

groupe. » (Camilleri, 1985). L'intérêt du modèle du « pratiquant cultivé » (oserons-nous du « danseur culturel » ?), est de pouvoir décrire une réalité mouvante et surtout une réalité métissée. Pouvons-nous, nous enseignants, favoriser la construction identitaire de nos élèves en rejetant le modèle universel aseptisé, en prenant conscience du modèle culturel que nous sommes, pour chacun singulier, modèle dont le métissage reflète notre capacité à intérioriser ou non certaines normes ? Pouvons-nous, nous enseignants, regarder nos élèves comme autant de modèles culturels déjà constitués mais aussi en devenir de par leur seule situation scolaire et considérer les appropriations possibles originales ? Comment penser le collège comme un espace où les modèles se mélangent plutôt qu'ils s'affrontent, autour de valeurs reconstruites si, comme le souligne Gruzinski (1999), « la complexité, l'imprévu et l'aléatoire paraissent inhérents aux mélanges et aux métissages » ?

Michelle COLTICE

Laboratoire didactique de l'UFRSTAPS de LYON. CRIS.

Bibliographie

- DEVELAY M., *Donner du sens à l'école*, E.S.F., p 98, 1998.
 ORTIGUES, *Apprentissages et cultures*, Kathala, p 93, (cité par LE GUERINEL), 1988.
 DUPUY D., *Autrepasser*, in *Nouvelles de danse*, n°34 et 35, p 131, 1998.
 METZLER J., *Ce qui s'enseigne en EPS*, in *Spirales* n° 12 Spécial didactique, C.R.I.S., Lyon, 1998.
 CEDRE « Quelques aspects de l'évolution de la discipline E.P.S. », in *Revue E.P.S.*, n°268, 1997.
 CAMILLERI. C., *Anthropologie culturelle et éducation*, Delachaux et Nestlé, 1985.
 GRUZINSKI. S., *La pensée métisse*, Fayard, 1999.

RESUME

Over the years, from self expression through movement, to modern dance and then to artistic physical activities, the texts that determine Physical Education have structured an increasingly established specific field of action : artistic physical practice.

Whereas dance - teaching demonstrates it's marginality, this institutional choice can be seen as an incentive to innovate.

The relevance of this subject reactivates our problems : why and how are we to teach dance in secondary school, how are we to establish connections, within our teaching, between the issues raised by art, the dancing - body and learning ?

In view of the difficulties encountered by physical education teachers to put this type of training into practice, we suggest a pause in action, thus responding to a desire to understand.

To understand institutional choices as regards " cultural selection " according to a cultural and educational context.

To analyse the use of didactic transpositions as as many positive solutions to questions about the world.

PLACE DE L'IMITATION-MODÉLISATION
 PARMILLES MODALITÉS
 RELATIONNELLES
 D'ACQUISITION :
 le cas des habiletés motrices
 par Fayda WINNYKAMEN
 et Lucile LAFONT

Il s'agit ici d'éclaircir la place de l'imitation-modélisation dans l'acquisition de savoirs et savoir-faire. Plus précisément, la discussion porte sur la pertinence de cette problématique pour ce qui concerne le cas des habiletés motrices, en prenant appui sur un certain nombre de travaux relatifs à ce champ. A la présentation des données actuelles sur les modalités d'acquisition en situation d'interaction fait suite une discussion quant à la place accordée à l'imitation dans ces approches. Enfin, on se propose de spécifier le rôle de l'imitation-modélisation dans l'acquisition d'habiletés motrices. L'importance et les limites d'une telle procédure sont envisagées en fonction de différents facteurs pris en considération.

MODALITÉS RELATIONNELLES D'ACQUISITION, PLACE DE L'IMITATION

A la suite des positions constructivistes de l'école piagétienne, l'on assiste actuellement au développement d'une approche socio-cognitive des acquisitions, où le

de résolution d'une difficulté, présentation suivie d'une imitation par l'enfant, constitue une aide qui permet à ce dernier de poursuivre sa tâche. Dans ce cas la présentation d'une solution par le tuteur procède par « stylisation » de l'action.

Si les travaux de Vygotski ne déterminent pas strictement les formes d'aide qui permettent la réussite, l'on peut toutefois considérer l'imitation-modélisation (imitation interactive) comme l'une des modalités de guidage permettant au sujet de progresser dans sa zone proximale de développement : « L'imitation si on l'entend dans son sens large est la forme principale sous laquelle s'exerce l'influence de l'apprentissage sur le développement » (1985, p. 273). Des travaux ont pu montrer que des interactions tutorielles complexes entre un enfant et un adulte s'avèrent efficaces, et que l'imitation-modélisation pouvait constituer une première étape nécessaire à la progression. Palincsar et Brown (1984) analysent l'efficacité d'une telle procédure pour la compréhension de texte chez des sujets de 14 ans mauvais lecteurs.

Il n'y a pas, bien sûr, lieu de considérer l'imitation comme un simple écho ou un phénomène de mimétisme, mais comme un processus actif de transmission et d'acquisition de savoirs et savoir-faire (l'imitation étant une modalité d'acquisition parmi d'autres possibles). Une ambiguïté doit être toutefois signalée. En effet, parler d'imitation interactive implique que l'on différencie clairement celle-ci du guidage le plus rigide. Il s'agit au contraire d'un système interactif souple. Dans ce cas, un modèle conscient d'être limité modifie ses conduites en fonction des réalisations de celui qui l'imita, tandis que le sujet-observateur, conscient d'apprendre en observant, modifie corrélativement les siennes (Winnykamen, 1989).

Les auteurs évoqués ne sont pas en contradiction quant à l'ensemble de leurs données. On notera que chacun d'entre eux préconise un processus de construction particulièrement adapté à une forme ou une autre de situation sociale, selon le degré de dissymétrie des compétences des partenaires. Une certaine symétrie des compétences est requise pour l'établissement par coopération (Cooper et al., 1986) ; le conflit socio-cognitif s'avère lui aussi efficace dans le cas de niveaux de compétence identiques (mais avec des concentrations perceptives opposées), ou dans le cas de légère asymétrie des niveaux (Mugny, 1989).

La transmission sociale telle qu'elle est décrite dans le courant vygotskien implique, par contre, qu'il y ait asymétrie des compétences. Dans le cas de l'enfant d'âge scolaire, cette asymétrie se trouve tempérée par la possession de certains éléments culturels qui médiatisent les acquisitions. L'approche brunérienne réitère aux situations dyadiques les plus fortement dissymétriques. En

effet, la mère et l'enfant agissent ensemble dans des formats d'interaction dont l'objectif est l'introduction du « novice » dans une culture dont « l'expert » est le représentant.

Sorti du milieu familial, l'enfant entre dans une phase intense d'acquisition en situation de groupe. L'âge scolaire constitue ainsi une période particulièrement intéressante pour l'analyse des différentes modalités d'acquisition. L'asymétrie entre le maître et l'élève s'avère plus ou moins prononcée, quant aux savoirs et au pouvoir, selon les domaines ; les interactions avec les pairs présentent des moments de dissymétrie, ou de symétrie.

Nous nous situons dans le cadre d'une approche pluridimensionnelle des acquisitions dans les interactions, définie par Beaudichon, Verba et Winnykamen (1988). Selon cette conception la coopération, la co-construction par conflit socio-cognitif, l'imitation-modélisation, le guidage par explicitation, constituent autant de mécanismes pertinents de construction des savoirs et savoir-faire, mécanismes qui, loin d'être concurrents, se trouvent, au contraire, concourants.

L'IMITATION OU LES IMITATIONS : QUELLES DEFINITIONS, QUELLE PLACE, PARMILLES MODALITÉS D'ACQUISITION ?

Il existe de nombreuses définitions de l'imitation. Nous retenons un critère essentiel de choix : il s'agit de conceptions qui considèrent l'imitation comme une activité d'appropriation de savoirs ou de savoir-faire par le sujet. Selon Clementson-Mohr (1982) le sujet qui imite observe les moyens mis en œuvre par le modèle pour atteindre un but, et intègre à partir de cette information la relation utile qu'il mettra en œuvre à son tour. Pour Bruner (1985) l'acte imitatif nécessite qu'il y ait intentionnalité du choix de ce moyen pour l'ajustement de l'activité du sujet. Winnykamen (1985) définit l'imitation comme l'utilisation intentionnelle de l'action observée comme source d'information en vue d'atteindre un but. L'acte imitatif suppose bien une compréhension au moins partielle des buts du modèle et en même temps procure l'occasion d'accroître cette compréhension.

Ces définitions mettent bien en évidence l'activité cognitive, cependant elles ne prennent pas suffisamment en compte la réalité sociale des situations où les deux partenaires sont en interaction. L'imitation, mécanisme éminemment social, ne se trouve habituellement envisagé que du seul point de vue du sujet imitant. Le concept d'imitation-modélisation interactive développé par Winnykamen (1987) permet une réelle intégration de deux pôles de l'interaction, et la prise en compte des conduites du modèle, en fonction de celles développées par le sujet imitant.

Quelles sont les différentes définitions opérationnelles auxquels renvoient, de manière implicite ou explicite, les travaux centrés sur ce mode d'acquisition ? L'analyse des travaux concernant l'imitation (Winnykamen, 1980) montre la diversité des définitions. Celles-ci peuvent se regrouper selon des critères temporels, formels, ou référant aux conditions d'obtention.

Du point de vue temporel, l'imitation peut-être immédiate, ou décalée. La marge temporelle courte (1 à 2 secondes) dans le second cas, inclut tous les actes initiaux déclenchés alors que l'acte du modèle n'est pas terminé : une partie de la réalisation se trouve simultanée, l'autre décalée. L'imitation peut être aussi différée, seule l'initiation vraie pour certains auteurs (Wallon, 1942) ; il faut relever alors la grande diversité des délais évoqués : pouvant aller de quelques heures à plusieurs jours (Piaget, 1946).

Au plan formel, l'imitation peut-être exacte. Il y a alors reproduction sans adjonction ou restriction de la production du modèle. Dans le cas de l'imitation en expansion le sujet réalise plus que ce que le modèle a exécuté. Dans le cas de l'imitation en réduction, seules certaines informations sont reproduites. Quant aux conditions d'obtention, les imitations peuvent être spontanées, ou au contraire produites à la demande.

D'un point de vue fonctionnel, l'imitation assume principalement deux rôles : une fonction de communication et de contact social et une fonction d'acquisition. Leur importance respective, et leurs liens plus ou moins étroits diffèrent suivant le niveau de développement du sujet. Chez le jeune enfant, la fonction relationnelle, dans les contacts entre pairs, a été bien étudiée par Nadel (1986, 1988), Baudouinère et Michel (1988) et d'autres. Uzgiris (1981) montre l'interprétation des fonctions d'acquisition et de communication, difficilement dissociables au cours des premières années, dans les situations d'interaction adulte-enfant.

Au-delà de cette période l'on peut analyser séparément chacune de ces fonctions. Lorsque le sujet choisit d'imiter sans que l'aspect relationnel relatif au modèle soit prépondérant, la fonction d'acquisition prend le pas (Winnykamen, 1988). L'imitation comme instrument d'acquisition reste disponible tout au long du développement. Sa moins grande fréquence d'usage, constatée par tous, nous renvoie à un double paradoxe, du point de vue du sujet imitant, et de celui du tuteur.

On constate, en effet, que le jeune enfant imite beaucoup mais simultanément éprouve des difficultés à imiter. Plus âgé l'enfant imite mieux (ses capacités de traitement de l'information se révèlent supérieures), mais produit moins de comportements imitatifs (Yando, Seitz et Zigler, 1978). L'enfant se munir progressivement d'autres procédés.

dures pour apprendre. Le choix délibéré de l'imitation relève alors de déterminants liés au sujet, au modèle, à la tâche, ou au contexte situationnel.

Du point de vue du tuteur ou de l'enseignant, le guidage intègre à certains moments les procédures de modélisation, en fonction des tâches, et des relations initiatives. Cependant, parce que socialement la modélisation est victime d'un certain ostracisme elle se trouve dévalorisée dans les discours sur les pratiques enseignantes, et utilisée le plus souvent subrepticement. Peut-être faudrait-il libérer le couple apprentissage-enseignant de certains stéréotypes sociaux dominants à une époque donnée ? Selon nous il est aussi nocif aujourd'hui de nier le rôle de cette procédure de guidage qu'il était hier d'en faire l'exclusivité de la relation d'aide.

La conception de l'imitation-modélisation développée ici s'inscrit dans un modèle strictement interactif (Winnykamen, 1987, 1990), dans la mesure où les modifications des conduites d'un des partenaires de l'interaction entraînent la modification des conduites de l'autre, et réciproquement. Du point de vue des objectifs des partenaires la situation d'interaction de tutelle est partiellement dissymétrique : l'objectif de l'adulte est de faire apprendre, celui de l'enfant, d'apprendre. Tous deux présentent toutefois une part d'objectif commun, réduire (sans supprimer) l'asymétrie initiale des compétences à l'égard de la tâche. En ce sens l'imitation-modélisation peut être considérée comme une situation limitée d'interaction de tutelle, compatible avec une analyse de la tâche.

Dans le cadre des relations éducatives expert-novice, Winnykamen (1990) propose un modèle d'interactions maître-élève, qui présente une double caractéristique : il est constructiviste, et il intègre les aspects informationnels et motivationnels des interactions (tentatives et attitudes réciproques).

L'enseignement, en fonction des représentations qu'il peut avoir, d'une part des contenus à enseigner, d'autre part du niveau actuel des élèves et de leurs attentes, structure un ensemble de tâches à réaliser. Au cours de l'interaction avec l'apprenant il délivrera une quantité plus ou moins grande d'informations pertinentes quant à la réalisation de la tâche, mais aussi des informations indésirables. Le « produit initial » de l'élève face à la tâche conduira l'enseignant à modifier (en fonction des intentions qu'il opère) le nombre et la nature des informations délivrées. Cette modification peut consister en exemple à développer les informations pertinentes non traitées par l'élève, rendre un trait plus saillant en augmentant sa prégnance, diminuer la difficulté de la tâche en décomposant certains de ses éléments constitutifs. Il peut aussi, le cas échéant, supprimer les informations indésirables qui se sont révélées perturbatrices. Ce modèle

évolue par reconstructions successives au cours des interactions, avec pour objectif la réduction d'écart.

La sortie du système interactif peut se produire de trois manières. Dans le cas le plus favorable, l'accord se produit entre les deux partenaires sur une réduction suffisante de leurs différences de compétence. Le tuteur et l'apprenant conviennent que le niveau actuel de ce dernier est optimal. Dans le cas le plus fréquent, et paradoxalement le moins étudié, c'est l'élève qui cesse de prélever et de traiter les informations, et qui sort subrepticement du système. Il arrive aussi que le tuteur considère que l'apprenant ne peut progresser dans une suite interactive, qu'il serait alors vain de poursuivre. Une telle décision peut être objectivement fondée, mais elle peut aussi être fonction de caractéristiques propres à l'enseignant ou au type de relations qu'il a établies. Réussir consiste à réduire la marge d'écart du point de vue des acquisitions, mais aussi à augmenter son degré de satisfaction.

Ce modèle ne préjuge en rien du type de tâche ni de la nature des informations délivrées (verbales, visuelles, ou autres). L'imitation-modélisation, au même titre que d'autres formes de guidage, peut s'inscrire au sein de ce modèle, constituant une forme limitée d'interaction de tutelle, pertinente à l'intérieur de la marge d'acquisition possible, définie par la « zone de développement proximal ». Celles que soient les procédures de guidage utilisées par les enseignants, l'étude empirique de leur efficacité montre qu'elles peuvent s'inscrire à un degré plus ou moins important dans le modèle développé ici. La modélisation des procédures de guidage devrait en permettre une meilleure compréhension, à travers des recherches « de laboratoire », mais aussi des recherches et des pratiques « de terrain ».

LIMITATION-MODELISATION POUR ACQUÉRIR SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE MOTEURS

Le champ d'étude de l'acquisition des habiletés motrices ne déroge en rien aux différents paradoxes relevés plus haut. Les raisons de ce phénomène feront l'objet ailleurs d'une analyse. Le caractère interactif de l'imitation-modélisation, et en particulier les modifications des conduites du modèle en réponse à l'activité du sujet qui apprend n'ont pas donné lieu à des études systématiques. Or l'analyse de l'activité quotidienne d'enseignants montre qu'ils utilisent différemment selon leur formation et leur degré d'expérience cette procédure de guidage, conjointement ou non à d'autres procédures (informations verbales, iconiques, concrétisation des buts de la tâche). L'efficacité de cette dernière procédure a été mise en évidence par Farnose, Hébrard, Simonet et Vivès (1979), pour l'acquisition de certaines habiletés motrices.

Dans le cas du guidage par informations visuelles, Vignatiello & Vivès (1988), analysant la gestualité d'entraîneurs de différentes disciplines sportives, montrent bien la force et l'originalité de ce type de guidage, mais aussi et surtout la flexibilité des messages : « Le geste "figuré" n'est pas le geste "normalement" exécuté, bien au contraire. Il a subi une opération qui l'a initié, transposé, déformé » (p. 17).

Ces considérations conduisent, selon nous, à multiplier les axes d'analyse de l'interaction enseignant-apprenant, en prenant en considération les caractéristiques de l'apprenant (niveau de développement, âge, sexe, niveau d'expérience), celles de l'enseignant, mais aussi des tâches et des habiletés motrices. La caractéristique incontournable des interactions augmente la complexité de la démarche. La pertinence, mais aussi les limites, de la modélisation comme procédure de guidage pour l'acquisition d'habiletés motrices est envisagée ici en référence à un corpus de recherches récentes relatives à ce domaine. Il s'agit ici non pas de présenter ces recherches de façon exhaustive, mais de discuter du rôle de l'imitation-modélisation en fonction de certains facteurs, nous paraissant les plus saillants. Il convient de souligner que le mécanisme mis à l'étude dans les travaux qui seront évoqués n'est pas l'imitation-modélisation interactive, mais plus strictement l'acquisition par observation d'un modèle qui ne modifie pas sa prestation en fonction des réalisations successives du sujet-apprenant.

L'OBSERVATION DE MODÈLES ET LA CONSTRUCTION D'UN MODÈLE INTERNE

La pertinence du cadre théorique proposé par Bandura, dans lequel s'inscrivent la plupart des recherches concernant l'observation de modèle, a été actualisée dans le domaine des habiletés motrices par Carroll et Bandura (1982). Selon ces auteurs l'observation d'un modèle permet au sujet l'acquisition de patrons moteurs complexes. L'apprentissage moteur suppose la construction d'une représentation symbolique, conduisant à la constitution d'un « modèle interne » qui sert de standard de référence pour la correction des essais ultérieurs. L'information en retour (connaissance de la « performance ») non pas au début de la séquence d'apprentissage, mais au cours des essais subséquents, ne peut altérer l'exécution que lorsque le sujet a déjà construit en partie le « modèle interne » de la performance.

Ce paradigme a donné lieu à plusieurs expérimentations (Carroll & Bandura, 1985, 1987) dont l'analyse préalable n'est pas l'objet de notre propos. Cependant ces travaux ouvrent, selon nous, deux axes d'interrogations. Ce paradigme est-il pertinent pour l'acquisition d'habiletés

motrices ayant pour résultat des modifications dans l'environnement ? Ce modèle est-il fonctionnel mais aussi avec des enfants ?

Dans le cadre de ce dernier axe, Winnykamen et McColgan (1986) ont montré, en utilisant la procédure expérimentale de Carroll et Bandura, que l'information visuelle seule peut s'avérer efficace, mais qu'une information verbale délivrée non pas au début mais en cours d'apprentissage s'intègre au modèle interne partiellement constitué, et améliore la performance d'enfants de huit ans. Le modèle de Carroll et Bandura se trouve ainsi validé en partie, pour ce qui concerne des enfants d'âge scolaire, avec réduction de la difficulté de la tâche. Une étude à d'autres niveaux d'âges reste nécessaire pour affiner l'investigation de la construction du « modèle interne », étude centrée sur l'évolution de la performance, mais aussi sur les modifications de la représentation de la tâche avec l'âge.

L'OBSERVATION DE MODÈLE DANS UNE PERSPECTIVE DEVELOPPEMENTALE

De nombreuses critiques ont été adressées au modèle de Bandura, dans la mesure où celui-ci néglige les différences entre modes d'acquisition chez les enfants et les adultes. Ainsi, selon Yando, Seitz et Zigler (1978), les enfants jeunes diffèrent significativement des plus âgés et des adultes en ce qui concerne l'acquisition par observation. Les auteurs, dans une étude réalisée avec des enfants de 4, 7, 10 et 14 ans, montrent que les plus jeunes ont des performances très différentes de celles des plus âgés. Yando et col. établissent une théorie développementale de l'imitation, définie par deux facteurs, la motivation, et le niveau de développement cognitif (attention, capacités de codage, mémorisation). Ainsi s'explique l'imitation par les plus jeunes des informations iconiques délivrées par le modèle, alors que les plus âgés focalisent leur attention et sélectionnent les indices pertinents par rapport à la tâche. Quelques travaux dans le domaine des habiletés motrices corroborent ces résultats. Quand il s'agit d'imitation « à la demande », plus les enfants sont jeunes plus ils ont de difficultés à imiter.

Thomas, Pierce et Ridsdale (1977), étudiant les différences en fonction de l'âge dans une tâche d'équilibration (stabilométrie), montrent que, dans les conditions avec présentation de modèle, les enfants de 9 ans ont des performances significativement supérieures à celles des enfants de 7 ans. De plus l'introduction d'un modèle en cours d'apprentissage a un effet négatif sur les performances des sujets les plus jeunes. Ces résultats seraient dus aux capacités de traitement de l'information, limitées chez ces derniers ; ayant déjà développé une stratégie

constituer un guidage par imitation-modélisation interactive. Par ailleurs, l'âge ne constitue pas la seule caractéristique pertinente. Ainsi, certaines recherches montrent que la similitude ou la différence entre le sexe du sujet et celui du modèle influence aussi les performances.

SUJETS ET MODÈLES DE MÊME SEXE OU DE SEXE DIFFÉRENT

Gould (1978, in Gould & Roberts, 1982), dans une tâche qui consiste à attraper une balle en mouvement, montre que l'observation d'un modèle masculin est efficace pour des sujets du même sexe, mais ne permet aux sujets féminins d'obtenir de meilleures performances. Weiss et Klint (1987) obtiennent des résultats similaires pour la réalisation d'un parcours. Dans ce cas des filles âgées de 5-6 ans et de 8-9 ans ont des performances supérieures à celles des garçons. Les auteurs interprètent ces résultats comme dus à une avance des filles dans leur développement cognitif. L'hypothèse plus simple d'une interaction entre le sexe du modèle (féminin dans cette expérience) et celui des sujets nous paraît tout aussi explicative. L'effet différentiel de cette interaction aux deux classes d'âge pourrait apporter une confirmation à cette hypothèse, toutefois les informations disponibles dans la publication ne le permettent pas.

Dans une tâche qui consiste à renvoyer une balle contre un mur à l'aide d'une raquette Anderson Gebhart et col. (1983), obtiennent des performances qui varient de façon différente en fonction de l'âge et du sexe des enfants. Le modèle est de sexe masculin ; alors que les performances des garçons et filles de 7 ans ne diffèrent pas significativement, à 9 ans les garçons obtiennent des résultats supérieurs à ceux des filles. Les auteurs proposent deux interprétations non contradictoires. D'une part, les expériences différentes au cours du processus de socialisation des garçons et d'autre part, l'imitation d'un modèle de même sexe (ici masculin) peut s'avérer plus importante pour les garçons de 9 ans.

L'expérience de Lafont et Winnykamen (1980), déjà citée, permet d'éclaircir la problématique de l'interaction sexe du sujet-sexe du modèle. En accord avec les hypothèses formulées, garçons et filles qui imitent un modèle de leur sexe ont des performances identiques, et ce est aux trois classes d'âge (6-7, 11-12, 13-14 ans). Les sujets qui imitent un modèle de même sexe ont des performances supérieures, à âge égal, à celles des sujets qui imitent un modèle de sexe opposé. De plus, dans le cas d'imitation d'un modèle de sexe opposé, les filles imitant un modèle masculin ont des performances supérieures à celles des garçons imitant un modèle féminin ; cette différence significative seulement chez les sujets les plus âgés

(13-14 ans) montre bien la force des stéréotypes sociaux, qui augmente avec l'âge.

Cet ensemble de résultats justifie la nécessaire prise en compte de l'interaction entre les caractéristiques du sujet imitant et celles du modèle, ainsi que le poids différent de cette interaction en fonction de l'âge, ici du degré de socialisation, du sujet apprenant.

L'EFFICACITÉ ET LES LIMITES DE L'OBSERVATION DE MODÈLE : COMPARAISON AVEC D'AUTRES PROCÉDURES

Lafont (1982) observe que pour l'apprentissage d'un enchaînement chorégraphique par des enfants de 9-10 ans, un modèle qui décrit verbalement la tâche est plus efficace qu'un modèle silencieux, lui-même plus efficace qu'une explication sans démonstration. La sollicitation de la verbalisation de la tâche par les sujets améliore leurs performances dans les deux conditions où le modèle a délivré des informations verbales. Ces résultats ne valent, bien sûr, que pour l'acquisition de patrons moteurs complexes sans autre résultat dans l'environnement que la production de formes gestuelles.

La comparaison d'une procédure d'observation de modèle à une modalité de concrétisation du but de la tâche par aménagement matériel du milieu a été réalisée par Farnose et col. (1979), pour trois types d'habiletés. Pour ce qui concerne l'apprentissage du virage en ski, l'aménagement matériel s'avère plus efficace que la « démonstration mimée », en début d'apprentissage, dans certaines conditions. Les auteurs observent une plus grande motivation des sujets. Dans le cas de l'apprentissage de différents sauts athlétiques, il n'y a pas de différence entre les deux conditions. L'acquisition de deux difficultés gymniques (roue avec élan et salto avant) se trouve facilitée de manière significative par un aménagement matériel hiérarchisant progressivement la difficulté de la tâche. Toutefois ce dernier résultat doit être nuancé dans la mesure où les deux groupes bénéficient chacun de deux démonstrations préalables. Ainsi, la modélisation apparaît comme une procédure efficace, même si sous certaines conditions la procédure par aménagement matériel l'est davantage.

Erbaugh et Barnett (1986) obtiennent des résultats conduisant aussi à discuter l'efficacité de l'observation de modèle. Dans une tâche qui consiste à exécuter le plus grand nombre de sauts possibles au-dessus d'une barre en rotation dans un plan horizontal, la condition dans laquelle on fixe un but au sujet (sa performance initiale plus : trois sauts), allié ou non à l'observation d'un modèle, s'avère plus efficace que cette observation seule. Selon les auteurs la fixation d'un but (ici individualisé)

augmente la motivation des sujets, et déclenche des comportements d'auto-évaluation (comptage des sauts pendant la réalisation de la tâche). Cette interprétation est recevable, selon nous, mais il faut toutefois se demander quelles informations utiles peut prélever le sujet en observant le modèle, pour l'exécution de ce type de tâche.

Cette question renvoie au problème encore mal élucidé, bien qu'abordé par certains auteurs (Burwitz, 1975; Gould & Roberts, 1982; Serres, 1976), concernant l'efficacité de différentes procédures de guidage, en fonction de la nature de l'habileté à acquérir, des tâches à exécuter. Cette investigation est actuellement entreprise. La pertinence de cette question nous semble corroborée par l'analyse des « communications didactiques » relatives à l'enseignement d'activités sportives de nature différente (Marsenach & Mérand, 1986).

CONCLUSION

Ces quelques réflexions n'autorisent pas de conclusions définitives. Peut-être permettent-elles de modifier les problématiques tout en les élargissant. A la question « apprend-on en imitant ou par d'autres procédés ? » s'en substitue une autre : les modalités d'acquisition sont diverses. Quels sont les déterminants de leur plus grande efficacité, ou du choix de l'une ou l'autre par les sujets ?

Bibliographie

- ANDERSON D.F., GEBHART J.A., PEASE D.G., RUPNOW A.A. — Effect of age, sex, and placement of a model on children's performance on a ball striking task. *Perceptual and Motor Skills*, 1983, 57, 1187-1190.
- BAUDONNIÈRE P.M., MICHEL J. — L'imitation entre enfants au cours de la deuxième année : changement de cible et/ou changement de fonction ? *Psychologie Française*, 1988, 1-2, 29-36.
- BEAUDICHON J., VERBA M., WINNYKAMEN F. — Interactions sociales et acquisition de connaissances chez l'enfant. Une approche pluri-dimensionnelle. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 1988, 1, 129-141.
- BURWITZ L. — Observational learning and motor performance. *British proceedings of Sport Psychology, EEPSC Congress*, 1975, 255-262.
- BRUNER J.S. — Le développement de l'enfant. *Savoir-faire, savoir-dire* (traduction : M. Deleau). Paris, PUF, 1983.
- CARROLL W.R., BANDURA A. — The role of visual monitoring in observational learning of action patterns : making the unobservable observable. *Journal of Motor Behavior*, 1982, 2, 153-167.
- CLEMENTSON-MOHR D., Toward a social-cognitive explanation of imitation development; in G. BUTTERWORTH & P. LIGHT (eds), *Social cognition : studies of the development of understanding*. Brighton, Harvester Press, 1982.

Nous pensons avoir souligné que l'imitation-modélisation interactive, telle que nous l'avons définie, se révèle différente de la simple observation d'un modèle, sans adaptation réciproque. L'imitation-modélisation se révèle alors être une procédure d'acquisition d'habiletés motrices, procédure complémentaire d'autres, pouvant s'y substituer ou encore constituer une étape dans un processus d'acquisition plus complexe. Par ailleurs de nombreux travaux ont montré que l'observation d'un modèle peut également permettre des acquisitions dans des circonstances et pour des types d'habiletés particuliers.

La relation éducative, quelles que soient les procédures sur lesquelles elle prend appui (et l'imitation-modélisation en est une) nécessite qu'on la considère dans sa complexité. Une approche pluri-dimensionnelle des processus d'acquisition implique une prise en considération du système complexe constitué par les relations entre l'apprenant, l'enseignant, et la tâche. L'imitation-modélisation apparaît alors comme une procédure utile, sous certaines conditions, qui sont loin d'être toutes élucidées.

Fayda WINNYKAMEN
professeur de psychologie de l'enfant
Université Paris V

Lucile LAFONT
professeur agrégé
d'éducation physique et sportive

- DOISE N. et MUGNY G. — Le développement social de l'intelligence. Paris, Interéditions, 1981.
- ERBAUGH S.J., BARNETT M.L. — Effects of modeling and goal-setting on the jumping performance of primary-grade children. *Perceptual and Motor Skills*, 1986, 63, 1287-1293.
- FAMOSE J.P., HÉBRARD A., SIMONET P., VIVES P. — Contribution de « l'aménagement matériel du milieu » à la pédagogie des gestes sportifs individuels. *Compte rendu de recherche DGRST*, n° 77-7-0819, 1979.
- GILLY M. — Interactions entre pairs et constructions cognitives : modèles explicatifs. In A.N. PERRET-CLERMONT & M. NICOLET (eds), *Interagir et connaître*. Fribourg, Del Val, 1988.
- GOULD D.R., ROBERTS G.C. — Modeling and motor skill acquisition. *Quest* 1982, 33, 2, 214-230.
- LAFONT L. — Apprentissage d'enchaînements de gestes chez l'enfant. *Mémoire pour le DEA de psychologie*. Laboratoire de Psychologie Génétique, Université Paris V, 1982.
- LAFONT L., WINNYKAMEN F. — Approche développementale de l'apprentissage par imitation : étude de quelques facteurs influençant ce processus. *Mémoire pour la Maîtrise de Psychologie*. Laboratoire de Psychologie Génétique, Université Paris V, 1980.
- MARSENACH J., MÉRAND R. — La didactique des APS en milieu scolaire. *EPS*, 1986, 201, 38-44.

Le corps outil et matériaux

4

LES APPRENTISSAGES MOTEURS EN DANSE

MARIELE CADOPI

« L'analyse et le contrôle des processus du mouvement font partie du métier et sont le pain quotidien du danseur » (Wigman, citée par Robinson, 1981). Au-delà de son essence artistique, la danse n'en est donc pas moins livrable à l'étude scientifique en tant que production motrice. Il est alors surprenant de constater que cette activité n'a été que peu étudiée sur le plan comportemental comme si la recherche en ce domaine risquait de nier l'art. Nous pensons pourtant que ce type d'analyse, très souvent ignoré, peut permettre de poser un certain nombre de questions sur l'apprentissage et sur l'enseignement de cette activité où l'on trouve des habiletés motrices atteignant un si haut degré de perfectionnement. C'est donc cette option que nous avons retenue ici. Après avoir précisé la nature de la motricité du danseur, nous rappellerons brièvement les données relatives à l'élaboration et au contrôle de ce type d'actions. Nous envisagerons ensuite quelques-unes des différentes théories de l'apprentissage moteur pour essayer de dégager des éléments de réflexion relatifs aux recherches à entreprendre dans ce secteur et susceptibles, à plus long terme, de faciliter l'enseignement de l'activité.

A - La motricité du danseur

Pour mieux comprendre la nature de cette motricité, il est possible d'utiliser un modèle général faisant appel à la notion de tâche, issu de

la psychologie du travail mais utilisé avec succès dans le domaine de la motricité (Famose, 1990). Un danseur est confronté, comme tout sujet qui agit dans le monde, à la réalisation d'une tâche, dans des conditions déterminées, pour atteindre un résultat que nous appellerons performance. Une tâche se définit par son but et, de ce point de vue, les tâches que l'on rencontre en danse visent toutes « la réalisation d'une forme particulière de mouvements afin de produire un effet émotionnel sur le public » (Famose, 1990). Précisons, pour lever toute ambiguïté, que cette production de formes gestuelles ne constitue pas, pour nous, la finalité de l'activité. Elle en est cependant un des moyens fondamentaux et il nous semble qu'on ne peut faire l'économie de cette approche pour analyser d'une part les processus d'apprentissage de ces actions, d'autre part les procédures d'enseignement à mettre en œuvre.

La motricité du danseur est *essentiellement* abstraite: le mouvement n'est déclenché par aucun objet existant, il dessine dans l'espace « une intention gratuite qui se porte sur le corps propre et le constitue en objet au lieu de le traverser pour rejoindre à travers lui les choses. Il est donc habité par une fonction symbolique, une fonction représentative, une puissance de projection... » (Merleau-Ponty, 1945). Cette motricité à modèle interne (Paillard, 1971), qualifiée de morphocinétique (Serre, 1984), repose donc sur une activité de représentation et fait largement appel aux processus cognitifs (Cadopi, 1984; Pailhous, 1979). Elle se caractérise aussi par le fait que l'environnement dans lequel se déroulent les actions du danseur est, *la plupart du temps*, stable et sans incertitude (Poulton, 1954; nous reviendrons cependant sur ce point à propos des tâches dites d'improvisation). Le danseur se consacre alors à l'acquisition d'« un pattern moteur aussi proche que possible de celui qui serait théoriquement le meilleur...; puis il s'attachera à travailler ce pattern afin d'en faire une habitude » (Knapp, 1975).

Elaborer un modèle interne formel, en particulier en danse, consiste donc à effectuer un apprentissage perceptif d'une nature particulière: danser c'est produire une forme gestuelle qui sera appréciée visuellement par un spectateur. Il faut donc que le danseur apprenne à coder des informations proprioceptives sur ses attitudes et/ou ses mouvements et qu'il fasse coïncider de manière exacte cette image proprioceptive avec l'image visuelle qu'il a de ce qu'il sent. Il lui faut savoir, comme l'écrit Gil (1989), qu'« ... à telle sensation de tension correspondra telle position précise ». Ceci revient à dire que le danseur traite de l'information pour accomplir sa performance: il doit percevoir des informations (par exemple: quel est le segment qui doit bouger, dans quelle direction, à quelle vitesse?), décider quelles actions il va mettre en jeu pour atteindre le but de la tâche

(par exemple: monter la jambe arrière droite à l'attitude), et programmer sa réponse. Il faudra ensuite qu'il évalue le résultat de son action par rapport au but recherché pour faire des corrections éventuelles. De ce point de vue, l'analyse des tâches auxquelles sont confrontés les danseurs devient primordiale: ce ne sont pas les mêmes étapes du traitement de l'information qui sont prioritairement sollicitées selon les tâches et ceci risque d'avoir des incidences sur les stratégies d'enseignement à mettre en œuvre.

B - A quels types de tâches les danseurs sont-ils confrontés ?

A partir de l'analyse que Peix-Arguel (1980) a faite de différentes séances de danse, il nous paraît possible de dire que, selon les courants et écoles de danse, un danseur est confronté à des tâches bien précises dont les buts sont différents :

- reproduction d'un modèle gestuel d'action ou d'enchaînement d'actions (par exemple, en classique: reproduction d'une variation);
- modulation d'un modèle gestuel d'action ou d'enchaînement d'actions (par exemple: reproduire une séquence au ralenti);
- improvisation: production immédiate, « spontanée » d'actions avec de nombreuses variantes possibles;
- seul, sans support sonore: il n'y a pas d'incertitude,
- seul, avec un support sonore que le danseur ne connaît pas: il y a incertitude temporelle (pendant selon le degré d'expertise du sujet des anticipations sont possibles dans la mesure où un expert est capable, bien plus qu'un débutant, de percevoir des régularités);
- à plusieurs, « à l'écoute » temporelle et/ou spatiale, voire formelle de ses partenaires: il y a alors incertitude spatiale, temporelle, événementielle (ici encore le degré d'expertise des sujets joue un rôle);
- composition: production « raisonnée » d'actions, sans pression temporelle, pour créer ses propres enchaînements, ses propres combinaisons, seul ou à plusieurs.

Malheureusement, on ne dispose pas, à l'heure actuelle, d'outil d'analyse précis permettant de savoir quels processus de traitement de l'information sont sollicités dans ces différentes tâches: *il reste donc à construire*. Il est cependant possible d'utiliser le système quantitatif de classification des tâches motrices à caractère bio-informatique, élaboré par Famose (1990), pour essayer d'apporter quelques précisions :

- les tâches de reproduction semblent solliciter les stades effecteurs et de contrôle du mouvement;
- les tâches de modulation semblent solliciter les stades de décision, d'effection et de contrôle;
- les tâches d'improvisation, en fonction de leurs différentes contraintes, peuvent solliciter, à divers degrés, l'ensemble des stades (le premier exemple que nous avons donné mettrait surtout en jeu le stade effecteur alors que le dernier exemple solliciterait les stades perceptif et décisionnel essentiellement);
- les tâches de composition semblent solliciter davantage les stades de décision, d'effection et de contrôle, mais peu le stade perceptif.

Le premier avantage de cette classification est de permettre de savoir, au moins de manière globale, quels sont les processus de traitement de l'information qui sont sollicités. Mais elle propose aussi des échelles de difficulté permettant de manipuler chacune des dimensions afin d'augmenter ou de diminuer la charge de traitement de l'information, ce qui peut être utile sur le plan pédagogique.

Néanmoins il nous paraît fondamental, avant d'envisager ces perspectives, de préciser ce que l'on connaît des processus relatifs à l'apprentissage moteur aujourd'hui.

C - Les processus de l'apprentissage moteur

Schmidt (1982) définit l'apprentissage moteur comme un ensemble de processus associés à la pratique ou à l'expérience conduisant à des changements relativement durables du comportement. L'existence de changements quantitatifs et qualitatifs (voir par exemple Cadopi et Bonnery, 1990 et Pailhous, 1979 pour des exemples en danse) semble aujourd'hui largement admise mais, par contre, il existe toujours des divergences sur la nature des processus impliqués en fonction des champs théoriques dans lesquels se situent les auteurs.

1 / L'apprentissage d'une morphocinèse isolée

Pour mieux préciser nos propos, nous partirons d'un exemple bien connu de tous les danseurs: le plié en dehors, en première position. Si l'on observe un débutant faire ce plié, on constate en général que son en-dehors n'est pas suffisant, qu'il place mal son bassin au-dessus de ses appuis et qu'il ne peut moduler la vitesse de son mouvement si on le lui

demande. L'expert, lui, est capable de moduler l'intensité et la vitesse des contractions musculaires pour exécuter ce plié sur n'importe quel tempo et n'importe quel rythme, soit sur place, soit avant ou après un autre mouvement. Il peut aussi effectuer un bon plié dans toutes les positions. Chaque individu est pourtant au moins capable de plier sur ses jambes. Comment peut-on donc, à partir de ce comportement « naturel », apprendre à faire un plié en danse ?

La théorie des schémas de Schmidt (1982) apporte un certain nombre de réponses à cette question. Bien que l'on sache aujourd'hui que l'on ne produit jamais deux fois le même geste dans des conditions identiques, il est cependant possible de distinguer des « familles » de gestes ayant tous certains points communs: c'est le cas de toutes les actions de saisie manuelle d'objets (Jeannerod, 1984), et on peut penser que c'est aussi celui des pliés. Il existerait ainsi une structure commune à un ensemble de gestes à partir de laquelle les différents gestes de la même famille seraient élaborés. Cette structure centrale est un programme moteur généralisé ou PMG, permettant de donner naissance à une classe d'actions, sans que soient définies les conditions particulières de leur exécution. Ce PMG possède donc des paramètres « flottants » dont il faudra spécifier les valeurs: durée globale du geste, vitesse, choix des groupes articulaires et musculaires impliqués, degré d'ouverture des articulations, intensité des contractions... Il suffit donc de mettre et de conserver en mémoire un seul PMG par classe d'actions, ce qui est très économique pour le système humain (si tant est que l'on puisse définir quels sont les critères permettant de regrouper les actions en classe). Selon cette théorie, chaque fois que l'on accomplit une action, on met en mémoire quatre types d'informations :

- les conditions initiales de la réalisation de l'action (en particulier la position du corps et de ses segments),
- les paramètres du mouvement utilisés pour spécifier le PMG dans l'action (par exemple la vitesse de réalisation du geste),
- les résultats du mouvement (ce qui s'est réellement produit, par exemple le mouvement des jambes dans un certain plan),
- les conséquences sensorielles de l'action (ce que j'ai senti et/ou vu de mon geste).

Ces informations organisées en schémas sont stockées dans deux types de mémoire: la mémoire de rappel et la mémoire de reconnaissance.

— La mémoire de rappel ou d'évocation conserve les relations fonctionnelles construites lors des actions précédentes entre trois variables: les conditions initiales, la spécification des paramètres et les résultats des

mouvements. Ces relations vont ainsi constituer un ensemble structuré de connaissances générales qui pourront produire certaines des caractéristiques de la future action.

— La mémoire de reconnaissance conserve les relations fonctionnelles construites lors des actions précédentes entre trois variables : les conditions initiales, les résultats du mouvement et les conséquences sensorielles. Le schéma de reconnaissance qui y est stocké permet au sujet de produire les conséquences sensorielles attendues de son action. Il peut alors comparer les conséquences sensorielles réelles à ses attentes. Il dispose ainsi d'une référence interne d'exactitude, indépendante de celle que peut lui donner la connaissance des résultats. Il est intéressant de noter que les deux schémas sont d'autant plus opérants que le nombre d'essais et la variabilité de la pratique en apprentissage ont été plus grands (par exemple variations de durée, de vitesse, de position de départ par opposition à un geste toujours répété dans les mêmes conditions) : les relations fonctionnelles se traduiraient sous forme de règles mettant en rapport paramètres et résultats. Seules les règles seraient conservées en mémoire à long terme, tandis que les situations particulières de leur construction seraient oubliées.

A notre connaissance, la théorie des schémas n'a pas donné lieu à expérimentation en danse. Il serait sans doute utile de pouvoir comparer des méthodes d'enseignement utilisant d'emblée la variabilité de la pratique pour l'apprentissage de formes codifiées, telles que l'on peut en rencontrer en classique par exemple, par rapport à celles qui sont traditionnellement employées.

Si l'on revient à notre exemple initial du plié, un problème reste cependant posé : plier « naturellement » sur ses jambes est-il le PMG « de base » de la classe des pliés en danse ? Dans l'affirmative, on peut comprendre aisément que la théorie de Schmidt puisse s'appliquer pour l'apprentissage. Pour le savoir, il faudrait certainement avoir recours à des études comparatives entre un plié « naturel » et un plié en danse. On peut penser que des analyses figurales et cinématiques, analogues à celles qui ont été utilisées pour l'écriture et le dessin dans l'espace (Mottet, 1989 ; Schochting et al., 1986) pourraient nous renseigner à ce sujet, dans la mesure où l'on retrouverait des invariants communs à ces actions (Teulings et al., 1986 ; Viviani et Terzuolo, 1983).

2 / L'apprentissage d'un enchaînement de morphocinèses

La théorie de Schmidt permet-elle de rendre compte de l'apprentissage d'un enchaînement ? On peut sans doute penser que la variété des combinaisons possibles des morphocinèses, sans cesse travaillées, permet

3 / L'improvisation

Il n'y a, à notre connaissance, aucun article scientifique à ce sujet, en dehors d'une publication de Serre (1988), intéressante mais très incomplète (l'exploitation statistique des résultats n'a pu être faite). L'auteur montre que, la plupart du temps, les danseurs, confrontés à ce type de tâche dans un cours, utilisent les éléments les plus récents qu'ils ont travaillés en les combinant de façon différente.

Est-il possible de développer l'habileté à improviser et comment ? On peut penser que, lorsque le projet d'improvisation est déclenché, les actions du danseur vont être finalisées par rapport au but demandé, par exemple improviser sur le thème « locomotion », en étant à « l'écoute spatiale et temporelle » des partenaires. Le danseur doit être attentif à ce que font ses partenaires, traiter des informations spatiales, événementielles et temporelles, alors que la production des formes motrices est assurée par le recours à des synergies plus ou moins automatisées. Il nous semblerait intéressant de tester cette hypothèse, en particulier en fonction de l'âge des sujets, de leur degré d'expertise et du type de contrainte qu'on leur impose. Ceci permettrait sans doute de savoir si, pour développer ces capacités d'improvisation, il faut respecter certaines étapes, lesquelles et quand...

D - Les conditions de l'apprentissage moteur

1 / L'apprentissage par observation d'un modèle

La démonstration est une pratique courante dans l'enseignement de la danse, en classique aussi bien que dans d'autres techniques. C'est une procédure qui renvoie à la théorie de l'apprentissage social (Bandura, 1977). Cette théorie, cognitive, postule que le modèle agit par l'intermédiaire des informations apportées au sujet qui se construit alors des représentations de ce qu'il voit, en codant en images ou en mots des données visuelles. Or, aucune recherche systématique n'a été entreprise à ce sujet en danse pour essayer de préciser les conditions d'optimisation de cette modalité d'apprentissage. Il nous semble que l'étude expérimentale des quatre processus de cette forme d'apprentissage (attention, rétention, reproduction motrice, motivation et renforcement) apporterait à l'enseignant des enseignements précieux, en particulier si l'on veut mieux comprendre les stratégies de codage de l'information en fonction des tâches,

l'élaboration de PMG de niveau plus complexe (par exemple plié-échappée à la seconde deviendrait un PMG). Mais nous sommes là dans le domaine de la spéculation. En fait, nous pensons qu'il faut faire ici appel à d'autres auteurs, et en particulier à Bressan et Woolloatt (1982) qui ont tenté d'établir un pont entre les recherches sur le contrôle moteur et l'enseignement des activités physiques et de la danse. Selon elles, l'apprentissage moteur est fonction du gain dans le contrôle du mouvement qui repose très largement sur des programmes moteurs pré-câblés et acquis, composés d'unités élémentaires ou synergies musculaires. Une synergie est définie comme l'activation concomitante d'un groupe de muscles, ce qui permet la création d'un pattern de mouvements ayant des caractéristiques bio-mécaniques bien précises. Cette conception s'appuie sur des recherches en neurosciences relatives au contrôle postural, à la locomotion et à la respiration qui ont mis en évidence ces synergies, à l'intérieur d'un système hiérarchisé du contrôle moteur. Dans la phase initiale de leur modèle, nommée pré-adaptative, les auteurs pensent que les synergies se manifestent sous la forme de mouvements réflexes, soumis à la maturation du système nerveux. La deuxième phase, dite adaptative, permet la construction (perception et construction des patterns), la stabilisation et la différenciation (variation, improvisation et composition) de synergies volontaires qui font de l'individu un être actif dans le monde (« a chooser of movements »). Cette organisation hiérarchique repose sur deux idées essentielles : le principe d'interaction minimale et les relations de complexité entre les synergies. Le premier fait référence à la disposition qu'a le système nerveux de déléguer le contrôle des synergies aux centres inférieurs pour libérer les centres supérieurs afin d'effectuer des analyses ou des synthèses, ce qui permettra par exemple, pour créer de nouveaux patterns que le cortex aille « chercher » dans le répertoire du sujet des synergies automatisées et les combine pour créer de la nouveauté. Le second principe postule que si un nouveau programme de synergies est issu en grande partie du répertoire des synergies les plus anciennes, alors il est impératif d'établir une progression dans l'apprentissage, et donc dans la planification de l'enseignement, de telle sorte que les programmes de base les plus simples soient construits, stabilisés, différenciés avant de chercher à maîtriser des programmes plus complexes. Il devient donc fondamental d'identifier ces patrons moteurs de base. En ce sens, on peut se demander si un programme de recherche réunissant des chercheurs et des professionnels de la danse (enseignants et danseurs) ne serait pas réellement utile.

les effets de l'âge, des caractéristiques du modèle et de la distribution de ces démonstrations pendant l'apprentissage.

2 / L'apprentissage par pratique mentale

Nous n'évoquerons que brièvement cet aspect, dans la mesure où il n'est qu'une aide à l'apprentissage. La pratique mentale consiste à réaliser « dans sa tête » une action motrice, c'est-à-dire à se voir et/ou se sentir réaliser cette action alors même qu'on ne l'accomplit pas réellement. Le sujet utilise donc des images visuelles et/ou proprioceptives, voire auditives, pour évoquer son action. Les expérimentations menées en ce domaine permettent d'avancer l'idée que la pratique mentale améliore la performance dans certaines conditions et pour des actions motrices variées impliquant des ajustements perceptivo-moteurs fins, se déroulant dans un milieu stable (Denis et al., 1989 ; Weinberg, 1982). On peut penser que l'apprentissage des morphocinèses, qui répondent à ces caractéristiques, peuvent tirer bénéfice de cette forme d'entraînement. Des travaux récents (De Jaeger et Schepens-Boisacq, 1990) montrent en particulier que l'évocation de la structure temporelle des actions est un des éléments permettant l'optimisation de cette pratique. On peut ainsi envisager de mettre en place une série d'expérimentations en danse pour en étudier les effets, en fonction de la capacité d'imagerie des sujets, de leur âge, du type de consigne à leur donner pendant les phases d'entraînement mental et de la distribution de celui-ci par rapport aux phases d'apprentissage en pratique physique.

Conclusion... provisoire

D'après les théories que nous avons choisies de présenter ici, il existerait vraisemblablement une pluralité de mécanismes différents susceptibles de participer à l'apprentissage moteur en danse, les uns purement sensori-moteurs et les autres cognitifs. Tous deux permettraient de former des actions nouvelles, mais à des niveaux différents :

- la formation de l'action peut résulter de « son évolution progressive sous l'effet de sa répétition et des corrections entraînées par un fonctionnement global en réduction des écarts constatés entre les résultats obtenus et ceux à atteindre » (Chatillon, 1985) ;
- la formation de l'action « peut être aussi la conséquence d'une série de calculs réalisés par le sujet avant qu'il ne s'engage dans la phase

d'exécution proprement dite » (Chatillon, 1988). On est alors dans le domaine purement représentatif du compartiment cognitif. Nous pensons que c'est essentiellement le cas dans les tâches de composition ; elle peut être aussi le résultat d'un travail cognitif, non représentatif, lorsque le sujet abstrait des règles pour construire les schémas dont parle Schmidt.

On comprend mieux, devant cette complexité, la nécessité de mener des recherches spécifiques dans le domaine de l'apprentissage moteur en danse, d'autant plus que cette activité a été peu étudiée par les chercheurs. Ceci permettrait peut-être, à long terme, de pouvoir répondre à toute une série de questions relatives à l'identification des synergies ou patrons moteurs de base, à l'analyse des modes de formation des actions, à celle des processus de traitement de l'information sollicités dans les différentes tâches, à la nature et aux moments du guidage des apprentissages par l'enseignant.

BIBLIOGRAPHIE

- Bandura A. (1977), *Social learning theory*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Bressan E. S., Woollacott M. (1982), A prescriptive paradigm for sequencing instruction in physical education, *Human Movement Science*, 1, 155-175.
- Cadopi M. (1984), La reproduction proprioceptive de configurations corporelles chez l'adulte : transfert intra, inter ou amodal ? *Le Travail humain*, 47, 3, 267-272.
- Cadopi M., Bonnerly A. (1990), *L'apprentissage de la danse : aspects fondamentaux et appliqués*, Joinville-le-Pont, Ed. Actio (à paraître).
- Chatillon J.-F. (1985), Problèmes théoriques posés par l'analyse des conduites sensori-motrices complexes : la prise de conscience, in P. Arnaud et G. Broyer (éds), *Psychopédagogie des activités physiques et sportives*, Toulouse, Privat.
- Chatillon J.-F. (1988), *La régulation représentative des actes complexes : hypothèses et expériences*, thèse de doctorat en Psychologie, Université de Provence.
- De Jaeger D., Schepens-Boisacq N. (1990), La préparation du mouvement dans le cadre des pratiques motrices complexes, *Sciences et Techniques des Activités physiques et sportives*, 21, 33-45.
- Denis M., Chevalier N., Eloi S. (1989), Imagerie et répétition mentale dans l'acquisition d'habiletés motrices, in A. Vom Hofe (éd.), *Tâches, traitement de l'information et comportements dans les APS*, Paris, EAP.

- Famose J.-P. (1990), *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*, Paris, Ed. INSEP.
- Gil J. (1989), Le corps abstrait, in Biennale nationale de la danse du Val de Marne (éd.), *La Danse, naissance d'un mouvement de pensée*, Paris, Armand Colin.
- Jeannerod M. (1984), The timing of natural prehension movements, *Journal of Motor Behavior*, 16, 3, 235-254.
- Knapp B. (1975), *Sport et motricité*, Paris, Vigot.
- Merleau-Ponty M. (1945), *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard.
- Mottet D. (1989), *Le contrôle des morphocinèses*, mémoire de DEA STAPS non publié, Université d'Aix-Marseille II.
- P'ailhous J. (1979), Aspects cognitifs dans l'acquisition d'habiletés sensori-motrices : deux expériences sur la danse. Communication au congrès *Les habiletés sensori-motrices et leur acquisition*, Trois-Rivières, Canada.
- Paillard J. (1971), Les déterminants sensori-moteurs de l'organisation de l'espace, *Cahiers de Psychologie*, 14, 4, 261-316.
- Peix-Arguel M. (1980), *Danse et enseignement, quel corps ?*, Paris, Vigot.
- Pouillon E. C. (1954), On prediction in skilled movements, *Psychological Bulletin*, 54, 6, 467-468.
- Robinson J. (1981), *Éléments du langage chorégraphique*, Paris, Vigot.
- Schmidt R. A. (1982), *Motor control and learning: a behavioral emphasis*, Champaign, Human Kinetics.
- Schoechting J. F., Lacquaniti F., Terzuolo C. (1986), Coordination of arm movement in three-dimensional space sensorimotor mapping during drawing movement, *Neuroscience*, 17, 2, 295-311.
- Serre J.-C. (1984), La danse parmi les autres formes de la motricité, *La Recherche en Danse*, 3, 135-156.
- Serre J.-C. (1988), Influence des processus d'information sur l'improvisation en danse, *La Recherche en Danse*, 4, 121-126.
- Toullings H. L., Thomassen A. J., Van Galen G. P. (1986), Invariants in handwriting: the information contained in a motor program, in H. S. R. Kao, G. P. Van Galen, R. Hoosain (éd.), *Graphonomics: Contemporary Research in Handwriting*, North Holland, Elsevier Science Publishers.
- Viviani P., Terzuolo C. (1983), The organisation of movement in handwriting and typing, in B. Butterworth (éd.), *Language production, volume II: Development of writing and other language processes*, New York, Academic Press.
- Weinberg R. S. (1982), The relationship between mental preparation strategies and motor performance: a review and critic, *Quest*, 33, 2, 195-213.

NATURE et RÔLE des CONSIGNES pour l'APPRENTISSAGE MOTEUR en DANSE

Marielle CADOPI

Notre intérêt pour la nature et le rôle des consignes dans la motricité du danseur trouve ses racines dans notre propre pratique de la danse, qu'elle soit classique ou contemporaine. Il s'est nourri aussi des questions que nous nous posons du point de vue de l'enseignement et de la recherche. Nous avons été habitués très tôt à traduire en mouvement les consignes données par les maîtres de ballet ou les chorégraphes. Depuis, nous nous préoccupons de trouver les "bonnes" consignes pour guider les apprentissages des étudiants. De fait, nous en avons une connaissance "intime" mais peu de certitudes sur le plan scientifique.

La danse, comme d'autres activités physiques ou sportives, présente des caractéristiques très particulières soulignées par certains auteurs (Allard et Starkes, 1991; Cadopi et Bonnerly, 1990; Cadopi, 1994). Pour le sujet qui nous intéresse ici nous n'en citerons que deux :

a) les habiletés motrices que les sujets produisent, se caractérisent par le fait qu'elles reposent (nous ne disons pas que c'est leur finalité, bien entendu) sur des formes corporelles et/ou des "dessins dans l'espace", souvent évalués par rapport au projet initial du chorégraphe ;

b) la motricité déployée est parfois assez éloignée d'une motricité "biologique", ordinaire ; elle est, la plupart du temps, de nature abstraite (Merleau-Ponty, 1945). Ces actions ont été qualifiées de "morphocinèses" par Paillard (1980) et Serre (1985) par opposition aux topocinèses, mouvements projetés dans l'espace et recevant leur instruction d'un objectif spatialement repéré qu'il faut atteindre. Les morphocinèses, quant à elles, reçoivent, la plupart du temps, leur instruction d'un modèle interne engendrant des formes motrices aux combinaisons très variées (Paillard, 1980) (il existe cependant des actions dans lesquelles les deux dimensions, morphocinétique et topocinétique, coexistent).

Caractéristiques de la motricité morphocinétique

Le danseur doit produire avec son corps des enchaînements de formes qui seront appréciées visuellement par des spectateurs. Cette production nécessite une représentation minimale de la forme corporelle, préalable à l'action elle-

même, un modèle interne mis en place à partir d'un modèle externe, présenté la plupart du temps sous forme de démonstration visuelle, mais aussi d'une présentation graphique ou textuelle (orale ou écrite). Le danseur doit donc passer de ces différents formats de présentation à l'action en construisant notamment l'équivalence entre les représentations visuelles qu'il se fait de la forme corporelle à produire et les représentations proprioceptives qu'il a de son corps en mouvement. Ainsi, le danseur sait, comme l'écrit Gil (1989), « *qu'à telle sensation de tension correspondra telle position précise.* ». En ce sens l'articulation entre processus cognitifs, imagés en particulier, et motricité, est fondamentale dans les morphocinèses.

La production d'une séquence dansée est une tâche que l'on peut concevoir comme un ensemble de contraintes environnementales (conditions ambiantes), liées à la tâche et liées à l'organisme du sujet. Ces contraintes définissent un espace de problèmes symboliques et sensori-moteurs dans lequel le sujet déploie son activité :

- au plan symbolique, le danseur est contraint par les propriétés figurales de la séquence : nombre et ordre des pas la composant, respect des mouvements, des orientations, des trajectoires, des niveaux et des plans, respect du rythme. Pour s'engager dans l'exécution, le sujet doit construire une représentation minimale de ces propriétés.

- au plan sensori-moteur, le danseur est contraint par les possibilités de son organisme (système neuro-musculo-squelettique) par rapport aux propriétés "dynamiques" de l'enchaînement qui concernent la fluidité de l'exécution apportée par une succession de tensions et relâchements que l'expert est capable de créer de manière très localisée et de laisser se propager. N'importe qui est capable d'incliner le buste à droite. Mais l'on constate, dans une motricité "ordinaire", que cette inclinaison s'accompagne souvent d'une inclinaison de la tête du même côté, d'un léger affaissement des membres inférieurs et d'une compensation au niveau du bassin vers la gauche. Le danseur expert est capable, lui, de réaliser cette inclinaison sans que la tête ne soit entraînée dans le mouvement, en allongeant et en allégeant l'ensemble du corps et sans compensation au niveau des hanches. Il est donc capable de coordonner et de contrôler autrement ses mouvements.

La coordination est définie comme étant le processus qui contraint les variables libres du système en des unités comportementales nouvelles ; parmi tous les mouvements que l'organisme est potentiellement en mesure de réaliser, seuls certains sont pertinents en fonction de la demande de la tâche. Si bien que certains degrés de liberté sont bloqués, "gelés" ; d'autres sont contrôlés pour aboutir à des formes de mouvement repérables. Le contrôle désigne les processus par lesquels des valeurs sont assignées à cette unité comportementale. Il s'agit du réglage au plan métrique ou quantitatif de ce que

des auteurs tels Schmidt (1982) ont dénommé les paramètres (intensité, vitesse, durée) du programme généralisé. Enfin l'habileté caractérise le fait que le pratiquant identifie et adopte des valeurs optimales lors du contrôle de ces paramètres dans la réalisation de la tâche. Quand un sujet ne dispose pas, dans son répertoire moteur, des unités comportementales nécessaires pour atteindre le but fixé à la tâche, il se trouve dans une tâche de coordination (ex : apprendre une contraction/release) ; quand ces nouveaux patrons de coordination sont en place, affiner le mouvement devient une tâche de contrôle (ex : marcher au ralenti en gravité avant).

Des consignes imagées pour le guidage de l'apprentissage

Les rapports entre langage et action dans le domaine de la motricité sont complexes. Ils peuvent s'analyser à partir de deux entrées :

- a) l'origine de la source informationnelle (interne, le sujet qui agit ; externe, celui qui le guide),
- b) les rapports temporels de détermination entre les deux registres (du langage à l'action ou de l'action au langage).

Nous nous centrerons exclusivement sur les rapports entre langage et action à origine informationnelle externe : la consigne donnée par le professeur.

On ne trouve pas dans la littérature professionnelle ou scientifique consacrée à la danse, d'indications très précises sur les consignes données aux danseurs, que ce soit en début ou en fin d'apprentissage. Mais l'analyse de la structure des séances et des modes d'intervention des enseignants peut autoriser certaines inférences (Cadopi et Bonnery, 1990). On peut remarquer que le contenu des consignes se modifie souvent avec la technique : les consignes descriptives de la danse classique (en termes de description chronologique de ce qu'il y a à faire) et prescriptives (en termes de propriétés biomécaniques du mouvement - " allongez le dos " - ou de caractéristiques spatiales du mouvement - " pense au dessin que doit faire ton bras dans l'espace ") sont souvent remplacées en danse contemporaine par des consignes imagées permettant de travailler davantage dans un registre proprioceptif (" imagine que tout ton corps est léger et lumineux ").

Ainsi, dans une étude menée auprès de 44 enseignants de danse au Canada, Overby (1990) constate que le recours aux consignes imagées est majoritaire, quels que soient le niveau des danseurs et la nature des tâches. De plus, les images utilisées font aussi bien référence à des caractéristiques visuelles que kinesthésiques. Pour un même mouvement, par exemple le relevé (relever sur une pointe de pied), les consignes peuvent porter

- a) sur les lignes de mouvement : " imagine l'eau d'une fontaine qui jaillit du centre de tes pieds, monte le long de tes jambes, de ton buste jusqu'au dessus de ta tête et qui enveloppe ton corps en retombant " (traduit par nous)

b) sur le mouvement dans son ensemble : "imagine que tu es immergée jusqu'au cou dans une piscine remplie d'eau parfaitement et absolument calme".

Quels modèles scientifiques pour rendre compte du rôle de ces consignes imagées ?

Pour Annett (1985, 1991, 1994), l'image jouerait le rôle d'interface entre le langage et l'action. L'auteur, s'interrogeant sur les relations entre ces trois registres, constate que des sujets, experts ou non, décrivent difficilement ce qu'ils sont pourtant capables de faire avec une grande précision. Par contre l'évocation imagée de l'action est un intermédiaire très utile pour pouvoir ensuite en parler. Le courant passe bien de l'image à l'action mais aussi de l'action à l'image. Annett considère ainsi que le codage imagé des informations est un intermédiaire entre le langage, formalisation arbitraire des informations, et l'action. De nombreux travaux expérimentaux viennent à l'appui de ces positions même si la modélisation sous-jacente n'est pas encore très claire.

Par ailleurs Ashen (1984) accorde une part importante aux processus psychophysiologiques dans l'imagerie, mais prend également en compte la signification que revêt l'image pour le sujet. Trois entités composent ainsi son modèle intitulé I.S.M. : "Image, Somatic response and Meaning". L'image I correspond à une "sensation" activée centralement, la réponse corporelle S aux modifications psychophysiologiques qui l'accompagnent, et l'image et les instructions ont une signification particulière M pour un sujet donné. L'utilisation d'une expression particulière dans les consignes peut ainsi avoir chez les sujets des significations diversifiées.

A la recherche d'une "bonne" consigne imagée

L'idée que nous souhaitons défendre ici s'inscrit dans cette approche mais prend aussi en compte la nature de la tâche motrice. Nous pensons que dans les habiletés morphocinétiques, l'apprentissage est facilité par un codage imagé des consignes qui sont fournies au sujet ; mais la formulation de ces consignes doit impérativement tenir compte de la nature de la tâche dans laquelle on la propose : coordination ou contrôle. Dans le premier cas, elle devra porter sur les propriétés figurales de ce qu'il faut apprendre et la formulation devra comporter essentiellement des éléments descriptifs et chronologiques du type "monter le bras droit latéralement au-dessus de la tête, puis incliner le buste à droite..." que le sujet pourra visualiser. On dit ou on écrit ce qu'il y a à faire en décrivant les séquences de mouvements (cf. les manuels de danse, par exemple Guillot et Prudhommeau, 1969). Ici une formulation traditionnelle de la consigne permet une activité d'imagerie visuo-spatiale (Annett, 1994). Dans le 2ème cas, elle devra porter sur les propriétés cinétiques et dynamiques de ce qu'il faut réaliser, la qualité du mouvement. La

formulation devra évoquer, suggérer la qualité motrice recherchée à partir de métaphores personnalisées, par exemple "imagine que l'espace est piquant quand tu fais ce mouvement". Rappelons que la métaphore est une figure de rhétorique par laquelle on applique à une personne ou une chose, un nom qui ne lui convient qu'en vertu d'une comparaison non formellement exprimée (les ténèbres de l'ignorance, la lumière de l'esprit), ou une comparaison qui établit un parallèle entre deux personnes ou deux choses, une personne et une chose (une armée conquérante ; un torrent dévastateur ; Néron, ce tigre assoiffé de sang) (dictionnaire Quillet).

La formulation métaphorique favoriserait une activité d'imagerie kinesthésique qui permettrait de mieux contrôler le mouvement, notamment dans son énergie. Pinard et Renaud (1990), reprenant le modèle de Dreyfus et Dreyfus (1987), ont montré que l'on pouvait faciliter l'apprentissage des danseurs et aider à leur formation artistique en respectant certaines étapes : au niveau débutant il faudrait mettre l'accent sur l'aspect visuo-spatial du mouvement ; ensuite il faudrait insister sur la prise de conscience des sensations kinesthésiques associées à l'aspect visuo-spatial ; au niveau avancé il faudrait privilégier les aspects séquentiels des enchaînements en insistant sur la mise en relation des aspects visuo-spatial, kinesthésique et cinétique ; au niveau expert enfin les consignes doivent orienter le danseur vers l'intentionnalité émotionnelle du geste.

Dans une série d'expériences sur les problèmes de contrôle de l'équilibre postural chez des danseurs classiques professionnels, Hugel *et al.* (en cours) montrent que les danseurs définissent de manière intime leur équilibre : ils parlent de "dilatation du corps", de "racines". Lorsqu'on leur demande de dessiner ce qui les aide à être en équilibre, ils dessinent soit la direction des forces qui permettent la réalisation de la position (pour nous il s'agit ici d'une représentation de type biomécanique), soit des représentations de soleil ou de fontaine (pour nous il s'agit alors d'une représentation métaphorique qui met l'accent sur les propriétés kinesthésiques du mouvement). Ce type de représentations externes de la motricité mise en oeuvre (même si dans ce cas la formulation verbale ou graphique est postérieure à l'action) traduit le fait que l'aide au contrôle d'une habileté motrice peut passer à la fois par des consignes de type biomécanique, très concrètes (pousse vers le bas) mais aussi par des métaphores chez les plus experts (image de la fontaine).

C'est à Hanrahan (1994a et b) et ses collaborateurs (Hanrahan *et al.*, 1995 ; Hanrahan et Salmella, 1986, 1990) que l'on doit quelques-uns des travaux les plus intéressants en ce domaine. Ces auteurs ont cherché à vérifier si l'utilisation de consignes imagées est réellement efficace pour l'amélioration de la performance chez des danseurs de bon niveau, dans des tâches qu'ils connaissent déjà bien, donc des tâches de contrôle selon notre dichotomie

(développé de jambe sur le côté, arabesque et grand battement de jambe devant). Les analyses cinématiques ne font apparaître un effet positif des consignes imagées que pour deux mouvements seulement (le grand battement et l'arabesque). Mais les sujets rapportent que les consignes les ont aidé à sentir le mouvement, à être plus détendus, à réduire l'effort. L'analyse des consignes imagées utilisées montrent qu'elles sont ici encore de type métaphorique.

Mais trouver la bonne consigne en ce domaine pour guider l'apprentissage n'est pas chose facile. Pour Hanrahan (1994b), il est impératif de respecter huit étapes :

1. Analyser le mouvement

Ceci demande une analyse approfondie, technique et biomécanique, pour savoir quelles sont les parties du corps qui doivent se mouvoir, dans quelle direction, jusqu'à quel point.

2. Préciser un but positif et spécifique au danseur

Il s'agit d'attirer son attention sur ce qui est réellement important au moment du travail : une partie du corps ou bien le mouvement dans son ensemble, la dynamique du mouvement, la prévention d'une blessure éventuelle, le rythme ?

3. Préciser les qualités et les dynamismes souhaités du mouvement

Si l'on cherche la légèreté, cela renvoie-t-il à la qualité de ce qui flotte dans l'eau ou à une suspension ou à planer sur des nuages ?

4. Trouver une forme d'énergie existante dans la nature appropriée à la dynamique du mouvement

Une brise légère ou des rafales de vent n'évoqueront pas chez le sujet les mêmes images et n'induiront pas la même dynamique de mouvement.

5. Déterminer où l'image doit être située : à l'extérieur du corps ou dans le corps

Ceci dépendra des analyses et des choix effectués aux étapes 1 et 2. En début d'apprentissage l'image des vagues permet de travailler de façon assez globale les suspensions, tombés, rattrapés. Mais imaginer que des petits ballons se gonflent entre les vertèbres entraîne un travail subtil et précis plus approprié à des experts qu'à des débutants.

6. Préciser la direction souhaitée pour la circulation d'énergie dans l'image.

L'énergie doit-elle être projetée du centre du corps puis à travers les membres vers la périphérie, vers un point particulier de l'espace ?

7. Choisir et adapter l'image en fonction du sujet et de son niveau

8. Vérifier que cette image n'a pas de connotation négative pour le sujet

Conclusion

Dans les habiletés motrices de type morphocinétique où le sujet doit mettre en oeuvre une motricité abstraite, le guidage représentatif de l'action

prend une importance toute particulière. Pour permettre au sujet de satisfaire aux demandes de la tâche, il est nécessaire d'adapter les consignes qu'on lui donne à la nature de cette tâche, analysable en termes de coordination ou de contrôle. Une formulation métaphorique de cette consigne semble bien adaptée aux tâches de contrôle dans la mesure où elle constitue en quelque sorte un aménagement symbolique du milieu, qui rend alors plus concrète la motricité à mettre en jeu. Mais elle demande de la part de l'enseignant de danse non seulement une connaissance approfondie du mouvement mais aussi une grande sensibilité par rapport au monde qui l'entoure. En danse, trouver une "bonne" consigne imagée implique une dimension poétique qui va bien au-delà des aspects scientifiques que nous avons évoqués et que seule cette sensibilité permet.

Marielle CADOPI, Professeur

J.E. 147 "Sport, Performance, Santé"

Faculté des Sciences du Sport et de l'Education Physique

700 ave du Pic St Loup, 34090 Montpellier

Tel : (33) 04 67 41 57 48 / Fax : 04 67 41 57 08

E-mail : marielle.cadopi@sc.univ-montpl.fr

Bibliographie

- ALLARD F., & STARKES J.L., Motor-skill experts in sport, dance and other domains. In A. Ericson & J. Smith (Eds.), *Toward a General Theory of Expertise: Prospects and Limits*, pp. 126-152. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- ANNETT J., Motor learning: A review. In H. Heuer, U. Kleinbeck & K.H. Schmidt (Eds.), *Motor behavior: programming, control and acquisition.*, pp. 189-212. New York: Spinger Verlag, 1985.
- ANNETT J., Skill acquisition. In J.E. Morrisson (Ed.), *Training for Performance. Principles of Applied Human Learning*, pp. 13-51. New York: Wiley & Sons, 1991.
- ANNETT, J. The learning of motor skills: Sports science and ergonomics perspectives, *Ergonomics*, 37 (1), pp. 5-16, 1994.
- ASHEN A., ISM : The triple code model for imagery and psychophysiology. *Journal of Mental Imagery*, 8, pp.15-42, 1984.
- CADOPI M., Sportif et danseur : représentations pour l'action chez de jeunes pratiquants. *Enfance*, 2-3, pp.247-263. 1994.
- CADOPI M., BONNERY A., *L'apprentissage de la danse : aspects fondamentaux et appliqués*. Paris : Actio. 1990
- DREYFUS H.L., DREYFUS S.E., The mistaken psychological assumptions underlying belief in expert systems, In A. Costall et A. Still (Eds.), *Cognitive psychology in question.* New-York: St Martin's Press, (1987).
- GIL J., Le corps abstrait. In Biennale nationale de la danse du Val de Marne (Ed.), *La Danse, naissance d'un mouvement de pensée*. Paris : Armand Colin, 1989.
- GUILLOT G. et PRUDHOMMEAU G., *Grammaire de la danse classique*. Paris : Hachette, 1969.

Après avoir fait le point sur le développement de ces méthodes à travers la spécificité de la danse, nous proposerons donc deux parties pour illustrer nos propos :

- une partie intitulée "de la créativité à la création" qui montre la complémentarité des méthodes à travers une démarche qui part des réponses du sujet ;
- une autre partie intitulée "de la reproduction à la création" qui envisage différemment la place donnée à la créativité lorsque le point de départ s'organise à partir de modèles extérieurs au sujet.

Dans tous les cas, nous tenterons de montrer que différentes méthodes pour apprendre, identifiables, interviennent dans le processus de création.

Rappel sur les méthodes et leur traitement possible à partir de la danse

Cette partie prolonge l'article de J.-P. Piednoir intitulé "Des méthodes pour apprendre en EPS" et le complète du point de vue de la danse. Nous ne reprendons donc pas la réflexion menée dans l'article qui précède, sur les dominantes, auquel nous renvoyons le lecteur.

Démarche à dominante inventive

Méthode par créativité

Quelques précisions sur les concepts nous semblent nécessaires...

La créativité : ce concept récent, d'origine anglo-saxonne, n'apparaît dans aucune encyclopédie, dans aucun dictionnaire datant de plus de dix ans. Selon le Dictionnaire de Psychologie de Sillamy : "la créativité est la disposition à créer qui existe chez tous les individus et à tous les âges, étroitement dépendante du milieu socio-culturel".

Les recherches sur la créativité font apparaître une opposition entre des activités (de la pensée) dites convergentes tendant vers la recherche de la solution et des activités dites divergentes tendant vers la recherche de toutes les solutions à un problème donné. Selon G. De Landsheere, cité par Alain Beaudot, "l'essence de la pensée divergente réside dans la capacité de produire des formes nouvelles, de conjuguer des éléments que l'on considère d'habitude comme indépendants...". Cette tendance à la pensée

divergente que serait la créativité n'est donc pas uniquement l'apanage du domaine artistique mais elle nous semble être un enjeu particulièrement important dans l'enseignement des disciplines artistiques (dont la danse), de la maternelle à l'université, pour préparer l'adulte de demain à des modes de pensée plus ouverts.

Mais la créativité s'exerce sous certaines conditions ; on peut noter certains "glissements" qui consistent à "la livrer à elle-même en oubliant le caractère nécessairement organisé et les aspects construits et structurés de toute activité créatrice ayant une finalité autre qu'une dérive informelle et gratuite" (G. Jean).

La créativité ne s'exerce que dans la mesure où "elle se heurte et rencontre un certain nombre de contraintes" (G. Jean). D'où la nécessité pour l'enseignant de proposer des contraintes pour mettre en jeu la créativité de chacun, lui donner un prétexte à s'exercer : plutôt que d'empêcher ou de restreindre, en danse, la contrainte oblige à explorer de nouvelles possibilités de mouvement. Elle est ouverture et devient un moyen de sortir des stéréotypes pour trouver des réponses inhabituelles.

Dans un article de la Revue EPS, J. Bertsch (1983) reprenant les bases de la théorie de J.-P. Guilford (1971) met en évidence plusieurs facteurs importants qui caractérisent la créativité motrice :

- la fluidité, c'est-à-dire la capacité à donner le plus grand nombre de réponses motrices différentes ; elle représente le pôle quantitatif des réponses du sujet (exemple : trouver le plus grand nombre de façons d'utiliser un objet) ;

- la flexibilité, c'est-à-dire, la capacité à donner des réponses classées dans des catégories différentes (exemple : manipuler l'objet par des actions diverses, "devenir" l'objet dans sa forme, dans sa matière... Ces éléments pouvant être affinés par le jeu sur les composantes du mouvement : manipuler un objet en mobilisant différentes parties du corps, dans des dynamismes et des espaces variés...)

- l'originalité représente le caractère peu commun d'une réponse d'un sujet : "elle est estimée d'après le nombre de réponses motrices rares fournies par un sujet au sein d'un groupe" (J. Bertsch, 1983). Exemple : détourner l'objet de son sens ordinaire, en utilisant des moyens inhabituels, insolites...

La flexibilité et l'originalité renvoient davantage au pôle qualitatif. Notre expérience nous amène à penser que l'enseignant peut jouer sur ces trois

facteurs. C'est ce que nous essaierons de traiter dans la deuxième partie de l'article.

Mettre en jeu seulement la créativité de l'élève et n'en rester qu'à cette phase de recherche nous semble insuffisant. Il est nécessaire d'explorer pour faire naître, à travers la multiplicité des réponses, les solutions les plus inhabituelles que l'élève réorganisera dans une création...

- La création : elle est aussi bien "cette organisation, ce travail d'élaboration, de structuration qui aboutit à un langage" (M. Delga et co-auteurs, 1991) que cette aptitude dont parle H. Lamour (1986) souvent confondue avec la créativité... La création "s'en distingue dans la mesure où elle fait état d'une capacité à conduire une solution créative jusqu'à son terme dans une forme aboutie représentant un produit nouveau".

La création, dans la mesure où elle tend vers la recherche d'une solution, met en jeu la pensée convergente.

- De la créativité à la création, il y a tout un chemin que l'on peut nommer le processus de création qui met en jeu différentes méthodes. C'est ce que nous nous proposons de traiter dans la deuxième partie. L'enseignant va engager l'élève à utiliser différentes procédures qu'il systématiser pour les rendre conscientes. Cela suppose des temps de parole avec l'élève, le groupe d'élèves, pour qu'ils s'approprient ces procédures et deviennent autonomes dans leur utilisation. L'élève ayant intégré cette démarche, se construira ensuite son propre cheminement qu'il pourra transférer à d'autres situations scolaires, en EPS ou ailleurs (création de textes, créations plastiques).

Démarche à dominante comparative

Méthode par observation / imitation
aboutissant à une norme
et réduction d'écarts

Nous nous référerons, pour cela, aux travaux de F. Winnykamen (1990) qui parle "d'imitation modélisation interactive" et différencie cette approche d'un guidage rigide, en insistant sur la notion de "modèle interactif souple". Pour cet auteur, "un modèle, conscient d'être imité, modifie ses conduites en fonction des réalisations de celui qui l'imité, tandis que le sujet observateur, conscient d'apprendre en observant, modifie corrélativement les siennes."

Cette interaction nécessite des prises d'informations qui s'avèrent vraiment efficaces lorsque le sujet apprenant est de niveau juste inférieur à celui du modèle. Ceci nous amène à réfléchir sur deux points :

- le problème du choix de la gestuelle par l'enseignant, lorsqu'une séquence est à apprendre (niveau de difficulté / complexité) dans le cadre d'un groupe de niveau hétérogène ;

- le problème des modèles qui seraient du seul ressort de l'enseignant (pédagogie du modèle) et dont l'efficacité resterait relative au regard de l'écart important avec certains élèves (écart en terme de motricité comme en terme de langage verbal).

Ceci nous conduit forcément à valoriser le co-apprentissage des élèves.

Enfin, l'auteur souligne qu'un "modèle qui décrit verbalement la tâche est plus efficace qu'un modèle silencieux, lui-même plus efficace qu'une explication sans démonstration, ceci pour des patrons moteurs complexes sans autre résultat dans l'environnement que la production de formes gestuelles" (1990).

Autour de ce co-apprentissage, il semble donc nécessaire d'amener les élèves à verbaliser, échanger, exprimer les difficultés qu'ils rencontrent à expliquer leur propre gestuelle (donner des repères pertinents) ou à s'approprier celle de quelqu'un d'autre.

Cette méthode, en danse, apparaît donc dans l'apprentissage de phrases corporelles construites par l'enseignant et/ou un (des) camarade(s) de la classe. Elle permet d'intégrer des prises de repères variées : pour apprendre par imitation, on peut s'appuyer :

- sur une décomposition du geste (approche analytique) ;
- sur des repères rythmiques, spaciaux, corporels... ;
- sur un sens global donné à la danse qui peut servir de fil conducteur...

Méthode par observation / extraction d'invariants, de règles, de principes

Cette méthode consiste à trouver, par une observation systématisée, critériée et répétée, ce qui est constant, que l'on retrouve tout le temps et que l'on peut donc généraliser... pour en faire une règle.

En danse, cela passe essentiellement à travers les rôles de spectateur, chorégraphe, danseur et leur mise en relation :

- Le spectateur peut rechercher, par exemple, les moyens utilisés par le danseur pour créer un impact sur son public.

Pour ce faire, il doit repérer, seul et/ou avec d'autres, puis éventuellement généraliser, si ce principe, cette règle, apparaît régulièrement, dans plusieurs chorégraphies.

Exemple : pour produire des effets sur le spectateur, il est important de jouer sur les ruptures, la variété, l'intentionnalité des regards...

- Le chorégraphe, à son tour, peut organiser peu à peu ses propositions par rapport à des invariants qui apparaissent incontournables, pour produire tel ou tel effet, au regard de ce qui aura été repéré en tant que spectateur.

Exemple : utilisation des lignes de force de l'espace scénique, importance des contre points...

- Le danseur, à travers sa pratique et une prise de conscience de ce qui l'organise, peut s'approprier des règles pour augmenter son registre moteur

Exemple : pour chuter sans se blesser, il faut descendre sur l'axe et trouver des points de relais dans le corps...

Méthode par observation et construction d'analogies

Cette méthode consiste à trouver par des observations répétées, des liaisons entre des comportements ou des effets. Elle suppose un ordre dans les opérations demandées aux élèves.

Elle est aussi utilisée en danse, notamment dans le travail de repérage des similitudes que peuvent effectuer les spectateurs.

Cette étape leur permet :

- de s'enrichir des propositions des autres en utilisant des procédés similaires (exemple : répéter un mouvement plusieurs fois peut créer un effet sur le spectateur) ;
- de réactiver leur imaginaire pour utiliser ces procédés dans un contexte différent (exemple : répéter un mouvement peut avoir un effet de robotisation, un effet comique ou un effet dramatique selon le sens qu'il prend dans la danse).

Démarche à dominante combinatoire

Méthode par dynamique de groupe et interaction de rôles

Il s'agit de faire avec, complémentairement avec d'autres, une action orientée vers le même but.

Ceci correspond à une activité de socialisation coordonnée, où chacun passe par des procédures méthodiques susceptibles de transfert dans des domaines très variés (autres APSE, éco-

le, ouverture sur la vie...) sans privilégier l'un ou l'autre de ces rôles.

Systématiser la prise de rôles différents en danse (danseur, spectateur, chorégraphe) crée une dynamique de construction des savoirs (je comprends mieux l'importance de la concentration, de la présence des danseurs quand j'en observe les effets en tant que spectateur).

De plus, elle participe à une dédramatisation. En passant par tous les rôles, on devient à la fois plus tolérant, plus centré sur les progrès effectifs des uns et des autres et plus compétent dans la formulation des conseils.

Méthode par conflits / prise de conscience/réorganisation

(Conflits socio-cognitifs, socio-affectifs, moteurs...)

Le terme de conflit est à clarifier. Nous reprendons la définition que donne P. Meirieu (1987), sur le conflit socio-cognitif : "Interaction cognitive entre des sujets ayant des points de vue différents. Pour que l'interaction ait réellement lieu, il convient que chaque sujet prenne en compte le point de vue d'autrui et intériorise le conflit socio-cognitif. Il y a alors conflit de centrations, contradictions et, si elle est surmontée, progression intellectuelle."

Il s'agit ici d'un conflit socio-cognitif mais cette définition, prise en dehors du champ de l'EPS, nous semble tout à fait extrapolable à des interactions qui prennent en compte l'affectif, voire la motricité du danseur.

La partie qui suit tente d'illustrer certains types de conflit que l'élève peut rencontrer dans les différentes étapes du processus de création.

- Lorsqu'il est seul face à sa danse : conflits d'ordre affectif et/ou moteur.

Il s'agit, entre autre, du conflit entre l'image de soi (ce que je fais réellement : l'impression d'être "gauche", ridicule...) confronté au regard des autres et en décalage parfois, avec ses propres représentations sur la danse.

Par exemple :

- Dans l'étape initiale du processus, l'élève qui cherche ses premières réponses peut douter de leur pertinence. Il est alors nécessaire de le mettre dans un climat de sécurité pour qu'il comprenne que cette phase exploratoire est très ouverte dans la recherche de tous les possibles du corps.

En danse, il convient donc de dépasser la difficulté à faire, mais aussi la difficulté à être vu par un ou plusieurs spectateurs. Accepter de passer devant les

autres permet de réorganiser sa danse en fonction des retours des spectateurs.

• Dans la phase d'enrichissement où apparaissent des consignes permettant d'aller explorer plus loin, plus finement, les premières réponses spontanées (jeu sur les composantes du mouvement par exemple), l'élève danseur peut être confronté à des problèmes moteurs. Par exemple, lorsqu'on lui demande de transposer au sol ce qu'il faisait debout, il doit réorganiser toute sa motricité. Affectivement, cela peut le perturber car sa motricité habituelle ne lui permet plus de répondre directement à la situation.

En danse, dépasser cette difficulté contribue à la fois à augmenter les pouvoirs moteurs de l'élève et à lui donner des pistes d'enrichissement de sa gestuelle, transférables à d'autres situations de recherche.

■ Lorsqu'il est dans un groupe : conflit d'ordre socio-affectif et/ou socio-cognitif. Dans les phases de construction individuelles ou collectives, il convient de faire l'inventaire des propositions, de trier, de choisir, d'articuler, de combiner...

En danse, il faut donc très rapidement se confronter au problème de l'accord (ne pas s'imposer, ni abandonner) et savoir s'appuyer sur les idées des autres pour bâtir des stratégies de construction qui conviennent à l'ensemble du groupe et lui permettent de communiquer.

Enfin, le rôle de spectateur permet une prise de conscience et peut participer à une réorganisation de l'ensemble de la danse. Pour ce faire, il y a d'abord un temps d'acceptation des avis du (des) spectateur(s) pour que la lecture de la production soit perçue progressivement par les danseurs comme un point d'appui possible pour améliorer le projet.

Ce qui est intéressant, dans l'ensemble de ce principe, c'est la prise de conscience qui suit la phase de conflit (plus ou moins accompagnée par l'enseignant...) et permet le dépassement des problèmes rencontrés et la réorganisation de l'ensemble des données. En ce sens, ce principe de méthode reste très fortement lié à la gestion de la vie socio-affective.

De la créativité à la création

Sens de la démarche : de l'exploration



Revue EPS de l'Académie de Nantes n° 14 - juin 1996

du champ des possibles... à la création... par l'utilisation de différentes méthodes.

Support / thème : relations entre danseurs.

Étape 1

Mise en jeu de la créativité

Démarche à dominante inventive

Méthode par créativité : d'une recherche quantitative à une recherche qualitative

Tâche d'exploration

But : Trouver plusieurs façons de déplacer un partenaire d'un point à un autre de l'espace.

1^{re} proposition pour le manipulateur : Trouver le plus grand nombre de façons pour déplacer un partenaire puis changer de rôle.

Organisation : Après cette phase de recherche les deux partenaires échangent pour dessiner ou écrire toutes les propositions vécues de façon à les conserver en mémoire.

Remarque : Le facteur qui est privilégié pour le manipulateur est celui de la "fluidité" c'est-à-dire une recherche sur l'aspect quantitatif (= donner le plus grand nombre de réponses différentes).

2^e proposition pour le manipulateur : Trouver des façons différentes en jouant sur :

- les niveaux : bas, haut ;
- la vitesse du mouvement : lent, très rapide ;
- les parties du corps utilisées pour manipuler : mains, dos, épaules, bassin...

Organisation : La même que précédemment.

Remarque : Le facteur qui est privilégié est celui de la "flexibilité", c'est-à-dire une recherche sur l'aspect qualitatif. L'enseignant propose des contraintes pour amener l'élève à explorer de nouvelles possibilités : les réponses précédentes sont approfondies par rapport aux composantes du mouvement (espace, temps, corps).

Démarche à dominante combinatoire

Méthode par conflits, prise de conscience et réorganisation

3^e proposition pour les danseurs : Chaque duo sélectionne deux propositions parmi celles vécues précédemment, les précise en apportant si c'est nécessaire des modifications et les mémorise corporellement. Les critères de choix seront les suivants :

- les réponses les plus inhabituelles parmi celles trouvées ;

- deux réponses éloignées dans leur forme ;
- une où A est manipulateur ;
- une où B est manipulateur.

Remarque : La recherche de l'originalité de la réponse, puisqu'elle se réalise à deux, suppose entre les partenaires une discussion sur le choix, sur la précision de la forme ou les modifications à apporter pour rendre les propositions plus originales. De ce fait, elle entraîne une réorganisation des réponses corporelles.

Étape 2

De l'observation à la création

Démarche à dominante comparative

Méthode par observation et construction d'analogies

Tâche d'observation

But : Après l'observation d'un duo, faire émerger les verbes d'action sous-tendus par les réponses corporelles.

Organisation : Chaque duo présente ses deux propositions à trois autres duos.

Consignes pour les spectateurs :

Pour faciliter l'observation, les repères suivants sont proposés :

- Quelles sont les parties du corps du manipulé en contact avec le manipulateur ?
- Quelles sont les parties du corps qui impulsent le mouvement chez le manipulateur ?
- Quel(s) verbe(s) caractérise(nt) l'action du manipulateur ?

Exemples donnés par un groupe :

(M = manipulateur = celui qui déplace le corps du partenaire et m = manipulé = celui qui est déplacé).

Le M. tire avec ses bras le bassin du m.

Le M. pousse avec sa tête le dos du m.

Le M. pousse avec son dos la tête du m. allongé au sol.

Le M. soulève avec sa main le genou D. puis G. du m.

Le M. porte sur son dos le corps de m.

Remarque : L'utilisation de cette méthode permet aux élèves d'apprendre :

- à regarder : repérer des analogies entre les situations sur les actions utilisées ;
- à élargir leurs connaissances sur les différentes possibilités d'agir sur le corps d'un partenaire ;
- à s'enrichir des propositions des autres pour leurs propres créations futures ;
- à réactiver l'imaginaire pour trouver des solutions plus inhabituelles.

Démarche à dominante combinatoire

Méthode par conflits, prise de conscience et réorganisation

Tâche de construction

But : Construire un duo en intégrant :

- les deux propositions précédentes ;
- une troisième proposition à partir d'un verbe d'action non utilisé précédemment.

Consignes :

- Liaisons entre les propositions.
- Obligation de passer d'un rôle à l'autre dans les liaisons.
- Début et fin précis.

Remarque : L'utilisation de cette méthode oblige les élèves à négocier entre eux pour se mettre d'accord sur des choix permettant à chacun d'agir en fonction de ses propres possibilités corporelles et de celles des autres...

De la reproduction à la création : place de la créativité

Dans cette troisième partie, nous cherchons à montrer, en nous appuyant sur une danse "écrite" ou "codifiée", c'est-à-dire amenée de l'extérieur (exemple d'une danse folklorique développée par la suite) comment dépasser le stade de la reproduction de modèles pour engager le sujet dans un travail de construction, qui sollicite la créativité et aboutit à une production nouvelle (mais qui, en aucun cas, n'est construite à partir de rien...). En fait, la méthode par imitation est sans aucun doute la plus répandue dans les pratiques pédagogiques de danse, y compris à l'école (ceci s'explique d'ailleurs à la fois historiquement et sociologiquement).

Sans nier l'intérêt de cette méthode par imitation (cf. première partie), on peut dire que se contenter de celle-ci, c'est mettre en difficulté un certain nombre d'élèves ; de plus, ce choix nous semble relativement appauvrissant par rapport aux pratiques artistiques.

La reproduction de modèles ne peut être une fin en soi ; elle reste pour nous un moyen pour apprendre. Le sujet doit s'approprier d'autres démarches à dominante inventive ou combinatoire qui l'aideront à construire son propre projet et surtout à systématiser des procédures qu'il pourra ensuite réutiliser dans l'organisation qu'il aura choisie (variable sujet). C'est pour cela que l'ordre qui suit n'est qu'un exemple parmi d'autres possibles et ce, pour deux raisons essentielles :

- ces méthodes sont très souvent imbriquées dans la réalité pédagogique qui

implique une gestion souvent complexe du groupe classe :

- si l'enseignant veut faire acquérir des méthodes aux élèves, cela suppose qu'il en organise et systématisé les moyens (avec un degré de guidage dont les clés sont données aux élèves) pour construire peu à peu l'autonomie du sujet vis à vis de ces procédures.

Ce qui est essentiel, c'est que l'élève passe par l'ensemble des méthodes que l'activité danse permet de développer, conjointement avec d'autres.

Sens de la démarche : de la reproduction d'une danse écrite... à la création... par différents procédés de transformation

Support / thème : danse folklorique "Oh Suzanna !" USA

Étape 1

Reproduction

Démarche à dominante comparative

Méthode par imitation - modélisation

Tâche d'apprentissage par imitation

But : Reproduire la danse au plus près pour danser ensemble.

Organisation :

- Écoute musicale pour repérer les phrases musicales.
- Explication et démonstration de l'enseignant.

Critères de réussite (CR) :

- Pouvoir suivre les repères et changements musicaux.



- Réaliser la gestuelle "écrite" de la danse, dans sa globalité.
- S'intégrer dans le collectif (espace du duo, espace des autres).

Méthode par observation, extraction de règles

Tâche d'observation en vue d'améliorer la production

But : Répondre à deux questions après observation :

- Qu'est-ce qui pose problème pour réaliser la danse ?
- Que faire pour améliorer ? (> Règle)

Organisation : Deux ou trois duos sortent à tour de rôle et observent les autres en train de danser, puis la parole est donnée aux élèves observateurs par rapport aux deux questions posées.

- Problème : les changements de figure sont difficiles.

> Règle : pour être prêt à changer, il est nécessaire d'anticiper sur l'organisation corporelle, spatiale (orientations, directions) temporelle (compter).

- Problème : le cercle se rétrécit ou se déforme.

> Règle : il est nécessaire de respecter à la fois l'espace du duo (je suis avec l'autre)... et l'espace collectif (mais je suis aussi dans un groupe qui a une certaine configuration à respecter, des écarts à intégrer, modifier...).

- Problème : confusion dans les changements de partenaire : lié au précédent.

> Règle : de plus, je m'adapte à l'écart que me laisse celui qui me précède.

Critères de réussite (CR) : Pouvoir se donner collectivement quelques règles de fonctionnement simples pour recommencer et améliorer la production.

Étape 2

Recherche de transposition, détournement : de la reproduction vers la création

Démarche à dominante inventive

Méthode par créativité

Cette étape se centre sur la recherche de combinaisons nouvelles (créativité) pour enrichir le bagage des élèves.

Tâche de recherche individuelle / collective

But : Trouver des éléments nouveaux par rapport à la danse.

Organisation : Par groupes de cinq ou six.

Consignes : Possibilité de jouer sur :

- la gestuelle : écriture des pas, formes gestuelles, mobilisation de parties du corps différentes... ;



- l'espace : niveaux, déplacements, orientations, directions ;
- les relations : contacts entre danseurs, formes de groupement (5, 4 + 1, 3 + 2, 2 + 2 + 1)...
- l'ambiance de la musique (western, salon...);
- autres...

Remarque : Selon le niveau des élèves et leur engagement dans ce type de travail, il est possible de donner une consigne différente par groupe, pour permettre une recherche plus orientée (ce qui, souvent sécurise) tout en augmentant la diversité des productions pour le groupe entier.

Par exemple : une dominante est donnée, sur laquelle le groupe recherchera la variété.

- couplet 1 : déplacements
- couplet 2 : niveaux (sol à debout)
- couplet 3 : contacts
- couplet 4 : formations dans l'espace

refrain : à l'unisson = gestuelle, direction, orientation, dynamismes identiques

Critères de réussite (CR) : avoir réalisé le maximum de changements, en recherchant des associations non conventionnelles par rapport à la danse "écrite".

Démarche à dominante combinatoire

Méthode par conflits, prise de conscience et réorganisation
Tâche de construction

But : Garder ce qui semble le plus intéressant pour construire sa danse sur la durée d'un couplet ou refrain (soit 32 temps). Chaque groupe connaît son ordre de passage par rapport à la musique.

Organisation : Mêmes groupes, musique en continu.

Consignes :

- Couvrir la durée de 32 temps.
- Choix collectif par rapport aux différentes propositions.
- Co-apprentissage des éléments choisis (on retrouve ici la méthode par interaction de rôles).
- Organisation des liaisons, placements des uns par rapport aux autres... et au public.

Critères de réussite (CR) : Chacun des danseurs doit être capable de l'apprendre à un autre groupe, ce qui suppose d'apprendre à tenir le rôle de "meneur"

Méthode par interaction de rôles et méthode par imitation - modélisation
Tâche de co-apprentissage pour construire ensemble la danse du groupe

But : Apprendre sa séquence à l'ensemble du groupe.

Organisation :

- Chaque membre du groupe se répartit dans les autres groupes pour leur apprendre sa séquence.

- Rotation (pour que chacun passe à ce rôle) lorsque la séquence semble acquise.
- Critères de réussite (CR) :**
- Pouvoir expliquer clairement la proposition du groupe lorsqu'on est meneur.
 - Pouvoir répéter la phrase sans le meneur quand on est dans le groupe d'apprenants.

Méthode par conflits, prise de conscience et réorganisation

Après une mise en place de l'ensemble des propositions sur la musique, le groupe entier travaille à ses liaisons entre les différentes parties, qui ne s'enchaînent pas forcément bien : modifications, aménagements nécessaires

(gestuelle, orientations, occupation de l'espace scénique...).

Conclusion

Comme nous l'avons annoncé en introduction, cet article situe la réflexion du côté de l'enseignant et des contenus méthodologiques à développer. Cela nécessite un regard particulier sur les façons dont ces méthodes se construisent, sur les procédures à utiliser et à intégrer par l'apprenant et donc sur l'organisation pédagogique qu'elles supposent, pour que ces contenus soient enseignés / appris. Il est tout à fait exclu (et prétentieux) de penser que l'élève ne fait que reproduire des systèmes de pensée pré-construits par l'enseignant. Les "clés méthodologiques" sont à livrer à l'enfant pour qu'il se les approprie et puisse les intégrer, à sa façon, avec sa propre lecture du monde.

Clarifier les procédures et les enseigner participe à "l'apprendre à apprendre" et permet à l'élève qui en a pris conscience de les réutiliser, de les transposer à d'autres situations... Sans l'aide qui aura été nécessaire, à un moment donné de son évolution.

▲ Pour en savoir plus

- Beaudot A., *La créativité à l'école*, Paris, PUF, 1969.
- Bertsch J., *Caractéristiques des tâches motrices et objectifs pédagogiques : clarté du but, compatibilité et créativité motrice*, Dossier EPS n°1, 1986.
- Fustier M., *Pratique de la créativité*, 6e édition, Paris, ESF, 1991.
- Guerber Walsch N., Leray C., Maucouvert A., *Danse, de l'école aux associations*. Revue EPS édition, 1991.
- Jean G., *La créativité in Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994.
- Perez T., Thomas A., *EPS Danse Danser en milieu scolaire*, Nantes, CRDP des Pays de la Loire, 1994.
- Piednoir J.-P., *Cycles compétences et évaluation, Contribution pour une éducation physique à l'école primaire*, Nantes, CRDP des Pays de la Loire, 1993.
- Winnykamen F., Lafont L., *Place de l'imitation-modélisation parmi les modalités relationnelles d'acquisition*. Revue française de pédagogie n° 92, 1990.

DANSES FOLKORIQUES



La danse folklorique est une danse structurée, créée ou transmise par apprentissage. Les déplacements et musique sont en accord et les individus composant le groupe s'associent pour une expression collective. C'est un art vivant en évolution permanente, qui ne peut se réduire à l'imitation seule. La danse folklorique invite à la création en autorisant des variantes sur l'habileté des danseurs. C'est une activité dynamique, globale, et ludique.

La danse folklorique (DF) pose trois problèmes fondamentaux :

- adhésion au mouvement et de la musique ;
- adéquation du mouvement de chacun et du mouvement du groupe ; il doit en résulter une harmonie musicale - mouvement - individu - groupe ;
- compréhension de l'expression d'une culture. C'est un art vivant en évolution permanente. Les danses folkloriques sont à apprendre et à vivre avec vingt-quatre élèves de terminales.

Une grande majorité d'entre eux ne pratique pas d'activités physiques en dehors des cours, et ont un vécu en danse très différent. Face à ce constat, nous nous attachons lors de ce cycle :

- au problème de l'hétérogénéité ;
- au problème de l'appropriation que peuvent avoir les élèves de la DF à un public ;
- à créer une ambiance de groupe.

Organisation d'un cycle en terminale

PAR M.-N. BUDINI

Chacun des trois premiers objectifs débouche bien entendu sur une évaluation.

CONTENTS D'ENSEIGNEMENT

Pratiqué est danse aux contenus d'ordre pratique (danse imposée et création), mais une éducation propose des contenus théoriques relatifs à la connaissance :

- générale de l'activité ;
- interprétation musicale (encastré) ;
- écriture de danse ;
- danse imposée

Il s'agit de proposer aux élèves des danses variées de difficulté croissante afin que les débutants puissent réussir et que les initiés puissent améliorer leur niveau d'habileté. Le degré de difficulté et de variété est apprécié en fonction :

- des pas utilisés ;
- de la formation dans l'espace ;
- des relations entre danseurs (tableau 1).

Notions de musique à connaître :

- Rythme : division de temps par des sons (durée, intervalle).
- Mélodie : premier niveau de construction de sons (durée, intervalle).
- Harmonie : combinaison de sons.
- Tempo : nombre de battements par minute.
- Mesure : groupe de battements formant une période cyclique (mesure binaire : 2, 4 temps ; mesure ternaire : 3 temps, 6/8).
- Phrasé musical : groupe de mesures formant un thème rythmique ou mélodique homogène qui se répète (à commencer avec la phrase rythmique).
- Temps fort, temps faible, temps moyen (accents sur un temps faible).
- Doublure et dédoublement des temps : aller deux fois plus vite ou deux fois plus lentement que la production.

OBJECTIFS

Nous retiendrons quatre objectifs principaux pour le cycle :

- Être capable de reproduire une danse plus ou moins complexe (selon le niveau des élèves) de façon autonome (à l'exception de la DF, qui est dirigée par l'enseignant).
- Être capable de créer collectivement une danse et la présenter à un public (travail en autonomie).
- Connaître le sens, l'histoire et la signification de la DF, ainsi que la musique qui lui est directement liée.
- Avoir du plaisir à danser avec les autres.

Création

Ce qui est obligatoire :

- mouvement en adéquation avec la musique ;
- gestuelle conforme à l'esprit de la danse ;
- formation collective : groupe de trois à six personnes maximum ;
- durée de la danse entre 3 mn, 10 et 5 minutes.

Ce qui est libre :

- pas utilisés ;
- combinaison de pas ;
- formation dans l'espace ;
- relations entre danseurs ;
- utilisation d'accessoires (fourchettes, bouteille, etc.) ;
- chas de la musique ; le montage de différents morceaux est autorisé.

Ce qui est à rechercher à partir d'une danse connue :

- varier le support musical (tempo, structures) ;
- changer la formation ;
- changer des complexifications de pas ;
- changer les relations entre danseurs (couples, individuel, groupe entier).

Tableau 1 - Du simple au complexe

Structure du temps	Dansea correspondante	Dansea correspondante
Vitesse d'exécution rapide (temps rapide). Synchronisation musicale complexe avec temps loi meus prononcés. Synchronisme. Changement de mesure (2 temps, 3 temps dans le même morceau).	Scottish Polka Valse Mazurka	La polche 7/8 Sup 8/8 Sup Scottish Bourne 3 temps Valse à 4 temps 7/8 Sup Bourne 2 temps Rondeau
Pas utilisés Pas simple (pas marchés, courus, chassés, sautillés, galops, de patineux).	Braie Valse Polka	Combinaison de pas simples. Pas complexes (avec rotation, trappes de pieds, avec augmentation d'amplitude, avec sauts).
Formation dans l'espace Forme de déplacements simple. Danse de couple dans un espace libre. Espace constitué de formes géométriques simples et constantes (danse au lège, danse sur cercle).	Valse Polka Scottish Bourne 2 temps Rondeau Championne Braie	Echelonnement de déplacements variés (avant, arrière, latéral, rotation dans le sens des aiguilles d'une montre ou en sens inverse). Danse de couple dans un espace imposé (cercle, ligne, carré, diagonale, cercles concentriques, quadrants).
Relation entre danseurs Relation stable entre danseurs.	Valse Polka Scottish Bourne 2 temps	Changements de partenaires au cours de la danse.

Tableau 2

Objectifs	Moyens	Méthodes
Séance n° 1 Présentation du cycle. Evaluation diagnostique (rythme, coordination). Prise de plaisir à danser en grand groupe.	Entrées rythmiques associées au mouvement à partir de musique. Danse pas à l'écoute (cercle scissocross).	Travail dirigé par l'enseignant. Travail dirigé par l'enseignant.
Séance n° 2 Revoir les danses approuvées la séance précédente.	Cercle scissocross plus varié. Musique pour scotch.	Construction de 2 groupes : 2 élèves prennent en charge la vision (placement des danseurs, applications). Travail par petits groupes. L'enseignant tourne dans les différents groupes pour assurer la démarche d'analyse.
Séance n° 3 Recherche des variantes sur les déplacements de pas. Pratiquer dans grand groupe. Maîtriser la respiration et intégrer intérieurement le rythme.	Sur le scotch. Apprentissage du branle à partir d'un chant simple exécuté par les élèves (alternativement à la danse).	Travail par petits groupes ouverts. Travail dirigé en grand groupe.
Séance n° 4 Rechercher des variantes sur les déplacements (à minimum). Perfectionnement d'une danse complexe. S'adapter au changement de mesure.	A partir de la championne. 7/8 Sup. La polche.	Construction de groupes-lemes. Travail dirigé en grand groupe.
Séance n° 5 Revoir les danses approuvées. Commencer le travail d'écriture de la création libre.	Les groupes travaillent à partir de leur musique.	Travail par petits groupes constitués (libres).
Séance n° 6 Evaluation formative de la création.	Utilisation du référentiel création.	A tour de rôle les groupes démontrent et évaluent.
Séance n° 7 Evaluation formative de la danse imposée.	Choix du groupe de danse (libre - complexe) ; puis tirage au sort pour la démonstration (une seule danse).	Construction de 7 groupes avant le tirage au sort : - les groupes 1 et 2 démontrent, - les groupes 3 et 4 évaluent, etc.
Séance n° 8 Evaluation formative de la création.	Utilisation du référentiel création.	Même organisation que précédemment. Construction de 8 groupes.

Dans le cadre de la séance, nous veillerons à alimenter le travail.

Travail dirigé et libre

- Travail dirigé : par l'enseignant pour les nouvelles danses ou par un élève lors des révisions.
- Travail libre : l'élève sera placé très rapidement en situation de recherche. Ces recherches se feront en sous-groupes ouverts dans les trois premières séances afin de favoriser les rencontres inter-individuelles et les échanges ; en sous-groupes fermés ensuite pour permettre un travail individuel et pour la création finale.

Ces deux au public de la classe pour habiller les élèves au rapport acteur/spectateur et pour faire appel à leur sens de la critique (positive et constructive) lors de l'observation.

Travail en grand et petit groupes

- Travail en grand groupe : pour renforcer le sentiment d'unité.
- Travail en petits groupes : pour faciliter les échanges et offrir aux élèves peu assurés la possibilité de diriger un groupe lors des révisions.

Phase active et de repos

- Phase active.
- La DP demande un effort important sur le plan physique. Nous veillerons à associer la respiration au mouvement. Les élèves s'échauffent vite car ils restent mal ; nous proposons une danse chantée (chant et mouvement en même temps que la danse par les danseurs eux-mêmes). Elle permettra de mieux percevoir la phrase musicale (moment où l'on prend son inspiration).

Phase de repos

- Elle est utilisée pour :
 - l'interprétation musicale (le travail d'écoute et d'analyse des rythmiques avant l'exécution).
 - la mise en scène (la mise en place des partenaires, l'observation et le soutien visuel ou démonstration d'un demi-groupe).
 - l'acquisition des connaissances théoriques.

LES SÉANCES

Nous présentons celles qui nous semblent les plus caractéristiques de ce cycle (tableau 2).

Bilan

Les quatre objectifs retenus pour le cycle ont été atteints avec une plus ou moins grande réussite. Les élèves sont parvenus à reproduire correctement la danse (tableaux 1, 2, 3).

Le point fort de ce cycle aura été l'invention : la qualité de composition de la création. Les élèves ont fait plus que ce qui leur était demandé : ils se sont vus en dehors des cours (entre 7 h et 8 heures) pour peaufiner leur composition chorégraphique.

Les élèves ont dans l'ensemble une bonne connaissance théorique de l'activité : la qualité de leur composition chorégraphique le prouve. Tous les élèves ont pu plaisir à danser avec les autres. Certains ont manifesté un grand enthousiasme et souhaitent continuer la pratique. De nombreux liens se sont noués entre les partenaires d'une même création.

Fiche 1 : Niveau facile - POLKA - PISHA CAN - (Gascogne)

FORMATION

Couples en position de danse moderne.



PAS

Pas de polka.
Lever de jambes.

DÉROULEMENT de la DANSE

Départ pied gauche (Pg) pour le garçon (G) ; pied droit (Pdr) pour la fille (F).

FIGURE A

8 pas de polka avec lever de jambe effectué grâce à la rotation interne de la cuisse qui permet de libérer le bas de jambe sur le côté...

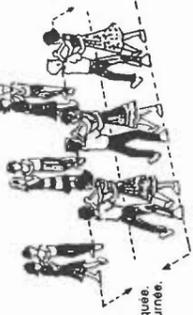
FIGURE B

8 pas de polka en tournant.

Fiche 2 : Niveau moyen - POLKA DE GRANDFONTAINE (Alsace)

FORMATION

2 lignes de couples face à face.
Chaque couple en position de danse moderne.



PAS

Pas de polka piquée.
Pas de polka tournée.
Galop.

DÉROULEMENT de la DANSE

Départ Pg pour le G - Départ Pdr pour la F.

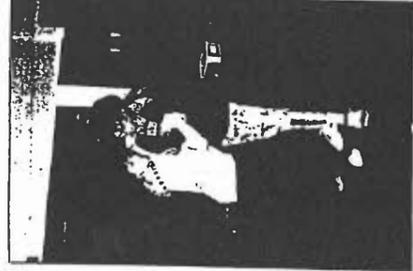
FIGURE A

Talon - Pointe - Pas de polka vers l'intérieur des lignes.
Talon - Pointe - Pas de polka vers l'extérieur des lignes.
4 pas de polka en tournant pour changer de ligne.
Les G passant dos à dos. 2 fois

FIGURE B - Traversés

4 pas de galop, les F passant dos à dos.
4 pas marchés du couple.
Le G faisant un full à la F sous son bras gauche, tout en tournant autour d'elle.
Le G effectue 1/2 tour.
2 fois

Fin de la danse sur 16 pas de polka tournée dans le sens inverse des aiguilles d'une montre (SIAM).

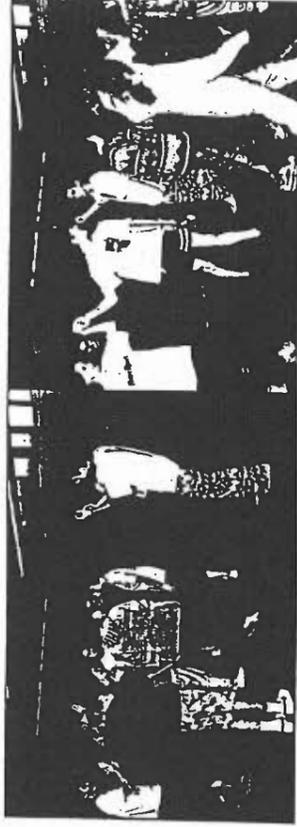


CONCLUSION

Le choix de l'activité DF a répondu au désir des élèves d'avoir une autre forme de pratique. Elle a permis à certains, peu motivés par la pratique d'activités sportives, de s'investir dans une activité reconnue par tous comme physique (aspect ludique) et ayant des effets de bien-être en général. Ce cycle a permis aux élèves de ressentir une grande fierté face à un public, d'être vu, de faire la différence même de la DF (tout le monde fait la même chose en même temps et chacun coopère sans compétition à la réalisation) amène les élèves à avoir plus confiance en eux, en osant se montrer. D'autre part, une meilleure maîtrise du rythme et de la gestuelle peut inciter les élèves à approfondir leur créativité à travers d'autres techniques plus riches sur le plan de la « culture » et de l'expressivité (danse moderne, jazz, classique).

Marie-Noëlle Budini

Professeur EPS



60

59

Sylvia

Faire Apprendre par corps
De la puce à la

Apprendre par corps

biologique. L'incorporation des techniques de danse est indissociable de relations sociales et langagières.

Dans ce cadre, « apprendre par corps » implique la présence d'un formateur qui ne reste pas silencieux. La relation professeur/élèves qui se tisse alors est autant « intercorporelle » qu'intersubjective. En effet, pour expliquer un exercice, le professeur montre le mouvement en associant des déictiques, les noms des pas, des conseils, des comptes. Les élèves tentent de s'approprier l'enchaînement de mouvements en regardant l'enseignant ou en dansant avec lui. Ce dernier oriente encore l'attention des élèves sur quelques difficultés ou leur demande de faire l'exercice avant de les signaler. Lors des premiers essais, il admet en général quelques imprécisions d'exécution qui seront corrigées quand l'exercice aura été répété et sera mémorisé (même imparfaitement).

1. Différenciation des modes d'apprentissage corporel de la danse

Tous les cours de danse observés s'appuient sur une répartition des élèves par niveau de maîtrise, en les faisant entrer dans la pratique de la danse, essentiellement à partir de sa décomposition en tâches spécifiques et répétées (des exercices). Celles-ci ont pour objectif de préparer graduellement le corps, de lui donner des habitudes tout en lui apprenant à affronter des difficultés toujours plus grandes.² Toutefois, chaque forme de danse génère des types d'exercices et d'organisation pédagogique particuliers.

Afin de simplifier l'exposition de la recherche, nous distinguons deux modes d'apprentissage dominants : la « discipline » et la « singularité ». Idéaux-types wébériens, les modes d'apprentissage se définissent à partir

2. Cf. Guy Vincent, *L'École primaire française*, op. cit., p. 30.

Fiche 3 : Niveau difficile - POLKA CAFOUILLÉE (Berry)

FORMATION

G et F alignés et serrés, les une derrière les autres, se donnant la main pour former une chaîne qui circule librement (type larandole).



PAS

Pas de polka latérale.
Pas de polka tournée.
Suite de pas de pieds.

DÉROULEMENT de la DANSE

Départ Pg pour le G - Départ Pdr pour la F.

FIGURE A - Promenade en chaîne = 16 mesures

Déplacement en pas de polka latérale de part et d'autre de la ligne de danse, entraînant mouvement en accordéon, les bras des danseurs étant tendus.

FIGURE B - Retour

Pour le G :
Pg, Pdr, Pg (rappeler Pdr contre Pg)
La seconde fois les appuis sont inversés.

Pour la F :
Pdr, Pg, Pdr (rappeler Pg contre Pdr)
Pdr, Pg, Pdr (rappeler Pdr contre Pg)
Pdr, Pg, Pdr (rappeler Pdr contre Pg)
Pdr, Pg, Pdr (rappeler Pdr contre Pg)
La seconde fois les appuis sont inversés.

Sur les trois derniers appuis Pdr, Pg, Pdr, le G se retourne, en S.I.A.M. vers sa partenaire F se trouvant derrière lui.

FIGURE A' - Promenade par couple = 16 mesures

Déplacement en pas de polka tournée dans le sens de la progression de la danse. A la fin la progression, le G remplace la F derrière lui.

FIGURE B' - Reprise du refrain

Note : La structure de la danse est donc : A-B-A'-B' / A-B-A-B' / ...

Les modalités d'incorporation des savoir-faire de la danse

des traits particuliers, et récurrents, à une réalité sociohistorique, confrontés à ceux des configurations observées. De cette manière, le sociologue échappe à l'illusion de l'observation immédiate de la réalité, puisqu'il la rapporte à des modèles dont elle est plus ou moins proche.³ Dans ce sens, le premier modèle (la discipline) tend à caractériser les configurations d'apprentissage de la forme de danse classique et le second (la singularité) les configurations d'apprentissage de la forme de danse contemporaine.

1. La logique de la « discipline »

La logique de la « discipline » est marquée d'une forte valorisation de la technique du corps impliquée dans la tradition artistique transmise. La technique se doit d'être le plus fidèlement incorporée en suivant un « modèle » idéal. De l'acquisition de savoir-faire performants naissent les compétences d'interprétation du pratiquant. Ainsi, l'artiste est d'abord un « technicien » avant de devenir un interprète, parfois un créateur. La primauté de la technique corporelle engage une organisation formelle de la transmission. L'exemple de la forme de danse classique est particulièrement démonstratif, cependant le modèle de la « discipline » est susceptible de se rapporter à toute forme de danse ou de pratique ayant des caractéristiques semblables à elle (il existe des techniques de danse contemporaine presque aussi formelles, comme le style Cunningham).

Les exercices de la forme de danse classique peuvent être interprétés comme des « cadres primaires » de l'expérience des apprentis danseurs. Ils s'ordonnent en vue de préparer l'élève (l'échauffement)

3. Cf. Max Weber, *Sociologie des religions*, Gallimard, Paris, 1996, p. 411.

4. Erwing Goffman, *Les Cadres de l'expérience*, Éditions de Minuit, Paris, 1991, p. 30.

pour lui faire incorporer les positions et les mouvements techniques propres à la tradition académique. La logique de la discipline intègre des procédés analytiques, afin de corriger et de perfectionner les mouvements. En ce sens, elle se rapproche de la définition fournie par Michel Foucault puisque, renvoyant à la formation d'un corps conçu sur un plan anatomique comme une mécanique rationalisée, la discipline soumet les élèves à des modalités d'analyse et de réflexion, par lesquelles leur corps est perfectionné jusqu'à devenir utile pour des chorégraphes. « Est corps docile un corps qui peut être soumis, qui peut être utilisé, qui peut être transformé et perfectionné. »⁵

La logique de la discipline correspond globalement aux trois phases de l'apprentissage moteur définies par Fitts et présentées dans l'ouvrage de Marielle Cadopi et Andrée Bonnelly. Lors de la première phase, l'enseignant propose un modèle et le débutant s'en fait une image visuelle. En exécutant plusieurs fois l'action, le danseur construit un « pattern d'information » (un schéma global d'action). Lors de la seconde phase (la phase associative) le mouvement est reproduit pour être coordonné et effectué avec régularité, de la sorte qu'il semble s'automatiser. L'automatisation est facilitée quand les conditions d'effectuation sont stables. À ce niveau de maîtrise les élèves utilisent beaucoup le miroir. Enfin, lors de la dernière phase (dite autonome) le contrôle du geste n'est plus nécessaire, et l'attention peut se porter sur d'autres tâches.⁶ Cadopi et Bonnelly précisent que ce processus d'apprentissage est surtout effectif quand le modèle est

5. Michel Foucault, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Gallimard, Paris, 1975, p. 138.

6. Marielle Cadopi et Andrée Bonnelly, *Apprentissage de la danse*, op. cit., p. 112. Elles se réfèrent à P.-M. Fitts, « Perceptual-motor skill learning », in A. W. Melton (éditeur), *Categories of human learning*, Academic Press, New York, 1964.

Apprendre par corps

possible le recours aux gestes automatiques en amenant les danseurs à apprendre à s'adapter aux « perturbations » introduites en cours de leçon (nouvel exercice, variante de l'exercice conservé, effectuation dans une autre direction...).

Ce mode d'incorporation permet à la fois d'acquiescer des schèmes moteurs (qui deviennent subroutiniers, créant ainsi des habiletés de plus en plus régulées et performantes sous l'effet de la répétition et de la correction) et des dispositions particulières à l'adaptation, à l'improvisation, à la réflexivité et à l'attention portée aux autres. Comme dans la logique de la « discipline », l'exercice est démontré et expliqué par l'enseignant, imité puis corrigé. Cependant, le recours à des savoir-faire stabilisés acquis de cette manière n'est pas la condition *sine qua non* du travail du danseur. L'organisation pédagogique inclut de la sorte des expérimentations sans modèle (en suivant des consignes précises) qui rompent avec la logique de l'exercice inventé et montré par l'enseignant puis reproduit par les élèves.

En résumé, la logique disciplinaire de l'apprentissage, reposant sur la routinisation des actes et l'acquisition de schèmes stables, caractérise particulièrement les contextes d'apprentissage et d'exécution ritualisés transmettant des savoir-faire formalisés. Le processus d'incorporation qui en découle repose sur la répétition des exercices et des mouvements, par essais et erreurs, jusqu'à leur parfaite réalisation, et amène les apprenants à se constituer un « capital » de schèmes stables, favorable à l'acquisition d'une maîtrise pratique se passant de contrôle conscient des mouvements. La logique de la singularité met en œuvre un processus d'incorporation n'excluant pas l'acquisition de schèmes moteurs performants mais intègre un travail d'invention et de personnalisation de gestes de

codifié. Il correspond donc assez bien à la didactique de la danse classique. Savoir danser relève ainsi de la maîtrise d'une technique corporelle demandant des efforts moteurs importants et nécessitant de la performance physique. Néanmoins, le danseur doit acquiescer des dispositions à l'interprétation, reposant sur un principe général de dissimulation des efforts fournis. En fait, le travail interprétatif prend tout son sens quand les danseurs ont moins besoin de contrôler expressément les actes moteurs engagés dans l'enchaînement dansé. « Au conservatoire, euh... j'étais beaucoup de mal à pouvoir le danser, parce que dès qu'on se lâche, dès qu'on va le danser, hop ! Il va te reprendre ton genou en dehors, ah... tu recules à chaque fois, t'arrives plus à... à le danser, et t'es toujours préoccupée par ce côté technique, c'est un peu gênant. » [Danseuse professionnelle depuis un an et demi dans une compagnie de danse contemporaine, 21 ans, formation classique essentiellement]

2. La logique de la « singularité »

La logique de la « singularité » a été élaborée à partir de l'observation de différents cours de danse contemporaine. Elle se rapporte aux pratiques qui valorisent la singularité des pratiquants, débutants ou experts. La technique, présente dans la formation, est au service du danseur considéré comme un créateur et pas seulement comme un technicien. Les conditions d'exécution de la pratique sont variées volontairement. Plutôt que de stabiliser les exercices d'une séance à une autre, les enseignants rencontrés tentaient à introduire des éléments nouveaux à chaque leçon. Certains changeaient la « barre » presque entièrement, évitant de cette manière la reproduction mécanique de modèles d'action. Sollicitant l'attention des élèves, il s'agissait de repousser autant que

Les modalités d'incorporation des savoir-faire de la danse

danse, plus nettement qu'en cours de danse classique lors de la formation initiale.

Si elles participent des deux logiques d'apprentissage, les modalités d'incorporation qui vont être exposées prennent un sens spécifique et s'organisent différemment en fonction de ces modèles. Elles concernent l'observation, l'imitation, les essais et erreurs, l'écoute des consignes, l'application d'un rythme, la prise en compte des conseils, les corrections et les autocorrections, mais encore la recherche des mouvements pour soi, voire dans certaines conditions l'imagerie mentale. Des exercices plus spécifiques au modèle de la « singularité » engagent les élèves à prendre conscience de leur corps et de leur manière de réaliser les mouvements et de tenir les positions.

Les procédures d'incorporation n'excluent pas l'application de modalités d'objectivation (du corps, de l'action) ni des formes de réflexivité, qu'elles aient lieu dans des pratiques formelles (se regarder à la vidéo, être pris pour modèle devant les autres, etc.), ou informelles (prendre l'habitude de se corriger en se regardant dans le miroir, réviser mentalement l'exercice en le « marquant » légèrement en esquissant les mouvements...).

2. Observer

Georg Simmel estime que le regard est la modalité la plus directe, la moins objectivée des relations sociales. Il induit un lien social intime et ininterrompu, traduisant, sans autre médiation, les sympathies ou les antipathies. En « absorbant une autre personne par le regard, on se révèle soi-même ; par la même action, le sujet, tout en cherchant à reconnaître l'objet, se livre à lui »⁷. Par le regard et la physiologie,

7. Georg Simmel, « Essai sur la sociologie des sens », *Sociologie et épistémologie*, PUF, Paris, 1981, p. 227.