



**HAL**  
open science

# Socialisations et institutionnalisation des pratiques corpo-expressives en Espagne

Daniel Caballero Julia

► **To cite this version:**

Daniel Caballero Julia. Socialisations et institutionnalisation des pratiques corpo-expressives en Espagne. Sociologie. Université Paul Sabatier - Toulouse III, 2018. Français. NNT : 2018TOU30117 . tel-02276745

**HAL Id: tel-02276745**

**<https://theses.hal.science/tel-02276745>**

Submitted on 3 Sep 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



# THÈSE

En vue de l'obtention du

## DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :

Université Toulouse 3 Paul Sabatier (UT3 Paul Sabatier)

---

**Présentée et soutenue par :**

**Daniel Caballero Juliá**

le 14 septembre 2018

**Titre :**

Socialisations et institutionnalisation  
des pratiques corpo-expressives en Espagne

---

**École doctorale et discipline ou spécialité :**

ED CLESCO : Performance motrice, adaptation et sports

**Unité de recherche :**

Centre de Recherches Sciences Sociales Sports et Corps (CRESCO)

**Directeur/trice(s) de Thèse :**

Marie-Carmen Garcia, professeure, HDR

**Jury :**

Christine Détrez, professeure, HDR, ENS Lyon (rapporteuse)  
Gilles Vieille-Marchiset, professeur, HDR, Université de Strasbourg (rapporteur)  
M<sup>a</sup> Purificación Galindo, professeure, Universidad de Salamanca (examinatrice)  
Christine Mennesson, professeure, HDR, CRESCO, Université Toulouse III  
(examinatrice)



# SOCIALISATIONS ET INSTITUTIONNALISATION DES PRATIQUES CORPO- EXPRESSIVES EN ESPAGNE





TABLE DES SIGLES .....	9
INTRODUCTION.....	13
<b>I. PROBLEMATIQUE .....</b>	<b>17</b>
1. GENESE DE L'EXPRESSION CORPORELLE EN ESPAGNE .....	18
a) <i>Les pratiques corporelles dans le contexte historique des institutions : reconstruire l'histoire pour comprendre le présent</i> .....	18
b) <i>Antécédents : des Activités Corporelles Expressives à l'Expression Corporelle</i> .....	21
Dictature de Primo de Rivera : l'Éducation Physique Sportive militarisée .....	27
II République : le sport acquiert un nouveau statut .....	29
Evolution des Écoles de la gymnastique, clivages et la nouvelle semence. ....	32
Guerre Civile et Dictature Franquiste : l'Espagne dans le chaos. ....	34
L'Éducation Physique comme arme politique .....	35
L'Éducation physique féminine et le franquisme .....	38
Entre l'expressionnisme et la guerre.....	40
c) <i>Première génération : la création de l'Expression Corporelle Espagnole</i> .....	46
Loi Générale d'Éducation de 1970 et la naissance d'une nouvelle discipline .....	46
Démocratie et l'expansion des I.N.E.F.....	54
d) <i>Deuxième Génération et Consolidation de la Discipline : de la LOGSE à la LOE</i> .....	59
L'Expression Corporelle du Centre-sud-ouest.....	64
L'Expression Corporelle du Nord-est.....	67
Institutionnalisation de l'EC dans le contexte de la crise socialiste et de réformes éducatives.....	70
Actualité : crise sociopolitique et économique .....	81
2. LE CORPS A L'ÉPREUVE DES SOCIALISATIONS .....	85
a) <i>Socialisation corporelle : l'inscription du corps dans l'espace social</i> .....	85
L'habitus comme système structuré et structurant des socialisations de classe .....	86
Le genre comme catégorie d'analyse des socialisations sexuées .....	92
Socialisation secondaire et hystérésis de l'habitus .....	94
Socialisation de confirmation, de conversion ou de transformation .....	97
b) <i>La construction sociale du corps</i> .....	98
3. PARCOURS DE PROFESSIONNALISATION, PARCOURS DE TRANSFORMATION ET CARRIÈRE CORPO-EXPRESSIVE ..	104
a) <i>Des dispositions irréversibles comme point de départ</i> .....	109
b) <i>Processus de transformation : la carrière corpo-expressive</i> .....	112
L'entrée dans la carrière corpo-expressive : quelles dispositions sont-elles nécessaires ? .....	113
Désignation publique et transformation de soi : l'entrée dans le groupe .....	114
L'acceptation d'une nouvelle identité.....	116
c) <i>Des nouvelles dispositions irréversibles</i> .....	118

<b>II. MATERIAUX ET METHODE DE RECHERCHE .....</b>	<b>121</b>
1. OUTILS DE RUPTURE ET RUPTURES DES OUTILS .....	122
2. CARACTERISTIQUES DE LA POPULATION ET MODES DE SELECTION .....	125
3. L'OBSERVATION DIRECTE .....	130
4. LES ENTRETIENS ET LE QUESTIONNAIRE .....	140
a) <i>L'entretien</i> .....	140
b) <i>Le questionnaire qualitatif</i> .....	145
5. TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNEES .....	150
a) <i>La description ethnographique comme mode d'analyse des observations</i> .....	151
b) <i>L'analyse thématique comme analyse de contenu et du sens des discours</i> .....	153
c) <i>Analyses statistiques des données</i> .....	157
Valeur de Caractérisation.....	163
<b>III. RESULTATS .....</b>	<b>173</b>
LA STRUCTURE MULTIVARIEE DE NOS DONNEES .....	174
1. CARRIERE CORPO-EXPRESSIVE I : LA DECOUVERTE DE L'EC MARQUE LE DEBUT DE LA CARRIERE .....	180
a) <i>Les caractéristiques du changement/découverte</i> .....	180
b) <i>Du « corps sportif » au « corps expressif » : Activité de Performance vs Activité</i> <i>Émotionnelle</i> .....	192
Intériorité et travail émotionnel .....	198
2. CARRIERE CORPO-EXPRESSIVE II : L'EC DEVIENT UNE « ACTIVITE TOTALE ».....	206
a) <i>Deuxième phase : une étape de recherche et de transformation</i> .....	206
b) <i>Les transformations débutent comme un processus de « recherche »</i> .....	207
c) <i>La perception de l'EC comme source de bénéfices renforce l'engagement envers la</i> <i>pratique</i> 236	
Le « Bénéfice Physique » et l'entretien du « capital corps ».....	236
Le « Bénéfice Professionnel » et engagement envers la carrière professionnelle .....	239
Le « Bénéfice Émotionnel » à l'égard du « travail émotionnel ».....	245
Le « Bénéfice social » comme maîtrise de la communication interpersonnelle .....	248
3. CARRIERE CORPO-EXPRESSIVE III : L'EC N'EST PLUS UNE ACTIVITE TOTALE .....	250
4. LA « CARRIERE CORPO-EXPRESSIVE » AU REGARD DE LA SOCIOLOGIE DE LA SOCIALISATION .....	256
a) <i>Les dispositions nécessaires pour devenir pratiquant-e d'EC</i> .....	257
L'EC à l'égard du volume de capital culturel .....	261
L'EC à l'égard des dispositions féminines et masculines .....	263
b) <i>Le travail de transformation de soi pour se faire un corps</i> .....	267
c) <i>L'acquisition d'un nouveau statut entraîne des luttes de pouvoir entre le sport et</i> <i>l'Expression Corporelle</i> .....	277

5.	CONCLUSIONS.....	283
	a) <i>La carrière corpo-expressive à l'égard des socialisations de conversion et les socialisations de transformation</i> .....	283
	b) <i>Adaptation de la méthode et des matériaux à la population et à la problématique</i> .....	285
	c) <i>L'analyse de la carrière corpo-expressive et des processus de socialisation</i> .....	288
<b>IV.</b>	<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>295</b>
1.	OUVRAGES ET ARTICLES SCIENTIFIQUES .....	296
2.	DOCUMENTS DE TRAVAIL .....	313
3.	LOGICIELS .....	314
<b>V.</b>	<b>ANNEXES.....</b>	<b>315</b>
1.	TABLE DES FIGURES .....	316
2.	NOTES D'OBSERVATION .....	318
3.	ANNEXE : GENESE DE L'EXPRESSION CORPORELLE EN ESPAGNE .....	319
4.	ANNEXE : GRILLE D'OBSERVATION .....	320
5.	ANNEXE : GUIDE D'ENTRETIEN .....	322
6.	ANNEXE : QUESTIONNAIRE EN LIGNE .....	324
7.	ANNEXE : LISTE DE CODES EMPLOYES DANS L'ANALYSE .....	330
8.	ANNEXE : JK-META-BIPLLOT APPLIQUEE AUX QUESTIONNAIRES .....	334





## Table des sigles

<b>ACE</b>	Activités Corporelles Expressives
<b>ADT</b>	Analyse de Données Textuelles
<b>AFC</b>	Analyse Factorielle de Correspondances
<b>AFYEC</b>	Activité Physique et Expression Corporelle (association)
<b>AP</b>	Activité Physique
<b>AP (parti)</b>	Alliance Populaire
<b>APA</b>	Activités Physiques Artistiques
<b>ASDT</b>	Analyse Statistique de Données Textuelles
<b>CAH</b>	Classification Ascendante Hiérarchique
<b>CC</b>	Coalition Canarienne
<b>CCAA</b>	Communautés Autonomes
<b>CiU</b>	Convergencia i Unio
<b>COU</b>	Cours d'Orientation Universitaire
<b>CRIE</b>	Centre Rural d'Innovation Éducative
<b>EC</b>	Expression Corporelle
<b>EGB</b>	Éducation Générale Basique
<b>EP</b>	Éducation Physique
<b>EPS</b>	Éducation Physique Sportive
<b>ESO</b>	Éducation Secondaire Obligatoire
<b>FP</b>	Formation Professionnelle
<b>GREC</b>	Groupement de Recherche en Expression Corporelle
<b>INEF</b>	Institut Nationale de l'Éducation Physique
<b>INEFC</b>	Institut Nationale de l'Éducation Physique de Catalogne
<b>JONS</b>	Juntas de Ofensiva Nacional-Sindicalista
<b>LGE</b>	Loi Générale d'Éducation
<b>LOCE</b>	Loi Organique de Qualité de l'Éducation
<b>LOCFP</b>	Loi Organique des Qualifications et de la Formation Professionnelle
<b>LODE</b>	Loi Organique du Droit à l'Éducation
<b>LOE</b>	Loi Organique d'Éducation
<b>LOECE</b>	Loi Organique de Statuts des Etablissements Scolaires
<b>LOGSE</b>	Loi Organique Générale du Système Éducatif
<b>LOMCE</b>	Loi Organique pour l'Amélioration de la Qualité Educative
<b>LOPEG</b>	Loi de Participation, Evaluation et Gouvernement des Etablissements Educatifs
<b>OMS</b>	Organisation Mondiale de la Santé
<b>PCE</b>	Parti Communiste Espagnol
<b>PNV</b>	Parti Nationaliste Vasque

<b>PP</b>	Parti Populaire
<b>PSOE</b>	Parti Socialiste et Ouvrier Espagnol
<b>SEE</b>	Système Éducatif Espagnol
<b>SF</b>	Section Féminine
<b>STAPS</b>	Sciences et techniques des activités physiques et sportives
<b>UCD</b>	Union de Centre Démocratique
<b>UH</b>	Unité Hermeneutique
<b>UNED</b>	Université Nationale d'Education à Distance

## Remerciements

---

Cette section, n'est pas censée d'être spécialement originale mais d'être un espace pour être reconnaissant. Le doctorat est un long parcours rempli de personnes qui ont participé d'une manière ou d'une autre du travail de thèse.

Je tiens d'abord à remercier ma directrice de thèse, Marie-Carmen. Tes éclairages, tes relectures et tes commentaires m'ont suivi et guidé depuis le début et je ne peux que te les remercier.

Aux pratiquant-e-s de l'EC qui m'ont ouvert leurs portes, leur esprit et leur cœur. Merci, merci mille et une fois. Cette thèse vous est dédiée à vous en premier. Merci à l'association Activité Physique et Expression Corporelle (AFYEC).

Je tiens à remercier aussi très spécialement Galo, Charo et Miguel pour vos conseils, et surtout pour nos discussions qui se sont démontrées très productives.

Un grand merci à Maria Jesús pour son infatigable présence, ses conseils, son soutien et pour être prête à m'aider à n'importe quelle heure.

Je suis aussi très reconnaissant du soutien qui m'a été accordé par Puri, à qui je le dois beaucoup. Merci pour la sérénité de ton expérience et pour avoir toujours le temps pour moi malgré la distance.

Je veux aussi remercier Kimberley pour la lecture intégrale de la thèse à la recherche des fautes d'orthographe.

Enfin, je ne peux pas oublier d'être toujours reconnaissant de ma compagne, Lucía. Tu sais bien que sans toi cette thèse n'aurait pas pu être possible. Ton amour, ta compréhension, ta patience m'ont soutenu pendant tout ce temps et je ne peux que te dire merci. Un merci qui doit être élargi à mes deux petits, Aarón et Léo qui ont fait de ce parcours une aventure surprenante.



## Introduction

L'Expression Corporelle (EC) attire notre intérêt du fait qu'il s'agit d'une discipline novatrice dont la genèse est produite au sein de plusieurs oppositions entre les activités corporelles destinées aux hommes et celles destinées aux femmes. Elle est, en Espagne, une discipline relativement récente (seconde moitié du XXe siècle) et ses domaines d'application sont divers (artistique, pédagogique ou thérapeutique). Appliquée notamment à l'éducation, l'EC actuelle représente une forme de socialisation spécifique. Elle implique des activités corporelles variées, développées à partir des travaux de Patricia Stokoe, éducatrice de la *Free Danse* et pionnière de l'EC qui défendait une approche pédagogique de l'activité artistique corporelle ; Ana Pelegrín, éducatrice de l'I.N.E.F. de Madrid qui pariait pour l'institutionnalisation de l'approche pédagogique de l'EC en Espagne et Marta Schinca, éducatrice et danseuse créatrice de la Méthode Schinca qui a contribué à la création d'un corpus théorique et pratique de l'EC, en particulier. Les pionnièr-e-s de l'Expression Corporelle en Espagne proviennent de la danse et du théâtre (Ferrari, 2012 ; Sánchez, 2009). Elles se sont saisies des changements du Système Educatif Espagnol de la fin du XXe siècle pour introduire cette pratique corporelle. Au début, cela a été notamment fait dans la formation des enseignant-e-s d'Education Physique et Sportive (EPS) (Coterón, 2008 ; Sánchez et Coterón, 2007).

Cette recherche a pour but l'identification, description et explication des transformations de soi (Berger et Luckmann, 1967 ; Darmon, 2008b) des pratiquant-e-s<sup>1</sup> « intensifs » de l'EC dans le contexte espagnol. Dans cette thèse nous abordons d'emblée l'histoire de l'Expression Corporelle espagnole afin de nous situer dans le contexte historique qui nous occupe. À ce propos nous établissons une distinction entre une *première génération* de professionnels de l'EC, qui a contribué à la création d'une discipline différenciée ; et une *deuxième génération* historique de professionnels, qui a travaillé pour sa consolidation. Nous distinguons de même géographiquement les espaces où ces générations se sont développées. Nous parlons d'un côté de *l'Expression Corporelle du Centre-sud-ouest*, qui se situe entre la diagonale qui passe par Madrid et

---

<sup>1</sup> Nous favorisons quand cela ne nuit pas à lecture l'écriture inclusive. Lorsque celle-ci rend difficile la lecture, nous invitons les lectrices et lecteurs à la considérer comme implicite. Cette solution n'est pas totalement satisfaisante du point de vue de l'égalité femmes-hommes mais elle nous semble, en l'état actuel des normes de la langue française, nous pensons qu'il s'agit d'une solution « intermédiaire ».

le sud-est d'Espagne ; et de l'autre côté *l'Expression Corporelle du Nord-est* de l'Espagne dont le focus principal est représenté par Barcelone. Comme on le lira plus clairement après, malgré le contact constant entre les différents espaces, les influences ont été divergentes au cours de sa genèse.

En ce sens, nous ciblons les professionnels de l'EC espagnole qui ont été eux-mêmes soumis à des processus de socialisations spécifiques. De ce fait, notre analyse tient compte des enjeux sociopolitiques qui encadrent ces activités et s'insère dans les espaces d'analyse des travaux sociologiques sur les socialisations corporelles. Ainsi, cette thèse vise à analyser les parcours biographiques de professionnalisation en EC sur le territoire espagnol ainsi que les modalités d'appropriation de l'EC chez ses pratiquant-e-s.

Nous abordons théoriquement cet objet en combinant deux démarches qui s'articulent pour nous offrir une analyse approfondie et complète de nos données : une première démarche en termes de « carrière » (Becker, 1963 ; Darmon, 2008a), qui nous aide dans la description des interactions et des engagements qui ont lieu au sein de l'espace local ; et une deuxième démarche en termes de dispositions et d'espace social, qui nous permet d'analyser de manière explicative l'action étudiée<sup>2</sup>.

Pour cela, nous abordons une population sélectionnée à partir des organisations dédiées à l'étude et diffusion de l'EC sur le territoire espagnol (associations, départements universitaires, etc.). Cette population est constituée par des pratiquant-e-s des deux sexes et tous les âges (à condition de pratiquer régulièrement une *Activité Corporelle Expressive*). Pour son étude, nous utilisons la notion de « carrière ».

Les données ont été recueillies à partir de *l'observation directe* des pratiques (Arborio et Fournier, 2015) et à partir de l'analyse qualitative de questionnaires qualitatifs et d'entretiens semi-directifs. Nous comptons aussi sur l'appui d'une technique d'analyse multivariée qui a été conçue pour cette thèse et qui représente une analyse statistique simultanée des textes issus des questionnaires et entretiens.

---

<sup>2</sup> Ces démarches sont aussi utilisées par Darmon (2008a) dans son enquête sur les femmes anorexiques. Un travail qui nous a beaucoup inspiré.

Pour la rédaction de nos résultats, cette thèse a été structurée en deux parties différentes. Dans la première partie nous abordons trois phases d'une carrière *typique* qu'on a dénommée « carrière corpo-expressive ». Pour chaque phase, nous décrivons les différents processus de transformation des individus ainsi que les différents engagements dans l'EC. Nous décrivons une *première phase* comme une « rupture » qui marque le début de la *carrière* initiant les processus de transformation de soi. Ensuite, nous exposons la *deuxième phase* comme une étape caractérisée par la « recherche » dans cette nouvelle discipline. À l'intérieur de cette phase, la plus importante du point de vue des transformations, nous explicitons tous les changements vécus par les pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC qui relèvent d'un travail profond de transformation de soi. Elle est donc caractérisée pour l'acquisition d'un nouveau statut comme conséquence du travail pour « se faire un corps », et pour la capacité de l'EC pour devenir, ce qu'on a dénommé ici, une « Activité Totale ». Ensuite, nous analysons les résultats relatifs à une dernière phase, qui n'a lieu que dans certains cas et qui se caractérise principalement pour la maturité des pratiquant-e-s et la fin de l'EC en tant qu'« Activité Totale ».

Dans une deuxième partie nous discutons ces étapes au regard de la sociologie des socialisations reprenant notre démarche en termes de dispositions et d'espace social. Ainsi, dans un premier lieu nous abordons les dispositions nécessaires pour s'initier dans la carrière corpo-expressive, ainsi que les conditions qui favorisent ou qui empêchent le changement des individus. Ensuite, nous traitons le travail de transformation de soi comme un travail de resocialisation qui génère toute une reconstruction de l'hexis corporelle à partir d'un *ethos* ascétique, fondé principalement sur l'autocontrôle de soi, propre de la culture bourgeoise (Darmon, 2006). Et finalement nous analysons les différentes modalités d'appropriation de l'EC et de l'activité physique en termes de luttes de pouvoir entre une classe dominante et une classe dominée de l'espace social qui encadre cette population.

Les résultats qu'on expose dans ce travail de thèse contribuent à élargir les travaux portant sur les Activités Physiques Artistiques (APA) qui ont été réalisés en France par des auteurs comme Ferez (2004), Brunaux (2010) ou Devisse (2010).





# **I. PROBLEMATIQUE**

## 1. Genèse de l'Expression Corporelle en Espagne

### a) *Les pratiques corporelles dans le contexte historique des institutions : reconstruire l'histoire pour comprendre le présent*

La sociologie, science de la société, a été comprise comme la science des institutions. Entendues par Mauss et Fauconnet comme « ensemble d'actes ou d'idées tout institué que les individus trouvent devant eux et qui s'impose plus ou moins à eux » (1901, p. 11)

« [...] les « institutions » (rapports sociaux, actions, comportements, croyances, valeurs, organisations...) sont l'objet même de toute sociologie et les analyser en lien avec des « socialisations » ou des « catégorisations sociales » ne fait que renforcer, théoriquement, l'idée de redondance entre la définition de l'objet et l'objet de la discipline. » (M.-C. Garcia, 2012, p. 7)

Ainsi, tout comme le social est construit dans les corps, l'institution « ne trouve sa pleine réalisation que par la vertu de l'*incorporation* » (Bourdieu, 1980, p. 257). De ce fait, l'institution, loin d'être un phénomène naturel, est issue de la production socialement acceptée des principes de division du monde naturel qui introduisent la coupure « par laquelle le groupe se constitue comme tel en instituant ce qui l'unit et le sépare » (Bourdieu, 1980, p. 348). Les institutions sont ainsi dotées d'instances de socialisation, de règles formelles capables d'encadrer les pratiques contribuant à l'inculcation des connaissances pratique et du savoir être. Cela contribue à créer ce que l'institution attend que l'on soit en reproduisant ainsi la propre institution.

De ce fait, nous plongeons dans l'histoire espagnole. Ce qui répond à l'objectif de montrer l'ensemble d'enjeux sociaux, politiques, économiques et religieux qui ont encadré non seulement la création et l'évolution des institutions espagnoles mais encore les processus de construction de l'habitus des pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC.

La première difficulté qu'on trouve quand on veut s'approcher de l'Expression Corporelle (EC) est de trouver une définition. Ensuite, quand on veut la connaître en tant que discipline et approfondir sur ses origines (influences théoriques, sociales et historiques) nous constatons rapidement un énorme vide bibliographique faute de publications et de travaux à ce propos. En ce sens nous avons remarqué très vite de l'importance de reconstruire la genèse historique de l'EC en Espagne afin de comprendre sa réalité actuelle. Dans le parcours de réalisation de cette thèse, on a eu la chance de pouvoir rencontrer des acteurs encore vivants, qui ont participé du processus d'institutionnalisation de l'EC espagnole et qui ont été témoins des rapports sociaux qui l'ont fait possible. En ce sens, grâce à sa récente introduction dans le territoire espagnole (années 1960 -1970) nous sommes en mesure de contacter directement ces acteurs et documenter cette genèse.

Pour cela, nous allons parcourir l'histoire espagnole du dernier siècle afin de comprendre ce processus d'institutionnalisation. Les événements historiques qu'on signale ici vont nous permettre de suivre un parcours logique de transformation sociale et politique. Dans le contexte de ces transformations se trouve la naissance de l'EC espagnole grâce à l'influence internationale de figures historiques. De ce fait, et compte tenu de la simultanéité des faits, nous allons décrire brièvement les aspects historiques les plus importants en ciblant trois niveaux : au niveau national, nous parcourons l'histoire politique espagnole du dernier siècle ce qui nous permet de connaître le contexte institutionnel et politique qui encadre la genèse de l'EC ; au niveau international, nous tenons compte des influences internationales les plus importantes sans rentrer dans les détails historiques ni politiques étrangers ; et finalement nous soulignons le rôle joué par des figures historiques de l'EC provenant de l'intérieur d'Espagne aussi bien que de l'extérieur.

Afin de structurer notre exposition nous suivons l'ordre chronologique de l'histoire espagnole en délimitant trois générations de professionnels de l'EC : d'abord, nous allons reconstruire l'histoire des antécédents qui ont établi les fondements sur lesquels l'EC espagnole a été construite ; ensuite, nous montrons comment l'EC a été institutionnalisée grâce au travail d'une première génération de pratiquant-e-s de l'EC ; et finalement, nous exposons une deuxième génération qui contribue à la consolidation de la discipline et qui nous a permis de développer notre travail de reconstruction historique ainsi que nos analyses.

Issues des différentes influences historiques, ces générations se sont développées d'une manière hétérogène sur le territoire espagnol. En ce sens, ce travail de thèse contribue à catégoriser l'EC nationale en distinguant deux espaces géographiques. Nous parlons de *l'Expression Corporelle du Centre-sud-ouest*, qui a été influencé principalement par l'Institut Nationale de l'Education Physique (I.N.E.F. en castillant qui trouve son équivalent en France dans les Facultés des STAPS) de Madrid ; et de *l'Expression Corporelle du Nord-est* qui a été influencé par l'I.N.E.F.C de Barcelona qui a été influencé à son tour par les auteurs et les théories français.

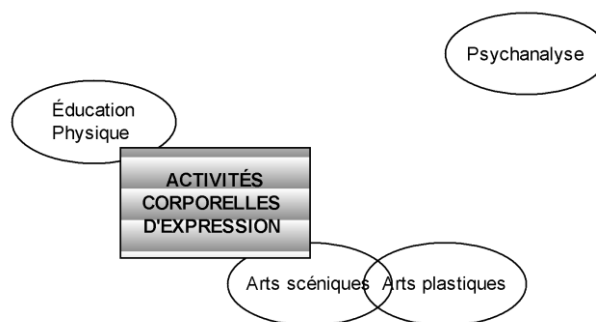
## *b) Antécédents : des Activités Corporelles Expressives à l'Expression Corporelle*

Afin de suivre le parcours historique de l'EC en Espagne il nous faut remonter aux origines de cette discipline. Mais avant cela, il nous semble utile de savoir que, comme on le verra plus en détail, ce qu'on appelle ici Expression Corporelle peut être rattaché à un nombre important d'activités corporelles qui sont réalisées dans différents contextes. Comme l'affirme l'enseignante-chercheuse de l'EC à l'Université de Córdoba, Montávez (2012a), plusieurs activités corporelles telles que la danse ou la gymnastique ne recevaient pas la nomination de « EC » mais elles furent la semence pour le changement d'interprétation de l'activité physique vers un nouveau modèle de gymnastique. Les précurseurs de ces nouveaux types d'activité provenaient du monde du théâtre, la danse, la musique... et leurs préoccupations étaient toujours inspirées dans l'ordre artistique. Étant donnée cette situation, l'enseignante-chercheuse de l'Université de Zaragoza (Campus de Huesca), professionnelle et théoricienne espagnole de l'EC, Romero Martín (2015) parle d'abord d'Activités Corporelles Expressives (ACE) où y est comprise l'EC en tant que sous-groupe. L'autrice souligne aussi la capacité de l'EC à être considérée, même par ses pratiquant-e-s, comme une sorte de « fourre-tout » où tout type d'activité expressive a sa place<sup>3</sup>. Cette réalité est prise en compte lors de nos analyses afin de connaître les processus d'appropriation de l'EC et sa notion théorique. Cet aspect a aussi une influence importante sur les possibles définitions du concept ainsi que sur les différentes orientations possibles. Dans cette section de la thèse on abordera, sans rentrer dans des détails mineurs, ces orientations issues des différents parcours et contextes sociohistoriques.

De ce fait, Romero situe aux ACE à mi-chemin entre l'Éducation Physique (EPS dans son équivalent français) et les Arts scéniques et plastiques. L'autrice situe proche de ces activités la psychanalyse qui a une certaine influence sur elles. On récupère ici son schéma :

---

<sup>3</sup> On remercie M<sup>a</sup> Rosario Romero et Mikel Chivite les heures d'explication qui m'ont été accordées à l'Université de Huesca (Université de Zaragoza) afin d'éclairer la situation actuelle et les parcours historiques de l'Expression Corporelle en Espagne.



**Figure 1 - Rapport entre les ACE et d'autres manifestations culturelles** (Romero Martín, 2015, p. 13)

C'est ainsi que parler d'EC c'est de parler d'activités rattachées aux arts et à l'éducation, deux champs de l'espace social qui s'entrecroisent tout au long de l'histoire social et politique espagnole.

Cette partie de l'histoire débuta à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et premières décennies du XX<sup>e</sup>. Pour Montávez (2012a) et Ortiz (2002), cette période historique était caractérisée par une rénovation de la vision du corps et de l'activité physique. Ainsi, les auteurs parlent de trois grandes écoles qui ont eu une influence significative avec le passage du temps sur les ACE : l'École Française, ou Mouvement de l'Ouest ; l'École d'Allemagne, ou Mouvement du centre et l'École Suédoise, ou Mouvement du Nord. On peut apprécier sur la Figure 2 qu'il s'agit notamment des approches/tendances rattachés à la pédagogie qui ont évolué vers l'EC actuelle.

Ces mouvements ou écoles furent inspirés par le danseur français « Noverre (1727-1810). Figure fondamentale de la danse qui systématisa la technique corporelle et dota d'expressivité au danseur et à la danseuse en fusionnant le rendement et la joie, ce qui est stylisé, expressif, physique et émotionnel. » (Montávez, 2012a, p. 51).

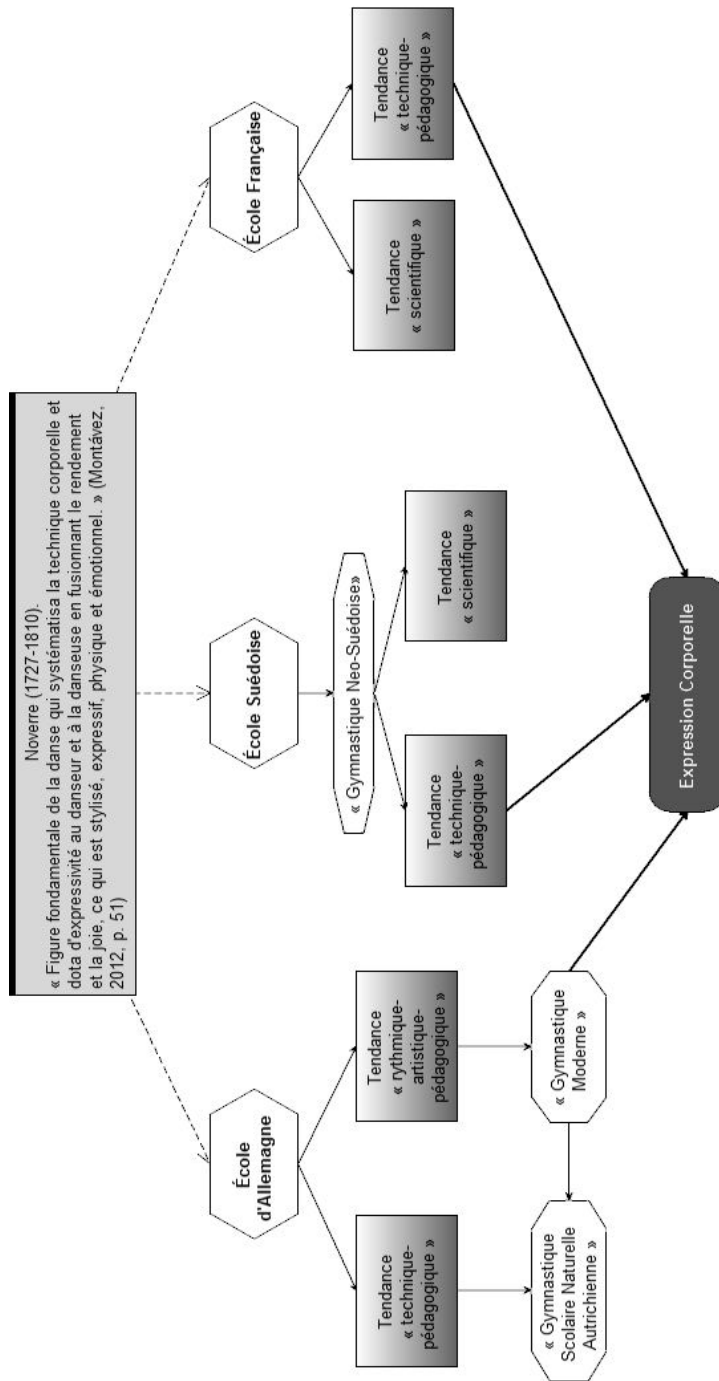


Figure 2 – Écoles de la Gymnastique (Montávez, 2012a)



*L'École d'Allemagne* (voir Figure 3) eut une influence très significative sur la création de l'EC actuelle. Cette école était divisée entre la tendance rythmique-artistique-pédagogique qui abouta sur la création de la « *Gymnastique Moderne* » et la tendance « technique-pédagogique » qui abouta sur la création de la « *Gymnastique Scolaire Naturelle Autrichienne* ». Tandis que la première de ces tendances fut influencée par la danse, l'art dramatique et la musique ; la deuxième, qui cherchait une méthode fondée sur des mouvements naturels en opposition à l'EP militaire et thérapeutique, le fut par la *Gymnastique Moderne* elle-même (Montávez, 2012a).

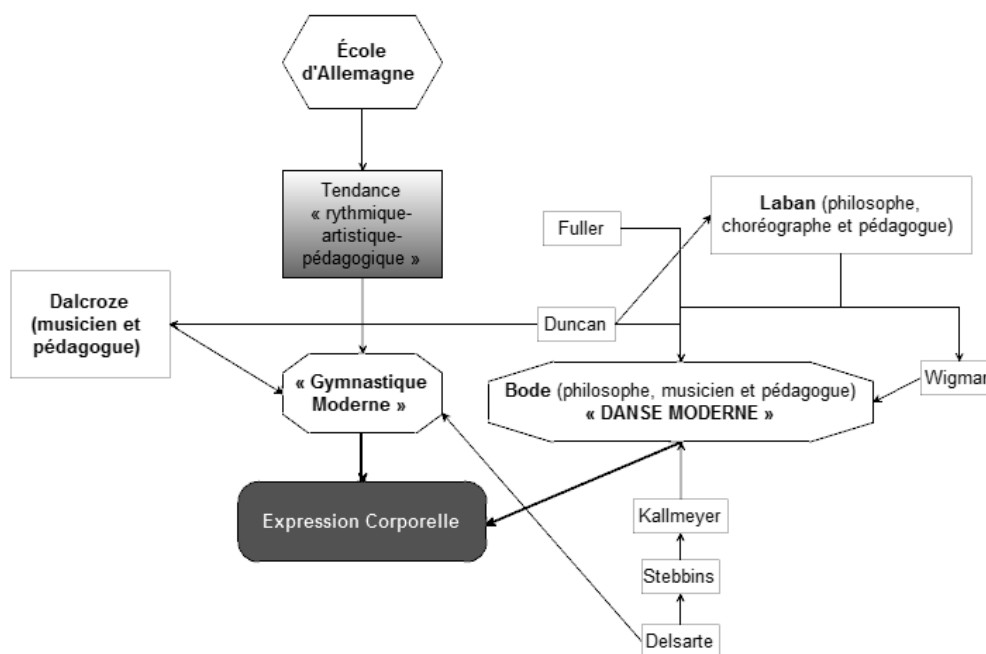


Figure 3 – École d'Allemagne (Montávez, 2012a, p. 52).

*L'École Suédoise* (voir Figure 4) centrait son attention à des exercices dites analytiques. Fondée par pédagogue et professeur de gymnastique suédois P.H. Ling, sa finalité était « la formation harmonique, graduelle et régulière du corps humain, supprimant tout type de faiblesse et évitant tout type de lésion » (Martín Recio, 2009, p. 6), un modèle dirigée vers le niveau tant corporel que spirituel. Quelques années plus tard l'influence du monde de la danse, le théâtre, la musique, etc. origine l'École Neo-Suédoise, une évolution de l'école suédoise, plus impersonnelle et stéréotypée que sa version renouvelée, qui était plus expressive et artistique (Montávez, 2012a).

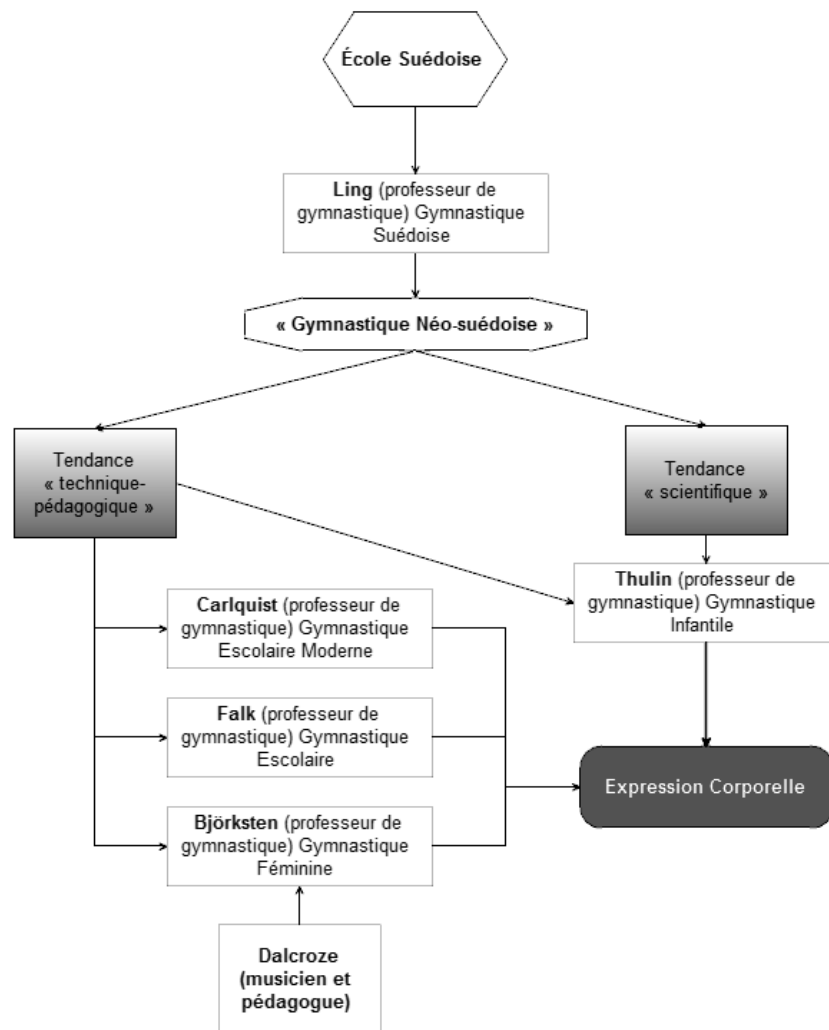


Figure 4 – École Suédoise (Montávez, 2012a, p. 56).

*L'École Française* (voir Figure 5) fut fondée dans l'idée de recherche des mouvements naturels et à partir des préceptes apportés par le pédagogue et militaire Francisco de Amorós y Ondeano qui chercha en France une méthode de développement musculaire. En réponse à cette approche militariste de l'activité physique et influencé aussi par le philosophe Rousseau, le militaire et instructeur français d'éducation physique George Hébert développa le travail fait par Amorós vers une approche qui ne prêta pas d'attention ni au sport ni aux activités physiques mécanisées mais misant pour l'exercice dans le milieu naturel, libre et global (Martín Recio, 2009). L'EC reçut l'apport des activités proposées dans la perspective de la tendance technique-pédagogique de l'école française qui intégrait la danse, les jeux et les activités de fantaisie à l'activité physique des établissements scolaires (Montávez, 2012a).

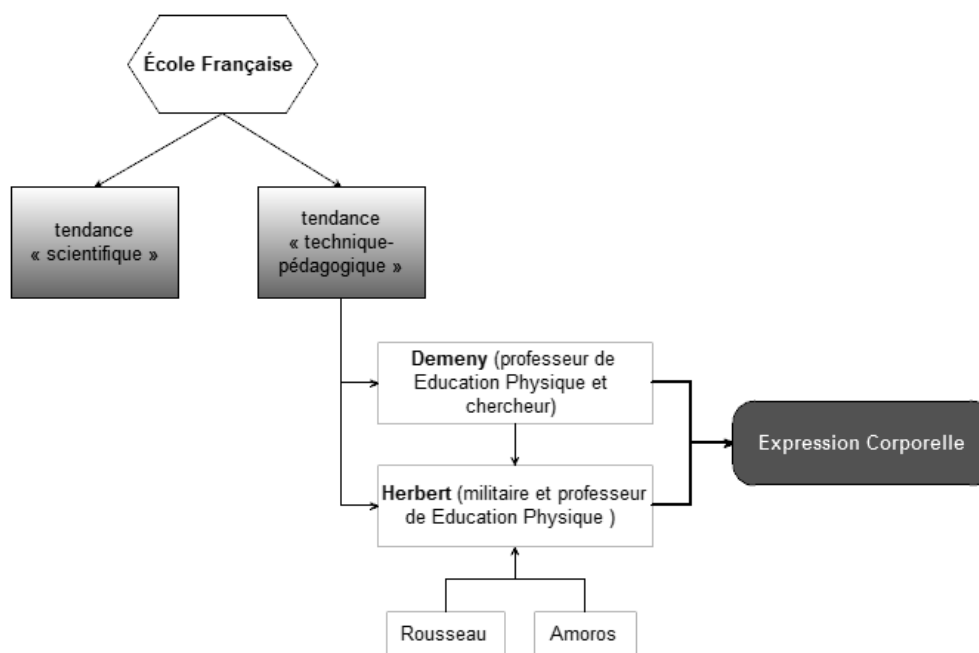


Figure 5 – École Française (Montávez, 2012a, p. 58)

Les différentes théories qu'on peut trouver dans le parcours historique de l'EC (influences théoriques) ont été divisés, par règle générale, en deux volets : d'un côté, une représentation analytique-technique du mouvement corporelle et l'activité physique, plus rattachée au monde scientifique (médecine, biologie, etc.) et de l'autre, l'approche artistique-pédagogique à ces mouvements et activités directement influencée par le monde artistique (danse, théâtre, musique, etc.). C'est notamment à partir de cette deuxième compréhension de l'activité corporelle que l'EC actuelle est née.

Pendant cette période, l'apparition du mouvement *régénérationniste* influença aussi la politique espagnole en instaurant un discours de régénération sociopolitique et culturelle qui fut d'une grande importance pour l'impulsion du sport et de l'activité physique (Rivero Herraiz, 2009). Cela eut lieu notamment dans le Système Educatif Espagnol (SEE) dont le parcours historique révèle des changements sociopolitiques profonds. Le XIX<sup>e</sup> siècle espagnol débuta avec une guerre pour l'indépendance après l'invasion de l'Espagne par Napoléon en 1808. Après sa fin, en 1813, la société et la politique espagnoles ont été frappées par l'absolutisme, les guerres de succession au trône de la monarchie espagnole (*Guerras Carlistas*) et par des coups d'État militaires, afin de changer l'orientation politique du Gouvernement, imposant à chaque fois une nouvelle Constitution. L'intérêt de l'Etat pour régénérer l'éducation espagnole s'établit avec la Loi d'Instruction Publique de 1857 connue comme Ley Moyano (Loi Moyano). Elle est

considérée alors comme la première Loi Générale d'Education. Elle avait pour objectif la réorganisation administrative de l'éducation espagnole qui avait été jusqu'à ce moment-là chaotique et même contradictoire (Blanco Díaz, Dávila Díaz, et Sarrapio Martín, 2007).

La Loi Moyano établissait trois niveaux éducatifs comprenant un premier niveau d'éducation primaire gratuit et obligatoire (même s'il n'y avait pas un système précis de control de l'assistance aux écoles), un deuxième niveau de Baccalauréat d'une durée de six ans et qui avait la possibilité d'ajouter une formation du secteur industriel ; et un troisième niveau, universitaire, où on pouvait trouver des études non universitaires pour la formation professionnelle (Blanco Díaz et al., 2007). Malgré son importance au moment de restructurer le SEE et d'établir une base qui dura plus d'un siècle (1857-1970), la Loi Moyano n'était pas en mesure d'intégrer les aspects progressistes de bien d'autres dispositions précédentes et misait pour maintenir une base plus conservatrice (Blanco Díaz et al., 2007).

La société espagnole de l'époque était ainsi témoin de l'apparition d'une dualité publique/privée de l'éducation. La Loi Moyano, au cours de plus d'un siècle d'être en vigueur, a été nuancée d'une façon très importante par les différentes modifications apportées par plusieurs lois qui modifièrent une partie considérable du SEE. En plus, sa création a favorisé la création d'un secteur privée de l'éducation appartenant principalement au secteur religieux qui avait été agrandi après la Restauration (de la monarchie) (Blanco Díaz et al., 2007).

#### *Dictature de Primo de Rivera : l'Éducation Physique Sportive militarisée*

A la fin du XIX<sup>e</sup> siècle l'Espagne traversait une grande dépression sociale, spécialement après d'avoir perdu les derniers territoires américains colonisés. La société espagnole vécut alors une grande désaffection vis-à-vis de la chose politique à cause de l'échec social et politique de la I République Espagnole. Le début du XX<sup>e</sup> siècle n'apporta pas non plus de la tranquillité ou de la stabilité à la société espagnole. La monarchie fut rétablie et sous le roi Alfonso XIII un nouveau coup d'Etat fut réalisé par Primo de Rivera (1923-1931) avec l'approbation du roi et le support de l'oligarchie espagnole. La dictature de Primo de Rivera ouvrit les portes d'une éducation plus contrôlée par l'État avec l'idée de supprimer le monopole de l'Eglise dans l'éducation et

de moderniser la pédagogie appliquée jusqu'alors (López Martín, 1986). Cependant, le dictateur se contenta d'augmenter le nombre d'écoles et d'étudiants sans proposer une amélioration de sa qualité éducative. S'il y a une chose importante dans ce période de l'histoire espagnole (en ce qui concerne à l'éducation) c'est l'utilisation du système éducatif comme un outil idéologique afin de maintenir le support d'une oligarchie intéressée à la conservation des valeurs traditionnelles de la religion et du patriotisme. Entre temps, les problèmes éducatifs de base, tels que la faible formation et rétribution des enseignants, restèrent, à l'époque, inaltérés (López Martín, 1986).

Pendant cette période, l'enseignement de l'Education Physique (EP) avait affaire à plusieurs problèmes. D'abord, l'absence d'un professorat spécialisé. Ensuite, le manque des installations et du matériel nécessaires pour la réalisation des activités physiques. Et en troisième lieu les tensions sociopolitiques entre les secteurs libéraux et les secteurs les plus conservateurs de la politique espagnole. Si les premiers ont promotionné l'EP en Espagne, les deuxièmes ont fait tout pour la paralyser (Vidal Barbier et Vidal Almiñana, 2008). De plus, si la formation des enseignants était une des problèmes capitaux du SEE, la formation spécialisée en EP fut complètement inexistante faute d'établissements de formation (Vidal Barbier et Vidal Almiñana, 2008). De ce fait, l'EP réalisée jusqu'au début de la dictature de Primo de Rivera (1923-1930) fut caractérisée par sa qualité infime et fut basée sur les préceptes de l'École Suédoise fondée par P.H. Ling : mouvements très statiques et répétitifs. Afin de résoudre les problèmes de formation des enseignants et d'élargir l'enseignement de l'EP au niveau national, le Ministère d'Instruction Publique prépara une formation de caractère militaire au sein de l'École Centrale de Gymnastique Militaire de Toledo<sup>4</sup>. Néanmoins, le problème du manque de ressources ne fut pas résolu.

L'École Centrale de Toledo conçut un petit manuel d'exercices destinés aux enfants qui fut déclaré obligatoire par le Décret-loi Royal de 18 juin 1924 dans le but d'homologuer l'Éducation Physique sur tout le territoire espagnol. Ce manuel contenait une guide pour les enseignants fait d'exercices à réaliser par les enfants centrés principalement sur les jeux. Suivant la méthode de l'École Suédoise qui utilisait des mouvements courts et rigides en positions corporelles statiques (Martín Recio, 2009), le sport fut interdit aux enfants étant considéré comme le monopole de la population

---

<sup>4</sup> L'article du Docteur en Sciences de L'Education Iván López Fernández (2003) approfondit l'évolution historique de la formation du professorat espagnol d'EP.

adulte. L'EP avait ainsi la considération d'éducation pour la patrie, d'amélioration de la santé et de la race et avec un fort caractère militaire (Vidal Barbier et Vidal Almiñana, 2008).

## *II République : le sport acquière un nouveau statut*

L'opposition politique et sociale en hausse ainsi que le début d'une forte crise économique débouchèrent dans la chute du dictateur en 1931. En conséquence, le roi Alfonso XIII qui avait soutenu la dictature de Primo de Rivera souhaitait rétablir le système d'alternance des partis politiques afin de poursuivre son règne. Ce système d'alternance manipulait les résultats électoraux afin d'alterner les deux partis majoritaires (modérés et libéraux) pour former le Gouvernement du moment en soutenant toujours la monarchie. De ce fait, le Roi organisa des élections nationales et, malgré sa volonté de continuité, les sympathisants de la République obtiennent la victoire. C'était le début de la II République et le Roi Alfonso XIII dut quitter l'Espagne.

Ainsi et malgré la volonté démocratique des résultats électoraux, la II République avait affaire à plusieurs défis sociaux et politiques : maintenir l'union de l'Etat Espagnol, une lutte de plus en plus ouverte avec l'Eglise catholique espagnole, une reformulation (restructuration) très importante de l'armée espagnole, des problèmes de production agricole ainsi que la nécessité d'élargir les droits des travailleurs. En d'autres mots, la II République Espagnole devait moderniser le système politique, productif et social. Mais pour accomplir cette tâche si importante, le gouvernement de la république était conscient de la nécessité d'accomplir la plus grande des réformes : celle du Système Educatif Espagnol.

Selon l'historien Claret, la II République fut une République des enseignants. Les forces politiques de la République s'étaient mises d'accord pour créer un véritable réseau éducatif afin de « convertir en citoyens une population formée jusqu'alors par des sujets » (Claret Miranda, 2006, p. 7). La II République voulait ainsi diffuser, grâce à cet élargissement éducatif, des idéaux démocratiques et républicains. Le nouveau Gouvernement de la République, qui se proclamaient laïques, trouvaient dans l'Église l'opposition à une école comme élément de nationalisation des valeurs républicaines. Avoir le monopole de l'éducation était vital aussi bien pour l'État de la République que

pour l'Église qui voyait sa source de ressources économiques ainsi que sa capacité d'influence en péril (Claret Miranda, 2006). Raison pour laquelle le Gouvernement de la II République interdit aux ordres religieux la création et le maintien d'écoles. L'Église catholique réussit malgré cette interdiction à maintenir le contrôle des établissements scolaires. L'augmentation d'un réseau d'éducation publique était en détriment du secteur privé de l'éducation espagnole qui était jusqu'à ce moment-là contrôlé par l'Église. Cette *guerre scolaire* dégrada les rapports entre l'Etat démocratique et l'Eglise (et les secteurs conservateurs de la société) et contribua au déclenchement de la Guerre Civile Espagnole (Claret Miranda, 2006).

Néanmoins, le développement du SEE par la République fut d'une grande envergure. Le Gouvernement des deux premières années réussit à créer, en très peu de temps et avec très peu de ressources 7.000 établissements scolaires et plus de 13.000 places. En plus le nombre d'enseignants et inspecteurs d'éducation fut augmenté ainsi que leur salaires (Claret Miranda, 2006). Les modifications apportées au SEE par la II République se centrèrent principalement sur l'éducation primaire mais d'autres reformulations du reste des niveaux étaient en projet. Garantir un minimum de qualité était de vital : d'où la création de deux preuves générales (écrites et orales) qui garantissaient d'une part l'obtention du minimum culturel exigible aux élèves et de l'autre « déterminer les connaissances et la formation intellectuelle indispensable » (Claret Miranda, 2006, p. 8).

Dans le monde universitaire, le Gouvernement de la II République avait l'intention d'élargir les lignes de pensée modernes et d'intégrer la recherche dans l'Université. En plus, l'implantation de l'autonomie universitaire eut une modeste introduction dans le SEE à Barcelona mais elle a été toujours plongée dans la polémique politique et idéologique car elle était aussi liée à la question linguistique de Catalogne (M.-C. Garcia, 1998). Cependant, cette réforme allait plus loin et cherchait l'implantation d'un modèle d'éducation qui convoqué à la fois les idéaux démocratique et un certain nationalisme espagnol. Ce modèle qui avait déjà à l'époque l'opposition politique de droite et d'une partie de la société intellectuelle espagnole ouvrait une ligne radicale de stigmatisation des enseignants. C'était une arme de raisonnement dans cette *guerre scolaire* ainsi que une mobilisation très importante des troupes, d'un côté et de l'autre, pendant la Guerre Civile Espagnole de 1936 (Claret Miranda, 2006).

Le régime républicain (1931-1936) ne voulait pas continuer sur les pas de la dictature de Primo de Rivera et en 1931 le manuel obligatoire de l'EP fut annulé. Le Gouvernement de la II République voulait oublier les tendances nationaliste et militariste utilisées dans l'éducation (notamment dans l'EP) et éloigner les étudiant-e-s des valeurs totalitaires imposés sous les régimes national-socialiste allemand et fasciste italien (Rivero Herraiz, 2009). Pendant cet intervalle historique, la présence de l'EP dans certains établissements scolaires contrasta ainsi avec son absence absolue dans d'autres. Certes, l'enjeu politique du moment obligea le réexamen du rôle de l'éducation physique dans le SEE et plusieurs les changements législatifs concernant l'EP (allant jusqu'à la suppression totale des textes dans l'EP) furent réalisés. Avec l'influence de l'Institution Libre d'Enseignement, projet pédagogique crée en 1876 qui défendait la liberté de l'enseignement ainsi que son indépendance par rapport aux dogmes religieux, politique ou moraux, la République retira le 29 août 1934 la considération de matière éducative à l'EP qui fut à partir de ce moment-là orientée vers les contenus sportifs (Vidal Barbier et Vidal Almiñana, 2008).

Les années de gouvernement dans le contexte de la II République, furent d'une grande importance pour le sport espagnol. Dans cette période naquirent les premières sections sportives universitaires. En 1926 furent créés les premières fédérations sportives et en 1927 le Comité Olympique Espagnol ainsi que un réseau naissant privé d'associations du sport comme réponse aux succès des sportifs espagnols. La République misa sur l'appellation « jeux et sport » oubliant le nom d'EP. Cette dénomination montre la valorisation du sport suivie par le régime républicain. Malgré cette volonté d'admettre le sport dans l'éducation, les préceptes de l'École Suédoise ne disparurent pas. La II République réussit à insérer le sport en substitution de la gymnastique suédoise mais l'orientation vers la santé suivant les préceptes de Ling cohabitait dans l'éducation républicaine (Vidal Barbier et Vidal Almiñana, 2008). En dépit de cette rénovation de l'EP, les écoles publiques n'étaient pas en mesure d'organiser les activités nécessaires fautes d'installations et du matériel. Seulement les écoles privées appliquèrent une combinaison de jeux, sports et exercices de Ling (Vidal Barbier et Vidal Almiñana, 2008).



### *Evolution des Écoles de la gymnastique, clivages et la nouvelle semence.*

Le parcours suivi pour les ACE jusqu'à la naissance de l'EC comme discipline est caractérisé par la présence de deux clivages importants. D'abord se trouve l'opposition entre le sport et la gymnastique. Et une deuxième dichotomie issue de l'opposition entre la gymnastique féminine, qui évolua à partir des dernières années du XIX<sup>e</sup> siècle vers une gymnastique moderne très influencée par le monde artistique, et la gymnastique masculine, très influencée par l'approche hygiéniste et militaire de l'activité physique.

Ce contraste a eu une influence très importante dans le monde éducatif et militaire étant donné qu'il supposa la séparation idéologique et sociale entre les sexes (n'oublions pas que l'EP a été utilisée par les mouvements des dictatures espagnoles comme une arme politique et de contrôle social pendant ces périodes historiques). Ainsi l'EC actuelle est le produit des tensions historiques entre le sport et la gymnastique et plus spécialement des oppositions théoriques et idéologiques genrées qui confrontèrent la vision artistique du mouvement humaine à la vision utilitariste de l'activité physique à des fins militaires. Les hommes étaient destinés, historiquement et jusqu'à la « transition démocratique », au sport afin de « vitaliser leur masculinité » alors que les femmes devaient s'approcher des activités dites « féminines » telles que la danse et petits exercices destinés à l'accentuation de la beauté féminine et son adéquation au rôle des femmes dans la société : ce de mère et d'épouse (González Pérez, 2009 ; Manrique Arribas, 2003).

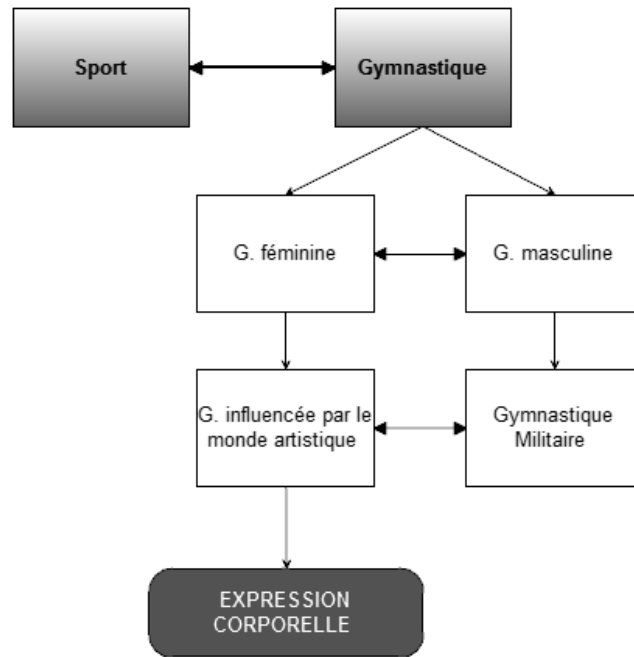


Figure 6 - Clivages dans l'origine de l'EC. (Montávez, 2012a)

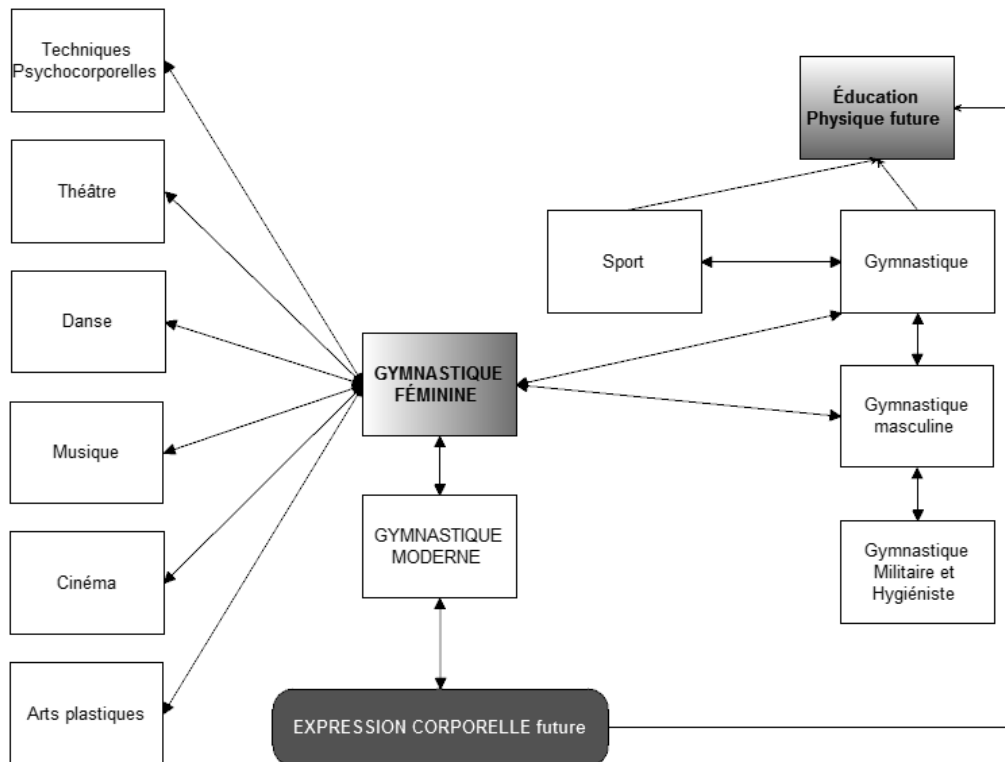


Figure 7 – Origines de l'EC (Montávez, 2012a, p. 50)

## *Guerre Civile et Dictature Franquiste : l'Espagne dans le chaos.*

En Espagne, pendant ce temps-là, la II République rentrait en crise à cause des tensions sociopolitiques (crise économique, guerre scolaire entre l'Etat et l'Eglise, etc.). L'opposition à la II République abouti en 1936 dans un coup d'État d'un secteur de l'Armée Espagnole. Néanmoins ce coup d'État eu échec initiant une guerre fratricide entre les insurgés (les nationaux) et les défenseurs de la II République. Dans l'éducation, les universités se divisèrent selon leurs positionnements politiques lors du conflit. La guerre vida les salles de classe des enseignants et des élèves qui partirent au front et ne persistèrent que quelques formations patriotiques et considérées comme utiles dans le service de guerre (Claret Miranda, 2006). Au cours de la guerre et au fur et à mesure que les territoires républicaines étaient vaincus, le mouvement insurgé généra un discours idéologique conservateur, catholique ultra-orthodoxe, nationaliste exclusif et fasciste connu comme national-catholicisme (Cayuela Sanchez, 2014). Le national-catholicisme était fondé en la haine à la II République, les partis de la gauche politique et de la démocratie (Claret Miranda, 2006). Le mouvement nationaliste du coup d'État du 36 obtint la victoire et le Général des Armées Francisco Franco imposa sa dictature.

Le national-catholicisme et le national-syndicalisme furent tout au long de la dictature de Franco les deux axes principaux du Gouvernement national. Le premier imposait le régime moral catholique à la société espagnole sur la base du contrôle totale du moral par l'Église Catholique. Ce contrôle fut spécialement puissant au Pays Basque et en Catalogne (Sánchez Erauskin, 1998). Le national-catholicisme avait pour but la légitimation du nouveau régime et l'inculture généralisée afin d'avoir un population maniable. Le deuxième, le national-syndicalisme, forçait à la société espagnole à accepter l'alignement politique central et vertical de l'État espagnol sur la base d'une idéologie fasciste. L'acteur principal de cette pièce centrale c'était le parti politique Falange Española de las JONS qui était le résultat de l'union du parti fondé par Primo de Rivera (Falange Española) et *Juntas de Ofensiva Nacional-Sindicalista* (JONS) qui avait comme représentant charismatique de la droite politique espagnole au fils conservateur et autoritaire du précédent dictateur Primo de Rivera. La compréhension du SEE dans ce période n'est pas possible sans avoir en tête la participation de ces deux parties.

Si la II République inspirait la modernisation du SEE et de la société espagnole, le nouveau régime qui s'imposait impliqua la destruction du modernisme républicain. Le franquisme voulait détruire toute trace du libéralisme, séparatisme, anticatholicisme, coéducation ou de laïcité de la société espagnole (Redero Son Román, 2002). Abandonnant la préoccupation des Gouvernements précédents pour la qualité de l'éducation primaire, la *Ley de Ordenación Universitaria* de 1943 établit la base d'action sur l'éducation universitaire qui était contraire à celle de la II République. L'Université franquiste fut fondée sur des valeurs totalitaires, catholiques, impériales et patriotiques (Redero Son Román, 2002). La destruction fut imposée par la force et la violence au travers d'un long procès d'épuration des postes de la fonction publique et notamment des postes des enseignants opposés au nouveau régime (Claret Miranda, 2006). Cette épuration montrait la volonté de retourner à la conception de l'éducation de Primo de Rivera où le SEE est utilisée comme une arme idéologique à niveau nationale.

La politique de répression prit dans l'éducation une place prioritaire. L'éducation était contrôlée par l'Église (partie morale du nouveau régime) et le Mouvement (partie idéologique et politique constitué par la combinaison des organisations franquistes qui contrôlaient la société espagnole et le fonctionnement gouvernemental). Elle fut ainsi changée en instrument de contrôle idéologique et de démobilisation de la société. Le Gouvernement franquiste créa en 1945 une Loi d'Éducation Primaire de 1945 définissant l'éducation comme obligatoire, gratuite avec un caractère confessionnel, patriotique, social, intellectuel, physique et professionnel. En même temps, elle définissait l'enseignement primaire séparée par sexe et avec l'obligation d'utilisation du castillan (Delgado, 1994) Malgré ça, l'éducation primaire n'était plus un préoccupation national et c'était la famille qui avait la responsabilité éducative (Núñez, 2003).

### *L'Éducation Physique comme arme politique*

C'est ainsi qu'au cours des années 50, le régime commençait à se soucier de l'analphabétisme de la population, causée par l'abandon de l'éducation primaire par le Gouvernement depuis presque 30 ans. Avec la fin de l'autarcie des premières années de la dictature, le franquisme comprenait qu'il avait besoin d'augmenter les efforts dans l'éducation des enfants les plus petits mais il ne montrait pas non plus l'intérêt pour le faire (Núñez, 2003).

Le système éducatif établissait la présence obligatoire des enfants entre six et douze ans, mais en 1962 on trouvait encore des enfants non scolarisés pas faute d'écoles et d'enseignants (Núñez, 2003). En fait, entre 1960 et 1965 les dépenses publiques en matière d'éducation primaire n'arrivaient pas au niveau des dépenses apportées par la II République. Ce désintérêt faisait partie d'une politique de démobilisation et de dépolitisation de la société. L'État ne finança pas ni le secteur public ni le privé de l'éducation et opta pour la récatolisation de la population (Núñez, 2003). L'Église, principal supporteur de l'État franquiste, obtint une présence institutionnelle dans tous les niveaux de l'éducation espagnole et obtint la reconnaissance du rôle « *d'orienteur de l'enseignement* » (Núñez, 2003).

Pendant le franquisme l'usage de l'EP eut une importance inédite. Le Mouvement (combinaison des organisations franquistes qui contrôlaient la société espagnole) géra après la guerre civile l'EP qui devint obligatoire dans tous les niveaux d'enseignement (Vidal Barbier et Vidal Almiñana, 2008). Le Secrétariat Général du Mouvement était censé octroyer les titres d'enseignant d'EP. Cette fonction fut réalisée par l'Académie Nationale de Commandants et d'Instructeurs José Antonio pour les garçons et de l'Académie Nationale d'Instructrices Isabel la Católica del Pardo pour les filles avec d'instructions bien différenciées et « adaptées à leur sexe » (Vidal Barbier et Vidal Almiñana, 2008). Les compétences d'organisation éducative furent différenciées aussi selon le sexe. Le *Front des Jeunesses*, organisation politique-administrative du Mouvement chargé de l'endoctrinement des jeunes espagnols, était en charge de la formation des étudiants et la Section Féminine, son équivalent féminin, à charge de celle des étudiantes.

Ces deux organisations diffusèrent des manuels de formation adaptés aux exigences politiques et idéologiques du régime pour chaque sexe. L'EP continua d'être une formation fondée sur les préceptes de l'École Suédoise adaptés pour les hommes à l'idéologie franquiste. Cette adaptation au secteur masculin de la population fut réalisée par le Commandant de l'Armée et enseignant d'EP Francisco Javier Fernandez-Traipiella. « *Le sport devint un élément d'affirmation du régime* » (Vidal Barbier et Vidal Almiñana, 2008, p. 109). En revanche, la Section Féminine utilisa les manuels pour les filles conçus par Luis Agosti, médecin et sportif représentant espagnol aux Jeux Olympiques de 1920, suivant les indications de l'École Neosuédoise (Vidal Barbier et Vidal Almiñana, 2008). Cette nouvelle école modifiait la conception des activités

physiques à faire au sein des formations physiques virant vers une compréhension des mouvements plus fluide et dynamiques (Martín Recio, 2009).

L'EP proposée par le SEE sous le régime franquiste refléta le caractère éminemment politique de l'éducation franquiste. Les enseignant-e-s diplômé-e-s sous les lignes directrices des organisations franquistes étaient obligatoirement vinculés au Mouvement. Et en 1961 la Loi d'EP<sup>5</sup> octroya la capacité d'expédition des titres d'EP à l'Académie de Commandants (Vidal Barbier et Vidal Almiñana, 2008).

En 1963 jusqu'à la fin du Secrétariat Général du Mouvement le EP fut gérée par la Section d'EP de l'Académie de Commandants organisée dans l'École Supérieure d'Éducation Physique de l'Académie de Commandants José Antonio qui fut à sa fois intégrée dans l'Institut National d'Education Physique (I.N.E.F. en espagnol) après la dictature. L'I.N.E.F. fut créé en 1961 par la Loi d'EP et après la mort du dictateur fut créé l'I.N.E.F. de Barcelona, le premier d'une longue liste à partir de ce moment-là (Vidal Barbier et Vidal Almiñana, 2008). L'intérêt du régime pour mettre en avant l'EP était claire avec la création de la loi d'EP de 1961 l'établissant en tant que matière obligatoire à tous les niveaux d'enseignement. Pour la première fois dans l'histoire espagnole, quelques contenus rattachés à l'EC sont inclus dans la formation des enseignants d'éducation physique dans les installations de l'I.N.E.F. de Madrid : « Moyens d'expression » et « Expression dynamique ». Ces matières étaient incluses dans le programme d'enseignement entre les années 1967-68 et 1976-1977. N'oublions pas, qu'à l'époque, cette formation était partagée avec l'Académie de National José Antonio qui transmet les contenus plus ciblés sur la théorie et pratique de la Gymnastique éducative en oubliant l'expression dynamique. Entre temps, l'I.N.E.F. assimile dans son programme éducatif cette dernière matière (Coterón et Gil, 2012). Le responsable de l'introduction de l'Expression Dynamique dans l'I.N.E.F. de Madrid fut le professeur Luciano González Sarmiento, artiste et musicien qui travaillait en collaboration avec un équipe d'enseignants rattachés au domaine musical, raison pour laquelle cette matière était très associée à ce champ (Mateu, 2010).

---

<sup>5</sup> Sous cette Loi l'Académie pouvait expédier quatre titres différents : Enseignant d'EP (d'une durée de 4 ans), Instructeur d'EP et Sport (2 ans), Enseignant-Instructeur en EP et Sport et Entraîneur sportif (Vidal Barbier et Vidal Almiñana, 2008).

## *L'Éducation physique féminine et le franquisme*

La dualité corps/esprit configura l'organisation des contenus et des modes d'application de l'EP féminine. Le national-catholicisme fut imposé sous le franquisme (entre 1936-1975) établissant les valeurs morales de la population. Cela eu une influence très importante sur les rôles attribués aux sexes. De ce fait, le régime concevait les femmes comme de citoyens de deuxième catégorie lesquelles perdirent les droits acquis pendant la II République (Araque Hontangas, 2010). Le franquisme attribua aux femmes le rôle d'épouse et de mère. En conséquence, la coéducation n'était pas pour les fascistes une possibilité morale. L'éducation des femmes devait garantir l'adéquation des contenus et pratiques éducatives à une croyance selon laquelle les femmes sont des êtres inférieurs au niveau physique et intellectuel. Cependant, le franquisme reconnaissait aux femmes le rôle de responsables de la transmission des valeurs idéologiques et patriotiques, en lien avec son rôle de mère (Manrique Arribas, 2003).

Suivant les préceptes ecclésiastiques, l'éducation pour les femmes devait garantir aussi l'adéquation de leur comportement esthétique, physique et moral aux conditions psycho-physique propres de leur sexe. Les arguments idéologiques et politiques pour confiner les femmes à la deuxième position eurent le support des médecins voisins du régime qui apportèrent des raisonnements physiologiques selon lesquels les femmes étaient inférieures aux hommes. Cette croyance enracinée dans la pensée franquiste fut utilisée pour modeler et contrôler les fonctions sociales que les femmes devaient accomplir : apporter des enfants à leurs maris et à sa Patrie (Araque Hontangas, 2010).

La Section Féminine (SF) appartenant au Mouvement du régime franquiste, géra la conception du curriculum<sup>6</sup> féminin et contrôla le comportement des femmes qui devaient s'approcher de l'idéal féminin de la Vierge Marie : soumission, fragilité, famille et maternité. La maternité était donc pour le franquisme la plus importante des fonctions sociales des femmes. Leur rôle dans la vie et dans la société était limité aux affaires domestiques : un complet dévouement au soin des enfants, de leurs maris et de leurs maisons (Araque Hontangas, 2010).

---

<sup>6</sup> « la notion de « *curriculum* » correspond à tout ce qui est décrit et prescrit officiellement comme devant être appris aux élèves, selon un ordre déterminé » (Ladouceur, 2009, p. 2)

L'Education Physique durant le franquisme, notamment au cours des premières années, fut ainsi l'instrument politique et idéologique par excellence de contrôle et modelage du corps féminin. L'EP devait optimiser le développement corporel sans muscler les femmes (qui était considéré comme un attribut exclusif masculin) améliorant leur esthétique et leur beauté. Ainsi, les exercices de Ling évoluèrent vers les préceptes de l'Ecole Neosuédoise selon lesquels les mouvements devaient être plus larges, dynamiques, fluides et globaux (Martín Recio, 2009). En plus, l'EP impulsée par la SF eut une inspiration américaine où l'activité physique des femmes devait se limiter aux exercices rythmiques et de la danse. Cette approche de l'EP des filles fut aussi validée par Elizabeth Björkstén, enseignant de l'École Neosuédoise à Helsinki qui considérait le sport comme l'activité physique masculine par excellence, en lien avec l'activité militaire et par conséquent n'étant pas souhaitable pour les femmes (Araque Hontangas, 2010). La SF n'accepta que les sports considérés comme féminins qui pouvaient améliorer l'aspect physique des femmes. L'exercice devait garantir le développement des organes reproducteurs des femmes afin d'avoir de meilleures mères et par conséquent des meilleurs fils pour la Patrie.

L'EP était empreinte des considérations morales. Les vêtements utilisés au cours des séances d'activité physique devaient s'acquitter des obligations de réserve et pudeur. Les activités réalisées avaient pour but l'exaltation patriotique et la perpétuation du modèle de société imposé par le régime. Dans ce but, l'EP utilisait la danse et les chants folkloriques réaffirmant l'influence du national-catholicisme dans l'éducation (Araque Hontangas, 2010). Comme l'affirme l'enseignante-chercheuse de l'Université Complutense de Madrid Araque Hontangas (2010), le modèle éducatif fut conçu en plusieurs étapes orientés vers l'adéquation des exercices aux structures psychophysique des étudiant-e-s. Dans une première étape, l'enfant était élevé par sa mère qui stimulait son système moteur. Et dans une deuxième étape, l'étudiant entre dans la vie scolaire en coéducation. Néanmoins, l'éducation primaire (7-14 ans) initiait l'éducation séparée où les femmes exerçaient les muscles de la maternité (exercices respiratoires et abdominaux) grâce à la danse et les petits jeux amusants. Les femmes furent éloignées du sport et de l'effort physique qui était propre de l'homme.



En 1960 avec l'ouverture de l'Espagne au monde et l'évolution idéologique du régime, l'éducation des femmes fut reconsidérée étant donné la nécessité pour les femmes de trouver un travail. Cette incorporation des femmes au monde du travail ne fut guère égalitaire et les fonctions exercées étaient de *caractère féminin*. Le terme Éducation Physique commença à être utilisé, au lieu du terme gymnastique des périodes précédents (Araque Hontangas, 2010). Cela dit, ce changement influença prioritairement l'aspect pédagogique mais la conception du rôle des femmes dans la société ne changea pas (Manrique Arribas, 2003). Leur fonction dans la société était toujours d'être mère et épouse et l'idéal corporel était la femme-machine, soumise et réservée. L'EP physique dans ce période chercha une base épistémologique afin d'affirmer les préceptes de la morale chrétienne et d'octroyer à l'exercice physique un caractère préventif au niveau de la santé physique, psychique et spirituelle. En d'autres mots, l'EP du franquisme était caractérisée par la préparation du corps au service de l'âme et à Dieu (Araque Hontangas, 2010).

Malgré cette valorisation de l'EP par le régime, les problèmes de scolarisation ainsi que l'absence d'installations et du matériel, furent très importants (Vidal Barbier et Vidal Almiñana, 2008). En plus l'EP féminine ne comptait pas avec le support d'une société qui considérait comme une aberration les femmes qui pratiquaient des activités physiques et sportives. Les autorités ecclésiastiques furent toujours réticentes à accepter de telles activités et leurs interdictions furent plusieurs fois un motif suffisant pour l'annulation de l'EP au sein de plusieurs établissements scolaires.

#### *Entre l'expressionnisme et la guerre.*

Parallèlement à cet autoritarisme espagnol, l'agitation régnait dans le monde entier, avec la Seconde Guerre Mondiale. Malgré la neutralité officielle de l'Espagne dans la Guerre, des unités militaires allemandes appuyé le secteur des nationaux commandés par Franco contre la II République. Le mouvement artistique de la fin du XIX<sup>e</sup> et début du XX<sup>e</sup> connu comme Mouvement du Centre est né au milieu de tout ce bouleversement sociopolitique. L'Expressionnisme prend forme en Allemagne comme une nouvelle façon de comprendre les arts et l'être humain. La pensée artistique et scientifique de l'époque bouillait et misait pour une rupture avec les pensées philosophiques et esthétiques classiques (Sánchez, 2009).

L'Europe centrale accueillit un grand nombre d'esprits créateurs provenant du monde de l'éducation, la politique, la science et bien évidemment, des arts. Deux figures représentatives de la « Danse moderne », furent Rudolf von Laban et Mary Wigman qui auront une influence très significative sur Patricia Stokoe qui généra tout une pédagogie de l'EC qui fut accueillie, avec le temps, en Espagne. Pour comprendre son histoire, il nous faut résumer les parcours de Laban et Wigman. Ainsi, imprégnés des expériences intellectuelles et artistiques de l'époque ils ont créé des processus de recherche du mouvement, du corps et de la danse. C'était l'époque de revendication du corps libre et le retour à la nature. Les théories freudiennes autour de l'inconscient représentèrent l'appui nécessaire pour plaider pour la libération des répressions et pour un type de danse caractérisée par l'abstraction avec des mouvements brusques, en déséquilibre où le corps du danseur n'est pas nécessairement beau et stylisé (Sánchez, 2009).

Ainsi, Laban philosophe, chorégraphe et pédagogue allemand étant, très intéressé et passionné des arts et de la danse et du théâtre en particulier malgré ses études en architecture voyagea Paris à l'âge de 21 et à Munich à 30 ans pour se former dans les Arts du Mouvement. Très rapidement, centrant son intérêt dans la création d'espaces éducatifs ouverts à un grand public (enfants, amateurs de la danse et professionnels), il créa plus de 25 écoles de danse. Avec 50 ans il était reconnu comme leader du mouvement *Ausdrucksanz* (Danse Expressionniste) et était un intellectuel très influent dans d'étude du théâtre et du mouvement de la danse. En 1938 il dut quitter l'Allemagne et partir en exil en Angleterre. C'est à Manchester qu'il commença à transmettre une nouvelle fois sa philosophie de la danse et du corps humain et créa l'école de l'Art du Mouvement. Cette philosophie considéra les Arts du Mouvement en tant que moyens pour défendre une nouvelle liberté (n'oublions pas le contexte de guerre) s'exprimant par le corps (pieds nus et des vêtements austères). Laban cherchait toujours un système d'observation et d'analyse basique du mouvement, un vocabulaire basique du mouvement expressif. Ses successeurs, Lisa Ullman, Valerie Preston parmi d'autres ont réussi quelques années plus tard à étendre les principes de Laban dans tout le système éducatif primaire d'Angleterre. Aujourd'hui les apports de Laban sont connus comme « Danse Expressive », « Danse Créative » ou « Danse Libre » (Sánchez, 2009).

L'autre figure essentielle de l'EC espagnole, est Mary Wigman. Elle avait commencé sa formation avec Dalcroze en 1910, juste avant de continuer avec Laban. Comme Laban, Wigman étudia les recherches et travaux des artistes de l'époque : Françoise Delsarte, le peintre Emil Nolde entre autres. Ancrée dans le contexte de l'Expressionnisme allemand et du mouvement Dadaïste, Wigman mettait l'accent sur l'expression au-dessus de la forme et utilisait sa passion pour la musique et l'instrumentalisation musicale pour créer des mouvements fondés sur la gestuelle, l'improvisation et pour la recherche de variations atypiques : glisser, ramper. L'idée de liberté cherchée par Laban ainsi que sa conception de l'utilisation de l'espace pénétra en Wigman qui souhaitait que l'espace ne soit pas une prison pour le danseur afin qu'il puisse bouger sans restriction. Impulsée elle aussi par une motivation éducative, Wigman créa en 1920 une école qui fut relancée à Berlin en 1948 après sa suppression par les nazis en 1940. L'acceptation officielle de la danse moderne ainsi que la migration forcée à cause de la guerre permirent la diffusion de ses savoirs dans le monde entier (Sánchez, 2009).

Patricia Stokoe, une des étudiantes de Rudolf von Laban, a eu une importance cruciale dans la création de l'EC espagnole fut. Fille d'émigrants anglais, elle est née à Buenos Aires en 1919. Depuis son enfance, malgré son éducation dans une école traditionnelle victorienne, Stokoe fut attirée par la danse et les voyages. C'est ainsi qu'à 18 ans et accompagnée de sa sœur Joan, elle voyagea en Angleterre pour faire partie de la Royal Academy of Dance afin d'étudier les principes basiques de la danse. Encore en Angleterre, Stokoe apprend tout type de styles de danse classique et moderne faisant partie de compagnies de danse, cinéma et télévision. L'éclatement de la II Guerre Mondiale juste à la fin de la Guerre Civile Espagnole en 1939 provoque le return de Joan Stokoe en Argentine restant Patricia en Angleterre. Cette expérience vitale fut d'une importance cruciale pour comprendre le caractère et la personnalité de Patricia Stokoe et de son EC.

« C'était pendant ces bombardements sanglants quand j'ai appris ce qui voulait dire la solidarité, le sens de l'humour, la discipline, l'effort, la constance et vivre intensément chaque moment. Nous savions avec certitude que si ne vivions pas chaque instant avec plénitude, demain pourrait être trop déjà trop tard. » (Kalmar, 2005, p. 137 ; Sánchez, 2009)<sup>7</sup>

La Guerre avait fait de l'Angleterre un territoire de rencontre pour les artistes qui étaient partis de leurs pays. C'est ainsi que Stokoe est suffisamment persuadée par la force créatrice et le contexte de développement de la danse de l'époque pour rester pendant les bombardements. Stokoe prit contact avec plusieurs artistes référentes de la Danse Moderne comme Isadora Duncan. De plus, l'intérêt de Stokoe pour la recherche corporelle la rapprocha de Laban et de Moshe Feldenkrais avec qui elle put s'approcher de l'étude de la technique et de la méthodologie pour la recherche des *modèles internes*, c'est-à-dire, la libération par rapport aux modèles externes qu'on copie et la recherche de son propre modèle à partir de la connaissance de son propre corps (Kalmar, 2003 ; Sánchez, 2009). Autrement dit, ces influences étaient orientées vers la création et la recherche d'un modèle propre au pratiquant, fondé sur la recherche de ses propres limites et capacités ainsi que sur la créativité individuelle (modèle interne) en opposition aux modèles de mouvement externes qu'on apprend et répète.

Dans ce contexte révolutionnaire, et inspirée par l'approche de Laban, Patricia Stokoe défendait trois grands principes : *danse libre* comprise comme une recherche de la propre identité, une idée inspirée dans le principe de Laban « des personnes libres dans des sociétés libres » ; *danse accessible* à tous et *danse comprise* comme une activité qui doit être comprise dans le Curriculum des écoles comme il avait été fait en Angleterre dans les écoles primaires.

---

<sup>7</sup> La traducción es la mía. Fue durante aquellos bombardeos cruentos cuando aprendí lo que significaba la solidaridad, el sentido del humor, la disciplina, el esfuerzo, la constancia y el vivir intensamente cada momento. Sabíamos con certeza que si no vivíamos cada instante con plenitud, mañana podía ser demasiado tarde. (Kalmar, 2005, p. 137 ; Sánchez, 2009)

L'exil des professionnels européens vers l'Amérique réunit en Argentine un grand nombre de musiciens qui travaillaient à Buenos Aires. Patricia Stokoe revint en 1950 avec l'intention de transmettre ce qu'elle avait appris en Angleterre. Sans financement et sans un espace officiel d'enseignement, elle commença à travailler avec les fils de ses amis, la « *Danza Libre* », une traduction directe au castillan de *Free Dance* utilisée par Laban. Rapidement Stokoe fit partie du *Collegium Musicum*, un espace de rénovation musicale en Argentine à cette époque-là.

C'est à partir de ce moment-là que Stokoe voulut élargir son influence éducative envers un public plus nombreux, notamment en attirant les hommes vers la pratique de la danse libre. Pour cela, elle changea le nom de ses activités qui de *Danza libre* devinrent *Expresión Corporal*. De ce fait, le concept d'Expression Corporelle nommait pour la toute première fois en Argentine<sup>8</sup> des activités qui à l'origine étaient rattachées à la danse<sup>9</sup>. Avec cette nouvelle dénomination, Stokoe transmit ses trois principes dans un contexte, là aussi, soumis dans l'autoritarisme. L'Expression Corporelle devenait alors, pour elle et bien d'autres professionnels, un pari pour une nouvelle forme d'insoumission, ainsi que une nouvelle forme de défense de la liberté de l'individu. La danse de Stokoe n'était pas encadrée dans une technique précise ni carrée mais elle était conçue en tant que langage d'expression basique de l'individu (Sánchez, 2009).

Dès son arrivée en Argentine et à partir des années 1960, Stokoe resta très active en créant des nouveaux espaces de danse tels que le Groupe Expérimentale de danse contemporaine (*Grupo Experimental de danza contemporánea* en castillan). C'est précisément avec ce groupe de recherche qu'elle débuta une collaboration avec différents professionnels du théâtre en initiant des nouvelles formations pour les artistes (acteurs, actrices...) où l'EC jouait un rôle principal. Cette labeur de diffusion de l'EC, rattachée

---

<sup>8</sup> Depuis mes discussions avec M<sup>a</sup> Rosario Romero et Mikel Chivite, la notion et le nom « Expression Corporelle » était déjà utilisée par des professionnels et artistes français. Selon les déclarations de Stokoe, elle-même affirme (Kalmar, 2003 ; Stokoe, 1993, p. 1) que ce changement était dû à des raisons tactiques et stratégiques étant donnée la difficulté de convaincre à la population et notamment à la population masculine.

<sup>9</sup> Comme l'affirme la spécialiste en EC de l'Institut National d'Éducation Physique de Catalogne (INEFC en castillan), Mateu (2010) il est intéressant aussi de voir l'évolution suivie en France des concepts destinés à nommer l'ensemble d'activités corporelles expressives et plus notamment l'Expression Corporelle. D'abord, selon l'autrice, le plus habituel été de trouver le concept « Expression corporelle » qui était né à partir des théories développées par l'artiste et théoricien Jacques Copeau et Mai 68. Ensuite l'appellatif « Activités Physiques d'Expression » (APEX) gagnait du terrain pendant qu'on trouvait aussi « Activités à visée esthétique » rattachées aux sports expressifs. Et finalement, de nos jours on parle de « Activités Physiques Artistiques » (APA).

intimement à la révision constante de sa pédagogie, continua infatigablement avec différents postes d'enseignant et en 1980 les autorités éducatives créèrent un titre académique reconnu officiellement nommé « Professorat National d'Expression Corporelle » (*Profesorado Nacional de Expresión Corporal*). Pour Stokoe, l'EC avait déjà un espace suffisamment grand pour la considérer comme une discipline diversifiée et qui pourrait être orientée soit vers l'éducation soit vers la thérapie. Quelle que soit son orientation, pour Stokoe, la motivation principale était toujours la démocratisation de la danse qui était, pour elle, un langage immanent de l'être humain. Sa méthodologie pédagogique était donc orientée vers la recherche de l'identité individuelle, l'auto-conscience de l'étudiant et la créativité. Bien évidemment, cette ligne de pensée n'était pas en consonance avec les idées d'éducation transmises par le régime franquiste. Il a fallu attendre des années d'après la mort du dictateur pour pouvoir faire rentrer l'EC de Stokoe en Espagne.

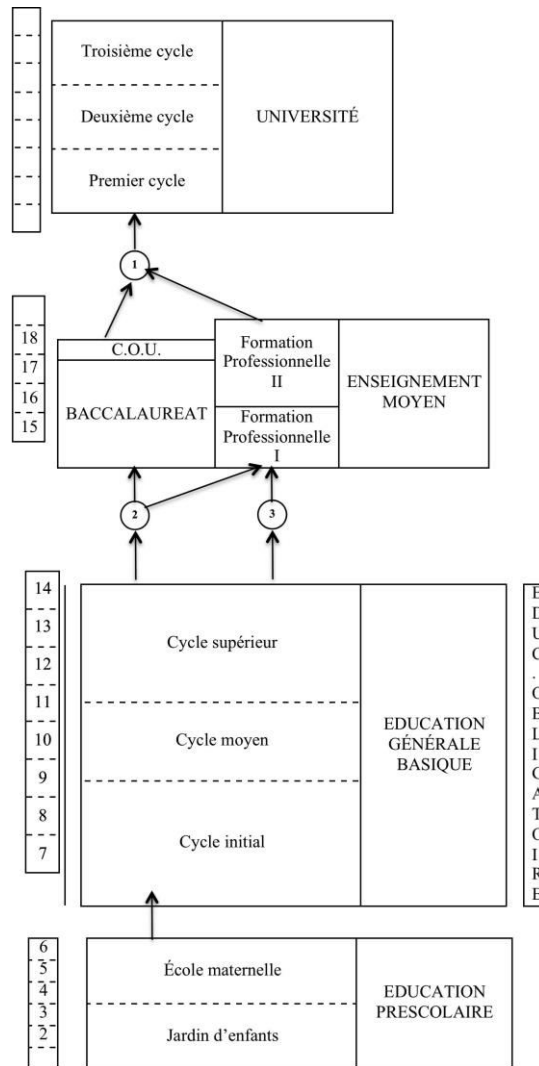
### c) Première génération : la création de l'Expression Corporelle Espagnole

#### *Loi Générale d'Éducation de 1970 et la naissance d'une nouvelle discipline*

Face à la situation économique et politique du régime franquiste, qui avait touché le fond au cours des années 1950, les années 1960 désignaient l'ouverture du pays au monde. En 1969 le Ministère d'Éducation et Science publia *La educación en España. Bases para una política educativa (L'éducation en Espagne. Base pour une politique éducative)* un Livre Blanc qui montrait la situation du moment du SEE. En 1970, le ministre d'éducation Villar Palasí signe une nouvelle Loi Générale d'Éducation (nommée Loi de Villar Palasí de 1970).

Cette nouvelle Loi, remplaçait la Loi Moyano établissant que le SEE devait donner à toute la population espagnole le droit d'avoir toutes les opportunités éducatives et de garantir le nombre de professionnels nécessaire pour construire une société moderne (Rivière et al., 1988). En fait, la Loi Générale D'Éducation (LGE) de 1970 sut créer un système éducatif solide et unifié pour tout le territoire espagnol. Elle régula le SEE depuis un modèle pédagogique technocrate fondé sur le *conductisme* de type procès-produit où l'enseignant avait la responsabilité des résultats finaux. C'était la première fois depuis la Loi Moyano que le SEE était régulé par une loi générale s'en souciant dès l'enseignement préscolaire à l'éducation universitaire (Delgado, 1994).

C'était aussi la toute première fois qu'une législation éducative espagnole parvenait à consolider la pleine scolarisation dans l'enseignement obligatoire. La création de *l'Éducation Générale Basique (EGB)*, comme axe central du système éducatif fut une innovation éducative, ainsi que l'introduction de la Formation Professionnelle (FP) dans le système d'éducation ordinaire en connexion avec les études universitaires. De plus, elle innovait aussi dans la création d'un système boursier afin de favoriser l'égalité des chances entre les étudiant-e-s. Le métier d'enseignant commençait à être reconnu sociale et politiquement et les études pour devenir enseignant furent inclus dans l'Université (Delgado, 1994).



**Figure 8 - Structure Générale du SEE Loi LGE 1970** (Rivière et al., 1988, p. 16)

La Loi Villar Palasí envisageait un système éducatif unitaire avec des différents niveaux, cycles et modalités, organisés et coordonnés les uns avec les autres. Le SEE était structuré par La Loi Générale d'Éducation de 1970 en quatre niveaux : *l'Éducation Préscolaire*, non gratuite et qui n'était pas obligatoire ; *l'Éducation Générale Basique* (EGB), gratuite, obligatoire et sans restriction d'accès ; le *Baccalauréat* et *l'Éducation Universitaire*. À ces quatre niveaux il faudrait ajouter, à cause de son importance dans la configuration du SEE, la *Formation Professionnelle* (FP), qui n'était pas considérée comme niveau spécifique (Rivière et al., 1988).

Le parcours éducatif sous la Loi Villar Palasí, commençait soit par *l'Éducation Préscolaire*, soit par l'EGB. Sans conditions d'accès et pendant trois cycles d'évaluation continue l'EGB aboutissait à l'obtention du titre de *Graduado Escolar* (un *Certificat d'études* correspondant au *Premier Niveau Scolaire*). Ce titre permettait



l'accès au *Baccalauréat* lequel conférait la possibilité d'accès au deuxième niveau de FP ainsi que la possibilité d'accéder au *Cours d'Orientation Universitaire* (COU) préparatoire pour l'entrée à l'Université. Cependant, la non réussite du Certificat d'études (EGB) obligeait les étudiants à faire une FP de premier cycle d'une durée de 2 ans (Rivière et al., 1988). On peut voir le schéma de la structure générale de cette Loi dans la *Figure 8*.

La LGE de 1970 dédia quelques articles du Chapitre II à l'EP qui fut officiellement présente dans tous les niveaux d'enseignement. Cependant, l'EP fut une matière dont la crédibilité était dégradée à cause du contrôle idéologique (au lieu de contrôle formatif ou de contenu) auquel elle fut soumise. Au niveau théorique des contenus éducatifs, l'EP continua d'être le système de Ling (l'École Suédoise) avec des appréciations morales et spirituelles. L'EP ne fut pas seulement considérée utile par l'État franquiste pour l'amélioration et la préservation de la santé physique mais encore utile pour l'amélioration de l'esprit afin de *mieux servir à Dieu et à la Patrie* (Vidal Barbier et Vidal Almiñana, 2008).

Malgré la dictature, les changements sociaux et le développement de l'Expression Corporelle étaient déjà des processus imparables. La nouvelle formation officielle des enseignants spécialistes en EP incluait quelques contenus rattachés à l'EC, notamment dans le programme éducatif de l'I.N.E.F de Madrid. À partir de la Loi de 1970, la nouvelle EGB classa l'enseignement en programmes appartenant à différents domaines éducatifs : Expression et Expérience. Dans le premier on pouvait trouver des matières telles que Langage, Mathématiques, Expression Plastique et Expression Dynamique. C'est dans les évocations à l'Expression Dynamique qu'on pouvait trouver l'EC dans un ensemble qui incluait des jeux, exercices de rythme, mimique, dramatisation, musique, et un long etcétera. Toujours rattachée à l'EP, l'EC n'avait pas, selon Coterón (2008) et Vázquez (1989), d'enseignant-chercheur en STAPS spécialisé en EC de l'Université Polytechnique de Madrid, une tradition éducative ni en Espagne ni au niveau international<sup>10</sup>. L'introduction de ce type de contenus dans la Loi de Villar Palasí représentait un grand pas en avant pour l'EC.

---

<sup>10</sup> Cette affirmation de Coterón est soutenue par les études réalisées par Cagigal (1977) où l'auteur affirme qu'au niveau international, l'EC n'était pas incluse dans les programmes éducatifs et qu'on pouvait trouver uniquement des contenus rattachés à la danse ou au rythme (Coterón, 2008, p. 170).

La mise en place de la Loi Générale d'Éducation de Villar Palasí de 1970 était faite dans un contexte sociopolitique et culturel très agité au niveau aussi bien national qu'international. Le régime franquiste n'était plus en mesure de contrôler les influences culturelles de l'extérieur et les mouvements entrants et sortants des personnes et groupes influents sur les idées démocratiques eut une importance vitale pour l'EC espagnole. Dans ce sens, les mouvements de Mai 68 sont considérés comme un point d'inflexion dans l'étude et compréhension du corps et de l'EC (Mateu, 2010 ; Ortiz, 2002 ; Romero Martín, 2015 ; Sánchez, 2012). « L'Expression Corporelle attirait l'intérêt de ceux qui comprenaient l'éducation comme un écho de progrès et liberté » (Sánchez, 2012, p. 19). Ainsi, les mouvements sociaux et culturels issus des révoltes de Mai 68 ont réaffirmé le discours actuel de l'EC comme une « manifestation sociale avec des contenus et méthodes propres, différenciée, même avec des connexions, de la danse, de la mimique ou du théâtre » (Romero Martín, 2015, p. 130). Selon les termes de Ríos Hernández (Ríos Hernández, 2006) l'Expression Corporelle prit le *corporéisme* (Maisonneuve et Bruchon, 1981), la recentralisation du corps comme moyen pour retourner à la naturalisation de l'individu face aux valeurs des groupes hégémoniques (Hernández Álvarez, 1996), des idéaux fondés sur « la libération sexuelle, la communication spontanée, se sentir à l'aise dans sa propre peau, entre autres » (Ríos Hernández, 2006, p. 68).

Inspirés par ces idées, un groupe d'étudiant-e-s et le formateur/acteur-clown Jean-Bernard Bonange, générèrent un Groupement de Recherche en Expression Corporelle (GREC) créé à l'Instance Régionale d'Education et de Promotion de la Santé (IREPS) de Toulouse en 1968-1969.

« Ce groupe de travail associe la pratique de l'expression corporelle, la réflexion théorique et la dimension éducative à destination des autres étudiants et des élèves scolarisés. Il s'agit d'ouvrir une dimension innovante visant à contrebalancer la primauté de la compétition. » (Université Paul Sabatier, 2009, p. 38)

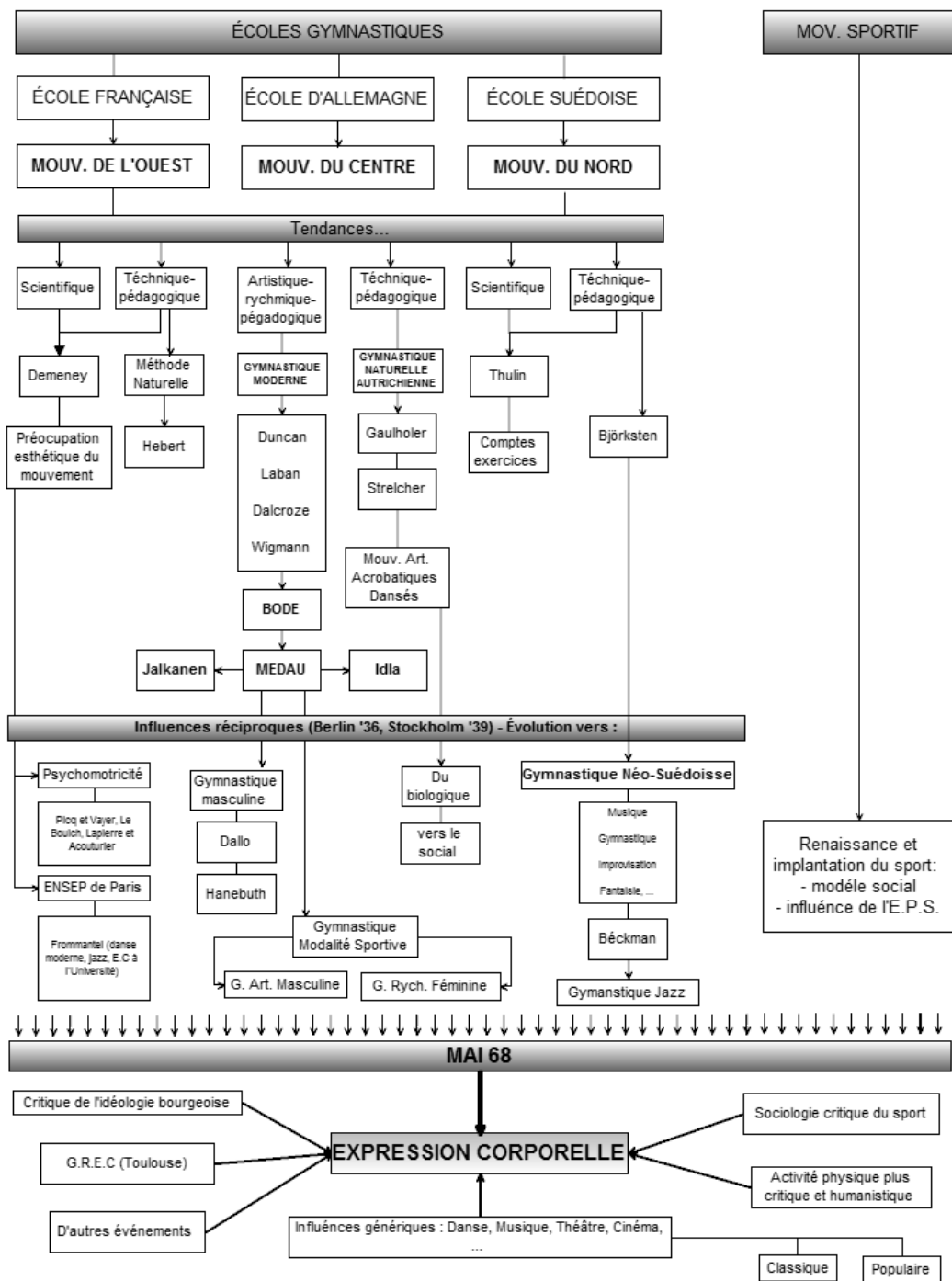


Figure 9 – Des Mouvements Gymnastiques à l'Expression Corporelle d'aujourd'hui (Ortiz, 2002, p. 51)

L'EC des années 1970-1980 (voir Figure 10) a été nourrie par l'influence de plusieurs champs d'études à partir des travaux de plusieurs personnalités culturelles et scientifiques qui comme le GREC de Toulouse misaient pour le changement éducatif et social. Il s'agissait d'un moment de changement et d'ouverture ; un moment de recherche et de (re)construction de la société espagnole et de son SEE. C'était donc une époque de fertilité malgré la dictature d'un Général des Armées Franco déjà très âgé. Une époque où en Espagne s'initiait toute une longue série de rapports interpersonnels qui, toujours profitant les changements sociopolitiques et par fois les forçant, ont créé à partir des années 1960-1970 l'EC qu'on connaît aujourd'hui<sup>11</sup>.

Comme on a déjà avancé, l'EC fut introduite en Espagne par des personnes avec une claire orientation artistique provenant, entre autres, du théâtre et de la danse. Patricia Stokoe, est une figure clé de la genèse de cette discipline artistique et corporelle. Pour cette femme, qui était directement influencée par les précurseurs de la « danse moderne » Rudolf von Laban et Mary Wigman, l'EC supposait « une forme différente de danse » comme une évolution de la *Free Dance* impartie par Laban (Sánchez, 2009). C'était une « danse pour tous » en opposition aux mouvements normés orientés uniquement pour les femmes.

Dans cette période-là une autre femme provenant d'Argentine entrain en scène : Ana Pelegrín. Elle contribua à l'implantation de l'EC dans le territoire espagnol et dans son Système Educatif en profitant les changements éducatifs produits à la fin du régime franquiste avec la Loi de 1970 de Villar Palasí qui, comme il a été évoqué précédemment, restructurait tout le SEE. À partir de 1970, Pelegrín, faisant partie du corps enseignant à l'Institut National d'Education Physique (I.N.E.F en castillan) de Madrid, développa un grand réseau professionnel autour des Activités Corporelles Expressives qui aura, dans les années suivantes, un impact crucial sur les événements formatifs des spécialistes en EC du territoire espagnol. De ce fait, Ana Pelegrín rentra en relation avec plusieurs acteurs de cette nouvelle discipline (Stokoe, Schinca, entre bien autres) et un grand nombre d'artistes, pédagogues, éducateurs et éducatrices.

---

<sup>11</sup> Malgré la présence d'un certain nombre de travaux sur l'aspect historique de l'Expression Corporelle, le schéma complet des rapports interpersonnels générés et des organismes concernés n'est pas complet. Ces affirmations sont donc le produit de mes conversations avec les acteurs qui ont vécu ces changements ainsi que leurs élèves qui ont devenu au fil du temps spécialistes en EC eux aussi.

# 1970-1980

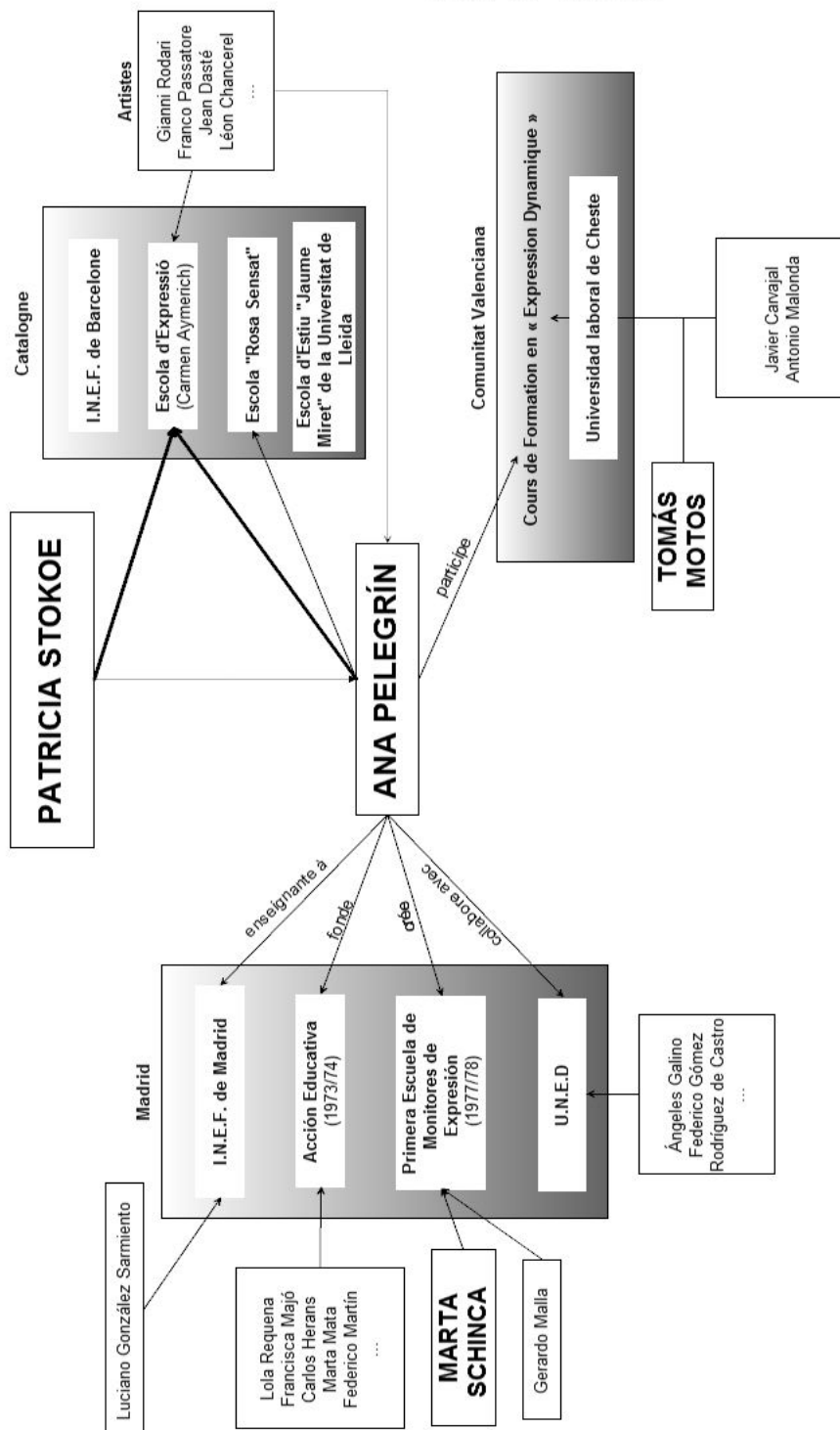


Figure 10 - L'EC dans l'Espagne de 1970-1980. Ana Pelegrín rentre en scène. Élaboration propre à partir des travaux de Sánchez et Coterón (2007) et Sánchez (2009)

La collaboration de Pelegrín avec l'Université Nationale d'Education à Distance (UNED), profitant des changements législatifs récents du SEE, lui permit de participer à la création des matériaux pédagogiques pour le domaine des programmes d'études d'Expression Dynamique. Cela lui permit de rentrer en contact avec l'experte en créativité Kathleen Batato (Sánchez et Coterón, 2007). Dans ce processus de rénovation éducative, l'éditorial Paidós nourrissait leurs travaux avec les publications de Patricia Stokoe qui aura une influence très significative sur la méthode pédagogique de l'EC en Espagne.

Très intéressée par les formes de communication artistique Pelegrín s'impliqua dans la mise en route du premier cours de formation spécialisée en Expression Dynamique (avec des aspects corporels, théâtraux, musicaux et plastiques). Ce cours fut réalisé dans les installations de la « *Universidad Laboral de Cheste* » (Université Ouvrière de Cheste de la Communauté de Valencia). Il attira l'attention d'un certain nombre de personnes intéressées par les ACE et représente pour les spécialistes en EC « le coup d'envoi pour une renouvelée illusion pour les savoirs artistiques » (Sánchez et Coterón, 2007, p. 93). Dans le contexte de cette formation, Ana Pelegrín travailla avec des professionnels tels que Javier Carvajal, Antonio Malonda ou Tomás Motos. Ce dernier, par exemple, a spécialement travaillé les aspects théoriques de l'EC (Sánchez et Coterón, 2007)<sup>12</sup>.

Pendant cette période, Ana Pelegrín établit des relations étroites avec d'autres figures historiques de la formation spécialisées en ACE : l'École « Rosa Sensat » et l'*Escola Municipal d'Expressió i Psicomotricitat de Barcelona*. Situées à Catalogne, représentaient les premières écoles de formation en activités artistiques et d'expression d'Espagne. Grâce à ces collaborations, Pelegrín intègre une vision multidisciplinaire à ses apports pédagogiques d'EC. Là-bas, Pelegrín rencontra intellectuels et artistes tels que Gianni Rodari, Franco Passatore, Jean Dasté ou Léon Chancerel ainsi que Patricia Stokoe qui participait de l'*Escola d'Expressió* de Barcelone chaque été pour impartir ses cours (Sánchez, 2009 ; Sánchez et Coterón, 2007).

---

<sup>12</sup> Je remercie fortement à Galo Sánchez le temps qui m'a dédié pour apporter son expérience et pour faire la lumière sur le labeur d'Ana Pelegrín dans toute sa trajectoire.

L'établissement des liens entre Pelegrín et l'EC de Catalogne mettait en contact les deux sources principales d'activité autour des ACE. L'*Escola d'Estiu Rosa Sensat* était un espace de formation depuis 1965 sous la forme de cours d'été. En même temps, l'*Escola d'Expressió* des sœurs Aymeric initiée en 1969 l'offre formative pour les mois d'hiver. En plus, depuis 1969, l'*Escola d'Estiu Jaume Miret de la Universitat de Lleida* travaillait dans ce même sens et contribuait, avec les autres écoles de formation en activités artistiques et corporelles d'expression, à remplir un espace vide laissé par la formation des professionnels des arts scéniques. L'offre de formation privée débutait aussi avec des activités appartenant à ce domaine. De ce fait, écoles privées telles que « *El Timbal* » de Barcelone eurent une influence importante sur les artistes et les formateurs (Mateu, 2010).

#### *Démocratie et l'expansion des I.N.E.F.*

Les changements constants dans la décennie 1970 furent essentiels pour l'EC espagnole. On a vu comment les événements de Mai 68 influèrent notablement la pensée des artistes et des formateurs qui arrivaient aux établissements scolaires espagnols qui comptaient avec une nouvelle Loi qui favorisait l'entrée à nouveaux contenus. À partir de la deuxième moitié des années 1970, c'est-à-dire, cinq ans après la signature de la Loi Générale d'Éducation, le dictateur Francisco Franco décède et Juan Carlos I, successeur à la couronne espagnole (le petit fils du Roi Alfonso XIII qui avait parti en exile après la proclamation de la II République), hérite du pouvoir sur tout le territoire espagnol. Nommé Roi d'Espagne par Franco il était censé continuer la ligne ouverte par le franquisme. Cependant, les changements socio-politiques et l'ouverture de l'Espagne à la dynamique démocratique internationale, firent réfléchir le monarque. Il nomma parmi les lignes franquistes en substitution d'Arias Navarro (président du Gouvernement franquiste depuis décembre 1973) Adolfo Suárez, une figure politique très peu connue à l'époque qui ne défendait pas la continuité du franquisme sans Franco. C'était la première décision du Roi Juan Carlos I qui avait montré depuis le début de sa proclamation la volonté de changer le Système Politique Espagnol. Cela répondait à une stratégie de continuité au pouvoir compte tenu de l'augmentation des mouvements sociaux demandant des changements politiques profonds et plus démocratiques (Marín, Molinero, et Ysàs, 2001).

Adolfo Suárez, était soupçonné de ne pas être en mesure d'accomplir la tâche démocratique. Or le monarque et le nouveau président organisèrent le début de la restauration démocratique de l'Etat espagnol avec la signature de la Loi de Réforme Politique de 1976 qui permettait la légalisation des partis politiques (déclarés comme illégaux pendant le période de dictature) et la décomposition des organismes franquistes. Jusqu'alors la législation en vigueur était celle-là du franquisme et tous les changements qui ont été faits suivirent la législation du moment. Cependant, les changements, contrôlés par le monarque, supposaient une rupture avec le franquisme (Marín et al., 2001). La légalisation des partis politiques était aussi un point compliqué dans la Transition Démocratique. Le PCE (Parti Communiste Espagnol) ne fut pas légalisé jusqu'au dernier moment étant donné la réticence des militaires et la profonde aversion face au communisme des franquistes qui, il ne faut pas oublier, étaient les acteurs actifs de la politique espagnole du moment (Marín et al., 2001).

Sous le nom d'Union de Centre Démocratique (UCD), Suárez réunit un mélange explosif du secteur le plus dur du franquisme qui souhaitait la continuité du franquisme sans Franco en combinaison avec les partisans franquistes du réformisme politique. C'était un nouveau parti politique présidé par Adolfo Suárez et qui, avec la certitude de la victoire, concourrait aux premières élections démocratiques après la dictature (Marín et al., 2001). L'UCD obtint la victoire en 1977 mais le résultat ne donna pas à Suárez la possibilité d'agir sans le dialogue avec l'opposition. Le Parti Socialiste et Ouvrier Espagnol (PSOE) fut la deuxième force politique après les élections et le PCE ainsi que AP (Alliance Populaire qui était intégré par une partie de droite franquiste) obtinrent un résultat en dessous de leurs attentes (Marín et al., 2001).

L'UCD était censé créer une nouvelle Constitution qui dessinerait le nouveau système politique espagnol. Néanmoins, la combinaison des forces politiques après les résultats électoraux obligea l'UCD à créer la *Carta Magna* en formant une commission constitutionnelle de 7 personnes (3 membres appartenant à l'UCD et 4 à l'opposition connus comme *les 7 Magnifiques*) (Marín et al., 2001).

La période de la Transition à la démocratie et la création de la Constitution Espagnole ont été très souvent conçues comme une période pacifique et comme un mouvement des élites politiques qui voulaient démocratiser le système politique espagnol. Loin de cette vision, les historiens spécialistes en le période franquiste Marín,



Molinero et Ysàs (2001) signalent la volonté de changement politique de la population espagnole pendant les dernières années de la dictature ainsi que l'influence des profonds changements socioéconomiques expérimentés par la société espagnole depuis les années 1960. Ainsi, la Constitution Espagnole de 1978, qui établit le système politique de l'Etat espagnol comme une *Monarchie Parlementaire*, fut le résultat d'enjeux sociopolitiques bouleversés et d'un long procès de négociations afin de consolider la monarchie, d'établir le dialogue entre les différents secteurs politiques et de répondre aux demandes sociales.

La Constitution de 1978 inclut un article (l'Article 27) entièrement dédié à l'Éducation. Cet article a été très critiqué à cause des enjeux politiques qu'on avait déjà cité et à cause du fait qu'il enferme la problématique qui a été présente tout au long de l'histoire de l'éducation espagnole : la confrontation entre *statisme* et *liberté* (Barnes Vázquez, 1984). L'Article 27 englobe tout le spectre possible et permis dans l'éducation espagnole servant de référence à toute loi postérieure (Blanco Díaz et al., 2007). À partir de cet article, le SEE doit respecter le droit à l'éducation, la liberté d'enseignement et la liberté de création de établissements scolaires (Barnes Vázquez, 1984). Dans ces trois grands préceptes, l'Article 27 déclare les pouvoirs publics comme garants de la liberté éducative et du droit à l'éducation. L'éducation était donc un droit de même que la formation religieuse qui était assurée par l'État en fonction des convictions des parents<sup>13</sup>. La Constitution assignait à l'éducation l'objectif de « développer la personnalité humaine dans le respect des principes démocratiques de convivialité et des droits et libertés fondamentaux » (Cortes Generales de España, 1978). Le SEE continuait ainsi d'être un système dual *publique-privé* où le secteur privé, non-gratuit, permettait aux parents faire suivre à leurs enfants une formation confessionnelle.

En même temps, la Constitution Espagnole de 1978 conférait au territoire espagnol une nouvelle caractéristique qui sera d'une grande importance pour la configuration du SEE à partir de ce moment-là : face aux revendications d'autonomie du Pays Basque et de la Catalogne et avec la crainte à l'imitation par d'autres territoires, la Constitution abandonna le centralisme imposé par le régime franquiste et permit une nouvelle

---

<sup>13</sup> Dans la pratique, l'offre de formation religieuse qu'on trouve dans les centres éducatifs se corresponde uniquement à la religion catholique. Ce point fera, comme on le verra après, la différence entre les modèles éducatifs proposés par les différents partis politiques.

organisation du territoire espagnol avec la division en Communautés Autonomes (CCAA) (Marín et al., 2001). Cette division permettait à chaque Communauté cumuler des compétences en matière politique et sociale. Ces compétences étaient transférées du Gouvernement Central aux CCAA. Ainsi, l'Etat espagnol prend la forme de 17 CCAA et deux villes dans le territoire du nord-africain avec la capacité d'autogestion, au cours des années qui suivent la signature de la constitution. Cette configuration régionale aura comme résultat, au fur et à mesure que les compétences sont transmises par l'Etat aux CCAA, un total de 17 versions de l'Etat espagnol. En conséquence, les textes législatifs en matière d'éducation élaborés à partir de la création des CCAA entre les années 1981-1992 représentent l'interprétation et modification de la Loi en vigueur résultant 17 versions de la loi originale.

Dans ce contexte, l'arrivée de la démocratie espagnole initia le changement administratif de l'EP. Cependant, les transformations en matière éducative des premières années de l'UCD eurent un caractère très discret. En fait, le système de coéducation où les étudiantes faisaient leurs cours dans d'autres salles et même dans d'autres écoles de celles des étudiants fut maintenu pendant plusieurs années. Mais très souvent, les salles mixtes étaient configurées faute du personnel ou des ressources nécessaires.

Malgré ce fait, l'initiation du période démocratique amena dans l'éducation, et plus concrètement à l'EP, des changements d'une très grande importance à niveau administratif et éducatif. D'abord, après la mort du dictateur fut créé l'I.N.E.F (Institut Nacional d'Educaçio Fisica) de Barcelone que, comme on l'avait déjà mentionné, fut le premier d'une longue liste. Ce fait d'institutionnalisation de l'EP avait pour conséquence une relative démocratisation de la discipline et la séparation de l'I.N.E.F des structures d'enseignement franquistes. À partir de la Loi 13/1980 Générale de la Culture Physique y du Sport, l'Éducation Physique fut placée au même niveau des autres matières éducatives (Vidal Barbier et Vidal Almiñana, 2008).

La naissance des I.N.E.F., comme on l'a déjà dit, n'était possible qu'avec la démocratisation des structures dont ils dépendaient. En plus, cette prolifération des I.N.E.F. impliqua l'amélioration très significative de la formation des enseignant-e-s spécialisé-e-s en Éducation Physique (Vidal Barbier et Vidal Almiñana, 2008). Le Décret Royal 790/1981 éleva le nombre d'années d'étude de 4 à 5 et reconnut

l'équivalence des titres (López Fernández, 2003). Cependant, ces structures étaient rattachées du côté administratif au Conseil Supérieur du Sport et du côté académique à l'Université. Cette situation, installa la formation des enseignant-e-s spécialistes en EP hors de portée du Ministère d'Éducation qui ne contrôlait pas le contenu des formation (cette responsabilité était censée d'être assumée par les I.N.E.F.) et dans la considération de l'EP comme discipline non-universitaire (Gasco et al., 2009 ; Vidal Barbier et Vidal Almiñana, 2008).

En outre, l'EP en Espagne était fondée sur l'idée d'amélioration des résultats physiques des étudiant-e-s, notamment dans l'éducation physique masculine. Cette perspective, qui était née au cours des rivalités EEUU-Union Soviétique et de la réflexion nord-américaine sur leur système éducatif en comparaison avec les résultats des étudiant-e-s européens, fut intégrée dans le fonctionnement des I.N.E.F. jusqu'aux années 1980. En fait, l'acceptation des candidats à la formation spécialisée en EP est soumise à la réussite d'un niveau physique minimal. À partir de ce moment-là (années 1980) l'éducation et notamment l'EP commença à s'éloigner petit à petit de l'EP comme éducation militaire et commença à s'en soucier par l'amélioration de la santé générale des étudiant-e-s. La formation des I.N.E.F. vira donc vers l'éducation préventive et rééducative (Vidal Barbier et Vidal Almiñana, 2008).

Pendant cette période de changement et de création des premiers I.N.E.F., Pelegrín développait son réseau de contacts et réfléchissait les modes d'amélioration de la formation de ses étudiant-e-s. Ainsi, afin d'élargir la formation en matière des activités corporelles artistiques et d'expression, elle créa avec Carlos Herans la Première École d'Animateurs d'Expression. Cette formation avait une durée de deux années académiques et comptait avec la participation de Gerardo Malla et Marta Schinca, artiste qui créa, elle aussi, sa propre compagnie de théâtre « *Schinca Teatro de Movimiento* » en 1977 où travaillait le théâtre gestuel à partir de sa formation fondée sur les préceptes de Rudolf von Laban. Marta Schinca, créa sa propre méthode d'Expression Corporelle (la « Méthode Schinca ») et fonde en 1980 le Studio Schinca où transmettre cette méthode qu'elle nommait « technique et expression du mouvement » (« *Técnica y expresión del movimiento* » au castillan). Ainsi, entre 1970 et 1980, un nombre important d'organismes et d'établissements incluait des formations et des profondes réflexions sur les activités artistiques et plus concrètement les Activités Corporelles d'Expression.

#### d) *Deuxième Génération et Consolidation de la Discipline : de la LOGSE à la LOE*

En 1980 le Gouvernement d'UCD présidé par la figure d'Adolfo Suárez annonça la création d'une nouvelle loi, la Loi Organique de Statuts des Etablissements Scolaires (LOECE en castillan). Cette loi voulait établir le droits des parents à choisir un type d'éducation pour leurs enfants ainsi que d'articuler la liberté d'enseignement à la Loi de Financement Général d'Education (Blanco Díaz et al., 2007).

Cela faisait partie des changements structurels qui continuaient dans une situation politique très instable. De ce fait, au début de l'année 1981 Adolfo Suárez annonça sa démission et la Présidence du Gouvernement devait être votée par le Congrès des Députés le 23 Février 1981. Au cours de la session, un groupe militaire dirigé par le lieutenant-colonel Antonio Tejero fit irruption avec l'objectif d'arrêter la démocratie. Finalement, grâce à un complexe jeu politique et militaire où la participation du Roi Juan Carlos I fut annoncée comme héroïque, le coup d'Etat échoua (Marín et al., 2001). Le 23-F a été signalé par les chroniques de l'histoire de la démocratie espagnole comme le jour où le Roi consolida sa position et gagna la stabilité permanente au pouvoir. Leopoldo Calvo-Sotelo fut finalement nommé Président mais en 1982 l'UCD avait déjà commencé à se désintégrer et le PSOE, qui avait consolidé sa position en rassurant les pouvoirs de l'Eglise, l'Armée et de la Banque<sup>14</sup>, gagna les élections. Commença une période socialiste (1982-1996) de changements socio-politiques (Marín et al., 2001).

En 1985 le Parti Socialiste présenta la Loi Organique du Droit à l'Éducation (LODE), une nouvelle réforme éducative fidèle à l'esprit constitutionnel qui substitua la LOECE de l'UCD afin de garantir le pluralisme éducatif et l'équité. Un élément important de cette réforme et qui était en lien avec cette stratégie de soulagement des forces sociopolitiques du moment et d'accroissement de la qualité en matière d'éducation, fut la consolidation du double système scolaire public/privé. Il est important de dire que la LODE assurait aussi le financement du secteur privé avec des fonds publics (collèges concertés). En plus, cette Loi permettait pour la toute première fois la création de la Commission Scolaire. Une structure de gestion démocratique des écoles

---

<sup>14</sup> L'ensemble de ces pouvoirs (Eglise, Armée et Banque) est connu en Espagne comme « pouvoirs factuel » (*poderes fácticos* en castillan). Une notion qui fait référence au pouvoir qui est exercé aux marges des canaux formels fondés sur les faits et pas sur des aspects théoriques. En ce sens, ils exercent une autorité informelle qui est en mesure d'avoir une influence sur la politique.

publiques intégrée par d'enseignant-e-s, étudiant-e-s et parents des étudiant-e-s entre autres personnes. (Blanco Díaz et al., 2007).

Au cours des premières années de gouvernement socialiste, le débat sur la modernisation démocratique du SEE était incandescent. Dès l'arrivée du parti socialiste le PSOE avait donné priorité à l'élimination d'un double système qui s'avait imposé depuis des années par lequel l'enseignement différenciait l'enseignement académique et l'enseignement professionnel (Rifà Valls, 2011). Le PSOE avait commencé à préparer une nouvelle loi générale qui devait adapter le secteur éducatif espagnol et la société espagnole à une nouvelle réalité socioéconomique. La population avait beaucoup changé en termes démographiques mais aussi en termes politiques : la monarchie était consolidé, l'état démocratique semblait perdurer et la structure socio-économique espagnole avait besoin de rattraper le niveau international après l'intégration de l'Espagne dans la dynamique européenne et mondiale (España. Ministerio de Educación y Cultura, 1990). Dans ce contexte, le PSOE considéra la nécessité d'agir et de proposer une nouvelle loi générale après avoir écouté le débat politique et social autour de l'éducation et avoir fait diverses expériences éducatives qui permettraient de structurer plus efficacement le SEE (Marchesi, 2001).

Ainsi, en octobre de 1990, le PSOE publia la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (Loi Organique Générale du Système Éducatif, LOGSE en castillan), une loi très ambitieuse qui avait pour objectifs principaux la création d'une formation des étudiants dans le respect des valeurs démocratiques de tolérance et liberté ainsi que leur capacitation pour l'exercice professionnel actif dans le marché du travail (España. Ministerio de Educación y Cultura, 1990 ; Marchesi, 2001). L'objectif de la LOGSE d'élargir la scolarisation des 14 ans jusqu'aux 16 ans fut un des objectif les plus valorisés par la société espagnole. C'était un élément impératif pour le renforcement de la formation basique des citoyens qui devaient faire face aux demandes sociales de l'avenir proche. Cet allongement de la scolarité obligeait à la restructuration du SEE et à la restructuration des écoles, une tâche pas si facile étant donné que la LOGSE devait proposer une structure adaptée aux différentes étapes éducatives (Marchesi, 2001).

La LOGSE avait comme défi la transformation de la FP en cours en une FP attractive pour les étudiants et servant de lien entre le monde académique et le monde du travail. La Loi proposait une FP de base intégrée dans l'éducation secondaire afin de combiner l'enseignement académique avec l'enseignement professionnel. En plus, la Loi établissait une FP spécifique qui pouvait être effectuée à la fin de l'éducation secondaire et/ou à la fin de baccalauréat et qui servait de lien entre le monde académique et le marché du travail (Marchesi, 2001).

La manière dont le *curriculum* est conçu fut révisée par la LOGSE établissant différents niveaux dans sa conception : niveau national, niveau régional (par les CCAA) et un dernier niveau spécifique à l'établissement scolaire. Dans la création du curriculum l'approche pédagogique changeait vers la définition d'objectifs éducatifs en fonction des capacités des étudiants avec un système d'évaluation continu et avec l'introduction des valeurs dans l'éducation transversale (Marchesi, 2001).

Tous ces changements modifièrent la structure générale du système éducatif. Par conséquent, la LOGSE proposait une formation maternelle divisée en deux cycles et englobant la première enfance de 0 à 6 ans. Cette formation « maternelle » reste inchangée par rapport à la législation précédente mais ajoutait la possibilité d'élargir l'éducation de 0 à 3 ans. L'EGB de la LGE (1970) subit les changements les plus profonds du SEE réalisés par cette nouvelle Loi. L'éducation primaire (de 6 à 14 ans) fut concentrée en trois cycles d'éducation primaire de 6 à 12 ans et on ajoute l'Éducation Secondaire Obligatoire (ESO) de 12 à 16 ans (élargissant l'éducation obligatoire 2 ans par rapport à la LGE).

Le *Certificat d'études* est réussi une fois l'étudiant finit l'ESO et lui ouvre la porte à trois parcours. La première possibilité est de finir à 16 ans l'ESO et de s'intégrer légalement au marché du travail (la législation espagnole fut changée aussi par rapport à l'âge minimum d'accès au travail établissant l'âge de 16 au lieu de 14 ans). La deuxième possibilité permet aux étudiant-e-s d'initier une FP I (à partir de ce moment-là nommée FP degré moyen). Et la troisième possibilité est le baccalauréat qui concède l'opportunité de continuer soit vers une formation professionnelle degré supérieur soit vers la formation universitaire.

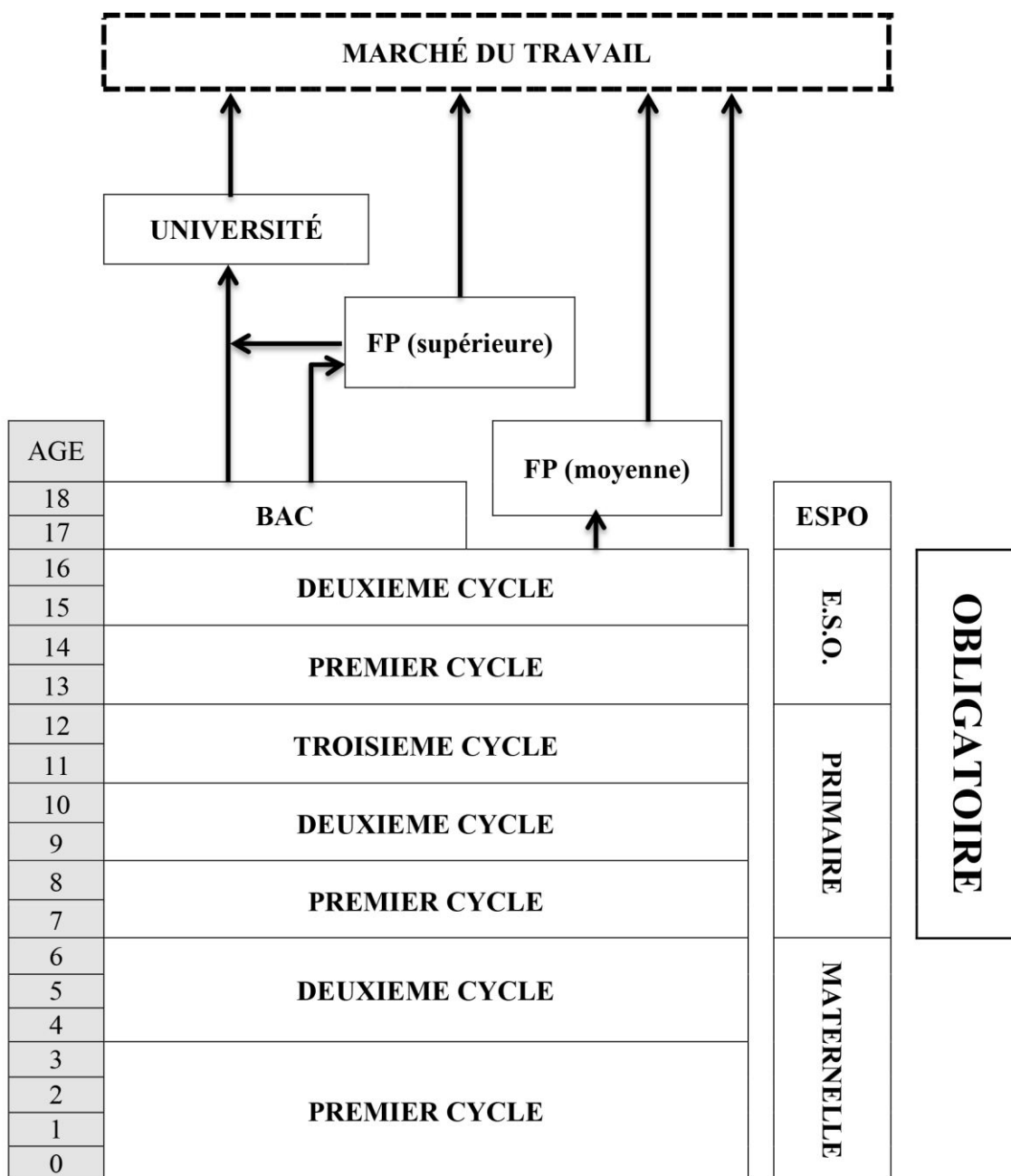


Figure 11 - Structure du SEE établi par la LOGSE (Fernández, 2004, fig. 1)

La LOGSE assigna une grande importance à la formation et qualification des enseignant-e-s mais aussi à la programmation et les ressources éducatives. En plus, la Loi inclut diverses mesures pour augmenter la qualité dans l'éducation transformant la fonction directive, l'innovation et recherche éducative et l'orientation éducative et professionnelle ainsi que l'inspection et l'évaluation du système d'éducation (Marchesi, 2001). Ce point si crucial pour la qualité de l'éducation fut renforcé par une nouvelle loi en 1995 la Loi de Participation, Evaluation et Gouvernement des Etablissements

Educatifs (LOPEG) qui concrétisait les changements dans ce sens (España. Ministerio de Educación y Cultura, 1995).

Par rapport à la place occupée par l'EP et l'EC en tant que contenu de cette matière il nous semble important de mentionner que, bien si la Loi 13/1980 Générale de la Culture Physique y du Sport favorisa la possibilité de convergence entre les études pour la spécialisation en EP et le reste des matières, les mesures appliquées pendant le gouvernement de l'UCD ne furent pas suffisantes pour le développement réel de l'EP en tant que formation universitaire (Vidal Barbier et Vidal Almiñana, 2008). Le changement de couleur politique et le long période de gouvernement du parti socialiste favorisa l'extension et l'évolution des I.N.E.F.. Après la création de l'I.N.E.F. de Barcelone, plusieurs Instituts d'Éducation Physique furent créés (Granada, Galicia, Canarias entre les premiers tout au long des années 1980). Cette croissance permit le développement de la discipline au niveau aussi bien quantitatif (hausse du nombre des enseignants spécialisés en EP) que qualitatif (développement des contenus formatifs impartis au sein des I.N.E.F.) (López Fernández, 2003).

La LOGSE, qui impliqua en même temps une grande extension de l'enseignement à toute la population espagnole ainsi que une révision de la qualité éducative dans le SEE, supposa, aussi dans le contexte de l'EP, un coup de pouce très important, notamment à l'égard du développement institutionnel des I.N.E.F.. Cette Loi permit aussi, pour la première fois, une véritable intégration de l'EP dans les Établissements de Formation des Enseignants ainsi que la possibilité d'apporter en nombre suffisant les spécialistes nécessaires pour l'incorporation de l'EP à tous les niveaux d'enseignement du SEE (Vidal Barbier et Vidal Almiñana, 2008). Cette incorporation impliqua aussi l'enseignement de l'EP dans l'éducation primaire, qui avait été abandonnée jusqu'à ce moment-là faute des ressources et du personnel nécessaire.

Le PSOE permit aussi finaliser avec la double dépendance des I.N.E.F. (jusqu'alors ils dépendaient de l'Université et du Conseil Supérieur des Sport) en les intégrant pleinement à l'Université. De cette manière, le Ministère d'Éducation et Science comptait avec l'EP parmi tout le reste des disciplines (Vidal Barbier et Vidal Almiñana, 2008).



De ce fait les études pour les formateurs en activité physique et sportive ainsi que en activités corporelles d'expression furent introduites à l'Université. Cette entrée fut accompagnée de l'intégration des contenus d'EC non seulement aux études de formation des spécialistes en EP mais, en conséquence, à tous les niveaux des études du SEE. Pour cette introduction, l'intervention de Marta Schinca fut décisive<sup>15</sup>. À partir de la publication de son livre *Psicomotricidad, ritmo y Expresión Corporal* (Psychomotricité, rythme et Expression Corporelle) Shinca et un groupe de collaborateurs défini par elle-même participèrent de la rédaction des contenus d'EC prévus par la LOGSE.

Avec cette Loi, les contenus de « Expression Corporelle » furent introduits, de façon explicite, dans le domaine d'EP (Ruano, 2004) : niveaux de primaire et secondaire. En primaire, l'EC apparaît sur la dénomination « Expression et communication » et la dénomination « Expression Corporelle » apparaît associée aux études de secondaire (Rebollo González et Castillo Viera, 2010). Divers auteurs ont justifié la présence de ces contenus dans le curriculum de la LOGSE par les fonctions esthétiques/communicatives qui sont attribuées aux activités corporelles artistiques et expressives (Rebollo González et Castillo Viera, 2010 ; Romero Martín, 2015 ; Ruano, 2004). En même temps, sa présence dans le curriculum était aussi justifiée par la volonté de changement des modèles d'EP (vision hygiéniste, orientation à l'effort et au secteur masculin...) exprimée dans la LOGSE.

### *L'Expression Corporelle du Centre-sud-ouest*

Le processus d'institutionnalisation de l'EC en Espagne s'est développé notamment grâce à la participation d'une deuxième génération de professionnels qui ont pris le relais des figures historiques exposés au préalable. Ces professionnels vont se distribuer en deux groupes sur le territoire espagnol. Ainsi, les influences théoriques et le processus de consolidation se sont distribués, eux aussi, de manière hétérogène. Nous avons nommé au premier de ces groupes, *Expression Corporelle du Centre-sud-ouest* dont les professionnels qui occupent aujourd'hui des postes du centre, du sud et de l'ouest espagnol ont reçu principalement l'influence de l'I.N.E.F. de Madrid et du réseau professionnel généré par Ana Pelegrín.

---

<sup>15</sup> Je remercie très fortement Galo Sánchez d'avoir partagé cette information avec moi.

De ce fait, dans le contexte de la LOGSE et prévoyant la nécessité d'une formation spécialisée en Expression Corporelle, Ana Pelegrín réunit un ensemble d'ex-étudiant-e-s afin de configurer un espace de réflexion et de formation des spécialistes en Activité Physique qui montraient un vrai intérêt par cette nouvelle discipline. De ce fait, Pelegrín initia l'organisation d'un Séminaire Permanent à l'I.N.E.F. de Madrid. C'était l'année 1995 et dans cet espace on pouvait trouver un groupe de professionnels débutants de l'Expression Corporelle qui cherchait non seulement les enseignements d'Ana Pelegrín, mais tout type de formation qui, à l'époque, leur permettait s'approcher des ACE. La plupart de ces spécialistes, comme on le verra plus tard en détail, parcouraient l'Espagne et les pays étrangers afin d'apprendre et recueillir tout type d'information et formation sur le corps et le mouvement corporel.

Représentant une suite des Séminaires Permanents de l'I.N.E.F. de Madrid, Ana Pelegrín et ses ex-étudiant-e-s fondèrent ensemble, deux ans plus tard, une association à l'échelle nationale dans les buts de :

« [...] recueillir et transformer la culture et la pédagogie de l'expression corporelle ; promouvoir activités d'étude et de recherche ; élaborer, publier et diffuser matériaux didactiques ; et promouvoir la formation dans ce champ du personnel enseignant à tous les niveaux d'enseignement à l'échelle nationale » (Sánchez et Coterón, 2007, p. 44).

Cette association reçut le nom d'Activité Physique et Expression Corporelle (AFYEC en castillan) et fut fondée en 1997, deux ans après le début des Séminaires Permanents de l'I.N.E.F. de Madrid. Malgré l'importance du rôle d'Ana Pelegrín dans la création d'AFYEC, d'une inestimable valeur pour ses étudiants, elle commence à prendre ses distances afin de donner le rôle principal et, en conséquence, le contrôle de l'association à ses disciples. Elle participe, quand même, au conseil d'administration pendant les premières années jusqu'à la consolidation du groupe et de l'association en 2002.

AFYEC représente aujourd'hui une des associations les plus importantes de l'EC espagnole. Parallèlement à sa création, le groupe d'étudiants, devenus enseignants depuis, se sont dispersés en Espagne, notamment du côté centre et centre-sud-ouest. Un bon nombre d'entre eux occupe aujourd'hui des postes d'enseignant-chercheur au sein de différentes universités et a contribué depuis lors à la diffusion et consolidation de l'EC dans le SEE.

Un de ces personnes est l'enseignant-chercheur de l'École Universitaire de Formation de Maîtres de l'Université de Salamanca, Galo Sánchez. Imbibé de l'esprit créatif d'Ana Pelegrín, il initia un fort labour d'impulsion de l'EC parmi ses élèves ainsi qu'au niveau national avec le support et la collaboration d'AFYEC. En 1999, à peine deux ans après la création de l'association, Sánchez organisa à Zamora la « I École d'été, *Expression, créativité et mouvement* » dans les installations du Campus Viriato. Cette première édition comptait sur l'appui d'Ana Pelegrín qui était incluse dans le corps d'enseignants de l'École. Configurée comme cours extraordinaire d'été de l'Université de Salamanca, l'École attirait l'attention aussi bien des étudiants que des professionnels (représentant ces derniers un tiers des participants à l'École). C'est ainsi que l'École d'été d'EC de Zamora initia un nouveau chapitre de la brève histoire de l'EC en Espagne (Sánchez, 2008).

Au cours des années, les différentes éditions de l'École d'été de Zamora ont accueilli un nombre croissant de professionnels et de personnes attirées par les ACE. De ce fait, avec une claire intention d'unifier et rassembler le secteur spécialisé en Expression Corporelle, Galo Sánchez<sup>16</sup> invita à participer de l'École à des acteurs clefs dans le domaine de l'EC. Ainsi, entre les listes d'enseignants on peut lire les noms d'Alfredo Larraz, Kiki Ruano, Mar Montávez, Ana Pelegrín, Carmen Padilla, Leslie Kalmar (fille de Patricia Stokoe), M<sup>a</sup> Rosario Romero, etc. (Sánchez, 2008).

Dans le même esprit, Galo Sánchez en collaboration avec AFYEC organise en 2003 et 2008 deux Congrès Internationaux d'Expression Corporelle et Education où participèrent Deborah et Leslie Kalmar (les filles de Patricia Stokoe), Ana Pelegrín, Marta Schinca, Merce Mateu, Tomás Motos, Alfredo Larraz, Tizou Perez, M<sup>a</sup> Rosario Romero, et bien d'autres personnalités qui représentèrent et représentent toute une

---

<sup>16</sup> Je remercie très fortement Galo Sánchez pour toutes ses explications et le temps qu'il m'a accordé lors de nos discussions à ce sujet afin d'éclairer le rôle de chaque institution/organisation/association.

génération de professionnels qui ont contribué à l'implantation de l'EC en Espagne (Sánchez, 2008).

### *L'Expression Corporelle du Nord-est*

Un bon nombre de ces participants, font partie de ce que nous allons appeler ici « *Expression Corporelle du Nord-est* », le deuxième groupe de professionnels de cette division géographique, étant entre les institutions principales : l'I.N.E.F.C de Barcelone, l'I.N.E.F.C de Lleida et l'Université de Zaragoza.

Depuis le début de l'I.N.E.F.C de Barcelone, en 1977, l'Expression Dynamique prit une orientation plus scénique étant donné l'expérience et l'origine de l'enseignant titulaire de la matière Pawel Rouba qui avait travaillé comme chorégraphe, directeur, acteur et mime. En 1997 déjà immergés dans le contexte législatif de la LOGSE, les contenus de « expression Dynamique » de l'I.N.E.F. de Catalogne furent intégrés dans le programme de « Jeux » sous la nouvelle dénomination *Teoria i Pràctica del Joc i l'Expressió Corporal* (Théorie et Pratique du jeu et l'Expression Corporelle). Rapidement dans les différentes facultés, les contenus prirent la forme de matière indépendante sous les noms d'*Expression Corporelle*, *Expression et créativité dans le mouvement*, *Mouvement et Expression*, entre bien d'autres. C'était une période d'implantation des nouvelles lois mais aussi des nouveaux contenus. La formation des futurs enseignants devait s'ajuster aux contraintes des programmes qui limitaient le nombre d'heures de formation à ce sujet. L'EC à ce niveau-là gagnait du terrain avec l'implantation à caractère obligatoire dans toutes les facultés de Sciences de l'Activité Physique et du Sport ainsi que les I.N.E.F.s. L'offre de formation s'est vue élargie avec les matières optatives ainsi que un important nombre de cours extraordinaires aussi bien rattachés à l'Université (organisés et conçus par des enseignant-e-s universitaires au sein des installations universitaires) que rattachés à des institutions non-universitaires (Mateu, 2010).

Il nous semble important de mettre en avant le labeur réalisé dans ce sens par Mercè Mateu, enseignante-chercheuse de l'I.N.E.F.C de Barcelone. Son œuvre englobe un grand nombre de travaux théoriques et pratiques dans la pédagogie et pratique des ACE et de l'EC. Par exemple, comme elle-même nous rappelle dans sa thèse doctoral (Mateu, 2010), elle créa en 1988 le groupe *Flip-Flop* qui travaille avec des activités qui

combinent des techniques expressives avec des techniques gymnastiques. À partir de l'année 1992, Mateu organise des séminaires et cours de formation monographiques sur le cirque et l'Education Physique qui ont donné comme résultat des publications et représentations scéniques qui combinent les aspects artistiques et pédagogiques des ressources du cirque. Parallèlement, on peut trouver à l'Université de Lleida la promotion de *l'Atelier de Danse des Services Culturels* de cette Université par l'enseignante Marta Castañer. Ainsi que la création du groupe *Esbós Dansa-UDL* depuis 1985 et l'organisation d'activités avec les citoyens de Lleida en 1997 avec *Mostra de Dansa* (Mateu, 2010). De même, sur le Campus Universitaire de Huesca appartenant à l'Université de Zaragoza travaillent M<sup>a</sup> Rosario Romero et Mikel Chivite, spécialistes et enseignants titulaires en EC qui, en collaboration avec l'I.N.E.F.C de Lleida et de Barcelone, ont contribué à la production théorique de l'Expression Corporelle espagnole. En même temps, ils exercent ses fonctions en tant qu'enseignant et enseignante universitaires à la Faculté de Sciences de la Santé et du Sport dans la Grade en Sciences de l'Activité Physique et du Sport ainsi que à la Faculté des Sciences Humaines et de l'Éducation dans la Formation de Maîtres. Comme résultat des matières imparties, Romero présente chaque année des représentations expressives et artistiques avec les travaux finaux des étudiants.

Et finalement, mais non des moindres, nous voulons souligner ici le labeur pédagogique et pratique réalisé par Alfredo Larraz<sup>17</sup>, maître de l'éducation primaire principalement au sein du « Colegio Público "San Juan de la Peña" » à Jaca (Huesca) et à la fin de sa carrière professionnelle en tant qu'enseignant de la Faculté des Sciences Humaines et de l'Éducation dans la spécialité d'Education Physique. Malgré la petite taille de la ville et de l'école (moins de 13.000 habitants en 2016), les activités réalisées par Larraz dans cet, en apparence, espace limité ont versé de nouvelles pratiques expressives importées principalement du territoire français.

---

<sup>17</sup> Nous remercions fortement Alfredo Larraz de nous avoir accordé le temps pour nous exposer l'histoire de l'EC du nord d'Espagne ainsi que son histoire personnelle.

# 1990-2010

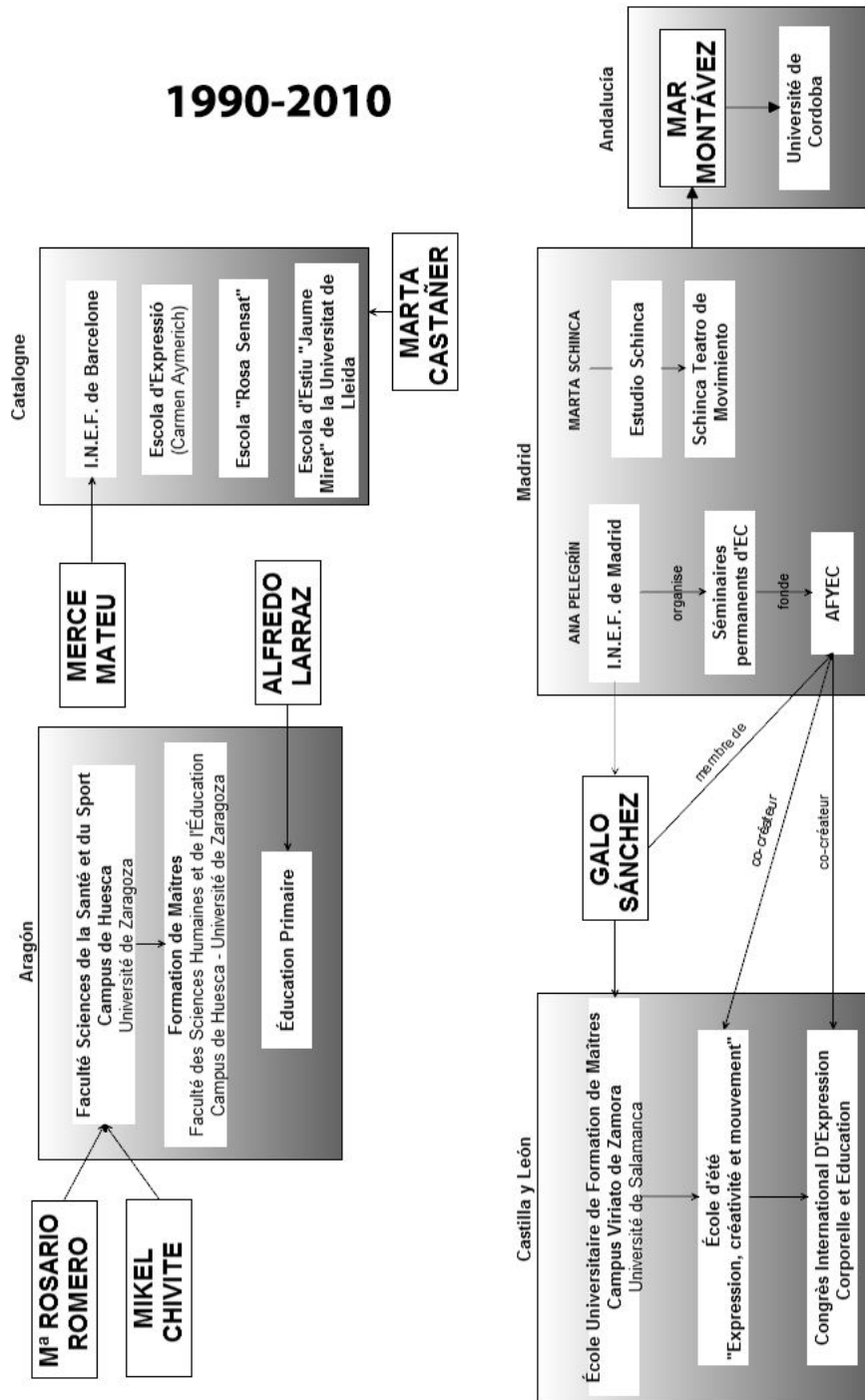


Figure 12 – Processus d’institutionnalisation de l’EC en Espagne. 1990-2010

Sous forme de discussions, débats, communications orales, petits cours, etc. Larraz joua le rôle d'intermédiaire entre l'expression corporelle française et l'espagnole. Pour lui, l'EC en Espagne devait se développer et était très en retard par rapport aux progrès en France. Sans se soucier des changements politiques et même artistiques suivis en Espagne depuis les années 1960 il voulait, selon ses propres termes, dépasser les frontières pyrénéennes afin de chercher quelque chose « de nouveau », « de frais » dans le champ d'étude et pratique corporelle et expressive. C'est ainsi qu'il décida de dédier son temps et ses ressources à parcourir la France afin de connaître les artistes et auteurs qui travaillaient à l'époque avec tout type d'activité corporelle et/ou expressive. C'est ainsi qu'il fit connaissance de Jean Le Boulch, professeur d'éducation physique, médecin, fondateur de la psycho-cinétique, « méthode générale d'éducation qui utilise comme matériau pédagogique le mouvement sous toutes ses formes » (Le Boulch, 1966, p. 15) ; Pierre Parlebas, sociologue français, théoricien de l'éducation physique et sportive contemporaine qui avait eu une influence décisive sur le travail de Mikel Chivite.

Les salles de l'école, leurs élèves et la ville entière ont servi de laboratoire pour des expériences jamais vues en Espagne et loin de rester passif, il s'employa à appliquer ce qu'il avait appris avec ses étudiants et à partager avec ses collègues d'EC les contenus, résultats et impressions issus de ces expériences. Comme l'a déjà vu, Larraz participa de tous les événements importants en Espagne rattachés au développement de l'EC : premiers congrès, cours, formations spécifiques, etc.

### *Institutionnalisation de l'EC dans le contexte de la crise socialiste et de réformes éducatives*

Les professionnels de l'EC de la deuxième génération, dont les figures les plus représentatives (liste non-exhaustive) apparaissent sur la Figure 12, ont eu affaire à de réformes éducatives constantes. En effet, l'enjeu sociopolitique de l'Espagne est caractérisé toujours par le changement et malgré la stabilité politique de la longue période de gouvernement socialiste l'Espagne connaissait des mobilisations et mécontentements sociaux. Les réformes du PSOE réussirent à introduire dans l'éducation, tous les secteurs de la population espagnole. Le Gouvernement fit pendant 14 ans des efforts importants en matière d'éducation mais aussi de modernisation de la société espagnole. Une société qui avait changé beaucoup déjà dans les années 1960 et

qui avait continué à s'adapter à la vie démocratique et moderne des années 1980 et 1990. Néanmoins, le PSOE subit des mouvements sociopolitiques très diverses, en faveur et contre lui, lors de la création d'une nouvelle organisation socioéconomique. La création de la LOGSE fut précédée de mobilisations d'étudiant-e-s et d'enseignant-e-s et la situation économique de crise internationale fit de ces années un période turbulente. La tiédeur socialiste au niveau politique renforça les critiques internes aux externes déjà existantes envers le PSOE. Les élections générales de 1996 montrent un PSOE fatigué et en crise secoué par de multiples cas de corruption, incapable de contenir une situation de crise économique en hausse et avec des actions très impopulaires en matière d'antiterrorisme. En 1996 le parti socialiste céda la Présidence du Gouvernement à faveur du Parti Populaire (PP) (Marín et al., 2001).

Le parti d'Alliance Populaire (AP) fondé par Manuel Fraga (ex-ministre du franquisme) fut nourri d'une partie des membres de l'UCD après sa désintégration définitive en 1982-1983. AP fut refondée et dans le X Congrès du Parti Populaire, José María Aznar, prépara le terrain d'un nouveau programme électoral. Cette reconversion et le dégât du PSOE aboutirent à la victoire du PP qui malgré son triomphe avait besoin des pactes avec d'autres groupes politiques. Finalement Aznar fut proclamé Président du Gouvernement espagnol avec le soutien des partis nationalistes catalans (CiU Convergencia i Unio, parti centre-chrétien, nationaliste catalan et au pouvoir en Catalogne), vasques (PNV, Parti Nationaliste Vasque) et canariens (CC, Coalition Canarienne) (Marín et al., 2001).

La politique éducative du PP était caractérisée par l'intention constante de reformer la législation socialiste. La LOGSE, au cours des années qui avait été active suscita la tension et la contestation d'un secteur important d'enseignants qui comprennent que la Loi n'a pas été en mesure d'atteindre les résultats attendus compte tenu des mauvais résultats des étudiant-e-s espagnol-e-s dans les évaluations internationaux qui étaient selon l'avis des populaires causés par l'organisation éducative proposée par le Gouvernement précédent (Blanco Díaz et al., 2007 ; Díez Prieto, 2007).

Avec cette justification le PP commença à préparer pendant une première législature le terrain d'une nouvelle grande réforme éducative. Les résultats électoraux en 2000 donnèrent la victoire à nouveau aux conservateurs qui n'avaient pas besoins cette fois de l'appui des nationalistes catalans grâce à une majorité absolue. Le discours centriste



de José María Aznar vira à droite vers une politique nostalgique d'autrefois (Marín et al., 2001 ; Prats, 2005).

Avec cette deuxième législature, le PP initia la réforme de la Réforme. La LOCE (Loi Organique de Qualité de l'Éducation, 2002) était conçue pour affecter à l'organisation du système éducatif et changer les programmes d'enseignement. La Loi retournait aux programmes de 1970 là où les résultats des centres éducatifs n'étaient pas satisfaisants et récupérait les examens finals de cycle abandonnés déjà avec la LGE. La LOCE permettait aussi la création d'itinéraires dans l'ESO et reformulait les preuves d'accès à l'université (Prats, 2005).

En 2002 le PP annonça une deuxième Loi, spécifique pour le FP, la Loi Organique des Qualifications et de la Formation Professionnelle (LOCFP). Elle avait pour but l'adéquation de la FP aux nouvelles exigences du système productif ainsi que fomenter la réadaptation professionnelle et la formation (Blanco Díaz et al., 2007).

La deuxième législature du PP fut secouée par des contestations sociales. La LOCE fut largement critiquée par une partie importante de la société espagnole qui n'était pas d'accord avec la politique socioculturelle des conservateurs qui cherchait constamment la productivité. La privation des services publics et l'érosion de l'enseignement public causèrent un grand dégât au sein du Parti Populaire. L'entrée de l'Armée Espagnole dans la guerre d'invasion d'Iraq et les attentats de la *Gare d'Atocha* de Madrid du 11 mars 2004 (à peine trois jours avant des élections générales) marquèrent le fin du Gouvernement du PP (« La España democrática. Gobiernos del Partido Popular (1996-2004) », s. d.). Un PSOE rénové par José Luís Rodríguez Zapatero gagna les élections et la LOCE n'arriva jamais à voir ses effets. À son arrivée au Gouvernement Zapatero arrêta quelques articles déterminants de la Loi et en 2005 le PSOE annonça la Loi Organique d'Éducation (Prats, 2005) qui sera finalement publiée en 2006 dérogeant complètement la LOCE.

Le retour des socialistes au pouvoir entraîna une nouvelle époque de changements socioéducatifs. La création de la Loi Organique d'Éducation (LOE) était entourée par le débat idéologique où l'analyse de la réalité éducative était quasi inexistante (Benito Martín, 2007). Le PSOE annula rapidement la LOCE et annonça la LOE une Loi qui continua la ligne ouverte déjà par la LGE et la LODE selon lesquelles l'éducation est un

*service public*. En tant que service public, l'éducation est considérée comme un service essentiel à la communauté, accessible pour tous et toutes sans aucune distinction. Cependant, la LOE déclara en même temps que, en respect du droit à l'éducation, ce service peut être rendu aussi bien par les pouvoirs publics que par le secteur privé de l'éducation (España. Ministerio de Educación y Cultura, 2006a).

Cette législation définit le SEE en termes similaires aux Lois précédentes et son organisation ne varie guère. Or, la LOE définit le curriculum dans son Article 6 comme « la régulation des éléments qui déterminent les procès d'enseignement et d'apprentissage pour chaque enseignement » (España. Ministerio de Educación y Cultura, 2006a). En même temps, la LOE intégra une nouveauté importante au moment d'homologuer le SEE aux modèles internationaux d'éducation : *les compétences éducatives de base* (Tiana Ferrer, 2011). La notion de « compétence » était déjà présente dans la Loi Organique de Qualifications et de la Formation Professionnelle de 2002 du PP mais elle n'avait pas été intégrée dans la législation générale d'éducation. La Loi du PP définit les compétences professionnelles comme « l'ensemble des connaissances et capacités qui permettent l'exercice de l'activité professionnelle en accord avec les exigences de la production et de l'emploi » (cité en Tiana Ferrer, 2011, p. 64). L'introduction de ces notions dans l'éducation générale impliqua qu'il y avait besoin de changer la conception de l'éducation comme un système d'accumulation d'apprentissages vers une notion plus large où l'éducation implique la capacité d'application des connaissances appris (Tiana Ferrer, 2011).

L'organisation du territoire espagnol après la Constitution de 1978 et par conséquent du SEE est principalement décentralisée. Le rôle des CCAA selon la LOE fut d'établir les programmes à impartir dans chaque étape, cycle, cours, etc. incluant obligatoirement un minimum de contenus définis par le Gouvernement central. Les programmes impartis, plus élargis et distinctifs, furent donc conçus par les CCAA. (Tiana Ferrer, 2011). On peut déduire comme résultat de cela 17 interprétations de la Loi générale et 17 curriculums à impartir différents.

Ainsi la LOE fut conçu dans le respect de trois grands principes : l'exigence de proportionner une éducation égale et de qualité pour toute la population et à tous les niveaux ; l'implication et le compromis de toute la communauté éducative pour accomplir cette première mission ; et la convergence vers les objectifs de l'Union

Européenne (Ramos, 2008). Cependant ces principes furent débattus par différents secteurs de l'éducation espagnole notamment en ce qui concerne les notions de « liberté » et « égalité ».

Les critiques à cette Loi, provenant spécialement des secteurs les plus conservateurs, centrent le débat autour de la définition du « droit à l'éducation. Le droit à l'éducation est compris [par eux] comme le droit à la liberté - des parents, des centres ou des individus -, et moins comme le droit à l'égalité » (Fernández Soria, 2008, p. 247). L'Église espagnole, en défense de sa position privilégiée dans l'éducation privée, avait montré sa préoccupation face au projet de Loi. Dans la même ligne d'argumentation le PP et l'Église assurèrent que cette nouvelle Loi ne reconnaissait pas d'une manière suffisante les droits de liberté des parents et de la société pour choisir une option éducative. Cette augmentation d'égalité compromettait le droit constitutionnel de liberté. La déclaration dans la Loi de l'éducation comme service public fut considérée par l'Église comme une manière pour le Gouvernement de soumettre l'éducation privée aux pouvoirs publics (Fernández Soria, 2008).

En outre, la prospérité économique du pays où le travail était facilement accessible à tout le monde grâce à l'effet de levier du secteur du bâtiment qui avait une croissance très supérieure aux besoins de la population n'avait fait qu'augmenter l'échec scolaire. La LOCE avait été conçue, entre autres, pour cette même raison mais la bulle immobilière gonflait de plus en plus et l'échec scolaire était déjà très préoccupant. Les études portant sur l'échec scolaire montrent une corrélation entre la validation des cours avec des matières non réussies et le redoublement. Ce dernier étant un fort indicateur de l'échec scolaire (Benito Martín, 2007) La LOE appelle à l'introduction des normes de validation des cours des étudiants les permettant continuer le cours suivant malgré les mauvais résultats dans un maximum de trois matières (Benito Martín, 2007).

La LOE affronta de plus une nouvelle réalité sociale : l'immigration. Les mouvements migratoires en l'Espagne furent en hausse depuis les années 1990 et la LOE suivant le principe d'augmentation collective de la qualité éducative en respect à l'égalité impulsa l'intégration des étudiants présentant des besoins spéciaux (NEAE en espagnol). Contre ce propos, l'éducation espagnole privée fut épargnée des « charges spéciales » qui furent accueillies uniquement dans l'éducation publique (Fernández Soria, 2008).

Sur le plan social, les politiques sociales pour l'égalité de la première législature de Jose Luis Rodriguez Zapatero fut marqué par un fort pari pour la lutte contre les inégalités : la Loi 13/2005 reconnut aux personnes du même sexe le droit de se marier ; la Loi 39/2006, de 14 décembre, de Promotion de l'Autonomie Personnelle et de l'Attention aux personnes en situation de dépendance de l'Espagne initia l'organisation de l'assistance et l'aide aux personnes dépendantes ; la Loi Organique 3/2007, de 22 mars, chercha l'égalité effective de femmes et d'hommes.

La partie de la population la plus progressiste de la société espagnole félicitait les décisions en matière de politique sociale du nouveau Gouvernement socialiste mais l'opposition à toutes ces réformes fut aussi puissante que les soutiens. Le PP forma une opposition acide et impulsa avec le soutien de l'Eglise des manifestations sociales pour faire tomber les différentes lois impulsées par les socialistes, notamment ce qui permettait aux personnes du même sexe de se marier initiant un profond débat autour du mariage homosexuel.

Sur le plan éducatif le Gouvernement du PSOE avait insisté pour intégrer dans l'éducation des étudiant-e-s une nouvelle matière nommée « *éducation pour la citoyenneté* » qui avait été proposée par l'Europe en 2002 et qui avait pour objectif l'enseignement des valeurs démocratiques et civiques. Cette nouvelle matière définie par Décret Royal réveilla les critiques d'un large secteur de la société (notamment aligné à droite et proche de l'Église catholique) qui la considéra comme une tentative du Gouvernement d'inculquer un contenu politique et moral.

En 2008 le PSOE initia une deuxième candidature après d'avoir renouvelé sa victoire. La croissance économique était arrivée au sommet et la chute s'annonçait dangereusement. La presse espagnole chargeait contre un Gouvernement qui refusait de parler de crise. Les mouvements sociaux harcelés par l'opposition politique et les secteurs plus conservateurs de la société espagnole furent en hausse.

En 2008 le SEE ne répondait que partiellement aux principes de convergence européenne. Le SEE ratait les tests de qualité et d'efficacité des *compétences de base* et ses résultats étaient très défavorables en termes d'échec scolaire. Malgré les bons résultats dans l'aperture au monde (mobilité éducative) les étudiant-e-s espagnol-e-s ne présentent pas un niveau suffisant par rapport à la maîtrise des langues. Et en même

temps, le SEE avait des bons résultats en accessibilité et participation éducatives. Le succès le plus remarquable du SEE on le trouvait dans l'éducation supérieure (universitaire) en opposition aux résultats faits en éducation secondaire qui étaient par dessous la moyenne européenne (Briñas, 2008).

Dans cette période historique apparait une nouvelle préoccupation aussi dans l'EP : les *compétences de base*. Certes, le texte législatif intègre l'EP en tant que matière éducative où, aussi bien que dans les autres matières, les étudiant-e-s doivent acquérir des compétences spécifiques et des compétences transversales. En fait, les enseignants-chercheurs en EP de l'Université de Valencia (Espagne) Molina et Antolín affirment que c'est avec la LOE que l'EP est assimilée d'une manière effective au reste des matières (2005).

La LOE établit, en cohérence avec la proposition éducative de l'Union Européenne, huit compétences de base différentes à acquérir directement ou indirectement dans l'éducation primaire et secondaire (ESO en Espagne) (Molina et Antolín, 2005). Ces compétences sont<sup>18</sup> :

1. Compétence en communication linguistique.
2. Compétence mathématique.
3. Compétences en connaissance et interaction avec le monde physique.
4. Traitement de l'information et compétence digitale.
5. Compétence sociale et citoyenne.
6. Compétence culturelle et artistique
7. Compétence « apprendre à apprendre »
8. Autonomie e initiative personnelle.

---

<sup>18</sup> (Molina et Antolín, 2005, p. 83), Real Decreto 1631/2006 (España. Ministerio de Educación y Cultura, 2006c), Real Decreto 1513/2006 (España. Ministerio de Educación y Cultura, 2006b), Real Decreto 1467/2007 (España. Ministerio de Educación y Cultura, 2007)

L'EP était censée de transmettre la troisième compétence (connaissance et interaction avec le monde physique). Or, l'EP était censée en même temps de transférer aussi bien d'autres compétences selon sa définition dans le Décret Royal 1513/2006, de 7 décembre pour l'enseignement dans l'Education Primaire, dans le Décret Royal 1631/2006, de 29 décembre pour l'enseignement dans l'ESO et dans le Décret Royal 1467/2007 pour l'enseignement dans le Baccalauréat. Ces décrets, intégraient plusieurs objectifs rattachés aux dimensions corporelles et motrices tels que « l'acquisition d'éléments de culture corporelle contribuant au développement personnel et à une meilleure qualité de vie » (España. Ministerio de Educación y Cultura, 2006b, p. 43075). Et « Néanmoins, le curriculum du domaine va au-delà de l'acquisition et le perfectionnement des comportements motrices » (España. Ministerio de Educación y Cultura, 2006b, p. 43075). Le texte décrit le rôle de l'EP dans la transmission de compétences en matière de prévention sanitaire, déjà dans l'éducation des jeunes enfants de primaire, apprenant aux étudiant-e-s la maîtrise de leurs corps ajoutant un regard ludique des activités à réaliser.

Pour l'éducation secondaire, le Décret Royal 1631/2006 (2006c) affirme que l'EP doit réaffirmer son rôle d'apprentissage des pratiques de prévention de la maladie et des soins corporels misant pour le respect à la diversité. En plus, le texte défend en tant qu'objectif de l'EP dans l'éducation secondaire le développement d'un esprit critique par rapport aux comportements sociaux rattachés à la santé, la vie humaine et animale ainsi qu'à l'environnement. Par ailleurs, le Décret Royal 1467/2007 (2007) assure que l'EP au Baccalauréat doit être la culmination des apprentissages menés tout au long des niveaux précédents afin d'acquérir une vraie capacité d'autogestion et d'autonomie grâce à la planification de l'activité physique personnelle. En plus, le texte réaffirme le rôle de l'EP dans la promotion de l'activité physique dans le temps libre et les loisirs.

Ces objectifs, comme on peut voir, sont inspirés de l'idée née dans les années 1970 et 1980 en Angleterre et Australie où l'EP est orientée vers la santé dans un sens préventif. C'est-à-dire, le but était de prévenir les maladies et de réduire le sédentarisme (Vidal Barbier et Vidal Almiñana, 2008). Cette influence permit l'évolution des concepts de l'administration par rapport à l'EP du rendement physique vers la prévention de la maladie. Malgré cette évolution, l'EP dans le SEE continua (et continue jusqu'au présent) d'être fondée sur la base de la performance physique en étroite relation avec le sport.

Ainsi, l'EP est censée d'être en mesure de transmettre directe ou indirectement les compétences définies par la LOE. Plus concrètement, les textes législatifs assurent que l'EP est en mesure de transférer la cinquième compétence (compétence sociale et citoyenne) à travers des jeux moteurs et du sport qui génèrent des situations groupales permettant développer ce compétence. L'acquisition de cette compétence est liée à l'acquisition de valeurs sociales dans le respect et la coopération dans des contextes réglementés. L'esprit compétitif et de dépassement encouragés dans la pratique de l'EP obligent selon la législation, les étudiant-e-s à gérer les conflits de leurs vies quotidiennes dans un processus continu d'autodépassement et persévérance (España. Ministerio de Educación y Cultura, 2006b ; Molina et Antolín, 2005).

En plus, la sixième compétence (compétence culturelle et artistique) est censée être garantie dans l'EP grâce à l'appropriation des différences culturelles et sociales à travers du sport et des jeux traditionnels (España. Ministerio de Educación y Cultura, 2006b ; Molina et Antolín, 2005). Molina et Antolín (2005) rappellent que l'EP est supposée être en mesure de transférer aussi la première compétence (compétence linguistique) grâce aux échanges communicatifs riches en vocabulaire spécifique au cours des activités motrices.

L'acquisition de la compétence « apprendre à apprendre » est aussi censée être effective grâce à l'EP. Selon l'article des enseignantes-chercheuses Cabañete et Zagalaz-Sánchez, professionnelles de l'EP de l'Université de Girona et de l'Université de Jaén, cette compétence implique la capacité des étudiant-e-s de connaître leurs capacités (autoévaluation, autocritique...), d'initier un procès de réflexion par rapport à l'apprentissage et les formes d'auto-appropriation des connaissances dans la gestion des ressources et de l'état émotionnel (2010).

Dans l'éducation primaire, ces compétences sont censées être transmises à partir des activités menées dans le contexte de cinq blocs thématiques qui configurent le contenu pédagogique de l'EP proposé par la LOE et le Décret Royal 1513/2006 (España. Ministerio de Educación y Cultura, 2006b, p. 43076).

1. *Le corps, l'image et la perception.* Où les étudiant-e-s apprennent selon le texte, à contrôler leurs corps et construisent leur image corporelle.
2. *Habilités motrices.* Grâce auxquelles les étudiant-e-s sont en mesure de prendre des décisions par rapport à leurs mouvements, à partir du contrôle moteur.
3. *Activités physiques artistique-expressives.* Qui permettent d'intégrer l'expressivité et la créativité à travers du mouvement corporel à l'éducation. Le texte affirme, en plus, que dans ce type de contenus la législation prend en considération la communication à partir du langage corporel. Ce troisième bloc est celui qui nous intéressera le plus pour nos analyses.
4. *Activité physique et santé.* On avait déjà prévenu de l'importance de la dimension sanitaire et surtout préventive de l'éducation physique dans ce nouveau période législatif. Ainsi, le texte met l'accent dans l'acquisition des habitudes favorisant une bonne santé à partir de l'activité physique tout au long de la vie.
5. *Jeux et activités sportives.* Le dernier bloc de contenus est inspiré dans deux stratégies parallèles : l'utilisation du jeu comme outil méthodologique (pédagogique) dans l'EP et la considération des jeux contenant de la valeur anthropologique et culturelle. Le texte remarque aussi l'importance du jeu dans la transmission des compétences interpersonnelles (habilités sociales) d'où la justification de ce bloc.

Dans l'éducation secondaire, ces blocs thématiques évoluent vers quatre thèmes qui configurent le contenu proposé par le Décret Royal 1631/2006 pour l'éducation impartie dans l'ESO (España. Ministerio de Educación y Cultura, 2006c) :

1. *Condition physique et santé.* Ce premier contenu proposé dans l'ESO insiste sur l'éducation et l'apprentissage des habitudes favorisant une bonne santé à partir de l'activité physique. Néanmoins, le contenu est plus ciblé dans l'échauffement physique et dans la préparation musculaire menant aux qualités physiques en lien avec la santé.



2. *Jeux et sports*. Ce bloc insiste dans l'idée d'apprentissage du sport misant sur l'acquisition des compétences rattachées au rendement physique et au respect des normes. Dans l'éducation secondaire, les textes législatifs ont tendance au sport et au challenge physique misant pour la disposition à être conscient des propres limites et à les dépasser.
3. *Expression Corporelle*. Le texte présente le corps expressif en tant qu'outil pour la désinhibition afin de favoriser une dynamique groupale positive.
4. *Activités dans le milieu naturel*. Le dernier apport de Décret Royal 1631/2006, implique l'intégration d'une nouvelle dimension : l'environnement. Néanmoins, le type d'activités à réaliser sont le plus souvent des activités sportives.

Et finalement dans le Baccalauréat (España. Ministerio de Educación y Cultura, 2007), le contenu de l'EP se concrétise en seulement deux blocs thématiques :

1. *Activité physique et santé*. Pour le Baccalauréat, le texte législatif accorda la responsabilité d'améliorer l'état de santé des étudiant-e-s aux eux-mêmes. L'éducation physique doit transmettre les compétences de la planification et la mise en place des pratiques physiques ainsi que de la prévention d'habitudes nocives.
2. *Activité physique, sport et loisir*. Ce bloc insiste dans la compréhension et l'apprentissage des fondements techniques des sports ainsi que dans de l'insertion sociale du sport et des événements sportifs. En même temps, le texte valorise aussi les capacités expressives et communicatives des activités physiques, ainsi que l'importance des carrières et emplois possibles dans le secteur sportif.

Les différents niveaux d'application des Lois générales qui, rappelons avaient été instaurés avec la LOGSE et qui désignait 17 versions du texte promu par le Gouvernement central, nous obligent à chercher les contenus d'Expression Corporelle sous cette Loi dans chaque Communauté Autonome.

L'analyse réalisée par Gil et Coterón (2010) spécialistes en EC de l'Université Polytechnique de Madrid dans la Faculté de Sciences de l'Activité Physique et du Sport-I.N.E.F., nous montrent que l'introduction des contenus d'EC dans les textes législatifs des Communautés Autonomiques après la LOE n'est pas homogène. La plupart des CCAA augmentent le nombre de contenus proposés, ce qui réduit l'autonomie des centres et des enseignants au moment de définir les contenus de la matière (Gil et Coterón, 2010, p. 608). D'autres, suppriment sans apporter une alternative quelques contenus tels que les exercices de *respiration*.

La tendance générale observée par les auteurs étant l'orientation vers un paradigme « technique » moins flexible et appuyé sur l'imitation des modèles. Cela fait oublier les préceptes apportés par la LOGSE d'un paradigme plus critique et interprétatif fondé sur la flexibilité. Ces actions de change/maintien des contenus sont inspirées, selon les auteurs, uniquement par les conflits politiques entre les CCAA et le Gouvernement central.

#### *Actualité : crise sociopolitique et économique*

En 2009 la crise financière du capital éclata et le Gouvernement du PSOE fut tenu d'accepter la réalité de la crise économique. Les effets sur l'économie et la société espagnoles ont été dévastateurs. Aux problèmes financiers internationaux s'ajoutent les problèmes internes de l'économie espagnole (éclatement de la bulle immobilière, endettement privé et public, cas de corruption des Gouvernements régionaux, etc.) débilisant l'économie du pays. Les listes des chômeurs furent en hausse et la fin de la législature le Gouvernement du PSOE fut pressé pour convoquer des élections anticipées. La campagne électorale fut caractérisée par la présence d'un mouvement social sur *La Plaza del Sol* de Madrid (nommé *Mouvement du 15M* ou *Mouvement des Indignés*) qui demandait un changement radical de la politique espagnole et une participation citoyenne démocratique dans la politique active.

Les élections se déroulent en 2011 dans ce contexte de crise politique et économique. Malgré le fait d'avoir obtenu moins de votes que le parti socialiste dans sa deuxième candidature (majorité simple) le Parti Populaire présidé cette fois par Mariano Rajoy Brey gagne avec une majorité absolue grâce à l'effondrement du PSOE (deuxième force la plus voté mais avec une différence très grande par rapport au PP).

Dans ce contexte, le Gouvernement présidé par Mariano Rajoy a été le premier gouvernement de la démocratie à rassembler une majorité absolue au Parlement et une énorme présence politique dans les municipalités, provinces et régions du territoire espagnol. Très à l'aise au pouvoir, Rajoy initia, comme l'avait fait déjà Aznar, à démonter l'Etat de Bien-être espagnol ainsi que le système social et éducatif organisé par les socialistes. Une nouvelle loi s'annonçait pour l'organisation générale du système éducatif qui devait affronter les immenses coupes budgétaires préparées par le nouveau Gouvernement (Rubia, 2013).

Le SEE supporta pour la première fois dans l'histoire démocratique le recul budgétaire avec une incidence directe sur l'organisation des enseignants, des étudiant-e-s et des centres qui doivent continuer avec son travail avec moins de matériel, moins de personnelle et plus de charges (Bolívar, 2013, 2014 ; Rubia, 2013).

Les mouvements sociaux n'ont fait qu'augmenter et la réponse du Gouvernement a été sévère et répressive : la Loi Organique de Protection de la Citoyenneté 2015 entravait *de facto* les mobilisations ainsi que tout critique à la politique gouvernementale.

Une bonne partie de ces protestations ont été dédiées à la réforme éducative qui préparait le Ministre d'éducation José Ignacio Wert. Une réforme qui se consolida en la Loi Organique pour l'Amélioration de la Qualité Educative (España. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2013) (LOMCE en espagnol). La LOMCE, Loi pour excellence idéologique, change la distribution des dépenses entre éducation publique et privée (privilégiant l'éducation privée), annule le procès jadis initié de sécularisation de l'éducation ainsi que supprime les mécanismes de compensation des inégalités et margine la diversité linguistique espagnole privilégiant l'utilisation unitaire du castillan dans l'éducation (Rubia, 2013).

Dans le cadre de la régulation de l'organisation des centres éducatifs, la LOMCE annonce l'augmentation de l'autonomie des centres, néanmoins la législation établit uniquement la liberté pour choisir les méthodes didactiques et ne donne pas la possibilité d'autonomie sur le curriculum. La Loi intègre aussi comme nouveauté la compétence entre centres scolaire afin de les classifier, une nouveauté qui favorise le classement préexistant et qui donne l'avantage aux centres privés. Le texte recule vers

la recentralisation du système éducatif avec une *régulation quasi-mercantile* (Bolívar, 2013).

La recentralisation du système est aussi présente dans la définition des évaluations et du curriculum. Le PP récupère les examens de fin de cycle obligeant à la centralisation des critères d'évaluation. La définition en autonomie du curriculum par les centres et les enseignant-e-s reste très limitée à l'application des *standards d'apprentissage* définis par l'État qui surcharge de contenus les matières. Ces standards ont pour obligation d'être observables, mesurables et évaluables. Une condition qui la plus grande partie d'eux ne remplissent pas limitant l'enseignement du nouveau curriculum à *l'enseignement pour les tests* (Bolívar, 2014).

La LOMCE fut approuvée uniquement avec les votes du PP et la négative du reste des groupes politiques en 2013 et le texte fut modifié en 2015. Ce dernier texte législatif de l'éducation espagnole établit l'EP comme une matière spécifique. C'est à dire, à différence des matières scientifiques, science de la nature et sciences sociales ; linguistiques, langue espagnole et première langue étrangère et mathématique, l'EP est assimilée à l'enseignement de la religion ou des valeurs civiques et sociales ainsi que d'autres matières facultatives à configurer par l'administration avec les compétences requises pour la configuration du curriculum, voire les Communautés Autonomiques ou en dernière instance les centres éducatifs.

Cette considération comme « spécifique » a pour conséquence la distribution inégale des contenus et surtout des charges horaires pour l'impartition de cette matière. Une deuxième conséquence se dérive de cette première : l'homogénéité prétendue par la LOE disparaît. En plus, on trouve des Communautés Autonomiques qu'ont misé pour la continuation des préceptes apportés par la LOE et qui n'ont pas changé ni leurs contenus ni leurs charges horaires. En revanche, la plupart des Communautés ont profité cette « liberté » pour virer le sens de l'EP au détriment du sport en haussant les contenus de psychomotricité et corps (Méndez Alonso, Fernández-río, Méndez Giménez, et Prieto Saborit, 2015).

Un des points plus controversés de ces modifications législatives a été la distribution des charges horaires. Comme l'affirment Méndez Alonso et al. (2015) les conseils apportés par l'OMS d'avoir une heure par jour d'activité physique ont été non seulement ignorés mais encore réduit à deux heures par semaine ou moins. Ainsi, de même façon que pour les contenus pédagogiques de l'EP, la construction des cours de cette matière est soumise à des pressions politiques importantes et conjoncturelles.

En conclusion, les contenus d'EC débutèrent timidement dans la LGE de 1970 et ce ne fut qu'avec la LOGSE qu'on a pu voir l'EC comme discipline spécifique. C'est avec la LOE qu'ils sont considérés consolidés dans l'EP espagnole (Montávez, 2012b). Malgré sa courte tradition législative, l'EC est soumise aux constants bouleversements du SEE. La LOMCE n'apporte pas *per se* des contenus applicables à l'éducation physique mais intègre un système d'application et d'évaluation des contenus des matières qui peuvent être apportés par les différentes Communautés Autonomiques avec un résultat très dissemblable d'une à l'autre. L'orientation générale proposé par cette Loi et suivie par la plupart des Communautés à par conséquent la diminution des contenus sportifs dans l'EP et des charges horaires afin d'augmenter le temps dédié à d'autres matières considérées plus importantes. Cependant, et malgré la victoire des populaires en 2016 après un long période de négociations, l'équilibre politique et précaire et le pouvoir très dispersé. Les partis politiques « classiques » PP-PSOE ont vu finir sa présence hégémonique au Congrès des Députés à cause de la présence des nouvelles forces politiques Podemos (gauche) et Ciudadanos (centre-droit) la LOMCE étant au centre des critiques.

Ainsi, d'un point de vue institutionnel, on peut voir comment la construction de l'habitus des pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC est soumise à des enjeux sociopolitiques très diverses. Passer par l'histoire des institutions espagnoles devient donc nécessaire, voire obligatoire, pour comprendre les processus de constructions social du corps et des institutions qui ont fait possible la création de ce sens pratique (Bourdieu, 1980), cette manière d'agir automatique incorporée au fil du temps. En même temps, passer par l'histoire nous montre l'intérêt d'une étude des pratiques corporelles et des socialisations corporelles qui les ont faites possible en soulignant la diversité (habitus, pratique, représentations, etc.) qu'on peut trouver dans le territoire

## 2. Le corps à l'épreuve des socialisations

Cette thèse vise à analyser les processus de socialisation et d'institutionnalisation de l'EC sur le territoire espagnol. La recherche prend place à l'intérieur des travaux sur les socialisations corporelles exposés par Détrez (2002), Mennesson (2014 ; 2009) et Darmon (2008a) principalement. Nous nous plaçons dans l'espace théorique et épistémologique de la sociologie critique. Ainsi, nous privilégions l'analyse explicative (Bourdieu, Passeron, et Chamboredon, 1965). En ce sens, nous orientons notre cadre théorique vers une sociologie des socialisations où nous déconstruisons les différentes phases d'une « carrière » (Becker, 1963) parcourue par les pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC afin d'exposer et d'expliquer les articulations entre les différentes socialisations. A cet effet, nous montrons dans cette première partie de notre problématique la socialisation comme processus continu et ses implications sur la construction sociale du corps.

### *a) Socialisation corporelle : l'inscription du corps dans l'espace social*

« Processus » par excellence, la socialisation est une « incorporation » des structures du monde social. Nous pouvons la considérer, comme une « somatisation » inscrite sur l'individu et notamment sur le corps de l'individu. C'est-à-dire, la socialisation est un processus de transmission où le corps joue un rôle de récepteur en tant « qu'aide-mémoire » (Darmon, 2006).

Cette transmission, qui est « continue » et « plurielle », n'est pas nécessairement consciente. L'individu est « construit », « modelé », « façonné » par le milieu social sans se rendre compte la plupart du temps, sans y réfléchir, du processus qui est en train d'opérer en lui. L'apprentissage des conduites à tenir, lequel s'inscrit sur et dans le corps, a d'emblée lieu au sein de la famille et de l'école. Dans ce cas-là, on parle de socialisation primaire. Ensuite, à travers de la socialisation secondaire, principalement caractérisée par l'activité professionnelle, l'individu continue d'incorporer le monde social. Etant toujours ce processus une transmission inconsciente du social.

Aborder l'EC implique par conséquent l'étude du corps comme fait social et culturel, issu des représentations (sociales) (Le Breton, 2002). De ce fait, le corps est modelé par l'éducation en l'ajustant aux normes et aux exigences du milieu social. Étant la socialisation incorporation du social, les injonctions sociales s'adressent au corps et non à l'intellect. De ce fait, l'apprentissage devient un « apprentissage par corps » (Faure, 2000).

L'incorporation du « corporel » est accompagnée de l'incorporation des modes de voir, concevoir et percevoir à activer au cours des situations et les expériences issues de la réalité vécue. La construction du corps par la socialisation implique ainsi la fabrication de tout un rapport au monde social. De ce fait, la transmission des valeurs ou des manières de marcher, de penser, de parler ne s'inscrivent que d'une manière différenciée en fonction de variables sociales telles que le « genre » ou la « classe sociale ».

#### *L'habitus comme système structuré et structurant des socialisations de classe*

Dans la théorie bourdieusienne le concept de « capital » est élargi du sens économique aux sens culturel, social et symbolique (Bourdieu et Passeron, 1970). La distinction sociale décrite par Bourdieu (1979) désigne un espace social où les différents acteurs sociaux se sont distribués en fonction du volume de « capital » détenu par ces acteurs. L'espèce et le volume du capital détenu détermine, dans un champ donné, la position relative occupée par l'individu. C'est à partir de ce point-là que nous introduisons la notion de « classe social ». Ainsi, nous trouverons deux groupes sociaux qui structurent n'importe quelle société : la classe dominante, qui a le pouvoir et la richesse d'une société, consacre sa fortune à l'acquisition des biens matériels et surtout immatériels dans une routine de distinction ; et la classe dominée qui n'a ni le pouvoir ni la richesse mais la capacité productive. À ce binôme s'ajoute un troisième élément qui configure un espace intermédiaire de la hiérarchisation et de la détention du capital : la classe moyenne.

La Figure 13, nous montre un diagramme qui reconstruit l'espace social en fonction du volume de capital (plus de capital pointant vers les valeurs positives de l'axe Y et moins de capital pointant vers les valeurs négatives) et du type de capital (un volume de capital culturel ascendant et un volume de capital économique descendant au fur et à mesure que la valeur de l'axe X diminue et vice-versa au fur et à mesure qu'elle augmente).

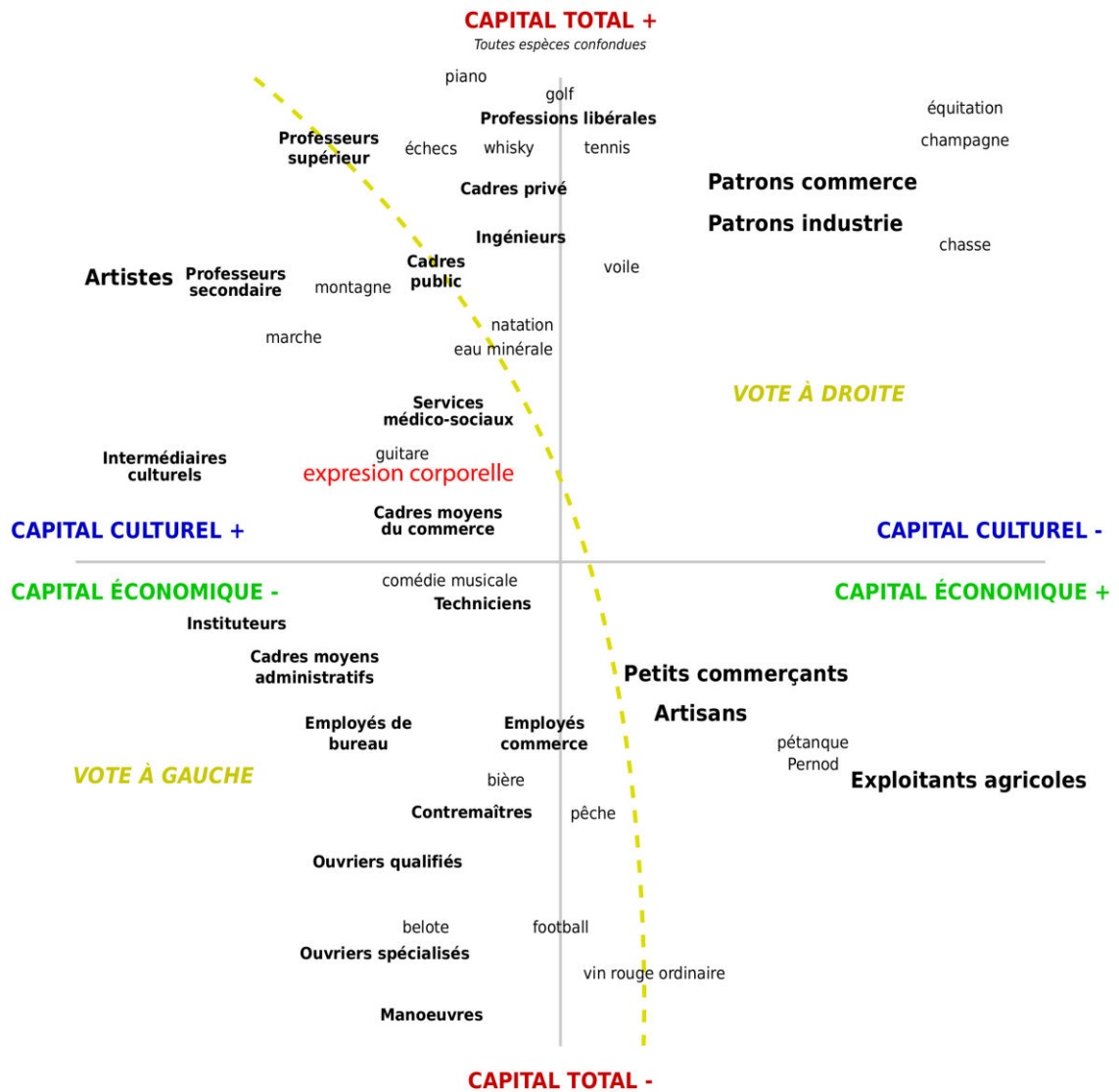


Figure 13. Espace des positions sociales et espace des styles de vie. Lardot (2006) à partir des travaux de Bourdieu (1994, p. 21).



La socialisation, n'est pas identique pour toutes les classes sociales. Les modes de voir, concevoir et percevoir la réalité sont aussi classés en intériorisant les structures du monde social. De telle sorte, nous pouvons faire référence à différents éléments de la socialisation pour comprendre comment les « corps de classes » (Bourdieu, 1979) ont été constitués. Ainsi, il est possible d'observer, par exemple, des pratiques alimentaires ou sportives différentes en fonction de l'origine sociale.

« D'où l'hypothèse, de nature culturelle, que chaque sport implique des contraintes spécifiques, exigences motrices, formes d'engagement physique, accent sur certains types d'habilités (adresse, coordination, puissance, etc.), valeurs, et que ces propriétés originales peuvent attirer un groupe, lui permettre de mieux s'exprimer ses talents ou ses dispositions, ou au contraire le repousser. Les variations des chances d'adhérer à un sport dépendraient de l'affinité entre les caractéristiques de l'activité et celles de la culture des groupes considérés. » (Defrance, 1995, p. 38)

Plusieurs travaux en sociologie exemplifient cela. Pociello (1999) élabore, à partir des régularités statistiques et en suivant une logique du capital décrit par Bourdieu<sup>19</sup>, une profonde description de l'espace des sports dans la société française entre 1989 et 1995 détaillant les différents recours au sport en fonction de l'origine sociale. Par exemple, Vieille-Marchiset et ses collaborateurs (2015 ; 2012) nous montrent comment dans les quartiers populaires, on peut observer des taux de pratiques de loisirs sportifs et d'équipements inférieurs aux moyennes nationales ainsi qu'un imaginaire autour du loisir fondé sur l'évasion. De même, Gasparini et Vieille Marchiset (2008) analysent les stratégies contradictoires d'intégration sociale dans les politiques publiques du fait que les valeurs sportives sont fondées sur l'excellence et la performance individuelle alors que les logiques politiques de l'intégration font appel à des valeurs de solidarité et d'égalité (Faure et Garcia, 2005).

---

<sup>19</sup> Lui-même avait déjà montré ce type de différences au moment de consommer les différents produits sportifs (Bourdieu, 1979).

« Les divers sports avec leur recrutement social sont projetés sur la structure sociale, elle-même organisée selon les variables construites par Bourdieu, distinguant les groupes sociaux selon le volume de ressources dont ils disposent, d'une part (ressources économiques et culturelles formant un « capital » d'un volume donné), et selon une seconde différenciation, qui oppose des fractions surtout dotées en « capital économique » (les commerçants par exemple) à d'autres surtout dotées en « capital culturel » (les instituteurs par exemple, d'autre part. » (Defrance, 1995, p. 37)

Ainsi, dans le processus de socialisation, la construction de l'individu est profondément liée à la création/incorporation de l'habitus. Ce concept sociologique, pièce centrale de la théorie bourdieusienne, fait référence à des

« [...] systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement réglées et régulières sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles, et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre. » (Bourdieu, 1980, p. 88)

En d'autres mots, la socialisation suppose l'incorporation de façons d'être, agir ou voir le monde ainsi que de ressentir. Elles sont intériorisées à partir d'un domaine pratique donné ou auprès d'une instance précise de socialisation (Bourdieu, 1980)

En même temps, nous pouvons nous approcher du concept d'habitus à partir de ses deux composantes : « l'ethos » et « l'hexis (corporelle) ». La première étant des schèmes de principes et de valeurs en état pratique, en action :

« tous les principes de choix sont incorporés, devenus postures, dispositions du corps : les valeurs sont des gestes, des manières de se tenir debout, de marcher, de parler. La force de l'ethos, c'est que c'est une morale devenue hexis, geste, posture. »  
(Bourdieu, 1978, p. 133).

La deuxième, de sa part, fait référence précisément aux gestes, postures et manières, ainsi qu'aux dispositions du corps qui sont intériorisés par l'individu.

La production de l'habitus n'est pas un processus monolithique et unidirectionnel : on parle des habitus ou d'habitus pluriel. Bourdieu affirmait déjà dans la définition précédente que l'habitus était « structure », dans le sens où l'individu incorpore le monde social qui est « structuré » et par conséquent hiérarchisé. Cette caractéristique de l'habitus nous apprend la capacité de reproduction qu'ont les sociétés afin de se perpétuer au fil du temps. De plus, l'habitus est une construction « structurante ». C'est-à-dire, ce système de dispositions organise et configure l'action de l'individu et des sociétés d'une manière plus ou moins homogène pour les membres de chaque position sociale.

En ce sens, tous les aspects corporels (état de santé, espérance de vie, taille, poids...) des individus appartenant à une classe sociale donnée se voient affectés par les pratiques sociales et pas les effets des inégalités issues des structures sociales. C'est ainsi que les classes populaires, classe travailleuse, dont leur détention du capital est plutôt faible en termes de volume et de diversification des espèces de capital, présentent une consommation de biens éminemment matérielle et à des fins pratiques dans le but d'être utile à leur vie quotidienne et leur travail. Il s'agit d'un type de consommation destiné au maintien d'un corps travailleur, qui cherche le rendement physique et qui a été construit autour d'un *ethos de classe* travailleuse où le corps est l'outil par excellence de travail. Le corps sportif, qui cherche surtout la performance physique, est comparable au corps des ouvriers : « comme pour le travail des ouvriers, le corps du sportif est son instrument de travail, son outil » (Détrez, 2002, p. 87).

En revanche, chez les membres de la classe dominante, qui détient le capital sous ces différentes formes, la consommation de biens est caractérisée par l'ostentation, le gaspillage ostentatoire<sup>20</sup> et par l'acquisition des produits « inutiles » dans le sens où ils ne servent à rien productif. C'est à partir de cette démonstration de « distinction » que, selon cette théorie, la classe dominante acquiert sa position sociale. La pratique d'exposition constante de la richesse implique la création des activités « dignes » par opposition aux activités « indignes » propres aux classes inférieures. Ce fait est recueilli par Darmon dans son ouvrage sur l'anorexie et la carrière anorexique où l'auteur montre comment la construction corporelle et les jugements sociaux de la minceur/maigreur sont en fonction du *statut* social. De ce fait, « la minceur, voir la maigreur du corps féminin deviennent le signe d'un statut social auparavant porté par les attributs opposés » (Darmon, 2008a, p. 32). C'est ainsi que l'actualité témoigne une histoire de luttes de classe (qui perdure aujourd'hui) à travers de la définition des idéaux corporels. Le corps de la classe dominante n'est plus un corps fait pour le travail mais pour le loisir.

La classe dominante acquiert et accumule le capital dans ce processus de positionnement social. « Hommes et femmes intériorisent donc les contraintes de leur position sociale, sous forme de nouvelles catégories de jugements de goût » (Darmon, 2008a, p. 33). En d'autres mots, la classe qui détient le pouvoir fait appel au capital culturel (Bourdieu, 1979) cumulé au fil de temps sous différentes formes. Cela nous évoque le *capital culturelle incorporée*, qui est, selon Bourdieu, un ensemble de dispositions et compétences intégrés dans l'habitus sous la forme de « goût » ou « dons » de classe (Detrez, 2005b).

---

<sup>20</sup> L'expression « gaspillage ostentatoire » appartient en réalité à T. Veblen qui dans sa « *Théorie de la classe de loisir* » (1970) montre les mécanismes de hiérarchisation et de domination qui existent dans une société capitaliste entre la classe populaire (qui réalise le travail productif et matériel) et la classe dominante, nommée dans cette théorie *classe de loisir* étant donné de l'« inutile » de ses pratiques (dans le sens où ces pratiques se sont fondées sur la dépense improductive du temps et de l'argent).

Avec cette théorie nous pouvons considérer, comme il a été fait auparavant<sup>21</sup>, le système éducatif comme un système de reproduction sociale où il y a des formations « utiles » (mathématiques, physique, etc.), destinées principalement à la production et, en conséquence, à la classe ouvrière ; et des formations, réservées aux secteurs plus favorisés de la société. Cela se combine avec

« [...] l'arbitraire culturel de l'action pédagogique qui, par les codes sociaux et linguistiques qu'elle exige, valorise le capital culturel et l'habitus des classes dominantes ; exerçant en cela une violence symbolique, l'École légitime une culture bourgeoise très éloignée des classes populaires. À rebours du discours méritocratique, l'institution scolaire conduit nombre d'enfants du peuple à l'échec et naturalise la réussite d'élèves issus des classes favorisées : la conséquence de ce processus est la reproduction sociale. » (A. Garcia, 2015, p. 2)

### *Le genre comme catégorie d'analyse des socialisations sexuées*

Les individus sont « fabriqués » en fonction de leur classe. Pourtant, l'appartenance de classe n'explique pas tous les possibles différences entre les individus. L'individu est aussi marqué par bien d'autres types de socialisations comme celui du « genre ». Comme il a été dit par Scott le mot « genre » semble « avoir fait son apparition parmi les féministes américaines qui voulaient insister sur le caractère fondamentalement social des distinctions fondées sur le sexe » (1988, p. 42). Le « genre » soulignait l'aspect relationnel des définitions normatives de la féminité en rejetant le déterminisme biologique qui représentait l'usage des termes « sexe » ou « différence sexuelle ».

Le terme était aussi associé au soutien de la recherche sur les femmes comme fait de transformation des paradigmes à l'intérieur de chaque discipline (Scott, 1988, p. 42). Dans la construction sociale du corps, le genre se présente donc comme une dimension incontournable.

---

<sup>21</sup> Cette thématique est au centre d'un grand nombre de travaux sociologiques, mais nous considérons très représentatifs les travaux de Bourdieu et Passeron *Les héritiers* (1964) et *La reproduction* (1970). Il est intéressant aussi de s'approcher pour le cas espagnol du travail sur l'école de Fernández Enguita, *La escuela a examen* (1991).

« Ainsi, la différence biologique entre les hommes et les femmes, inscrite dans l'anatomie et le fonctionnement des corps, intervient comme une justification a posteriori, par le recours à la nature, de la différenciation sociale des genres. »  
(Détrez, 2002, p. 149)

Dans notre recherche, le genre est constitué en catégorie d'analyse. Autrement dit, nous nous servons de cette catégorie d'analyse (Scott, 1988) pour analyser les socialisations sexuées et le « genre des pratiques » (représentation genrée du monde). Le genre n'est pas seulement un « élément constitutif de rapports sociaux fondés sur des différences perçues entre les sexes » mais encore « une façon première de signifier des rapports de pouvoir » (Scott, 1988, p. 56). Il s'agit donc d'un système de production et de hiérarchisation des sexes qui font l'élaboration des masculinités et des féminités (Détrez, 2005a ; Détrez, 2002). En ce sens, le genre est une catégorie utile au moment de montrer et de clarifier les rapports de pouvoir étant un moyen à partir duquel le pouvoir s'articule (Scott, 1988). Conçu comme une différenciation antérieure même à la différence des classes (Gianini Belotti, 1974) l'étude du genre relève d'une « domination masculine » sur la population féminine (Bourdieu, 1998). Au sein de cette domination, le genre est « un moyen de décoder le sens et de comprendre les rapports complexes entre diverses formes d'interaction humaine » (Scott, 1988, p. 59). C'est ainsi que notre analyse autour des pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC et des leurs pratiques corporelles doit s'inscrire aussi dans l'analyse du sens donné par ces pratiquant-e-s à leurs actions afin d'articuler l'analyse des socialisations de genre avec celles de classe.

Le processus de socialisation implique donc l'incorporation de modèles de comportement sexués. C'est ainsi que la socialisation construit, très précocement, des « corps féminins » et des « corps masculins ». Dès la naissance, voire avant, la création des rôles sexuels s'inscrit dans un travail de division sociale nécessaire pour la reproduction sociale du système (Gianini Belotti, 1974). Les barrières érigées entre les filles et les garçons semblent être inébranlables et toute inclination déviante de la norme peut être conçue comme une transgression des attentes. Les pratiques sportives inversées (fille-garçon/garçon-fille) décrites par Mennesson (2007) sont un exemple du pouvoir exercé par ce type de socialisation, étant ces pratiques atypiques et sanctionnées (sur la forme de désapprobation ou empêchements). L'autrice nous montre comment les

femmes, pratiquant-e du football et de la boxe, se trouvent dans un contexte traditionnellement masculin grâce à ce qui a été dénommé « socialisations inversées », des socialisations familiales et groupes de pairs qui font incorporer aux femmes des dispositions typiquement masculines (garçons manqués).

Afin d'approfondir sur la question du genre, sans oublier les effets de la situation de l'individu dans l'espace social, nous défendrons ici une analyse fondée sur l'articulation entre la socialisation de genre et la socialisation de classe. La population que nous avons choisie, celle des pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC, est issue de l'espace sociale des classes intellectuelles (détenant un fort volume de capital culturel). Faute de statistiques officielles, nous avons pu constater grâce à ce travail de thèse une forte prédominance féminine parmi ces pratiquant-e-s. Notre analyse est donc centrée sur les différences sexuées qui sont encadrées comme spécificités de la socialisation de classe de manière identique à comment on pourrait le voir sur la variable « âge » (Passeron et Singly, 1984).

#### *Socialisation secondaire et hystérésis de l'habitus*

C'est ainsi que nous avons affaire à formes de socialisation qui ont une logique temporelle/chronologique de succession : la socialisation primaire, qui englobe une pluralité d'acteurs sociaux et d'institutions sociales étant entre les principales la famille et l'école ; et la socialisation secondaire, qui est postérieure et qui est principalement caractérisée par la socialisation professionnelle. Les transformations dont nous avons envisagé d'étudier correspondent à ce deuxième moment. Ce nouveau processus de socialisation est soumis aux conséquences de cet ordre chronologique. Ainsi :

« Si la socialisation primaire a pour effet de construire l'individu, la situation de départ est fort différente dans le cas de la socialisation secondaire. Elle ne « crée » ni ne « produit » ex nihilo un individu social mais doit faire avec, d'une manière ou d'une autre, les produits antérieurement incorporés au cours de la socialisation primaire qui ont fait de l'individu ce qu'il est devenu. Une socialisation secondaire est donc nécessairement une reconstruction et l'un des enjeux de son

analyse est comprendre ses rapports avec la socialisation primaire. » (Darmon, 2006, p. 71)

Berger et Luckmann (1967) dans leur ouvrage *La construction sociale de la réalité* placent la socialisation professionnelle au centre de la socialisation secondaire. L'acquisition des rôles et des savoirs, vocabulaires spécifiques qui organisent et structurent les interprétations et les comportements, est fractionnée par de la division du travail. La socialisation secondaire apporte à l'individu un sous-monde intériorisé qui contraste avec « le monde de base » acquis au cours de la socialisation primaire.

Dans notre enquête les parcours de professionnalisation des pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'Expression Corporelle et, en conséquence, la socialisation issue des pratiques professionnelles sera considérée comme pièce centrale d'analyse de la socialisation secondaire de cette population. Cela étant, nous ne limitons pas, la capacité de transformation de l'individu uniquement à l'activité professionnelle et tenons compte de l'action transformatrice d'autres activités socialisatrices. De telle sorte, nous affirmons, en tant qu'hypothèse, que les pratiques professionnelles et non professionnelles des pratiquant-e-s de l'Expression Corporelle contribuent à une socialisation secondaire et peuvent contribuer à la transformation des dispositions sociales des pratiquant-e-s. La description et l'explication des possibles transformations liées à la pratique de l'Expression Corporelle est donc au centre de notre analyse.

L'habitus présente cependant une caractéristique très importante : « l'hystérésis » de l'habitus. Il s'agit de l'inertie des dispositions acquises, notamment au cours de la socialisation familiale primaire (Bourdieu, 2002), qui impliquent une résistance au changement pour les individus. Cette caractéristique de l'habitus, cet attribut si on le préfère, est particulièrement importante dans notre questionnement. Ce fait d'hystérésis de l'habitus nous oblige en effet à considérer les conditions particulières qui sont nécessaires pour toute transformation des « dispositions irréversibles ». En d'autres mots, « une telle transformation nécessite des conditions particulières capables de contrer l'hystérésis de la socialisation familiale » (Darmon, 2006, p. 22). De ce fait, la capacité de transformation des individus par l'Expression Corporelle et conditionnée à leur capacité (socialement construite), au cours de la socialisation secondaire, de surmonter l'hystérésis de l'habitus généré au cours de la socialisation primaire. Ainsi



donc, un de nos objectifs est l'identification des dispositions de la socialisation primaire chez ces pratiquant-e-s qui favorisent ou permettent la possibilité de transformation.

Une autre caractéristique de la socialisation secondaire constatée par Berger et Luckmann est l'opposition de cette deuxième socialisation sur le plan émotionnelle par rapport à la charge émotionnelle caractéristique de la socialisation primaire (Berger et Luckmann, 1967). La famille détient l'usage presque exclusif de la dimension émotionnelle de la socialisation primaire. Certes, l'école n'est pas censée d'être un espace émotionnel mais rationnel « il est socialement nécessaire d'aimer sa mère mais pas son professeur » (Berger et Luckmann, 1967).

« Il n'est pas nécessaire d'aimer son professeur » mais l'école joue un rôle central dans les socialisations primaire et secondaire. Elle est une institution qui héberge une socialisation dont ses produits peuvent être catalogués en trois grands types d'apprentissages : l'apprentissage des contenus et compétences, les savoirs qui donnent à la socialisation scolaire sa dimension éducative ; l'apprentissage/intériorisation de schèmes sociaux liés à l'organisation de la société incorporant un certain rapport au temps et à l'espace, et l'apprentissage « extra-officielle », c'est-à-dire, ce qui s'apprend à l'école mais soit dans les marges de l'institution.

L'institution scolaire peut être aussi considérée comme un « dispositif » par rapport à son fonctionnement, étant ce dispositif comme « un ensemble relativement cohérent de pratiques, discursives et non discursives, d'objets et de machines » qui participe de la *fabrication* d'un « type d'individu particulier » (Lahire, 2005, p. 323). Elle opère en même temps comme « plaque tournante de la socialisation » (Darmon, 2006, p. 64), dans le sens où l'école agglutine une pluralité d'acteurs sociaux (parents, professionnels de l'éducation, groupes de pairs...) et articule les différentes formes de socialisations qui accompagnent l'individu à travers de ce processus de « fabrication ».

Les auteurs affirment que la socialisation secondaire, issue de l'activité principalement professionnelle, présente une charge émotionnelle plus faible ou moins importante que celle de la socialisation primaire. Cette caractéristique n'est pas tout-à-fait universelle. Il y a des professions où les émotions jouent un rôle impératif pour le bon déroulement de la profession. Les auteurs donnent l'exemple des professions des prêtres, des révolutionnaires ou des musiciens. Certes, la dévotion chez ces professions

a une importance capitale et il y a des institutions qui mettent en œuvre certaines techniques afin de favoriser ce type de déroulement de la socialisation secondaire.

### *Socialisation de confirmation, de conversion ou de transformation*

L'articulation des socialisations est ainsi un problème à résoudre au cours du processus continu de socialisation de l'individu. Ainsi, les instances de socialisation qui opèrent sur l'individu auront plus au moins succès de l'influencer l'individu en fonction de leur capacité de garder de la cohérence entre elles et avec la socialisation primaire. La socialisation primaire travaille l'individu, pouvons-nous dire, *ex nihilo* tandis que la socialisation secondaire concerne un individu déjà construit. Toute opération postérieure à cette socialisation primaire doit tenir compte des dispositions incorporées au préalable. La socialisation étant un processus continue, les nouveaux produits des socialisations venantes doivent gérer la coexistence avec d'autres produits antérieurs. On peut trouver la « confirmation » d'une socialisation par la socialisation suivante. Il s'agit d'un type de socialisation qui n'implique pas nécessairement la modification des socialisations précédentes mais leurs « renforcement » et « fixation ». La socialisation de genre est un excellent exemple de ce type de « confirmations » étant donné que la plupart des instances sociales renforcent les schèmes de socialisation genrés tout au long du processus continu (primaire et secondaire) de socialisation.

Bourdieu et Passeron (1970) nomment « conversion » le remplacement complet de l'habitus par un autre. L'enquête de Suaud (1978) sur la conversion religieuse exemplifie parfaitement les études portant sur ce type de socialisation. Il s'agit donc de remplacer un habitus préexistant par un autre système de « dispositions irréversibles ». Quand un tel fait s'opère sur l'individu, on parle de resocialisation. D'habitude il est nécessaire d'un « changement de monde » ou d'une « alternation ». Ce cette « alternation », comme il a été déjà mentionné au préalable, ne travaille pas l'individu *ex nihilo* mais elle doit démanteler « la structure nomique antérieure de la réalité subjective » (Berger et Luckmann, 1967). Les « socialisations de transformation » qui ont été expliquées par Darmon sont « les processus qui impliquent, à un degré ou à un autre, une transformation de l'individu, sur un plan ou sur un autre, cette dernière étant par définition limitée au regard de ce qu'impliquerait un processus de conversion » (2006, p. 120).

## *b) La construction sociale du corps*

Ici nous centrons l'attention sur la construction sociale des corps. Nous abordons le corps comme réalité qui est construite, dans le sens donné par Berger et Luckmann (1967) d'une part et Détrez (2002) d'autre part, au cours du processus de socialisation. En d'autres mots :

« L'hypothèse du corps comme construction sociale implique de penser ainsi le corps comme l'objet, l'enjeu et le produit de la socialisation, qui ferai ainsi du corps à la fois le lieu de la représentation et de la reproduction non seulement des individus mais aussi des identités sexuées et sociales. »  
(Détrez, 2002, p. 18)

Pour l'étude de l'Expression Corporelle, en tant qu'activité corporelle, il nous semble intéressant d'introduire la notion de « schéma corporel ». Comme l'affirme Détrez (2002), cette notion a été introduite par le médecin Bonier et elle fait référence à la structure sensorielle qui rend perceptibles les limites du corps. Là, on parle de l'intelligence du corps, un sens pratique qui « fonctionne en deçà de la conscience et du langage » (Détrez, 2002, p. 158) et, en conséquence, en dehors de la raison et de la réflexion. De ce fait, la socialisation permet l'intériorisation de « techniques corporelles », dispositions et de réflexes qui sont incorporées sans avoir recours à un processus réflexif. Il s'agit donc d'habiletés qui « ne s'acquièrent que par l'imitation et la pratique » (Détrez, 2002, p. 159) comme faire du vélo ou marcher.

Ce sens pratique qui est développé par répétition et par imitation n'est pas indépendant de la « médiation langagière » comme nous l'avons vu plus haut. Les injonctions sociales s'adressent au corps sous la forme de commentaires, conseils, corrections des mouvements, etc. (Faure, 2000). Ainsi, par exemple, dans le monde du sport (Lahire, 1998) ou de la danse (Faure, 2000) on voit comment les mouvements sont corrigés recourant par fois à des « formes subtiles » telles que la comparaison ou la métaphore. Le processus d'incorporation est un processus d'implication physique et mentale où l'individu s'engage « corps et âme » (Wacquant, 1989). Les discours officiels et extra-officiels sont, comme on le verra plus tard, orientés vers le

redressement moral des individus en redressant leurs postures corporelles : « on polit les esprits en limant les aspérités physiques » (Détrez, 2002, p. 162).

Comme nous l'avons avancé, l'hexis corporelle est le résultat du processus de socialisation qui fait incorporer physiquement la structure sociale aux individus. De ce fait, l'hexis corporelle peut être comprise comme un langage à décoder avec un (complexe) système sémiotique. Le langage corporel transmet la distinction sociale reflétant l'influence des variables sociales telles que la classe sociale ou le genre. Le corps devient ainsi, par incorporation du social, signe de statut social, de sorte que le rôle doit s'adapter aux normes en vigueur (Détrez, 2002). Cette adaptation, qui opère aussi en dehors de l'activité consciente, est en étroite relation avec l'idée d'habitus dont on a parlé. De ce fait, les individus se sont distribués dans un système de goût et de distinction qui génère des pratiques différentes, représentations corporelles différentes et, en définitive, des constructions corporelles différentes.

Les constructions corporelles diverses qui génèrent des usages sociaux du corps variés se sont développées à partir de la confluence du binôme « corps réel/corps idéal ». La construction sociale du genre contribue à créer tout un imaginaire autour du corps sous la forme de représentations corporelles qui indiquent qu'est-ce que le corps, comment l'utiliser, comment doit-il être, etc. De telle sorte, la construction sociale du corps devient une lutte constante autour de la recherche du corps « idéal ». Comme l'affirme Détrez (2002), cette lutte est, par socialisation, beaucoup plus intense chez les femmes. De ce fait on voit comment le processus de socialisation devient un processus de différenciation (de classe, genre, etc.) dans la structure sociale. Cette distinction est liée à un processus de domination établissant et naturalisant les rapports de pouvoir entre les strates de la société.

C'est ainsi que l'exercice du pouvoir s'établit par le contrôle des représentations sociales du corps. En prenant des formes très diverses (violence, exploitation, etc.) le pouvoir social sur le corps se manifeste à partir de l'imposition des représentations, valeurs et savoirs du corps. Le corps est par exemple redressé par ces pouvoirs dans un processus d'intextuation du corps, c'est-à-dire, par « l'incarnation des pratiques discursives [...]. Par cette intextuation du corps, qui permet l'incarnation de la loi, la chair devient corps, et le corps individuel élément du corps social » (Détrez, 2002, p. 181-182).

En plus, étant donné que le processus de socialisation est dépendant du contexte socio-historique, la construction du corps issue de cette socialisation est, en conséquence, intimement rattachée à l'évolution de l'histoire des sociétés. Détrez rappelle les conclusions de Norbert Elias selon lesquelles le processus de civilisation, c'est-à-dire le processus par lequel le corps s'efface et laisse sa place à la civilité qui est fondée sur la contrainte des pulsions dans le sens d'un contrôle strict des « attitudes les plus intimes et infimes de la corporéité » (Détrez, 2002, p. 111), peut être compris comme processus d'individualisation. Dans le même temps, les auteurs affirment que le processus d'individualisation est indissociable de l'individuation, c'est-à-dire de l'autocontrainte qui est intériorisée et devient une régulation des pulsions et des émotions constante et automatique.

C'est ainsi qu'on introduit la notion de « corps redressé » utilisé par Détrez (2002). La socialisation des individus et la construction corporelle conséquente modèlent le corps de manière diffuse à travers des agents de socialisation que, comme on l'a avancé, opèrent tout au long de la vie de l'individu et reproduisent les modèles de domination et les rapports de pouvoir. En d'autres mots :

« Le donné biologique, dans le façonnement naturel duquel interviennent déjà l'influence de la société et la culture, est cultivé, interprété, redressé au travers de normes plus ou moins conscientes : les attitudes et les comportements les plus privés d'hygiène, de santé, de sexualité se trouvent ainsi conditionnés, déterminés, englobés dans des dimensions symboliques, productions historiques et sociales. » (Détrez, 2002, p. 110)

L'activité physique et notamment le sport, loin d'être un espace de « loisir » ou « détente » des contraintes sociales représentent et « participent pleinement du processus d'autocontrainte et de disciplinarisation » (Détrez, 2002, p. 116). Pourtant les loisirs et le sport occupent « une place primordiale dans la vie et la santé d'un individu. Le corps est construit sur la base de l'intériorisation des représentations et contraintes imposées par le processus historique. Le corps individuel et le processus d'individualisation qui lui est associé sont le résultat des pressions des groupes sociaux qui placent sous le regard et une surveillance constante les individus. Ces

représentations, ainsi que les savoirs et l'ensemble des croyances, dessinent le « corps idéal » qui sert à modeler et régir le fonctionnement du « corps réel ». De ce fait, les pratiques quotidiennes se voient conditionnés par les valeurs et l'imaginaire mental du corps relevant ainsi des représentations symboliques. C'est ainsi qu'on peut assister à des pratiques (des actions) similaires avec des interprétations complètement différentes issues des représentations différentes (Détrez, 2002)<sup>22</sup>.

L'Expression Corporelle en tant qu'activité physique s'occupe du corps et de la communication corporelle comme on le verra après plus en détail. Mais dans la communication le corps joue le rôle d'interprète à part entière dans un complexe système de valeurs symboliques et culturelles. La parole, dans l'interaction humaine est accompagnée des gestes lesquels enferment le social dans le sens où les gestes, et par extension le corps, sont socialement et culturellement codés (Détrez, 2002). C'est ainsi que le corps intervient dans le social et la communication comme résultat de l'incarnation du social à partir du processus de socialisation. De plus, le corps intervient comme signe du système de valeurs de la société : « d'une part, il est langue, de l'autre, il est parole » (Détrez, 2002, p. 128). A partir de cette vision du corps, Détrez nous rappelle les mots de Goffman selon lesquels, le « soi » est rattaché à l'incorporation et à la mise en scène. Le « soi » existe ainsi uniquement grâce à sa « présentation » et le « moi » n'est qu'un personnage représenté.

À partir de ce que nous avons dit, les représentations du corps sont liées au contexte culturel et aux rapports de pouvoir. En conséquence, les différentes cultures ont développé des représentations du corps diverses évoluant à travers de l'histoire. Malgré cette évolution, les représentations nouvelles ne font pas disparaître les anciennes offrant ainsi la possibilité de coexistence dans une même société. C'est ainsi que Détrez (2002) nous présente une catégorisation de la gamme des représentations les plus remarquées au cours de l'histoire. D'abord, le « corps-tombeau » qui était déjà présent dans la culture et philosophie grecque. Il s'agit d'un corps qui enferme l'essence de la personne laquelle va au-delà du monde physique et qui appartient à l'espace spirituel. Cette compréhension du corps a été transmise vers la pensée chrétienne à partir des

---

<sup>22</sup> Voir l'exemple donné par Christine Détrez par rapport au lait maternel et l'allaitement chez la médecine savante et les pratiques populaires où le premier cas répond à des explications scientifiques bien que le deuxième renvoie à des transmissions des vertus et des grâces de la femme qui allaite (2002, p. 124)

courantes néoplatoniciennes de saint Augustin qui retient de la philosophie de Platon le dualisme âme et corps. Dans ce dualisme, c'est l'esprit qui détermine le Moi, le corps n'étant que la prison/le sépulcre physique de l'esprit. C'est ainsi que pour retrouver l'Idée du Bien exposée par Platon ou le Vrai de Socrate il faut maîtriser le corps dans la recherche de l'harmonie et la juste proportion.

À partir de la représentation de corps en tant que corps-tombeau, le XVII<sup>e</sup> et le XVIII<sup>e</sup> siècle vont faire évoluer cette représentation vers une modalité fondée sur la base de la rationalité et des automates de l'époque, un corps qui est compris comme un ensemble de mécanismes qui le font fonctionner : le corps-machine (Détrez, 2002). Le corps est donc une machine parfaite, issue de la création de Dieu. La pensée est dehors de cette machine et garanti l'existence de l'être : rappelons justement le « *cogito ergo sum* » de René Descartes. La révolution industrielle du XIX<sup>e</sup> siècle fondée sur une pensée mécaniciste se voit élargie vers une pensée de la société et de son fonctionnement en termes organiques, voire mécaniques. Le corps devienne donc une machine à combustion telle qu'une machine à vapeur (Détrez, 2002).

L'évolution des représentations du corps, en tant qu'objet matériel, purement physique et soumis aux restrictions du royaume terrestre, notamment grâce à l'influence de la médecine contemporaine abouti à la représentation où le corps est considéré comme un objet biologique. Le corps est ainsi objectivé à travers d'innombrables instruments de photographie, vision augmentée, dissection, etc. « Ce corps, appréhendé comme un ensemble de tissus, une architecture d'organes, est ainsi posé comme extérieur, étranger à l'individu, et relève de la connaissance savante et biologique » (Détrez, 2002, p. 49).

En introduisant la notion de « techniques du corps » (Mauss, 1936) et en lien avec la notion d'« habitus », Détrez présente le corps-instrument en tant que représentation corporelle. De ce fait, les « techniques du corps » font référence aux façons de se servir du corps qui sont utilisées par les individus et/ou sociétés et qui sont façonnées par l'habitus. C'est ainsi que la socialisation opère sur l'individu avec un processus d'incarnation de la culture où les gestes et actes de la vie quotidienne sont transmis par le groupe.

En lien avec le monde du travail et du sport, le corps peut être représenté comme un instrument de travail, un outil. Le corps est ainsi redressé et les techniques du corps sont orientées vers le modelage des formes et des mouvements afin de mieux servir aux normes corporelles de chaque travail, discipline ou art. Car le corps-outil est intimement rattaché au corps compétitif où les potentialités biologiques sont neutralisées en faveur de la « recherche de performances, au-delà des limites physiques du corps » (Détrez, 2002, p. 90)



### **3. Parcours de professionnalisation, parcours de transformation et carrière corpo-expressive**

Dans cette deuxième partie, nous articulons notre cadre théorique autour d'une hypothèse selon laquelle les personnes qui pratiquent des Activités Corporelles Expressives connaissent un ou plusieurs processus de transformation. Rappelons que ce type de socialisation est placé entre les socialisations de renforcement, où l'individu est dans un processus de socialisation dont les effets sont éminemment fixateurs d'une socialisation précédente, et les socialisations de conversion qui, tout au contraire, transforment d'une manière radicale l'individu grâce à une confirmation constante « des produits de la re-socialisation » qui a lieu dans une structure sociale déterminée. Les socialisations de transformation sont donc plus limitées, soit dans le temps soit dans un contexte social précis (Darmon, 2006).

Cette hypothèse est justifiée par la présence d'un nouveau contexte historique qui, comme on le verra dans la troisième partie de notre problématique, ouvre la possibilité d'une nouvelle utilisation du corps à travers des Activités Corporelles Expressives et par conséquent d'une conversion des individus. Nous restons pourtant prudents au moment d'octroyer aux ACE une capacité de conversion totale et permanente de l'individu et parions pour une transformation qui peut être limitée, comme on vient de le dire dans le temps ou dans un contexte spécifique (espaces artistiques, par exemple).

Dans la mesure où nous partons de l'hypothèse que la pratique répétée de l'EC contribue à l'élaboration des socialisations secondaires qui dans une certaine mesure, peuvent transformer les socialisations primaires des individus, nous nous demandons : Quels sont les transformations expérimentées par les pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC ? De quel genre de transformations (corporelles, mentales...) s'agit-il le cas échéant ? Quand est-ce qu'elles font leur apparition dans les parcours individuels ?

Pour pouvoir répondre à ces questions, nous devons les développer et bien différencier trois aspects du processus de socialisation qui favorisent cette hypothétique transformation. Voici nos hypothèses :

D'abord, nous supposons que comme point de départ, nous trouvons chez l'individu pratiquant-e de l'EC une socialisation primaire, qui a généré l'habitus favorisant ou empêchant la possibilité de transformation postérieure. Ensuite, nous pensons que le début d'une évolution est caractérisé par des mécanismes « nécessaires » pour surmonter l'hystérésis de l'habitus primaire ainsi que les étapes d'une carrière transformatrice. Et finalement, l'individu une fois transformé de façon complète soit partielle, aurait un nouvel habitus plus ou moins proche de ce qu'il avait au départ. Nous trouvons donc à ce point, le produit résultant du processus de transformation.

C'est ainsi que cette thèse articule deux démarches de la sociologie qui ne sont pas utilisées traditionnellement ensemble. En fait, comme le dit Darmon, il s'agit d'articuler « deux démarches réputées incompatibles en sociologie : l'une en termes de carrière et l'autre en termes de dispositions et d'espace social » (2008a, p. 15). D'un côté, comme il a été exposé, nous nous appuyons sur une sociologie de la socialisation qui fait attention à l'espace social qui encadre les pratiques et les instances socialisatrices afin d'avoir une explication sociologique des faits qu'on étudie. D'autre côté, nous employons des notions à mode d'outils de recherche propres à l'interactionnisme symbolique.

Les sociologues proches du courant américain représenté par Goffman, Becker, Hughes, entre autres, connue par « interactionnisme » ont développé au cours de leurs travaux la notion de « carrière ». Il s'agit d'une idée élargie à partir de celle de « carrière professionnelle » étendant les sociologues son sens à tout le monde. C'est-à-dire tout le monde peut s'engager dans un processus d'action plus au moins maintenu au cours du temps. Depuis cette perspective, la notion de « carrière » fait référence à la situation officielle de l'individu, ce qui représente la dimension objective de la carrière et, en même temps, à l'ensemble des changements des significations et de l'image de soi qui opèrent dans sa dimension subjective. En ce sens, la carrière doit être comprise en tant que processus où l'analyse diachronique relève des manières dont les acteurs anticipent, préparent et font face aux changements et difficultés (Darmon, 2008b, 2008a).

La notion de « carrière » dépasse donc la notion de « trajectoire » proposée par Bourdieu. Ainsi, cette dernière amène à considérer la « série des positions successivement occupées par un même agent (ou un même groupe) dans un espace lui-même en devenir et soumis à d'incessantes transformations » et non à « essayer de comprendre une vie comme une série unique et à soi suffisante d'évènements successifs sans autre lien que l'associations à un 'sujet' » dont la constances n'est sans doute que celle d'un nom propre » (Bourdieu, 1986b, p. 71)<sup>23</sup>. La notion de « carrière » permet

« d'approcher un monde logiquement plus restreint que l'espace social, à savoir l'espace local des interactions (pas seulement de face-à-face), qui [...] n'englobe pas seulement les voyageurs d'un wagon donné qui accompagnent l'individu mais également les agents du métro, le conducteur de la rame, les publicitaires ayant produit les affiches qui ornent les murs de la stations, etc. » (Darmon, 2008a, p. 93)

Notre recherche centre donc d'emblée l'attention sur les interactions au fil du temps des acteurs qui font ce voyage et rend compte de « ce qu'ils font » : engagements, séquençage temporel, rapports entre les acteurs etc. Cela permet de faire une description des pratiques des acteurs en montrant leur réalité objective (« ce qu'ils font » à chaque moment et les engagements pris par eux) c'est-à-dire, leur « *situation officielle* ». Cette démarche d'analyse nous permet en même temps de mettre en évidence l'interprétation subjective (« significations intimes ») que les acteurs font à chaque moment de leurs pratiques. Ensuite, nous analysons l'espace social dans lequel ces carrières se construisent. Autrement dit, nous reconstruisons « la structure du réseau » de métro qui établit les conditions sociales nécessaires mais non suffisantes pour rentrer (et/ou sortir) dans la carrière.

Plusieurs travaux (Darmon, 2008a ; Fillieule, 2001 ; Fillieule et Mayer, 2001) utilisent cette notion en tant qu'outil de recherche aussi bien théorique et ou épistémologique que méthodologique.

---

<sup>23</sup> Cité par Darmon (2008a)

« [...] la carrière est un outil de recherche efficace et de plaider vigoureusement pour son usage, les avantages théoriques, méthodologiques et épistémologiques qui lui sont associés peuvent considérablement varier d'une approche à l'autre. »  
(Darmon, 2008b, p. 150)

Les auteurs exposent les possibilités d'utilisation de cette notion et arguent qu'elle permet de combiner l'analyse compréhensive avec l'objectivation des positions qu'occupent les individus de manière successive. L'utilisation de la notion « carrière » dans la recherche nous permet de comprendre les raisons d'agir avancées par les individus (Fillieule, 2001). De plus, cette analyse est orientée vers les dispositions (prédispositions) qui ont les individus au moment de s'engager dans le processus militant ainsi que vers la variabilité présente dans le(s) parcours vécu(s) par ces individus.

La notion de « carrière » est proposée comme « un instrument d'intelligibilité » à partir duquel « échapper à l'alternative entre structures et stratégies dans l'analyse des carrières militantes ». Elle nous permet ainsi l'opérationnalisation des « dispositions incorporées » tenant compte de « l'influence des contextes pratiques » (Darmon, 2008b, p. 151). Avec « carrière » nous devons comprendre aussi la capacité d'articuler le temps de l'individu. Celle-là nous permet de considérer les variations dans les temps de l'individu (différentes étapes dans son vécu ou échelons de la carrière) ainsi que d'étudier les variations par rapport aux dispositions mises en action au cours de la carrière.

Selon Darmon, « l'entretien constitue sans doute une approche privilégiée des carrières, des trajectoires ou de tout processus individuel qui s'étale dans le temps » (2008a, p. 104). La notion de « commencement » que l'auteur utilise lors de son analyse de la carrière initiée par les femmes anorexiques est rattachée à la notion de « commencements » utilisée par Ekins (1997) dans son étude de la carrière des travestis et transsexuels. Ces notions, prennent une grande importance rétrospective. Cette posture implique la nécessité du recours à la reconstruction du « commencement » *a posteriori*.

L'utilisation de la notion « carrière », permet d'inclure dans l'analyse les différentes configurations des relations, structures et contraintes dans lesquelles l'individu est engagé. Cette toile d'araignée qui participe de la « dynamique des transformations » s'expose plus clairement avec cet outil de recherche. En d'autres mots, cette notion engage, au sens interactionniste, les processus d'entrée, maintien et sortie d'univers de pratiques dans lequel s'engagent les individus. Son utilisation permet l'objectivation des discours afin d'identifier les « transformations de soi » (Darmon, 2008b, 2008a). La carrière combine son pouvoir comme instrument d'objectivation avec la possibilité d'être utilisée comme outil qui garantisse le caractère fondé empiriquement de l'analyse.

Cette capacité d'objectivation apportée par la notion de « carrière » peut être traduite par une capacité de « rupture ». Comme le rappellent Muriel Darmon (2008b) et Pierre Bourdieu (1965), Emile Durkheim et Marcel Mauss abordaient dans ses textes la rupture des prénotions qui s'opère à partir de la construction du fait scientifique. Cette rupture est requise si on veut s'éloigner des conceptions des « experts ». Nous visons à franchir les frontières désignées par le duopole forme par les « experts par profession » et/ou les « experts par appartenance à un groupe donné » et viser à une analyse scientifique, voire objectif et libre de prénotions. Ainsi, la notion de « carrière » permet

« d'opérer une « double rupture » par rapport à ce « duopole » et de produire un discours sociologique qui constitue un point de vue propre et se distingue à la fois du sens savant [...] et des discours et catégories des interviewées. » (Darmon, 2008b, p. 153).

Comme on le verra plus tard, l'identification des acteurs sociaux qui peuvent être considérés comme des « experts », soit par profession soit par appartenance, n'est pas claire à première vue. Il nous faudra donc approfondir dans l'étude des spécificités de notre population objet d'étude et son discours.

*a) Des dispositions irréversibles comme point de départ*

L'EC a émergé en Espagne dans un contexte de changement politique important : la « transition démocratique ». Ces nouvelles pratiques corporelles cohabitent avec les anciennes pratiques et les produits de leur socialisation à échelle aussi bien individuelle qu'institutionnelle.

Les changements législatifs de la fin du XXe siècle supposèrent l'introduction d'un corpus politique fondé sur les préceptes de Mai 68 ; les valeurs démocratiques ; la liberté et l'expression artistique à l'EPS. Cela dessine un scénario de confrontation de deux perspectives très différentes par rapport au corps et par rapport à l'AP. En ce sens, le sport, malgré les efforts des défenseurs des Activités Corporelles Expressives, continue d'être l'activité dominante dans l'éducation et dans les espaces publics. L'EC est née au milieu d'une confrontation entre la vision artistique du mouvement humain et la vision utilitariste, et à des fins militaires, de l'activité physique défendue jusqu'alors par le sport.

Dans ce sens, la naissance des ACE fut le résultat de la confrontation entre deux modèles d'activités physiques : celle destinée aux hommes, qui traditionnellement a été clairement influencée par le sport et par une vision hygiéniste de l'activité physique et celle réservée aux femmes dont l'influence provenait plutôt du monde artistique (danse, théâtre, cirque...). Dans les institutions socio-éducatives, l'approche du corps est alors soumise à des changements sociopolitiques constants avec plus de 40 ans d'expérience dictatoriale et des forts mécanismes idéologiques qui renforçaient le système de production et hiérarchisation des sexes résultant en « corps féminins » et « corps masculins ».

Garcia (2011a, 2011b) montre qu'habituellement « les hommes ont peu de goût (voire du dégoût) pour les pratiques de danse chorégraphiée et didactisée »<sup>24</sup>. Cela s'explique par le travail de réinterprétation qui doit être fait dans certains univers, comme celui du cirque contemporain, des pratiques corporelles socialement connotées comme « féminines ». Pour ces raisons, nous pensons qu'il est d'emblée nécessaire pour les hommes d'avoir des expériences au préalable dans le secteur artistique qui apporte

---

<sup>24</sup> Voir aussi à ce propos l'enquête menée conjointement par Faure et García (2005) sur la danse Hip-Hop

un « goût » supplémentaire pour de telles pratiques. Ainsi, les dispositions favorables aux pratiques expressives se retrouvent plutôt chez les femmes, qui ont eu traditionnellement une socialisation plus proche aux activités artistiques. Nous pensons que de telles dispositions se trouvent également dans la population masculine mais avec plus des restrictions.

La présence des dispositions favorables aux ACE est, selon notre hypothèse, associée à des « socialisations inversées » décrites par Mennesson (2000, 2002, 2007). L'autrice nous montre comment, dans le sport, on peut trouver des femmes « au monde des hommes ». Ces femmes, pratiquant-e du football et de la boxe, se trouvent dans un contexte traditionnellement masculin grâce à ces « socialisations inversées ». À partir de la socialisation familiale, où la figure paternelle est ou a été sportive, les filles incorporent des dispositions typiquement masculines comme des « garçons manqués ». En ce sens nous prenons ici la thèse de Mennesson à l'envers comme l'a fait Sorignet (2004 ; 2004a, 2004b) dans ses analyses sur la danse où prête une spéciale attention aux socialisations des hommes. Ainsi, la construction des identités sexuées et sexuelles des danseurs trouvent dans la danse, « un univers professionnel aux propriétés dites "féminines" » (2004a, p. 11), la nécessité de recomposer leur masculinité. Issues de l'activité professionnelle, ces socialisations participent aussi des « socialisations inversées ». Dans cette même ligne, les hommes pratiquant-e-s de l'EC doivent, selon cette hypothèse, intégrer des dispositions similaires aux femmes pour la réalisation des pratiques expressives lors de leur socialisation primaire et, en plus, surmonter la désapprobation sociale pour réaliser des pratiques traditionnellement féminines (Sorignet, 2004a).

La socialisation de genre s'articule avec celle de classe lors de la construction sociale du corps. De ce fait, l'apprentissage « par corps » suppose que les acteurs disposent des conditions matérielles et temporelles nécessaires pour l'incorporation d'un habitus contenant les dispositions aux activités expressives. Nous considérons alors que l'appartenance à une classe sociale déterminée a un rôle important, voire décisif, au moment de configurer les dispositions nécessaires pour la pratique de l'EC. Cette hypothèse prend appui sur la théorie bourdieusienne de l'habitus et du capital qui a été expliquée au préalable.

Selon cette logique, les activités telles que la danse, le théâtre ou la musique doivent être considérées en tant que disciplines a priori en adéquation avec les inclinaisons artistiques. Ainsi, nous avançons l'hypothèse d'une population appartenant aux classes moyennes et supérieures. Alors, si nous devons considérer l'EC d'une telle manière, on doit supposer qu'il existe un certain niveau de connaissances et de compétences qui sont acquises lors de la socialisation primaire dans les classes intermédiaires et supérieures. La pratique de l'EC impliquerait une hexis corporelle et un ethos qui leurs sont propres. Au final, nous construisons l'hypothèse qui affirme que les pratiquant-e-s de l'EC ont des dispositions ACE qui sont élaborées dans le cadre de socialisations à l'intérieur des classes moyennes et supérieures et notamment chez les femmes.



## b) *Processus de transformation : la carrière corpo-expressive*

En partant des dispositions qu'on vient de décrire, développées dans une phase qu'on pourrait considérer comme préalable à la carrière corpo-expressive ou en tout cas antérieure à l'exercice de l'EC, nous arrivons au moment où nous devons poser les questions nécessaires par rapport au(x) changement(s) que les individus connaissent pour devenir pratiquant-e-s de l'EC. En disant cela on avance l'idée que les transformations se succèdent tout au long d'un processus plus ou moins long au cours duquel l'individu abandonne d'une certaine façon les dispositions qu'ont configuré ses dispositions primaires et le substitue par d'autres dispositions.

Dans cette thèse, comme il a été évoqué, nous centrons notre intérêt sur ce processus de conversion/transformation et utilisons la notion de « carrière » (Becker, 1963 ; Darmon, 2008a, 2008b) comme outil de recherche et d'analyse des socialisations de transformation chez les pratiquant-e-s de l'EC. Cela implique l'introduction dans notre analyse des dimensions objectives et subjectives des changements des individus. C'est-à-dire, nous devons poser les questions sur la réalité objective de l'individu, sa « *situation officielle* » et sur les « *significations intimes* » du processus de transformation de l'individu. En ce sens, notre analyse prend en compte « ce qui est fait » et les significations données par les individus :

« Á la prise en compte de l'aspect temporel des processus, la notion de carrière ajoute la possibilité d'articuler, dans leur étude, la « situation officielle de l'individu » et ses significations intimes », selon E. Goffman (1968, p. 179), ou encore, dans les termes de H. Becker, les « faits objectifs relevant de la structure sociale » et les « changements dans les perspectives [...] de l'individu » (Becker, 1963, p. 47) » (Darmon, 2008a, p. 86-87).

Ainsi nous considérons que l'EC est une activité socialisatrice qui engage les individus dans un processus évolutif et transformateur d'eux-mêmes. Notre travail consiste donc à décrire et expliquer les différentes étapes du processus, les dispositions qui sont mises en œuvre dans chaque étape ainsi que les évaluations/interprétations qui font les acteurs de leurs changements. L'analyse de la carrière comme processus

diachronique implique la mise en évidence d'étapes ou moments bien différenciés dans le parcours. Becker utilisait la notion de « carrière » dans le contexte d'une sociologie de la déviance et identifiait trois grandes étapes de la « carrière déviante » : la transgression d'une norme ou d'un système de normes, la désignation publique et l'adhésion à un groupe déviant organisé.

Dans ce travail de thèse nous employons des étapes pour analyser la carrière des pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC. Cette carrière nous allons la nommer « carrière corpo-expressive ». Cette carrière est constituée de trois phases que nous avons théorisées à titre d'hypothèse en nous inspirant de celles proposées par Becker. La première phase serait donc caractérisée par une rupture, la deuxième par des transformations profondes en mesure de modifier l'habitus de l'individu et la troisième par l'acceptation d'une nouvelle identité et d'un nouvel habitus.

*L'entrée dans la carrière corpo-expressive : quelles dispositions sont-elles nécessaires ?*

Pour débiter une « carrière » dans le sens classique donné par Becker (1963) le chercheur devait répondre à la question « pourquoi ceux qui respectent les normes tout en ayant des tentations déviantes ne passent pas à l'acte » (1963, p. 50). Et l'auteur affirmait, que pour commencer à répondre il faudrait analyser « le processus de l'engagement par lequel une personne "normale" se trouve progressivement impliquée dans les institutions et les conduites conventionnelles » (1963, p. 50). Cette approche est clairement encadrée dans la sociologie de la déviance où les transgressions des normes et des modèles de comportement sociaux dominants sont fortement impliquées. Faute de ce type de transgressions dans notre population, nous ne pouvons pas encadrer les activités et comportements analysés dans le contexte de cette sociologie. En conséquence, la première phase de la « carrière corpo-expressive » doit être plutôt considérée comme une phase de rupture et non de déviation.

Nous nous posons donc la question des conditions nécessaires (individuelles et collectives) pour s'engager dans la carrière corpo-expressive. Ainsi, notre constat de départ est que l'EC est une activité qui s'oppose d'une certaine manière au sport et plus précisément, aux formes d'utilisations du corps hygiénistes et à des fins militaires. C'est ainsi que, face au monopole presque absolu du sport par les institutions éducatives et

dans l'EP espagnole ainsi que dans le loisir tout au long de son histoire, le pratiquant-e d'EC doit transgresser la norme sportive pour « chercher/trouver » ailleurs une alternative à ces pratiques.

Nous considérons que chez les personnes qui ont vécu la dictature franquiste, cette transgression est plus importante et à des conséquences plus radicales dans le sens où l'idéologie phalangiste (fondée sur les valeurs nationalistes et catholiques) était nettement associée aux activités physiques. Il est pourtant vrai que la fin de la dictature ouvrait la porte (déjà avec la LGE de 1970) aux nouvelles activités et aux idées plus démocratiques et libertaires et que le développement du SEE a favorisé l'expansion et l'instauration de l'EC dans les cours d'EP de toute la géographie espagnole. Représentant cela pour les nouveaux-elles pratiquant-e-s la possibilité de choisir entre plusieurs options physiques. Mais au vu de ce qui a été dit dans notre description de la genèse historique de l'EC, nous considérons que ces deux options (activité sportive, activité expressive) ne sont pas à égalité étant donné la prédominance du sport.

Dans cette première étape il y a en outre un aspect important. Le processus de rupture avec les modèles sportifs implique l'apparition du fait connu comme « hystérésis ». C'est-à-dire, le fait de résistance aux changements dans une inertie causée par les dispositions acquises lors de la socialisation primaire. Nous considérons que cette résistance est plus forte à mesure que les socialisations primaires s'éloignent des dispositions de l'habitus générées plus enclins à la pratique expressive. En d'autres mots, les individus seront plus réticents à la pratique des ACE à mesure que leur capital culturel diminue. Et de manière inverse, la présence d'un capital culturel élevé favoriserait la pratique de l'EC à l'âge adulte.

#### *Désignation publique et transformation de soi : l'entrée dans le groupe*

La rupture qui a lieu dans le contexte de la première étape, doit être en mesure non seulement de permettre une pratique récurrente des activités associées à l'EC mais encore d'initier un nouveau processus de socialisation corporelle ainsi que redéfinir l'appartenance de l'individu à un nouveau groupe de pratiquant-e-s. Cette phase, que nous introduisons ici comme hypothèse, doit représenter la stabilisation d'une carrière corpo-expressive. Cette stabilisation ne débute donc pas avec la simple pratique occasionnelle d'une activité non-sportive, voire artistique, qui pourrait être même

imposée. Il faut accepter les changements et trouver le « goût » pour des telles pratiques.

Une telle acceptation et création du « goût » devrait se produire dans le contexte de cette deuxième étape. Becker montrait comment, pour les fumeurs de marijuana, la deuxième phase de la sa carrière était caractérisé par la désignation publique de l'individu comme personne appartenant à ce nouveau groupe déviant. Dans notre hypothèse, nous considérons que le nouveau pratiquant-e de l'EC doit s'engager lui aussi dans un groupe de pratiquant-e-s confirmés.

Dans ces études sur la déviation Becker (1963) affirmait que l'entrée dans un groupe « déviant » impliquait normalement la stigmatisation de l'individu ainsi que l'opposition des personnes « normales ». L'ouverture à l'espace public et la désignation publique, entame dans cette deuxième étape un processus d'une importance capitale : l'acquisition d'une nouvelle identité et d'un nouveau statut social. Quant à la première, la désignation publique après la transgression de la norme est évaluée par les autres en fonction des canons communément acceptés et, en conséquence, la personne déviante est vue sous ce prisme. En d'autres mots, l'image de soi et l'image que le reste de la société a de l'individu se voit affectée par l'évaluation de la société. Cela entraîne l'acquisition d'un nouveau statut dans la structure social associé en plus à des caractéristiques socialement construites qui feront partie de cette nouvelle identité.

Nous considérons la possibilité de trouver cette opposition aussi dans la deuxième étape de la carrière corpo-expressive. De ce fait le nouveau pratiquant-e de l'EC qui a, peut-être débuté son activité expressive au cours de son passage par l'université grâce aux cours impartis dans le contexte de sa carrière universitaire, notamment s'il s'agit d'un homme, verra rapidement une certaine opposition sociale à cause de sa rupture. La non-pratique du sport dans un contexte de prédominance sportive peut être sanctionnée et stigmatisée quand l'aspirant expressif est publiquement désigné. L'étude menée par Mennesson (2007) sur les sport inversés nous invite postuler cette hypothèse : cette opposition est ressentie notamment chez les hommes compte tenu qu'ils pratiquent une activité qu'on peut considérer comme traditionnellement féminine.

En même temps, nous nous plaçons dans l'hypothèse où l'individu est transformé non seulement par l'acquisition d'une nouvelle identité aux yeux des autres mais encore dans sa propre image personnelle. L'implication directe de cela est la disparition progressive du fait connu par hystérésis. Avec la création d'une nouvelle image de soi, l'individu accepte les nouvelles dispositions et commence à les mettre en œuvre s'engageant progressivement dans les interactions expressives qui donneront lieu au nouvel habitus et à la participation dans un groupe déviant organisé. Cette participation constituera la troisième et dernière phase.

### *L'acceptation d'une nouvelle identité*

L'usage de la notion d'« identité » dans la sociologie de Becker est fortement associé à la notion de « statut » et de l'image que la société a de l'individu déviant. Ainsi, en prenant les concepts de Hughes la *caractéristique principale* du statut est celle « qui sert à distinguer ceux qui occupent un statut de ceux qui ne l'occupent pas » (Becker, 1963, p. 55) et les *caractéristiques accessoires* d'un statut sont celles qui sont associées d'une manière quasi automatique à la caractéristique principale. L'identité déviante est constituée lors de la deuxième phase de la carrière déviante à partir de l'image sociale attribuée à ces caractéristiques principales et accessoires. Après cette phase d'opposition sociale et d'acceptation interne, l'individu qui rentre dans une carrière déviante comme les fumeurs de marijuana et qui n'a jamais été seul s'intègre dans un groupe organisé. Cette phase implique la participation consciente dans l'activité et partage, grâce à leur caractéristique commune (la déviance), « des idées et points de vue sur le monde social et sur la manière de s'y adapter ainsi qu'un ensemble d'activités routinières fondées sur ces points de vue. L'appartenance à un tel groupe cristallise une identité déviante. » (Becker, 1963).

En appliquant ces analyses à notre objet, on peut considérer que les pratiquant-e-s d'EC réaffirment leur nouvelle identité en s'entourant de personnes qui partagent les principes idéologiques de l'EC et en configurant avec elles des rapports stables. Parallèlement, il se peut que les individus cherchent à participer dans une association ou groupe local pour le développement de ces activités. Cette participation est utile au pratiquant-e en tant qu'elle permet la naturalisation et la justification de son activité en prévenant ainsi les ennuis causées par la stigmatisation publique. De ce fait, bien qu'il ne s'agisse pas d'une carrière déviante dans le sens donné par Becker, nous maintenons

l'hypothèse selon laquelle les pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC, notamment les hommes, reconstruisent leurs identités en incorporant les principes des nouvelles pratiques comme il est fait pour les cas des danseurs étudiés par Sorignet qui avaient la nécessité de recomposer leur masculinité à partir du moment d'entrer dans le monde de la danse.

### *c) Des nouvelles dispositions irréversibles*

Si nous confirmons les caractéristiques des étapes de la carrière corpo-expressive, l'individu qui a fait le passage pour ces trois étapes aura acquis non seulement une nouvelle identité sociale et un nouveau statut mais encore un nouvel habitus. Le corps du pratiquant-e d'EC aura intégré les « techniques corporelles » propres aux expériences corporelles vécues tout au long du processus de (re)socialisation par l'imitation et la pratique. Les dispositions de départ auront été remplacées, totalement ou partiellement par d'autres dispositions « irréversibles ». À ce stade-là le corps du pratiquant-e aura été reconstruit. Bien évidemment l'arrivée à ce stade de conversion n'est nécessairement pas obligatoire pour tous les pratiquant-e-s et il se peut que personne n'arrive jamais à l'atteindre.

L'acquisition du nouvel habitus impliquerait donc une nouvelle hexis corporelle. Le langage corporel acquis sera le reflet de cette nouvelle identité qui aura été influencée par les pressions de genre et de classe, entre autres. Un nouveau schéma corporel est présent mais nous ne pouvons pas aventurer ses caractéristiques. S'agit-il d'un nouveau schéma corporel propre à l'EC ? Il est vraiment un nouveau schéma corporel ou, par contre, les pratiquant-e-s de l'EC redressent leurs corps à travers de l'adaptation des schémas corporels d'autres disciplines ? Quels sont les modes de redressement du corps en tout cas ? Et quel est le rôle de la médiation langagière ? Ce sont toutes des questions que nous nous établissons dans cette problématique.

De plus, dans notre problématique nous tenons compte de l'espace social qui encadre au nouvel habitus. Son acquisition entraîne la présence de représentations du corps qui auront été établies au cours de la construction corporelle. Dans ce processus de lutte entre le corps réel et la recherche d'un corps idéal nous devons placer les pouvoirs sociaux de différenciation (de classe, genre, etc.) qui opèrent dans la structure sociale. C'est ainsi que les représentations corporelles sont soumises aux enjeux sociopolitiques de luttes de pouvoirs. À cause de son origine contestataire, nous supposons l'EC capable de transmettre des représentations corporelles fortement différenciées des idéaux sportifs, voire traditionnels. En ce sens, il nous reste à répondre à la question « quel est le corps idéal pour les pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC ? ». Et par dérivation quelles sont les représentations corporelles prédominantes chez ces pratiquant-e-s ? Dans quel contexte ou contextes ont été conçues ? Ces questions

complètent notre problématique sur les socialisations et l'institutionnalisation des pratiques corpo-expressives en Espagne, mais il ne sera qu'à la fin de cette thèse qu'on pourra donner réponse à toutes ou à la plupart de ces questions une fois analysées les données.





## **II. MATERIAUX ET METHODE DE RECHERCHE**

## 1. Outils de rupture et ruptures des outils

Comme cela a été expliqué dans le premier chapitre, cette thèse s'inscrit au sein de la sociologie. Nous avons construit le cadre théorique et la méthode qui ont servi à analyser les modes de socialisation et les dispositions qui en résultent à travers la perspective analytique, synchronique et diachronique associée à la notion de « carrière » (voir pages 104 et suivantes). À l'aide de cette notion, notre méthode et nos matériaux sont orientés vers l'analyse des dimensions objectives, la « situation officielle » de l'individu, afin de comprendre sa réalité objective. De plus, notre quête est orientée afin d'analyser aussi les significations adscrites dans le processus de transformation des individus (Darmon, 2008a ; Goffman, 1968).

Nous avons séparé toute opinion et « savoir public » des connaissances sociologiques issues de notre travail de recherche et des discours scientifiques. Pour cela, nous avons écarté toute *prénotion* (Bourdieu *et al.*, 1965 ; Durkheim, 2010) en considérant notre construction théorique comme une « *définition provisoire* » :

« Comme toute science, la sociologie doit commencer l'étude de chaque problème par une définition. Il faut avant tout indiquer et limiter le champ de la recherche afin de savoir de quoi l'on parle. Ces définitions sont préalables, et, par la suite, provisoires. [...] Naturellement des définitions de ce genre sont construites. [...] Enfin ces définitions préalables constituent une garantie scientifique de premier ordre. Une fois posées, elles obligent et lient le sociologue. Elles éclairent toutes ses démarches, elles permettent la critique et la discussion efficaces. [...] Or, avec de bonnes définitions initiales, tous les faits sociaux d'un même ordre se présentent et s'imposent à l'observateur, et on est tenu de rendre compte, non seulement des concordances, mais encore des différences » (Mauss et Fauconnet, 1901, p. 19-20).

Cela implique une observation de l'objet avec un esprit critique vis-à-vis de la logique et du langage communément utilisé par la population (Bourdieu *et al.*, 1965).

À partir de notre problématique on déduit que notre méthode est ancrée dans le principe de *non-conscience* (Bourdieu et al., 1965) qui affirme que les faits sociaux sont soumis à des rapports multiples entre les intentions subjectives et les motivations qui sont établies par la construction d'un ensemble de relations objectives. A leur tour, elles ont lieu au sein de la structure sociale et permettent d'expliquer les attitudes et aspirations des individus. Notre méthode est aussi basée dans le principe, déjà postulé par Durkheim (1895), que les faits sociaux sont considérées comme des choses et, en conséquence, extérieures au sociologue. Le fait social ne peut être compris qu'en acceptant cette extériorité et que « par voie d'observation et d'expérimentation » (1895).

En définitive, cette thèse s'inscrit clairement dans une posture de rupture entre l'objet étudié et le chercheur ainsi que dans la critique des fondements de notre définition provisoire à la lumière des données qui la mettent à l'épreuve. Nos instruments ont donc été élaborés dans le respect de tels principes et afin d'obtenir les données suffisantes permettant de répondre aux exigences scientifiques.

Ainsi notre méthode d'enquête est élaborée afin de répondre aux questions exposées dans le troisième point de notre problématique. Celles-ci tournent autour de la question centrale « Quelles sont les transformations dispositionnelles des pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC ? ». Il est donc nécessaire d'établir des outils capables d'appréhender les expériences vécues par les enquêtés et des processus inhérents de socialisation.

De ce fait nous exposons les quatre aspects principaux qui configurent la méthode employée : la description des caractéristiques de la population à l'étude ; celle des démarches d'accès au terrain et celle de sélection des individus ; l'obtention synchronique des données sur le terrain ; le recueil diachronique des expériences des enquêtés ; et le traitement de toutes les données. C'est ainsi que l'obtention des données et leur analyse postérieure ont été faites à partir de différents outils méthodologiques qui ont permis d'obtenir une « image » longitudinale et transversale de notre objet. En ce sens, nous avons employé l'observation directe, pour sa capacité à donner de façon synchronique les données nécessaires ; l'entretien semi-structuré, dans le but d'approfondir les significations individuelles ainsi que les parcours des acteurs dans un ordre plus au moins cohérent ; et le questionnaire qualitatif en ligne, qui permettait

d'augmenter l'ampleur de la couverture géographique des entretiens en accédant aux personnes difficiles d'accès.

Alors que dans notre travail d'enquête l'analyse privilégiée est qualitative, nous proposons un outil d'exploitation et d'analyse des données issues des enquêtes qualitatives telles que l'entretien, groupes de discussion, etc. Cela suppose l'introduction d'une perspective quantitative dans l'analyse de données qualitatives, ce qui ouvre le débat méthodologique. L'originalité de ce travail de thèse se trouve donc non seulement dans l'étude des processus de transformation des pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC mais encore dans la diversité des méthodes employées pour son analyse. L'utilisation de cette perspective quantitative dans l'analyse des données textuelles n'est pourtant pas neuve. L'Analyse Statistique des Données Textuelles a été développée dans les années 1960 grâce à l'émergence des outils informatiques rendant possible l'analyse automatique des textes provenant de disciplines diverses. Il s'agit donc d'une approche qui se nourrit de l'analyse qualitative du discours et des modèles statistiques capables d'analyser et d'exposer la structure complexe de ces données. Son usage, qui semble en pleine expansion au vu du nombre croissant d'articles et des travaux sur le sujet, permet de compléter les analyses qualitatives en apportant une considérable réduction de la complexité des données.

## 2. Caractéristiques de la population et modes de sélection

Étant donné la diversité des outils employés dans cette thèse, les modes de sélection des individus sont aussi multiples. Nous avons cependant maintenu un critère de sélection général et flexible pour l'ensemble : la pratique par les individus d'une ou plusieurs activités appartenant au moins à une des orientations de l'EC. Nous avons profité des réseaux de contacts des centres éducatifs et associations où l'EC est une activité quotidiennement pratiquée.

Comme nous l'avons montré, les Activités Corporelles Expressives (ACE) incluent un grand nombre d'activités physiques différentes. La population qui a été sélectionnée pour cette recherche, fait partie de cet ensemble, mais nous considérons important de détailler ses caractéristiques. Plusieurs auteurs ont décrit les caractéristiques qui ont fait de l'EC une discipline autonome. Entre autres, Blouin Le Baron (1982), Levieux et Levieux (1988) et Motos (1983). Malgré cette autonomie, l'EC a pris de multiples orientations (Romero Martín, 2015).

En ce sens, nous exposons ici succinctement les différentes versions d'EC, à travers les catégories proposées par les auteurs qui nous ont permis d'identifier notre population. À ce propos, nous constatons dans le Tableau 1 que l'EC est une discipline très hétérogène et que plusieurs activités dans différents domaines peuvent être accueillies sous l'appellation d'activité corpo-expressive. Trois orientations de l'EC suscitent l'accord général des auteurs : l'orientation scénique, qui « met l'accent sur la transmission au public » (Romero Martín, 2015, p. 84) ; l'orientation pédagogique, qui transforme les techniques issues d'autres disciplines telles que la danse, le théâtre ou le cirque entre autres, en moyens de sensibilisation de l'enfant ; et l'orientation dite psychanalytique ou thérapeutique, qui utilise ces techniques comme des outils de traitement des pathologies notamment d'ordre mental. De plus, quelques auteurs affirment qu'on peut inclure dans cette liste d'autres orientations telles que l'orientation métaphysique, une version plus spirituelle de l'activité physique qui transcende les limites corporelles.

Tableau 1 : Auteurs et courants d'EC

BLOUIN le BARON	ZAGALAZ	MOTOS	MATEU, DURÁN et TROGUET		CONTRERAS	MIRANDA
	2001	1983	1988	1992 (et d'autres)	1998	1990
Scénique	x	x	x	x (artistique)	x	x
Pédagogique	x	x (danse) x (scolaire)	x	x	x	x
Psychanalytique	x	x (psychologique)	x	x (psychologique)	x (thérapie)	x (thérapie)
Métaphysique	x		x			x
Sociale				x		

(Romero Martín, 2015, p. 84)

D'autres auteurs (Ruano, Learreta, et Barriopedro, 2006) classifient les orientations d'EC en trois catégories : scénique-artistique, pédagogique-éducative et psychologique-thérapeutique, similaires à celles précédemment décrites. Nous avons utilisé cette classification pour sélectionner les activités et les individus qui les pratiquent. Pour la présente sélection, nous avons privilégié notamment l'orientation pédagogique. Cependant, sur le terrain, on constate rapidement la difficulté de discerner une vraie séparation entre les orientations aussi bien qu'entre les disciplines. Cela est produit à cause d'une caractéristique inhérente à l'EC décrite par Romero Martín (2015) : la présence constante de la notion de « *continuum* » (voir Figure 14).

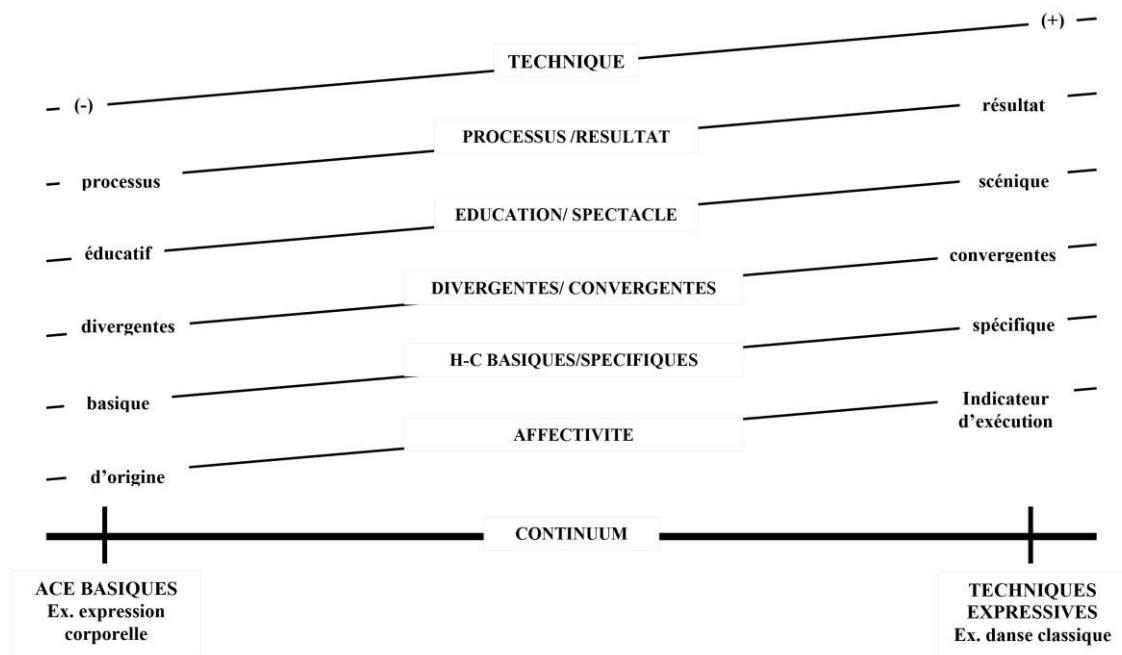


Figure 14 - critères de classification des ACE (Romero Martín, 2015, p. 53)

Selon les théoriciens de l'EC (Romero Martín, 2015), l'idée de *continuum* a des implications sur la différenciation des pratiques considérées dans l'éventail d'ACE. Les contextes pratiques concrets relèvent d'un positionnement entre les différentes orientations et entre deux extrêmes. Ainsi, les ACE se classifient en fonction de leur niveau de technicité (des plus techniques comme la danse classique à celles qui le sont moins comme l'EC). Un deuxième critère concerne le fait de savoir si les ACE ont pour objectif d'obtenir un résultat spécifique ou plutôt un processus. Parallèlement elles peuvent être catégorisées en fonction de leur orientation (éducative ou scénique) et à partir du niveau de liberté permise aux étudiants au moment de répondre aux exigences de l'activité (réponses divergentes ou convergentes). De même on peut les classer sur la base des des compétences qui sont requises (basiques ou spécifiques) ainsi qu'en fonction du niveau d'affectivité de l'activité.

Bien que Romero Martín (2015) affirme que l'EC se situe à l'extrême gauche du graphique où le processus éducatif est privilégié ainsi qu'une faible technicité. Les possibilités de trouver un individu « pur » sont théoriques. Ainsi, nous nous sommes servi de cette idée de *continuum* et des trois grandes catégories pour élargir notre population.

Elle est composée de pratiquant-e-s espagnol-e-s de sexe masculin et féminin qui prennent part à des activités corporelles. Dans la section suivante nous montrons comment la plupart des pratiquant-e-s se situent entre deux orientations ou plus, même s'ils en privilégient une ou s'ils les adaptent en fonction du contexte où ils se trouvent.

Ce mode de sélection a impliqué de solliciter :

- Des associations de développement et promotion de l'EC sur tout le territoire espagnol ;
- Des universités où l'EC est une matière du programme éducatif d'une ou plusieurs carrières universitaires ;
- Des centres d'innovation éducative où l'EC a une place importante dans le déroulement des activités quotidiennes (même si ces activités ne sont pas incluses comme matière spécifique d'EC) ;



- Des centres privés de formation artistique dans des domaines tels que la danse et le théâtre ;
- Des entreprises de production artistique.

Malgré la multiplicité de manières de procéder dans le processus de sélection des individus nous avons constaté l'appartenance d'un même individu à plusieurs centres ou associations. Pour cette raison, bien que le nombre d'institutions soit élevé, le nombre de participants à cette recherche est relativement peu élevé.

La constitution du corpus de notre enquête est donc faite à partir d'un échantillon d'individus issus et représentatifs au sens qualitatif de la population. Cette représentativité est assurée par le contexte (structure sociale) et non par leur probabilité d'occurrence : la population ne fut pas définie par des critères quantitatifs ou statistiques, mais par des critères qualitatifs. Ceux-ci se concentrent sur représentativité des différents discours possibles, afin « d'obtenir des unités d'analyse suffisantes pour être significatives » (Blanchet et Gotman, 2007, p. 50) en fonction des variables de composition de nos outils (qui sont détaillées pour chaque technique employée) et des différents contextes du terrain analysé. Ce corpus se doit d'être diversifié afin de maximiser les chances d'apparition « d'au moins quelques cas capables de perturber notre système et de nous pousser à remettre en question ce que nous croyons savoir » (Becker, 2002, p. 31)<sup>25</sup>. De plus, la taille de ce corpus a été définie par « *saturation* » (Glaser et Strauss, 1967), c'est-à-dire que nous n'avons arrêté de recueillir des données qu'une fois que les informations devenaient redondantes et semblaient n'apporter plus rien de nouveau (Blanchet et Gotman, 2007; Murillo et Mena, 2006).

La diversité des techniques employées oblige à définir les modes de sélection ainsi que leurs spécificités, en fonction de la technique choisie. Pour localiser les individus, nous avons approché et communiqué avec les enquêtés des associations et des organisations promouvant la pratique de l'EC en Espagne. Grâce à cette collaboration, nous sommes rentré en contact avec plusieurs pratiquant-e-s qui ont servi de relais pour la sélection d'autres pratiquant-e-s. Ainsi, nous avons pu augmenter l'ampleur géographique et institutionnelle de notre population mais aussi identifier de nouveaux scénarios. Nous avons donc profité du rôle joué par certains pratiquant-e-s (directeurs,

---

<sup>25</sup> Cité par Blanchet et Gotman (2007, p. 51)

responsables, etc.) pour parcourir le réseau social de l'EC espagnole. Nous nous sommes servi d'Internet et des réseaux sociaux (Facebook notamment) pour diffuser les appels à participation entre groupes de pratiquant-e-s.

### 3. L'observation directe

*C'est une activité résolument perceptive, fondée sur l'éveil du regard et la surprise que provoque la vision, cherchant, dans une approche délibérément microsociologique, à observer le plus attentivement possible tout ce que l'on rencontre, y compris et peut-être même surtout les comportements en apparence les plus anodins, « les aspects accessoires du comportement », « certains petits incidents » (Malinowski, 1993, p77), les gestes, les expressions corporelles, les usages alimentaires, les silences, les soupirs, les sourires, les grimaces, les bruits de la ville et les bruits des champs.*

(Laplantine, 2015, p. 15)

Comme expliqué préalablement, notre analyse nécessitait une approche synchronique des socialisations de transformation vécues par les pratiquant-e-s de l'EC. En parallèle, nous devions être en mesure d'identifier les dispositions qui favorisent ou empêchent le processus de transformation, en tenant compte des possibles différences selon les positions dans les systèmes de genre et de classe sociale. C'est ainsi que ce travail de thèse s'appuie sur des observations ethnographiques afin de repérer les dispositions qui sont mises en places lors des pratiques corporelles. Étant donné que ces dispositions physiques ou mentales ne sont pas observables en tant que telles (Lahire, 1998)<sup>26</sup>, nous nous servons de la description des pratiques et des situations dans lesquelles elles sont déployées, ainsi que des éléments biographiques du pratiquant-e jugés importants pour les reconstruire (M.-C. Garcia, 2015).

Cette approche ethnographique requiert que le chercheur fasse fi de ses conceptions préalables. Nous avons en effet affaire aux conventions propres de notre espace social : notre culture est issue d'un espace temporel précis. « [...] notre époque, notre culture, notre milieu social qui, à notre insu, nous désigne : 1° ce qu'il faut regarder, 2° comment il faut regarder » (Laplantine, 2015, p. 14). De ce fait, le développement des capacités pour regarder et pour s'étonner des faits observés est une condition indispensable pour le déroulement de nos observations.

---

<sup>26</sup> Cité par García (2015)

Cette description ethnographique part de la perception qui est de l'ordre « [...] de la vision (et par conséquent de la connaissance) médiatisée, distancée, différée, réévaluée, instrumentée [...] et, dans tous les cas, retravaillée dans l'écriture » (Laplantine, 2015, p. 17). Le choix de l'observation ethnographique répond donc à la nécessité de reconstituer les pratiques sociales étudiées (activités corporelles expressives) dans la situation réelle où elles se développent (Arborio et Fournier, 2015). Cette reconstitution est élaborée par le chercheur à partir des descriptions, comptages, chroniques d'activité, portraits d'acteurs et du lexique indigène observé (entendu) ainsi que de toutes les notes « prises sur le vif » (Arborio et Fournier, 2015).

Afin d'arriver à une compréhension réelle des faits, nous avons dû les vivre et les comprendre : cela n'est possible qu'avec « l'intégration de l'observateur dans le champ même de l'observation » (Laplantine, 2015, p. 23). Notre observation est pourtant directe et non-participante afin d'influencer le moins possible l'objet étudié. Cependant, cette influence ne peut qu'être minimisée sans jamais être complètement supprimée. C'est pour cette raison que notre observation est devenue participante dans une certaine mesure (en adoptant parfois un rôle indigène ou en réalisant de petites activités) lors de notre séjour sur le terrain.

Les différents choix réalisés au cours du processus de recherche (depuis la conception du projet à l'écriture-même) ont l'« intention de prendre au sérieux les pratiques des acteurs plutôt que d'imaginer leurs actions toujours conformes à des principes censés les gouverner ou à des théories générales prétendant en rendre compte sans jamais les vérifier » (Arborio et Fournier, 2015, p. 113). À cet effet, nous avons conçu l'observation directe des faits comme une façon de témoigner des activités corporelles auxquelles nous avons affaire. En conséquence, l'écriture a permis la reconstruction de ce qui a été vu, entendu et compris lors de nos démarches sur le terrain (Laplantine, 2015). Autrement dit, la méthode choisie d'observation ethnographique est celle de « *l'observation analytique* » (Arborio et Fournier, 2015; Chapoulié, 2000) et nous apporte l'expérience directe de différentes manifestations d'EC.

Notre enquête s'appuie donc sur l'observation directe des activités corporelles, étant non-participants dans les pratiques étudiées. Notre statut d'observateurs est à découvert (les acteurs observés savent qu'ils sont observés) mais l'information qu'ils ont reçue est généralement très limitée. La plupart d'entre eux ne sont pas au courant du contexte de la recherche et de ses objectifs et en général, seuls les acteurs qui ont autorisé notre entrée sur le terrain, ont été informés de l'idée globale du travail de thèse. Cela nous permettait d'avoir une certaine liberté et une certaine distance au moment d'observer sans les constrictions de possibles influences exercées par l'observation<sup>27</sup>.



Figure 15 – Carte espagnole montrant l'influence de l'Expression Corporelle du Nord-est et du Centre-sud-ouest

---

<sup>27</sup> Cette influence est décrite et synthétisée par Arborio et Fournier (2015, p. 30-33) et Laplantine (2015, p. 22-26)

Pour la délimitation du terrain nous nous sommes servi de plusieurs critères de sélection. D'abord, on a considéré les possibilités réelles d'accès aux espaces de pratique de l'EC à partir de notre connaissance du terrain (révision bibliographique, expériences personnelles dans la matière, relations directes avec des pratiquant-e-s, etc.). Cela nous a permis de considérer deux espaces d'observation : le premier, l'espace géographique de *l'Expression Corporelle du Centre-sud-ouest* qui avait été traditionnellement influencé par les courants théoriques provenant de l'Amérique du Sud entre autres ; et le second de *l'Expression Corporelle du Nord-est* qui a été théoriquement nourri par les auteurs européens<sup>28</sup>.

Notre enquête ethnographique a ensuite eu lieu au sein de centres éducatifs où l'EC est généralement une pratique récurrente. Pour cela, étant donné les caractéristiques d'accès et la régularité des pratiques qui nous intéressaient, nous avons privilégié les espaces universitaires, notamment ceux qui sont rattachés, à leur tour, à l'enseignement et à l'éducation : *Escuelas de Formación de Magisterio* et *Facultades de Actividad Física y Deporte* (équivalent en Espagne des études françaises des *Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives* – STAPS). Cette décision s'appuie sur l'existence de l'EC dans les programmes éducatifs de ces centres universitaires. Les centres d'éducation supérieure espagnols ont facilité notre accès pour l'observation de l'EC dans son orientation éducative. Ces observations ont été diversifiées pendant plusieurs semaines d'observation en accédant à d'autres espaces adjacents (des acteurs qui opèrent dans différents contextes, opportunités qui s'ouvrent au cours des observations, etc.). Cela nous a permis d'élargir nos observations à un Centre Rural d'Innovation Éducative (CRIE) qui travaille avec les élèves de plusieurs centres d'éducation secondaire.

---

<sup>28</sup> Je remercie beaucoup Mr Rosario Romero et Miguel Chivite pour leur clairvoyance et leurs conseils à ce sujet.

Pour bien comprendre, il est nécessaire d'exposer en ordre chronologique deux étapes de nos observations. D'abord on a dédié plus de 50 heures d'observation pendant plusieurs semaines<sup>29</sup> aux activités rattachées à l'EC réalisées sur le territoire de *l'Expression Corporelle du Centre-sud-ouest*. Cela nous a permis de visiter plusieurs centres où l'EC a une présence importante. C'est-à-dire que les personnes responsables des matières, voire des programmes éducatifs, sont des pratiquant-e-s habituels de l'EC et travaillent d'une manière récurrente ces activités au cours de leurs activités professionnelles. Dans un deuxième temps, nous avons dédié plus de 30 heures à l'observation directe des séances pratiques d'EC sur le territoire de *l'Expression Corporelle du Nord-est* dans une faculté d'Activité Physique et Sport d'une université publique. De plus, on a eu l'opportunité de cohabiter pendant plusieurs jours chez des pratiquant-e-s de l'EC ce qui nous a permis non seulement l'observation de l'activité professionnelle pendant les séances éducatives, mais encore l'observation de leur vie quotidienne en dehors des heures de travail. Cela a enrichi considérablement, avec plus de 150 heures, notre perspective d'analyse en regardant et en écoutant directement et dans d'autres contextes la place qu'occupe l'EC dans la vie des pratiquant-e-s. Ces deux situations d'observation ont été réalisées au courant des mois de mars 2016 et 2017 permettant ainsi observer les cours au début du deuxième semestre.

Nous exposons ci-dessous une liste où nous décrivons les caractéristiques particulières de chacun des centres observés<sup>30</sup>.

#### Première période d'observation (courant mars 2016) :

- **École Universitaire de Formation de Maîtres** : l'École Universitaire a été sélectionnée en raison de son engagement vers l'EC. Les différents cours universitaires qui y sont enseignés, intègrent une ou plusieurs matières à caractère obligatoire ou optatif dans leurs programmes éducatifs. De plus, cette sélection est motivée par le fait que cette école accueille régulièrement plusieurs cours extraordinaires ainsi que colloques invitant des professionnels de l'EC issus du territoire espagnol tout entier. Ce centre éducatif a servi de point relais pour contacter et coordonner les observations

---

<sup>29</sup> Les activités qui nous intéressent ne sont pas déployées tous les jours et il nous a fallu nous adapter aux créneaux universitaires.

<sup>30</sup> Le nom et les références précises de chaque centre ont été supprimés pour protéger l'anonymat des participants.

pendant cette première étape. Nos observations devaient être réalisées au cours d'une option EC, qui a normalement lieu au deuxième semestre. Cependant, comme cela est démontré *via* l'extrait suivant, le déroulement des séances n'a pas son format habituel, étant donné que le cours ne compte que deux personnes inscrites, empêchant la plupart des activités prévues. Nos observations ont toutefois été enrichissantes étant donné que cela nous a permis d'observer non seulement le déroulement des activités faites autrement, mais encore le type de difficultés auxquelles les pratiquant-e-s font parfois face.

***Note d'observation 1. Phase I (03-03-2016)***

Après toute une odyssée pour arriver à temps à l'Université (problèmes de stationnement, autoroutes en rénovation, etc.) j'arrive au bureau du responsable du cours d'EC, mon contact et collaborateur dans cette université, après avoir demandé au concierge. J'arrive en retard malgré le temps d'avance que j'avais pris. Le bureau est fermé et je dois attendre mon contact qui finalement arrive presque une heure après.

Après d'effusives salutations (mon collaborateur, Miguel<sup>31</sup>, est un vieil ami que je connais depuis des années) on rentre dans son bureau. Après quelques questions personnelles sur nos familles et mon voyage, on rentre rapidement au sujet qui m'amène là-bas. Rapidement j'aperçois quelque chose de bizarre : on devrait déjà être en salle pour le cours d'EC et on est encore au bureau. Miguel affirme que l'Université traverse une mauvaise situation dû aux changements éducatifs et politiques récents (PP au pouvoir politique, nouvelle Loi générale d'éducation, etc.). Et que l'impact sur l'école de formation de maîtres de ce campus est spécialement négatif. Notamment le nombre d'étudiant a considérablement descendu et les matières ont été réorganisées. Tous ces enjeux ont pour résultat qu'uniquement deux étudiantes ont choisi pour cette année scolaire le cours optatif d'EC. [...]

---

<sup>31</sup> Tous les prénoms des participants ont été changés afin de protéger leur anonymat.



- **Centre Rural d'Innovation Éducative** : grâce à la collaboration d'un des enseignants habituels de l'école de formation de maîtres, nous sommes informé de la possibilité de réaliser nos observations au sein du Centre Rurale d'Innovation Éducative (CRIE) qui est placé dans cette même ville, à quelques kilomètres de l'École. Cela représentait pour nous l'opportunité d'observer autrement l'EC. Au CRIE, l'EC n'est pas une matière qui doit être apprise par de futurs enseignants mais un outil pédagogique employé avec régularité. Notre collaborateur, Luis, qui assure avec régularité plusieurs cours à l'Université portant sur la didactique de l'EC, est aussi un pratiquant-e habitué à ce type d'activités. En tant que directeur du CRIE, il nous a ouvert ses portes et a expliqué le fonctionnement habituel du centre. Le CRIE organise chaque année un programme éducatif dont la méthode pédagogique est celle de l'apprentissage par projets (Knoll, 1997), c'est-à-dire de générer des apprentissages à travers la réalisation de tâches différentes qui sont organisées autour d'un même projet. L'intérêt d'observer ce centre réside dans le fait que les projets menés au CRIE situent l'EC dans une place privilégiée, notamment dans son orientation la plus théâtrale. De plus, tandis que l'ensemble de nos observations compte sur une population éminemment universitaire, les effectifs du CRIE sont des enseignants des dernières années de l'éducation primaire espagnole. Ceci permet d'être témoin du travail des pratiquant-e-s avec ce collectif.
  
- **Facultés d'Activité Physique et Sport. Université Publique** : Située dans une autre université publique de la région, cette Faculté d'Activité Physique et Sport compte sur la participation de María, enseignante d'EC. Contrairement à l'École de Formation de Maîtres, cette faculté dispose d'effectifs suffisants pour travailler dans des groupes assez nombreux. A cette occasion nous avons eu l'opportunité d'observer des cours d'EC impartis régulièrement pendant le deuxième semestre au cours des séances prévues dans les matières spécifiques d'EC du programme de formation des spécialistes en Activité Physique et Sport. Ces spécialistes ont principalement deux parcours ou spécialisations pour leurs carrières futures : soit devenir professionnels du sport au sein d'organisations sportives dans

leurs différentes orientations, soit devenir enseignants d'Éducation Physique et Sportive.

- **Cours de Danse Contemporaine** : grâce à la collaboration de María, l'enseignante de l'université qu'on vient de décrire, nous avons eu l'opportunité de visiter plusieurs séances de formation d'un cours extraordinaire portant sur la danse contemporaine. Ce cours accueille un petit groupe composé que de femmes qui ont volontairement décidé d'apprendre la danse contemporaine. Il a lieu au sein de la même université que celle où María assure ses cours. Cela nous a permis de suivre María dans d'autres contextes en dehors de ses responsabilités professionnelles et voir autrement les manifestations corporelles expressives.
- **Facultés d'Activité Physique et Sport. Université Privée** : nous avons visité une autre université qui héberge une faculté d'Activité Physique et Sport, similaire à celle qui vient d'être décrite. Cela nous permettait non seulement d'élargir la quantité d'observations réalisées pendant notre visite sur le terrain mais encore de réaliser nos observations au sein d'un centre d'éducation privé. Situé dans une ville importante de la région, cette université propose une concurrence de type privée aux centres universitaires publics de la ville. Vanesa, prénom fictif de notre collaboratrice dans cette faculté, nous a permis d'observer leurs séances d'EC, imparties à des étudiants de l'activité physique et du sport.

Deuxième période d'observation (courant mars 2017) :

- **Facultés d'Activité Physique et Sport. Université Publique** : Pendant cette deuxième période d'observation, nous avons réduit le nombre de centres à observer dans le but de cibler notre attention sur la dynamique des acteurs pratiquant-e-s de l'EC. Pendant cette période, nous avons assisté aux séances de formation en matière d'EC au sein d'une faculté d'Activité Physique et Sport d'une université espagnole publique. Nous avons également eu l'opportunité de cohabiter avec les responsables de cette matière pendant plusieurs jours (courant mars 2017) nous permettant ainsi

d'observer leurs vies quotidiennes et d'augmenter considérablement le nombre de rencontres informelles non enregistrées. Cette faculté étant située dans le territoire de *l'Expression Corporelle du Nord-est*, on pouvait s'attendre à noter des différences importantes par rapport à nos observations sur l'autre territoire.

Cela dit, nous devons faire des précisions sur la nature de nos observations. Comme on le détaillera par la suite, nos observations sont orientées vers deux populations bien différenciées : celle des professionnels pratiquant-e-s de l'EC, c'est-à-dire des enseignants qui assurent les cours que nous venons de décrire et qui ont fait le parcours de transformation (ou qui sont en train de le faire) que nous tentons d'expliquer ; et celle des étudiants qui font partie des effectifs des centres éducatifs qui a priori ne participent pas aux mêmes transformations vécues par les premiers ou n'en sont qu'aux premiers stades. Par conséquent nos observations ont été orientées vers la description de la participation des pratiquant-e-s confirmés lors des séances éducatives dans un rôle « d'émetteur », vers celle des participants « récepteurs » des consignes proposées par les premiers et vers des interactions entre les deux parties. Afin d'enregistrer cela de manière systématique, nous nous sommes servis d'une grille d'observation.

Cette grille d'observation facilite les orientations générales pour saisir les données ethnographiques (organisation spatiale, utilisation des lieux, description des participants, etc.) et les données d'observation directe des attitudes et pratiques corporelles des différents acteurs participant aux séances typiques d'EC dans le contexte de l'éducation espagnole. Étant élaborés « *en marge des situations d'observation (avant)* » (Combessie, 2007, p. 21) et n'étant pas un cadre contraignant, elle avait pour objectif de servir de guide lors des observations sur les aspects physiques et sociologiques les plus importants sur le terrain. Elle a tout de même conservé sa capacité à évoluer et à être précisée au fur et à mesure du progrès (Combessie, 2007).

Cette grille se compose de plusieurs rubriques pour repérer les aspects les plus importants des pratiques observées. Certes, ces directives générales nous ont été utiles pour détecter les caractéristiques principales des pratiques observés et des interactions entre acteurs. Comme on peut le voir en annexe (voir Annexe 4<sup>32</sup>), ces rubriques portent sur les aspects spatio-temporels des pratiques, sur les caractéristiques des participants, sur d'éventuelles interactions entre eux, sur la dynamique des pratiques et sur les ressources et sens mobilisés par les acteurs dans leurs pratiques.

---

<sup>32</sup> Pour l'élaboration de notre grille, d'autres documents ont été consultés, notamment Nez (2011) et Garcia (2015).

## 4. Les entretiens et le questionnaire

### a) L'entretien

*L'entretien, comme technique d'enquête, est né de la nécessité d'établir un rapport suffisamment égalitaire entre l'enquêteur et l'enquêté pour que ce dernier ne se sente pas, comme dans un interrogatoire, contraint de donner des informations. L'entretien qui modifie les rapports entre interviewer et interviewé modifie aussi la nature de l'information produite. D'une information qui constituait une réponse ponctuelle à une question directe de l'enquêteur, on est passé à une réponse-discours obtenue par interventions indirectes de l'enquêteur.*

(Blanchet et Gotman, 2007, p. 7)

Afin d'avoir une perspective diachronique dans nos analyses, nous avons utilisé l'entretien comme technique « *qui soumet le questionnement à la rencontre, au lieu de le fixer d'avance* » (Blanchet et Gotman, 2007, p. 18). Il s'agit d'une technique qui permet d'avoir une certaine liberté au moment de générer un discours entre l'interviewer et l'interviewé. Celle-ci est encadrée par l'interaction flexible qui a lieu lors du déroulement de l'entretien. Il devient ainsi une démarche participative, un parcours qui est construit au fur et à mesure que chaque entrevue se passe. Cette technique est cependant soumise à des règles. La production du discours est orientée vers l'obtention de réponses à des questions de recherche précises, formulées au préalable – dans notre cas. En conséquence, le discours produit lors des entretiens opère une transformation de l'expérience cognitive de l'interviewé passant du registre procédural (« *savoir-faire* ») au registre déclaratif (« *savoir-dire* »). En d'autres mots, les événements qui configurent l'expérience vitale des acteurs interviewés (faits) sont extériorisés en s'appuyant sur la parole. Le langage est à son tour un produit social dans le sens où il est construit au sein d'une société ; en tant que pratique sociale, il a la capacité de construire, sélectionner et classifier la réalité (Lamo de Espinosa, 1996)<sup>33</sup>. Cette technique a donc été choisie parce que l'entretien est en mesure de générer des discours plus au moins spontanés et d'extérioriser les signifiés subjectifs qui sont mobilisés par les individus dans ces discours.

---

<sup>33</sup> Cité par Murillo et Mena (2006)

Avec ces prémisses, nous nous sommes entretenus avec une population de pratiquant-e-s des activités corporelles artistiques définie au préalable. Géographiquement parlant, on a configuré une population provenant de l'ensemble espagnol.

Les caractéristiques principales de cette population répondent donc à la nécessité d'obtenir les discours des acteurs pratiquant-e-s des activités précitées, sans condition d'âge, de genre ou de profession, dans la limite que ces pratiques doivent être exercées de façon régulière et qu'elles soient comprises dans au moins une des orientations possibles de l'EC. La constitution du corpus d'entretien de notre enquête est donc faite à partir d'un échantillon d'individus tirés de la population cible, afin de maintenir la représentativité des différents discours possibles et « d'obtenir des unités d'analyse suffisantes pour être significatives » (Blanchet et Gotman, 2007, p. 50). Celles-ci ont été établies en fonction des variables de composition de nos entretiens et des différents contextes du terrain analysé.

En respectant l'objectif de maximiser les chances d'apparition des différents cas possibles et le critère de « *saturation* », nous comptons sur 16 entretiens complets enregistrés. Les participants ayant une forte implication professionnelle et personnelle avec la pratique de ces activités appartiennent parfois à plusieurs centres/organismes d'EC (associations, centres d'enseignement formel et informel, etc.). Ainsi le corpus est d'une taille inférieure à celle qui aurait pu être prévue suite à l'inclusion de tous ces centres. Parmi les participants, nous notons une dissymétrie des genres puisque nous n'avons que deux hommes sur seize entretiens. Tenant compte des orientations possibles, nous avons privilégié l'orientation pédagogique-éducative de l'EC, sans manquer toutefois les opportunités d'enregistrer quelques cas *capables de perturber notre système*, et appartenant à l'orientation artistique. L'orientation thérapeutique a, aujourd'hui, une présence sur le territoire espagnol très faible ; en revanche, les orientations artistique et éducative sont les plus employées. Comme nous l'avons déjà expliqué, ces orientations dans un état pur ne représentent que des modèles, étant souvent mélangées ou pratiquées en même temps par un même individu. Cette classification, même si elle est utile, ne représente donc que l'orientation prédominante chez l'individu. On espère avoir un témoignage représentatif du territoire espagnol étant donné qu'on a pu recueillir une population appartenant aux organismes les plus importants dans la pratique de l'EC.

**Tableau 2 : Entretiens réalisés, classés selon « Sexe » et « Orientation de l'EC ».**

ID	Sexe	Orientation de l'EC
<b>Ent 1</b>	Femme	Artistique
<b>Ent 2</b>	Homme	Pédagogique
<b>Ent 3</b>	Femme	Pédagogique
<b>Ent 4</b>	Femme	Pédagogique
<b>Ent 5</b>	Homme	Pédagogique
<b>Ent 6</b>	Femme	Pédagogique
<b>Ent 7</b>	Femme	Pédagogique
<b>Ent 8</b>	Femme	Artistique
<b>Ent 9</b>	Femme	Pédagogique
<b>Ent 10</b>	Femme	Pédagogique
<b>Ent 11</b>	Femme	Pédagogique
<b>Ent 12</b>	Femme	Artistique
<b>Ent 13</b>	Femme	Pédagogique
<b>Ent 14</b>	Femme	Pédagogique
<b>Ent 15</b>	Femme	Pédagogique
<b>Ent 16</b>	Femme	Pédagogique

Pour accéder à cette population, nous avons utilisé deux modes d'accès indirects (Blanchet et Gotman, 2007). D'abord nous nous sommes appuyés sur la méthode des *informateurs-relais*, des personnes qui sont « intégrées au cœur de réseaux sociaux [...] et en mesure d'indiquer le nom et l'adresse des personnes potentiellement concernées par l'enquête » (2007, p. 54-55). Il s'agit de personnes qui font partie des réseaux de contacts de l'EC, qui ont la capacité de les mobiliser et qui pourraient même être considérées comme des *relais institutionnels* du fait qu'ils occupent aussi des positions privilégiées dans les organismes. À partir de nos premiers participants, nous avons employé la méthode de *proche en proche* qui « consiste à demander à un premier interviewé potentiel de désigner d'autres interviewés puis de faire la chaîne. » (2007, p. 54). Finalement, sur le terrain nous avons directement eu accès à quelques participants. Cela nous a permis non seulement d'enregistrer quelques entretiens mais encore d'augmenter considérablement le nombre de discussions informelles, non-enregistrées et qui ont nourri nos données observationnelles.

Une fois qu'on a accédé aux participants et qu'on a eu leur accord, on a procédé à la réalisation d'entretiens dans des contextes parfois très divers. Certes, nous avons très vite réalisé que nous rencontrerions des difficultés à nous insérer dans leur emploi du temps, malgré leur bonne volonté pour (cela sera plus clair en lisant nos résultats et conclusions). Ceci nous a obligé à diversifier les environnements. Cependant, l'environnement privilégié pour la réalisation de nos entretiens devait nous permettre d'avoir un espace confortable favorisant le discours spontané des participants sans générer d'interférences (interruptions externes du type téléphone qui sonne, quelqu'un qui rentre dans la pièce, etc.) et sans conditionner leurs réponses (personne qui puisse écouter, endroits trop restrictifs, etc.). En conséquence, nos entretiens ont notamment été réalisés dans les bureaux des participants, leur propre maison et dans des salles proches de leurs lieux de travail. De plus, ces personnes étant parfois éloignées les unes des autres (tout le territoire espagnol, îles espagnoles incluses) le discours généré lors de nos entretiens est encadré dans une autre condition environnementale importante : la réalisation d'une partie des entretiens a été faite avec la participation directe de l'interviewer et de l'interviewé face à face tandis que l'autre a été réalisée par vidéoconférence sur Skype®.

Quel que soit le contexte, tous nos entretiens ont été guidés par une même grille de recherche. Nous avons utilisé un guide d'entretien semi-directif rédigé en castillan pour orienter ces conversations vers les différents parcours des pratiquant-e-s. Pour sa construction, nous avons prévu deux types de discours qui ont été précieux pour reconstruire leurs expériences dans une perspective diachronique : le *discours référentiel*, orienté vers la description des pratiques et de l'état des choses, nous a permis de reconstruire les expériences et les pratiques des participants ; et le *discours modal*, qui nous a servi de support pour la reconstruction des points de vue, interprétations et représentations des participants (Blanchet et Gotman, 2007).

Notre guide était orienté vers l'obtention de ces données d'une manière ouverte et libre permettant à l'interviewé de raconter son histoire personnelle en suivant un ordre chronologique plus ou moins clair et en limitant au maximum l'intervention de l'interviewer. En d'autres mots, notre guide prévoyait la présentation de thématiques générales exposées aux interviewés de façon ouverte.



Comme on peut le voir sur l'exemplaire déposé en *5Annexe : Guide d'entretien*, une fois le discours initié, le participant était censé raconter en mode d'histoire son expérience personnelle autour de trois grandes dimensions : sa Formation, puisque nous nous intéressons au parcours formatif vécu par les individus ainsi que par leurs motivations ; sa Vie Professionnelle, où nous les invitons à poursuivre leur histoire personnelle en nous parlant de leurs insertion et parcours professionnels ; et ses Activités extra-professionnelles, où nous essayions de couvrir l'ensemble des aspects quotidiens des pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC (loisirs, vie privée, etc.). Dans tous les cas, nous nous sommes intéressés au rôle de l'EC dans ces parcours. Ensuite, nous avons approfondi les discours modaux en exposant une deuxième série de questions qui ciblaient l'attention sur les interprétations et représentations des pratiquant-e-s. Cela avait été prévu pour obtenir les représentations corporelles des pratiquant-e-s ainsi que les modes d'appropriation de l'EC par cette population. Ainsi au moment de construire notre guide d'entretien et de conduire nos entretiens, nous avons privilégié le questionnement modal au lieu du questionnement causal (Blanchet et Gotman, 2007). C'est-à-dire que nous demandions « comment on arrive à la rupture » plutôt que « pourquoi on arrive à la rupture », comme Becker l'avait fait dans son enquête sur les fumeurs de marijuana (Becker, 1963), « comment devient-on déviant ? » au lieu de « pourquoi devient-on déviant ? »<sup>34</sup>.

---

<sup>34</sup> Cité par Blanchet et Gotman (2007)

## b) *Le questionnaire qualitatif*

Les caractéristiques de notre population ainsi que sa distribution géographique nous ont conduit à créer d'autres types d'outils de recherche. Nous avons prévu une technique capable d'imiter la capacité de l'entretien de produire des discours d'une façon personnalisée, flexible et ouverte. Pour cela, nous avons utilisé un questionnaire qualitatif. Bien que dans la plupart des aspects, ce type de questionnaire est similaire à l'entretien (conception et création du guide, modes de sélection des participants, etc.) il existe aussi des différences. Il s'agit en fait d'un élargissement de la technique de recherche par entretien mais qui permet d'accéder à un nombre plus important de personnes. Sa structure est préétablie avec des questions à réponse ouverte et la quantité d'informations recueillies est moins importante que lors des entretiens. Ce type de questionnaire est classifié dans la catégorie des techniques mixtes ou hybrides qui combinent les caractéristiques des perspectives quantitatives et qualitatives (Álvarez et Jurgenson, 2003).

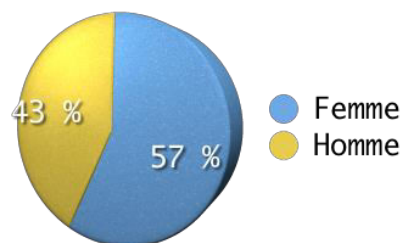
Dans notre recherche nous avons conçu cet outil depuis une perspective qualitative. Nous avons imité le processus de création de l'entretien qu'on a décrit dans la section précédente en l'adaptant aux exigences du nouveau contexte d'application, à savoir l'application du questionnaire en ligne. Il permet de couvrir des réponses de tout le territoire espagnol et d'obtenir les discours des personnes d'accès difficile. L'utilisation d'Internet apporte ces avantages et élargit ainsi la population consultée par les entretiens. Les critères de sélection ont été identiques à ceux utilisés pour les entretiens.

En respectant toujours les critères qui maximisent les chances d'apparition des différents cas possibles et le critère de « *saturation* », nous avons utilisé les modes d'accès indirects déjà décrits : *relais institutionnels*, qui nous permettait d'avoir un accès plus facile en s'appuyant sur l'existence des réseaux sociaux officialisés (associations, centres éducatifs, entreprises artistiques, etc.) ; *informateurs-relais*, qui pouvaient communiquer à leurs contacts notre intérêt de recherche sur leurs pratiques corporelles ; et de *proche en proche*, une fois le questionnaire rempli, il demandait aux participants la diffusion du questionnaire à des personnes susceptibles d'y participer. Cela représente donc un mode de sélection purement qualitatif et ne répond par conséquent pas aux critères statistiques d'échantillonnage distributif.

**Tableau 3 : Détail des participants aux questionnaires.**

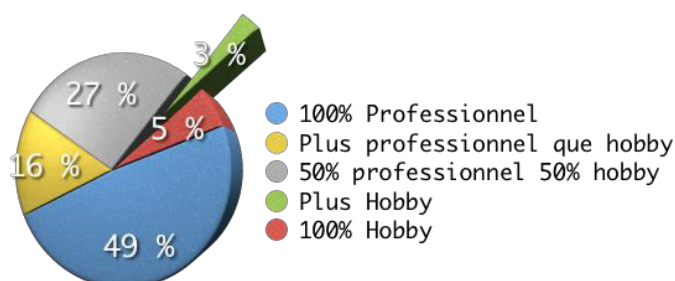
ID	Diriez-vous que votre implication auprès de l'EC c'est...	Sexe	Orientation
Q1	Plus hobby que professionnel	Homme	Pédagogique
Q2	100% professionnelle	Femme	Artistique
Q3	100% professionnelle	Femme	Artistique
Q4	100% hobby	Femme	Artistique
Q5	100% professionnelle	Homme	Pédagogique
Q6	100% hobby	Femme	-
Q7	100% professionnelle	Homme	Pédagogique
Q8	100% professionnelle	Femme	Artistique
Q9	Plus professionnelle que hobby	Femme	Artistique
Q10	50% professionnelle 50% hobby	Homme	Artistique
Q11	100% professionnelle	Femme	Artistique
Q12	50% professionnelle 50% hobby	Homme	Artistique
Q13	50% professionnelle 50% hobby	Homme	Artistique
Q14	50% professionnelle 50% hobby	Homme	Artistique
Q15	100% professionnelle	Femme	Artistique
Q16	50% professionnelle 50% hobby	Femme	Artistique
Q17	Plus professionnelle que hobby	Femme	Artistique
Q18	100% professionnelle	Homme	Artistique
Q19	50% professionnelle 50% hobby	Femme	Pédagogique
Q20	100% professionnelle	Homme	Artistique
Q21	100% professionnelle	Femme	Artistique
Q22	Plus professionnelle que hobby	Femme	Pédagogique
Q23	100% professionnelle	Homme	Artistique
Q24	100% professionnelle	Femme	Artistique
Q25	50% professionnelle 50% hobby	Femme	Pédagogique
Q26	100% professionnelle	Femme	Pédagogique
Q27	100% professionnelle	Homme	Pédagogique
Q28	50% professionnelle 50% hobby	Homme	Pédagogique
Q29	100% professionnelle	Homme	Artistique
Q30	50% professionnelle 50% hobby	Femme	Artistique
Q31	100% professionnelle	Femme	Pédagogique
Q32	50% professionnelle 50% hobby	Femme	Pédagogique
Q33	100% professionnelle	Femme	Pédagogique
Q34	Plus professionnelle que hobby	Homme	Pédagogique
Q35	Plus professionnelle que hobby	Homme	Pédagogique
Q36	100% professionnelle	Homme	Pédagogique
Q37	Plus professionnelle que hobby	Femme	Pédagogique
Q38	100% professionnelle	Homme	Pédagogique

Nous avons obtenu 38 questionnaires qualitatifs qui s'ajoutent aux plus de 20 heures d'entretiens enregistrés. Comme on peut le voir sur le Tableau 3 on a recueilli les réponses des pratiquant-e-s de l'EC dans le territoire espagnol, un échantillon composé de 57% de femmes et 43% d'hommes (voir Figure 16).



**Figure 16 : distribution des participants aux questionnaires par sexe.**

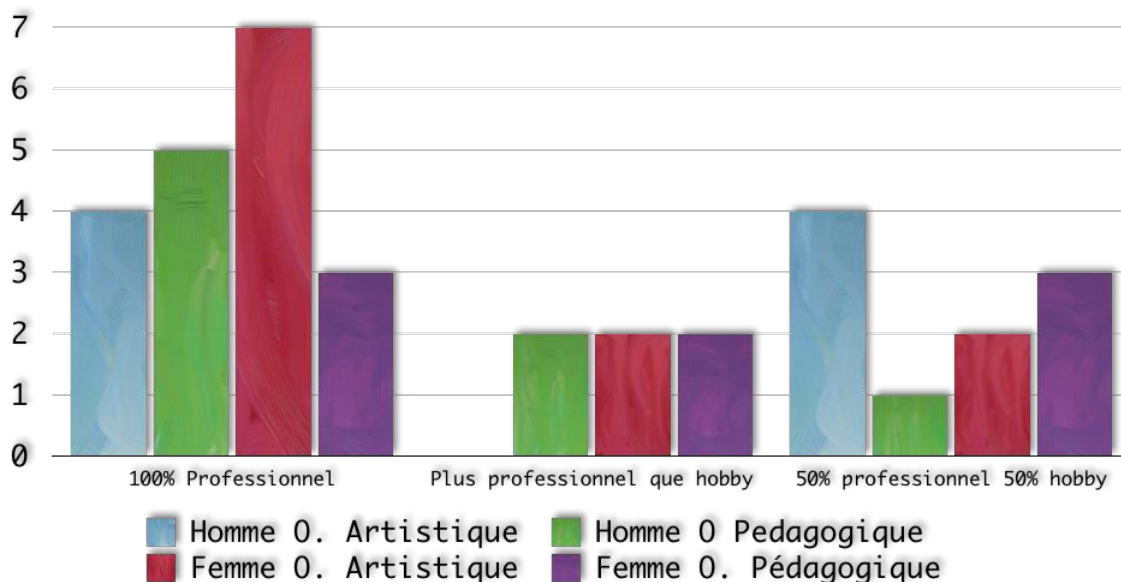
Le pourcentage des personnes qui ont apporté leurs réponses et qui affirment avoir une implication avec les activités expressives d'une manière 100% professionnelle est de 49% tandis que seulement 8% des personnes interviewées pratiquent l'activité en tant que hobby (voir Figure 17). Cela indique déjà une réalité qu'on verra confirmée dans nos résultats : la pratique de l'EC est principalement une activité professionnelle.



**Figure 17 : distribution des participants aux questionnaires par leur implication auprès de l'EC.**

La différence de représentation en fonction du sexe est remarquable si l'on croise le sexe et l'orientation (pédagogique ou artistique). Sur le graphique suivant, on s'aperçoit que les pratiquant-e-s qui ont affirmé avoir une implication professionnelle à 100% sont les femmes du monde artistique qui sont les plus nombreuses dans leur discipline, et presque le double des hommes dans cette même orientation. L'orientation pédagogique présente des résultats complément opposés, puisque les hommes représentent presque le double du nombre des femmes. Pour ceux qui considèrent leur activité en EC à 50% professionnel et 50% hobby, on trouve que ce sont surtout les hommes du monde artistique. Malgré ces différences, nous ne sommes pas en mesure d'affirmer avec une

valeur statistiquement constatée que ces différences sont significatives. Cela nous permet pourtant de pressentir les différences entre genres qui apparaissent clairement dans nos observations sur le terrain.



**Figure 18 : Distribution selon sexe et orientation de l'EC.**

L'adaptation de notre questionnaire à partir du guide d'entretien décrit dans le paragraphe précédent est fondée sur la nécessité d'obtenir deux types de discours lors des entretiens : référentiels et modaux. Malgré nos efforts, dès sa conception nous avons compris les limites du questionnaire envers la génération de discours modal étant donné l'absence de l'interviewer, même si le présent questionnaire nous permet d'obtenir une forme hybride qui combine les aspects référentiels avec les modaux. L'exposition des faits est dans la plupart des cas accompagnée d'évaluations sur les faits par l'auteur-même ce qui nous permet d'analyser les points de vue et les représentations des participants.

Pour cela, nous avons rédigé en castillan les questions d'une manière claire et sans ambiguïté guidant les pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC vers les différents aspects de leurs expériences personnelles. Formation, où nous nous intéressons aussi par leurs motivations. Vie Professionnelle, où nous les invitons à expliquer leur histoire personnelle en nous parlant de leur insertion professionnelle et leur parcours ; ainsi que les Activités extra-professionnelles, où nous essayons de couvrir l'ensemble des aspects quotidiens des pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC (loisirs, vie privée, etc.). Ensuite, on a résumé les questions de la deuxième partie des entretiens dans une dernière question

où nous nous sommes intéressés au rôle de l'EC dans les différents parcours et à l'évaluation de l'impact perçu par les individus sur leur vie quotidienne.

Nous avons ajouté quelques questions qui ont apporté les informations sociodémographiques nécessaires pour la classification et une meilleure compréhension des données recueillies. Ce sont les variables : sexe (homme ou femme) ; âge, en demandant la date de naissance ; *Niveau De Formation* selon la CNED-2000<sup>35</sup> avec dix valeurs de réponse ; la *Situation Professionnelle* avec neuf valeurs ; le *Code Postal Du Lieu De Résidence*, le *Code Postal Du Lieu D'exercice Professionnel*, la *Profession* – de cette dernière, on extrait *l'Orientation de l'EC réalisée* –et finalement la variable d'*Engagement avec l'EC*, avec cinq catégories.

---

<sup>35</sup> « La CNED-2000 est un instrument idéal pour le recueil, traitement et analyse des données relatives à l'éducation, en facilitant l'harmonisation nationale. En plus, avec l'objectif de faciliter la comparabilité internationale la CNED-2000 est fondée sur la CINE-97 (Classification Internationale Normalisée de l'Éducation de l'UNESCO) » (I.N.E., 2007)

## 5. Traitement et analyse des données

Le traitement et l'analyse des différentes données recueillies avec les outils susmentionnés sont susceptibles d'être différents les uns des autres. Ce paragraphe est dédié à la présentation de ces différences ainsi que leurs points communs. L'analyse relève d'une méthode qualitative comme on l'a exposée au préalable. Nous avons pourtant enrichi notre analyse à l'aide d'outils propres à l'analyse statistique multivariée afin de résoudre plusieurs aspects problématiques, détaillés dans la deuxième rubrique de ce paragraphe. Notre méthode est donc appuyée sur des analyses mixtes renforçant fortement notre compréhension des données qualitatives.

Observations, entretiens et questionnaires ont été analysés séparément puisque chaque technique répond à des critères différents et donc apporte des données de nature différente. En parallèle, nous avons maintenu, pour l'ensemble de notre enquête, les principes de l'analyse qualitative : appréhender la structure (catégories et ordre interne) du matériel observé ou obtenu dans le but de reconstruire l'objet d'étude. Cela répond toujours à l'objectif analytique d'expliquer et de comprendre les faits que nous avons étudiés. Dans ce sens, les observations ont apporté plusieurs types d'information (notes de description, comptages, chroniques d'activité...). Elles relèvent des pratiques directement observées et doivent être assemblées pour la reconstruction de ce qui a été vu, entendu et compris lors de nos démarches sur le terrain. Les entretiens et les questionnaires, une fois transcrits, apportent un ensemble de textes qui sont doublement structurés : d'abord nous avons proposé avec nos questions une structure prédéfinie des différentes thématiques à traiter, utile pour l'organisation de nos analyses ; ensuite les participants interviewés ont eux-mêmes structuré leurs discours en fonctions de leurs évaluations et surtout de leurs représentations sociales configurant leur schéma mental. L'analyse expose le processus suivi pour la reconstruction qui a permis d'obtenir les présents résultats.

a) *La description ethnographique comme mode d'analyse des observations*

*Activité d'observation, l'ethnographie est d'abord une activité visuelle ou, comme le disait Marcel Duchamp de la peinture, une « activité rétinienne ».*

*Mais la description ethnographique (qui signifie l'écriture des cultures), [...] ne consiste pas seulement à voir, mais à faire voir, c'est-à-dire à écrire ce que l'on voit.*

(Laplantine, 2015, p. 9-10)

Par conséquent, la reconstruction des pratiques observées sur le terrain lors de nos observations ainsi que les interprétations des participants est une reconstruction par l'écriture (Laplantine, 2015) de ce qui a été vu, entendu et compris lors de nos démarches sur le terrain. L'observation ethnographique de type analytique, qui apporte l'expérience directe de différentes manifestations d'EC, « correspond à un travail de repérage focalisé » sur les « aspects particuliers des phénomènes étudiés en un temps et dans un lieu déterminés » (Chapoulie, 2000, p. 7). Cela supposait « la définition par le chercheur de catégories d'observation spécifiquement destinées à sa recherche » pour « appréhender systématiquement certaines caractéristiques des phénomènes » (Chapoulie, 2000, p. 8) auxquels nous nous intéressons. Notre analyse centre l'attention sur les « actions et interactions (souvent liées à leur finalité immédiate et à leur signification constituée) » (Chapoulie, 2000, p. 7) observées et tente leurs reconstructions.

De ce fait, le matériau d'analyse résultant des observations a été composé par toutes les notes de description, comptages, chroniques d'activité, portraits d'acteurs et lexique indigène observé (écouté) ainsi que toutes les notes « prises sur le vif ». C'est ainsi que l'analyse des données issues de nos observations implique l'analyse de ce matériau résultant de toutes les observations sur le terrain ainsi que les précisions, pré-analyses et descriptions de ce qui est vu et entendu (Arborio et Fournier, 2015).



Nous avons procédé en suivant plusieurs étapes. D'abord, il a fallu catégoriser nos observations et décomposer les évènements singuliers afin de mettre en évidence : les *ressources* que les acteurs mobilisent dans leur pratique (verbale ou non-verbale), le *sens* que les acteurs donnent à leur pratique, où nous avons dû reconnaître les unités de signification ; et les modes *d'occupation du temps et de l'espace*. Ensuite, nous avons été en mesure de décrire et d'interpréter de manière argumentative le matériel en apportant des exemples empiriques.

## b) *L'analyse thématique comme analyse de contenu et du sens des discours*

Le premier type de traitement appliqué aux données (l'ensemble des textes issus des retranscriptions littérales<sup>36</sup> des entretiens et les textes recueillis dans notre questionnaire qualitatif en ligne) a été de type qualitatif. Il s'agit en fait d'un sous-type d'analyse des discours qui rentre dans la catégorie d'analyse thématique où nous prêtons une attention particulière aux sens apportés par les participants dans leurs discours. Cette analyse est « préférentiellement utilisées en sociologie et en psychologie sociale » (Blanchet et Gotman, 2007, p. 89) et nous semble nécessaire pour appréhender la structure du matériau obtenu et reconstruire notre objet.

De ce fait, notre analyse repose sur la compréhension des représentations sociales. Elle est fondée sur l'analyse qualitative proposée par les sociologues espagnols Murillo et Mena (2006) et Escobar et Román (2011). Il s'agit d'extraire les « unités de signification » apportées par les acteurs eux-mêmes ainsi que les éléments qui permettent une compréhension effective des discours. Ainsi, Deschamps dit similairement qu'il faut : « Tirer le sens général de l'ensemble de la description, reconnaître les unités de signification qui émergent de la description et développer le contenu des unités de signification de manière à approfondir le sens qui est contenu dans le matériel »<sup>37</sup>. Et comme le citent Kani Konate *et al.* (2006), Deschamps (1993) ajoute un quatrième point : il faut « Réaliser la synthèse de tous les développements des unités de signification, dans le respect du phénomène considéré, et décrire la structure typique du phénomène ».

Cette approche d'analyse repose à son tour sur une sociologie compréhensive :

« [...] qui a notamment pour but de décrire et de comprendre non seulement les pratiques, mais leur « théorie », doit en fait la reconstruire, dans la mesure où les gens que l'on étudie ne sont pas naturellement portés à théoriser eux-mêmes. Dans cette perspective, le chercheur se donne pour objectif de la reconstruire d'après ce qu'il comprend [...]. » (Blanchet et Gotman, 2007, p. 106)

---

<sup>36</sup> « La retranscription littérale utilise les signes conventionnels de la ponctuation pour traduire la parole orale en texte écrit. » (Blanchet et Gotman, 2007, p. 89)

<sup>37</sup> Cité en ligne par Kani Konate *et al.* (2006)

Pour cela, nous avons utilisé une grille commune d'analyse pour notre guide d'entretien et notre questionnaire qualitatif. Ils sont conçus afin de servir de fils conducteurs pour les thèmes principaux et secondaires « de façon à décomposer au maximum l'information, séparer les éléments factuels et les éléments de signification, et ainsi minimiser les interprétations non contrôlées » (Blanchet et Gotman, 2007, p. 97). Le passage de l'un à l'autre suppose le passage d'un « outil d'exploration » à un « outil d'explication » qui vise la production de résultats et leur communication postérieure.

Cela implique un processus de traitement des données discursives exhaustif qui suit la logique d'analyse, décrite précédemment, pour « tirer le sens général », « reconnaître les unités de signification » et « développer le contenu des unités de signification ». Dans ce processus nous avons suivi les trois phases de lecture des données proposées par Murillo et Mena (2006), qui sont d'ailleurs cohérentes avec cette logique décrite par Deschamps. La première de ces lectures suppose une première approximation au texte<sup>38</sup>, la prise de notes dans les marges, la réception des premières impressions et les premiers bouleversements de notre théorie. « Ce qui nous plaît et ce qui ne nous plaît pas, ce qui attire notre attention ou encore ce qui nous émotionne » (2006, p. 113) selon les expressions utilisées par ces auteurs. La seconde lecture repose sur l'identification des thématiques globales déployées dans les discours en cherchant déjà les unités de signification ainsi que les éléments référents qui ont structuré le(s) discours. Et finalement la troisième lecture des textes considère l'ensemble des données en cherchant la « cohérence argumentative » dans une lecture transversale du texte où opèrent les différents « sens » et les différents « référents » dans un schéma d'opposition<sup>39</sup>.

---

<sup>38</sup> Bien qu'il est vrai qu'il s'agit d'une première approximation au texte écrit, le travail de transcription suppose déjà un premier travail sociologique qui a une influence importante sur les analyses. Pour approfondir ce sujet on peut se rendre à Beaud et Weber (2010).

<sup>39</sup> Murillo et Mena, qui écrivent en espagnol, utilisent le terme *referente* qui, dans sa traduction française littérale a pour équivalent le terme *référent* « Être ou objet auquel renvoie un signe linguistique dans la réalité extralinguistique telle qu'elle est découpée par l'expérience de tel ou tel groupe humain. » (Larousse, s. d.-c). Cependant, les termes employés varient d'un auteur à l'autre. Escobar et Román parlent de *referencia*, qui peut être traduit en français comme *référence*. En linguistique « *Propriété des signes linguistiques leur permettant de renvoyer à des entités extralinguistiques (objets ou individus appartenant au monde réel ou à un monde imaginaire)* » (Larousse, s. d.-b) et en conséquence « *Synonyme de référent.* » (*idem*). Malgré cette similarité sémantique, le terme *référence* est trompeur en sociologie et doit toujours être contextualisé.

Cette dernière lecture n'est possible qu'une fois qu'on a identifié les thématiques globales et plus spécifiquement les unités de signification et les référents présents dans le discours. C'est là où notre analyse devient claire et précise malgré la complexité du processus. Il s'agit en fait d'un processus de découpage, où l'intervention du chercheur est indispensable, qu'on appelle *codification*. Ce processus « est une opération sur le langage : il s'agit de réduire la diversité des modes d'expression des individus, et de la traduire en une langue homogène et cohérente, fut-elle abstraite ou formelle » (Demazière, 2007, p. 88). Dans cette opération nous avons construit une liste de codes résumant les unités de signification (*codes de sens*) et une liste pour homogénéiser l'ensemble des référents utilisés lors du discours (*codes des référents* ou *codes des références*). La conception de ces listes provisoires est issue de notre première lecture et d'un processus de réflexion profonde sur les sens apportés par les enquêtés. En d'autres mots, ces codes représentent un effort de notre part pour faire émerger le sens apporté par les participants eux-mêmes dans leurs discours sans apporter nos propres évaluations théoriques ou jugements de valeur. Cela implique que les codes utilisés n'ont pas été proposés a priori mais qu'ils ressortent des textes analysés.

Le système de codification utilisé est donc proposé par différents auteurs (Escobar et Román, 2011 ; Murillo et Mena, 2006) et nous avons compté sur l'appui numérique du logiciel Atlas.ti v6 (« Atlas.ti Version 6 », 2009). Pour l'attribution des codes, nous avons généré deux Unités Herméneutiques (UH) qui est la désignation employée pour chaque fichier de travail où nous chargeons le matériel et où nous réalisons l'ensemble des tâches nécessaires à l'analyse qualitative des textes. Une fois que ces fichiers ont été créés, nous avons chargé les transcriptions de nos entretiens dans le premier et le contenu textuel des réponses obtenues avec notre questionnaire dans le second. Pour cette raison, les réponses aux questions *Formation*, *Vie professionnelle*, *Activités extra-professionnelles* et *Mouvement et Expression Corporelle* de chaque individu/questionnaire ont été regroupées dans un seul fichier de façon similaire au traitement donné aux entretiens. Nous avons donc deux UH contenant 16 documents de texte dans la première et 38 pour la deuxième.

Bien que la création de deux UH réponde à deux phases séparées d'analyse des textes, où nous attribuons les codes aux entretiens d'un côté et aux questionnaires de l'autre, notre grille d'analyse est toujours la même ainsi que les critères d'attribution et les règles d'interprétation. Le premier de ces critères porte sur la division en phrases de tous les textes à traiter utilisant les points comme séparateurs de chaque phrase. Cela est en lien avec le deuxième critère selon lequel nous avons assigné le minimum possible de codes pour le « sens », afin de favoriser une interprétation plus lisible et d'éviter la superposition entre les codes de deux phrases différentes qui peuvent avoir deux significations aussi différentes. Pour les codes de référence nous ne limitons pas le nombre de codes employés en attribuant autant de codes nécessaires pour retenir l'ensemble. Ces références peuvent faire partie du sujet du verbe de la phrase, des attributs ou des compléments du verbe (Escobar et Román, 2011, p. 12).

Une fois les codes attribués, nous nous sommes intéressés aux rapports qui existent entre eux ainsi qu'à la structure qui en résulte. Cela implique la « troisième lecture » des données où nous cherchons la « cohérence argumentative » dans une lecture transversale du texte que nous avons précédemment évoquée. Il s'agit donc de reconstruire notre objet d'étude à partir des données ainsi que de reconstruire le schéma d'opposition qui ressort des rapports entre les différents codes. Notre analyse s'appuie donc sur la triangulation « données - cadre théorique - discussion des résultats » pour contraster nos hypothèses et répondre aux questions de recherche formulées. Dans cette triangulation, nous nous sommes servis de la notion de « carrière » déjà évoquée pour doter de cohérence l'ensemble de nos analyses.

### *c) Analyses statistiques des données*

Dans ce travail de thèse nous avons inclus une innovation méthodologique importante. Il s'agit d'un nouveau traitement des données textuelles fondé sur les principes de l'Analyse Statistique de Données Textuelles (ASDT<sup>40</sup>) avec l'analyse qualitative qu'on a décrite. Il représente la continuation des travaux de recherche menés pour l'obtention du titre de master qui précède à ce travail de thèse au sein de l'Université de Salamanca (Caballero, 2011) ainsi qu'une adaptation à la nature spécifique des données utilisées ici. En parallèle, dans cette recherche, la technique est ancrée dans le processus d'analyse qualitative des données textuelles. Plus précisément elle peut être considérée comme un outil qui facilite énormément le travail de compréhension et de restructuration menés lors de la troisième et dernière lecture des données. En d'autres mots, il s'agit d'une technique qui est nourrie des lectures réalisées lors de l'analyse qualitative du discours ainsi que des modèles statistiques capables d'analyser et d'exposer la structure complexe des données.

Comme le dit Beaudouin (2016), l'ASDT, loin d'être une technique nouvelle, a été développée dans les années 1960 grâce à l'émergence des outils informatiques qui permettaient l'étude de nouveaux algorithmes complexes. Cela a rendu possible l'analyse automatique des textes provenant de disciplines très diverses telles que les sciences de la communication, les sciences politiques ou la sociologie. La participation de l'École Française d'Analyse des Données, dont un des représentants est Benzécri, a été d'une importance cruciale pour le développement de l'ASDT (Beaudouin, 2016).

S'appuyant sur des méthodes statistiques multidimensionnelles et en particulier factorielles développées par les psychologues (Spearman et Olivier Martin entre autres), Benzécri (1973) a posé les principes de l'Analyse de Correspondances qui allait permettre l'analyse des Tableaux de Contingence<sup>41</sup>. Cette méthode avait pour objectif l'analyse et surtout la représentation graphique de données qualitatives consignées dans un tableau croisé en testant l'indépendance des variables en incorporant les principes de

---

<sup>40</sup> Nous préférons utiliser ici le terme Analyse Statistique de Données Textuelles (ASDT) au lieu d'utiliser uniquement Analyse de Données Textuelles (ADT) étant donné la nature des différents types d'analyses abordés dans cette thèse, tant qualitatifs que quantitatifs.

<sup>41</sup> « Le tableau de contingence est un moyen particulier de représenter simultanément deux caractères observés sur une même population, s'ils sont discrets ou bien continus et regroupés en classes. » (MISTIS, s. d.)

l'Analyse en Composantes Principales (Greenacre M. et Blasius J, 2006 ; Hill, 1974)<sup>42</sup> et de la *MultiDimensional Scaling* (Hill, 1974). En d'autres mots, l'Analyse de Correspondance mettait l'accent sur la visualisation des proximités entre les individus et les modalités des variables qui sont placées sur deux (ou plus) axes factoriels rendant l'interprétation possible par le chercheur grâce à la projection du nuage de données d'un espace multidimensionnel dans un espace à deux dimensions « même s'il ne connaît pas les subtilités de la méthode » (Beaudouin, 2016, p. 20).

Suivant cette tradition, Lebart, Salem et Bécue (1988, 1994 ; 2000), ont élaboré une « boîte à outils » des méthodes statistiques les plus importantes pour l'analyse des données textuelles, se positionnant entre ces méthodes d'Analyse Factorielle de Correspondances (simple et multiple) et d'analyse de Classification Ascendante Hiérarchique (CAH). Cette dernière méthode a été utilisée et critiquée, entre autres par Dalud-Vincent (2011) pour l'analyse des données d'entretiens semi-directifs issues d'études sociologiques avec le logiciel ALCESTE<sup>43</sup>. Martin, Adélé et Reutenauer (2016) plus récemment ont utilisé d'autres logiciels, tels que Sonal ou TXM (Heiden, Magué, et Pincemin, 2010) pour l'analyse de ce type d'entretiens. Les méthodes d'analyse employées dans ces travaux sont toujours inspirées de Benzécri et fondées sur le comptage d'unités où leur importance est évaluée en fonction du nombre de répétitions. Cette méthode, expliquée et critiqué ci-dessous, a motivé notre intérêt pour la création d'une nouvelle technique ou traitement des données permettant de ressembler les propriétés analytiques des deux types d'analyses.

Le travail réalisé par Osuna (2006), en lien avec les travaux de Lebart, nous a servi pour concevoir notre nouveau traitement. L'intégration d'autres méthodes statistiques a ouvert la porte à une technique novatrice pour l'analyse des données textuelles. De ce fait, Osuna a proposé comme alternative à l'Analyse Factorielle de Correspondances (AFC) l'utilisation des méthodes Biplot<sup>44</sup> (Gabriel, 1971) qui permet, elle-aussi, la représentation simultanée des données des lignes et des colonnes d'une matrice  $X_{n \times p}$  projetant le nuage de données d'un espace multidimensionnel dans un espace à deux

---

<sup>42</sup> Cité dans Beaudouin (2016)

<sup>43</sup> Il est intéressant de s'intéresser aux travaux de Reinert (1987, 1990, 1991, 1992) qui était lui-même un élève de Benzécri. Ces travaux reprennent ces outils que sont l'AFC et la CAH via le logiciel ALCESTE.

<sup>44</sup> Les avantages d'utiliser les méthodes Biplots pour l'analyse des données textuelles ont été décrits en détails par Osuna (2006).

dimensions. Dans son application aux données textuelles, la matrice de données (qu'on nomme « tableau lexical »), proposée par Lebart et ses collaborateurs, était créée à partir de la standardisation d'un ou plusieurs textes après l'application d'un protocole<sup>45</sup>. Son but était de réduire le nombre d'unités d'analyse et de faciliter ainsi leur interprétation. Comme Osuna l'avait déjà fait, nous conservons ce protocole dans les phases à suivre pour l'exploitation statistique de nos données.

Comme on peut le voir sur la Figure 19, la démarche que nous avons décrite<sup>46</sup> (Caballero, 2011) employait une logique différente pour la création des matrices incorporant la catégorisation résultante des analyse qualitatives. Une fois réalisée la codification spécifiée ci-dessus, nous avons procédé à la construction de nos tableaux lexicaux. Pour cela, nous nous servons de cette codification qualitative pour générer les variables (colonnes) d'une matrice. À cette fin, nous avons créé plusieurs fichiers textuels contenant le texte attribué à chaque code de sens ou de référence (*output* proposé par le logiciel pour chaque code). Ensuite ces fichiers sont à nouveau rassemblés dans une nouvelle UH (UH<sub>2</sub>) afin d'obtenir les tables de fréquences à partir desquelles on applique les outils statistiques. Étant donné qu'on travaille avec deux UH (entretiens et questionnaire) séparées dans ce processus de construction de nos tableaux lexicaux, nous avons aussi créé deux UH contenant des fichiers avec le discours attribué à chaque code. De plus, il nous a fallu créer autant de répétitions d'un même code que d'entretiens/questionnaires disponibles. Cela nous a permis de pouvoir analyser non seulement l'ensemble des données mais encore la structure de chaque entretien nous permettant d'analyser simultanément par entretien/questionnaire et par thématique. L'implication directe de cette considération (unité/ensemble), qui est très précieuse compte tenu de son potentiel analytique, est la nécessité d'avoir plusieurs matrices (une pour chaque entretien/questionnaire-individu), et en conséquence, celle de s'appuyer sur des outils d'analyse multivariée capables d'analyser de multiples tableaux.

---

<sup>45</sup> Ce protocole est décrit plus en détails dans les sections suivantes.

<sup>46</sup> Cette méthode d'analyse textuelle propose la conversion du texte provenant de groupes de discussion en tables de fréquence corrigées et après analysées à l'aide du HJ-Biplot (Galindo, 1986). Pour plus de détails voir aussi (Caballero, Vicente, et Galindo, 2014a ; Caballero et al., 2014b)



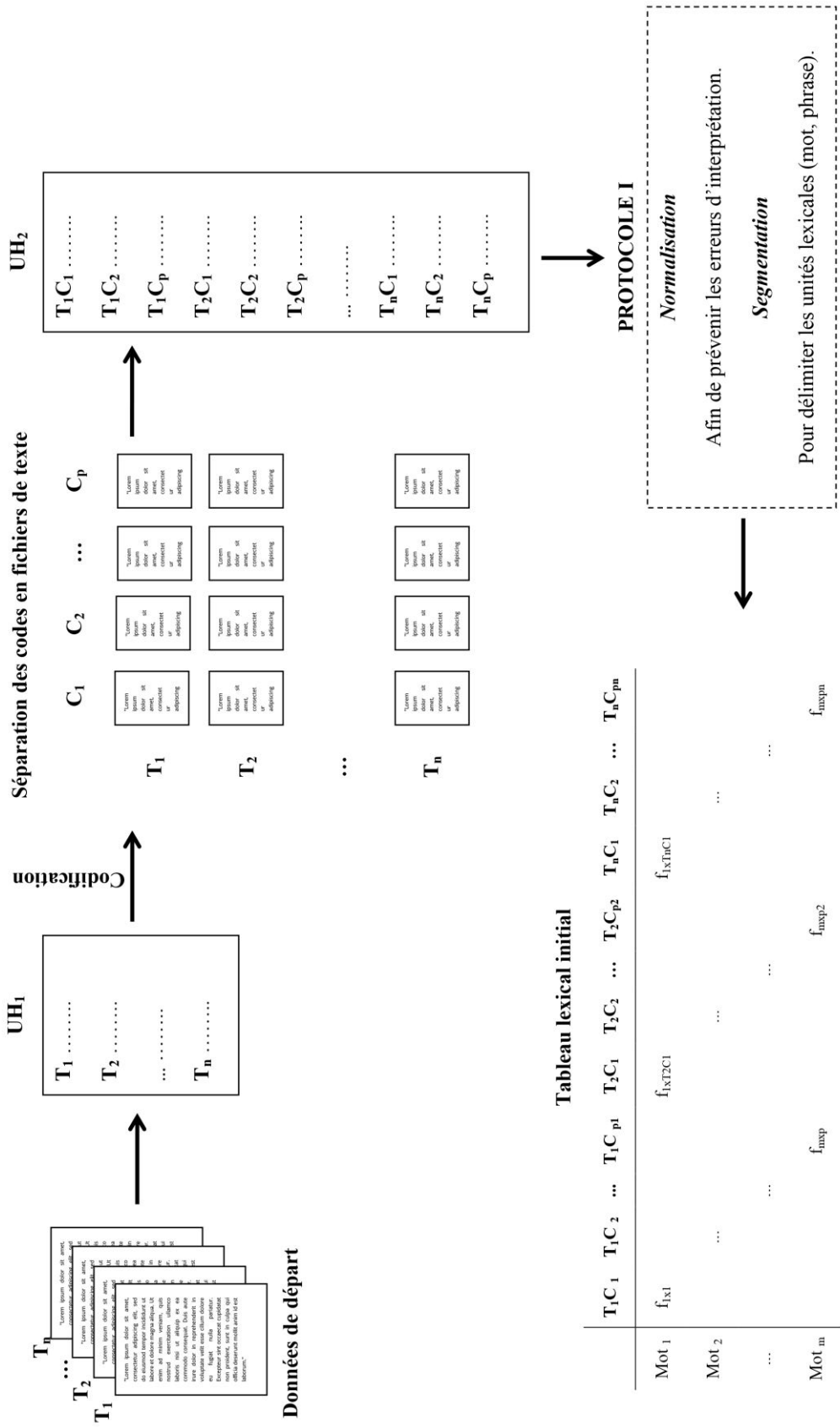


Figure 19 : Processus de création des tableaux lexicaux (I).

À partir des UH<sub>2</sub> nous devons créer notre tout premier tableau lexical qui contenait l'ensemble des mots utilisés dans tous les textes analysés ainsi que l'ensemble des codes employés lors des analyses qualitatives (première et deuxième lecture). Pour cela, il était indispensable d'appliquer la première partie du protocole<sup>47</sup> proposé par Lebart, Salem et Bécue (2000) de *normalisation* et *segmentation* après avoir supprimé les « mots vides » (adverbes, déterminants, prépositions et conjonctions) pour réduire le volume total des mots et faciliter l'analyse. De ce fait, la *normalisation* du texte prévient de possibles erreurs d'interprétation suscitées par les différents modes d'écriture (ex. pour les acronymes de l'Organisation Mondiale de la Santé changer O.M.S vers OMS). Et la *segmentation* du texte utilise les signes de ponctuation pour délimiter les unités lexicales, c'est-à-dire les unités minimales comptées pour le calcul des fréquences (mot, phrase). Cela est fait de façon automatique à partir des textes inclus dans l'UH<sub>2</sub> puisque les tableaux sont générés directement dans le logiciel Atlas.ti en sollicitant de créer une matrice avec le comptage des mots employés dans chaque document (les codes dans le cas de l'UH<sub>2</sub>). Nos tableaux lexicaux ont la forme de tables de fréquences comme celle du Tableau Lexical Initial de la Figure 19. Là on trouve la répétition des mots utilisés dans les textes où chaque code est représenté par une colonne et chaque mot est représenté par une ligne.

À partir de cette table de fréquences, nous avons appliqué la deuxième partie du protocole : la *lemmatisation*. Il s'agit de la standardisation et simplification des expressions contenues dans les unités lexicales (verbes à l'infinitif, noms et adjectifs au singulier<sup>48</sup>, etc.). La Figure 20 montre le dernier pas de la création de nos tableaux lexicaux : la séparation en tableaux individuels des entretiens/questionnaires analysés. Comme on vient de l'indiquer, cela a permis d'analyser la structure de chaque entretien ainsi que chaque thématique dans son ensemble.

---

<sup>47</sup> Pour plus de détails sur le protocole voir (Caballero, 2011 ; Caballero et al., 2014b ; Lebart et al., 2000 ; Osuna, 2006)

<sup>48</sup> Le protocole proposé par Lebart et ses collaborateurs, et par Osuna change aussi les noms et les adjectifs au masculin, mais on conserve ici le masculin et le féminin (ex. 1 étudiant + 1 étudiante = 2 étudiant-e).

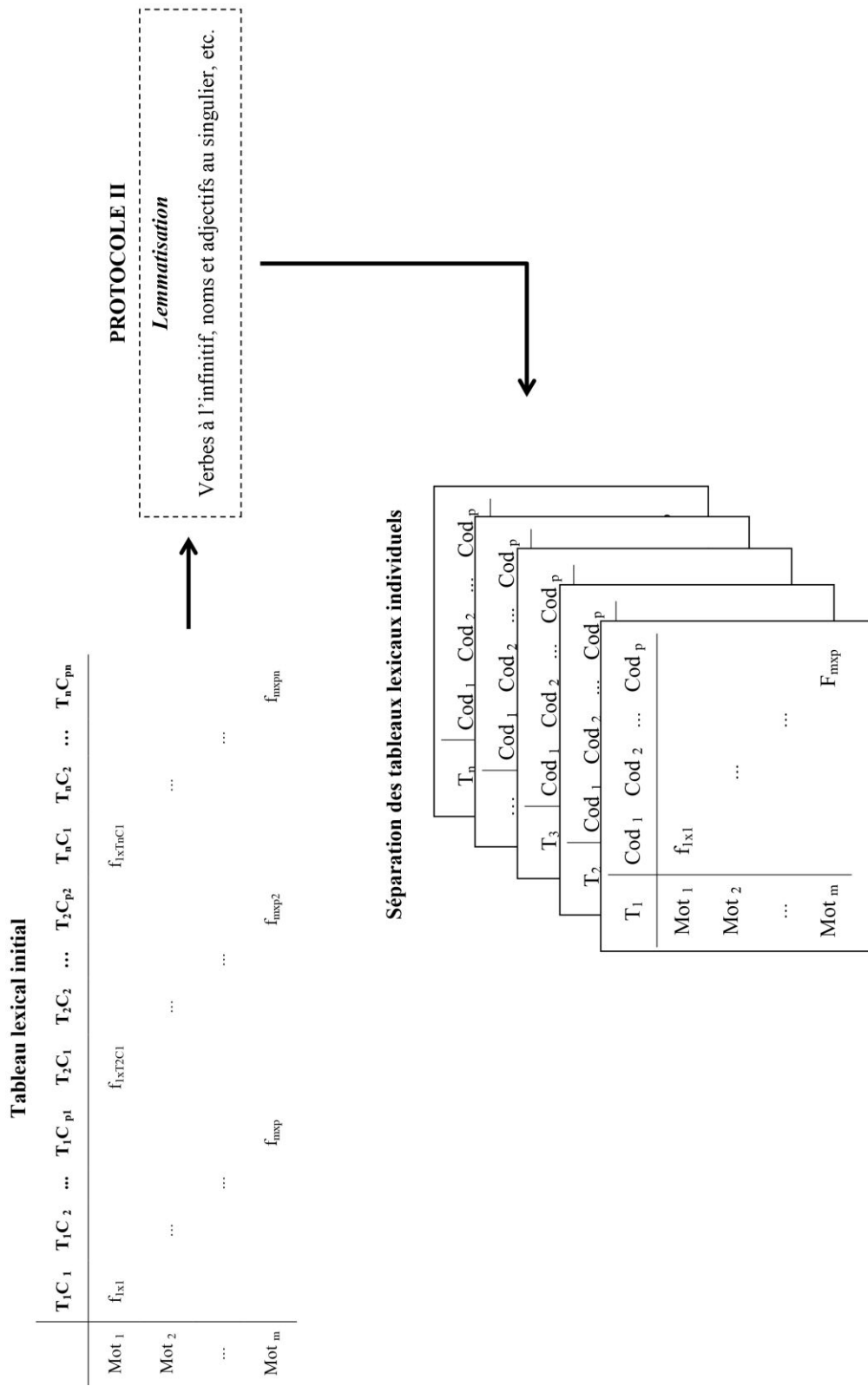


Figure 20 : Processus de création des tableaux lexicaux (II).

### *Valeur de Caractérisation*

Les modifications novatrices apportées par Caballero ont été fondées sur la nécessité de conjuguer les propriétés de l'analyse qualitative à celles de l'ASDT. Les méthodes d'analyse employées dans les travaux qui utilisent l'ASDT sont généralement inspirées de Benzécri et fondées sur le comptage des répétitions d'unités qui sont considérées importantes en fonction de leur fréquence d'apparition. Nous critiquons l'inutilité dans la perspective qualitative d'un tel fondement. La structuration des discours ne tient pas compte du nombre de fois qu'un mot particulier est répété mais du sens qu'il apporte au discours (Caballero, 2011). Simultanément, la capacité pour restructurer ou reconstruire le discours est limitée aux capacités d'analyse du chercheur dans le sens où, dépourvu de logiciels d'interprétation qualitative automatisée, il doit être en mesure de repérer les liens entre les codes employés ainsi que la nature de ces rapports. L'ASDT avec les modifications proposées ouvrirait la porte à cette nouvelle union.

L'union des aspects d'intégration du « sens » dans l'analyse statistique et de l'analyse de la structuration des données dans l'analyse qualitative devait être fondée sur l'équilibre entre les deux perspectives. Pour cela, les différents tableaux lexicaux individuels issus du processus d'application du protocole qu'on vient de voir ont été transformés afin de compenser les différences entre les fréquences (peu importantes pour l'une des techniques et cruciales pour l'autre) des unités lexicales.

La *Valeur de Caractérisation* décrite par Caballero (2011, p. 33-35 ; Caballero, Vicente, et Galindo, 2014b) permet non seulement la sélection des données représentatives dans le sens qualitatif mais encore la réduction du volume de données à analyser. Il s'agit donc d'un facteur de correction qui permet la redistribution des poids avec le critère d'exclusivité en opposition au critère de hautes fréquences. Étant donné que chaque tableau individuel résume le contenu de tout un entretien/questionnaire et qu'un mot peut être important dans ce discours individuel mais peut-être ne pas l'être dans d'autres, la *Valeur de Caractérisation* a été calculée pour chaque table de fréquence  $T_k$  (entretien-questionnaire-individu) au lieu de l'ensemble des données.

La *Valeur de Caractérisation* répond à la formule :

- $$f'_{np} = \frac{f_{np}}{\sqrt{\max_i} \sqrt{\max_j}}$$

- Où  $f'_{np}$  représente la nouvelle valeur de la fréquence,  $f_{np}$  est la valeur originale  $n \times p$  et  $\max_i$   $\max_j$  contiennent le maximum de lignes et le maximum de colonnes respectivement.

Cette valeur transforme les données originales de chaque ligne (mot) de la table lexicale (fréquences originelles) en valeurs qui sont comprises entre 0 et 1 en fonction de leur fréquence corrigée par le ratio entre les maximums de lignes et de colonnes. Ses propriétés sont donc (Caballero, 2011, p. 33-34) :

1. Les valeurs perdent leur magnitude originale et sont cotées entre 0 et 1, 0 étant l'absence d'un mot dans un code spécifique et 1 le mot le plus caractéristique d'un code donné.
2. Si  $f_{ij}$  est le maximum d'une ligne et le maximum d'une colonne :  $f'_{ij}=1$
3. Si  $f_{ij}$  est le maximum d'une colonne, mais ne l'est pas d'une ligne, on relativise la valeur originale avec la valeur maximum de la ligne :  $f'_{ij} = f_{ij}/\max_i$ .
4. Si  $f_{ij}$  est le maximum d'une ligne, mais ne l'est pas d'une colonne, la valeur de caractérisation de l'individu (la fréquence du mot représentée dans cette cellule) est augmentée dans ce code, c'est-à-dire qu'on donne plus d'importance au mot que celle qu'il avait originalement.
5. Si  $f_{ij}$  n'est ni le maximum ligne ni le maximum colonne la magnitude de la valeur se voit réduite. Le mot n'est pas caractéristique ni dans un code spécifique ni entre eux.

Ces corrections permettent d'augmenter la fréquence finale dans les cas où le mot est peu fréquent dans le tableau mais spécifique d'une variable concrète (code qualitatif). Grâce à celles-ci, nous sommes capables d'analyser une partie du discours qualitativement très importante qui, autrement, aurait été perdue lors des analyses statistiques. Dans les travaux précédents de Caballero *et al.* (2011 ; 2014b), un dernier aspect était inclus. Il s'agit d'une sixième propriété que la valeur de caractérisation : la capacité de réduire le montant d'informations à analyser en minimisant les pertes occasionnées par cette réduction. La transformation des tableaux lexicaux réalisée par la valeur de caractérisation permet d'exiger aux données un niveau minimal de caractérisation. Sachant que les fréquences sont désormais cotées entre 0 et 1 nous pouvons établir, par exemple, une caractérisation minimale de 0,5 (qui est d'ailleurs déjà très restrictive) résultant en des tableaux lexicaux plus faciles à analyser. Ainsi, une fois les tableaux caractérisés et si besoin réduits, ils sont prêts pour l'application des techniques statistiques multivariées qui permettent l'analyse conjointe de plusieurs tableaux de données. Peu importe si les tableaux lexicaux ont été construits à partir d'entretiens, questionnaires, groupes de discussion ou autres, le processus à suivre ainsi que l'analyse et la lecture des résultats restent similaires.

Pour l'utilisation d'une technique statistique multivariée tenant compte des structures individuelles ainsi que de l'interstructure de l'ensemble des données (questionnaires, entretiens) nous avons évalué deux outils différents (Caballero, Galindo, et Garcia, 2017) : la STATIS Dual et le JK-Meta-Biplot, qui suit la ligne d'analyse ouverte par les études du Biplot. Les résultats que nous exposons ici appartiennent exclusivement au deuxième.

L'analyse avec la méthode STATIS fut introduite par L'Hermier des Plantes (1976) et Escoufier (1980, 1985)<sup>49</sup> pour le traitement conjoint de plusieurs tableaux de données. La méthode repose sur le principe d'une configuration initiale de la matrice  $n \times p$  avec  $p$  variables qui sont mesurées pour  $n$  individus en  $q$  occasions. Cette configuration initiale peut être modifiée en fonction de l'objet d'étude et des intérêts des chercheurs. La multiplicité des tableaux peut être donnée par plusieurs occasions (ex. différentes mesures au cours du temps), par plusieurs variables (individus et occasions

---

<sup>49</sup> Voir aussi Pagès *et al.* (1976).

identiques) ou par plusieurs individus. Chaque tableau correspond à un individu pour lequel on a mesuré les mêmes variables lors des mêmes occasions.

Pour l'analyse STATIS Dual, dont l'explication mathématique<sup>50</sup> est résumée dans la Figure 21, trois niveaux d'analyses sont requis (Lebart, Morineau, et Piron, 1995). D'abord on capture la structure factorielle de chaque table de données  $M_k$  à partir de la covariance/matrice de corrélation entre les variables :

$$C_k = M_k' M_k$$

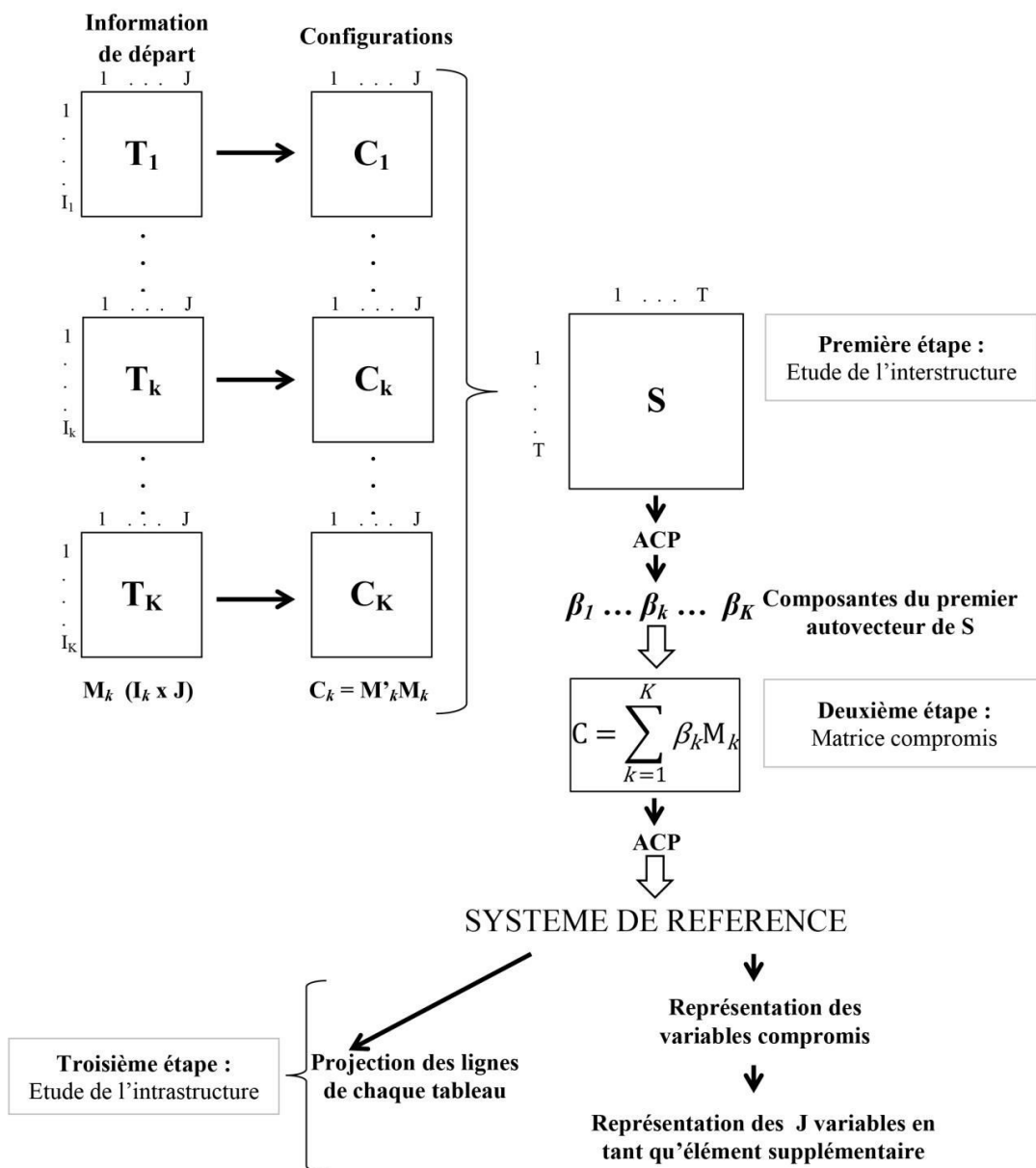


Figure 21 : Le calcul de la STATIS Dual

<sup>50</sup> Plus de détails, voir Lavit (1988)

La comparaison entre les configurations  $C_k$  requiert un produit interne. Ici celui de Hilber-Schmidt :

$$\langle C_k | C_k \rangle_{Hilber-Schmidt} = tr(C_k C_k')$$

À partir de cette matrice de corrélations on calcule les valeurs et vecteurs propres de la matrice avec l'Analyse de Composantes Principales (ACP) afin de réduire les dimensions et produire une image euclidienne où chaque matrice est représentée par un point dans ce nouvel espace. Dans l'espace structuré par la distance Hilber-Schmidt où chaque matrice est représentée par un point, sa connexion avec l'origine du système de coordonnées permet l'estimation graphique du coefficient vectoriel entre paires de matrices.

L'analyse de son interstructure informe à propos de la similitude entre les différents tableaux lexicaux analysés, ce qui est intéressant pour constater la diversité des discours ainsi que leurs similarités. Comme le JK-Meta-Biplot qu'on détaillera ensuite, la STATIS Dual est orientée vers la construction d'un espace consensus configuré à partir des similarités des tableaux. Cela nous permet de connaître la structure partagée des discours, c'est-à-dire les rapports communs qui existent entre les différentes catégories utilisées lors de la codification qualitative exposant ainsi graphiquement la reconstruction du discours. Pour cela, la STATIS Dual utilise uniquement la première composante (autovecteur) pour projeter la matrice compromis tandis que le JK-Meta-Biplot tient compte de l'ensemble d'autovecteurs pour cette même projection. Cela justifie notre choix des méthodes Biplots au vu de sa meilleure valorisation des données.

Pour sa part, l'analyse Biplot<sup>51</sup> est une technique d'analyse statistique proposée par Gabriel (1971) qui permet la représentation graphique en moindre dimension de n'importe quelle matrice  $X$  ( $n \times p$ ) avec  $p$  variables et  $n$  individus (Gabriel, 1971 ; Galindo, 1986 ; Galindo et Cuadras, 1986 ; Martín, Galindo, et Vicente, 2002). Cette technique a été spécialement développée au sein du Département de Statistiques de l'Université de Salamanque. Aujourd'hui, elle présente un large éventail de possibilités

---

<sup>51</sup> Je remercie José Luis Vicente Villardón pour ses apports et éclairages sur les calculs Biplot et Meta Biplot.



d'analyse multivariée<sup>52</sup>. Le Biplot part toujours de la décomposition en valeurs singulières :

$$X = UD^{\beta}V$$

Où  $U$  représente la matrice des « vecteurs propres » de la matrice  $XX'$ , et  $D^{\beta}$  représente la matrice des « valeurs propres » de cette même matrice en ordre décroissant.  $V$  représente la matrice des « vecteurs propres » de  $X'X$ . À partir de cette décomposition, la technique calcule des marqueurs  $g_1, g_2, \dots, g_n$  pour les lignes (individus) et des marqueurs  $h_1, h_2, \dots, h_p$  pour les colonnes (variables) de la matrice pour chaque cellule  $ij$  de la matrice originale. Elle permet ainsi une représentation graphique bi(tri)dimensionnelle<sup>53</sup>. Cela est possible grâce à la factorisation de la matrice préservant soit la métrique des lignes (GH-Biplot) soit celle des colonnes (JK-Biplot).

Après l'intégration de l'ensemble des données dans une seule matrice  $M_k$ , le JK-Meta-Biplot considère chaque matrice  $T_k$  (discours individuel dans notre exemple) comme une occasion ou groupe. Ainsi, la technique élimine les différences entre les moyennes des groupes et procède aux calculs des composantes de chaque matrice individuelle :

$$C_k = U_k D_k V'_k$$

Ensuite, on calcule la composante commune à l'ensemble des entretiens/questionnaires (groupes) lors d'une deuxième étape (voir Figure 22) et on projette l'ensemble sur cette nouvelle composante commune. Les résultats graphiques qu'on obtient après les calculs JK-Meta-Biplot et STATIS Dual s'appuient sur le JK-Biplot et les corrélations entre les variables respectivement. En d'autres mots, ce sont les variables qui seront les mieux représentées (nos codes qualitatifs)<sup>54</sup>. Ces calculs seront automatisés à l'aide du logiciel « MultBiplot<sup>55</sup> » développé par José Luis Vicente (2014) au sein du Département de Statistiques de la « Université de Salamanca ».

---

<sup>52</sup> Pour plus de détails vous pouvez consulter les travaux de Galindo and Cuadras (1986), Galindo Villardón (1986) et Galindo (1985) entre autres.

<sup>53</sup> Voir Gabriel (1971) et Galindo (1985, 1986) pour plus de détails.

<sup>54</sup> La STATIS classique et le GH-Meta-Biplot opèrent sur les lignes de la matrice et non sur les variables.

<sup>55</sup> <http://biplot.usal.es>

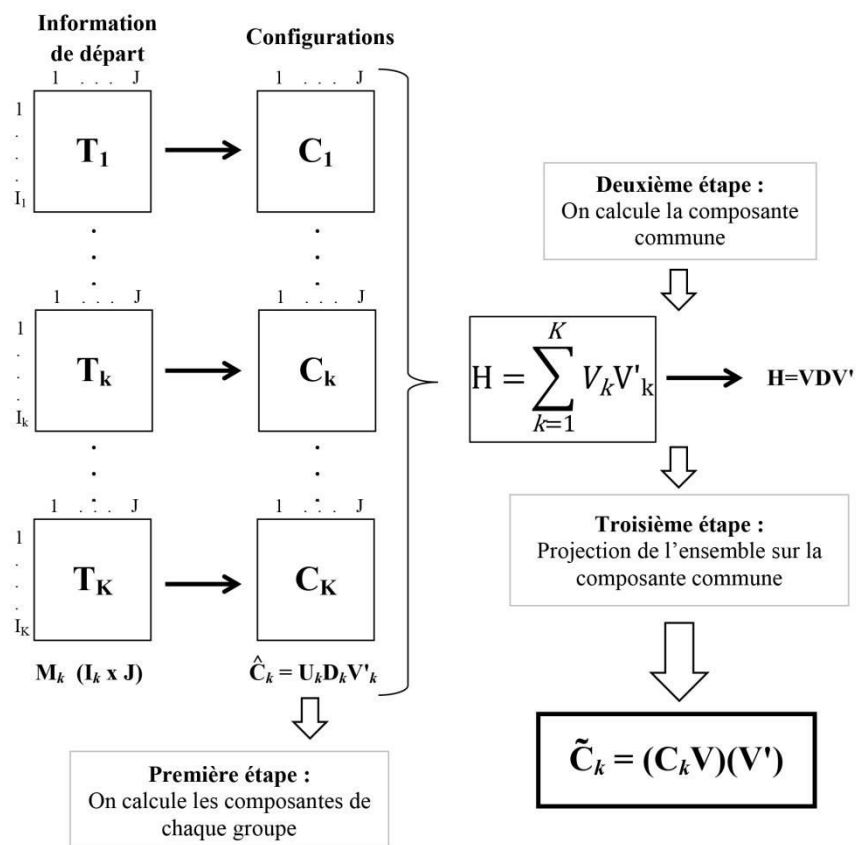


Figure 22 : Le calcul du JK-Meta-Biplot.

Ainsi, les deux techniques, STATIS Dual et JK-Meta-Biplot, permettent de reconstruire la structure du discours à partir des résultats. L'aperçu graphique apporté par ces méthodes, est très utile pour l'exposition des résultats des analyses qualitatives. Ces techniques permettent de représenter la structure générale du discours d'un collectif ou d'un ensemble de textes. Les résultats apportés par ces méthodes sont satisfaisants dans le sens où les deux facilitent la compréhension de la structure interne du (des) discours partagé(s) par un certain nombre d'individus/textes. Bien que d'un point de vue mathématique, les chiffres d'absorption de l'inertie ne semblent pas trop élevés (notamment si on les compare avec des matrices avec des données purement quantitatives), cela est normal pour ce type de données<sup>56</sup>. De plus, comme dit précédemment (Caballero, 2011 ; Caballero et al., 2014b) l'acceptation des variables avec une faible qualité de représentation ne suppose pas un problème qualitatif.

<sup>56</sup> Voir Caballero (Caballero, 2011 ; Caballero et al., 2014b)

La méthode que nous avons finalement choisie pour l'analyse des données issues de nos entretiens et de nos questionnaires, le JK-Meta-Biplot, apporte une meilleure explication des données en projetant le nuage de points compromis qui est en mesure d'expliquer un pourcentage de la variance plus grand et qui tient compte de toutes les composantes du calcul multivarié.

Finalement, pour compléter ce chapitre sur la méthode employée dans ce travail de thèse, nous exposons brièvement les principes d'interprétation des résultats apportés par ce type de technique. Notamment les résultats graphiques apportés par le JK-Meta-Biplot qui a permis de clarifier la structure commune du discours des pratiquant-e-s de l'EC en Espagne.

Dans l'interprétation des résultats nous avons dû prêter attention à la représentation graphique des variables, qui représentent à leur tour nos codes. Elles apparaissent sous la forme de vecteurs d'une longueur variable. Celle-ci informe de la variabilité lexicale contenue dans le vecteur (code) et elle est directement proportionnelle à la variance de la variable. De ce fait, un vecteur plus large réfère à un contenu lexical plus important (en termes de fréquence) qu'un vecteur plus court.

De l'autre côté de la matrice, les lignes sont représentées par des points et représentent les mots qui configurent le(s) discours. En fonction des restrictions apportées par la valeur de caractérisation (niveau de caractérisation exigé) et par le protocole utilisé, le volume du nuage des points sera plus ou moins important. De plus, un discours riche et varié, c'est-à-dire un discours qui présente une richesse lexicale élevée, dispose de plus de points sur le même graphique.

Comme nous nous intéressons à la reconstruction du discours, une des propriétés susmentionnées de ce type d'analyse est la capacité de montrer dans un seul graphique le rapport qui existe entre les variables, nos codes. Ce rapport est représenté par l'angle que forment les vecteurs. Cet angle peut être traduit par la corrélation qui existe entre les codes. Ainsi, deux codes qui sont proches entre eux, seront positionnés selon un angle  $\alpha$  dont le cosinus est la corrélation linéale entre ces variables-codes. En conséquence, si cet angle est autour de  $90^\circ$  nous devons l'interpréter en termes d'indépendance statistique entre les deux variables. Et, au contraire, si l'angle est proche de  $180^\circ$  nous devons considérer le rapport comme présentant une corrélation

parfaite mais de signe négatif (la présence d'un code implique l'absence de son contraire en termes de probabilité).

L'interprétation des positions occupées par les vecteurs sur le graphique par rapport aux axes (composantes générées à partir du calcul des logarithmes décrits dans le schéma de la Figure 22) est aussi importante. L'angle entre l'axe et le vecteur de chaque variable représente aussi le rapport qui existe entre les vecteurs et les axes. De ce fait, une forte corrélation entre un vecteur et l'axe doit s'interpréter comme la contribution<sup>57</sup> de cette variable à la création du facteur (de l'axe). C'est ainsi qu'on parle de « *variables de l'axe* » quand on trouve des vecteurs qui forment des angles réduits (cosinus  $\sim 1$ ) et de « *variables du plan* » quand le vecteur se situe entre deux facteurs (angle  $\sim 45^\circ$ ). L'interprétation de la similarité/disimilarité qui existe entre les mots configurant le discours est identique.

---

<sup>57</sup> Pour mieux comprendre les différents types de contribution et leur implication dans l'interprétation des graphiques qui travaillent avec les données textuelles :

« 1. Contributions absolues des individus calculées à partir de coordonnées carrées de chacun d'eux. Elle est comprise comme la contribution à l'inertie (variance) de l'axe  $\alpha$  (1, 2, ..., r).

2. Contributions absolues des variables, calculées de même façon et avec même interprétation.

3. Contributions relatives de l'élément au facteur : elle est comprise comme dans quelle mesure la formation du facteur  $\alpha$  peut être expliquée par le mot ou le code.

4. Contributions relatives du facteur à l'élément : est comprise comme dans quelle mesure la signification du facteur  $\alpha$  est associée à la signification du mot ou du code ». Caballero (2011, p. 39).



## **III. RESULTATS**

## La structure multivariée de nos données

L'analyse des données décrite dans le chapitre précédent met en lumière toute leurs complexités et richesses. Les techniques sélectionnées ont permis de comprendre notre objet dans toute son ampleur et de décortiquer tous ses éléments. Dans cette section, nous montrons en détail ces analyses ainsi que la discussion sociologique qui y est associée afin d'expliquer les résultats obtenus. Pour cela, nous exposons en premier lieu le fait étudié tel qu'il a été observé, entendu et lu lors de nos observations, entretiens et questionnaires. Il s'agit donc d'une exposition structurée des unités de signification en interrelation avec les éléments référentiels du discours. À ce niveau-là, la combinaison proposée des techniques qualitatives telles que l'entretien ou le questionnaire qualitatif et les analyse Biplots, montre la grande capacité de compréhension apportée par l'analyse statistique des données textuelles. La possibilité d'observer directement les pratiques corporelles ajoute de la richesse à l'analyse de notre objet. En deuxième lieu, nous mobilisons notre cadre théorique afin d'interpréter et d'expliquer ce qui a été exposé dans la première partie. Il s'agit donc d'articuler une discussion autour des résultats obtenus lors de nos analyses.

C'est ainsi que notre exposition de cette première section des résultats est organisée autour des différentes phases de la carrière corpo-expressive que nous avons identifiées, à savoir une première phase de rupture, caractérisée par le « changement/découverte » d'une nouvelle discipline ; une deuxième phase où l'EC devient une « Activité Totale » ; et une dernière phase où l'EC ne l'est plus. Simultanément, nous nous servons ici des codes employés lors de la catégorisation qualitative de nos données issues des questionnaires qualitatifs et des entretiens pour structurer notre exposé. À partir des analyses Biplot, nous sommes en mesure de visualiser graphiquement la structure de nos données et d'étudier ainsi les rapports qui existent entre les éléments de l'analyse.

Les codes employés sont assez nombreux grâce à la richesse discursive de nos enquêtés ainsi que l'amplitude de références apportées au moment d'exposer leurs arguments. En outre, la création de notre grille d'entretien ainsi que son adaptation sous forme de questionnaire qualitatif ont permis d'obtenir un grand nombre de données relatives aux parcours des pratiquant-e-s. Au total, nous avons obtenu 51 codes des entretiens (34 codes de « sens » et 17 codes de « référence ») et 54 codes des questionnaires (32 codes de « sens » et 22 codes de « référence »).

Ces codes, qui ont servi de support lors de la compréhension des discours, portent sur les différentes formes de signification présentes dans les récits des pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC. Cela relève des différentes formes ou modalités d'appropriation de l'EC qui sont encadrées dans des contextes sociaux variés. De plus, comme conséquence directe de la construction de notre grille d'entretien, les codes ont été regroupés dans trois dimensions globales, la « Formation », la « Vie Professionnelle » et la « Vie Extra-Professionnelle ». Nous utilisons aussi la classification du discours apportée par Blanchet et Gotman (2007) en distinguant nos codes en fonction de leur appartenance soit au discours référentiel, soit au discours modal

La Figure 23 montre la représentation graphique en moindre dimension de l'espace multidimensionnel généré à partir de la matrice de données issues des codes qualitatifs, qui ont été utilisés comme des variables, et des mots employés dans chaque code. L'utilisation du JK-Meta-Biplot dans l'analyse de cette matrice permet d'exposer la structure commune des discours des participants. Sur cette représentation nous sommes en mesure de voir la complexité des données qui ont été analysées. Le nombre de mots qui y apparaissent, a été réduit en fonction de leur *qualité de représentation* sur le plan 1-2<sup>58</sup>. Ce plan est en mesure d'absorber 47,3% de l'inertie totale. Autrement dit, nous avons été en mesure de représenter 47,3% de l'information contenue dans le corpus d'entretiens avec un seul plan généré par les axes 1 et 2. Ce pourcentage est sans doute assez élevé pour ce type d'applications et une nouvelle fois fait preuve de sa grande capacité explicative. L'aspect général du graphique ne nous permet pas de voir avec suffisamment de clarté les détails du contenu. Alors, la lecture du plan 1-2 doit être faite en centrant notre attention sur chaque quadrant de ce plan.

---

<sup>58</sup> Chaque valeur  $i$  de la matrice (espace multidimensionnel) étant représentée sur un espace en moindre dimension (espace bidimensionnel constitué par les facteurs 1 et 2), l'écart entre sa position réelle et sa représentation graphique est estimé à partir du cosinus au carré de l'angle qui forme le vecteur qui représente à cet élément avec l'axe. Il s'agit donc de la quantité d'information qui est « recueillie » par l'axe, plan, etc. Pour avoir plus des précisions le lecteur intéressé peut lire les travaux de Gabriel (1971), Galindo (1986 ; 1986) ou même Benzécri (1973) pour l'interprétation de ce type de qualité de représentation dans les cas des Analyses Factorielles de Correspondance.



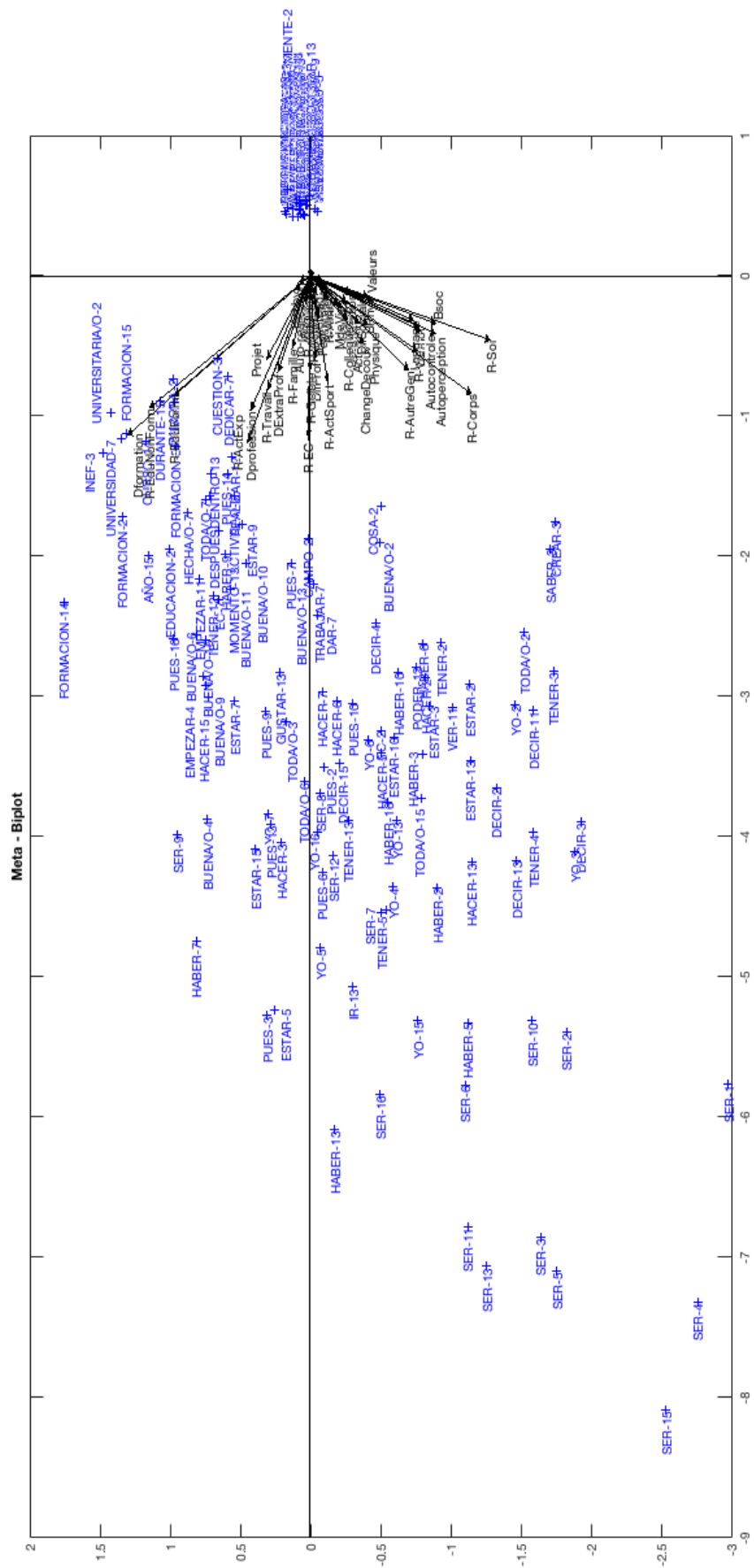


Figure 23 : Représentation JK-Meta-Biplot appliquée au corpus d'entretiens. Perspective générale.

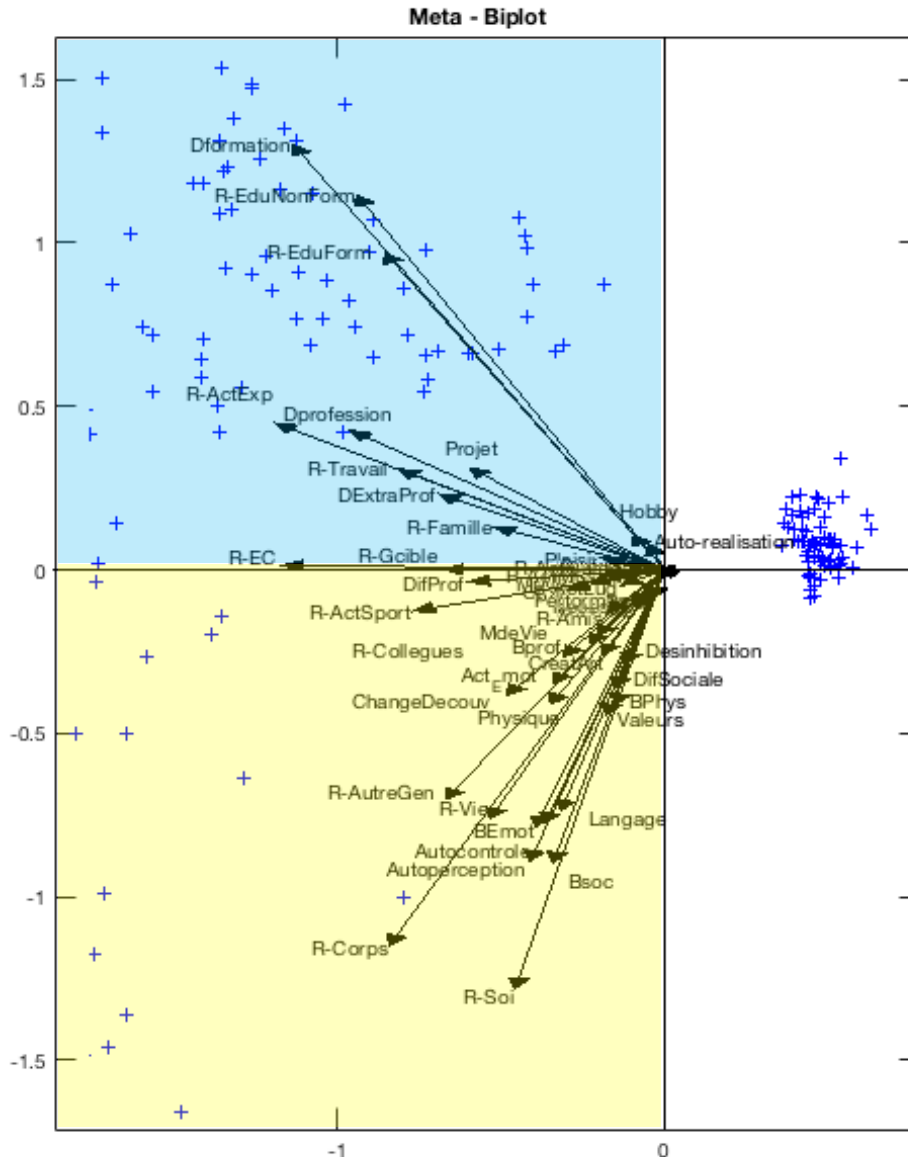


Figure 24. Représentation JK-Meta-Biplot appliquée au corpus d’entretiens. Groupes de vecteurs sur le plan 1-2 (premier et deuxième quadrants)

On relève deux espaces bien différenciés une fois qu’on regarde attentivement les deuxième et troisième quadrants après avoir supprimé les « étiquettes ligne » (mots). Dans ces espaces nous trouvons l’ensemble des discours référentiels (zone bleu de la Figure 24) et l’ensemble des discours modaux (zone jaune). Les discours référentiels contiennent les descriptions des expériences et des pratiques de la population objet d’étude. Ce type de discours est clairement divisé en deux sous-groupes. Le premier rassemble les récits portant sur la dimension « Formation » tandis que le deuxième sous-groupe regroupe les récits portant sur les dimensions « Vie Professionnelle » et « Vie Extra-professionnelle ». La zone jaune, pour sa part, représente un grand

ensemble de codes portant sur différentes unités de signification et sur diverses références en étroite interrelation entre elles, sans qu'on puisse délimiter clairement de sous-groupes. Ces codes qui regroupent les différents discours modaux portent principalement sur les points de vue, interprétations et représentations des participants.

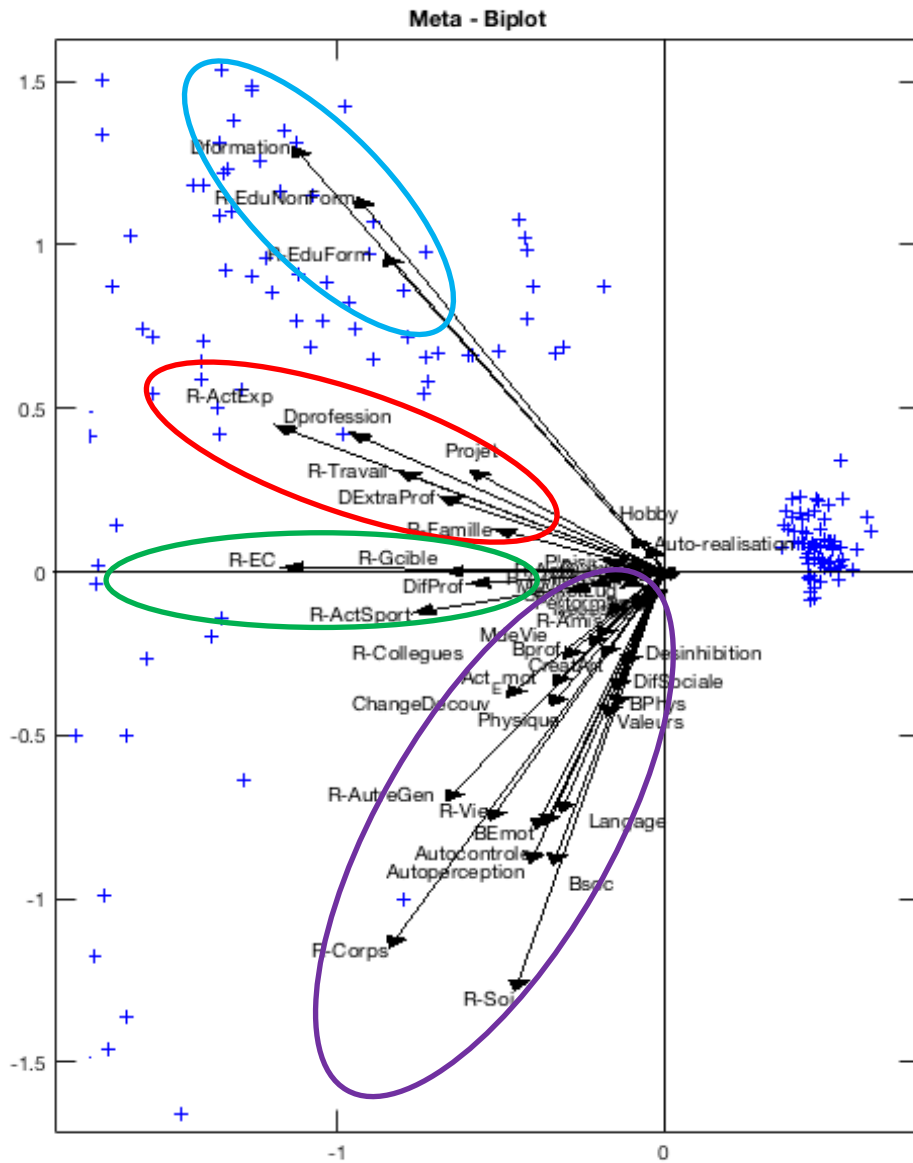


Figure 25. Représentation JK-Meta-Biplot appliquée au corpus d’entretiens. Groupes de vecteurs sur le plan 1-2 (premier et deuxième quadrants)

En regardant la Figure 25 nous retrouvons la représentation graphique des analyses JK-Meta-Biplot appliquée au corpus d'entretiens sur laquelle nous avons entouré les groupes qu'on souligne dans nos interprétations de ces résultats bidimensionnels. Sur le deuxième quadrant, nous observons les deux groupes de codes détaillés dans les paragraphes précédents. Sur le troisième quadrant nous retrouvons la part de discours considérés comme des discours modaux. Et se projetant sur les valeurs négatives de l'axe  $x$ , l'analyse JK-Meta-Biplot montre un regroupement de « *variables de l'axe* » des abscisses. Cependant, son interprétation est complexe, tous ces codes étant très proches les uns des autres et leurs qualités de représentation très variables au moment de projeter le nuage de points sur le graphique en moindre dimension. De plus, plusieurs thématiques d'analyse ressortent de ces codes. Alors nous utilisons les représentations graphiques du JK-Meta-Biplot pour montrer la place qu'occupent les codes dans la structure générale afin de ne pas perdre de vue les interrelations qui existent entre eux.

Ainsi, une fois exposée cette structure générale, nous discutons les phases de la carrière corpo-expressive de manière théorique afin de mieux comprendre leurs implications sociologiques.

## **1. Carrière corpo-expressive I : la découverte de l'EC marque le début de la carrière**

### *a) Les caractéristiques du changement/découverte*

Dans tout processus de transformation il y a un début, un point de départ qui sépare entre l'« avant » et l'« après ». Ce point d'inflexion n'est pas nécessairement conscient au regard des acteurs qui l'ont vécu ou dans les meilleurs des cas, ses limites ne sont pas bien définies. Après avoir analysé l'ensemble de nos données, nous avons constaté l'existence, plus ou moins définie, de ce moment de changement. Cela nous a permis de confirmer notre hypothèse qui proposait l'existence de ce déclenchement du changement et en même temps, de valider l'hypothèse d'une carrière corpo-expressive étalée sur plusieurs phases.

En suivant la logique d'analyse proposée précédemment, nous exposons dans cette partie la diversité d'actions menées par les pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC ainsi que leurs différents engagements permettant d'arriver à ce point de changement. Nous détaillons, comme Darmon l'a fait pour l'analyse de la carrière anorexique (2008a), « ce que les acteurs font » avant de procéder à la contextualisation du processus dans l'espace social où il a lieu. Cette contextualisation nous permet d'exposer les conditions sociales nécessaires pour qu'il soit possible d'arriver à un tel changement.

Pour dessiner ce chemin, parfois sinueux, qui a amené le pratiquant-e à vivre un changement profond en initiant ainsi le début d'une carrière corpo-expressive, nous soulignons l'importance de son caractère rétrospectif. De l'analyse de notre corpus d'entretiens et questionnaires nous constatons la réalisation d'une reconstruction du « changement » *a posteriori*, dans certains cas, au cours de l'entretien, en réfléchissant au moment-même sur un possible début en fouillant l'esprit à la recherche d'un souvenir. Dans d'autres cas, les participants à notre étude expliquent comment cette reconstruction a été faite avant l'entretien, faisant partie d'un exercice personnel de compréhension d'eux-mêmes dans un processus de changement personnel.

Le moment que nous définissons ici et que nous avons nommé « changement/découverte » possède cette double caractéristique : d'un côté il s'agit d'un changement, « *une autre façon* » de faire et de comprendre les choses. Il marque la différence entre l'« avant » et l'« après » qu'on a évoqué plus haut. De l'autre côté, ce changement est parfois exprimé comme une découverte de « *quelque chose de nouveau* », ce qui fait le changement encore plus surprenant et radical. Malgré la présente discussion comme ayant lieu à un instant temporel précis, il s'agit d'emblée d'un processus qui a lieu au cours d'une période plutôt courte et qui implique un fort engagement envers les ACE et plus particulièrement avec l'EC. C'est à partir de ce « moment » que la carrière des pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC commence. Néanmoins tous les pratiquant-e-s ne l'initient pas dans les mêmes conditions.

Nous l'illustrons à l'aide de deux scénarios possibles qui montrent les limites de la capacité de recrutement de l'EC. Dans certains cas, comme celui de Juan (E2) professeur associé dans une université publique et directeur d'un CRIE, la découverte s'est faite au fil du temps, aussi bien au cours de sa longue formation qu'au cours de son activité professionnelle quotidienne.

« [...] Je l'ai découvert petit à petit, voyons, ce n'est pas une chose que tu découvres tout à coup dans une classe de l'université quand tu es en licence ou que tu découvres dans un cours d'été, tu le découvres ou tu le perçois petit à petit, c'est-à-dire personne ne tombe du cheval tout à coup, mais oui, je l'ai perçu dans ma formation, maintenant je l'ai souligné parce que je me suis rendu compte qu'après quand tu es chargé d'un ou plusieurs groupes et tu fais des comparaisons entre eux, tu vois comment influe le pouvoir de travail des contenus de l'EC. [...] »

Juan (E2)

Pour d'autres participant-e-s, comme Lidia (E12), le début est attribué plutôt à une découverte mieux délimitée dans le temps. On peut le voir aussi dans cet extrait d'une des participations au questionnaire qualitatif

« j'ai fait des études en sciences du sport, et là pendant la licence j'ai eu la matière d'EC et depuis lors elle m'a beaucoup marquée »

Lidia (E12)

« Quand j'ai fait mon début en expression corporelle ça a été grâce au fait qu'à la faculté j'avais une matière, expression corporelle, et un maître, qui m'a fait « changer le *chip* » de ce qui est l'éducation physique et l'éducation en général. »

(Q1)

Dans d'autres cas, les pratiquant-e-s soulignent un moment spécifique de la formation comme le moment de la découverte, qui ne suppose pas un vrai engagement envers l'EC mais qui initia l'intérêt pour de telles pratiques. C'est le cas de Belén (E3) qui expose :

« Non, je ne savais même pas que cela existait [...] je crois que cela a été au 2<sup>ème</sup> cours ou 3<sup>ème</sup>, je ne me rappelle plus, et là je découvre cette matière qui m'a plu mais cela reste là. Jusqu'après, postérieurement, ils m'invitent à faire quelque chose déjà, à travailler, à faire des cours de ça. [...] ça a changé ça fait longtemps quand j'ai débuté avec cette histoire, et oui, oui, oui, bien sûr ça a beaucoup affecté ma vie. En fait, je me souviens de m'en aller à Barcelone et retourner tellement dans d'autres mondes, c'est-à-dire, tellement d'autres façons, c'est une autre conception de la vie »

Belén (E3)

En analysant l'intervention de Belén, on observe deux faits : la découverte de quelque chose de nouveau (matière, discipline, technique...) « *non, je ne savais même pas que cela existait* » ; et que cette discipline n'a d'implications réelles qu'au moment de s'engager dans une activité professionnelle rattachée à ce type d'activités. Cela montre déjà la nécessité d'actions particulières dans des situations qui peuvent être diverses pour avoir un engagement réel et effectif envers l'EC.

D'autres participations font remarquer un autre fait caractéristique du changement : la présence d'une figure qui joue un rôle décisif, voire nécessaire, pour l'engagement dans ce processus de changement/découverte.

Au cours de la formation :

« Et dans la Maitrise de gymnastique artistique j'ai connu une professeure avec qui j'ai commencé à travailler le corps et l'acrobatie autrement. »

María (E4)

« L'EC est entrée dans ma vie de la main d'une maitresse, pendant mes études universitaires. La connaître a été me découvrir moi-même peu à peu. »

(Q32)

Au cours de la vie professionnelle :

« Mais à la suite d'un congrès d'histoire, étant donné que je faisais une thèse d'histoire, je suis parti à un congrès et là j'ai rencontré [nom] et là j'ai débuté le parcours en EC. [...] Parce il m'a appris tout ce qu'il faisait et je me suis dit que je voulais faire cela, cela je l'adore, comme cela est beau ! Je suis allée à l'École d'Été, j'ai commencé à connaître vraiment l'EC, parce que ce que j'avais vécu à l'I.N.E.F. ne m'avait pas convaincue, alors, ce n'est pas que l'expression ne me plaisait pas, mais je n'avais aucune idée, c'était ça la question. [...] ça a changé quand je l'ai rencontré »

Susana (E6)



« Et, ensuite, je crois que mon point clef dans l'EC, dans mon changement, fut quand j'ai partagé l'enseignement ici, avec [nom], [...] je crois qu'il est à la retraite depuis cinq ou six ans. [...] Alors ça fait huit ou neuf ans que je l'ai partagée avec lui et cela, repenser à tout ce que j'étais en train de faire d'EC, je modifie à nouveau le programme que j'avais, je cherche à nouveau des lignes de formation, encore une fois, par d'autres voies, surtout des formations françaises et maintenant je me positionne là [...] Alors, l'influence que j'ai reçue c'est complètement [nom] »

Vanesa (E16)

Grâce à l'influence du monde artistique :

« Je me souviens que j'étais fascinée par cette représentation de Juan Salvador Gaviota et ça a été vraiment à partir de ce moment que j'ai voulu me former sur toutes les techniques associées à l'expression du corps »

Neus (E14)

Sauf pour Neus, qui accorde son changement à un spectacle très concret, les pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC assignent ce rôle décisif à un enseignant expert dans la matière, appartenant déjà au groupe des pratiquant-e-s d'EC. Aussi bien pour les participants qui ont vécu ce changement au cours de leurs formations que pour ceux qui l'ont vécu lors de leurs débuts professionnelles, l'interaction entre l'individu qui n'a pas débuté sa carrière et l'agent qui l'a déjà entamée favorise l'engagement des « nouveaux recrutés ». Cet acteur, que nous nommons ici « recruteur », est d'habitude quelqu'un de différent aux yeux des pratiquant-e-s novices, qui cause une profonde impression et qui génère parfois un sentiment d'étroite relation entre l'étudiant et l'enseignant.

« Quand j'étais en deuxième [cours universitaire] j'ai rencontré la professeure [nom] et pour moi il y a une convulsion progressive [...] pour moi alors c'est une professeure bizarre, mais ses trucs, ses bizarreries me touchent. »

Miguel (E5)

« Alors pour moi, j'ai toujours travaillé comme elle nous l'avait proposé [...]. Nous explorions tout cet espace... et j'ai toujours travaillé comme ça et il n'y pas un seul jour que je n'aie pas travaillé comme ça depuis que je la connais. [...] Je la remercie, je l'aime, je l'adore et oui, une visionnaire et en ce sens oui, c'était un avant et un après. »

Eva (E15)

À partir de ces sources, nous pouvons établir principalement trois choses : le début de la carrière du pratiquant-e d'EC sur le territoire espagnol est établi par le « changement » qui est associé généralement à une « découverte » ; ce changement apparaît, au plus tôt, lors de la formation universitaire du pratiquant-e et parfois il n'existe qu'après le début d'une activité professionnelle rattachée à cette formation en EC. Finalement, en règle générale, on compte sur la présence du recruteur, qui transmet non seulement les contenus de l'EC mais aussi la découverte « d'une autre forme de compréhension de la vie » [Belén (E3)]. Mais avant de décrire les différentes étapes qui suivent ce changement ainsi que les transformations vécues au cours de ces phases, nous nous intéressons dans ce chapitre aux antécédents des pratiquant-e-s. En d'autres termes, pour trouver les explications nécessaires à ce processus de changement, nous avons exploré les différents parcours des pratiquant-e-s jusqu'à ce point.

Pour cela, nous exposons les parcours des pratiquant-e-s avant d'arriver au moment où le changement a été produit. Malgré la multitude de parcours possibles, nous sommes en mesure d'avancer une classification plutôt simple qui exprime la structure principale de ces parcours. De ce fait, nous avons identifié deux itinéraires principaux : le chemin artistique, avec des activités telles que la danse ou le théâtre ; et le parcours sportif.

Quand on parle de parcours artistique, qui est d'ailleurs le plus commun dans cette population, on fait référence à des activités pratiquées au sein d'organismes plus au moins formels d'enseignement de danse, théâtre, musique, etc. C'est le cas de la plupart des femmes qui pratiquent aujourd'hui l'EC en Espagne. Leur dévouement à de telles activités oscille entre la pratique pour le plaisir ou le loisir et l'engagement professionnel. Pour Isabel (E7), la pratique de la danse traditionnelle, telle que le flamenco, s'initia en tant que loisir et évolua vers une pratique plus formelle avec des formations spécialisées en ce type de danse.

« cela a commencé comme un hobby pour moi, j'ai toujours dansé, j'avais toujours fait des activités rattachées avec l'EC [...] sans le réaliser j'ai élargi ma formation qui naissait d'abord de la danse, je dansais la danse espagnole, ensuite j'ai fait longtemps du flamenco, j'ai fait un cours, une chaire de flamenco »

Isabel (E7)

Le flamenco attira aussi l'attention d'Elisa (E8) d'origine finlandaise, qui arriva en Espagne pour compléter sa formation dans cette danse. Très engagée dans l'apprentissage des ACE, Elisa devient actrice professionnelle après avoir pratiqué lors de sa formation un grand nombre de types de danses (danse-jazz, danse classique, etc.) ainsi que d'autres activités rattachées à l'art dramatique (théâtre, interprétation, etc.).

« j'ai débuté pendant dix ans au théâtre amateur, ensuite j'ai fait plusieurs formations, cours, jusqu'à 18 ans et à 19 ans j'ai commencé dans une école de théâtre musical. Alors là, j'ai suivi une formation d'un an en danse, aussi bien danse classique que danse jazz, interprétation bien sûr et après cette première année j'ai commencé à danser plus, plus souvent, aujourd'hui j'ai tout oublié, j'ai dansé avant tout ça, en Finlande, parce que je suis finlandaise, j'ai fait du flamenco pendant cinq ans, de la danse orientale encore trois ans et quoi d'autre ? Ahh, du tango argentin pendant un an à peu près et des danses folkloriques finlandaises. »

Elisa (E8)

Son récit ressemble beaucoup à celui de Laura (E1), cheffe d'entreprise orientée vers le théâtre et la danse, qu'elle avoue être ses vraies vocations.

« Ma vraie vocation est la danse. J'ai toujours voulu être danseuse. À l'âge de neuf ans, j'ai décidé de faire une formation dans des écoles d'autres villes. J'ai débuté dans une école privée. Là j'ai appris l'école Vaganova (école russe). À 11 ans j'ai commencé à étudier la musique et la danse au conservatoire. »

Laura (E1)

Pour ceux qui, comme Laura (E1) et Elisa (E8), ont suivi une formation et un parcours toujours lié à ces domaines de danse, théâtre, et/ou musique, leur pratique est devenue une activité professionnelle. L'EC fait partie d'une notion de « *continuum* » dont cette orientation représente l'un des extrêmes. Appartenant de façon exclusive au secteur artistique, ces domaines sont un exemple de ce qu'on peut considérer l'orientation artistique de l'EC, voire des ACE.

Parmi d'autres parcours qui ont précédé la pratique de l'EC professionnelle dans d'autres orientations comme l'éducative, nous trouvons le récit d'Eva (E15) qui a eu, au cours de sa vie, un très fort engagement envers cette orientation artistique professionnelle. Danseuse professionnelle, maîtrisant de nombreux styles de danse, elle est devenue finalement professionnelle d'EC dans le secteur éducatif. Pour y arriver, comme on le verra pour d'autres cas, il faut ajouter dans l'équation un événement important et/ou décisif, voire parfois contraignant (une blessure grave, par exemple) et l'engagement vers d'autres types de formations corporelles (du type universitaire généralement).

« Alors disons que tout au long de ma vie, aussi parce que j'ai une lésion, avant je faisais un type de danse beaucoup plus technique, où le corps est soumis à cette technique. J'ai abouti un moment où cela je ne pouvais plus le faire. Alors, je devais respecter l'état de mon corps, alors toutes ces activités, par exemple, la *danse contact*, sachant qu'elle a certaines prémisses, oui, des prémisses et une technique, tu peux te débrouiller avec ton corps, indépendamment du fait que tu as une lésion. Si tu es estropié, paralytique, peu

importe. Peu importe tu peux là... alors pour moi, ma condition physique a aussi déterminé mon entrée dans l'exploration d'autres disciplines »

Eva (E15)

Ainsi, nous pouvons souligner l'importance de ces deux aspects essentiels. En premier lieu, l'engagement des individus, qui comme Eva ont eu une blessure importante ou une maladie grave, est affecté par ces événements. Ensuite, le caractère libérateur et « *valable pour tous* » que l'EC a aux yeux de cette population. C'est ainsi que leurs pratiques corporelles, et par conséquent leurs effets socialisateurs, virent vers d'autres types d'activités moins techniques et plus accessibles à leur nouvelle condition physique.

Mais la seule existence de cet événement n'est pas suffisante pour aboutir à l'adoption des pratiques rattachées à l'EC éducative. Laura (E1) a suivi un double parcours : celui de la danse et du théâtre, et celui de l'architecture :

« Une blessure à 13 ans m'a empêché de me consacrer professionnellement à la danse car mon pied droit a été vraiment affaibli et le médecin m'a dit que je ne pourrais plus suivre le rythme professionnel. A ce moment, j'ai décidé d'étudier l'architecture. C'est une discipline passionnante qui suscitait aussi mon intérêt. Pourtant je n'ai jamais abandonné l'étude de la danse. »

Laura (E1)

Fille d'un architecte, Laura (E1) a réorienté sa vie professionnelle en étudiant la licence d'architecture juste pour après retourner à une activité professionnelle pleinement artistique, qui d'ailleurs n'a jamais été abandonnée. Avec ces récits nous pouvons noter l'importance des différentes décisions au moment de s'engager avec les pratiques corporelles. Plus tard, nous articulons dans notre analyse ces décisions avec les dispositions qui poussent les individus à agir d'une telle manière. Mais pour l'instant nous insistons sur l'importance des décisions dans ces parcours qui amènent au changement ainsi que des rapports interpersonnels qui y opèrent.

En s'éloignant de cette orientation artistique de l'EC, d'autres participants sont arrivés au changement par une voie sportive. Volleyball, basketball, athlétisme ou gymnastique rythmique sont des exemples des sports pratiqués habituellement par la population étudiée. Il s'agit généralement d'une activité réalisée depuis longtemps, voire depuis l'enfance.

« Et c'est cela qui va marquer certainement ma décision d'étudier I.N.E.F. et d'étudier Éducation Physique, un peu motivé par mon lien avec le sport, au volleyball. J'ai été joueur de volleyball tout ce temps [éducation primaire et secondaire] »

Miguel (E5)

« J'ai débuté... j'étais gymnaste depuis que j'étais petite, gymnastique rythmique et bon ce qui m'attirait le plus quand j'étais petite de ce sport c'était justement cette partie expressive et de danser, d'utiliser la musique pour danser, sûrement plus que l'habilité, les habilités gymnastiques, mais bon, celle-là fut une étape de mon enfance. Quand j'ai grandi j'ai fait gymnastique aérobie de compétition, en plus, j'ai fait la compétition à un niveau plus élevé en gymnastique aérobie, et aussi ce qui m'attirait le plus de ce sport c'était aussi cette partie de danser avec la musique »

Sonia (E9)

Dans les récits de Sonia et de Miguel nous constatons l'importance du sport avant de commencer leurs études universitaires (moment où nous avons noté que les pratiquant-e-s manifestent le « changement »). Pour Sonia, le sport pratiqué attire son attention par ses aspects plus rattachés à l'art (danser, musique...). Cependant, pour Miguel, le contact avec le monde artistique arrive plus tard, mais tout de même avant de commencer ses études universitaires grâce aux initiatives très novatrices des centres éducatifs où il a étudié sa formation en éducation primaire et secondaire. Âgé de plus de 50 ans, Miguel a vécu la fin de la dictature franquiste ainsi que les changements sociaux de l'époque.

« Alors c'était une époque [dernières années du franquisme] de recherches. De nécessité, de récupérer le temps perdu, de liberté, de... toute cette partie théâtrale, de développement du théâtre communautaire, du théâtre juvénile. Tout cela est en train de décoller. Et je vois là quand je reviens à [ma ville], par exemple, je vois qu'il y a quelques offres sur le mime, le théâtre et je sens que j'ai envie de tout cela. [...] pour moi s'ouvre tout un nouveau monde d'initiatives très stimulantes du sport, bien sûr, première chose, jusqu'à des choses telles que le théâtre ou la radio. »

Miguel (E5)

De cet extrait nous pouvons constater une motivation vers différentes activités rattachées à l'EC (théâtre, mime, etc.) avant de connaître l'EC en tant que discipline.

Entre temps, nous pouvons noter aussi d'autres cas qui, comme Miguel, ont eu des antécédents aussi bien artistiques que sportifs. On le voit par exemple chez María (E4) ou chez Lidia (E12) qui se sont engagées dans les deux pratiques depuis leur enfance.

« bon, quand j'étais petite, j'ai débuté en danse quand j'avais 8 ans et après à 12 ans j'ai débuté la gymnastique rythmique, et la gymnastique a eu beaucoup de poids pour moi, dans mon adolescence et en moi... et au moment de choisir ma carrière, j'ai fait la licence en Éducation Physique ici [ville] et pour moi la gymnastique a été très importante, j'étais amoureuse de la gymnastique, de la gymnastique rythmique et du travail du corps avec la musique, en quelque sorte. »

María (E4)

« J'ai débuté dans le monde du sport quand j'étais petite à 9 ans dans un club de gymnastique rythmique. J'étais en compétition jusqu'à 16 ans et là j'ai fait du ballet classique et aussi on touchait un peu à la danse contemporaine et ce qui était l'initiation à la danse qui n'a rien à voir avec l'EC mais qui en partie te conduit un peu sur le chemin »

Lidia (E12)

Ces récits soulignent principalement deux facteurs : d'un côté, un fort engagement envers les activités sportives et artistiques, surtout la gymnastique rythmique qui, étant considérée un sport, partage plusieurs caractéristiques avec d'autres activités artistiques (chorégraphie, musique, etc.) ; et de l'autre, l'influence qu'ont eu, selon ces participantes, ces activités au moment de choisir une formation universitaire.

Finalement nous exposons un cas qui démontre un itinéraire menant au changement mais où les engagements ne sont pas si clairs. Nous parlons du cas de Susana, qui initia ses études universitaires sans une motivation bien définie pour elle-même.

« je ne l'étais pas [sportive], c'est-à-dire que j'avais joué au basket à l'école, mais je n'avais jamais été fédérée, jamais, je n'avais jamais été dans une équipe, j'aimais beaucoup bouger et jouer mais pas d'une manière sérieuse ou professionnelle. Mais je m'intéressais à tout le monde du corps et du mouvement, j'aimais aussi le monde de la danse mais si je n'avais jamais fait non plus des cours de danse, mais bon, je voyais que j'avais certaines inquiétudes là et pour le monde du sport en tant que loisir. »

Susana (E6)

Assurant être attirée aussi bien par le sport que par la danse, elle se sentait intéressée par le mouvement corporel et le sport. Ses engagements vers ce type d'activités n'avaient jamais été formalisés par des cours de danse ou une inscription dans une équipe sportive. Cela relève l'importance de la pratique physique mais non pas de leur niveau de formalisation. De plus, Susana appartient au groupe de pratiquant-e-s qui ont vécu le « changement » au cours de leur activité professionnelle grâce à la forte influence du « recruteur ».



*b) Du « corps sportif » au « corps expressif » : Activité de Performance vs Activité Émotionnelle*

Un changement existe dans le parcours des pratiquant-e-s, une rupture avec le passé qui définit leur avenir. La nature de ces changements n'a pas encore été définie. De ce fait nous expliquons la direction que prennent ces transformations à partir de la deuxième phase. Nous serons en mesure de mieux comprendre aussi la nature des ruptures connues par notre population à l'entrée de leur carrière corpo-expressive.

« Parce que vraiment, je n'ai jamais senti le corps intimement et d'une manière intérieure jusqu'à ce que je fasse de l'EC avec Ana et là j'ai appris à écouter le corps, jusqu'à ce moment-là, le corps avait été exécutif, d'action. Nous travaillions en termes d'habileté motrice, et alors il fallait s'entraîner au saut pour frapper mieux au volleyball, pour monter et faire le blocage, pour avoir de la flexibilité et rouler au sol, mais à aucun moment je ne me rappelle avoir fait des exercices pour le volleyball, ni pour courir, ni pour nager du type d'auto-conscience. »

Miguel (E5)

L'extrait qu'on vient de lire issu de l'entretien de Miguel introduit un des aspects les plus caractéristiques de l'EC : la présentation de l'EC en tant qu'Activité Émotionnelle. La pratique des ACE fait partie des pratiques physiques imparties au sein des institutions dans le contexte de l'Éducation Physique. Elle fait partie aussi des activités artistiques réalisées dans des contextes culturels très variés (représentations théâtrales, spectacles de cirque, etc.).

Au moment de compléter le schéma d'éléments qui permet de comprendre l'EC dans son ensemble ainsi que sa pratique par les spécialistes en EC, nous devons considérer toutes ces interrelations entre disciplines. De ce fait, au centre de toutes les transformations que subissent les pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC au cours de la carrière corpo-expressive nous rencontrons le passage de l'activité de performance à l'activité émotionnelle. Il s'agit donc d'une évolution des représentations que les pratiquant-e-s avaient sur leur propre activité physique avant leurs débuts dans la

carrière corpo-expressive vers une nouvelle conception de l'activité physique et, par conséquence, du corps.

Pour les pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC, comme Miguel, l'activité physique est rarement une inconnue, celle-ci étant régulièrement pratiquée. Pratiques sportives et pratiques artistiques ont amené dans la plupart des cas les futurs pratiquant-e-s de l'EC vers les formations décrites précédemment. Pour eux, ces activités sont intimement liées à la performance physique. Ainsi, l'individu doit améliorer ses records, sa vitesse, sa capacité de réaction, la hauteur de sa jambe ou de ses bras au moment d'exécuter tel exercice. Cela relève des usages sociaux du corps qui sont transmis par le groupe social et la culture. Ainsi, la classe sociale incorpore physiquement la culture en façonnant le corps et en y attribuant un statut. De ce fait, le corps marque la place de l'individu dans la hiérarchie des classes (Boltanski, 1971).

Nous observons dans les récits des pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC des façons d'entretenir et d'utiliser leur corps propres à la « culture somatique » du groupe social. Ainsi cette population entretient avec le corps un rapport instrumental. À partir des récits comme celui de Miguel, nous pouvons déduire un « corps sportif » :

« Les sportifs entretiennent ainsi avec leur corps un rapport instrumental : leur corps doit les servir et leur servir à remporter le prix, battre le record, courir plus vite, sauter plus haut, plus loin que les concurrents, que ceux-ci leur soient contemporains ou pas. » (Détrez, 2002, p. 87)

Avec le processus de transformation vécu au cours de la carrière corpo-expressive, les pratiquant-e-s voient le rapport avec leurs corps évoluer tout en gardant ce contexte instrumental. Certes, le pratiquant-e espagnol-e de l'EC débute au moment du changement, d'une perspective de compétition plus ou moins intense : ils font référence (indirecte) à l'« idéologie de la performance corporelle » (M.-C. Garcia, 2011a). On observe un certain « culte de la performance » (Ehrenberg, 1991), le soin des techniques sportives et la recherche de l'« excellence corporelle » et le « dépassement de soi ».

« Je venais de la danse, la danse et le fitness. D'une ambiance très technique, c'est-à-dire le corps vécu comme [corps] technique. »

Eva (E15)

Cette situation et cette idéologie sont fortement contestées à partir du moment où le pratiquant-e intègre les processus de transformation qui sont favorisés par la pratique de l'EC. Nous faisons ainsi référence aux extrêmes du continuum où l'activité physique devient plus émotionnelle et moins technique, plus expressive et moins performante.

« Et dans les I.N.E.F. il y a une ligne sportive très marquée, de rendement, de compétition... Et tout ce que nous travaillions [...] de vivre la corporéité différemment, depuis ces méthodologies plus créatives »

Eva (E15)

María, qui représente un exemple extrême du *Rejet* au sport, montre dans son récit comment l'idée d'un « corps sportif » est placée à l'autre bout de sa représentation de l'activité physique et du corps montrant ainsi une claire opposition envers tous ces préceptes du sport/corps performant.

« *María* : je n'aime pas, en général, la notion du corps qui est employée dans le sport.

*Enquêteur* : quelle serait-elle ?

*María* : Alors, c'est une notion comme quoi seulement les bons peuvent faire du sport, tu vois ?

*Enquêteur* : les bons ?

*María* : Ceux qui sont bons en sport, oui, ok. Tu t'inscris au sport où tu es bon, tu t'organises pour la compétition sportive, pour gagner. Celui qui est bon à l'école, en sport, il passe directement en club, tu vois ? »

María (E4)

Elle n'hésite pas à avouer un véritable rejet du sport, qui relève surtout du refus envers le culte ancien de la performance, notamment au football, même si cela suppose une distance dans certaines occasions de ses proches ou de ses activités familiales quotidiennes. Dans son récit elle nous montre son fort rejet vis-à-vis de la chose « footballeuse » au moment de « permettre » le visionnage des événements sportifs chez elle. Bien qu'elles ne soient pas fréquentes, ce type de démonstrations a été enregistré dans le code « Rejet », lorsque le pratiquant-e montre un vrai éloignement d'un type spécifique d'activité (physique dans le cas du football).

« On ne le voit pas [le football] parce que directement je ne le supporte pas, je ne peux pas ça non, je ne peux pas, alors parfois il [son partenaire] se met à l'ordinateur et il le regarde à l'ordinateur, ou descend au bar pour le regarder, si jamais je le sais à l'avance, parfois je m'organise pour ne pas y être et alors ils le regardent à la maison. »

María (E4)

Considérer l'EC comme « une activité anti-sport » (Coltice, 2000, p. 267) ne concerne que certains pratiquant-e-s, comme María. Néanmoins, il est important de souligner l'importance des influences théoriques et philosophiques reçues lors de la genèse de l'expression corporelle (décrites dans notre premier chapitre), aussi bien en Espagne qu'à l'étranger. Les événements tels que Mai 1968, ont introduit une perspective critique des modèles de socialisation « imposés » par le sport et l'EPS de l'époque. Les pratiquant-e-s qui, comme María, ont hérité, voire vécu dans certains cas, ces manifestations contestatrices ont intégré à leur discours et pratiques une forte opposition aux pratiques sportives et les valeurs qu'elles représentent.

D'après notre enquête, ce n'est pas le sport qui est mis en cause mais l'« esprit performant ». Cela renvoie également à l'histoire de l'EC. Comme nous l'avons exposé, l'EC est née des pratiques dites « libres » telles que la *Free Dance* de Rudolf von Laban, introduite en Espagne par Stokoe et par d'autres professionnels. Ces pratiques sont apparues dans les contextes historiques de guerre et d'autoritarisme, luttant pour défendre un modèle plus démocratique, plus ouvert et, en définitive, plus libre. Le corps est placé au centre de l'intérêt du pratiquant-e de l'EC dans un processus

d'appropriation de son corps en même temps qu'il nuit à l'autorité qui jadis avait été imposée. Il s'agit donc d'un exemple clair du « corporéisme » décrit par Maisonneuve (1976) enraciné dans les courants de pensée des années 1960 qui proposaient la libération du corps et le retour à la « nature » (Détrez, 2002, p. 190-191).

Ainsi, le pratiquant-e et la pratiquante étant ou ayant été acteur-riche, danseur-se, joueur-se de tennis, le « physique » a toujours un place importante dans les récits recueillis. En ce sens, quand on parle avec eux, nous ne voyons pas de différence avec d'autres professionnels de l'activité physique tels que les professionnels de l'entraînement, les professeurs des facultés de STAPS, ou autres. Pour cela nous avons employé le code « Physique » qui a une place non négligeable dans les discours des pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC. Il s'agit d'un type de discours qu'on pourrait cataloguer entre les discours référentiels, dans le sens où les pratiquant-e-s utilisent dans leurs récits des expressions concernant les aspects physiques et corporels sans avoir un lien direct avec l'EC et qui ne montrent nécessairement pas les modes de représentation que ces pratiquant-e-s ont de cette dernière ; et les discours modaux, dans le sens où le pratiquant-e indique ainsi ses représentations en évaluant des aspects tels que la condition physique, l'exercice ou la santé, sans avoir obligatoirement, comme on le dit, une association étroite avec l'EC.

De ce fait, bien que le pratiquant-e « abandonne » la « performance » dans son sens de « compétition », « lutte » ou « dépassement de l'adversaire », il maintient une performance plus personnalisée et individualiste qui est destinée aux soins du corps pour être en bonne santé, rester souple, etc. La pratique sportive est transformée en simple objet de loisirs en oubliant, comme on le dit, toute notion de performance ou de « victoire ».

« ce n'était pas mon but, je ne voulais pas pulvériser les records, ni rester non plus malgré tout dans l'exercice compétitif, je n'ai jamais été compétitif au tennis, je l'ai toujours pris avec une certaine ... l'amusement par-dessus tout, non ? J'ai joué contre d'autres personnes et très vite on voyait leur caractère compétitif, gagner par-dessus tout »

Miguel (E5)

Ainsi, pour continuer avec l'histoire de María, nous pouvons apprécier dans son récit l'évolution de l'activité physique qui, en faisant fi de la performance, devient plus « aimable » María (E4) et permet de faire autrement. Cela implique non seulement une transformation des représentations vis-à-vis de la chose sportive ou de l'activité physique mais encore une forte transformation des valeurs.

« *María* : J'étais très élitiste, parce que la gymnastique en soi est très élitiste, très... je ne sais pas

*Enquêteur* : Compétitive.

*María* : Oui, bien sûr compétitive et très fermée aussi, comme la danse classique, parfois je vois ma fille, c'est... c'est ça, élitiste. C'est « cela est bien et je dois le faire comme ça et non, et si je ne le fais pas comme ça, et la jambe doit monter jusqu'à ici, et si la jambe ne monte pas jusqu'à ici c'est mal fait, bon je n'arrive pas et alors je dois m'entraîner, entraîner, entraîner et forcer jusqu'à que cela soit comme ça » [soupire] Il y a d'autres designs, tu vois ? Il y a d'autres formes, il y a d'autres trucs et ce n'est pas seulement cela est correcte, c'est bon et il est là-haut et tous les autres, nous sommes des gens en train d'essayer d'arriver là-haut, qui est ce qui est bon et la seule chose qui vaut, et ce schéma réel, cette motricité parfaite, tu vois ? »

María (E4)

Cet extrait insiste sur l'idée de « faire autrement » : d'autres chemins physiques et corporels qui sont accessibles à tout le monde (évoquant l'idée d'une « danse pour tous » de Laban, Wigman ou Stokoe). Une activité qui est fondée, selon eux, sur l'« écoute » du corps, la « conscience de soi » et l'« autocontrôle ». Ce sont des notions qui dénotent les influences marxistes et de la psychanalyse ainsi que des courants de pensée de « retour à la nature » mobilisées déjà par les danseuses Mary Wigman ou Loïe Fuller entre autres artistes d'entre la fin du XIX<sup>ème</sup> et le début du XX<sup>ème</sup> qui parlaient du « mouvement naturel » (Montávez, 2012a). Il s'agit d'un type de mouvement hérité par l'EC et pratiqué par la population que nous avons étudiée. Pour

eux, les activités sportives (football, basketball, etc.) ou les activités artistiques telles que la danse classique, sont fondées sur des « mouvements stéréotypés ».

« je pensais à des styles plus comme ça, qui cherchent un mouvement plus stéréotypé, comme la gymnastique, la danse classique, l'aérobic, face à ce type de mouvement plus naturel comme la [danse] contemporaine, le *contac* ou ces travaux plus proches de l'EC de danse créative lesquels pour moi on le voit, pour moi clairement cela te donne plus de bien-être ce type de styles, ceux qui ne cherchent pas un mouvement stéréotypé »

Sonia (E9)

Mais le pratiquant-e est habitué à réaliser d'autres pratiques physiques, même appartenant aux ACE, qui continuent d'être considérées par lui comme des pratiques stéréotypées et soumises aux rigidités des mouvements prédéfinis par d'autres que lui-même. Dans ces cas, nous avons pu constater que les différences se trouvent plus « dans les yeux de celui qui regarde » qu'à l'intérieur de la pratique en soi. Les pratiques étant similaires dans différents contextes (danse, théâtre, acrobatie, etc.), c'est l'intention du pratiquant-e qui compte pour que l'activité soit considérée plus au moins « libre de stéréotypes ». Comme nous l'avons vu, la définition de l'EC n'est pas univoque et simple et le nombre d'activités qui sont incluses sous son parapluie dépend du pratiquant-e et de son positionnement en faveur d'un type d'ACE ou d'un autre. Cela est une conséquence directe de la mixture d'influences reçues lors de la genèse de l'EC d'un côté, et du processus (inachevé pourrions-nous dire ?) de consolidation de l'EC en tant que discipline indépendante.

### *Intériorité et travail émotionnel*

En ce sens, le pratiquant-e s'approprie l'EC en tant qu'activité émotionnelle sans prendre en compte les possibilités performantes de l'activité physique. En conséquence, pour le pratiquant-e espagnol-e de l'EC les activités telles que la danse, le cirque ou le théâtre ne représentent qu'une « boîte à outils ». Un ensemble de mouvements et/ou de techniques qu'il peut utiliser à volonté sans se limiter à ces protocoles, formes ou coutumes. Le pratiquant-e montre en cela l'appropriation d'un espace et d'une technique donnée pour « faire autrement ».

Le mouvement n'est donc pas orienté vers la « performance corporelle » mais vers la « performance émotionnelle ». Avec cela nous introduisons l'idée d'un véritable travail sur les émotions afin de les reconnaître, les gérer et en définitive les maîtriser. Cela relève de ce qui a été nommé et décrit par Hochschild (1983) comme « travail émotionnel ». Dans sa traduction au français, l'expression « travail émotionnel » désigne aussi bien le travail rémunéré (*emotional labor*) que celui qui ne l'est pas (*emotional work*). De ce fait, dans sa première acceptation le « travail émotionnel » « désigne la manière de gérer ses émotions pour se donner une apparence physique correspondant à ce qui est attendu socialement (au niveau du visage comme du corps) ». Il a principalement une *valeur d'échange* (il a lieu en échange d'un salaire), une valeur qui a été observée par l'autrice. En revanche, sa deuxième acceptation fait référence au travail ou gestion des émotions (*emotion management*) effectué dans la sphère privée où leur seule valeur est une *valeur d'usage*.

Selon cette perspective, l'émotion rentre dans le marché par les femmes qui traditionnellement « *savent mieux gérer leurs sentiments dans la vie privée [...] et savent mieux ce qu'il en coûte personnellement de l'accomplir* » (Hochschild, 1983, p. 32). Certes, de la même manière qu'on avait vu comment le corps était redressé et façonné à partir du processus d'incorporation du monde social, les émotions et les sentiments sont eux aussi redressés en quelque sorte. De ce fait le « travail émotionnel » aussi bien dans la sphère publique que privée, relève d'un travail socialisateur. En ce sens, la pratique de l'EC, en tant qu'Activité Émotionnelle amène les pratiquant-e-s à faire un véritable « travail émotionnel ».

Certes, bien que ce travail soit réalisé par les pratiquant-e-s d'une manière assez consciente, l'ensemble des enjeux sociaux (socialisation et redressement des émotions) qui opèrent à l'intérieur de ce processus, n'est pas tout à fait visible pour eux. En fait, pour le pratiquant-e espagnol-e de l'EC, le corps est conquis à travers l'âme. De ce fait l'émotion est un produit pur et naturel qui n'est pas soumis aux influences sociales et qui répond dans une forme « naturelle » au *moi* le plus intime. L'objectif n'étant pas la réalisation d'une tâche spécifique (marquer un but, sauter pour battre le record, maigrir), l'EC se présente au pratiquant-e comme une porte ouverte qui permet la sortie des sentiments. Seul l'EC permet, selon cette perspective, d'avoir un mouvement réellement naturel et libre de prénotions. En ce sens, le travail émotionnel mené par cette population combine les sphères privée et publique dans l'exercice de ces activités,



mobilisant la gestion des émotions (*emotion management*) d'un point de vue professionnel (cours à l'université, rôles d'une scène de théâtre, etc.) et celle d'*usage*, considérant les émotions pour leurs valeurs émotionnelles (rapports avec d'autres pratiquant-e-s ou avec des étudiants par exemple).

*Note d'observation 2. Phase I (11-03-2016)*

Ce matin je me suis préparé pour observer plusieurs séances d'un des cours impartis par María au sein de l'université. [...] Il s'agit d'une matière dédiée à l'EC obligatoire dans le programme de la spécialité en Éducation Physique. [...] Il s'agit d'un cours de danse où les étudiants dansent par équipes de deux. [...] Elle danse avec eux. [...] Dans ces cours les étudiants ont dû apprendre les pas d'une danse qui évolue avec la musique. Les répétitions sont constantes à cause des erreurs constantes.

Les rôles de genre sont importants pour cette danse, sans avoir aucune importance si la personne qui joue ce rôle est une fille ou un garçon. Ils ont fait le rond et tournent en sens inverse en suivant le rythme de la musique.

Je vois qu'il est important de suivre le rythme et de faire les mouvements précis au moment où il le faut. Je vois aussi que María insiste sur l'idée du groupe, danser ensemble, se guider les uns les autres, etc. Mais elle fait appel aussi aux qualités individuelles « Si quelqu'un l'a compris il peut diriger, ça aide le groupe » pour contribuer à la dynamique du groupe.

Finalement ils ont tous réussi à faire cette petite danse ce qui provoque la joie, des applaudissements et rires. Cette « explosion d'émotions » marque la fin de la séance.

À partir de ce qu'on vient de lire, nous constatons une réponse émotionnelle à une activité de danse en groupe, c'est-à-dire un « travail émotionnel » réalisé au cours de cette séance. D'après les conversations à ce propos avec María à la sortie de la salle du cours, l'apprentissage des pas et le suivi du rythme poussent à favoriser le travail en groupe. De ce fait, bien que la danse ait été la pratique suivie lors de cette séance, le cours n'était pas destiné à l'apprentissage de cette discipline-là en soi ni à l'obtention d'une émotion précise. D'après ce qu'on a vu et compris, l'émotion est le résultat spontané d'avoir conquis le rythme, d'avoir relevé le défi. Mais elle est quand même mobilisée comme un outil de travail pour l'enseignement. Nous pourrions nous demander si l'EC ne répond pas, elle-aussi, à une sorte de performance. Pour y

répondre, nous comparons cette expérience avec une autre initiée par María aussi, mais dans un contexte complètement différent bien que toujours dans les installations de l'université.

*Note d'observation 3. Phase I (11-03-2016, soir)*

Nous nous trouvons dans une salle plus petite que celles qu'on a occupées jusqu'à présent mais appartenant toujours aux installations de l'Université.

Cette expérience fait partie d'un atelier d'EC réalisé par María et Rebeca, enseignantes qui ont partagé déjà les cours qu'on a pu observer de Danse Contemporaine. Le groupe est assez petit (6 femmes) mais radicalement différent. Les femmes qui y participent sont majoritairement plus âgées (autour des 40-45 ans en moyenne).

L'activité qui est proposée est fondée sur le mouvement libre et la peinture. Au début de la séance, les organisatrices ont installé un grand papier blanc sur un miroir très grand qui est au milieu de la salle. La salle me rappelle beaucoup les salles de danse où les danseurs travaillent face au miroir. Mais cette fois le miroir est transformé en toile où les femmes ont peint en fonction de ce qu'elles ont vu.

L'ensemble des participantes ont accordé avant de commencer l'activité les « règles » à suivre lors du déroulement de la séance. Elles ont décidé de se déplacer librement à travers la salle qui a une forme rectangulaire sans musique au début sauf comme j'entends dire « la musique intérieure ».

Cette liberté devient une constante : interprétation, idées, mouvements, dessin, temps d'exécution, etc. Les femmes ne sont pas limitées et quand l'activité commence elles se succèdent les unes aux autres face au miroir-toile. Chaque femme est déconnectée du groupe et au même moment le groupe est concrétisé sur la toile.

A la fin de cette activité, les femmes commentent leurs impressions du dessin, de l'activité et de ses émotions. Je vois qu'elles sont complétement détendues et très à l'aise après avoir réalisé l'activité. Elles affirment avoir perdu leurs craintes ainsi que la notion de l'espace ou de la situation qu'elles étaient en train de vivre. Cela est exprimé par les participantes (et les organisatrices) comme une transmission du soi interne et comme un processus d'apprentissage où la personne participante « a son espace de réflexion ».

C'est dans ce type de manifestations et d'ateliers que l'émotion prend une place centrale et que l'EC, étant une « Activité Émotionnelle », trouve sa plus haute expression. Cela a été recueilli dans le code « Activité Émotionnelle », qui est représenté avec l'étiquette ActEmo sur le JK-Meta-Biplot (voir la page 177). Et comme on peut l'apprécier sur les représentations graphiques montrées au préalable, celui est en forte interrelation avec le code « Changement-Découverte » (étiquette *ChangeDecouv*).

C'est ainsi qu'au cours de la première phase de la carrière corpo-expressive, le pratiquant-e espagnol-e de l'EC change sa perception non seulement de l'activité physique, mais encore du corps et du mouvement humain. Bien qu'on insiste d'avantage sur ce point plus tard, il reste à introduire Vanesa et Juan qui présentent cette même transformation. D'abord Vanesa montre les rôles de l'émotion et du mouvement, ainsi que des liens qui existent entre eux, indépendamment des caractéristiques physiques de la personne qui les met en pratique. Juan, quant à lui, précise le moment où ces changements débutent ainsi que le moment où les « nouvelles possibilités physiques » sont découvertes.

« La manière dont on sent, la manière dont on danse, indépendamment du corps de l'Autre, tu vois ? Indépendamment du corps qu'il a, tu vois ? La manière dont il est capable de danser et c'est comme ça que tu apprends. Non ? C'est comme les gens qui arrivent à s'exprimer avec leur corps, indépendamment du fait qu'ils soient gros ou maigres, avec un handicap ou non et il faut être beaucoup plus tolérant avec tout ça. »

Vanesa (E16)

« Oui, le premier intérêt surgit quand tu commences à étudier ou à t'introduire dans le domaine de l'activité physique et te former avant la licence, la spécialité et tout ça, car la perception que tu as du corps est en lien avec tes capacités physiques, tes qualités, tes habilités, ta forme de réussir un certain rendement ; néanmoins, et ce n'est pas indépendant, ou peut le voir en même temps, l'EC t'offre une vision du corps beaucoup plus globale, dans laquelle non seulement le rendement, la qualité, l'habilité, la capacité physique, ton niveau d'auto-exigence sont importants, mais encore ta façon de percevoir la kinesthésique de ce que tu es en train de faire, ou de percevoir aussi à l'intérieur, tes mouvements corporels [...]. »

Juan (E2)

C'est ainsi que dans l'imaginaire du pratiquant-e espagnol-e de l'EC l'activité expressive fuit la technique et la performance afin de soumettre le corps au service des émotions. Malgré cela, il ne faut pas oublier que, en règle générale, les pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC sont ou ont été, eux aussi, des sportifs et/ou danseurs professionnels. L'« esprit performant » a fait un jour partie de leur schéma mental et dans certaines occasions il a été mis en pratique. Avec cela nous disons que le passage de la « performance » à l'activité physique conçue en tant qu'activité émotionnelle, implique un processus d'évolution. Cette évolution opère principalement au cours de la première phase de la carrière corpo-expressive et au début de la deuxième. C'est ainsi que le processus de transformation de soi du pratiquant-e espagnol-e de l'EC passe par la transformation de sa propre activité physique non seulement dans ses aspects pratiques (type de mouvement, amplitude, contexte, etc.) mais encore dans ses aspects de « signification » de l'activité en question (motivation, objectif de la pratique, projection de la pratique vers l'avenir, etc.).

« pas pour réussir un panier, ni pour atteindre un rendement, ni pour être plus gros ni pour être plus maigre. C'est un rapport beaucoup plus intérieur et authentique, alors je crois que le rapport, le corps depuis l'EC heureusement on le vit comme une chose différente, [...] ça n'a rien à voir même avec la propre danse, quand je fais de la danse stéréotypée. Ça n'a rien à voir avec le rapport que tu as avec le corps, après tout c'est de la performance. »

Belén (E3)

Le processus de transformation vécu par les pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC implique donc le passage d'une « idéologie de la performance corporelle » vers une « idéologie de l'intériorité ». Dans les travaux portant sur les artistes de cirque contemporain, García (2011a) expose comment les artistes circassiens ont recours à des formations qui permettent l'incorporation de cette idéologie de l'intériorité. Ainsi,

« Les formations (initiales et continues) professionnelles en arts du cirque font ainsi appel à la danse contemporaine non seulement en raison de son caractère artistique mais aussi et surtout parce qu'elle véhicule une « culture du corps sensible » et de l'« intériorité » très valorisée dans l'univers du cirque contemporain. [...] Ainsi, les formations aux techniques circassiennes intègrent une idéologie de l'intériorité tout en étant orientées vers la performance corporelle. » (M.-C. Garcia, 2011a, p. 83-85)

De ce fait, cette idéologie de l'intériorité relève de son utilité au moment d'être employée pour le maintien du « capital corps » et d'améliorer l'état du bien-être des artistes du cirque. Il est pourtant vrai qu'il y a des différences importantes au moment de considérer leur approche à cette idéologie. Bien que « les séances d'expression corporelle, de “conscience corporelle” ou de danse contemporaine leur apparaissent donc souvent comme des havres de paix intérieure où ils ne sont pas évalués et où ils peuvent se laisser aller » (M.-C. Garcia, 2011a, p. 86) ce sont « surtout ceux qui n'ont pas cultivé la performance physique mais sont très attachés à l'esthétique dans la création de compositions scéniques élaborées autour d'un concept, [qui] s'efforcent de

faire reconnaître un cirque intimiste et conceptuel, détaché de la virtuosité physique ». L'« idéologie de la performance corporelle » étant plus au moins prononcée, ceux qui ne cherchent pas l'exploit physique se caractérisent en se considérant eux-mêmes « pas très performants » au niveau physique et, en revanche, plus attirés par l'intériorité. Cette caractéristique est d'ailleurs plus fréquente chez les artistes femmes de cirque contemporain étudiées par Garcia.

Dans le cas des pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC, nous n'avons pas remarqué la présence de cette considération (être moins performant) et, bien au contraire, certains d'entre eux ont pratiqué ou pratiquent aujourd'hui, un sport de compétition avec de bons résultats (prix dans certaines compétitions sportives, bons résultats, etc.). En ce sens, se considérer plus au moins doué pour la pratique physique performante ne fait pas *a priori* part des éléments nécessaires pour entrer dans la carrière corpo-expressive. Néanmoins, à un moment donné, cette orientation « de la performance » a fait demi-tour afin de s'approcher de ce qui a été nommé l'idéologie de l'intériorité. Ce changement est surtout marqué par le début du « travail émotionnel ».

## **2. Carrière corpo-expressive II : l'EC devient une « Activité Totale »**

### *a) Deuxième phase : une étape de recherche et de transformation*

Si la caractéristique fondamentale de la première phase de la carrière des pratiquant-e-s est le « changement/découverte », nous soutenons que la caractéristique la plus importante du processus qui s'ensuit est celle de la « recherche ». Celle-ci, active et très intense, guide le pratiquant-e pendant une très longue période (plusieurs années). Tandis que l'étape du changement occupe un espace temporel relativement court, la période de recherche se déroule au fil des ans, voire dans certains cas toute leur vie. Le début de cette étape débute à partir du moment du changement, soit dès la période de formation (universitaire) ou à la période d'insertion professionnelle.

Il s'agit donc d'une période de recherche mais aussi d'une période d'évolution et de transformation. La pratique de l'EC et ses effets socialisateurs s'initient et se développent ici. Cette étape a aussi une deuxième caractéristique importante : elle n'a pas un passage obligatoire vers l'étape suivante. Effectivement, il existe la possibilité d'évoluer vers une troisième étape même si celle-ci n'est pas nécessairement atteinte. Cela implique que les pratiquant-e-s espagnol-e-s peuvent être dans un stade de recherche constant. On est à même de se demander ce qu'ils recherchent et l'importance de leur quête si celle-ci est sans fin. Pour y répondre, les données recueillies apportent une vision longitudinale du fait.

*b) Les transformations débutent comme un processus de « recherche »*

La « recherche » qui caractérise cette période, est d'emblée une recherche de formation, un fort engagement afin de « savoir plus », « connaître plus », « étudier plus » de la part des pratiquant-e-s. Si on centre notre attention sur la zone bleue de la Figure 24 , les vecteurs qui représentent les codes employés pour témoigner des récits portant sur la formation des pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC, sont colorés en couleur violet (voir Figure 26). Nous y trouvons trois codes principaux avec de fortes corrélations (les vecteurs forment de petits angles) entre eux : « Données Formation » (*Dformation*) ; « Références à l'Éducation Non Formelle » (*R-EduNonForm*) ; et « Références à l'Éducation Formelle » (*R-EduForm*). Par ailleurs, d'autres vecteurs plus proches à l'origine sont aussi présents « Hobby » et « Autoréalisation ». Néanmoins, avant de rentrer dans les détails de ces derniers codes, il faut préciser que leur longueur courte ne les rend pas convenable à les utiliser dans nos analyse : cela est principalement dû au fait que ces codes puissent ne pas être bien représentés dans ce graphique, c'est-à-dire que l'analyse JK-Meta\_Biplot ne soit pas en mesure d'apporter l'information nécessaire pour leur interprétation faute de l'information (fréquence) nécessaire. De plus, l'information qui permettrait une bonne interprétation des résultats, devrait être proportionnée par d'autres plans (ce type d'analyse travaille avec des données multidimensionnelles et que le résultat graphique que nous observons ici peut être issu d'une mauvaise rotation spatiale).

Nous centrons donc notre analyse sur les vecteurs qui portent dans cette analyse sur les aspects formatifs des pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC. Ces codes rassemblent non seulement les études réalisées par notre population mais encore tous les parcours suivis au cours des différentes périodes formatives. En effet, comme nous avons besoin d'un code capable de récupérer ce type d'information dans son ensemble, sans spécifier le type de formation suivie et relevant de façon presque absolue d'un discours référentiel, nous avons créé le code « Données Formation ». Un code de « sens » conçu pour rassembler les extraits portant sur ce sujet dans les récits des entretiens et des questionnaires. Cela est principalement dû au fait qu'il s'agit d'un code où le participant apporte une description des faits (nombre et type des formations réalisées). Sur le graphique, on remarque clairement l'absence, autour de ces codes, d'autres codes qui puissent nuancer le sens apporté dans les discours (à la claire exception des codes



proches de l'origine des axes des coordonnées cartésiennes qu'on vient d'exclure de notre analyse).

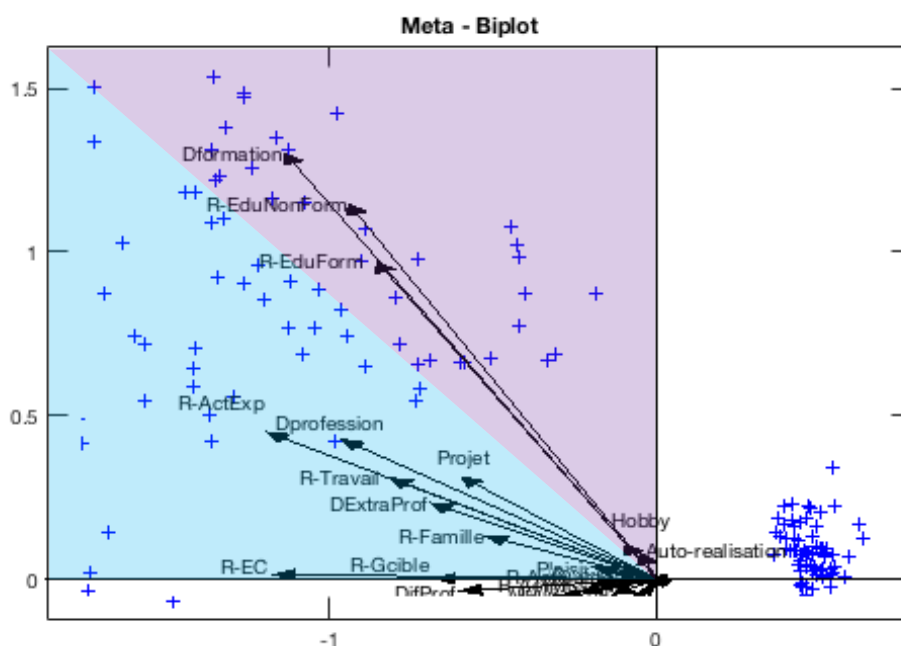


Figure 26. Représentation JK-Meta-Biplot appliquée au corpus d'entretiens (2<sup>ème</sup> Quadrant - Formation).

L'information contenue dans le code « Données Formation » montre une grande diversité formative. Nous identifions des études plus proches des secteurs artistiques telles que formations en danse, art dramatique, chant et musique en général, en combinaison, dans un grand nombre de cas, avec des formations plus proches des secteurs pédagogiques et du sport avec des formations telles que Licence en Sciences du Sport, Grade en Maître d'éducation (Éducation Primaire) notamment dans sa modalité de spécialiste en Éducation Physique, etc. Il s'agit donc d'une formation très hétérogène qui reflète des possibles effets sur la pratique de l'EC en tant que discipline, elle aussi, très hétérogène. Cependant, il faut souligner qu'un grand nombre de pratiquant-e-s qui ont participé à notre enquête, ont eu une formation au sein des carrières proposées par les I.N.E.F. (en France l'équivalence serait trouvée dans les études de STAPS). Les cas qui restent sont généralement ceux qui ont « choisi » les parcours plus artistiques.

Il apparaît donc clairement que toutes ces formations sont centrées sur l'activité corporelle. Aussi bien pour les formations artistiques que pour les sportives, le corps joue un rôle essentiel. Dans certains cas, le fil conducteur de la formation du pratiquant-e a été de façon claire et consciente ce « contact avec le corps ». « Alors, je veux dire contact avec le corps, toujours » Eva (E15).

En outre, le code « Données Formation » est intimement associé à deux autres codes : « Références à l'Éducation Formelle » et « Références à l'Éducation Non Formelle ». Si on souligne le lieu que ce premier code occupe par rapport au vecteur « Données Formation », nous constatons que bien que le vecteur soit un peu plus court (ce qui relève d'une variabilité moins élevée), les deux sont positionnés selon un angle qui tend vers zéro. Mathématiquement parlant, cela veut dire que la corrélation qui existe entre les deux variables, représentée par les deux vecteurs, est positive et très forte (de valeur 1 ou qui tend à 1). Au niveau qualitatif, on l'interprète comme ayant des discours coïncidents : quand le pratiquant-e parle des diverses formations qu'il a suivies il fait dans son discours de constantes références à des études ayant un caractère officiel et formel.

Comme précisé dans l'exposition des méthodes employées, le processus de codage qualitatif utilise une combinaison de codes de « sens » et de « référence » : un seul code de « sens » peut être associé à plusieurs codes de « référence » et, en conséquence, un même extrait de texte issu d'un entretien ou d'un questionnaire apparaît plusieurs fois. Le JK-Meta-Biplot montre que cela est très utile au moment de structurer l'information qualitative. C'est ainsi que la distance des codes « Données Formation » et « Références à l'Éducation Formelle » par rapport à « Références à l'Éducation Non Formelle » est très petite ou, autrement dit, que les discours qui lui ont été attribués sont très proches à cause de leur similarité (formations formelles et non formelles mentionnées au même moment et au même endroit des discours, similarité linguistique très élevée, etc.).

Dans notre cas cela relève de l'importance de la formation dans son sens aussi bien formel que non formel dans les parcours de professionnalisation des pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC. En effet, la formation constitue un des engagements les plus importants dans la carrière corpo-expressive vécue par cette population. En ce sens, « Références à l'Éducation Non Formelle » contient l'ensemble des mentions faites par les participants aux études et/ou formations suivies à caractère non formel.

Cette combinaison de formations et pratiques corporelles dans des contextes réglés est très présente avec d'autres moins formalisés, même quand celles-ci sont réalisées au sein des installations des organismes dispensant une formation formelle. Pour l'exemplifier il suffit de lire et comparer les extraits ci-dessous à ce propos.

Deux observations ont été réalisées suivant les pratiques quotidiennes de María, enseignante spécialiste en EC au sein d'une Université publique située au nord d'Espagne. Dans la première de nos notes, nous avons observé un « Atelier de Danse Contemporaine ». Il s'agit d'une activité extra-professionnelle réalisée régulièrement par cette pratiquante de l'EC, et d'une formation non formelle souvent effectuée par les pratiquant-e-s de l'EC. La deuxième porte pourtant sur une des pratiques professionnelles habituelles réalisées par María : celle d'enseignante universitaire assurant un cours obligatoire du programme de « Grade de Maître spécialiste en Éducation Physique ».

#### *Note d'observation 4. Phase I (04-03-2016)*

L'activité débuta un peu en retard, l'ambiance est très détendue. Je réalise rapidement que le groupe de participantes n'est composé que par des femmes. Le groupe est, en plus, très réduit. En fait, le Campus universitaire semble être complètement vide. Il est tard. Le groupe qui débuta les activités est composé par trois jeunes femmes, étudiantes universitaires qui ont été intéressées par ce type de formation en danse contemporaine et deux femmes appartenant au collectif d'enseignants : María et Sonia. Je réalise que le cours est assuré par Sonia et non par María, mon contact.

Le cours n'a rien à voir avec ce que j'ai observé auparavant, les commentaires que Sonia adresse au groupe sont faits doucement et de façon posée. Les mouvements ne sont pas corrigés et il n'y a pas de conseils. En fait, Sonia ne regarde pas les autres. Elles ont toutes les yeux fermés pendant que la musique de piano résonne. Sonia utilise toujours la « visualisation » du corps pour être « consciente » du poids et du mouvement de chaque partie. Les mouvements ne suivent pas le rythme de la musique, l'interprétation est assez libre. Chacune réalise les mouvements dans la mesure de ses possibilités physique (une des étudiantes est aveugle et ses mouvements semblent moins fluides).

Dans ce cours extraordinaire de danse, nous avons d'abord constaté le décontracté de la scène ainsi que la petite taille du groupe composé uniquement de femmes. Nous avons réalisé la (quasi)absence d'instructions de la part de l'enseignante principale qui laisse une grande liberté d'interprétation de ses paroles aux étudiantes. Les mouvements et le « pas de danse » ne sont pas, non plus, contrôlés dans le sens où il y a très peu voire aucune correction des postures réalisées. En comparaison, lors de nos observations des cours impartis par María dans un contexte officiel et plus formel, ces indications faites à un groupe plus large, font partie du travail de l'enseignante.

*Note d'observation 5. Phase I (11-03-2016)*

Ce matin je me suis préparé pour observer plusieurs séances d'un des cours impartis par María au sein de l'université. Ces cours sont aussi complètement différents de ce que j'avais observé jusqu'à présent. Il s'agit d'une matière dédiée à l'EC obligatoire dans le programme de la spécialité en Éducation Physique. Le groupe est donc assez nombreux en comparaison avec le cours de danse contemporaine que j'ai observé l'autre jour. La dynamique du cours est aussi différente. Le cours commence avec « l'appel », María met de la musique à sonner et invite les étudiants à commencer sans leur donner d'autres explications en affirmant vouloir « voir ce qu'ils se rappellent des autres séances ». Il s'agit d'un cours de danse où les étudiants dansent par équipes de deux. [...] Les étudiant hurlent et rigolent constamment tandis que María soulève la voix pour se faire entendre. Elle danse elle aussi avec eux. [...] Dans ces cours les étudiants ont dû apprendre les pas d'une danse qui évolue avec la musique. Les répétitions sont constantes à cause des erreurs.

Ces deux scénarios complètement différents participent à la formation des pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC. Cette formation, d'après les résultats obtenus de nos analyses JK-Meta-Biplot, est aussi bien formelle que non formelle. L'engagement des pratiquant-e-s dans ces deux types marque sans doute le parcours de transformation de cette population.

« *Enquêteur* : alors la formation que tu as suivie sur l'EC jusqu'à présent d'une certaine manière, si j'ai bien compris, ce sont des cours des Écoles d'été et après d'autres cours que tu as réalisés ?

*Susana* : tout à fait, cours, cours, cours, et Écoles d'Été.

*Enquêteur* : et ces cours, ils étaient de quel type ? Il s'agit de cours officiels d'une université ?

*Susana* : non, bon certains d'entre eux oui, certains ont été faits dans des universités [...] c'est-à-dire que ce sont des cours de l'université d'EC [...] après, la plupart, ils étaient des cours alternatifs, [...] dans des locaux qui organisent la formation en tout ce qui est en lien avec, pas tout-à-fait l'EC, par exemple *Contact*, *Body-Mind Centering*, c'est-à-dire toutes ces nouvelles tendances européennes qu'il y a sur le corps, qu'ils amènent à ces endroits, alors moi j'allais à ces endroits pour me former à ces nouvelles techniques qu'il y avait par là. »

Susana (E6)

Mais la formation qu'ils reçoivent ainsi que les manifestations d'EC dans les contextes éducatifs ne sont pas homogènes. La formation formelle universitaire avec des cours pratiques comme ceux qu'on a observés avec María qui sont similaires aux cours observés dans d'autres universités espagnoles où les ACE employées dans chaque cours varient en fonction de l'orientation (artistique ou autres) de chaque enseignant. L'apport de l'enseignant au déroulement de chaque séance reste crucial pour comprendre le type de scène qui est mis en place. Tandis qu'on trouve des pratiquant-es qui ont été formés à l'aide de cours plus orientés vers la danse, comme ceux impartis par María, d'autres formateurs orientent leurs séances vers une EC plus proche du théâtre, de la peinture ou du cirque. Lors de notre deuxième étape d'observation directe sur les universités du nord d'Espagne, on a constaté cette différence en fonction de l'orientation. Le cours dispensé par Belén qu'on décrit par la suite, nous présente un cours de danse qui mélange ces orientations. Bien qu'il puisse être considéré « un cours de danse » on voit comment l'interprétation théâtrale rentre en scène.

### *Note d'observation 6 Phase II (07-03-2017)*

Aujourd'hui je suis prêt à accompagner Belén à la Faculté de l'Université où elle fait ses cours. Malgré un petit accident domestique, Belén se prépare pour faire un cours de Merengue et très vite je me souviens des cours de María lors de ma première étape d'observations. J'imagine qu'on va travailler sur les mêmes principes : apprendre les pas, suivre le rythme, etc.

À notre arrivée tout semble être orienté vers les aspects plus analytiques de la danse : type de mouvement, qualité du mouvement, énergie, etc. J'ai pu voir avant de venir à l'Université comment Belén réfléchissait à la manière d'assurer cette séance et pendant une demi-heure avant le cours on regarde de petites vidéos explicatives sur l'enseignement de la danse Merengue. Je commence à me faire une idée de ce que je vais voir : apprentissage des pas, correction des mouvements, etc.

[...]

Nous arrivons à la salle où le cours se déroule et les étudiants arrivent en petits groupes. Je m'installe dans un coin afin de tout voir et tout entendre en attendant le début de la séance pour laquelle je n'attends pas de surprises.

Une fois que tous les étudiants sont arrivés, Belén s'apprête à commencer le cours. À ce point-là toutes mes attentes et prénotions par rapport au cours s'effacent. Belén change complètement son accent et commence à parler en jouant le rôle d'une interprétation théâtrale complètement inattendue et improvisée en imaginant un « Voyage aux Caraïbes ». En observant d'une manière plus attentive je comprends que cette interprétation sert à préparer le terrain et mettre aux étudiants dans une situation plus confortable et détendue.

[...]

Un nouveau personnage apparaît. Belén sort de la salle et en changeant de chapeau elle devient l'employée d'un hôtel. Elle modifie son accent, le vocabulaire et l'amplitude de ses mouvements afin d'expliquer les pas de danse qu'ils doivent apprendre. Avec cela, je comprends comment le « théâtre » est utilisé en tant qu'outil pour introduire la danse. À son tour, le Merengue ne sert qu'à transmettre un type de mouvement qui a des propriétés que Belén veut enseigner à ses étudiants.

Néanmoins, il arrive parfois, que des situations ou même les études réglées soient fortement bouleversées. Les cours d'EC, qui généralement sont éminemment pratiques, deviennent nécessairement théoriques. Cela nous est arrivé lors de nos observations des cours impartis par Miguel dans une Université publique où la matière n'était pas obligatoire et, par conséquent dépendait des différents parcours formatifs générés par les choix des étudiants tout au long de leurs études universitaires. Ainsi, nous exposons ici nos impressions de ce jour.

#### *Note d'observation 7. Phase I (03-03-2016)*

Tous ces enjeux ont comme résultat qu'uniquement deux étudiantes ont choisi pour cette année scolaire le cours optionnel d'EC.

Rapidement Miguel me met au courant de la situation. Au final uniquement une étudiante peut assister régulièrement aux cours la deuxième étant en stage. Je commence à penser que ça va être très compliqué d'observer les pratiques corporelles ici étant donné le fait que dans ce type de formations, selon mon expérience jusqu'à présent, la notion du groupe prend une place prépondérante souvent afin de générer une dynamique du cours.

Miguel s'est levé de son fauteuil pour ouvrir la porte à son élève. Il s'agit d'une jeune femme qui fait son dernier cours de Grade dans l'École de Maîtres. Miguel m'explique aussi qu'elle est très motivée par cette matière ainsi que par d'autres activités organisées, parfois avec son aide, par l'École.

Rapidement je remarque que la séance de ce cours se déroule dans le bureau (un peu atypique je pense !), nous restons donc assis. Je dois avouer que cette situation me semble très bizarre et que je me sens un peu déçu. [...] Miguel me pose des questions par rapport à mes besoins et à ma thèse et je réponds de façon très sommaire afin de ne pas influencer leurs comportements.

Ainsi, tandis que Miguel parle, je vois que son étudiante prend des notes et je réalise à cet instant, que je suis au milieu d'un cours ! Le cours est déjà initié et j'occupe une place très importante dedans. Je suis devenu étudiant par inadvertance !

De ce fait la séance devient une séance théorique du cours où Miguel montre une capacité d'adaptation énorme étant donné les circonstances. Il profite de ma visite pour faire une exposition historique de l'EC et cela a beaucoup de valeur pour moi. Il m'expose les détails du programme éducatif de la matière qui est proposée aux étudiants de manière totalement optionnelle et m'informe d'un aspect très important : ce type de matières dépend énormément de l'orientation donnée par l'enseignant en fonction

de son inclination vers la danse, le théâtre ou d'autres types de pratiques.

[...]

Ainsi, nous pouvons affirmer qu'il s'agit d'une formation très hétérogène provenant principalement des trois « focus » formels : études artistiques, Formation de Maîtres (notamment dans la spécialité en Éducation Physique) et Formation de STAPS, sans oublier l'une infinité de cours impartis par divers organismes, comme celui de María, ainsi que d'autres proposés par des institutions qui ne sont pas nécessairement rattachées aux universités. Aussi bien pour ceux qui ont vécu le « changement » lors de leur formation universitaire ou ceux qui l'ont vécu au cours de leurs premières expériences professionnelles, avoir expérimenté les effets de la première des phases entraîne la nécessité de se projeter vers cette discipline. Il ne s'agit plus d'une formation obligatoire ou fortuite : ce type de formation est dorénavant « recherchée ». De ce fait, elle est cherchée de manière intense, voire de manière presque obsessionnelle.

« *Juan* : j'ai dû compléter cette formation initiale en EC avec des choses que j'ai faites hors du domaine proprement formel d'éducation de l'enseignement universitaire.

*Enquêteur* : par exemple ? Quel type de cours ou quel type de formation avec vous faits hors du domaine formel, ou du domaine de l'État ?

*Juan* : eh oui, par exemple j'ai réalisé plusieurs cours à travers des cours d'été, eh bon, d'abord toutes les Écoles d'Été portant sur l'EC en [ville], j'ai participé à plusieurs cours de l' [administration régionale], surtout dramatisation, mime, geste... Plus concrètement je me souviens d'au moins trois. Après, tous les cours des centres d'enseignants [...] qui portaient sur l'EC et plus tard des congrès sur l'EC et bon, deux qu'on a faits ici et un autre où j'ai participé ailleurs. Et d'autres petits cours de courte durée, d'un week-end qui a été impartis par [nom], je me souviens d'un cours très intéressant des associations de voisin sur [...] la thématique de la



dramatisation, désinhibition, etc. Et bon, finalement je dois reconnaître que la formation initiale, sans ces cours qui ont été proposés, quelques-uns de l'administration publique, [...], d'autres des quartiers sur les loisirs, et d'autres de ma propre université mais toujours de façon extraordinaire, cours d'été, probablement le bagage d'EC ne serait pas le même, ça serait beaucoup plus limité, c'est-à-dire, indépendamment de la formation, disons, officielle ou titre officiel, dans le champ de l'EC j'ai reçu plus de ces activités extra, je veux dire par rapport à la formation initiale ou même continue [...] de ces cours extraordinaires ou des journées extraordinaires que des propres matières rattachées avec la carrière. »

Juan (E2)

Juan (E2) nous montre d'une manière générale la grande diversité de formation qu'il a suivi en tant que disciple. De l'extrait de son récit nous pouvons souligner deux aspects qui sont constants dans tous les récits : d'abord, l'existence de cette diversité ainsi que le grand nombre de cours réalisés dans les différents domaines ; et dans un deuxième lieu, la nécessité de chercher ailleurs, hors de la formation formelle, même si elle est impartie par des organismes publics ou privés de formation. C'est une caractéristique très importante pour la « recherche ». Juan (E2) trouvait que lors de sa formation formelle il existait des « lacunes » en matière d'EC et qu'il devait « la compléter ». Une idée qui est partagée par Isabel (E7) et Rocio (E13) qui nous assurent que le pratiquant-e devait se former par lui-même. C'est ainsi que de ces extraits nous pouvons déjà extraire l'essence de cette « recherche ».

« sur l'EC il y a eu beaucoup des lacunes parce que le professorat n'a pas été..., sauf le domaine de la danse qui était assez exigeant, le reste s'est révélé peu ambitieux donc il a fallu que je complète ma formation initiale en EC. »

Juan (E2)

« à l'université à cette époque-là, quand je faisais mes études, il n'y avait pas de spécialisation en EC, en fait c'était très faible, les matières qu'on avait, s'appelaient expression dynamique, même le professeur, c'était plutôt des jeux socioéducatifs, ou de l'animation socio-sportive plus que de l'EC, il n'y avait pas cette spécialisation, ceux de mon époque l'ont acquise de leur côté. »

Isabel (E7)

« aller en France, il n'y avait [pas d'EC] j'allais tout simplement aux écoles privées pour faire des cours de danse, différents styles de danse, il y avait aussi un groupe de danse à l'I.N.E.F. [...] auquel j'ai participé. Des cours, si je me souviens bien, des cours en EC il n'y en avait pas, c'est-à-dire dans l'I.N.E.F. il y avait des cours d'escalade, cyclisme, mais pas de cours d'EC, et en dehors de l'I.N.E.F. je n'en ai pas fait non plus, ce qui ressemblerait le plus c'était mes activités de danse [...] j'aimais danser, alors je faisais des cours de danse »

Rocio (E13)

Grâce au récit qui en suit de Belén (E3) nous constatons aussi que dans cette grande diversité, les formations sont catégorisées. Par exemple, Belén dit qu'il existe des formations plus au moins « directes » (rattachées directement à la EC) ainsi que plus ou moins « importantes ».

« ma formation en ce sens commence à l'I.N.E.F. de [ville] où j'ai fait un cours qui s'appelait expression dynamique et qui rassemblait à ce qu'après on a appelé EC, plus tard de mon côté j'ai fait des cours des différentes choses et c'était bien, certaines plus indirectement, par exemple des cours de tous les styles de danse. Contemporaine, classique, jazz, tout ça, et après j'ai fait aussi des cours de théâtre, et surtout la formation la plus intéressante en dehors de l'I.N.E.F. c'était la formation en expression dans [École de Formation]. »

### Belén (E3)

Nous devons aussi noter l'importance historique de ce récit. Comme on peut le déduire, Belén appartient au collectif des premiers instruits en EC qui, à l'époque, était nommée « Expression Dynamique ». Il a participé aussi aux formations imparties par *l'Escola de Expressió de Barcelona* qui a eu une grande importance dans le développement de l'EC en Espagne. C'est d'ailleurs la formation qui a eu le plus d'importance aux yeux de Belén en termes de durée, d'apprentissage, etc.

Pour sa part, María signale encore une fois la grande diversité de cours qu'elle a réalisés Or elle ajoute l'importance de la danse dans son parcours de recherche. Attirée par la danse, elle décida de s'engager dans ce processus de recherche active de n'importe quelle modalité portant sur le rapport entre le corps et la danse.

« comme formation complémentaire j'ai fait des petits cours de danses du monde, de danses collectives, du folklore populaire d'autres pays, de danses qu'on peut appliquer à l'enseignement [...]. Ils ne m'ont pas totalement plu, pour vous dire la vérité, pendant mes études, mais c'est vrai, quelque petite chose est resté là, une petite épine... de dire, je voudrais savoir plus de tout ça que je n'ai pas arrivé à savoir, j'aimerais en savoir plus sur ce sujet. [...] alors, j'ai fait la danse contemporaine, j'ai fait jazz, j'ai fait aérobic avec lequel bon, un diplôme que j'ai obtenu aussi avec lequel je travaillais aux gymnases et des choses comme ça. J'ai toujours été en quelque sorte connectée à une modalité, n'importe laquelle rattachée au corps en lien avec la musique. Mais ce que j'aimais, j'aimais toujours c'était la danse, l'EC m'attirait encore, je voulais savoir encore plus de danse, je voulais savoir d'autres modalités de danse, je voulais, je ne sais pas, tout, tout ce qui était rattaché au corps, à la musique, à l'expressivité, oui, ça piquait beaucoup ma curiosité. »

### María (E4)

« Et après ce sont déjà des cours, et ta recherche personnelle que tu fais de cette matière et tu peux voir qu'en fonction du professionnel, avec qui tu travailles, il est spécialisé dans un domaine. Parce que la formation a été aussi très différente, quelques-uns proviennent du théâtre, d'autres de la danse et après tout, on touche plus au moins à tout, et on travaille tout, mais on provient d'un champ donné, parce que nous nous sommes formés dans ce champ donné. [...] Quelques-uns étaient associés à l'université, surtout..., ceux qui étaient plus associés au monde académique, si on peut le nommer académique, quelque chose plus normé, ceux de l'institut du sport où il y avait effectivement une branche d'EC, [...] ensuite j'ai fait plein de cours sur un seul thème, par exemple, j'ai fait beaucoup de choses sur la relaxation, la respiration, roues énergétiques, et après tu l'appliques à l'EC qui était le domaine que j'aimais le plus et sans le faire exprès tu te formes là et avec la danse. »

Isabel (E7)

Ces extraits des récits de María et d'Isabel rappellent une des caractéristiques de l'EC en tant que discipline : l'hétérogénéité qui lui est inhérente. Les différentes disciplines artistiques, au moment de la genèse de l'EC ont eu une énorme influence dans les écoles, lorsque l'EC, comme souligné par Romero Marín (2015) était considérée, même par ses pratiquant-e-s, comme une sorte de « fourre-tout » où tout type d'activité expressive a sa place (Voir page 21). Cela nous explique la grande variabilité des activités réalisées par les pratiquant-e-s de l'EC ainsi que les difficultés auxquelles ils font face pour avoir une formation spécialisée : définir l'EC oblige donc de toujours avoir une définition large et flexible.

Toujours dans cette « phase de recherche » Miguel nous raconte au cours de l'entretien l'importance qu'a eue pour lui sa formation, afin de répondre à la « nécessité » qu'il a qui le pousse à chercher. Ancien élève d'Ana Pelegrín, Miguel fait partie des pratiquant-e-s qui ont participé non seulement à ses formations mais aussi aux parcours générés par la deuxième génération de l'EC en Espagne (dont Miguel fait partie).

« ce que j'ai fait c'est de m'incorporer à l'atelier d'acteurs [nom d'artiste], un atelier privé où il faut payer une cotisation de membre, et qui m'intéresse personnellement parce que c'est un regard, je le discute avec Ana Pelegrín et je lui dis que je crois que j'ai quelque chose qui m'indique que j'ai besoin d'un peu plus d'élan là et je suis deux ans à l'atelier d'acteurs [nom d'artiste], et cela me fait grandir énormément parce que je vois une perspective complémentaire à celle d'Ana. Celle d'Ana est plus associée à l'Éducation Physique, celle de [nom d'artiste] plus vers le spectacle, vers le côté scénique. Cela me nourrit et moi bien sûr j'incorpore, lisant beaucoup, en achetant beaucoup de livres, tu vois ? »

Miguel (E5)

Pour Miguel cette envie de savoir plus, d'apprendre tout ce qui est rattaché à l'EC génère une espèce de « soif de lecture » qui le pousse à consommer tous les publications portant sur les techniques corporelles. Vanesa, comme Miguel, signale aussi cet aspect de l'apprentissage.

« Pour moi il n'y a pas de question : il faut lire, à cette époque les livres d'EC étaient toujours des livres argentins, provenant de l'éditorial Paydos, ils étaient publiés à Buenos Aires, au Mexique et alors je suis intéressé par tout ce qui était en lien avec une ligne éditoriale de Paydos, celle des techniques corporelles, alors moi j'attendais toujours la sortie du prochain numéro pour l'acheter. »

Miguel (E5)

« Cours, c'est-à-dire, par exemple l'I.N.E.F., tout ce qu'il y avait sur le cirque et l'EC je m'inscrivais, à Barcelone aussi, à Madrid, mais c'était ça, des petits cours de, je sais pas 30 heures, 40 heures, ben, qu'ils te sont utiles et après tout ce que tu lis bien évidemment. »

Vanesa (E16)

Cela nous montre une autre caractéristique de cette « recherche » : l'apprentissage prend non seulement la forme d'activités corporelles vécues directement par le pratiquant-e mais aussi la forme de lectures. Ceci relève non seulement d'un apprentissage « par corps » mais encore d'un apprentissage scriptural, c'est-à-dire d'une socialisation par l'écrit où les savoirs ont été codés (Bourdieu, 1986a). De cette façon, tout comme la forme scolaire de socialisation, le pratiquant-e espagnol-e de l'EC s'appuie sur un processus de scripturalisation qui « convertit les schèmes pratiques et les compétences culturelles des individus “en un ensemble de savoirs objectivés, cohérents et systématisés” (Lahire, 1993, p. 35) » (Faure et Garcia, 2003, p. 87). Il s'agit donc d'un « écrit socialisateur » qui « peut agir de manière implicite, en contribuant à former ou transformer les catégories mentales des individus »<sup>59</sup> (Darmon, 2006, p. 111).

La « recherche » est intimement liée, surtout dans son début, à la « découverte » de l'EC. La formation a d'emblée une incidence directe sur le corps car elle est principalement fondée sur la pratique des différentes activités. Les premières recherches des actuels pratiquant-e-s ont favorisé l'apparition d'une recherche plus active, ainsi que des routines qui deviennent dans certains cas une activité d'équipe.

« Je suis allée à l'École d'Été, j'ai commencé à connaître vraiment l'EC, parce que ce que j'avais vécu à l'I.N.E.F. ne m'avait pas convaincue, alors, ce n'est pas que l'expression ne me plaisait pas, mais je n'avais aucune idée, c'était ça la question. [...] et bien sûr, quand j'ai commencé à connaître l'EC je me suis dit, ça me rend heureuse, ça me complète, j'aime ça, ça stimule mon cerveau, et là je suis allée toutes les années aux écoles, je suis allée à toutes, toutes [...] pendant tout ça j'ai créé un groupe de EC, j'allais avec eux à [ville] pour faire des actuaciones, et pour aller aux cours, et à ce moment-là c'était quand les personnes du groupe ont commencé à se former, aller aux cours et tout ça, on est arrivé à un point où on se nourrissait les uns les autres, des uns faisait un cours d'une

---

<sup>59</sup> Détrez (2005a) montre l'exemple de comment les « publications à destination de la jeunesse, scientifiques ou de loisir, inscrivent la domination masculine dans les corps par le langage – l'écrit faisant le lien entre ces deux registres ».

chose et après ils nous racontaient, les autres faisaient d'autres choses, [...] »

Susana (E6)

Susana est un exemple de ce qu'on vient de dire. Une formation ponctuelle, une « École d'été » dédié à l'apprentissage de l'EC, devient pour elle une activité récurrente qui l'a poussée à la création de son propre groupe d'EC configurant ainsi un échange des connaissances qui sont acquises par chaque membre du groupe.

La formation étant toujours un objectif clair dans cette « phase de recherche », nous constatons dans le récit de Rocío (E13) la force de cet engagement.

« Alors ça me semblait fantastique, même si j'étais à [ville] je me suis dit que pour moi il n'y avait pas des distances, j'étais prête à aller à tous les séminaires, parce que cela me semblait tellement intéressant et en plus, pour moi, c'était un hobby et des vacances [...] avant, les hobbies c'était les cours mais c'était comme celui qui dit *j'aime voyager*, n'est pas ? Alors la boussole du voyage était là où il y avait un cours à ce moment-là, un cours de danse ou un congrès de danse, j'avais mes amis et des amis avec lesquels j'y allais, alors « j'ai su qu'il y a un congrès de danse à Athènes, ah alors allons-y ! Et autour d'Athènes il y a quoi ? ahh, alors après ça on peut aller là-bas ! [...] »

Rocio (E13)

Faute de limites, Rocio voyage là où l'EC est présente. Le monde entier devient si petit pour elle qui profite de chaque congrès, cours ou séminaire pour organiser ses vacances autour de ces activités. L'engagement envers cette « recherche » d'activités a aussi un caractère, parfois, expérimental. Face à la grande diversité de possibles activités rattachées de façon plus au moins directe, le pratiquant-e cherche aussi des « nouvelles formes » dans le but d'expérimenter le corps et avec le corps :

« je m’inscrivais à tous les [cours portant sur les] techniques de danse ou n’importe quelle proposition inclassable en lien avec le corps et le mouvement comme protagoniste (cours expérimentaux, performance, rencontres méditation). »

Q26

Cela ajoute un autre sens au mot « recherche », celui de l’expérimentation, de la recherche « *afin de parvenir à une connaissance nouvelle* »<sup>60</sup>. Mais la phase de « recherche » est aussi caractérisée par une recherche active de formation mais encore de développement professionnel. Formations et activités professionnelles rentrent dans une boucle rétroactive qui transforme leur vie au travail. Vanesa avait vécu le « changement » lorsqu’elle a débuté son activité professionnelle à l’Université grâce à l’influence d’un collègue d’EC déjà confirmé. Pour elle, connaître l’EC ouvrit les portes à une nouvelle façon de travailler.

« Ça fait 8 ou 9 ans que j’ai partagé ici avec lui [l’enseignement des cours] et pour moi c’est un retour à la formation, repenser tout ce que je faisais d’EC, je modifie à nouveau le programme que j’avais, je cherche une nouvelle fois des lignes de formation, encore une fois, par d’autres voies, surtout de la formation française et maintenant je suis là, non ? Et alors l’influence totale c’est lui et tous ceux dont il a bu [...] toute cette voie et c’est là que je me suis formée.

[...]

---

<sup>60</sup> Cette définition correspond à la troisième acceptation proposée par Larousse « En ligne » (s. d.-a).



Alors, plus tard, découvrant d'autres formes de travailler l'EC [...] c'est quand je vois les possibilités qu'elle a. [...] Après, quand je commence à travailler avec lui et je vois comment il travaille [...] alors je dis, wow c'est une autre affaire. [...] Je l'ai déjà beaucoup structurée, [rendue] beaucoup plus claire, et je vois que les élèves quand ils finissent, tout est plus clair pour eux au moment de commencer à travailler. »

Vanesa (E16)

L'engagement des pratiquant-e-s envers l'EC transforme, comme on le voit, leur quotidien au travail. Cela se manifeste, selon les participants de notre enquête, comme une amélioration de leur activité professionnelle.

« Alors, tout ce que j'étais en train d'apprendre à la fac, je m'intéressais aux méthodes créatives, de l'EC je l'appliquais à mes cours, c'est-à-dire j'étais en train de changer la méthode de mes cours et avec cela je voyais aussi comment les gens s'engageaient plus envers l'activité, cela leur plaisait beaucoup plus. »

Eva (E15)

De ce fait, la carrière en EC est aussi une carrière professionnelle. Et ce développement professionnel renforce l'engagement des pratiquant-e-s. C'est ainsi que l'EC prend une place privilégiée dans la vie de cette population en les poussant vers la recherche de l'« encore plus ».

« L'EC c'est la base de ma vie professionnelle. Ça fait 20 ans que j'assure cette matière à l'Université [...] et chaque jour je me sens plus experte. J'ai fait de la recherche, surtout la journée des cours en cherchant de nouvelles manières de la travailler, l'évaluer, l'apprendre. J'aime faire de nouveaux trucs et apprendre des autres professionnels. Raison pour laquelle je fais des cours de formation, je lis beaucoup de livres, etc. »

(Q37)

Un dernier aspect qu'on a pu entrevoir dans ces extraits, et qui caractérise aussi fortement cette deuxième phase de la carrière corpo-expressive, est la création d'un ensemble de rapports interpersonnels autour des activités pratiquées. Cela suppose un autre engagement, cette fois envers d'autres personnes qui pratiquent, eux-aussi des activités corporelles similaires. La création des liens sociaux autour d'un ensemble assez précis de personnes contribue aussi au renforcement des effets socialisateurs des pratiques corporelles.

Lors de cette deuxième phase, les motivations déviantes ont toujours un caractère social en prenant place au sein d'interactions avec les autres. Le processus de transformation qui opère au cours de l'étape de « recherche » est parallèle à une participation dans le groupe déviant. Le récit de Rocio et l'extrait du Questionnaire 11 insistent clairement sur cet aspect :

« J'ai continué à faire des cours avant d'entrer à l'université comme j'ai déjà dit, pas seulement au niveau professionnel mais c'est mon hobby et la plupart de mes amis pareil, quand tu aimes courir, tu te fais pas mal d'amis qui courent aussi. Alors sans le faire exprès la plupart de mes amis [au masculin et au féminin] aiment danser, ils aiment faire des activités d'EC et bon, nous avons toujours fait très souvent, en été... nos voyages qui étaient ça, où est-ce qu'il y a un cours ? Où est-ce qu'il y a un congrès rattaché avec les trucs de danse, alors ok, à Bordeaux, allons-y ! À Bordeaux ! Et après on fait le tour de France, à New York ? Allons-y ! À New York. Et après Boston, on va où il le faut. »

Rocio (E13)

« En plus, en ce moment, toutes les personnes autour de moi travaillent l'EC et nous la concevons comme quelque chose de très important dans nos vies. »

Q11

Grâce aux récits qu'on a sélectionnés pour exemplifier les résultats de nos analyses, nous pouvons conclure que trois types d'engagements mènent le pratiquant-e vers une recherche acharnée de l'EC. Nous constatons une recherche très active de formations, où le pratiquant-e cherche à s'approcher au maximum de l'EC. Ensuite, les pratiquant-e-s de l'EC espagnols ont parlé de leurs carrières professionnelles dans un clair sens de développement facilité par la pratique de l'EC (adaptation des programmes, façons de procéder, etc.). Et finalement nous avons exposé l'importance du groupe et des interactions qu'y opèrent.

L'ordre de leur présentation est intentionnel : ces trois engagements ou « recherches » suivent en réalité un ordre chronologique. Lors du processus de transformation, le pratiquant-e cherche d'abord à connaître l'EC, s'approcher d'elle, afin de se l'approprier. Ensuite, au fur et à mesure qu'il s'approprie l'EC, ses effets sont visibles dans son quotidien. Et finalement, le pratiquant-e rentre dans les cercles de l'activité corporelle en configurant un ensemble plus au moins stable de rapports sociaux. Ainsi, comme on peut le voir, les engagements remarquables opèrent non seulement dans un processus rétroactif mais aussi de façon enchaînée.

L'action combinée des « recherches » (engagements) menées par les pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC lors de la deuxième phase de la carrière corpo-expressive a comme résultat l'extension des activités corporelles parmi les différentes dimensions de la vie du pratiquant. Vie familiale, travail, loisir, sorties avec les amis, etc. participent de plus en plus aux activités rattachées à l'EC. Ce fait, dénommé ici « Activité Totale » et défini à la fin de ce paragraphe, caractérise aussi cette étape.

« *Laura* : mes heures pour le loisir je les dédie à recevoir des cours de danse afin de compléter ma formation. De temps en temps je sors avec mes sœurs mais nos thèmes de conversation sont souvent associés au monde du théâtre parce que c'est notre passion.

*Enquêteur* : C'est-à-dire que l'EC et la musique sont toujours avec toi.

*Laura* : j'ai l'habitude de traîner avec des personnes associées à ma profession et on va au théâtre, au cinéma... Quand tu fais cela d'habitude tu associes tes goûts personnels avec les professionnels. Tout le temps. »

Laura (E1)

Lors de cette deuxième phase, le pratiquant-e cherche de façon très active tout type de formation lui permettant d'approfondir sa connaissance de l'EC. Cela implique non seulement la lecture intense rattachée à la thématique, mais aussi l'expérimentation et à la pratique personnelle de ces activités. Au fur et à mesure que ces expérimentations augmentent, l'engagement de l'individu envers l'activité croît aussi.

« Quand on l'invite à parler du loisir] pour mon propre loisir, que pour moi alors il reste très peu de temps parce que vraiment mon travail c'est mon plaisir. J'adore mon travail, c'est pour ça que je suis en mesure de travailler sept jours par semaine et ça m'est égal. »

(E8)

De fait le travail ou l'activité professionnelle occupe une place très importante dans cette deuxième phase. Nous avons déjà avancé comment le « changement/découverte » peut arriver soit pendant la période formative du pratiquant, soit au début de son activité professionnelle. Certes, cette activité peut déjà être initiée quand le pratiquant-e « découvre » l'EC mais à partir de cette « découverte » la propre activité professionnelle est dédiée et/ou orientée vers la pratique de l'EC.

De ce fait, et de retour aux diagrammes JK-Meta-Biplot (voir Figure 27), nous exposons maintenant les résultats issus de l'analyse appliquée au deuxième groupe de variables représentées sur le deuxième quadrant du plan 1-2. Il s'agit d'un ensemble de variables qui, comme on l'avait évoqué, portent sur la dimension professionnelle. Placée sur la moitié inférieure du deuxième quadrant (zone violet), elle est configurée par un ensemble plus complexe de six variables qui sont associées à des codes qualitatifs du type « sens » (trois variables) et « référence » (trois variables).

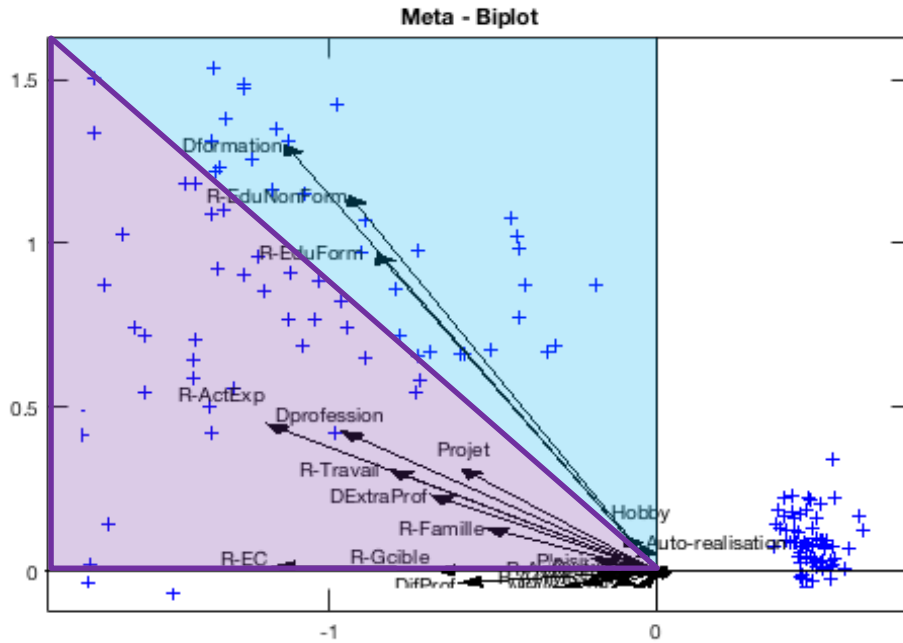


Figure 27. Représentation JK-Meta-Biplot appliquée au corpus d'entretiens (2<sup>ème</sup> Quadrant – Vie Professionnelle).

La première des remarques qu'on peut faire sur cet ensemble concerne sa proximité relative par rapport au premier ensemble portant sur les aspects formatifs qu'on vient de décrire. Comme nous l'avons évoqué antérieurement, ce quadrant est configuré par les codes qui regroupent les discours référentiels employés lors des récits qui constituent le corpus d'entretien. Cela représente la première des explications qui justifient la présence conjointe de ces deux ensembles dans cet espace. La deuxième explication porte sur le comportement des analyses JK-Meta-Biplot, suite à une analyse en profondeur : il est justifié par la constante combinaison de « travail » et « formation ». Ce sont deux aspects en rétroaction constante.

La zone violet montre le code de sens « Données Profession » (*Dprofession*), qui recueille les expériences et pratiques professionnelles vécues et réalisées tout au long de la carrière professionnelle. Celle-ci joue un rôle très important dans les processus de transformation des pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC et, en conséquence, dans la carrière corpo-expressive. Ce code ne prétend pas expliquer cette carrière mais uniquement la délimiter. Il s'agit donc d'un code qui représente les constantes expositions des postes, responsabilités et expériences vécues comme s'il s'agissait d'une version racontée du *curriculum vitae*.

Pour nuancer le « sens » de ce type d'informations génériques apporté par le code « Données Profession », nous nous concentrons sur l'angle formé entre son vecteur et ceux de « Références aux Activités Expressives » et « Références au Travail » (*R-ActExp* et *R-Travail* respectivement). L'information apportée par ce type d'angle nous indique que l'association entre ces deux codes, « Références aux Activités Expressives » et « Références au Travail », est parfaite dans le sens où la corrélation entre ces deux variables est positive et proche de la valeur 1. De plus, comme nous l'observons sur la représentation JK-Meta-Biplot, le binôme de références au travail et aux ACE forme, lui aussi, avec le code « Données Profession » un cosinus proche de la valeur 1 (petit angle). Cela apporte une information essentielle pour nos analyses de la carrière professionnelle et la carrière corpo-expressive : d'abord ce sont deux codes de « référence » qui informent de l'interrelation qui existe entre les références au travail, (sous la forme de stages rémunérés ou pas), et les références aux ACE. Autrement dit, l'activité professionnelle et par conséquent la carrière sont caractérisées par une omniprésence, dans le discours des participants interviewés, des ACE.

Mais nous trouvons aussi deux autres codes qui nous permettent d'approfondir l'analyse de ces aspects professionnels et qui nous aident à mieux comprendre son comportement dans cette structure ainsi que son importance. Nous parlons des codes « Projet », « Données Extra-professionnelles » et « Références à la famille » (*Projet*, *DExtraProf* et *R-Famille*).

Le premier de ces codes, « Projet », a été conçu pour résumer les expressions employées par les participants lorsqu'ils indiquent la prise de décisions en accord à des attentes, des motivations et des espoirs afin de construire un projet (professionnel) précis. En fonction de la phase de la carrière corpo-expressive où se trouve le pratiquant, ce code a pu être exprimé au présent, au passé, ou même au futur. Par exemple, dans l'extrait exposé ci-dessous, le pratiquant-e affirme, au sujet de sa formation, qu'il était motivé au début par le caractère pratique et appliqué de l'EC et de la danse. Il avait l'intention de profiter de cela pour sa future carrière professionnelle en envisageant une population cible très précise. Cet aspect du code « Projet » établit le lien entre la formation des pratiquant-e-s et leur projection dans l'avenir professionnel.

« Mes motivations étaient de pouvoir appliquer l'expression corporelle et la danse au champ socio-éducatif en interventions avec les mineurs, et la population moins favorisée en général. »

Q21

Quant au deuxième code, « Données Extra-professionnelles », il représente le dernier des codes principaux qui reflètent le discours référentiel. Il s'agit donc d'un code de « sens » qui montre les données relatives aux activités réalisées hors du contexte formatif ou professionnel. Il forme pourtant un très petit angle avec les variables « Références au Travail » ou « Données Profession ». Cette incongruence s'explique par le fait que ces activités extra-professionnelles et/ou de loisir sont intimement liées au travail. Le travail a la capacité d'occuper tout l'espace vital du pratiquant, surtout dans certaines étapes de sa carrière.

« parfois je finis très tard et alors, un concept que j'ai inventé, cette journée-là je n'ai plus de crédits de vie personnelle. »

Rocío (E13)

Lors de nos observations auprès de Belén et Roke, nous avons constaté cette prolongation du temps de travail jusqu'à occuper les espaces de vie familiale et de loisirs.

#### ***Note d'observation 8. Phase II (03-2017)***

mars-2017. [...] Ce soir après avoir fini de débarrasser la table après le dîner Roke s'est couché. Il semblerait qu'il a l'habitude d'aller au lit presque immédiatement. Belén, quant à elle, a décidé de rester sur le canapé avec son ordinateur portable, selon sa pratique habituelle aussi. J'ai décidé de rester réveillé un peu plus tard en compagnie de Belén malgré la différence d'horaires français et espagnols.

Cela m'a permis d'observer l'engagement constant que Belén a envers son travail. Bien qu'elle a mis un film à la télé déjà commencé à la télévision espagnole, elle travaille sur la préparation des cours de la semaine et prépare différents documents pour le lendemain.

Elle parle aussi avec moi des scènes du film ainsi que des actions qu'elle réalise dans l'ordinateur. Je crois qu'elle ne veut pas me laisser complètement isolé et ça m'aide beaucoup à comprendre qu'en règle générale, elle reste toute seule chaque soirée qu'elle est à la maison (c'est-à-dire quand elle n'est pas aux différents cours de danse, par exemple) à travailler sur les matières qu'elle assure à l'université.

Le pratiquant, qui est devenu lors du début de cette deuxième phase un professionnel de l'EC « en train de se faire », voit les frontières qui séparent le travail et le loisir disparaître. Son activité professionnelle devient aussi sa façon de vivre son temps de loisir.

« Travail et vie c'est la même chose. Je travaille dans ce qui me plaît. [...] les idées de la vie et du travail se fusionnent, elles sont partout. Dans les arts, dans la culture, dans les personnes, dans le loisir. »

Q7

« L'expression corporelle joue, sans aucun doute, un rôle très important dans ma vie, étant donné que j'y suis la plupart du temps et, en plus, j'adore danser. »

Q30

« Alors cela m'a toujours accompagné et professionnellement parlant elle a été et elle est encore ma passion. »

Q26



Le pratiquant-e est plus au moins conscient du fait que l'EC devient totale, rassemblant tous les aspects de sa vie, « *La EC lo es todo* » Q21 :

« L'EC est présent dans tout ce que je fais, pas seulement pendant les répétitions mais encore quand je suis au gymnase avec les cours collectifs ou quand je me prépare tout seul chez moi. »

Q20

En ce sens, la notion d' « Activité Totale » est un *idéotype*. Selon Weber (1965) :

« On obtient un idéotype en accentuant unilatéralement un ou plusieurs points de vue et en enchaînant une multitude de faits donnés isolément, diffus et discrets, que l'on trouve tantôt en grand nombre, tantôt en petit nombre et par endroits pas du tout, qu'on ordonne selon les précédents points de vue choisis unilatéralement, pour former un tableau de pensée homogène [*einheitlich*]. On ne trouvera nulle part empiriquement un pareil tableau dans sa pureté conceptuelle : il est une utopie » (1965, p. 140-141).

De ce fait, l'Activité Totale est une utopie théorique qui permet de mieux comprendre le comportement des acteurs étudiés ici ainsi que leurs pratiques. L'ensemble des faits qu'on a parcourus dans les lignes précédentes donnent un bon exemple des possibles applications de l'EC dans différents domaines de la vie du pratiquant. Dans le respect des limites entre les deux notions, l'*idéotype* d' « Activité Totale » est inspiré de l'*idéotype* proposé par Goffman, celui d' « institution totale » (1968). Dans son enquête au sein des asiles qui travaillaient auprès des malades mentaux, il dénomma les institutions qu'il avait étudiées comme des *total institutions* (institution totale ou totalitaire dans sa traduction en langue française).

« On peut définir une institution totalitaire (*total institution*) comme un lieu de résidence et de travail où un grand nombre d'individus, placés dans la même situation, coupés du monde extérieur pour une période relativement longue, mènent ensemble une vie recluse dont les modalités sont explicitement et minutieusement réglées. » (Goffman, 1968, p. 41)

Ainsi, l'institution totale suppose un espace social séparé du « monde extérieur » dans lequel se déroule la vie des reclus. De son côté, l'Activité Totale coupe d'une certaine manière l'individu du monde extérieur. Il faut préciser qu'au contraire des résidents des institutions totalitaires, l'individu n'est pas enfermé dans un espace physique spécifique mais au sein d'un ensemble d'activités qui tournent autour d'une même idée ou d'un même objectif. De plus, l'Activité Totale, même si elle est consciemment organisée par l'individu et/ou le groupe déviant dont il fait partie, ne répond pas nécessairement aux normes bureaucratiques d'un organisme ou d'une institution. Cela provoque chez le pratiquant-e d'EC un sentiment de liberté et de « choix » des activités qu'il réalise. Mais l'activité devient totale au fur et à mesure que cette « liberté » disparaît. Pour éclaircir ce point, Goffman (1968) dit que

« c'est une caractéristique fondamentale des sociétés modernes que l'individu dorme, se distraie et travaille en des endroits différents, avec des partenaires différents, sous des autorités différentes, sans que cette diversité d'appartenance relève d'un plan d'ensemble. Les institutions totalitaires, au contraire, brisent les frontières qui séparent ordinairement ces trois champs d'activité ; c'est même là une de leurs caractéristiques essentielles. » (1968, p. 47)

En ce sens, l'Activité Totale opère aussi une sorte de « rupture » des frontières qui séparent les différentes dimensions de la vie quotidienne des individus. L'Activité totale soumet ainsi toute autre activité à son influence. À partir de ce moment, toutes les dimensions (travail, vie familiale, loisir, etc.) se développent autour de cette activité. L'interprétation de ces dimensions de la vie de l'individu ainsi que des différentes activités quotidiennes est *subordonnée* par l'activité totale. Elle occupe donc une place prioritaire en se transformant en une *nécessité* et un *mode de vie*.

Mais cette transformation n'est pas libre d'influences externes à l'individu. La famille apparaît souvent dans les récits qui portent sur les dimensions formatives et professionnelles : le dernier code qui complète cet ensemble, « Références à la famille » est représenté par le vecteur le plus court de l'ensemble (voir Figure 27). Cela est principalement dû à la fréquence de répétition de ce code dans le discours. Bien que la famille soit mentionnée plusieurs fois dans les récits, soit de façon générique avec des

mots tels que « famille » « chez moi » « mes parents » soit en faisant référence directe à un membre spécifique de la famille, « père », « mère », « sœur », etc. , ces expressions sont notablement moins fréquemment répétées. Nous constatons à nouveau la qualité de ce type d'analyse textuelle : on est en mesure d'inclure dans nos analyses des codes avec une faible représentation quantitative étant donné que cette « faiblesse » ne se traduit pas par une moindre importance qualitative. Ainsi, l'acceptation des codes qui ne sont pas bien représentés par les techniques Biplots ne suppose pas un problème ni sociologique ni qualitatif (Caballero, 2011 ; Caballero et al., 2014b). Bien qu'il est tout à fait correct, d'un point de vue mathématique, au niveau des analyses qualitatives du discours, cette « faiblesse » ne pose pas de vrais problèmes d'interprétation. La fréquence n'étant pas un aspect décisif de l'analyse qualitative, nous considérons crucial d'inclure ce type de codes dans nos analyses : dans l'analyse qualitative un seul mot ou phrase peut constituer un axe discursif autour duquel est construit tout le discours, lors d'un entretien ou autre technique.

C'est ainsi que le code (et son vecteur dans le graphique JK-Meta-Biplot) « Références à la famille » représente les différentes mentions aux membres de la famille dans son ensemble ou de façon plus individualisée, et celles-ci apparaissent dans le discours intimement associées aux décisions « prises » par les pratiquant-e-s ayant une influence importante sur les dimensions formatives et professionnelles. En guise d'exemple, nous montrons ci-dessous l'extrait de Susana qui expose, après avoir détaillé son parcours formatif formel, le moment où elle a communiqué à sa famille son souhait de suivre une formation en STAPS. Elle indique clairement le rôle de sa famille dans la prise de cette décision qui risquait de ne pas aboutir, à cause de l'avis défavorable de son père.

« Ben, j'ai suivi les programmes anciens, EGB, ensuite BUP, et ensuite COU toujours dans les sciences, car dans les études j'allais très bien, j'étais assez douée sans faire trop d'efforts. Après pour le COE j'ai fait aussi les études en sciences pures : mathématiques, physiques, chimie, biologie, et très bien. J'ai eu Mention d'Honneur dans le COU pour mes études et bon, la première année d'études universitaires c'était gratuit, alors j'ai dit à mon père que je voulais faire I.N.E.F. et alors mon père m'a dit que c'était hors de question, comment allais-je faire cela, je pouvais opter à n'importe quelle carrière et au vue de mes notes, cela serait une connerie, que j'allais foutre en l'air mon futur. »

E6

c) *La perception de l'EC comme source de bénéfices renforce l'engagement envers la pratique*

L'entrée dans la deuxième phase de la carrière corpo-expressive entraîne tout un ensemble d'engagements à caractère personnel, professionnel et social. Le pratiquant-e espagnol-e de l'EC est immergé dans un processus de transformation qui le pousse à établir l'EC comme une Activité Totale. La force de ces engagements réside principalement dans la perception qu'a le pratiquant-e « en train de se faire » des avantages apportés par l'EC. Le pratiquant-e perçoit que l'EC lui apporte toute une série de bénéfices sur différents plans de sa vie, depuis un bénéfice purement physique issu de l'activité physique qui apporte de la flexibilité ou d'une meilleure amplitude articulaire, à la considération de l'EC en tant que porteuse d'avantages professionnels, qui nourrissent son engagement envers l'activité,. La pratique de l'EC est imbriquée dans un ensemble de significations qui sont intimement associées aux références au « corps » et au « soi » (sous les étiquettes *R-Corps* et *R-Soi* respectivement sur les graphiques JK-Meta-Biplot). Cet aspect souligne tout un discours centré sur les effets octroyés par l'EC aux yeux des pratiquant-e-s espagnol-e-s. De ce fait nous développons ci-dessous le « Bénéfice Physique », qui comme on vient de l'avancer, relève de la considération la plus physique de l'EC où elle joue le rôle d'exercice physique, comme n'importe quel autre sport ; le « Bénéfice Professionnel », où l'EC est présentée comme capable d'apporter des outils pour améliorer sa carrière professionnelle ; le « Bénéfice Émotionnel », où l'EC développe l'aspect sensible de l'engagement ; et finalement, nous exposons le « Bénéfice Social », où l'EC permet au pratiquant-e de maîtriser les rapports sociaux qu'il maintient avec son entourage.

*Le « Bénéfice Physique » et l'entretien du « capital corps »*

Ainsi, quant au premier de ces bénéfices et bien qu'il ne s'agisse pas d'un code très fréquent (ce qui a une répercussion sur la longueur du vecteur qui est représenté sur l'étiquette *BPhys*) le « Bénéfice Physique » trouve sa place dans les récits. Il s'agit d'une partie du discours où les pratiquant-e-s montrent d'une manière claire et directe les avantages physiques à réaliser des activités associées à l'EC. Ainsi, nous constatons l'utilisation des mots tels que « flexibilité », « force », « santé », etc. Il s'agit donc d'un code où le pratiquant-e exprime ses impressions sur le corps et la santé en termes d'amélioration ou renforcement (musculaire, corporel, etc.).

De ce fait les pratiquant-e-s attribuent à la pratique de l'EC la capacité d'exercer leur corps autrement, en mesure de soulager, voire guérir, des troubles physiques. Cela passe par la « réorganisation du corps autrement », idée sur laquelle nous insisterons plus, en produisant ainsi une amélioration de l'état général de santé. Dans l'exemple de María, changer de pratique implique non seulement un changement de la manière dont le corps est abordé mais encore une correction des effets nocifs causés par d'autres pratiques antérieures.

« Non, non, non, j'ai beaucoup amélioré là... j'avais le dos très mal à cause de la gymnastique, j'avais une hyperlordose très prononcée à cause de la gymnastique rythmique et elle a été terriblement corrigée avec la pratique d'autres disciplines et en focalisant le corps depuis un autre point de vue : le Pilates, le yoga, technique release, Feldenkrais, toutes, toutes les techniques que j'ai connues au fil du temps m'ont organisé le corps autrement. »

María (E4)

En même temps, cette pratiquante n'hésite pas à affirmer que c'est grâce à sa nouvelle préparation physique et à sa nouvelle représentation corporelle qu'elle a pu vivre l'expérience des changements corporels propres à la grossesse et à la maternité en se sentant très à l'aise. Ceci amplifie ce type de bénéfice vers une dimension plus perceptive que réellement physique qui affecte d'ailleurs le vécu de la féminité et la maternité.

« Après bien sûr, j'ai eu des changements, très évidents avec les grossesses mais les récupérations aussi, je les ai, je sais pas, le passage par l'allaitement et tout ça je l'ai fait très à l'aise et très bien, depuis une conscience très tranquille du corps, je ne sais pas comment te dire. »

María (E4)

La pratique de l'EC est associée aussi à des guérisons « impossibles ». Le bénéfice physique apporté à cette activité a été en mesure, selon Susana, de rétablir les zones endommagées dans le passé, bien que cela était, a priori, très peu probable. Avec cela, le pratiquant-e renforce son engagement envers l'EC, puisque sa découverte suppose la découverte d'une activité avec de nouvelles capacités. Ces capacités, on ne peut pas les trouver ailleurs et elles deviennent distinctes non seulement de l'activité exercée mais encore du pratiquant-e qui les a incorporées.

« De le sentir, le vivre, l'accepter, de connaître mieux tes limites par exemple, en plus c'est très curieux mais j'avais une chondromalacie rotulienne aux genoux, j'ai fini ma carrière en boitant. Pour m'asseoir, me mettre debout, monter les escaliers, descendre les escaliers, tout ça était tout un monde, je devais m'accrocher à quelque chose. Ils m'ont dit que cela n'avait pas de solution et pourtant je ne sais pas si c'est grâce à l'EC, elle a renforcé certains muscles qu'avec le sport tu ne fais pas, alors cela m'a fait d'avoir un mouvement plus organique qui m'a protégé les genoux et maintenant je suis bien, j'ai beaucoup plus d'agilité, plus d'aisance »

Susana (E6)

Cela a une forte répercussion sur la sécurité de l'individu au moment de faire face aux défis de la vie quotidienne et/ou professionnelle. Le bénéfice physique n'est conçu que d'une manière très ouverte couvrant un grand spectre de qualités physiques qui vont de l'amélioration de la flexibilité à l'augmentation de la force physique. Le pratiquant-e a ainsi une perception de sa propre santé très positive ce qui génère, à son tour, une amélioration de la confiance en soi.

« J'ai beaucoup plus de confiance en moi-même, je suis beaucoup plus heureuse avec comment je me vois, comment je bouge, la flexibilité, la force corporelle, cela me donne beaucoup de confiance et cela me donne de la santé, bien sûr, je me sens plus saine, je me sens forte et oui ça me donne beaucoup de confiance en moi-même de pouvoir réaliser ce que moi, ce que je peux, c'est-à-dire tout ce que je me propose. »

Elisa (E8)

C'est ainsi que dans cette perspective du « bénéfique physique » l'EC est comparable à l'activité sportive et, en tant que telle, elle a une incidence directe sur le corps. De ce fait, ses pratiquant-e-s sont en mesure d'apprécier les avantages d'une telle pratique. Parallèlement, nous soulignons un aspect intéressant à ce propos. Les défenseurs de l'EC, enseignants des I.N.E.F.s ou professionnels de l'activité physique et du sport qui organisent des événements à caractère plus artistique, entre bien d'autres profils, prennent ces effets physiques de la pratique de l'EC comme un fait donné, quelque chose de si basique qu'il n'est pas « nécessaire » de le rappeler. En ce sens, nous entendons les pratiquant-e-s affirmer facilement, comme cela a été fait constamment pendant notre séjour d'observations, que l'EC a ses racines dans des activités telles que la psychomotricité de Vayer (1977) ou la psycho-cinétique de Le Boulch (1966) ainsi que l'antigymnastique, une méthode créée par Thérèse Bertherat, entre bien d'autres références qui montrent, une nouvelle fois, l'idée de faire et vivre l'activité physique autrement<sup>61</sup>.

#### *Le « Bénéfice Professionnel » et engagement envers la carrière professionnelle*

Dans la plupart des cas, l'EC est une activité professionnelle et sa pratique entraîne des avantages qui alimentent l'engagement entre carrière professionnelle et carrière corpo-expressive. En ce sens, la carrière professionnelle apporte un monde de possibilités qui sont ouvertes aux pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC en leur permettant d'appliquer leurs « savoir-faire » (qui sont d'ailleurs en train de se faire) et leurs nouvelles connaissances. La carrière corpo-expressive, qui est développée parallèlement

---

<sup>61</sup> Pour connaître d'une manière plus détaillée l'ensemble des théories qui ont nourri l'EC en général, et plus particulièrement l'EC espagnole, le lecteur peut consulter le texte de Montávez (2012a) appartenant à sa thèse doctorale.



à cette carrière professionnelle, apporte toutes ces nouveautés issues du processus de transformation vécu par les pratiquant-e-s lors de la deuxième phase (phase de recherche). De ce fait, l'activité professionnelle devient un scénario de travail mais aussi un laboratoire où le pratiquant-e voit son engagement se renforcer envers cette discipline ainsi qu'envers les pratiques corporelles, artistiques et pédagogiques qu'elle entraîne.

C'est ainsi que l'EC peut être considérée comme une « compétence » en soi, un partenaire personnel et professionnel qui permet au pratiquant-e d'établir un fil conducteur tout au long de ses carrières. Les pratiquant-e-s n'hésitent pas à témoigner de l'importance de l'EC dans leur vie formative et professionnelle, avec l'EC au centre.

« Par rapport à l'importance de l'EC dans ma formation, c'était réellement fondamental, nécessaire et primordial, étant donné qu'en plus de m'être utile pour mon travail au moment de traiter la thématique telle qu'un contenu en soi et aussi comme un moyen pour travailler d'autres contenus, certaines connaissances associées à l'EC m'ont été très utiles, connaissances que j'ai acquises tout au long de ma carrière et de mes années d'expérience. Pour travailler dans d'autres domaines j'ai travaillé pendant longtemps dans le monde de l'animation socioculturelle. »

(Q36)

Dans ce récit nous pouvons constater ce qu'on vient de dire : l'EC occupe une position privilégiée lors de la formation du pratiquant-e et devient ainsi essentielle au moment de l'exercice du travail. Une autre manifestation du bénéfice apporté par l'EC apparaît à nouveau : la sécurité et la confiance en soi. Comme pour le bénéfice physique, ceux-ci facilitent et/ou améliorent la vie du pratiquant-e au travail.

« Après beaucoup, parce que j'assure deux heures par semaine une classe de kick-boxing, ici à l'université, et ben, en voyant un peu là... quand j'étais enseignant il y a quelques années et comment je suis maintenant par rapport à l'énergie au moment des cours, de la confiance, de la confiance au moment de communiquer quelque

chose et de le faire, non seulement depuis le discours mais encore depuis toute l'implication corporelle, tu vois ? »

(E10)

Comme nous pouvons le voir en se référant aux représentations JK-Meta-Biplot (page 177), ce « bénéfice professionnel » est intimement associé aux codes « Changement / Découverte » (*ChangeDecouv*), « Créativité / Art » (*CreatArt*) et « Activité Émotionnelle » (*ActEmot*). Cela indique la relation qui existe entre le bénéfice professionnel, c'est-à-dire la représentation de l'EC en tant qu'activité qui apporte des avantages ou des facilités au travail que le pratiquant-e réalise en tant qu'activité professionnelle, les attributs qui sont ajoutés par cette discipline et le moment où tout cela débute. Dans leurs récits les pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC affirment avoir bénéficié des avantages octroyés par l'EC après sa découverte. Ces avantages sont principalement associés à la créativité ou aux aspects artistiques du mouvement, qui apporte « *une touche de divergence et de créativité* » Belén (E3) et à la considération de l'EC comme Activité Émotionnelle. C'est ainsi que l'émotion est transformée en outil de travail. L'EC devient ainsi un véritable « travail émotionnel » qui est employé d'une manière consciente et rémunérée. Avec cela les pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC comme Belén, font référence à l'utilisation de l'EC et des émotions dans le sens *emotional labor* décrit par Hochschild (1983).

De ce fait, bien que cela ne soit pas visible sur les graphiques JK-Meta-Biplot, l'EC peut être comprise en tant qu'« outil », ce qui renforce l'idée du « corps-outil » (Détrez, 2002, p. 80). Le corps transformé en instrument de travail, est mis à disposition des pratiquant-e-s dans leur quotidien professionnel. Bien qu'elle puisse être transformée en matière d'apprentissage (théories du corps et du mouvement humain, techniques expressives, etc.), l'EC est aussi le véhicule qui transporte, plus facilement selon les pratiquant-e-s, les contenus d'autres matières. Nos observations ont permis d'assister à cet aspect lors de notre passage à l'une des Universités du nord espagnol et du CRIE de l'ouest de l'Espagne.

### *Note d'observation 9. Phase II (07-03-2017)*

Suite à ce qui a été dit sur la page 213...

À notre arrivée tout semble être orienté vers les aspects plus analytiques de la danse : type de mouvement, qualité du mouvement, énergie, etc. [...] Je commence à me faire une idée de ce que je vais voir : apprentissage des pas, correction des mouvements, etc. [...] Belén [...] commence à parler en jouant un rôle d'une interprétation théâtrale complètement inattendue et improvisée en imaginant un « Voyage aux Caraïbes ». En observant d'une manière plus attentive je comprends que cette interprétation sert à préparer le terrain et mettre les étudiants dans une situation plus confortable et détendue. [...] Elle modifie son accent, le vocabulaire et l'amplitude de ses mouvements afin de commencer à expliquer les pas de danse qu'ils doivent apprendre. Avec cela, je comprends comment le « théâtre » est utilisé en tant qu'outil pour introduire la danse. A son tour, le Merengue ne sert qu'à transmettre un type de mouvement qui a des propriétés que Belén veut apprendre à ses étudiants.

Une fois qu'elle a introduit cette danse les étudiants commencent à bouger et je vois que quelques étudiants sont encore un peu inhibés. Belén leur montre à l'aide d'exemples d'autres activités physiques (ex. basketball) les pas.

[...]

A la fin de cette partie de l'exercice qui s'est déroulé face à un grand miroir, Belén reprend l'interprétation pour exposer l'exercice suivant. L'emploi de cette ressource théâtrale est donc un outil qui assure le fil conducteur du cours.

De ce fait, Belén utilise dans cette séance du cours d'EC l'interprétation théâtrale et la danse comme un outil de travail qui lui permet d'enseigner aux étudiants un aspect plutôt analytique du mouvement humain. En ce sens, sa propre EC est employée comme outil de transmission et d'apprentissage.

Au sein d'un CRIE, nous assistons à un cas similaire dans un contexte d'apprentissage complètement différent. Le CRIE est un centre d'innovation éducative placé dans un environnement rural de l'ouest espagnol : comme son directeur est un pratiquant-e expérimenté de l'EC, l'EC occupe une place privilégiée au moment d'organiser les activités, favorisant l'innovation de la pratique. Les enseignants qui travaillent régulièrement au CRIE comptent sur l'appui nécessaire de l'EC qui, en tant

qu'outil, exprime une profonde créativité qu'on peut voir et toucher sur les murs de ce centre d'innovation.

*Note d'observation 10. Phase I (04-03-2016)*

[...] Je rentre pour la première fois aux installations du CRIE et je vois un grand hall, très volumineux. Il est entièrement décoré avec des motifs orientaux en cohérence avec un projet qui a été conçu, comme programme du CRIE, pour cette année. Les murs ont des dragons, des caractères chinois et le hall est « gardé » par deux grands *toriis*, portail traditionnel japonais qu'ils ont fabriqués eux-mêmes. Le plafond est rempli de lampions rouges et blancs [...]

Les enseignants rentrent en scène, littéralement après avoir disparu sous le *torii* qui est à ma droite. A leur retour ils sont complètement déguisés. Leurs personnalités, façon de parler, etc. sont complètement simulées. [...] L'ensemble des jeux qu'ils proposent sont fondés non seulement sur l'amusement des enfants mais encore sur l'apprentissage du travail en équipe et le respect d'autrui (ce que j'apprends en observant et grâce aux constants éclaircissements des enseignants). Et ces jeux (traditionnels parfois) tournent autour de la scène de fiction proposée : l'imitation d'une ancienne émission de comédie télévisée en Espagne dans les années 1990.

Dans cet exemple, le CRIE a été transformé en scénario, le théâtre étant l'influence principale de ce pratiquant. On peut se demander s'il suffit d'avoir un scénario ou un espace déguisé pour que l'EC opère comme « outil ». Au contraire, l'EC n'est pas uniquement un espace décoré ou des maîtres déguisés. Une vraie transformation de l'espace physique est nécessaire en espace d'expériences émotionnelles et de pratiques corporelles. C'est mis en place au cours des activités proposées au sein de ce centre. Ceci transforme l'EC en outil, un outil qui utilise les perceptions sensorielles (à partir du toucher, l'ouïe, la vue...) afin de générer une vraie émotion qui puisse renforcer l'action pédagogique. En ce sens, le « corps-outil » est aussi un corps pédagogique. Et c'est à partir de l'apprentissage « par corps » que l'outil (l'EC) trouve sa place dans l'espace éducatif.

La Note d'observation 11 fournit un autre exemple, destiné cette fois à l'apprentissage d'une compétence spécifique qui se cache parmi les jeux et l'amusement (ce qui facilite son acceptation et apprentissage selon ce qu'on observe et ce qu'on entend) : l'apprentissage de l'anglais.

*Note d'observation 11. Phase I (04-03-2016)*

[...] un des personnages qui m'a surpris le plus et qui m'a permis de comprendre l'utilité que les pratiquant-e-s de l'EC attribuent à l'EC est celui qui est joué par une des enseignantes. Sa formation en anglais et sa personnalité dynamique ont été tirées à profit pour chaque activité proposée par le CRIE.

Il s'agit d'une femme qui ne se considère pas « pratiquante » de l'EC bien qu'au sein du CRIE, on pourrait bien la confondre (je l'aurais dit). Spécialiste en anglais et avec une prononciation presque parfaite de cette langue, elle est déguisée en « exploratrice » originaire du Royaume-Uni et employée du British Museum en mission dans le « temple ». Avec une perruque et les vêtements typiques d'une exploratrice, elle ne parle qu'en anglais sans perdre jamais son rôle, sauf quand elle se cache et je peux parler avec elle.

J'ai été vraiment étonné de cette capacité de mimétisme qui a réussi à tromper les enfants (ou ils sont aussi imprégnés de la scène) et qui permet aux enfants d'apprendre à « communiquer » en anglais. Bien que dans la plupart des cas ils doivent se contenter d'une compréhension très concise de ce qui a été transmis.

L'EC est donc utilisée non seulement à travers le mouvement (ce qui pourrait être le cas pour les séances qui utilisent la danse ou d'autres activités similaires) mais encore à partir de l'interprétation et du dramatisme. Une compréhension de l'EC qui va plus loin que la simple utilisation de la discipline comme activité artistique, bien que les activités et les déguisements aient été très créatifs ou jolis. L'EC se sert de tout cela pour provoquer des émotions à partir de l'entrée en scène, la décoration, etc. Les jouets, les ballons et un grand déploiement de matériel contribuent à configurer un espace qui impressionne les enfants en les captivant dans la scène.

Dans cet extrait fournissant un nouvel exemple (Note d'observation 12), nous sommes témoins d'une utilisation du corps et de l'émotion comme outils de transmission de valeurs civiques.

*Note d'observation 12 Phase I (-03-2016)*

Le stage des enfants arrive à sa fin. Ils sont restés pendant une semaine impliqués dans « la vie du temple » en réalisant un grand nombre d'activités d'ordre culturel, de loisir et d'apprentissage toujours dans le « jeu » théâtral qui a été représenté ici.

Faisant partie de ces activités, grâce aux constantes invitations de Juan à participer, j'ai été impliqué aussi dans la scène. Pour le départ, le CRIE a prévu une séance spéciale. Il s'agit d'une combinaison de techniques de méditation et de relaxation, de théâtre (toujours présent) et de philosophie chinoise (Shaolin en suivant le fil théâtral).

Juan, qui joue le rôle de Grand Maître, un moine shaolin, et moi nous plaçons au centre d'une grande salle présidée par un grand dragon chinois de couleurs vives où ils ont réalisé un bon nombre d'activités (sous forme de cérémonies simulées). Les enfants sont autour de nous mis par deux et les yeux fermés. Dans cette position et sans bouger, Juan parle très doucement et parcourt leur « voyage ». Un stage de quelques jours où « ils ont appris des valeurs, d'amitié et du respect ». Ce parcours les a menés à découvrir et renforcer leurs capacités et le groupe qu'ils forment.

A la fin, je vois les visages émus des enfants et je ne peux m'empêcher moi-même de sentir un certain lien avec le centre bien que mon passage ait été bref.

*Le « Bénéfice Émotionnel » à l'égard du « travail émotionnel »*

Comme on pouvait le prévoir, la pratique de l'EC est censée être associée à des bénéfices ou avantages du type émotionnel, étant une « Activité Émotionnelle » aux yeux des pratiquant-e-s espagnol-e-s. Les pratiquant-e-s montrent clairement dans les données les bénéfices de pratiquer ce type d'activités. Ces « dons » prennent des formes diverses et se manifestent à des niveaux différents.

D'abord, la pratique la plus rudimentaire d'EC, dans le sens où le pratiquant-e fait recours à ces activités en tant qu'activité émotionnelle en une forme de « thérapie » psychologique, implique la conception de l'EC et du mouvement humain comme une canalisation des émotions. Elle soulage des « charges émotionnelles » cumulées lors de la vie quotidienne. Le pratiquant-e ainsi voit en l'EC un outil pour « réajuster » la fatigue et le stress de sorte qu'il plonge dans sa propre individualité.

En même temps que le pratiquant-e dessine cette espace de rencontre avec lui-même, il décrit l'EC comme un véhicule d'extériorisation et de communication avec autrui. L'EC est ainsi associée à un langage qui est propre à l'individu mais partagé par tous. C'est dans cette contradiction que nous retrouvons les représentations de l'EC chez nos enquêtés qui montrent d'un côté l'appropriation du mouvement à travers une maîtrise corporelle et une perception du soi très réfléchie au cours du processus de transformation vécu notamment dans la deuxième phase de la carrière corpo-expressive. C'est la perception de ce bénéfice qui solidifie et maintient l'engagement du pratiquant-e lors de cette phase de sa carrière.

« L'impact émotionnel que les activités d'EC ont eu sur ma vie a été déterminant pour continuer à faire des expériences et d'avancer dans les nouvelles possibilités expressives. »

(Q34)

L'EC comme technique apporte aux enquêtés des outils pour exprimer les émotions et trouver une porte de sortie pour celles qui sont cumulées et perçues comme négatives par l'individu.

« Les techniques de l'expression corporelle me donnent des outils pour exprimer mes émotions à travers le mouvement, ce qui à son tour, m'aide à soulager le stress, la colère, etc. Et surtout, à utiliser mon corps comme une voie d'expression qui me fait sentir mieux et en contact avec moi-même d'une manière intuitive. »

(Q17)

Sur la représentation graphique du JK-Meta-Biplot le code employé pour rassembler ce type d'extraits, figure sous l'étiquette *BEmot* qui est en étroite relation avec les codes *Autocontrôle*, *Autoperception* et *Langage*. L'autocontrôle fait référence à un bénéfice présumé de la pratique de l'EC et implique la maîtrise du corps et du esprit. Le pratiquant-e comprend cette pratique comme une forme de contrôle qui permet la maîtrise des émotions (ce qui établit le lien entre le Bénéfice Émotionnel et l'Autocontrôle). De plus, maîtriser la perception et l'expression de soi représente pour le pratiquant-e une sorte d'auto-connaissance (ce qui établit le lien entre le Bénéfice Émotionnel et l'Autoperception) ; le pratiquant-e se sent capable de contrôler ses mouvements, sa posture et d'être conscient de son propre corps, grâce à la maîtrise de son propre corps grâce à l'EC. Le processus de transformation vécu par les pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC suppose donc un processus d'appropriation de la discipline pratiquée et de leur propre corps. De ce fait, pour cette population, leur corps leur appartient dans sa totalité et représente un outil de communication interne (activité émotionnelle où le pratiquant-e fait un exercice d'intériorisation et de reconnaissance des émotions) et de communication externe (où le pratiquant-e exerce une extériorisation de ses émotions).

Certes l'EC est intimement associée à une compréhension du mouvement comme outil de communication mais aussi comme langage à part entière. Le code Langage, qu'on peut voir sur le graphique JK-Meta-Biplot formant un petit angle avec les codes qu'on vient de décrire, catégorise un ensemble d'extraits qui portent sur cette représentation. Ainsi, s'approprier l'EC c'est s'approprier une langue et l'apprendre. Cet apprentissage, implique le contrôle du corps, afin de transmettre ce que le pratiquant-e veut transmettre, comme n'importe quel individu apprenant à articuler et émettre les sons d'une nouvelle langue. On pourrait établir un parallèle avec une série de techniques ou mouvements pré-codés qu'il faut connaître avant de pouvoir articuler un message ou le décoder. Certes le pratiquant-e apprend à utiliser des « techniques » qui appartiennent à d'autres disciplines (danse, théâtre, cirque, mime, etc.), comme la « boîte à outils » qu'on avait évoqué plus haut. Mais le pratiquant-e de l'EC refuse la technique et les mouvements préétablis (qu'il n'hésite pas à dénommer « *mouvements stéréotypés* »), ce qui pourrait être considéré comme une contradiction. Les pratiquant-e-s voient cela comme un « retour à la nature », une manière de fuir des contraintes socialement établies et d'être eux-mêmes au moment de bouger.



Au cours de nos observations, nous avons été témoins de plusieurs épisodes où cette approche était présente. Dans les cours universitaires de Susana, on a assisté à l'apprentissage des techniques acrobatiques typiques de l'acrosport et du cirque. Lors de nos conversations non enregistrées après chaque séance, Susana restait ferme dans sa conviction qu'elle enseignait aux étudiants différentes techniques comme des outils, mais que cela n'était pas « de la vraie EC ». En ce sens, Susana montrait à ses élèves comment se servir de « la boîte à outils ». En revanche, quand nous avons observé d'autres cours, comme celui de María (voir Note d'observation 3) les femmes ont utilisé l'espace et leur corps sans suivre de règle clairement définie. L'interprétation de leur propre mouvement et sa signification restaient complètement libres et individuelles. Ainsi l'EC est considérée en tant que « Langage » mais un langage ouvert et doté d'une interprétation libre aussi bien pour l'émetteur que pour le récepteur (avec toujours la possibilité que ce dernier n'existe pas dans certaines occasions).

*Le « Bénéfice social » comme maîtrise de la communication interpersonnelle*

L'action combinée de tous ces avantages a une incidence importante sur le dernier de ces bénéfices : le « bénéfice social ». Il s'agit généralement d'expressions où les pratiquant-e-s parlent des apports facilités, des avantages apportés par la pratique de l'EC. Bien qu'ils soient exprimés d'une façon générique, nous sommes en mesure d'apercevoir l'« utilité » qu'a l'EC au moment de l'interaction sociale. Comme langage, l'EC est associée par cette population à une facilité et/ou maîtrise de la communication, ce qui leur permet d'établir « plus facilement » des liens avec autrui et de maintenir des rapports. En maîtrisant son corps et en exprimant son « soi intérieur », le pratiquant-e se sent capable de surmonter les obstacles qu'il aurait pu rencontrer auparavant.

« J'ai moins de soucis de rapport social, mais ehh ben, cela aussi vient par séries mais oui, écoute j'ai eu aussi des époques où c'était très difficile pour moi l'interaction avec les gens, surtout pendant toute l'adolescence et maintenant ce n'est plus la même chose, c'est comme si cela t'aidait à ressortir celui que tu es, non ? »

Susana (E6)

« je crois que cela facilite beaucoup la communication [...] le rapport avec ces personnes, professionnel ou non professionnel, ou technique ou non technique, ou n'importe quel rapport. Évidemment s'il s'agit d'une personne avec une richesse corporelle, motrice, d'EC très élevée alors cela est favorisé [...] »

Juan (E2)

En définitive, les pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC renforcent lors de leur parcours à travers la deuxième phase de la carrière corpo-expressive, leur engagement envers la pratique en renforçant les changements transformateurs propres à cette phase. Nous avons classé et décrit ces avantages de la manière la plus claire possible à travers les « bénéfiques » séparément. Ils apparaissent pourtant mélangés dans les discours (ce qui est clairement visible sur les graphiques JK-Biplot à travers les petits angles et la similarité qui existe entre les codes de cet aspect). Le pratiquant-e ne conçoit pas l'expression ou la transmission d'un message lors d'une communication avec autrui sans inclure les aspects émotionnels ou considérer les avantages professionnels de la pratique. En fait, il n'est pas rare de les entendre dire que l'EC leur apporte du bien ou qu'elle les a beaucoup aidés dans leur vie sans préciser le type de bénéfice apporté. En ce sens les pratiquant-e-s évaluent positivement la pratique de l'EC.

### **3. Carrière corpo-expressive III : l'EC n'est plus une Activité Totale**

Le passage de l'étape de « recherche », où l'EC devient de façon nette une Activité Totale, à l'étape suivante est principalement caractérisé par une relaxation des principes moteurs de cette deuxième phase de la carrière. En d'autres termes, lors de la troisième et dernière phase de la carrière corpo-expressive, l'EC n'est plus une Activité Totale. Cela ne veut pas dire que l'individu abandonne la pratique de l'EC une fois arrivé à un certain point, mais que ses pratiques sont réalisées dans un contexte d'action plus modéré, spécialement en termes d'intensité.

Les changements qui ont lieu lors de cette phase de la carrière des pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC, n'opèrent pas de la même manière ni avec la même profondeur dans toutes les dimensions. Tandis que certains aspects se voient fortement influencés par ce nouveau changement, d'autres restent quasiment inaltérés. Parallèlement, les causes de ces changements sont aussi diverses et les pratiquant-e-s de l'EC privilégient une forme ou une autre de pratique. Dans ce paragraphe, nous soulignons les caractéristiques les plus importantes de ces changements ainsi que leurs causes.

Une dimension se voit fortement impactée dans la troisième phase : le pratiquant-e qui atteint cette étape réduit d'une manière significative sa formation continue. On avait souligné lors de notre présentation de la seconde phase que celle-ci était une recherche principalement de formations. Le nombre de cours était considérablement élevé au fil d'une formation constante qui limitait même les loisirs et les vacances. Un tel engagement, dans certains cas, ne peut pas être maintenu *ad eternam* et le pratiquant-e relâche ses liens avec la recherche de cours et connaissances. Malgré tout, nous constatons l'existence d'une certaine continuité dans la recherche d'expériences, qui s'explique par deux raisons principales : en premier lieu, les cours donnent au pratiquant-e la possibilité de maintenir la pratique de certaines activités liées à l'EC ; et le pratiquant-e n'abandonne que rarement de façon complète et absolue son engagement.

Cela est bien démontré dans les récits de Rocio pour qui l'EC lors de sa phase de « recherche » de formation servait comme une sorte de boussole de son loisir et de ses rapports avec ses amis. Maintenant, bien qu'il poursuive cette continuité de formation, l'EC n'est plus sa « boussole ».

« Mais la boussole ne marque plus[le destin], parce que je finis très fatiguée, je finis exténuée et sans le faire exprès j'ai cette déformation, j'ai déjà réussi, par exemple, cette année un cours que j'ai fait à Málaga, c'est-à-dire ce cours-là je le fais parce que ça me plaît pour moi, je dis mais je ne vais pas prendre même une seule note, et j'ai réussi à le faire, bon j'ai pris quelques-unes car j'ai bien aimé une paire de trucs et je dis cela est inévitable, mais sinon je me fatigue beaucoup, j'essaye de l'orienter trop vers ma profession et je me dis non, je dois le vivre parce que j'aime ça, on va le laisser d'un côté, je ne suis pas au travail, non ? »

Rocío (E13)

Cela montre comment la formation en EC et sa pratique sont devenues plus une expérience vitale et personnelle qu'une recherche dans un but professionnel. Elle avoue se sentir fatiguée tant physiquement que mentalement. La fin de la phase de recherche est provoquée par cet épuisement mais aussi par une « maturité professionnelle ». On peut voir cet aspect dans le récit d'Isabel, qui assure avoir fait une énorme quantité d'heures de formation et que bien qu'elle continue sa formation, elle dédie son temps à d'autres activités qui sont d'ailleurs autant nécessaires pour son activité professionnelle.

« maintenant je suis en train de me former, mais je n'ai pas l'habitude de faire beaucoup de cours car je dois dédier mon temps à d'autres choses, comme plus à la recherche ou à d'autres domaines, et il y a beaucoup de choses que je ne fais pas parce j'ai des cours, c'est énorme, je peux avoir trois milles heures de cours et ce n'est pas une plaisanterie. »

Isabel (E7)

Dans d'autres cas, où la « recherche » est aussi plus décontractée que dans d'autres périodes, on assiste encore à un petit peu de « recherche ». Elle est motivée par la nécessité d'apporter des expériences au pratiquant. L'EC existe toujours dans une boucle rétroactive entre la vie personnelle et la vie professionnelle du pratiquant, mais elle devient à ce stade plutôt une expérience de vie qu'une vraie nécessité professionnelle.

« Non, d'un côté je la vis professionnellement. Ça veut dire, pratique de l'enseignement professionnel par rapport à l'EC. Et ça veut dire réflexion autour de l'EC, ça veut dire des travaux, communication, présentations par rapport à l'EC. Mais surtout, je la vis aussi disons, vitalement au niveau de me procurer constamment de la formation et de l'expérience dans ce domaine. Hier, sans aller plus loin j'ai fini un cours de danse [...] en tant que langage expressif et bon, j'ai fini hier. Alors cela je l'ai fait en tant qu'expérience vitale, comme loisir, mais vraiment il y a une incidence sur le côté professionnel. »

Neus (E14)

L'activité professionnelle est un des domaines les plus affectés au cours de la phase de recherche. Son développement lors de cette étape de la carrière a une influence très importante sur cet aspect. La pratique de l'EC fait partie aussi d'une carrière professionnelle, et que la carrière corpo-expressive doit être comprise toujours en combinaison avec cet aspect professionnel. De ce fait, les pratiquant-e-s qui ont atteint cette phase assurent dédier la presque totalité de leur temps de travail à l'EC.

Au fur et à mesure que leur activité professionnelle devient plus stable et leur position dans la structure qui les accueille plus solide, la formation devient de moins en moins une nécessité professionnelle mais plutôt une nécessité personnelle, voire émotionnelle. Il s'agit d'une période de maturité professionnelle et personnelle : l'avancement entre les différentes phases suppose une progression logique au fil du temps et, en conséquence, les pratiquant-e-s qui ont atteint cette phase sont logiquement plus âgés que ceux qui se trouvent dans les phases précédentes, bien que ni l'âge, ni l'évolution professionnelle n'assurent que le pratiquant-e atteigne cette dernière phase

de la carrière corpo-expressive. Ce sont des conditions nécessaires mais pas suffisantes. Pour les identifier, nous devons considérer les effets d'interaction entre les possibles causes : l'interrelation entre les variables telles que l'âge, le statut socioprofessionnel, la situation familiale, etc. indiquant la nature de ce passage comme étant multidimensionnelle.

Le professionnel de l'EC considère son statut au travail comme quelque chose de gagné. A travers le parcours de Rocio, il apparaît qu'il n'est pas exempt de difficultés de différentes natures et les surmonter (ou au moins apprendre à les gérer) fait partie du processus d'évolution entre la deuxième et la troisième phase. Cela fait aussi partie d'un apprentissage par l'expérience qui nécessite donc du temps et du travail.

« la matière est très reconnue et parmi les collègues aussi, mais bien sûr parce qu'il faut la travailler »

Rocio (E13)

Malgré cela, pour certains pratiquant-e-s, une vie professionnelle composée à 100% par l'EC n'est pas possible. La plupart du temps, cela est dû aux exigences des différentes postes qui obligent le professionnel à dédier du temps à d'autres tâches associées : gestion bureaucratique, participation aux enquêtes du département, etc. La stabilité professionnelle est généralement favorisée soit par l'acquisition d'un statut dans l'organisme de travail, gérant un espace d'EC qui est contrôlé par ses soins ; soit par la combinaison de différentes lignes de travail dont l'EC n'est qu'une d'elles.

La situation concernant le temps extraprofessionnel se voit aussi affectée par les changements produits lors de la troisième phase, puisque le temps dédié à la formation diminue. Étant donné que les pratiquant-e-s dédient lors de la deuxième étape la presque totalité de leur temps à la pratique et à l'apprentissage de l'EC, ceux qui se trouvent dans cette nouvelle phase modifient considérablement l'organisation de leur temps, dédié aux loisirs ou à la famille et amis. La diminution du temps dédié à la formation et à la recherche de l'EC incline la balance en faveur d'autres types d'activités, bien que le pratiquant-e espagnol-e de l'EC n'abandonne jamais l'activité expressive. Juan (E2) montre dans son récit comment le pratiquant-e qui est passionné par son travail utilise toujours l'EC pour assister aux spectacles. Celui-ci configure le « goût » pour les ACE à

travers le filtre de l'EC, qui caractérisent le type de consommation privilégiée lors des loisirs.

« voyons, normalement pour quelqu'un qui fait un travail disons pour lequel il est passionné ou qu'il ne cherche pas à vivre pour travailler mais travailler pour vivre, alors quand tu es hors du travail il y a beaucoup d'aspects de l'EC que tu essayes de suivre ou que tu essayes d'utiliser, je m'explique, car peut-être le temps libre tu l'utilises souvent pour pouvoir aller à un spectacle de danse, à une actuation dramatique »

Juan (E2)

Le temps de loisir est sans doute un des domaines bénéficiant le plus de ce « relâchement » de « recherche ». Le pratiquant-e s'engage maintenant beaucoup plus dans des activités dont il profite de manière personnelle avec des motivations différentes. Dans certains cas, comme celui de Belén, cet enrôlement est toujours très intense et occupe un grand nombre d'heures par semaine.

« Alors moi, principalement je fais tous les jours une heure d'activité physique dirigée, qu'une nouvelle fois s'agit d'activités, pas tout à fait d'EC mais bon, je fais une heure de théâtre, un autre jour, je ne fais pas du théâtre je fais deux heures dans la même journée, après je fais, un autre jour, jota aragonaise, je danse et ensuite on va par-là faire des actuaciones et les 3 jours restants je fais danse-jazz, en tant qu'élève je veux dire. »

Belén (E3)

Parfois, la réduction de l'intensité des pratiques ou même l'arrêt soudain ne répond pas aux aspirations du pratiquant. Dans certains cas, l'entrée dans cette phase de carrière est forcée, parfois à cause de lésions graves. Nous avons adressé les accidents ou lésions qui avaient conduit de potentiels pratiquant-e-s vers l'EC, provoquant une rupture les menant à la carrière lors du processus de « changement-découverte ». Dans le cas de ce évènement, le pratiquant-e n'abandonne pas l'EC mais il est obligé de modifier

l'intensité de sa pratique. Ce changement est généralement définitif et amène le pratiquant-e vers l'exploration d'autres formes d'activité. Le récit d'Eva (E15) le décrit.

« Je veux dire que, par exemple, le loisir que j'ai maintenant, c'est-à-dire la vie que je mène maintenant, [...] parce que ça fait un an, bon, quelques mois que j'ai été quasiment paralysée à cause de mon dos. Alors, bon, cela m'a donné aussi l'opportunité de connaître d'autres techniques corporelles de rééducation. Alors, bon, je veux dire que je suis toujours en contact avec le corps, mais maintenant je suis en train de le vivre depuis un autre point de vue. »

Eva (E15)

L'apparition d'un fait si sévère n'est pourtant pas nécessaire. D'autres événements de type plus naturel peuvent aussi causer cette modalité de changement vital. Un âge avancé ou la maternité obligent quelquefois les pratiquant-e-s à entrer dans cette phase de la carrière. L'acquisition de ces nouveaux rôles pousse la pratiquante à gérer son temps et son quotidien autrement. Malgré cela, la maternité implique aussi une nouvelle opportunité pour vivre l'EC autrement en partageant les passions entre la mère et les enfants. María (E4) qui partage sa passion pour la danse et la musique avec sa fille est un bon exemple.

« Oui, ma fille ainée fait de la danse, du classique, elle fait de la danse classique [...] nous somme toutes les deux ensemble autour de cette activité »

María (E4)



#### **4. La « carrière corpo-expressive » au regard de la sociologie de la socialisation**

Une fois exposées les étapes qui caractérisent la carrière corpo-expressive vécue par les pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC, nous connaissons « ce qu'ils font ». Pour réutiliser la métaphore employée par Bourdieu et Darmon, nous savons déjà, grâce à la description de nos résultats, comment sont caractérisés les voyages dans le métro des pratiquant-e-s, quels sont les arrêts du wagon et quelle est la durée des trajets. Nous sommes aussi conscients des interactions avec les autres acteurs (les pratiquant-e-s et les non pratiquant-e-s ainsi que la famille, etc.) et nous avons appris à quel moment nous pouvions compter sur la présence des uns ou des autres. Nous avons la reconstruction de l'« *idéaltype* » du voyage : les moments d'entrée dans le métro, le début du voyage, les caractéristiques des différentes étapes, etc.

Nous ne sommes pas pour le moment en mesure d'affirmer qu'on connaît tout sur la carrière corpo-expressive malgré le fait de l'avoir détaillée : nous connaissons les actions et interactions entre les acteurs qui ont marqué le caractère distinctif du voyage, mais nous n'avons pas encore dévoilé quelle est la nature du « ticket » (terme métaphorique employé par Darmon 2008a) nécessaire pour débiter le voyage. En d'autres mots, nous devons être conscients du fait que l'engagement à ce type d'activités exige un ensemble de caractéristiques sociales, voire des dispositions spécifiques, qui orientent les décisions des pratiquant-e-s et non-pratiquant-e-s vers un engagement réel ou défaillant. Ces caractéristiques sont pourtant nécessaires mais non suffisantes (Darmon, 2008a). En conséquence, la réussite ou l'échec de l'engagement des pratiquant-e-s potentiels dépend de l'interaction entre le collectif d'acteurs qui partagent ces dispositions et le « recruteur ». De plus, il faut comprendre que le recruteur fait partie d'une structure qui permet l'engagement. La découverte de l'EC ainsi que la possibilité de changement sont en même temps encadrées par l'ensemble des interactions sociales qui ont lieu au sein des institutions formatives ou professionnelles et par les dispositions sociales issues du processus de socialisations primaires qui ont généré l'habitus des futurs pratiquant-e-s.

Dans cette dernière partie, nous abordons d'abord la reconstruction de l'espace social qui encadre la première des phases de la carrière corpo-expressive afin de mettre en lumière les dispositions sociales qui permettent l'entrée dans cette carrière. De ce fait nous reprenons ce qui a été dit dans le cadre théorique et l'articulons avec nos données et analyses. Ensuite, nous abordons sociologiquement les processus de transformation de soi vécus lors de la deuxième phase afin d'établir les liens théoriques entre « ce qui a été dit » par les pratiquant-e-s et « ce qui veut dire », en termes d'actions dans l'espace social. En ce sens nous ciblons le processus de transformation comme processus pour « se faire un corps ». Troisièmement, l'encadrement dans l'espace social de ces transformations est discuté en relation avec la théorie de la domination. Nous situons ainsi les pratiques de notre population dans l'espace social des luttes de pouvoir. Pour cela, nous abordons de manière approfondie l'appropriation de l'EC ainsi que les représentations sur le corps mobilisées dans ces espaces. Finalement, nous décrivons le passage vers la troisième phase de la carrière corpo-expressive comme un possible résultat des changements vécus dans l'espace social.

*a) Les dispositions nécessaires pour devenir pratiquant-e d'EC*

Cette section vise donc à répondre à la question « quelles ont été les conditions sociales qui ont favorisé, voire permis, la découverte de l'EC ? » ou encore « pourquoi certaines personnes sont-elles entrées dans ce processus de transformation alors que d'autres dans des situations, en apparence, similaires ne l'ont pas fait? ».

Pour y répondre, une fois que nous avons décrit la carrière corpo-expressive depuis une perspective interactionniste, nous avons eu recours à la « sociologie des socialisations » dans le premier chapitre. Cette combinaison théorique permet de compléter nos interprétations à partir d'une analyse profonde grâce à la combinaison des actions et interactions, le « ce qu'ils font », avec l'espace social où ces actions prennent place. Certes les actions des pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC doivent être regardées comme le résultat d'avoir combiné les dispositions issues du processus de socialisations primaires vécus par ces acteurs et les contextes qui encadrent leurs pratiques. De ce fait, il nous semble très pertinent d'utiliser la formule « Dispositions + contexte = pratiques » qui est aussi exprimée sous la forme « Passé incorporé + Contexte présent = pratiques observables » et « Produits intériorisés de la fréquentations passée des contextes d'action + contexte présent = pratiques observables » (Lahire,

2012, p. 21-57). Cela indique que pour comprendre les pratiques qu'on a observées lors de la réalisation de notre enquête, il faut questionner l'incorporation et contextualiser les pratiques dans les circonstances du moment de l'action.

Nous avons constaté que, pour les pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC, l'activité physique et les rapports avec leur corps ne sont pas méconnus. Bien que plusieurs voies d'accès aient été relevées (secteurs artistiques et secteurs sportifs principalement), il apparaît clair que les antécédents artistiques occupent une place privilégiée chez nos enquêtés. Cela répond à une de nos questions initiales où nous avons fait l'hypothèse selon laquelle cette population aurait des (pré)dispositions favorables à l'entrée dans la carrière corpo-expressive, dues à des expériences antérieures liées au monde artistique. En ce sens, l'incorporation des produits socialisateurs d'autres disciplines artistiques contribue favorablement à l'inclination vers la pratique de l'EC bien que cela ne soit pas suffisant ni strictement nécessaire.

La pratique sportive a été aussi dévoilée comme une possibilité d'accès à la carrière. Les particularités d'accéder au changement ou de découvrir l'EC à partir de cette pratique sont dignes d'être mentionnées. Certes la pratique d'un sport avant de pratiquer l'EC implique une approche au corps dont on peut « profiter » pour ouvrir les portes de la carrière corpo-expressive ; cette approche se trouve plus loin des préceptes proposés par l'EC que leurs collègues qui y sont rentrés à partir du secteur artistique. Les changements nécessaires pour accéder à cet espace de transformation sont plus profonds, radicaux et difficiles à aboutir. De ce fait, le sportif qui « découvre » l'EC et qui s'insère dans sa pratique besoin d'un élan supplémentaire pour continuer ce parcours.

Pour l'illustrer, deux cas ont été observés lors de notre présence dans les cours de Susana. Comme contexte, il s'agit d'une étudiante et d'un étudiant du cours d'EC impartie par cette pratiquante confirmée qui prend place au sein d'une université privée espagnole.

La première est une étudiante qui a attiré notre attention lors des observations, ses mouvements étant plus larges et agiles que ceux de ses collègues. Au moment de tourner, s'asseoir ou se mettre debout, elle était en mesure de faire les exercices proposés (déplacements, tournements et équilibres propres à l'acroport et des acrobaties du

cirque) avec plus de fluidité et de « grâce ». Cela nous a fait penser à une danseuse faisant ses exercices. Nous avons confirmé avec les entretiens informels non-enregistrés auprès de Susana qu'effectivement cette étudiante était une pratiquante habituelle de la danse. Ainsi, nous avons identifié une *hexis* corporelle qui était exprimée lors de chaque exercice. Nous avons constaté que, bien qu'une bonne partie de ses collègues ait montré des signes de gêne ou de honte au moment de réaliser les exercices, elle semblait se sentir à l'aise.

Quant au deuxième, il s'agit d'un étudiant qu'on a considéré « typique » d'une licence de STAPS : grand, musclé, vêtu d'une tenue sportive et qui n'a pas attiré notre attention d'une manière spéciale au début. C'est après plusieurs exercices et notamment un exercice où les étudiants devaient concevoir une petite chorégraphie qu'on a pu constater certaines similitudes : aisance au moment de se mettre au travail, facilité à bouger, prise d'initiative, etc. Nos conversations avec Susana ont indiqué qu'il s'agit d'un étudiant qui a déjà débuté son activité professionnelle dans un gymnase. Là-bas il est chargé d'assurer les cours en groupe des clients du gymnase, ce qui lui permet de pratiquer un grand nombre d'activités corporelles parmi lesquelles l'aérobic et des exercices avec une chorégraphie et de la musique. Cela laisse à penser que grâce à cette expérience professionnelle, il a incorporé des pratiques autres que le sport, dans lesquelles le mouvement et la musique occupent une place importante.

Ces deux étudiants représentent, à notre sens, deux personnes qui pourront développer une carrière corpo-expressive. Tous les deux ont incorporé dans le passé des produits issus des pratiques corporelles qui les rapprochent de l'EC. Certes le contact passé avec l'activité physique semble être nécessaire dans la plupart des cas, pour initier la carrière mais elle n'est pourtant pas suffisante. Ainsi, nous constatons que les « chances » d'avoir un engagement réussi et durable dans l'EC augmentent au fur et à mesure que l'individu s'approche des pratiques artistiques. Dans l'exemple qu'on vient d'apporter, il s'agit de la danse et de la musique mais dans d'autres, comme celui de Miguel (qui avait pratiqué le volleyball entre autres sports) c'était le théâtre et le mime, entre autres. Nous affirmons que les activités artistiques telles que la danse incorporent dans l'individu des dispositions qui favorisent le « changement ». Ainsi, l'individu sportif qui « découvre » l'EC et qui rentre dans la carrière corpo-expressive a besoin non seulement de la pratique d'une activité physique mais aussi de l'incorporation d'autres produits issus de contextes plus divers.

En parallèle, les EC mises en pratique par ces deux profils ne sont pas non plus pareilles. Nous avons déjà présenté les différentes orientations des cours et des manifestations de l'EC en fonction des profils du pratiquant-e : les pratiquant-e-s qui découvrent l'EC après avoir pratiqué une activité artistique avec régularité, ont tendance à continuer sa pratique et à l'inclure dans leurs séances d'EC. Dans le cas de la danse, il s'agit de « danser autrement » ou de la pratiquer d'une nouvelle façon. Parallèlement, les pratiquant-e-s qui ont suivi le chemin du sport ont tendance à pratiquer une expression corporelle plus « neutre » dans le sens où il prend un peu de toutes les techniques propres aux différentes disciplines qui nourrissent l'EC sans opter pour une seule spécifiquement. Cette EC est caractérisée aussi par une plus grande présence de la technique et représente une version plus analytique du mouvement expressif.

L'*hexis* corporelle de la population sportive représente aussi un obstacle que le « recruteur » (et le sportif) doivent surmonter. En ce sens, l'hystérésis de l'habitus est plus forte chez le pratiquant-e sportif-ve que pour le pratiquant-e artiste. Le corps qui a été construit lors des socialisations précédentes, présente des caractéristiques physiques observables qui rendent difficile la pratique de l'EC. Par exemple, lors de nos observations des cours impartis au sein des universités pour les futurs professionnels de l'Activité Physique et du Sport, nous avons entendu les enseignants (qui jouent d'ailleurs dans la plupart des cas le rôle de « recruteur ») dire à quel point il était difficile de transmettre aux étudiants qui pratiquaient régulièrement une activité sportive de nouvelles formes de bouger ou d'interpréter le mouvement. Leur corps musclé les empêchait d'ouvrir largement les bras ou de réaliser des mouvements avec fluidité et/ou élégance. L'*hexis* corporelle de ces étudiants a été construite sur base d'un *ethos* du rendement et de la performance. La force et l'esprit de dépassement, à l'opposé de celui de l'EC, empêchent l'entrée dans la carrière corpo-expressive : un tel sportif doit donc surmonter une hystérésis d'habitus plus résistante dont les transformations nécessaires seraient sans doute plus profondes.

Cependant, on ne peut considérer un accès direct et automatique à l'EC pour toute personne venant de n'importe quelle pratique artistique. Les artistes qui rentrent dans la carrière corpo-expressive surmontent cette hystérésis et abandonnent dans une certaine mesure leur esprit compétitif. Pour la danseuse de ballet, son *hexis* corporelle étant plus proche de l'EC (les façons de bouger, le développement des muscles et de la flexibilité

générale, etc.), a pourtant plus de facilités au moment de faire ce « changement » ou lorsqu'elle a « découvert » l'EC.

C'est ainsi qu'on peut conclure que les différents modes de construire le corps déterminent les « chances » d'avoir les dispositions nécessaires pour répondre de façon affirmative ou négative à « l'appel » de l'EC. La pratique de n'importe quelle activité physique est associée, selon nos données, à l'incorporation des dispositions qui inclinent la balance d'un côté ou de l'autre. Mais toutes les pratiques ne garantissent pas les mêmes résultats. En ce sens, nous devons déterminer quel est l'espace social qui encadre les dispositions fondamentales.

### *L'EC à l'égard du volume de capital culturel*

Nous revenons vers notre hypothèse sur le capital culturel. Selon elle, le futur pratiquant-e devait être porteur d'un certain volume de capital culturel pour incorporer les dispositions nécessaires à une carrière corpo-expressive. Nous constatons dans notre population objet d'étude une forte incorporation de ce type de capital. Le processus de « recherche » qui suit celui de « changement/découverte » n'est que l'élargissement des processus d'incorporation du capital culturel.

En termes de volume, bien qu'on n'ait pas mesuré quantitativement le capital, nous pouvons deviner un fort volume de capital culturel. Il s'agit pourtant d'un capital qui n'est pas nécessairement objectivé ou institutionnalisé mais surtout incorporé. Les pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC ont dû développer avant de « découvrir » l'EC leur « goût », un « goût » pour les ACE qui permettra au moment donné de découvrir l'EC et d'initier la carrière corpo-expressive. C'est grâce à ce « goût » que les pratiquant-e-s, comme Miguel, perçoivent « quelque chose à l'intérieur d'eux » qui les pousse à s'approcher de cette discipline et d'initier leur « recherche ».

La production de ce « goût » prend place à l'intérieur d'un espace social déterminé qui est caractérisé par un fort volume de capital culturel et par un faible volume de capital économique. En ce sens, nous pouvons affirmer que les pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC ont des dispositions incorporées qui se sont générées dans cet espace social où le capital culturel a une place privilégiée. Cela dit, les pratiquant-e-s de l'EC appartiennent principalement aux classes moyennes et supérieures et qu'en conséquence, les dispositions qui ont été incorporées lors de la socialisation primaire

appartiennent elles aussi aux dispositions propres à ces classes sociales. Bien que l'EC soit présentée par les pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC comme « quelque chose valable pour tous » et ouverte à tout type de public, nous constatons que tout le monde ne s'engage pas dans cette pratique. Évoquant Darmon, il s'agit des « conditions sociales de possibilité, nécessaires mais non suffisantes, de son accomplissement » (2008a, p. 249).

De plus, la place qu'occupe l'EC dans cette représentation graphique est issue des analyses menées par Bourdieu dans le contexte de son étude sur la consommation, l'espace social et les styles de vie. Comme nous pouvons le voir sur la Figure 13, l'EC rentre dans le quadrant que nous avons indiqué, ce qui est cohérent avec nos observations et analyses, mais elle occupe une place relativement plus faible que celle que nous pourrions imaginer. De ce fait, faute d'analyses quantitatives sur le territoire espagnol, nous ne pouvons qu'aventurer une nouvelle hypothèse au regard de ce qui a été dit jusqu'ici. Ainsi, l'EC qui est pratiquée en Espagne devrait être projetée autour des valeurs plus élevées de l'axe Y (on a souligné l'importance du volume de capital au moment d'avoir les « chances » pour rentrer dans la carrière corpo-expressive) et autour des valeurs plus négatives de l'axe X (c'est-à-dire un fort volume de capital culturel propre aux acteurs de ce quadrant). En d'autres mots, sur l'espace bidimensionnel qui est représenté sur la figure, nous devrions observer le marqueur correspondant à l'EC à une place supérieure gauche entre les artistes et les professeurs. Cela relève sans doute des changements opérés dans le champ au fil du temps.

On peut conclure que l'EC est clairement située dans l'espace social où le capital culturel est une valeur importante au moment de faire un choix. Mais à nouveau, cela n'est pas suffisant pour expliquer les pratiques qu'on a étudiées, ni les engagements des pratiquant-e-s espagnol-e-s envers cette pratique. En ce sens, il nous faut introduire un nouveau type de dispositions, celui du genre, qui permet de compléter les explications de notre analyse.

### *L'EC à l'égard des dispositions féminines et masculines*

Il est fréquent d'entendre les pratiquant-e-s espagnol-e-s dire, même s'ils affirment que l'EC est une activité pour tous, que tout semble plus facile pour les femmes.

« Quand j'ai fini l'I.N.E.F. et je devins professionnel, et après j'ai réussi le concours pour le lycée [...] et ce que je fais c'est d'expérimenter avec les étudiantes du jardin d'enfants qui sont beaucoup plus réceptives que les garçons. »

(E5)

Dans cet extrait de l'entretien de Miguel (E5) nous observons comment au début de sa carrière professionnelle les filles sont considérées « plus réceptives » à ce type d'activités que les garçons. Certes, comme le rappelle Mennesson (2007) en citant Bourdieu (1998) « dans le monde des pratiques physiques et sportives, la mise en jeu des corps favorise la reproduction des différences entre les sexes » (2007, p. 63). L'EC étant traditionnellement associée à la danse et aux activités dites « typiquement féminines » le recrutement des nouveaux pratiquant-e-s apparaît encore « plus facile » en ce qui concerne les femmes que les hommes. Il nous suffit de lire l'extrait de Belén, qui parle des difficultés que les « recruteurs » trouvent de nos jours au moment d'exercer cette fonction :

« on a toujours un peu l'image de la femme plus centrée dans ces contenus [l'EC et les ACE en général] alors bon si les femmes sont celles qui ont plus de facilités et plus d'expérience en danse et des trucs comme ça, on a comme résultat un nombre d'inscriptions pour le diplôme en détrimement, à chaque fois on a moins d'étudiants qui sont, disons, proclives au travail de ces matières. »

Belén (E3)

Cela révèle l'importance des dispositions des femmes au moment de pratiquer ce type d'activité et, en même temps, les « difficultés » que les hommes rencontrent en ce sens. Historiquement cela fut présent dès le début de l'EC en tant que discipline. Patricia Stokoe a dû changer le nom de ses cours quand elle a voulu attirer l'attention du secteur masculin et compter ainsi des hommes parmi sa clientèle. Ce changement ainsi



que l'extrait de Belén montrent comment cette association entre EC-Danse, et Danse-Femme est encore en vigueur. La genèse de l'EC qui affichait les clivages entre le sport hygiéniste typiquement masculin et la gymnastique féminine, moins normée et plus artistique, donnait déjà les pistes des dispositions nécessaires à une telle pratique. Cela met en lumière non seulement l'aspect historique de cette association mais aussi la continuité de ces dispositions et de la construction sociale de l'activité physique expressive.

C'est ainsi que les femmes apparaissent dans cet espace social plus proches d'un « goût » qui indique l'existence de certaines dispositions incorporées lors du processus de socialisation primaire en tant que capital culturel incorporé. Le « goût » pour l'expression, la musique, le mouvement « non performant » et pour l'émotionnel est socialement associé aux pratiques « féminines », opposant l'« activité émotionnelle » de l'« activité de performance ». Ainsi, l'EC en tant qu'activité émotionnelle qui « fuit » la performance, peut être considérée comme plus « proche » des modèles féminins. L'homme qui entre dans un processus de transformation propre à la carrière corporelle expressive est censé surmonter aussi les dispositions qui sont socialement attribuées au secteur masculin. Il est donc plus difficile d'avoir des hommes parmi les rangs des pratiquant-e-s de l'EC.

« Oui, parce que moi, je voyais l'EC pour un type de gens. Et je croyais même quand je faisais mes études qu'il y avait beaucoup de gens, comme moi, qui ne se sentaient pas attirés par elle. »

Vanesa (E16)

Tout au long de notre parcours de recherche, la réalisation des observations, la réalisation des entretiens, l'analyse des données, etc. nous avons été témoin d'un fait constant : la présence féminine est prééminente. Certes, parmi notre population enquêtée les hommes représentent un petit groupe.

L'EC étant une activité ouverte à tous d'après les pratiquantes et pratiquant-e-s de l'EC, pourquoi les femmes ont-elles donc plus de probabilités d'entrer dans la carrière corpo-expressive, que les hommes ? Boltanski affirmait que

« les femmes paraissent plus attentives que les hommes à leurs sensations morbides, s'écoutent plus que les hommes, à la façon dont les membres des classes supérieures s'écoutent plus volontiers que les membres des classes populaires et entretiennent plus volontiers que les hommes un rapport douillet à leur corps » (1971, p. 224).

Dans la présentation de la première phase de la carrière corpo-expressive, on a souligné l'importance des différentes voies d'accès au moment du « changement » et de la « découverte » de l'EC. Au même temps, nous avons exposé les différences entre les deux cas : « fille danseuse / garçon sportif ». Ainsi, pour répondre à notre question, nous devons tenir compte des différentes socialisations entre fille et garçon. Certes, socialement et traditionnellement les valeurs de force et de virilité caractérisent les modèles masculins, notamment ceux des classe populaires, tandis que les femmes incorporent les valeurs sociales qui sont rattachées au rôle maternel et à la conformité corporelle. Cela entre en résonance avec l'histoire de l'idéologie dominante espagnole au cours des périodes de dictature. (Frayse et Mennesson, 2009). Les femmes, danseuses ou non, incorporent en règle générale, tout au long de leur vie des valeurs et des pratiques liées au soin du corps et à son écoute. Pour cette raison, les femmes ont des dispositions socialement acquises qui facilitent l'acceptation des pratiques propres à l'EC.

C'est ainsi que pour débiter une carrière corpo-expressive il est nécessaire d'avoir une combinaison de dispositions de classe et de genre afin d'incorporer dans l'individu le « goût » pour de telles pratiques et avoir ainsi la possibilité de découvrir « d'autres formes » d'activités. La simple transmission d'une socialisation de genre n'est pas suffisante. Comme le disait Vanesa par expérience, l'EC risque d'être vue comme une discipline exclusive d'un groupe privilégié qui réunit certaines caractéristiques qui lui sont propres, une discipline uniquement pour des personnes (problématique quand ce cours est obligatoire). Ainsi, pour quelqu'un comme Vanesa qui n'a jamais dansé et qui n'a « vraiment découvert » l'EC que lors de ses débuts professionnels, l'EC doit être en

mesure de s'adapter à tous les profils en se réorientant vers le « goût » de chaque profil. Cela montre l'importance, une nouvelle fois, de la figure du « recruteur ». En d'autres termes, le « recruteur » et le pratiquant-e potentiel (en masculin) ont affaire à la baisse de prestige des pratiques corporelles et surtout de l'EC, en tant que profession à cause de sa féminisation (Cacouault-Bitaud, 2001). Cela entraîne, probablement, un manque d'intérêt à cause du statut attribué à cette discipline, une difficulté bien réelle au vu des récits présentés.

*b) Le travail de transformation de soi pour se faire un corps*

Nous avons défini l'espace social qui encadre les processus de « changement » et de « découverte » qui ont lieu au cours de la première phase de la carrière corpo-expressive. Simultanément, nous avons exposé les dispositions et contextes nécessaires pour un tel changement et une telle découverte ainsi que les différentes possibilités de réussite et d'échec. Ce paragraphe présente les différentes transformations vécues par les pratiquant-e-s qui ont effectivement débuté leur carrière, en soulignant dans une perspective sociologique les implications sur le corps.

Pour cela, nous considérons les processus de transformation de soi connus par les pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC comme des processus pour « se faire un corps ». L'entrée dans la deuxième phase de la carrière corpo-expressive et les engagements successifs qui y ont lieu doivent être compris comme un travail de transformation. Nous avons interprété « ce qui a été dit » par les pratiquant-e-s lors de nos observations et dans le corpus des entretiens ainsi que dans les questionnaires qualitatifs afin de « traduire » ces récits en processus de socialisation secondaire. Nous proposons que les pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC opèrent d'une façon plus ou moins consciente un processus de transformation corporelle qui implique une vraie transformation de soi au niveau strictement corporel (physique) et sur l'habitus de l'individu.

Nous constatons que la deuxième phase de la carrière corpo-expressive se caractérise principalement comme une phase de « recherche », une recherche intense qui a des conséquences sur la vie aussi bien personnelle que professionnelle des pratiquant-e-s. Le phénomène d'« Activité Totale » réside dans le fait que l'EC s'impose dans toutes les dimensions de la vie des pratiquant-e-s. Comme il s'agit d'un processus progressif et qu'on ne peut pas prévoir une sortie claire de cette deuxième phase, nous considérons cette « Activité Totale » en tant qu'incorporation de l'EC comme un processus socialisateur. L'intégration de l'EC dans chaque dimension de la vie quotidienne des pratiquant-e-s implique l'acceptation graduelle de son influence (re)socialisatrice.

Ainsi, nous ajoutons que le processus de recherche et l'acceptation de l'EC sont associés à la recherche du « corps idéal ». En effet, la recherche de formations, de nouvelles expériences physiques et la pratique récurrente de l'EC impliquent la construction d'une nouvelle *hexis* corporelle grâce à l'incorporation de ce nouveau processus de resocialisation : nous avons affaire à une contradiction entre « ce qui a été dit » à partir du langage indigène (selon les interprétations et réinterprétations des pratiquant-e-s) et ce qui en résulte sociologiquement parlant quand on analyse les données recueillies. Ainsi, bien que pour les pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC, la discipline soit généralement comprise comme étant « contre les idéaux corporels » ou « les regards stéréotypés du corps et de l'activité physique » laissant au contraire la place à une perspective « plus inclusive et ouverte » (l'EC démocratique et valable pour tous), l'appropriation d'un nouveau type de « corps idéal » est intrinsèque à la deuxième phase de la carrière.

Comme on l'a vu aux pages 198 et suivantes, les processus de transformation impliquent le passage d'une activité performante vers une activité émotionnelle où le corps et le mouvement corporel sont fortement impliqués. Cette traversée indique que nous avons affaire non seulement à l'appropriation de l'EC en tant que pratique corporelle mais encore à l'appropriation de l'idéal corporel. Cette opposition, dont les répercussions sur l'espace social qui l'encadre sont adressées dans le paragraphe suivant, confronte un « corps performant », fort, vainqueur, rapide, etc. à un « corps émotionnel », maîtrisé, expressif, souple, désinhibé. En définitive, il s'agit d'une opposition qui peut être comprise en termes de confrontation entre un corps sportif et typiquement masculin et un corps artistique et typiquement féminin. Ainsi, nous confirmons à nouveau les difficultés à recruter des hommes sportifs. Cependant, étant donné qu'il ne s'agit que d'extrêmes idéaux, il existe tout un spectre de possibilités entre eux.

Le « corps idéal » recherché par les pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC représente un modèle d'évolution corporelle ascétique où les pratiquant-e-s définissent leurs propres limites. Pour eux, le « corps stéréotypé » est un corps réprimé, socialement imposé et communément partagé. Ce « corps stéréotypé » représente pour eux l'antithèse de leur « corps idéal ». Ainsi, pour les pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC ce « corps idéal » est celui qui est libéré, fluide et qui exprime le « soi ». Pour y arriver et

s'approprier son propre corps, le pratiquant-e initie un travail de transformation de soi qui implique nécessairement la maîtrise absolue du corps.

Cette maîtrise approfondie n'est que l'expression d'une volonté pour se libérer et faire le « retour sur soi » caractéristique du corporéisme qui a influencé historiquement l'EC, et qui « permettrait ainsi l'exaltation du corps, l'affranchissement des tabous, des contraintes et des normes : moins engoncé, les gestes libérés, le corps aurait ainsi acquis une souplesse, corrélative à celle des mentalités et des esprits » (Détrez, 2002, p. 191). En se libérant, l'individu prendrait le contrôle de son propre corps et pourrait ainsi gérer non seulement ses mouvements et son expressivité mais encore son esprit et ses émotions.

Les émotions, comme on l'a constaté, occupent une place privilégiée dans l'autocontrôle exercé sur soi. Ainsi, à partir de l'autocontrôle du corps, les mouvements, la posture, les messages qu'il transmet, etc., l'individu maîtrise ses émotions. En ce sens, il effectue un « travail émotionnel » dans le sens donné par Hochschild (1983) gérant ses émotions. Il s'approprie aussi ses émotions en les rendant individuelles et personnelles, ce qui relève du même processus d'appropriation du corps et de l'activité physique. Cependant, l'émotion est aussi un produit de socialisation où chaque réponse et/ou manifestation physiologique est socialement codifiée (...) « aucune émotion d'un adulte ne correspond à un modèle totalement inné et fixé génétiquement » (Détrez, 2002, p. 94-95).

Les pratiquant-e-s de l'EC vise donc à maîtriser un produit de la socialisation et de la culture qui échappe à son contrôle comme les émotions et les sensations corporelles intimement rattachées à une dimension culturelle et historique (Détrez, 2002). La perception sensorielle d'un même fait est différemment interprétée en fonction du groupe social dans lequel l'individu a été socialisé. Cependant, cette perception peut être modifiée à partir d'un modelage sensoriel comme dans les cas de consommation de marijuana (Becker, 1963) ou les groupes consacrés à l'écoute du corps étudiés par Perrin (1985). Comme pour ces derniers, les pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC rentrent dans le paradoxe où

« la sensation « naturelle », pour être perçue, doit passer par une médiation discursive : c'est en lisant les brochures, en écoutant les conseils et la parole de l'animateur ou des autres participants plus expérimentés que le participant pourra, enfin, percevoir son corps. » (Détrez, 2002, p. 98)

Certes, le corps qui s'individualise répond à la pression du groupe qui a contribué à l'intériorisation de contraintes au cours d'un processus historique. Ainsi, si le sport a été présenté comme une activité qui contribue à la libération « contrôlée » des émotions et des pulsions (Détrez, 2002), l'EC est née pour faire de cette libération un mode d'art et de vie. Mais les regards des autres sont intériorisés, comme le rappelle Détrez sous la forme de l'autocontrainte qui « devient mécanique, “*une seconde nature, un élément de leur personne compris comme allant de soi*” (Elias et Dunning, 1994) » (2002, p. 112). Et « sous les effets de cette autocontrainte, le corps se façonne, se redresse » (2002, p. 113).

L'EC découle sans doute de l'influence des courants historiques du corporéisme et des traditions gymnastiques plus artistiques. Dans la pratique cela lui confère des limites peu claires entre ce qui est artistique, ce qui est pédagogique et ce qui est langage. L'EC emploie le corps comme un outil caractérisé par la diversité qui permet à tout pratiquant-e de s'identifier ou de se sentir connecté, selon les propos des interviewés. Ainsi, bien que nous ne puissions pas lister toutes les possibilités de pratique et les analyser individuellement, nous sommes en mesure d'affirmer, au regard de nos analyses, que les corps des pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC sont des redressés à plusieurs reprises.

D'abord, le processus de socialisation et son incorporation façonnent les corps en intégrant les dispositions qu'on a exposées. Ensuite, dès que le pratiquant-e rentre dans la deuxième phase de sa carrière corpo-expressive, son corps est à nouveau redressé. Cette fois, l'individu de manière de plus en plus consciente modifie par la pratique récurrente des ACE, son corps. De ce fait, l'*hexis* corporelle du pratiquant-e évolue vers une *hexis* corporelle contrôlée. Le résultat est ce qu'on peut nommer un « corps conscient ». Cette expression, que nous avons empruntée du *langage indigène*, semble suffisamment claire et iconique des processus vécus par les pratiquant-e-s. Ainsi, la tendance vers le « corps conscient », à travers des processus de recherche et de

constants engagements décrits et pris lors de la deuxième phase, résume parfaitement le travail de transformation de soi réalisé par les pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC lors de cette phase. Tendre vers un « corps conscient » et vers l'autocontrôle c'est parler de la modification de la marche en se tenant plus droit, se déplacer plus doucement en portant attention à la répartition du poids entre chaque jambe et guider les bras vers un équilibre parfait. Il s'agit aussi de moduler sa voix et gérer la respiration pour mettre l'accent sur ce qui veut être souligné, de communiquer avec les gestes ce qui n'est pas dit de vive voix ou ce qui est à l'intérieur de l'individu, comme les émotions. Ces émotions peuvent être exprimées ou cachées à volonté et en fonction des contextes, guidant le corps jusqu'à l'expression d'un message choisi.

Le « corps conscient » est donc un modèle idéal de corps, un *idéaltipe* généré au sein du processus de resocialisation qui a lieu lors de la deuxième étape de la carrière corporexpressive. Et comme tel, il oriente le façonnage et le redressement du corps en tant qu'objectif à atteindre. Le processus d'apprentissage issu de la « recherche » constante qui caractérise la deuxième phase, implique donc un processus d'incorporation des produits de la socialisation à partir d'un apprentissage « par corps » qui contribue à construire un nouveau « sens pratique ». En ce sens, le « corps conscient » est aussi un nouveau « schéma corporel » qui intériorise de nouvelles « techniques corporelles », dispositions et réflexes qui sont incorporées au fil du temps. Il s'agit donc d'une habileté qui « *ne s'acquiert que par l'imitation et la pratique* » (Détrez, 2002, p. 159) comme faire du vélo ou marcher.

Par contre, si le « schéma corporel » fait référence à l'inconscience au moment d'agir ou au moment de mettre en pratique les produits de la socialisation, la notion de « corps conscient » ajoute à ce schéma la conscience qui peut être utilisée à volonté par le pratiquant. Dans cet idéal, le pratiquant-e utilise son corps au fur et à mesure qu'il en a besoin de façon contrôlée, comme l'actrice qui est devant un public et joue son rôle, se transformant en personnage d'une histoire, ou la danseuse qui bouge en suivant une chorégraphie. En parallèle, l'EC est mise en pratique en tant qu'activité émotionnelle et/ou communicative du « soi intérieur » où nous pouvons penser à un « schéma corporel » qui n'est pas nécessairement conscient. Les occasions sont nombreuses où nous avons entendu dire aux pratiquant-e-s lors de nos observations, sous forme de conseils ou de remarques dans le contexte d'un cours d'EC, que « le corps à une mémoire », « le corps se rappelle » et qu'il faut « se laisser guider par le corps et sa



mémoire ». Avec cela, nous voyons comment le pratiquant-e mobilise aussi sous forme d'injonctions (des plus expérimentés vers les novices ou des enseignants vers les étudiants) « l'intelligence du corps »<sup>62</sup> qui est générée à partir d'un apprentissage « par corps ».

En définitive, la tendance vers le « corps conscient » peut être considérée comme une caractéristique de la deuxième phase de la carrière corpo-expressive ou, au moins, une nouvelle interprétation du processus de « recherche » et du travail de transformation de soi. En ce sens, ces transformations contribuent à créer un nouvel éthos fondé sur un ascétisme corporel où le corps fonctionne comme outil expressif (le corps étant un « corps-outil »). Le culte du corps comme instrument de l'expression se fait au détriment de la valeur esthétique qui peut lui être attribuée. En conséquence, le pratiquant-e espagnol-e de l'EC valorise plus la valeur esthétique du mouvement que la valeur esthétique du corps en lui-même.

Cet éthos détermine la façon de se projeter vers autrui, d'interpréter les corps des autres ainsi que d'évaluer les rapports avec les autres. Au fur et à mesure que le pratiquant-e met en place des stratégies pour s'engager dans la pratique de l'EC, il développe de nouveaux rapports tandis qu'il intègre de nouvelles dispositions et fait preuve d'un nouveau « goût ». Du fait, le pratiquant-e espagnol-e de l'EC affirme avoir vécu une transformation vis-à-vis de la perception que celui-ci a de lui-même et de l'image de soi qu'il transmet aux autres. Le corps, comme instrument de communication (des émotions pourrait-on dire) est considéré et représenté d'une manière flexible et ouverte lorsque la « beauté » et le contact humain admettent un grand éventail de possibilités. C'est ainsi que pour le pratiquant, le corps qui exprime une idée ou un sentiment est plus « beau » et/ou « attractif », que ce qu'ils considèrent un « corps stéréotypé » indépendamment de son apparence. À ce niveau-là les pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC mobilisent aussi plusieurs représentations du corps qui évoluent au fil des années et cohabitent avec d'autres formes de représentation du corps qui sont intégrées lors des processus de transformation.

---

<sup>62</sup> Expression attribuée à Maurice Merleau-Ponty et utilisée par Détrez (2002, p. 158)

Dans les premières années de la deuxième phase, la représentation du corps comme un « corps-machine » est principalement associée à une rationalité biologique et médicale propre aux secteurs physique et sportif des universités espagnoles (départements de médecine et médecine du sport, départements des STAPS, etc.). La présence de cette représentation est plus nette et durable chez les pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC qui ont débuté leur carrière corpo-expressive à partir de la voie sportive. Elle peut aussi être « observée » chez les pratiquant-e-s qui par « (dé)formation professionnelle » ont développé d'autres activités plus proches du monde du sport.

Le « corps sportif », intimement associé à cette représentation comme une « machine », évolue assez vite vers le « corps émotionnel ». Ces deux représentations sont encadrées dans le « corps outils » dans le sens où ils sont des instruments de travail. Ensemble, « corps-machine » et « corps sportif » illustrent le « corps performant » décrit précédemment et qui est caractéristique des débuts de la carrière corpo-expressive en tant que point de départ pour les transformations de la deuxième phase.

Comme sous-groupe du « corps-outil », le « corps émotionnel » représente le but à atteindre lors des processus de « recherche ». En ce sens, cette représentation est commune à tous les pratiquant-e-s dans la mesure où cette « aspiration » leur est commune. De ce fait, nous constatons sa « présence » à partir de la deuxième moitié de la deuxième phase de la carrière corpo-expressive, quand l'EC est vraiment devenue une Activité Totale. C'est spécialement quand le pratiquant-e développe sa pratique dans toutes les dimensions de sa vie quotidienne que le corps devient lui-même émotion. Ainsi, l'émotion devient elle-même un objectif qui a sa continuation dans la troisième phase de carrière comme présenté dans l'extrait de Neus, une femme qui a son propre « lexique » pour identifier les types de corps qu'elle a mobilisés au cours de sa vie.

« Ce n'est pas d'un corps physique, ni corps psychologique, ni même un corps artistique mais un corps émotionnel qui a, oui, un physique donné, une forme déterminée mais je me reconnais avec mes émotions et je les cherche et je les provoque. »

Neus (E14)

Ainsi, nous pouvons considérer la représentation du « corps émotionnel » comme un sous-groupe du « corps conscient ». Finalité ultime des transformations nécessaires pour devenir pratiquant-e de l'EC en Espagne, le « corps conscient » représente un sommet peut-être jamais atteint.

À titre de conclusion sur cet aspect, il reste à souligner les différents modèles de représentations corporelles qui peuvent cohabiter dans une même personne. Ainsi, même quand elles sont contradictoires, ces représentations sont mobilisées en fonction des contextes sociaux qui encadrent l'action sociale. Ainsi, cela apparaît dans l'extrait suivant de l'entretien de Belén :

« Mais le rapport avec ton corps, eh, varie, je ne veux pas dire que cela soit une panacée parce que moi, par exemple, j'ai des grosses fesses, et je me mets encore des T-shirts pour cacher le cul, d'accord ? C'est-à-dire je veux dire qu'il y a encore des rapports avec ton image corporelle que je n'ai pas surmontés, avec 50 ans et ayant travaillé beaucoup ça. »

Belén (E3)

Dans cet extrait nous soulignons plusieurs éléments interreliés. D'abord, Belén se réfère aux changements vécus au niveau des rapports au corps, en présentant dans son discours des représentations comme celles qu'on vient de décrire. Ensuite, afin de ne pas idéaliser la pratique de l'EC, elle avouait avoir toujours, malgré le temps et le travail de transformation réalisé, des complexes par rapport à son corps. Des complexes qui sont, en plus, associés à l'image corporelle et surtout à celle de la femme. Ainsi, avec ce petit extrait, nous constatons comment les différentes représentations corporelles peuvent s'articuler et comment, parfois, elles restent en contradiction.

Ainsi, à la suite de cette description du travail de transformation de soi réalisé par les pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC pour se faire un corps, il ne nous reste qu'à ajouter une dernière considération dans ce paragraphe. Becker (1963) dans son enquête sur les fumeurs de marijuana identifiait, lui aussi, trois phases d'une carrière pour devenir fumeur de marijuana. Lors de la deuxième phase (voir les pages 114 et suivantes) de la carrière des fumeurs, l'individu, le nouveau fumeur, qui venait de transgresser les normes sociales, rentrait dans l'espace public avec une nouvelle

désignation. Cela octroyait au fumeur un nouveau statut social issu d'une désignation publique qui influence l'identité de l'individu. Ces transformations vécues par le fumeur novice étaient selon l'auteur associées à l'entrée dans un groupe déviant. Nous pouvons identifier certains parallèles entre notre deuxième phase et celle décrite par cet auteur.

D'abord, en confirmant notre hypothèse, nous avons constaté l'existence d'une deuxième phase de la carrière corpo-expressive et aussi identifié les transformations qui s'opèrent. Comme pour les fumeurs de marijuana, les pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC ont eu affaire à un « changement/découverte » qui suppose une rupture. Ensuite, comme pour les fumeurs de marijuana, la deuxième phase de la carrière suppose l'entrée effective dans un « groupe » dont les membres ont déjà vécu ce processus de rupture.

En ce sens, la « recherche » qu'on a identifiée lors de nos analyses de la deuxième phase désigne l'évolution du « groupe d'appartenance ». De ce fait, le pratiquant-e qui rentre dans la deuxième phase de la carrière corpo-expressive rentre aussi dans un processus de transformation guidé par le « groupe de référence ». Il s'agit donc d'une « socialisation anticipatrice » telle qu'elle a été décrite par Merton (1953), un type de socialisation où le pratiquant-e est socialisé non par le groupe dont il fait partie, mais par le groupe dont il souhaite devenir membre. Le pratiquant-e cherche (de manière plus au moins consciente) à devenir membre de ce groupe en lisant, en participant à des cours, en pratiquant-e de plus en plus l'EC, etc. Et finalement grâce à ces socialisations de transformation, l'individu est reconnu membre effectif du groupe déviant.

À partir de ce moment, le pratiquant-e emploie des expressions qui font référence au « nous » en s'incluant dans ce groupe. Cette identification est communément exprimée sous forme de « nous, les expressifs » ou « nous, qui faisons telle ou telle autre activité ». A partir de cette identification il attribue des caractéristiques du groupe à sa propre identité : « *d'habitude nous avons une façon d'être différente, une façon de travailler différente, alors nous sommes les expressifs* » Rocio (E13). Les membres du nouveau groupe d'appartenance reconnaissent aussi ce nouveau statut. Le travail de transformation de soi qui construit un nouveau corps permet la reconnaissance d'une *hexis* corporelle « expressive ». En ce sens, l'extrait qu'on expose ci-dessous montre ce fait entre deux membres qui ont été séparés pendant plusieurs années. Après la

rencontre des deux collègues, la femme, plus expérimentée et pratiquante confirmée au début de la carrière de Juan, reconnaissait les changements qui avaient opéré en lui.

« Je me souviens, par exemple, d'une collègue, une professeure d'une autre université et on ne s'était pas rencontrées depuis presque 12-15 ans et l'année dernière elle me disait, [...] qu'est-ce que tes mouvements ont changé, ton aisance, [...] quand cette personne m'a rencontrée j'étais plus rigide, voulant faire correctement, mais non parce que j'ai la sensation de rigidité mais comme si le propre corps même si physiquement c'était pas mal, en ce sens lui manquait de l'aisance, de la fluidité »

Juan (E2)

Ainsi, dans le cas de l'EC, le passage de « groupe de référence » à « groupe d'appartenance » passe par la transformation d'une *hexis* corporelle qui est caractérisée par des mouvements fluides et sans rigidité.

*c) L'acquisition d'un nouveau statut entraîne des luttes de pouvoir entre le sport et l'Expression Corporelle*

En décrivant les transformations que les pratiquant-e-s ont vécues, nous avons constaté qu'en général ils affirment avoir bénéficié de divers avantages apportés par la pratique de l'EC (voir pages 236 et suivantes) : une pratique corporelle qui apporte des bénéfices physiques, mentaux et sociaux. Cette vision de l'EC pourrait être idéalisée et vue comme libre de conflits, mais les pratiquant-e-s mentionnent des situations composées de luttes pour le pouvoir d'un champ donné, ni sans moqueries ou insultes.

Nous avons analysé ces situations avec le code « Difficulté » afin d'identifier dans les discours les difficultés auxquelles ont eu affaire les pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC tout au long de leur carrière corpo-expressive. Il s'agit d'empêchements, inconvénients, confrontations avec d'autres acteurs sociaux. Ce code est donc associé aux besoins de justifications ou discrédits, entre autres, que les pratiquant-e-s ont rencontrés lors de leur vie professionnelle et personnelle. En réalité, il ne s'agit d'un seul code mais de deux : « Difficulté professionnelle », qui rassemble les difficultés qui ont lieu dans le sous-espace social où se déroule la carrière professionnelle des pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC ; et « Difficulté sociale », qui réunit les expériences « difficiles » en dehors de ce sous-espace.

L'image de soi et l'image que le reste de la société a de l'individu, se voient affectées par l'évaluation de cette société. De plus, les enjeux sociopolitiques auxquels est soumis l'EC à cause de sa récente consolidation comme discipline (processus en cours) confrontent l'EC à un espace dominé par les représentations du « corps performant ». Ainsi, selon notre codification « Difficulté professionnelle » indique les luttes qui ont lieu au sein du champ professionnel constitué principalement par des universités et centres de formations. Plus précisément, l'activité professionnelle de notre population prend place principalement à l'intérieur des départements et laboratoires des facultés de STAPS et des Écoles Universitaires des Maîtres (spécialités, surtout, en EPS et en Éducation Primaire). Dans ces espaces, les pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC ont affaire à deux types de difficultés : des difficultés ou obstacles qu'on pourrait considérer « typiques » de ce type de postes (changements législatifs, luttes pour promotion dans la structure interne des centres, etc.) et en conséquence, vraisemblablement communs à tous les professionnels du secteur ; et des difficultés propres aux pratiquant-e-s de l'EC.

Ces dernières relèvent d'un déclassement des pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC qui les met dans une situation dominée vis-à-vis des défenseurs du corps et de l'activité physique performante (spécialistes en sciences du sport, médecins du sport, etc.).

Cette situation, loin d'être exclusive du territoire espagnol a été aussi constatée en France. Férez (2004) expose l'opposition entre les deux univers signifiants féminin et masculin, pratiques sportives et Activités Physiques Artistiques (APA)<sup>63</sup> :

« Ainsi la performance, la rigueur et la rationalité s'opposent à la création, l'émotion et l'expression, comme le fermé s'oppose à l'ouvert et, finalement, le masculin au *féminin*. Et l'opposition entre pratiques sportives et A.P.A. [Activités Physiques Artistiques], qui est homologue à l'opposition entre ces univers signifiants féminin et masculin, se redouble au sein des A.P.A. entre des activités féminines-féminines (danse contemporaine, cirque d'expression) et des activités féminines-masculines (jazz, cirque technique, hip hop, rock). » (Ferez, 2004, p. 122)

Davisse (2010) approfondit sur la question du genre et sur les transformations dans les textes de la discipline d'EPS au moment d'inclure (à la fin des années quatre-vingt-dix) les APA. L'autrice montre aussi comment « dans la réalité des activités proposées, la danse n'est programmée que dans 5 % des lycées, un peu plus peut-être en collège. » (Davisse, 2010, p. 88). Elle argue que les différences et surtout les obstacles trouvés par les filles et les garçons en EPS sont plutôt culturelles que relationnelles.

---

<sup>63</sup> Ce terme est équivalent à celui qui a été employé dans cette thèse « Activités Corporelles Expressives ».

Brunaux et Comandé (2002) insistent sur les réticences des enseignants non-appartenant aux APA. Elles montrent comment :

« Plusieurs obstacles, relevant de la non-appartenance des APA à la culture sportive, peuvent expliquer la résistance des professeurs d'EPS à l'enseignement de cette part « artistique » des activités physiques. [...] : perte de référence à la codification sportive, [...] changement de statut du corps [ou] les difficultés dans l'évaluation des compétences acquises dans les activités artistiques, qualifiées de « subjectives » par de nombreux enseignants » (2002, p. 9).

Ainsi, le pratiquant-e est souvent considéré par ses collègues d'autres disciplines comme un professionnel de deuxième ordre, moins important et moins sérieux que les professionnels qui travaillent sur l'activité physique du rendement et/ou la santé. L'EC doit être constamment défendue, justifiée et expliquée par ses adeptes. En ce sens, les engagements pris envers l'EC au moment de surmonter les obstacles rencontrés lors des transformations qui ont permis au pratiquant-e d'évoluer du « corps sportif/corps performant » vers le « corps émotionnel » sont à nouveau au premier plan, obligeant le pratiquant-e à défendre sa posture et ses décisions d'une manière constante.

« il semble qu'il faut justifier, justifier constamment pourquoi tu fais cela et quel est le sens que cela a [...] je ne sais pas si cela est dû à la méconnaissance ou par, disons, catégorisation des choses, mais ce n'est pas la peine d'aller à une autre université, parfois juste en sortant du département [...] principalement je crois qu'il y a, c'est-à-dire, qu'il faut insister beaucoup plus avec les besoins, les apports [...] s'il faut renforcer un secteur normalement c'est le secteur qui a un caractère, comme on le dit, plus empirique, plus... évidemment, de nos jours il y a un renforcement plus important des scientifique-naturels »

Juan (E2)



Cette difficulté ressentie (sous toutes ses formes) relève des luttes de pouvoir inscrites dans le champ d'action des pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC en réponse au processus de consolidation de la discipline. Comme cette pratique est récente, l'implantation des nouveaux modèles doit s'articuler dans un espace où cohabitent plusieurs représentations du corps et de l'activité physique. Le processus d'appropriation du corps et de l'activité physique des pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC trouve son expression maximale dans cet espace de luttes.

Bien qu'il s'agisse d'une situation où les pratiquant-e-s de l'EC sont dominés, ils maintiennent une lutte active pour légitimer leur pratique avec un degré plus ou moins important de réussite. En ce sens, l'entrée dans la troisième phase de carrière corpo-expressive, quand elle n'est pas provoquée par des changements physiques graves et/ou par des changements personnels (notamment la maternité), peut être considérée comme liée à une « victoire relative » : le pratiquant-e qui rentre dans cette troisième phase est mieux positionné dans la structure du sous-espace social.

En outre, il est possible que les pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC connaissent des espaces relationnels où les difficultés sont moins importantes grâce à une position qui leur permet d'être plus à l'aise (par exemple, dans un équipe ou un département d'EC où tous les membres sont des pratiquant-e-s ou des personnes qui collaborent avec les pratiquant-e-s de l'EC). En dehors de ces « espaces favorables », les pratiquant-e-s sont le plus souvent à l'intérieur d'espace non-favorable » où ils doivent constamment se justifier ou accepter les normes corporelles opposées à l'EC.

À cela, on ajoute les difficultés professionnelles rencontrées par les pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC qui sont issues non seulement d'un processus de consolidation et d'appropriation des pratiques corporelles ainsi que des représentations du corps mais aussi de la féminisation de la discipline. Les équipes de professionnels d'EC étant composées majoritairement des femmes, avec des fondations historiques traditionnellement attribuées aux femmes. La discipline est généralement toujours considérée par les non-pratiquant-e-s comme une discipline féminine. Ainsi,

« Une profession féminisée se trouverait d'emblée discréditée et les positions les plus élevées dans la sphère du pouvoir économique et politique resteraient inaccessibles aux femmes, condition *sine qua non* pour éviter une baisse de prestige » (Cacouault-Bitaud, 2001, p. 95)

Ceci relève d'un fait social qui a été constaté à plusieurs reprises (Bourdieu, 1979 ; Cacouault-Bitaud, 2001) et qui relève d'une domination masculine (Bourdieu, 1998).

En conséquence, les pratiquantes de l'EC ont affaire en tant que femmes à une dévalorisation de leurs travaux et de leurs pratiques. Les hommes, quant à eux, ont affaire à une « stigmatisation » (Goffman, 1975) sous forme de critiques constantes, moqueries et insultes (ex. pédé) mettant en doute leur virilité. Nous pouvons confirmer que les hommes qui s'engagent dans la pratique de l'EC et rentrent dans la carrière corpo-expressive se trouvent dans une situation similaire à celle décrite par Mennesson (2007) à propos des femmes dans les sports masculins.

Ces hommes pratiquent eux aussi des activités « inversées ». Comme pour les danseurs analysés par Sorignet (2004 ; 2004a, 2004b), notre population masculine est susceptible d'avoir une socialisation « inversée », notamment si on considère l'incorporation des socialisations de transformation issues de la pratique corporelle que nous avons décrite. Malgré le fait que nous sommes en mesure de confirmer (au moins partiellement) notre hypothèse de façon affirmative (les pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC sont socialisés par des « activités inversées »), la distribution selon le sexe de notre population ne permet pas d'approfondir les socialisations primaires ainsi que de possibles particularités des configurations familiales. Ainsi, nous ne pouvons qu'accepter pour le territoire espagnol les résultats obtenus dans cette recherche sur les modes de socialisation sexuée des jeunes dans le contexte des sports « inversés ». Cela représente un créneau de recherche en vue de futures enquêtes conduites dans la population des hommes espagnols pratiquant-e-s.

Ces « difficultés professionnelles » sont fréquemment accompagnées de « difficultés sociales »<sup>64</sup> : l'image que la société a généralement de l'individu « mâle » se voit affectée après le début des transformations. Cette image est alors évaluée par les autres en fonction des canons de genre communément acceptés. De ce fait, une même action est évaluée différemment selon qu'elle est réalisée dans le contexte d'un « espace favorable » ou un « espace non-favorable ». Bien que les pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC exposaient de présumés avantages sociaux octroyés par la pratique répétée de ces activités, ils n'hésitent pas à affirmer que « dans certains contextes » ils doivent « se retenir » d'être « trop expressifs » (ex. faire beaucoup de gestes). En ce sens, le pratiquant-e doit exercer un autre type d'autocontrôle. Cette fois, celui-ci requiert de limiter son expressivité et la quantité d'information qui est transmise par le langage du corps.

Nous constatons ainsi que les pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC voient le « bénéfice social » apporté par la pratique de cette activité, limité aux cercles sociaux plus proches d'eux. Au fur et à mesure que l'EC devient une « Activité Totale » leurs rapports sociaux se limitent de plus en plus aux relations qui sont maintenues avec d'autres pratiquant-e-s. L'individu s'intègre de manière stable dans un groupe organisé qui partage une déviance qui leur permet de « *crystalliser l'identité déviante* » (Becker, 1963). Participer à un tel groupe est utile au pratiquant-e tant que cette connexion permet la naturalisation et la justification de sa déviance, dans un contexte qui génère tout « *un système d'autojustification* » (Becker, 1963) et qui permet d'affronter les difficultés.

---

<sup>64</sup> En Annexe 7 nous exposons une liste des codes employés lors de notre codification où nous montrons la différence entre « difficultés professionnelles » et « difficultés sociales ».

## 5. Conclusions

### *a) La carrière corpo-expressive à l'égard des socialisations de conversion et les socialisations de transformation*

L'EC espagnole est une discipline récente qui appartient aux Activités Corporelles Expressives (ACE). Elle est soumise aux enjeux sociopolitiques de l'histoire espagnole ainsi qu'à l'influence d'une grande diversité de théories sur le corps et sur l'activité physique. Issue de la confrontation entre différents modèles du corps et de l'activité physique, l'EC trouve son origine dans les clivages « sport/gymnastique », « gymnastique masculine /gymnastique féminine» et « influence militaire/influence artistique ». Réponse idéologique, philosophique et sociale aux totalitarismes, la genèse de l'EC est encadrée dans le contexte des périodes de conflits mondiaux qui ont mobilisé plusieurs générations de défenseurs de cette pratique : une génération de précurseurs des ACE et de la gymnastique moderne, comme Laban ou Mary Wigman entre autres ont développé leurs travaux dans le contexte de la Seconde Guerre Mondiale ; une première génération de défenseurs de l'EC a pris le relais de ces précurseurs et a contribué à la création d'une nouvelle discipline dans le contexte des années 1960 lorsque la société espagnole vivait une transformation sociopolitique importante malgré la dictature franquiste ; une deuxième génération de pratiquant-e-s de l'EC, plus récente qui ont eu affaire à la Transition à la démocratie espagnole, à partir de 1975, a contribué à la consolidation de l'EC comme discipline.

Une telle discipline est présumée être en mesure de contester les modèles de l'activité physique (notamment au sein des institutions éducatives) préexistants en proposant une nouvelle forme d'appropriation du corps et de l'activité physique. En ce sens, nous avons suggéré que l'analyse des parcours de professionnalisation pourrait décrire et expliquer les possibles transformations vécues par cette population. Ainsi, cette thèse a eu comme objectif principal l'analyse des carrières et socialisations dans le contexte socio-politique spécifique des pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC ainsi que des modalités d'appropriation de l'EC par cette population. De ce fait, notre objet de recherche a été construit autour d'une question centrale à propos des possibles transformations dispositionnelles des pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC.

Nous avons encadré théoriquement cette thèse dans le contexte des travaux sur les socialisations corporelles qui mettent l'accent sur la construction sociale du corps. Ainsi, issu des processus de socialisation de classe et de genre, le corps est façonné et modelé à travers l'apprentissage « par corps » qui permet l'incorporation de l'habitus. De ce fait, bien que les travaux sur la socialisation corporelle et sur la théorie de l'action de Bourdieu (1979, 1980, 1994, 1998, 1964, 1970) aient été privilégiés au moment de prendre en considération les modalités d'analyse des données recueillies, nous les avons complétées avec l'utilisation des notions interactionnistes telles que la notion de « carrière » (Becker, 1963 ; Darmon, 2008a, 2008b ; Fillieule, 2001 ; Fillieule et Mayer, 2001). La proposition de combiner ces deux démarches faite par Darmon (2008a) est traditionnellement considérée comme incompatible. Néanmoins, comme Darmon l'avait montré avant nous et comme nous l'exposons ici, une telle combinaison permet d'approfondir les interactions et les engagements qui sont nécessaires pour comprendre l'action des acteurs. Ainsi, nous avons été en mesure d'identifier dans la pratique de l'EC les modalités de transformation des individus. En ce sens, la socialisation qui est construite par la pratique constante et répétée de l'EC, constitue un exemple non seulement de socialisation secondaire construite sur les fondements d'une socialisation initiale mais encore de socialisations de transformation, en mesure de modifier dans une certaine mesure l'habitus primaire.

Nous avons suggéré au départ avoir affaire à des modifications dispositionnelles (du corps) limitées. Pourtant, l'analyse de la deuxième phase de la carrière corpo-expressive que nous avons exposée, invite à revoir ces réflexions. L'EC, quand elle devient une « Activité Totale », permet de voir qu'une conversion totale est tout à fait possible. Le changement vécu alors par le pratiquant-e transformerait véritablement d'une manière globale et permanente l'individu. Ainsi, la découverte de l'EC serait considérée comme le début d'une conversion vers un nouvel habitus corporel. Malgré cela, la diversité de profils et la possibilité d'entrée dans une troisième phase de la carrière corpo-expressive où ces modifications peuvent être plus modestes ou n'affectent les individus que dans un contexte spatio-temporel limité, recommandent une grande prudence au moment de considérer les changements dans un sens ou dans l'autre. Par conséquent, nous concluons qu'il est possible de trouver des profils où les transformations puissent être considérées dans l'optique d'une véritable conversion tandis que dans d'autres cas, comme ceux des personnes ayant atteint la troisième phase de la carrière corpo-

expressive comme Reus, Isabel ou Carmen pour qui l'EC n'est plus une Activité Totale, les socialisations devront être considérées plus limitées et par conséquent nous parlerons de socialisations de transformation.

Dans tous les cas, étudier les effets socialisateurs des pratiques corporelles expressives comme l'EC requiert la considération des extrêmes « conversions » et « confirmations ». Sans oublier qu'il s'agit « *d'un dernier axe d'analyse de la socialisation, délimité par ces deux situations extrêmes mais qui comporte également nombre de positions intermédiaires* » (Darmon, 2006, p. 115) parmi lesquelles nous pouvons trouver les socialisations de transformation.

#### *b) Adaptation de la méthode et des matériaux à la population et à la problématique*

Notre cadre théorique requérait d'être en mesure d'analyser notre objet tant de manière synchronique que diachronique. Notre méthode devait s'adapter à cette exigence temporelle tout en définissant les outils de recueil et d'analyse de données nécessaires pour exploiter au maximum l'information. À cette fin, nous avons proposé l'observation directe des pratiques corporelles propres à l'activité quotidienne réalisée par les pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC comme une démarche d'analyse synchronique. Cette observation avait pour objectif d'identifier les situations empiriques où l'EC a lieu et de reconnaître ainsi les dispositions des pratiquant-e-s. Pour cela, nous avons procédé à la description des pratiques en les contextualisant dans les espaces où elles prennent lieu pour reconstruire les significations qui sont mobilisées dans de telles situations. Parallèlement nous avons eu recours à des outils qui nous permettaient une analyse diachronique des données, tels que des entretiens semi-directifs et des questionnaires qualitatifs auto-administrés en ligne conçus spécialement pour compléter les participations recueillies avec les entretiens.

Les caractéristiques de la population étudiée représentaient une des limites les plus importantes au moment de la construction de notre méthode. Éparpillée sur le territoire espagnol et relativement restreinte, la population constituée par des pratiquant-e-s des deux sexes et tous les âges confondus (à condition de pratiquer régulièrement le type d'activité ciblé dans cette thèse) obligeait une forte adaptation de la méthode nécessaire. En ce sens, la sélection de la perspective qualitative en combinant plusieurs outils de

recueil de données a permis non seulement d'approfondir les aspects qui étaient nécessaires pour répondre à nos questions de recherche mais encore d'obtenir un grand nombre de données auxquelles nous n'aurions pas eu accès en employant des outils propres à la perspective quantitative (questionnaires classiques, par exemple).

Le type d'échantillonnage employé nous a permis de constituer une population significative. Grâce à l'utilisation d'associations et d'organisations promouvant la pratique de l'EC en Espagne, nous avons pu articuler nos différentes techniques de recueil de données en sélectionnant les individus appartenant à ces associations ainsi que leurs contacts extérieurs. Cela nous a permis d'augmenter non seulement l'ampleur géographique et institutionnelle de notre population mais encore d'identifier de nouveaux scénarios et y d'accéder. En d'autres mots, c'est en parcourant le réseau social de l'EC espagnole que nous avons pu identifier les pratiquant-e-s et les inviter à participer à la présente étude. La collaboration de certaines personnes qui jouaient un rôle central dans les groupes du réseau, a été cruciale. Ainsi, bien que cela n'ait pas été le but de cette thèse, nous avons pu constater l'existence de synergies entre les pratiquant-e-s de l'EC sur l'ensemble du territoire espagnol, ce qui pourrait être étudié d'un point de vue sociologique des réseaux sociaux.

L'articulation des analyses synchroniques et diachroniques proposées a permis d'identifier les parcours de professionnalisation des pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC en reconnaissant un modèle *idéaltipe* de carrière valable pour l'ensemble de notre population. Nous avons également approfondi les particularités de chaque étape et de chaque construction individuelle. Pour cela, la sélection non seulement des outils de recueil de données mais encore des traitements de ces données, ont permis de reconstruire les situations et les discours. La combinaison de l'analyse de contenu des discours avec la description des observations directes réalisées auprès des pratiquant-e-s réels s'est montrée très efficace. Du côté de l'observation, notre grille a été en mesure de rassembler un grand nombre d'éléments sur les modalités de pratique de l'EC ainsi que des contextes où elle a lieu. Ainsi la grille fut très utile pour guider le chercheur sans qu'elle ne soit trop contraignante dans sa rigidité. Du côté discursif, l'identification des unités de signification employées par les acteurs sociaux et leur emploi en tant que codes thématiques facilite l'analyse objective des subjectivités des acteurs. Les analyses JK-Meta-Biplot ont facilité la reconnaissance de la structure sous-jacente des données discursives. En combinant ces codes avec les « références » employées par les acteurs

lors de leurs discours pour nuancer ou contextualiser le sens de ce qui a été dit, nous sommes en mesure de reconstruire la structure basique (commune) des discours analysés. Nous ne pouvons qu'insister sur ce qui a été déjà dit (Caballero, 2011 ; Caballero et al., 2014b ; Escobar et Román, 2011 ; Murillo et Mena, 2006) : une telle combinaison est fortement recommandée étant donné ses capacités à réduire la diversité des modes d'expression sans perdre la richesse des nuances.

Ainsi, la construction de tableaux lexicaux à partir des listes de codes issues des analyses de contenu réalisées sur le corpus textuel (entretiens semi-directifs et questionnaires qualitatifs) est tout à fait possible. Cela représente une innovation importante au moment d'analyser les tableaux lexicaux multiples ; celle-ci tente d'élargir les modalités d'analyse statistique textuelle appliquées en sociologie bien que son potentiel ne soit pas limité uniquement aux études sociologiques. De plus, l'utilisation du JK-Meta-Biplot pour analyser ce type de tableaux présente une valeur ajoutée supérieure par rapport à l'emploi d'autres techniques d'analyse multivariée telles que la STATIS Dual. Sa capacité d'explication de l'information (absorption de l'inertie) étant supérieure et la projection de la structure compromise étant réalisée sur les fondements de calculs multivariés qui prennent en compte l'ensemble des composantes, le JK-Meta-Biplot est en mesure de proposer une meilleure solution pour analyser nos données. La représentation graphique résultante expose l'ensemble des interventions (des entretiens et des questionnaires qualitatifs séparément) de façon structurée en tenant compte des différentes unités de signification (codes de « sens ») et des différentes « références ». Cela permet de visualiser graphiquement la structure des codes utilisés lors de nos analyses en nous guidant sur les différentes associations qui sont générées lors des discours. L'emploi de ce type d'analyses multivariées en combinaison avec l'analyse qualitative des discours approfondis sur l'objectivation méthodologique représente une claire rupture entre la subjectivité du chercheur et l'organisation des résultats. Ainsi, une fois que les données sont explorées de manière critique (en identifiant les unités de signification et en repérant les références employées par les acteurs et en lisant les documents textuels) les représentations graphiques du JK-Meta-Biplot permettent au chercheur d'obtenir les liens entre tous ces éléments sans les encadrer dans une union forcée. Néanmoins, les résultats obtenus et représentés graphiquement ne montrent que la structure générale des données de ce qui est partagé entre les différents tableaux. En conséquence, pour approfondir l'analyse des nuances et



des considérations théoriques sur l'objet, nous devons articuler ce type d'analyses multivariées avec d'autres outils, comme, par exemple, la notion de « carrière » telle qu'évoquée.

*c) L'analyse de la carrière corpo-expressive et des processus de socialisation*

Nous avons organisé nos résultats autour de trois étapes de la carrière corpo-expressive grâce à l'articulation de ces deux structurations des données. D'un côté, en utilisant la notion de « carrière » comme outil d'analyse et d'objectivation. Cette notion, nous permet de diviser en étapes les différents processus d'engagement et d'action. Et parallèlement, en appliquant l'analyse multivariée JK-Meta-Biplots telle qu'elle a été conçue pour cette thèse à nos données textuelles. Elle a permis d'exposer graphiquement dans un espace en moindre dimension l'ensemble des données ainsi que les codifications utilisées lors de nos premières analyses qualitatives.

Quant à la première phase, il s'agit d'une étape où le pratiquant-e « découvre » vraiment l'EC. C'est dans cette période qu'il peut identifier un moment de « changement ». Ce « moment » peut être attribué aussi bien à la période de formation du pratiquant-e qu'à ses débuts professionnels. Quel que soit le contexte, ce changement suppose le début de la carrière corpo-expressive et il indique un point de départ qui différencie entre l'« avant » et l'« après ».

La première phase de la carrière corpo-expressive vécue par les pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC peut être considérée courte, mais elle entraîne un processus évolutif. Ce parcours conduit les pratiquant-e-s vers certaines pratiques et certains engagements lors de leur début comme pratiquant-e-s. Le « changement » a un caractère clairement rétrospectif : le processus peut être vécu par le pratiquant-e graduellement, d'une manière plus au moins consciente, ou associé à un moment assez précis du vécu. C'est en réfléchissant sur son passé (au cours de l'entretien ou avant sa réalisation) que le pratiquant-e identifie ce changement.

Autour de ce « moment » nous trouvons la présence du « recruteur », une figure importante voire cruciale pour la conception d'un tel changement. De l'interaction entre le « recruteur » et le pratiquant-e naît cette découverte d'« *une autre façon* » ou de « *quelque chose de nouveau* ». Il s'agit d'un acteur social qui entre en scène à un moment donné entre la formation du pratiquant-e et son début professionnel. Son rôle

de « recruteur » ne peut être accompli qu'en étant déjà initié dans l'EC et sa présence implique l'un des premiers contacts entre le « groupe pratiquant-e » et le future pratiquant-e d'EC. Issue de cette interaction est générée la *rupture* nécessaire pour débiter une « carrière ».

Les caractéristiques de ce « changement » sont multiples mais peuvent être résumées par l'évolution vers un « corps expressif » depuis un « corps performant » qui suppose l'abandon (total ou partiel) de la conception de l'activité physique comme « Activité de performance » en faveur d'une conception d'une telle activité comme « émotionnelle ». Cette évolution implique le passage d'une « idéologie de la performance corporelle » vers une « idéologie de l'intériorité » (García, 2011a). Elle peut être méconnue par les pratiquant-e-s potentiels et marque profondément les transformations subies par les pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC lors de la deuxième étape. Or, le recrutement favorisé par la figure du « recruteur » n'est pas nécessairement réalisé d'une manière consciente. Ce recruter acteur peut agir sans volonté expresse d'intégrer de nouveaux membres à son groupe à travers des interactions qui ont lieu au cours de cette étape.

Toutefois, le succès du « recruteur » dépend en grande partie du parcours d'« arrivée ». Nous avons distingué deux parcours qui sont privilégiés. D'un côté, celui de la pratique artistique, où le pratiquant-e avait déjà vécu une formation et une pratique corporelle plus au moins proche de l'EC. De l'autre, celui du sport, où le pratiquant-e a dédié plusieurs années à la pratique d'activités physiques sportives. Parmi ces dernières, nous pouvons trouver des activités sportives telles que la gymnastique rythmique qui partage plusieurs aspects avec la danse. Ainsi, pour les pratiquant-e-s potentiels l'activité physique n'est pas méconnue et pourtant, tout le monde ne « découvre » pas l'EC et s'engage dans ce « changement ».

Pour cela, nous avons approfondi les dispositions à un tel changement en identifiant l'espace social où elles opèrent. Il a été souligné que les pratiquant-e-s de l'EC ont incorporé au cours de leur socialisation primaire des dispositions qui relèvent principalement de la pratique corporelle artistique. Ainsi, même pour les pratiquant-e-s qui ont accédé à la carrière corpo-expressive à partir du monde du sport, des antécédents dans n'importe quelle discipline artistique (danse, théâtre, mime...) favorisent énormément la rupture nécessaire pour débiter cette carrière. Ces dispositions sont

issues d'un grand volume de capital culturel incorporé qui contribue à la création d'un « goût » qui rend l'EC attirante aux yeux des pratiquant-e-s potentiels.

Pour la création d'un tel « goût », le « genre » et « classe sociale » se sont montrées très utiles pour expliquer ces faits. Les pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC appartiennent principalement à l'espace social configuré par les classe moyennes et supérieures qui ont un fort volume de capital culturel et un volume plus modeste de capital économique. Artistes et professeurs de secondaire et supérieur sont les profils de cet espace qui nous intéressent spécialement. En parallèle, les dispositions de genre occupent aussi une place privilégiée. Toujours associée aux activités traditionnellement féminines (telles que la danse, par exemple) l'EC attire ainsi l'attention des femmes de façon plus importante que celle des hommes. La genèse de cette discipline informe déjà de l'opposition entre les modèles d'activité physique conçus pour les hommes (performance, virilité, agression, etc.) et ceux conçus pour les femmes (création, émotion, douceur...). En cela nous voyons comment la reproduction sociale entame les dispositions des individus en fonction de leur genre en constituant, aussi pour l'EC, des dispositions genrées.

Il est pourtant vrai que la seule influence d'une de ces variables n'est pas suffisante pour expliquer l'entrée dans une carrière de ce type. Il est d'emblée nécessaire qu'elles opèrent simultanément en engendrant les dispositions essentielles pour le « changement ». Ensuite, ces dispositions (passé incorporé) doivent être contextualisées dans un espace physique et social favorable permettant la mise en œuvre de ces dispositions. Et finalement, dans cet espace le pratiquant-e potentiel doit compter sur la présence du « recruteur » pour lui montrer le chemin à suivre.

Parcourir ce chemin et s'engager successivement dans les différents processus impliquent un vrai travail de transformation de soi. Ce travail s'initie lors des premiers engagements avec l'EC sous forme d'une « recherche » très active de formation. La nécessité d'« apprendre plus », de « savoir plus » sur l'EC et tout ce qui puisse y être rattaché amène le pratiquant-e à suivre un grand nombre de formations de type formel et informel. Cela renforce le volume de capital culturel du pratiquant-e et contribue aux transformations vécues lors de cette étape. Ce capital est parallèlement employé pour faire de l'EC une carrière professionnelle qui est mobilisée comme partie intégrante de la carrière corpo-expressive.

Plusieurs dimensions de la vie quotidienne des pratiquant-e-s (vie professionnelle, loisirs, vie familiale, etc.) s'articulent autour de l'EC jusqu'à faire de sa pratique une « Activité Totale ». Une telle activité, pour devenir « Totale », doit être en mesure de « briser les frontières » entre les dimensions de la vie quotidienne de l'individu en les soumettant à la pratique de la dite activité.

Cet engagement s'associe au processus d'appropriation non seulement de l'activité physique, mais encore de l'idéal corporel. Cette « recherche » suppose un processus de recherche du corps idéal qui est interprété comme plus inclusif, libre et ouvert à tous. Cet idéal entre en opposition avec les modèles du « corps sportif » et du « corps performant » qui sont considérés par les pratiquant-e-s comme des « corps stéréotypés ». Ce nouveau modèle souligne l'influence reçue du corporéisme (Maisonneuve, 1976 ; Maisonneuve et Bruchon, 1981) lors des années 1960-1980. Il désigne un *finalisme* (Darmon, 2006) qui guide le travail de transformation de soi. Ainsi, ce travail contribue à construire un nouvel habitus en incorporant à travers la pratique constante de l'EC un *ethos* ascétique, fondé principalement sur l'autocontrôle de soi, propre à la culture bourgeoise (Darmon, 2006) et une *hexis* corporelle issue du redressement et du façonnage auxquels sont soumis les corps des pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC dans cette étape. En définitive, la deuxième phase de la carrière corpo-expressive des pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC est une période de transformation qui déplace les idéaux corporels et modifie les corps des pratiquant-e-s. Dans le cadre de ces transformations, le pratiquant-e novice intègre le groupe des pratiquant-e-s en évoluant du « groupe de référence », qui permettait d'établir un modèle à suivre, vers le « groupe d'appartenance ».

Finalement, nous soulignons que pour que toutes ces transformations aient lieu les pratiquant-e-s doivent s'engager fortement dans la pratique de l'EC. Pour cela, la perception des bénéfices ou des avantages apportés par cette pratique doit apparaître indispensable. Le pratiquant-e s'engage dans une pratique qu'il perçoit comme positive (pour son physique, sa santé, sa vie professionnelle, etc.). Il a été démontré que le pratiquant-e moyen attribue à la pratique de l'EC un grand nombre d'avantages. Ce sont ces avantages professionnels, sociaux, etc. qui permettent au pratiquant-e de continuer dans la carrière corpo-expressive en défendant sa pratique et sa diffusion.

Mais l'espace social qui encadre ces pratiques n'est pas toujours favorable. L'activité corporelle qui est défendue par les pratiquant-e-s espagnol-e-s de l'EC ainsi que leurs idéaux corporels qui trouvent dans le « corps conscient » (un corps expressif, communicatif, maîtrisé et émotionnel) leur expression maximale, connaît dans cet espace des luttes de pouvoir qui entravent le déroulement de l'EC. En s'appropriant l'EC et en redéfinissant les caractéristiques de l'activité physique, les pratiquant-e-s de l'EC occupent une position dominée par rapport aux modèles préexistants. Cette domination désigne deux groupes principaux dans la scène sociale : d'un côté, nous retrouvons les défenseurs du « corps sportif », performant et intimement associé aux idéaux masculins ; et de l'autre, le groupe déviant est placé dans une position inférieure de la structure sociale. Ainsi, les luttes de pouvoir et les situations de domination issues des enjeux propres à cet espace social sont d'emblée des situations de domination masculine sur le secteur féminin. Les hommes qui pratiquent l'EC sont considérés non seulement comme déviants mais encore « indignes » du genre masculin. De ce fait, les hommes qui grâce à leurs dispositions et leur capital culturel ont débuté une carrière corpo-expressive peuvent être considérés comme un exemple de socialisations « inversées » (Mennesson, 2007).

Ainsi, nous avons montré comment l'entrée dans la troisième et dernière étape de la carrière corpo-expressive suppose la fin de l'EC en tant qu'« Activité Totale ». Cette phase n'arrive que dans la maturité physique, personnelle et professionnelle et n'est pas nécessairement obligatoire pour tous les pratiquant-e-s de l'EC. Le pratiquant-e espagnol-e de l'EC pourrait continuer dans un état de transformation et de recherche constante tout au long de sa vie. Néanmoins, nous avons identifié deux situations qui favorisent le passage de la deuxième étape à la troisième. D'abord, pour ceux qui ont vécu un nouveau changement important dans leurs vies (arrivée d'enfants, blessures graves, etc.) nous constatons une relaxation progressive des envies de « tout faire » et la famille occupe un espace vital de plus en plus important. Cela arrive notamment chez les femmes qui après l'accouchement connaissent un nouveau changement dans leurs rôles. Ainsi, la maternité peut représenter un des principaux freins de l'EC comme « Activité Totale ».

Enfin, la deuxième situation a un caractère plus professionnel et pourrait être considérée comme une « victoire relative » dans la lutte des pouvoirs. Le pratiquant-e qui entre dans cette dernière étape a atteint non seulement une maturité personnelle (les personnes à cette étape ont plus de 50 ans) mais aussi un positionnement avantageux au sein des structures professionnelles où ils développent leur carrière.



## **IV. BIBLIOGRAPHIE**



## 1. Ouvrages et articles scientifiques

- Álvarez, J. L., et Jurgenson, G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México D. F.: Paidós.
- Araque Hontangas, N. (2010). La educación física como moldeador del cuerpo y de la mente en el Instituto Femenino de Enseñanza Media Isabel la Católica , de Madrid (1939-1984). *Cuadernos Unimetanos*, 21, 9-20.
- Arborio, A.-M., et Fournier, P. (2015). *L'observation directe* (4<sup>e</sup> éd.). Paris: Armand Colin.
- Barnes Vázquez, J. (1984). La educación en la Constitución de 1978. Una reflexión conciliadora. *Revista Española de Derecho Constitucional*, (12), 23-66. Consulté à l'adresse <http://europa.sim.ucm.es/compludoc/AA?articuloId=245355>
- Beaud, S., et Weber, F. (2010). *Guide de l'enquete de terrain* (4<sup>e</sup>me). Paris: La Découverte.
- Beaudouin, V. (2016). Retour aux origines de la statistique textuelle : Benzécri et l'école française d'analyse des données. In *13<sup>e</sup>me Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles* (Vol. 3, p. 17-27).
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Paris: Métailié.
- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales. Coll. « Guides Repères »*.
- Benito Martín, A. (2007). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(7), 7. Consulté à l'adresse <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358751&info=resumen&idioma=SPA>
- Benzècri, J. P. (1973). *L'Analyse des Donées: L'Analyse des correspondences*. Paris: Dunod.
- Berger, P., et Luckmann, T. (1967). *La construcción social de la realidad* (2008<sup>e</sup> éd.). Buenos Aires: Amorrortu.

- Blanchet, A., et Gotman, A. (2007). *L'entretien* (2<sup>e</sup> éd.). Malakoff: Armand Colin.
- Blanco Díaz, M. H., Dávila Díaz, S., et Sarrapio Martín, P. (2007). Evolución Histórica del Sistema Educativo Español. *Educación Y Futuro Digital*, 12, 1-2.
- Blouin Le Baron, J. (1982). L'expression corporelle. *E. P. S.*, 178, 13-18.
- Bolívar, A. (2013). La LOMCE , la reforma que viene ¿ Cómo incide la LOMCE en la organización de los centros ? *Fórum Aragón*, (7), 9-12.
- Bolívar, A. (2014). Los nuevos currículos de la LOMCE. Un primer análisis crítico. *Escuela*, 68(4007), 28. Consulté à l'adresse <https://docs.google.com/file/d/0B0wopOeZWEE1T3EzTUFpMFlkUUE/edit?pli=1>
- Boltanski, L. (1971). Les usages sociaux du corps. *Annales ESC*, 26(1).
- Bourdieu, P. (1978). *Questions de sociologie*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (1986a). Habitus, code et codification. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 64(1), 40-44. <https://doi.org/10.3406/arss.1986.2335>
- Bourdieu, P. (1986b). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62(1), 69-72. <https://doi.org/10.3406/arss.1986.2317>
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris: Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P., et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Les éd. de Minuit.
- Bourdieu, P., et Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction*. Paris: Minuit.

- Bourdieu, P., Passeron, J.-C., et Chamboredon, J.-C. (1965). *Le métier de sociologue* (5<sup>e</sup> éd.). Berlin: mouton de gruyter.
- Briñas, L. T. (2008). Un análisis del sistema educativo español desde la perspectiva comparativa europea. *Tendencias Pedagógicas*, 13(39).
- Brunaux, H. (2010). *Espace urbain et danses contemporaines : usages de l'espace et espaces des usages*. Université Lyumièrè Lyon 2, Lyon.
- Brunaux, H., et Comandé, E. (2002). L'artistique et le sensible en EPS : de l'apprentissage à la certification, 203-221.
- Caballero, D. (2011). *El HJ-Biplot como Herramienta en el Análisis de Grupos de Discusión*. Salamanca: Repositorio Institucional Gredos de la Universidad de Salamanca. Consulté à l'adresse <http://hdl.handle.net/10366/108778>
- Caballero, D., Galindo, M. P., et Garcia, M.-C. (2017). JK-Meta-Biplot y STATIS Dual como herramientas de análisis de tablas textuales múltiples. *RISTI - Revista Iberica de Sistemas e Tecnologias de Informacao*, (25). <https://doi.org/10.17013/risti.25.18-33>
- Caballero, D., Vicente, M. P., et Galindo, M. P. (2014a). Análisis de Grupos de Discusión Basado en HJ-Biplot. In A. P. Costa, L. Paulo Reis, F. Neri de Souza, & R. Luengo (Éd.), *III Congreso Ibero Americano en Investigación Cualitativa Vol. 3: Artículos de Ciencias Sociales*. Badajoz: Ludomedia.
- Caballero, D., Vicente, M. P., et Galindo, M. P. (2014b). Grupos de Discusión y HJ-Biplot: Una Nueva Forma de Análisis Textual. *RISTI Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informacao*, (E2), 19-36. <https://doi.org/10.17013/risti.e2.19-35>
- Cabañete, D., et Zagalaz-Sánchez, M. L. (2010). Aportaciones del área de educación física a la competencia básica «Aprender a Aprender». *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (18), 52-55.
- Cacouault-Bitaud, M. (2001). La féminisation d'une profession est-elle le signe d'une baisse de prestige? *Travail, genre et sociétés*, 5(1), 91. <https://doi.org/10.3917/tgs.005.0091>

- Cagigal, J. M. (1977). *Las escuelas de educación física en el mundo: un estudio comparativo*. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.
- Cayuela Sanchez, S. (2014). *Por la grandeza de la patria. La biopolítica en la España de Franco*. Madrid: FCE.
- Chapoulie, J.-M. (2000). Le travail de terrain, l'observation des actions et des interactions, et la sociologie. *Sociétés contemporaines*, 40(1), 5-27. <https://doi.org/10.3406/socco.2000.1811>
- Claret Miranda, J. (2006). Cuando las cátedras eran trincheras. La depuración política e ideológica de la Universidad española durante el primer franquismo. *HISPANIA NOVA Revista de Historia Contemporánea*, (6). Consultado à l'adresse <http://hispanianova.rediris.es/6/dossier/6d018.pdf>
- Coltice, M. (2000). *La Danse au Collège: Le Modèle de « Praticant Culturé »*. Université Lumière Lyon 2. Consultado à l'adresse <http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=217&action=pdf>
- Combessie, J.-C. (2007). *La méthode en sociologie* (Cinquième). Paris: La Découverte.
- Coterón, J. (2008). La Expresión Corporal en la Ley General de Educación de 1970. El Nacimiento de una Nueva Disciplina. In G. Sánchez, J. Coterón, C. Padilla, & K. Ruano (Éd.), *Sánchez, G., Coterón, J., Padilla, C., & Ruano, K. Expresión Corporal, Investigación y Acción Pedagógica* (p. 165-173). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Coterón, J., et Gil, J. (2012). La Expresión Corporal en los estudios en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. In *Sánchez, G., Coterón, J. (Eds.) La Expresión Corporal en la Enseñanza Universitaria* (p. 43-58). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Court, M., Mennesson, C., Salaméro, E., et Zolesio, E. (2014). Habiller, nourrir, soigner son enfant : la fabrication de corps de classes. *Recherches familiales*, 11, 43-52. <https://doi.org/10.3917/rf.011.0043>

- Dalud-Vincent, M. (2011). Alceste comme outil de traitement d'entretiens semi-directifs : essai et critiques pour un usage en sociologie. *Langage et société*, 135(1), 9. <https://doi.org/10.3917/l.s.135.0009>
- Darmon, M. (2006). *La socialisation* (3e édition). Paris: Armand Colin.
- Darmon, M. (2008a). *Devenir anorexique. Une approche sociologique*. La Découverte.
- Darmon, M. (2008b). La notion de carrière : un instrument interactionniste d'objectivation. *Politix*, 82(2), 149. <https://doi.org/10.3917/pox.082.0149>
- Davisse, A. (2010). Filles et garçons en EPS : différents et ensemble ? *Revue française de pédagogie*, 171(171), 87-91. <https://doi.org/10.4000/rfp.1916>
- Defrance, J. (1995). *Sociologie du sport*. Paris: La Découverte.
- Delgado, B. (1994). La educación en la España contemporánea (1789-1975). In *Buenaventura, D. C. (coord) Historia de la Educación en España y América Vol. 3* (p. 13-27). Madrid: Ediciones Morata.
- Demazière, D. (2007). À qui peut-on se fier ? Les sociologues et la parole des interviewés. *Langage et société*, 121-122, 85. <https://doi.org/10.3917/l.s.121.0085>
- Deschamps, C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche*. Paris: Odile Jacob.
- Detrez, C. (2005a). Il était une fois le corps... *Sociétés contemporaines*, 59-60(3), 161. <https://doi.org/10.3917/soco.059.0161>
- Detrez, C. (2005b). Le capital culturel en questions. *Idées*, (142), 6-13.
- Détrez, C. (2002). *La construction sociale du corps*. Seuil.
- Díez Prieto, A. (2007). Política y Educación veinte años antes. *Educar(nos)*, (40), 5-8.
- Durkheim, E. (1895). *Les règles de la méthode sociologique*. Flammarion.
- Ehrenberg, A. (1991). *Le Culte de la performance*. Paris: Calman-Levy.

- Ekins, R. (1997). *Male Femaling. A Grounded Theory Approach to Cross-Dressing and Sex-Changing*. Londres: Routledge.
- Elias, N., et Dunning, E. (1994). *Sport et civilisation* (1er éd. 19). Paris: Fayard, coll. « Presses Pocket ».
- Escobar, R. M., et Román, H. (2011). Presentation of self in cyberspace: an analysis of self-definitions in blogs and social networks. *Revista de Psicología Social*. Fundación Infancia y Aprendizaje. Consulté à l'adresse <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3626390&info=resumen&idioma=ENG>
- Escoufier, Y. (1980). L'analyse conjointes de plusieurs matrices de données. In J. et Al. (Éd.), *Biométrie et Temps* (p. 59-76).
- Escoufier, Y. (1985). Objectifs et procédures de l'analyse conjointe de plusieurs tableaux. *Statist. et Anal. des Données.*, 10(1), 1-10.
- Faure, S. (2000). *Apprendre par corps*. Paris: Éditions de La Dispute.
- Faure, S., et Garcia, M.-C. (2003). Le corps dans l'enseignement scolaire: regard sociologique. *Revue française de pédagogie*, 144(1), 85-94. <https://doi.org/10.3406/rfp.2003.2973>
- Faure, S., et Garcia, M.-C. (2005). *Culture hip-hop. Jeunes des cités et politiques publiques*. Paris: La Dispute.
- Ferez, S. (2004). De l'expression corporelle aux Activités Physiques Artistiques (A.P.A.): Subversion sexuée et différenciation sexuée en Éducation Physique et Sportive (E.P.S.). *Staps*, 66(4), 113. <https://doi.org/10.3917/sta.066.0113>
- Fernández Enguita, M. (1991). *La escuela a examen*. Pirámide.
- Fernández, R. (2004). Esquema de Configuración del Sistema Educativo LOGSE. Consulté 9 octobre 2015, à l'adresse <https://www.uclm.es/profesorado/ricardo/LOGSE.html>

- Fernández Soria, J. M. (2008). Derecho a la educación y libertad de enseñanza en la reforma educativa (LOE). *Revista de Educación*, 346, 245-265.
- Ferrari, H. (2012). Las cuatro Calidades Elementales de Movimiento. Método de Expresión Corporal de Marta Schinca. In G. Sánchez & J. Coterón (Éd.), *Expresión Corporal, Investigación en la práctica* (p. 13-30). Madrid: AFYEC.
- Fillieule, O. (2001). Post scriptum : Propositions pour une analyse processuelle de l'engagement individuel. *Revue française de science politique*, 51(1), 199-215. <https://doi.org/10.3406/rfsp.2001.403613>
- Fillieule, O., et Mayer, N. (2001). Devenirs militants. *Revue française de science politique*, 51(1), 19. <https://doi.org/10.3917/rfsp.511.0019>
- Frayse, M., et Mennesson, C. (2009). Masculinités Hégémoniques et Féminités: les modèles de genre dans une revue de VTT. *Sciences sociales et sport*, (2), 25-53. Consulté à l'adresse [http://www.cairn.info/resume.php?ID\\_ARTICLE=RSSS\\_002\\_0025](http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=RSSS_002_0025)
- Gabriel, K. R. (1971). The biplot graphic display of matrices with application to principal component analysis. *Biometrika*, 58(3), 453-467.
- Galindo, M. P. (1985). *Contribuciones a la Representación Simultánea de Datos Multidimensionales*. Universidad de Salamanca.
- Galindo, M. P. (1986). An alternative for simultaneous representation: HJ-Biplot. *Questiio: Quaderns d'Estadística, Sistemes, Informatica i Investigació Operativa*. Universitat Politècnica de Catalunya. Consulté à l'adresse <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2360880&info=resumen&idioma=SPA>
- Galindo, M. P., et Cuadras, C. M. (1986). Una extensión del método Biplot y su relación con otras técnicas. *Publicaciones de Bioestadística y Biomatemática, Universida(17)*.
- Garcia, A. (2015). Utiliser les théories de Bourdieu sur l'École. *Éducation et socialisation*, (37). <https://doi.org/10.4000/edso.1191>

- Garcia, M.-C. (1998). *L'identité catalane. Analyse du processus de production de l'identité nationale en Catalogne*. Paris: L'Harmattan.
- Garcia, M.-C. (2011a). *Artistes de cirque contemporain*. Paris: La Dispute.
- Garcia, M.-C. (2011b). Les pratiques clownesques à l'épreuve des stéréotypes de la féminité. *Sociologie de l'Art, OPuS* 17(2), 45-58.  
<https://doi.org/10.3917/soart.017.0045>
- Garcia, M.-C. (2012). *Le Genre au Coeur et aux Marges des Institutions*. Université Lumière Lyon 2.
- Garcia, M.-C. (2015). Approche critique de l'observation de dispositions genrées. *Sociologies [En ligne], La recherche en actes, Ethnographie du genre*. Consulté à l'adresse <http://sociologies.revues.org/5102>
- Gasco, F., García, M., Martínez, R. M., Quevedo, O., Rascón, P. J., Ruíz, G., ... Carmona, F. J. (2009). La educación física en el sistema educativo español: evolución y desarrollo. *EF Deportes*, 13(129), 1-12. Consulté à l'adresse <http://www.efdeportes.com/efd129/la-educacion-fisica-en-el-sistema-educativo-espanol.htm>
- Gasparini, W., et Vieille-Marchiset, G. (2008). *Le Sport dans les quartiers. Pratiques sociales et politiques publiques*. Paris: PUF.
- Gianini Belotti, E. (1974). *Du côté des petites filles*. Éditions des femmes-Antoinette Fouque.
- Gil, J., et Coterón, J. (2010). La expresión corporal en el marco normativo de la LOE Educación Secundaria Obligatoria. Toledo: XI CONGRESO AEISAD ¿Cómo hacer del Deporte Herramienta para el Desarrollo.
- Glaser, B. G., et Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Observations* (Vol. 1). NY: Aldine Press.  
<https://doi.org/10.2307/2575405>
- Goffman, E. (1968). *Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*. Paris: Editions de Minuit.



- Goffman, E. (1975). *Stigmate*. Paris: Ed. de Minuit. Consulté à l'adresse <http://www.leseditionsdeminuit.fr/livre-Stigmate-2092-1-1-0-1.html>
- González Pérez, T. (2009). Los programas escolares y la transmisión de roles en el franquismo: la educación para la maternidad. *Bordón*, 3(61), 93-105. Consulté à l'adresse <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3054923.pdf>
- Greenacre M. et Blasius J. (2006). *Multiple Correspondence Analysis and Related Methods*. Boca Raton: Chapman & Hall.
- Heiden, S., Magué, J.-P., et Pincemin, B. (2010). TXM : Une plateforme logicielle open-source pour la textométrie – conception et développement. In *10th International Conference on the Statistical Analysis of Textual Data - JADT 2010* (p. 1021-1032).
- Hernández Álvarez, J. L. (1996). La Construcción Histórica y Social de la Educación Física: el currículo de la LOGSE, ¿una nueva definición de la educación física escolar? *Revista de Educación*, 311(1), 51-76. Consulté à l'adresse <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre311/re3110300458.pdf?documentId=0901e72b81272f75>
- Hill, M. . (1974). Correspondence Analysis: A Neglected Multivariate Method. *Journal of the Royal Statistical Society*, 23(3), 340-354.
- Hochschild, A. R. (1983). *Le prix des sentiments: au cœur du travail émotionnel*. Paris: La Découverte.
- Kalmar, D. (2003). Con los ojos del corazón: Aportaciones principales de la pedagogía de Patricia Stokoe al desarrollo educativo de la Expresión Corporal. In G. Sánchez, B. Tabernero, J. Coterón, C. Llanos y B. Learreta (coord.) *Actas del I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: Expresión, Creatividad y Movimiento* (p. 31-47). Salamanca: Amarú.
- Kalmar, D. (2005). *Qué es la expresión Corporal. A partir de la corriente de trabajo creada por Patricia Stokoe*. Buenos Aires: Lumen.

- Knoll, M. (1997). The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34(3). Consulté à l'adresse <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html>
- L'Hermier des Plantes, H. (1976). *STATIS : Structuration de tableaux à trois indices de statistique*. Montpellier.
- La España democrática. Gobiernos del Partido Popular (1996-2004). (s. d.). Consulté 13 octobre 2015, à l'adresse [http://iris.cnice.mec.es/kairos/enseñanzas/bachillerato/espana/democratica\\_03\\_00.html](http://iris.cnice.mec.es/kairos/enseñanzas/bachillerato/espana/democratica_03_00.html)
- Ladouceur, B. (2009). Jean- Claude Forquin, Sociologie du Curriculum. Consulté 9 septembre 2014, à l'adresse <http://lectures.revues.org/807>
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon: PUL.
- Lahire, B. (1998). *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris: Nathan, coll. « Essais et recherches ».
- Lahire, B. (2005). Fabriquer un type d'homme « autonome ». In *L'Esprit sociologique*. Paris: La Découverte.
- Lahire, B. (2012). *Monde Pluriel*. Paris: Seuil.
- Lamo de Espinosa, E. (1996). *Sociedades de cultura, sociedades de ciencia : ensayos sobre la condición moderna*. Nobel.
- Laplantine, F. (2015). *La description ethnographique*. Paris: Armand Colin.
- Lavit, C. (1988). *Analyse Conjointe de Tableaux Quantitatifs*. Paris: Masson.
- Le Boulch, J. (1966). *L'éducation par le mouvement. La psycho-cinétique à l'âge scolaire*. Paris: Les Editions sociales françaises.
- Le Breton, D. (2002). *Anthropologie du corps et modernité*. Paris: Presses Universitaires de France - PUF. Consulté à l'adresse [http://www.eraazulproducciones.com/central/files/pdf/Le David\\_Antropologia del cuerpo y modernidad.pdf](http://www.eraazulproducciones.com/central/files/pdf/Le_David_Antropologia_del_cuerpo_y_modernidad.pdf)

- Lebart, L., Morineau, A., et Piron, M. (1995). *Statistique exploratoire multidimensionnelle*. Paris: Dunod.
- Lebart, L., et Salem, A. (1988). *Analyse statistique des données textuelles*. Paris: Dunod.
- Lebart, L., et Salem, A. (1994). *Statistique Textuelle*. Paris: Dunod.
- Lebart, L., Salem, A., et Bécue, M. (2000). *Analisis Estadístico de Textos*. Lleida: Milenio.
- Levieux, F., et Levieux, J. P. (1988). *Expression Corporelle*. E. P. S.
- López Fernández, I. (2003). Evolución histórica de la formación inicial del profesorado de educación física en España. *Revista Fuentes*, (4). Consulté à l'adresse <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/download/2435/2304>
- López Martín, R. (1986). El magisterio primario en la dictadura de Primo de Rivera: Notas para su estudio. *Historia de la educación*, 5. Consulté à l'adresse <http://hdl.handle.net/10366/79424>
- Maisonneuve, J. (1976). Le corps et le corporéisme aujourd'hui. *Revue française de sociologie*, 4(17), 551-571. Consulté à l'adresse [http://www.persee.fr/doc/rfsoc\\_0035-2969\\_1976\\_num\\_17\\_4\\_4887](http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1976_num_17_4_4887)
- Maisonneuve, J., et Bruchon, M. (1981). *Modèles du corps et psychologie esthétique*. Paris: PUF.
- Manrique Arribas, J. C. (2003). La Educación Física Femenina y el ideal de mujer en la etapa franquista. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.*, 3(10), 83-100. Consulté à l'adresse <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista10/artmujer.pdf>
- Marchesi, Á. (2001). Presente y futuro de la reforma educativa en España. *La Revista Iberoamericana de Educación*. Consulté à l'adresse <https://rieoei.org/historico/documentos/rie27a03.htm>

- Marín, J. M., Molinero, C., et Ysàs, P. (2001). *Historia política de España, 1939-2000*. Madrid: Ediciones Istmo, S. A.
- Martin, A., Adélé, S., et Reutenauer, C. (2016). Stratégies du voyageur : analyse croisée d'entretiens semi-directifs. In *13ème Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*.
- Martín, J., Galindo, M. P., et Vicente, J. L. (2002). Comparison and integration of subspaces from a biplot perspective. *Journal of Statistical Planning and Inference*, 102(2), 411-423. [https://doi.org/10.1016/S0378-3758\(01\)00101-X](https://doi.org/10.1016/S0378-3758(01)00101-X)
- Martín Recio, F. J. (2009). Origen y evolución de los contenidos en Educación Física y su relación con los estilos de enseñanza. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, (18), 1-15. Consulté à l'adresse [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_18/Francisco\\_Jesus\\_Martin\\_Recio02.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_18/Francisco_Jesus_Martin_Recio02.pdf)
- Mateu, M. (2010). *Estudio de la lógica interna de los espectáculos artísticos profesionales : Cirque du Soleil ( 1986-2005 )*. Universidad de Barcelona. Consulté à l'adresse <http://www.tdx.cat/handle/10803/132584>
- Mauss, M. (1936). Les techniques du corps. *Journal de Psychologie*, 32(3-4), 365-386. Consulté à l'adresse [http://www.regine-detambel.com/images/30/revue\\_1844.pdf](http://www.regine-detambel.com/images/30/revue_1844.pdf)
- Mauss, M., et Fauconnet, P. (1901). Sociologie. *Année Sociologique*, 30.
- Méndez Alonso, D., Fernández-río, J., Méndez Giménez, A., et Prieto Saborit, J. A. (2015). Análisis de los currículos autonómicos LOMCE de Educación Física en Educación Primaria. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (28), 15-20. Consulté à l'adresse [www.retos.org](http://www.retos.org)
- Mennesson, C. (2000). *Des femmes au monde des hommes: la construction de l'identité des femmes investies dans un sport "masculin": Analyse comparée du football, des boxes poings-pieds et de l'haltérophilie*. Université Paris V.

- Mennesson, C. (2002). Rapports sociaux de sexe et identités : le cas des jeunes femmes engagées dans des sports 'masculins', le football et la boxe. *UTINAM. Revue de sociologie et d'anthropologie*, (5).
- Mennesson, C. (2007). Sports « inversés ». In S. Faure et H. Eckert (dir), *Les Jeunes et l'agencement entre les sexes* (p. 63-76). Paris: La Dispute.
- Merton, R. K., et Rossi, A. (1953). Contributions à la théorie du groupe de référence. In *Éléments de théorie et de méthode sociologique* (1965<sup>e</sup> éd., p. 202-236). Paris: Plon.
- Molina, J. P., et Antolín, L. (2005). Las competencias básicas en Educación Física: Una valoración crítica. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 3(8), 81-86.
- Montávez, M. (2012a). *La expresión corporal en la realidad educativa. Descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en los centros públicos de educación primaria de la ciudad de Córdoba*. (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba, Córdoba.
- Montávez, M. (2012b). Loe. la consolidación de la expresión corporal. *EmásF Revista Digital de Educación Física*, 3(14).
- Motos, T. (1983). *Iniciación a la Expresión Corporal. Teoría, técnica y práctica*. Barcelona: Humanitas.
- Murillo, S., et Mena, L. (2006). *Detectives y camaleones, el grupo de discusión : una propuesta de investigación cualitativa*: Talasa.
- Nez, H. (2011). Annexe 2 : Grille d'observation. *Sociologie*, 2(4), 1-6.
- Núñez, C. (2003). El capital humano en el primer franquismo. In C. Barciela (Éd.), *Autarquía y mercado negro. El fracaso económico del primer franquismo* (p. 27-53). Barcelona: Crítica. Consulté à l'adresse <http://www.unizar.es/eueez/cahe/eugenianunez.pdf>
- Ortiz, M. M. (2002). *Expresión Corporal Una propuesta didáctica para el profesorado de Educación Física*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Osuna, Z. (2006). *Contribuciones al Análisis de Datos Textuales*. Universidad de Salamanca.
- Pagès, J. P., Escoufier, Y., et Cazes, P. (1976). Opérateurs et analyse de tableaux à plus de deux dimensions. *Cahiers du BURa*.
- Passeron, J.-C., et Singly, F. (1984). Différences dans la différence: socialisation de classe et socialisation sexuelle. *Revue française de science politique*, (1), 50.
- Perrin, E. (1985). *Cultes du corps, enquête sur les nouvelles pratiques corporelles*. Lausanne: Favre.
- Pociello, C. (1999). *Les cultures sportives pratiques, représentations et mythes sportifs*. Presses universitaires de France. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/les-cultures-sportives--9782130503545.htm>
- Prats, J. (2005). El sistema educativo español. In O. S. La Caixa (Éd.), *Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?* (p. 177-228). CEGE. Consulté à l'adresse <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4197720>
- Ramos, J. L. (2008). Reformas, investigación, innovación y calidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(2), 1-12.
- Rebollo González, J. A., et Castillo Viera, E. (2010). La Expresión Corporal como materia curricular del área de Educación Física para primaria. *EF Deportes*, 15(146), 1-9. Consulté à l'adresse <http://www.efdeportes.com/efd146/la-expression-corporal-como-materia-de-educacion-fisica.htm>
- Redero Son Román, M. (2002). Origen y desarrollo de la universidad franquista. *STVDIA ZAMORENSIA, Segunda Etapa, VI*, 337-352.
- Reinert, M. (1987). Classification descendante hiérarchique et analyse lexicale par contexte: Application au corpus des poésies d'A. Rimbaud. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 13, 53-90.

- Reinert, M. (1990). Alceste une methodologie d'analyse des donnees textuelles et une application: Aurelia De Gerard De Nerval. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 26(1), 24-54. <https://doi.org/10.1177/075910639002600103>
- Reinert, M. (1991). Proposition d'une méthodologie d'analyse des données séquentielles. *Bulletin de la Société Française pour l'Etude du Comportement Animal*, 1, 53-60.
- Reinert, M. (1992). Système Alceste: Une méthodologie d'analyse des données textuelles. In M. Bécue, L. Lebart, & Rajadell (Éd.), *JADT 1990* (p. 144-161). Barcelone (Université Polytechnique de Catalogne).
- Rifà Valls, M. (2011). La política educativa de la LOGSE a debate: disidencias y genealogías de la educación de las artes. *Desacuerdos*, (6), 194-204.
- Ríos Hernández, M. (2006). *Manual de Educación Física adaptada al alumno con discapacidad*. Barcelona: Inde.
- Rivero Herraiz, A. (2009). Los valores del regeneracionismo en la educación física española (1898-1936). *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (11), 13-25. Consulté à l'adresse <http://www.reefd.es/index.php/reefd/article/download/318/308>
- Rivière, Á., Muñoz-Repiso, M., Gil, G., Ferrandis, A., Lausín, P., López, M., ... Rodriguez, M. (1988). *El Sistema Educativo Español*. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Romero Martín, M. R. (2015). *Expresión corporal en Educación Física*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Ruano, K. (2004). *La influencia de la expresión corporal sobre las emociones: un estudio experimental* (Tesis doctoral). Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.
- Ruano, K., Learreta, M. B., et Barriopedro, M. (2006). El valor de la emoción en Expresión Corporal desde las diferentes orientaciones. *Kronos*, V(9), 24-33. Consulté à l'adresse <http://hdl.handle.net/11268/3310>

- Rubia, F. A. (2013). La LOMCE, una ley que apuesta por las desigualdades sociales. *Forum Aragón*, (7). Consulté à l'adresse <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4218606.pdf>
- Sánchez Erauskin, J. (1998). El nacionalcatolicismo como instrumento cultural y legitimador del franquismo en el País Vasco (1936-1945). *Vasconia*, 27, 235-244.
- Sánchez, G. (2008). La Escuela de Verano « Expresión, Creatividad y Movimiento » de Zamora. 10 años de proyectos compartidos. In G. Sánchez, J. Coterón, C. Padilla y K. Ruano, K. (Coords). *Expresión Corporal, Investigación y Acción Pedagógica*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Sánchez, G. (2009). La Expresión Corporal-Danza en Patricia Stokoe. In K. Ruano, G. Sánchez (Coords.) *Expresión Corporal y Educación* (p. 151-174). Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva, S.L.
- Sánchez, G. (2012). La Expresión Corporal en la formación inicial del maestro especialista en Educación Física. In Sánchez, G., Coterón, J. (Eds.) *La Expresión Corporal en la Enseñanza Universitaria* (p. 212). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Sánchez, G., et Coterón, J. (2007). Ana funda escuela. *Revista de Educación y Biblioteca*, (160), 92-96.
- Scott, J. (1988). Genre: une catégorie utile d'analyse historique. In Joan Scott. *Le Genre de l'histoire* (p. 125-153). Paris: Cahiers du GRIF.
- Sorignet, P. (2004a). La construction des identités sexuées et sexuelles au regard de la socialisation professionnelle: le cas des danseurs contemporains. *Sociologie de l'Art*, (3), 9. Consulté à l'adresse [http://www.cairn.info/resume.php?ID\\_ARTICLE=SOART\\_005\\_0009](http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=SOART_005_0009)
- Sorignet, P. (2004b). Sortir d'un métier de vocation : le cas des danseurs contemporains. *Sociétés contemporaines*, 56(4), 111. <https://doi.org/10.3917/soco.056.0111>



- Sorignet, P. (2004c). Un processus de recrutement sur un marché du travail artistique : le cas de l'audition en danse contemporaine. *Genèses*, 4(57), 64-88. Consulté à l'adresse <http://www.cairn.info/revue-geneses-2004-4-page-64.htm>
- Stokoe, P. (1993). Expresión Corporal-Danza: ese lenguaje silenciado. *Revista Topía*, noviembre(9), 1.
- Suaud, C. (1978). *La vocation*. Les Éditions de Minuit.
- Tiana Ferrer, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón*, 63(1), 63-75.
- Vayer, P. (1977). *El diálogo corporal*. Barcelona: Científico Médica.
- Vázquez, B. (1989). *La educación física en la educación básica*. Madrid: Gymnos.
- Veblen, T. (1970). *Théorie de la classe de loisir*. Gallimard.
- Vidal Barbier, M., et Vidal Almiñana, M. (2008). Tendencias del pasado, presente y futuro de la Educación Física en España. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (9), 103-121. Consulté à l'adresse <http://www.reefd.es/index.php/reefd/article/download/340/330>
- Vieille-Marchiset, G. (2015). Loisirs sportifs et innovations sociales dans les quartiers populaires. *Informations sociales*, 1(187), 25-32.
- Vieille Marchiset, G., et Tatu-Colasseau, A. (2012). Dons et transmission au féminin dans les expériences de loisir. Le cas des quartiers populaires en France. *Revue du MAUSS*, 1(39), 377-389. <https://doi.org/10.3917/rdm.039.0377>
- Wacquant, L. J. D. (1989). Corps et âme. Notes ethnographiques d'un apprenti-boxeur. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. <https://doi.org/10.3406/arss.1989.2914>
- Weber, M. (1965). *Essais sur la théorie de la science. Quatrième essai (1917)*. Paris: Librairie Plon.

## 2. Documents de travail

- España. Cortes Generales de España. (1978). Constitución Española, 41.  
[https://doi.org/Modificación: D:\BDB\SAS\28\\_reforma13.2.pdf](https://doi.org/Modificación: D:\BDB\SAS\28_reforma13.2.pdf)
- España. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, 97858-97921. Consulté à l'adresse <http://www.boe.es>
- España. Ministerio de Educación y Cultura. (1990). Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado*, (238). Consulté à l'adresse [http://www.jerez.es/fileadmin/Documentos/Biblioteca/Orden\\_30\\_Julio\\_2007.pdf](http://www.jerez.es/fileadmin/Documentos/Biblioteca/Orden_30_Julio_2007.pdf)
- España. Ministerio de Educación y Cultura. (1995). Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG).pdf. *Boletín Oficial del Estado*, 278.
- España. Ministerio de Educación y Cultura. (2006a). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, 1-24.
- España. Ministerio de Educación y Cultura. (2006b). Real decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 43053-43102.
- España. Ministerio de Educación y Cultura. (2006c). Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 677-773.
- España. Ministerio de Educación y Cultura. (2007). Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. *Boletín Oficial del Estado*.
- I.N.E. (2007). La CNED-2000. Consulté à l'adresse <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t40/cned/&file=inebase>

Kani Konate, M., Sibidé, A., et West, M. T. T. (2006). Extraits de Guides pour la Recherche Qualitative. Consulté 15 janvier 2009, à l'adresse <http://www.ernwaca.org/panaf/RQ/fr/etape.php>

Lardot, N. (2006). L'espace social selon Pierre Bourdieu.

MISTIS. (s. d.). Tableau de contingence. Consulté 4 octobre 2017, à l'adresse <https://mistis.inrialpes.fr/software/SMEL/cours/sd/node16.html>

Université Paul Sabatier. (2009). Les 80 Ans de l'UFR STAPS. Toulouse: Université Paul Sabatier. Consulté à l'adresse [http://www.f2smhstaps.ups-tlse.fr/tp/fichier/UE10/M23PI\\_UE10\\_-\\_YM\\_Diaporama\\_exposition.pdf](http://www.f2smhstaps.ups-tlse.fr/tp/fichier/UE10/M23PI_UE10_-_YM_Diaporama_exposition.pdf)

### **3. Logiciels**

Atlas.ti Version 6. (2009). Berlin: Scientific Development Software.

Microsoft Excel (Office 2010). Microsoft

Vicente, J. L. (2014). MULTBILOT: A package for Multivariate Analysis using Biplots. Salamanca: Departamento de Estadística. Universidad de Salamanca. Consulté à l'adresse <http://biplot.usal.es/ClassicalBiplot/index.html>

## **V. ANNEXES**

## 1. Table des figures

Figure 1 - Rapport entre les ACE et d'autres manifestations culturelles (Romero Martín, 2015, p. 13).....	22
Figure 2 – Écoles de la Gymnastique (Montávez, 2012a).....	23
Figure 3 – École d'Allemagne (Montávez, 2012a, p. 52).....	24
Figure 4 – École Suédoise (Montávez, 2012a, p. 56).....	25
Figure 5 – École Française (Montávez, 2012a, p. 58).....	26
Figure 6 - Clivages dans l'origine de l'EC. (Montávez, 2012a).....	33
Figure 7 – Origines de l'EC (Montávez, 2012a, p. 50).....	33
Figure 8 - Structure Générale du SEE Loi LGE 1970 (Rivière et al., 1988, p. 16)...	47
Figure 9 – Des Mouvements Gymnastiques à l'Expression Corporelle d'aujourd'hui (Ortiz, 2002, p. 51).....	50
Figure 10 - L'EC dans l'Espagne de 1970-1980. Ana Pelegrín rentre en scène. Élaboration propre à partir des travaux de Sánchez et Coterón (2007) et Sánchez (2009).....	52
Figure 11 - Structure du SEE établi par la LOGSE (Fernández, 2004, fig. 1).....	62
Figure 12 – Processus d'institutionnalisation de l'EC en Espagne. 1990-2010.....	69
Figure 13. Espace des positions sociales et espace des styles de vie. Lardot (2006) à partir des travaux de Bourdieu (1994, p. 21).....	87
Figure 14 - critères de classification des ACE (Romero Martín, 2015, p. 53).....	126
Figure 15 – Carte espagnole montrant l'influence de l'Expression Corporelle du Nord-est et du Centre-sud-ouest.....	132
Figure 16 : distribution des participants aux questionnaires par sexe. ....	147
Figure 17 : distribution des participants aux questionnaires par leur implication auprès de l'EC. ....	147
Figure 18 : Distribution selon sexe et orientation de l'EC. ....	148
Figure 19 : Processus de création des tableaux lexicaux (I). ....	160
Figure 20 : Processus de création des tableaux lexicaux (II).....	162
Figure 21 : Le calcul de la STATIS Dual.....	166
Figure 22 : Le calcul du JK-Meta-Biplot.....	169
Figure 23 : Représentation JK-Meta-Biplot appliquée au corpus d'entretiens. Perspective générale. ....	176

Figure 24. Représentation JK-Meta-Biplot appliquée au corpus d’entretiens. Groupes de vecteurs sur le plan 1-2 (premier et deuxième quadrants) .....	177
Figure 25. Représentation JK-Meta-Biplot appliquée au corpus d’entretiens. Groupes de vecteurs sur le plan 1-2 (premier et deuxième quadrants) .....	178
Figure 26. Représentation JK-Meta-Biplot appliquée au corpus d’entretiens (2 <sup>ème</sup> Quadrant - Formation).....	208
Figure 27. Représentation JK-Meta-Biplot appliquée au corpus d’entretiens (2 <sup>ème</sup> Quadrant – Vie Professionnelle). .....	228
Figure 28 - Historique de l’EC en Espagne. ....	321
Figure 29 - Représentation JK-Meta-Biplot appliquée aux questionnaires. Plan 1-2. Perspective générale .....	336
Figure 30 - Représentation JK-Meta-Biplot appliquée aux questionnaires. Plan 1-2. Perspective générale sans étiquettes ligne .....	337
Figure 31 - Représentation JK-Meta-Biplot appliquée aux questionnaires. Plan 1-3. Perspective générale sans étiquettes ligne .....	338

## 2. Notes d'observation

Note d'observation 1. Phase I (03-03-2016) .....	135
Note d'observation 2. Phase I (11-03-2016) .....	200
Note d'observation 3. Phase I (11-03-2016, soir) .....	201
Note d'observation 4. Phase I (04-03-2016) .....	210
Note d'observation 5. Phase I (11-03-2016) .....	211
Note d'observation 6 Phase II (07-03-2017) .....	213
Note d'observation 7. Phase I (03-03-2016) .....	214
Note d'observation 8. Phase II (03-2017) .....	230
Note d'observation 9. Phase II (07-03-2017) .....	242
Note d'observation 10. Phase I (04-03-2016) .....	243
Note d'observation 11. Phase I (04-03-2016) .....	244
Note d'observation 12 Phase I (-03-2016) .....	245

### 3. Annexe : Genèse de l'Expression Corporelle en Espagne

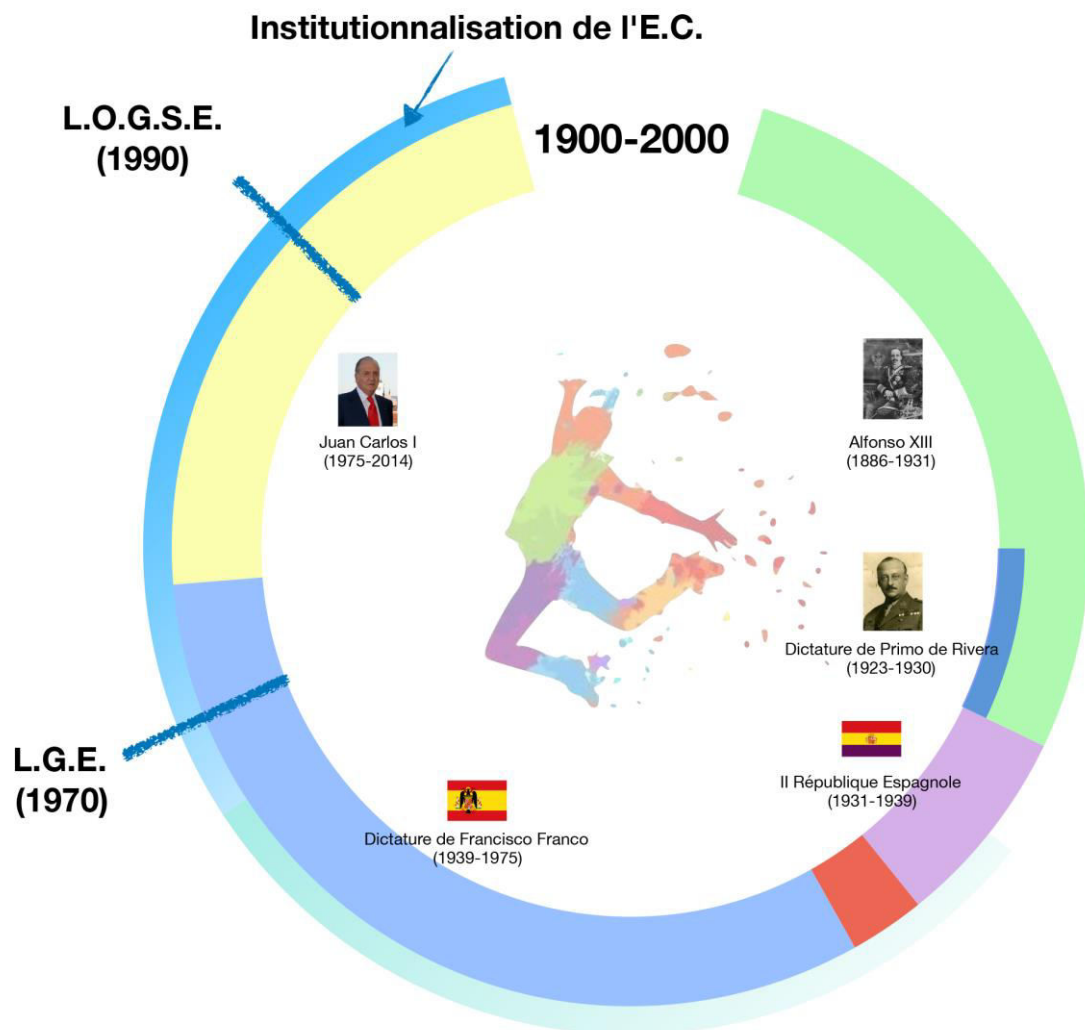


Figure 28 - Historique de l'EC en Espagne.



## 4. Annexe : Grille d'observation

### 1. STRUCTURES ET CONTEXTES QUI ENCADRENT LES PRATIQUES

- Dans quel(s) lieu(s) est(sont) organisé(s) le(s) cours (salle commun, amphithéâtre, scénario, gymnase, salle de danse, etc. ? Quel est son usage principal/habituel ?
- Comment le lieu est-il organisé spatialement? Faire un schéma, avec la place occupée par les différents acteurs.
- Quelles sont les modes d'occupation du temps et de l'espace ? Comment évoluent les différents usages de l'espace ? Décrire les mouvements employés.
- Quels sont les outils utilisés lors des séances (musique, jeux de lumières, objets, déguisement, etc.)?
- Dans quel contexte éducatif s'encadrent les pratiques (matière, créneaux horaires, calendrier scolaire/universitaire)?

### 2. PARTICIPANTS

- Quel est le nombre de participants ? Il faut faire attention au sexe des participants.
- Quelle est l'âge approximatif des participants et des participantes ?
- Quel est le rôle des participants lors des pratiques ? Ce sont des rôles évolutifs ?
- Les participants font partie d'un groupe préexistant ou s'agit-il d'un groupe configuré spécialement pour ces pratiques ?

### 3. ORGANISATION DES SEANCES

#### 3.1. OBJECTIFS ET STRUCTURE DES PRATIQUES

- Quelles sont les activités proposées ?

- Quel est le rapport de ces activités avec d'autres activités artistiques ?
- Quels sont les objectifs (déclarés ou non) de ces pratiques ?
- Les pratiques suivent une structure préétablie ou elles naissent spontanément ? L'improvisation est-elle possible ?
- Quelle est la durée des séances ? Et de chaque activité ? Avec quelles vitesse/fluidité se font les changements d'activité ?
- Quelle est l'implication du corps dans les pratiques ? Quelles sont les réactions des participants ?

### 3.2. FORMES D'INTERACTION

- Existe-t-il de l'interaction entre les participants ? De quel type (contacte, discussion, mouvement partagé, etc.)?
- Quelles sont les injonctions déployées lors des séances (commentaires, corrections, conseils)?
- Existe-t-il de l'interaction entre les participants et leur espace physique (musique, objets, lumière, etc.) ? De quel type (contacte, discussion, mouvement partagé, etc.)?

### 3.3. REPRESENTATIONS CORPORELLES

- Quelles sont les ressources que les acteurs mobilisent dans leur pratique (verbale ou non-verbale).
- Quel est le sens que les acteurs donnent à leur pratique.

## 5. Annexe : Guide d'entretien

Nous présentons ici une copie à celle-ci qui a été utilisée lors des entretiens et sa traduction au français pour une meilleure compréhension.

-----En espagnol -----

### 1. PRIMERA PARTE « DISCURSO REFERENCIAL »

#### 1.1. FORMACION : ¿Cuál ha sido su recorrido de formación hasta la fecha?

- ¿Podría exponerme su recorrido formativo?
  - ¿Qué estudios posee?
  - ¿Cuándo los ha realizado?
  - ¿Cuáles han sido sus motivaciones?
  - ¿Qué papel ha jugado la EC en su formación?

#### 1.2. VIDA PROFESIONAL : ¿Cuál ha sido su recorrido laboral hasta la fecha?

- ¿Podría exponerme su recorrido profesional?
  - ¿Cuáles son los puestos que usted ha ocupado?
  - ¿cuándo los ha ocupado?
  - ¿Cuáles han sido sus motivaciones?
  - ¿Qué papel ha jugado la EC en esos puestos?
  - ¿Cómo describiría usted su día a día en el trabajo?

#### 1.3. ACTIVIDADES EXTRAPROFESIONALES

- ¿Podría exponerme día a día fuera del trabajo?
  - ¿Cuáles son las actividades realizadas?
  - ¿Cuándo las realiza?
  - ¿Cuáles son sus motivaciones?
  - ¿Qué papel juega la EC en esas actividades?

### 2. SEGUNDA PARTE « DISCURSO MODAL »

#### 2.1. RELACIONES INTRA/INTERPERSONALES

- De manera general, ¿qué papel juega la EC en su vida?
  - ¿Qué papel juega la EC a la hora de entender su relación consigo mismo/a? ¿Y con los demás?
  - ¿Qué percepción tiene de su cuerpo? ¿Y el de los demás?
  - ¿Qué papel tiene la EC a la hora de comprender su propio cuerpo? ¿Y el de los demás?
  - ¿Considera usted que ha habido algún cambio en su forma de percibir o de interpretar el mundo? ¿Y la relación consigo mismo/a? ¿Y con los demás?
  - ¿Considera usted que ha habido algún cambio en su forma de percibir su cuerpo? ¿Y el de los demás?

## **1. PREMIÈRE PARTIE « DISCOURS RÉFÉRENTIEL »**

### 1.1. FORMATION : Quel a été le parcours de formation suivi jusqu'au présent ?

- Pouvez-vous m'exposer votre parcours de formation ?
  - Quels sont les études dont vous possédez ?
  - Quand est-ce que vous les avez réalisés ?
  - Quelles ont été vos motivations ?
  - Quel est le rôle de l'EC dans vos formations ?

### 1.2. VIE PROFESSIONNELLE : Quel a été le parcours professionnel suivi jusqu'au présent ?

- Pouvez-vous m'exposer votre parcours professionnel ?
  - Quels sont les postes dont vous avez occupés ?
  - Quand est-ce que vous les avez occupés ?
  - Quelles ont été vos motivations ?
  - Quel est le rôle de l'EC dans ces postes ?
  - Comment pourriez-vous décrire votre quotidien professionnel ?

### 1.3. ACTIVITÉS EXTRA-PROFESSIONNELLES

- Pouvez-vous m'exposer votre quotidien extra-professionnel ?
  - Quels sont les activités réalisées ?
  - Quand est-ce que vous les réalisez ?
  - Quelles sont vos motivations ?
  - Quel est le rôle de l'EC dans ces activités ?

## **2. DEUXIÈME PARTIE « DISCOURS MODAL »**

### 2.1. RAPPORTS INTRA/INTERPERSONNELS

- De manière générale, quel est le rôle de l'EC dans votre vie ?
  - Quel est le rôle de l'EC au moment de de comprendre les rapports avec vous-même ? Et avec les autres ?
  - Quelle la perception que vous avez de votre corps ? Et de ceux des autres ?
  - Quel est le rôle de l'EC au moment de de comprendre votre propre corps ? Et ceux des autres ?
  - Considérez-vous qu'il a eu un changement dans votre forme de percevoir ou d'interpréter le monde ? Et vos rapports avec vous-même ? Et vos rapports avec les autres ?
  - Considérez-vous qu'il a eu un changement dans votre forme de percevoir ou d'interpréter votre corps ? Et ceux des autres ?

## 6. Annexe : Questionnaire en ligne

Nous présentons ici une copie identique à celle-ci qui a été publiée sur Google Forms® pour l'obtention des réponses nécessaires pour notre recherche et sa traduction au français.

-----En espagnol -----

### Movimiento y Expresión Corporal

**\*Obligatorio**

#### Presentación

El equipo SOI “Sport, Organisations, Identités” del laboratorio PRISSMH de la Universidad de Toulouse III Paul Sabatier está muy interesado en conocer su opinión y le agradecemos su participación en este proyecto. El siguiente cuestionario forma parte de una investigación sobre la práctica de actividades relacionadas con el movimiento y la expresión corporal. Sus respuestas serán tratadas de forma anónima y ningún dato que pueda comprometerle será publicado, por lo que le pedimos que conteste libremente y de forma veraz. Este estudio nos permitirá conocer cuál es la situación española del movimiento y de la expresión corporal.

Gracias por su participación.

#### Diría que su dedicación a la EC es... \*

Por favor, entiéndase profesional en la medida en que usted vive de ello y hobby en la medida en que usted la practica como actividad extra-laboral.

*Marca solo una opción.*

- 100% profesional
- Más profesional que hobby
- Tan profesional como hobby
- Mas hobby que profesional
- 100% hobby

## **Y díganos...**

Las preguntas siguientes son de respuesta abierta. Usted puede libremente hablarnos de los aspectos que considere más relevantes de cada uno de los temas que se exponen. Es decir, con el fin de garantizar la calidad de esta investigación, nos gustaría que nos relatase de la manera más extensa posible qué elementos destacaría de cada tema (su experiencia, vivencias, impresiones...).

No olvide responder dentro de cada tema a los diferentes aspectos que encontrará.

El tiempo de respuesta es variable en función de lo que usted desee contarnos y de su propio ritmo de escritura. Podrá editar este cuestionario después de enviarlo definitivamente si no dispone del tiempo suficiente para finalizarlo en una sola sesión por lo que le rogamos que no deje sin cumplimentar el cuestionario.

### **FORMACIÓN \***

Háblenos, por favor, de su formación, ¿cuáles son los estudios que ha realizado? ¿Cuáles eran sus motivaciones, expectativas, etc.? ¿Qué papel cree usted que jugó la EC en su formación?

### **VIDA PROFESIONAL \***

Háblenos por favor, de su trayectoria profesional, es decir, de su recorrido hasta llegar a su día a día profesional actual. ¿Qué papel cree usted que juega la EC a lo largo de dicha trayectoria?

### **ACTIVIDADES FUERA DEL TRABAJO \***

Continúe si es tan amable contándonos en qué consiste su día a día típico fuera del trabajo y no olvide nuevamente resaltar el papel que en él juega las actividades de EC que usted realiza.

### **MOVIMIENTO Y EXPRESIÓN CORPORAL \***

Y para terminar, después de lo que nos acaba de contar, ¿qué papel cree que juega la EC en su vida en términos generales? ¿Cuál ha sido el impacto que ha tenido en usted y en su entorno la práctica de estas actividades?

### **Datos sociodemográficos**

Conteste por favor, a unas breves preguntas. 7. **Es usted... \***

*Marca solo una opción.*

- Hombre
- Mujer

**¿Podría decirnos qué edad tiene?** \* Indique por favor, la fecha de su nacimiento

*Ejemplo : 15 de diciembre de 2012*

**Nivel de formación** \* ¿Cuál es el nivel más alto de formación que usted ha alcanzado?

*Marca solo un óvalo.*

- Educación Primaria Obligatoria
- Educación Secundaria Obligatoria
- Bachillerato
- Ciclo formativo de grado medio.
- Curso de acceso a ciclo formativo de grado medio.
- Certificado de profesionalidad
- Ciclo formativo de grado superior Grado Universitario
- Grado en Medicina
- Master universitario
- Doctor

#### **10. Lugar de residencia principal**

Introduzca por favor el código postal de su lugar de residencia principal.

**11. Lugar de trabajo principal** Introduzca por favor el código postal de su lugar de trabajo principal.

#### **12. Profesión**

Introduzca por favor, el nombre de su profesión actual o el de la última ejercida. Si usted es estudiante indique estudiante y el nombre de sus estudios.

**Muchas gracias por su participación.**

## **Mouvement et Expression Corporelle**

**\*Obligatoire**

### **Présentation**

L'équipe SOI "Sport, Organisations, Identités" du laboratoire PRISSMH de l'Université Toulouse III Paul Sabatier est intéressé par votre avis et on vous remercie de votre participation à ce projet. Le questionnaire qui suit fait partie d'une enquête portant sur la pratique des activités associées au mouvement et l'expression corporelle. Les réponses seront traitées de façon anonyme et aucune donnée qui puisse vous exposer ne sera publiée, raison pour laquelle nous vous prions de répondre librement et de façon véridique. L'étude nous permettra connaître quelle est la situation espagnole du mouvement et de l'expression corporelle.

Merci pour votre participation.

### **Diriez-vous que votre implication auprès de l'EC c'est...**

S'il vous plaît, on entend par "professionnelle" le fait que vous vivez de cette activité et par « hobby » le fait que vous la pratiquez en tant qu'activité extra-professionnelle.

*Cocher uniquement une option.*

- 100% professionnelle
- Plus professionnelle que hobby
- Aussi professionnelle que hobby
- Plus hobby que professionnelle
- 100% hobby

### **Et dites-nous...**

Les questions qui en suivantes sont à réponse ouverte. Vous pouvez parler librement des aspects qu'à votre avis sont les plus importants de chacune des thématiques exposées. C'est-à-dire, afin de garantir la qualité de cette recherche nous souhaitons que vous relatiez de la manière la plus large possible, quels sont les éléments à souligner de chaque thème (votre expérience, vécu, impressions...)

N'oubliez pas de répondre dans chaque thématique aux différents aspects que vous allez trouver.

Le temps pour répondre est en fonction de ce que vous souhaitez nous transmettre et de son rythme d'écriture. Vous pouvez éditer ce questionnaire une fois envoyé si vous n'avez pas le temps suffisant pour le remplir en une seule fois. Raison pour laquelle on vous prie de ne pas laisser le questionnaire sans remplir.



## **FORMATION \***

Parlez-nous, s'il vous plaît de votre formation, quels sont les études dont vous possédez ? Quelles ont été vos motivations ? Quel est le rôle de l'EC dans vos formations ?

## **VIE PROFESSIONNELLE \***

Parlez-nous, s'il vous plaît de votre trajectoire professionnelle, c'est-à-dire de votre parcours jusqu'à votre quotidien professionnel actuel. Quel est le rôle de l'EC dans cette trajectoire ?

## **ACTIVITÉS EXTRA-PROFESSIONNELLES \***

Continuez, si vous voulez bien, nous racontant en quoi consiste votre journée typique hors du travail, sans oublier souligner, encore une fois, le rôle de l'EC dans vos activités.

## **MOUVEMENT ET EXPRESSION CORPORELLE \***

Pour finir, après ce que vous nous avez raconté, quel est le rôle de l'EC dans votre vie dans l'ensemble ? Quel a été l'impact, sur vous et sur votre entourage, de la pratique de ces activités ?

## **Données sociodémographiques**

Répondez, s'il vous plaît à ces brèves questions:

### **Vous êtes... \***

*Cocher uniquement une option.*

- Homme
- Femme

**Pourriez-vous nous dire votre âge? \*** Merci d'indiquer votre date de naissance

*Ejemplo : 15 de diciembre de 2012*

**Niveau de formation \*** Quel est le dernière titre académique que vous avez obtenu?

*Cocher uniquement une option.*

- Education Primaire Obligatoire
- Education Secondaire Obligatoire
- Baccalauréat
- Cycle Formatif de niveau intermédiaire.
- Cours d'accès au Cycle Formatif de niveau intermédiaire.
- Certificat de professionnalité.
- Cycle Formatif de niveau supérieur
- Licence Universitaire
- Médecine

- Master universitaire
- Doctorat

**Lieu de résidence principale** Insérez s'il vous plaît le code postal de votre lieu de résidence principale.

**Lieu d'exercice professionnel principal** Insérez s'il vous plaît le code postal de votre lieu d'exercice professionnel principal

### **Métier**

Insérez s'il vous plaît le nom de votre métier actuel ou celui de votre dernier métier. Si vous êtes étudiant-e merci de l'indiquer ainsi que le titre de vos études.

**Merci beaucoup de votre participation.**

## 7. Annexe : liste de codes employés dans l'analyse

### Codes de Sens

- **Activité Émotionnelle** : classifie les récits qui portent sur l'EC quand elle est comprise en tant qu'activité des émotions.
- **Activité Physique** : classifie les récits qui portent sur l'EC quand elle est comprise en tant qu'exercice corporel.
- **Autocontrôle** : le code fait référence à un des bénéfices de l'EC. On inclut des aspects aussi bien physiques (ex. contrôle des mouvements) qu'émotionnels.
- **Autoperception** : le code rassemble les évaluations et les analyse que l'individu fait de soi-même.
- **Autoréalisation** : le code inclut des expressions sur l'autoréalisation comme bénéfice.
- **Bénéfice** : code générique qui rassemble les extraits où les enquêtés parler d'un bénéfice sans le spécifier
- **Bénéfice émotionnel** : bénéfice sur le plan émotionnel.
- **Bénéfice physique** : bénéfice sur le plan physique.
- **Bénéfice professionnel** : bénéfice sur le plan professionnel.
- **Bénéfice social** : bénéfice sur le plan social.
- **Change-Découverte** : on utilise ce code pour souligner les expressions qui montrent les changements vécus lors de la première phase de la carrière corpo-expressive.
- **Créativité-Art** : ce code fait référence à l'EC en tant qu'activité artistique y/o créative. Au même temps il s'agit d'un code qui rassemble les extraits sur l'art ou la créativité.

- **Données extra-professionnelles** : le code réunit tout l'information apportée sur la dimension extra-professionnelle.
- **Données Formation** : le code réunit tout l'information apportée sur la formation des enquêtés.
- **Données Profession** : le code réunit tout l'information apportée sur la profession des enquêtés ainsi que des références au monde du travail (ex. expérience professionnelle, postes occupés, etc.)
- **Désinhibition** : ce code rassemble les extraits qui portent sur l'EC en tant qu'activité qui permet la libération de l'individu (liberté du mouvement, des émotions, etc.)
- **Difficulté professionnelle** : le code reflète les difficultés rencontrées par les enquêtés dans le contexte du travail ou de sa vie professionnelle. D'habitude elles s'agissent des difficultés associées à l'exercice professionnel de l'EC.
- **Difficulté sociale** : similaire au code « Difficulté professionnelle » le code reflète les difficultés rencontrées par les enquêtés dans le contexte des rapports sociaux issus de leur vie quotidienne.
- **Discipline** : ce code rassemble les extraits qui portent sur l'EC en tant que discipline. Il s'agit d'un code qui est employé généralement d'une manière plus théorique.
- **Physique** : le code réunit les aspects physiques mentionnés lors des discours tels que l'exercice physique, l'entretien corporel, santé, etc. Ils ne sont pas nécessairement associés à l'EC.
- **Outil** : il fait référence aux expressions portant sur l'EC quand celle-ci est employée pour faire quelque chose. Par exemple, en tant qu'outil éducatif (pour apprendre).
- **Hobby** : ce code porte notamment sur l'EC en tant que loisir.

- **Langage** : le code porte sur l'EC en tant que langage et d'une manière générale, sur la communication et l'expression.
- **Matière** : il est employé quand l'EC est exposé comme sujet de formation.
- **Mode de vie** : dans les extraits rassemblés par ce code les enquêtés exposent l'EC comme un mode de vie.
- **Nécessité** : les extraits où ce code est employé portent sur l'EC en tant qu'une nécessité. Normalement elle est exprimée de façon générique.
- **Plaisir** : communément employé en lien avec l'EC le code montre des expressions de jouissance.
- **Profession** : communément employé en lien avec l'EC le code montre l'EC comme une activité professionnelle.
- **Projet** : ce code a été conçu pour résumer les extraits des enquêtés où ils montrent les modalités pour prendre des décisions, motivations, espoirs. Le code a une claire projection vers l'avenir.
- **Rejet** : avec cela l'enquêté montre son rejet, dégoût, éloignement vis-à-vis d'une activité, action ou phénomène. Par ex. Football.
- **Technique** : le code fait référence à l'EC comme processus où il y a des normes, structures et directives à suivre.
- **Valeurs** : ce code rassemble les valeurs et les évaluations morales des enquêtés.
- **Vocation** : il porte sur la vocation au moment de parler de l'EC ainsi que d'autres activités (ex. l'enseignement).

## Codes de Référence

Références aux :

- **Activités Sportives** : sport, football.
- **Activités Expressives** : danse, mime, théâtre.
- **Activités Ludiques ou de Loisir** : se promener, cinéma, lire.
- **Activités Musicales** : chanter, écouter de la musique.
- **Activités Quotidiennes** : cuisiner, s'occuper des enfants.
- **Amis** : ami, amitié.
- **Collègues** :
- **Corps**
- **Expression Corporelle** : tout type de référence implicite.
- **Education Formelle** : licence, master, université.
- **Education Non-Formelle** : cours.
- **Famille** : mère, père, sœur.
- **Groupe Cible** (Références aux Enfants et/ou au Public) : étudiants, public, groupes.
- **Autre Généralisé** : société, monde, gens.
- **Travail**
- **Vie** : vie, vivre.
- **Soi** : ce code fait référence aux extraits qui portent sur le « soi intérieur » d'une manière très marquée. On trouve souvent des aspects émotionnels.







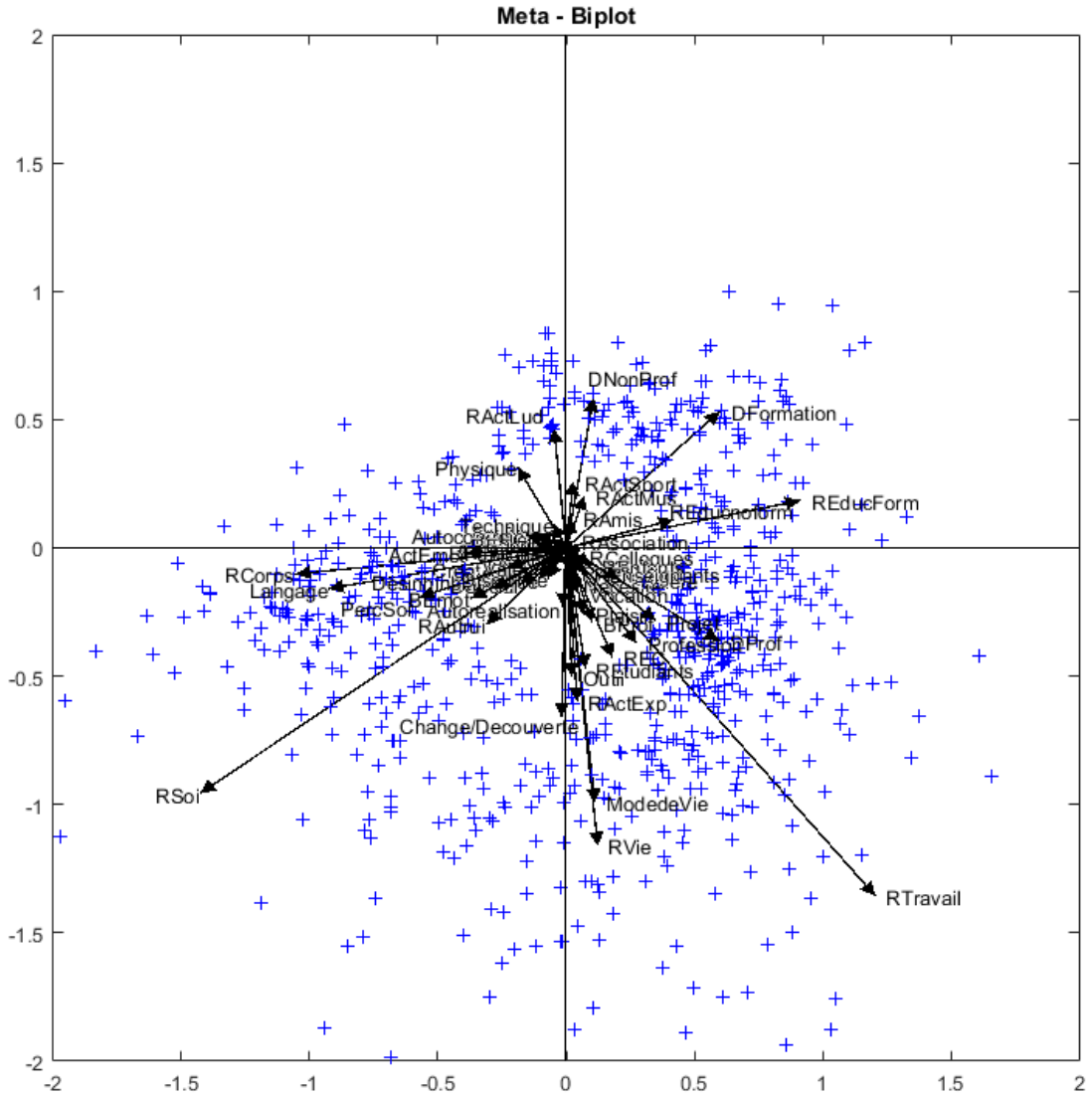


Figure 31 - Représentation JK-Meta-Biplot appliquée aux questionnaires. Plan 1-3. Perspective générale sans étiquettes ligne

**Description :** la Figure 31 nous montre la représentation graphique des mêmes données avec une rotation qui nous permet de voir le plan 1-3. Avec cette rotation nous pouvons constater le fait de rupture qu'on a analysé sur le facteur 3. En ce sens, nous pouvons voir les codes « Change/Découverte », « Référence aux Activités Expressives », « Mode de Vie », « Référence Vie » formant des petits angles sur les valeurs négatives de l'axe. Ce qui relève des expressions employées assez fréquemment où les pratiquant-e-s montraient comment l'EC avait « changé sa vie » ou comment l'EC est devenue « leur mode de vie »

## Abstract

Body Expression (BE) is a relatively recent discipline in Spain. A generation of forerunners of Expressive Body Activities (EBA), who conducted their work within the context of the Second World War, can be identified first and foremost. Subsequently, a first generation of BE practitioners took over, organising and promoting recognition of the discipline from 1960. And finally, a second generation has contributed to the institutionalisation of BE during the transition to democracy in Spain.

The main objective of this thesis is to analyse the process of professionalisation of Spanish BE practitioners, along with the means of appropriation/socialisation of BE employed by this group. This investigation questions the socialisation of class and gender, drawing on studies that focus on the social construction of the body and incorporation of the habitus (Bourdieu, 1980; Court, Mennesson, Salaméro, & Zolesio, 2014; Darmon, 2008; Détrez, 2002; Faure, 2000; Fraysse & Mennesson, 2009). These analyses are combined with an analysis of the careers of practitioners (Becker, 1963). Thus, the analysis makes it possible to highlight the modes of engagement, continuance and output of the practice, connected to the socialisations and rationales for the institutionalisation of BE.

Our methodology has been designed to enable the analysis of the evolution and disposition of a population formed by practitioners of both sexes and of any age. To that end, we have directly observed the corporal practices of BE practitioners, along with conducting semi-directive interviews and qualitative questionnaires. We used JK-Meta-Biplot for the textual analysis of our data, enabling us to graphically observe the structure of the different narratives (Caballero, Galindo, & Garcia, 2017).

Our analysis was organised so as to highlight the three stages in the corpo-expressive career. The first is a stage in which the practitioner “discovers” BE and identifies a “personal change”: a *rupture* that entails the (total or partial) abandonment of the image of physical activity as a “Performance activity”, in favour of an “emotional” concept of the activity. Such “discoveries” mainly occur within the middle and upper classes (who have a large amount of cultural capital) and in women. During the second stage, the practitioner undergoes a personal transformation, committing to BE (thus shifting body ideals around an *ethos* and modifying the corporal *hexis* of practitioners) in the active “pursuit” of training until its practice becomes a “Total Activity”: an ideal type modelled on the concept of total institution (Goffman, 1968), in which the activity is able to “remove the barriers” that separate the different spheres of life of the individual, subjecting them to the practice of said activity. Finally, the third and final stage of the corpo-expressive career entails the end of BE as a “Total Activity”.

In essence, this thesis demonstrates the stages of a corpo-expressive career, based on which BE practitioners undergo a transformation that modifies their disposition. We have identified the necessary dispositions within the social space formed by middle and upper class women with a large amount of cultural capital who are quicker than men to commit to activities that entail “emotional work” (Hochschild, 1983).

## Résumé

L'Expression Corporelle (EC) est une discipline relativement récente en Espagne. On peut identifier d'emblée une génération de précurseurs des Activités Corporelles Expressives (ACE), qui ont développé leurs travaux dans le contexte de la Seconde Guerre mondiale. Ensuite, une première génération de défenseurs de l'EC, a pris le relais et organisé, faire reconnaître la discipline au cours des années 1960. Finalement une deuxième génération a contribué à l'institutionnalisation de l'EC dans le contexte de la Transition à la démocratie espagnole.

L'objectif principal de cette thèse est d'analyser les parcours de professionnalisation des pratiquants espagnols de l'EC ainsi que les modalités d'appropriation/socialisation de l'EC par cette population. Cette recherche interroge les socialisations de classe et de genre. Elle prend appui sur les travaux qui mettent l'accent sur la construction sociale du corps et l'incorporation des habitus (Bourdieu, 1980; Court, Mennesson, Salaméro, & Zolesio, 2014; Darmon, 2008; Détrez, 2002; Faure, 2000; Fraysse & Mennesson, 2009). Ces analyses se conjuguent avec une analyse des carrières des pratiquant-e-s (Becker, 1963). L'analyse permet ainsi de mettre en évidence les modes d'engagement, de maintien et de sortie de la pratique articulés aux socialisations et aux logiques d'institutionnalisation de l'EC.

Notre méthode d'enquête a été conçue afin d'analyser les parcours et les dispositions d'une population constituée par des pratiquants des deux sexes et tous les âges. Pour cela, nous avons réalisé des observations directes des pratiques corporelles des pratiquants de l'EC; des entretiens semi-directifs ainsi que des questionnaires qualitatifs. Nous proposons l'utilisation du JK-Meta-Biplot pour l'analyse textuelle de nos données qui nous permet de voir graphiquement la structure des différents discours (Caballero, Galindo, & Garcia, 2017).

Nous avons organisé nos analyses en mettant en évidence trois étapes de la carrière corpo-expressive. La première est une étape au cours de laquelle le pratiquant « découvre » l'EC et où il va identifier un « changement personnel » : une *rupture* qui suppose l'abandon (total ou partiel) de l'image de l'activité physique comme « Activité de performance » en faveur d'une conception de l'activité comme « émotionnelle ». La « découverte » s'opère prioritairement à l'intérieur des classes moyenne et supérieure (qui possèdent un grand volume capital culturel) et chez les femmes. Lors de la deuxième phase le pratiquant initie un travail de transformation de soi en s'engageant dans l'EC (qui déplace les idéaux corporelles autour d'un *ethos* et modifie l'hexis corporelle des pratiquants) sous forme d'une « recherche » active de formation jusqu'à faire de sa pratique une « Activité Totale » : Idéaltype inspiré sur la notion de *total institution* (Goffman, 1968) où l'activité est en mesure de « briser les frontières » entre les différentes dimensions de la vie de l'individu en les soumettant à la pratique de la dite activité. Finalement l'entrée dans la troisième et dernière étape de la carrière corpo-expressive suppose la fin de l'EC en tant qu'« Activité Totale ».

Au final, cette thèse montre les phases d'une carrière corpo-expressive au cours de laquelle les pratiquants de l'EC réalisent un travail de transformation qui modifie leurs dispositions. Nous avons identifié les dispositions nécessaires dans l'espace social configuré par les femmes des classes sociales moyennes et supérieures détenant un grand volume de capital culturel qui s'engagent plus facilement que les hommes dans des activités impliquant un « travail émotionnel » (Hochschild, 1983).