Analyse des gestes professionnels : illustration de « l’œil du maquignon » chez une formatrice en expression corporelle

*Analysing professional practices: example of experience-based assessments by a
corporal expression teacher*

*Análisis de los gestos profesionales : ilustración de “el ojo del tratante de
caballos” en un formadora en expresión corporal*

*Analyse beruflicher Gesten: Das „Auge des Kenners“ bei einer Ausbilderin im
Fach körperlicher Ausdruck*

Monique Loquet

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/614>

DOI : 10.4000/rfp.614

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2006

Pagination : 119-130

ISBN : 978-2-7342-1075-7

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Monique Loquet, « Analyse des gestes professionnels : illustration de « l’œil du maquignon » chez une formatrice en expression corporelle », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 157 | octobre-décembre 2006, mis en ligne le 01 décembre 2010, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/614> ; DOI : 10.4000/rfp.614

Analyse des gestes professionnels : illustration de « l'œil du maquignon » chez une formatrice en expression corporelle

Monique Loquet

Cet article a pour objectif d'identifier, à travers l'étude fine d'une situation de formation continue destinée aux professeurs, la nature des savoirs pertinents à enseigner en éducation physique et sportive. Cette étude, inscrite dans le champ des recherches didactiques, vise, de plus, à élucider la manière dont s'entremêlent le choix des savoirs à transmettre et le choix des gestes de transmission. L'analyse met en évidence l'ingéniosité de la formatrice à réguler l'activité physique artistique des stagiaires. Elle montre l'intérêt pour les professeurs d'une formation aux gestes professionnels appliqués à la réalité mouvante de la classe.

Descripteurs (TEE) : création artistique, éducation physique, expression corporelle, formation des enseignants, transposition didactique.

Notre étude s'intéresse aux gestes efficaces du professeur d'Éducation physique et sportive (EPS) dans les activités physiques artistiques, référence officielle des programmes scolaires d'EPS. Réglementées sous différentes formes de pratiques au sein de l'École, ces activités développent l'expression d'un « langage poétique du corps [...] évocateur d'émotions et de sens » (France, 2001, p. 46) et participent, avec d'autres disciplines d'expression (arts plastiques, éducation musicale) à l'acquisition d'une culture artistique (France, 2001). Les savoirs pertinents à y enseigner sont peu stabilisés et leur structuration souvent problématique. Comment former à une discipline composée de savoirs au caractère ineffable ? Cette question est abordée avec les outils de la recherche didactique. Nous rendons

compte d'une pratique effective de formation continue en expression corporelle, destinée aux professeurs d'EPS. La situation de formation (1) est animée par une formatrice (2) reconnue comme l'une des meilleures expertes en ce domaine.

PROBLÉMATIQUE

Conceptions courantes de l'expression corporelle

Dans les années 1970, la discipline « expression corporelle (3) » gagne une autonomie éducative au sein de l'EPS française, en défendant des valeurs

alternatives en marge des références sportives (créativité, expressivité) et des méthodes d'enseignement a-modélisantes (respect de l'autonomie des élèves, écoute de l'autre). Dans ce cadre, elle se définit de manière large comme la manifestation de l'expression de soi par le corps à partir d'un « vécu corporel sensible » (Pujade-Renaud, 2003) sans recourir à des techniques codifiées, corporelles ou gestuelles, issus de la danse. La danse quant à elle (ou le mime) consiste à exprimer avec le corps dans un système de contraintes définies par les règles de l'activité. Aujourd'hui dans l'EPS française, il est question d'enseignement de la danse. Toutefois celle-ci reste marquée par l'antinomie technique/expression : la technique apparaît comme une « chose » apportée de l'extérieur à laquelle il faut se conformer, l'expression comme ce qui émerge de l'intimité de la personnalité ou de la corporéité. Que faut-il alors enseigner ? La technique qui apporterait des savoirs, mais serait en soi non-éducative ? L'expression qui en soi respecterait l'élève, mais serait un lieu de non-savoir ? Notre approche didactique considère que la formation « le comique par l'expression corporelle » n'est en soi, ni éducative ni modélisante, seul le traitement par la formatrice, des savoirs en jeu dans l'activité rend celle-ci éducative ou « modélisante ».

Une problématique des savoirs

Les professeurs sont désarmés face à une pratique souvent vécue comme ardue. Ils rencontrent des difficultés (fréquemment exprimées dans les termes suivants : crainte de blocages psychologiques des élèves qui « ne veulent pas dévoiler leur intimité », flottement dans l'orientation de l'enseignement « pour qu'ils ne fassent pas n'importe quoi ! »), qu'ils attribuent spontanément à la nature de la discipline. Sans sous-estimer la part des significations individuelles servant à interpréter ces difficultés, notre analyse se déplace vers les significations modelées par l'institution (Douglas, 1999). Un acteur qui aborde en profane une pratique sociale donnée est confronté à une multitude d'objets qui « n'existent pas » à ses yeux (objets matériels et immatériels, catégories de pensée, lexique et jargon de l'institution concernée) et engendrent un rapport personnel d'incertitude à cette pratique. L'expression corporelle constitue, pour les professeurs non-initiés, une *pratique ésotérique* qui crée chez eux des *besoins en savoirs professionnels*. L'expression « savoir professionnel » est ici utilisée dans un sens large qui inclut l'expérience, les connais-

sances et la puissance d'agir de la formatrice, mobilisées lors des échanges avec les stagiaires. Notre problématique est liée à une volonté « d'extériorité » vis-à-vis de la pratique, autrement dit, de reconnaissance des besoins en savoirs professionnels, afin que « *l'ésotérisme de la pratique cède du terrain devant l'exotérisme obligé des savoirs* » (Chevallard, 1994, p. 174). C'est pourquoi nous souhaitons élucider, à travers l'étude de la situation, les dimensions essentielles de la pratique de formation en expression corporelle. Par ailleurs, estimant que conduire une situation à vocation didactique (formation des professeurs, enseignement scolaire) exige certes, des qualités pédagogiques et psychologiques, mais repose avant tout sur des choix didactiques, nous observerons la manière dont s'entremêlent les choix des savoirs corporels à transmettre et des gestes de transmission.

Étudier les gestes professionnels de transmission

Notre analyse se focalise sur le processus de circulation des savoirs relatifs à « l'expression corporelle » conduit par la formatrice. Les gestes professionnels produits en situation contiennent une part importante d'ingéniosité didactique qui recèle des manières de faire éprouvées et cependant mal connues (Amade-Escot, Loquet & Léziart, 2003). Nous employons le mot geste, au-delà du sens restreint « mouvement du corps, mimique », dans un sens extensif (à la suite de Chevallard, 1999) proche du substantif gestion emprunté au latin *gero* ; *gestum* « prendre en mains, administrer ses affaires ». Chevallard identifie dans l'action professionnelle, un processus de naturalisation qui tend à transformer les *tâches* accomplies au quotidien, en simples *gestes* intériorisés à force d'expériences. Si certains gestes de la formatrice faisant l'objet d'explications aux stagiaires, échappent à la naturalisation, d'autres ne trouvent plus de justification et paraissent incongrus. Leur caractère quasi-automatique peut donc être source de difficultés pour l'enseignant novice, confronté à l'épaisseur de la pratique et à l'opacité des raisons d'agir du formateur. Afin de rendre compte plus finement des manières de faire ingénieuses de la formatrice, nous complétons le terme *geste* (manifestations de la dynamique de l'action : ce que fait la formatrice) par celui d'*œil du maquignon* ou d'*œil expert* (manifestations de la dynamique de l'observation : ce que regarde la formatrice).

Enjeux et questions de la recherche

Nos enjeux de recherche sont à la fois opérationnel, donner aux gestes didactiques une reconnaissance culturelle et un statut d'objet de formation professionnelle, et scientifique, contribuer à la mémoire et à l'identification des savoirs relatifs aux métiers didactiques en activités physiques. Dans le prolongement des travaux déjà engagés (Loquet, Garnier & Amade-Escot, 2002), nous étudions les gestes professionnels de régulation (4), à travers trois questions (5) : (i) quelle progression des savoirs au fil des séquences (régulation *chronogénétique*) ? ; (ii) quelle évolution des responsabilités vis-à-vis des savoirs (régulation *topogénétique*) ? ; (iii) quelle modification du milieu pour apprendre (régulation *mésogénétique*) ? L'application du terme *genèse* aux trois descripteurs, souligne notre intention de saisir le devenir des savoirs du corps enseignés et appris au fil des séquences, c'est-à-dire la *gestion des transformations* de l'activité physique artistique des stagiaires.

MÉTHODE

Le stage « le comique par l'expression corporelle » comprend six séances de trois heures. Parmi l'ensemble des matériaux recueillis, nous nous intéressons à ceux de la quatrième séance dont la position au cœur du stage garantit une densité didactique. Nous avons sélectionné une situation formatrice de la motricité des stagiaires, particulièrement intéressante pour la compréhension des gestes professionnels. Placée en début de séance, elle développe le thème de « l'exagération comique » en utilisant des musiques « dynamogéniques ». Elle présente, en outre, une efficacité immanente à la situation et un condensé d'interactions, dont l'enchevêtrement des différents registres est quasi-indémêlable « à l'œil nu ». Nous évoquons deux phases méthodologiques de notre recherche : la collecte et le traitement des traces (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002). La collecte des traces suit cinq étapes :

- (i) Identifier le projet de formation (entretien *ante*). Cet entretien avec le professionnel, avant la séance, vise à cerner ses intentions et à anticiper le fonctionnement en séance (décisions prévisibles, repérage de conduites des stagiaires) ;
- (ii) Analyser l'activité régulatrice de la formatrice dans ses interactions avec les stagiaires en situation (enregistrements audio-vidéo des séquences) ;

(iii) Effectuer l'analyse *a priori* des savoirs en jeu dans la séquence (enregistrements audio-vidéo). Le chercheur procède par inférence à partir de sources expertes ;

(iv) Analyser les réactions à chaud du professionnel (entretien *post*). Cet entretien, après la séance, revisite les moments passés, à travers les mots et sensations de l'acteur, dans un but de collecte complémentaire à l'observation *in vivo* (et non dans un souci de mesurer l'écart au projet initial) ;

(v) Explorer la « mémoire » de l'expérience vécue par les stagiaires (mode écrit et oral). Ce recueil pendant ou à l'issue de la situation, vise à re-construire les données du côté des stagiaires (et non à vérifier les effets de formation).

Le grain descriptif de la situation est le plus fin possible : les paroles des acteurs sont transcrites avec les changements de ton de la voix, accompagnées des mimiques, regards, postures, déplacements, gestuelles segmentaires (6). Nous disposons ainsi d'un ensemble d'observables que nous traitons selon les principes de questionnement réciproque et de rétroaction (Loquet & Amade-Escot, 2000 ; Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002).

Nous rendons compte de la pratique formatrice en croisant deux niveaux de description. Au premier niveau, l'activité régulatrice est envisagée selon « la *sémantique naturelle de l'action* » (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000, 276), c'est-à-dire tel que le ferait un familier de l'action. Au second niveau, elle est analysée à travers d'une part, quatre catégories descriptives de l'action du professeur – définir, réguler, dévoluer, instituer, selon le modèle emprunté à Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000 ; Sensevy, à paraître –, d'autre part, les trois dimensions génétiques des savoirs en jeu (avancée temporelle des savoirs, dynamique des responsabilités, évolution des objets du milieu). Cette double description imbriquée s'efforce de respecter la pratique (analyse *ascendante* grâce aux catégories susceptibles d'être utilisées par le formateur) et de tester le modèle théorique (analyse *descendante* grâce aux catégories théoriques).

RÉSULTATS

Les résultats se situent à l'articulation de deux temporalités :

- (i) la *temporalité linéaire de l'action* (tableau I) découpée selon trois critères : modalité d'interven-

Tableau I. – **Déroulement temporel de la situation « exagération comique »
(vingt-deux premières minutes) et découpage selon trois critères**

Tps min.	Modalités d'intervention	Indices de coupure des tâches et sous-tâches	Tâches effectives (ce qu'il y a à faire)
1	Groupe en dispersion	F : je commence par la fin... je n'en dis pas plus	vous êtes des gens curieux
2		F : vous êtes curieux / faites comme vous voulez	
3		La musique démarre...	le curieux est obstiné
4			
5		F : terminé ↓ malheureusement il va falloir le reprendre/	rythmique obsessionnelle tête motrice espaces de regard géométriques
6		F : maintenant que... dites-vous que...	
7			
8		F : ton tempo est... voilà tu t'es trouvé un tempo	
9		F : ta tête est... voilà tu y es...	
10		F : alors, maintenant donnez-vous...	
11		F : arrêtez-vous une minute...	
12	Par deux en dispersion	F : vous allez vous mettre par deux... vous manipulez	manipulez la tête d'un copain
13			
14			
15		F : maintenant qu'on vous a bien manipulé...	
16			
17		F : stop ooh mesdames et messieurs / je suis triste	la curiosité motive les mouvements
18		F : il y a un thème c'est... allez c'est parti ↓	
19			
20		F : tu y es ↓	
21			
22		S : on ressemble à un singe... F : bon / c'est bon ↓	jouez la curiosité

tion du formateur, tâche effective, indice de coupure à l'initiative d'un acteur. Ce découpage (dans les termes des professionnels) scande la succession chronologique des activités occupant collectivement la formatrice et les stagiaires ;

(ii) la *temporalité des savoirs* en jeu dans la situation, beaucoup plus sinueuse, faite de tours et détours : les méandres de la circulation des savoirs sont reconstitués à l'aide du modèle théorique.

La situation (trente-trois minutes) est reconstituée en trois phases. Après avoir présenté les traits essentiels de la phase initiale (cinq minutes), nous développons la phase centrale (dix-sept minutes) où se

concentrent les gestes régulateurs. Ces gestes et regards sont interprétés à partir des expressions originales des acteurs en situation (encadrés).

Définir la situation et la dévoluer aux stagiaires (5 min.)

Dans cette phase initiale, la formatrice assume une double nécessité : la *définition* et la *dévolution* de la situation, visant respectivement à délimiter l'activité des stagiaires et à les responsabiliser vis-à-vis des savoirs enseignés. Nous suivons le fil des interactions.

Annnonce du projet et réticence

Le projet de « transmettre » des connaissances est d'emblée annoncé, mais celles-ci ne sont pas nommées (sec. 20) :

F : *je commence par la fin ↓ / c'est-à-dire par trois aspects qui sont une synthèse d'éléments qu'on n'a pas encore vus ou qu'on a déjà vus [...] faut comprendre là hein ↑ [rire] donc ↓ je commence par la fin ↓*

Cet énigmatique « commencement par la fin » trouve deux sources : (i) didactique, la parole du formateur s'efface devant l'importance accordée au faire des stagiaires. Les connaissances sont donc gardées au secret (7) ; (ii) épistémologique, il est une image de l'activité que la formatrice souhaite transmettre, celle où les « éléments » (dissociation segmentaire : bras, buste, tête...) comptent moins que la « synthèse » : exprimer corporellement, selon Matho, « c'est avant tout **représenter** donc il faut aller à l'essence / sinon on fait de la gym en musique [évoque les cours de gymnastique d'entretien] » (entretien post).

Cadre du jeu : l'essentiel

Le cadre initial du jeu est énoncé (min. 1) :

F : *je vais vous mettre une musique qui est absolument a-ga-çan-te [...] vous êtes des gens curieux cu-ri-eux et ces personnes curieuses vont tomber peu à peu dans l'obsession de la curiosité [...] je vous laisse pour le moment je n'en dis pas plus / vous savez simplement que vous avez le droit d'aller à l'exagération comique ↓ non je ne vous en livre pas plus / vous vous débrouillez avec ça.*

La définition du jeu combine les deux origines : (i) didactique, le cadre laisse de la liberté aux stagiaires et la responsabilité d'une recherche autonome, soutenue par la musique, à l'endroit où ils doivent s'exprimer. La dévolution est une condition d'entrée dans le jeu ; (ii) épistémologique, le cadre cerne ce qui est l'essentiel, dont l'analyse *a priori* met à jour les enjeux : l'action sollicitée est sémiocinétique et s'exerce à propos d'un double objet, l'un objectif et descriptif (être un curieux), l'autre subjectif et à charge émotionnelle (être en état obsessionnel).

Partage de références

À qui pourrait s'inquiéter d'un éventuel désarroi des stagiaires (comment exprimer corporellement une « obsession de curiosité » ?), l'analyse montre que

cette entrée n'est lâche qu'en apparence. Elle est sous-tendue par deux types de *références communes* partagées par le groupe. La première référence renvoie à des comportements inscrits dans la vie courante (« les gens curieux ») que chacun peut imaginer sans mal (elle éveille des impressions d'enfance chez certains stagiaires qui d'emblée miment l'enfant fouineur). La « curiosité » attendue est toutefois illustrée par Matho, en sous-main, au travers d'indications motrices précises (min. 2) :

F [semblant chercher quelque chose autour d'elle] : *vous êtes cu-ri-eux [répète en articulant] / quoi ↑ quoi ↑ quoi ↑ [mime un fureteur, tourne la tête à droite, à gauche]*

La seconde référence rappelle un passé didactique commun :

F : *comme on a déjà vu / ménager peu à peu vos effets / ne donner jamais tout de suite / vous vous souvenez ↑ il faut que ceux qui regardent se disent mais où ça va aller tout ça ↑*

Le partage de références (imaginaire, « déjà vu ») allège la définition du jeu, évitant aux stagiaires d'y entrer par le désordre ou la surcharge.

Place aux stagiaires

La suspension des gestes de définition laisse la place aux stagiaires : place à l'étonnement, questionnement ou « manque à savoir » délibéré ; place surtout à l'action motrice (min. 3) :

F : *il faut aller jusqu'au bout de ce qu'on va appeler l'exagération comique*

S : *en parole ↑*

F : *non y'a pas de parole ↓*

S : *ah en geste ↑*

F [voix théâtrale] : *je n'en sais rien si c'est des gestes / de la ges-tu-elle [gestes des mains] ↑ ou du cor-po-rel [ondulation du buste] ↑ discussion ↑*

F [la musique se développe] : *vous êtes cu-ri-eux ↓ faites comme vous voulez / allez répartissez-vous ↓*

Par ce geste dévolutif, la formatrice se retire du milieu et incite les stagiaires à l'occuper. Chacun explore l'espace des solutions expressives dont il dispose. Nous en décrivons quelques traits. Les stagiaires « font » les curieux, déployant une activité que nous qualifions de réaliste. Ils mènent une explora-

tion assidue de ce qui est caché réellement à leurs yeux, passant d'une cachette à l'autre (l'un d'eux fouille dans un sac, un autre inspecte le dessus d'une armoire). Nous suivons en particulier deux stagiaires, nommés ici Ber et Jac, qui lors des séances précédentes restaient en périphérie du groupe : Ber se laisse visiter les poches, Jac ausculte les tiroirs d'un bureau. En fin d'évolution musicale, Matho « reprend la main » s'exclamant telle une comédienne (min. 4) :

F : *aaah mal-heur* [voix théâtrale, main sur le front] / *je crois qu'il va falloir le* [l'exercice] *reprendre* / [voix professorale] *ah mais j'ai fait exprès* ↓
 S : *avec des consignes* ↓
 F [acquiesce] : *on va se donner des p'tites consignes* ↓

Une reprise de définition plébiscitée par les stagiaires, s'impose. C'était anticipé et même provoqué : les stagiaires jouent bien le jeu, mais ne jouaient pas tout à fait au « bon » jeu.

Collaboration didactique

La définition du jeu serait inopérante sans la *collaboration* des stagiaires. Grâce à leurs réalisations coopératives, même approximatives, le formateur va désigner la « bonne » direction escomptée. L'exemple suivant décrit la manière dont Matho utilise le concours de Jac pour recentrer la définition et faire avancer le temps didactique (8). Manifestement quelque chose dans son activité est emblématique de ce qui ne doit pas être conservé (min. 5) :

F [joue l'intriguée et interpelle Jac qui fouine encore en vrai curieux] : *qu'est-ce qu'il fait lui* ↑
 S [la classe se tourne vers le bureau] : *ben il est curieux* ↓
 F : *ah oui* ↓ / [fait mine de s'excuser] *je sais que je commence par la fin que j'ai pas fait les préalables* ↓

Déchargeant « son » collaborateur d'une éventuelle culpabilité liée à l'échec, elle classe sa solution sans l'exclure :

F [en aparté à Jac] : *tu me fais une autre sorte de comique mais pas celui que je voulais / mais c'en est un autre d'accord* ↓

La formatrice emmène alors la classe tâtonner dans un milieu moins réaliste. L'objet de savoir est objet de devinette (9) :

F : *aaah* ↓ / *c'est comme un jeu de de-vi-nette* ↓ / *le-cu-ri-eux* ↓ / *dites-vous c'est un obstiné* ↓ [désarticule mains, buste, tête dans différentes directions spatiales] / *tout-l'in-té-resse-au-ni-veau-cu-rio-sité* [mouvements de tête saccadés, tempo scandé de la voix] *en fait* [ton confidentiel] *c'est presque un malade mental* / *c'est un ob-se-ssio-nnel* [se tapote le front en cadence] / *commencez à vous déplacer en vous disant* / *il est cu-ri-eux-de-tout* [tempo de la voix] *allez-y* ↓

La formatrice donne des indices corporels d'entêtement. Accentués par le tempo de la voix et la cadence des mots, ils rendent désormais superflu tout support musical. Cet ensemble d'indications élève l'activité créatrice des stagiaires au diapason de la formatrice. À ce moment, les gestes de définition sont jugés suffisamment clairs pour chacun : la dévolution s'opère. Les stagiaires entrent dans la direction de recherche indiquée par Matho. Il s'agit bien de : (i) déréaliser le travail de curiosité vers un gain d'abstraction ; (ii) convertir l'idée d'obsession en mouvements corporels.

Réguler la situation (17 min.)

Dans cette phase centrale, une nouvelle nécessité est assumée : la régulation des *rapports* qu'établissent les stagiaires au jeu préalablement défini et dévolu. Elle vise à développer les stratégies créatives adéquates. Nous suivons le fil des interactions :

Trois règles stratégiques

Un emmêlement de règles surgit *in situ* (min. 6) :

F [évolue dans le groupe en dispersion] : *curieux de tout en-haut-à-droite-en-bas-derrière* [tempo de la voix et mouvements de tête dans les quatre directions] / [...] *quand il y a obstination il y a régularité-ryth-mique* ↓ [répétition cadencée] / *ta-ta-ta* [accentue chaque pas marché avec conviction] / [...] *maintenant que vous avez votre tempo* ↓ *vous vous dites* ↑ *c'est votre tête qui est toujours le moteur du mou-ve-ment* / [marche et voix cadencées, tête impliquée dans la cadence]

Variété spatiale des mouvements, régularité rythmique de la marche, impulsion du mouvement par la tête : ces trois règles renvoient, à l'évidence, aux « trois aspects » tenus secrets par la formatrice. Inspirées des principes d'enseignement morphocinétiques en usage dans les arts de scène, elles constituent

son *plan d'organisation de l'expression corporelle* (Fromantel, Bertrand & Dumont, 1968). Ainsi le jeu du curieux exige que sur un *tempo* régulier de locomotion, les stagiaires improvisent des mouvements de la *tête* – siège de la caricature du curieux – sur lesquels s'insère la notion d'*espace* comme étendue géométrique à investir.

Avoir l'œil et accompagner

Une forte propension à l'*observation et l'accompagnement* des stagiaires se manifeste chez la formatrice sans cesse sur le qui-vive. Les gestes formateurs trouvent à nouveau deux origines : (i) nécessité didactique, la formatrice, garantissant aux acteurs une forte autonomie, assure en même temps une proximité didactique avec chacun. Les trois règles stratégiques (*tempo*, *tête*, *espace*) sont reprises une à une, en lien avec ce qu'elle leur voit faire ; (ii) conception épistémologique, le travail des trois règles n'entame pas l'unité de la « synthèse », il y contribue. Ainsi l'accompagnement se prolonge à travers chaque transition : dès qu'une règle est potentiellement maîtrisée (« *oui ça vient c'est bon* »), la suivante est abordée sur-le-champ (« *alors maintenant...* ») s'unissant à la précédente.

La première règle (*tempo*) consiste à produire une rythmique : elle permet de se dégager du réalisme expressif pour suggérer l'obsession (min. 8) :

F [marche au sein du groupe, en bon guetteur observe chacun] : [emboitant le pas d'une première stagiaire à allure ordinaire] *ton tempo est un peu lent / tu es trop proche de la réalité / faut un tempo plus obsessionnel tu vois* ↓ [à tous] *on quitte la réalité* [accentue le tempo des mots, des pas et des mains] *c'est ob-ses-sio-nnel voilà hop hop* // [tapote sur l'épaule d'un second stagiaire] *attention là tu as cassé ton tempo / tu joues naturaliste* // [accompagne la marche d'un troisième] *oui ça va / tu as un tempo c'est bon* // [à tous sans rompre son tempo d'accompagnement] *tac-voilà-cha-cun-s'est-trouvé-un-tempo-oui-c'est-bon* [articulation syllabique, gestes cadencés des avant-bras, index déictiques battant la mesure].

En vertu de cette indissociabilité que nous voyons fermement assurée, *tempo* d'accompagnement didactique et *tempo* d'expression corporelle, il s'ensuit une transition sans rupture vers la deuxième règle (*tête* motrice) et une combinaison avec celle-ci (min. 9) :

F [déambule en cadence parmi les stagiaires, toujours à l'affût] : *la-tête-est-moteur-du-mouvement* ↓ *si vous tournez* ↑ [« décroche » la tête vers l'arrière et entame un demi-tour] [...] *si vous vous baissez* ↑ [esquisse par la tête une descente du corps vers le sol] [...] *si vous regardez en l'air* ↑ [impulse par la tête un étirement du corps vers le plafond] [...] *c'est la tête qui entraîne le mouvement* ↓ / *la tête est lo-co-mo-ti-ve-de-tout* [entrechoque les mots, index pointé appuyant les gestes, en mesure] *et non pas vos pieds* ↓ *vous y êtes* ↑ [...] [guette la production d'un premier stagiaire conforme au sens indiqué] *voilà ça y est tu y es là* [pose la main sur l'épaule d'un second stagiaire arrêté] *si tu démarres pour marcher c'est la tête qui va entraîner ton démarrage* [...] [pointe l'index vers les jambes d'un troisième stagiaire s'apprêtant à tourner] *ne tourne jamais parce que tes jambes veulent tourner c'est la tête qui te fait tourner* ↓ [regard circulaire sur le groupe] *oui ça vient c'est bon* /.

De la même façon sans rompre les tempi, est intégrée la troisième règle : variété spatiale du mouvement (min. 10) :

F [enchaine deux mouvements corporels avec changements de direction impulsés par la tête vers l'arrière, à droite puis à gauche] : *alors maintenant donnez-vous des directions plus compliquées / il y a eu le-haut-le-bas-devant-derrière / prenez des obliques bas / des obliques haut* [plonge dans les directions indiquées] *géo-mé-tri-que-ment / variez vos espaces de regard géométriques* / *ça vient oui c'est bon* ↓

La formatrice oriente ainsi le travail du groupe vers une complexification « douce » de l'activité corporelle.

Entrée sur le territoire d'un stagiaire

Si la « synthèse » dépasse par ses exigences, les règles analytiques qui la composent, les trois règles possèdent chacune les marques de l'ensemble dont elles se détachent. Or la confrontation aux règles entraîne des résistances motrices chez les stagiaires. La formatrice va s'efforcer de les débusquer. Ses gestes régulateurs s'individualisent. Dans l'exemple suivant, Matho entre plus avant sur le « territoire » d'un stagiaire. Ber éprouve des difficultés à « descendre au sol » (c'est-à-dire à se déplacer au sol avec des appuis autres que les pieds ; les « descentes »

ou « passages au sol » sont des thèmes de travail habituels en expression corporelle) selon les deux règles, tête motrice et espaces de regard géométriques (min. 11) :

F [à Ber amorçant une « descente au sol »] : *tes pieds te conduisent ↓ tes pieds n'ont pas le droit de te conduire / c'est la tête ↓ qui entraîne ton corps /*

Ber [fait une nouvelle tentative] : *mais je ne vois plus rien ↓*

F : *mais **noon** ↓ là c'est ton corps qui a **baissé** ↓ c'est **ta tête** qui entraîne ton corps ↓*

Ber : *ben oui mais si je veux descendre ↑*

F : *c'est la tête qui va t'entraî ↓ [s'interrompt tout à coup et claironne dans la salle] tututut arrêtez-vous une minute [prend à la volée la décision de suspendre le travail individuel]*

La formatrice perçoit dans la difficulté éprouvée par Ber, la présence d'un *obstacle* typique de la motricité (10). Ainsi elle confirmera qu'elle « avait l'œil sur ce point faible du groupe » analysé comme « problème sur la dissociation corporelle » et affronté intentionnellement : « je l'ai vu j'ai fait exprès aussi cette cassure tout à coup » (entretien post).

Nous identifions l'obstacle comme suit (analyse a priori) : la règle « tête motrice » exige une modification de la fonction habituelle du regard et provoque un déséquilibre postural, vécu négativement par les acteurs. Habituellement, le regard fournit aux individus des repères extérieurs stables pour abaisser le corps jusqu'au sol : il ajuste avec précision le placement du corps au dessus de l'appui des mains ou du genou au sol. Ici la tête et, avec elle, le regard sont impliqués dans une création morphocinétique ; ce dernier ne peut donc contrôler la descente corporelle jusqu'au sol et les informations sensori-motrices usuelles sont insuffisantes pour suppléer à la perturbation visuelle. La tâche prescrite par la formatrice (impulser le corps par la tête), d'apparence anodine, est en réalité contre-intuitive, d'autant qu'elle s'effectue dans des espaces non habituels, hors de l'espace familier de locomotion.

L'examen avisé du comportement de Ber permet de réguler l'activité collective. Cette fois la régulation, explicitement ciblée sur l'obstacle, est mésogénétique. Jugeant sans doute que demander oralement la modification ou même la montrer, ne suffira pas à l'obtenir, la formatrice opère l'aménagement du milieu (mésogénèse) suivant :

F [à toute la classe] : *vous allez vous mettre par deux [...] / viens [place ses paumes de main sur les tempes d'un stagiaire] je te tiens la tête / [au groupe] pour lui faire comprendre je lui fais hop la tête va là-bas [impulse un changement de direction par la tête] / [au stagiaire manipulé] maintenant tu vas regarder en bas et c'est ta tête qui va entraîner le corps d'accord ↑ [au groupe] manipulez-vous vous pensez haut-bas-devant-dérrière-à-droite-à-gauche-oblique-oblique-oblique-oblique [pointe le doigt dans les dix directions citées] / c'est déjà pas mal [rire] hein ↑*

L'aménagement du milieu introduit une aide tactile extérieure comme moyen de faire *ressentir* aux stagiaires l'impulsion isolée de la tête et systématiser l'exploration dans les directions spatiales inaccoutumées. Cette régulation mésogénétique s'accompagne d'un changement de position (*topos*) du formateur qui le place en « position haute » et distancie vis-à-vis des stagiaires (surplomb topogénétique) pour mieux évaluer leur activité. Ainsi, alors que l'aide manipulative tend à dévier les stagiaires de l'activité expressive, la formatrice maintient le contrôle de la définition initiale du jeu (min. 12) :

F [accompagne un duo dont le manipulé « s'abandonne » à la manipulation] : *la tête est lo-co-mo-tive [chantonne] en pensant **quand même** que vous êtes **cu-ri-eux***

L'étau se resserre sur l'essentiel

La formatrice, toujours en position de guetteur, juge que le thème « curiosité » est momentanément déstabilisé (en tant qu'objet du milieu) et a cessé d'exister comme organisateur de l'activité des stagiaires. Elle impose, dans une mise en scène théâtralisée, le retour du thème dans le milieu (min. 18) :

F [tel un Monsieur Loyal donnant la réplique à des clowns en piste] : *oo'oh je suis **triste** ↓ / oooh **mesdames et messieurs** je suis triste ↓*

S [déçus] : *noon ↓*

F [voix théâtrale] : *il y a un thème c'est la cu-ri-osi-té*

S [se remémorent] : *aaah ↑ oui ↓*

F : *et je vous vois faire [voix théâtrale] comme des profs de gym' des mouvements de tête / [change de tonalité avec fermeté] c'est pas bouger la tête pour la bouger / [voix professorale] c'est **parce que** je suis **cu-ri-eux** [scande le mot avec les mains] n'oubliez pas le thème / vous êtes cu-ri-eux ↓ [aux aguets cherche autour d'elle].*

S : *mais les pieds* ↑

F : *aaaah* [crescendo théâtral] *le pied est le symbole de votre obsession là* ↓ *tatatata* [mime le curieux par un mouvement de tête et son obsession par une marche cadencée]

C'est le moment d'une accélération chronogénétique décisive. La formatrice attend « *une exigence de qualité de jeu [...] il faut jouer **juste** / redevenir naturel dans le thème [...] je veux que ça soit d'une grande **lisibilité** / c'est-à-dire que peu à peu tu dois enlever tous les mouvements superflus pour garder l'essentiel / alors là* » ↑ *c'est là l'état / ça commence à se resserrer* » (entretien post). L'échange suivant entre Matho et les stagiaires révèle ce que cet essentiel implique : affronter le problème de la *conversion sémiocinétique*. Ce n'est pas « du » mouvement qui doit être donné à voir, c'est une expression scénique de l'état de curiosité (min. 19) :

F [à la classe, appuyant la main sur l'épaule d'un stagiaire] : *le mouvement est motivé par* ↑

S [poursuit la phrase] : *la curiosité* ↓

F : [voix théâtrale] *il a gagné/ le mouvement est motivé par la curiosité* [se reprend vivement] *oooh non* ↓ [voix professorale] *c'est faux / c'est la **curiosité** qui motive le mouvement / **invertissons** le problème* ↓

La formatrice par ses régulations insiste sur la qualité du « jeu », sans abandonner les règles morphocinétiques préalablement échafaudées. Toujours « en piste » au centre du groupe et aux aguets, elle s'assure que les stagiaires jouent bien en acteur la saynète du curieux, tout en gardant une vigilance sur les moyens de l'action travaillés antérieurement (min. 21) :

F : *jouez le / faut être **curieux** / voilà c'est bon* [à un premier stagiaire] *attention c'est la tête qui entraîne ton corps* / [pose le doigt sur l'épaule de plusieurs stagiaires au passage] *voilà ça vient / tes pieds sont après ton corps hein te trompes pas [...]* *ça y est* ↓ *c'est bon* ↓ / *joue bien la curiosité quand même* ↓ [approuve les réalisations] *t'es curieux /* [chantonne comme une ritournelle enfantine] ***cu-ri-eux cu-ri-euse*** ↓

Finalement la mutation mouvement/thème s'opère, comme l'indique l'échange suivant avec Ber, toujours en position de collaborateur didactique (min. 22) :

Ber : *on se disait finalement qu'on ressemblait à un singe / en fait c'est p'têt ça la base*

F [approuve] : *ça s'appelle l'exagération comique* ↓

Ber : *de ressembler à un singe* ↑

F : *éventuellement oui* ↓

Ber : *les singes si on les regarde bien / ils sont obligés de regarder autour d'eux* ↓

F : *oui / on est dans l'exagération comique* ↓ [à ce moment la formatrice lève le bras et arrête le travail] *bon c'est bon* ↓

La boucle est bouclée : l'action motrice créatrice a été mise en route par le thème de la curiosité (min. 1), c'est au tour du thème de « prendre le dessus » sur le mouvement (min. 22). Les gestes régulateurs du formateur sont alors suspendus.

DISCUSSION

Notre objectif était de dévoiler l'ingéniosité d'une formatrice à travers l'étude minutieuse de ses gestes régulateurs en situation. Celle-ci nous porte à trois types de remarques :

Une triple mise en scène

Nous constatons, tout au long de la situation, que Matho assume trois positions : comédienne, professeur et formatrice. Les gestes régulateurs liés à chaque position se distinguent assez facilement, car ils possèdent une identité propre : (i) ceux de la comédienne se préoccupent du jeu de l'acteur-mime ; (ii) ceux du professeur visent à transformer la motricité des stagiaires (qu'elle prend « *comme des enfants* ») ; (iii) ceux de la formatrice s'attachent à transmettre ce qu'elle appelle la « *la théorie pratique* » des choix d'enseignement. Mais ce n'est pas la superposition de ces gestes professionnels variés qui constitue la « substance » didactique. Nous observons leur combinaison subtile, sorte de fusion ordonnée par la communication des savoirs « d'expression corporelle ». Plus qu'une mécanique gestuelle, il s'agit d'une dynamique interactive, où chacun des acteurs collabore de sorte qu'aucun n'arrive aux savoirs en jeu sans la coopération de l'autre.

Ce constat de complexité nous amène à questionner les conceptions « naturalistes » de l'appren-

tissage. Pourrait-on apprendre « l'expression corporelle » comme on apprend sa langue maternelle par imprégnation « naturelle » ? Suffirait-il d'une participation progressive à cette activité, sans décalage de méthode ou de vocabulaire, et sans travail transpositif ? Dans un débat avec les stagiaires portant sur « l'improvisation », la formatrice tranche : « *surtout ne dites jamais aux élèves / aujourd'hui on s'exprime ↓ sujet d'improvisation ↑ on va faire le clown ou le burlesque ↓* ». Nous affirmons à la suite de Brousseau (1996) que « *le milieu culturel ne peut être "naturellement" enseignant sans être localement didactique* » (1996, p. 78). Expert d'une APSA, le formateur ou le professeur d'EPS ne peut se passer de situation didactique. Ainsi que le montre notre étude, il ne suffit pas à Matho d'être artiste et de se comporter comme telle avec les stagiaires (en comédienne montrant les émotions et les comportements qu'elle veut mettre en scène). Si Matho se contentait de produire elle-même ses questions et réponses d'actrice, elle proposerait des contenus que les stagiaires ne pourraient jamais atteindre et les priverait d'une puissance d'agir. Elle leur fait donc de la place, leur donne du temps, les confronte à un milieu où ils rencontrent des ignorances et où les questions n'ont *a priori* pas de réponse. L'artiste assume alors les fonctions didactiques de professeur.

Plan d'organisation et improvisation didactique

La formatrice s'en tient non seulement à un plan d'organisation bien éprouvé, mais trouve également dans ce canevas, en situation, une liberté d'*improvisation didactique*. Matho s'appuie sur des gestes didactiques qui intègrent le stagiaire dans sa propre démarche et tiennent à la fois (selon ses propres expressions) de la « *marche de l'équilibriste* », de la « *ruse du renard* », du « *sac à malice* » et de « *l'œil du maquignon* », comme l'indique cet extrait de l'entretien post : « *c'est le maquignon qui sans arrêt voit le point fort et le point faible / il rassure sur le point fort sans jamais mettre le doigt sur le point faible / mais il utilise le point faible pour amener d'autres interventions [...] si par exemple il a un cheval qui a du mal à trotter / il sait qu'il a des qualités athlétiques / il va lui faire faire autre chose pour l'amener à trotter* ».

Confronté à une réalité multiple et changeante, « l'œil » s'ouvre dans toutes les directions à la fois : « *c'est sans arrêt le maquignon qui essaie d'être entièrement en regard ouvert sur les gens en permanence / oublier qu'on existe en tant que professeur / c'est-à-dire que toi tu n'existes pas ↓ sans arrêt tu es*

en train / plus ils sont nombreux plus c'est fatigant ↓ mais plus tu vas aller regarder leurs points forts leurs points faibles » (entretien post).

Ne pouvant saisir le groupe dans une forme intelligible immédiate et unique, la formatrice se montre elle-même plus mobile et « roublarde » encore que ses stagiaires : « *il faut être comme des renards on ne va pas attraper des poules en plein jour et à midi ↓ faut comme les posséder / on fait leur bonheur malgré eux ↓ [...] par exemple les stagiaires / en tant que maquignon je peux dire / ils aiment **jouer** ↓ donc je n'ai rien fait au niveau du **jeu comédien** / comme on dit la bête est bonne / par contre ils ont eu des problèmes quand j'ai fait "le curieux" / je l'ai fait exprès aussi ↓ sur la **dissociation corporelle** ↓ la faiblesse je l'ai **reprise par un autre bout** / je change mon fusil d'épaule / quand j'ai vu que ça marchait bien / je suis passé sur autre chose / c'est ça sans arrêt l'œil du maquignon* » (entretien post).

Mener la classe « comme on mène la chasse »

La formatrice mène la classe comme elle mènerait la chasse, multipliant les ruses pour attraper les plus résistants et les rabattre dans l'enclos (11). La métaphore s'applique à la formatrice qui s'efforce avec finesse d'envelopper et encercler les stagiaires dans une zone de collaboration didactique. Cette finesse qui est à l'œuvre dans la classe (sûreté du coup d'œil, habileté à repérer points faibles et points forts, agilité à saisir l'occasion et à viser juste...) relève d'un mode de connaissance qui échappe à la formulation rigoureuse : « *l'œil du maquignon c'est un peu péjoratif comme terme ↓ je n'ai pas d'autre mot que ça / c'est pas considérer les gens comme des animaux du tout ↓ ni les mépriser ↓ mais comment dire ↑ parce que c'est pas scientifique hein ↓ il n'y a pas de recette / ce n'est pas dans les livres ↓* » (entretien post).

Éduquer cet œil chez les stagiaires est néanmoins essentiel. Il faut apprendre au plus vite aux jeunes apprentis enseignants à conduire une classe en déchiffrant indices et signes. La formatrice évoque de ce point de vue, les formations qu'elle mène avec des enseignants débutants : « *je leur dis alors qu'est ce que vous avez vu ↑ au début ils voient que les-bons-les-mauvais ↓ je dis non ↓ en chaque bon il y a du mauvais et en chaque mauvais il y a du bon / [cite quelques critères] alors **ça** j'avais pas vu / et ils apprennent peu à peu à entendre les élèves / à **repérer*** » (entretien post).

CONCLUSION

Si l'œil avisé est si important pour le formateur, alors il nous faut accorder un intérêt particulier à une forme d'intelligence de la ruse (que M. Détienne & J.-P. Vernant (1974) nomment la *mêtis*), qui vise toujours l'efficacité pratique. Or, toutes ces compétences dont est faite la ruse du formateur, sont habituellement ramenées au niveau des qualités personnelles et psychologiques de l'individu, ou des routines acquises avec l'âge, quand elles ne sont pas laissées dans l'ombre et le silence.

L'intérêt méticuleux porté à la gamme des gestes didactiques du formateur désavoue les descriptions

de classe réalisées à partir d'une dichotomie entre l'intelligible et le sensible. D'ordinaire groupées par couples, ces catégories contrastées s'ajustent les unes aux autres pour former un système d'antinomies : d'un côté, le domaine prescriptif du *savoir* jugé figé et rigoriste, des techniques, de l'immuable, du limité ; de l'autre, le domaine créatif de l'*être*, jugé quant à lui mobile et multiple, des émotions, du devenir, du multiple, de l'illimité. Former aux gestes professionnels nous détache de ces catégories beaucoup trop schématiques et générales pour saisir à elles seules le sens de l'activité du formateur. Ce qui caractérise « l'œil du maquignon » c'est justement d'opérer, à l'inverse, une fusion entre tous ces plans.

NOTES

- (1) La situation étudiée prend place au sein d'un dispositif de formation « Le comique par l'expression corporelle » mis en place lors du « stage d'Éducation physique scolaire » au Centre universitaire pour la formation continuée en éducation physique (CUFO-CEP) à Louvain-La-Neuve (Belgique) en 2002.
- (2) La formatrice, Mathilde Dumont dite « Matho » de son nom de scène, est à la fois enseignante, artiste spécialiste de mime et d'expression corporelle et experte en formation dans le domaine des activités physiques artistiques. Elle a été professeur à l'École normale supérieure d'EPS et a fondé à Paris, avec Monique Bertrand dite « Pinok », une compagnie « pré-professionnelle » de théâtre et mime (Compagnie Pinok et Matho, 1962 ; Théâtre l'École Mouvement et Pensée, 1965 ; Tremplin Théâtre des Trois Frères, 1990).
- (3) Le terme « expression corporelle » a été adopté entre 1968 et 1974, lorsque C. Pujade-Renaud publie un livre portant ce titre, qui fédère un mouvement contestataire dans l'EPS, la danse et le théâtre (Entretien avec C. Pujade-Renaud, 2003).
- (4) Par gestes de régulation nous entendons ceux « que le professeur produit en vue d'amener l'élève à élaborer des stratégies gagnantes » (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000, p. 269). Ces gestes ne sont pas seulement cybernétiques (au sens de « modification après mesure d'un écart ») mais comportent des interactions didactiques riches et évolutives entre les professeur et les élèves.
- (5) Ces trois questions visant à étudier les phénomènes de contrat didactique en classe, sont issues de la théorie de la transposition didactique (Chevallard, 1985) et retravaillées pour l'étude des pratiques effectives « ordinaires » (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000 ; Sensevy, 2002 ; Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002 ; Sensevy, à paraître).
- (6) Les scripts respectent le caractère oral des échanges (d'après Leutenegger-Rhiis, 1999). Les paroles sont notées en italiques, les gestes, regards, comportements et actions motrices en écriture standard et entre parenthèses. Les mots en gras et ceux dont les syllabes sont détachées renvoient respectivement, à une accentuation de l'intonation et à une insistance de la part de l'acteur ; les pauses (de plus ou moins longue durée) sont indiquées par des barres obliques (/ ou // ou ///) ; le ton montant ou descendant par une flèche ↑ ou ↓ ; S désigne le(s) stagiaire(s) et F le formateur.
- (7) Ceci évoque la « réticence » typique des interactions didactiques en classe : « le professeur doit « transmettre » à l'élève des connaissances mais il ne peut les lui transmettre directement » (Sensevy, 2004, p. 337).
- (8) La fabrication, par le professeur, d'élèves collaborateurs « chronogènes » a été mise en évidence dans d'autres travaux (par exemple, Amade-Escot, Verscheure & Uchan, 2004).
- (9) Selon Brousseau (1986), envisager l'enseignement comme la dévolution à l'élève de la responsabilité d'une recherche autonome, conduit le professeur à affronter un paradoxe fondamental : « tout ce qu'il entreprend pour faire produire par l'élève les comportements qu'il attend, tend à priver ce dernier des conditions nécessaires à la compréhension et à l'apprentissage de la notion visée : si le maître dit ce qu'il veut, il ne peut plus l'obtenir » (Brousseau, 1996, p. 59). Les savoirs vont donc devoir « s'avancer sous un masque » pour être « devinés » par l'élève en cours d'action.
- (10) La notion centrale d'obstacle en EPS est analysée comme « une résistance de la *motricité usuelle* des élèves face aux exigences du milieu » (Loquet, 1996, p. 25).
- (11) La métaphore de l'*enclos* est utilisée également par Joshua & Félix (2002) pour désigner le « milieu pour l'étude ». « Le milieu peut être imaginé sous la forme d'un enclos, borné par des frontières. Il comporte à l'intérieur ce qui est considéré comme convenable pour bâtir des apprentissages nouveaux [...] Calibré trop petit, cet enclos sera une prison, qui empêchera une prise de sens quant aux objets nouveaux traités. Calibré trop large, l'enclos contiendra inévitablement trop de « trous » ingérables, et le sens vagabondera. La plupart des enseignements se jouent entre ces deux modes extrêmes. » (2002, p. 93).

BIBLIOGRAPHIE

- AMADE-ESCOT C. & LOQUET M. (2003). *Approches didactiques pour penser l'intervention dans les APSA : l'apport de la didactique comparée*. Symposium 10^e Congrès de l'ACAPS, Toulouse.
- AMADE-ESCOT C. ; LOQUET M. ; LÉZIART Y. (2003). « Collaborations scientifiques didacticiens-chercheurs : dix ans après, quels "effets" sur les pratiques enseignantes ? » Communication au *Symposium Questions de didactique comparée: rencontres du Réseau éducation formation (REF)* : Genève (Suisse), 18, 19 et 20 septembre 2003.
- AMADE-ESCOT C. ; VERSCHURE I. ; UCHAN K. (2004). « Inégalités de genre en éducation physique et sportive : intérêt de l'approche didactique ». In M. Loquet & Y. Léziart (éd.), *Cultures sportives et artistiques : formalisations des savoirs professionnels, pratiques, formations, recherches*. Actes du 2^e Colloque international de l'Association pour la recherche sur l'intervention en sport (ARIS). Rennes : PUR, p. 151-159.
- BROUSSEAU G. (1986). « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques ». *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 7, n° 2, p. 33-115.
- BROUSSEAU G. (1996). « L'enseignant dans la théorie des situations didactiques ». In *Actes de la VII^e école d'été de didactique des mathématiques*. Clermont-Ferrand : IREM d'Auvergne.
- CHEVALLARD Y. (1985). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : Éd. La Pensée sauvage.
- CHEVALLARD Y. (1994). « Les processus de transposition didactique et leur théorisation ». In G. Arsac, Y. Chevallard, J.-L. Martinand & A. Tiberghien (éd.), *La transposition didactique à l'épreuve*. Grenoble : Éd. La Pensée Sauvage.
- CHEVALLARD Y. (1999). « L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique ». *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 2, n° 19, p. 221-266.
- Contre Pied* (2003). n° 13 : « Danse avec les autres ! ». Paris : Centre national d'étude et d'information « EPS et Société ».
- DETENNE M. & VERNANT J.-P. (1974). *Les ruses de l'intelligence : la métis des Grecs*. Paris : Flammarion.
- DOUGLAS M. (1999). *Comment pensent les institutions*. Paris : Éd. La Découverte.
- FRANCE : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2001). *Enseigner au collège. Education Physique et Sportive. Programmes et Accompagnement*. Paris : CNDP.
- FROMANTEL M. ; BERTRAND M. & DUMONT M. (1968). « Études dynamiques. *Revue EPS*, n° 91, p. 57-59.
- JOSHUA S. & FÉLIX C. (2002). « Le travail des élèves à la maison : une analyse didactique en termes de milieu pour l'étude ». *Revue française de pédagogie*, n° 141, p. 89-97.
- LEUTENEGGER-RHIS F. (1999). *Contribution à la théorisation d'une clinique pour la didactique. Trois études de cas en didactique des mathématiques*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, université de Genève [coll. Didactique comparée].
- LOQUET M. (1996). *EPS au collège et Gymnastique rythmique sportive*. Paris : INRP.
- LOQUET M. & AMADE-ESCOT C. (2000). « L'avancée des savoirs dans la classe : Analyse d'une séance ordinaire : atelier méthodologique ». Communication au 1^{er} Colloque de l'Association pour la recherche sur l'intervention en sport (ARIS) : Grenoble, 14, 15 et 16 décembre 2000.
- LOQUET M. ; GARNIER A. & AMADE-ESCOT C. (2002). « Transmission des savoirs en activités physiques, sportives et artistiques dans des institutions différentes : enseignement scolaire, entraînement sportif, transmission chorégraphique ». *Revue française de pédagogie*, n° 141, p. 99-109.
- PUJADE-RENAUD C. (1974/1981). *Expression corporelle, langage du silence*. Paris : ESF.
- PUJADE-RENAUD C. (2003). « Entretien avec Claude Pujade-Renaud », *Contre Pied*, n° 13, p. 74-76.
- SCHUBAUER-LEONI M.-L. & LEUTENEGGER F. (2002). « Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale de didactique ordinaire ». In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (éd.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck, p. 227-251.
- SENSEVY G. ; MERCIER A. & SCHUBAUER-LEONI M.-L. (2000). « Vers un modèle de l'action didactique du professeur. A propos de la course à vingt ». *Recherche en didactique des mathématiques*, vol. 3, n° 20, p. 263-304.
- SENSEVY G. (2002). « Des catégories pour l'analyse comparée de l'action du professeur : un essai de mise à l'épreuve ». In P. Venturini, C. Amade-Escot & A. Terrisse (éd.), *Études des pratiques effectives : l'approche des didactiques*, Grenoble : Éd. La Pensée sauvage, p. 25-46.
- SENSEVY G. (2004). « Discours et Action : quels types de relation ? » In M. Loquet & Y. Léziart (éd.), *Cultures sportives et artistiques : formalisations des savoirs professionnels, pratiques, formations, recherches : Actes du 2^e Colloque ARIS*. Rennes : PUR, p. 335-338.
- SENSEVY G. (à paraître). « Des catégories pour décrire et comprendre l'action du professeur ». In G. Sensevy & A. Mercier (éd.), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.