objet mais plutôt de mettre en relation des éléments et vérifier des hypothèses.</p>		<p>comme musique (pluie, feu qui crépite, vent)</p>
--	--	--	--	---

9 Activités langagières



domaine 1 observé : **ECRIT**- ECOUTER DE L'ECRIT ET COMPRENDRE

Après avoir observé que les élèves appréciaient les lectures d'albums et que leur enthousiasme les rendait agités et peu enclins à se tenir immobile. Cette agitation a souvent d'ailleurs parasité leur écoute, pourtant active au début. J'ai décidé d'exporter la découverte de l'album *La Chaise bleue* en motricité. Je vais lire le contenu du texte de l'album sans jamais le montrer et demander aux élèves de rejouer ce qui est raconté. **ANNEXE 1.**



compétences évaluées

Lors de mon étude, je vais observer la compréhension orale immédiate des élèves, leur reconstitution chronologique d'évènements racontés, leur capacité à inventer, à prendre du plaisir et à collaborer. Le nombre de chaises fournies est inférieur (5) au nombre d'élèves (atelier multi-âge de 6). J'ai choisi cet album car il est accessible aux PS tout en étant assez résistant pour des GS, il stimule l'imaginaire, amorce le thème du détournement d'objets et pourra aussi donner lieu, dans un second temps à étudier la différence entre lire et raconter. Il s'agit dans un premier temps de voir leur appropriation corporelle du texte puis dans un second temps, d'analyser sur quels éléments leur mémorisation s'est faite et s'ils se sont appropriés cet album.



Progressivité

Domaine 1	Objectif		Niveau PS --	Niveau MS +1	Attendu fin GS +2
Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	ECRIT	Écouter de l'écrit et comprendre	-être en écoute -plaisir et attention -comprendre des bribes du discours -identifier certaines actions à faire -réajuster en fonction questions simples -besoin qu'on répète les phrases -besoin de se référer aux autres -distraction facile -le corps agit avec un temps de latence par rapport aux indications orales	-être en écoute -plaisir et attention -associer une image mentale avec une action ou position particulière -le corps agit en même temps que les indications orales	-comprendre du premier coup un texte écrit sans autre aide que le langage entendu -coopérer pour créer une position à plusieurs -retour métacognitif (a posteriori) -le corps agit après un certain nombre d'indications
			<ul style="list-style-type: none"> ○ VIDEO analysée : Séance d'introduction de l'album <i>La Chaise Bleue</i> (projet interdisciplinaire) en motricité (ANNEXE 1) ○ VERBATIM analysé : Séance d'étude de la langue en classe (ANNEXE 2) <p style="text-align: center;">RESULTATS PAGE 38</p>		

AFC : Comprendre des textes écrits INJONCTIFS sans autre aide que le langage entendu.



domaine 1 : ORAL- ECHANGER ET REFLECHIR AVEC LES AUTRES

Il s'agit ici, au travers d'un travail sur les émotions au travers de l'album *Monsieur Cent têtes*, de participer à l'oral à une réflexion commune sur les émotions ressenties face aux différents masques que Monsieur revêt, pour acquérir à la fois un lexique précis d'émotions et d'expérimenter des postures en rapport avec ces émotions. Après avoir décrypté un masque (sans montrer le corps de Monsieur), on essaiera d'émettre des hypothèses sur l'émotion du personnage, en rapport ou non avec l'émotion ressentie par les élèves, on mimera corporellement la position qui pourrait se rattacher aux choix des élèves, on la décrira

précisément et on étudiera le corps de Monsieur pour voir si cela rejoint ou non nos impressions de lecteurs. Le but n'est pas de trouver l'émotion "juste" mais bien de parcourir un panel large, d'écouter les différents ressentis et d'en accepter la pluralité des interprétations selon la sensibilité de chacun et de voir comment ces émotions se répercutent dans le corps. Le fait aussi de voir que d'autres élèves ressentent la même chose que soi, va peut-être aider certains à se décentrer un peu et à d'autres, à entrer en contact avec leurs pairs.



compétences évaluées :

Pour les PS, j'observerai les compétences langagières pour décrire une image, tant au niveau du corps, des formes, des couleurs des masques et la verbalisation des ressentis même si les émotions en jeu seront peut-être limitées. Pour les MS/GS, je vais observer leur connaissance des différents degrés d'émotion, leur faculté à reproduire corporellement des ressentis et leur faculté à verbaliser des exemples où ils auraient pu ressentir les émotions citées. Les exemples devront être variés et montreront ou non leur bonne compréhension. Ils permettront aux PS de se faire "un vécu" par empathie.

J'ai choisi cet album car il évite les stéréotypes sur les émotions et offre un voyage dans les affects du personnage, selon un crescendo et decrescendo. Ainsi au ridicule, succèdent la bouderie, la colère, la fureur, le calme, la honte, la tristesse, le désespoir, la solitude, la peur, etc... Les émotions s'enchainent, se déchainent puis s'apaisent jusqu'à l'épanouissement du sentiment amoureux.



Progressivité : (pages suivante)

Domaine 1	Objectif		Niveau PS --	Niveau MS +1	Attendus fin GS +2
Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	ORAL	Échanger et réfléchir avec les autres	DECRIRE/ RACONTER		
			-lister les personnages, lieux -relater une succession courte en juxtaposition -situer des éléments les uns par rapport aux autres d'après vidéos, images.	-énumérer une succession de lieux pour décrire un déplacement ou relation de cause à effet -décrire en utilisant des phrases -avoir un lexique précis.	-utiliser des connecteurs logiques - se projeter, émettre une hypothèse -reformuler -lexique de plus en plus riche.
			EXPLIQUER/ INTERPRETER		
			-expliquer en situation -expliquer une action faite en s'appuyant sur des traces avec bonne chronologie	-expliquer causes d'un échec ou réussite -anticiper le résultat d'une action - décrire sans support	-pratiquer divers usages de l'oral et proposer des solutions, -discuter un point de vue, ressenti -ré-interpréter une action aux vues d'un résultat : retour cognitif
Verbatim d'une séance <i>Monsieur Cent têtes</i> : ANNEXE 3 RESULTATS PAGE 39					

AFC: Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue.

9 activités topologiques



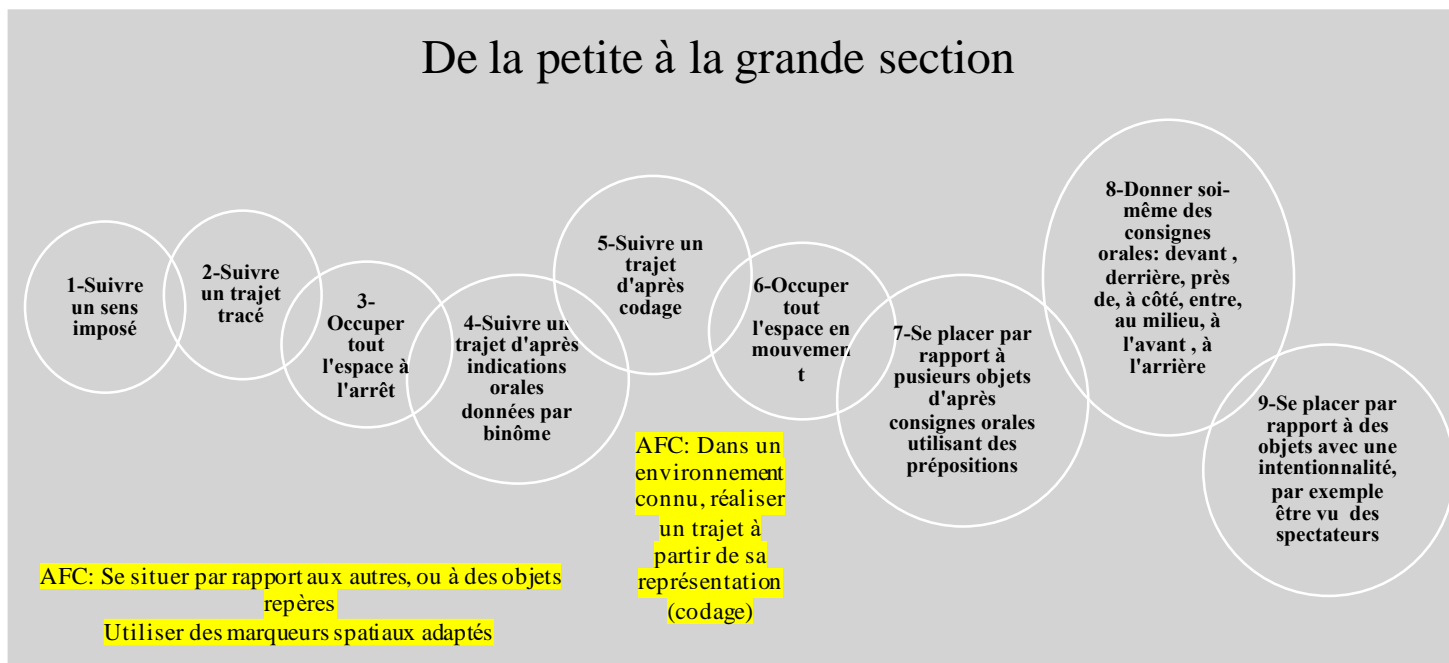
domaine 5 : SE REPERER DANS LE TEMPS ET L'ESPACE

L'activité danse utilise l'espace et le temps pour se déployer. L'espace comme volume tridimensionnel dans lequel le corps évolue, permet de travailler les directions, les intentions et la prise d'informations. Des ateliers de topologie (Topologie Nathan) ont été abordés en classe mais de grandes difficultés

pour les élèves sont apparues. Tout d'abord, passer d'un espace plan en 2D à la 3D (agencement réel) a été très difficile voire quasiment impossible, pour bien des élèves MS-GS.



compétences évaluées



Séquence *Programme ta danse !* ANNEXE 4 PAS DE RESULTATS

9 Compétences transversales (ANNEXE 10 RESULTATS PAGE 43)



Il s'agit de neuf compétences dites génériques, mobilisables pour tout nouvel apprentissage, quel qu'en soit le domaine. Elles peuvent être d'ordre intellectuel, méthodologique, relationnel ou encore communicationnel, et pourraient être comparées à des habiletés acquises lors d'enseignements disciplinaires et réinvestissables à l'infini. Nous analyserons dans ce mémoire quatre de ces compétences « *pour la vie* ». ⁵¹ (Ministère de l'Éducation)

« Une fois leur développement amorcé, les compétences transversales facilitent l'appropriation et l'enrichissement des compétences disciplinaires, y compris dans des domaines autres que celui où elles ont pris naissance. » ⁵²

⁵¹ Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport. Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle», *Les compétences transversales*, 2011, gouvernement du Québec. Consulté le décembre 2019, sur www.education.gouv.qc.ca:

https://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeformation/secondaire2/medias/3-pfeq_chap3.pdf

⁵² *ibidem*.



L'évaluation de ces compétences se fera en plusieurs étapes : la réutilisation des connaissances acquises précédemment dans une nouvelle situation, peu éloignée dans le temps ; la recherche, dans ses ressources personnelles, de solutions pour élucider un problème nouveau et enfin, la verbalisation de ses stratégies propres et du cheminement de sa recherche.

On analysera l'évolution des comportements des élèves en même temps que leurs éventuelles productions. Le travail en danse permet de travailler la totalité des compétences transversales et nous nous attarderons sur :

- la résolution de problèmes,
- la mise en œuvre de sa pensée créatrice,
- l'actualisation de son potentiel,
- l'aptitude à communiquer de manière appropriée.⁵³

9 Activités mathématiques: non effectuées (séquence en **ANNEXE 5**)

Il s'agissait d'étudier les apports d'un travail sur la danse dans l'acquisition de concepts géométriques comme les figures, les lignes droites brisées, courbes. Pour cela, je me suis inspirée du travail de William Forsythe, chorégraphe contemporain et de ses vidéos *Lines Approaches*⁵⁴ (FORSYTHE), dans lesquelles, il exécute avec le corps des figures et concepts géométriques dans l'espace. Cela m'aurait intéressée de voir comment les élèves réinvestissaient des savoirs géométriques déjà vus, dans l'espace et de voir quels paramètres ils exploitaient pour figurer un cercle, un carré ou tout autre chose.

c) Analyses de données

Seront évaluées les compétences acquises en danse, cirque, en langage écrit, oral et les quatre compétences transversales citées. N'auront pas pu être évaluées: les compétences acquises en topologie.

L'analyse quantitative se basera sur les progressions annoncées ci-dessus, pour les séances mises en place. D'après les photos, vidéos et enregistrements sonores, je vais pouvoir analyser les productions de la classe et précisément des 7 élèves cités ci-dessus. Seront marqués **+1**, les élèves qui auront

⁵³ Dans les neuf compétences transversales, il y a aussi l'exploitation de l'information, la mise en place de méthodes de travail, la coopération, l'exercice du jugement critique et l'exploitation des technologies de l'information et de la communication.

⁵⁴ FORSYTHE, William. «Forsythe-Lines-Approaches-3-Knotting Exercise; Forsythe-Lines-Complex Operations-3-Dropping Curves.» 12 mai 2008. *youtube*. mars 2020. <<https://youtu.be/47rZsMhcnS0>; https://youtu.be/_zt95yXWLX4>.

progressé d'un niveau, seront marqués +2, les niveau PS qui auront progressé de deux niveaux, et --, ceux qui n'auront pas progressé dans la compétence observée, soit parce qu'ils l'avaient déjà acquise, soit car non assimilation. La période d'étude ayant été raccourcie, mes résultats sont partiels et le calcul des moyennes de classe n'ont pas pu être établies mais il sera possible de pressentir une tendance, en comparaison avec le pré-test.

Enfin, j'ai aussi souhaité faire un état des lieux de pratiques chez mes collègues de primaire, leurs ressentis, réussites ou écueils éventuels. Celui-ci a pris la forme d'un questionnaire *Le corps, au service des apprentissages ?* sur Google Forms (ANNEXE 7) pour lequel j'ai eu 42 réponses de PE ayant ou non mis en place un module ou projet danse. Je m'en servirai en conclusion pour confirmer ou non mes hypothèses.

RESULTATS

⇒ Séquence *Dansons ! Cirquons !*

Les résultats (ANNEXE 8 et photos *Acrochaises* qui suivent) portent sur les ateliers décrits dans la séquence. Ils ne comptabilisent que les élèves en progrès et donc ceux qui avaient les compétences déjà acquises comme ceux qui ne les ont pas du tout acquises, n'apparaissent pas ici. Pour les étudier, il faut se référer au tableau en fin de séquence.

On remarque que sur tous les ateliers, les MS sont en progrès et les PS le sont quasiment aussi sur tous. Les ateliers 6 et 9 sur les contrastes lent/rapide et lourd/léger ont permis à certains (M*, B**, I***) d'imaginer des actions comme de «*glisser dans la boue* » ainsi qu'un passage au sol pour les passages " lourds", alors que pour les "légers", ils ont imaginé «*marcher dans la pelouse* », debouts. Je n'ai annoncé le nom des deux nuances travaillées qu'après avoir laissé les élèves se faire une image mentale personnelle. Les ateliers 6 et 9 se sont fait sur des musiques de Yannick Berbié.

La consigne, pour le morceau lent/rapide a été de faire un déplacement au sol en écoute active, sans préalable. Tout le monde s'est déplacé à quatre pattes(!) et les passages rapides ont créé l'euphorie chez les élèves. L'accélération étant ici source de joie et de rires.

L'atelier *Acrochaises* a été l'occasion d'inventer des postures inhabituelles pour les élèves à partir d'un objet du quotidien, donc de mettre en valeur à la fois l'inventivité et l'habileté corporelle. On peut relever une tendance pour certains à faire , sans passer par la verbalisation et pour d'autres à dire soit leur projet soit ce qu'ils voient faire. Le clivage est même assez fort, il n'y a pas de réversibilité observée: ceux qui verbalisent plus ont une tendance à imiter et donc à suivre une posture déjà faite, alors que ceux qui font, sont moteurs et initient leurs pairs.

En ce qui concerne les élèves tests, le détail des résultats montre que la progression vers un niveau supérieur a concerné 4 élèves sur 7. Cependant, on remarque chez certains GS et MS une motricité peu habile due à une carence en activités physiques (peu de créneaux en motricité le reste de la semaine). Les supports musicaux, bien que très contrastés et adaptés au travail de cycle 1, ont été pour certains réécoutés en classe afin de mobiliser une écoute fine et d'apporter des connaissances dans les paramètres (hauteur, vitesse, timbre, intensité) qui seront utiles en danse. Il est clair que l'évaluation est arrivée trop rapidement dans la période 3. Ils auraient eu besoin de plus de temps pour pratiquer, essayer, s'entraîner., s'exercer, écouter, voir. Les compétences déjà acquises chez certains ont été révélées mais ceux qui ne les avaient pas ne les ont pas acquises pour autant. Pour ceux qui ont progressé, ils ont progressé d'un niveau de compétences. Les GS marqués +1 ici ont acquis les AFC. M*, PS, a progressé très visiblement pendant les ateliers: il a été force de propositions, très engagé corporellement et assez loquace sur ce qu'il faisait. Cela a été une découverte pour moi, car il a été hospitalisé et absent assez longtemps et retiré de l'école tous les après-midis depuis la rentrée scolaire. Enfin, le dispositif d'ateliers simultanés en salle de motricité a pu déconcentrer certains élèves comme B** et A** et aurait peut-être mérité un agencement davantage placé à l'abri des regards.

- ⇒ **VIDEO analysée (ANNEXE VIDEO Chaise Bleue) : Séance d'introduction de l'album *La Chaise Bleue* (projet interdisciplinaire) en motricité (texte en ANNEXE 1): réalisée le 25/02/20, à 9h.**
- ⇒ **VERBATIM analysé (ANNEXE 2) : Séance d'étude de la langue en classe: réalisée le 03/03/20, à 10h45.**

Au préalable, j'ai préparé le texte de l'album en modifiant quelques éléments, puis sans bouger ni montrer le livre à aucun moment, je demande aux élèves d'agir dans l'espace et sur 5 chaises présentes.

Il s'agit d'un atelier tournant de 6 élèves. L'album leur est inconnu.

Le groupe de 6 élèves observés, après avoir dépassé leur timidité, témoignent d'une bonne compréhension globale de la consigne et du texte lu. L'introduction d'un nouveau texte par un travail corporel, comme ici, montre un engagement fort et immédiat des élèves. La compréhension orale mobilise l'écoute (qui guide l'action) et la construction d'images. Deux MS (B** et A**) se laissent happer par les activités des autres ateliers et "décrochent". A** agit seule sur sa chaise, sans lien avec le texte dit à l'oral. B** rentre dans la tâche dès lors qu'elle coopère (ce qu'elle fait avec Camille).

M*** est en réussite sur cet atelier, elle prend plaisir à faire, coopère pour aligner les chaises afin de créer une file de chiens de traîneaux et accepte même de laisser sa chaise à d'autres. Pour l'hélicoptère, elle grimpe sur la chaise et fait tourner la main au-dessus de sa tête. C'est une élève difficile à captiver d'habitude, assez réfractaire et dans cet atelier, valorisée par mes feed-back, elle semble à l'aise et

heureuse de participer. I***, d'habitude dissipé, est concentré sur son travail, cherche, demande ma validation et est fier de montrer ses capacités motrices. Il reprend même pour lui les trouvailles de M*** et se les rapproprie : effet VICARIANT. Les ressources des élèves sont mobilisées dans la construction successive d'images mais le texte ainsi que mon dispositif ne permettent pas de travailler la succession autrement que par juxtaposition. Il aurait été intéressant dans un second temps de travailler les enchainements entre les positions.

Ils sont capables de distinguer le singulier du pluriel puisque à « *chiens de traineaux* », ils coopèrent pour trouver une posture commune avec les chaises. Cette coopération est induite par le nombre réduit de chaises mais n'a pas eu pour effet leur appropriation par certains mais plutôt un partage. Cet atelier a été bénéfique tout particulièrement pour M*** et I*** (GS), "décrocheurs" habituels lorsque nous sommes au coin écoute, statiques. Il a permis une collaboration multi-âge pour C** (MS) et M** et ceci est positif car l'entraide entre les niveaux n'est pas si présente que cela. Par contre, le fait d'être au milieu d'autres ateliers a pu dissiper l'attention de certains. Les élèves ont montré leur travail à la fin de la séance, ce qui était annoncé dès le début, et cela les a intimidés mais valorisés.

Après analyse du verbatim, je remarque une qualité d'écoute et de prise de parole plus importante que lors d'une lecture plus "traditionnelle", dès lors qu'ils reconnaissent l'album. Les élèves ont bien intégré le déroulé de l'histoire, le jeu des deux personnages avec la chaise. Ils ont été contents de voir certaines positions qu'ils avaient trouvées ou pas. Des questions de congruence sont apparues alors qu'en motricité, elles n'avaient pas été soulevées (la question des requins en plein désert, par exemple). Ils ont eu tendance tout de suite à vouloir agir physiquement sur les chaises pour raconter l'histoire; le passage au verbal n'était pas immédiat et peut être aurait-on pu faire raconter par un élève, ce que l'autre faisait (en étape intermédiaire). Être spectateur lorsqu'on a été soi-même acteur semble être une voie intéressante pour intégrer et adhérer à un travail de langue et d'acquisition de lexique.

Verbatim d'une séance *Monsieur Cent têtes* : ANNEXE 3
séance réalisée le 10/03/2020, à 14h.

En préalable à ce verbatim, un rappel de récit a été fait sur le début de l'album: on a vu la polysémie de l'homonyme cent/sans, posé le cadre de l'intrigue (un Monsieur qui cherche une belle tête pour un rendez-vous amoureux). Nous avons vu qu'il essayait des têtes sans parvenir à choisir la bonne, qu'il doutait, se sentait ridicule, que cela le vexait jusqu'à faire la tête et le mettre dans une colère noire.

A ce moment, je les interroge sur le titre de l'album, puis je cherche à leur faire rappeler les émotions vues. Je remarque que le registre des émotions s'est enrichi: on a « *bouder, être fâché, jaloux* », en plus de « *triste et en colère* ». La description des images ne pose pas de réel problème. Lorsqu'il s'agit

de faire trouver des exemples vécus par les élèves, cela s'avère plus difficile. En effet, soit ils placent en face des émotions, des exemples inadaptés qui montrent qu'ils ne maîtrisent pas encore le vocabulaire, soit ils reprennent à leur compte un exemple proposé par un pair et le déclinent. Je décide alors de noter les exemples adaptés sur un bout de papier que je fixe sous le masque étudié (maigre valorisation mais ça marche...). C** donne un exemple que je vais noter, Laly, I***, Catalina, aussi. Le travail sur les émotions est difficile car il permet des digressions personnelles comme celles de Jassim, quelquefois difficiles à gérer surtout quand l'élève ressent à ce point le besoin de partager. De plus, comment expliquer une émotion que l'on n'a pas ressentie au moins une fois? Manel ne s'est jamais sentie ridicule, comment lui faire entrevoir ce qu'est cette émotion? Certains ne se sentent pas du tout concernés par les émotions auxquelles je fais référence. Je décide de faire prendre à Manel la position de Monsieur ridicule (hors verbatim), les autres rient. Je lui explique alors que ce rire peut être plaisant si elle veut les amuser mais qu'il peut être aussi déplaisant pour elle, s'ils se moquent. Tout dépend de comment elle se sent dans cette position. Je crois que tout cela reste flou pour elle. En seconde partie, nous retravaillons sur les masques en récup'. La consigne est: *"je dois mettre une émotion de mon choix sur mon masque pour qu'il l'exprime le mieux possible."* Les propositions tournent ici sur la joie ou la tristesse, principalement, peut-être est-ce trop prématuré. Je guide certains sur la colère en jouant sur l'orientation des sourcils, sur l'étonnement avec la bouche ouverte. Ilenzo me proposera un masque amoureux en collant deux bouchons rouges sur les joues. Il a attribué au sentiment amoureux, le rougissement des joues. Je prévois en prolongement une activité plus simple pour explorer davantage les positions des éléments du visage qui peuvent créer des émotions différentes.



⇒ **Questionnaire semi-ouvert envoyé à des PE stagiaires ou confirmés. ANNEXE 7**

Sur 42 réponses, j'ai reçu une proportion de réponses quasi équivalente pour chaque cycle, donc une bonne représentativité est présente dans ce questionnaire (un quart des participants pour chaque cycle) et un quart en multiniveau, ULIS, remplaçant(e), retraité (e) ou conseiller pédagogique. Ce qui a été

étonnant pour moi c'est que seulement 8 PE ont mentionné avoir une salle de motricité ou un gymnase à disposition. Ont-ils priorisé leur réponse sur la situation géographique de leur école, plus importante d'après eux, ma question était-elle mal posée ou y a-t-il vraiment un manque d'équipement sportifs ? On retrouve une grande hétérogénéité dans les effectifs de classe, ce qui a forcément un impact sur les conditions d'apprentissage et les supports choisis : ils vont de 12 à 29 élèves avec une tendance basse à 24 élèves. Pour 21 collègues interrogés, les classes comptent plus de 24 élèves contre 10 qui en comptent moins.

89,7% des interrogés ont eu une pratique sportive ou artistique personnelle antérieure, ce qui montre que l'on enseigne toujours plus facilement ce qu'on maîtrise, avec une large prédominance de la danse (tous styles confondus) puisqu'elle apparaît 25 fois dans les réponses. Pourtant, le regard expert ne prédétermine pas forcément de la capacité à enseigner. Si on met en lien avec cette question, les réponses de la question 7), 82,1% ont déjà mis en place un module danse avec leurs élèves, ce qui est inférieur au pourcentage de PE ayant eu une pratique sportive ou artistique. Est-ce la question qui était ambivalente : aurais-je dû préciser «*cette année ou dans votre carrière*» ? Est-ce un signe pour dire que le module danse viendra en période 4 ou 5, le questionnaire étant arrêté aux vacances de printemps ? A la question 12) «*Aimeriez-vous mettre en place des activités danse dans votre classe ?*», seuls ont répondu les 17,9% qui n'avaient pas mis en place ces séances (soit 7 PE) et 4 autres PE qui les ont déjà "testées". Parmi ces 11 réponses obtenues, nous avons 8 interrogés qui prévoient de mettre en place un module danse malgré leur peu d'expérience, contre 2 peut-être plus tard, et une personne qui n'a pas envie du tout.

Si, sur les 32 réponses obtenus (abstention de 10 personnes), 11 ont travaillé seuls pour élaborer un contenu et une progression pertinente, 10 ont suivi une formation et 6 ont cherché en équipe ou ont été inspiré par le travail d'un collègue pour la mise en place. Enfin, pour 6 d'entre eux, le déclencheur a été une œuvre littéraire, picturale, musicale ou une valeur EMC à défendre (le vivre ensemble ici). On le voit bien ici, s'il n'y a pas un support "modélisant" ou "inspirant", l'enseignant a du mal à imaginer une séquence ou à mettre en relation activités et objectifs... C'est dire toute l'importance de voir, d'éprouver, avant de faire soi-même, une construction pédagogique. Le fait d'avoir séparé dans la question, inspiration d'après une œuvre artistique (5 personnes) et travail à la table avec un pair (3), montre là encore, que ce qui inspire le plus est ce qui a été perçu émotionnellement et non intellectuellement, quel que soit le statut de cette "représentation". La réponse «*séances menées en EPS par un collègue que j'ai pu observer et m'en inspirer pour la mise en œuvre* » montre que la projection empathique que nous faisons sur le travail d'un collègue nous font percevoir les tâches moins difficiles.

De plus, si on considère que le travail de réinvestissement du PE s'apparente à celui de l'élève dans la construction de sa cognition, alors on voit bien aussi que ce qui amène à l'appropriation et à la

maîtrise du savoir est bien ce qui touche au cœur. Les séquences toutes faites ou la collaboration pour la construction de séquences, comme moteur à la mise en place de la danse, n'a été cité que deux fois. Cela est logique puisque la danse n'est pas un fondamental et que la choisir comme support d'enseignement relève d'un choix perso. Ainsi, 7 interrogés admettent l'avoir choisi par goût ou adéquation avec une pratique personnelle et 4 la relie à un projet soit interdisciplinaire (ici avec les émotions, ce que j'ai choisi de faire aussi), soit dans le cadre du PEAC ou d'un projet de spectacle de fin d'année.

Les réponses « *le manque d'idées, d'exemples* » de la question 11, donnée par 12 PE qui rejoint le problème du « *choix du thème ou du support musical* », évoqué par 5 d'entre eux, montrent que nous avons besoin de voir des travaux pertinents en danse à l'école pour être totalement convaincus du bien-fondé de ce choix. Ces peurs de l'inconnu et de la justification sont les freins principaux à sa mise en œuvre. En fait, il s'agit de confiance en soi sur ses propres choix et propositions en matière artistique. Il serait peut-être bénéfique d'aborder ce travail en lien avec une rencontre d'artiste danseur, chorégraphe ou autre ou par le biais d'une affiliation sur du plus long terme. Le PE serait ainsi "dégagé" des choix artistiques pour se concentrer sur le cognitif. En tout cas, la question du temps, pourtant primordiale dans les préoccupations des enseignants, n'apparaît quasiment pas ici comme frein (une seule occurrence), ce qui peut vouloir dire qu'ils ne considèrent pas la danse comme un passe-temps gratuit et futile, une dépense inutile. Toutefois, j'aurais bien aimé, des exemples de freins rencontrés par les 9 participants qui ont répondu « *autre* ». J'ai eu une seule réponse plus loin qui concerne le lâcher-prise nécessaire et qui pourrait expliquer la réticence à mettre en place ce genre d'activités(15): « *La plus grande difficulté pour moi dans ce type d'activité est d'arriver à canaliser l'énergie d'élèves qui se croiraient davantage en récréation qu'en classe mais également les déplacements des élèves dans l'espace qui peuvent amener des élèves ayant des différents à se rapprocher plus facilement.* » Ici au sein d'un climat de classe tendu, la danse apparaît comme une opportunité pour certains à entraver le corps de l'autre, et si la danse paraît un bon moyen de renforcer les liens au sein d'un groupe, elle peut, aussi, dégénérer en occasion de conflits. Cette peur à la dispersion des corps illustre bien notre besoin de maîtrise et de gestion de classe. Pourtant, danser serait un bon moyen de créer de l'empathie et changer les ressentis pour améliorer le climat scolaire. Et le climat scolaire s'améliorant, la danse pourrait continuer. Cercle vertueux. A la question à choix multiples « *quels sont les trois gestes professionnels primordiaux à mettre en place en danse?* », les réponses ont été nombreuses à évoquer plus de trois gestes. La programmation du logiciel de sondage, permettant ces choix multiples alors que trois réponses étaient requises, fait apparaître la nécessité, selon les sondés, de prodiguer plusieurs gestes professionnels en cycle de danse. La proposition « *penser à une progression pour mettre en réussite* » arrive en choix numéro un, sûrement valorisée le terme connoté positivement de « *réussite* ». On remarque que les gestes professionnels proposés

pour ce questionnaire se retrouvent réquisitionnées pour tous les apprentissages et constituent le bon pédagogue, en général. La pédagogie à adopter en danse rejoint celle exercée tous les jours, par les PE.

Sur 31 réponses, 24 ont répondu que la danse avait été bénéfique au niveau des apprentissages et ont placé son apport, sur une échelle de 1 à 6, à la valeur 5. A condition que le PE fasse du lien avec les autres domaines et convoque le corps pour différencier : ainsi, lorsque lien il y a, il s'est effectué avec le domaine des arts dans 23 cas, avec l'EMC dans 17 cas et avec le langage, dans 15 cas. Le tissage avec les sciences (2 cas) et les mathématiques (4 cas) est beaucoup moins fréquemment pratiqué. Enfin, sur les compétences transversales, on remarque un avis nettement positif quant à l'impact de la danse, comme le montrent les réponses de la question 14), rassemblées dans l'**ANNEXE 9**. Après et peut-être grâce aux activités danse, il y a eu chez les interrogés, une nette amélioration du climat de classe, un regain chez les élèves, par ordre d'importance, de confiance en eux (24 réponses), de motivation, de mémorisation (citées 20 fois). Leurs capacités de concentration, elles aussi, s'en sont trouvées améliorées de même que le climat de classe qui s'en est trouvé assaini : (paroles d'un PE) *« tous les élèves débutent dans ce domaine, ce qui favorise l'entraide, un regard bienveillant de tous. Certains élèves plus fragiles dans les domaines plus scolaires se révèlent. »* Toutes les propositions du questionnaire, ont été impactées par la pratique artistique. Néanmoins, ce réinvestissement des compétences acquises en danse vers les autres domaines, reste mitigé chez 11 interrogés. Peut-être la porosité de la danse n'est-elle pas discernable de manière évidente ; peut-être que cela demande plus de temps et une pratique extrascolaire, basée sur le volontariat des élèves ; peut-être aussi que le tissage n'était pas fait de manière évidente par tous les professeurs...A noter, que sur 42 participants, seulement 26 ont répondu à cette question.

Enfin, alors que deux réponses étaient possibles, à la question *« pour vous la danse est-elle plutôt une discipline arts ou EPS ? »*, la majorité (33) a répondu exclusivement *« arts »*, 13 ont répondu *«EPS»* et seulement 4 ont répondu les deux. Faut-il y voir encore une représentation encore bien tangible de la polémique sur l'appartenance de la danse à tel ou tel domaine, le *« ou »* étant ici exclusif?... Et le résultat aurait-il été le même si la question avait été à la fin? Peut-être pas...

⇒ **Compétences transversales observées en période 3 et 4.**

J'ai pu, avant la fermeture des écoles pour pandémie, compléter une grille d'observation relatant les compétences transversales en cours d'acquisition par la classe : **ANNEXE 10**. Là encore, les résultats

ne sont pas homogènes et ne dépendent pas de l'âge des enfants. Certains PS comme M* ont davantage progressé que des GS comme I***. Il semble que le dispositif ait libéré certains enfants et mis en valeur leurs compétences "humaines" plus que l'application de compétences scolaires. D'autres ont été déroutés par la part de liberté et de création permises et se sont mis soit en retrait soit ont décroché totalement. Les moments de tissage en classe ont en général bien fonctionné et ont même paru à certains un peu redondants (j'ai entendu quelques "*oui on l'a déjà vu ça! on sait maitresse!*"). Ces réactions ont prouvé que les liens se faisaient naturellement et n'avaient pas toujours besoin d'être pointés, en tout cas pas dans le petit laps de temps que j'ai eu pour faire ces observations.

Les compétences transversales étudiées m'ont permis de voir aussi que les élèves pouvaient avoir une compétence constitutive isolée et avoir du mal avec une autre, pourtant constitutive elle-aussi de la même compétence: par exemple, I*** qui ne trouve pas les solutions corporellement mais arrive à exemplariser et donc accède à l'abstraction. Aurait-il fallu voir ici une progression pour ces compétences constitutives? Peut-être, mais il est à remarquer que quelquefois, cela ne va pas de soi...Comment hiérarchiser le fait de s'investir personnellement et celui de coopérer; ou encore commence-t-on tout d'abord à être indulgent avec soi-même avant de l'être pour les autres?

Souvent et ce sera la remarque générale, un enfant qui n'a pas de facilités motrices a souvent des difficultés à l'oral et se détache difficilement de l'immédiateté pour aller vers l'abstraction ou dans une anticipation. A contrario, un enfant qui est habile corporellement, rentre plus rapidement dans l'abstraction car il pioche dans son imagination pour associer idée et image mentale ce qui le fait progresser plus vite au niveau des apprentissages disciplinaires dits fondamentaux. Il trouve aussi des solutions corporelles qui peuvent l'aider dans des situations-problèmes. Les élèves ayant une motricité moins fine ont besoin de temps pour progresser corporellement et pour avoir suffisant confiance en leur corps pour s'y référer. Mon travail a été trop court pour être réellement bénéfique à ces élèves-ci: ainsi I***, B**, A** et A* ont moins profité de ce travail, étant déjà en difficulté motrice. Il y a eu télescopage d'informations (musique, travail corporel et travail d'abstraction) et donc surcharge cognitive. Ceux plus à l'aise avec leur corps, ont davantage ressenti les informations de manière intuitive et en ont tiré des concepts (M*, M***). Le travail effectué pour eux a été une réelle plus-value.

DISCUSSION

Nous avons vu que le temps a joué en ma défaveur pour observer plus finement l'éventuelle validation de mes hypothèses. Toutefois, il s'est avéré que pour certains élèves, notamment ceux qui avaient déjà une motricité développée, l'approche par le corps de certaines notions "résistantes" ont pu les aider et les mettre en confiance de manière appréciable. Leurs ressentis ont été exploités et non

refoulés et cette valorisation a permis de leur faire entrevoir qu'ils devaient partir d'eux -mêmes, de leurs connaissances propres, extra-scolaires bien souvent, pour construire leurs apprentissages. Bien que très jeunes, ils partent avec des acquis, des savoirs-faire et le fait de casser un peu cette barrière entre ce qu'ils sont à l'école, (des élèves) et ce qu'ils sont dans la vie (des enfants), a créé une motivation et un climat très sympathique entre eux et entre moi et eux. Ainsi, j'ai senti, dans les moments de danse surtout, une proximité que je n'avais pas eue avant. Cette proximité relève du phénomène d'accepter ou non de faire entrer l'autre dans sa "bulle". Cette dernière diffère selon les individus, leur personnalité, leur culture et bien que la classe fût hétérogène culturellement et socialement parlant, la plupart des élèves ont accepté de se toucher, de coopérer, d'être vus.

S'il est vrai que les élèves en difficulté dans les apprentissages et dans le travail moteur ont eu plus de mal à retirer du bénéfice de cette approche, j'ai pu remarquer toutefois qu'ils essayaient de reprendre à leur compte des éléments trouvés par d'autres.⁵⁶ Leur apprentissage s'est donc fait par l'action, l'expérience des conséquences et par l'observation des pairs. En cela, la différenciation s'est faite naturellement puisque les élèves ont trouvé leurs réponses dans leur propre travail ou dans celui des autres. J'ai apporté des supports, des univers plus ou moins évocateurs et les élèves s'en sont emparés pour créer du sens. Les plus en difficulté ont trouvé des exemples à suivre chez leurs pairs, et s'il y a eu imitation, il y a eu du moins appropriation. Ce n'était pas pour "répondre juste" mais plus pour rentrer dans la danse, et faire partie de l'aventure.

Enfin, ce qui est le plus difficile à évaluer a été les compétences transversales car elles peuvent intervenir dans une situation et disparaître dans une autre. A quel moment les valider de manière certaine? Le peut-on réellement? Il aurait fallu mener ce travail sur l'année entière et noter autant les situations où elles transparaissent que celles où elles sont absentes et voir la majorité des cas. Toutefois, si leur évaluation est difficile, la situation d'apprentissage proposée a au moins permis de leur donner toute l'importance qu'elles méritent. Bien plus que des compétences disciplinaires, ce sont des compétences « *pour la vie.* »⁵⁷ (Ministère de l'Éducation chap 3)

⁵⁵ Hall

⁵⁶ Effet vicariant, voir les travaux de Maurice Reuchlin et Albert Bandura.

⁵⁷ Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport. «Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle.» 2011. *Op.cit.*

CONCLUSION

Je resterai très prudente sur les résultats obtenus après mes séances, ne pouvant pas les attribuer de manière sûre, à la pratique seule de la danse surtout que je n'ai pas obtenu tous les résultats escomptés. Mon ressenti est que la danse réussit l'ambition double de :

- développer une aptitude physique nouvelle,
- et préparer et enrichir la structure neuronale pour favoriser les apprentissages (dans cet ordre).

Cette situation nouvelle d'apprentissage que Bernard Collot nomme « *les langages* »⁵⁸ (COLLOT chap I), rompt avec l'enseignement traditionnel en proposant un projet fort à investir de manière autonome. De par sa richesse et ses nombreux possibles, la danse a été investie par le plus grand nombre quel que fut le niveau des élèves, sans moquerie et avec entrain. La différenciation s'est faite naturellement selon les possibilités de chacun et étant donné que mon regard ne se portait pas sur les prouesses techniques, j'ai vu des élèves faire des propositions personnelles engagées et significatives. Le fait de déplacer des contraintes scolaires vers des contraintes artistiques, a été un facteur de motivation pour les élèves et une occasion de trouver des solutions concrètement pour un but précis. Il s'agit de trouver des savoirs-faire c'est-à-dire « *une conduite utile au sujet ou à d'autres que lui, et qu'il peut reproduire à volonté si la situation s'y prête* »⁵⁹ (REBOUL 41) et ceci, par le biais d'une méthode active, c'est-à-dire la « *capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas* »⁶⁰ (PERRENOUD 7).

Pour conclure, je souhaiterais dire que toutes mes hypothèses n'ont pas pu être vérifiées. Cependant, il m'apparaît clairement qu'une progression est nécessaire dans les domaines abordés en tissage avec la danse. Le domaine 1 et 5 peuvent l'être dès le début, avec le travail des émotions, des associations, de la faisabilité, des possibilités du corps humain. Quant au domaine 4 (langage mathématique, géométrique, topologique), il requiert des compétences motrices plus affirmées, et des pré-requis en termes de spatialisation, géométrie dans l'espace et de rythmique (donc de codage). Je dirais que dans ce cas-là, la danse est un travail à mener en parallèle et n'est plus initiateur de connaissances. Elle apparaît comme une déclinaison, un enrichissement par une nouvelle approche. Enfin, la danse est un formidable moyen d'acquérir des compétences transversales « *pour la vie* » dans ses tâtonnements puisqu'il travaille aussi ses capacités méthodologiques et des valeurs humanistes.

⁵⁸ COLLOT, Bernard. *Chronique d'une école du troisième type*. Tome 1. Éd. L'instant présent. Paris, 2013.

⁵⁹ REBOUL Olivier. *Qu'est-ce qu'apprendre?* PUF. Paris, 1980.

⁶⁰ PERRENOUD P. *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF, 1997.

Travaux cités:

Discographie

AUBRY, René. «Replay» *NOW*. De René AUBRY. Prod. René Aubry. 2015. CD.

BEAUME, Daniel. «Danse du gai savoir.» *Déclaration de soutien à l'initiative "La musique contre le travail des enfants"*. OIT Organisation Internationale du Travail, 12 04 2016. paroles de musique.

BERBIE, Yannick. «Fast & slow», «Hanging bounces», «Tight & Release», «Heavy & light HQ» «disponible sur www.musiquepoureladance.com.» De Yannick BERBIE. Toulouse, 2020. mp3.

Vidéos

FORSYTHE, William. «Forsythe-Lines-Approaches-3-Knotting Exercise; Forsythe-Lines-Complex Operations-3-Dropping Curves.» 12 mai 2008. *youtube*. mars 2020.
<<https://youtu.be/47rZsMhcnS0>; https://youtu.be/_zt95yXWLX4>.

Ressources pédagogiques

Equipe EPS 31. «Danse à l'école.» 2006. <https://eduld.ac-toulouse.fr/politique-educative-31/eps/>.

Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport. «Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle.» 2011.
<https://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeformation/secondaire2/medias/3-pfeq_chap3.pdf>.

VINCENT, Valérie. «Corps dressé, esprit soumis ?» *Corps d'école, qui es-tu ?* mai 2012? Les Cahiers Pédagogiques.

Articles scientifiques

BARA, Florence et André TRICOT. «Le rôle du corps dans les apprentissages symboliques : apport des théories de la cognition incarnée et de la charge cognitive.» *Recherches sur la philosophie et le langage*. Paris : Vrin: HAL, 2017. 210-249.

BARA, Florence, Catherine PRONOST et Daniel CALVARIN. «Utiliser son corps pour apprendre à reconnaître et à tracer les lettres en grande section de maternelle.» *ANAE, Approche Neuropsychologique des Apprentissages Chez L'enfant* 2013: 20.

CHARTREL, Estelle et Annie VINTER. «Rôle des informations visuelles dans la production de lettres cursives chez l'enfant et l'adulte.» *L'année psychologique* 2006: 43-63.

DUTRIAUX, Léo et Valérie GYSELINCK. «Cognition incarnée : un point de vue sur les représentations spatiales.» mars 2016.

SOFIA, Gabriele. «Neurones miroirs et intention dilatée. Vers une étude de l'expérience performative du spectateur.» *Du récepteur ou l'art de débiller son pique-nique, Actes du colloque organisé par Bérengère Voisin*. CEREdI , 2012.

Articles autres

BONJOUR, Marcelle. «Questions à Marcelle Bonjour.» *revue EPS 1/n°69* septembre-octobre . 1994.

CARLSON, Carolyn. «La poésie en gestes.» *France Culture*. Yann interview de Lagarde. 23 04 2019.

Ouvrages

BATAILLE, Georges. *La Part Maudite*. Editions de Minuit. Paris, 1990.

BUTLER, Judith. *Trouble dans le genre. Pour un féminisme de la subversion*. Éd. La Découverte. Trad. trad. de l'américain par C. Kraus. Paris, 2005.

CHANGEUX, J-P et Paul RICOEUR. *Ce qui nous fait penser; la nature et la règle*. Odile Jacob, 1998.

- COLLOT, Bernard. *Chronique d'une école du troisième type*. Tome 1. Éd. L'instant présent. Paris, 2013.
- DAMASIO, Antonio. *L'errore di Cartesio*. Trad. trad. Marcel Blanc. Éd. Odile Jacob. Milano: Adelphi, 1995.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *Éprouver le corps*. Questions de société. Éd. ERES, 2016. ISBN 9782749249988.
consultable sur : <https://www.cairn.info/eprouver-le-corps> (2016).
- DIZERBO, Anne. «Être et avoir un corps à l'école, enjeux biographiques du contrôle du corps dans l'institution scolaire.» DELORY-MOMBERGER, Christine. *Éprouver le corps*. Vol. Questions de société. Éd. ERES, 2016.
- DESCARTES, René. *Traité de l'homme*. 1662.
- FELIX, Jean-Jacques. *Enseigner l'art de la danse ?* Éd. de Boeck, 2011.
- FOUCAULT, Michel. *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Éd. Gallimard. Paris, 1975.
- GIBSON, James Jerome. *Approche écologique de la perception visuelle*. Éd. Éditions Dehors. Trad. 2014 traduit en français par Olivier Putois. Bellevaux: Éditions Dehors, 1979.
- GISEL, Pierre (sous la direction de). *Le corps, lieu de ce qui nous arrive, Approches anthropologiques, théologiques*. Éd. Labor et Fides. Genève, 2008.
- GRAHAM, Martha. *Mémoire de danse*. Éd. Actes Sud. Arles: Actes Sud, 1992.
- MABILON-BONFILS, Béatrice et François DURPAIRE. «Ruses du corps et corps de la ruse à l'école.» DELORY-MOMBERGER, Christine. *Éprouver le corps*. Vol. "Questions de société". Éd. ERES, 2016.
- MELIN, Valérie. «Souffrance et violence à l'école, le décrochage, une forme de résistance?» *Le sujet dans la Cité* vol 1.n°1 (2010): p85-97.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Le Visible et l'Invisible*. Claude Lefort- Gallimard, 1964.
— *Phénoménologie de la perception*. Éd. Gallimard, 1945.
- MORAIS, Sylvie. «Expérience du corps et création artistique.» DELORY-MOMBERGER, Christine. *Éprouver le corps*. 2016. 227-238.
- PERRENOUD, Philippe. *Construire des compétences dès l'école*. ESF. Paris, 1997.
- PLATON. *Cratyle*. Trad. Victor Cousin. Vol. tome XI. Éd. Rey et Gravier, Libraires, Vème-VIème siècle avant JC.
- REBOUL, Olivier. *La philosophie de l'éducation*. Vol. Chapitre IV. La pédagogie et ses antinomies. Éd. PUF. Paris, 2018.
— *Qu'est-ce qu'apprendre?* PUF. Paris, 1980.
- SPINOZA, Baruch. *Ethique, De l'origine et de la nature de nos affections*. Trad. C. Appuhn. Éd. ALLIA, 1663 -1675.
- SWELLER, John, AYRES, Paul and Slava KALYUGA. *Cognitive Load Theory*. Explorations in the Learning Sciences, Instructional Systems and Performance Technologies. Vol. 1. Éd. Springer Science & Business Media, 2011.

Albums jeunesse

- BOUJON, Claude. *La chaise bleue*. Éd. L'école des loisirs. Paris, 1996.
- HERBERA, Ghislaine. *Monsieur Cent têtes*. Éd. MeMo. Paris, 2011.

ANNEXES

1

Motricité- Dom 2

Objectif: approche et compréhension d'un album par le corps et les sens

Sur le modèle de La Chaise Bleue, les élèves sont chargés de jouer l'album avant sa lecture : on a détaillé la couverture. Le lexique du désert a été difficile à trouver pour les élèves. Ils ont parlé de "plage", plus connue pour eux, de "sable" et de "point bleu".

« Ce jour-là, les enfants de petite/moyenne/grande section de l'école X promènent dans le désert. Il n'y a pas grand monde, c'est désertique. Mais voilà du nouveau ! Ils s'approchent et découvrent une chaise. [Consigne : "Approchez-vous chacun de votre chaise"] Une chaise c'est magique. On peut se cacher dessous ; on peut la transformer en traîneau à chiens, en voiture de pompier, en voiture de course, en hélicoptère, en avion, en tout ce qui roule et vole... et tout ce qui flotte aussi. Mais alors, attention aux requins et aux crocodiles qui rôdent aux alentours ! Et ce n'est pas tout, la chaise peut devenir un bureau, un comptoir pour jouer à la marchande. Une chaise, c'est aussi très pratique, si on monte dessus on devient aussi grand que le plus grand de ses amis. Et l'on peut s'en servir pour se défendre contre les fauves ou les animaux sauvages. Mais qu'est-ce que c'est que ce cirque ? [changement de ton du PE] Mais surtout, une chaise est faite... *pour s'asseoir dessus* ! »

Les mots soulignés fait partie du lexique à acquérir mais non expliqué pendant cette séance.

Productions des élèves :





La voiture de course



Gare aux crocodiles



Se défendre devant les fauves



Le traîneau à chiens



Le bureau



Un avion

2

Verbatim du 11/02/20



Séance d'étude de la langue sur *La Chaise bleue*

DIANE (PE): « Alors on y va, moi je vais vous présenter ... Vous le reconnaissez cet album?

Les élèves: - Oui c'est la chaise!

- La chaise comment?

Les élèves: -Bleue! La chaise bleue!

- Oui on sait !

- Tu vois quoi Sacha, sur l' image? Tu l'as vue la chaise ?

Sacha: -Une chaise!

- Une chaise? Tu es d'accord Bryana? C'est une chaise?

B: - Oui

-Aahh!

Catalina: - On va la voir mieux!

- D'accord. Je vais vous lire l'histoire de *La Chaise bleue* !

«*La chaise bleue : ce jour-là, Escarbille et Chaboudo se promènent dans le désert.*»

Vous savez ce que c'est un désert? C'est quoi un désert? Oui Clément? C'est quoi le désert? Jassim?

Imran: - C'est la plage

Jassim: C'est le désert la plage

- C'est la plage. pourquoi tu dis la plage?

J:- Parce qu' il va chercher la chaise bleue

- Pourquoi Imran parle de plage quand on parle du désert? Maïlly?

M: - Parce qu'on voit l'eau

- Il y a quoi d'autre dans le désert et sur la plage?... Romane?

R: - Parce qu'il y a du sable

- Oui parce qu'il y a du sable. Que l'on soit sur la plage ou dans le désert il y a du sable. Donc : « *il se promènent dans le désert. -Il n'y a pas grand monde, dit Escarbille. -C'est désertique, dit Chaboudo. -Ah voilà du nouveau, annonçant Escarbille, en désignant une tache bleue tout au loin. »*

J: - C'est la chaise

les autres: - C'est la chaise !

- Une tache bleue... C'est quoi une tache? Laly?

L: -Une tache c'est quand on se tache qu' on mange.

- Oui Jules?

J: - C'est aussi comme une tache alors on l'enlève, on lave.

- Oui, on met à laver quand c'est taché, c'est vrai. On peut dire comme un gros point, comme une tache de peinture.

Jassim: -Oui ben aussi

Jules: - Jassim il a des taches

J: -Comme sur mes doigts

- Fais-nous voir? ah oui! Regardez les doigts de Jassim, il a des taches de peinture...Tu as les doigts tachés de peinture; alors je continue l'histoire

«*ils s'approchèrent et découvrirent une chaise.*

-C'est une chaise, dit Escarbille

-C'est une chaise bleue, compléta Chaboudo. »

les élèves : - Mais on l'a fait ça!

- Oui on l'a fait tout ça, retrouver la chaise dans le désert comme Escarbille et Chaboudo.

Vous l'avez joué tout à l'heure, ce texte!

les élèves : -Oui les chaises

Clément: -Il se met au-dessous

- Qui se rappelle de la suite?

(Les élèves se lèvent et commencent à prendre les chaises.)

D: (relisant)« j'aime bien les chaises, dit-il, on peut se cacher dessous...

X: - On n'a pas lu ça...

(Certains ont refait ce qu'ils ont fait en motricité, puis reposent les chaises pour écouter et voir les images)

D: « une chaise c'est magique, on peut la transformer en traineau à chiens...En voiture de pompiers, en voiture de course, en hélicoptère, en tout ce qui roule et tout ce qui vol », vous avez vu comment ils font le traineau eux? Vous vous aviez trouvé d'autres manières de le faire « et tout ce qui flotte aussi, mais alors gare aux requins qui rodent aux alentours. »

Imran: - Pourquoi i a pas de requins?

- Pourquoi y a pas de requins? On est où? Oui Laly?

Laly: -Parce qu'ils font semblant.

D: - Oui mais surtout pourquoi il n'y a pas de requins? Ils sont ou Chaboudo et Escarbille?

Oui Maaily?

M: - Ils sont dans le désert!

- Est ce qu'il peut y avoir des requins dans le désert?

Les élèves: - Non!

M: - C'est que dans l'eau!

Jules: - C'est que dans les océans

D: « et ce n'est pas tout ,reprit Escarbille, en deux temps ou trois mouvements, la chaise devient un comptoir pour jouer à la marchande! »

Narjis : - Ah! nous aussi on l'a fait!

D:« oui, approuva Chaboudo, une chaise c'est magique, c'est aussi très pratique, si tu montes dessus, tu deviens aussi grand que tes amis. »

Jules: - Escarbille encore plus grand!

D -Qui est escarbille à ton avis, Jules? C'est lequel

J: (montre)...

D: - C'est le grand. On dirait quoi comme animal?

J: - On dirait un loup

- Et lui, on dirait quoi?

Les élèves: -Un chien!

- On dirait un chien

Jassim: -On dirait c'est un lapin noir

- Ce n'est pas un lapin, c'est un loup

J: - Un loup

D: « tu peux également t'en servir pour te défendre contre les fauves. » - Regardez comment ils font. Regarde, Imran, on se demandait comment faire pour se défendre avec une chaise. Toi tu avais mis la chaise et tu t'étais assis dessous, tu te cachais.

Regarde comment il a mis la chaise lui, comme ça! Tu vois, il s'en sert pour se défendre.

Eulalie : - Escarbille i fait un monstre, un animal sauvage et lui il se défend

- Exactement. Escarbille fait l'animal sauvage, le fauve et Chaboudo fait le dompteur. Le dompteur c'est la personne qui a éduqué le fauve pour lui faire faire des numéros de cirque.

Vous savez des fois, il y a des lions dans les cirques, ben, il y a toujours un dompteur, un monsieur qui a dressé le lion pour lui faire faire ce qu'il avait envie.

Oui Mailly?

M: - Il y a aussi des éléphants

- Oui il y a le dompteur d'éléphants. et regardez ce qu'il fait Chaboudo.

J: il y a aussi un dresseur de ...tigre

élèves: waouh

- « dans les cirques, poursuit Chaboudo, les acrobates, les jongleurs s'en servent pour exécuter des numéros for-mi-dables ! »

E: -Ah ouais, il se le met sur son nez, la chaise!

- Et nous on a fait de l'équilibre avec quoi tout à l'heure ?

X: -Avec des feuilles

D: -Avec les plumes

Jassim: - Comme des oiseaux

D: - Des plumes de paon

X: et aussi des plumes de paon

- « Escarbille ne voulait pas être en reste! A mon tour! à mon tour! Tu oublies les équilibristes. » qu'est-ce qu'il fait Escarbille? Bryana?

B: - Il monte tout en haut !

-Regarde Sacha? Qu'est-ce qu'il fait Escarbille?

S: il monte tout en haut!

- Et la tête elle est où, là, Madenn? Elle est où?

M (montre) :..

- Oui, mais c'est- à-dire? Il est comment là, Escarbille? Il est debout normal?

M: -Non!!

- Je sais que tu sais Jules! (A Madenn)Il est comment alors? Il a la tête comment? Oui Romane?

R: -Il a la tête en bas, il est renversé.

- C'est ça que tu voulais dire Jules?

J: -Oui

Clément: -Comme la tête en première.

(...)

3

Verbatim du 3 mars 2020



Séance de langue en groupe classe sur les émotions après une première séance sur *Monsieur Cent têtes* et un atelier en arts visuels de fabrication de masques en matériel de récupération.

DIANE (PE) : « Est-ce que vous savez comment ça s'appelle, la tristesse? De quoi a-t-on parlé d'autre? La tristesse ?

Eulalie : -L'amour

D : -L'amour...

Manel : -La méchanceté

Jassim (J1) : -Le masque !

Jules : Le boudin.... Le boudin !

D : - Comment dit-on quand on fait du boudin ? On dit..... boudier.

Laly : - Boudier...

L : - Oui boudier

D : - Oui. Laly?

L : - Trister !

D : - Oui. Quand on est triste? Oui Jassim ?

J : - Masque!

D : - Oui les masques c'est ça (je montre). Oui Manel ?

M : - On pleure

D : - Pleurer, c'est la tristesse

Anaé : - Fassé

D : - Effacer ?

M : - Fâché !

A : - Fâché

D : - Fâché c'est ça ? Oui quand on est fâché, en colère

X : - Pas content

D : - Oui pas content, en colère, tout ça.... Tout ça....

Imram : - Jalousie !

D : - Oui la jalousie, très bien Imram, la jalousie, oui.

J : - Celui-là (*montre un masque*)

D : - Non je ne veux pas que tu me montres, on verra ça après. Comment ça s'appelle, la tristesse, la jalousie, la colère, comment ça s'appelle toutes ces choses ? Comment ça s'appelle?

Vous savez le mot ? Ce sont des.... é-mo-...

Les élèves : - E- MO-TIONS !!

D : - Aah, des émotions, alors on va essayer de se rappeler chacun d'une émotion ; on va regarder les masques que j'ai amenés en photo, par exemple, on va chercher...Tiens, celui-là. *(masque qui boude)

Les élèves : - Aahhhaahhh

D : - A votre avis, quelle est l'émotion du masque ?

J : - Il est comme ça. (Montre)

D : - Oui il est comme ça...Mais quelle est l'émotion ?

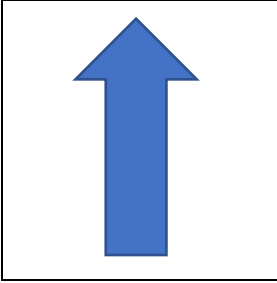
J : - On dirait qu'il boude

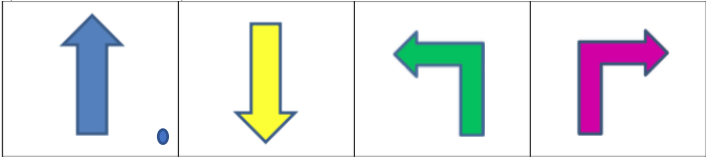
4

Séquence *Programme ta danse !* (non effectuée)

<p>Objectif général :</p> <p>INITIATION A L'ALGORITHMIQUE ET A LA PROGRAMMATION AU TRAVERS D'ACTIVITES DEBRANCHEES</p>	<p>Niveau :</p> <p>11 MS/6 GS</p>
<p>Domaine 5 : Explorer le monde.</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ se repérer dans l'espace, ⇒ utiliser, fabriquer, manipuler des objets, ⇒ utiliser des outils numériques. <p>Domaine 1 : Mobiliser le langage.</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ L'oral. Comprendre et apprendre. Acquisition du langage informatique (codage). <p>Domaine 4 : Construire les outils pour structurer sa pensée.</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ explorer des formes, grandeurs, suites organisées. (boucles) 	<p>Période :</p> <p>prévue en période 4, non effectuée.</p>

<p>Compétences de fin de maternelle</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire l'expérience de l'espace ; • Être capable de réaliser un trajet, un parcours, à partir de sa représentation ; • Être capable d'élaborer des premiers essais de représentation plane, communicables (construction d'un code commun). <p>De la petite à la grande section, les enfants apprennent à relier une action ou le choix d'un outil à l'effet qu'ils veulent obtenir [...]. Toutes ces actions se complexifient au long du cycle. Pour atteindre l'objectif qui leur est fixé ou celui qu'ils se donnent, les enfants apprennent à intégrer progressivement la chronologie des tâches requises et à ordonner une suite d'actions".</p> <ul style="list-style-type: none"> • Être capable d'utiliser et de manipuler des objets en fonction d'un but à atteindre. • Acquérir un nouveau lexique. • Être capable d'acquérir et de mobiliser le vocabulaire spatial en situation. • Être capable de décrire un parcours. <p>Identifier le principe d'organisation d'un algorithme et poursuivre son application.</p>
--

Déroulement					
Séance/ Objectifs	Durée	Matériel	Scénario, consignes de l'enseignant	Tâches de l'élève / Compétences (« performances attendues »)	Différenciation
Séance 0 en classe	15'00" classe	cartes flèches (doc 1) 	Moitié classe : on distribue une carte à la moitié des élèves, ils choisissent de l'orientation de cette flèche. On les met en ligne et à un top ils doivent faire leur déplacement. <i>Que remarque-t-on ?</i> On tourne les élèves. puis tout le monde se met par deux, et se disperse dans l'espace, avec une carte. A un top, tout le monde fait un déplacement. On cherche à trouver tous les sens possibles de ces flèches, suivant l'orientation.	-se déplacer comme sa flèche l'indique. Mettre en relation code et déplacement. Ici, important de déterminer avec les élèves que la flèche fait pivoter ET avancer...	
Séance 1 motricité	20'00" 4 binômes MS/ les autres regardent 1 binômes de GS / les autres regardent	<ul style="list-style-type: none"> • bracelets de 2 couleurs • 1 jeu de cartes par labyrinthe avancer, tourner droite tourner gauche 	Expliquer aux enfants que nous allons accueillir un petit robot en classe et qu'il va falloir apprendre son langage. Faire 4 labyrinthes à 2 étapes pour MS, 1 labyrinthe 4 étapes pour GS. Pour cela, on aura dessiné un quadrillage au sol (ou utilisé le carrelage), fait un petit labyrinthe avec des chaises, tapis, plots, obstacles. On met un cerceau pour départ et un pour l'arrivée. Les élèves se mettent par binôme : ROBOT/PROGRAMMATEUR. Le programmeur le suit côte à côte pour lui faire passer les instructions à l'oral. On tourne.	ROBOT : attendre les instructions du programmeur. Ne pas anticiper. Accepter les instructions quelles qu'elles soient. PROGRAMMATEUR : suivre le robot et s'orienter comme lui. Pas d'anticipation demandée ici.	Le robot aura deux bracelets de couleurs différentes pour droite/gauche

<p>Séance 2</p> <p>motricité</p>	<p>20'00"</p> <p>4 binômes MS/ les autres regardent</p> <p>1 binôme de GS / les autres regardent</p>	<ul style="list-style-type: none"> • bracelets de 2 couleurs • ardoises, feutre, chiffon (1 par labyrinthe) • jeu de cartes de directions 	<p>Après avoir appris les 3 codes suivants en décroché (voir séance 0):</p>  <p>Avance, recule, tourne gauche, tourne droite, les é doivent élaborer un parcours. Même configuration que la séance 1 mais on utilise ardoises sur lesquelles les programmeurs dessinent les instructions (pour les GS) et pour les MS, utilisation des cartes étudiées.</p>	<p>idem que dans séance 1 avec en plus : ROBOT : comprendre le symbole.</p> <p>PROGRAMMATEUR : bien orienter la carte pour soi et pour le robot. (on fera un point dans le coin bas droite)</p>	<p>On rajoute la commande reculer dans un second temps pour ceux en difficulté.</p>
<p>Séance 3</p> <p>motricité</p>	<p>20'00"</p> <p>3 groupes de 5 multiniveau hétérogène</p>	<ul style="list-style-type: none"> • bracelets de 2 couleurs • dossards de couleur 	<p>Axée sur la COOPERATION. Par équipe de 4 MULTINIVEAU : 1 ROBOT, 2 PROGRAMMATEURS ET 1 REGULATEUR. Même dispositif que les autres séances avec des labyrinthes plus complexes. Instructions au fur et à mesure données par les 2 programmeurs et vérifiées par le régulateur.</p> <p>On tourne les rôles.</p>	<p>Attendre son tour. Prendre en compte la consigne de l'autre programmeur et adapter son discours en conséquence.</p>	<p>Le rôle du régulateur est le plus complexe car il fait le feed-back des étapes et doit pouvoir localiser l'éventuelle erreur. Donc élève à l'aise.</p>
<p>Séance 4</p> <p>en classe</p>	<p>20'00"</p> <p>5 groupes de 3 multiniveau hétérogène</p>	<ul style="list-style-type: none"> • plots de couleur • cerceaux 	<p>Par 3, élaboration d'un programme à l'aide du codage fléché vu avec le carrelage de la classe. Le déplacement doit aller d'un point A à un point B qu'on désigne par des cerceaux de couleur. Le PE tourne dans chaque groupe et trace avec les élèves le déplacement au sol et les arrêts, à l'aide de plots et de numéros. On ne limite pas les productions mais la consigne est de bien mémoriser le déplacement. Un représentant de chaque groupe fait son déplacement</p>	<p>Créer à tour de rôle. Les faire pour les vérifier. S'autocorriger si besoin.</p> <p>Apprendre le déplacement et les pas (arrêts).</p>	<p>Damier et jetons à disposition pour répéter les déplacements.</p>

			Les autres groupes spectateurs tentent d'élaborer son programme, à l'oral, étape par étape. PE note. On compare et on vérifie.	Pour les spectateurs, s'orienter comme l'élève robot pour trouver le trajet.	Pour les élèves qui ne comprennent pas, les mettre à côté du robot et leur faire verbaliser les étapes faites.
Séance 4 motricité	4 groupes de 4 hétérogènes multiniveau	<ul style="list-style-type: none"> • cartes-instructions • tambourin 	<p>PE fait exécuter une chorégraphie à partir d'un algorithme fait à partir de cartes-instructions choisies en ligne devant lui au sol qu'il nomme dans l'ordre à voix haute (l'enseignant ou un élève peut scander les ordres en intercalant à chaque fois un coup de tambourin sur un rythme régulier).</p> <p>Quatre « élèves-robots » qui exécutent les ordres au rythme du tambourin. Ils sont sur une ligne.</p> <p>On tourne.</p> <p>Puis les faire démarrer aux quatre coins de la pièce. (déplacement avec une symétrie centrale).</p>	<p>Attendre le coup de tambourin. (ne pas faire la course)</p> <p>Lorsque orientation différente, il n'y a plus possibilité de "copier" sur le voisin.</p>	<p>Tutorat entre élèves possibles.</p> <p>Montrer les directions avec la main.</p> <p>Pour ceux qui ont compris, possibilité de prendre place du PE.</p>
Séance 5 motricité	<p>Groupe de 6 multiniveau hétérogène</p> <p>-1 robot -4 robots "élèves" -1 scripteur</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ardoises • plusieurs jeux de cartes-instructions 	<p>Rappel des séances précédentes : fonctionnement d'un robot</p> <p>Rappel des différents mouvements possibles : cartes instructions.</p> <p>« <i>Aujourd'hui, ce sont les robots qui décident et un élève va noter avec les cartes instructions les mouvements du robot.</i> »</p> <p>Puis le groupe reprend la chorégraphie élaborée avec le robot au son du tambourin, les étapes étant dictées par le scripteur.</p>		

Bilan	<p>Prolongements:</p> <p>1) on complexifiera par des cartes-temps pour mettre des durées sur les déplacements, des cartes - positions corporelles schématisées ou codifiées comme celle utilisées dans séance danse et des cartes - boucles pour répéter les programmes.</p> <p>2) Utiliser des objets numériques : Blue-Bot. Avec comme compétences travaillées:</p> <ul style="list-style-type: none">• Être capable d'agir sur une Blue-Bot (allumer, éteindre)• Être capable d'utiliser les touches de direction pour la déplacer (faire avancer, faire reculer, faire tourner à droite, faire tourner à gauche).
--------------	---

5

ACTIVITES MATHEMATiques (non effectuées)

Domaine 4	Objectif		Niveau PS	Niveau MS	Attendu fin GS
Construire les premiers outils pour structurer sa pensée	EXPLORER LES FORMES, LES GRANDEURS ET LES SUITES ORGANISEES	EXPLORER LES FORMES	<ul style="list-style-type: none"> -appairer des solides identiques à la vue et au toucher : boule, cube, cône -appairer des formes identiques (même procédure): triangle, carré, disque. 	<ul style="list-style-type: none"> -trier des objets selon caractéristiques géométriques de forme ou de taille -reconnaitre les formes / volumes simples : carré, rectangle, triangle, disque/boule, cube pyramide, pavé, cône -appairer un objet à la trace laissée par celui-ci -reproduire avec un modèle, guide. 	<ul style="list-style-type: none"> -nommer quelques formes planes (carré, triangle, cercle, disque, rectangle). -nommer quelques solides (cube, pyramide, boule, cylindre) -énoncer des caractéristiques permettant de différencier les formes et les volumes. -reproduire plus ou moins fidèlement sans modèle ou aide

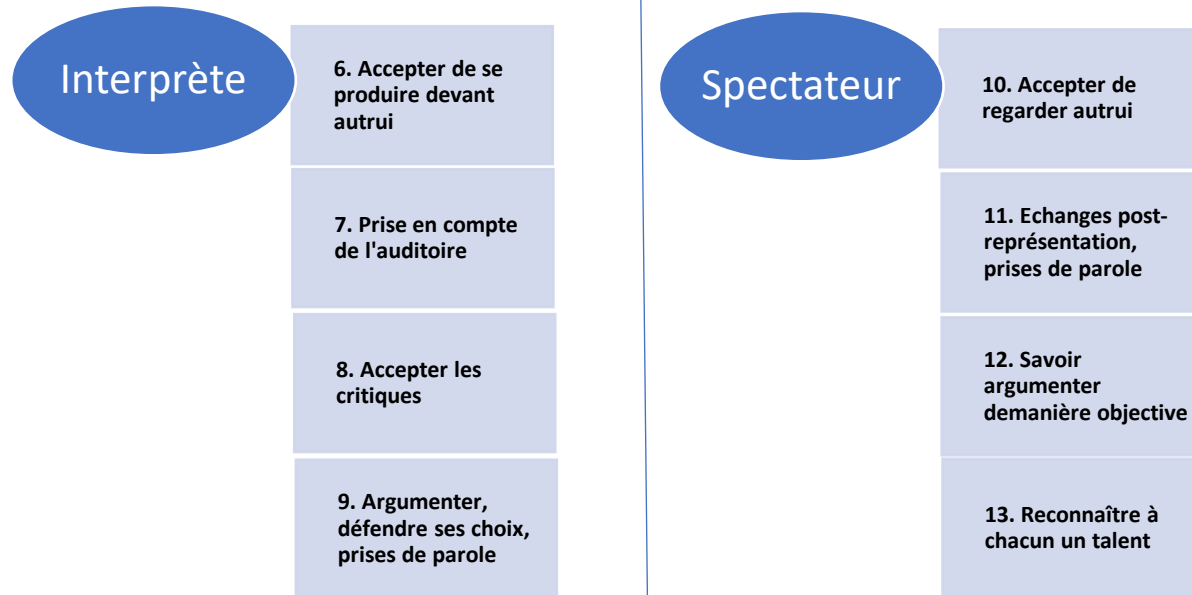
Prolongement : en motricité, créer une chorégraphie pour nous faire deviner une figure géométrique...(inspiration Forsythe)

- 1-entrée dans la tâche avec entrain, envie, rapidité
- 2-temps effectif de travail, capacité de concentration
- 3-essais multiples réalisés
- 4-construction d'une production finie destinée à être vue
- 5-acceptation de choix entraînant la perte

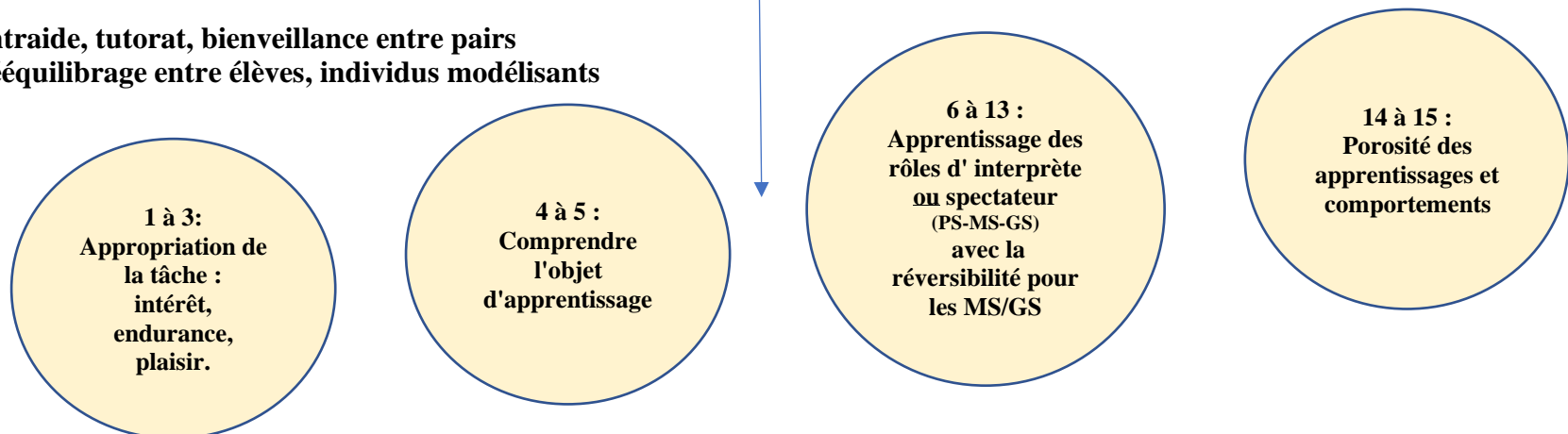
6

-Grille d'évaluation du climat de classe- MOTIVATION

Ambition 3 : apprendre ensemble et apprendre à vivre ensemble



- 14. Entraide, tutorat, bienveillance entre pairs
- 15. Rééquilibrage entre élèves, individus modélisants



GRILLE D'OBSERVATION DU CLIMAT DE CLASSE (suite)

	Élève	1	2 Période 2-3	2 bis Période 4	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15		
GS	IMRAN	X	A	B	X			X				X		Non évalué (pandémie)					
	EULALIE	X	B	C	X			X	X			X	X						
	CATALINA	X	B	B	X			X	X			X							
	ROMANE	X	B	C	X			X	X			X	X						
	MAÏLLY	X	A	B				X	X			X	X						
	MANEL	X	A	B				X	X			X	X						
MS	LALY	X	B	B	X			X	X			X							
	JASSIM		A	A	X			X				X							
	ANAE	X	A	A	X			X				X							
	ILENZO	X	A	A	X X			X	X			X							
	CAMILLE	X	B	C	X			X	X			X							
	KELIANO		A-	A-								X							
	JULES		A	B								X							
	CLEMENT	X	A	A				X				X							
	ALYSSIA	X	A	A				X				X							
	LUNA	X	B	B	X			X	X			X							
	BRYANA		A-	A-				X				X							
PS	LUCAS	X	A	A	X			X				X							
	NARJIS	X	A	B	X			X				X							

	MADENN	X	A	B	X			X	X			X	X	
	LENNY		A-	A-	X			X				X		
	ALYA		A	A	X			X				X		
	SASHA	X	A	B	X			X				X	X	

Légende:

compétence observée comme acquise en PERIODE 2-3

compétence observée comme acquise en PERIODE 4 (jusqu'au 10/03/2020)

case vide: compétence non acquise

Dans colonnes 2 et 2 bis:

- A: autonomie de quelques minutes (< 5min) avec relances du PE
- B : de 5 à 10min avec relances du PE
- C: environ 5min sans relances du PE
- D: environ 10min sans relances du PE
- E: temps complet d'activité sans aucune relance

Le corps, au service des apprentissages?

16 questions pour connaître votre avis, vos pratiques ou réticences sur la pratique de la danse à l'école.

Merci par avance pour votre participation.

Adresse mail : *Obligatoire

NOM, Prénom : *Obligatoire

1. Depuis combien de temps enseignez-vous? *Obligatoire

- moins d 2 ans
- entre 3 et 6 ans
- entre 6 et 10 ans
- entre 10 et 20 ans
- plus de 20 ans
- retraité (e)

2. Votre école est : *Obligatoire

- REP/REP+
- multiniveau
- en centre-ville
- en milieu rural
- équipée d'un gymnase ou d'une salle de motricité
- privée
- autre

3. Vous être professeur en :

- cycle 1:
- cycle 2 : quel niveau?
- cycle : quel niveau?

4. Combien d'élèves compte votre classe?

5. Avez-vous, ou avez-vous eu, une pratique sportive ou artistique dans votre vie personnelle?
oui / non *Obligatoire

Si oui, la (les)quelle(s)?

6. Pour vous, la danse est plutôt une discipline...? *Obligatoire
-EPS?
-artistique?

7. Mise en place de moments de danse en classe : avez-vous déjà mis en place un module d'enseignement de la danse dans votre classe?
oui / non

8. **Si oui**, pour élaborer votre travail pédagogique en danse, vous avez : *Obligatoire
-suivi une formation
-profité de moments d'échanges avec l' équipe éducative
-travaillé seul (e)
-été inspiré(e) par une œuvre en particulier
-été motivé (e) par le travail d'un(e) collègue

Quelle a été cette inspiration? Détaillez. *Obligatoire

9. **Si oui**, à votre avis, quels gestes professionnels, le PE doit-il absolument mettre en place lors d'une séance de danse ou d'éveil corporel (cycle 1)? (3 items maximum) *Obligatoire
-la bienveillance
- des savoirs faire
-l' étayage
-penser à une progression pour mettre en réussite
-apporter des médiums pertinents (musique, objets, matériel)
-faire respecter le travail d'autrui
-éduquer au regard du spectateur

-faire accéder à une culture commune

10. **Si oui**, avez-vous fait du tissage entre ces moments dansés et les autres apprentissages?
oui / non

11. Tissage

Si oui, lesquels?

-Mathématiques

-Français, Langues étrangères

-Sciences

-Arts (plastiques, éducation musicale, du quotidien)

-Le vivre-ensemble

11. Selon vous, quel serait le frein principal à la mise en place d'une séquence de danse :

-un manque d'intérêt de votre part

-le temps

-la liberté des élèves difficile à gérer

-le choix du thème, des supports musicaux

-un manque d'intérêt supposé des élèves

-autre:

12. Aimeriez-vous en mettre en place un?

-oui

-non

-peut/être plus tard

13. Si vous avez mis en place un module danse, diriez-vous que cette expérience a été, pour les élèves: ***Obligatoire**

	0	1	2	3	4	5	6	
échec	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	réussite

14. Comment évalueriez-vous l'impact de la pratique de la danse, dans votre classe sur notamment: ***Obligatoire**

	frein	atout	n'a eu aucun impact
le climat scolaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
la confiance en soi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les autres apprentiss...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
motivation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
la concentration	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mémorisation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l'acquisition d'une cu...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

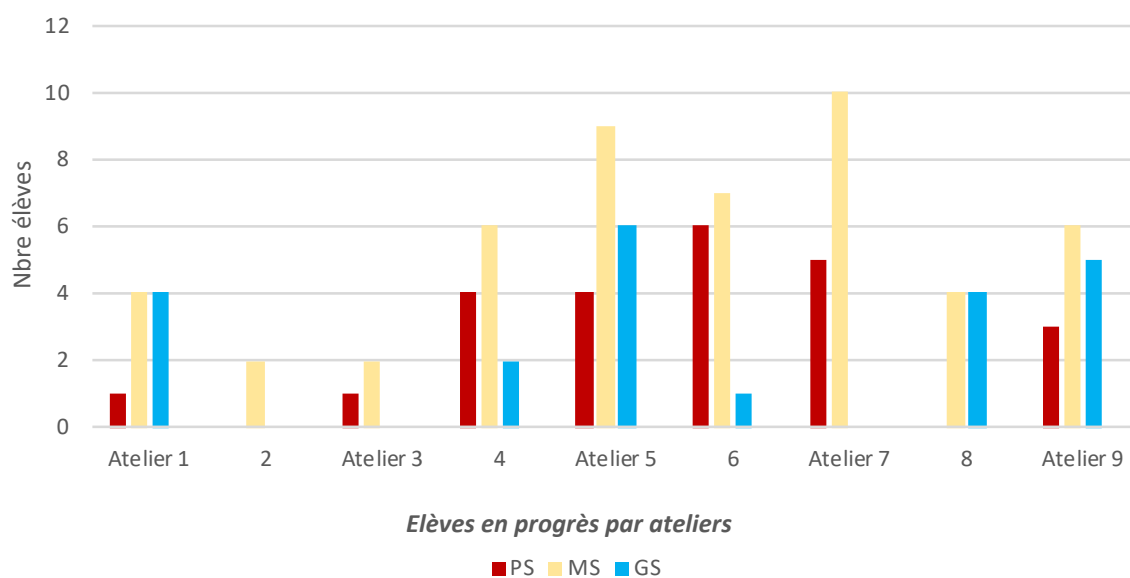
15. Justifiez:

16. Aimeriez-vous partager quelque chose qui n'a pas été abordé ici?

Merci !

8

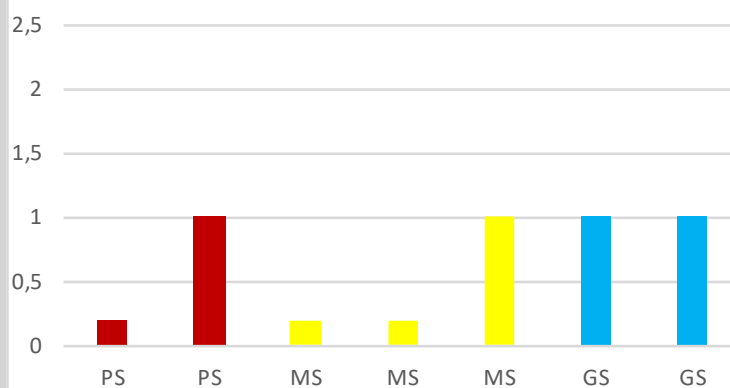
Période 1-Evaluation des ateliers de la séquence Dansons ! Cirquons !



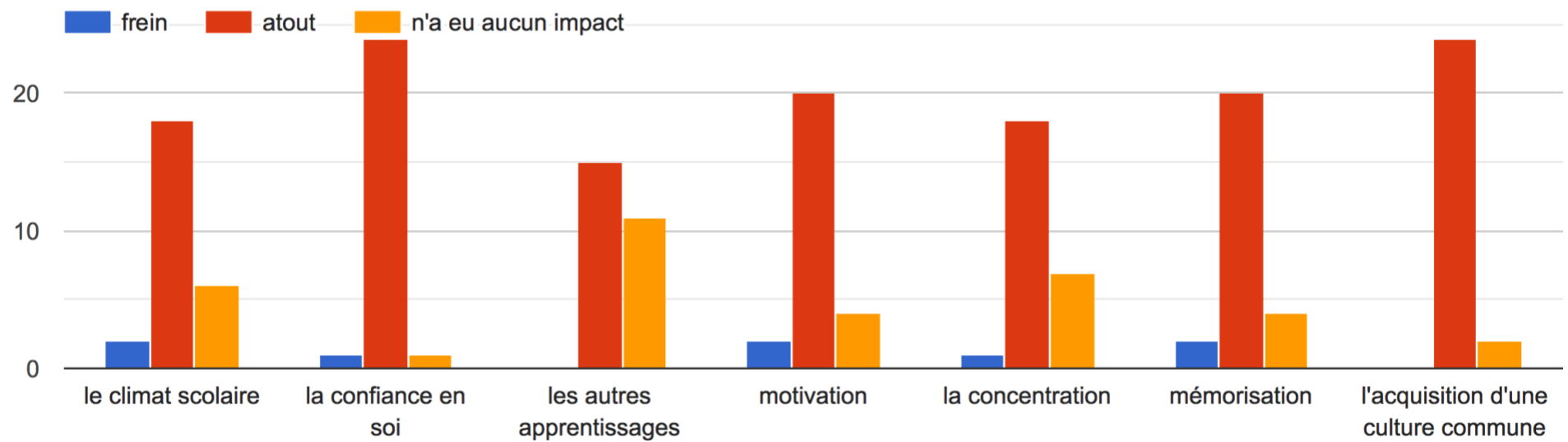
(+justif): argumente ses choix quand on l'interroge

Niveau	--	+1	+2
PS	A*	M* (+justif)	
MS	B** A**	C**	
GS		I*** M***	
Total	3	4	0

Progression



14. Comment évalueriez-vous l'impact de la pratique de la danse, dans votre classe sur notamment:



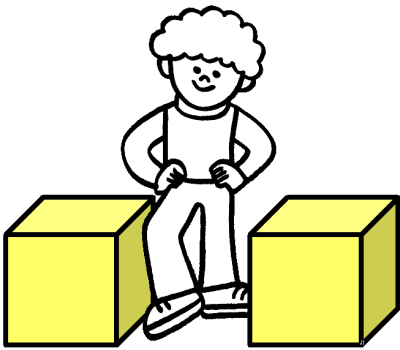
10

GRILLE D'EVALUATION DES COMPETENCES TRANSVERSALES POUR LES SEPT ELEVES DE LA CLASSE 3

DENOMINATION	Compétences constitutives	Objectif non atteint	En cours	Acquis, intégré	Dépassé !
RESOUDRE DES PROBLEMES	Capacité à s'approprier les données	I**** B*	M**** A**	C** M*	
	Investissement personnel	B* A**	M****	I**** C** M*	
	Participation au travail d'équipe, entraide	B* A**	I****	M**** C** M*	
	Exemplariser	B* A**	I**** M**** C**	M*	
	Demander de l'aide	M**** A**	B* M*	I**** C**	
	Autonomie par rapport au PE	I****	M**** B* C** A**	M*	
	Tissage conscient, rapprochement volontaire	I**** B* A**	M**** C** M*		
	Trouver corporellement des solutions	I**** B*	A**	M**** C** M*	
MISE EN OEUVRE DE LA PENSEE CREATRICE	Aisance à l'oral Nombre de prises de paroles	B* A**	M**** M*	I**** C**	

	Rapport au temps	I**** B* A**	M*** C** M*		
	Rapport à l'espace	I**** B* A**	C**	M*** M*	
	Transfert vocabulaire danse vers classe	I**** B*	M*** A**	C** M*	
	Anticipation des actions, projet	B* A**	I**** C**	M*** M*	
	Corps multidimensionnel combiner direction, énergie, l'espace, le temps, relation aux autres	I****	M*** B* A**	C** M*	
ACTUALISATION DU POTENTIEL	Transfert des connaissances des élèves entre eux : effet VICARIANT.	B*	I**** A** M*	M*** C**	
	Mémorisation d'une courte chorégraphie ANNEXE VIDEO n°2				
COMMUNICATION AVEC LES AUTRES	Contact visuel avec pairs	B*	I**** A** M*	M*** C**	
	Contact physique avec pairs	B* A**	I****	M*** C** M*	
	Bienveillance envers autres, empathie, entraide	I**** B* A**	M*	M*** C**	
	Bienveillance envers soi	B*	I**** M*** C**		

			M* A**		
	Sentiment appartenance	I*** M*** B*	A** M*	C**	
	Proxémie acceptée avec l'autre	I*** A**	B*	M*** C** M*	



et



Fin

Merci de m'avoir lue !