



HAL
open science

Les images au cœur de l'apprentissage de la danse en EPS

Nicolas Robin, Geneviève Schnell, Marie-Alixé Louis, Aodren Le Page

► **To cite this version:**

Nicolas Robin, Geneviève Schnell, Marie-Alixé Louis, Aodren Le Page. Les images au cœur de l'apprentissage de la danse en EPS. Revue Enseigner l'EPS, 2021, 283, pp.29-33. hal-03280840

HAL Id: hal-03280840

<https://hal.science/hal-03280840>

Submitted on 16 Jul 2021

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.

Mots clés : Danse, vidéo, imagerie, scolaire, EPS

Nicolas Robin, Docteur en STAPS, Maître de Conférences.

Laboratoire Actes, EA(3596), Université des Antilles, UFR STAPS de Pointe-à-Pitre, France.

Email : robin.nicolas@hotmail.fr

Geneviève Schnell, Professeur d'EPS, Ex responsable de l'option danse, UFR STAPS de Pointe-à-Pitre.

Email : gpschnell@gmail.com

Marie-Alixé Louis, Professeur d'EPS, Responsable de l'option danse, UFR STAPS de Pointe-à-Pitre.

Email : marie-alixe.louis@univ-antilles.fr

Aodren Le Page, Professeur d'EPS Agrégé, UFR STAPS de Pointe-à-Pitre. Email : aodrenlp@gmail.com

Les images au cœur de l'apprentissage de la danse en EPS

1 INTRODUCTION

L'initiation artistique en milieu scolaire et universitaire

L'initiation artistique en général et particulièrement celle attachée aux propriétés du mouvement contribue à l'épanouissement de la personnalité et de l'identité des élèves (Tribalat, 2005). La danse n'est pas seulement une activité de production de formes corporelles, c'est aussi et avant tout une activité de création, de communication de sens et d'émotion (Delga, Flambard, Le Pellec, Noe, & Pineau, 1990). La notion d'intention dans la création d'effets est essentielle pour provoquer des émotions chez le spectateur. La danse permet de construire un langage (celui du corps), de communiquer (la relation aux autres, la place de danseur, de chorégraphe et de spectateur), d'exprimer des sentiments et/ou d'évoquer des situations (en fonction d'un projet expressif).

D'ailleurs, si la danse fait fondamentalement partie du monde de l'art, en milieu scolaire « *elle doit permettre d'avancer dans une démarche de création* » avec les élèves (Commandé, 2005). Dans cette perspective, elle s'organise autour d'une démarche artistique globale qui prend souvent forme à travers 3 grandes phases : l'improvisation guidée, la phase de réinvestissement / composition, la phase de présentation. L'articulation de ces différentes phases compose le processus de création qui constitue cette « tranche de vie » de danseur que doivent vivre les élèves, c'est-à-dire cette « *expérience solidement ancrée dans la spécificité de l'activité humaine mobilisée dans l'APSA prise comme référence momentanée* » (Portes, 2006). Si l'ordre de ces différentes phases n'est pas immuable et peut être modulé selon le mode d'entrée privilégié par l'enseignant et au regard des difficultés rencontrées par les élèves, il apparaît comme un aspect central et structurant des apprentissages visés dans les activités artistiques du champ d'apprentissage n°3 : des attendus de fin de cycle au collège, qui insistent notamment sur la nécessité de faire participer activement les élèves à la construction et à l'interprétation d'un projet artistique (BO de 2015), aux attendus de fin lycée qui précisent qu'il s'agit d'amener les élèves à « *s'engager pour composer et interpréter une chorégraphie collective selon un projet artistique en mobilisant une motricité expressive et des procédés de composition* » (BO de 2019).

Toutefois, si la danse à l'école apparaît comme l'une des activités privilégiées pour permettre aux élèves d'entrer dans une démarche artistique, les enseignants se heurtent souvent à un ensemble de difficultés professionnelles amenant cette ambition à ne rester qu'une déclaration d'intention. Ubaldi (2006) souligne en effet que de réelles difficultés professionnelles font souvent obstacle à l'enseignement de la

danse en milieu scolaire. L'auteur ajoute qu'au carrefour de ces difficultés, le rapport à « l'image » apparaît souvent davantage comme un obstacle à dépasser que comme une ressource à exploiter. Les images véhiculées par les enseignants se heurtent à celles des élèves, inhibant le processus d'apprentissage. Les inquiétudes des enseignants à l'égard de leur propre image vis-à-vis du regard des élèves dissuadent la possibilité même d'un enseignement. Les difficultés des enseignants à répondre aux besoins « d'images » des élèves pour comprendre les demandes, agissent comme « *un frein supplémentaire dans la transmission des contenus* ».

A travers cet article, nous chercherons à mettre en évidence l'importance de la place des images dans le processus d'apprentissage de la danse en milieu scolaire, en montrant qu'elles peuvent être une ressource à exploiter dans les différentes phases du processus de création pour favoriser les progrès des élèves.

2 Les images métaphoriques

Comme le souligne Petiot et Saury (2019), solliciter l'imaginaire des élèves en nommant les contenus à l'aide de métaphores apparaît comme un levier pour favoriser les apprentissages, en stimulant à la fois la compréhension de ce qu'il y a à apprendre et leur engagement dans le processus d'apprentissage. Ces images métaphoriques trouvent un intérêt tout particulier en danse scolaire. Elles mettent en valeur et donnent à comprendre ce qu'il est possible de faire à partir d'une intention à accorder au mouvement sans pour autant dériver vers une prescription formelle de ce qu'il faudrait réaliser. En effet, enseigner la danse en milieu scolaire, c'est rester vigilant sur le fait que « *la danse n'est pas qu'une activité de production de formes mais une activité de création* » (Delga et al. 1990), dans laquelle l'utilisation d'images métaphoriques semble être une piste intéressante à exploiter pour l'enseignant.

Plus précisément, dans le cadre des différentes phases du processus de création, les images métaphoriques pourraient notamment trouver un intérêt spécifique lors de la phase d'improvisation guidée qui correspond à une phase d'exploration dans laquelle il s'agit de solliciter la pensée divergente des élèves. En effet, l'improvisation consiste à manipuler, organiser et agencer sur l'instant des éléments stockés en mémoire. Avec une entrée par les mots, l'enseignant peut donner des consignes sous forme d'images métaphoriques, pour alimenter cette exploration et guider l'élève dans la phase d'improvisation, en l'aidant à « *ouvrir les possibles, triturer la matière et agrandir le champ des trouvailles* » (Commandé, 2005). Cordier (2010) a montré que l'utilisation de consignes métaphoriques induisait de meilleures réalisations motrices et un meilleur apprentissage que des consignes motrices. Elles constituent un outil qui permet de faire émerger le mouvement de l'intérieur, sans basculer dans une logique de simple reproduction de formes transmises de manière verticale, et ainsi veiller à « *rendre la danse au corps qui l'habite* » (Dupuy, 1989). Chaque mouvement est réalisé à partir d'une représentation mentale principalement construite sur la base des informations sensorielles (visuelles, auditives, proprioceptives, ou une combinaison de celles-ci) issues du corps ou de l'environnement (Robin & Joblet, 2018) auquel il sera possible d'ajouter des métaphores (Overby, 1990).

L'enseignant pourrait d'une part utiliser les images métaphoriques pour aider les élèves à s'autoriser la transgression des codes de la quotidienneté (Commandé, 2005) afin de trouver des formes de corps plus variées et originales. Par exemple, réaliser le mouvement « dans et au dehors d'une grande sphère » (impliquant la notion de concave et convexe) ou encore de trouver des formes dans un « volume qui s'agrandit et qui rétrécit ». D'autre part, ces images métaphoriques pourraient également être utilisées pour susciter des états de corps non spontanés chez les élèves, en les guidant dans l'exploration du jeu avec les composantes du mouvement : « se déplacer comme une plume portée par le vent, se vider comme un ballon de baudruche percé, être attiré par le sol comme un aimant ». Les images métaphoriques apparaissent donc

comme un outil permettant d'alimenter une démarche visant à aider les élèves à développer « *une motricité poétisée* » (Commandé, 2005), c'est-à-dire interrogée dans son rapport aux composantes du mouvement pour sortir des codes évidents ne permettant qu'une retranscription du réel (Perez & Thomas, 1994).

Le travail de l'improvisation sera différent de celui de la tâche de rappel (de formes de corps mémorisées ou d'état de corps intériorisés). Toutefois, improviser ne n'est pas faire « au hasard » ou « à partir de rien » dans la mesure où cela s'appuie toujours sur la réorganisation et la mise en relation de matériaux qui préexistent (Fustier, 1991). L'élève/étudiant doit avoir une réelle conscience de ce qu'il fait et une certaine forme d'intention (Vallet, 2001).

Dans une situation d'improvisation mettant l'accent sur le plan individuel, l'enseignant pourrait guider l'élève en lui demandant de suivre un fil directeur qui pourrait notamment être l'une des composantes du mouvement. Dans le cas de la relation à l'espace, l'enseignant pourrait proposer par exemple un travail sur l'image du labyrinthe, en donnant comme consigne : « par tes déplacements tu vas dessiner ton labyrinthe ; il y a des obstacles à franchir par-dessus, par-dessous, des angles droits, des passages étroits, des impasses... ». Puis pour alimenter la phase d'improvisation guidée, il serait possible d'ajouter progressivement à ces déplacements, des états de sol (glissant, boueux, mouvant, cotonneux, etc.) pour stimuler l'imaginaire des élèves et les amener à sortir d'une motricité usuelle pour aller explorer une motricité de plus en plus inhabituelle. En ce sens, l'usage d'images métaphoriques permet de faciliter l'entrée dans le processus de création, en évitant de confronter les élèves à l'insurmontable difficulté de tenter de créer à partir de rien. En faisant évoluer ce dispositif au service d'une improvisation collective, les élèves ou étudiants pourraient rentrer dans un processus de co-construction leur permettant de percevoir la proposition de l'autre et d'y réagir pour s'y adapter. Si on reprend la situation du labyrinthe, l'élève pourrait par exemple se dire : « mon partenaire a imaginé un labyrinthe que j'ai perçu par ses déplacements, à moi d'investir celui-ci en trouvant des déplacements différents de ceux qu'il a utilisés » en ayant recours à son imagination. Les recommandations institutionnelles invitent notamment à ce que les élèves construisent un regard sensible sur le corps en mouvement et le monde en général afin d'y puiser des idées de réalisation à l'aide ou non de partenaire(s), d'objets théâtraux, d'univers musicaux tout en redonnant une place de choix à l'imaginaire.

Ainsi, comme le précise Cordier (2010), pour que l'apprentissage en danse soit bénéfique, notamment dans la phase d'exploration, il doit être associé avec des directives verbales descriptives ou métaphoriques dans le but de finaliser les représentations mentales des mouvements à reproduire (Vallet, 2006). Nous comprenons ainsi l'importance d'avoir recours à des images métaphoriques en danse scolaire qui pourraient à la fois jouer un rôle d'inducteur susceptible de faciliter l'entrée dans l'activité et avoir une fonction d'étayage permettant de favoriser les apprentissages.

3 Les images numériques

Sous un angle à la fois différent et complémentaire, la place de l'image comme ressource pour l'enseignement/apprentissage en danse peut s'envisager à travers l'utilisation des images photo ou de l'image vidéo. Ces deux manières d'appréhender la place de l'image sont de plus en plus mises en avant dans un contexte où l'école invite les enseignants d'EPS à faire entrer le numérique dans la leçon, en l'envisageant comme une piste d'innovation, permettant de renouveler les pratiques pédagogiques et de transformer en profondeur les manières d'enseigner et d'apprendre (Sève, 2018). Dans cette dynamique, les images numériques peuvent occuper une place de choix dans le cadre de la danse scolaire. Elles apparaissent comme un moyen d'alimenter la démarche de création, dans la mesure où la danse s'envisage aussi comme un projet de communication, dans lequel l'intersubjectivité danseur / spectateur permet à la production artistique d'émerger et de se construire en tant que telle (Guisgand, 1998).

Au regard des différentes phases du processus de création, des séquences filmées à l'aide de matériel numérique nomade (caméra, tablette, téléphone portable) peuvent servir de supports aux enseignants et également aux élèves et étudiants afin de permettre à ces derniers d'avoir un feedback (informations en retour) sur leur(s) production(s) corporelle(s). En ce sens, elles apparaissent notamment pertinentes pour guider les élèves dans la phase de composition, lorsqu'il s'agit de solliciter la pensée convergente des élèves, « *pour trier, éliminer, et opérer des choix pertinents* » (Commandé, 2005). Autrement dit, les images numériques peuvent servir de moyen de comparaison entre les exécutions réelles et la représentation de ce qu'ils ont eu l'intention de réaliser. En effet dans le cadre de la danse scolaire, l'hétérogénéité des élèves se traduit par des différences notables au niveau technique, sur le plan des qualités physiques, ou encore au niveau de la présence du danseur sur scène. On observe fréquemment un écart relativement important entre ce qu'ils ont pensé faire et ce qu'ils ont vraiment réalisé. Les images numériques pourraient ainsi être utilisées par l'enseignant afin de permettre des retours immédiats portant sur la connaissance de la performance (Schmidt, 1999). En ce sens, les images numériques peuvent aider les élèves à progresser dans la gestion de la dialectique « *expression / impression* » (Delga et al. 1990) grâce à l'autoscopie, qui offre la possibilité de se confronter à l'image de son propre corps (Dauphas, Lacroix, & Thomaszower, 2016).

Ainsi, l'enseignant pourra notamment exploiter les images numériques dans le cadre de la vidéo différée, via *Bam Video Delay* par exemple, qui permet d'accompagner les élèves dans la phase de composition. En offrant la possibilité d'avoir un retour immédiat sur l'action, ce dispositif est notamment susceptible de fournir une aide précieuse aux élèves pour « *explorer et choisir des procédés de composition* » (BO 2019) et ainsi les guider dans « *ce long voyage vers l'inconnu* » que constitue la phase de composition en danse (Buirge, 1994). Par exemple, pour nourrir les relations entre danseurs au sein d'un groupe il est possible de visualiser les différents effets créés par l'utilisation des procédés de composition (unisson, canon, lâcher-rattraper, contraste, etc), appliqués à une même phrase gestuelle, pour comparer et retenir les trouvailles cohérentes avec la vision du propos envisagé par le groupe (Commandé, 2009). Par ailleurs, comme le soulignent Avisse et Bruchon (2018), au regard des limites de *Bam vidéo Delay* qui ne permet pas le stockage de la vidéo, il semble pertinent d'exploiter les fonctionnalités d'autres outils tel que *Coach's Eye* pour mettre en évidence plus précisément les écarts entre la réalisation effective des élèves et les exigences d'apprentissage fixées par l'enseignant. Au-delà de la possibilité de stocker la vidéo, cet outil apparaît comme « *une machine à disséquer* » les réalisations des élèves grâce aux fonctionnalités ralenti et arrêt sur image (Ottaviano, 2018). Par exemple, l'enseignant peut utiliser cet outil conjointement avec les élèves pour mettre l'accent sur des observables parfois fugaces en danse tels que : la suppression des gestes parasites et des trous de mémoire, la présence / absence d'éléments de langage spécifiquement attendus par l'enseignant, ou encore l'orientation et le placement du regard des danseurs. Ainsi, les images numériques apparaissent comme un support permettant de favoriser l'implication des élèves dans une boucle de régulation progressive de leurs apprentissages avec l'enseignant (Avisse & Bruchon, 2018).

De plus, afin de s'inscrire pleinement « *dans un cheminement artistique qui va de la mise en jeu de la créativité motrice à la présentation d'une création chorégraphique aboutie à autrui* » (Commandé, 2009), il est également possible d'interroger le rôle des images numériques au niveau de la phase de présentation du processus de création. Il s'agit de souligner qu'elles peuvent d'une part servir de support pour aider les élèves à construire un regard critique sur leur prestation et celles des autres (BO de 2015), et d'autre part participer à stabiliser les apprentissages des élèves en favorisant la construction de représentations mentales des mouvements.

Plus précisément, l'analyse vidéo permet à l'élève/étudiant de réaliser un codage représentatif des mouvements à rappeler. Elle peut donc l'aider à construire une référence interne (représentation mentale) qui permettra à la fois de reproduire une action ou un enchaînement d'actions mais aussi d'évaluer ses propres exécutions ou celles qu'il observe. C'est par la répétition, pas forcément de reproduction de formes mais surtout d'imprégnation de sensations (que les élèves retrouveront plus facilement par la suite), que cette référence va se construire et se développer. La répétition de mouvements, d'enchaînements, de combinaisons d'actions ou de chorégraphie est donc fondamentale en danse, permettant de fixer les images, car le danseur évolue dans un milieu qui ne change pas ou peu et qui sollicitera des habiletés fermées (Cadopi, 2005). Ces répétitions doivent comporter un grand nombre d'essais réels mais peuvent aussi être

complétées par des pratiques mentales (évoquant par exemple la musique, des sensations construites avec des objets comme avec un sac plastique ou des sensations à retrouver sans l'objet) afin d'optimiser l'apprentissage et faciliter la mémorisation des mouvements ou enchaînements d'actions (Schmidt, 1999). Ici, l'utilisation des images numériques via l'analyse vidéo prend tout son sens dans la phase de présentation¹ : elles dépassent le fait de seulement mettre en mémoire la chorégraphie pour capter son caractère éphémère, et visent aussi à influencer la motricité même du danseur en l'aidant à incorporer sa chorégraphie et à se nourrir de celles des autres danseurs (Commandé, 2005).

4 Les images mentales

Dès 1975, Sweigard a recommandé l'utilisation de l'imagerie mentale en danse et plus récemment Robin et Joblet (2018) ont souligné l'intérêt d'avoir recours à cette technique en EPS. Les effets bénéfiques de l'imagerie mentale en danse que ce soit chez les adultes, adolescents et même les enfants (Cadopi, 1994 ; Cordier, 2010 ; Hanrahan, 1994 ; Hanrahan & Salmela, 1990 ; Overby, 1990) ne sont plus à démontrer. Elles participent à l'amélioration du schéma corporel, facilite l'anticipation et la combinaison de mouvements et aident à la mémorisation. En ce sens, l'imagerie mentale apparaît comme un outil participant au développement technique des élèves en danse, entendu comme une appropriation de moyens au service de la création et non comme une fin en soi (Commandé, 2005). En effet, s'il convient de rappeler que sans confrontation au processus de création il n'y a pas de cheminement artistique, dans le cadre de cette démarche la technique apparaît comme ce que le danseur doit nécessairement développer pour être en mesure de réduire l'écart entre ce qu'il veut exprimer et les moyens dont il dispose pour le faire (Perez, 2000). Ainsi, en danse, « *le corps n'est pas une machine, c'est un chemin à parcourir* » (Taffanel, 1983) que l'imagerie mentale peut venir baliser en aidant les élèves à vivre l'expérience de leur corps en mouvement pour progresser. De façon générale, l'imagerie mentale est un processus conscient au cours duquel une action motrice (mouvement, enchaînement, posture...) est intérieurement simulée sans être réalisée physiquement (Robin, Toussaint, & Blandin, 2006). Cette simulation se fait sur la base d'une représentation mentale qui servira de guide pour une reconnaissance ou un rappel ultérieur (Cadopi, 1994 ; Vogt, 1996). Par exemple il a été montré que la répétition mentale représente une modalité de codage essentielle et efficace en danse (Souriac-Poirier, Thon, & Cadopi, 2008). Overby (1990) a mis en évidence que les images mentales utilisées lors de la réalisation de mouvements en danse pouvaient être des images visuelles ou proprioceptives directes (portant sur le corps). Nous pouvons également distinguer les images mentales statiques (i.e., simuler mentalement une action sans action concomitante) des images mentales dynamiques (i.e., accompagner la simulation mentale d'actions de petits mouvements de faibles amplitudes). Dans les deux cas, ces images mentales peuvent s'avérer utiles, des répétitions visant à stabiliser et mémoriser la production (notamment au niveau visuel et proprioceptif), jusqu'aux derniers instants précédents la phase de présentation ; c'est-à-dire lorsqu'il s'agit pour les élèves de se libérer de la charge attentionnelle pour se rendre disponible au déroulement de l'action et entrer dans le rôle de danseur qui permettra aux spectateurs de rentrer pleinement dans la magie de l'univers créé grâce à l'investissement immédiat et authentique du danseur (Commandé & Brun, 2016).

Par exemple, Minvielle-Moncla, Audiffren, et Ripoll (2000) ont observé que la répétition mentale permettait de diminuer le nombre de ruptures et la durée de celles-ci. De plus, ils ont observé que l'imagerie permet de réaliser un nombre de liaisons différentes plus important. Enfin, leur étude a mis en évidence que la répétition mentale permettait, en plus de réinvestir le répertoire de liaisons appris, d'améliorer la création de nouvelles puisant dans le réservoir de celles qui n'ont pas été expérimentées à l'entraînement pour réaliser la tâche d'improvisation. Nous pensons que les effets bénéfiques d'une combinaison entre la pratique réelle et la simulation mentale permet de donner du « sens » au mouvement, ce qui faciliterait la mémorisation et le réinvestissement ultérieur, tout en limitant le risque de s'écarter des enjeux éducatifs propres aux activités artistiques en glissant de la formation du « corps-sujet » au formatage d'un « corps-objet » (Commandé, 2005).

¹ Vous trouverez sur le site internet de la revue « Enseigner l'EPS » un exemple de montage utilisé à l'UFR STAPS de Pointe-à-Pitre en « polyvalence danse » avec les Licence 1 STAPS. Ce montage est fait à partir d'un logiciel libre d'accès et peut être facilement réalisé par tout enseignant.

5 Conclusion

En danse scolaire « *il vaut mieux faire des choses ordinaires de manière extraordinaire que des choses extraordinaires de manière ordinaire* » (Gallota & Raffali, 1993). Pour cela, il nous a semblé intéressant d'interroger l'utilisation possible des images dans cette activité, et plus précisément de les envisager comme une ressource dans les différentes phases du processus de création. En effet, si étymologiquement l'enseignant est un « *donneur de signes* » (Commandé, 2005), nous nous sommes attachés à envisager les images en danse scolaire dans cette logique, pour montrer dans quelle mesure et à quel moment du processus de création elles peuvent être exploitées pour donner une direction aux apprentissages des élèves, tout en veillant à rester au cœur des enjeux spécifiques aux activités artistiques.

Comme nous avons pu le voir, qu'elles soient métaphoriques, numériques ou mentales, les images constituent des outils exploitables par l'enseignant pour :

- Favoriser l'entrée des élèves dans la phase d'improvisation guidée, lorsqu'il s'agit de solliciter la pensée divergente des élèves et d'encourager l'émergence d'une motricité poétisée
- Guider les élèves dans la phase de composition, lorsqu'il s'agit de les amener à privilégier la pensée convergente et de les aider à progresser dans la gestion de la dialectique expression/impression
- Alimenter le développement de la disponibilité des élèves jusqu'aux derniers instants avant la phase de présentation et à l'issue de celle-ci en facilitant la mémorisation et le réinvestissement des acquis.

Dès lors, si « *l'entrée dans une véritable démarche de création artistique c'est toute l'histoire de la danse à l'école* » (Commandé, 2005), cette démarche questionne finalement plus globalement l'enseignant dans son rapport au guidage des élèves. Cet aspect permet notamment de comprendre certains points de blocage ou certaines fausses pistes allant de la confusion entre création et liberté totale, à l'assimilation de la contrainte à un frein créatif. Ce sont autant d'éléments qui alimentent les risques de voir s'éloigner l'enseignement de la danse, d'une pratique artistique vers une activité de valorisation technique ou d'accumulation d'effets chorégraphiques (Patinet, 2019). Ainsi, comme le suggèrent Gallota et Raffali (1993), il s'agit peut-être de veiller à matérialiser le processus de création en proposant « *des situations suffisamment ouvertes pour pouvoir voyager mais suffisamment fermées pour ne pas se perdre* », dans lesquelles l'utilisation des images semble pouvoir prendre une place toute trouvée.

Références

- Avisse M. & Bruchon F. (2018). *Une leçon d'acroSPORT avec et sans outils numériques – Comparaison des effets des dispositifs d'enseignement sur l'activité de gymnaste, juge et chorégraphe*. Les dossiers « Enseigner l'EPS », vol. 4, 82–87, AEEPS.
- Buirge S. (1994). « *La composition, long voyage vers l'inconnu* ». *Marsyas*, n° 26.
- Cadopi, M. (2005). *La motricité du danseur approche cognitive*. *Bulletin de psychologie*, 58(475), 29–37.
- Cadopi, M. (1994). *Sportif et danseur : représentations pour l'action chez de jeunes pratiquants*. *Enfance*, 2, 247–263.
- Commandé, E. (2009). *La danse : une activité motrice de symbolisation*
- Commandé, E. (2005). « *Ecoles* » de danse et danse à l'école in J.-M. Legras, *Vers une technologie culturelle des APSA*, Paris, Vigot.
- Commandé E. & Brun M. (2016). *Construire une démarche de création artistique*, In B. Lefèvre, *L'artistique*, Eds. EP&S
- Cordier, V. (2010). *Influence de la simulation mentale guidée sur l'apprentissage du mouvement en danse*. *Education*.
- Dauphas, E., Lacroix, S., & Tomaszower Y. (2016). *Le numérique : outil de redéfinition de l'observation et de l'évaluation en EPS ?* Les dossiers « Enseigner l'EPS », vol. 2, 206–211, AEEPS
- Delga, M., Flambard, M-P., Le Pellec, A., Noe, N., & Pineau, P. (1990). *Enseigner la danse en EPS*. *Revue EPS*, 226.
- Dupuy, D. (1989). « *La danse du dedans* », in *La danse, naissance d'un mouvement de pensée*, Biennale Nationale du Val de Marne, Armand Colin
- Félix, J-J. (2011). *Enseigner l'art de la danse ?* Edition Deboeck.
- Fustier M. (1991). *Pratique de la créativité*, Paris, ESF éditeur.
- Gallota, J-C., & Raffali, B. (1993). *Les Yeux qui dansent*. Editions Actes Sud.

- Guisgand, P. (1998). « Conditions d'une écoute et formation du spectateur », *EPS*, n° 273
- Hanrahan, C. (1994). In search of a « good » image. *Impulse*, 2 (2), 131–144.
- Hanrahan, C., & Salmela, J. H. (1990). Dance images. Do they really work or are we just imagining things? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61(2), 18–21.
- Holvoet, M. (1996). Activités à visées artistiques, contenus et modalités d'évaluations. *Revue EPS*, 262.
- Lamour, H. (1985). La pédagogie du rythme. *EPS le Bridgeur*.
- Maucci, T. (1989). Improvisation et pédagogie...quelques points qui me tiennent à cœur. *Propos recueillis par Rosine Cadier*. *Marsyas*, 12, 54–57.
- Minvielle-Moncla, J., Audiffren, M., & Ripoll, H. (2000). Influence de l'imagerie mentale sur la capacité d'improvisation en Danse. Publication électronique des actes des premières rencontres internationales « Arts, Sciences et Technologies », MSHS, La Rochelle.
- Ottaviano E. (2018). L'arrêt sur image, un artefact co-construit au service de l'apprentissage des élèves, *Les dossiers « Enseigner l'EPS »*, vol. 4, 37-44, AEEPS
- Overby L. Y. (1990). The use of imagery by dance teachers—Development and implementation of two research instruments. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61(2), 24–27.
- Patinet C. (2019). « Danse des vestes » et égalité filles-garçons : quelles procédures de guidage. *Les dossiers « Enseigner l'EPS »*, vol. 5, 177-181, AEEPS.
- Perez, T. (2000). « Danse : enseignement et rapport à la technique », *EPS*, n° 284.
- Perez T., Thomas A. (1994). *Danser en milieu scolaire*, Nantes, CRDP des Pays de Loire.
- Petiot O. & Saury J. (2019). Construire la relation pédagogique dès le début de l'année scolaire, In J.Visioli, *La relation pédagogique*. Eds. EP&S.
- Portes M. (2006). Les promesses d'une pratique studieuse du handball en EPS, *cahier CEDRE N°6*, AEEPS.
- Ubaldi J. L. (2006). L'EPS dans les classes difficiles : entre fils rouges et lignes jaunes. *Dossier EPS n°64*.
- Robin, N., & Joblet, E. (2018). L'imagerie mentale en EPS et si on essayait ? *Les dossiers « Enseigner l'EPS »*, vol. 4, 275, 5–9, AEEPS.
- Robin, N., Toussaint, L., & Blandin, Y. (2006). Importance des modalités d'imagerie dans la reproduction de configurations corporelles simples. *Sciences et motricité*, 57, 67–78.
- Roche, L. (2019). Les usages du numériques en EPS : quelles limites ? *Enseigner l'EPS*, 277, 7–11. AEEPS
- Taffanel J. (1983). « Se noyer sans se perdre », *Fous de danse, Revue Autrement*, n° 51
- Schmidt, R. A. (1999). *Apprentissage moteur et performance*. Vigot : Paris.
- Sève C. (2018). Les apports du numérique éducatif à l'EPS, *Les bistrots pédagogiques*.
- Souriac-Poirier, P., Thon, B., & Cadopi, M. (2008). Mémorisation d'une séquence gestuelle en fonction de l'expertise, des capacités d'imagerie et de rotation mentale. *Revue STAPS*, 81, 23–34.
- Sweigard, L. (1975). *Human movement potential: Its ideokinetic facilitation*. New York: Dodd, Mead & Co.
- Tribalat, T. (2005). Réflexion autour de la santé des jeunes et contribution de l'EPS. *Revue Hyper-EPS*, 228, 26–28.
- Vallet, C. (2001). L'improvisation dans les pratiques physiques artistiques : contribution à la compréhension des processus attentionnels et mnésiques en jeu dans la génération d'actions. *Doctorat de l'université de Bordeaux II*.
- Vellet, J. (2006). La transmission matricielle en danse contemporaine. *Revue STAPS*, 72(2), 79–91.
- Vogt, S. (1996). Imagery and perception-action mediation in imitative actions. *Cognitive Brain Research*, 3(2), 79–86.