



HAL
open science

Vers une lecture compréhensive de l'activité motrice d'apprentis danseurs.

Caroline Ganière, Marc Cizeron

► To cite this version:

Caroline Ganière, Marc Cizeron. Vers une lecture compréhensive de l'activité motrice d'apprentis danseurs.. Recherches & éducations, 2018. hal-01983516

HAL Id: hal-01983516

<https://hal.science/hal-01983516v1>

Submitted on 31 Jan 2019

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.

Vers une lecture compréhensive de l'activité motrice d'apprentis danseurs

Ganière Caroline. Laboratoire ACTé, (EA 4281 - Université Clermont Auvergne)

Cizeron Marc. Laboratoire ACTé, (EA 4281 - Université Clermont Auvergne)

Résumé

L'article présente une recherche qui vise l'élaboration de connaissances permettant à l'enseignant d'EPS de lire et de transformer l'activité des élèves. Plus particulièrement, l'étude a porté sur l'analyse de l'organisation motrice d'étudiants de Licence STAPS confrontés à une tâche particulière en cours de danse contemporaine. Le cadre théorique retenu est de nature anthropo-phénoménologique et assimile la conduite motrice à une gestalt, indissociablement forme et sens. Les résultats mettent en évidence des constituants morphogénétiques de l'organisation motrice, susceptibles de constituer des repères permettant à l'enseignant d'ajuster ses gestes de guidage face aux réponses des élèves émergeant en situation de classe. L'élaboration, par la recherche, de catégories de lecture des conduites motrices questionne néanmoins la façon dont les enseignants peuvent y être formés.

The article presents a research which aims to study development of knowledge allowing physical education teacher to read and transform pupils' activity. More particularly, the study focuses on the analysis of STAPS licence students' motor organization faced with a particular task in contemporary dance. Theoretical framework is anthropo-phenomenological and treats motor behaviour as a gestalt, as form and sense. Results highlight morphogenetical components of motor organization, likely to allow teacher to adjust his guidance gestures in response to pupils' answers arising in class. Development, by research, of reading categories of motor behaviours questions, however, the way to train teachers to its in this area.

Introduction

L'étude présentée dans cet article s'intéresse aux connaissances permettant à l'enseignant d'EPS de lire l'activité des élèves, c'est-à-dire d'observer et d'interpréter ce qu'ils donnent à voir dans une tâche motrice, pour pouvoir guider leurs apprentissages de façon ajustée. Si cette lecture et le guidage qui en découle sont des éléments centraux et essentiels de l'activité de l'enseignant d'EPS, Durand (1996, 2002) montre que la *modalité ergonomique optimale*, c'est-à-dire « la préoccupation essentielle, quasi permanente des enseignants » d'EPS (Durand, 2002, p.181) consiste à *faire agir les élèves* dans les tâches. L'engagement de l'enseignant dans une démarche *instructive*, centrée sur les apprentissages, relèverait alors d'une modalité ergonomique « supérieure », réclamant un « niveau élevé de structuration de l'enseignement » (Durand, 1996, p.133), coûteuse en temps, en attention et en énergie (Boudard et Robin, 2011). Lorsque les enseignants d'EPS parviennent à s'engager dans une activité de lecture et de guidage, ils relatent cependant leur difficulté à « savoir quoi regarder » et « quoi dire aux élèves pour les aider » (*ibid*). Ce constat renvoie à la difficulté des enseignants à lire l'activité motrice des élèves et à ajuster leurs gestes de guidage pour les faire progresser. Cette difficulté traduit que le sens de l'activité de l'élève est difficilement *lisible* par l'enseignant d'EPS, ce qui l'amène parfois à se réfugier dans une démarche d'enseignement centrée sur les aspects gestuels des conduites motrices ou à laisser l'élève « reconstruire » (Light et Lémonie, 2012) la solution pour son propre compte en l'engageant dans des situations-problèmes¹ (Lafont, 2002).

L'une des hypothèses fondatrices de cette étude est de considérer que c'est en grande partie un déficit de connaissances en matière de lecture et de transformation des conduites motrices des élèves qui contraint les enseignants à réguler l'activité des élèves en prescrivant des gestes ou des formes à

1. Il convient néanmoins de distinguer, dans les démarches constructivistes, ce qui relève a) de la « magie de la tâche » (conception constructiviste radicale) selon laquelle le milieu suffit pour faire apprendre l'élève et où l'enseignant n'a pas à intervenir pour guider les apprentissages ; b) d'une démarche constructiviste dans laquelle l'enseignant dévolue un problème à l'élève et alterne entre des moments où il laisse l'élève agir dans la tâche et des moments où il régule son activité. Dans ce second cas, l'enseignant doit posséder de solides connaissances didactiques pour lire l'activité motrice et accompagner l'élève dans la construction de connaissances (notamment par le biais de débats d'idées) pour l'amener à résoudre le problème posé par la tâche.

reproduire ou à dévoluer la responsabilité exclusive de leurs apprentissages à des situations-problèmes. La question qui se pose alors est celle des conditions d'un enseignement *a minima* stratégique (Tochon, 1991), c'est-à-dire de la possibilité qu'a l'enseignant de déterminer, de façon délibérée les transformations qu'il souhaite opérer chez l'apprenant. Cette possibilité tient ici à la capacité de « diagnostiquer » l'organisation motrice de l'élève dans une tâche donnée.

Une des missions de la recherche en STAPS peut être de produire des connaissances permettant à l'enseignant de se rendre intelligibles les conduites motrices des élèves. C'est précisément à cette question que s'intéresse cet article. A cette fin, il convient de s'appuyer sur un modèle des connaissances que les experts (enseignants et entraîneurs) mobilisent effectivement dans les moments où ils guident les apprentissages (Cizeron et Gal-Petitfaux, 2005 ; Rolland et Cizeron, 2011). Deux grands types de connaissances sont mobilisés pour lire les conduites motrices des élèves et guider leur transformation : des connaissances relatives aux formes typiques de corps et de mouvements corporels que donnent à voir les élèves ; et des connaissances portant sur des aspects intentionnels de leur conduite, c'est-à-dire sur ce que le sujet cherche à faire, perçoit, ressent lorsqu'il agit. En conséquence, les conduites motrices des élèves seront appréhendées conjointement dans leurs dimensions formelles et intentionnelles. La conduite motrice de l'élève sera donc investiguée dans l'objectif d'élaborer des repères théoriques (Bessy et Chateauraynaud, 1995) permettant à l'enseignant de l'interpréter et d'ajuster ses gestes de guidage.

Cadre théorique²

Les conduites motrices comme totalités dynamiques et signifiantes

Prendre en compte à la fois les aspects formels et intentionnels des conduites motrices invite à les considérer comme des *gestalts*, des totalités dynamiques et signifiantes (Rosenthal et Visetti, 1999). Il s'agit dans ce sens d'organisations complexes au sein desquelles plusieurs fonctions sont en interaction et dont la forme est une résultante. Le cadre théorique de l'étude emprunte à l'ancrage phénoménologique de la Gestalttheorie pour considérer la *forme* comme une unité de sens : elle existe comme unité pour le sujet agissant qui la produit, et pour tout observateur extérieur qui la perçoit. C'est l'accès à ce sens que l'étude vise.

L'homme comme auto-organisation intentionnelle

Le sujet qui produit ces formes étant décrit comme une « auto-organisation intentionnelle » (Atlan, 2011), la finalité de son activité peut être conçue comme intentionnellement auto-déterminée. Aussi, la dimension signifiante de la totalité que constitue la conduite motrice de l'élève lorsqu'elle est entendue dans une perspective gestaltiste, nécessite d'introduire le niveau fonctionnel de l'intentionnalité du sujet. Ces fonctions intentionnelles relèveraient alors d'un niveau supérieur d'intégration, non pas parce qu'elles joueraient *a priori* un rôle plus structurant que les autres fonctions³ dans l'organisation motrice, mais parce qu'elles ont un rôle essentiel dans la finalité de la conduite, et du coup de son sens. Cette conception s'accorde avec la perspective théorique de l'énaction pour laquelle l'activité d'un organisme vivant n'est pas prédéterminée ni prédéterminable mais fondamentalement émergente, énoncée comme le suggère l'hypothèse de l'autopoïèse (Varela, 1989) selon laquelle le système vivant « engendre et spécifie continuellement sa propre organisation » (*ibid.*, p. 45). L'organisation interne du système (sa structure) « détermine l'ensemble des perturbations qu'[il] peut subir sans se désintégrer, et le domaine d'interaction au sein duquel [il] peut être [observé] » (*Ibid.*, p. 47). Nous la complétons en disant que la finalité est intentionnelle.

Le travail présenté vise alors l'élaboration d'un cadre et de catégories afférentes qui concernent l'analyse de l'organisation motrice en général. Selon les types de tâches, c'est la configuration des ressources de l'élève qui change, et il s'agit ici de les approcher grâce à ces catégories fonctionnelles.

2. Pour une présentation complète des options théoriques de l'étude, voir Ganière (2015) et Cizeron (2013).

3. Les autres fonctions sont notamment les fonctions infra-intentionnelles. Les présupposés évoqués amènent à défendre une conception hétérarchique de la *gestalt* motrice, selon laquelle les fonctions intentionnelles ne sont pas hiérarchiquement supérieures aux autres. Elles se situent seulement à un niveau d'intégration fonctionnel supérieur au sein de la structure que constitue l'organisation motrice.

En revanche, nous n'approchons pas les ressources elles-mêmes. Autrement dit, les ressources elles-mêmes ne changent pas en fonction des tâches, elles sont intimement liées à la structure de l'organisme. Ce qui est visé à travers l'étude est donc un sujet épistémique, et plus particulièrement les constituants morphogénétiques de son organisation motrice en général. C'est en tant qu'ils visent une prétention générique que le cadre et les catégories ont vocation à devenir des outils théoriques (des repères théoriques) pour l'enseignant d'EPS.

Méthode

Participants à l'étude et tâche motrice à réaliser

L'étude présentée dans cet article a été conduite sur le terrain de l'enseignement de la danse contemporaine à l'université. Les participants à cette étude étaient cinq étudiants de licence STAPS de la filière « Education et Motricité »⁴ (un garçon et quatre filles) au niveau de compétence contrasté⁵. Un étudiant (Alexandre) était jugé comme débutant par l'enseignante, deux étudiantes (Laure et Laurène) comme « débrouillées », et deux autres (Jeanne et Aurélie) comme expertes. Ces étudiants ont suivi un cycle de 24 heures de pratique en danse contemporaine (12 leçons de deux heures).

La tâche dans laquelle les étudiants ont été filmés à la huitième leçon consistait à réaliser une « phrase dansée⁶ » en musique, comprenant une entrée dans un espace scénique défini, un déplacement au sol et une fin debout.

Recueil des données

Deux types de données ont été recueillis, en lien avec la nature des connaissances mobilisées par les enseignants dans les moments de supervision active : a) des données « morphologiques » relatives aux formes de corps et de mouvements corporels produits par les étudiants participants ; et b) des données « intentionnelles » relatives aux aspects subjectifs de l'activité des participants.

Pour recueillir les données morphologiques, l'activité des cinq participants a été filmée lors de la huitième leçon du cycle de danse contemporaine. Il s'agissait d'identifier des indicateurs macroscopiques (aspects saillants des formes), c'est-à-dire des aspects des formes susceptibles d'être repérés par les enseignants d'EPS dans les moments où ils tentent de lire les conduites motrices des élèves pour les comprendre (Rey, 2000).

Le recueil des données intentionnelles s'est opéré de deux manières distinctes et complémentaires, en adéquation avec l'importance de la triangulation⁷ des données (Balas, 1999 ; Santelman et Aubret, 2005 ; Vermersch, 1994). L'accès au sens de l'expérience peut, d'une part, résulter d'une interprétation des comportements observables, ici des données morphologiques. Aussi, une première manière de recueillir des données intentionnelles consistait à émettre des hypothèses interprétatives à partir des traces d'activité que constituaient les données morphologiques. De telles inférences à partir des formes de corps et de mouvements corporels, qualifiées de données *en troisième personne* par Vermersch, permettaient ainsi d'obtenir un premier niveau d'intelligibilité des conduites motrices. Toutefois, comme tout processus interprétatif, celui-ci comporte des risques quant à l'adéquation de l'interprétation au sens de la conduite. Il convient donc de prendre en compte le point de vue de l'acteur afin de « désambiguïser ses conduites » (Cahour, 2006, p. 2).

Des entretiens ont donc été conduits avec les participants, inspirés de la technique d'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) en tant que méthodologie inscrite dans une théorie psychophénoménologique (Vermersch, 1996, 1999). En se focalisant sur l'accès à l'expérience vécue, la méthode vise une *conversion du regard* du sujet sur sa propre expérience vécue. Cette conversion du

4. Filière préparant aux concours de l'enseignement (professorat des écoles et d'EPS).

5. Si l'étude vise à fournir des repères théoriques aux enseignants d'EPS pour leur permettre d'être plus efficaces dans l'interaction avec les élèves, prendre appui sur l'analyse de l'organisation motrice d'étudiants STAPS n'est pas problématique dans la mesure où nous nous attachons à la genèse des conduites motrices en général, en tant qu'elle est présidée par des principes morphogénétiques. Les participants à l'étude sont donc de niveaux contrastés pour favoriser la mise à jour de ces principes ayant une prétention générique et dont nous pensons qu'ils sont à même de favoriser la compréhension, par l'enseignant, de l'activité motrice en danse.

6. Une phrase dansée peut être définie comme une entité chorégraphique constituée de quatre à cinq unités de mouvements.

7. Vermersch définit la triangulation comme la mise en relation de données différentes se rapportant à la même conduite (Vermersch, 1994, p. 219).

regard est une authentique possibilité théorique introduite par Husserl (1928) et reprise par Vermeresch sous le terme de *réfléchissement*. Une des difficultés spécifique du présent programme de recherche réside toutefois dans son objet qui concerne essentiellement l'action. Or, dans le pur instant de l'agir, la conscience est tournée vers le monde sous un mode purement pratique : ce qui apparaît alors n'a pas l'aspect de quelque chose qui peut être pensé, mais d'abord irréductiblement vécu. Afin de limiter la difficulté de saisir réflexivement ce vécu de l'action, la conscience se saisissant difficilement elle-même lorsqu'elle consiste originellement en une visée purement pratique, les entretiens menés se sont apparentés à des entretiens d'« autoconfrontation dans l'esprit de l'explicitation phénoménologique » (Cahour, 2006). Il s'agissait de considérer que l'explicitation des participants serait susceptible d'être facilitée par l'adossement à des traces d'activité (vidéos ou photos). Les méthodologies utilisant la rétroaction vidéo (ou photo) pour aider le sujet à expliciter son expérience vécue sont en effet compatibles avec le principe de conversion du regard fondant l'entretien d'explicitation, bien que Vermeresch n'utilise pas ces outils.

Plus précisément, nous avons identifié plusieurs fonctions aux supports photos ou vidéos pour les participants, pour favoriser l'explicitation de leur expérience vécue : ces supports permettent en effet de a) placer progressivement le sujet participant d'une position d'extériorité vers une position d'intériorité vis-à-vis de son expérience vécue ; b) aider le sujet à choisir et focaliser sa réflexion sur une occurrence spécifiée ; c) renforcer le rappel psycho-sensoriel issu de la mémoire concrète ; d) recueillir le vécu du sujet sur des moments particuliers de son expérience que nous avons identifiés comme typiques. »

Traitement des données

Le traitement des données s'est inspiré de la méthode de comparaison continue (Strauss, 1992). La « procédure par *tas* » (Bardin, 1977, p. 121) a été employée pour traiter les données descriptives et les verbalisations. Elle a consisté, pour les données descriptives, à comparer les formes de corps les unes aux autres pour dégager des formes typiques de différents niveaux d'élaboration technique selon leurs aspects saillants. Pour les données intentionnelles, des catégories intentionnelles ont été induites à partir des verbalisations d'un même participant afin d'élaborer des « tas ». Puis ces catégories ont été affinées et/ou remaniées en comparant les comptes rendus subjectifs des participants entre eux pour mettre en lumière d'éventuelles ressemblances⁸.

Un moment crucial du travail de recherche tient à l'émergence d'une catégorie, sur la base du traitement des données empiriques⁹. Deux cas de figure ont été observés dans l'émergence des catégories fonctionnelles. D'un côté, les catégories ont émergé par induction. Dans ce cas, a) les catégories obtenues correspondent à des catégories existant déjà en matière d'analyse de l'activité en danse¹⁰ ; les données empiriques ont alors une fonction illustrative ; ou b) les données empiriques amènent à remanier des catégories existantes. De l'autre côté, les catégories émergent par abduction (Peirce, 1931-1935, 1958), c'est-à-dire que les données empiriques conduisent à l'émergence d'une nouvelle catégorie. C'est notamment le cas des catégories intentionnelles « nature du motif de l'action » ou « structure de l'horizon intentionnel ».

Le traitement des données s'est opéré par le biais de tableaux à trois volets (Tableau 1 ci-dessous) permettant de trianguler les données (morphologiques et intentionnelles en deuxième et troisième personne) pour faire émerger des catégories fonctionnelles de l'organisation motrice.

8. Les catégories élaborées (descriptives et intentionnelles) ne sont toutefois pas indépendantes de l'objet de recherche visant l'élaboration de catégories fonctionnelles destinées à lire la motricité. Par exemple, les aspects des formes que nous avons retenus comme saillants sont ceux dont nous avons l'intuition qu'ils vont nous aider à développer une intelligibilité de l'organisation motrice du sujet en termes fonctionnels.

9. Entre les données empiriques et l'avènement du résultat, la formalisation de la catégorie correspond à un moment intuitif, qualifié par Husserl d'« intuition catégoriale ».

10. Pour une revue de littérature sur les catégories pré existantes en matière d'analyse du mouvement en danse, voir Ganière (2015).

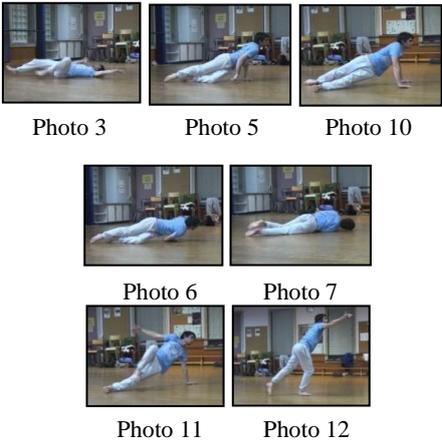
Description de la « forme »	Verbalisations de l'élève	Catégories fonctionnelles
 <p>Photo 3 Photo 5 Photo 10</p> <p>Photo 6 Photo 7</p> <p>Photo 11 Photo 12</p> <p>Forme « glissé-roulé pour se déplacer »</p> <p>-Posture <u>Déplacements dans l'espace postural</u> : mouvement ample des bras ; <u>Segments mobilisés</u> : bras, coude, paume de main posée à plat sur le sol, jambes <u>Regard</u> : dans la direction du déplacement <u>Tonicité</u> : plutôt tonique</p> <p>-Déplacements dans l'espace <u>Orientation et direction</u> : espace avant et latéral ; même direction <u>Rythme</u> : lent et monotone <u>Nature des appuis</u> : pieds, mains, bras, dos, flanc, genoux <u>Continuité des appuis</u> : heurté aux moments des changements de modes de locomotion <u>Rapport au substrat</u> : contact partiel et court avec le sol ; écrasement bras droit pendant le déplacement roulé latéral <u>Modes de déplacement</u> : glissé et roulé au sol</p>	<p>-Qu'est-ce que tu fais à ce moment là (Photo 3) ? <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 6) on voit que tu vas passer sur le dos... <i>« Oui je me souviens, j'avais envie de passer sur le dos, je me soulève 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 montré¹¹, 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 11 et 12) ? <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 5 et 10) ? <i>« Oui 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><u>Motifs de l'action</u> : Se déplacer ET faire de beaux mouvements</p> <p><u>Locomotion</u> : 3 modes de déplacements : marcher en quadrupédie ; glisser sur le ventre ; rouler sur le côté, direction, etc.</p> <p><u>Perception</u> : regard dans la direction du mur</p>

Tableau 1 : Extrait du tableau d'analyse de l'organisation motrice d'Alexandre

Résultats et discussion

Vers une morphogénèse des conduites motrices

Deux types de catégories fonctionnelles ont été mis en évidence : des catégories infra-intentionnelles¹² et des catégories intentionnelles.

Exemple de catégorie infra-intentionnelle de l'organisation motrice : la locomotion

11. L'étude présentée ici a été réalisée en collaboration avec une professeure agrégée d'EPS inscrite dans le parcours de formation continue du Master MEEF (Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation), option EPS, dont le mémoire de recherche a porté sur l'analyse des conduites motrices des élèves en danse contemporaine (Cizeron, 2014). Elle a également fait l'objet d'un article (Ganière, Cizeron & Cizeron, 2016). La collègue en formation continue intervenait en pratique danse à l'UFR STAPS et c'est elle qui a réalisé les entretiens dans le cadre de son mémoire. Afin de tenter de limiter le phénomène de désirabilité sociale lié au fait que l'enseignante soit aussi l'intervieweuse, des traces d'activités (sous forme vidéo et/ou photo) ainsi que des relances particulières ont été mobilisées, permettant de recentrer les participants sur leur expérience vécue.

12. D'autres catégories que la locomotion ont été mises à jour (équilibration, coordinations, etc.) (Ganière, 2015).

Les résultats montrent une transformation dans la façon dont les participants s'organisent pour se déplacer, entre Alexandre, qualifié par l'enseignante comme étant l'étudiant le plus débutant en danse, et Jeanne et Aurélie, désignées comme expertes. Cette évolution se traduit par :

- Une augmentation des modes de déplacements : de trois modes chez Alexandre : Rouler (photo 2), glisser sur le flanc (photo 4), et quadrupédie (photo 5), à six chez Aurélie : glisser à genoux (photo 13), glisser en tournant sur les fesses (photo 14), rouler (photo 15), glisser plat ventre (photo 16), pivoter latéralement (photo 17), rouler en arrière (photo 18).



Photo 2



Photo 4



Photo 5

Photos 2, 4 et 5 : Modes de déplacements d'Alexandre



Photo 13



Photo 14



Photo 15



Photo 16



Photo 17



Photo 18

Photos 13 à 18 : Modes de déplacements d'Aurélie

- Une augmentation des changements de direction par rapport à la trajectoire directe vers l'endroit où les participants devaient terminer leur chorégraphie ;
- Une augmentation du nombre et de la nature des parties du corps impliquées dans les appuis, montrant que plus l'organisation motrice est élaborée, plus les sujets mettent en jeu des parties du corps habituellement peu impliquées dans la locomotion (tête, ventre, dos, genoux, etc.) ;
- Une variation importante du rythme des mouvements (de mouvements monotones, réalisés à la même vitesse, lentement le plus souvent, à une alternance de mouvements lents et rapides, ralentis, accélérés) ;
- Une augmentation de la surface corporelle en contact avec le sol : d'une surface limitée en contact avec le sol (Alexandre et Laurène ne s'étalent jamais complètement au sol) (Photos 3 et 19), à une grande surface corporelle de contact (chez Jeanne et Aurélie, mais également chez Laure, bien que son organisation motrice apparaisse moins élaborée) (Photos 20 à 22) ;



Photo 3



Photo 19

Photos 3 et 19 : Etalement partiel sur le sol chez Alexandre et Laurène



Photo 20



Photo 21



Photo 22

Photos 20 à 22 : Contacts corporels avec le sol chez Laure et Jeanne (Voir Photos 13 à 18 pour Aurélie)

Catégories intentionnelles

- Evolution de la présence intentionnelle du sol¹³

Les évolutions mises à jour dans l'organisation locomotrice entre les organisations motrices les moins élaborées et les plus élaborées traduisent notamment une modification de la fonction du substrat. Aux niveaux les plus primitifs, l'organisation locomotrice révèle que les appuis sont essentiellement utilisés pour se déplacer et garantir l'équilibre des déplacements : le sol remplit alors principalement une fonction de substrat de déplacement, proche de celle qu'il assure dans la motricité habituelle. Les mouvements réalisés au sol sont alors généralement vécus comme étant « contraints », au sens où le sol gêne les sujets même lorsqu'il s'agit pour eux de se déplacer. Les passages au sol sont dans ce cas vécus comme des « transitions », permettant aux participants de « chercher les prochains appuis » (Alexandre) pour parvenir de façon directe au point final du déplacement (ici le mur). Les contacts avec le sol restent donc limités en surface corporelle et en durée, sauf chez Laure qui cherche davantage à faire durer ces passages au sol qu'elle vit comme des moments agréables. En revanche, aux niveaux les plus élaborés (Jeanne et Aurélie), la fonction de la locomotion change de nature par rapport à la motricité quotidienne. Le sol est utilisé pour produire des mouvements dansés et non plus pour se déplacer. Il devient dès lors un véritable *partenaire* de l'action, avec lequel les danseurs peuvent « jouer » et qui leur permet d'explorer de nouveaux possibles. Les verbalisations d'Aurélie montrent que les contacts avec le sol deviennent des contacts, objets du mouvement « tracé » sur la surface du sol : « J'ai conscience de mes extrémités et de la trace qu'elles laissent dans l'espace, parfois je trace quelque chose dans le sol, comme si ma peau était instrument de dessin et de peinture dans l'espace, quelquefois je trace en l'air » (Aurélie).

- Evolution du sens même de danser

L'évolution de l'organisation intentionnelle concerne le sens même de *danser*. Alors que pour Alexandre, Laure et Laurène, *danser* consiste essentiellement à faire de beaux mouvements, *danser* correspond, pour Jeanne et Aurélie, à une certaine façon d'être à la situation, les gestes traduisant la modalité intentionnelle par laquelle elles existent dans la situation (« je cherche à être dans un état particulier » (Jeanne)). On passe ainsi d'une centration sur les gestes à une centration sur la qualité de mouvement, c'est-à-dire sur ce que procure le mouvement à celui qui le produit. Une mutation s'opère ainsi au plan du sens de l'action de danser, qui passe d'une attention au geste à produire (geste dépositaire du beau) à un engagement intentionnel de l'être.

Le sens que l'acte même de danser a pour le sujet impacte alors la façon dont il va élaborer son mouvement. Celle-ci s'ancre ainsi, aux niveaux d'organisation motrice les plus primitifs, sur des métaphores de type *imaginées*. Le mouvement produit correspond à la reproduction littérale d'une image : par exemple, chez Laure, l'image consistant à « être tirée dans une certaine direction par une partie du corps ». Des métaphores non plus *imaginées* mais *idéelles* caractérisent les organisations motrices plus élaborées, en fondant le mouvement sur quelque chose de plus abstrait comme le fait de « s'étaler » ou « s'étirer ». Le mouvement généré dans ce cas n'est plus la copie de l'image, mais un « analogue gestuel » (Cizeron, 2014) d'une idée, ou sa « transcription » pour reprendre le terme employé par l'une des participantes : « j'ai envie de transcrire du dégouliner » (Aurélie). Enfin, plus l'organisation motrice est élaborée, plus le mouvement prend appui sur des métaphores de type ontologique dans lesquelles l'action est générée à partir du sentiment d' « être comme » plutôt que de « faire comme ».

13. La *présence intentionnelle du sol* renvoie à la façon dont le sol existe intentionnellement pour les danseurs.

- Nature du motif de l'action

L'investigation du sens même de l'action de danser a permis de révéler que les participants des niveaux d'organisation primitifs *juxtaposaient* deux motifs d'action (*i.e.* deux objets intentionnels) lors de leur chorégraphie. L'expérience vécue par Alexandre, Laure et Laurène se caractérise en effet par une alternance de moments où leur motif d'action consiste à faire de beaux mouvements et dans lesquels ils ont le sentiment de « danser » ; et d'autres où ce motif d'action s'efface, au profit d'un motif concernant exclusivement la locomotion (ou parfois même l'équilibration¹⁴). Il s'agit alors non plus de faire de beaux mouvements mais seulement de se déplacer en direction du point d'arrivée, le plus souvent de manière directe. Cette juxtaposition reflète la présence de visées intentionnelles différentes, traduisant qu'aux niveaux d'organisation motrice primitifs, le corps tend à faire obstacle au motif d'action adéquat à la finalité de la tâche. Ces résultats convergent ainsi avec l'idée de Simondon (1958) selon laquelle l'objet technique *abstrait*¹⁵ est *en lutte avec lui-même*. Les résultats montrent que ces discordances entre les visées intentionnelles, traduisant des dissensions au niveau de la façon dont les fonctions qui supportent la motricité se coordonnent, sont en partie apparentes à la conscience. Le sujet peut être conscient d'être gêné par des actions qu'il accomplit et qui digressent par rapport à ce qu'il *voudrait* faire. Alexandre par exemple a conscience de ce décalage entre ce qu'il souhaitait faire et ce qu'il a fait effectivement : « *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* ». Ces *anachronismes* disparaissent en revanche aux niveaux d'organisation motrice les plus élaborés, caractérisés par des conduites *concrètes*¹⁶ se traduisant par une visée intentionnelle unitaire. Il s'agit de *danser*, et *danser* intègre certaines façons de s'équilibrer ou de se déplacer, mais celles-ci ne font pas l'objet d'une visée intentionnelle, elles restent *silencieuses à la conscience*. Le motif de danser n'est donc plus contrarié par celui de s'équilibrer pour éviter de tomber ou par celui de chercher ses prochains appuis pour se relever. Le sujet est alors *entier* à la finalité de son action, ce qui signifie que l'organisation motrice, regardée comme *gestalt*, devient polarisée par une visée intentionnelle adéquate à la finalité de la tâche. Le corps disparaît comme instrument et donc comme intermédiaire entre la conscience et le monde pour devenir un « organe » du vouloir (Ricœur, 1950). Ces résultats convergent avec l'idée husserlienne, selon laquelle l'intentionnalité motrice est, de façon indissociable, un « je veux » et un « je peux », c'est-à-dire une possibilité pratique déterminée par les pouvoirs du corps.

- Structure de l'horizon intentionnel

L'augmentation des changements de direction au niveau de l'organisation locomotrice peut être interprétée, d'un point de vue intentionnel, comme traduisant une visée intentionnelle de plus en plus détournée vis-à-vis de la finalité d'un simple déplacement. Par exemple, lorsqu'Alexandre décrit son expérience vécue sur les photos 5 et 10, il dit *regarder* à ce moment-là *dans la direction où il doit aller, comme si son chemin était tracé*. Ces données intentionnelles, croisées avec la façon dont il s'organise pour se déplacer conduisent à inférer qu'il est d'emblée orienté intentionnellement vers la visée de l'endroit où il doit terminer son déplacement ce qui traduit un horizon intentionnel dont la structure est peu détournée. Cette structure *directe* de l'horizon intentionnel aux niveaux d'organisation motrice les moins élaborés permet de comprendre qu'Alexandre distingue peu de visées intermédiaires dans son expérience vécue, puisque sa conscience est d'emblée tournée vers une visée protensionnelle lointaine et non dans le présent de l'agir. En revanche, les nombreux changements d'orientation repérés au niveau de l'organisation locomotrice de Jeanne et Aurélie, ainsi que leurs comptes rendus subjectifs, mettent en évidence une structure détournée de l'horizon intentionnel lointain. Leur engagement intentionnel dans le présent de l'agir est cohérent avec les nombreuses

14. Ces moments où le motif d'action consiste à éviter un déséquilibre se traduit au niveau des formes, par des mouvements heurtés.

15. Chez Simondon, la forme abstraite est la forme primitive de l'objet technique, dans laquelle « chaque élément peut accomplir au mieux sa fonction propre » et est orienté tout entier vers l'accomplissement de cette fonction (Simondon, 1958, p. 34).

16. L'*intégration* des fonctions motrices au sein de la structure caractérise les conduites concrètes. La concrétisation de la conduite renvoie, chez Simondon, à la « convergence des fonctions dans une unité structurale » (Simondon, 1958, p. 22).

distinctions¹⁷ dont elles rendent compte (phases, rythme, parties du corps, musique, etc.).

Plus le degré d'élaboration de l'organisation motrice s'élève, plus la structure de l'horizon intentionnel est fragmentée dans ses dimensions diachronique et synchronique, et conjointement, les visées intentionnelles s'intègrent dans un motif de plus en plus unitaire. Ceci conduit à proposer que l'horizon intentionnel est structuré de façon dialectique, entre la fragmentation de la visée et l'intégration de visées partielles dans une visée unitaire. Aussi, lorsque Simondon caractérise le processus de *concrétisation* technique comme étant présidé par un principe d'intégration des fonctions au sein d'une unité structurale, nos résultats tendent à montrer que cette intégration s'accompagne dialectiquement d'une fragmentation de la structure de l'horizon intentionnel en visées intermédiaires.

La formation des enseignants à des schèmes d'intelligibilité des conduites motrices

Se pose ici la question de la formation de l'enseignant d'EPS afin qu'il puisse ajuster ses gestes de guidage aux conduites des élèves. Un premier élément de réponse se situe à un niveau théorique, et concerne l'articulation de la perception que l'enseignant a des formes produites par les élèves avec leur interprétation en termes d'intelligibilité fonctionnelle. Il s'agit de considérer que cette intelligibilité de l'activité de l'élève doit être adossée à des connaissances, et donc être rationnellement construite, et par conséquent apprise. Notre point de vue est qu'il ne suffit pas que l'enseignant dispose de « catégories » pour qu'il puisse se rendre intelligibles les conduites motrices des élèves. Entendues au sens kantien, ces catégories orientent néanmoins le regard de l'enseignant en même temps qu'elles lui offrent de nouvelles possibilités interprétatives. L'intelligibilité visée nécessite alors un entraînement de l'enseignant pour apprendre à repérer les aspects des formes pouvant être supports d'inférences en termes fonctionnels. Ceci suppose d'être capable de discriminer ce qui relève du *fond* et de la *forme*¹⁸, compte tenu du projet qui est de comprendre l'actualité d'une organisation motrice particulière. Notre hypothèse est que c'est en s'entraînant à travers des études de cas que l'enseignant va pouvoir apprendre à interpréter les formes en termes fonctionnels et à stabiliser l'articulation forme-signification dans un *schème* d'intelligibilité des conduites motrices. En tant qu'interface articulant des données sensibles avec des catégories de l'entendement, ces schèmes sont de nature à permettre à l'enseignant de percevoir *directement* les formes comme signification, sans passer par des inférences entre un premier objet que l'œil enregistrerait, et un second objet qui, lui, serait signifiant (Quéré, 1999). La construction de ces schèmes est alors à même de questionner le concept d'*émergence* dans sa dimension d'immédiateté. En effet, si le geste de guidage de l'enseignant émerge *in situ*, son action située est néanmoins adossée aux connaissances qu'il a de ce que la forme produite lui « dit » de la signification de l'organisation motrice de l'élève. Le geste de guidage émergent mobilise donc des schèmes d'intelligibilité des conduites motrices préalablement construits et constituant de véritables *instruments* pour enseigner (Perrenoud, Altet, Lessard et Paquay, 2008). L'hypothèse forte est qu'en éduquant le regard de l'enseignant, par la construction de schèmes d'intelligibilité des conduites motrices, il sera à même de faire des choix ajustés en situation, favorables aux apprentissages des élèves.

Conclusion

Les résultats de l'étude ont permis de montrer qu'en construisant un regard compréhensif sur l'activité des élèves, des constituants morphogénétiques de l'organisation motrice se dégagent, dont la connaissance, par l'enseignant, est susceptible de favoriser le développement d'une *rationalité professionnelle* (Perrenoud, 2004). La contribution de l'étude au développement des connaissances permettant de lire les conduites motrices des élèves est ainsi de nature à *armer* les enseignants d'EPS (Amade-Escot, 2007). Ces connaissances sont propices au développement d'une démarche de conception de l'enseignant prenant de la distance avec une simple application ou reproduction en situation des formes procéduralisées de savoirs scientifiques (Durand, Arzel et Saury, 1998). En effet

17. Ces distinctions relèvent à la fois des dimensions synchronique (à un moment donné de la phrase dansée, les participants de niveaux élaborés distinguent de nombreux aspects (sensations, parties du corps, rythme) et diachronique (ils distinguent de nombreuses phases et visent des objets intentionnels détournés vis-à-vis de la fin de leur action).

18. Un premier temps de formation consisterait effectivement à isoler ce qui relève des aspects spatio-temporels (forme au sens faible) et des aspects fonctionnels. Mais en vue d'amener les enseignants à percevoir petit à petit des formes au sens fort de structures, de totalités signifiantes et donc à percevoir les formes comme signification fonctionnelle.

les savoirs produits par la recherche sont nécessairement *bricolés* (Riff et Durand, 1993) sur le terrain de la pratique d'enseignement. La perspective technologique du programme de recherche dans lequel s'inscrit l'étude devra s'intéresser à la façon dont les connaissances produites s'actualisent en situation écologique d'enseignement et impactent les gestes de guidage déployés par l'enseignant.

Bibliographie

Amade-Escot, C. (2007). Les savoirs au cœur du didactique. In C. Amade-Escot (Ed.), *Le didactique* (pp. 11-30). Paris : Editions Revue EP.S.

Atlan, H. (2011). *Le vivant post-génomique ou qu'est-ce que l'auto-organisation ?* Paris : Odile Jacob.

Balas, A. (1999). Questions de validation psycho-phénoménologique. *Expliciter*, 32, 30.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

Bessy, C., et Chateauraynaud, F. (1995). *Experts et faussaires : pour une sociologie de la perception*. Paris : Métailié.

Boudard, J.M., et Robin, J.F. (2011). Décrire des 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), 26-30 juin 2006, Nantes, France.

Cizeron, J. (2014). *Elaboration d'un cadre d'analyse des conduites motrices des élèves en danse*. Mémoire de Master II. Université Blaise Pascal, UFR STAPS Clermont-Ferrand.

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.

Cizeron, M., et 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.

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

Durand, M. (2002). *Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique*. Paris : Editions revue EP.S.

Durand, M., Arzel, G., et Saury, J. (1998). Recherche et intervention en sport et en éducation physique : réflexion sur les conditions d'un domaine cognitif consensuel. In G. Klein (Ed.), *Quelles sciences pour le sport ?* (pp. 149-164). Co-édité par l'AFRAPS et le LARAPS de Toulouse.

Ganière, C. (2015). *L'organisation motrice de l'élève apprenant en EPS : élaboration d'un cadre d'analyse pour l'intervention*. Thèse de doctorat non publiée en STAPS, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.

Ganière, C., Cizeron, M., & Cizeron, J. (2016). L'intelligibilité de l'organisation motrice au sein du présent de l'agir : études de cas en enseignement de la danse. *eJRIEPS*, 39, 49-85.

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

Light, R., et Lémonie, Y. (2012). Constructivisme et pédagogie dans l'enseignement de la natation. *eJRIEPS*, 26, 34-52.

Peirce, C.S. (1931-1935). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. Volumes 1-6, edited by C. Hartshorne, P. Weiss. Cambridge : Harvard University Press.

- Peirce, C.S. (1958). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce, Volumes 7–8*, edited by A.W. Burks. Cambridge : Harvard University Press.
- Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. In J-F. Inisan (Dir.), *Analyse de pratiques et attitude réflexive en formation* (pp. 11-32). Reims : CRDP de Champagne-Ardennes.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C., et Paquay, L. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck.
- Quéré, L. (1999). Action située et perception du sens, In M. de Fornel et L. Quéré (Eds.), *La logique des situations : nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales* (pp. 301-338). Paris : Editions de l'EHESS.
- Rey, B. (2000). Un apprentissage du sens est-il possible ? In J-M.Barbier et O. Galatanu (Dir.), *Signification, sens, formation*. Paris : PUF. pp.107-126.
- Ricoeur, P. (1950). *Philosophie de la volonté. I - Le volontaire et l'involontaire*. Paris : Aubier (2009).
- Riff, J., et Durand, M. (1993). Planification et décision chez les enseignants. Bilan à partir des études en EPS, analyses et perspectives. *Revue Française de Pédagogie*, 103, 81-107.
- Rolland, C., et Cizeron, M. (2011). Comprendre et intervenir : les connaissances des entraîneurs experts en gymnastique. *@ctivités*, 8(2), 53-76.
- Rosenthal, V., et Visetti, Y.M. (1999). Sens et temps de la gestalt. *Intellectica*, 28, 147-227.
- Santelmann, P., & Aubret, J. (2005). L'analyse de l'expérience dans les pratiques professionnelles et sociales. *Savoirs*, 8 (2), 51-58.
- Simondon, G. (1958). *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris : Aubier.
- Strauss, A.L. (1992). La méthode comparative continue en analyse qualitative. In I. Baszanger (Ed.), *La trame de la négociation, sociologie qualitative et interactionnisme* (pp. 283-311). Paris : L'Harmattan.
- Tochon, F.V. (1991). *L'enseignement stratégique : transformation de la connaissance dans la pensée des enseignants*. Toulouse: Editions Universitaires du Sud.
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant* (P. Bourguine et P. Dumouchel, trad.). Paris : Seuil.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vermersch, P. (1996) Pour une psycho-phénoménologie. *Expliciter*, 13, 1-16.
- Vermersch, P. (1999). Pour une psychologie phénoménologique. *Psychologie Française*, 44(1), 7-18.