

## L'intelligibilité de l'organisation motrice au sein du présent de l'agir : études de cas en enseignement de la danse

Caroline Ganière\*, Marc Cizeron\*\* & Jocelyne Cizeron\*\*\*

\* Doctorante, Laboratoire ACTé, (EA 4281 – Université Blaise Pascal), Clermont Université, UFR STAPS, BP 104, 63172 Aubière, France

\*\* Maître de conférence. Laboratoire ACTé (EA 4281 – Université Blaise Pascal), Clermont Université, UFR STAPS, BP 104, 63172 Aubière, France

\*\*\* Professeure agrégée d'EPS, formatrice à l'ESPé d'Auvergne, Université Blaise Pascal, Chamalières, France

### Résumé

*L'objectif de l'étude concerne l'élaboration d'un cadre permettant d'analyser les conduites motrices afin de guider les apprentissages. Conduite dans le cadre de l'enseignement universitaire de la danse contemporaine, l'étude s'est intéressée à l'analyse des conduites motrices d'étudiants de licence STAPS engagés dans une tâche consistant à produire une phrase dansée incluant un passage au sol. L'appui sur le cadre de la gestalt théorie a été retenu pour considérer l'organisation motrice comme une gestalt, c'est-à-dire indissociablement comme forme et sens. Deux types de données ont été recueillies : a) des données relatives aux formes de corps et de mouvements corporels (aspects morphologiques des conduites motrices) ; et b) des données relatives au sens de l'expérience vécue par les sujets en cours d'action. Les résultats font apparaître différents degrés d'élaboration de l'organisation motrice des étudiants participants, en les caractérisant selon des catégories d'analyse elles-mêmes en partie issues de l'étude.*

Mots clés : danse ; cadre d'analyse ; catégories fonctionnelles ; enseignement ; gestalt ; motricité

## 1. Introduction

### 1.1. Le guidage des apprentissages des élèves

L'intérêt porté au « suivi » des élèves s'est accentué avec la publication en 2012 des résultats de la dernière évaluation du programme PISA (Programme International pour le

Suivi et les Apprentissages des élèves) qui met en évidence la persistance des inégalités entre les élèves du système éducatif français.

Cette question du « suivi » des apprentissages des élèves se pose au sein même de la leçon d'EPS (Sève, 2014). Il s'agit tout particulièrement des moments où, après avoir organisé les dispositifs d'apprentissages, donné les consignes collectives de travail, l'enseignant se rend disponible pour guider les élèves en train d'apprendre. Ces moments sont qualifiés de *supervision active* ou de *supervision de la pratique* dans la littérature scientifique (Siedentop, 1994 ; Desbiens, 2003).

L'activité de l'enseignant consiste alors notamment à observer les conduites des élèves et à formuler des rétroactions pertinentes (Desbiens et *al.*, 2006) destinées à favoriser leurs apprentissages. C'est dans ces moments où l'enseignant guide l'activité des élèves que son activité est proprement « instructive », c'est-à-dire vise délibérément des transformations chez l'élève. Cette dimension de l'activité de l'enseignant est considérée comme centrale et essentielle dans l'enseignement de l'EPS (Goirand et Metzler, 1996 ; Siedentop, 1994).

Les études qui se sont intéressées à l'activité de l'enseignant en classe (Carter et Doyle, 1987 ; Durand, 1996 ; Martineau et Gauthier, 1999) révèlent que la modalité ergonomique *optimale* (Durand, 1996) des enseignants d'EPS consiste à mettre et maintenir les élèves en activité sur les tâches proposées. L'engagement de l'enseignant dans une activité de guidage des apprentissages des élèves constitue une modalité ergonomique plus rare, réclamant un « niveau élevé de structuration de l'enseignement » (Durand, 1996, p.133). Elle nécessite en effet une compétence, un savoir faire exceptionnels et un engagement important de l'enseignant, coûteux en temps, en attention et en énergie. Ainsi, Carter et Doyle (1987) signalent que pour la plupart des enseignants, la gestion des apprentissages ne constitue qu'un « épiphénomène » dans la classe, tant les contraintes de « gestion » sont centrales pour les enseignants.

Une étude conduite par Boudard et Robin (2011) montre que les enseignants peuvent d'abord rechercher à motiver les élèves, à les faire pratiquer avec plaisir ou à développer chez eux les compétences méthodologiques et sociales. Les résultats de leur étude montrent également que, lorsque les enseignants sont effectivement préoccupés par les apprentissages spécifiquement disciplinaires de leurs élèves, ils se sentent en difficulté pour les guider efficacement. Ils évoquent à ce propos leur sentiment de « *voir tout et rien* », de ne « *pas savoir quoi dire aux élèves* » pour les aider ou leur sensation d'« *être dans le flou* » (Boudard et Robin, 2011). Ce sentiment s'accompagne finalement

d'entreprises de guidage des élèves qui retombent dans les travers du technicisme pourtant maintes fois dénoncé dans la profession, et qui consiste à les « centrer sur les aspects les plus directement visibles, formels des habiletés, en n'explicitant jamais les techniques motrices à construire » (Boudard et Robin, 2011, p. 65).

Ces résultats de recherche génèrent un questionnement sur les savoirs de *type fonctionnel* permettant à l'enseignant de guider efficacement les apprentissages des élèves. L'introduction de ce terme *fonctionnel* invite à rapprocher la problématique du *savoir* de celle de l'*activité de l'élève*, autrement dit de la façon dont le savoir est opérant au sein de son agir, c'est-à-dire du présent de son activité<sup>1</sup>. Ce mouvement a été amorcé par les travaux didactiques dits *ascendants*, pour lesquels les savoirs transmis émergent en réalité *in situ*, de l'activité conjointe de l'enseignant et de l'élève (Sensévy, 2007 ; Amade Escot, 2007 pour l'EPS).

### 1.2. Quels savoir pour guider les apprentissages des élèves ?

L'étude présentée ici se réfère de façon plus radicale à une épistémologie de l'activité (Saury et *al.*, 2013), en s'intéressant précisément à l'organisation motrice de l'élève lorsqu'il est confronté « ici et maintenant » aux tâches que lui propose l'enseignant. L'hypothèse sous-jacente est que ces savoirs de *type fonctionnel* font en grande partie défaut dans la profession. Il s'agit pourtant de savoirs permettant à l'enseignant d'analyser l'activité motrice de l'élève pour rendre intelligible l'organisation motrice sous-jacente à la conduite qu'il donne à voir (Cizeron et Ganière, sous presse).

Ce type de savoir est nécessaire pour que l'enseignant puisse développer un enseignement *a minima* stratégique (Tochon, 1991), c'est-à-dire dont les interventions visent de façon délibérée et rationnellement fondée des transformations connues de l'organisation motrice des élèves. Il est au cœur de la compétence de l'enseignant à réaliser un « suivi enquête » (Sève, 2014) auprès de ses élèves en train d'apprendre.

A la suite d'une étude publiée en natation avec des élèves de 6<sup>e</sup> de collège (Ganière et Cizeron, 2014), la présente étude s'est intéressée à l'activité d'étudiants en STAPS en danse contemporaine. Bien que l'âge des participants de cette étude soit quelque peu supérieur à celui d'élèves de collège ou de lycée, les catégories permettant d'analyser leurs conduites motrices en danse doivent *a priori* être indifférentes à cette variable. Ces catégories visant l'intelligibilité de la morphogenèse des conduites motrices, elles sont censées constituer à terme, c'est-à-dire au fil des différentes études, un cadre d'analyse

---

<sup>1</sup> Dès 1991, Marsenach définissait les contenus d'enseignement de l'EPS en termes fonctionnels comme les « processus et opérations que les élèves ont à réussir dans une situation définie » (Marsenach, 1991, p. 23)

ayant un caractère *générique*, indifférent à la nature des pratiques sportives considérées et l'âge des participants. C'est la raison pour laquelle nous utiliserons dans la suite de l'article le terme d'« élève » de façon générique également, pour désigner un « sujet apprenant ».

Les recherches conduites auprès des enseignants et entraîneurs sportifs experts (Cizeron, 2002 ; Rolland, 2011) ont montré que les connaissances qu'ils mobilisent effectivement dans les moments de supervision active sont de deux ordres : a) des connaissances relatives aux formes de corps et de mouvements corporels des élèves ; et b) des connaissances relatives aux aspects intentionnels de l'activité des élèves.

Lorsque les intervenants experts se préoccupent des formes de corps et de mouvements corporels des élèves, ce n'est pas nécessairement pour leur adresser des prescriptions strictement « formelles », c'est-à-dire des *gestes* particuliers à réaliser. Les experts savent interpréter directement ces formes en termes d'efficacité technique, ce qui laisse ouvertes leurs stratégies pour transformer ces formes, selon des modalités d'intervention diversifiées (dispositifs spécifiques d'apprentissage, consignes quant aux intentions à poursuivre, aux perceptions ou sensations à rechercher, des manipulations corporelles pour *faire sentir*, etc.).

La mise en relation des aspects morphologiques et intentionnels de l'activité des élèves invite à considérer leur organisation motrice comme une *gestalt*, c'est-à-dire comme une totalité dynamique et signifiante. C'est dans cette perspective que l'étude s'est adossée au cadre de la Gestalttheorie, pour lui donner une orientation anthropo-phénoménologique. Il s'agit de considérer les formes de corps et de mouvements corporels comme la résultante d'une organisation motrice proprement humaine, c'est-à-dire ayant un sens.

## 2. Cadre théorique

### 2.1. L'organisation motrice comme *gestalt*

L'étude s'adosse à l'idée que les conduites motrices apparaissent selon des formes qui relèvent d'une organisation morphodynamique de l'organisme (Cizeron, 2013 ; Cizeron et Ganière, 2012 ; Delignières, Teulier, et Nourrit, 2009). Les formes descriptibles qui émergent de l'activité motrice représentent donc l'aspect visible d'une structure complexe globale. Il convient dès lors de distinguer un sens faible d'un sens fort du terme « forme ». Le premier renvoie à une certaine configuration spatio-temporelle du mouvement corporel, tandis que le second sens est celui d'une *structure* comprenant les trois caractères de totalité, de transformations et d'autoréglage (Piaget, 1968). Ainsi, l'organisation motrice

d'un sujet réalisant une tâche motrice est abordée comme une *gestalt*, c'est-à-dire indissociablement comme *forme* et *structure*.

Le cadre de la *Gestalttheorie* a été retenu dans ses ancrages phénoménologiques pour considérer la conduite motrice comme une totalité dynamique et signifiante pour celui qui la réalise (Guillaume, 1937 ; Rosenthal et Visetti, 1999, 2003). De ce point de vue, tous les actes humains ont un sens, même ceux qui paraissent *a priori* anodins. Selon le vocabulaire technique de la phénoménologie, le *sens* est compris comme *corrélat* de la *visée intentionnelle* du sujet agissant, c'est-à-dire du *mouvement* de sa conscience vers le monde. Au centre de la pensée phénoménologique, l'*intentionnalité* est définie comme une visée de la conscience, qui est en même temps une donation de sens (Lyotard, 1954). L'intentionnalité est donc une propriété essentielle de la conscience, propriété par laquelle le sujet *est-au-monde*, c'est-à-dire par laquelle la conscience peut *sortir d'elle-même* et atteindre le monde (Merleau-Ponty, 1945)<sup>2</sup>. La conscience est ainsi comprise comme « un réseau d'intentions significatives, tantôt claires pour elles-mêmes, tantôt au contraire vécues plutôt que connues » (Merleau-Ponty, 1942, p. 187). Elle doit être entendue comme engagement conscient du sujet dans le monde, dont la dimension vécue est irréductible à la conscience représentative qui n'en est qu'une des formes (Merleau-Ponty, 1942). Dans la perspective de la phénoménologie husserlienne, une distinction doit ainsi être opérée entre conscience *réflexive* et conscience *pré-réflexive* (Vermersch, 2000 ; Theureau, 1992). Vermersch (2000) utilise comme équivalentes les expressions de *conscience en acte* ou de *conscience directe* pour parler de la conscience *pré-réflexive*. Il s'agit d'une sorte de conscience d'arrière-plan, d'horizon dans différentes *couches de vécus*, d'éléments qui ont *affecté* le sujet et dont il peut devenir conscient dans un mouvement réflexif. La position phénoménologique institue l'idée que tout vécu est ainsi dépositaire d'un sens originaire, en partie irréfléchi, anté-prédicatif, mais conscientisable par la réflexion, condition de sa possible verbalisation.

Comprise comme *gestalt*, l'organisation motrice est ainsi considérée en tant qu'organisation signifiante de l'activité. Dans une situation donnée, cette organisation donne lieu à un « comportement privilégié ». Il s'agit de « la simple constatation d'une

---

<sup>2</sup> Le concept d'intentionnalité ainsi défini permet de comprendre que le monde n'est pas une sorte de « réel » posé en vis-à-vis de la conscience et existant en dehors d'elle. Tel qu'il est « atteint » par la visée, le « réel » ne cesse d'apparaître au sujet comme « réalité extérieure objective », bien qu'il soit subjectivement constitué comme *inclusion intentionnelle* dans la conscience. La thématization habituelle divisiveuse entre intériorité et extériorité, ou objectivité et subjectivité, laisse place à une inséparabilité *intentionnelle* du monde et de la conscience, constitutive de la réalité en général. Cette thématization phénoménologique de l'expérience permet de répondre à la question : comment peut-il y avoir un monde en soi, pour soi ? (Lyotard, 1954).

attitude privilégiée, statistiquement plus fréquente, qui donne au comportement une unité » (Merleau-Ponty, 1942, p. 173). Le *comportement privilégié* est celui qui permet l'action la plus aisée<sup>3</sup> et la plus adaptée pour un sujet donné et à un certain moment de son développement. Dans une situation donnée, un individu actualise ses propres dispositions pour agir, c'est-à-dire pour réaliser ses interactions avec l'environnement. Son action se manifeste alors par un comportement identifiable comme *forme*, dont l'unité est celle de son sens.

Cette forme et le sens qui lui est associé n'existent pas en apesanteur sociale et s'inscrivent dans une dynamique culturelle et historique. Au fil du temps et de la capitalisation de la pratique, les hommes créent ainsi des techniques corporelles de plus en plus élaborées. Dans le domaine des techniques sportives, des travaux de recherche tentent de reconstituer la genèse de ces techniques, et montrent notamment un certain parallèle entre leurs transformations historiques et celles qui jalonnent l'apprentissage d'un individu particulier (Goirand et Mezler, 1996 ; Vigarello, 1988, 1992). Au fil de ces transformations, des formes momentanément stabilisées et typiques sont identifiables. Elles peuvent être considérées chacune comme des modalités d'organisation motrice qui correspondent à des comportements privilégiés, typiques d'étapes momentanément stabilisées dans le développement technique<sup>4</sup>. Le cadre théorique *gestaltiste* conduit à penser que ces formes momentanément stabilisées sont inscrites dans une certaine unité de sens.

L'hypothèse qui organise l'étude est que ces différentes formes, typiques de modalités de l'organisation motrice dans une tâche donnée, constituent les étapes d'une *morphogenèse* (Lesne et Bourguin, 2006) des techniques corporelles. Cette hypothèse s'appuie en partie sur des travaux qui montrent que la relation entre *structure* et *fonction* dans l'organisation du vivant n'est pas quelconque, notamment avec l'étude des convergences adaptatives (ou homoplasies) dans l'évolution des espèces (Gould, 1980). Il existerait un nombre

---

<sup>3</sup> L'expression utilisée par Merleau-Ponty « la plus aisée » ne signifie pas que l'individu est nécessairement « à l'aise » alors qu'il agit. Il s'agit d'une action reposant sur une organisation motrice en adéquation avec les pouvoirs moteurs qui sont à sa disposition, lesquels peuvent éventuellement donner lieu à une conduite peu adaptée et/ou frustrante pour lui dans une situation donnée. La façon dont l'individu adapte son action à la situation, eu égard à ses possibilités d'organisation motrice, ne préjuge pas du degré de l'adaptation de cette action à la tâche dans laquelle il est engagé.

<sup>4</sup> En s'inspirant de la conception bachelardienne discontinuiste de l'évolution de la science, les auteurs postulent l'existence dans l'évolution des techniques sportives également, de sortes de « paliers » correspondant à des moments de relative stagnation, le temps que des obstacles – ici de nature technique – soient dépassés.

restreint de solutions structurales à un problème fonctionnel donné<sup>5</sup>, ce que Gould (1980) a qualifié de « contraintes de construction » (Cohen, 2004, pour une discussion des appuis de Gould sur les travaux de D'Arcy Thompson). Une extrapolation de ce qui est observable au niveau de l'évolution des espèces à celui de l'évolution des techniques corporelles (Collard, 2009) argumente l'idée d'une morphogenèse de ces dernières, suffisamment régulière pour éclairer le regard du didacticien.

Connaître cette morphogenèse revient à comprendre les transformations qui affectent l'organisation motrice, en tant que *gestalt*, lorsqu'on passe d'une forme techniquement moins élaborée à une forme plus élaborée.

## 2.2. Catégories d'analyse *fonctionnelles*

Le cadre théorique retenu doit être prolongé par la détermination de catégories d'analyse de l'organisation motrice du sujet. Ces dernières peuvent être considérées à différents niveaux et à des degrés variables d'abstraction (Roy, Petitot, Pachoud, et Varela, 2002). Chaque niveau considéré correspond à une ou des disciplines scientifiques spécifiques. Au niveau le plus concret, ce sont les disciplines biologiques qui sont convoquées (physiologie, neurologie notamment) pour fournir des explications structurales des processus vitaux. À des niveaux plus abstraits, des explications fonctionnelles sont recherchées. Elles font appel à des entités et processus censés réaliser des opérations, sans se prononcer sur leur composition matérielle, organique.

La fonction se définit ainsi comme le rôle que joue l'ensemble organisé dans un environnement donné, c'est-à-dire comme l'ensemble des propriétés qu'il manifeste dans cet environnement. Par exemple, la fonction d'*équilibration* est conçue par Keller (1992) comme une *fonction motrice de base*. Il s'agit bien d'une catégorie fonctionnelle qui s'articule à des catégories représentant des niveaux d'intégration inférieurs et des niveaux d'intégration supérieurs. À un niveau d'intégration inférieur, cette fonction s'appuie sur des organes impliqués dans le système somesthésique (proprioceptifs des muscles, tendons et articulations ; tactile de la peau), le système vestibulaire (oreille interne), et le système visuel. À un niveau d'intégration supérieur, ces différents systèmes s'agencent dans un « sens » multimodal fonctionnant comme un *invariant directionnel* impliqué dans la perception et le contrôle du mouvement (Ohlman, 1990 ; Berthoz, 1991). Ce « sens » de

---

<sup>5</sup> Un exemple d'évolution parallèle est représenté par le cas des palettes natatoires pectorales des ichtyosaures, plésiosaures et dauphins, qui sont des organes de structures comparables assumant la même fonction. Ils sont adaptés de façon équivalente à la propulsion et à l'équilibration en milieu aquatique, et tous homologues entre eux et avec le membre marcheur des tétrapodes, dont ils dérivent les uns et les autres par évolution parallèle.

l'équilibre a une dimension phénoménale. Il apparaît à la conscience du sujet qui agit comme sentiment de plus ou moins contrôler son corps dans des situations qu'il vit du coup de façon plus ou moins déconcertante.

L'ancrage structuraliste du concept de *forme* implique que les différentes catégories par lesquelles le fonctionnement de l'organisme est appréhendé ne sont pleinement compréhensibles que dans leurs interactions, notamment entre différents degrés d'intégration fonctionnelle. Le degré le plus élevé est celui du *sens*, défini plus haut en référence à l'intentionnalité phénoménologique d'obédience husserlienne. Ainsi entendue, la *fonction intentionnelle* comprend différents aspects : a) celui des *motifs d'action*, c'est-à-dire la dimension volitive de la visée. Ce sont les motifs en vue de... et motifs parce que... (Schütz, 1987) ; b) la *perception*, comprise dans un sens phénoménologique comme acte intentionnel par lequel se constituent des existences à la conscience, autrement dit un acte par lequel une signification se révèle à soi<sup>6</sup> (Merleau-Ponty, 1942) ; c) les *émotions*, qui correspondent à la tonalité affective de la visée, à ce que ressent le sujet en agissant ; d) la catégorie des *coordinations d'actions* définie en la rapportant à la dimension intentionnelle de l'action, c'est-à-dire à la coordination de plusieurs actions. Il s'agit alors de la fonction qui permet au sujet d'agencer plusieurs actions partielles dans une même unité de sens.

À un degré d'intégration plus bas que celui de l'intentionnalité, différentes fonctions participent à l'organisation de la motricité :

- L'*équilibration* permet au sujet de réguler, piloter, contrôler, la position (l'orientation) de son corps dans l'espace. La notion de *référentiel* d'équilibration est ici essentielle en tant qu'invariant directionnel.
- La *locomotion* permet au sujet de se déplacer. Analyser la locomotion consiste à s'intéresser à la façon dont le sujet utilise certaines parties de son corps comme *appuis* sur un substrat déterminé pour se poser à un endroit et changer de place.
- La fonction *tonico-posturale* assume la façon dont les différentes parties corporelles sont liées entre elles. La posture résulte d'une organisation du tonus musculaire, notamment de soutien qui permet de réagir à la force de pesanteur. Étroitement articulée aux émotions, la fonction tonico-posturale est à l'origine du sens des postures et des attitudes (Wallon, 1949).

---

<sup>6</sup> Cette définition de la perception inclut les états de sensations, d'impressions diffuses, qui ne se rapportent pas à une qualité sensible particulière.



- La *manipulation* est la fonction qui permet au sujet de manipuler des objets, les saisir, les déplacer, les conduire, les lancer, les contrôler. Le terme de manipulation fait référence à la main comme organe manipulateur, cependant, toute autre partie corporelle peut endosser cette fonction.

- La *respiration* est une fonction générale et essentielle aux êtres vivants qui leur permet d'opérer des échanges gazeux avec l'environnement. La *ventilation* est une sous-fonction de la respiration qui permet d'assurer mécaniquement l'*inspiration* et l'*expiration* des gaz.

L'objet de l'étude consiste en partie à confronter ces catégories à du matériel empirique. Il s'agit d'en préciser la détermination conceptuelle et leurs distinctions respectives, les développer (éventuellement en sous-catégories), les nuancer, en élaborer de nouvelles, les mettre en relation entre elles et, pour chaque cas étudié, avec des formes de corps et de mouvements corporels identifiées.

Cette étude de cas vise l'élaboration progressive de catégories d'analyse de l'organisation motrice qui devront permettre, à terme, de favoriser la « lecture » par l'intervenant des conduites motrices qu'il souhaite transformer. Elle s'intègre dans l'objectif d'une démarche « diagnostique » qui vise une élaboration rationnelle des contenus d'enseignement en l'adossant à une interprétation armée des conduites données à voir.

### 3. Méthodologie

#### 3.1. Recueil des données

##### 3.1.1. Conditions méthodologiques

Deux types de données ont été recueillies : a) des données d'observation des formes de corps et de mouvements corporels ; b) des données relatives à la dimension intentionnelle de l'activité motrice.

Pour l'observation des formes de corps et des mouvements corporels, l'outil vidéo a été retenu. Il permet, grâce au traitement numérique de l'image, d'obtenir des films à vitesse normale ou ralentie, et d'extraire des chronophotographies jusqu'au 1/50<sup>e</sup> de seconde (images détramées). Les indicateurs descriptifs retenus sont empruntés à ceux qu'utilisent les enseignants et entraîneurs experts, de façon à ce que ces indicateurs demeurent accessibles aux praticiens. Il s'agit de descriptions posturales (déplacements dans l'espace postural, segments corporels mobilisés, orientation du regard, tonicité) ; des formes des déplacements du corps dans l'espace (orientation, direction, rythme du déplacement, nature et continuité des appuis, rapport au substrat de déplacement, et modes de déplacement).

Pour l'étude de la dimension intentionnelle de l'activité, les options méthodologiques retenues sont en grande partie appuyées sur la psycho-phénoménologie, et plus particulièrement la perspective de croisement des données en deuxième et troisième personne (Vermersch, 2000). Constitué à partir de l'observation extérieure de l'activité des participants, le point de vue en troisième personne est celui des interprétations du chercheur. Il s'agit d'inférer le sens de la conduite d'autrui à partir de l'observation de ses comportements. Pour constituer ce point de vue, la méthode a consisté à observer en différé (films et/ou photographies) le mouvement corporel pour y relever des indices macroscopiques des formes permettant de formuler des hypothèses interprétatives quant aux intentions du sujet. Ce matériau interprétatif est essentiel dans une démarche méthodologique de type anthropologique (Sperber, 1982, 1996). Il pose certes des problèmes de validité empirique, liés précisément aux processus interprétatifs, par nature équivoques. Mais, d'une part, les interprétations des chercheurs sont soutenues par leurs compétences dans le champ investigué, puisqu'ils sont membres de la communauté des entraîneurs sportifs et enseignants d'EPS. D'autre part, la méthode a consisté également à accéder au point de vue de l'acteur sur le sens de sa propre expérience, ce qui définit le point de vue en deuxième personne. À cette fin, la méthode d'entretien d'explicitation de l'expérience (EDE) a été retenue (Vermersch, 1994). Un des aspects méthodologiques délicats de l'EDE concerne la mise en *position de parole incarnée* des participants. Vermersch rappelle l'importance du rappel en mémoire, par le sujet, du contexte de l'expérience que le chercheur souhaite documenter. De ce point de vue, l'enregistrement vidéo fait partie des traces possibles de l'activité, susceptibles de centrer les participants sur des moments ou des aspects particuliers de leur expérience. Pour l'étude, la rétroaction vidéo a ainsi été utilisée « dans l'esprit de l'explicitation » (Cahour, 2006).

Dans le cadre de cet article, les résultats émanent d'études de cas portant sur l'analyse de l'organisation motrice d'étudiants de 3<sup>e</sup> année en STAPS pratiquant la danse dans le cadre de leur formation universitaire dans le parcours Education et Motricité. Il s'agissait de cinq étudiants (un garçon et quatre filles) de niveaux de compétence contrastés : un étudiant était jugé comme débutant par l'enseignante, deux étudiantes jugés comme étant « débrouillées », et deux enfin pouvant être considérés comme experts de cette activité. Les étudiants ont été filmés au cours de la huitième leçon (leçons de 2 heures) et ont participé à un entretien la semaine suivante.

3.1.2. Spécification de la tâche motrice dans laquelle étaient engagés les participants en lien avec les enjeux culturels de la pratique de la danse.

Le milieu auquel les participants étaient confrontés véhiculait une certaine intention didactique de l'enseignante, qui constitue un arrière-plan sur la base duquel l'activité du participant sera interprétée et analysée. Selon l'enseignante, la tâche proposée aux étudiants a été conçue pour être porteuse des enjeux culturels de la danse. Elle visait à les engager dans une expérience de composition d'une courte chorégraphie (ou phrase dansée)<sup>7</sup> en lien avec un univers musical, destiné à être vu et apprécié par un public de spectateurs.

Lors de la quatrième leçon, l'enseignante a proposé un « inducteur »<sup>8</sup> dans le but d'engager les étudiants dans une recherche de mouvements relatifs aux déplacements au sol. Cet « inducteur » consistait à demander aux étudiants de « se déplacer au sol en lien avec la musique proposée ». Le but de l'enseignante était alors de solliciter la variété de mouvements chez les étudiants. Lors des trois leçons suivantes, elle a guidé l'exploration gestuelle des étudiants en les sollicitant avec les consignes suivantes :

- « *Vous marchez puis vous allez au sol et vous vous déplacez en utilisant des appuis différents, puis vous vous relevez* » ;
- « *Vous cherchez à agir en lien avec la musique : son tempo, ce qu'elle évoque (la douceur de l'eau, le calme)* » ;
- « *Vous pouvez changer l'orientation de votre corps durant le déplacement : vers l'avant, vers arrière, latéralement, en tournant* » ;
- « *Restez proche du sol ou au contraire, vous vous en éloignez ; cherchez à abandonner tout votre poids dans le sol, vous vous répandez dans le sol ; ou bien le contraire, déplacez-vous en conservant des parties du corps au dessus du sol* » ;
- « *Allez progressivement au sol, et essayez d'initier vos mouvements avec une partie du corps insolite : aller au sol avec la main, avec le coude puis l'avant bras par exemple* » ;
- « *Cherchez davantage la fluidité, la continuité de vos déplacements, cherchez de la douceur lorsque vous posez vos appuis au sol* » ;
- « *Introduisez un changement de vitesse dans vos déplacements* ».

Au cours de la leçon filmée (huitième), la tâche proposée aux étudiants était de réaliser cette « phrase dansée » comprenant une entrée dans un espace scénique défini, un déplacement au sol et une fin debout.

### 3.2. Traitement des données

<sup>7</sup> Phrase dansée : il s'agit d'une entité chorégraphique constituée de quatre à cinq mouvements.

<sup>8</sup> Pour Pérez et Thomas (1994), l'« inducteur » facilite l'activité créatrice. Il s'agit de mobiliser le danseur en lui suggérant des images mentales à l'aide de photographies, d'objets divers, de la musique, la sollicitation d'actions particulières comme certains déplacements avec des appuis inhabituels.

Pour traiter les données, un tableau à trois volets a été constitué. L'exemple fourni avec le Tableau 1 permet de présenter ces trois volets tout en les illustrant.

Le premier volet correspondant à la colonne de gauche présente la forme identifiée à l'aide d'images caractéristiques, et de descriptions adossées à une mise en lexique de cette forme. Le lexique utilisé emprunte au sens commun et s'inspire également des idiomes professionnels de l'enseignement de l'EPS, et/ou de la culture sportive et artistique. Il s'agit le plus souvent de néologismes et de métaphores (Vigarello et Vivès, 1985). Par exemple, les participes passés des verbes d'action qui ont été transformés en substantifs (e.g. la forme « balancé » qui a été utilisé pour caractériser métaphoriquement la forme du mouvement latéral du buste). L'étiquetage de la forme globale consiste à choisir le terme correspondant à l'aspect de la forme qui est le plus saillant, à la fois d'un point de vue extérieur, et du point de vue de ce qu'en dit l'acteur. Ici, c'est l'étudiante qui dit qu'elle « balance son corps ». Dès cette étape descriptive correspondant au premier volet, les points de vue en troisième et deuxième personne sont croisés.

La deuxième colonne contient les verbalisations retenues au cours de l'entretien qui documentent le point de vue des participants concernant précisément cette forme identifiée.

La troisième colonne comporte les catégories d'analyse fonctionnelle et leur contenu, qui résultent de l'interprétation conjuguée de la forme et des verbalisations obtenues. Ici, l'*interprétation* ne doit pas être comprise comme une « sur-interprétation » par le chercheur du sens de ce que fait l'acteur, mais plutôt comme le passage à la théorisation de son activité dans les termes de catégories fonctionnelles. Ce troisième volet correspond donc à une étape méthodologique d'élaboration de résultats de recherche. Par exemple, les photographies 1, 2, 5 et 6 de la colonne 1 montrent que l'étudiante participante regarde en l'air. Ce qu'elle dit de cette séquence indique qu'elle ne regarde pas en l'air précisément pour voir quelque chose de particulier, mais regarde de façon imaginaire des oiseaux et qu'il s'agit pour elle d'une façon d'entrer « dans un état ». L'interprétation-résultat qui en ressort est qu'elle construit ici métaphoriquement son action dansée. Cette construction métaphorique est inséparablement de nature *ontologique* : être comme... « *une gamine émerveillée qui regarde les oiseaux en l'air* », et de nature plus téléologique de type imagée : faire comme... « *une vague qui roule* ». Le rôle du regard de l'étudiante est du coup ici plus « regardant » que « voyant ». La métaphore a un rôle générateur du geste lui-même et de ce qu'il est censé donner à ressentir pour les

spectateurs extérieurs. L'élaboration des résultats porte ainsi dans cet exemple sur une construction métaphorique de l'action dansée, constituée de métaphores à fonction *ontologique* et *téléologique*. Les données montrent que ces dernières peuvent être de type *imagé* (e.g. « regarder des oiseaux en l'air ») ou davantage de type *idéel* (e.g. « explorer l'espace »).

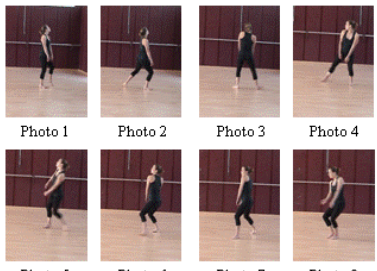
Description des formes	Verbatim entretien	Interprétations fonctionnelles
 <p>Photo 1   Photo 2   Photo 3   Photo 4</p> <p>Photo 5   Photo 6   Photo 7   Photo 8</p> <p><b>Forme « balancé »</b></p> <p><b>Postures</b>  <u>Déplacements dans l'espace postural</u> : Bras ballants le long du corps, devant le ventre ; Buste « balancé » latéralement  <u>Séquences mobilisées</u> : bras, jambes, buste, tête  <u>Regard</u> : dissocié de la direction du déplacement (regard vers le haut photos 1, 2, 5 et 6 en se déplaçant vers l'avant)  <u>Tonicité</u> : bras et buste relâchés</p> <p><b>Déplacements dans l'espace</b>  <u>Orientation et direction</u> : vers l'avant, vers l'arrière, latéralement  <u>Rythme</u> : petits accents dans le balancé du buste  <u>Nature des appuis utilisés</u> : pédestres  <u>Continuité des appuis</u> : continuité permanente (fluidité)  <u>Rapport au substrat</u> :  <u>Modes de déplacement</u> : marché, glissé</p>	<p>Dans cette petite chorégraphie quels sont les moments qui sont remarquables pour toi ?  <i>« Rien que mon début quand je recule, je découvre, je rentre dans un état, je regarde les oiseaux. »</i></p> <p>Tu peux décrire encore ce que tu fais, tu as cette image en tête ?  <i>« Oui je suis comme une gamine, émerveillée »</i></p> <p>Je remarque que tu regardes en l'air...  <i>« Oui bras ballants, je suis bien, je recule un peu, je sens que je suis bien en me déliant, je n'explose pas, je balance mon corps. »</i></p> <p>Je délies, tu peux expliquer ce que ça veut dire pour toi ?  <i>« La musique me rend un peu élastique, déliée dans toutes mes articulations, je me laisse porter par la musique, par mon regard, l'énergie commence à monter tout doucement »</i></p> <p>Avec quoi tu dances là ?  <i>« C'est mon buste, ensuite je vais voir ce qui se passe en l'air, je veux être grande, aller voir plus haut »</i></p> <p>Tu te déplaces au début vers l'arrière...  <i>« Je vais un peu vers l'inconnu, pendant le déplacement je fixe un point et je m'en éloigne c'est comme si j'en avais pas vraiment envie. Je change d'orientation pour que ça ne soit pas monotone, je veux explorer un peu tout l'espace, je veux que ça bouge, je découvre plusieurs espaces »</i></p>	<p><b>Motifs d'action :</b></p> <p><u>Métaphores (images) ontologiques</u> : Etre grande, comme... une gamine ; entrer dans un état ;</p> <p><u>Métaphores téléologiques imagées</u> : voir ce qui se passe en l'air (regard comme regardant), aller voir plus haut, balancer son corps</p> <p><u>Métaphores téléologiques idéelles</u> : se laisser porter par la musique, explorer l'espace, aller vers l'inconnu, suivre son corps</p> <p><b>Émotions :</b></p> <p>- Bien-être lié à la sensation de se « délier »</p> <p><b>Perception :</b></p> <p><u>Distinction de sensations</u> :</p> <p>- Qualia : corps élastique, délié ;  - Corrélatif noématique : l'énergie qui commence à monter</p> <p><u>Distinction de présences corporelles</u> : les bras, le buste</p> <p><b>Locomotion</b> : pédestre avec changement d'orientation</p>

Tableau 1. Tableau à trois volets d'analyse de l'organisation motrice de l'étudiante Jeanne pour la séquence correspondant à la forme « balancé ».

## 4. Résultats

Les résultats présentés dans le cadre de cet article porteront sur le moment particulier de la phrase dansée correspondant au passage au sol. C'est ce moment qui avait été le plus travaillé au cours des leçons précédentes. Sont successivement présentées les études de cas de chacun des participants : Alexandre, Laure, Laurène, Jeanne, puis Aurélie.

### 4.1. Etude de cas d'Alexandre

Le Tableau 2 ci-dessous expose les trois volets de traitement des données relatives au passage au sol d'Alexandre, qui correspond à l'étudiant le plus débutant en danse parmi les participants.


Description des formes	Verbalisations entretiens	Interprétations fonctionnelles
 <p>Photo 9      Photo 10      Photo 11</p> <p>Photo 12      Photo 13      Photo 14</p> <p>Photo 15      Photo 16      Photo 17</p> <p>Photo 18      Photo 19      Photo 20</p> <p><b>Forme « glissé-roulé pour se déplacer »</b></p> <p><b>Posture</b>  <u>Déplacements dans l'espace postural</u> : mouvement ample des bras  <u>Segments mobilisés</u> : bras, coude, paume de main posée à plat sur le sol, jambes  <u>Regard</u> : essentiellement dans la direction du déplacement  <u>Tonicité</u> : plutôt tonique</p> <p><b>Déplacements dans l'espace</b>  <u>Orientation et direction</u> : espace avant et latéral ; mouvements et déplacements dans la même direction  <u>Rythme</u> : plutôt lent et continu (monotone).  <u>Nature des appuis</u> : pieds, mains, bras, dos, flanc, genoux  <u>Continuité des appuis</u> : plutôt heurté aux moments des changements de modes de locomotion  <u>Rapport au substrat</u> : sur le dos, le contact avec le sol est partiel, les bras et les jambes ne touchent pas le sol ; S'écrase sur son bras droit pendant le déplacement roulé latéral  <u>Modes de déplacement</u> : glissé et roulé</p>	<p>Lorsque tu te retrouves sur le dos, on voit (Photos 10 et 11) que ton bras gauche vient chercher le sol...  <i>« Cui c'était pour qu'il y ait du volume dans ma gestuelle, pour attirer l'attention, que ça se voie, j'ai essayé de faire des gestes amples dans l'espace de scène qui est grand »</i></p> <p>Qu'est-ce que tu fais à ce moment là (Photo 11) ?  <i>« En fait c'est juste un passage, une transition, je m'en souviens pas spécialement, là c'est une phase de transition, je cherche les prochains appuis »</i></p> <p>Quand on regarde cette photo, (photo 14) est-ce que tu te souviens ? On voit que tu vas passer sur le dos...  <i>« Cui je me souviens, j'avais envie de passer sur le dos, je me soulevais du sol et je veux revenir au sol, j'étais sur le ventre et je voulais passer sur le dos, je voulais passer comme vous nous aviez montré, je trouvais ça joli, mais c'était difficile, je voulais faire passer mon bras dessous mais je m'écrase dessus, c'était pas très agréable »</i></p> <p>Au moment où tu vas te relever qu'est-ce que tu fais avec ton bras (Photos 19 et 20) ?  <i>« Là je prends de l'élan avec mon bras en essayant d'attirer l'attention du spectateur sur mon bras, c'est comme si c'était mon bras qui me relevait plus que ma jambe, c'est moins quotidien c'est plus esthétique, je voulais que ce soit esthétique »</i></p> <p>Est ce que tu regardes quelque chose en particulier (Photos 13 et 18) ?  <i>« Cui je regarde dans la direction où je dois aller, c'est comme si mon chemin était tracé, je suis sur une ligne pour faire ma chorégraphie et le mur c'est la limite »</i></p>	<p><b>Motifs d'action :</b></p> <p>Se déplacer : L'action consiste à se déplacer (i.e. chercher les prochains appuis ; regarder dans la direction où aller ; comme si le chemin était tracé, suivre une ligne pour faire la chorégraphie ; passer sur le dos est une transition) ;</p> <p>Faire joli : L'action consiste à faire de jolis gestes (i.e. Faires des gestes amples, faire un mouvement ample du bras, pour créer du volume, attirer l'attention ; passer sur le dos comme l'enseignante a montré parce que c'est joli ; vouloir que ce soit esthétique)</p> <p><b>Perception :</b>    Regarde dans la direction où aller</p> <p><b>Locomotion :</b> variété des modes de déplacements : trois modes = marcher en quadrupédie ; glisser sur le ventre ; rouler sur le côté</p>

Tableau 2. Tableau à trois volets d'analyse de l'organisation motrice de l'étudiant Alexandre pour la séquence correspondant à la forme « glissé-roulé sur le ventre et le dos ».

Du point de vue d'une observation « extérieure » un des aspects saillants du comportement d'Alexandre concernant son déplacement est qu'il glisse et roule sur le ventre et le dos en donnant à voir des postures contrastées. Photos 14 et 15, il semble vouloir passer son bras droit sous son corps mais le coince ainsi sous le poids de son buste. Photo 11, son passage sur le dos apparaît comme « neutre » c'est-à-dire dépourvu d'intention particulière (la position de ses jambes notamment apparaît comme quelconque). À l'inverse, ses mouvements de bras photos 10, 19 et 20 signalent une sorte de recherche d'effet esthétique. Ces premières interprétations sont assez bien confirmées par les propos d'Alexandre lors de l'entretien. Ceux-ci convergent vers l'idée que le fait de danser pour Alexandre consiste à faire de jolis gestes, c'est-à-dire des gestes amples (« pour créer du volume, attirer l'attention »), ceci plutôt avec les bras. Il tente sans succès de son point de vue de reproduire un mouvement proposé par l'enseignante qu'il avait également trouvé « joli », et il vit ce moment comme plutôt désagréable. Ces moments qui

visent à « faire joli » sont entrecoupés de moments neutres de ce point de vue, et qui consistent à répondre à la tâche : se déplacer d'un endroit à un autre. Dans ces moments, son regard est exclusivement tourné vers la direction à atteindre et il dit effectivement « *suivre une ligne, comme si le chemin était tracé* ». Interrogé sur le sens de son passage sur le dos (Photo 11), il confirme qu'il s'agit pour lui d'une « *transition* », c'est-à-dire d'un moment dont le sens est seulement celui de se déplacer (il dit précisément « *rechercher ses prochains appuis* »). Sur le plan de ses motifs d'action, Alexandre juxtapose ainsi deux modalités intentionnelles : d'une part se déplacer au sol pour avancer en direction du mur ; et d'autre part, ponctuer ce déplacement de jolis mouvements avec les bras. Sur le plan de l'organisation de sa locomotion, celle-ci est effectivement orientée dans le sens de son déplacement, plutôt en ligne droite et vers le point d'arrivée, tous ses mouvements étant également orientés dans ce sens. Il adopte trois modes de déplacement : marcher en quadrupédie ; glisser sur le ventre ; rouler sur le côté.

#### 4.2. Etude de cas de Laure

Laure était une étudiante qui selon l'enseignante présentait un niveau intermédiaire entre les étudiants débutants et les plus experts. Sa formation en danse contemporaine était exclusivement celle dispensée au cours de ses études en STAPS. Le tableau 3 rassemble le traitement des données la concernant.


Description des formes	Verbalisations entretiens	Interprétations fonctionnelles
 <p>Photo 21      Photo 22      Photo 23</p> <p>Photo 24      Photo 25      Photo 26</p> <p>Photo 27      Photo 28      Photo 29</p> <p>Photo 30      Photo 31      Photo 32</p> <p><b>Forme « glissé-tourné pour faire joli »</b></p> <p><b>Posture</b>  Déplacements dans l'espace postural : étirement (amplitude) allongée au sol  Segments mobilisés : bras, coude, mains, jambes  Regard : essentiellement dans la direction du déplacement  Tonicité : plutôt relâchée</p> <p><b>Déplacements dans l'espace</b>  Orientation et direction : espace avant, arrière, latéral ; mouvements et déplacements dans la même direction  Rythme : plutôt lent et continu (monotone)  Nature des appuis : pieds, mains, hanche, fesses, dos, flanc, genoux.  Continuité des appuis : alternance continu / heurté (passage de pédestre à glissé latéral)  Rapport au substrat : sur le dos, grande surface corporelle  Modes de déplacement : marché, sauté, glissé, roulé</p>	<p>Tu démarres par un déplacement vers l'arrière, comment tu as choisi ce départ de dos, comment tu as choisi ce mouvement du coude ?  <i>« Vous aviez donné des consignes comme imaginer qu'on est tiré par une partie du corps, j'ai cette image dans la tête quand je le fais, ça m'aide ; J'ai choisi de partir de dos et d'être tiré par le coude, je trouve ça plus joli, et ça me permet de me retourner, si j'étais partie de face ça aurait moins d'effet, je veux faire quelque chose qui crée des effets »</i></p> <p>On va parler du moment où tu vas complètement au sol (Photos 11 à 13), ton attention est-elle centrée sur quelque chose en particulier ?  <i>« Je pense à aller doucement, pour aller avec la musique pour que tout soit lié ; Je m'applique ; J'essayais de le faire à fond, de m'étirer au moment où je m'allonge au sol, le faire le plus grand possible ; je veux faire des beaux mouvements, je m'applique »</i></p> <p>Y-a-t-il un moment que tu préfères dans la chorégraphie ?  <i>« Oui quand je suis complètement au sol. C'est bizarre je préfère danser debout d'habitude, mais là j'ai jamais bien m'étirer vraiment complètement ; J'essayais de faire durer le moment où je suis au sol »</i></p> <p>Photos 18 et 19, qu'est ce que tu fais ?  <i>« Je faisais le tour sur les fesses pour me relever, en fait c'était dans l'objectif de me relever plus que de faire un tour sur les fesses, je pensais à être tirée pour me relever après, je pensais pas vraiment à ce que je faisais, je tournais juste »</i></p>	<p><b>Motifs d'action :</b></p> <p><b>Métaphores téléologiques imagées :</b> Utiliser une image donnée par l'enseignant qui aide (Être tirée par une partie du corps) pour créer de l'effet et faire joli</p> <p><b>Métaphores téléologiques idéelles :</b> Agrandir les mouvements le plus possible, s'étirer, s'allonger</p> <p><b>Se déplacer :</b> L'action de tourner sur les fesses est un moyen pour se relever</p> <p><b>Faire joli :</b> L'action consiste à s'appliquer, contrôler ses mouvements, faire de beaux mouvements, créer de l'effet et faire joli</p> <p><b>Emotions :</b> bien-être lié à la sensation de s'étirer au sol</p> <p><b>Locomotion :</b> variété des modes de déplacements ; quatre modes = marcher accroupie ; glisser sur le flanc ; rouler sur le côté ; tourner sur les fesses</p>

Tableau 3. Tableau à trois volets d'analyse de l'organisation motrice de l'étudiante Laure pour la séquence correspondant à la forme « glissé-tourné pour faire joli ».

Les photos de la colonne de gauche du tableau 3 montrent deux séquences distinctes ; la première où l'étudiante s'allonge au sol latéralement et dorsalement, puis une séquence où elle tourne latéralement en appui sur les fesses. Les photos 23 et 24 surtout montrent qu'elle offre une grande surface d'appui au sol, notamment avec la photo 24 où l'on voit qu'elle s'étale totalement au sol. Ce qu'elle en dit au cours de l'entretien indique que ce moment était intentionnellement significatif pour elle comme « action de danser ». C'était un moment qu'elle a bien aimé (elle essayait de le faire durer), où elle s'appliquait pour « faire des beaux mouvements » en s'allongeant au sol « le plus grand possible, à fond ». Pour Laure comme pour Alexandre, danser consiste essentiellement à faire de beaux mouvements, plutôt limités à certains segments corporels comme les bras pour Alexandre et davantage étendus à l'ensemble du corps pour Laure. Pour celle-ci également, il s'agit de « créer de l'effet » en produisant une jolie forme.



L'analyse des données montre que faire joli pour Laure se rapporte à deux métaphores dont la fonction peut être du coup qualifiée de téléologique<sup>9</sup> : la première est de type imagée car elle se réfère à une image (ici donnée par l'enseignante) qui consiste à « être tirée dans une certaine direction par une partie du corps » (précisément ici, par le coude pour descendre au sol) ; la deuxième est davantage de type idéale, car elle est suggérée par des idées plus abstraites (*agrandir les mouvements, s'étirer, s'allonger*).

La façon dont elle commente la seconde séquence où elle tourne en appui sur les fesses montre qu'elle est intentionnellement tournée vers son déplacement : « *c'était dans l'objectif de me relever plus que de faire un tour sur les fesses* ». Sur le plan de ses motifs d'action, l'organisation motrice de Laure est en continuité avec celle d'Alexandre dans la mesure où elle juxtapose deux modalités intentionnelles (danser en faisant de beaux mouvements et se déplacer d'un endroit à un autre). Néanmoins, l'organisation intentionnelle de son mouvement « dansé » apparaît davantage comme métaphoriquement construit, à partir d'images et d'idées. Sur le plan de l'organisation de sa locomotion, Laure se déplace comme Alexandre exclusivement en direction du point d'arrivée, tous ses mouvements étant également orientés dans ce sens. Elle adopte quatre modes de déplacements : marcher accroupie ; glisser sur le flanc ; rouler sur le côté ; tourner sur les fesses.

#### 4.3. Etude de cas de Laurène

Laurène était une étudiante qui selon l'enseignante présentait comme Laure un niveau intermédiaire entre les étudiants débutants et les plus experts. Depuis son plus jeune âge elle a bénéficié d'un enseignement en danse classique. Sa formation en danse contemporaine a par contre débuté avec les enseignements en STAPS. Les données qui la concernent sont exposées ci-dessous avec le Tableau 4.

---

<sup>9</sup> L'adjectif « téléologique » est ici utilisé pour rendre compte de la propriété de la métaphore qui consiste à délimiter le but de l'action.


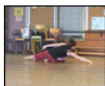










Description des formes	Verbalisations entretiens	Interprétations fonctionnelles
   Photo 33      Photo 34      Photo 35    Photo 36      Photo 37      Photo 38    Photo 39      Photo 40      Photo 41    Photo 42      Photo 43      Photo 44	<p>Je remarque que tu démarres au sol le mouvement avec le bras ?  <i>« Oui c'est le bras qui part , je veux prendre de l'élan avec mon bras pour attirer l'attention du spectateur, c'est moins quotidien et plus esthétique, moins monotone »</i></p> <p>Et ensuite tu enchaînes avec une roulade arrière...  <i>« Je voulais traduire le bruit de vagues, des roulements, et au moment où je fais la roulade arrière j'ai voulu mettre quelque chose de plus technique... »</i></p> <p>C'est-à-dire ?  <i>« C'est quelque chose que je sais faire moi que j'ai appris en cours de danse ; J'ai aussi joué sur la souplesse »</i></p> <p>Tu voulais faire des grands mouvements ?  <i>« Oui je veux faire comme dans mon cours de danse, jouer sur la souplesse, je voulais faire des grands mouvements très amples »</i></p> <p>Photos 38 à 41, est-ce que tu fais davantage attention à certaines parties de ton corps ?  <i>« Moi c'est les jambes, comme j'ai fait du classique, les jambes et les bras c'est ce que je veux toujours grandir, aller jusqu'au bout des pointes de pied, des mains, j'essaye de faire des beaux mouvements »</i></p> <p>Faire des beaux mouvements, c'est quoi pour toi ?  <i>« C'est ample, grand, c'est plus joli, quand c'est lent aussi, on s'attarde plus sur l'esthétique, quand je tends mes bras, je vais loin je me dis que je suis souple »</i></p> <p>Avec quelles parties du corps tu dances ?  <i>« Avec les bras et les jambes. J'étais bien quand je tirais sur les bras et les jambes. Quand je fais la chandelle (Photo 36) je veux faire grand, je veux redescendre ma jambe le plus loin possible »</i></p> <p>Photo 42, qu'est-ce que tu fais ?  <i>« Je cherche à m'étaler au sol »</i></p> <p>Je remarque que tu tiens ta tête soulevée...  <i>« Je me sens pas complètement au sol, mais on me dit toujours que la tête doit fixer un point devant, c'est pour ça que je dis que je pose les ¼ du corps au sol »</i></p>	<p><b>Motifs d'action :</b></p> <p><u>Métaphores téléologiques imagées</u> : traduire le bruit des vagues, des roulements</p> <p><u>Métaphores téléologiques idéelles</u> : Faire des grands mouvements très amples ; chercher à s'étaler au sol.</p> <p><u>Faire joli</u> : faire des beaux mouvements (i.e. amples, grands) ; jouer sur la souplesse ; attirer l'attention (avec le bras notamment)</p> <p><u>Faire ce qu'on a appris</u> : faire comme dans le cours de danse ; fixer un point avec le regard</p> <p><b>Emotions</b> : bien-être lié à la sensation de tirer sur les bras et les jambes</p> <p><b>Perception</b> :</p> <p><u>Distinction de présences corporelles</u> : les bras et les jambes</p> <p><b>Locomotion</b> : variété des modes de déplacements ; quatre modes = marcher accroupie ; glisser sur le flanc ; rouler sur le côté et vers l'arrière</p>
<p><b>Forme « grand avec les bras et les jambes »</b></p> <p><b>Posture</b>  <u>Déplacements dans l'espace postural</u> : déploiement postural jambes et bras (jusqu'à pointes de pieds et mains)  <u>Segments mobilisés</u> : jambes et bras  <u>Regard</u> : dans la même direction que le déplacement  <u>Tonicité</u> : corps crispé, tête relevée, les bras ne touchent pas le sol durant le roulé latéral</p> <p><b>Déplacements dans l'espace</b>  <u>Orientation et direction</u> : espace avant, latéral, arrière ; mouvements et déplacements dans la même direction  <u>Rythme</u> : lent et uniforme (monotone)  <u>Nature des appuis</u> : bras, jambes, dos, tête, flanc, genoux, épaules  <u>Continuité des appuis</u> : alternance continu / heurté (roulade arrière et passage pieds à genoux)  <u>Rapport au substrat</u> : sur le dos, petite surface corporelle (épaules - dos - fesses)  <u>Modes de déplacement</u> : marché, glissé, roulé</p>		

Tableau 4. Tableau à trois volets d'analyse de l'organisation motrice de l'étudiante Laurène pour la séquence correspondant à la forme « grand avec les jambes et les bras ».

D'emblée, les photos de la prestation de Laurène montrent un déploiement important de la posture de ses bras et de ses jambes : photos 34 et 39 où elle tend les bras ; photo 35 où elle tend la jambe jusqu'à la pointe de pied. On remarque également une position mettant en évidence sa « souplesse » photo 41. Les verbalisations de Laurène en cours d'entretien soutiennent une attribution de sens attachée à ce déploiement postural extrême. Elle reproduit ce qu'elle a appris dans ses cours de danse classique :

*« Les jambes, comme j'ai fait du classique, les jambes et les bras c'est ce que je veux toujours grandir, aller jusqu'au bout des pointes de pied, des mains ; Quand je fais la chandelle (Photo 36) je veux faire grand, je veux redescendre ma jambe le plus loin possible ».*

C'est l'amplitude de ses gestes associée au déploiement distal de leur posture qu'elle retient de sa formation classique en danse, ainsi que la souplesse, qui est une qualité physique permettant cette amplitude gestuelle :

## eJRIEPS 39 juillet 2016

« *Je veux faire comme dans mon cours de danse, jouer sur la souplesse, je voulais faire des grands mouvements très amples ; Quand je tends mes bras, je vais loin, je me dis que je suis souple* ».

Cette recherche d'amplitude répond pour elle à la préoccupation de faire de beaux mouvements :

« *J'essaye de faire des beaux mouvements ; C'est ample, grand, c'est plus joli* ».

De ce point de vue, le sens de danser de Laurène est en continuité avec celui qui caractérise Alexandre et Laure, c'est-à-dire un sens de recherche d'esthétique, de faire des « *beaux mouvements* ». Comme pour Alexandre, cette recherche d'esthétique est investie principalement sur certaines parties du corps : les bras et les jambes. Cependant, comme Laure, Laurène a construit également son action dansée en référence à des métaphores téléologiques. Il s'agit de métaphores de type imagées : « *Je voulais traduire le bruit de vagues, des roulements* », et aussi de type idéelles : « *Je cherche à m'étaler au sol* ». Cette dernière intention que déclare Laurène est paradoxale si l'on observe bien la photo 42 (ci-dessous) à laquelle se réfère son propos.



Photo 42

En effet, elle est allongée sur le dos, mais pas tout à fait « *étalée* » dans la mesure où ses jambes et sa tête ne sont pas en contact avec le sol. Lorsque le chercheur lui fait remarquer ceci au cours de l'entretien, elle répond qu'effectivement elle « *ne se sent pas complètement au sol* » et que ceci est dû au fait qu'on (sous entendu dans les cours de danse classique) lui ait toujours dit que « *la tête devait toujours fixer un point devant* ». Ce paradoxe montre l'importance de croiser les données en troisième et seconde personne. Il apparaît que Laurène importe dans sa façon de danser en danse contemporaine des expériences et connaissances issues des cours qu'elle a suivis en danse classique. Ainsi, à la construction métaphorique d'actions dansées pour « *faire joli* » déjà observée chez Laure, le cas de Laurène ajoute le rôle structurant des expériences vécues dans un autre style de danse. Du coup, pour les trois cas analysés jusqu'ici, l'amplitude du geste ciblé sur un ou des membres (bras et/ou jambes) pour faire un « *beau mouvement* » qui « *attire l'attention* », « *produit un effet* », apparaît comme une constante.

Sur le plan de l'organisation de sa locomotion, Laurène se déplace comme Alexandre et Laure exclusivement en direction du point d'arrivée, ses mouvements étant également tous orientés dans ce sens. Elle adopte quatre modes de déplacements : marcher accroupie ; glisser sur le flanc ; rouler sur le côté et rouler vers l'arrière.

#### 4.4. Etude de cas de Jeanne

Jeanne était une étudiante qui selon l'enseignante était une danseuse confirmée, formée depuis 5 ans en dehors de l'université en milieu associatif en danse contemporaine. Le Tableau 5 ci-dessous rassemble les trois volets de l'analyse de sa séquence dansée.


Description des formes	Verbalisations entretiens	Interprétations fonctionnelles
 <p>Photo 57    Photo 58    Photo 59</p> <p>Photo 60    Photo 61    Photo 62</p> <p>Photo 63    Photo 64    Photo 65</p> <p>Photo 66</p> <p><b>Forme « tout le poids dans le sol »</b></p> <p><b>Postures</b>  <b>Déplacements dans l'espace postural :</b> Amplitude importante ; alternance de flexions et extensions, étirements  <b>Segments mobilisés :</b> bras, jambes, buste, tête  <b>Regard :</b> dissocié de la direction du déplacement (e.g. yeux fermés photo 60, regarde le sol photo 66, sa main photo 59, ses pieds photo 68)  <b>Tonicité :</b> variations entre moments relâchés (e.g. photos 60 et 61) et moments toniques (e.g. photo 62)</p> <p><b>Déplacements dans l'espace</b>  <b>Orientation et direction :</b> vers l'avant, vers l'arrière, latéralement ; déplacements et mouvements dans des directions différentes, voire opposées  <b>Rythme :</b> variation des vitesses et variation des accélérations.  <b>Nature des appuis utilisés :</b> flanc, mains, bras, dos, épaules, ventre, fesses, tête, pieds, jambes, hanches, genoux, tête  <b>Continuité des appuis :</b> continuité permanente (fluidité)  <b>Rapport au substrat :</b> donne tout son poids dans le sol ou au contraire se sert du sol pour se repousser ou pour se déplacer.  <b>Grande surface corporelle en contact avec le sol</b>  <b>Modes de déplacement :</b> glissé, roulé, rampé, marché, tourné</p>	<p>Photo 57 : qu'est ce que tu fais ?  <i>« Je vais au sol en dégoulinant, je descends sur moi et je me dis ça va être trop bien d'aller au sol »</i></p> <p>Ce moment (Photos 59 à 66) tu le vis comment ?  <i>« J'ai pas envie que ça passe vite, à partir de là quand je descends au sol, je veux que ça dure longtemps ; Je prends tout mon temps, je me laisse aller dans le sol de tout mon poids, j'étais bien, c'est doux c'est très agréable »</i></p> <p>Comment tu t'y prends ?  <i>« Tout donner le poids, je suis pas retenue, je ne veux faire qu'un avec le sol, me servir du sol , mes pieds ils glissent au sol, mes mains aussi »</i></p> <p>Et là par exemple, Photo 67, tu te mets sur l'épaule, tu glisses sur l'épaule...  <i>« Là c'est un passage que je connais, j'ai envie de le faire, quand je suis sur l'épaule je m'appuie complètement sur elle, je me sers du sol, je m'en sers d'appui pour pouvoir reculer, du coup le sol me fait glisser »</i></p> <p>La musique comment elle est présente pendant ta danse ?  <i>« Je peux pas dire que je suis la musique en termes de phrases précises, de moments précis mais ça guide mon énergie ; Là (Photos 63 et 64) je me laissais porter par cette eau qui me faisais rouler, je veux donner l'effet d'un corps qui se laisse emporter par l'eau »</i></p> <p>Dans cette séquence, est-ce que tu cherches à faire quelque chose de joli ?  <i>« Je cherche pas l'esthétique dans les formes, je pense pas à mes pointes de pied par exemple, je vais loin dans le mouvement mais pas jusqu'au bout des doigts parce que je veux pas me crispier ; Je danse ce que je ressens, je cherche le bien être, c'est plus que je veux montrer un état »</i></p> <p>Comment tu t'y prends pour enchaîner (photos 60 à 65) ?  <i>« Je suis mon corps, je réfléchis pas, quand je fais un mouvement mon corps propose quelque chose et ça m'emmène dans un autre geste, c'est une partie de mon corps qui m'emmène dans un autre espace, mon corps il trouve des solutions, ça vient du vécu, une habitude il y a des mouvements qui viennent de façon logique »</i></p>	<p><b>Motifs d'action :</b></p> <p><b>Métaphores ontologiques :</b> Danser ce qu'elle ressent, chercher le bien-être, montrer un état ; ne faire qu'un avec le sol</p> <p><b>Métaphores téléologiques imagées :</b> se laisser porter par l'eau qui fait rouler</p> <p><b>Métaphores téléologiques idéelles :</b> Aller loin dans le mouvement ; aller au sol en dégoulinant ; la musique guide son énergie ; tout donner le poids, se servir du sol</p> <p><b>Métaphores téléologiques corporelles :</b> la danseuse « suit » son corps qui lui donne des solutions, son corps lui « propose » quelque chose qui l'emmène... ; ça vient du vécu, de l'habitude ; les mouvements « viennent » à elle.</p> <p><b>Emotions :</b> Bien-être lié à la sensation du poids de corps en contact avec le sol</p> <p><b>Locomotion :</b> Huit modes de déplacement : marcher en arrière, marcher en glissant, descendre et glisser latéralement sur les genoux et le flanc, glisser et tourner de dos à ventre puis à dos, rouler latéralement longitudinalement, glisser en tournant sur le flanc, reculer ramper vers l'arrière, tourner vers l'arrière sur le dos ; Six changements de direction.</p>

Tableau 5. Tableau à trois volets d'analyse de l'organisation motrice de l'étudiante Jeanne pour la séquence correspondant à la forme « tout le poids dans le sol ».

Ce qui apparaît de façon saillante dans l'observation de la « forme » que donne à voir Jeanne dans cette séquence concerne l'étendue, en durée et en surface corporelle, de son contact avec le sol. Ceci est particulièrement visible photos 59 à 61 puis 63 à 65. Les éléments d'explicitation de son action qu'elle a livrés au cours de l'entretien convergent avec cette observation vers une unité de sens : elle veut « prendre son temps, que ça dure longtemps » ; elle se « laisse aller dans le sol de tout mon poids » ; elle veut « ne

*faire qu'un avec le sol* ». Ce sens est également celui d'un sentiment de bien-être : « *J'étais bien, c'est doux c'est très agréable* ».

On retrouve avec le cas de Jeanne les métaphores téléologiques qui jouent un rôle dans l'élaboration de son action. Les métaphores imagées : « *Là (Photos 63 et 64) je me laissais porter par cette eau qui me faisait rouler, je veux donner l'effet d'un corps qui se laisse emporter par l'eau* » ; et les métaphores plus idéelles : « *Je vais au sol en dégoulinant* » ; la musique « *guide mon énergie* » ; « *je vais loin dans le mouvement* ». L'étude de cas de Jeanne permet de mettre en évidence un autre type de métaphore non rencontré avec les cas précédents, il s'agit de métaphores plus ontologiques, c'est-à-dire qui participent à l'élaboration de l'action à partir d'un « sentiment d'être ceci ou cela », plutôt que de « faire comme ceci ou cela ». Ces métaphores apparaissent explicitement dans ce que dit Jeanne au cours de l'entretien : « *je ne veux faire qu'un avec le sol ; je cherche le bien être* ». Les métaphores ontologiques apparaissent comme un élément de rupture avec la façon dont les étudiants précédents organisent intentionnellement leur action motrice. L'assimilation de la situation à un *être comme...* plutôt qu'à un *faire comme...* instaure une modalité intentionnelle, c'est-à-dire un mode d'être conscient à la situation, particulier et inédit dans les cas précédents. Une hypothèse surgit qui est que la fondation intentionnelle de l'action dans l'*être comme...* constitue une modalité de l'organisation motrice plus élaborée que sa fondation dans un *être qui fait comme...* Ceci signifie que l'*être qui fait comme...* n'expose pas son *être* en dansant, c'est-à-dire un état, un sentiment, mais exécute davantage des *gestes* qui sont censés représenter quelque chose. Avec l'étude de cas de Jeanne émerge une rupture, au moins partielle, avec l'intention de faire de beaux mouvements, ou quelque chose de joli. C'est ainsi qu'elle répond à la question directe du chercheur :

Chercheur : « *Dans cette séquence, est-ce que tu cherches à faire quelque chose de joli ?* »

Jeanne : « *Je cherche pas l'esthétique dans les formes ; Je danse ce que je ressens, c'est plus que je veux montrer un état* »

Etant donné que la tâche commandée par l'enseignante réclamait un « passage au sol », la relation de la danseuse avec ce substrat « sol » s'en trouve radicalement modifiée. Le sol devient quelque chose dont elle se sert : « *Je me sers du sol, je m'en sers d'appui pour pouvoir reculer* » et ce sol prend un rôle actif, c'est-à-dire qui « fait agir » : « *du coup le sol me fait glisser* ». Ce passage au rôle actif du sol signale son intégration dans la sphère de

## eJRIEPS 39 juillet 2016

l'agentivité, congruent avec la métaphore ontologique d'identification de l'être avec ce sol :  
« *Je ne veux faire qu'un avec le sol* ».

A un moment précis de sa prestation, Jeanne roulait corps tendu latéralement, en adoptant une organisation posturale plus tonique, et en offrant du coup moins de surface corporelle en contact avec le sol (Il s'agit d'une séquence qui fait suite à la photo 63 du tableau 5 : photos 63bis et 63ter ci-dessous).



Photo 63bis



Photo 63ter

En se voyant à l'écran au cours de l'entretien d'autoconfrontation, elle a commenté ce moment en ces termes :

« *J'aime pas ce moment quand je roule sur le côté parce que j'étais raidie, je me laissais porter par cette eau qui me faisais rouler, mais c'est le moment que j'aime le moins, je veux donner l'effet d'un corps qui se laisse emporter par l'eau, ça me paraît moins organique, je suis raide, ça correspond pas à ma gestuelle, j'aurais pas dû rouler comme ça* ».

Or, il est intéressant de remarquer que cette petite séquence correspond à un moment où son organisation motrice est structurée à partir d'une métaphore de nature plus imagée qu'ontologique. Elle dit explicitement qu'à ce moment elle « *cherche à donner l'effet d'un corps qui se laisse emporter par l'eau* », autrement dit, elle *fait comme...* Elle a conscience au moment de l'entretien que cette façon de faire un geste métaphoriquement construit à partir d'une image, en quelque sorte transcrite telle quelle, ne correspond pas à « sa gestuelle », c'est-à-dire à ce qu'elle souhaite quant à sa façon de générer son geste.

Un autre type de métaphore apparaît à l'examen des verbalisations de Jeanne. Il s'agit de métaphores plus difficiles à identifier, qui renvoient à une sorte d'autogenèse de l'action par le corps. Avec l'apprentissage et l'habitude, le corps serait dépositaire de savoirs, ou plus précisément de savoir-faire propres, susceptibles d'« emmener » le sujet dans le mouvement. L'agentivité qui ci-dessus intégrait un objet extérieur amène ici à conjuguer l'action du sujet à la voix passive (le sol me fait glisser). Il en va de même ici pour le corps :

## eJRIEPS 39 juillet 2016

*« Je suis mon corps, je réfléchis pas, quand je fais un mouvement mon corps propose quelque chose et ça m'emmène dans un autre geste, c'est une partie de mon corps qui m'emmène dans un autre espace, mon corps il trouve des solutions ».*

Ces comptes-rendus subjectifs montrent que des sortes de « savoirs du corps » prennent la main dans l'organisation intentionnelle de l'action. Lorsque Jeanne dit que « *il y a des mouvements qui viennent de façon logique* », l'usage qu'elle fait du verbe « venir » signale une certaine « passivité » intentionnelle de sa part, autrement dit un mode intentionnel de « réception » de ce que lui suggère son corps. Cette disposition intentionnelle ne peut qu'être cohérente avec une élaboration métaphorique de l'action de type ontologique, puisque dans ce cas, c'est le corps qui fait, le sujet étant concentré sur son être à la situation. Jeanne a de plus conscience que c'est grâce à l'habitude, à son expérience vécue, que cette façon de danser est rendue possible.

Sur le plan de l'organisation de sa locomotion, Jeanne ne se déplace pas comme dans les cas précédents exclusivement en direction du point d'arrivée mais revient ponctuellement en direction de son point de départ (photos 60 à 63), ses mouvements également ne sont pas systématiquement orientés en direction du point d'arrivée de son déplacement (Photos 59 à 61). Son organisation motrice montre un enrichissement significatif de ses modes de déplacements par rapport aux cas précédents. Elle adopte en effet huit modes distincts de déplacements : marcher en arrière, marcher en glissant, descendre et glisser latéralement sur les genoux et le flanc, glisser et tourner de dos à ventre puis de ventre à dos, rouler latéralement longitudinalement, glisser en tournant sur le flanc, reculer en rampant vers l'arrière, tourner vers l'arrière sur le dos.

#### 4.4. Etude de cas d'Aurélie

Aurélie était une étudiante qui selon l'enseignante était une danseuse experte, formée depuis plus de dix ans en dehors de l'université en milieu associatif en danse contemporaine, et titulaire du diplôme d'État de professeur de danse (avec les deux spécialités de danse contemporaine et de jazz). Le Tableau 6 ci-dessous expose les trois volets d'analyse de sa séquence dansée.

Description des formes	Verbalisations entretiens	Interprétations fonctionnelles
 <p><b>Forme « tracer dans l'espace »</b></p> <p><b>Posture</b>  <u>Déplacements dans l'espace postural</u> : Amplitude des mouvements : alternance de mouvements déployés et repliés  <u>Segments mobilisés</u> : jambes, buste, tête, bras, épaule  <u>Regard</u> : dissocié de la direction du déplacement (yeux fermés photo 64, regarde le sol photo 67, sa main photo 68, ses pieds photo 65, au plafond photo 63)  <u>Tonicité</u> : variations entre moments relâchés (photos 64) et moments toniques (photo 63)</p> <p><b>Déplacements dans l'espace</b>  <u>Orientations et directions</u> : avant, arrière, latéralement ; déplacements et mouvements dans des directions différentes, opposées  <u>Rythme</u> : variation des vitesses et variation des accélérations  <u>Nature des appuis utilisés</u> : flanc, mains, bras, épaules, dos, ventre, fesses, tête, pieds, jambes, hanches, genoux  <u>Continuité des appuis</u> : continuité permanente (fluidité)  <u>Rapport au substrat</u> : donne tout son poids dans le sol ou au contraire se sert du sol pour se repousser ou pour se déplacer. Se sert du sol pour « tracer » son mouvement. Grande surface corporelle en contact avec le sol  <u>Modes de déplacement</u> : glissé, roulé, rampé, marché, tourné</p>	<p>Comment tu t'y prends quand tu construis la chorégraphie ?  <i>« Je réfléchis pas ma chorégraphie comme une suite de postures par lesquelles je vais passer, je pense surtout au chemin que j'ai envie de tracer avec mon corps, c'est comme si mon corps c'était un pinceau qui s'arrête jamais de dessiner, qu'est-ce que je vais laisser comme trace dans l'espace, c'est ce que je me dis »</i></p> <p>Au moment où tu descends au sol (Photo 57) qu'est ce que tu cherches à faire ?  <i>« Je cherche pas à faire quelque chose, ce que je cherche c'est d'être dans un état particulier »</i></p> <p>Est-ce que la musique te guide ?  <i>« Cette musique est très douce, j'ai eu envie de retranscrire du balancer du relâché, du dégouliné du glissé »</i></p> <p>Et qu'est ce qui te guide photo 75 ?  <i>« J'ai conscience de mes extrémités et de la trace qu'elles laissent dans l'espace, parfois je trace quelque chose dans le sol, je joue avec le sol, comme si ma peau était instrument de dessin et de peinture dans l'espace, quelquefois je trace en l'air, quand je passe sur les fesses, c'est comme si je voulais faire des éclaboussures, je le ressens comme des projections »</i></p> <p>Dans le passage de la roulade arrière (Photos 65 et 66), tu démarres assise...  <i>« Oui je veux prendre de l'élan pour exécuter la roulade, je veux donner de la douceur en relâchant mon buste sur mes jambes, je veux montrer de la fluidité ; ensuite j'amortis la roulade sur le pied pour glisser ensuite sur le ventre et de rester dans la douceur encore »</i></p> <p>Qu'est ce que tu ressens alors ?  <i>« J'ai recherché des chemins qui me permettent de faire des mouvements agréables qui peuvent refléter ma personnalité »</i></p> <p>A la fin (Photo 68) on voit ton pied qui se pose et la tête prend du retard...  <i>« Oui, j'imaginai qu'on me tirait par le pied gauche, c'est ça qui me guide, ça me donne la direction dans mon relevé, puis mon bras droit se développe vers le haut, je m'imagine qu'on me tire vers le haut pour me relever en douceur, j'imagine comme quelque chose qui me visse au plafond par le bras »</i></p>	<p><b>Motifs d'action :</b>  <b>Métaphores ontologiques</b> : refléter sa personnalité, être dans un état particulier ; comme si son corps était un pinceau  <b>Métaphores téléologiques imagées</b> : faire des éclaboussures ; imaginer qu'on tire par le pied, quelque chose qui visse au plafond par le bras  <b>Métaphores téléologiques idéelles</b> : retranscrire du balancé, du dégouliné, du glissé ; montrer de la fluidité, de la douceur ; tracer avec son corps ; laisser une trace dans l'espace</p> <p><b>Perception</b> : ressens comme des projections (le fait de faire comme des éclaboussures)</p> <p><b>Locomotion</b> : Huit modes de déplacement : marché debout en tournant vers l'avant ; assis en tournant ; glissé à genoux-pied latéralement ; glissé-roulé plat ventre ; glissé en tournant sur le flanc ; roulé arrière dos-épaules ; tourné sur un pied (en dedans) ; marché debout en arrière ; Huit changements de direction.</p>

Tableau 6. Tableau à trois volets d'analyse de l'organisation motrice de l'étudiante Aurélie pour la séquence correspondant à la forme « tracer dans l'espace ».

Les aspects saillants de la « forme » que donne à voir Aurélie sont proches de ceux de Jeanne. Si, d'une façon comparable, elle établit un contact prolongé et complet avec le sol, ce contact est davantage de mouvements contrastés au cours desquels elle fait en quelque sorte « jaillir » des segments corporels qui s'en éloignent, puis y reviennent (Photos 75 et 78). En continuité avec le mode d'organisation intentionnelle de l'action de Jeanne, celui d'Aurélie est polarisé par des métaphores ontologiques et téléologiques. L'image notamment de son corps qui est « *comme un pinceau* », qui « *laisse une trace dans l'espace* », lui permet d'être en phase improvisationnelle avec ce qu'elle ressent, et plus particulièrement à l'écoute de la musique. La musique n'est pas seulement pour elle une source d'images (comme le son de l'eau qui *faisait rouler* Jeanne) dont la fonction est directement analogique. Avec Aurélie, la musique qu'elle entend est en lien avec des métaphores plus idéelles qui lui suggèrent de « *retranscrire du relâché, du dégouliné, du*



*glissé* ». Le verbe « retranscrire » qu'elle emploie signale que le lien avec ce qu'elle entend n'est pas une analogie directe comme l'est une métaphore strictement imagée. Elle retranscrit dans l'action ce qu'elle ressent, en lien avec le sentiment d'être dans un état particulier : « *Je cherche pas à faire quelque chose, ce que je cherche c'est d'être dans un état particulier* ». Et cet état est lié à la métaphore de « son corps comme un pinceau » qui permet de générer les métaphores idéelles « tracer avec son corps ; laisser une trace dans l'espace ». De ce point de vue, lorsqu'Aurélie dit « *c'est comme si je voulais faire des éclaboussures, je le ressens comme des projections* », elle évoque certes une métaphore imagée, mais qui est fortement articulée à la métaphore ontologique « être comme un pinceau qui trace ». Corrélativement, la façon dont elle perçoit la musique à cet instant est articulée à la façon dont elle a constitué son être à la situation (un état particulier comme un pinceau qui trace...) à travers des images (des projections, des éclaboussures).

L'analyse de l'activité d'Aurélie permet de mettre en évidence l'unité de sens de la « forme » par laquelle les différentes métaphores sont articulées entre elles. Elle montre en particulier la façon dont la perception s'articule à l'action au cœur des processus métaphoriques. Comme avec Jeanne, la référence à l'intention de faire des beaux mouvements, de montrer quelque chose de joli, a totalement disparu. Il s'agit de montrer un état (Jeanne), de faire des mouvements agréables et de refléter sa personnalité (Aurélie). La distance entre l'« être » et le « donner à voir » se rétrécit. Avec Aurélie, les métaphores ne cessent d'être organisatrices de l'action, aussi bien pour générer idéalement ce qui est donné à voir (e.g. *de la douceur, de la fluidité*), que pour générer formellement le mouvement :

*« J'imaginai qu'on me tirait par le pied gauche, c'est ça qui me guide, ça me donne la direction dans mon relevé, puis mon bras droit se développe vers le haut, je m'imagine qu'on me tire vers le haut pour me relever en douceur, j'imagine comme quelque chose qui me visse au plafond par le bras ».*

Toutes ces métaphores apparaissent comme surdéterminées, subordonnées en quelque sorte, par la métaphore ontologique qui délimite le caractère d'être du sujet à la situation. Sur le plan de l'organisation de sa locomotion, Aurélie se déplace dans différentes directions et en revenant ponctuellement en direction de son point de départ (Photos 72 et 73, puis 76 et 77), ses mouvements également ne sont pas systématiquement orientés en direction du point d'arrivée de son déplacement (Photos 73, 76, 80). Son organisation motrice montre, comme avec Jeanne, une richesse importante de ses modes de

déplacements. Elle adopte huit modes distincts de déplacements : marché debout en tournant vers l'avant ; assis en tournant ; glissé à genoux-pied latéralement ; glissé-roulé plat ventre ; glissé en tournant sur le flanc ; roulé arrière dos-épaules ; tourné sur un pied (en dedans) ; marché debout en arrière.

## 5. Discussion

### 5.1. La gestalt comme « totalité signifiante »

Le fait de considérer l'organisation motrice comme une gestalt conduit à s'intéresser à la façon dont les différentes fonctions participant à cette organisation s'agencent, c'est-à-dire s'articulent entre elles. L'idée d'une structure comme totalité porte l'accent sur le fait qu'elle se définit autant par les relations entre ses différents constituants que par la composition même de ces constituants.

Selon l'approche fonctionnelle adoptée, ce sont les différentes fonctions qui concourent à l'organisation de la motricité dans une situation donnée qui constituent les ingrédients de la « forme ». Dans le cadre de cet article, nous limiterons sur ce plan l'étude à l'analyse des fonctions intentionnelles, de la locomotion, et de la fonction tonico-posturale. Pour discuter ce point, nous allons examiner la façon dont ces fonctions et la façon dont elles s'articulent entre elles, gagnent en degrés d'élaboration lorsqu'on passe de l'organisation motrice des étudiants débutants aux experts.

Concernant la locomotion, les résultats montrent, de l'organisation la moins élaborée vers l'organisation la plus élaborée, les transformations suivantes :

- Une extension du nombre des parties corporelles impliquées dans les appuis au sol ;
- Une augmentation de la surface corporelle en contact avec le sol ;
- Une augmentation de la durée de contact des différentes parties corporelles en appui au sol ;
- Une augmentation de la diversité des directions et des sens des déplacements.

Ces transformations s'accompagnent de modifications de l'organisation tonico-posturale des étudiants : d'une organisation globalement tonique vers la modulation entre des phases toniques et des phases de relâchement. La dissociation chez les plus experts entre la direction de leur déplacement et celle des mouvements qu'ils réalisent (par exemple, se déplacer vers l'avant tout en faisant un mouvement du buste vers l'arrière) suppose également une capacité de dissociation dans l'organisation posturale (les pieds, jambes et hanches sont orientées dans un plan différent de celui du tronc, des bras et de

## eJRIEPS 39 juillet 2016

la tête). Les étudiants débutants manifestaient de ce point de vue davantage un « bloc cinétique », c'est-à-dire une mobilisation des différents segments corporels dans un même plan ou une même direction.

Sur le plan des fonctions intentionnelles, les résultats montrent que les étudiants débutants et débrouillés juxtaposent des moments où ils visent à se déplacer d'un endroit à un autre, et des moments où ils visent à produire quelque chose d'esthétique, des beaux mouvements essentiellement caractérisés par l'amplitude des gestes de leurs bras et de leurs jambes. Pour les étudiants les plus experts, leur visée intentionnelle est polarisée par des métaphores, notamment des métaphores de type *ontologique* par lesquelles leurs actions consistent davantage à « être » qu'à « faire ».

La question qui se pose est celle de la relation entre les deux types de fonctions. Autrement dit, le « comportement privilégié », à un certain moment de son développement, manifeste une certaine cohérence de toute l'organisation motrice. Le Schéma 1 ci-dessous expose une superposition des versions synthétiques des résultats, de façon à pouvoir adopter un point de vue synoptique.

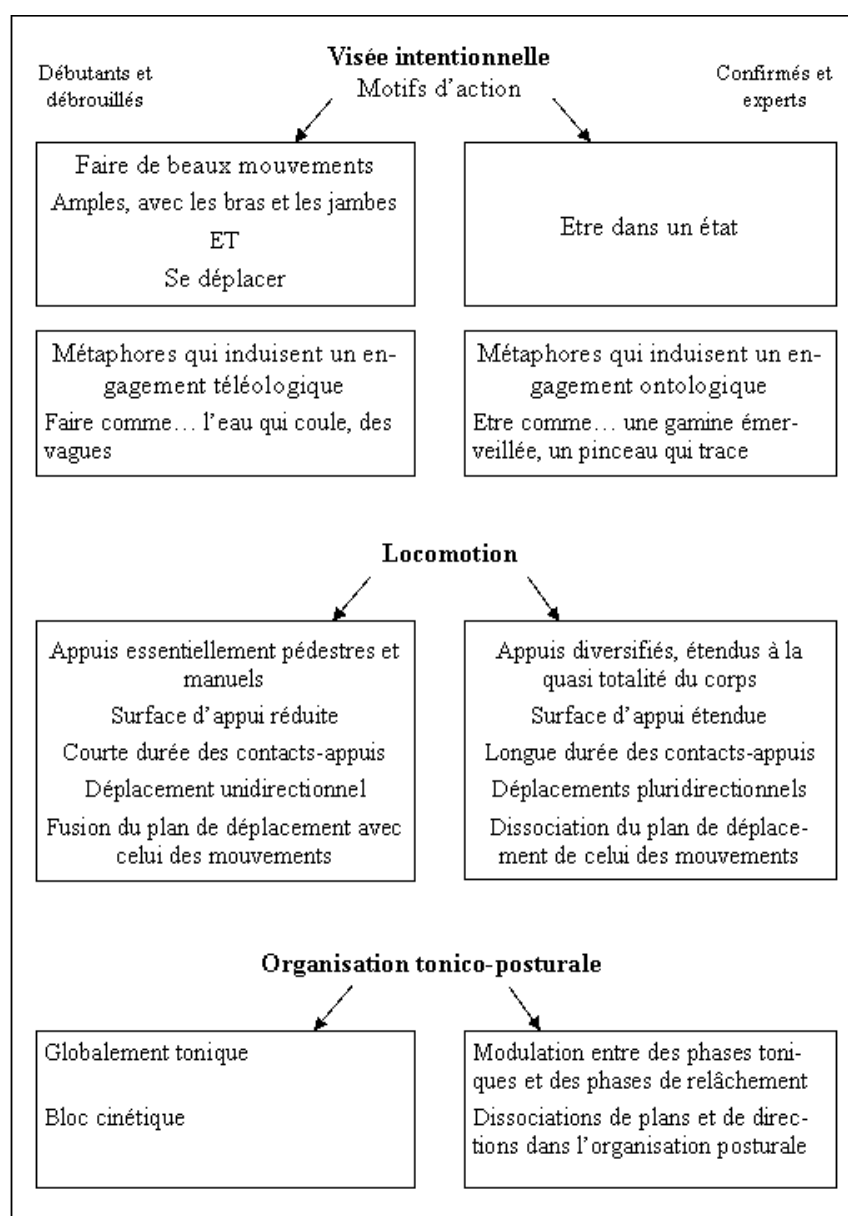


Schéma 1. Vision synoptique de l'organisation contrastée entre les étudiants débutants et les étudiants experts du point de vue des motifs d'action, de la locomotion, et de l'organisation tonico-posturale.

Bien que dans le cadre de cette étude et de sa présentation, les catégories d'analyse investiguées restent limitées, il est déjà possible de mettre en évidence le caractère imbriqué des différentes fonctions impliquées dans une cohérence d'ensemble. L'unification de la totalité, c'est-à-dire l'organisme agissant dans son ensemble, correspond au degré d'intégration fonctionnel le plus élevé, celui du sens. Comme il a été souligné dans la partie consacrée au cadrage théorique de l'étude, il s'agit d'un sens

« absolu » et « originaire » de la conduite motrice. Selon l'orientation phénoménologique qui est donnée au terme « intentionnalité », il ne définit pas la conscience d'abord comme un « je pense », mais comme un « je peux ». « Toute formule de mouvement, (...) en même temps qu'elle s'offre à nous comme une représentation, s'offre à notre corps comme une possibilité pratique déterminée » (Merleau-Ponty, 1945, p. 160). Le corps est alors défini, non pas « comme un objet parmi les autres objets, mais comme le véhicule de l'être au monde » (*Ibid.*, p. 160). Le « je peux » se fonde sur les pouvoirs du corps, c'est-à-dire sur un ensemble de possibilités pratiques déterminées dans une situation donnée. Le sens qui advient alors à la conscience n'est pas indépendant, mais au contraire structuré par cet ensemble. La visée intentionnelle peut donc être considérée comme située hiérarchiquement à un niveau d'intégration fonctionnelle supérieur, à condition de comprendre qu'elle s'ancre elle-même sur les pouvoirs du corps. En tant qu'organisation motrice, le corps n'est pas « au service » d'une intentionnalité qui lui serait extérieure, « mouvoir son corps, c'est viser à travers lui » le monde (*Ibid.* p. 161). Les résultats de l'étude convergent vers ce point de vue théorique. Le Schéma 2 ci-dessous résume la façon dont il est possible de rendre compte de l'organisation motrice comme « totalité signifiante ». Les catégories intentionnelles sont placées au centre pour indiquer leur position hiérarchique supérieure dans les processus d'intégration fonctionnelle, les autres fonctions étant étroitement imbriquées avec elle, et également entre elles. A titre prospectif, d'autres fonctions – entourées de cadre en pointillés – que celles précisément investiguées dans le cadre de cet article sont également placées (sans pour autant bien sûr que leur déclinaison soit ici exhaustive). Le maillage des multiples flèches sur le schéma indique que toutes les relations sont à considérer pour comprendre que la structure est relationnelle.

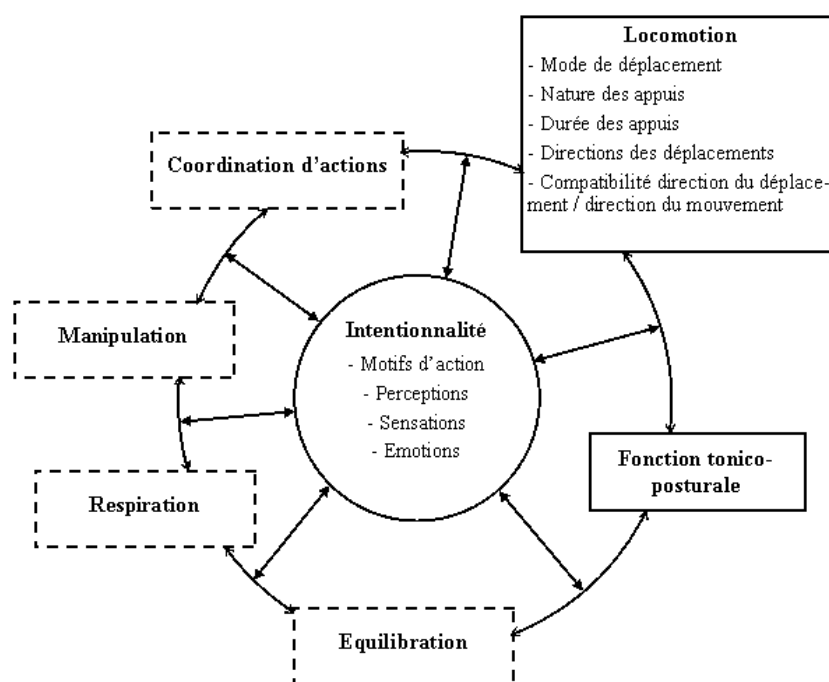


Schéma 2. L'organisation motrice comme totalité signifiante.

Cette façon de comprendre la constitution de l'organisation motrice peut avoir des retentissements importants en matière pédagogique. En effet, en considérant les différentes fonctions impliquées dans l'organisation motrice comme étant enchâssées dans l'unité d'une structure relationnelle, il devient essentiel de comprendre que les transformations à viser pour guider les apprentissages des élèves doivent conjointement concerner les étages intentionnels de l'action, et les « pouvoirs du corps », c'est-à-dire des catégories non intentionnelles. Lorsqu'un mouvement est appris, il est proprement « incorporé », c'est-à-dire que le corps l'a compris et il devient un « savoir du corps » qui médiatise silencieusement<sup>10</sup> la visée de la conscience vers le monde. C'est lorsque la visée bute sur les pouvoirs du corps qu'il cesse d'être transparent et devient vécu comme un obstacle par le sujet agissant. De ce point de vue, guider l'élève peut consister dans bien des cas à « éduquer » son corps, c'est-à-dire à le doter par l'exercice, la force de l'habitude liée à la répétition, de pouvoirs propres, sans donc nécessairement passer par de quelconques régulations cognitives, ou des processus pédagogiques visant à faire conceptualiser les élèves. Mais de façon complémentaire, les résultats de l'étude montrent que les organisations motrices les plus élaborées que donnent à voir les participants sont

<sup>10</sup> « Silencieusement » est à comprendre ici comme « silencieux à la conscience ».

structurées par des processus métaphoriques, notamment de type ontologique, inédits chez leurs camarades moins compétents en danse. Il sera donc pertinent qu'à un moment donné des apprentissages (quel moment ? toute la question demeure...) l'enseignant suggère à l'élève de danser en s'appuyant sur l'intériorisation d'un « être comme... » à la situation, et non plus simplement d'un « faire comme... ».

## 5.2. Développement de l'organisation motrice et concrétisation technique

Les résultats de l'étude qui vont être discutés dans cette section concernent plus particulièrement l'élaboration intentionnelle de l'action. Il s'agira précisément, d'une part, de la relation « intentionnelle » que les étudiants-danseurs ont nouée avec le sol, substrat de leurs déplacements, et d'autre part, de la présence intentionnelle de la locomotion dans leurs actions.

Sur le premier point de discussion, les résultats mettent en évidence une modification de la façon dont le sol est constitué comme substrat de déplacement lorsqu'on passe des conduites les moins élaborées vers les plus élaborées. Pour Alexandre, le sol est proprement vécu comme un support de ses appuis. Par exemple il explicite qu'à un moment donné de son déplacement, il se *soulève du sol* puis veut *y revenir*. Un peu plus loin, il explique se coincer le bras sous le ventre, que ça le gêne et que cette séquence n'est pas agréable. Avec les cas de Laure et Laurène, la relation au sol est plus ambivalente. Laure dit qu'elle aimait bien s'étirer complètement au sol, qu'elle essayait de faire durer ce moment, et qu'il s'agissait du meilleur moment de sa chorégraphie. Mais cet étirement au sol était encore congruent avec sa recherche de faire des beaux mouvements, c'est-à-dire amples. Laurène quant à elle dit chercher à *s'étaler au sol*, mais sans se *sentir complètement au sol*, sachant qu'elle cherche elle aussi à montrer des beaux mouvements. Avec Jeanne et Aurélie, la relation intentionnelle au sol bascule plus radicalement dans un autre sens. Lorsqu'elles disent *vouloir ne faire qu'un avec le sol* (Jeanne) ou *tracer quelque chose dans le sol* (Aurélie), il ne s'agit plus seulement d'un substrat de déplacement mais davantage d'un « objet » partenaire<sup>11</sup> de l'acte de danser. Le sol prend ici le rôle d'un artefact (Norman, 1994), au sens où il s'intègre à l'agentivité de l'action. Il ne s'agit plus d'un simple support-substrat du déplacement, mais plus fondamentalement d'une dimension de l'environnement qui existe comme partenaire de l'action. C'est à ce titre qu'il peut intégrer la métaphore ontologique « ne plus faire qu'un avec le sol », c'est-à-dire fusionner avec l'être-sujet-dansant. Autrement dit, dans

---

<sup>11</sup> Le terme de « partenaire » est utilisé ici sans le sens où l'emploie Quéré lorsqu'il parle de « l'environnement comme partenaire » (Quéré, 2006).

l'émergence du couplage sujet – environnement, le sol prend une véritable dimension d'acteur, d'où l'expression d'Aurélie qui dit « jouer avec le sol ».

Concernant la question de la présence intentionnelle (Ganière et Cizeron, 2013) de la locomotion dans l'action, les résultats tendent à montrer qu'elle s'efface à mesure que l'on a affaire à une organisation motrice élaborée. Cette évolution semble d'ailleurs être cohérente avec la transformation du sens d'existence du sol qui est le substrat de ce déplacement. Les trois étudiants débutants et les deux confirmés ont conscience de se déplacer d'un endroit à un autre (la tâche était en partie formulée dans ces termes). Alexandre par exemple dit « regarder dans la direction où il doit aller, comme si son chemin était tracé sur une ligne dont le mur est la limite ». Laure dit faire un tour sur les fesses pour se relever, et non pas pour « faire un tour sur les fesses » en soi. Autrement dit, le sens de son action consiste alors bien à proprement se déplacer, et non à faire un tour sur les fesses qui pourrait avoir un autre sens (sous entendu, dansé). Avec les cas de Jeanne et d'Aurélie, l'action est de bout en bout métaphoriquement construite sans relation avec l'intention de proprement se déplacer. Du coup, leur déplacement « objectif » n'a rien de linéaire ni continu d'un endroit de la salle à un autre, contrairement à leurs camarades. En termes fonctionnels, ceci signifie que leur locomotion s'intègre totalement à leur action de danser, c'est-à-dire à une visée intentionnelle unitaire.

Ces deux points de discussion convergent vers l'idée d'une unification, ou intégration intentionnelle de l'action de plus en plus poussée au fur et à mesure que l'organisation motrice devient de plus en plus élaborée. Il pourrait bien s'agir d'une constante, ou principe général d'évolution de l'organisation motrice<sup>12</sup>. En considérant l'organisation motrice comme étant par essence de nature technique (Leroi-Gourhan, 1964 ; Stiegler, 2001), il convient de ranger les techniques du corps avec le mobilier des objets techniques en général. Dans ce domaine, la thèse de Simondon (1958) est que « La genèse de l'objet technique fait partie de son être » (Simondon, 1958, p. 22). Dans cette perspective, il montre que « l'être technique évolue par convergence et adaptation à soi ; il s'unifie intérieurement selon un principe de résonance interne » (*Ibid.* p. 23). Un des principes unificateurs de l'être technique en général serait celui d'une progressive concrétisation<sup>13</sup>. Les résultats de la présente étude montrent qu'au fur et à mesure de son élaboration,

---

<sup>12</sup> Un principe du type de ceux que recherche Vigarello dans son ouvrage « Une histoire culturelle du sport. Techniques d'hier et d'aujourd'hui » (1988).

<sup>13</sup> Pour comprendre le propos de Simondon, il convient de retenir la signification que donne Hegel du terme « abstrait » : l'*abstrait* est défini par une unité exclusive de différences ; le *concret* est ce qui est pleinement déterminé par toutes ses relations, c'est l'unité qui comprend les différences. (Lalande, 1926, p. 9)



l'organisation motrice des étudiants-danseurs devient effectivement de plus en plus concrète. Le processus est celui d'une intégration fonctionnelle de plus en plus poussée au plan intentionnel. Elle concerne le sens dévolu à l'environnement, notamment le sol, qui s'intègre comme « artefact » ou « partenaire » à l'être dansant, et d'autre part, le sens dévolu au déplacement qui s'efface en tant que fonction propre pour s'intégrer de façon transparente à l'acte de danser. Il est intéressant de noter ici encore le rôle que jouent les processus métaphoriques dans cette intégration fonctionnelle. L'analyse rejoint ici la thèse soutenue par Lakoff et Johnson (1985) pour qui les processus métaphoriques ne sont que secondairement des figures linguistiques et, de façon beaucoup plus originaire, des processus cognitifs constituants (au sens phénoménologique de ce terme).

## 6. Conclusion

L'objectif de l'étude était de contribuer à l'élaboration d'un cadre théorique permettant de rendre intelligibles les conduites motrices, ceci afin de pouvoir guider plus efficacement les apprentissages. Les résultats et la discussion ont abouti à un développement en profondeur des catégories fonctionnelles relatives à l'intentionnalité du sujet agissant, en relation avec les fonctions de locomotion et d'organisation tonico-posturale. Evidemment, cette analyse est loin d'épuiser l'éventail des fonctions qui soutiennent l'action motrice, et donc l'ensemble de celles qu'il faudrait considérer pour avoir une vue plus exhaustive de la *gestalt*. Néanmoins, l'investigation approfondie des catégories mises à l'étude a permis d'aboutir à une compréhension fine de l'organisation motrice des participants, et également de saisir des éléments de cohérence de cette organisation. Ceci conforte l'idée selon laquelle le « comportement privilégié », à un moment donné du développement du sujet, correspond à la synthèse d'un ensemble fonctionnel unifié par une attribution de sens. La connaissance de ces catégories et de la façon dont elles sont l'objet de transformations au fil du développement de l'organisation motrice, de la façon dont se transforment leurs interrelations au sein de la totalité, devrait éclairer la « lecture » qu'a l'enseignant des conduites que donnent à voir les élèves.

Dans cette démarche vers une compétence de type diagnostique de l'enseignant, bien des obstacles demeurent. Notamment le fait que la connaissance « théorique » de ces catégories reste notoirement insuffisante si l'enseignant ne sait pas les mettre en relation avec des aspects typiques des conduites qu'il observe. Il faut nécessairement pour cela un entraînement à regarder et interpréter. Mais cet entraînement qui consiste dans un

« corps à corps » vivant avec les situations ne peut aboutir à une véritable expertise sans repères théoriques (Bessy et Chateauraynaud, 1995). Enfin, cette démarche qui met l'accent interprétatif sur les aspects intentionnels des conduites devrait encourager les enseignants à davantage questionner les élèves pour leur faire verbaliser ce qu'ils vivent dans les situations qui leur sont proposées pour apprendre.

## Bibliographie

- Amade-Escot, C. (2007). Les savoirs au cœur du didactique. In C. Amade-Escot (Coord.), *Le didactique* (pp. 11-30). Paris : Editions revue EP.S.
- Berthoz, A. (1991). Le problème des référentiels dans la perception et le contrôle du mouvement. *Science et Défense*, 91, 281-300.
- Bessy C. & Chateauraynaud, F. (1995). Experts et faussaires : pour une sociologie de la perception. Paris : Métailié.
- Boudard, J.-M. & Robin, J-F. (2011). Décrire les pratiques de régulation didactique en éducation physique et sportive : la place des savoirs techniques. *eJRIEPS*, 24, 53-76
- Cahour, B. (2006). L'expérience vécue des utilisateurs ; pourquoi l'étudier et comment ? Conférence invitée au séminaire « Coopération Innovation Technologie » (CITE 2006), Nantes, 26/06/2006-30/06/2006.
- Carter, K. & Doyle, W. (1987). Teachers knowledge structures and comprehension processes. In J.Calderhead (dir.), *Exploring teachers thinking* (p. 147-160). Londres : Cassell.
- Cizeron, M. & Ganière C. (2012). Analyser l'habileté motrice comme une « forme » : étude de cas en gymnastique. *eJRIEPS*, 25, 103-131.
- Cizeron, M. & Ganière C. (2014). Vers un curriculum « réel », ou comment se rendre intelligible l'activité de l'élève ? , *Questions Vives, Recherches en Education*, 22, 189-212.
- Cizeron, M. (2002). *Croyances factuelles et croyances représentationnelles : Les bases anthropo-cognitives de l'expertise dans l'enseignement de la gymnastique*. Thèse de doctorat non publiée en STAPS. Université de Rennes II.
- Cizeron, M. (2013). *Du savoir à l'activité : la supervision active et le guidage des apprentissages en éducation physique et en sport*. Note de synthèse en vue de

l'obtention d'une habilitation à diriger des recherches, Spécialité STAPS, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand II.

Cohen, C. (2004). Gould et D'Arcy Thompson, C. R. *PALEVOL*, 3, 421-431.

Collard, L. (2009). La cinquième nage. Natation et théorie de l'évolution. Biarritz : Atlantica.

Delignières, D., Teulier, C. & Nourrit, D. (2009). L'apprentissage des habiletés motrices complexes : des coordinations spontanées à la coordination experte. *Bulletin de Psychologie*, 502(4), 327-334.

Desbiens, J.-F. (2003). Comment comprendre les savoirs à la base du contrôle et de la régulation de la supervision active en enseignement de l'éducation physique ? In C. Borges et J.-F. Desbiens (dir.), *Savoir, former et intervenir dans une éducation physique* (pp. 147-164). Sherbrooke, QC: Éditions du CR.

Desbiens, J.-F., Leriche, J., Spallanzani, C., Dumas, D., & Lanoue, S. (2006). Pour analyser et comprendre l'intervention en Education physique : pourquoi se contenter du regard du borgne *Recherches Qualitatives*, 26(1), 81-109. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

Durand, M. (1996). L'enseignement en milieu scolaire. Paris : PUF.

Ganière, C. & Cizeron, M. (2013). L'habileté motrice comme *forme organisée* : quels outils d'analyse pour l'enseigner ? *Science et Motricité*, 81, 17-27.

Ganière, C. & Cizeron, M. (sous presse). Quel cadre pour analyser l'activité motrice des élèves en EPS ? Etude de cas en enseignement scolaire de la natation. *Recherches en Education*.

Goirand, P. & Metzler, J. (1996). Techniques sportives et culture scolaire. Paris : Editions Revue EPS.

Gould, S. J. (1980). The evolutionary biology of constraint. *American academy of Art & Sciences*, 109(2), 39-52.

Guillaume, P. (1937). La psychologie de la forme. Paris : Flammarion.

Keller, J. (1992). Activités physiques et sportives et motricité de l'enfant. Paris : Vigot.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1985). Les métaphores dans la vie quotidienne (M. De Fornel et J. J. Lecercle, Trad.). Paris : Edition de Minuit. (Edition originale, 1980).

Lalande, A. (1926). Vocabulaire technique et critique de la philosophie. Paris : PUF

Leroi-Gourhan, A. (1964). Le geste et la parole. I. Technique et langage. Paris : Albin Michel.

- Lesne, A. & Bourguine, P. (2006). Introduction. In P. Bourguine et A. Lesne (Eds), *Morphogénèse. L'origine des formes* (pp. 13-26). Paris : Belin.
- Liotard, J. F. (1954). La phénoménologie. Paris : PUF.
- Marsenach, J. (1991). *EPS : Quel enseignement ?* Paris : INRP.
- Martineau, S & Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25 (3), 467-496.
- Merleau-Ponty, M. (1942). La structure du comportement. Paris : PUF.
- Merleau-Ponty, M. (1945). Phénoménologie de la perception. Paris : Gallimard.
- Norman, D. (1994). Les artefacts cognitifs. *Raisons Pratiques*, 4, 15-33.
- Ohlmann, T. (1990). Evocabilité différentielle des référentiels spatiaux, posture et orientation spatiale. In V. Nougier, J.P. Blanchi (Eds.). *Pratiques sportives et modélisation du geste* (pp. 215-240). Grenoble : Presse de l'Université Joseph-Fourier.
- Pérez, T. & Thomas, A. (1994). Danser en milieu scolaire. Nantes : CRDP des pays de la Loire.
- Piaget, J. (1968). Le structuralisme. Paris : PUF.
- Quéré, L. (2006). L'environnement comme partenaire. In J.-M. Barbier et M. Durand (Eds), *Sujets, activités, environnements, approches transverses* (pp. 7-29). Paris : PUF.
- Rolland, C. (2011). *La connaissance des entraîneurs experts en gymnastique artistique : ente perception de forme et intelligibilité pratique*. Thèse de doctorat non publiée en STAPS. Université Blaise Pascal, Clermont Ferrand.
- Rosenthal, V. & Visetti, Y.M. (1999). Sens et temps de la gestalt. *Intellectica*, 28, 147-227
- Rosenthal, V. & Visetti, Y.-M. (2003). Köhler. Paris : Les belles lettres.
- Roy, J-M., Petitot, J., Pachoud, B., & Varela, F. (2002). Combler le déficit : introduction à la naturalisation de la phénoménologie. In J. Petitot, F. Varela, B. Pachoud, & J-M. Roy. *Naturaliser la phénoménologie* (pp. 1-100). Essais sur la phénoménologie contemporaine et les sciences cognitives. Paris : CNRS Editions.
- Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C., & Trohel, J. (2013). Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants. Paris : revue EP.S.
- Schütz, A. (1987). Le chercheur et le quotidien. Paris : Méridiens Klincksieck.

- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy & A. Mercier (Eds.), *Agir ensemble : éléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves* (pp. 13-49). Rennes : PUR.
- Sève, C. (2014). Le suivi : entre guidage, accompagnement et enquête. *Revue e-novEPS*, 6, 1-7.
- Siedentop, D. (1994). Apprendre à enseigner l'éducation physique (Traduit par M. Tousignant, P. Boudreau et A. Fortier). Montréal: Gaëtan Morin (publication originale, 1991).
- Sperber, D. (1982). *Le savoir des anthropologues*. Paris : Hermann.
- Sperber, D. (1996). *La contagion des idées*. Paris : Odile Jacob.
- Stiegler, B. (2001). *La technique et le temps. 3. Le temps du cinéma et la question du mal-être*. Paris : Galilée.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémio-logique*. Berne : Peter Lang.
- Tochon, F.V. (1991). *L'enseignement stratégique. Transformation pragmatique de la connaissance dans la pensée des enseignants*. Toulouse : Editions Universitaires du Sud.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vermersch, P. (2000). Conscience directe et conscience réfléchie. *Intellectica*, 21(2), 269-311.
- Vigarello, G & Vivès, J. (1985). Technique corporelle et discours technique. *Culture*, 13, 265-273.
- Vigarello, G. (1988). *Une histoire culturelle du sport. Techniques d'hier et d'aujourd'hui*. Paris : Laffont. Revue EP.S.
- Vigarello, G. (1992). L'histoire des techniques sportives et enseignement de l'éducation physique sportive. *SPIRALES*, 4, 102-108.
- Wallon, H. (1949). *Les origines du caractère chez l'enfant*. Paris : PUF.