HAL open science

Accéder au sens de l'expérience corporelle : points d'appuis théoriques et méthodologiques

Caroline Ganière, Marc Cizeron

To cite this version:

Caroline Ganière, Marc Cizeron. Accéder au sens de l'expérience corporelle : points d'appuis théoriques et méthodologiques. B. Andrieu, J. Morlot & G. Richard. L'expérience corporelle, AFRAPS, pp.63-74, 2013. hal-01076170

HAL Id: hal-01076170

https://hal.science/hal-01076170v1

Submitted on 21 Oct 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Ganière, C. & Cizeron, M. (2013). Accéder au sens de l'expérience corporelle : points d'appuis théoriques et méthodologiques. In B. Andrieu, J. Morlot & G. Richard, *L'expérience corporelle* (pp. 63-74). Clapiers : AFRAPS.

Analyser l'habileté motrice comme organisation : forme et sens

Ganière Caroline et Cizeron Marc

Résumé

La présente étude vise la production de connaissances dans le domaine des *Pedagogical Content Knowledge* (*PCK*) en EPS. Mixte de connaissance de la matière et de la pédagogie, les connaissances visées sont celles que les enseignants mobilisent dans les séquences de supervision active (Desbiens, 2003), c'est-à-dire lorsqu'ils guident l'activité de l'élève en train d'apprendre. A terme, le développement de ce type d'étude vise la constitution d'un cadre d'analyse de l'activité motrice susceptible de favoriser l'adoption d'une démarche diagnostique en pédagogie des activités physiques et sportives, démarche attentive à la compréhension des *formes* que représentent les habiletés motrices.

Mots clefs : apprentissage ; enseignement ; expérience ; gestalt ; gymnastique

1. Introduction

L'étude présentée ici vise la production de connaissances dans le domaine des connaissances pédagogiques de la matière ou *Pedagogical content knowledge* (PCK) en EPS, et plus particulièrement en gymnastique. Les connaissances visées concernent plus spécifiquement les moments d'une séance où l'enseignant guide l'activité des élèves en vue de les faire apprendre. Ces séquences de guidage des élèves par l'enseignant sont désignées par Desbiens de séquences de *supervision active* (Desbiens, 2003). La manière dont l'enseignant guide l'activité de ses élèves a soulevé de nombreuses controverses à la fois dans la littérature professionnelle et scientifique. Dans un article visant à décrire et analyser la place des techniques sportives et des procédures de guidage au sein du discours didactique, Lucile Lafont (2002) oppose deux conceptions : l'une, « ancienne », qualifiée de *formelle* et taxée péjorativement de *techniciste* est centrée sur les gestes à réaliser, tandis que l'autre, « moderne », *fonctionnelle*, met davantage l'accent sur la résolution de problèmes par l'élève, sans que les solutions, notamment les modalités gestuelles de ses mouvements ne lui soient indiquées par l'enseignant. Toutefois, avec cette procédure moderne, la question des connaissances mobilisées par l'enseignant pour guider les apprentissages de l'élève reste problématique. Elle renvoie à un déficit des PCK sur leur versant proprement pédagogique,

c'est-à-dire un déficit des connaissances qui permettent d'analyser l'activité motrice des élèves et ses transformations qui correspondent aux apprentissages souhaités.

Deux grandes traditions de recherches (Amade-Escot, 1998) ont abordé la question des connaissances d'une matière en vue de l'enseigner et de faire apprendre les élèves. Pour la tradition francophone, qui correspond aux didactiques disciplinaires, le *savoir* est au cœur de la situation d'enseignement apprentissage. Dans cette tradition, il s'agit d'identifier le savoir à enseigner, de le transposer afin de le mettre en scène lors du face à face pédagogique. La tradition anglophone des PCK, plus particulièrement dans sa perspective située (Rovegno, 1994 ; Cizeron et Gal-Petitfaux, 2005), considère que les connaissances mobilisées sont davantage un mixte entre les connaissances de la matière et les connaissances de la pédagogie. Cependant, plusieurs perspectives didactiques comme celle de la didactique professionnelle (Pastré, 2002), de l'action conjointe (Sensévy, 2007) ou de l'enseignement stratégique (Tochon, 1991) conçoivent le savoir comme émergeant des situations d'interaction entre les différentes composantes de la situation d'enseignement apprentissage (enseignant, élèves, mais aussi objets, espace, temps). En cela, ces perspectives tendent à se rapprocher de l'agir des acteurs en situation et donc de l'approche située des PCK. La présente étude se centrera sur l'analyse de l'activité des acteurs dans les séquences de supervision active, autrement dit dans les moments où l'enseignant guide les apprentissages des élèves. Il s'agit d'analyser la composante proprement instructive de la situation d'enseignement apprentissage (Desbiens, 2003 ; Hastie et Saunders, 1990 ; Tousignant et Siedentop, 1983).

Des recherches antérieures menées dans le cadre théorique de l'action située se sont intéressées aux connaissances que les intervenants experts (enseignants d'EPS spécialistes de gymnastique et entraîneurs de haut niveau intervenant dans les centres de formation en gymnastique) mobilisent dans ces instants particuliers de l'intervention où ils guident l'activité motrice de leurs élèves ou gymnastes. Les résultats ont montré que pour guider leurs élèves, les experts mobilisent deux types de connaissances : i) des connaissances portant sur le mouvement corporel produit par les gymnastes. Ils sont capables de reconnaître des formes typiques de corps et de les interpréter en termes d'efficacité technique (Cizeron et Gal-Petitfaux, 2005, 2009) ; et ii) des connaissances portant sur l'intentionnalité du sujet qui produit ces formes, notamment sur ses intentions et sensations corporelles (Rolland et Cizeron, 2011).

Ces connaissances que les experts mobilisent en situation leur permettent d'avoir une intelligibilité de l'organisation motrice de leurs élèves ou athlètes, c'est-à-dire d'interpréter ce qu'ils font pour intervenir et les guider. Néanmoins, cette intelligibilité n'est pas systématique. En effet, d'une part, elle est en grande partie appuyée sur un système de croyances dont les fondements théoriques sont très approximativement contrôlés, voire pas du tout (Cizeron, 2009). D'autre part, les intervenants experts ont tendance à « bricoler » en situation, à « s'arranger » avec leurs systèmes de croyances lorsqu'ils interviennent auprès des élèves. Tout se passe alors comme s'ils testaient des interventions « pour voir ce que cela donnera chez l'élève » (Rolland et Cizeron, 2011). Il arrive donc que les experts interviennent consciemment sur la base d'hypothèses très peu contrôlées pour faire apprendre leurs élèves.

L'objectif de l'étude serait de rendre plus systématique l'intelligibilité de l'organisation motrice des élèves grâce à la production de connaissances scientifiques. Certes, enseigner ne se limite pas à l'application stricte de connaissances scientifiques, mais la recherche peut élaborer des connaissances utiles aux praticiens. Elle a en effet permis d'identifier la nature des connaissances mobilisées par les experts pour intervenir auprès des élèves, notamment dans les séquences de supervision active, et il paraît souhaitable qu'elle aille plus loin. La recherche pourrait permettre de venir enrichir les connaissances des experts sur ce qui leur fait défaut à certains moments de leur intervention et qui les conduit à s'en remettre parfois à un bricolage peu maîtrisé pour guider les apprentissages des élèves. En ayant une meilleure compréhension de la cohérence de l'organisation de l'élève qui réalise une habileté motrice, l'enseignant pourra agir de façon stratégique, c'est-à-dire en étant orienté par une démarche pédagogique de type diagnostique. Cette dernière consiste à intervenir pour guider l'apprentissage des élèves sur la base d'une compréhension de la cohérence de leur organisation motrice à un moment donné de leur développement. Pour que les connaissances scientifiques produites puissent être utilisées par les enseignants, il est important qu'elles soient congruentes avec celles qu'ils mobilisent effectivement en situation : des connaissances qui portent à la fois sur la forme du mouvement, et ses significations en termes d'intentions et de sensations pour le pratiquant. Il s'agira donc d'investiguer ces deux dimensions chez les élèves afin de comprendre la cohérence de la façon dont ils s'organisent.

2. Cadre théorique et méthodologique

Afin d'étudier de manière compréhensive l'organisation motrice d'un sujet réalisant une habileté gymnique, celle ci a été regardée comme une *gestalt*, c'est-à-dire indissociablement comme forme et structure. Le cadre de la *Gestalt théorie* a été retenu dans ses ancrages phénoménologiques pour considérer la conduite motrice comme une totalité dynamique, signifiante et susceptible de se transformer. L'aspect dynamique de la gestalt renvoie à l'idée que les formes de mouvement que les pratiquants donnent à voir sont assimilables à des structures au sein desquelles plusieurs composantes sont en interaction. Si l'une des composantes se modifie, l'ensemble de la structure s'en trouve remaniée. L'aspect signifiant correspond à l'ancrage phénoménologique de la Gestalt théorie qui sous entend que les formes produites ont un sens pour ceux qui les réalisent. Ces totalités sont également susceptibles de se transformer, de tendre vers une adéquation de plus en plus grande à la tâche convoitée. En tant que totalités dynamiques et signifiantes, ces transformations ont lieu à la fois au niveau des aspects morphologiques des formes et au niveau du sens qui leur est sous jacent. L'hypothèse qui organise l'étude est qu'au fil des transformations, des formes typiques sont identifiables et permettent de baliser une morphogenèse des habiletés motrices, intelligible comme genèse de sens de la conduite. Selon cette hypothèse il est donc possible de considérer qu'il existe des organisations motrices (ou des *gestalts*) dites *primitives*, et d'autres dites *élaborées*, au sens où une genèse concomitante des formes et du sens serait identifiable.

Les participants à l'étude étaient 12 étudiants de licence STAPS, représentatifs de différents niveaux de performance en gymnastique (niveau débutant à niveau régional de la FFG). L'habileté motrice analysée était le *saut de mains* au sol.

Deux types de données ont été recueillies, en relation avec les deux types de connaissances mobilisées par les experts pour guider les élèves : i) des données descriptives portant sur les formes de corps produites par les étudiants ; et ii) des données interprétatives portant sur le sens de l'expérience corporelle vécue par les étudiants.

Pour établir les données descriptives, des indicateurs macroscopiques de type morphologique ont été retenus. Ces indicateurs correspondent à ce que les experts de l'enseignement de la gymnastique peuvent repérer (Cizeron, 2002), c'est-à-dire des indicateurs posturaux portant sur des lignes, des angles ou des courbes que dessinent les différents segments corporels (tête, tronc, bras, jambes).

Les données interprétatives étaient de deux ordres et ont été établies en deux temps, selon deux méthodes distinctes. Dans un premier temps, des hypothèses interprétatives ont été élaborées à partir des descriptions des formes réalisées par les étudiants. Ces données sont dites en 3ème personne (Vermersch, 2000), car il s'agit de « parler pour l'autre » à partir de ce que l'on voit de ce qu'il produit, sans savoir ce qu'il en est effectivement de son propre point de vue. Ces données en 3ème personne sont faites d'inférences qui portent sur les intentions, sensations et perceptions des étudiants en cours d'action.

Dans un deuxième temps, des entretiens de type explicitation ont été conduits pour élaborer des données en 2ème personne afin d'accéder aux comptes rendus subjectifs de l'expérience corporelle vécue par les étudiants eux-mêmes. Les verbalisations recueillies ont fait l'objet d'une analyse qualitative inductive inspirée des principes de la « Théorie ancrée » (Strauss et Corbin, 1990), en s'appuyant sur la méthode comparative continue (Strauss, 1992).

Des données en 1ère personne ont également été recueillies. L'accès à ces données suppose pour Vermersch que le chercheur lui-même explicite sa propre expérience. En effet, la seule expérience pour laquelle on peut avoir un point de vue (radicalement) en première personne est la sienne. Ce point de vue n'apparaîtra pas dans les résultats qui suivent mais il constitue un élément important pour développer la compétence de conduite des entretiens, notamment pour constituer des catégories de questionnement visant le compte-rendu subjectif de l'expérience corporelle. Ces catégories peuvent ensuite servir de balises pour aider l'acteur à expliciter sa propre expérience corporelle.

3. Résultats

Les résultats ont permis de mettre en évidence quatre niveaux d'organisation motrice du saut de mains au sol.

Au niveau des données descriptives, l'organisation posturale caractéristique de chacun des quatre niveaux d'organisation motrice apparaît comme très contrastée. Par exemple, à un moment objectivé d'un point de vue extérieur comme celui où les mains quittent le sol, le tracé de lignes sur les Images 1 à 4 (du niveau d'organisation le plus élaboré au moins élaboré) permet de voir : la position de la tête, plus ou moins en extension par rapport au tronc (ligne bleue) ; l'orientation des jambes par rapport à la verticale et par rapport au tronc (ligne

rouge) ; l'orientation du tronc plus ou moins inclinée par rapport à la verticale (ligne verte) ; et l'orientation des bras, notamment par rapport au tronc (ligne jaune).

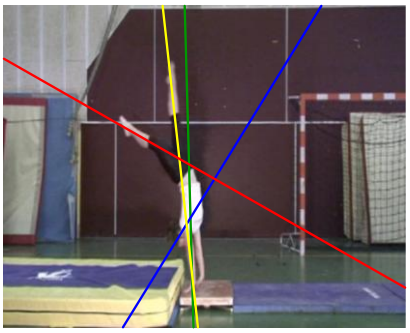

Image 1

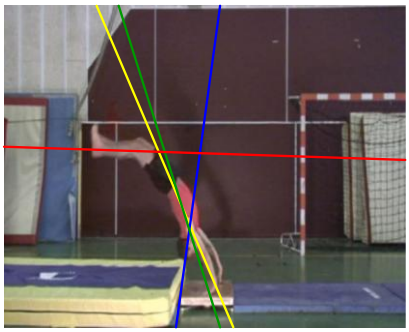

Image 2

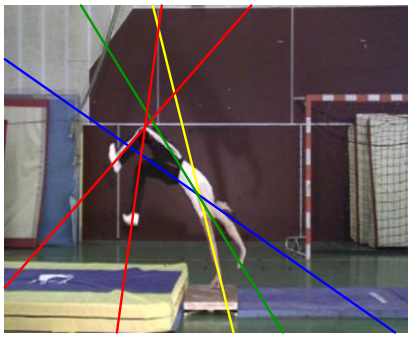

Image 3

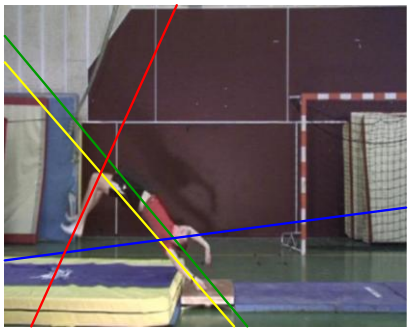

Image 4

Le cas de l'organisation motrice d'un niveau d'élaboration dite « intermédiaire » (Image 3) sera exposé dans le cadre de cet article afin de développer les résultats en direction de l'analyse du sens de la conduite.

Concernant les données descriptives, différents moments du saut de mains ont été retenus. Dans le Tableau 1, les colonnes de droite à gauche font apparaître ces différents moments à partir desquels des hypothèses interprétatives ont été élaborées : le moment de la pose des mains, celui du décollage de la première main, celui de la seconde main (fin de l'appui manuel), le moment correspondant au milieu de l'envol, et enfin celui du contact des pieds au sol.

	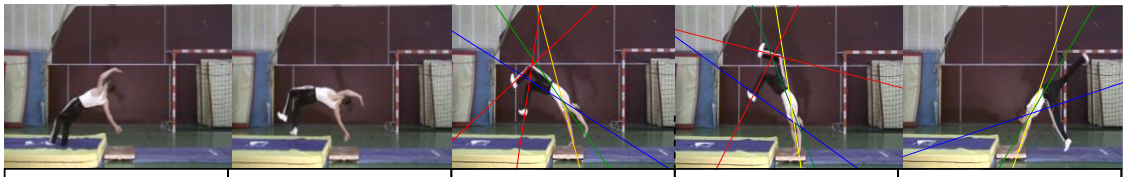				
	Image 9	Image 8	Image 7	Image 6	Image 5
Orientation des bras	Un bras reste dirigé vers le sol → quitter progressivement l'appui manuel		Appuis manuels alternés → quitter progressivement l'appui manuel		
Orientation du tronc		Tronc orienté latéralement → Minimiser la phase dorsale du déplacement	Tronc incliné (32°/ verticale) → prolonger l'appui manuel		
Orientation de la tête				Tête en flexion → culbuter, tourner → orientation vers l'arrière	Tête en extension → se redresser → orientation vers l'avant
Orientation des jambes			Jambes décalées → Minimiser la phase dorsale du déplacement	Jambes fléchies (45°) → chercher rapidement le sol (précocement)	
Synthèse interprétative	Se renverser puis culbuter (tourner) en cherchant à retrouver rapidement l'appui pédestre au sol (limiter la durée de la perte d'appui) et en minimisant la phase dorsale du déplacement.				

Tableau 1 : Eléments descriptifs et interprétatifs de l'organisation motrice du niveau d'élaboration « intermédiaire » du saut de mains

Pour chacun de ces moments, correspondant aux Images 5 à 9, les indicateurs précisés dans la colonne de gauche sont renseignés et accompagnés d'une inférence interprétative. La dernière ligne en bas du Tableau 1 propose une synthèse interprétative, résultante des interprétations partielles relatives à chaque moment pour chaque indicateur. Le fait que la position de la tête passe de l'extension à la flexion entre le moment de la pose des mains (Image 5) et celui de la fin du premier appui manuel (Image 6) signale un changement d'intention : l'extension de la tête au moment de la pose des mains au sol est le signe d'une organisation dirigée vers l'avant, ainsi qu'une organisation posturale de redressement du corps, bien qu'en situation renversée. Dans l'instant suivant où la première main quitte cet appui au sol, la flexion

prononcée de la tête indique l'intention de culbuter, de basculer en s'orientant vers l'arrière (du côté du dos). Cette interprétation est cohérente avec celle qui porte sur les positions des bras et des jambes. En effet, l'Image 7 montre que les deux bras quittent successivement le sol, et que l'ensemble du corps pivote latéralement sur sa droite, c'est-à-dire du côté de l'appui manuel prolongé. Cette organisation indique l'intention de ne quitter que progressivement l'appui manuel et de minimiser la phase dorsale du déplacement qui est sans appui, ainsi que sa durée. Le fait que les jambes, dans le même moment se fléchissent de façon importante (90 degrés environ) conforte l'interprétation d'une limitation de la durée du déplacement dorsal, c'est-à-dire l'intention de retrouver rapidement l'appui pédestre au sol.

Ces descriptions et interprétations permettent d'obtenir un premier niveau de compréhension de l'organisation motrice du sujet réalisant l'habileté mise à l'étude. Elles restent à être complétées par, et être confrontées aux comptes rendus subjectifs des participants eux-mêmes (données en 2ème personne).

Le traitement des données issues des entretiens d'explicitation a permis de faire émerger des catégories relevant de l'expérience corporelle vécue. Cinq catégories vont être exposées dans la suite de cet article, concernant le sens de l'expérience corporelle vécue par les étudiants : la granularité événementielle de l'action motrice ; l'horizon intentionnel de l'action motrice ; la présence intentionnelle de l'action motrice ; des aspects concernant la signification des appuis, le sens donné à la locomotion ; et enfin des éléments correspondant à l'organisation posturale et sa signification.

La notion de *granularité événementielle de l'action motrice* renvoie au fait que les participants qui ont produit les habiletés les moins élaborées avaient tendance à distinguer peu de moments saillants dans leur expérience. Ils la perçoivent plutôt globalement. En revanche, les étudiants produisant les habiletés plus élaborées discrétisent différentes phases auxquelles ils sont capables d'associer des intentions et sensations particulières. Il s'agissait par exemple du moment qui précède l'appui des mains au sol, où ils disaient se concentrer sur leurs bras, ou leurs épaules (se préparer à pousser), ou sur l'accélération vive de leurs pas (sensation de pic dans le rythme).

La catégorie désignée par *l'horizon intentionnel de l'action motrice* est en continuité avec la catégorie précédente, elle renvoie à la temporalité et au nombre des objets intentionnels qui polarisent l'expérience corporelle. Pour la même habileté gymnique, l'expérience corporelle diffère au plan des objets intentionnels qui la constituent. Pour les réalisations les moins élaborées, un seul objet intentionnel polarisait l'action : il s'agissait de la visée du résultat, objectivé par la position corporelle finale obtenue (les débutants visaient dès le début de l'action à arriver directement debout sur les pieds). Les participants plus experts ponctuaient leur action de différentes intentions intermédiaires, constitutives d'autant de détours intentionnels vis-à-vis de l'intention finale, elle-même présente comme une sorte d'arrière plan. Par exemple, alors que leur intention finale était d'arriver sur les demi-pointes de pieds et en déséquilibre avant pour pouvoir enchaîner un élément derrière leur saut de mains, ils cherchaient d'abord au début de l'action à accélérer, puis à se repousser fortement vers l'arrière et le haut pour se déplacer en planant vers l'avant.

La notion de *présence intentionnelle de l'action motrice* recouvre des aspects indissociablement perceptifs et existentiels de l'expérience corporelle. Les résultats de l'étude montrent que les participants les plus débutants vivent des moments d'absences prolongées et généralisées, alors que ces absences sont plus ponctuelles et locales chez les participants plus experts. Au moment où l'acteur est engagé dans l'action, il vit une certaine présence phénoménale de soi agissant et ressentant, c'est-à-dire la conscience d'un JE agent de cette action. Les comptes-rendus subjectifs obtenus au cours des entretiens d'explicitation montrent des moments d'expérience où cette conscience est altérée, au sens où elle s'efface, laissant place à une sorte de vide existentiel : absences perceptives (de sentir, voir, entendre…) et absence corrélative de la conscience d'un *moi* agissant. Par exemple, ce phénomène concernait les participants débutants lorsqu'ils relataient avoir vécu un « vide, un trou noir » entre le moment où ils se sont baissés pour poser les mains au sol et le moment où ils se sont « retrouvés » sur les pieds de « l'autre côté ». Ce phénomène concernait aussi les participants plus experts qui relataient notamment avoir eu une intention précise avant l'action (par exemple un mouvement de bras en cours d'action), et que cette intention s'était effectivement réalisée en cours d'action sans que, dans ce moment précis, ils l'aient effectivement réalisée intentionnellement. Tout s'étant passé comme si, disent-ils, leur corps avait « agi » malgré eux, bien que cette « action » corresponde effectivement à leur intention préalable.

Les appuis et la locomotion n'ont pas la même signification pour l'acteur selon que la réalisation est plutôt primitive ou élaborée. En effet, les résultats montrent que les débutants cherchent à s'organiser de manière à garder toujours au moins un appui au sol. Autrement dit, le déplacement est plutôt vécu comme une transition continue d'appuis puisqu'il s'agit de passer des mains aux pieds en se « débrouillant » pour que quand un appui quitte le sol (une main par exemple), un autre prenne le relai rapidement (un pied par exemple), pour limiter le temps de perte d'appui. Cette signification de la locomotion comme transition continue d'appuis permet de comprendre que les débutants aient tendance à avoir des appuis manuels alternés au moment de la fin de l'impulsion manuelle. Pour des participants plus experts, la locomotion est davantage vécue comme une transition discontinue d'appuis, ce qui va de pair avec le fait que les appuis soient assimilés à un moyen de propulser le corps. Ces participants dont l'organisation est plus élaborée recherchent à se repousser, à percuter le sol au moment de l'impulsion manuelle, ce qui est en cohérence avec un décollage simultané des appuis. Les débutants pour lesquels le saut de mains est vécu comme une transition continue d'appuis vivent davantage les appuis comme une réaction au poids de leur corps, autrement dit, dans les comptes rendus subjectifs, il ressort régulièrement l'idée qu'ils subissent la gravité, ont le sentiment de s'écraser, d'être lourd sur les mains.

Enfin, les débutants ont une organisation posturale qui traduit pour eux une visée de protection, de recherche d'appuis et correspond à une manière de limiter le déplacement. En revanche, l'organisation des pratiquants plus experts traduit davantage une recherche d'amplitude, de maximalisation de l'espace de déplacement ainsi qu'une visée esthétique.

Ces catégories ayant émergé du traitement des comptes rendus subjectifs restent toutefois à être complétées et étoffées. Néanmoins, elles sont de nature à alimenter un cadre d'analyse intentionnelle de l'expérience corporelle. Grâce à ces résultats acquis, le travail de recherche

va pouvoir prendre appui sur ces catégories afin d'investiguer les diverses couches qui constituent l'épaisseur d'une expérience corporelle. En effet, sans catégories, il est difficile pour l'acteur de décrire ce qu'il a vécu, et pour le chercheur il reste difficile également de guider l'entretien sans savoir ce qui est à repérer dans ce que dit l'acteur. Les catégories qui ressortent dans les résultats sont des éléments cruciaux permettant de passer de l'expérience à la connaissance de cette expérience.

4. Conclusion

L'objectif de l'étude était d'analyser l'organisation motrice d'étudiants participants engagés dans la réalisation d'un savoir faire gymnique particulier. Le point de vue adopté a consisté à regarder cette organisation comme une *gestalt* pour en comprendre l'organisation. Les résultats de l'étude alimentent un programme de recherche qui vise à plus long terme à élaborer des connaissances utiles à l'enseignant pour guider les apprentissages des élèves. L'objectif est que ces connaissances enrichissent l'outillage théorique et conceptuel des intervenants. Néanmoins, l'utilité de ce type de connaissance dépend de la démarche d'enseignement adoptée. Une démarche de type *stratégique* (Tochon, 1991) s'impose pour que les interprétations de l'enseignant concernant l'organisation motrice des élèves aient une fonction diagnostique sur laquelle s'appuient ses propositions d'intervention en classe pour guider les apprentissages des élèves. Ces dernières consisteraient alors en des suggestions de *perturbations stratégiques* susceptibles de provoquer le remaniement de la *gestalt* motrice.

La fonction diagnostique des interprétations correspond au fait de comprendre que l'organisation motrice a une certaine cohérence, qu'elle donne lieu à une forme de corps et de mouvement corporel qui est une « bonne forme » pour le sujet au moment où il la réalise. Non pas que cette forme convienne nécessairement à son propre jugement, mais une forme qui convient aux pouvoirs moteurs dont il dispose à ce moment précis. La question stratégique est alors celle de savoir comment intervenir pour perturber de façon pertinente cette organisation et favoriser ainsi, de façon délibérée, des transformations espérées. Autrement dit, la perturbation engendrée par l'intervention de l'enseignant est stratégique si elle prend appui sur l'analyse qu'il peut faire de la cohérence de l'organisation motrice de l'élève. Plus précisément, ces perturbations visent à provoquer un remaniement de la structure de l'organisation motrice. Pour les gestaltistes, il y a *insight* lorsque l'organisation est le siège d'une transformation qualitativement significative.

Par exemple, l'analyse ci-dessus s'est notamment centrée sur les indicateurs comportementaux correspondant au décollage successif des appuis manuels et le redressement latéral du corps. Ces aspects de l'organisation ont été interprétés en termes d'intentions du gymnaste : minimiser la phase dorsale de déplacement et rechercher une transition continue des appuis. Cette interprétation tente de comprendre la cohérence de l'organisation motrice de l'élève et s'inscrit donc dans une démarche diagnostique. Intervenir de façon stratégique, consisterait par exemple à proposer une perturbation à l'élève en contraignant son organisation posturale, notamment en lui demandant d'arriver sur les pieds à la fin de l'exercice en ayant les deux mains à la même hauteur devant les yeux. Une autre perturbation stratégique consisterait à aménager un contrebas au niveau de la réception pédestre, ce qui

augmenterait l'espace et la durée de la phase de redressement et favoriserait la réception debout de l'élève. En venant perturber l'organisation sur un aspect morphologique, c'est l'ensemble de la structure qui se remanie, le sens de l'expérience du sujet se trouve transformé de façon conjointe à la modification de la forme qu'il produit.

Ainsi, il apparaît pertinent de réintroduire les formes dans l'analyse et la compréhension de l'organisation motrice de l'élève. Les résultats de cette étude et les perspectives qu'ils ouvrent permettent de dépasser la controverse classique entre formalisme et fonctionnalisme en pédagogie des activités physiques et sportives. Le cadre de la Gestalt théorie invite à se préoccuper de l'articulation entre la forme et la signification de cette forme pour celui qui la réalise, c'est-à-dire, de la relation entre forme et phénoménalité du sujet percevant et agissant.

Bibliographie

Amade-Escot, C. (1998). Les contenus de l'éducation physique, contribution de deux programmes de recherche : "Pedagogical Content Knowledge" et "didactique de l'Education Physique". *Science et Motricité*, 32-33, 16-26.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage.

Cizeron, M. & Gal-Petitfaux, N. (2005). Connaître la gymnastique et savoir l'enseigner en EP : la nature de la connaissance pédagogique des contenus et son lien à l'instruction en classe. *Science et Motricité, 55*(2), 9-33.

Cizeron, M. & Gal-Petitfaux, N. (2009). L'activité de supervision active des enseignants d'EPS en gymnastique : quels savoirs professionnels ? *Sciences de la société*, 77, 29-42.

Cizeron, M. (2002). *Croyances factuelles et croyances représentationnelles : les bases anthropo-cognitives de l'expertise en enseignement scolaire de la gymnastique*. Thèse de 3ème cycle en STAPS, Université de Rennes 2.

Cizeron, M. (2009). La croyance comme point d'appui à l'action. Etude de cas sur les croyances des enseignants. *Revue Anthropologie des Connaissance*, 3(1), 149-171.

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. Borgès et J.F. Desbiens (Dir.), *A propos des savoirs pour une formation et une pratique professionnelle de l'enseignement de l'éducation physique* (pp.148-162). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Hastie, P.A. & Saunders, J.E. (1990). A study of monitoring in secondary school physical education. *Journal of Classroom Interaction, 25*, 47-54.

Lafont, L. (2002). Technique, modèles et didactique de l'éducation physique et sportive. *STAPS*, 59, 57-70.

Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 9-17.

Rolland, C. & Cizeron, M. (2011). Comprendre et intervenir : les connaissances des entraîneurs experts en gymnastique. *Activités*, 8(2), 53-76.

Rovegno, I. (1994). Teaching within a curricular zone of safety: school culture and the situated nature of student teachers' pedagogical content knowledge. Research Quarterly for Exercise and Sport, 65(3), 269-279.

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.

Steiner, P. (2008). Sciences cognitives, tournant pragmatique et horizons pragmatistes. *Tracés, 15*, 85-105.

Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. London: Sage.

Strauss, A. L. (1992). La méthode comparative continue en analyse qualitative. Dans I. Baszanger (Ed.), *La trame de la négociation, sociologie qualitative et interactionnisme* (p. 283-311). Paris : L'Harmattan.

Tochon, F.V. (1991). *L'enseignement stratégique. Transformation pragmatique de la connaissance dans la pensée des enseignants*. Toulouse : Editions Universitaires du Sud.

Tousignant, M. & Siedentop, D. (1983). The analysis of task structures in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 3*(1), 47-57.

Vermersch, P. (2000). Conscience directe et conscience réfléchie. *Intellectica*, 21(2), 269-311.