



N. LARAKI



B. LENZEN



J.-M. BONFOND



M. CLOES

## Littérature

❖ Paillard (1980) et Serre (1984) opposent les **topocinèses**, mouvements dirigés vers un objectif spatialement défini à finalité d'effection ou de manipulation, aux **morphocinèses**, mouvements qui reçoivent leur instruction d'un modèle interne et visant à reproduire des formes motrices variées (figure 1).

❖ La danse fait partie des disciplines à caractère presque exclusivement morphocinétique.

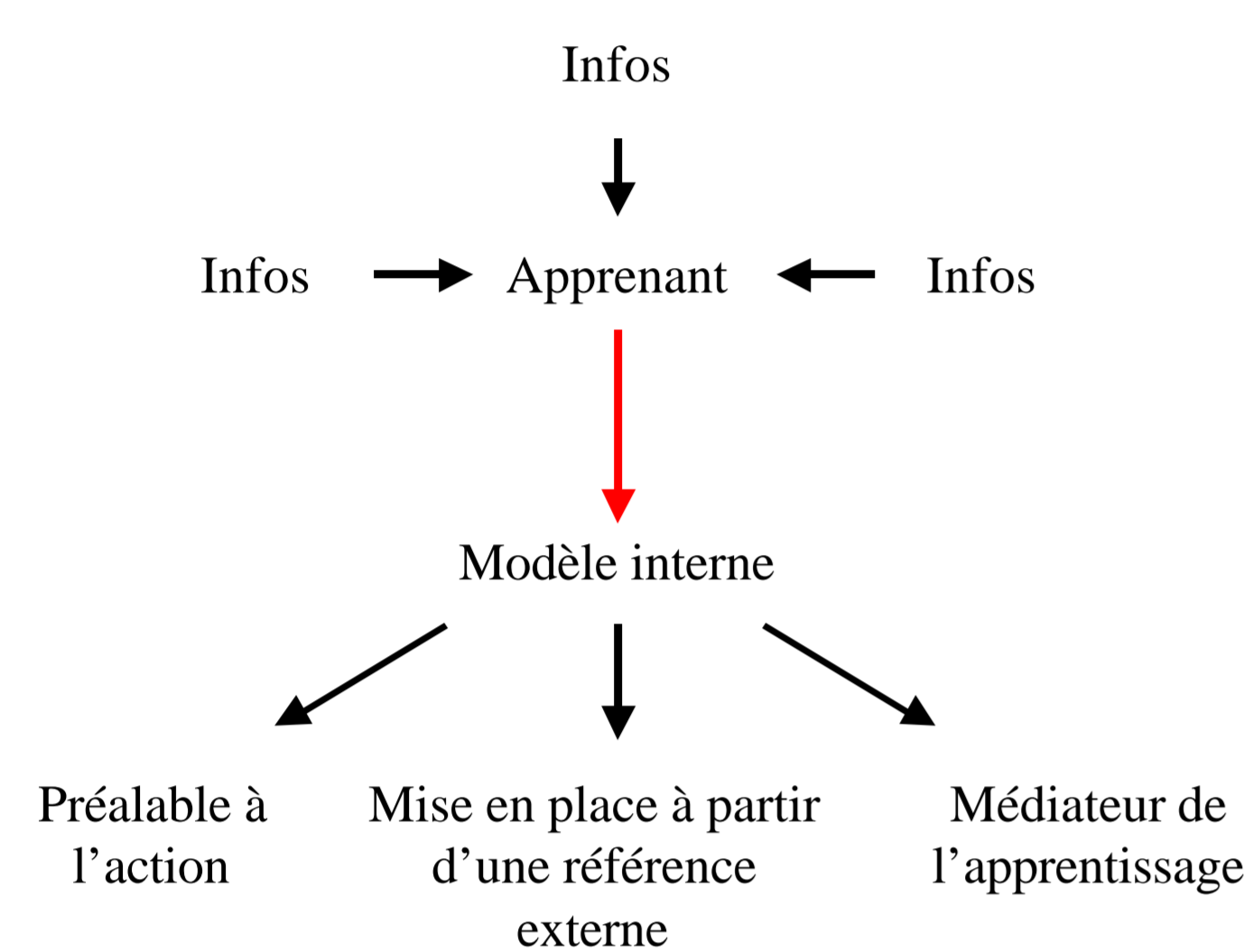


Figure 1 – Elaboration d'un modèle interne

❖ Pinard et Renaud (1990) ont appliqué à la danse le modèle d'apprentissage moteur de Dreyfus et Dreyfus (tableau 1).

Tableau 1 – Modèle d'apprentissage de Dreyfus et Dreyfus

Stades de l'apprentissage	Processus de l'apprentissage	Processus d'imagerie
<b>Débutant</b>	L'enseignant fournit des règles d'action Reproduction de l'image externe de l'enseignant codage interne	Kinématique
<b>Débutant - Avancé</b>	Expérience acquise et anticipation	Kinématique, kinesthésique
<b>Aisance</b>	Développement d'une mémoire motrice	Kinématique, kinesthésique, kinétique
<b>Compétence</b>	Raffinement du schéma moteur	Contrôle partiel de l'image d'action
<b>Expertise</b>	Automatisation des habiletés	Contrôle total de l'image d'action
<b>Emotion esthétique</b>	Intention émotionnelle du geste	Image d'action à caractère artistique

❖ Ces types d'actions mettent en évidence l'importance du référent externe nécessaire à la constitution d'un modèle interne chez l'apprenant.

❖ Trois types d'opérations mentales se distinguent :

1) **La concentration sur sa propre exécution du geste.** «...là, je ne comptais pas, je me concentrais sur le geste à faire... »

2) **Le comptage mental.** «...j'essaie d'être dans les temps, je compte dans ma tête de 1 à 8... »

3) **L'anticipation des événements.** « ...ben, je pensais toujours au pas suivant... »

❖ Ces types d'opérations mentales semblent correspondre au stade « Débutant-Avancé » défini par Dreyfus & Dreyfus. En effet, à ce niveau l'apprenant possède une certaine expérience acquise lui permettant de prendre conscience des sensations proprioceptives et kinesthésiques associées à l'aspect visuel du mouvement et est capable d'anticiper des comportements et situations (Pinard & Renaud, 1990).

## Les enseignants

❖ Plusieurs actions sont spécifiées :

Des stratégies d'enseignement comme le positionnement par rapport aux élèves, la guidance auditive et visuelle et la décomposition du geste paraissent prendre une importance toute particulière. Ces types d'actions sont, en effet, fréquemment utilisés dans l'enseignement des morphocinèses et sont associés à l'efficacité pédagogique (Piéron & Georis, 1983).

❖ Trois types d'opérations mentales prédominent :

1) **La prise d'informations** lors du travail des étudiants. Celle-ci peut être focalisée « ...je me concentre sur leurs pieds... » ou plus générale « ...j'ai regardé la géométrie de l'ensemble... »

2) **La référence à des principes théoriques.** « ...j'ai réexpliqué le transfert du poids du corps... »

❖ A ce stade, c'est l'enseignant qui fournit à l'étudiant des règles qui déterminent son action. La seconde opération mentale paraît correspondre au stade « Compétence » défini dans le tableau 1. L'enseignant cherche à amener l'apprenant à un niveau supérieur de raffinement du schéma moteur.

## Objectif de l'étude

❖ Mettre en évidence la spécificité des disciplines morphocinétiques en termes :

- 1) d'émission d'informations collectives;
- 2) de traitement de celles-ci par l'apprenant.

## Méthodologie

❖ Six séances de cours pratique destinés à des étudiants de 1er et 2ème cycles universitaires en éducation physique ont été filmées.

❖ Les séances concernaient deux disciplines à caractère morphocinétique placées sous la responsabilité de deux enseignantes différentes (la danse, 4 séances et le step, 2 séances).

❖ Endéans les 48 heures, deux étudiants (n=12) et l'enseignante (n=2) étaient soumis à un entretien d'explicitation (Vermersch, 2000), intégralement filmé et enregistré, puis retranscrit.

❖ Le questionnement portait sur un épisode d'information collective spécifié en début d'entretien par l'enseignant.

❖ L'analyse s'est déroulée en trois étapes:

- 1) Classification des informations collectives;
- 2) Distinction des verbalisations des sujets relevant du domaine procédural (Vermersch, 2000);
- 3) Identification des informations relatives à leurs actions (matérielles) et opérations (mentales).

❖ La validation des données récoltées a fait l'objet de deux stratégies distinctes:

- 1) Nous avons repéré l'accès du sujet à son expérience subjective en fin d'entretien, dans un temps de questionnement sur l'acte d'évocation.
- 2) Nous avons évalué la *position de parole incarnée* des sujets en notant la présence ou l'absence sur les images vidéo de chaque entretien des trois indicateurs suivants (Vermersch, 2000): (1) décrochage du regard; (2) modification du rythme de parole; et (3) gestes articulés au récit. Dans cette position, « le sujet accorde plus d'attention à ce à quoi il accède en interne, c'est-à-dire ce qu'il se représente (évocation) de la situation passée, qu'à la relation avec l'interviewer » (p.75).

❖ Un taux minimum de 80% d'accords a été constaté lors du contrôle de la fidélité relatif à chacune des étapes d'analyse et de validation des données.

## Résultats et discussion

### Catégorisation des informations collectives

❖ Les épisodes d'informations collectives sélectionnés par les enseignants ont été classés selon leurs objectifs :

- 1) la correction de la tâche (n=4);
- 2) l'organisation (n=2).

❖ L'importance particulière de la réaction à la prestation dans ce type d'activité a été mise en évidence dans de nombreuses études (Piéron & Georis, 1983). Les épisodes d'informations collectives portant sur l'organisation correspondent à des formes particulières de séance (répétition d'une chorégraphie en vue d'un spectacle et explication d'une forme particulière de travail avec les steps en milieu scolaire).

### Discrimination des verbalisations

❖ La réduction drastique du verbatim des entretiens suite à notre seule prise en considération des verbalisations relatives au domaine procédural témoigne de la difficulté qu'ont éprouvé les sujets à s'exprimer sur le mode de la prise de conscience, privilégiant dès lors le mode plus habituel du commentaire.

### Analyse inductive du corpus procédural

❖ L'analyse inductive du corpus procédural nous a amené à proposer une distinction entre:

- 1) les actions (matérielles), comportements conscientisés par l'acteur à l'instant où il les exécute;
- 2) les opérations (mentales), démarches cognitives qualifiées par La Garanderie (1991) de « *gestes mentaux* », consciemment ou inconsciemment mises en œuvre par l'acteur.

❖ Nous avons pu identifier un total de 16 actions et 11 opérations chez les étudiants pour 37 actions et 10 opérations chez les enseignants.

### Les étudiants

❖ Deux types d'actions se dégagent :

1) **La prise d'informations externes** sur un modèle fourni par l'enseignant ou par des condisciples. Cette prise d'informations peut être auditive «...j'écoutais l'enseignant qui comptait les temps ... » ou visuelle « ... je regardais les autres pour voir si j'étais avec... »

2) **La gestualisation.** « ...oui, je crois même que je l'ai fait sur place en même temps pour voir... »

## Conclusions

❖ Les épisodes d'information collective spécifiés par les enseignants mettent en évidence la particularité des disciplines morphocinétiques. Nous n'y avons en effet relevé aucune information relative à la présentation de la tâche. Dans ces disciplines, celle-ci se juxtapose le plus souvent à la démonstration de l'enseignant et à l'engagement moteur des apprenants.

❖ Les actions et opérations exprimées par les étudiants situent ces derniers aux deux premiers stades du modèle d'apprentissage appliqué à la danse. Les stratégies d'enseignement utilisées par les enseignants recouvrent également ces deux premiers stades tout en intégrant des actions pédagogiques aidant les apprenants à progresser vers un niveau de compétence supérieur.

❖ Ce type de recherche qualitative semble donc pouvoir aider l'enseignant à mieux évaluer le niveau d'apprentissage de ses étudiants. Elle lui permet également de prendre conscience des démarches cognitives orientant son enseignement. A partir de là, il pourra juger de la pertinence de ses interventions par rapport à son public.

Références à demander auprès de Nadine LARAKI  
Institut supérieur d'Education physique  
et de Kinésithérapie - Université de Liège  
Sart Tilman Bât. B.21 B - 4000 LIEGE  
Int.+ 32-4-366.38.98 - [nlaraki@ulg.ac.be](mailto:nlaraki@ulg.ac.be)