Autour de la proposition dansée : regard sur les interactions professeur-élève dans la classe technique de danse contemporaine

Nicole Harbonnier-Topin

▶ **To cite this version:**

Nicole Harbonnier-Topin. Autour de la proposition dansée : regard sur les interactions professeur-élève dans la classe technique de danse contemporaine. Education. Conservatoire national des arts et métiers - CNAM, 2009. Français. NNT : . tel-00640042

HAL Id: tel-00640042
https://theses.hal.science/tel-00640042

Submitted on 10 Nov 2011

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.

Conservatoire National des Arts et Métiers
Centre de Recherche sur la Formation, EA 1410
École doctorale Arts et métiers, ED 415
Paris

Thèse de doctorat en Formation des adultes
Sciences de l'Éducation

Nicole HARBONNIER-TOPIN

AUTOUR DE LA PROPOSITION DANSÉE

Regard sur les interactions professeur-élève dans la classe technique de danse contemporaine

Thèse dirigée par Jean-Marie BARBIER
Date de soutenance : 7 juillet 2009

Jury :
Françoise CROS (présidente), professeur au CNAM
Jean-Marie BARBIER (directeur), professeur au CNAM
Jacques COSNIER, Professeur émérite de l'Université Lumière-Lyon 2
Aurore DESPRÉS, Maître de conférences à l'IUFM de Franche-Comté
Christoph WULF, Professeur à la Freie Universität de Berlin
Alain BERTHOZ, Professeur au Collège de France

A mes enfants, pour leur affection et leur compréhension

A ma sœur Odile pour son intérêt, sa lecture bienveillante et son support

Remerciements

Je tiens à adresser mes plus sincères remerciements au département danse de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) pour m'avoir offert un support et des conditions exceptionnels qui ont rendu possible la réalisation de cette recherche.
Je remercie également Les Ateliers de Danse Moderne à Montréal Inc. (LADMMI) de m'avoir si généreusement ouvert leurs portes pour une partie de ma cueillette de données.

Je remercie chaleureusement tous les participants qui ont accepté de donner un peu de leur temps et qui, par leurs témoignages, ont apporté une précieuse contribution à cette recherche :

- ✓ *Les artistes chorégraphiques, enseignants de danse :*

Suzanne Bodak, Sophie Corriveau, Suzanne Gagnon, Benjamin Hatcher, Lisa Kovacs, Sylvain Lafortune, Jane Mappin, Pamela Newell, Catherine Tardiff, Catherine Viau, Vincent Warren,

- ✓ *Les étudiants des deux institutions de formation en danse (UQAM et LADMMI) :*

Simon Ampleman, Luc Boissineau, Sofia Borella, Cathy, Sophie Breton, Mellisha Dawe, Émilie Demers, Dany Desjardins, Pascal Desparois, Sébastien Forgues, Harmonie Fortin-Léveillé, Katia Lacelle, Cynthia Lavoie-Vezeau, Catherine Legendre, Émilie Morin, Kim Morin, Amanda Murphy, Marie-France Ouellet, Marie-Lyne Pelletier, Émilie Poirier, louliko Shibao, Emmanuel Shink, Isabelle Trudel, Hélène Turcot.

Je remercie tout particulièrement les cinq professeurs qui m'ont accueillie dans leurs classes de danse, à l'UQAM et à LADMMI, qui m'ont laissé filmer leur classe et dont la collaboration, si pertinente et généreuse, constitue une condition incontournable de la réalisation d'une telle recherche : Marc Boivin, Christine Lamothe, Manon Levac, Warwick Long et Tassy Teekman.

Je rends hommage à Hubert Godard, dont l'enseignement a été une source d'inspiration.

J'exprime ma profonde reconnaissance à Aurore Després qui, en me faisant connaître l'analyse d'activité, a largement contribué à l'émergence et à l'orientation épistémologique de ce projet et dont le support m'a été très précieux.

Une thèse est un projet personnel d'envergure qui se répercute nécessairement sur les proches…

J'adresse des remerciements tout particuliers à mon ami, Yvon Letarte, pour son support, sa grande générosité, sa patience, et pour ses exceptionnelles qualités de rigueur et de sens critique qu'il a affectueusement mis à ma disposition tout au long du travail.

Quand la notion d'accompagnement prend tout son sens…

Je suis extrêmement reconnaissante envers mon directeur de thèse, Jean-Marie Barbier, d'avoir cru avec enthousiasme en mon projet, de m'avoir apporté un soutien sans failles, et de m'avoir accompagnée de manière si généreuse et efficace jusqu'à l'achèvement de ma thèse.

Résumé

L'étude de terrain, menée dans cinq classes techniques de danse contemporaine à un niveau préprofessionnel, nous amène à relativiser le présupposé selon lequel l'apprentissage par « reproduction » serait superficiel et aliénant. La communication par le mouvement dansé et le discours du professeur sollicite notre fonctionnement « naturel » suivant ce que nous avons choisi d'identifier comme un phénomène d' « écho-résonance » qui ne s'arrête pas à la forme extérieure mais peut permettre un accès direct et rapide au processus-même du mouvement. La confrontation de l'étudiant au mouvement du professeur relève finalement d'une offre d'altérité engageant le premier dans une co-construction avec le deuxième. Cette co-construction est d'autant plus une source d'intégration pour l'étudiant que le discours d'accompagnement de la proposition dansée énoncé par le professeur concerne le processus lui-même et apporte un imaginaire inspirant pour le mouvement. La configuration typique « démonstration-reproduction » apparaît alors comme une configuration plus interactionnelle qu'il n'est d'ordinaire présupposé, configuration dans laquelle la spécificité « ostensive-résonante » de la communication du professeur peut s'épanouir au bénéfice de l'apprentissage de l'étudiant.

Mots clés : danse, apprentissage, interaction, communication, résonance

Abstract

The commonly held assumption that learning by "reproduction" would necessarily be superficial and alienating, is questioned and put into perspective by this field research carried out in the context of five, pre-professional level, contemporary dance technique classes. Teachers' communication, through movement and speech, triggers a "natural" mechanism which we have chosen to call "echo-resonance". This mechanism, over and above the observation of the external, formal aspects of movement, in fact gives access to the movement process itself.
The teacher's movement, in the face-to-face situation, offers the student the experience of "otherness" which engages both of them in a process of co-construction. To the extent that the teacher's verbal communication which accompanies the movement proposal is relative to the movement *process* and provides inspiring imagery, the co-construction enhances the student's learning integration. The typical configuration of "demonstration-reproduction" appears then as a much more interactive relationship than it is commonly supposed to be. The "ostensive-resonant" specificity of the teacher's communication enhances the student's learning potential.

Keywords: dance, learning, interaction, communication, resonance

« Quand je regarde des danseurs apprendre des pas, certains ont besoin d'indications très claires… d'autres danseurs voient, ils vont commencer à bouger, ils n'ont pas besoin de poser de questions. Ils ne font qu'absorber à travers la peau. C'est merveilleux à regarder. C'est une intelligence viscérale. C'est très kinesthésique, la capacité à absorber quelque chose de la manière dont les animaux le font. »

Paroles de Merce CUNNINGHAM (Roseman, 2001:45)

Table des matières

INTRODUCTION 12

1. ENJEUX DE L'ENSEIGNEMENT DE LA DANSE CONTEMPORAINE 17

1.1. PERSPECTIVE SOCIO-HISTORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA DANSE 18

- La logique théâtrale spectaculaire brouille les clivages esthétiques 18
  - L'authenticité singulière à l'origine de la « danse contemporaine » 20
  - Débat amateurisme / professionnalisme 21
  - Formation du danseur professionnel et interpénétration des pratiques 22
- Développement de la virtuosité et professionnalisation du danseur fondés sur l'esthétique classique 24
- Institutionnalisation de l'enseignement de la danse 27
  - Tradition orale et remises en question de la qualité du professeur de danse 27
  - Création et évolution des institutions de formation 29
  - Loi française de 1989 sur l'enseignement de la danse 32
- Tendance à la standardisation de l'enseignement de la danse et ses répercussions sur les modes de transmission 35
  - Dénonciation du retour au modèle classique dans la danse contemporaine 38
  - Discipline et rationalisation des savoir-faire dans l'enseignement de la danse contemporaine 40
- En guise de conclusion, deux logiques pour une même issue autour d'une pratique non interrogée 41

1.2. LA CLASSE TECHNIQUE DE DANSE 42

- Le concept récent de formation « technique » 42
- Objectifs de la classe technique 46
  - La notion de technique, une valeur sûre intégrée par les étudiants 46
  - Objectifs de polyvalence et d'élargissement du répertoire de mouvements 47
  - Objectifs de prévention sanitaire 48
- Déroulement de la classe technique 49

1.3. LA « PROPOSITION DANSÉE » 50

- Nécessité de la communication inter-corporelle 51
- Une configuration « démonstration – reproduction du modèle » suspecte 54
  - L'observation admirative, source de blocage pour l'activité de l'étudiant 54
- Importance du langage 55

2. QUELQUES ASPECTS DE L'INTERACTION Objet, Options épistémologiques et méthodologiques, cadre théorique 59

2.1. OBJET DE LA RECHERCHE 60

2.2. UNE APPROCHE BASÉE SUR L'ANALYSE D'ACTIVITÉ 62

- Options épistémologiques 62
  - Rompre avec l'évidence de la connaissance du sens commun 62
  - Une approche en intelligibilité 63
  - Épistémologie de la complexité 64
  - L'action d'un point de vue situé 66

- Une analyse inductive 66
- Tentative de rapprochement entre constructivisme, phénoménologie et interactionnisme ... 67

❖ Options méthodologiques 69
- Une étude qualitative située 69
- Une analyse dialectique entre singularité et généralité 70

2.3. LES ACTIVITÉS DE L'INTERACTION 70

❖ Pertinence du concept d'activité 70
- L'approche de l'activité humaine d'un point de vue général 70
- Le concept d'activité dans la visée particulière de notre étude 73

❖ Différentes dimensions de l'interaction 81
- L'interaction dans la communication pédagogique 82
- L'interaction dans la communication d'action 99

3. CONDUITE DE LA RECHERCHE 118

3.1. TERRAIN DE LA RECHERCHE 119

❖ Présentation des institutions 119
- Le département danse de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) 119
- Les Ateliers de Danse Moderne de Montréal (LADMMI) 120

❖ Présentation des participants à la recherche 121
- Les participants de l'UQAM 121
- Les participants de LADMMI 122

3.2. MÉTHODOLOGIE DE CUEILLETTE DE DONNÉES 123

❖ Entretiens biographiques 124
❖ Enregistrement vidéo 125
❖ Entretiens d'autoconfrontation 126

3.3. DÉROULEMENT DE L'ANALYSE 128

❖ Analyse des entretiens biographiques 128
- Transcription 129
- Sélection-réarrangement-reconstitution-narration 129
- Condensation 131
- Inclusion 133

❖ Analyse des enregistrements vidéo et des entretiens d'autoconfrontation 133
- Transcription de l'enregistrement vidéo 133
- Transcription des entretiens d'autoconfrontation 141
- Narration : « étude de la séquence » 141
- Traitement quantitatif 143

4. IDENTIFICATION ET ANALYSE DES INTERACTIONS 151

4.1. IDENTIFICATION ET ANALYSE DES ACTIVITÉS DU PROFESSEUR 152

❖ Activités de Communication 152
- Activités de propositions d'action 154
- Activités « en réaction » 167
- Gestion de la classe 172

❖ Activités d'observation 177
- Les activités d'observation sont essentiellement évaluatives 177

- Les activités d'observation sont associées à d'autres activités 182
- ❖ L'activité « Faire pour soi » 183

4.2. IDENTIFICATION ET ANALYSE DES ACTIVITÉS DES ÉTUDIANTS 184

- ❖ Activités d'appropriation 184
  - Activités « d'écho-résonance » 186
  - Activités « en réaction » 197
- ❖ Activités de performation 200
  - Performation pour soi 200
  - Performation-exposition 202

4.3. ANALYSE DES COUPLAGES D'ACTIVITÉS ENTRE LE PROFESSEUR ET LES ÉTUDIANTS 208

- ❖ Définition de la notion de couplage d'activités 208
- ❖ Description des types de couplages d'activités 208
  - Limitations dans la constitution des types de couplages 208
  - Les différents types de couplages 209
- ❖ Dynamique des couplages d'activités dans les différentes séquences 227
  - Chronologie des types de couplages commune à toutes les séquences 227
  - Une logique d'enseignement 228

4.4. DIVERSITÉ DES CONFIGURATIONS D'ACTIVITÉS SELON LES DIFFÉRENTS PROFESSEURS 231

- ❖ Séquence de DORA 236
  - Les préférences d'activités du professeur 236
  - Les activités des étudiants 236
  - Les spécificités des couplages d'activités 237
  - Synthèse 238
- ❖ Séquence D'OCTAVE 239
  - Les préférences d'activités du professeur 239
  - Les activités des étudiants 240
  - Les spécificités des couplages d'activités 241
  - Synthèse 242
- ❖ Séquence DE QUENTIN 243
  - Les préférences d'activités du professeur 243
  - Les activités des étudiants 244
  - Les spécificités des couplages d'activités 245
  - Synthèse 246
- ❖ Séquence DE SABINE 248
  - Les préférences des activités du professeur 248
  - Les activités des étudiants 249
  - Les spécificités des couplages d'activités 250
  - Synthèse 251
- ❖ Séquence DE THÉRÈSE 253
  - Les préférences d'activités du professeur 253
  - Les activités des étudiants 254
  - Les spécificités des couplages d'activités 255
  - Synthèse 256

4.5. TABLEAU SYNTHÉTIQUE RÉCAPITULATIF 258

5. IDENTIFICATION ET ANALYSE DU SENS DES INTERACTIONS POUR LES SUJETS 260

5.1. LA « DÉMONSTRATION », PRÉSENTATION ET EXPLICATION DE LA PROPOSITION DANSÉE 261

- La notion de « proposition dansée » 262
  - La notion de « proposition dansée » dans sa dimension d'offre 263
  - La notion de « proposition dansée » dans sa dimension d'exposition 271
- La « présentation » de la proposition dansée 273
  - La « présentation de la proposition », une partition vivante et éphémère 273
  - Pouvoir attribué à l'activité de « présentation de la proposition » 282
- L'explication de la proposition dansée 287
  - Visées du professeur dans son activité d'explication 287
  - L'explication, résultat d'une résonance du professeur à la performation de l'étudiant 303
  - La fonction de l'explication du point de vue de l'étudiant 304
- Particularités discursives des professeurs et leur impact sur les étudiants 312
  - Utilisation des verbes d'action 312
  - Le discours comme générateur de fiction à dimension ludique et poétique dans une visée pragmatique d'efficacité pédagogique 317
  - La fonction « artistique » de l'explication quand elle fait référence à notre relation à la gravité 327
  - La fonction « résonante » des mots du corps 328

5.2. LA « REPRODUCTION », ACTIVITÉ DE CO-CONSTRUCTION QUI SE DÉCLINE EN « VOIR » ET EN « FAIRE » 330

- La « reproduction », une activité de co-construction sur fond de « résonance » 331
  - La reproduction repose sur des intentions d'appropriation de « compétences » 332
  - « Voir » la proposition, une appropriation résonante ? 333
  - L'activité « faire avec », une incorporation directe et efficace 339
- L'activité de performation, le résultat d'une co-construction 340
  - Une recherche personnelle 341
  - Une construction personnelle remplie de défis et de difficultés 341
  - Une co-construction révélée par les récits d'intégration 343
  - Les apprentissages réalisés en tant que traces de co-construction 348

5.3. LA LOGIQUE SOUS-JACENTE À L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA DANSE 349

- La communication de la proposition dansée par le professeur, une communication « ostensive-résonante » 349
- La réflexivité de l'enseignant pour une appropriabilité par l'étudiant 353
- Tableau synthétique 357

6. ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION SUR L'INTERACTION : Discussion sur les aspects méthodologiques et théoriques et considérations d'ordre professionnel 359

6.1. DIMENSION HEURISTIQUE DE LA CATÉGORISATION D'ACTIVITÉS 360

- Rendre explicite les activités implicites des professeurs de danse 363

❖ Dévoilement de la variété des activités, de l'autonomie et des initiatives des étudiants 364
❖ Les organisations effectives d'activités, des indicateurs de « *rapports de place* » entre sujets....365
6.2. CONSIDÉRATIONS PROFESSIONNELLES ET PRAXÉOLOGIQUES....369
❖ L'échelle individuelle, une logique de l' « action-qui-marche-et-qui-convient »....370
❖ L'échelle interactionnelle, une logique de la co-construction ?....375
➢ L'interaction, une situation d'intersubjectivité qui permet une objectivation de soi.... 377
➢ La force du « désir mimétique »....380
➢ Paradoxe entre autonomie relative et dépendance inévitable....383
❖ L'échelle écosociale, une logique de la configuration comprise dans une vision systémique d'une « *culture d'action* »....384
❖ Réflexions sur la formation de professeurs de danse....389
➢ Les actions typiques du professeur de danse mises en objet de formation....389
➢ La configuration d'activités, un cadre d'analyse pour le formateur ?....393
6.3. CONDITIONS D'UNE ÉVOLUTION DE LA CONFIGURATION DES INTERACTIONS....395
CONCLUSION....401
BIBLIOGRAPHIE....405

FIGURES, TABLEAUX ET ANNEXES

CONDUITE DE LA RECHERCHE

Figure 1 : schéma synthétique de l'entretien biographique……132
Figure 2 : exemple d'inclusion d'extraits de l'entrevue biographique dans l'étude de la séquence d'Octave ……. 134-135
Figure 3 : récapitulatif des séquences de chaque classe de danse filmée…….....136
Figure 4 : extrait du découpage et de retranscription de la classe de Dora…… 138
Figure 5 : Découpage temporel de la séquence de Dora……. 140
Figure 6 : un extrait de la description extrinsèque de la séquence de Dora ……... 142
Figure 7 : découpage temporel et catégorisations d'activités de la séquence de Dora….. 145
Figure 8 : récapitulatif du recueil de données……. 150

RÉSULTATS

Tableau 1: Les activités du professeur……..... 153
Tableau 2 : Exemples de Communication d'action du professeur ……...155-159
Tableau 3 : Exemples de proposition d'action …….. 163-164
Tableau 4: Récapitulatif des associations d'activités de propositions d'action…… 166
Tableau 5 : Exemples d'activités de réaction du professeur ……...171
Tableau 6 : Récapitulatif associations d'activités de réaction…… 172
Tableau 7 : Exemples de clôture et fermeture de séquence et d'unités d'action…… 174
Tableau 8 : Exemples d'organisation de l'espace et des groupes d'étudiants…….. 176
Tableau 9 : Exemples d'activités d'observation……. 179-181
Tableau 10 : Récapitulatif associations d'activités avec l'activité d'observation…….. 182
Tableau 11 : Les activités de l'Étudiant……. ……... 185
Tableau 12 : Exemples d'activité d'écho-résonance ……. 191-193
Tableau 12-1: Récapitulatif unisson d'activités d'écho-résonance / collectif étudiants... 194
Tableau 12-2 : Récapitulatif des associations d'activités intra écho-résonance……... 195
Tableau 12-3 : Récapitulatif des associations entre activités d'écho-résonance et activités de réaction…… 196
Tableau 12-4 : Récapitulatif des associations entre activités d'écho-résonance et activités de performation-exercice ……196
Tableau 13 : exemples d'activité de réaction des étudiants à la communication d'action du professeur ……... 199
Tableau 14-1 : Récapitulatif des associations d'activités intra-performation ……..... 204
Tableau 14 : Exemples d'activités de performation ……. 205-207
Tableau 15 : Dynamique chronologique des couplages d'activités ……. 229-230
Tableau 16 : Récapitulatif des durées d'activités ……. 232
Tableau 17 : Volume temporel global des activités ……... 233
Tableau 18 : Récapitulatif des durées relatives de groupes d'activités …… 234
Tableau 19 : Récapitulatif des registres lexicaux utilisés par les professeurs …… 235
Tableau 20 : Récapitulatif partiel des logiques d'enseignement-apprentissage…… 259
Tableau 21 : Exemples de scansion rythmique de la présentation de la proposition…… 277
Tableau 22 : exemples de répétition de la présentation……. 281

Tableau 23 : Récapitulatif des activités des étudiants en voir, faire et dire …… 330
Tableau 24 : Récapitulatif complet des logiques d'enseignement-apprentissage …… 358

ANNEXES

Annexe 1 : entretien biographique (Octave)
Annexe 2 : analyse entretien biographique (Octave)
Annexe 3 : schéma synthétique entretien biographique (les cinq cas)
Annexe 4 : Extrait transcription de la classe de danse (Octave)
Annexe 5 : 1ère version découpage temporel de la séquence en unités d'action (les 5 séquences)
Annexe 6 : 2ème version découpage temporel en unités d'action et catégorisation des activités de la séquence (les 5 séquences)
Annexe 7 : entretien d'autoconfrontation Octave
Annexe 8 : entretien d'autoconfrontation É4
Annexe 9 : étude de la séquence d'Octave (verbatim en situation, observation du chercheur, inclusion des extraits des entretiens d'autoconfrontation (professeur et étudiants) et de l'entretien biographique (professeur))
Annexe 10 : description intrinsèque réduit de la séquence d'Octave (verbatim en situation, observation du chercheur et résumé des entretiens d'autoconfrontation)
Annexe 11 : calcul des durées et pourcentage d'activités
Annexe 12 : sommaire du DVD : extraits des enregistrements vidéo des classes techniques de danse
Annexe 13 : DVD

INTRODUCTION

Si vous observez une classe technique de danse contemporaine dans une institution de formation préprofessionnelle, n'importe où dans le monde, il y a de grandes chances pour que vous constatiez le même genre de situation. Le professeur a conçu un exercice ou un enchaînement de mouvements dansés et il le montre aux étudiants, cette « démonstration » étant, la plupart du temps, accompagnée d'indications verbales. Les étudiants, de leur côté, tentent de s'approprier la séquence de mouvements en regardant le professeur faire et en la faisant en même temps que lui, afin d'être capables, après quelques répétitions, de pouvoir reproduire l'exercice ou l'enchaînement tous seuls. Cette situation d'enseignement, extrêmement courante, mettrait donc en jeu un mécanisme d'apprentissage qui pourrait être formulé en termes de « reproduction » ou d' « imitation ».

« *Mais pourtant on nous a bien dit, durant nos études, d'éviter de procéder par imitation pour l'enseignement de la danse !* » s'exclame un enseignant d'éducation physique, justement après le visionnement d'un extrait filmé d'une classe technique de danse contemporaine.

Cette réaction condense à elle seule le point de départ de cette étude. L'imitation a mauvaise presse car elle présuppose dans la pensée populaire un apprentissage plus ou moins passif, générant un état de dépendance de l'apprenant, et une appropriation perçue comme relativement superficielle. L'apprenant lui-même, il s'agit ici d'un étudiant en danse ayant participé à la recherche, se désespère de se rendre compte qu'il fonctionne effectivement par imitation :

> É11, L.556-564 ; … *Si le professeur veut nous amener à un certain niveau, moi, le plus loin que j'vais aller, ça va être ce qu'il fait… Donc si lui il montre, j'suis persuadé que j'vais bien le réussir parce qu'il l'a montré, j'en suis persuadé…. Pour moi c'est hyper révélateur, j'travaille vraiment par imitation, ça a pas de sens, un vrai perroquet !*

Le professeur s'inquiète, de son côté, d'être obligé de servir de modèle pour des élèves à qui peut-être, sa manière de bouger ne conviendra pas :

> Sabine L. 525-530 : « *Je trouve ça toujours délicat de servir de modèle pour ça, parce que j'ai ma propre façon de bouger puis c'est sûr que il y en a qui sont un peu allergiques à qu'est-ce que je fais parce qu'ils ont une autre façon de bouger. C'est ça le problème d'école, c'est d'être obligé de prendre des cours avec des profs même s'ils ne sont pas tout à fait adéquats pour ton corps…* ».

Et en même temps, l'appropriation par imitation ou l'intervention par démonstration d'un modèle sont des processus largement répandus, et pas seulement dans le domaine de l'apprentissage de la danse. Plusieurs auteurs dans différents domaines (sociologie, psychologie, anthropologie, psychanalyse, neurosciences, …), dont nous aborderons les travaux (Tarde, Guillaume, Mauss, Wallon, Winnykamen, Gebauer et Wulf, Gallese, …), envisagent d'ailleurs l'imitation comme un phénomène de développement et d'apprentissage pratiquement incontournable par lequel l'être humain s'approprie spontanément le monde au contact des autres.

Pour en revenir au domaine de la danse, il est intéressant de noter que dès lors qu'un style de danse se transmet dans une situation formelle d'apprentissage, cette situation adopte spontanément la configuration typique que nous nommerons temporairement « démonstration – reproduction du modèle ». C'est ainsi que l'enseignement des danses, telles la danse africaine, la danse hip hop, le flamenco, la danse orientale, etc. qui, à leur origine, se transmettent par imprégnation au travers des pratiques sociales de la communauté, adoptent finalement la même configuration que l'enseignement des danses « savantes » à vocation spectaculaire, telles le ballet, la danse jazz et la danse contemporaine, qui nécessitent un long apprentissage au contact de « modèles ». Sans ignorer les différences qui existent dans l'enseignement des divers styles esthétiques, il semblerait que tous adoptent une configuration de transmission assez semblable. C'est comme si nous assistions, dans cette configuration typique, à une mise en scène d'un fonctionnement « spontané » d'appropriation, à savoir l'imitation, dans une situation formelle de transmission.

En ce qui concerne la « danse contemporaine » qui est le champ esthétique étudié ici, nous devons préciser que l'apprenti-danseur traverse différentes situations de formation qui n'adoptent pas toutes la configuration typique « démonstration-reproduction du modèle ». Il existe des ateliers d'improvisation et de composition dans lesquels l'initiative et la créativité de l'élève sont largement sollicitées. Cependant toutes les institutions de formation préprofessionnelle posent la classe technique comme un passage obligé pour atteindre un niveau de performance adéquat quant aux exigences du spectacle. C'est précisément au phénomène d'imitation au sein de ces « classes techniques » comme passage obligé pour devenir professionnel, que s'est intéressée cette recherche. Pourquoi la configuration typique « démonstration-reproduction du modèle » perdure dans le temps et se répand à travers de nombreux styles esthétiques de danse alors que le phénomène d'imitation serait plutôt perçu d'une manière péjorative ?

Deux catégories de problèmes nous intéressent plus particulièrement :

- L'identification des activités effectives des acteurs dans la situation enseignement-apprentissage de la classe technique de danse
- Les constructions de sens opérées par les acteurs au cours de leurs activités.

Avec cette recherche, nous tentons finalement de comprendre le fonctionnement de la tradition orale de l'enseignement de la danse. Nous espérons alimenter ainsi la réflexion sur la formation des futurs enseignants en danse, en interrogeant la configuration interactionnelle typique de la classe « technique » de danse pour l'inscrire dans une perspective compréhensive plutôt que normative. C'est-à-dire, qu'au lieu d'envisager les situations d'enseignement dans une perspective idéale, il s'agit ici de considérer la situation initiale d'enseignement, telle qu'elle se pratique dans la réalité quotidienne.

Plusieurs postulats soutiennent cette démarche :

Le premier postulat est que l'apparente simplicité de cette configuration est plus complexe que ce que nous pourrions le supposer à priori et nous ne la connaissons pas de manière explicite. Nous pensons qu'il y a donc matière à découverte.

Le deuxième postulat est que les « ressorts » pour l'apprentissage générés par cette configuration sont méconnus et que les ressources qu'elle contient sont possiblement sous exploitées.

Le troisième postulat concerne l'utilité de mettre en évidence de manière explicite les activités effectives et leurs ressources en termes d'apprentissage pour la réflexion et l'élaboration d'un programme de formation de professeurs de danse.

Notre démarche de recherche consistera, premièrement, à recueillir des traces d'activités, notamment par enregistrement vidéo, de la classe technique quotidienne de danse contemporaine dans des centres de formation préprofessionnelle. Ces traces d'activités constitueront le terrain à partir duquel nous procéderons à l'identification des activités des différents acteurs. Deuxièmement, à partir de ces traces d'activités, nous provoquerons des verbalisations des acteurs, le professeur et quelques étudiants, sur leurs activités. Ces verbalisations devraient nous permettre d'accéder au sens que les sujets construisent en situation et par là même de faire émerger les « ressorts » de cette configuration. Troisièmement, la combinaison entre l'identification des activités et le sens construit par les acteurs en situation, devrait nous permettre de caractériser de manière assez explicite la configuration que nous étudions. Nous espérons par

là faire ressortir les forces et les limites de cette configuration de manière à alimenter une réflexion autant sur la formation de professeurs de danse que sur cette pratique d'enseignement.

L'exposé de la recherche est constitué de six chapitres.

Dans le premier chapitre, nous présentons **les enjeux de l'enseignement de la danse contemporaine**, spécifiquement en France. Cela nous permettra de contextualiser certaines données historiques mises en lien avec des décisions politiques et des pratiques sur le terrain.

Dans le deuxième chapitre, nous développons **quelques aspects constitutifs de l'interaction professeur-élève** autour de la proposition dansée. Nous préciserons à cette occasion les options épistémologiques, méthodologiques choisies pour la recherche et exposerons le cadre théorique à partir duquel s'est construite notre réflexion. Nous verrons notamment comment l' « activité » constitue le concept central à partir duquel nous abordons les notions sous jacentes à la configuration « démonstration-reproduction du modèle », à savoir les activités de communication du professeur versus les activités liés à l'apprentissage de l'étudiant dans une relation d'interaction.

Dans le troisième chapitre, nous exposons **la conduite de la recherche**. Nous présentons à cette occasion le terrain de la recherche, les méthodologies de recueil de données utilisées et nous détaillons le déroulement de l'analyse des données.

Dans le quatrième chapitre, nous procédons à **l'identification et à l'analyse des interactions**. Nous exposons les résultats obtenus à l'issue de l'analyse des données. Ces résultats sont composés de quatre parties. Les deux premières parties présentent les outils d'analyse des activités des deux types de sujets, (professeur et étudiants) , qui ont été créés spécifiquement pour cette recherche et qui constituent donc la base de l'analyse qui s'ensuit. La troisième partie décrit les types de couplages d'activités construits à partir des outils d'analyse. Ces types de couplages tentent de rendre compte des rapports habituels « professeur-étudiant » dans la situation d'enseignement-apprentissage de la classe technique de danse. La quatrième partie s'attache à faire ressortir les particularités de chaque classe de danse observée en fonction des différents professeurs. Nous pourrions envisager cette quatrième partie comme une illustration de l'utilisation de nos outils d'analyse pour en tester leur potentiel spéculaire et heuristique.

Le cinquième chapitre s'attache à relier **le sens que les sujets attribuent en situation à leurs interactions** repérées par l'analyse. Nous espérons par là mettre en évidence autant les « ressorts » pour l'apprentissage, que les conditions et les limites, inhérents à cette configuration.
Le sixième chapitre développe quelques **éléments de réflexion sur l'interaction**. Cela nous permettra de revenir, dans un premier temps, sur la méthode d'analyse et sur les résultats qu'elle engendre, pour en faire ressortir la pertinence et les limites. Dans un deuxième temps, nous envisagerons les implications professionnelles et praxéologiques qui découlent de la recherche menée. Nous organiserons ces réflexions selon trois échelles, individuelle, interactionnelle et écosociale, dans le souci d'approfondir et de questionner certains traits saillants des résultats obtenus. Nous conclurons ce deuxième temps avec une réflexion sur la formation de professeurs de danse. Dans un troisième temps, nous envisagerons les conditions d'une éventuelle évolution de la configuration « démonstration-reproduction du modèle » dans une perspective plus générale et critique concernant la tradition de l'enseignement de la danse.

1. ENJEUX DE L'ENSEIGNEMENT DE LA DANSE CONTEMPORAINE

1.1. PERSPECTIVE SOCIO-HISTORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA DANSE

1.2. LA CLASSE TECHNIQUE DE DANSE

1.3. LA « PROPOSITION DANSÉE »

Dans ce chapitre, nous tenterons de cerner le contexte socio-historique et les différents enjeux dans lesquels s'inscrivent les activités interactionnelles entre le professeur et les élèves dans la classe technique de danse contemporaine, afin d'en appréhender le mode opératoire de manière située.

Avant toute chose, il nous faut reconnaître que dans la réalité, telle qu'elle se pratique en ce moment, la classe technique de danse contemporaine, dans le cadre de la formation de danseurs professionnels, s'inscrit dans une logique de formation à la performance de haut niveau et de polyvalence du danseur. Cela veut dire que l'on assiste actuellement à une uniformisation et à une standardisation de la formation du danseur, qui tend à transcender les styles esthétiques, notamment classique et contemporain. C'est précisément ce constat que nous allons essayer de contextualiser pour mieux comprendre les modes de transmission à l'œuvre dans l'enseignement de la danse contemporaine aujourd'hui.

Dans une première partie, nous commencerons par voir comment la logique de performance s'enracine dans les débuts du développement de la danse théâtrale au XVIème et XVIIème siècle et transporte avec elle certains modes de transmission et certaines valeurs à l'œuvre à cette époque. Dans un deuxième temps, nous envisagerons plus précisément la classe technique de danse à l'intérieur du programme de formation du danseur pour en dégager ses spécificités. Pour finir, nous nous concentrerons sur la « proposition dansée » dans le cadre de la classe technique de danse avec les enjeux communicationnels et pédagogiques dont elle est l'objet.

1.1. PERSPECTIVE SOCIO-HISTORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA DANSE

❖ LA LOGIQUE THÉÂTRALE SPECTACULAIRE BROUILLE LES CLIVAGES ESTHÉTIQUES

Nous allons voir ici pourquoi il est indispensable d'ancrer la réflexion sur la classe technique de danse contemporaine dans une pensée plus large sur la formation du danseur professionnel, la reliant, en dépit de certaines réticences, à certains aspects de l'enseignement de la danse classique.

Même si ce que l'on appelle aujourd'hui « danse contemporaine » s'inscrit à ses débuts, sous l'appellation de « danse moderne », dans une rupture assez radicale avec l'esthétique classique, il

convient de comprendre que la logique théâtrale spectaculaire à laquelle elle appartient l'amène finalement aujourd'hui à en intégrer aussi bien des types particuliers de mouvements que certains modes de transmission au niveau de la formation des danseurs. Inversement, l'épanouissement de la création contemporaine dans les grandes compagnies de tradition classique, incitent, dans cette même logique théâtrale spectaculaire, à un élargissement du vocabulaire gestuel par l'intégration d'apports d'autres esthétiques en plus du code classique. A titre d'exemple, voici comment quelques institutions supérieures de formation en danse présentent leur formation.

Le Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris est très explicite sur cette interpénétration des styles :

> « *L'évolution du paysage chorégraphique national et international nécessite aujourd'hui une plus grande pluridisciplinarité de la part des danseurs interprètes. C'est ce à quoi la Direction des études chorégraphiques prépare les étudiants, en ouvrant d'une part le cursus classique au langage de la danse contemporaine et en intégrant d'autre part dans le cursus contemporain les principes fondamentaux de la danse classique. Les élèves pourront ainsi mieux affronter les exigences des grandes compagnies qu'ils ont vocation à intégrer.* »[1]

Le Ballet National de Marseille formule également l'ouverture indispensable vers d'autres techniques pour satisfaire aux critères de polyvalence exigés chez les danseurs professionnels actuels :

> « *Si la danse classique constitue le fondement de l'enseignement, la palette des disciplines complémentaires s'enrichit à chaque stade du cursus. C'est en effet le travail des techniques et styles différents, à travers diverses approches du mouvement qui favorise une connaissance plus complète de l'anatomie et une intelligence du corps.* »[2]

L'école belge P.A.R.T.S., une des écoles en danse contemporaine les plus reconnues au niveau international, pose également la danse classique comme indispensable :

> "*An essential aspect of the PARTS training is the daily combination of classical dance and contemporary techniques. The decision to teach* ***classical ballet*** *in a contemporary dance training remains* ***a cornerstone of our approach****."* [3] (Un aspect essential de l'entraînement de PARTS est la combinaison journalière des techniques de danse classique et contemporaine. La décision d'enseigner le ballet classique dans une formation de danse contemporaine demeure une base de notre approche)[4]

---

[1] http://www.cnsmdp.fr/interface/frame/frame_all.htm
[2] Extrait du site internet de l'école : http://www.ballet-de-marseille.com/int-nav2001.htm
[3] http://www.parts.be/Home/curriculum/tabid/57/language/fr-BE/Default.aspx
[4] Traduit par nous

Dans les deux cas, de la danse classique vers la danse contemporaine et de la danse contemporaine vers la danse classique, cette interpénétration des esthétiques a des répercussions au niveau de la formation. Très concrètement, cela veut dire qu'aujourd'hui, nous faisons le constat que non seulement l'entraînement classique fait partie de la formation du danseur contemporain, mais la classe technique de danse contemporaine est elle-même pénétrée d'éléments en provenance de la danse classique.

- **L'authenticité singulière à l'origine de la « danse contemporaine »**

Pourtant, si nous revenons sur les débuts de la danse moderne, elle n'a aucun lien et ne se pose même pas en contradiction avec la danse académique classique. Elle émerge simplement dans les lieux et grâce à des personnes qui ne sont pas marqués par la tradition classique. Si l'Italie, la France et la Russie constituent les bastions de ce que deviendra plus tard la danse classique, et ce, en ce qui concerne l'Italie, dès le XVème siècle, les premiers danseurs « modernes » viennent d'abord des États Unis et d'Allemagne au début du XXème siècle. Les pensées sur le corps et la danse qui animent ces « pionniers » modernes sont complètement aux antipodes des principes de la danse classique et génèrent des modes de transmission radicalement différents. Les objectifs visés par ces deux esthétiques divergent fondamentalement de la danse classique dès leur origine. Si la danse classique puise ses sources dans le divertissement, le décorum et l'affichage du prestige, la danse moderne défend, dès ses débuts, l'expression d'une spiritualité et d'une intériorité, authentiques et singulières. En fait, les historiens de la danse s'accordent pour attribuer originellement cette rupture, entre extériorité et intériorité, au professeur de déclamation et réformateur de théâtre français que fut François DELSARTE. Cet acteur et chanteur a, dès le milieu du XIXème siècle, développé une réflexion et une pratique sur les modalités expressives du corps et du mouvement. Par différents concours de circonstances, ses idées et ses principes se sont surtout développés aux États-Unis et ont largement inspiré les pionniers américains de la danse moderne. L'intuition de DELSARTE est qu'il existe une vérité du corps et que ce dernier peut générer son propre modèle de signification. Il dira lui-même, dans une conférence en 1855 que *« C'est tout l'homme que le geste. C'est pour cela qu'il est persuasif, c'est l'agent direct de l'âme, et cela dit tout »* (Adolphe, 1991). Sa conception du mouvement est donc complètement en antinomie avec la technique du ballet classique, qui reste, quant à elle, assujettie au modèle

« politique » de lisibilité et de rayonnement conforme à l'image que la noblesse et la puissance royale souhaitent donner au monde.

En comparant DELSARTE à un autre réformateur s'étant également intéressé à l'expression du corps et du mouvement, mais dans le domaine de la danse cette fois, nous voulons parler du maître à danser du XVIIIème siècle, l'auteur de « Lettres sur la danse » que fut NOVERRE (Noverre, 1952), LOUPPE écrit : NOVERRE *doit être situé dans un cadre historique et esthétique qui est celui de la « mimesis », DELSARTE, lui va transiter en dehors de ce cadre* (Louppe, 1997:51). Il s'agissait donc pour les pionniers « modernes », continuateurs des idées de DELSARTE, de trouver l'élan intérieur du mouvement, l'expressivité émotionnelle du geste sans contraintes technique artificielles qui auraient nui à l'authenticité de leur expression. La pratique était donc principalement orientée vers l'invention de ses propres codes continuellement remis en question. En décrivant l'enseignement d'Isadora Duncan, pionnière américaine de la danse moderne, SWANSON écrit notamment que « *la technique d'Isadora s'emploie à donner à chaque danseur les moyens de s'exprimer personnellement…* » (Swanson, 1983:72). Isadora DUNCAN, citée par LOUPPE, écrit elle-même dans « L'art de la danse » : « *la même danse ne peut appartenir à deux personnes* » (Louppe, 1997:44). L'écrivaine, Laurence LOUPPE, renchérit sur ces paroles en confirmant « *qu'en danse contemporaine, il n'y a qu'une seule et vraie danse, celle de chacun* » (op. cité :44) et développe ensuite cette idée en précisant que « *les techniques contemporaines… sont avant tout des instruments de connaissances conduisant le danseur à cette singularité* » (idem). La reproduction d'un modèle et de la forme d'un mouvement n'avait effectivement pas beaucoup de sens dans cette recherche d'authenticité expressive individuelle. LOUPPE oppose d'ailleurs très explicitement « *la conscience analytique du geste symbolique* » développée par ceux qui se réclament de l'héritage de DELSARTE au « *geste mimétique* » (op. cité :54) qui serait l'apanage de la danse classique.

- **Débat amateurisme / professionnalisme**

Par contre cette absence de contraintes techniques pouvait laisser croire, à un observateur extérieur, à une absence de travail qui confinait le danseur moderne à l'amateurisme. C'est ainsi que le musicologue du début du XXème siècle, Jean D'UDINE, considérait que seuls les danseurs de formation classique méritaient le titre de danseurs « professionnels », et pouvait

écrire, à propos des nouveaux danseurs « modernes » « *aux pieds nus* », disciples d'Isadora DUNCAN :

> « *les amateurs se contentaient de briller dans les danses de salon et n'entreprenaient pas la pratique de la « danse classique », trop difficile à imiter sans une longue initiation, sans une culture précoce de ses pas et de ses positions* » (D'Udine, 1921:162).

Ce même auteur n'hésite pas à qualifier ce qu'il nomme de manière ironique *« la danse d'Art »*, de style « *nigaud, facile et banal,… entaché d'amateurisme prétentieux et vide* » (op. cité : 166). Un peu plus tard, le grand danseur classique que fut Serge LIFAR ironise également sur Isadora DUNCAN en écrivant qu' « *elle ne peut rien offrir d'autre que sa danse prétendument « libre », dépourvue de toute base et de toute technique* » (Lifar, 1949:9).

Nous pouvons souligner à ce sujet qu'en France, haut lieu de la danse classique, l'enseignement de la danse moderne reste marginal jusque dans les années 1980 et s'inscrit plutôt dans une optique éducative par l'intermédiaire de l'éducation physique. Cela ne fait que renforcer l'aspect « amateur » de la perception du danseur moderne, qui va alors, nous dit SWANSON, « *dans sa recherche d'une reconnaissance* », privilégier *« à son tour la virtuosité technique* » (Swanson, 1983:74). Cette plongée dans la virtuosité de la danse moderne est exprimée comme une véritable fatalité inéluctable par ce même Jean d'UDINE qui écrit, en 1921, cette prémonition : « *si quelque nouvelle danse se substituait à la danse classique, soyez sûrs qu'elle connaîtrait bientôt, elle aussi, sa virtuosité propre et détestable* » (D'Udine, 1921:164).

➢ Formation du danseur professionnel et interpénétration des pratiques

Pour comprendre l'interpénétration des styles classique et contemporain dans la formation du danseur professionnel, plusieurs éléments sont à prendre en considération. Commençons par regarder l'âge du démarrage et la longueur de la formation dans l'un et l'autre des styles. S'il était concevable pour un danseur contemporain, dans les années 1980, de commencer sa formation à l'âge adulte et de pouvoir espérer intégrer une compagnie professionnelle, c'est complètement impensable en danse classique où le façonnage du corps de l'élève doit commencer dès l'enfance, à l'âge où il est encore physiologiquement malléable. A titre d'exemple, un rapport gouvernemental sur la danse professionnelle au Canada, publié en 1982 écrit: « *la formation du danseur est longue et il s'agit au sens propre du mot de « former » le corps d'une certaine façon pendant les années ou il est encore malléable* » ((Plumptre,

Canada. Ministère des communications. Direction générale des arts et de la culture. Direction de la recherche et des statistiques et Association canadienne des organisations professionnelles de la danse, 1982:26).

Ensuite, en ce qui concerne le mouvement proprement dit, il est vrai que l'expressionnisme des premiers « modernes » impliquait essentiellement des mouvements globaux et une expressivité cantonnée au haut du corps, essentiellement le torse, et très peu de virtuosité des jambes. Cette particularité est en fait la manifestation concrète de la réflexion de fond menée par les « modernes » sur l'expression du geste : « *le torse, habité par les viscères, peu articulé en apparence, est lui, en relation avec les sens profond, non assigné à une production sémique directement lisible. Par là il est l'organe poétique par excellence* » (Louppe, 1997:55). Ted SHAWN, chorégraphe, enseignant du début du XXème siècle, théoricien s'inscrivant dans la continuité de DELSARTE, écrit notamment : « *le torse doit devenir la partie la plus sensible et la plus expressive du corps* » (Shawn, 1954) cité par LOUPPE (Louppe, 1997:55). Cette importance accordée à l'expression par les mouvements du torse, signalerait, selon LOUPPE, « *la suprématie du phatique sur le sémique* » chez les delsartistes, le sémique relevant donc plus particulièrement des mouvements des membres et des extrémités du corps.

Au fur et à mesure du temps et de l'évolution de la création chorégraphique, cette particularité du début de la danse moderne (la suprématie du haut du corps sur les jambes) est apparue comme un manque qu'il s'agissait de combler dans l'optique de former un danseur contemporain plus complet et plus polyvalent. Les propos du chorégraphe américain Merce CUNNINGHAM illustrent bien ce constat :

> « *En moderne, je trouvais qu'on se servait assez bien du corps, mais peu des jambes. En classique, le jeu de jambes était très développé… J'ai recherché, quant à moi, dès le début comment faire travailler ensemble le dos et les jambes…* » (Cunningham et Lesschaeve, 1980:69).

L'intégration de la technique de jambe en provenance de la danse classique s'est imposée alors, presque naturellement, dans la classe technique de danse contemporaine. Jouissant d'une pratique de quelques siècles, d'un code internationalement utilisé, d'une structuration progressive largement éprouvée dans son efficacité, la technique de jambe de la danse classique constituait un

outil de formation « prêt à l'emploi » facilement accessible. L'intégration de cette technique de jambe impliquant notamment le travail de « l'en dehors »[5] et un important développement de la souplesse, tous deux sollicitant la mobilisation articulaire de la hanche, il fallait alors calquer l'organisation de la formation du danseur contemporain, en termes d'âge et de longueur de formation, sur le modèle de la formation classique, pour les mêmes raisons physiologiques.

Or l'intégration d'un travail spécifique du corps ne se fait pas sans drainer avec lui certaines modalités de transmission ainsi que des valeurs qui lui sont rattachées. Nous allons, dans les paragraphes qui suivent, retracer les chemins qui mènent à la professionnalisation du métier de danseur via la recherche de virtuosité qui s'est réalisée par la confrontation au « maître-modèle » dans le contexte normatif et compétitif de l'institution de formation.

❖ DÉVELOPPEMENT DE LA VIRTUOSITÉ ET PROFESSIONNALISATION DU DANSEUR FONDÉS SUR L'ESTHÉTIQUE CLASSIQUE

Nous situons le début de ce développement vers la virtuosité au moment du passage d'une pratique récréative à une pratique spectaculaire de la danse, à la fin du XVIème siècle, essentiellement en Italie puis en France. Il faut comprendre qu'à cette époque et tout au long du XVIIème siècle, le ballet constitue un enjeu politique de prestige. La famille royale française, et le roi Louis XIV en particulier, participent activement au développement de cette activité pour offrir au monde une vision d'élégance, de dignité et de puissance, d'une part, par une incorporation posturale et gestuelle des qualités à afficher, d'autre part par le faste des mises en scène. Nous nous concentrerons ici essentiellement sur le premier point. Il fallait, pour servir les grands spectacles commandés par le roi, des exécutants formés à ce qui s'appelait à l'époque la « Belle danse ». C'est ainsi que l'enseignement de la danse, dispensé par des « maîtres à danser » et des ménestriers qui « tiennent école », fait partie de l'éducation du noble et du gentilhomme. Si, dans les mêmes spectacles, à une certaine époque, nous constatons la coparticipation d'amateurs et de professionnels, progressivement, l'élargissement du vocabulaire et la complexification des pas vont requérir une pratique plus suivie qui va faire émerger le métier de danseur. L'Académie royale de danse, créée par le roi Louis XIV en 1661, concourt directement

[5] Rotation externe des hanches qui permet aux pieds de tourner « en dehors » de la ligne centrale du corps

à cette professionnalisation du danseur en établissant les règles de la « Belle danse » qui deviendra peu après la « danse noble » puis plus tard la « danse classique ». Nous assistons, à ce moment là, à une « *rationalisation du corps* » qui impose une vision « *idéalisée d'un corps maîtrisé par les règles du classicisme (ordre, équilibre, symétrie, mesure, harmonie, précision, netteté)* » (Lecomte et chorégraphique, 2000:75). Le mouvement est alors soumis à l'analyse, combinant une certaine vision mécaniste du corps dans le cadre particulier de l'esthétique classique.

Il est intéressant de noter, en passant, que certaines règles du classicisme comme l'équilibre et la précision font partie des termes énoncés par des étudiants actuels en danse contemporaine, concernant leurs attentes de travail dans la classe technique de danse.

> *É4 : « je m'attends à ce que je travaille mon endurance, ma souplesse, ma force, mon* ***équilibre****, ce qui se fait dans pratiquement tous les cours techniques que j'ai eus ».*
> *É7 : « c'est un entraînement* ***PRÉcis****… »*
> *É7 : « j'aimerais le travail des jambes, aussi* ***la précision*** *des jambes parce que souvent ça, ça manque ».*
> *É8 : « travailler ma technique le plus possible,* ***la précision****, la clarté… »*
> *É9 : « pour moi un cours technique c'est vraiment un cours où on va aller développer notre dextérité physique, la finesse,* ***la précision*** *à travers le mouvement.*
> *É17 : « Il y a des choses principales que je veux travailler, les bras, le bassin,* ***l'équilibre****, ça c'est les trois éléments qui gravitent toujours dans ma tête tous les jours »*
> *É21 : « je m'attends à acquérir de* ***la précision*** *puis la souplesse… »*
> *É24 : « pousser plus loin le corps, le mental,* ***l'équilibre****,… »*

Cela tendrait à confirmer une pénétration et une intégration de certaines valeurs du classicisme dans les représentations de la conception de la formation technique du danseur, et ce, indépendamment du style de danse pratiqué.

Parallèlement à une transmission orale fondée sur la pratique en « salle de maître » ou à domicile, la tendance rationnelle vers une certaine analyse du mouvement se concrétise à travers différents systèmes de notation du mouvement. Un des premiers systèmes, l'orchésographie de Thoinot Arbeau (Arbeau, 1988 1ère ed.1589) sert, au dire de son auteur, à « *légitimer l'apprentissage de la danse, souvent peu considérée… « indigne de la gravité de l'homme »* (Villodre, 1992). Est-ce à dire que, dès le tout début de son enseignement, la transmission orale de la danse est dépréciée et doit recourir à l'écrit et à une justification théorique pour se valoriser ?

Il n'en reste pas moins qu'au tout début du XVIIIème siècle, le système de notation élaboré par Feuillet connaît beaucoup de succès. Il participe ainsi à la diffusion des danses pratiquées à la cour de France dans toute l'Europe. Nous pouvons peut-être émettre l'hypothèse que le succès de cette diffusion écrite sur une danse essentiellement tournée vers l'apparence et qui se pose avant tout comme une pratique de divertissement, participe à véhiculer une dimension descriptive du mouvement, ce qui tendrait à mettre en avant essentiellement les aspects visuels et superficiels du mouvement. Outre l'élaboration de différents systèmes de notation, c'est toute une production théorique qui s'intensifie en même temps que la danse théâtrale se développe et se professionnalise.

En ce qui concerne les institutions de formation, nous assistons, tout au long du XVIIIème siècle, d'une part, à une multiplication d'écoles nationales de danse à travers l'Europe (Russie, Danemark, Suède), d'autre part à l'arrivée d'une danse professionnelle féminine. En termes de développement technique du mouvement dansé, le XIXème siècle voit se différentier les techniques masculine et féminine. Si la technique masculine continue à hausser son niveau de virtuosité, notamment dans les prouesses physiques que constituent les grands sauts, la technique féminine développe les mouvements sur pointes. Et par la suite, au XXème siècle, une virtuosité féminine émergera à son tour et rivalisera à égalité avec la virtuosité masculine.

Ce bref cheminement dans l'histoire met en évidence d'une part, la recherche d'un niveau toujours plus élevé de virtuosité, et d'autre part, la présence d'une production théorique qui accompagne cette évolution. L'élévation du niveau de virtuosité rendra nécessaire une pratique plus intense et plus suivie et par là même la nécessité d'une professionnalisation du métier de danseur. Nous sommes toujours dans cette même logique de performance aujourd'hui et c'est ce qui fonde l'existence de la classe technique dans la formation du danseur. À ce sujet, les auteurs du livre « Les danseurs, un métier d'engagement » confirment, par leur enquête de terrain, que la formation à la discipline chorégraphique est un atout essentiel pour le futur danseur. Ils précisent également que le « *discours sur l'autodidaxie occupe une place beaucoup moins importante que dans d'autres disciplines artistiques* » (Rannou et Roharik, 2006:195).

Par contre la multiplication des traités de danse diffuse une certaine perspective descriptive et mécaniste du mouvement, appréhendé presque exclusivement sur le mode visuel. Nous émettons l'hypothèse que l'engouement pour ces traités, à une certaine époque, a eu une certaine influence sur la pédagogie de l'enseignement de la danse. La vision rationalisante du corps et du

mouvement qu'offraient ces traités apportait une crédibilité à une tradition orale par ailleurs dévalorisée. Nous pouvons alors penser que l'analyse descriptive du mouvement, par souci de valorisation « scientifique », a tenu lieu de pédagogie et a ainsi participé à cantonner la représentation que nous pouvions avoir du processus de « reproduction » aux aspects visuels du mouvement.

❖ INSTITUTIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT DE LA DANSE

➢ Tradition orale et remises en question de la qualité du professeur de danse

Nous avons déjà évoqué dans le paragraphe précédent l'existence de « maîtres à danser » et de « ménestriers » pour transmettre l'art de la danse au XVIème et XVIIème siècle. Puis nous avons également mentionné la création de l'Académie royale de danse en 1661 par Louis XIV ainsi que l'émergence d'écoles nationales de danse en Europe tout au long du XVIIIème siècle. Les principales sources qui nous restent de cette époque sont les traités de danse que l'on voit apparaître dès la fin du XVIème siècle et qui témoignent d'une certaine réflexion pratique et théorique sur la danse.

Il semblerait que les premiers maîtres à danser, auteurs des traités en question, étaient déjà conscients des limites concernant la vérification de la qualification des professeurs de danse, dues à la configuration orale de la transmission. Déjà en 1623, DE LAUZE insistait sur « *l'importance d'avoir un maître qualifié* » et proposait « *la délivrance d'un certificat* » (Bouchon, 1998:91-92). Cet auteur exprimait « *son désir extrême que la danse possédant l'honneur qu'elle mérite,…* », et il préconisait d'observer la règle…

> « *…que nul ne pourrait avoir la liberté de montrer soit en public ou en particulier sans le certificat de quelques uns qui seraient choisis à cet effet, devant lesquels il serait obligé de rendre des preuves de la justesse de ses actions…* » (Lauze et Wildeblood, 1952:52)[6].

NOVERRE, en 1760, fustige les mauvais maîtres, qu'il qualifie de *« mauvais copistes »* (Noverre, 1952:45). BLASIS, en 1884, dans ses instructions générales pour les élèves, met en garde ces derniers contre les professeurs qui pratiqueraient « *une méthode vicieuse d'enseignement* et donneraient *une foule de mauvaises habitudes…* » (Blasis et Lemaître,

[6] Transposition personnelle en français actuel d'un texte écrit en français du XVIIème siècle

1884:70). C'est donc un thème récurrent chez tous les auteurs de l'époque et c'est un thème encore d'actualité aujourd'hui, en regard du rapport-bilan de Marc SADAOUI sur la formation des enseignants de danse commandé par le gouvernement français :

> *« Lorsqu'il* (l'enseignement de la danse) *est fait par de bons professeurs, il n'est pas dangereux. En revanche, de mauvaises pratiques d'enseignement peuvent être la cause d'accidents… »* (Sadaoui, 2002:11)

ADICE, en 1859, l'auteur d'un des rares traités de l'époque qui est uniquement consacré à la pédagogie, a bien perçu la spécificité de la tradition orale de l'enseignement de la danse tout en se désolant de l'impossibilité de juger de la qualité d'un professeur:

> *« une partition quelconque suffit pour mettre à l'épreuve le professeur de chant. Un tableau, une esquisse, quelques traits de crayon attestent indubitablement quel droit a l'artiste à professer. Mais en chorégraphie il n'en est malheureusement pas ainsi. Tout marche encore par la parole et la tradition »* (Adice, 1859:121-122) cité par Bouchon (p.97).

Ce même auteur souligne plus loin le pouvoir, éventuellement dangereux, que cette tradition donne au professeur :

> *« …nous sommes donc invulnérables, nous autres professeurs chorégraphes, et voilà pourquoi nous ne craignons pas de nous poser magistralement en docteurs Fontanarose, et de donner à croire que l'on possède à soi tout seul le merveilleux élixir chorégraphique qui réveille les grâces et donne du talent à tout le monde »* (Adice, op. cité, p.123).

L'enseignement de la danse est donc entièrement basé sur le savoir-faire du professeur et la qualification de ce dernier devient alors un sujet de préoccupation. Il est intéressant à ce sujet de voir comment NOVERRE soulevait déjà, en 1760, la question des mauvais maîtres responsables « d'abîmer » les élèves :

> *«… car la plupart de ceux qui se mêlent de donner des leçons, loin de pallier les défauts naturels, les aggravent encore par un exercice peu raisonné, soit en exigeant des choses impossibles auxquelles les leviers, les muscles et les articulations ne peuvent se prêter… »* (op. cité p.57-58).

Ce même auteur n'hésite d'ailleurs pas à dénoncer la situation interactionnelle entre le maître et l'élève qui serait à l'origine des dommages causés sur l'élève :

> *« Pourquoi le danseur ne réussit-il pas ? Est-ce un défaut de conformation ? Comment réduire ces questions à des principes sûrs, si l'on n'a aucune notion de la construction physique du corps humain ? Un maître criera : Faites ceci comme moi, levez la jambe comme moi, tournez-la comme moi. Voilà de l'égoïsme »* (Noverre, op. cité p.57).

Il est très intéressant de voir ici comment NOVERRE, juste en décrivant une situation d'enseignement, peut-être relativement courante et banale, établit pour nous le lien entre la situation interactionnelle imitative et l'ignorance du maître, ce qui conduit, d'après lui à une « mauvaise pratique ». Il qualifie, à ce sujet, le maître de *« routinier ignorant »* qui ne sait pas *« s'apercevoir ni des différences, ni des difficultés que l'écolier ne peut vaincre, parce que la nature s'y oppose,… »* (op. cité p.57). Ce point nous ramène à la représentation dévalorisante liée à la notion d'imitation, abordée dans l'introduction. Dans la situation décrite par NOVERRE, la demande d'imitation du maître est qualifiée par l'auteur d'égoïsme, et peut-être aussi pouvons-nous y voir un palliatif à son ignorance, notamment dans le domaine anatomique, ou à sa difficulté à expliquer le geste.

Ces différentes réflexions et indignations qui expriment de manière si explicite le problème de la qualification des professeurs de danse révèle à demi-mot le lien sous jacent entre la recherche de virtuosité, le danger physique que cela peut représenter pour l'élève et l'inconvénient potentiel du manque de compétence du professeur de danse. Ces trois aspects seraient comme prisonniers d'une tradition orale dont la configuration interactionnelle d'imitation serait le principal geôlier.

- **Création et évolution des institutions de formation**

Il semblerait que la création d'institutions et d'écoles ait eu pour objectif de répondre, en partie, au souci d'offrir une formation de haut niveau et de qualité au futur danseur professionnel, en opérant, entre autres, une sélection des professeurs et une sorte de réglementation des procédures et des mouvements à enseigner. Pour ne citer que les principales créées en France, il y a d'abord eu l'Académie royale de ballet en 1661 qui ne s'occupait pas directement de la formation des danseurs, mais, dont les maîtres de ballet qui en faisaient partie, étaient chargés d'établir les règles de la danse académique classique. Puis, en 1713, s'est fait sentir la nécessité de créer une école attenante à cette institution, l'école de danse de l'Académie royale de musique de Paris, qui deviendra par la suite l'école de danse de l'Opéra de Paris, dont l'objectif était la formation directe des danseurs. La visée annoncée de cette école était explicitement professionnalisante puisqu'il s'agissait de « *parvenir à élever des sujets propres à* ***remplir les emplois*** *qui*

manqueront »[7]. Quant à l'école actuelle de danse de l'Opéra National de Paris, elle continue cette visée professionnalisante en se donnant pour mission « *de former les danseurs du Ballet et* ***d'assurer la formation professionnelle des danseurs*** »[8]. L'École de Danse de l'Opéra de Paris se pose elle-même comme…

> « … *la gardienne d'un savoir précieux : la danse académique classique. Si le danseur d'aujourd'hui doit bénéficier d'une grande diversité d'enseignements, il doit avant tout recevoir l'héritage de cette tradition orale et bientôt tricentenaire. C'est pourquoi la transmission du savoir est assurée par trois générations de professeurs garants de la continuité historique de l'enseignement.*»

Au début du XXème siècle, une classe de danse féminine en 1925 et masculine en 1946 s'ouvriront au Conservatoire de Paris. Cet enseignement artistique supérieur, développé au sein de ce qui s'appelle maintenant le Conservatoire national Supérieur de Musique et de Danse de Paris, se donne actuellement comme mission de donner « *aux élèves un* ***enseignement d'excellence****, pour la pleine réussite de leur vie professionnelle et artistique, tout en favorisant leur épanouissement personnel.* » Cette institution offre une formation à la fois en danse classique et en danse contemporaine.

Rosella Hightower, en créant l'école internationale de danse à Cannes en 1962, participera également activement à fournir les interprètes professionnels dont le monde chorégraphique a besoin. La formation en danse classique y est plus ancienne et plus développée, mais il existe également des cours en danse contemporaine. L'objectif annoncé de la formation préprofessionnelle de cette école consiste à « *former des* ***danseurs polyvalents de haut niveau****, capables de répondre aux exigences des chorégraphes et directeurs de compagnie, en harmonie avec le courant chorégraphique actuel* » [9]. Il est intéressant de noter qu'en 1978, à Angers, a été créé le CNDC, un Centre National uniquement dédié à Danse Contemporaine. Si ce centre a eu, à ses débuts, pour vocation de former des chorégraphes, son changement d'orientation vers la formation d'interprètes de haut niveau en danse contemporaine dans ce qui s'appelle maintenant l'École Supérieure de Danse Contemporaine, est assez révélateur de cette irrépressible tendance à

---

[7] Citation extraite du site internet de l'école de danse de l'Opéra de Paris http://www.operadeparis.fr/Tout-Savoir/Ecole-de-Danse/

[8] Décret du 5 février 1994 fixant le statut de l'Opéra national de Paris – site internet de l'école de danse de l'Opéra National de Paris.

[9] Extrait du site internet de l'école : http://www.cannesdance.com/prepro.htm

la performance. Plus près de nous, une classe de danse au Conservatoire National supérieur de Musique et de Danse de Lyon est créée en 1986. Danse classique et danse contemporaine y sont enseignées à part égale. L'objectif affiché de cette école est de…

> « …***former des interprètes professionnels de haut niveau****, capables d'apporter à leur art une contribution authentique et forte, de donner vie au répertoire du passé comme de servir et d'enrichir la création contemporaine…* »[10].

Dans le même ordre d'idée et pour enrichir les offres de formation professionnelle aux danseurs, une École Nationale Supérieure de Danse voit le jour à Marseille en 1992 à l'initiative de Roland Petit, directeur artistique du Ballet National de Marseille. Cette institution est essentiellement tournée vers la danse classique mais offre des cours contemporains en complément. Cette école…

> « *a pour vocation la formation de danseurs et danseuses dans une* ***perspective professionnelle****. L'équipe d'enseignants s'emploie à maintenir un* ***niveau d'excellence*** *et à transmettre un savoir qui permette aux élèves de* ***s'adapter à un marché de l'emploi*** *en constant mouvement* » [11].

Nous pouvons constater que, dans les textes, tous ces programmes mettent en avant l'objectif d'atteindre l'excellence dans la formation de l'interprète et de s'inscrire dans une perspective de polyvalence pour assurer une professionnalisation répondant aux besoins actuels. Dans les faits, ces programmes incluent tous une classe technique journalière, des classes de répertoire, et ensuite, suivant les cas, des ateliers d'improvisation et de composition et des apports complémentaires en termes d'autres styles de danse, de connaissances anatomiques, de culture chorégraphique, de connaissances musicales et de culture artistique plus générale.

L'élaboration d'un programme de formation réfléchi, rigoureux et conforme aux exigences du métier, accompagnée d'une sélection de l'équipe pédagogique, pourraient constituer une première garantie pour pallier à l'inconvénient de la transmission orale incontournable de la danse. Cependant, l'examen des programmes en danse classique et en danse contemporaine des diverses institutions de formation professionnelle mentionnées ci-dessus, révèle également une certaine tendance à la standardisation, notamment dans l'organisation des cursus, mais qui pourrait aussi s'exprimer dans les modes de transmission. A ce sujet, il est intéressant de noter, à

---

[10] Présentation des objectifs de la formation sur le site internet du CNSMD de Lyon : http://www.cnsmd-lyon.fr/e.php?lsd=4&tc=5

[11] http://www.ballet-de-marseille.com/int-nav2001.htm

titre de prémonition, qu'une enquête, réalisée au Canada en 1982, révélait la crainte ressentie par les « modernes » de cette époque, de voir leur danse se transformer en institution, « *au sens concret ou au sens d'un ensemble banalisé de techniques et de normes.* » (Plumptre, Canada. Ministère des communications. Direction générale des arts et de la culture. Direction de la recherche et des statistiques et Association canadienne des organisations professionnelles de la danse, 1982:30). Ils redoutaient notamment le risque qu' « *un programme structuré nuise à l'indépendance intellectuelle et artistique des élèves et étouffe leur élan créateur* » (op. cité). Nous verrons plus loin que, vingt ans plus tard, ces craintes sont devenues réalité et que cette réalité est vigoureusement critiquée par les défenseurs des valeurs originelles de la modernité en danse.

- **Loi française de 1989 sur l'enseignement de la danse**

Bien que la question de la qualification du professeur de danse soit dénoncée depuis le XVIIIème siècle, c'est très récemment que le gouvernement français, via le Ministère de la Culture s'est intéressé à la question de leur formation. Une loi sur l'enseignement de la danse a été crée en 1989 et instaure l'obligation d'avoir un diplôme d'état de professeur de danse pour enseigner contre rétribution.

La principale préoccupation, en tous cas explicitement et officiellement formulée, à savoir la prévention sanitaire, qui a motivé la loi sur l'enseignement de la danse, rejoint la critique formulée par NOVERRE en 1760. Cette critique concernait le risque physique encouru par l'élève face à de mauvaises pratiques, notamment de professeurs dépourvus de connaissances anatomiques :

> *« …car la plupart de ceux qui se mêlent de donner des leçons, loin de pallier les défauts naturels, les aggravent encore par un exercice peu raisonné, soit en exigeant des choses impossibles auxquelles les leviers, les muscles et les articulations ne peuvent se prêter… »* (Noverre, 1952:57-58)[12].

Le texte de loi introduit la nécessité du diplôme d'état en ces termes :

> *« L'apprentissage et la pratique de l'art de la danse font appel à une éducation artistique mettant en jeu le corps : ces activités peuvent entraîner des risques physiologique importants, notamment pour les plus jeunes. C'est la raison pour laquelle un diplôme d'État*

[12] Extrait déjà cité p.28

> *obligatoire pour l'enseignement de la danse a été institué par la loi du 10 juillet 1989, dont la mise en œuvre a été confiée au ministère chargé de la Culture.»* (Ministère de la culture et de la communication, 2002:6).

Dans le même ordre d'idée Marc SADAOUI, chargé de faire un bilan pour le Gouvernement de la formation des enseignants de danse écrit dans son rapport :

> *« L'exigence de prévention sanitaire est devenue une préoccupation majeure de tous les acteurs de l'enseignement de la danse dans notre pays… L'objectif de prévention sanitaire est celui que le Gouvernement et le Parlement ont mis en avant pour justifier le principe d'une réglementation de l'activité rémunérée de professeur de danse »* (Sadaoui, 2002:12).

Nous relevons au début du rapport de Marc SADAOUI:

> *« Lorsqu'il* (l'enseignement de la danse) *est fait par de bons professeurs, il n'est pas dangereux. En revanche, de mauvaise pratiques d'enseignement peuvent être la cause d'accidents… le plus souvent, les lésions se développent progressivement du fait de la réitération durable de mauvaises pratiques… »* p.11 (Sadaoui, 2002).

L'auteur du rapport énonce ici un constat négatif, les « mauvaises pratiques », auquel le diplôme d'état devrait normalement apporter une réponse correctrice. Le rapport ne disant rien sur les « mauvaises » pratiques en question, de nombreuses suppositions sont possibles et nous amènent à interroger la configuration typique de transmission que nous avons identifiée comme « démonstration-reproduction du modèle ». Elles peuvent être du fait de la « mauvaise » qualité de démonstration du professeur et il faudrait alors définir et préciser ce que cela sous entend. Elles peuvent être du fait d'une composition anti-physiologique de l'exercice comme le laisse entendre NOVERRE. Elles peuvent être du fait d'un trop grand écart entre le niveau de difficulté de la séquence et le niveau d'expertise de l'élève. Elles peuvent être du fait de modalités pédagogiques inadaptées (trop nombreuses répétitions,…). Elles peuvent être du fait de l'attitude du professeur forçant ou générant un comportement d'adhésion inconditionnel chez l'élève (domination – soumission, imposition – obéissance, séduction – émulation, …), …
Toutes ces suppositions sont plausibles et les critères d'exigence énoncés dans la formation au diplôme d'état de professeur de danse constitueraient alors des réponses adéquates, en théorie, pour éliminer les « mauvaises pratiques ».

D'une manière synthétique, ce programme de formation vise, à la fois, à apporter des connaissances théoriques (anatomie, physiologie, histoire de la danse, analyse fonctionnelle du

mouvement, psychopédagogie de l'enfant, culture chorégraphique, théorie musicale,…) et à entraîner l'apprenti-enseignant à construire des classes de danse en intégrant les connaissances reçues. Deux grands domaines d'enseignement sont distingués dans la formation : l'enseignement aux jeunes enfants (entre 4 et 7 ans) au sein des classes dites « d'éveil » et « d'initiation », dans lesquelles une priorité est donnée aux activités de découvertes et d'exploration active du mouvement, et l'enseignement dit « technique » de la danse, à partir de 8 ans, qui vise à former, dans le meilleur des cas, le futur danseur professionnel. Dans la formation concernant l'enseignement « technique » de la danse, les apprentis-enseignants apprennent à construire une classe technique répondant à différents critères d'exigence, notamment :

- L'adaptation des exercices au niveau des élèves
- La création d'exercices proposant à la fois des défis techniques et un développement de qualités artistiques
- La manière de présenter les exercices au niveau de la qualité de la démonstration et de la pertinence du vocabulaire utilisé dans les discours d'accompagnement, afin de déclencher la motivation et d'aider l'apprentissage de l'élève.
- La capacité de faire des demandes musicales pertinentes pour l'exercice proposé
- …

Dans le texte de la loi sur l'enseignement de la danse, le programme de l'Unité de Valeur « pédagogie » stipule que l'apprenti-enseignant doit acquérir une « *Maîtrise des processus d'apprentissage en fonction de l'âge et du niveau des élèves* » en spécifiant que pour le « *Développement technique spécifique à chaque option (à partir de 8 ans)*, » le futur enseignant doit faire *« L'Acquisition des outils fondamentaux généraux et spécifiques permettant l'émergence et le développement des aptitudes corporelles et artistiques »* [13].

Le texte de loi précise ensuite les compétences attendues du candidat au diplôme d'état en formulant les critères d'évaluation suivant :

> « *Le candidat doit montrer ses capacités à mener un travail technique, savoir le développer en utilisant l'espace, le temps, les dynamiques, lui donner une progression et pouvoir proposer un enchaînement dansé. Il doit montrer ses aptitudes à ajuster ses propositions au niveau et à l'âge des élèves mis à sa disposition, ainsi qu'à l'accompagnement musical. Il*

[13] Document de la Direction de la musique de la danse du théâtre et des spectacles, du Ministère de la Culture et de la communication, relatif au Diplôme d'état de professeur de danse selon la loi du 10 juillet 1989, daté de juin 2002

doit être en mesure d'apporter les corrections nécessaires et de développer le sens artistique de ses élèves ».

Dans cette entreprise de formation du futur enseignant de danse, ainsi que dans son évaluation, cela se passe le plus souvent comme si la classe technique, avec sa configuration typique « démonstration – reproduction du modèle », était d'une telle évidence qu'elle est reproduite telle quelle sans qu'une remise en question de fond puisse se concevoir. L'apprenti-enseignant apprend à construire de « belles » propositions dansées répondant aux exigences citées ci-dessus. La qualité de la proposition du professeur et son adéquation aux critères semble constituer une première garantie, sans que personne, cependant, ne prétende qu'elle soit suffisante, pour la qualité d'apprentissage de l'élève.

Pourtant, le fait de fonder toute l'argumentation concernant la préoccupation de prévention sanitaire sur les « mauvaises » pratiques de l'enseignant présuppose, de manière implicite, une dynamique interactionnelle capable de s'avérer dangereuses pour l'élève. Cette dynamique interactionnelle n'est, cependant, jamais remise en question. C'est comme si le constat effectué par l'auteur nous révélait les symptômes sans analyser en profondeur les causes. De la même manière, le diplôme d'état constitue un remède tendant à éliminer les symptômes constatés sans considérer non plus toute la complexité des causes. La réponse apportée se concentre sur le problème identifié de la qualification du professeur de danse, mais à aucun moment le mode de transmission à travers la configuration typique « démonstration – reproduction du modèle » n'est interrogé.

❖ TENDANCE À LA STANDARDISATION DE L'ENSEIGNEMENT DE LA DANSE ET SES RÉPERCUSSIONS SUR LES MODES DE TRANSMISSION

Dans les faits et dans les idées communément admises, la technique classique constitue un moyen de formation incontournable pour les danseurs, quelle que soit l'esthétique choisie par la suite. C'est notamment le cas, de manière très explicite, pour la danse jazz et la danse contemporaine. Par exemple, on peut lire, dans un texte officiel canadien sur la formation des danseurs, qu'il faut commencer par la danse classique et que « *cette dernière constitue un bon tremplin pour la danse moderne…* que l'élève commencera *vers l'âge de quatorze ou quinze ans »* (Plumptre, Canada. Ministère des communications. Direction générale des arts et de la culture. Direction de la recherche et des statistiques et Association canadienne des organisations professionnelles de la

danse, 1982:27). Vingt ans plus tard, nous pouvons encore lire dans le rapport de SADAOUI (Sadaoui, 2002:64) : « *La formation en danse classique constitue la matrice indispensable de la formation de tout bon danseur professionnel, y compris en contemporain et en jazz.* »

Avant les années 1980, au temps où l'enseignement de la danse contemporaine n'était pas encore institutionnalisé, la technique classique constituait déjà un passage obligé comme gage d'une future reconnaissance professionnelle pour les apprentis-danseurs « contemporains » qui n'avaient pas eu l'opportunité de commencer jeunes. Il y avait par exemple des professeurs de danse classique qui s'étaient spécialisés pour enseigner le classique aux danseurs contemporains et dont les cours connaissaient une excellente fréquentation. Voici par exemple ce que nous dit un danseur contemporain qui, pour avoir commencé la danse à 17 ans, s'est retrouvé exactement dans ce cas de figure :

> *« … Pour moi c'était comme une manière d'entrer dans un monde qui dit, il y a des codes, il y a … des manières de faire, tu dois les respecter et tu dois prendre le temps de les apprendre. Et donc… ça comblait un certain manque qui était venu avec le fait d'avoir appris très vite »* (Loc03, L.143-146).

Par la suite, l'institutionnalisation de l'enseignement de la danse contemporaine a simplement intégré dans son cursus ce qui se faisait déjà de manière indépendante. Toutes les institutions actuelles, offrant une formation d'interprète chorégraphique spécialisée en danse contemporaine, programment de manière obligatoire des cours de danse classique à un moment ou à un autre de la formation. Prenons par exemple le centre de formation belge, P.A.R.T.S. (Performing Arts Research and Training Studios), la combinaison journalière des techniques classique et contemporaine y est présentée comme un aspect essentiel de l'entraînement. La décision d'intégrer de la technique classique dans un centre voué à la création contemporaine est justifiée par « *l'importante cohérence de formation* » [14] que cette technique apporte au danseur contemporain. Cette intégration du classique est même présentée comme « *la pierre angulaire* » de la formation offerte par cette institution. Citons encore les paroles de ce professeur de danse canadien observant nos pratiques françaises : « *je trouve ça toujours intéressant que dans toutes les écoles européennes qui utilisent la technique « release », on enseigne le classique pour*

[14] http://www.parts.be/Home/curriculum/tabid/57/language/fr-BE/Default.aspx

assurer aux étudiants les bases techniques assez solides » (Thérèse, L.728-730). Ces paroles sont très révélatrices de la valeur fondatrice reconnue à la technique classique.

Outre l'intégration de la technique classique dans la formation du danseur contemporain, ce sont aussi les modes de transmission issus du classique qui sont susceptibles de s'infiltrer dans certains courants de danse contemporaine.

L'ouvrage de Peix-Arguel, « Danse et enseignement, quel corps ? » (Peix-Arguel, 1980), relate une expérience mettant en lumière la structure et la dynamique d'une séance de danse en fonction de différentes techniques, notamment la technique « classique » et deux techniques « modernes », du nom de leur chorégraphe, GRAHAM[15] et LIMON[16]. L'objectif de cette étude était d'esquisser une théorie de la pratique pédagogique selon une interprétation éco-systémique. Les résultats issus de cette étude relatent une certaine ressemblance entre le modèle « classique » et le modèle « GRAHAM ». Ces deux modèles démontrent, selon l'auteur, une structure traditionnelle, rituelle et immuable où le rapport enseignant-enseigné est très hiérarchisé et fonctionne sur le mode directif. La principale différence entre le modèle classique et les deux modèles « modernes » résiderait dans la contrainte plus ou moins grande qu'exercerait la technique enseignée sur la conduite du professeur. Si, dans le modèle classique, la technique enseignée influe fortement sur le comportement pédagogique du professeur dans le sens où il aurait peu de liberté de manœuvre, dans les modèles « modernes », le professeur est en principe « *générateur de son propre système pédagogique* » (op. cité : 81). Selon l'auteur, les conséquences, quant au modèle classique, font que l'enseigné reproduit « *sans transformation ni invention,* et *a une liberté réduite par rapport au déterminisme de l'éco-système pédagogique* » (OP. cité :78). Quant aux modèles « modernes », l'auteur a observé que dans la pratique du modèle GRAHAM, l'apprentissage se fait en fait par « *copie – reproduction* » (op. cité :82) et démontre une certaine « *uniformisation de la réalisation gestuelle* », finalement assez proche du modèle classique (OP.cité :80). Par contre, elle décèle dans le modèle LIMON, une « *relative autonomie de l'enseigné dans sa réalisation gestuelle* (OP. cité :84), *une hiérarchie de fait (institutionnelle) et non de droit entre l'enseignant et l'enseigné* » (op. cité :85). Le cadre proposé, dans ce dernier modèle, serait assez

[15] Matha GRAHAM (1894-1991), chorégraphe américaine, reconnue comme une des plus grandes innovatrices de la danse moderne, crée une technique en lien avec la respiration selon les principes de « contraction-détente ».

[16] José LIMON (1908-1972), interprète, chorégraphe, pédagogue américain d'origine mexicaine, imprime sa marque à la technique élaborée par Doris HUMPHREY (1895-1958) basée sur les principes de « déséquilibre-récupération »

large pour permettre l'invention individuelle du professeur, et exclurait la routine. Le savoir du professeur influerait effectivement sur l'étudiant, mais sans être contraignant, son langage est métaphorique et le fond est privilégié plutôt que la forme.

Comme l'étude le précise également, nous ne pouvons pas évacuer l'hypothèse que la personnalité du professeur, au-delà du style de danse proposé, puisse jouer un rôle sur les modalités de transmission Cependant, certains témoignages recueillis tendraient à confirmer cette analyse. Un professeur de danse classique nous a confié, par exemple, sa difficulté à s'échapper du code classique pour prendre des libertés dans son enseignement : « *je suis quand même prise par le code, je suis quand même prisonnière de l'esthétique du ballet, et même si j'essaie de repousser ça, c'est là, toujours »* (Loc07 :L.486-488).

Nous pouvons, par ailleurs, témoigner, par expérience personnelle, que la configuration « démonstration-reproduction » est monnaie courante dans la classe technique de danse contemporaine et qu'il n'est pas rare que le type de relation enseignant-enseigné soit aussi de type directif. Est-ce à dire que l'activité de l'enseigné est réellement réduite à la seule reproduction du mouvement dans l'un ou l'autre des modèles ? Ce type de conclusion est, à notre avis, emblématique d'un amalgame un peu hâtif fait entre la configuration pédagogique proposée et l'activité effective des acteurs.

- **Dénonciation du retour au modèle classique dans la danse contemporaine**

Cette tendance à la standardisation de l'enseignement de la danse se pose donc d'abord comme un constat, mais cela ne se passe pas sans provoquer des réactions qui vont dans le sens des craintes exprimées déjà par des « modernes » canadiens vingt ans plus tôt[17]. Plusieurs auteurs témoignent, pour le moins, d'une inquiétude, voir d'une exaspération, devant l'évolution de l'enseignement de la danse contemporaine. Cette évolution serait marquée d'une part, par la perte des principes d'expression authentique singulière du mouvement à l'origine de la danse moderne, d'autre part, nous venons de l'évoquer dans le paragraphe précédent, par l'envahissement de la technique classique. Par ailleurs, deux professeurs du département danse de l'université Paris 8, GINOT et LAUNAY, s'insurgent vigoureusement contre *le modèle académique, disciplinaire et*

[17] Voir p.32

soucieux de rentabilité (Ginot et Launay, 2002:107) qui prévaut dans la formation professionnelle du danseur contemporain. Toutes deux se désolent de constater que…

> «… *l'apprentissage de la technique classique est posé comme une évidence universelle, base indispensable et fondamentale de toute formation professionnelle en danse, fut-elle contemporaine »* (op. cité:108).

Dans l'ouvrage collectif « L'enseignement de la danse, et après ? » dirigé par BRUNI (Bruni, 1998), deux auteurs s'engagent vigoureusement à dénoncer, pour l'une, « *l'hégémonie de l'apprentissage technique* » dans le cadre du diplôme d'état de professeur de danse français (Lefebvre, 1998:87), pour l'autre, « *l'impérialisme de la danse classique qui voudrait occuper tout le territoire* » (Ganne, 1998:90,91). Les deux auteurs s'inquiètent de voir, à travers une normalisation des corps, les élèves transformés en « *machines corporelles* » (Lefebvre, 1998:87). Cela génère, selon LEFEBVRE, « *des corps maîtrisés, qualifiés, exercés et dociles* » au détriment d'un « *corps poétique* » (op. cité :88). Tout comme SWANSON s'appuyant sur la pensée d'Isadora Duncan, GANNE pense que l'objectif éducatif de la danse serait *d' « amener l'élève à découvrir et développer son propre langage en danse »* (Ganne, 1998:95).

Un certain nombre de textes dénoncent également le modèle disciplinaire de la classe de danse, modèle largement à l'œuvre dans la danse classique. Parmi ces textes, nous pouvons citer ceux de LEFEBVRE (Lefebvre, 1998), FAURE (Faure, 1998), LAUNAY (Launay, 2001) et GINOT et LAUNAY (Ginot et Launay, 2002). Tous attribuent aux « *valeurs productivistes* » (Lefebvre, 1998:88) ou au « *souci de rentabilité* » (Ginot et Launay, 2002:107) la persistance de ce modèle dans l'enseignement de la danse. Le texte de LAUNAY (Launay, 2001) s'appuie, quant à lui, sur des témoignages de danseurs pour souligner « *la puissance des relations d'emprise* » (op. cité :92) entre le professeur et l'élève. L'auteure décrit l'entraînement en danse comme un « *rituel* » à la gloire du « *corps absolu* » (op. cité:93). Pour ce faire, elle dénonce la conception idéologique « anatomo-organique » de la formation du corps du danseur qui s'érige comme une loi, mise en œuvre très concrètement par l'organisation même du cours de danse. Cette mise en œuvre va générer un investissement en termes de « *morphologie osseuse et musculaire, d'amplitude articulaire,* » de contrôle de poids, etc. chez le danseur afin de « *reconstituer le puzzle irréel du corps absolu* » (op. cité :93). D'après cet auteur, ce corps absolu envahit l'imaginaire et le rêve du danseur, et c'est précisément ce qui « *contribue à renforcer les figures*

du pouvoir » (op. cité : 93). Nous voyons, dans cette réflexion, une dénonciation radicale de la tendance à la rationalisation qu'a connue l'enseignement de la danse dès le début de la professionnalisation du métier de danseur. Cette réflexion pourrait également révéler la prise de conscience impuissante de notre enfermement dans une idéologie de corps et dans des habitudes de perception qui ont perdu la quête du sens du geste.

- **Discipline et rationalisation des savoir-faire dans l'enseignement de la danse contemporaine**

À l'inverse des auteurs précédents, il semblerait que des acteurs de la danse contemporaine revendiquent des valeurs habituellement associées au modèle classique, telles que la discipline et la rationalisation des savoir-faire.

Le chorégraphe de danse contemporaine américain, CUNNINGHAM, revendique, lui, une certaine notion de discipline qui n'est pas sans rappeler le modèle classique. Il définit la technique en danse comme le fait de « *discipliner ses énergies par le biais de l'action physique afin de libérer cette énergie au moment voulu* » (Cunningham, 1994:34). Si nous comprenons bien que la notion de discipline qu'il utilise dans ce texte se situe à un niveau physique, il l'associe plus loin au comportement de « *dévotion* » et de « *dévouement* » du danseur, ce qui la transforme en véritable valeur morale : « *ce qu'il y a de plus important dans la discipline de la danse, c'est la dévotion, le dévouement constant… ».* Il précise sa position en argumentant que puisque la danse n'est pas un « *processus naturel* », cela requiert du danseur une « *maîtrise volontaire* » de son corps et de son esprit pour pouvoir atteindre « *les objectifs envisagés mentalement*. »

Nous avons relevé également les propos de Jean POMARÈS, inspecteur de la danse en France, qui se désole de la perte des références, posées par les pionniers de la danse moderne, pour l'enseignement de la danse contemporaine actuellement. Il dénonce, dans la brochure éditée par le Centre national de la Danse concernant les « Acquisitions techniques en danse contemporaine », ce qu'il appelle « *la rupture délibérée avec les enseignements du passé dans les formations* » (Pomarès, 1999:9). Il y voit « *un manquement grave à la transmission des savoirs de tout enseignant* » (Op Cité). D'une part, il se désole de l'absence de nouvelle technique ou méthode capable « *d'organiser rationnellement des savoir-faire qui serviraient de référence commune* » (op. cité), d'autre part, il regrette que des pratiques extérieures à la danse, comme les

pratiques somatiques[18] par exemple, deviennent « *un ersatz à la formation et l'entraînement du danseur* ». Ces pratiques sont incapables, à son avis, de participer à la construction d'un corps de danseur et ne peuvent qu'engendrer « *un geste flou* ». Il semblerait que l'opinion émise par POMARÈS concerne une pratique de loisir ou de formation continue, qui garde effectivement une certaine flexibilité dans le choix de ses contenus. Par contre est-ce que cette opinion concerne aussi la formation professionnelle en danse contemporaine, constituant ainsi une critique de l'ingérence de la technique classique comme palliatif à l'absence de « *nouvelle technique* » pouvant servir « *de référence commune ?* » La question reste posée.

Concernant le point sur l'utilisation des pratiques somatiques dans la formation du danseur, GANNE s'inquiète également de son expansion. Elle en dénonce son caractère « *hygiéniste* » (Ganne, 1998:93), qui réduirait, à son avis, la dimension artistique de l'enseignement de la danse. GINOT et LAUNAY (Ginot et Launay, 2002) révèlent aussi l'impasse que représenterait la volonté de remplacer « *l'idéologie dominante du modèle disciplinaire* des *corps vainqueurs* » (op. cité :111) par l'idéologie opposée des *« corps mous »* véhiculée par certaines pratiques somatiques. Les deux auteurs proposent alors une troisième voie qui induirait une « *multiplicité des usages de soi* ».

Ce que nous retenons de ces différentes réflexions, c'est bien l'impossible conciliation entre la « disciplinarisation » de l'instrument corporel ou encore la rationalisation des savoir-faire d'une part, et la formation artistique du danseur dans la préservation des principes originels de la danse moderne, à savoir, l'expression authentique singulière d'autre part.

❖ EN GUISE DE CONCLUSION, DEUX LOGIQUES POUR UNE MÊME ISSUE AUTOUR D'UNE PRATIQUE NON INTERROGÉE

En synthétisant tout ce qui été développé auparavant, nous pouvons dire que le contexte dans lequel se situe la classe technique de danse contemporaine est animé par deux logiques. D'une part, la logique « spectaculaire » qui l'amène à intégrer certaines pratiques et certaines valeurs de la danse classique. D'autre part, la logique « économique » qui l'incite à s'émanciper de ses principes originels au profit d'une polyvalence plus rentable. Ces deux logiques concourent au

[18] Les pratiques somatiques font références à des méthodes d' « *apprentissage de la conscience du corps par le mouvement* » définition du dictionnaire de la danse, (
Le Moal, Philippe. 2008. *Dictionnaire de la danse*, Nouvelle éd. Paris: Larousse, xviii, 841 p.

besoin de reconnaissance et de valorisation de cette danse émergente du début du vingtième siècle. Toutes deux mènent à la professionnalisation et à son technicisme inhérent, souhaité par les uns ou décrié par les autres. Concrètement, cela se traduit par l'introduction du concept de formation « technique » où il est question de « modeler » un corps, d'une part pour qu'il réponde aux canons morphologiques d'un corps de danseur professionnel, d'autre part pour qu'il soit capable de relever les défis d'exécution les plus difficiles et les plus variés.

Au cœur de la pratique de la classe technique, nous avons vu que se posait, de manière récurrente, la question de la qualification du professeur de danse, essentiellement pour des raisons de prévention sanitaire vis-à-vis de l'élève. L'institutionnalisation de la formation par l'ouverture d'académies et d'écoles puis la prise en charge de la formation du professeur de danse semblent avoir constitué des réponses à cette question de qualification. Par contre, si la modalité interactive «démonstration-reproduction » entre le maître et l'élève a été soulevée explicitement en 1760 par NOVERRE, avec les inconvénients qu'elle pouvait engendrer, elle semble jouir d'une sorte d'évidence implicite qui en fait un mode de transmission aucunement remis en question à ce jour.

1.2.LA CLASSE TECHNIQUE DE DANSE

❖ LE CONCEPT RÉCENT DE FORMATION « TECHNIQUE »

Si la technicisation du mouvement dansé a commencé dès le début du développement de la danse spectaculaire au XVIIème siècle, l'appellation même de « classe technique » est très récente. Au temps de la « danse noble », il était question de la « leçon de danse ». D'après le traité de BLASIS de 1884, cette leçon était composée d'exercices de préparation, puis d'un perfectionnement sur les *« temps d'école »* et les « *pas principaux de danse* » pour se terminer par l'apprentissage de rôles adaptés à « *son sexe, ses dispositions et à sa conformation* » (Blasis et Lemaître, 1884:83). Les recommandations qualitatives d'aisance, de facilité, de légèreté, de grâce et d'élasticité côtoient les précisions anatomiques ainsi que les prescriptions morphologiques des différents rôles à interpréter. Les appropriations « techniques » s'expriment en termes de « *mécanismes* » à posséder, de « *principes* » à appliquer et de « *règles* » à suivre. Cette leçon de danse incluait donc à la fois les exercices et le répertoire. Nous pouvons

raisonnablement supposer que la formation « technique » était complètement intégrée, ou en tous cas se faisait dans le même temps, que la formation « artistique ».

Puis l'appellation « cours de danse » fut couramment utilisée, et l'est encore aujourd'hui pour désigner une pratique de danse de manière non différentiée. Soit le terme « technique », qui n'apparaît pas, est compris de manière implicite, soit il s'agit d'un cours récréatif ou de divertissement et la technique n'est pas à l'ordre du jour. Il semblerait que c'est, en partie, à partir du moment où la formation du danseur contemporain s'est institutionnalisée, dans les années 1980, que l'utilisation du terme « technique » s'est intensifiée. Nous avons abordé, dans le chapitre précédent, le problème de la valorisation et de la reconnaissance de la danse contemporaine par la recherche de virtuosité. Et cette recherche s'est matérialisée par l'introduction d'une formation « technique ». Mais nous avons vu également que la danse moderne consiste, dans ses principes originels à développer une expression singulière et à inventer ses propres codes. Cet héritage a continué à se perpétuer à travers, ce que l'on appelle, des ateliers d'improvisation et de composition. La formation professionnelle du danseur contemporain, se voulant la plus complète possible, intègre donc actuellement différents cours dont les appellations précisent clairement le contenu : des « classes techniques » pour préparer l'instrument corporel à la virtuosité, des « classes de répertoire » pour apprendre des « rôles » chorégraphiques et se préparer des représentations devant un public, des « ateliers d'improvisation » pour exercer sa faculté spontanée à produire des mouvements et des « ateliers de composition ou de création chorégraphique » pour développer son pouvoir créateur. Traduits en termes de didacticiens, ces différents cours pourraient se décliner en trois types de situations (Develay, 1994:53). Des situations de structuration où il s'agit d'acquérir des savoir-faire et des savoirs sur le mouvement dansé, notamment par l'entraînement et la répétition, et cela correspond à la classe technique et à la classe de répertoire. Des situations d'expression où l'étudiant a l'occasion de laisser libre cours à son propre mouvement ou à ses propres projets chorégraphiques, et cela correspond aux ateliers d'improvisation et de composition. Des situations de communication où il s'agit de présenter à un public une performance dansée. Nous pourrions également tenter une analogie entre le monde du travail et la division et la spécialisation des pratiques dans la formation en danse, où se sont opérées une division et une

spécialisation progressive des tâches. Nous pouvons remarquer que la danse classique avait déjà initié ce mouvement dès le XIXème siècle en créant les classes « d'adage »[19], puis les classes de pointes, les classes de répertoire,… Cela semble s'inscrire dans un même courant de rationalisation des pratiques, qu'elles soient professionnelles ou formatives.

Cette séparation des pratiques pourrait donner à croire que la formation technique abandonne la dimension artistique au profit des autres cours qui lui sont plus spécifiquement consacrés (interprétation, improvisation, composition). C'est, en partie, sur ce présupposé que se fondent d'ailleurs les critiques les plus virulentes contre l'envahissement de la technique dans la formation du danseur contemporain[20]. D'autres, au contraire, cela concerne notamment les acteurs de la formation, à savoir les institutions de formation professionnelle, les professeurs et les étudiants, concevront ces différentes pratiques comme des activités complémentaires indispensables à la formation du futur artiste. Le Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Lyon, par exemple, présente sa formation en ces termes :

> « *C'est l'alchimie des enseignements proposés qui permet la révélation de véritables interprètes préparés à prendre en charge une carrière difficile en optimisant leur potentiel physique, mental et artistique* »[21].

Ce qui est certain, cependant, au travers de cette séparation des pratiques, c'est que la formation technique devient de plus en plus déconnectée de l'interprétation du répertoire et du processus de création. Ceci est valable aussi bien pour la danse classique que pour la danse contemporaine. Wilfride PIOLLET, danseuse étoile de l'Opéra de Paris et professeur de danse classique au Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris, confirme et regrette cette séparation :

> « *Les danseurs s'entraînent à leur leçon quotidienne avec des exercices conçus par leur professeur. L'étude du répertoire se situe à un autre moment ; celui de la répétition. La transmission des exercices de la leçon ou des pas du répertoire sont donc des choses bien distinctes, qui, en réalité, devraient être reliées. L'une préparant le corps-instrument en vue de l'exécution de l'autre. L'évolution de la leçon devrait donc suivre celle du répertoire. C'est rarement le cas…* » (Piollet, 1994:39)

---

[19] Encore appelée classe de « pas de deux » où est abordé la danse avec partenaire (homme / femme)
[20] Voir GINOT, LAUNAY, LEFEBVRE, GANNE p.39
[21] http://www.cnsmd-lyon.fr/e.php?lsd=4x70&tc=5&lang=

Le chorégraphe américain de danse contemporaine, Merce CUNNINGHAM, abonde d'ailleurs dans le même sens dans le chapitre du livre « Le danseur et la danse, Merce Cunningham »(Cunningham et Lesschaeve, 1980) consacré au cours de danse :

> « *A mon avis, la meilleure méthode est celle que l'on pratique en Orient, où avant toute chose on enseigne une danse, aussi simple soit-elle. C'est une merveilleuse façon d'apprendre* » (op. cité :83).

En ce qui concerne la danse moderne et contemporaine, les premiers chorégraphes tels Mary WIGMAN, Martha GRAHAM, Doris HUMPHREY, José LIMON, Merce CUNNINGHAM, avaient, chacun, développé un type de cours de danse en lien avec leurs projets chorégraphiques. Il s'agissait de former des danseurs aptes à interpréter leurs œuvres selon leur esthétique particulière. La polyvalence et la standardisation actuelle de l'enseignement de la danse est, contrairement à ce qui se pratiquait avec les chorégraphes susnommés, en lien avec un idéal de « super danseur universel» pouvant à priori « tout » faire, contraintes économiques et compétition oblige ! Le numéro spécial d'Art Press de 2002, consacré à la danse : « Medium Danse » a donné la parole à des chercheurs et des artistes très soucieux de soulever ce problème de la relation entre formation et création. GINOT et LAUNAY, dans leur texte « L'école une fabrique d'anticorps? » analysent ainsi la situation : « *Cette difficulté à penser la technique, et plus globalement les liens entre formation technique, formation esthétique, et enjeux politiques, est le symptôme de la résistance de l'idéologie du corps, qui pourtant ne cesse d'être dénoncée* » (Ginot et Launay, 2002). Elles ajoutent plus loin qu'il faudrait « *penser la pratique corporelle dans son contexte esthétique* et surtout *ne pas tomber dans le piège du mythe de l'universel* ». L'artiste chorégraphique, Boris Charmatz, se demande, de son côté, « *pourquoi le pédagogique resterait à l'écart des enjeux de la création et de la recherche ?* » Il dénonce alors le fantasme de « *LA technique* » qui fait que toutes « *les écoles supérieures de formation se ressemblent* et ne servent qu'à préparer *la chair des auditions de quelques compagnies qui « tournent ».*

C'est effectivement une réalité qui découle, nous l'avons déjà mentionné, de la recherche de reconnaissance de la danse contemporaine à une certaine époque, mais aussi d'enjeux politiques et économiques de rentabilité que nous ne détaillerons pas ici, mais qui ne sont pas difficiles à imaginer.

Reste à savoir maintenant comment cette standardisation de l'enseignement de la danse se traduit concrètement dans les objectifs poursuivis et le déroulement de la classe technique.

❖ OBJECTIFS DE LA CLASSE TECHNIQUE

Les définitions trouvées sur la « technique » corporelle incluent toutes l'idée de transmission et d'efficacité. Elle est notamment formulée par VIVÈS comme « *l'ensemble des moyens transmissibles mis en œuvre pour effectuer le plus efficacement une tâche motrice 'donnée'* » (Vivès, 1983:45). La perspective historico-sociale, formulée par MAUSS, y ajoute l'idée de « tradition »:

> « *J'appelle technique un acte traditionnel efficace (et vous voyez qu'en ceci il n'est pas différent de l'acte magique, religieux, symbolique). Il faut qu'il soit traditionnel et efficace. Il n'y a pas de technique et pas de transmission, s'il n'y a pas de tradition. C'est en quoi l'homme se distingue avant tout des animaux : par la transmission de ses techniques et très probablement par leur transmission orale.* » (Mauss, 1936:10)

Nous verrons que l'association de ces trois notions que sont l'efficacité, la transmission et la tradition, sont au cœur de la configuration que nous étudions.

➢ La notion de technique, une valeur sûre intégrée par les étudiants

La classe technique, c'est le travail quotidien du danseur et il est d'ailleurs intéressant de noter à ce sujet, que le terme « travail » revient très souvent dans les propos des étudiants :

> « *Il y a des choses principales que je veux* ***travailler*** » (É17, L.478)
> « … ***travailler*** *physiquement, améliorer mes capacités physiques de la danse* » (É7, L.5)
> « … ***travailler*** *ma technique le plus possible* » (É8, L.3)
> « *Moi, c'est principalement un* ***travail*** *physique, les classes techniques. Comment* ***travailler*** *sur le corps, le modeler* » (É9, L.17).
> « *La technique c'est ce que j'ai à* ***travailler*** *le plus donc ça représente du* ***travail*** » (É12, L.4-5)
> « *Je m'attends à ce que je* ***travaille*** *mon endurance, ma souplesse, ma force, mon équilibre* » (É4, L.62-63)

Cette notion de « travail technique » représenterait les dimensions valorisantes de sérieux, d'efficacité, de rentabilité et d'accomplissement, que l'apprenant a un grand désir d'investir pour mériter le droit d'être « élu » professionnel. Nous n'allons pas aborder le problème épineux des opportunités d'emploi pour les artistes chorégraphiques, mais il est certain que la sélection est très forte, et qu'il y a peu « d'élus » par rapport à un grand nombre de demandes. Cela génère une forte pression sur la période de formation. Les propos d'étudiants qui suivent illustrent de manière assez nette leur intégration de l'importance que revêt pour eux la classe technique :

« *C'était très technique… je percevais comme un atout important pour être un danseur aussi complet que possible. Et c'est sûr, on parlait de musicalité, on parlait peut-être un peu d'interprétation, mais la technique, c'était d'une importance primordiale* » (Loc15, L.76-79).
« *Il en est venu à me faire aimer la technique… Je sentais que c'était vraiment un outil qui était pur, qui pouvait m'amener vraiment très loin dans ma pratique de la danse* » (Loc05, L.53-55).
« *C'est vraiment quelque chose que je trouve important… de travailler physiquement, … d'améliorer mes capacités physiques de la danse* » (Loc07, L.4-6).
« *Pour moi, le cours technique, c'est vraiment important,… je trouve que c'est indispensable* » (É7, L.18-23)
« *C'est ça qui va me donner dans le fond une espèce d'assise… J'aime danser mais c'est important de passer par la technique, pour avoir quand même une certaine force, puis la capacité de faire ce qu'on nous demande de faire aussi* » (É13, L.4-8).
« *J'espère, qu'en faisant une classe technique chaque matin, je pourrai justement améliorer ma coordination globale de mon corps* » (É20, L.7-8)
« *Mes attentes à une classe technique, c'est vraiment de reformer mon corps. Le rendre apte à être le plus fonctionnel* » (É22, L.27-28).

- **Objectifs de polyvalence et d'élargissement du répertoire de mouvements**

D'après KRASNOW et CHATFIELD (Krasnow et Chatfield, 1996), un des premiers objectifs de la classe de danse, depuis qu'elle existe, consistait, entre autres, à élargir le vocabulaire de mouvements des danseurs. Parmi les commentaires sur la classe technique exprimés soit par des étudiants, soit par des auteurs dans des publications spécialisées en danse, nous retrouvons cette même notion d'élargissement, doublée actuellement de la notion de polyvalence qui s'inclut dans le phénomène de standardisation de l'enseignement de la danse que nous avons exposé plus haut. C'est ainsi que SCLAICH et DUPONT écrivent dans leur livre « The art of teaching dance technique » qu' « une classe technique devrait aider les étudiants à créer des instruments capables de faire n'importe quel mouvement[22] *(« a technique class should help students create instruments capable of doing any movements»)* (Schlaich et DuPont, 1993:11).
Une étudiante exprime, dans le même ordre d'idées, ses attentes vis-à-vis de la classe technique, comme une ouverture sur tous les possibles :

[22] Traduit par nous

« *Il y a plein de gammes dans notre corps puis c'est de savoir toutes les utiliser de toutes les façons possibles puis le cours technique ça rend le corps précis…C'est un peu pour ça là, pour accorder notre corps* » *(É8, L.28-31)*

Dans ce type de commentaires, le corps est clairement identifié à un instrument qu'il s'agit de façonner afin qu'il puisse répondre à une variété d'exigences.

- **Objectifs de prévention sanitaire**

Nous avons mentionné dans le chapitre précédent les motivations sécuritaires qui avaient conduit le gouvernement français à promulguer une loi sur l'enseignement de la danse en 1989[23]. Cette loi a généré la création d'un diplôme d'état de professeur de danse qui se prépare au cours de diverses formations. Nous rappelons ici que cette formation et ce diplôme[24] préparent d'une part, à l'enseignement aux enfants à travers des méthodes d'exploration active du mouvement, et d'autre part, à l'enseignement de la classe technique. Si la distinction entre l'apprentissage des enfants et l'apprentissage technique est la première étape pour répondre à l'objectif de prévention sanitaire souhaité par la loi, la classe technique est l'occasion par excellence de mettre en œuvre cette préoccupation. Elle obéit, sans aucun doute, à une certaine idée de rationalisation du corps qui définit les différentes étapes à suivre sous peine d'opérer une préparation inadéquate pouvant occasionner un risque de blessures.

Nous retrouvons cette même préoccupation sanitaire dans la publication américaine déjà citée plus haut « The art of teaching dance technique » (Schlaich et DuPont, 1993:11-21)[25]. Ses auteurs, parmi la liste des préconisations proposées pour une meilleure efficacité de la classe technique mentionnent, entre autres, l'importance à accorder à « *l'alignement correct du corps* », la nécessité d'avoir une « *progression logique de l'échauffement jusqu'aux phrases de mouvements plus complexes* », et insistent sur le fait d'installer de « *bonnes habitudes, à la fois physiques et mentales*. »

[23] Voir p.32
[24] Les épreuves de l'U.V. pédagogique du diplôme d'état de professeur de danse consistent à donner 30' de classe à des enfants, et 45' de classe technique à des adultes.
[25] Traduit par nous

Les termes utilisés par des apprentis-danseurs et des professeurs, ayant participé à cette étude, pour parler de la classe technique sont très révélateurs en termes d'intégration des dimensions préventives et sanitaires qu'elle contient :

> « *C'est prendre soin de mon corps* » (É12, L.13).
> « *Apprendre à faire les choses de manière sécuritaire* » (É12, L.14).
> « *On peut prévenir les blessures en ayant une bonne technique* » (É18, L.22-23).
> « *Ouvrir toutes les possibilités de mon corps pour qu'il devienne sécuritaire aussi à travers tout ça* » (É22, L.28-29)
> « *C'est un moment sécuritaire pour dépasser ses limites* » (É24, L.65)
> « *La classe technique devient un remède* » (É24, L.67),
> « *Pour moi la classe technique est très importante… Ca représente comment être capable de vivre ma danse plus tard mais tout en respectant mon corps* » (É12, L.3-9)
> « *La classe technique pour moi… c'est aussi de savoir où est mon corps, comment je dois l'utiliser…* » (É18 :20-22)

La classe technique est, par ailleurs, associée, par quelques personnes (professeurs et étudiants), à une maison :

> « *Une grosse base solide comme les fondations d'une maison* » (É18, L.29),
> « *La classe technique, c'est la maison, un lieu pour prendre soin de soi* » (Sabine, L.558)
> « *Pour moi ta classe le matin c'est fait pour retrouver ta maison, c'est des classes de travail puis de soin, prendre soin de son instrument* » (Sabine, L.560-565).

❖ DÉROULEMENT DE LA CLASSE TECHNIQUE

Le propre de la classe technique est de suivre une structure déterminée basée sur différents éléments à prendre en compte. Cette classe, dans le contexte de la formation professionnelle, est quotidienne, elle a lieu le matin et prépare l'élève à toute sa journée de danse qui va suivre. Les principes physiologiques d'échauffement musculaire et d'adaptation progressive à l'effort sont donc des éléments importants à prendre en compte. C'est le moment aussi où tous les principes fondamentaux du mouvement (équilibre, appuis, placement, coordinations,…) sont minutieusement revisités et retravaillés. C'est également l'occasion, à la fois, de stabiliser des appropriations, et d'aborder des nouveaux défis.

Concrètement, cela se traduit par une classe divisée en trois ou quatre périodes que l'on peut schématiquement retracer. Il n'est pas rare qu'une classe de danse contemporaine commence par une période de mise en condition, de détente, allongé au sol, où il s'agit principalement d'aiguiser son activité perceptive en lien avec l'environnement (le sol, les autres danseurs, l'espace,…). Ou alors, la classe commence directement par une période d'exercices d'échauffement. La

combinaison des mouvements est laissée à la créativité du professeur, mais le contenu de cette période d'échauffement comprend immanquablement les même mouvements : des enroulés-déroulés du dos, des pliés des jambes dans les différentes positions de pieds : parallèle et « en dehors », des mouvements d'inclinaison et de rotation du buste coordonnés avec des mouvements de bras dans les trois plans de l'espace et des mouvements de jambes empruntés à la technique classique (dégagés, tendus, ronds de jambes, grands battements, …). La troisième période serait, elle, réservée à l'apprentissage d'un enchaînement, qui représenterait la partie vraiment « dansée » du cours. C'est dans cette partie que le professeur, qui crée cet enchaînement, peut exprimer à la fois sa singularité et son potentiel artistique et créateur. C'est la partie également la plus appréciée des élèves dans le sens où ils peuvent y tester leurs capacités à occuper l'espace et à s'engager dans des défis de virtuosité. La quatrième partie est très souvent consacrée aux traversées de l'espace avec des sauts.

1.3.LA « PROPOSITION DANSÉE »

L'interaction professeur-élève, dans le cadre de la classe technique de danse, s'articule autour de l'exercice conçu par le professeur, exercice que nous choisissons d'appeler « proposition dansée ». Nous argumenterons ce choix, plus loin, dans le développement du cadre théorique. Pour l'heure, nous définissons la « proposition dansée » comme la combinaison de mouvements dansés fabriquée par le professeur dans le but de générer l'appropriation d'une maîtrise de l'exécution de ces mouvements chez l'étudiant. Chaque période, décrite dans le chapitre précédent, comprend un certain nombre de « propositions dansées », et c'est à partir d'elle que va s'organiser d'une part, l'activité de communication du professeur et d'autre part, l'activité d'appropriation et d'exécution de l'étudiant.

La description de cette situation interactive est apparemment très simple : le professeur montre la phrase de mouvements, qu'il a spécialement conçu pour eux, aux étudiants. La plupart du temps, il donne en même temps des indications verbales sur certains éléments : les comptes musicaux, le nom des « pas », l'espace du mouvement, la partie du corps concernée,… qui permettent d'attirer l'attention de l'étudiant sur quelques repères de base. Simultanément à la démonstration du professeur, l'étudiant regarde et, le plus souvent, fait en même temps que lui dans le but de mémoriser et de s'approprier cette proposition pour être ensuite capable de l'exécuter tout seul.

C’est pour rendre compte de cette double activité du professeur et des étudiants, autour d’une même proposition, que nous avons appelé temporairement cette configuration reconnue comme typique, « démonstration-reproduction du modèle ». Il nous faut souligner que cette appellation traduit seulement le point de vue d’une observation extérieure non approfondie, et n’exprime pas nécessairement l’activité réelle des protagonistes de cette interaction particulière. C’est précisément dans le but de lever cette ambigüité des perspectives, celle à la troisième personne de l’observateur extérieur et celle à la première personne des acteurs de la situation, que cette recherche a été menée.

Il nous faut auparavant comprendre les représentations contradictoires dont le processus, que nous avons appelé pour l’instant, « reproduction », et que d’autres pourraient appeler « copie » ou « imitation », fait l’objet. Ces représentations constituent, à notre avis, le lit, à la fois d’intuitions fondatrices des pratiques empiriques, de malentendus et d’interprétations hâtives, qu’il nous importe de faire ressortir.

❖ NÉCESSITÉ DE LA COMMUNICATION INTER-CORPORELLE

Nous en profitons ici pour souligner une différence importante au sujet de la démonstration-en-acte entre la classe de danse contemporaine et la classe de danse classique. Si nous avons parlé d’une pénétration des pratiques pédagogiques de la danse classique vers la danse contemporaine au moment de l’institutionnalisation de cette dernière, il n’en demeure pas moins que la démonstration n’y joue pas tout à fait le même rôle dans l’un et l’autre style esthétique. Les mouvements de la danse classique bénéficient d’une symbolisation par un code utilisé à l’échelle internationale dont l’énonciation verbale peut parfois quasiment remplacer la démonstration-en-acte. Le professeur de danse classique pourrait, par exemple, juste énoncer verbalement, sans la démontrer, la proposition: « *chassé, pas de bourrée, glissade, assemblé, piqué arabesque...* », et l’étudiant, qui connait déjà ce vocabulaire, serait capable de l’exécuter. Par contre les mouvements présentés dans la classe de danse contemporaine ne bénéficient pas de cette codification internationale et résultent souvent d’une appropriation personnelle du professeur, synthèse de ses diverses influences vécues lors de sa propre formation. Cette absence de codification du mouvement confère, en conséquence, une dimension indispensable et incontournable à la démonstration-en-acte par le professeur de danse contemporaine, qui joue

alors le triple rôle de « nommer-en-acte », de « présenter-en-acte » et « d'expliquer-en-acte » la proposition dansée à destination des étudiants.

Indépendamment de la prise en compte de la codification de la danse classique, plusieurs écrits font ressortir la valeur irremplaçable de la relation d'inter corporéité, entre le professeur et les élèves, à l'œuvre dans la tradition orale de la transmission de la danse. Déjà en 1976, la danseuse-chorégraphe et professeur, Claude PUJADE-RENAUD, auteure de « Danse et narcissisme » (Pujade-Renaud, 1976), tente d'appréhender la fonction de l'imitation visuelle : « *le geste du professeur pourrait avoir sur le corps de l'élève cet impact immédiat comparable à celui de la musique* » (op. cité :105). L'auteur propose que la modulation rythmique trouve une résonance corporelle chez l'autre, provoquant un désir de bouger.

En 1994, Laurence LOUPPE écrivait qu' « *aucun autre moyen de transmission n'a encore remplacé la relation privilégiée « maître-élève »* » (Louppe, 1994:14). Elle décrit la transmission du mouvement comme un « *moment initiatique* » où il est question « *de toucher, de voix, de regard, de mots, d'histoires, de colères, d'exigence »* qui représentent, à ses yeux, bien plus qu'une « *simple communication de savoir-faire* », mais introduisent un « *savoir-être* ». Ce même auteur, dans un autre texte, parle d'une « *empreinte* » qui voyagerait « *d'un corps à l'autre* » (Louppe, 1994:16) et de « *contagions mystérieuses* » (op. cité :17) qui la font conclure que « *la transmission corps à corps demeure essentielle* », non dans une « *quête d'exactitude* », précise-t-elle, mais pour incorporer « *l'acte poétique* ».

GODARD, à l'instar de LOUPPE, confirme la nature essentielle de la communication inter-corporelle dans la transmission de la danse, en la justifiant cependant par les limites du langage verbal :

> « *À cause de cette difficulté à nommer, il n'existe pas de vision prédictible du geste qui pourrait fonder la danse en tant que science… le savoir du danseur demeure de l'ordre de la technique, c'est-à-dire d'un savoir-faire transmis… Il y a besoin d'un travail quotidien par où la pensée de la danse petit à petit infiltre les circuits symboliques et passe par des couches profondes du non verbal…* » (Godard, 1992:141-142)

GODARD associe encore cette communication inter-corporelle à un phénomène empathique qui, à son avis, passe complètement inaperçu dans la réflexion pédagogique :

« …*Une des manières les plus puissantes d'apprendre, par empathie collective, l'apprentissage par imprégnation, on n'en parle pas assez dans la pédagogie* » (Godard et Louppe, 1993:70).

Dans son essai « Danses de l'écriture, courses dansantes et anthropologie de la kinesthésie », Susan FOSTER abonde dans le sens de GODARD, et propose que le lien empathique soit une des données de l'expérience de danse. Par leurs efforts pour « *incarner le mouvement d'un autre corps* », l'auteur postule que les élèves apprennent ainsi *« à ressentir ce à quoi ressemble le mouvement d'un autre corps…* » et « … *cultivent leur sensibilité aux relations entre apparence visuelle et sensation proprioceptive* » (Foster, 1998:110).

Le danseur et chorégraphe, Luc PETTON, témoigne dans son texte, « Passations directes » (Petton, 1998:262), de cette nécessité d'être en présence d'opinions et de regards extérieurs qui peuvent « *l'aider à aller là où il n'y a plus d'acquis* » parce que les autres, écrit-il, « *permettent de déplacer notre vision* ».

Isabelle LAUNAY, dans son texte « Le don du geste » a récolté de nombreux témoignages de danseurs similaires à celui de Luc PETTON. Elle analyse et interprète leurs paroles en écrivant notamment que « *prendre le geste d'autrui, c'est travailler à s'altérer, à s'articuler, à se reconfigurer, se rêver ou se jouer autrement* » (Launay, 2001:94). Elle assimile également le phénomène de contagion inter-corporelle à des processus d'induction pouvant aller jusqu'à la transe. Pour finir, elle souligne l'aspect effectivement constructif de cette inter corporéité en précisant d'une part, « *qu'elle suppose une suspension de son jugement* » et d'autre part, qu'elle permet « *un repérage analytique de ses coordinations privilégiées* ».

En écho aux propos recueillis par LAUNAY, plusieurs étudiants ayant participé à cette étude, expriment dans des termes similaires le bénéfice qu'ils voient à se confronter aux mouvements du professeur :

> « *Le cours technique, c'est une autre occasion pour moi de voir plus de vocabulaire* » (É16-1, L.485-486)
> « *Il y a une connexion avec le professeur qui s'établit pour vraiment entrer dans l'univers de ce professeur là* » (É16-2, L.25-26)
> « *Qu'est-ce que j'attendais aussi, c'est une nouvelle perception par rapport à moi-même donc un nouveau regard sur moi, ça c'est important, ça fait travailler autre chose* » (É16-2, L.13-16).
> « *En fait dans notre classe technique j'espère acquérir une gestuelle différente de ce que je connais déjà* » (É20, L.3-4)
> *« La classe technique pour moi n'est pas tant d'acquérir une technique spécifique, mais d'élargir ma capacité de bouger* » (É11, L.6-7)
> « *Qu'est-ce que j'attends? Juste en fait que le professeur me donne un peu de ce que lui détient déjà* » (É19, L.36-37)

❖ UNE CONFIGURATION « DÉMONSTRATION – REPRODUCTION DU MODÈLE » SUSPECTE

Les défenseurs de la modernité en danse expriment une méfiance « intuitive » vis-à-vis de cette configuration qui, quelque part, se pose en contradiction avec les principes originels d'expression authentique individuelle propres à la danse moderne. Parce que cette configuration a été, en partie, importée des pratiques de l'enseignement de la danse classique, qui elle, vise un modèle idéal de corps répondant aux règles du classicisme (harmonie, équilibre, précision,…), elle est d'emblée suspecte. Rappelons, à ce sujet, les propos de LEFEBVRE qui craint de voir les élèves transformés en « *machines corporelles* » (Lefebvre, 1998:87), avec « *des corps maîtrisés, qualifiés, exercés et dociles* » au détriment d'un « *corps poétique* » (op. cité :88). Citons également l'association systématique qu'établit VELLET entre la transmission mimétique et une transmission de « *surface* » (Vellet, 2003:134, 215) qui ne permettrait de donner que des aspects « *formels et superficiels* » (op. cité : 135) du mouvement. Dans le mimétisme, nous dit cet auteur, la saisie ne peut consister qu'en une « *image extérieure* » et l'action de reproduction s'inscrit dans un « *enjeu réducteur et aliénant.* » (op. cité : 243). Elle oppose la transmission mimétique à la transmission « *matricielle* » qui elle permet de donner accès à des éléments de profondeur du mouvement :

> « *La transmission mimétique est de l'ordre de la répétition du geste, d'un identique qui ne conserverait que les formes et les caractéristiques résultantes (éléments que nous avons précédemment nommés "de surface"). La transmission matricielle permettrait d'accéder à ce qui fonde le mouvement alors que la transmission mimétique en resterait à la saisie de la figure.* » (op. cité : 215)

➢ L'observation admirative, source de blocage pour l'activité de l'étudiant

Claude PUJADE-RENAUD, qui a contribué à la diffusion de la danse moderne américaine en France dans les années 1960-1970, postule par exemple que « *le modèle traditionnel* » qui, nous pensons, fait référence à la configuration « démonstration – reproduction du modèle » en provenance de l'enseignement de la danse classique, dont nous sommes en train de parler, privilégierait « *la contemplation esthétique* et la *reproduction canonique répétitive* »

(Pujade-Renaud, 1976:106). Alors que dans la perspective contemporaine, ce serait plus un mode de communication kinesthésique qui serait mis en avant. L'auteur entrevoit néanmoins une possibilité constructive au modèle « démonstration – reproduction » en pensant que « *le contact avec le corps du professeur invite aussi l'élève à sortir de soi…* et *permettrait une appropriation de soi à travers l'autre* » (op. cité :101). Cependant, une inquiétude subsiste quant au fait que « *le savoir risque d'être imaginé par l'élève comme bloqué, contenu dans le corps du professeur* » (op. cité : 104) par le fait de « *sa perfection distanciatrice* » (op. cité : 118).

Cette fascination ressentie devant la perfection du mouvement du professeur pouvant bloquer l'engagement de l'élève dans son activité d'apprentissage est effectivement exprimée par des danseurs évoquant leurs souvenirs de formation :

> « *Je me souviens concrètement d'être assis au sol, parce qu'elle faisait un genre d'exercice au sol, de la regarder montrer ce qu'on devait faire et de ne rien apprendre de ce que je devais faire après, parce que j'étais trop obnubilé par ce que je voyais d'elle* » (Loc03, L.234-237).
> « *Winifred EDWARDS, je l'admirais et la respectais énormément mais je ne me reconnaissais pas dans cette image…* » Antoinette SIBLEY (Newman, 1982:246)
> « … *J'étais absolument sidérée par Margot FONTEYN, mais je ne pouvais pas connecter cela avec moi et mes idéaux…J'ai observé MARKOVA avec énormément d'admiration et de respect, mais cela ne m'a pas aidé non plus…* » Antoinette SIBLEY (op. cité :247)

Ou encore par des professeurs conscients de cet inconvénient :

> « *Le trop beau, trop juste a souvent pour conséquence d'engendrer l'impuissance de ceux qui observent. À l'exception des cours techniques, je montre le moins possible* » *(Brigitte ASSELINEAU, Kinem 3*[26]*, 2001)*
> « … *souvent les élèves regardent, ils sont impressionnés, ils déconnectent. Ils voient la belle chose. Et pis… ils ne sont plus là. Alors on perd le sens* » (Loc7, L.269-271).

Ce dernier témoignage pourrait sous entendre que « *le désir de ressembler à quelqu'un d'autre peut distraire* » les élèves de leur tâche d'apprentissage, c'est une idée que l'on retrouve exprimée dans le livre de Judith A. GRAY (Gray, 1989:73) « Dance instruction, science applied to the art of movement ».

❖ IMPORTANCE DU LANGAGE

[26] Publication interne du Centre national de la Danse

La question du langage dans la transmission de la danse a fait l'objet de quelques investigations et de quelques travaux de recherche approfondis.

À partir d'une étude d'observation réalisée auprès d'un certain nombre de professeurs de danse, GRAY arrive à la conclusion que « *le volume de comportements verbaux contredit la croyance largement répandue que l'enseignement de la danse passe par le non verbal* » (op. cité : 35). L'auteur a remarqué que les comportements verbaux occupaient la moitié du temps de la classe. Les mots seraient la méthode dominante pour communiquer le savoir sur la danse. Par contre, les comportements non verbaux étaient étonnamment peu nombreux, et une grande partie du temps était consacrée à l'observation des élèves.

Une autre étude, réalisée par DAVENPORT (Davenport, 1992), a soulevé le problème des élèves débutants, qui, à cause de leur peu d'expérience, ont une faible habileté d'observation. Cette faiblesse ferait que ces élèves novices seraient incapables d'apprendre par la seule reproduction du mouvement. Pour pallier à ce problème, l'auteur engage les professeurs à utiliser à la fois des stratégies verbales et non verbales. Elle suggère même l'accompagnement vocal, pratique où le professeur sonorise ou répète quelques indications clés d'une manière rythmique ou accentuée pendant que les élèves exécutent la danse, comme une méthode pour traduire la compréhension verbale en compréhension kinesthésique.

Ces différentes observations correspondent tout à fait à ce qui se pratique couramment et peut s'observer dans la plupart des cours de danse.

La thèse de Sylvia FAURE (Faure, 1998), quant à elle, sur « les processus d'incorporation et d'appropriation du métier de danseur…. » articule de manière très explicite la dimension corporelle et la dimension discursive dans l'interaction professeur-élève en revisitant la notion d'incorporation de Bourdieu (Bourdieu, 1980). L'auteur propose que l'incorporation des techniques de danse n'est pas qu'une communication inter corporelle inconsciente, mais soit indissociable des pratiques langagières et des relations sociales. C'est en étudiant, entre autres, les processus langagiers dans les deux contextes, celui de la danse classique et celui de la danse contemporaine, qu'elle a pu dégager deux logiques de fonctionnement. La « *logique de la discipline* » préférentiellement associée à l'enseignement de la danse classique, mais qui pourrait s'appliquer à toute forme d'enseignement correspondant aux mêmes caractéristiques, s'établit, selon l'auteur, sur des registres langagiers en référence au contexte socio-historique dans lequel les cours de danse ont émergé (XVIIIème et XIXème siècles) et qui est en lien étroit avec le

modèle scolaire (Faure, 2002). Dans cette logique qui est encore largement à l'œuvre actuellement, le danseur est considéré comme un « technicien » qui doit acquérir des « *savoir-faire performants* ». Alors que la « *logique de la singularité* », s'établit en référence aux contextes socio-historiques des *« philosophies de la singularité »* (op. cité) dans lequel le danseur est considéré autant comme un créateur que comme un technicien. Les registres langagiers, plus variés, incluraient plus volontiers des références aux sensations du mouvement et un recours à l'imaginaire par le biais des métaphores. Le point important que soulève cet auteur est que les modes d'incorporation d'un style de danse (classique ou contemporaine) a à voir avec « *la nature socio-historique des savoirs et savoir-faire* » (op. cité) relatifs au style de danse en question, ces savoirs et savoir-faire passant, entre autres, par les pratiques langagières.

Le deuxième travail de recherche que nous allons citer, s'est intéressé au langage utilisé par une chorégraphe pour transmettre sa danse aux interprètes (Vellet, 2003). Alors que la configuration de la transmission se fait sur un mode complètement traditionnel de type « démonstration – reproduction », l'auteur démontre comment le langage qui accompagne le geste, utilisé par cette chorégraphe, lui permet de transmettre véritablement l'origine du geste. VELLET a ainsi élaboré la notion de « *transmission matricielle* » (Vellet, 2006). Ce mode de transmission, qui révèle l'intimité du geste du chorégraphe, permettrait une appropriation singulière du mouvement par le danseur tout en lui donnant accès aux nuances qualitatives du geste poétique souhaité. L'auteur oppose d'ailleurs la « *transmission matricielle* » à une « *transmission mimétique* » sur l'argumentaire « profondeur/surface » :

> « *Nous différencions la transmission matricielle d'une transmission mimétique. La transmission matricielle contient les éléments à la source du mouvement qui conditionnent les manières d'engager et de produire le geste (et que nous avons précédemment nommés " éléments de la profondeur"). La transmission mimétique est de l'ordre de la répétition du geste, d'un identique qui ne conserverait que les formes et les caractéristiques résultantes (éléments que nous avons précédemment nommés "de surface"). La transmission matricielle permettrait d'accéder à ce qui fonde le mouvement alors que la transmission mimétique en resterait à la saisie de la figure*. » (op. cité : 215)

Cet auteur insiste sur le fait que le type de langage utilisé par la chorégraphe, source de transformations de leurs perceptions, permet aux interprètes de contourner le danger d'une appropriation mimétique jugée aliénante :

> « *Nous affirmons à présent que c'est aussi à ce prix que l'interprète peut se construire en dehors de toute aliénation… puisque la genèse du mouvement a été atteinte par des*

> *transformations de la perception, et non par une image extérieure saisie dans le mimétisme… La demande de reproduction de sa propre danse ne s'inscrit pas dans un enjeu de mimétisme réducteur et aliénant.* » (op. cité : 242-243)

Cette réflexion de VELLET, d'une part, confirme la connotation péjorative attribuée communément au processus de reproduction, et d'autre part, contribuera au questionnement que nous aurons au sujet de la place et du rôle du langage du professeur dans la configuration que nous étudions.

2. QUELQUES ASPECTS DE L'INTERACTION
Objet, Options épistémologiques et méthodologiques, cadre théorique

2.1. OBJET DE LA RECHERCHE

2.2. APPROCHE BASÉE SUR L'ANALYSE D'ACTIVITÉ

- OPTIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES
- OPTIONS MÉTHODOLOGIQUES

2.3. LES ACTIVITÉS DE L'INTERACTION : Cadre théorique

- PERTINENCE DU CONCEPT D'ACTIVITÉ
- DIFFÉRENTES DIMENSIONS DE L'INTERACTION
- L'INTERACTION DANS LA COMMUNICATION PÉDAGOGIQUE
- L'INTERACTION DANS LA COMMUNICATION D'ACTION

2.1. OBJET DE LA RECHERCHE

Nous avons fait ressortir, dans le chapitre précédent, que la formation technique du danseur professionnel contemporain, de par sa recherche de crédibilité et de reconnaissance, avait connu un développement institutionnel qui la rapprochait de la formation du danseur classique. Nous avons évoqué, à ce sujet, une certaine interpénétration des pratiques entre la danse classique et la danse contemporaine. Rapprochement, interpénétration, deux phénomènes qui vont faire que le mode de transmission traditionnel « démonstration-reproduction » en provenance de la danse classique va se retrouver dans la classe technique de danse contemporaine. Nous n'ignorons pas la thèse, développée par FAURE (Faure, 1998), établissant que les pratiques langagières en cours dans ces deux styles de danse, malgré une configuration[27] pédagogique semblable, peuvent générer deux logiques différentes[28] entre le professeur et les élèves. Cependant, ce qui est perçu comme une standardisation de l'enseignement de la danse et une normalisation des corps du danseur contemporain est vivement dénoncé par ceux qui souhaitent défendre l'authenticité originelle de la danse moderne. Et c'est notamment la classe technique qui fait les frais de cette dénonciation à travers les arguments tels que les élèves seraient transformés en « *machines corporelles* » (Lefebvre, 1998:87), ne développant que des « *corps dociles* » (op. cité :88) au détriment d'un corps poétique. Nous ne nions pas l'intérêt de cette critique. Nous souhaitons, dans cette recherche, décortiquer ce qui se passe effectivement dans cette configuration typique « démonstration-reproduction » qui semble poser problème, afin de comprendre pourquoi cette configuration perdure dans le temps, se répand dans les divers styles esthétiques de danse et se pratique, sur le terrain de la formation, comme une évidence rarement remise en question. Il nous semble que certaines critiques formulées dénoncent sans discernement un « tout » technique sans identifier précisément les aspects problématiques. Pour notre part, afin d'alimenter notre réflexion sur la formation des futurs professeurs de danse et de pouvoir nous rendre compte dans quelle mesure cette configuration « démonstration-reproduction » est pertinente à la formation du danseur contemporain, **nous chercherons à décrire et à comprendre ce qui se passe dans l'interaction professeur-élèves en rapport avec la proposition dansée du professeur**. Plus

[27] Définition de BARBIER et GALATANU (2000) : « *organisation singulière de formes régulières* »
[28] Logique de la discipline et logique de la singularité, voir chapitre 1, p.39

précisément, dans le sens où il est le principal initiateur des situations pédagogiques, nous partirons de ce qui se passe chez le professeur pour envisager ce qui se passe en réaction chez les étudiants et finalement chercher à savoir quels sont les ressorts pour l'apprentissage de cette situation. Trois catégories de questions nous intéresseront donc dans cette recherche :

- Sous quelles formes se manifestent l'activité du professeur et l'activité des étudiants?
- Quels sens le professeur donne-t-il à sa communication pédagogique et qu'est-ce qui, dans l'activité du professeur, est susceptible d'influencer l'apprentissage des étudiants ?
- Quels sens les étudiants arrivent-ils à construire lors de leurs activités générées en relation avec les activités du professeur ?

La spécificité de l'étude concerne essentiellement le terrain de recherche qui s'est porté sur la classe technique de danse contemporaine dans des institutions de formation préprofessionnelle du danseur. Quant à l'aspect singulier de la recherche, il se présente sous la forme de cinq études de cas, cinq classes de danse données par cinq professeurs différents. A travers l'étude de ces cinq situations singulières, nous entrevoyons deux niveaux d'analyse. Un premier niveau « généralisant » consistera à identifier les activités « typiques » de la situation d'enseignement considérée, à savoir la classe technique de danse. Cela reviendra à préciser en termes d'activités ce qui constitue la configuration que nous avons appelée plus haut « démonstration – reproduction du modèle ». Ce premier niveau d'analyse correspond d'assez près à une « construction de deuxième degré » telle que formulée par SCHÜTZ quand il écrit que…

> « …*Les objets de pensée, construits par les chercheurs en sciences sociales se fondent sur les objets de pensée construits par la pensée courante de l'homme menant sa vie quotidienne parmi ses semblables et s'y référant*.» (Schutz, Noschis et Caprona, 1987:11).

Cela nous amènera également à situer ce type d'enseignement-apprentissage, dans le paysage des pratiques éducatives de formation.

Un deuxième niveau s'attachera à caractériser les particularités de chaque cas à partir des activités « typiques » spécifiques à cette situation de formation identifiées auparavant. Il s'agira alors de faire ressortir les singularités qui contribueront à confirmer ou infirmer l'hypothèse selon laquelle la nature des interactions et l'expérience vécue par les sujets à l'intérieur de ces interactions peut être très diverse malgré une configuration pédagogique apparemment commune.

2.2.UNE APPROCHE BASÉE SUR L'ANALYSE D'ACTIVITÉ

❖ OPTIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES

➢ Rompre avec l'évidence de la connaissance du sens commun

Nous avons rappelé ci-dessus que la classe technique de danse, telle qu'elle est pratiquée dans les institutions de formation préprofessionnelle, se présentait comme une évidence (p.34), notamment à travers la configuration typique que nous avons temporairement appelé « démonstration – reproduction du modèle ». Étant donné que nous essayons, dans cette recherche, de comprendre ce qui se passe dans l'interaction entre le professeur et les élèves, pour la production de mouvements dansés, à l'intérieur de cette pratique « évidente », nous sommes donc amenés à nous interroger sur une pratique vécue comme « ordinaire », en tous cas par les acteurs appartenant à cette communauté de pratiques. Notre démarche de recherche va donc consister à rompre avec cette « *connaissance de sens commun* » afin de pouvoir poser notre objet d'étude comme un objet à découvrir. Dans ce sens, notre démarche se retrouve dans les propos de Michel BARTHÉLÉMY quand il écrit : « *une manière de rompre avec l'évidence de la connaissance de sens commun est de décrire les détails identifiants des pratiques discursives et non discursives par lesquelles les membres de la société s'accordent sur la réalité et l'identité d'un objet du monde social. »* (Barthélémy, 1990:195).

Notre première étape de la recherche va donc effectivement consister à décrire les faits identifiant les pratiques en cours dans la classe de danse. Dans un deuxième temps, nous prendrons en compte les rapports subjectifs que les personnes entretiennent avec ces faits afin d'inscrire l'analyse de ces faits dans une démarche compréhensive. Les moyens pour entrer dans ce double processus d'identification et de compréhension résident dans le choix de concepts capables de rendre compte de cette double opération. Si le processus d'identification des faits procède d'une démarche d'observation d'un point de vue extérieur, l'approche compréhensive requiert, non seulement la prise en compte du point de vue du sujet, auteur de ces faits, mais aussi la considération de la dynamique contextuelle des rapports du sujet avec son environnement. En raison de cette double préoccupation, les outils d'identification et d'analyse que nous allons élaborés dans cette recherche s'inscrivent dans **le cadre de l'analyse des activités humaines et des rapports entre les sujets humains et leurs activités**, tels que définis par l'équipe du centre de Recherche sur la Formation du CNAM. Deux concepts fondamentaux président à l'élaboration

de ces outils : le concept d'activité (au singulier), avec ses déclinaisons en termes d'activités (au pluriel), d'associations d'activités et de couplage d'activités et le concept d'action avec ses déclinaisons en termes de communication d'action, de perception d'action et de réaction.

- **Une approche en intelligibilité**

Nous suivons en cela la démarche de recherche établie par BARBIER et DURAND (Barbier et Durand, 2003:109) qui préconisent de mettre « *en objet des catégories « naturelles » avec lesquelles les acteurs pensent et organisent leurs actes* » et d'utiliser « *des catégories construites par et pour la recherche* » pour assurer le « *passage d'une sémantique de l'activité à une sémantique de l'intelligibilité de l'activité* ». Les catégories « naturelles » utilisées par les acteurs pour désigner l'activité du professeur de danse sont peu nombreuses. La notion la plus employée est probablement celle, déjà abordée plus haut, de « démonstration » pour parler de la présentation aux étudiants de l'exercice de danse par le professeur. Nous avons également relevé à l'occasion, les notions de « correction » et de « commentaire » pour désigner les rétroactions du professeur à propos de ce qu'il a observé chez les étudiants. En ce qui concerne l'activité des étudiants, il est étonnant de constater qu'elle est très peu nommée. Nous avons pris la responsabilité d'avancer temporairement la notion de « reproduction », mais il n'est pas possible d'affirmer que cette notion constitue une véritable catégorie « naturelle » utilisée par les acteurs. C'est comme si l'activité de l'étudiant n'existait que dans son faire effectif et représentait une telle évidence qu'elle n'a même pas besoin d'être nommée. Nous faisons l'hypothèse que cette absence ou faiblesse de nomination traduit une certaine attitude peu réflexive et peu critique du milieu de la danse envers ses pratiques de formation. Il nous appartiendra de proposer des catégories de recherche capables d'identifier ce qui d'habitude ne se dit pas. Cette démarche nous amènera à prendre en compte la « *complexité* » des phénomènes étudiés, à examiner l'action d'un point de vue *« situé »* et à analyser les situations dans la *spécificité et singularité* de leur manifestation (De Ketele et Maroy, 2006, p.27). Cependant, relativement à ce dernier point, et pour satisfaire à une véritable dimension (ambition) compréhensive, nous tenterons de dépasser le caractère situé de l'activité considérée pour entrevoir sa généralisation théorique possible. Pour ce faire nous nous doterons d'outils de pensée théoriques capables d'assurer cette conceptualisation dialectique entre singularité et généralité (Barbier et Durand, 2003).

➢ Épistémologie de la complexité

La complexité relève principalement de la nature de l'objet de recherche. Tout d'abord, l'interaction, que ce soit entre les objets physiques ou entre les êtres humains est, par nature, complexe :

> « *La notion d'interaction n'est pas simple mais très complexe. La notion n'implique pas seulement l'idée pure et simple de collision et de rebondissement, mais quelque chose de bien plus profond, à savoir la modificabilité interne des agents de la collision.* » (Park et Burgess, 1969 /1907)[29].

En ce qui concerne notre objet de recherche qui porte sur l'activité d'enseignement du professeur en interaction avec les élèves dans une classe de danse, nous pouvons aisément imaginer la diversité des activités engagées propres à une activité sociale de formation, à savoir des activités de communication, d'observation ou encore de « performation »[30]. Nous nous intéresserons également aux effets réciproques des interactivités sur les différents acteurs considérés. Dans les deux cas, nous serons amenés à envisager les différents niveaux de leur occurrence (sensori-moteur, cognitif, affectif,…) et pour ce faire, de convoquer des champs théoriques aussi divers que la physiologie de l'action, la phénoménologie de la perception, la communication et les théories de l'enseignement et de l'apprentissage. Notre appréhension de la complexité nous amènera donc principalement à convoquer une diversité théorique. Nous adhérons en cela à la posture de recherche défendue par BARBIER et DURAND…

> ...« *affirmant qu'au-delà de leurs différences, les sciences humaines et sociales ont affaire à une même réalité qui constitue leur objet commun : l'activité humaine dans la diversité de ses conditions d'exercice, dans l'historicité, la singularité et l'inédit de sa survenance, et dans l'unité que lui donne le fait qu'elle s'est développée par des sujets humains*. » (Barbier et Durand, 2003:105)

Edgar MORIN a consacré une grande partie de son œuvre à proposer une méthode pour concevoir la complexité du monde et de l'homme. *« Complexus »* signifie « *ce qui est tissé ensemble* » (Morin, 1997), et cela correspond exactement au projet de cet auteur, proposer « *une pensée qui relie* », qui « *cherche à distinguer mais sans disjoindre* ». La notion de

---

[29] Cité dans l'article : « Interaction (Sciences humaines) » de Pierre Kaufmann© Encyclopædia Universalis 2007

[30] Le terme performation, compris comme un exercice de performance en situation de formation, est ici préféré au terme de performance dont les significations d'accomplissement, d'exploit et de rendement ne rendent pas compte de la dimension formative de l'activité de l'étudiant dans la classe de danse.

« complexité », telle que proposée par MORIN, s'appuie elle-même sur trois principes : le principe « *dialogique* », le principe de « *récursion organisationnelle* » et le principe « *hologrammatique* ».

Ce que l'auteur appelle le principe « *dialogique* » permet de penser ensemble des principes antagonistes qui s'avèrent même « *indissociables et indispensables pour comprendre une même réalité* ». En ce qui concerne notre étude, nous concevons ce principe dialogique comme une interrogation sur la contradiction apparente entre le phénomène de reproduction et la transformation du sujet apprenant, inhérente à tout apprentissage. Est-il possible de penser ensemble reproduction d'autrui et transformation de soi? Cette question pourrait se décliner de manière dialogique en termes de reproduction-autoproduction, d'imitation-création, d'autonomie-dépendance, faire comme-faire original,…

Le principe de « *récursion organisationnelle* » tend à dépasser les principes de rétroaction et de régulation pour concevoir l'activité humaine comme une autoproduction et une auto-organisation. Si la boucle génitrice est l'exemple biologique typique de ce principe (nous sommes à la fois produits et producteurs du système de reproduction par l'acte d'accouplement), la culture en serait l'exemple social (nous sommes à la fois produits et producteurs de la société par nos interactions à travers le langage et nos productions culturelles). Nous reconnaissons là les fondements de la pensée cybernétique et systémique qui engendreront notamment l'hypothèse de l'autopoïèse développée par MATURANA et VARELA (Maturana et Varela, 1980) dans leur théorie biologique de la cognition. Nous nous intéresserons à cette hypothèse dans le sens où elle nous permettra de penser autrement l'activité de « reproduction » des étudiants.

Le principe « *hologrammatique* » articule l'apparent paradoxe de la partie et du tout. Au niveau social, l'individu est un élément de la société et la société inscrit dans le même temps, dans chaque individu, son langage, sa culture, ses habitudes. Envisager comment l'enseignement de la danse véhicule certaines normes et habitudes culturelles dans chacun des sujets participant à cette pratique constitue un sujet de recherche en lui-même (voir la thèse de Sylvia FAURE (Faure, 1998)), et nous ne le traiterons pas, pour notre part, de manière explicite dans ce travail.

Pour tenter d'approcher cette complexité, nous adhérons aux propositions d'Edgar MORIN concernant la réorganisation épistémologique de la connaissance: « *elle se proposera d'examiner non seulement les instruments de connaissance en eux-mêmes, mais aussi les conditions de production (neuro-cérébrales, socioculturelles) des instruments de connaissance.* » (Morin,

1986:21). C'est dans cette optique que nous inclurons dans nos réflexions théoriques d'une part, les dernières recherches neuroscientifiques sur l'acte d'observation de l'autre et sur la perception, susceptibles de nous aider à penser autrement les processus à l'œuvre dans la situation étudiée (attention, vision, imitation, reproduction,…), et d'autre part, les conditions socioculturelles dans lesquelles se déroulent ces processus.

- **L'action d'un point de vue situé**

Afin d'arriver à modéliser l'interaction pédagogique considérée dans cette étude, son observation en situation « naturelle » semble incontournable si nous voulons véritablement rendre compte des actions effectivement réalisées. Or, comme le conçoit SUCHMAN, la première chercheuse à introduire le concept « d'action située », si le plan de l'action peut orienter l'action, l'action effective « *émerge des « circonstances* » (Béguin et Clot, 2004:38). SUCHMAN argumente sa position en écrivant notamment :

> *« J'introduis l'expression « action située » pour souligner que tout cours d'action dépend de façon essentielle de ses circonstances matérielles et sociales. Plutôt que d'essayer d'abstraire l'action de ses circonstances et de la représenter comme un plan rationnel, mieux vaut étudier comment les gens utilisent les circonstances pour effectuer une action intelligente »* (Suchman, 1987:50 cité et traduit par Béguin et Clot:37, 2004).

Dans notre recherche, nous verrons comment cette notion « d'utilisation des circonstances » nous permettra, dans un premier temps, d'appréhender la dynamique de l'agencement des différentes activités des différents acteurs de l'interaction. Dans un deuxième temps, les verbalisations à posteriori des acteurs sur leurs activités, recueillies en entretien, nous permettront de prendre en compte leurs discours sur leur vécu expérientiel et subjectif pour appréhender le sens qu'ils construisent en situation.

- **Une analyse inductive**

Une analyse de type inductif nous a paru appropriée pour cette étude de par son caractère exploratoire d'une part, et d'autre part en raison de l'inexistence de modèles pouvant s'appliquer à l'objet de la recherche. Nous rappelons que cet objet est confronté à l'absence de son « dire », et n'a, pour l'heure, à notre connaissance, jamais été étudié sous l'angle de l'analyse d'activité. Notre projet consistant, dans une première étape, à identifier les activités des différents acteurs de l'interaction, ce type d'analyse devrait nous permettre de faire émerger des catégories d'activités

directement à partir des données brutes. C'est d'ailleurs un des premiers intérêts de ce type d'analyse relevé par THOMAS (Thomas, 2006), cité par BLAIS et MARTINEAU (Blais et Martineau, 2006), qui écrit dans son article « A general inductive appraoch for analyzing qualitative evaluation data » :

> « *The primary purpose of the inductive approach is to allow research findings to emerge from the frequent, dominant, or significant themes inherent in raw data, without the restraints imposed by structured methodologies"* (l'objectif premier de l'approche inductive est de permettre aux résultats de recherche d'émerger à partir des thèmes fréquents, dominants ou significatifs propres aux données brutes, sans les restrictions imposées par les méthodologies structurées)[31].

Par ailleurs, les données étant relativement variées et complexes, l'approche inductive est assez ouverte pour les prendre toutes en compte dans la mesure où elles sont reliées à l'objet de recherche.

- **Tentative de rapprochement entre constructivisme, phénoménologie et interactionnisme**

La construction du sens est une opération qui sous-tend une multitude de questions impliquant différentes manières de concevoir ces processus. C'est la raison pour laquelle nous tenterons de combiner plusieurs approches afin d'en appréhender la complexité.

Nous nous inspirerons pour commencer, à titre d'hypothèse, de l'épistémologie « constructiviste radicale » dans laquelle le sujet est appelé à jouer un rôle actif dans la création de la réalité à travers ses interactions. Ce courant de pensée nous intéresse dans la mesure où il tend à dépasser les oppositions classiques sujet-objet, individu-société, intérieur-extérieur, pour se centrer sur le processus de construction de la connaissance chez le sujet. Parmi les travaux du constructivisme radical, nous serons particulièrement intéressés par la théorie biologique de la cognition développée par MATURANA et VARELA à partir de l'hypothèse de l'autopoïèse[32]. Cette approche a le mérite d'intégrer l'aspect vivant des phénomènes, incluant la dimension biophysiologique, dans l'analyse de la socialité avec en fondement l'intersubjectivité.

La perspective phénoménologique nous intéresse dans le sens où elle s'est penchée sur les questions de l'intersubjectivité et de la perception avec une prise en compte de la corporéité. Si le

[31] Traduit pas nous

[32] Propriété d'un système à se produire, se maintenir et se définir lui-même.

premier thème de l'intersubjectivité a été abordé par les deux principaux représentants de la phénoménologie que sont HUSSERL et MERLEAU-PONTY, le thème de la perception a surtout été abordé par ce dernier. À travers ces deux thèmes cruciaux, ces deux auteurs ont questionné de manière fondamentale les notions de conscience et de connaissance.

MUTELESI (Mutelesi, 1998) propose le rapprochement entre la phénoménologie de HUSSERL et la théorie biologique de la cognition, d'une part, par le rôle central que joue le sujet dans la construction de la réalité, et d'autre part, par la nécessité d'une relation intersubjective pour la constitution de soi, ces deux points étant défendus par les deux approches, bien que soutenus par une argumentation différente.

De par la nature de notre objet de recherche qui combine, à part égale, les dimensions corporelle, perceptive et langagière, ce rapprochement entre phénoménologie et théorie biologique de la cognition nous intéresse particulièrement. Les deux approches attribuent une place centrale à la *corporéité*[33], pour l'une, comme mode originaire de l'expérience, pour l'autre comme possibilité de la cognition. Il nous faut préciser que MATURANA et VARELA ont une conception large de la cognition qui inclut les phénomènes de perception, de représentation, de mémorisation, de langage, d'apprentissage,… Nous compléterons cette approche constructiviste par d'autres références aux travaux s'étant particulièrement intéressé à l'apprentissage.

Nous n'oublions pas cependant que la situation que nous étudions est aussi une situation sociale qui détermine un certain contexte par lequel le sujet se construit. La notion de contexte est une notion large qui pourrait inclure l'aspect institutionnel, notamment à travers la perpétuation de la tradition, ou encore l'aspect organisationnel à travers l'étude des rôles. Nous nous limiterons pour notre part à l'aspect interactionnel dans cette dyade asymétrique que constitue la situation d'enseignement-apprentissage. Là encore, la question du développement de la « connaissance », entendu ici comme le savoir spécifique du danseur, grâce à ses interactions avec les autres, sera abordée. Certains travaux de l'interactionnisme symbolique constitueront des références privilégiées dans la mesure où ce courant, à la manière de la perspective constructiviste, envisage la société comme le produit des interactions entre les individus.

---

[33]Terme phénoménologique pour désigner le « corps propre » du sujet entendu comme la part éprouvée de sa relation avec l'extérieur.

❖ OPTIONS MÉTHODOLOGIQUES

➢ Une étude qualitative située

L'objectif d'analyser l'interaction dans la situation particulière de la classe technique de danse, nous conduit, de fait, à relever des données issues de la situation réelle. Pour ce faire nous projetons d'effectuer des enregistrements vidéo de quelques classes de danse pour garder la trace des activités observables des situations particulières. Ces traces filmées d'activités donneront matière à une observation systématique qui devrait permettre leur identification.

Le paradigme qualitatif nous amène à considérer le sens que les sujets attribuent à leurs activités. Dans cette optique nous projetons deux types de recueil de données.

Un premier type de données nous permettra d'accéder au « *référentiel* » (Theureau, 2004:55) construit par le professeur au cours de sa propre formation en danse. Nous comprendrons ici le terme « *référentiel* » dans le sens où l'utilise THEUREAU, à savoir comme *la* « *dynamique culturelle* » représentant une des « *contraintes extrinsèques de l'organisation intrinsèque du cours d'action*». Il s'agira de prendre en compte le parcours passé singulier de chaque professeur avec l'hypothèse que ce parcours constituera une partie des « *contraintes extrinsèques* », d'ordre axiologique et pratique, à ses activités actuelles effectives dans la situation étudiée. Ces données, qui seront recueillies au moyen d'un entretien biographique, devraient nous permettre de mieux appréhender les « organisations préférentielles d'activités », ou encore les « *préférences d'engagement* » de chaque enseignant.

Un deuxième type de données s'intéressera au sens que les sujets construisent au cours de leurs activités en situation. Ne pouvant pas provoquer des verbalisations simultanées ou interruptives en cours d'action, nous aurons recours à des entretiens d'autoconfrontation. Cette méthode d'autoconfrontation, introduite par VON CRANACH (Cranach, 1982) en relation à ses travaux sur l'activité humaine (théorie de l'action dirigée vers un but), puis développée par THEUREAU dans sa théorie du « Cours d'action », est définie par ce dernier comme « *un moyen détourné de documenter l'expérience ou conscience pré-réflexive ou compréhension immédiate de son vécu de l'acteur à chaque instant de son activité.* ». Cette méthode consiste effectivement à recueillir de manière différée l'explicitation de son expérience par le sujet. Elle se fonde sur le postulat du « Cours d'action » qui pose l'activité du sujet comme « *montrable, racontable et commentable par le sujet à tout instant, moyennant des conditions favorables* » (Theureau, 2004:48)

➢ Une analyse dialectique entre singularité et généralité

Le travail d'identification des activités par l'observation comporte en soi deux dimensions : une dimension commune à toutes les séquences étudiées qui contient une portée de généralité, et une dimension particulière à chaque cas qui apportera la spécificité du style d'enseignement à l'œuvre dans chaque situation singulière.

La dimension commune à toutes les séquences, porteuse de généralité sera abordée par la recherche de récurrences dans les catégories d'activités, les associations d'activités et les couplages d'activités. A partir de ces récurrences, nous élaborerons une « matrice » des activités des enseignants et des étudiants. Cette matrice constituera la base de l'étude comparative des cas particuliers.

Dans l'opération de distinction des caractéristiques particulières des différents cas étudiés, il s'agira de comparer la grandeur relative des activités communément observées. Cette grandeur portera notamment sur le temps, exprimé en termes de durée, accordé aux différentes activités. Notre approche compréhensive inclura, pour ce faire, quelques traitements quantitatifs. Sur ce point nous adhérons à la position de DE KETEKE et MAROY, exposée dans leur article « Quels critères de qualité pour les recherches en éducation ? » (De Ketele et Maroy, 2006), qui préconise un dépassement de l'opposition « qualitatif versus quantitatif ». Ces deux auteurs observent que, dans les faits, les chercheurs du domaine des sciences humaines comme les chercheurs des sciences dites « dures » ou des sciences naturelles, combinent très souvent des approches qualitatives et quantitatives de manière complémentaire. En ce qui concerne notre recherche, nous envisageons de faire reposer le traitement quantitatif sur une identification minutieuse et détaillée des activités, cette dernière pouvant s'approcher d'une construction « qualitative » de l'observation par le chercheur.

2.3.LES ACTIVITÉS DE L'INTERACTION

❖ PERTINENCE DU CONCEPT D'ACTIVITÉ

➢ L'approche de l'activité humaine d'un point de vue général

Conformément à notre posture où nous envisageons d'étudier ce que font des sujets dans une situation particulière de formation et plus précisément ce qui se passe entre les différents types

d'acteurs, le concept d'« activité » nous semble capable de supporter l'articulation complexe entre « l'individuel » intégré dans un « collectif ». Nous adhérons en cela à la définition que donne BARBIER de ce concept qui l'envisage d'un côté de manière assez large comme *« l'ensemble des processus dans lesquels s'engage un être vivant »* (Barbier, 2004:80), mais aussi, de par son étymologie, comme *« le potentiel que présente un être vivant de transformation de lui-même et de son environnement. »* (Barbier et Galatanu, 2000:17), (Barbier, 2004:80).

Nous entrevoyons deux raisons à l'utilisation de ce concept, tel qu'il est défini ici. Premièrement, en ce qui concerne notre objet de recherche dont la visée, au bout du compte, est, pour le professeur, de faire réaliser des apprentissages aux étudiants, il nous semble que les deux notions « d'engagement » et de « transformation », contenues dans cette définition, sont tout à fait à même de rendre compte de ce que fait un sujet à la fois pour faire apprendre et apprendre lui-même. La dimension interactionnelle est donc bien présente. Deuxièmement, le fait d'inclure l'activité du sujet dans son rapport à l'environnement répond à la nécessité d'avoir une approche holiste et située dans une démarche en intelligibilité conforme à notre projet de recherche.

L'activité, un concept intégrateur?

L'intérêt de l'utilisation de ce concept d'activité réside, d'après les théoriciens du travail et de la formation utilisant ce concept, dans son aspect intégrateur entre ce qui relève de la demande institutionnelle, la « *tâche prescrite* », et ce qui relève de l'acteur, à savoir les différents éléments qui jouent quant à l'implication de ce dernier dans sa tâche. LEPLAT écrit à ce sujet que l'activité « *exprime en même temps la tâche prescrite et l'agent qui l'exécute […]. Elle traduit notamment ses compétences, ses motivations, son système de valeurs.* » (Leplat, 1997:33, cité par Champy-Remoussenard, 2005). SCHWARTZ et DURRIVE parlent de l'activité, comme d'un « *opérateur synthétique* » (Schwartz et Durrive, 2003) susceptible de pouvoir relier les différentes dimensions de l'agir humain. BARBIER et DURAND, quant à eux, en se demandant si l'activité ne pourrait pas représenter « *un objet intégrateur pour les sciences sociales ?* » (Barbier et Durand, 2003:99), se proposent de lui donner un véritable statut d'outil théorique opératoire dans une démarche de recherche ouvrant sur la transversalité. L'activité constituerait, selon ces auteurs, « *une entrée privilégiée pour la construction progressive d'outils de pensée transversaux à plusieurs champs de recherches / et de pratiques correspondantes.* » (op. cité, p.100, 104). Le constat de l'engouement scientifique actuel pour l'analyse d'activité les amène à

proposer l'hypothèse de « *l'émergence d'une nouvelle culture de pensée commune à la fois à l'activité scientifique et aux activités sociales* » (op. cité, p.113).

Un regard rétrospectif sur les utilisations de ce concept d'activité nous fait remarquer, qu'appliqué au domaine du travail et de la formation professionnelle, ce concept s'est vu étroitement articulé, à une certaine époque, à la notion de compétence. L'analyse des situations permettant de constituer une sorte de référentiel d'activités, il était alors possible d'identifier « *les différents savoirs nécessaires à l'exercice d'un métier : savoirs théoriques, savoirs procéduraux, savoir-faire et savoirs pratiques*. » (De Januszewski, 2002). Ces différents savoirs participeraient à la constitution des compétences d'un individu, si nous suivons la définition donnée à la notion de compétence qui semble faire consensus chez les théoriciens de la formation professionnelle qui l'envisagent comme « *une combinaison de connaissances, savoir-faire, expériences et comportements, s'exerçant dans un contexte précis.*» (Penso-Latouche, 2006). Or, comme le remarque très justement PENSO-LATOUCHE, les compétences ne sont pas directement visibles, c'est donc par l'identification des activités qu'il sera possible d'y accéder. Les compétences ne seraient alors que des hypothèses construites à partir de l'analyse d'activité : « *Les compétences sont indissociables de l'activité ; il faut donc analyser l'activité pour aboutir aux compétences, qui sont des savoirs en action* » (Penso-Latouche, 2006). C'est ainsi que dans le domaine de la formation professionnelle, l'analyse d'activité s'est avérée incontournable.

Plus récemment, à partir des années 1990, nous pouvons noter que l'analyse d'activité s'est particulièrement développée dans le cadre de la formation professionnelle dans le champ éducatif. Les pratiques éducatives et les programmes de formation évoluant, nous adhérons à l'idée que dans cette logique d'adapter la formation à la réalité du métier d'enseignant, le passage par l'analyse d'activité représente une entrée particulièrement pertinente. Ce que nous retiendrons de ces utilisations de la notion d'activité est d'une part, son intérêt pour l'activité effective en situation, et d'autre part, son potentiel d'identification de la complexité de l'agir humain en relation avec son environnement.

Le concept d'activité pour une approche en intelligibilité

Nous faisons remonter cette posture épistémologique de considérer l'activité, dans la recherche en sciences humaines, au sociologue allemand de la deuxième moitié du XIXème siècle que fut WEBER. Ce théoricien a, en son temps, pris sa distance par rapport à une perspective plus

positiviste, représentée par les travaux de DURKHEIM autour, notamment, du concept de « fait social », pour privilégier la notion « d'activité sociale » qui, par définition, est « *dirigée vers autrui et porteuse d'un sens particulier* » (Javeau, 2007). Cette posture a initié le courant d'une « sociologie compréhensive » contre une démarche à tendance exclusivement explicative. Pour WEBER, il s'agissait d'ajouter à la connaissance des faits une dimension compréhensive qui prendrait en compte la signification que les êtres humains donnent à leurs activités. Cependant, si WEBER prend en compte le sens spontanément donné par les acteurs à ce qu'ils font ou perçoivent, ce n'est pas « *pour s'y arrêter, mais pour découvrir un autre sens* » (Guinchard, 2006:74), élaborer une « *compréhension de deuxième niveau* ». Le rôle du chercheur en sciences sociales est, selon cet auteur, « *d'ajouter une intelligibilité différée, savante, profonde, à l'intelligibilité immédiate spontanée, de la vie quotidienne* » (idem).

C'est bien dans cette idée d'intelligibilité différée que s'est inscrit, en France, dans les années 1970, l'intérêt pour ce concept d'activité suscité par une réflexion sur la relation entre la formation des adultes et le travail. Il s'agissait alors de s'intéresser à l'activité effective réalisée dans les situations de travail, c'est-à-dire tenter d'avoir accès au « *travail réel* » (Champy-Remoussenard, 2005:12), pour organiser des formations le plus adaptées possibles à ces situations. L'analyse d'activité avait alors valeur de diagnostic du « travail réel » à partir duquel pouvait être élaborée la formation.

➢ Le concept d'activité dans la visée particulière de notre étude

En ce qui concerne notre recherche, la visée de l'analyse de l'activité n'est pas de déterminer les compétences particulières des professeurs de danse, mais d'identifier et de comprendre ce qui se joue dans les situations courantes d'enseignement technique de la danse. Le concept d'activité nous sert donc, dans un premier temps, à identifier ce que font les acteurs pour pouvoir décrire cette situation particulière qui, nous l'avons mentionné plus haut, est peu habituée à se « dire » de manière discursive. Nous faisons l'hypothèse que cette description pourra provoquer, dans un deuxième temps, une activité réflexive ainsi qu'une activité critique ouvrant sur une meilleure compréhension, voire sur une évolution des activités décrites. La notion d'activité, telle que nous la concevons, intègre donc deux dimensions, une dimension descriptive et une dimension réflexive. La dimension descriptive de ce concept d'activité s'inscrirait, d'après BARBIER et GALATANU (Barbier et Galatanu, 2000:16-17), « *dans une zone de désignation privilégiant le*

point de vue extérieur » et ferait partie des *« désignations relatives à la fois aux processus et aux sujets humains impliqués, porteuses d'une relation d'inférence »*. Par le biais de cette notion d'activité, nous entrevoyons donc la possibilité de décrire ce que nous observons en termes de différents « faire » qui incluraient à la fois le processus et les sujets impliqués dans le processus.

Articulation de la notion d'activité avec la notion d'action

Alors que la notion d'activité sert à désigner le « faire » humain d'un point de vue extérieur, la notion d'action renverrait plus spécifiquement au point de vue à la première personne en désignant une « *organisation singulière d'activités présentant une unité de sens pour un sujet* » (Groupe Savoirs d'action du Cnam, 2004:317). Si la notion d'activité nous permet d'aborder l'aspect descriptif du « faire », la notion d'action nous ouvre la dimension sémiotique ou encore signifiante, du point de vue du sujet de ce « faire ». Par cette ouverture sur le sens, la notion d'action, d'une part, déploie les diverses dimensions du sujet (sensori-moteur, cognitif, affectif) et d'autre part, cristallise les relations particulières entre ces différentes dimensions dans le « faire » effectif. BARBIER dit à ce propos que l'action serait à considérer « *comme un tout dynamique intégrant émotions, affects, perceptions, opérations, communications, interprétations, qui n'a de signification que dans les relations entre ses composantes* » (Barbier, 2000:5). Dans notre recherche, le concept d'action nous servira à désigner ce que fait globalement chaque acteur, intégrant l'organisation particulière d'activités, spécifique au sujet en question, ainsi que le sens que ce dernier lui accorde. Cette notion d'action nous permettra donc de croiser les observations du chercheur en ce qui concerne le repérage des activités et l'entretien d'autoconfrontation pour ce qui est du sens que le sujet accorde à ce qu'il fait. Dans cette perspective, nous pouvons supposer que l'action de chaque acteur revêtira un sens particulier pour chacun qui devrait participer à délimiter ce qu'il est possible de faire à l'intérieur de la configuration en question.

Les activités « typiques » de la classe technique de danse

Si la notion d'action nous permet de singulariser une pratique, nous sommes également intéressés à repérer ce qui, dans les divers cas étudiés, est récurrent et traduit une certaine régularité de cette pratique. Cette régularité sera établie à partir du repérage de ce que nous nommons des activités « typiques ». Nous avons, dès le départ, formulé la configuration « démonstration – reproduction

du modèle » de la classe technique de danse comme une configuration « typique ». Par cette notion de « *typicalité* », développée notamment par SCHÜTZ (Schutz, Noschis et Caprona, 1987), nous faisons référence à la forme traditionnelle qui perdure dans l'enseignement de la danse, héritage socioculturel d'une « *communauté de pratiques* » (Lave et Wenger, 1991), et qui fonctionne comme une évidence. SCHÜTZ définit la typicalité comme une connaissance qui est « *acceptée telle quelle* » par un ensemble de personnes:

> « *Le comportement traditionnel renvoie aux constructions d'une connaissance typifiée à la structure hautement socialisée qui englobe les objets de pensée de ce que ma connaissance du monde accepte tel quel ainsi que la connaissance personnelle que mes semblables peuvent en avoir. Or, cette connaissance a une histoire, c'est une part de notre « héritage social ».* (op. cité : 19)

DURAND et al reprennent la notion de typification pour aborder le processus de légitimation des actions. Ces auteurs attribuent au processus de typification les fonctions de « *mémorisation collective de l'action* » (Durand, Saury et Sève, 2006:74). Il nous semble effectivement pertinent d'envisager la configuration des activités de l'enseignement de la danse comme le résultat de ce que la communauté de la danse a estimé légitime de garder. Cette légitimation ne se faisant pas, cependant, sur le mode rationnel et explicite, mais beaucoup plus sur le mode expérientiel et empirique.

Nous avons déjà évoqué le fait que cette configuration existe dans le « faire » mais souffre d'un manque de nomination. Notre première tâche, dans cette recherche, consistera donc à nommer cette « typicalité » en termes d'activités, tâche qui n'a, à notre connaissance jamais été réalisée à ce jour.

Outre le fait que nous formulerons le « faire » en termes d'activités « typiques », nous pouvons supposer que la typicalité se retrouvera également dans les représentations et les attentes que les acteurs ont de leur rôle respectif dans cette situation particulière. C'est-à-dire qu'il est fort probable que le professeur de danse se comportera de manière à satisfaire à la fois ce qu'il lui semble opportun de faire en tant que professeur de danse, et ce qu'il pense que les étudiants attendent de lui en tant que professeur de danse. De même, les étudiants auront vraisemblablement tendance à se comporter suivant ce qu'il leur semble opportun de faire en tant qu'élèves et ce qu'ils pensent que le professeur attend d'eux en tant qu'élèves.

Pour ce qui est de notre recherche, nous développerons principalement le premier point, à savoir la nomination des activités « typiques ». Pour ce qui est du second point, nous nous attendons à

rencontrer des représentations et des attentes quant au rôle « typique » lié à la situation dans le cours des entretiens d'autoconfrontation des sujets, mais nous n'approfondirons pas spécifiquement cet aspect.

L'agencement des activités

La première étape d'identification des activités est absolument nécessaire mais n'est cependant pas suffisante pour aborder d'une part, toute la complexité de l'agir humain et d'autre part, l'objet principal de notre recherche, à savoir l'interaction entre le professeur et les étudiants. Nous pouvons aisément imaginer que la situation d'enseignement-apprentissage de la danse que nous regardons va comporter de multiples activités et plusieurs actions qui se dérouleront simultanément dans le temps. La deuxième étape va donc consister à trouver des outils conceptuels capables de rendre compte de l'agencement des activités chez un sujet particulier comme entre les différents types d'acteurs. Nous utilisons de manière générique le terme d'agencement pour considérer les différentes notions de préférences, d'association, ou encore de couplage d'activités.

- ✓ *Préférences d'activités*

Dans le but de caractériser la dynamique interactionnelle des différents cas que nous étudions, il nous semble opportun de prendre en compte les activités privilégiées par les sujets. Il nous semble que les préférences d'activités constatées chez les sujets pourraient correspondre à ce que BARBIER appelle des « *préférences d'engagement* » ou encore des « *valeurs-en-actes* » (Barbier, 2003:127) qu'il définit comme « *ce que, pour des sujets, de fait, il importe de faire ou de réaliser* » (op. cité :128). Ces « *préférences d'engagement* », selon BARBIER, se situent dans les « *rapports-en-acte entre les sujets, leurs activités et leurs environnements* » (op. cité : 129). En ce qui concerne notre objet de recherche, les « *rapports en* actes » seront représentés par la durée relative que les sujets accordent à leurs activités. Il est vraisemblable que les professeurs, à l'intérieur de la configuration typique « démonstration-reproduction » qui est la même pour tous, accorderont à certaines activités plus de temps qu'à d'autres et que les cinq professeurs observés différeront quant à leurs activités privilégiées. Quant aux étudiants, il est certain que les activités prescrites par le professeur détermineront en grande partie leurs propres « *rapports-en actes* ». S'il nous semble cependant difficile, en ce qui concerne les activités des étudiants, de faire vraiment la part entre ce qui serait de l'ordre d'un choix personnel et de l'ordre de l'activité

prescrite par la situation, nous serons intéressés d'observer comment leurs activités se déclinent suivant les différences observées chez les professeurs.

Cette notion de préférences d'activités nous donnera donc un cadre de départ pour l'analyse des activités effectives des sujets. Cette notion nous permettra par ailleurs de contribuer à l'approche compréhensive des activités. En effet, les préférences d'activités qui sont mises en jeu essentiellement dans une pratique qui « *ne donne pas lieu, le plus souvent* », nous précise BARBIER, « *à une mise en représentation* » (op. cité : 127) par le sujet de son activité, reflètent des « *valeurs-en actes* » (Barbier, 2003:127). Cela rejoint l'idée de MEIRIEU selon laquelle « *les valeurs s'éprouvent dans les activités* » (Meirieu, 1991 : 143-147, cité par Barbier, 2003: 130). Ces préférences d'activités, que nous projetons de faire ressortir, seraient le produit de l'histoire du sujet incluant des habitudes acquises, des normes culturelles transmises et l'intérêt ou la motivation personnelle du sujet pour ses activités. C'est dans cette optique que nous projetons de recueillir, par le biais d'un entretien biographique auprès des professeurs observés, des éléments susceptibles de documenter leur histoire personnelle relative à leur propre formation en danse afin de mieux appréhender une certaine axiologie sous jacente à leurs préférences d'activités. Si nous concentrons notre observation sur le professeur, quant aux préférences d'activités, dans le sens où il est le principal initiateur de la dynamique organisationnelle des activités, nous n'excluons pas l'idée que les étudiants pourraient eux aussi privilégier certains types d'activités selon certains modes d'apprentissage utilisés de manière préférentielle. Ce point ne fera cependant pas l'objet d'un développement particulier. Notre observation portera plus sur le collectif d'étudiants que sur le suivi d'individus particuliers, même si nous envisageons de recueillir le témoignage de certains étudiants quant à leur mode d'apprentissage.

- ✓ *Les associations d'activités chez un sujet particulier*

Dans sa dimension psychologique, le terme « association » est défini comme la « *Propriété qu'ont les différents contenus du champ de conscience (représentations, concepts, sentiments, etc.) de s'appeler les uns les autres, sans intervention de la volonté ou même malgré elle*. »[34] Cette définition correspond, à notre avis, tout à fait à la situation que nous étudions. En effet, la

[34] Le Grand Robert de la langue française, Le Robert/Sejer, 2005, version 2.0

situation d'enseignement-apprentissage de la danse implique simultanément une importante activité perceptive, motrice et cognitive. Cette simultanéité d'activités est encore investie et combinée, suivant l'acteur considéré (professeur ou étudiant), dans les diverses actions à dominante de communication, d'observation ou de performation. Il nous semble, en conséquence, très opportun de l'aborder sous l'angle des « associations d'activités » qui caractérise les actions complexes. Nous adhérons, à ce sujet, à la pensée de VYGOTSKI qui, dans ses travaux sur le développement des fonctions psychiques supérieures de l'être humain, avait perçu que les activités culturelles, qui font obligatoirement objet d'activités d'apprentissage, sont complexes dans le sens où elles « *sollicitent plusieurs fonctions et nécessitent la coordination de plusieurs actions »* (Brossard et Vygotskii, 2004:100). Si nous considérons la distinction apportée par BARBIER quant aux différents types d'activités : « *activités opératoires, activités de pensée et activités de communication* » (Barbier, 2004:85-87), nous relevons que cet auteur, en s'appuyant notamment sur la pensée de VYGOTSKI (Vygotskii et Piaget, 1997), entrevoit les relations d'associations que ces activités peuvent entretenir entre elles. Il évoque, entre autres, les relations entre pensée et langage, entre pensée et activité opératoire, et entre pensée, langage et activité opératoire (Barbier, 2004:88-91). En ce qui concerne notre objet de recherche, nous pensons que les relations entre pensée, langage et activité opératoire seront particulièrement pertinentes pour analyser les phénomènes de communication du professeur de danse, alors que les relations entre pensée et activité opératoire seront probablement intéressantes pour comprendre les phénomènes de perception et de performation chez les étudiants.

Cette recherche aura à cœur de considérer le croisement, chez un sujet particulier, entre le niveau descriptif de la simultanéité temporelle de ses diverses activités et le niveau sémiotique du sens que le sujet leur accorde. Cela devrait nous aider à mieux appréhender la complexité des composantes de l'interaction. Nous pouvons remarquer que le niveau sémiotique de cette démarche comporte quelques similarités avec la méthodologie du « cours d'action » développée par THEUREAU. Ce dernier envisage en effet l'organisation dynamique intrinsèque du cours d'action comme une « *totalité dynamique de jugements perceptifs, mnémoniques, d'actions, de communications, de sentiments et d'interprétations d'un acteur*. » (Theureau, 2004:55).

Nous pensons que la mise en évidence d'associations particulières d'activités, nous aideront à caractériser d'une part, l'enseignement de la danse de manière plus générale, et d'autre part les variations possibles à l'intérieur de la configuration selon les différentes séquences. Cette

démarche s'inscrit donc complètement en cohérence avec notre projet d'articuler de manière dialectique une généralisation avec une singularité empirique.

- ✓ *Les couplages d'activités entre les acteurs des deux parties de l'interaction : l'hypothèse de l'autopoïèse et la proposition d'énaction*

Nous avons jusqu'ici formulé la configuration typique de l'enseignement-apprentissage dans la classe technique de danse en terme de « démonstration-reproduction ». Nous avions alors précisé que cette formulation n'était que temporaire du fait qu'elle correspondait juste à un aspect général extérieur décrit de manière assez superficielle. Afin de procéder à un examen plus attentif de cette configuration, nous proposons de nous appuyer sur la notion de couplage. Ce terme, d'après sa définition peut ouvrir au moins sur deux dimensions. Compris, dans une perspective « technique », comme un *assemblage*, une *réunion de deux éléments*[35], nous avons accès à une dimension descriptive. Par rapport à notre objet de recherche, cela pourrait se traduire par une mise en évidence, suite à l'observation du chercheur, des activités du professeur qui sont « assemblées » aux activités des étudiants. Compris, dans une perspective « physique », comme une *interaction de deux phénomènes*, nous abordons la dimension dynamique. Par rapport à notre objet de recherche, cela pourrait représenter l'influence ou l'impact des activités des acteurs d'une partie de l'interaction sur les activités des acteurs de l'autre partie de l'interaction.

Cette dimension dynamique du couplage pourrait se rapprocher de la notion de « *couplage structurel* » introduite par MATURANA (Maturana, 1977) et VARELA (Varela, 1989:64) et repris par THEURAU dans sa théorie du « Cours d'action ». Si l'on assimile les acteurs d'une partie de l'interaction comme constituant l'environnement pour les acteurs de l'autre partie de l'interaction, alors notre notion du couplage pourrait correspondre effectivement à une extension sociale de la perspective biologique-cognitiviste du « *couplage structurel* » avancé par les deux auteurs cités ci-dessus et synthétisé par THEUREAU comme les « *Rapports dynamiques d'un système vivant avec son environnement* » (Theureau, 2004:29). Ces rapports dynamiques au sein de l'interaction professeur-étudiants constituent bien le cœur de notre objet de recherche. Mais, au sein de la démarche de recherche, nous proposons que le niveau descriptif, qui constituerait, selon les termes de THEUREAU, « *un domaine de phénomènes* » (op. cité) accessible à un

[35] Définition du Grand Robert de la langue française, Le Grand Robert/Sejer, 2005, version 2.0

observateur, soit premier et indispensable pour considérer le niveau dynamique. En fait, cette notion de *couplage structurel* » est à replacer dans l'hypothèse générale de l'autopoïèse dans l'organisation du vivant telle que proposée par MATURANA et VARELA (Varela, 1989:33-57). Cette hypothèse autopoïétique nous fournit, d'après son auteur, « *le modèle le plus explicite d'une organisation autonome du vivant* » (op. cité, p.34). Partant d'une perspective biologique, MATURANA et VARELA envisagent l'ontogénèse d'un système vivant comme l'articulation entre le « *changement structurel déclenché par les interactions venant de l'environnement* » (Maturana et Varela, 1994) et la dynamique interne du système qui modifie sa propre structure sans perdre son unité.

Cette perspective du « *couplage structurel* » dans l'hypothèse autopoïétique de ces auteurs, nous intéresse tout particulièrement pour au moins trois raisons. La première raison est, comme le note THEUREAU, de souligner la dimension historique, entre autres structurelle, du système vivant (Theureau, 2004:29). Ce point conforte notre projet de considérer la formation passée des professeurs pour mieux comprendre leurs choix d'activités dans leur enseignement actuel. La deuxième raison est de mettre en évidence la différence entre le point de vue de l'observateur et le point de vue du système vivant. Si un observateur « *peut distinguer, au sein du système, les perturbations qui proviennent de l'extérieur des perturbations qui proviennent de l'intérieur, pour le système autopoïétique lui-même, elles sont intrinsèquement indistinguables* » (Maturana et Varela, 1994 cité par Theureau, 1994, p.1929). Par cette idée est mise en avant l'essence interactionnelle de notre relation au monde, au point que le sujet lui-même ne peut pas démêler ce qui est de son ressort et ce qui ressort de l'environnement. Par la même occasion, cela constituerait comme une alerte pour nous prévenir de tirer des conclusions trop hâtives de cause à effet à partir des discours des sujets concernant leurs interactivités. La troisième raison est d'appuyer notre intuition personnelle quant à une dimension constructive et productive originale de l'action des étudiants malgré l'activité de « reproduction » dans laquelle ils sont impliqués. En effet la notion de « reproduction » pourrait avoir plutôt tendance à drainer avec elle des présupposés relationnels de l'ordre de l'imposition-dépendance. Or VARELA considère le mécanisme de reproduction dans les systèmes vivants comme « *directement couplés* » (Varela, 1989:66) à l'autopoïèse. Cela l'amène à parler plutôt « *d'autoreproduction* » chez les systèmes vivants, et cette autoreproduction constituerait un moment de l'autopoïèse. Parmi les conséquences que VARELA envisage en rapport avec ce couplage « autopoïèse-reproduction »,

nous retenons que le mécanisme, pour les deux processus, est le même et non séparable. Cela veut dire que toute variation intervenant lors de la reproduction est une « *expression de l'autopoïèse* » et ne peut survenir que comme « *une modification du fonctionnement d'une structure autopoïétique existant au préalable* » (op. cité). VARELA conclut en déduisant que « *l'histoire des systèmes autopoïétiques reliés par des mécanismes autoreproducteurs n'est donc que l'histoire des complexifications successives de leurs autopoïèses* » (op. cité). Pour ce qui touche plus spécifiquement à l'apprentissage de l'être humain, l'hypothèse de l'autopoïèse amène MATURANA et VARELA à concevoir la cognition humaine comme une émergence de la dynamique interactionnelle du couplage entre le sujet et son environnement, et ils proposent à ce sujet la notion d' « *énaction* » (Maturana et Varela, 1994, préface). Par cette notion, ces auteurs proposent une alternative à la conception représentationiste de la cognition. VARELA écrit notamment : « *J'ai proposé d'utiliser le terme d'énaction pour désigner une approche de la connaissance qui met au centre l'idée que la signification émerge de l'histoire de couplage d'un système biologique* » (op. cité, préface: xii). Nous comprenons par là que l'action soi-disant de « reproduction » de l'étudiant serait en fait une autoreproduction qui, au cours de la dynamique interactionnelle entre lui et son professeur, d'une part, entraînerait une modification de la « structure » de ce même étudiant, et d'autre part, serait l'occasion de constructions de sens.

❖ DIFFÉRENTES DIMENSIONS DE L'INTERACTION

En provenance du champ de la physique, le concept d'interaction est défini comme l'action réciproque de deux ou plusieurs « objets » l'un sur l'autre. Par le biais d'une réflexion épistémologique, ce concept s'est inscrit d'une part, dans le domaine social, et est devenu d'autre part, un élément de la genèse phénoménologique de l'expérience humaine. PARK et BURGESS développent l'idée que l'interaction « *n'est pas une notion de sens commun* », mais qu'« elle *représente l'aboutissement d'une réflexion longuement développée par les êtres humains…* » (Park et Burgess, 1969). Ces deux auteurs développent la notion en mettant en évidence, à travers l'emprunt des mots d'ORMOND, le changement en profondeur que le phénomène d'interaction est à même de provoquer chez les sujets :

> « *La notion d'interaction n'est pas simple mais très complexe. La notion n'implique pas seulement l'idée pure et simple de collision et de rebondissement, mais* ***quelque chose de bien plus profond****, à savoir* ***la modificabilité interne des agents*** *de la collision […]La situation n'est pas concevable si nous ne supposons pas la modificabilité interne des*

> *agents, et cela signifie que ces agents sont capables en quelque mesure de* ***recevoir intérieurement les impulsions qui leur viennent de l'extérieur****, sous forme de mouvement et d'activité, et d'y réagir.* » (Park et Burgess, 1969:citation de Ormond "Foundations of knowledge")

Nous retenons que cette notion de « *modificabilité* », qui constitue d'ailleurs le fondement de tout processus d'apprentissage, représente bien la complexité et la profondeur du concept d'interaction. Dans le cadre d'une classe technique de danse, l'interaction se manifeste par des « *impulsions* » dans le sens professeur-élèves et dans le sens élèves-professeur. D'une part, des « impulsions » en provenance de la communication du professeur sont reçues par les étudiants et, dans une certaine mesure, seraient capables de modifier profondément ces derniers. D'autre part, les « *impulsions* » en provenance de la performation des étudiants sont reçues par le professeur et, dans une certaine mesure, seraient capables de le faire réagir et d'influencer la communication de ce dernier. Dans la configuration « démonstration – reproduction » qui nous intéresse, nous avons choisi d'étudier l'interaction à partir du sens professeur-élève, considérant qu'il est le principal initiateur des situations. Par ailleurs, nous nous pencherons aussi sur la diversité observée dans la communication des cinq professeurs, à même de générer éventuellement des différences de réception et de modificabilité chez les étudiants.

En considérant à la fois la situation pédagogique et la spécificité de la matière enseignée, nous choisissons de décliner l'approche de l'interaction en deux grands ensembles : l'interaction spécifique à la communication pédagogique définie par le cadre relationnel de la situation, à savoir la dyade asymétrique professeur-étudiant, et l'interaction propre à la communication d'action relative à la spécificité des activités mises en œuvre dans l'enseignement technique de la danse.

- **L'interaction dans la communication pédagogique**

Cet aspect revient à envisager l'interaction sous l'angle de la relation asymétrique expert-novice dans la configuration particulière que nous étudions, à savoir « démonstration-reproduction du modèle ». Dans cette configuration, la « démonstration » contient, d'une part, la dimension informative du « savoir sur » le mouvement dansé que les étudiants doivent s'approprier, et d'autre part, la dimension communicationnelle inhérente à une dynamique d'enseignement. Comme le proposent BARBIER et GALATANU, la communication de ce « savoir sur » sera envisagée ici en tant qu' « *énoncé propositionnel* » (Barbier et Galatanu, 2004:43), et c'est dans

ce sens que nous avançons le concept de « proposition dansée » pour identifier la « démonstration » du professeur à la fois dans sa dimension « savante » et communicationnelle. Cette communication s'inscrit dans le contrat, implicite à toute situation d'enseignement, d'induire des transformations chez les étudiants en vue de favoriser leur apprentissage. Nous adhérons en cela à la définition que donne BARBIER des activités de communication, en adoptant le point de vue de la pragmatique linguistique, qui les caractérise comme « *des activités de mobilisation de signes dans une intention d'influence sur autrui* » (Barbier, 2004:87). Nous commencerons, dans un premier point, par développer le concept de « proposition dansée » en tant que communication d'un « savoir sur » le mouvement dansé. Dans un deuxième point, nous aborderons la vision pragmatique de la communication du professeur avec ses implications sur le fonctionnement cognitif des étudiants.

La « reproduction du modèle » constitue l'activité des étudiants dont l'objectif est de s'approprier la séquence dansée montrée par le professeur pour pouvoir la refaire seuls. C'est ce qui fait communément référence à l' « imitation ». Nous convoquerons, dans ce troisième point, les diverses théories sur l'apprentissage intégrant cette notion d'imitation à même de nous aider à comprendre comment un sujet fonctionne pour apprendre dans ce type de configuration.

La « démonstration » : une « proposition dansée », l' « énoncé » d'un « savoir pour » le mouvement dansé

La logique de l'enseignement, c'est-à-dire, nous l'avons dit ci-dessus, de la relation asymétrique « expert-novice », suppose, la plupart du temps, que l'expert énonce des « savoirs » susceptibles d'être appropriés par les novices. Encore faut-il que ce « savoir » soit communicable sous une forme qui rend son appropriation possible par les novices. BARBIER et GALATANU font l'hypothèse que les différentes formes de communication dans les contextes éducatifs…

> « *…sont organisés comme des espaces spécifiques d'activité conçus autour d'une* ***intention dominante de mise à disposition de savoirs sous une forme appropriable*** *auprès d'un public-cible, hypothèse étant faite de leur appropriation par ce public-cible sous forme de connaissances* » (Barbier et Galatanu, 2004:40)

Cette « *mise à disposition de savoirs* » du professeur de danse « *sous une forme appropriable* » se manifeste notamment par la présentation d'une « proposition dansée » à partir de laquelle vont s'organiser toutes les activités de l'étudiant pour une appropriation, supposons-nous, non

seulement de la proposition dansée en elle-même, mais surtout des « savoirs » contenus dans cette proposition.

Après avoir précisé que les « savoirs » sont avant tout des « *énoncés* » (op. cité :42), les deux auteurs susnommés développent les caractéristiques de ces énoncés en précisant notamment qu'ils …

> « *…ont une existence distincte de ceux qui les énoncent et de ceux qui se les approprient. Ils sont conservables, cumulables, appropriables par des acteurs divers à des moments divers. C'est la raison pour laquelle ils peuvent donner lieu à communication-transmission.* » (OP. cité :42)

Nous pensons que cette question de la distinction des savoirs de ceux qui les énoncent est centrale dans une réflexion sur l'enseignement-apprentissage de la danse dans le sens où cela entraîne la question de la possibilité de son appropriation par d'autres. Rappelons à ce sujet l'inquiétude exprimée par PUJADE-RENAUD dans son livre « Danse et narcissisme en éducation » : « *le savoir risque d'être imaginé par l'élève comme bloqué, contenu dans le corps du professeur* » (Pujade-Renaud, 1976:104)[36] par le fait de « *sa perfection distanciatrice* » (op. cité : 118). Si cet auteur fait principalement référence à l'écart entre l'expert et le novice quant aux éventuelles difficultés d'appropriation, nous désirons attirer l'attention sur la nature même du « savoir » susceptible d'être présenté par la « proposition dansée ».

Au-delà de la nature expérientielle et subjective du « savoir pour » le mouvement du professeur de danse, nous nous interrogeons également sur l'éventualité d'une dimension plutôt implicite de ce « savoir », et dans la communication et dans l'appropriation, dans une situation de transmission à forte tradition orale où le « faire » est prépondérant.

Il est probable que nous serons amenés à considérer le rôle respectif de la « proposition dansée » et de son accompagnement verbal dans cette question de l'énonciation de « savoirs » appropriables par d'autres.

---

[36] Voir chapitre 1, p.54

La « démonstration » : une activité de communication qui s'inscrit dans une vision pragmatique

Les activités de communication représentent une importante partie de l'activité enseignante en général. Elles revêtiront, dans notre recherche, un caractère particulier puisque l'activité de communication du professeur de danse intégrera autant la dimension corporelle en « actes dansés » que la dimension discursive en « actes de paroles ». La première caractéristique de la communication que nous intéresse ici est donc sa dimension pragmatique en tant qu'activité d'influence avec ses déclinaisons en modalités corporelle et discursive. Dans la perspective pédagogique que nous développons ici, la modalité corporelle nous renvoie à la configuration typique « démonstration-reproduction » que nous avons déjà évoquée, alors que la modalité discursive nous renverrait plutôt aux « informations-explications » verbales émises par le professeur versus la « représentation-compréhension » produite chez l'étudiant. La distinction établie entre ces deux modalités du « faire » et du « dire », toute réelle qu'elle puisse être en tant qu'observable pour le chercheur, ne doit cependant pas nous faire tomber dans la dichotomie corps-esprit ou physique-cognitif pour ce qui est du fonctionnement de l'acteur. Nous pensons que dans la situation pédagogique que nous étudions, toute production, qu'elle soit gestuelle ou verbale, constitue de l'information sous-tendue par une intention communicative susceptible d'influer sur la compréhension du destinataire. Pour dépasser cette dichotomie, SPERBER et WILSON parlent de « *continuum qui va des cas où l'on « montre » – où l'on met directement en évidence le niveau d'information de base – au cas où l'on « dit » – où tous les indices sont indirects* » (Sperber et Wilson, 1989:87). Ces deux auteurs défendent l'idée que la communication humaine fonctionne sur un mode « *ostensif-inférentiel* » dans lequel un locuteur émet des indices, qu'ils soient verbaux ou non verbaux, explicites ou implicites, susceptibles d'exprimer une intention communicative. Autrement dit, tous ces indices, émis de manière ostensive, ont pour but d'attirer l'attention du destinataire. SPERBER et WILSON définissent l'ostension comme « *un comportement qui rend manifeste une intention de rendre quelque chose manifeste à quelqu'un…* » (Sperber et Wilson, 1989:80-81). Par inférentiel, ces mêmes auteurs veulent dire que le caractère manifeste de l'énoncé du locuteur ne l'est jamais totalement pour l'auditeur. L'écart entre l'environnement cognitif du locuteur et celui du destinataire fait que le fonctionnement de l'auditeur pour comprendre l'énoncé du locuteur relève constamment de l'inférence. « *Le mieux que le destinataire puisse faire, c'est former une hypothèse à partir des*

indices fournis par le comportement ostensif du communicateur » (op. cité :103) nous disent SPERBER et WILSON. Ces deux auteurs précisent que la compréhension inférentielle est un processus « global »[37] qui utilise comme prémisses « *toute l'information contenue dans la mémoire conceptuelle* » (Sperber et Wilson, 1989:104). Soulignons que ces auteurs parlent de compréhension inférentielle uniquement pour ce qui est de l'ordre du conceptuel, donc verbal. En ce qui concerne les aspects cognitifs non conceptuels, ils parlent de « perception ». Dans la mesure où il s'agit dans les deux cas, l'inférence et la perception, d'accepter une hypothèse comme vraie sur la base de données antérieures, conceptuelles ou non conceptuelles, SPERBER et WILSON les envisagent comme des formes de « *fixation de croyances* » (op. cité :107). Cela voudrait dire que, dans le cas de la communication du professeur de danse qui combine gestes dansés et discours, les étudiants, mobilisant à la fois des processus inférentiels pour ce qui est de la compréhension verbale et des processus perceptifs pour ce qui relève du non conceptuel, formeraient des hypothèses qui seraient d'une part, largement dépendantes de leurs expériences passées, et d'autre part, ne pourraient que confirmer ce qu'ils savent déjà. Nous pourrions donc nous demander comment l'apprentissage de quelque chose de nouveau serait alors possible ; à la limite, l'apprentissage fonctionnerait-il de manière fortuite ?

La perspective ostensive-inférentielle de la communication, telle que développée par SPERBER et WILSON, nous amène à soulever deux aspects. D'une part, la question de l'écart entre l'environnement cognitif du locuteur et celui du destinataire nous fera envisager l'exercice dansé construit par le professeur pour les étudiants sous l'angle d'une « proposition dansée » représentant ce que BARBIER appelle une « *offre de signification* » (Barbier et Galatanu, 2000:71). C'est-à-dire que l'on ne peut jamais être certain que la signification que le professeur donne, soit en gestes dansés, soit en explications verbales, sera saisie, par les étudiants, d'une manière correspondant exactement à ses intentions. D'autre part, les processus cognitifs utilisés par les étudiants, qu'ils soient dits inférentiels ou perceptifs, pourraient avoir tendance à minimiser le rôle de l'expert-modèle et à attribuer une grande responsabilité aux savoirs « déjà là » du novice-apprenant, au risque d'en rester prisonnier. Nous verrons plus loin que

[37] SPERBER et WILSON distinguent les processus « globaux », relatifs aux processus cognitifs centraux non spécialisés, des processus « locaux », relatifs aux processus périphériques spécialisés qui font référence aux processus perceptifs.

VYGOTSKI propose une issue en situant le rôle du modèle dans ce qu'il appelle la « *zone de développement prochain*» (Vygotski et Piaget, 1997:355).

La « reproduction du modèle » : l'utilisation d'une compétence innée pour atteindre ses propres buts

La notion de reproduction, définie comme une « *action par laquelle une chose renaît, est produite de nouveau* »[38], pourrait se décliner d'une part comme une fonction de perpétuation et de propagation, notamment de l'espèce, et d'autre part, comme une action de recréation ou de reconstruction, par imitation et répétition, par rapport à un modèle. Si notre objet de recherche porte essentiellement sur l'action de reconstruction en référence à un modèle, la fonction de perpétuation, inhérente à cette notion, n'en est pas moins intéressante à considérer. La transmission de la danse se faisant principalement de manière orale et visuelle, il semblerait qu'elle ne puisse pas se passer du processus de reproduction par imitation et que cela constitue son moyen privilégié de se perpétuer de génération en génération. Cette réalité n'a d'ailleurs pas échappé à BOURDIEU qui écrit dans « Choses dites » que *« La danse est le seul des arts savants dont la transmission – entre danseurs et publics, mais aussi entre maître et disciple – soit entièrement orale et visuelle, ou mieux mimétique »* (Bourdieu, 1987:215).

Dans la situation que nous étudions dans cette recherche, la reproduction représente l'aboutissement d'un mécanisme délibéré d'appropriation de la part du « novice » en référence à un modèle. Il faut noter que l'aspect délibéré ne fait pas référence à un choix du sujet apprenant mais à la tâche de reproduction, prescrite par la situation. Soulignons que cette prescription de reproduction n'a jamais besoin d'être formulée de manière explicite, puisqu'elle fonctionne de façon tacite comme une évidence, fruit d'une tradition qui perdure.

Les aspects que nous souhaitons développer ici se répartissent en deux points. Le premier point concerne l'imitation en tant que composante fondamentale de l'apprentissage humain. Le deuxième point concerne la dimension constructive et interactive du processus de reproduction. Y a-t-il la possibilité d'une influence du modèle sur l'apprenant ? Quelle est la part des facteurs propres au sujet « novice-apprenant » et des facteurs propres à « l'expert-professeur » dans le déroulement de ce processus ?

[38] Définition du dictionnaire Le grand Robert de la langue française, Le Robert/Sejer, 2005

- ✓ *L'imitation : une compétence innée*

Le fait que la configuration « démonstration-reproduction du modèle » soit présente comme une évidence, rarement remise en question par les acteurs eux-mêmes, dans les activités effectives de formation du danseur, comme d'ailleurs dans certains modes de transmission du répertoire chorégraphique, a constitué un des points de départ de cette recherche. Nous sommes intéressés à comprendre la « force » de cette configuration, qui en fait un processus pratiquement incontournable.

Depuis ARISTOTE, l'imitation est régulièrement assimilée à un processus d'apprentissage. Les recherches scientifiques actuelles sur l'imitation y font référence de plus en plus comme à une fonction, c'est-à-dire jouant un rôle caractéristique en vue d'un but. Par rapport à cette fonction, nous pourrions référer à des travaux qui supporteraient, selon WINNYKAMEN (Winnykamen, 1990:123), deux types d'explications. L'une « *à dominante exogène, en référence à la transmission sociale* » qui s'inscrirait dans une perspective interactionniste et mettrait l'accent sur une fonction socialisante, l'autre « *à dominante endogène, en référence à la rééquilibration des structures* », appartenant au courant constructiviste, et qui mettrait l'accent sur la fonction d'appropriation. La réalité révèle d'ailleurs que ces deux fonctions sont étroitement imbriquées l'une dans l'autre et WINNYKAMEN, nous le verrons plus loin, propose une complémentarité des deux perspectives. Si la perspective endogène a fait l'objet de nombreux travaux portant sur les structures et processus cognitifs en jeu, quelques-uns soulèvent la question de sa dimension affective dans l'apprentissage, c'est-à-dire l'imitation comme expression d'un désir, d'une motivation à apprendre à partir d'un modèle attractif pour le sujet.

À l'intérieur de l'aspect cognitif du processus d'appropriation, nous verrons, d'une part, comment la compétence innée pour l'imitation chez l'humain semble faire consensus, et d'autre part, comment l'imitation constituerait en elle-même une conduite intelligente. Nous examinerons à cette occasion les facteurs d'influence quant à l'efficacité du processus.

Nous n'ignorons pas la distinction que certains auteurs opèrent entre « mimesis » et « imitation », mais ces deux termes sont fréquemment utilisés l'un pour l'autre et leur distinction est loin d'être consensuelle. Nous invitons le lecteur à se référer à l'ouvrage très complet que GEBAUER et WULF (Gebauer et Wulf, 1995) ont consacré à ce sujet. Nous retiendrons de ces auteurs que si « *la mimesis vise à l'assimilation, au changement, à la répétition* » avec comme moyen *« la réinterprétation de mondes déjà donnés »*,… « *L'imitation est seulement un cas particulier de la*

mimesis » (op. cité : 486-487). En ce qui concerne le processus d'imitation proprement dit, nous adopterons la conception de DIAS qui y voit « *des comportements et des pratiques (politiques, culturelles et sociales) qui délibérément cherchent à reproduire des gestes, des paroles, des apparences et des actions d'autres individus pris comme modèles* », autrement dit « *un acte intentionnel, présupposant un effort conscient de la part des individus en tant qu'agents* » (Dias, 2005). Dans notre texte, nous choisissons de parler de « mimesis » comme un processus global « d'incorporation » par le sujet de son environnement, pouvant avoir lieu de manière inconsciente, c'est à dire à l'insu du sujet, et d'envisager la notion « d'imitation » comme un acte intentionnel de reproduire quelque chose provenant de l'extérieur. Nous pouvons, dans ce sens, comprendre que le processus d'imitation n'échappe pas à un arrière-fond mimétique constamment présent même si non conscient. Par contre, nous serons confrontés à l'ambigüité du terme « imitation » qui, dans son sens courant, selon le dictionnaire Le Grand Robert, désigne à la fois l'action et le résultat de l'action :

> « *Action de reproduire volontairement ou de chercher à reproduire (une apparence, un geste, un acte d'autrui); résultat de cette action.* »

ARISTOTE, contrairement à PLATON, ne réserve pas le concept de mimesis uniquement au domaine esthétique. GEBAUER et WULF ont noté que dans « La Poétique », ARISTOTE attribue un don particulier à la mimesis, et l'entrevoit comme une « *constante humaine qui différencie l'homme des autres espèces vivantes* », y voit « *une capacité innée utilisée dès l'enfance* », et grâce à laquelle « *l'homme apprend, et cela bien avant qu'il soit en mesure de développer d'autres formes d'apprentissages* » (Gebauer et Wulf, 2005:91). WULF nous rappelle qu'ARISTOTE avait *déjà souligné l'importance fondamentale de la mimesis dans l'évolution de l'homme* (Wulf, 1998:242). ARISTOTE, cité par WULF, attribue à l'homme un *« pouvoir d'imitation »*.

En 1823, QUATREMÈRE DE QUINCY, dans son ouvrage « De l'imitation » (Quatremère de Quincy, 1980), aborde la question de la nature instinctive de l'imitation. Cet auteur commence son livre en proposant que l'homme, dans sa dimension « naturelle » et sociale, pourrait s'expliquer en grande partie par l'imitation. Nous sautons ensuite à la fin du XIXème siècle pour découvrir les « Lois de l'imitation » que nous propose TARDE. Il s'interroge avec MAUDSLEY, sur la *tendance innée à l'imitation du système nerveux* (Tarde, 1895, ed. 1993:86). Cet aspect est cependant resté sans suite dans la recherche aussi bien anthropologique que sociologique. Ce sont

les recherches neuroscientifiques à partir des années 1980 qui ont refait émerger cette question avec notamment les travaux sur le « système miroir » que nous aborderons plus loin. Par contre, la théorie de l'évolution, avec son initiateur DARWIN, mais surtout avec BALDWIN, accorde une place centrale à l'imitation à la fois dans le processus d'évolution biologique et dans la transmission culturelle. BALDWIN parle notamment de la « *tendance à imiter* », qui joue un rôle capital « *dans la formation de la pensée, dans l'appropriation du langage, dans la constitution graduelle de la volonté et des habitudes* » (1897 : XI). Le philosophe BENJAMIN, en 1933, dans son paragraphe « Sur le pouvoir d'imitation », exprime également son intuition quant au caractère inné de l'imitation. Il parle de l'imitation comme de ce « *don* » dont l'homme possède « *la plus haute aptitude,… un don de produire des ressemblances* », et note que cette faculté ou ce pouvoir d'imitation « *a une histoire au sens phylogénétique non moins qu'au sens ontogénétique* » (Benjamin, 2000:359, cité par Dias, 2005) (Dias, 2005). L'anthropologue JOUSSE avance la notion d'*intussusception* qui signifie littéralement recevoir au-dedans. Il envisage le « *mimisme* » comme une articulation de deux phases : « *l'intussusception* » et le « *rejeu* ». Il exprime ainsi cette articulation, du point de vue d'un sujet « mimeur » : « *Ce qui l'entoure s'enregistre en lui… Notre corps est donc une sorte « d'argile biologique* » (Jousse, 1948:106) *dans lequel s'imprime l'univers qui nous entoure, puis qui l'exprime* » (Fromont, 1978:25,26). D'une manière assez similaire à JOUSSE, WULF conçoit les phénomènes mimétiques comme un processus subconscient auxquels il attribue le pouvoir d'incorporation du monde. WULF nous précise que…

> «*… les processus mimétiques vont de pair avec la corporalité. Ils commencent très tôt et participent à la genèse psychique et sociale de l'individu… Dans la première enfance, la mimesis est le mode de vie de l'enfant* » (Wulf, 1998:266).

Les travaux actuels de MELTZOFF et al, spécialisé dans l'étude de l'imitation chez le nourrisson, ont d'ailleurs démontré expérimentalement le caractère inné de l'imitation en faisant ressortir, notamment, leur capacité d'imitation différée. A l'opposé de PIAGET, ils ne pensent pas que l'enfant apprend à imiter mais décrivent cette compétence innée comme « *un mécanisme, propre à l'espèce, d'apprentissage social et de transmission intergénérationnelle de caractères acquis* » (Meltzoff et Moore, 2005). OUGHOURLIAN va encore plus loin que MELTZOFF en postulant une « *mimesis universelle* » qui, à l'instar de la gravitation universelle, constitue « *la condition absolue d'existence de l'humanité.* » (Oughourlian, 2000:17). Pour cet auteur, cette

« mimesis universelle » représenterait le fondement d'une psychologie « *interindividuelle* » (op. cité : 27) dans laquelle, comme dans la gravitation, se mettraient en œuvre des mécanismes d'« *attraction et de répulsion* ». Ce double mouvement représenterait un désir de rapprochement pour une appropriation à partir d'un modèle attractif et une résistance nous en éloignant par une mise en rivalité de ce modèle avec soi-même. Fondamentalement, pour cet auteur, la mimesis serait la condition qui « *précède et engendre le sens* » (op. cité : 22) et constituerait par là-même la fonction symbolique et la conscience, et non l'inverse comme le suggérait PIAGET.

- ✓ *L'imitation : un processus de reconstruction*

Au-delà du pouvoir d'imitation, pour ARISTOTE, le but de la production artistique n'est pas *d'imiter la nature* mais *d'imiter le processus de création* (op. cité : 95). L'accent n'est donc pas mis sur le résultat mais sur l'action. Pour ARISTOTE, l'imitation peut donc être *créative* (op. cité : 93) dans le sens où il ne s'agit pas de reproduire un double de l'image perçue, mais les processus qui ont permis de la créer. L'artiste a donc la possibilité de synthétiser, d'extraire les caractéristiques universelles de l'œuvre modèle, et d'apporter lui-même des améliorations à cette reproduction. Il est très intéressant pour nous de constater comment ARISTOTE situe le processus d'imitation, d'emblée, dans une théorie de l'action alors que PLATON l'inscrirait plutôt dans une théorie de l'être. En adoptant la perspective d'ARISTOTE, l'activité de l'étudiant en danse, reproduisant la « proposition dansée » du professeur, ne peut donc pas être conçue comme une activité contemplative et passive, mais bel et bien comme une activité de reconstruction. Cela rejoint la position de WINNYKAMEN qui nous dit que puisque l'observation est un processus actif, « *L'imitation, dans la forme où elle constitue un mécanisme qui sous-tend les appropriations par observation, ne saurait être assimilée à une forme quelconque de complaisance passive.* » (Winnykamen, 1990:94). Cette position contredit celle avancée par DURKHEIM, qui définit l'imitation comme un processus dénué d'activité cognitive en relation à l'action observée. DIAS suggère que pour DURKHEIM, « *l'imitation n'est pas une « conduite raisonnable et délibérée », mais plutôt un « réflexe automatique », relevant de ce qu'il appelle la « singerie machinale »* (Dias, 2005). Nous faisons l'hypothèse que c'est cette conception « machinale » de l'imitation, simple et dénuée d'activité cognitive chez le sujet, qui perdure dans le sens commun, lui conférant une certaine connotation péjorative.

Par contre, le processus de reconstruction implique une réelle activité du sujet imitant. Ensuite, cette activité suppose d'arriver à faire sien quelque chose qui vient de l'extérieur. CLOT parle à ce sujet de « *mouvement d'appropriation qui transpose le geste de l'autre* », l'autre représentant une « *source externe… qui doit se convertir en ressource interne pour mon propre développement* » (Clot, 2008:138). Ce mouvement de conversion qui part d'une source externe pour devenir une ressource interne rappelle le mécanisme d'intégration que VYGOTSKI a décrit en son temps, relativement au développement des fonctions psychiques supérieures. Cet auteur considère que le processus d'intégration consiste en un passage de l'inter-psychique à l'intra-psychique. Dans ce passage, il considère que le langage, ou toute autre forme de signes, y joue un rôle déterminant à la manière d'un « *outil psychologique* » (Brossard et Vygotsky, 2004:23) qui va permettre au professeur d'orienter l'attention de l'élève de façon particulière. C'est-à-dire que cela commence par un « discours », sous quelque forme que ce soit, adressé par autrui (en l'occurrence ici, le professeur), dans une situation de communication, pour devenir finalement un « discours », adressé à soi-même (en l'occurrence ici, l'étudiant), ce que VYGOTSKI appelle le « langage intérieur » provoqué par une « autostimulation » (op.cité :237). Cependant, la condition pour que l'élève intègre quelque chose de nouveau implique, nous dit VYGOTSKI, que la tâche proposée par le professeur à l'apprenant se situe au-delà de son développement actuel, dans ce qu'il appelle la « *zone de développement prochain* » (op. cité :106). L'imitation de quelque chose de nouveau constitue donc, pour cet auteur, une appropriation intelligente qui s'effectue avec l'aide d'autrui. Il définit d'ailleurs l'imitation comme une « *action collaborative* » :

> «*L'élément central pour toute la psychologie de l'apprentissage est la possibilité de s'élever dans la collaboration avec quelqu'un à un niveau intellectuel supérieur, la possibilité de passer, à l'aide de l'imitation* (= action collaborative), *de ce que l'enfant sait faire à ce qu'il ne sait pas faire. C'est là ce qui fait toute l'importance de l'apprentissage pour le développement et c'est là aussi précisément le contenu du concept de zone de développement prochain*». (Vygotskii et Piaget, 1997:355)

Dans cette conception, la « proposition dansée » du professeur de danse constituerait le « discours » à même de jouer le rôle d'« outil » pour l'intégration par l'étudiant. Il faudrait que la « proposition dansée » elle-même se situe au-delà de ce que l'étudiant sait faire sans en être cependant trop éloignée. L'activité d'intégration de l'étudiant consisterait alors, grâce à l'aide du professeur, à « faire pour soi » (la phase intrapsychique), avant de pouvoir effectivement reproduire la séquence de danse.

Cet argument du passage par la phase intrapsychique serait-il suffisant pour rendre compte d'une réelle activité de reconstruction chez l'étudiant dans le cadre d'une pratique imitative ? Que répondre à PUJADE-REYNAUD qui exprime ses inquiétudes vis-à-vis du processus imitatif en écrivant que « *le savoir risque d'être imaginé par l'élève comme bloqué, contenu dans le corps du professeur* (Pujade-Renaud, 1976:104) par le fait de *sa perfection distanciatrice* (op. cité : 118)[39] ? Face à cette question de disponibilité ou non, pour l'étudiant, du savoir du professeur, dans le cadre d'une pratique imitative, outre la réponse de VYGOTSKI qui propose la notion de « *zone de développement prochain* », WALLON, évoqué par WINNYKAMEN, est un peu plus précis en proposant que l'imitation *« suppose la dissociation entre ce qui est perçu actuellement, ou imaginé, ou voulu, d'une part, et ce qui est effectué de l'autre* » (Winnykamen, 1990:39). Cet auteur attribue à l'imitation la vertu de permettre à l'imitant de se percevoir soi-même comme étant distinct, à la fois de ses actes et de ses représentations. WALLON inscrit l'imitation entre deux termes contraires : la *fusion* et le *dédoublement* (Wallon, 1970:144). C'est ainsi que tous les phénomènes tels que la contagion, l'empathie, l'imprégnation, les conduites en écho, etc. qui ressemblent, mais ne sont pas pour lui de l'imitation, appartiennent au premier terme de *fusion* mais constitueraient néanmoins une préparation à l'imitation. Le processus d'imitation proprement dit permettrait, selon WALLON, de franchir l'intervalle entre « *conformité* » et « *sentiment de ressemblance* » (op. cité : 158). Nous entrevoyons, dans ce « *sentiment de ressemblance* », la possibilité d'une prise de distance du sujet imitant d'avec le modèle. Et le franchissement de cet intervalle, selon WINNYKAMEN reprenant la pensée de WALLON, nécessiterait une *phase d'incubation* démontrant *l'importance de l'apprentissage muet qui s'est poursuivi entre les perceptions initiales et l'exécution du nouveau geste* (Winnykamen, 1990:38). Nous trouvons ici une conception intéressante de l'imitation vue comme une fonction intermédiaire qui nous rappelle la phase intrapsychique et la notion de « langage intérieur » proposée par VYGOTSKI (Vygotskii et Piaget, 1997).

À l'inverse de CLOT, qui décrit l'imitation comme un mouvement d'appropriation qui va du dehors vers le dedans, nous soulignons que PIAGET concevait l'imitation comme un mouvement qui va du sujet vers l'environnement, c'est-à-dire du dedans vers le dehors. Ce processus

[39] Extrait déjà cité dans le chapitre 1 p.54

correspond à ce qu'il appelle « l'*accommodation* » qu'il définit par le fait que le sujet modifie ses structures cognitives pour s'adapter à l'environnement. Selon PIAGET, l'imitation constituerait d'ailleurs la forme la plus pure d'accommodation, caractérisée par lui comme un « *effort d'accommodation* » (Yando, Zigler et Seitz, 1978:26). Nous retrouvons ici les deux types d'explications, exogène et endogène, que WINNYKAMEN a repérés pour la fonction imitative. Nous adhérons à la conception de cet auteur selon laquelle la fonction imitative relèverait du double mouvement, de dehors vers le dedans et du dedans vers le dehors.

WINNYKAMEN rapproche les deux perspectives, interactionniste (exogène) et constructiviste (endogène), en les envisageant comme complémentaires. Elle propose la notion de *constructivisme dialectique* (Winnykamen, 1990:123) dans laquelle les facteurs endogènes et exogènes jouent dans un *rapport réciproque de contrainte et de facilitation* (op. cité :124). Elle opère cependant une nette distinction entre l'apprentissage par observation et l'influence sociale. Si dans l'influence sociale, le sujet n'a pas le contrôle de son activité, l'observation dans l'apprentissage, par contre, est un processus actif dans le sens où il sous-tend le mécanisme d'appropriation, ce mécanisme d'appropriation pouvant être, suivant la tâche, l'activité d'imitation. Il y aurait donc, dans l'esprit de l'imitant, une intention sous-jacente à l'imitation. Elle formule alors l'activité imitative comme « *l'utilisation intentionnelle des actions observées d'autrui, en tant que source d'information en vue d'atteindre son propre but* » (op. cité : 105). Pour nommer de façon précise ce mécanisme d'appropriation qui se ferait au moyen de l'imitation, qu'elle attribue d'ailleurs, de manière préférentielle, au fonctionnement caractéristique des dyades asymétriques expert – novice, elle propose la notion de *l'imitation-modélisation interactive* (op. cité :144). La description que WINNYKAMEN (op. cité : 145-149) propose de ce processus semble être très proche de ce que nous pourrions supposer des activités développées par les acteurs dans la situation que nous étudions. De plus, elle ne restreint pas les activités des sujets au seul mécanisme cognitif, puisque toutes leurs actions sont la conséquence d'une combinaison entre le système cognitif et le système motivationnel[40]. Les constituants du système cognitif du « *sujet modèle* » (SM) font notamment référence à son savoir particulier sur la tâche, à d'autres tâches voisines, à sa connaissance des situations de démonstration et à son

[40] Voir schéma synthétique de son modèle p.146-147 de son ouvrage « Apprendre en imitant ? ».

évaluation de l'état des connaissances de l'apprenant. Les constituants du système motivationnel du SM feraient référence, entre autres, à la nature de ses relations avec les étudiants, son sentiment d'efficacité personnelle, ses attentes à l'égard des modifications des conduites des étudiants, etc. Les constituants du système cognitif du « *sujet observateur* » (SO) font référence à ses connaissances antérieures, à son histoire personnelle, etc. Parmi les facteurs motivationnels du SO, nous retrouverions comme pour le SM, la nature des relations qu'il entretient avec ce dernier, son sentiment d'efficacité personnelle, et plus spécifiquement son attitude envers la tâche prescrite, ses attentes à l'égard de sa production, etc. En ce qui concerne le déroulement du processus, la première phase concerne le SM qui prépare puis produit une démonstration de la tâche à réaliser, production nommée par l'auteur : « *tâche modélisée* » (TM1). Au cours de cette présentation de la TM1, le SO se livre à une exploration de la tâche qui consiste principalement à prélever des informations. Cela correspondrait à ce que nous avons nommé plus haut le processus d'appropriation. Suite à ce prélèvement d'informations a lieu une « *première production* » (P1) du SO qui correspondrait probablement à une approximation de TM1. En fonction du système cognitif et motivationnel du sujet, cette première production va probablement générer, nous dit l'auteur, une comparaison entre P1 et TMI qui va conduire le SO à une régulation de son action. Au cours de cette P1, le SM se retrouve à son tour en position d'observateur, il explore et évalue la production P1 du SO. Le traitement de l'information tirée de P1 peut alors conduire SM à produire une deuxième démonstration (TM2) qui à son tour amènera SO à une deuxième production (P2) et ainsi de suite. Nous pouvons imaginer qu'à chaque étape, les éléments cognitifs et motivationnels des deux sujets (SM et SO) vont évoluer en interaction. Leurs différentes activités de démonstration, d'exploration, de production, d'évaluation vont s'en trouver modifiées. Cette description correspond bien à un fonctionnement dynamique interactif dans un processus d'imitation-modélisation. L'imitation y est clairement décrite comme un mécanisme d'appropriation et l'auteur suggère d'envisager la « *stratégie observation-imitation* » (op. cité :151) comme un moyen de réduire l'écart entre la tâche modélisée (TM) produite par SM et sa production par SO, que cela produise ou non un conflit cognitif (au sens piagétien du terme). Si, en plus, le sujet observateur arrive à s'approprier les procédures montrées par le SM, WINNYKAMEN, en reprenant le terme avancé par GILLY (Gilly, Roux et Fraisse, 1988), propose de désigner ce processus par le terme « d'*élaboration par acquiescement* » (Winnykamen, 1990:152). À l'issue de cette description, WINNYKAMEN questionne

l'importance du rôle du SM dans ce processus. Si, nous dit-elle, nous ne considérons pas l'aspect développemental mais bien l'appropriation d'une compétence spécifique, elle adhère à la perspective de VYGOTSKI, que nous retrouvons également chez CLOT, qui est de donner la priorité au modèle externe pour l'opportunité qu'il offre de générer des régulations chez le sujet observateur par intériorisation du modèle.

- ✓ *Les conditions d'efficacité d'un apprentissage par observation*

Si le fonctionnement ostensif-inférentiel de la communication du professeur faisait ressortir l'importance de l'expérience passée du sujet-apprenant et pouvait avoir tendance à relativiser le pouvoir du SM, la perspective constructiviste, telle que proposée par VYGOTSKI, et à sa suite CLOT, redonne de l'importance au SM en tant que déclencheur et régulateur de l'activité du SO. Cependant, comme l'écrit très justement CLOT, « *la transmission d'un geste n'a pas grand-chose d'une ligne droite conduisant le sujet vers l'objet* » (Clot, 2008:139). Plusieurs facteurs conditionnent l'efficacité de cette configuration pédagogique, « démonstration-reproduction du modèle ».

BANDURA, l'initiateur de la théorie de l'apprentissage social, qui, sous l'appellation de « *l'apprentissage par observation* », exprime en fait l'action « *d'appropriation par imitation* », s'est attaché à développer les conditions par lesquelles peut se faire un apprentissage par l'observation d'un modèle. Notons en passant que BANDURA remplace indifféremment l'appellation *« apprentissage par observation »* par *« apprentissage par modelage »*, appellation à l'intérieur de laquelle il considère comme équivalentes les notions d'imitation, d'identification, d'internalisation, de copie, etc. La référence à des modèles observés, chez BANDURA, est constante, dans le sens où ce sont les informations apportées par le modèle qui vont permettre au sujet observateur de construire des représentations des comportements observés dont le codage servira ensuite de guide à la performance. L'apport cependant spécifique de BANDURA consistera à faire ressortir les facteurs endogènes de l'observateur comme conditions d'influence des représentations construites au moment de l'appropriation. Ces quatre facteurs concernent les processus d'attention, de rétention, de reproduction motrice et de motivation.

Pour ce qui est du premier facteur, BANDURA développe notamment la notion *d'attention sélective* ou de *processus attentionnels* (Bandura, 1976:29). Par cette notion BANDURA prend en compte le fait que l'apprenant-observateur explore activement les événements « modèles » et

procède à une sélection d'éléments qui lui seront utiles pour son apprentissage. Même si les facteurs d'influence sur ces processus attentionnels se répartissaient entre les caractéristiques motivationnelles et psychologiques du sujet apprenant et le pouvoir d'attraction du modèle, il y aurait bien une part laissée à l'initiative du sujet apprenant.

En ce qui concerne le deuxième facteur, la rétention, BANDURA met en avant l'utilité du codage verbal qui, selon lui, est constitué d'opérations *« qui sont encore plus efficaces que le processus de répétition en facilitant la rétention à long terme des évènements à reproduire »* (Yando, Zigler et Seitz, 1978:33). De plus, à partir du constat que nous disposons de deux systèmes de représentation : l'imagerie visuelle et le codage verbal, il conclut que ce dernier, le codage verbal, est le plus important notamment en ce qui concerne la régulation de processus cognitifs.

Pour ce qui est du troisième facteur, la reproduction motrice, nous pouvons aisément convenir avec BANDURA qu'elle dépend des capacités physiques de l'observateur ainsi que de sa familiarité avec les gestes à reproduire.

En ce qui concerne le quatrième facteur, la motivation, BANDURA le développe en avançant la notion de renforcement. Il parle d'auto-renforcement quand le sujet fixe lui-même ses critères de réussite et que le renforcement est généré par les conséquences de son action directement issues de son expérimentation. Il propose aussi la notion de renforcement « *vicariant* » quand les conséquences de son action sont inférées à partir de l'observation des autres. Il avance encore la notion de renforcement externe quand il est transmis par le discours verbal d'un tiers.

Ce cadre théorique de l'imitation amené par BANDURA est des plus intéressants pour notre recherche par le fait qu'il traite spécifiquement de l'imitation chez l'adulte. Des quatre facteurs d'influence qu'il avance, nous porterons une attention particulière à sa notion d'attention sélective, à sa réflexion sur le codage verbal versus le codage visuel ainsi qu'aux facteurs influençant la reproduction motrice.

Nous notons également que cet auteur différencie nettement le mécanisme d'appropriation de l'imitation proprement dite. Il conçoit l'appropriation comme la formation par l'individu d'une représentation interne des actes à reproduire, et c'est à ce moment-là que les quatre facteurs d'influence interviennent. Puis, quand la représentation doit être retrouvée pour la reproduction effective, il parle alors de « performance », ce qui représenterait en fait, pour lui, la phase d'imitation. Nous retrouvons, sous ces deux appellations, les notions de processus et de résultat contenus dans une définition courante de l'imitation. Finalement, BANDURA apporte une

certaine valeur à ce type d'apprentissage en lui attribuant un pouvoir d'appropriations nouvelles grâce à la présence du modèle. Cependant, il semble récuser l'influence du modèle sur le mécanisme d'appropriation proprement dit de l'observateur. Nous retrouverions avec la théorie de BANDURA la dimension inférentielle développée par la théorie de la communication ostensive-inférentielle de SPERBER et WILSON. C'est à dire que peu importe la manière de faire du professeur de danse, le processus d'apprentissage dépend en grande partie de l'histoire passée, de l'expérience et du fonctionnement de l'étudiant. Ce point de vue rejoint également l'hypothèse de GRAMMONT faite sur le fonctionnement du « système résonnant », que nous verrons plus loin, dans laquelle il accorde une priorité à la pratique de l'apprenant.

Synthèse de l'interaction dans la communication pédagogique

En explorant d'une part, les notions d' « énonciation de savoirs », de communication « ostensive-inférentielle », et d'autre part, les notions de « reproduction », « d'imitation » et « d'apprentissage par observation », nous avons tenté de faire ressortir la complexité inhérente à la configuration « démonstration-reproduction du modèle ». Suivant les points de vue, le rôle du sujet-modèle est envisagé de manière plus ou moins prépondérante. La réflexion de BARBIER et GALATANU sur les savoirs fait émerger la question de l'indépendance du savoir par rapport à son énonciateur et donc l'appropriabilité de ce savoir par les étudiants. Dans la théorie de la communication « ostensive-inférentielle », « *l'impouvoir* » (Bernard, 1988:262) du professeur semble revêtir un caractère inexorable, étant donné le fonctionnement inférentiel de l'apprenant. BERNARD propose la notion d' « *impouvoir* » pour faire ressortir la « *précarité inéluctable* » qui mine l'exercice d'un pouvoir qui relèverait plus d'une « *croyance en un pouvoir et d'un pouvoir d'une croyance* » (op. cité) que d'une réalité avérée. Dans les travaux s'intéressant à l'apprentissage par un processus imitatif, nous avons mis en regard, d'une part, ceux qui s'inscrivent dans la lignée de VYGOTSKI (WALLON, CLOT, etc.) et ceux de PIAGET et BANDURA. Les premiers mettent l'accent sur le rôle de l'expert-modèle en tant que déclencheur et régulateur de l'activité de l'apprenant. Les seconds mettent en avant l'activité interne de l'apprenant, à savoir la perspective endogène. Tout en considérant la conception complémentaire entre les deux types d'explications (endogène et exogène) que propose WINNYKAMEN, nous nous demanderons si les activités mises en œuvre dans la communication du professeur sont à même de générer des modifications, sources d'apprentissage chez l'étudiant. Nous tenterons de

préciser ce qui fait particulièrement sens pour les étudiants, compte tenu des conditions de fonctionnement de cette configuration.

- **L'interaction dans la communication d'action**

Après avoir abordé différents aspects liés à la communication pédagogique, nous allons maintenant nous intéresser à différents aspects liés à la communication d'action. En effet, la classe technique de danse implique une activité physique soutenue qui suscite constamment des activités de performance et d'observation, et ce, de la part des deux types d'acteurs (professeur et étudiants). Étant donné que nous avons choisi d'étudier les activités du professeur dans son interaction avec les étudiants et de voir ce que cela impliquait dans les activités de ces derniers, nous sommes intéressés à approfondir l'interaction propre à la « performance dansée », d'abord réalisée par le professeur et observée par les étudiants, puis réalisée par les étudiants et évaluée par le professeur. Il nous faut préciser que l'observation par les étudiants s'inscrit dans des temps au cours desquels leur objectif particulier est de mémoriser la « proposition dansée » du professeur afin d'être capables de la « performer » seuls par la suite. De même, l'observation par le professeur s'inscrit principalement dans des temps au cours desquels son objectif particulier est d'évaluer la « performation » dansée des étudiants. Nous examinerons successivement quatre aspects liés à cette activité d'observation : la relation entre l'étudiant et le professeur en tant que « modèle » à travers l'activité perceptive des étudiants, le sens que cette relation peut revêtir pour un étudiant, comment cette relation au « modèle » permet aux étudiants d'accéder à un certain degré d'objectivation, et finalement, nous considérerons comment l'observation peut aller au-delà de la seule perception visuelle et comporter une dimension interprétative, que ce soit chez le professeur ou chez l'étudiant.

Divers auteurs ont développé différentes perspectives théoriques pour traiter de la perception en reliant l'expérience sensible au rapport que le sujet établit avec elle. Les trois perspectives dont nous allons relater quelques travaux, biologique, phénoménologique et psychosociale, constituent trois points de vue pour décrire une même réalité : la relation à l'autre intégrant la dimension inter-corporelle. Nous référerons au besoin à l'une ou l'autre de ces perspectives dans les pages qui suivent.

La relation entre l'étudiant et le « modèle » à travers l'activité perceptive des étudiants

Étymologiquement, la perception désigne *« l'action de recevoir, de recueillir, de prendre connaissance par les sens»* (Le grand Robert)[41]. Si chez DESCARTES, ce concept représente un *acte, une opération de l'intelligence et une représentation intellectuelle* ((Descartes, Adam et Tannery, 1964:45), cité par Le grand Robert), le sens courant actuel recouvre un phénomène plus global puisqu'il désigne à la fois la fonction, l'acte et le résultat de l'acte par lequel *un sujet se représente, pose devant lui les objets* (Le grand Robert). Ce recouvrement large, par le seul terme de perception, de la globalité du phénomène, tend à entremêler ou relier les différents niveaux constituant l'expérience humaine, à savoir le niveau biologique du sensible dans la fonction perceptive, le niveau subjectif dans la décision du passage à l'acte et le niveau cognitif dans l'interprétation du résultat. Or, c'est bien là la question centrale de la perception ; elle est indissociable du sujet percevant et entraîne inévitablement *une confusion entre le vécu et l'intelligible* (Thinès, 2007). Nous allons approfondir ici l'activité perceptive en relation à un modèle d'un point de vue biologique. Nous développerons plus loin les niveaux subjectif et cognitif de la perception.

- ✓ *La perception comme mécanisme de « résonance » biologique dans notre interaction avec l'environnement ?*

Le chorégraphe américain, Merce CUNNINGHAM, dit ceci à propos de danseurs qui apprennent des séquences dansées :

> *« Quand je regarde des danseurs apprendre des pas, certains ont besoin d'indications très claires… d'autres danseurs voient, ils vont commencer à bouger, ils n'ont pas besoin de poser de questions. Ils ne font qu'absorber à travers la peau. C'est merveilleux à regarder. C'est une intelligence viscérale. C'est très kinesthésique, la capacité à absorber quelque chose de la manière dont les animaux le font. »* (Roseman, 2001:45).

Cette notion d' « absorption animale » pourrait découler du phénomène biologique de « résonance motrice » révélé par des recherches neuroscientifiques, depuis la découverte des « neurones miroir » par l'équipe italienne de RIZZOLATTI (Rizzolatti G *et al.*, 1996), (Rizzolatti, Fogassi et Gallese, 2001).

[41] Version électronique du Grand Robert de la langue française, version 2.0, 2005

La découverte des « neurones miroir » propose l'hypothèse d'un phénomène de « mise en résonance des répertoires d'action » du sujet face à l'observation du mouvement d'autrui. Cette résonance nous permettrait de simuler intérieurement, soi-même, les actions observées sur l'autre. GALLESE parle à ce sujet de « simulation intégrée » (Gallese, 2005). La vision de l'action de l'autre ne serait pas seulement utilisée pour avoir accès à la forme du mouvement observé, mais activerait en même temps notre système moteur qui serait, lui, utilisé pour comprendre l'action observée. Dans le même ordre d'idées, BERTHOZ et PETIT avancent la notion de *« contagion motrice »* (Berthoz et Petit, 2006:237). Ce mécanisme représenterait un accès rapide, direct, non inférentiel, au mouvement de l'autre.

Effectuons un rappel historique. En 1977 en Suède, des études de neuro-imagerie montrent l'implication de la région prémotrice, à la fois dans l'exécution et dans l'imagination d'un mouvement. Cette découverte, rendue possible grâce aux développements technologiques d'imagerie médicale, entraîne une série d'études sur la simulation mentale des actions. Ce phénomène s'applique aussi à l'expression et à la reconnaissance des émotions. C'est comme si la compréhension des émotions nécessitait une forme de simulation interne. Il y a là les premières explications neurologiques de l'empathie.

En 1986 a lieu la découverte des « neurones miroir » par l'équipe italienne de RIZZOLATTI. On découvre que les neurones de l'aire F5, qui correspond au cortex pré moteur ventral des singes, codent les actions motrices « transitives », c'est à dire reliées à un but associé à un objet matériel. Les mêmes neurones sont activés quand le singe fait une action particulière et quand il voit un autre individu faire cette même action. Par contre, l'enregistrement de l'activité cérébrale ne montre aucune activité neuronale spécifique face à un objet seul ou face au mouvement sans présence de l'objet, ce qui démontre que c'est bien l'action dirigée vers un but qui génère une résonance, et non le mouvement en soi. Pour la première fois, un mécanisme neuronal de correspondance directe (*direct-matching hypothesis)*, entre la description visuelle d'une action et l'exécution de cette même action, a pu être identifié.

Des études sur les humains s'ensuivent pour savoir si nous disposons du même mécanisme neurophysiologique de « résonance motrice ». En 1995, FADIGA (équipe de RIZZOLATTI) découvre qu'effectivement, chez l'humain, les mêmes aires cérébrales du cortex prémoteur sont impliquées, ainsi que les aires pariétales, spécialisées dans la génération d'actions intentionnelles.

Ces aires sont activées à la fois à l'observation d'une action et à l'exécution de cette même action (Fadiga *et al.*, 1995).

Les expériences neurophysiologiques montrent clairement que l'observation d'action est reliée à l'activation des aires corticales impliquées dans le contrôle moteur chez les humains. Il faut cependant ajouter une condition importante à cette correspondance motrice d'une perception visuelle : il faut que l'observateur possède déjà en lui un répertoire d'actions contenant une action identique ou très proche de l'action observée pour que le phénomène de résonance motrice soit activé. En effet, des recherches sur les neurones miroir ont démontré que l'observation d'actions n'appartenant pas au répertoire d'actions de l'observateur n'est codée que sur la base des propriétés visuelles de l'action et ne génère pas de correspondance motrice (Buccino *et al.*, 2004). Ces résultats ont été confirmés par une étude réalisée auprès de sujets experts dans deux styles de danse différents : des danseurs de ballet et des danseurs de Capoeira, comparés à un groupe contrôle novice. Les deux styles de danse, bien que différents, ont été choisis pour leur similitude de mouvements. L'hypothèse à démontrer était que c'était bien le répertoire moteur appris qui activait le système miroir et non les caractéristiques cinématiques du mouvement. Les mouvements de ballet ont été, d'une part, choisis dans le répertoire spécifiquement masculin et, d'autre part, chorégraphiés à partir d'une séquence de capoeira, pour que les caractéristiques de mouvements relatives à la vitesse, à la partie du corps utilisée, à la place du corps dans l'espace et à la direction du mouvement du corps des deux styles soient le plus proches possible. L'activité cérébrale des sujets a révélé que le cortex pré-moteur des experts était beaucoup plus activé quand ces sujets regardaient des mouvements pour lesquels ils avaient été entraînés, comparativement aux mouvements qui leur étaient inconnus. Cette étude a donc clairement démontré que l'observation de l'action est largement dépendante du répertoire d'actions apprises de l'observateur. (Calvo-Merino *et al.*, 2005).

Nous concluons que nous ne pouvons véritablement « comprendre » une action que si nous l'avons nous-mêmes déjà exécutée. Dans le cas contraire, seul le codage visuel est activé, et le niveau de compréhension en termes visuels n'est évidemment pas du même ordre que le codage en termes moteurs. La conséquence que GRAMMONT propose de tirer pour l'apprentissage de nouveaux mouvements l'amène à inverser la fonction didactique de la démonstration du professeur. Ce ne serait pas tant la démonstration et les explications verbales du professeur qui influeraient sur les représentations motrices de l'étudiant, mais plutôt la pratique motrice et

l'entraînement préalables de l'étudiant qui l'aideraient à mieux comprendre la démonstration et les explications du professeur (Grammont, 2003:15). Ce serait en construisant de nouvelles représentations à travers sa propre pratique que l'individu élargirait ses capacités de perception, de représentation et de compréhension des actions observées sur autrui (OP. cité :16). Cette perspective biologique est tout à fait cohérente avec l'hypothèse de l'autopoïèse, suivant la théorie biologique de la cognition, développée par MATURANA et VARELA.

- ✓ *Remarques sur l'activation du système miroir*

Premièrement, à la différence de ce qui a été trouvé dans l'aire F5 des singes, chez qui l'activation de « résonance motrice » n'avait lieu que lors d'actions « transitives », c'est-à-dire médiées par un objet qui permet un accès immédiat et spontané à l'intention qui motive l'action, les aires équivalentes chez l'humain sont aussi activées lors de mouvements « intransitifs ». C'est à dire que la résonance motrice, ou encore l'accès à l'intention de l'action, est encore possible sans que le mouvement soit obligatoirement associé à une intention explicite reliée à la manipulation d'un objet matériel. Cette remarque va s'avérer particulièrement pertinente pour tout ce qui a trait aux comportements de communication de l'être humain, et plus spécifiquement pour les mouvements dansés, qui s'inscrivent le plus souvent dans une logique abstraite d'expression.

Deuxièmement, alors que l'hypothèse d'abord retenue était que ce phénomène de résonance donnait seulement accès à l'intention de l'action observée mais non accès à ce qui motive le sujet à faire cette action, c'est à dire au pourquoi de l'action, de très récentes études tendent au contraire à prouver que le mécanisme de « simulation intégrée », par sa capacité à anticiper l'action qui va suivre celle qui est en cours d'observation, permettrait l'attribution d'une intention globale à une séquence d'actions simple (Gallese, Eagle et Migone, 2007). Ce phénomène permettrait ainsi, au bout du compte, d'avoir accès au « pourquoi » de l'action de la personne observée, et nous rappelle le phénomène d'empathie.

Troisièmement, il a été également démontré que les mots décrivant une action, lorsqu'entendus par un auditeur, avaient le pouvoir de déclencher chez cet auditeur un mécanisme de résonance motrice dans les aires cérébrales correspondant aux parties du corps nommées. Il semblerait donc que le système miroir serait impliqué non seulement dans la compréhension d'actions communiquées visuellement, mais aussi dans la compréhension d'actions communiquées

oralement. Cette particularité de la communication d'action va s'avérer très intéressante pour comprendre le degré d'efficacité du discours du professeur accompagnant ses propositions dansées.

- ✓ *Implications du système miroir quant à une certaine conception de l'imitation*

Concernant l'aspect cognitif de l'imitation, l'équipe de RIZZOLATTI et al distinguent plusieurs niveaux d'imitation selon les centres cérébraux impliqués. Ces chercheurs formulent le niveau de base comme une *tendance automatique à reproduire un mouvement observé* dont la conséquence serait *« une facilitation de réponse »* :

> « *Un phénomène fondamental qui forme la base de l'imitation, est celui qui a été référé comme « une facilitation de réponse » - la tendance automatique à reproduire un mouvement observé. La facilitation de réponse peut avoir lieu avec ou sans compréhension de la signification de ce qui a été observé* » (Rizzolatti, Fogassi et Gallese, 2001:667)[42].

Cette facilitation de réponse nous fait penser à ce que COSNIER propose avec le terme d' « *échoïsation* » dans une perspective psychologique de la communication, et dont il écrit qu'elle est « *apparentée à une synchronie interactionnelle* » : c'est « *la reproduction par un interactant d'une activité gestuelle (échopraxie), mimique (échomimie) ou sonore (échophonie ou écholoalie)* (Cosnier, 1998:88). Ce processus d'échoïsation, écrit-il encore, pourrait être considéré comme « *un des processus d'appropriation ou d'assimilation des signaux sonores ou gestuels qui serait à la base de l'imitation, de l'identification, de l'incorporation, de la contagion mentale et de l'empathie* ». Précisons cependant que dans l'échoïsation, le but de l'adulte est d'établir, de manière délibérée, un échange interactif avec le bébé, alors que dans le cas du système miroir, cela se passe de manière pré-réflexive, à l'insu de l'intention consciente des acteurs.

Par ailleurs, la notion de simulation intégrée proposée et définie par GALLESE comme étant un *« mécanisme fonctionnel automatique, inconscient et pré-réflexif dont la fonction est de modéliser les objets, agents et événements »* (Gallese, 2005), postule un mécanisme de modélisation de l'action capable de prédire les conséquences d'actions accomplies par d'autres.

---

[42] Traduit par nous *(In our view, a fundamental phenomenon that forms the basis of imitation is that which has been referred to as 'response facilitation' — the automatic tendency to reproduce an observed movement74. Response facilitation can occur with or without an understanding of the meaning of what has been observed).*

Ceci permet à l'observateur d'utiliser ses propres ressources pour pénétrer de façon expérientielle le monde des autres au moyen d'un processus de simulation direct, automatique et inconscient. Si ce mécanisme est automatique, cela veut dire que nous n'avons pas le choix de l'utiliser ou non. C'est un mécanisme biologiquement inné, qui fonctionne cependant sous certaines conditions, comme nous l'avons vu plus haut.

Retenons pour le moment que, même si ce mécanisme fonctionne à un niveau pré-réflexif, d'une part, il génère une véritable activité de simulation chez l'observateur et, d'autre part, il permet un accès à la compréhension de l'action observée. En réponse aux détracteurs de l'apprentissage traditionnel de la danse académique qui n'y voient qu'une réduction à *« l'apprentissage d'un code gestuel et de savoir-faire modélisants et réduits à des conditionnements…* » (Lefebvre, 1998:87), peut-être pourrions-nous suggérer que le processus d'appropriation à l'œuvre dans la configuration typique de la classe technique de danse, « démonstration – reproduction du modèle », n'est pas aussi passif ; de même, la modélisation à l'œuvre n'est peut-être pas autant matière à conditionnement que certains semblent le supposer. Nous pourrions aussi proposer que cet accès direct à l'autre est plutôt, au contraire, une facilitation vers l'altérité et vers la connaissance. Sans évacuer la possibilité que l'imitation puisse éventuellement donner lieu à des effets néfastes ou pervers, soulignons qu'elle ne conduit pas fatalement à un conditionnement.

Ainsi, au regard des nouvelles données neuroscientifiques, la prise en compte de l'expérience vécue des sujets impliqués dans une situation d'apprentissage du mouvement par observation, apprenant ainsi par un processus que nous nommons temporairement « imitation », revêt une réelle importance. Sans que cette prise en compte constitue un réel savoir scientifique, elle s'inscrit néanmoins dans une démarche d'inspiration phénoménologique qui pourrait contribuer à une meilleure connaissance pratique du fonctionnement expérientiel de l'apprentissage par imitation. Le processus d'imitation n'est peut-être pas ce que nous croyons. Il peut être intéressant de souligner ici la proximité des paroles de CUNNINGHAM qui parle *d'absorption par la peau* et de la dimension multi sensorielle de la perception dont parle le phénoménologue MERLEAU-PONTY quand il voit dans la vision une « *palpation par le regard* ».

Le sens pour un étudiant de sa relation au « modèle » : la perspective phénoménologique

Pour réfléchir au processus de perception en tant qu'expérience pour construire de la connaissance, le choix de la perspective phénoménologique, considérée comme la « science de

l'expérience de la conscience », nous semble particulièrement approprié. L'approche phénoménologique, qui prend en compte l'expérience vécue du sujet, pourrait nous permettre de penser « *l'attitude naturelle* » (Husserl, 1985), ou encore « *l'intuition réflexive* » (Sartre, 1989:143) de l'individu dans ses activités. Nous développerons successivement trois points susceptibles d'enrichir la réflexion sur notre objet de recherche : la notion d'intentionnalité, les trois primats perception, expérience et intersubjectivité et, finalement, la corrélation entre l'intersubjectivité et l'objectivation du monde.

- ✓ *La perception, une action intentionnelle ?*

Une partie de l'objet de notre recherche concerne le processus d'apprentissage au moyen de l'observation. Pourquoi faisons-nous attention à une chose plutôt qu'à une autre ? Qu'est-ce qui nous mobilise ? L'attention[43] comporte une dimension de choix de la part de l'observateur. Ce choix de l'observateur est guidé par le but qu'il poursuit. Le rapport d'intentionnalité que le sujet a envers le monde constitue un des fondements de la pensée phénoménologique d'HUSSERL. BRENTANO, en qui HUSSERL reconnaît un précurseur quant à cette notion d'intentionnalité, décrit l'acte psychique (dont fait partie la perception) comme un acte qui « *porte en lui-même l'intention vers l'objet auquel il se réfère* » (Bergman, 2007). Cet auteur défend l'idée que nos relations aux « objets » est « *une relation d'orientation de la conscience vers un objet*. » Autant nous adhérons à son idée « d'orientation vers », qui nous semble très justement rendre compte de notre rapport au monde, autant son affirmation que tout est conscience peut poser problème. HUSSERL s'appuiera sur le rapport d'intentionnalité avancé par BRENTANO pour définir notre « *attitude naturelle* » qui correspondrait à la vie spontanée de la conscience. Par contre, HUSSERL se différentiera de BRENTANO en ce qu'il envisagera différents niveaux de conscience. HUSSERL fait la distinction entre conscience « *pré-réfléchie* » et conscience « *réfléchie* » (Husserl, 1985:255). VERMERSCH interprète ces deux niveaux de conscience comme étant, pour la conscience « *pré-réfléchie* », le niveau de conscience *directe* ou encore la conscience *en acte* (Vermersch, 2001:11), et pour la conscience « *réfléchie* », le niveau de la verbalisation. La première, conscience *directe* ou conscience *en acte*, constituerait la conscience tout court et concernerait, d'après VERMERSCH, « *l'expérience de la saisie* ». Nous faisons

[43] Voir la notion « d'attention sélective » proposée par BANDURA dans sa théorie de l'apprentissage social (p.37)

l'hypothèse que ce serait à ce niveau de conscience que se situerait le processus attentionnel des étudiants dans leur expérience de l'observation-saisie du mouvement dansé montré par le professeur. MUTELESI propose que « *la relation intentionnelle du sujet au monde pourrait … bien être la caractérisation générale la plus husserlienne de la subjectivité.»* (Mutelesi, 1998).
Nous retiendrons de ces auteurs que la perception est incluse dans les faits psychiques et décrite comme une activité de la conscience. Elle en contient donc ses caractéristiques, à savoir une action intentionnelle qui participe de notre attitude naturelle envers le monde.

- ✓ *Primat de la perception / primat de l'expérience / primat de l'intersubjectivité*

À partir des écrits posthumes d'HUSSERL, MERLEAU-PONTY opère un déplacement en amont de la conscience conçue comme « conscience intentionnelle » en développant la thèse que « toute conscience est conscience perceptive » (Merleau-Ponty, 1996). HUSSERL aurait lui-même compris que les données ayant trait au corps, au temps subjectif et à autrui n'étaient pas assimilables à la corrélation noético-noématique[44], sur laquelle se fondait sa conception de la « conscience intentionnelle », cette corrélation intervenant plutôt à un niveau supérieur de l'analyse. À partir du primat de la perception, MERLEAU-PONTY reconnaît que le corps n'est pas seulement une chose, mais la condition même de l'expérience. Sur cette base, le primat de la perception signifierait donc aussi le primat de l'expérience, dont la dimension serait fondamentalement corporelle. L'enracinement de l'individu dans le monde vécu se ferait donc premièrement par la corporéité, elle-même la condition de la conscience perceptive :

> « *Le corps propre est dans le monde comme le cœur dans l'organisme : il maintient continuellement en vie le spectacle visible, il l'anime et le nourrit intérieurement, il forme avec lui un système… Si je peux rejoindre l'objet, ce n'est pas que je le constitue de l'intérieur : c'est que je m'enfonce dans l'épaisseur du monde par l'expérience perceptive.* » (Merleau-Ponty, 1976:245-247)

Cependant, MERLEAU-PONTY échappe à l'explication solipsiste du « cogito » de DESCARTES en reconnaissant, dans cet enracinement, l'imbrication des *dimensions de l'historicité et de l'intersubjectivité* (Merleau-Ponty et Waelhens, 2006:236-237). Pour poser la question de la saisie de l'Autre à travers la conscience, MERLEAU-PONTY préconise de transformer les notions de corps et de conscience (Merleau-Ponty, 1976:408). En ce qui concerne

[44] La corrélation entre acte de pensée (noèse) et objet de pensée (noème)

le corps, cet auteur commence par reprendre la distinction amenée par HUSSERL sur les deux corps, le corps-conscience (*leib*) et le corps-objet (*körper*), et l'exprime en deux modes d'être. Le corps-conscience (*leib*), devient l'« *être-pour-soi* », et le corps-objet (*körper*), devient l'« *être-en-soi* » (op. cité, p.406). Or, si la saisie de l'autre comme corps-objet représente un *appauvrissement* de l'activité perceptive et ne correspond pas au mode expérientiel d'être-au-monde que je suis, la saisie de l'autre comme corps-conscience se heurte à l'opération paradoxale de percevoir la conscience d'autrui par l'extérieur. Pour résoudre ce paradoxe, MERLEAU-PONTY nous invite à concevoir la conscience « *non plus comme constituante et comme un pur être-pour-soi, mais comme une conscience perceptive* » (op. cité, p.409). D'après l'auteur, cette résolution passe également par le fait de considérer le corps de l'autre comme sujet porteur d'un comportement, mieux encore, porteur d'emblée des mêmes comportements que soi. C'est-à-dire qu'il y aurait une signification intersubjective immédiate accessible aux sujets en présence. MERLEAU-PONTY illustre ce fait avec l'exemple du bébé qui ouvre la bouche quand l'adulte, devant lui, fait semblant de mordre son doigt. Il en conclut que la bouche étant d'emblée, pour le bébé, un « *appareil à mordre* » et que sa vision de la bouche de l'adulte étant d'emblée « *capable des mêmes intentions* », la morsure a donc une « *signification intersubjective immédiate* ». MERLEAU-PONTY résume le phénomène en écrivant que le bébé « *perçoit ses intentions dans son corps, mon corps dans le sien, et par là mes intentions dans son corps.* » (op. cité, p.409). MERLEAU-PONTY continue ensuite à fonder cette possibilité d'intersubjectivité immédiate, qu'il formule encore comme « *l'évidence d'autrui* » (op. cité p.410), sur l'idée d'un monde unique par le fait que la perception réciproque des sujets, en tant que porteurs de comportements et non en tant qu'objets, permet au monde de « *demeurer indivis entre ma perception et la sienne* » (op. cité, p.410). Mon corps, éprouvé comme « *puissance de certaines conduites* » va percevoir et trouver dans le corps d'autrui « *un prolongement miraculeux de ses propres intentions, une manière familière de traiter le monde* » (op. cité, p.411). L'idée d'*intermonde,* d'après MERLEAU-PONTY, ne masque pas le fait que le monde, même s'il est « *unique* », est projeté par la subjectivité de chacun. L'exercice dansé montré par le professeur aux différents étudiants n'est évidemment pas investi de la même manière et n'a pas la même signification pour chacun des acteurs. Cependant, le fait que nous nous trouvions déjà situés et engagés dans un monde physique et social implique que ce monde est d'emblée intersubjectif.

MERLEAU-PONTY nous invite à concevoir le monde social non comme une somme d'objets, mais comme « *champ permanent ou dimension d'existence* » (op. cité, p.420).
Cette notion de signification intersubjective immédiate avancée par MERLEAU-PONTY nous donne indubitablement un écho philosophique de la notion biologique de « *résonance* » développée plus haut. Elle a cependant l'intérêt de centrer la réflexion sur le sujet, dans sa relation au monde en général et à autrui par la même occasion.

- ✓ *L'intersubjectivité, un pont vers l'objectivation du monde ?*

L'activité de l'étudiant-danseur traduite en termes phénoménologiques consisterait, en tant que travail délibéré sur son propre corps, à agir en tant qu'être-pour-soi, ou encore corps-conscience, sur son être-en-soi, ou encore corps-objet, afin d'atteindre une maîtrise toujours plus grande sur son propre mouvement. Ce processus fait apparaître une dimension objectivante qui ne doit cependant pas être pensée indépendamment de l'investissement subjectif du sujet dans son activité. Nous allons voir ici comment la conception phénoménologique de l'intersubjectivité pourrait nous aider à penser une objectivation du monde qui serait inhérente à l'intersubjectivité.
Pour HUSSERL, le phénomène d'intersubjectivité est fondé sur la corporéité à partir de laquelle va pouvoir avoir lieu la constitution identificatrice de l'objectivation du monde. Il part du fait que nous avons une corporéité commune et que cela rend possible des « *flux respectifs d'expériences* » (Mutelesi, 1998) à travers le phénomène empathique. Les flux respectifs d'expérience sont possibles étant donné la temporalité commune que nous partageons. Elle nous permettrait d'effectuer des connexions et des recoupements entre nos expériences respectives. Il définit par ailleurs l'expérience empathique comme un genre particulier « d'*apprésentation* » qui permettrait à un individu de faire l'expérience de l'Autre à partir de son expérience originale de lui-même. Cela correspond à la notion d'*alter ego* par laquelle HUSSERL synthétise l'ambigüité entre la perception du corps-physique de l'Autre, le *Körper* (ce qui est donné au sens strict) et la constitution de l'Autre comme un autre soi-même, le *Leib*, grâce à une opération de l'imagination (*apprésentation*) qu'il formule d'ailleurs en termes de processus analogique. En combinant temporalité commune et expérience empathique, HUSSERL arrive à la conclusion que l'objectivité est ce qui est appréhendé comme communément saisi et qui est donc identifié par soi et l'Autre comme étant le même. Nous voyons qu'avec HUSSERL, l'objectivation ne peut pas être pensée en dehors de l'intersubjectivité.

MERLEAU-PONTY, quant à lui, n'aborde pas directement le sujet de l'objectivation du monde, mais, en posant la question de l'accessibilité à l'expérience d'autrui, passe par les notions de généralité et d'anonymat qui pourraient être comprises comme des processus objectivant. Selon MERLEAU-PONTY, le fait de chercher à savoir comment reconnaître les Autres comme étant d'autres humains comme soi suggère une imbrication préalable des structures du « *Pour-autrui* » dans les dimensions du « *Pour-soi* » (Merleau-Ponty, 1976:512) : l'expérience d'autrui suppose que « *dans la vue que j'ai de moi-même soit amorcée ma qualité d'autre possible et que dans la vue que je prends d'autrui soit impliquée sa qualité d'ego* » (op. cité). Pour ce faire, il envisage le processus de généralisation, assimilé d'ailleurs à une dimension socialisante, comme un passage obligé : « *Il faut donc que déjà dans la réflexion la plus radicale je saisisse autour de mon individualité absolue comme un halo de généralité ou comme une atmosphère de « socialité » »* (op. cité). Ce processus requiert, de la part du sujet, une certaine distanciation qui représente bien une démarche de type objectivant (« *il faut que je me saisisse d'emblée comme excentrique à moi-même* » (op. cité)). L'intersubjectivité ainsi conçue ferait que chacun de nous est « *à la fois un anonyme au sens de l'individualité absolue et un anonyme au sens de généralité absolue* » (op. cité).

La conception husserlienne de l'objectivité inséparable de l'intersubjectivité, conçue à travers une expérience empathique sur fond de communauté de corps et de temps, s'avère à la fois inhabituelle et attrayante pour penser l'accès de l'étudiant à la phrase dansée du professeur. Cela voudrait-il dire que l'étudiant aurait la possibilité de se percevoir en tant que corps-objet ? De saisir la phrase dansée en tant qu' « objet » ? Tout cela en pénétrant empathiquement le corps-vécu du professeur, et seulement à cette condition ? La proposition de MERLEAU-PONTY d'une saisie distante de soi-même comme potentiel à une généralité et un anonymat pourrait-elle constituer la condition de l'expérience empathique de l'étudiant de la classe technique de danse ? Comment la relation au « modèle » permet-elle d'accéder à un certain degré d'objectivation ?

Que l'étudiant en danse puisse se percevoir comme corps-objet pour pouvoir prendre une certaine distance avec lui-même et puisse travailler sur son « corps-instrument » grâce à sa relation au « modèle » est un aspect qui nous paraît vraiment important dans la configuration que nous étudions. Cet aspect a notamment été développé par le courant « interactionniste » de la sociologie américaine. Nous nous intéresserons ici aux travaux de MEAD, professeur à l'université de Chicago dans les années 1930, généralement considéré comme le fondateur de la

psychologie sociale moderne. Deux éléments ont retenu notre attention chez cet auteur. D'une part, MEAD s'intéresse essentiellement à l'activité de l'individu au sein même du processus social. Cela veut dire qu'il ne peut pas concevoir la construction du sujet en dehors des actes sociaux de communication, et nous voyons, là encore, l'importance accordée aux processus interactionnels. D'autre part, et c'est peut-être la partie la moins connue de son travail, mais qui n'en est pas moins originale, cet auteur s'est attaché à intégrer la dimension corporelle et sensible de l'individu dans sa relation à son environnement. Ce dernier point a été développé dans un ouvrage posthume, « La chose physique » (Mead, 1997), qui, comme l'écrit QUÉRÉ dans sa présentation du texte de MEAD (op. cité), « *se situe à la confluence d'une théorie de la perception, d'une théorie de l'acte, d'une théorie de l'esprit, et d'une théorie de la constitution de l'espace et du temps à l'intérieur même de l'expérience* » (Quéré, 1997:197). Étant donné que, dans le cadre de notre recherche, les interactions des sujets s'articulent autour d'une phrase de mouvements dansés, ce qui implique logiquement une importante activité perceptive parallèlement à un engagement en acte dans l'expérience physique, ce texte de MEAD constitue une indéniable source d'inspiration, d'une part pour envisager les différentes dimensions de l'activité de l'individu aux prises avec les « objets » de son environnement, et d'autre part (nous pourrions ajouter surtout, car c'est peut-être là l'idée maîtresse de ce texte), pour penser le rapport constituant, pour l'individu, de sa relation aux « choses ».

Dans la pensée de MEAD, les « objets » (il utilise indifféremment les termes « objet » et « chose ») sont identifiés exclusivement à travers l'activité relationnelle que les individus ont avec eux, notamment la manipulation, mais aussi la perception à distance : « *l'objet peut ainsi apparaître dans l'expérience à travers la réaction de l'organisme* » (op. cité : 208). Et l'organisme (nous l'avons compris comme la désignation « vivante » de l'être humain, opposée à l'aspect « inanimé » de l'objet) se révèle lui-même comme « chose » pour l'individu à travers l'expérience qu'il a avec les objets, « *et c'est parce que les objets sont là que l'organisme peut devenir lui-même un objet dans son expérience* » (op. cité). C'est donc l'idée d'un processus de détermination réciproque entre les « choses » et l'individu que MEAD développe. Nous pouvons entrevoir ici les prémisses de la phénoménologie de la perception de MERLEAU-PONTY, qui, tout comme MEAD, tente de dépasser la vision dualiste traditionnelle corps-monde, et avance la

notion de « chiasme », à comprendre comme « *un constant et inépuisable échange entre l'homme et les choses du monde* »[45]. Nous voulons souligner que le processus de détermination réciproque que développe MEAD débouche sur une implication tout à fait intéressante pour notre recherche, à savoir « *la nécessité pour l'organisme d'adopter l'attitude de l'autre pour devenir un objet pour lui-même* » (op. cité, p.210). Le passage du mouvement dansé, du corps du professeur au corps de l'étudiant, ne relèverait-il pas, en partie, de ce phénomène ?

La première partie du phénomène, à savoir, « *adopter l'attitude de l'autre* », serait très proche finalement de ce que l'analyse esthétique a formulé, en son temps, sous le terme d' « *einfülhung (empathie)* ». Cette perspective esthétique de l'empathie suggère que le spectateur d'une œuvre d'art peut ressentir un plaisir physique en lien avec les qualités de l'œuvre contemplée : « *La réponse esthétique de plaisir est causée par l'expérience de l'observateur avec le contenu sensible de l'œuvre comme un stimulus physique* » (Carpentier, 1987). Dans une perspective psychologique plus large, ce même phénomène d'empathie peut être entendu comme une ouverture à la compréhension de l'expérience d'autrui.

La deuxième partie du phénomène, à savoir « *pour devenir un objet pour lui-même* », constitue, à notre sens, une contribution tout à fait originale de MEAD, qui pose la fonction constituante, pour nous-mêmes, à partir de notre relation à « l'objet ». Ce que MEAD entend précisément sous les termes « objet », « chose physique » et « organisme », n'est pas toujours très explicite dans son texte, mais il semblerait que son raisonnement tende à faire acquérir à « l'organisme » le statut de « chose physique » à travers sa relation avec les autres « choses physiques » de l'environnement, notamment à travers la notion de « *résistance* » (Mead, 1997:201) : « *la chose stimule l'organisme à agir comme elle agit sur lui ; l'action de la chose est donc la résistance de l'organisme à sa pression* (p.202)*… il* (faisant allusion à l'organisme) *s'atteint lui-même comme chose à travers l'action des autres choses sur lui* » (p.203). Sans que cela soit explicitement formulé par MEAD, il nous semble comprendre que l'intérêt, pour l'organisme, d'acquérir le statut de « chose physique » à travers la stimulation des autres « choses », réside dans le fait de pouvoir agir sur lui-même.

[45] Article « homme, la réalité humaine » Alfred de WAELHENS, Encyclopédie Universalis V13.

Ce pouvoir d'action, engendré par la détermination réciproque des « objets physiques » de l'environnement évoque, à notre avis, quelques similarités, d'une part avec la notion d'« *affordance* » développée par GIBSON dans sa théorie écologique de la perception (Gibson, 1979), d'autre part avec la notion de « *simulation intégrée* » développée dans les études neuroscientifiques actuelles sur les « neurones miroir » (Gallese, 2005). La notion d' « affordance » est à comprendre comme l'opportunité d'action d'un sujet, telle que suscitée par un objet de son environnement. Rappelons que la notion de « simulation intégrée » est à comprendre comme la capacité qu'a l'observation du mouvement d'autrui de générer, en nous, une activation cérébrale motrice similaire à celle de l'acteur des mouvements observés.

Si nous assimilons la « proposition dansée » du professeur à la « chose physique » telle que MEAD la conçoit, et si nous adhérons à ses hypothèses de détermination réciproque, de fonction constituante et de capacité d'action que la relation à la « chose physique » pourrait engendrer, alors nous entrevoyons l'importance que revêt la confrontation physique des étudiants avec le mouvement du professeur, même si cela a lieu à distance par la seule perception visuelle. Cette confrontation agirait non seulement pour l'appropriation de la phrase dansée en elle-même, mais aussi pour la constitution du danseur en tant que sujet pouvant agir sur son corps-objet, c'est-à-dire en termes d'appropriation de compétence. Quant à la notion de « résistance » que propose MEAD, nous l'associons à la difficulté que peut représenter l'assimilation de quelque chose qui nous est extérieur, en l'occurrence, pour l'étudiant, la « proposition dansée » du professeur. La « résistance » serait associée à une réticence naturelle de l' « organisme » au changement quand ce dernier entre en interaction avec la « chose physique ». Cette « résistance », nous dit MEAD, est autant contenue dans la « chose physique » que dans l' « organisme ». Cela nous permettrait, selon cet auteur, d'anticiper et de contrôler l'organisation de l' « organisme » avant d'entrer « en contact » avec la « chose ». Dans le cadre de notre recherche, la résistance serait contenue aussi bien dans le corps de l'étudiant en tant qu' « organisme », que dans la « proposition dansée » du professeur en tant que « chose physique ». La « résistance » représenterait le potentiel constructif, source d'apprentissage, que peut constituer notre rapport à l'altérité.

Comment l'activité de perception peut-elle aller au-delà de la seule perception visuelle et comporter une dimension interprétative ?

Nous avons exposé l'hypothèse du « système miroir » qui parle de « résonance motrice » d'un sujet face à l'observation du geste d'autrui. Rappelons que les auteurs de cette hypothèse

proposent que cela implique la possibilité d'un accès direct à l'intention de l'action de l'autre. La question que nous désirons poser ici propose un pas de plus en superposant à la perspective biologique abordée plus haut, une perspective sociale en adéquation avec la configuration interactionnelle que nous étudions. Que ce soit les étudiants ou le professeur, tous les sujets ont déjà une histoire et des habitudes de comportement liées à cette configuration « démonstration-reproduction ». En fonction de ce passé, chacun a des attentes vis-à-vis du comportement de l'autre. Chacun a également des désirs vis-à-vis de ses propres résultats en termes de production et de communication suivant sa fonction, d'étudiant ou de professeur. Nous pouvons supposer que tous ces éléments, ce que l'ethnométhodologie nommerait « *arrière-plan* » (Garfinkel, 2007:108) ou encore, la théorie du cours d'action « *référentiel* » (Theureau, 2004), tous ces éléments, donc, vont influencer à la fois ce que chacun regarde et comment il regarde. Dans cette perspective, nous suivons DEWEY, quand il écrit que :

> « *La perception est toujours située, au regard de l'activité d'un individu dans un environnement ; elle ne peut donc pas être « purement » sensorielle, si l'on entend par là un travail de composition de son expérience du monde à partir d'éléments sensoriels bruts.* » (Garreta, 1999:42-43).

En nous arrêtant sur la perspective sociale de l'observation, nous remarquons que dans la vie quotidienne, l'observation sert avant tout à connaître l'autre selon son apparence (tenue vestimentaire, coiffure, maquillage, etc.) qui peut en dire long sur son appartenance sociale, politique, intellectuelle, etc. Comme l'a noté SIMMEL (Simmel et Freund, 1981) souligné par FAURE, « *le regard est la modalité la plus directe, la moins objectivée des relations sociales* » (Faure, 2000:119). L'implication de cette perspective sociale est que l'observation, loin d'être un phénomène « naturel » d'apprentissage, relèverait d'une « *procédure socialement constituée* » (op. cité : 220).

Si nous revenons à DEWEY, pour cet auteur, la perception humaine serait de « *nature hypothétique* » (op. cité :42), c'est ce qui lui fait dire que la perception est bien une « *expérience directe mais non immédiate* » (op. cité :41), et constituerait déjà un acte social. D'une part, l'activité perceptive impliquerait une mise en relation des expériences présentes et futures avec les expériences passées : « *Percevoir c'est reconnaître des possibilités non encore atteintes ; c'est rapporter le présent à des conséquences (…) et par là se comporter en référence à la connexion des événements* » (Dewey, 1929, p.151, cité par Garreta, (Garreta, 1999:42)). D'autre

part, DEWEY développe la thèse que nous ne percevons jamais un stimulus directement, mais uniquement à travers nos réponses :

> « *De fait, on ne perçoit jamais les stimuli périphériques auxquels nous répondons à un moment donné. Nous sommes conscients du stimulus uniquement à travers les réponses que nous donnons et les conséquences de ces réponses.* » (Dewey, 1958:272)

En conséquence de quoi, nous dit DEWEY, notre réponse ne peut pas être « *purement une réaction au stimulus : elle est une médiation et une interprétation du stimulus dans la situation*. » (Garreta, 1999:44). Nous voyons ici combien il est difficile de distinguer la perception de l'action, tellement elles sont étroitement imbriquées. C'est d'ailleurs la thèse que propose BERTHOZ, à savoir de concevoir la perception dans sa dimension dynamique d' « *acte* » (Berthoz et Petit, 2006:57).

Concrètement, est-ce que cela voudrait dire que l'étudiant n'est conscient de la « proposition dansée » du professeur qu'au moment où il l'exécute lui-même ? Est-ce à dire que la reproduction par l'étudiant de la « proposition dansée » du professeur, au moment où ce dernier la démontre, ce qui est communément appelé « imitation », serait en fait déjà une interprétation de cette « proposition » ?

Examinons l'observation par l'étudiant de la « démonstration » dansée du professeur. Ce que BANDURA a nommé « phase d'appropriation », dans un but facilement identifiable de mémorisation, serait-elle en fait une étape décisive de « *médiation* » pour la conscientisation de la proposition ? Dans l'affirmative, nous nous demandons si cette conscientisation, de par l'implication de l' « *arrière-plan* » du sujet, ne pourrait pas aller au-delà du seul codage visuo-moteur et concerner également la manière de faire le mouvement. Ce serait, en quelque sorte, fournir à l'étudiant un accès à une partie de la « compétence » du professeur à exécuter le geste, dans la limite, cependant, des propres connaissances de l'étudiant.

Examinons maintenant l'observation par le professeur de la « performation » dansée des étudiants. Cette phase, dont le but, logiquement identifiable, serait l'évaluation de ladite performation, permettrait-elle une conscientisation de cette performation afin de pouvoir éventuellement comprendre la manière de faire de l'étudiant ?

Dans les deux cas, nous sommes enclins à envisager la dimension interprétative de la perception comme une possibilité de comprendre le processus par lequel le sujet observé exécute le mouvement, sans cependant exclure les limites de l'arrière-plan subjectif ainsi que des propres

connaissances du sujet observant. C'est une idée attrayante qui pourrait rester une visée idéale si ce n'était le retournement de perspective que propose BERTHOZ quant à notre compréhension du phénomène de perception. Cet auteur reprend l'idée centrale des recherches neurophysiologiques sur les « neurones miroir » (Rizzolatti, Fogassi et Gallese, 2001) qui ont pu démontrer que la perception d'un observateur consiste en « *une simulation interne de l'action* » (Berthoz, 1997:15) effectuée par la personne observée. En conséquence de cette simulation interne, la perception est aussi, selon ce même auteur, à la fois « *jugement, prise de décision,* et *anticipation des conséquences de l'action* » (op. cité). C'est sur cet aspect anticipateur que pourrait reposer, à notre avis, l'accès au processus du mouvement. En effet, anticiper les conséquences de l'action que l'on regarde, n'est-ce pas déjà comprendre, du point de vue de l'étudiant par exemple, comment le professeur s'y prend pour atterrir légèrement après un saut ? Ou encore, comprendre, du point de vue du professeur, comment l'étudiant s'y prend pour échouer à réaliser une pirouette ? Nous rejoignons là la thèse de DEWEY pour qui l'action de percevoir ne serait donc pas qu'un phénomène sensoriel. Si l'originalité de BERTHOZ est de mettre en avant l'aspect anticipateur de la perception, il n'oublie pas non plus son aspect subjectif. Percevoir, ce serait aussi prélever dans le monde des informations en fonction de nos hypothèses : « *Percevoir, c'est décider ce que l'on veut voir.*» (Berthoz, 2003:195). Sous jacent à cet aspect subjectif de la perception, BERTHOZ formule deux principes : 1. Notre perception est « *contrainte par nos hypothèses que nous faisons sur le monde* », c'est-à-dire que « *nous pouvons faire basculer notre perception suivant notre point de vue* » (op. cité : 178). 2. « *Nous sommes prisonniers de ces hypothèses* », c'est-à-dire que « *le fait d'avoir organisé nos hypothèses d'une certaine façon crée une organisation neurale tellement forte qu'il est alors difficile de s'en affranchir.* » (op. cité).

À partir de ces deux principes proposés par BERTHOZ, nous comprenons que la dimension interprétative de la perception pourrait aussi bien aller dans le sens d'une « création » du monde que dans le sens d'une « négation » du monde. Quant à la visée idéale d'un accès compréhensif à la manière de faire de celui qui est observé, cela pourrait être une potentialité, cependant largement soumise à condition.

Synthèse de l'interaction dans la communication d'action

Les différentes perspectives développées ci-dessus nous amènent à faire ressortir trois idées : 1. La perception, envisagée dans une perspective biologique à travers la notion de « résonance », nous permet un accès direct et non inférentiel à la chose perçue, à condition de posséder un répertoire d'actions proche de celui qui est observé. Dans ce niveau de base, incontournable dans le fonctionnement humain, le processus imitatif est le résultat d'une facilitation de réponse engendrée par la « résonance ». Dans un cadre pédagogique, cette perspective biologique plaide en faveur de l'utilité d'un temps de pratique pour que les étudiants comprennent la communication d'action du professeur. 2. La perception, envisagée dans une perspective phénoménologique, traduit notre attitude naturelle « d'être-au-monde », orienté vers l'Autre, par notre corporalité sensible. L'intersubjectivité, inhérente à cette attitude naturelle, comporte une dimension objectivante qui participe à la constitution de soi grâce à la relation à l'autre. La thèse de MEAD propose la notion de « résistance » pour envisager la construction objectivante de soi dans la confrontation aux « choses » de l'environnement. 3. La dimension psychosociale et située de la perception humaine pourrait lui conférer une dimension interprétative hautement relative à chaque individu, se situant entre deux extrêmes, allant dans le sens d'une « création » ou d'une « négation » du monde.

Finalement, facilitation, objectivation et interprétation pourraient constituer trois aspects inhérents à l'interaction dans la communication d'action, nous amenant à considérer le processus imitatif comme un processus à la fois « naturel » et comportant un potentiel indéniable de construction de soi, recouvrant différents niveaux de complexité cognitive.

3. CONDUITE DE LA RECHERCHE

3.1. TERRAIN DE LA RECHERCHE

- PRÉSENTATION DES INSTITUTIONS
- PRÉSENTATION DES PARTICIPANTS À LA RECHERCHE

3.2. MÉTHODOLOGIES DU RECUEIL DE DONNÉES

- ENTRETIENS BIOGRAPHIQUES
- ENREGISTREMENT VIDÉO
- ENTRETIENS D'AUTO CONFRONTATION

3.3. DÉROULEMENT DE L'ANALYSE

- ANALYSE DES ENTRETIENS BIOGRAPHIQUES
- ANALYSE DES ENREGISTREMENTS VIDÉOS ET DES ENTRETIENS D'AUTOCONFRONTATION

3.1. TERRAIN DE LA RECHERCHE

Le terrain d'étude recherché est constitué de deux institutions de la ville de Montréal offrant une formation préprofessionnelle pour interprètes en danse contemporaine.

Cinq professeurs, exerçant dans ces deux institutions, ont été approchés, soit par courrier internet, soit de manière orale, et ont accepté de participer à cette recherche.

Deux professeurs enseignent au département danse de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), et trois professeurs enseignent au sein des Ateliers de Danse Moderne de Montréal Inc. dont le nom officiel est depuis 2007 LADMMI.

Dans chacune des classes des cinq professeurs, les étudiants ont été sollicités de manière orale, lors d'une rencontre préliminaire, pour participer à la recherche. Trois à cinq étudiants par classe, suivant les cas, se sont portés volontaires.

Tous les participants ont eu une information écrite du projet de recherche comportant une description détaillée de la contribution qui leur serait demandée avec les questions qui leur seraient posées lors des entretiens, ainsi que la garantie de la confidentialité des données recueillies et de la préservation de leur anonymat. A cet effet une lettre de consentement a été signée conjointement par le chercheur et les participants.

Le protocole de recueil de données a fait l'objet d'une demande d'approbation auprès du comité d'éthique de l'Université du Québec à Montréal, et a été accepté par ce comité à la date du 17 décembre 2004.

❖ PRÉSENTATION DES INSTITUTIONS

➢ Le département danse de l'Université du Québec à Montréal (UQAM)

Cette institution, depuis environ trente ans, offre un programme de formation menant au diplôme de Baccalauréat en danse (équivalent à une licence universitaire en France), à travers un cursus de trois ans pour les profils « interprétation » et « création », et un cursus de quatre ans pour le profil « enseignement ».

Ci-dessous, les objectifs du programme du Baccalauréat en danse tels que décrits dans le formulaire de présentation :

> « *Ce programme vise le développement de compétences professionnelles en interprétation, création et enseignement de la danse tout en ouvrant la voie à des études de cycles supérieurs en danse. Il favorise la polyvalence à l'égard des métiers de la danse par une*

appropriation des compétences de base dans les diverses pratiques professionnelles lors du tronc commun. Il développe une identité professionnelle reposant sur des choix éclairés de carrière et une compréhension de la nature des défis proposés par chacun de ces métiers. Ce programme permet de situer la formation théorique en regard de l'acte professionnel visé, favorisant ainsi une véritable intégration de la théorie à la pratique…
La concentration « pratiques artistiques » permet d'approfondir les compétences de base acquises à l'intérieur du tronc commun en ce qui concerne à la fois l'interprétation et la création; le profil interprétation et le profil création viennent compléter cette spécialisation en accentuant soit les apprentissages permettant de développer un style d'interprétation et une polyvalence d'expression, soit les capacités liées à la création chorégraphique[46]*.* »

Les cours pratiques à suivre dans cette formation sont constitués d'un cours technique quotidien pendant les trois années d'étude, auquel s'ajoute un atelier d'interprétation en première année et en deuxième année, un atelier d'improvisation en deuxième année, et un certaine nombre de cours de spectacle chorégraphique dirigé, de spectacle chorégraphique libre, de rôles d'interprétation, d'écriture et de création chorégraphique, en deuxième et troisième année, suivant le profil choisi.

- **Les Ateliers de Danse Moderne de Montréal (LADMMI)**

Fondée en 1981, cette institution se donne pour mission d'offrir une formation professionnelle de haut niveau pour des danseurs-interprètes en danse contemporaine. LADMMI est affiliée au CEGEP[47] du Vieux Montréal et est accréditée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.

Ci-dessous, les objectifs du programme de LADMMI tels que décrits dans la brochure de présentation :

« *La formation professionnelle offerte à LADMMI a pour objectifs d'amener les étudiants à:*

1. *maîtriser les techniques de la danse contemporaine;*
2. *accroître leurs connaissances artistiques et intellectuelles;*
3. *développer une polyvalence dans l'interprétation;*
4. *devenir des interprètes professionnels en danse contemporaine*[48]*.* »

Cette formation peut aboutir sur deux diplômes suivant le niveau d'études de l'étudiant :

[46] http://www.programmes.uqam.ca/7107#OBJECTIFS
[47] Collège d'Enseignement Général Et Professionnel
[48] http://www.ladmmi.com/fr/dec

Le diplôme d'études collégiales (DEC) en Danse-interprétation, volet contemporain, ou l'Attestation d'études collégiales (AEC) en Danse moderne.

Les cours pratiques à suivre dans cette formation sont constitués de :

> « *Classes techniques quotidiennes, cours d'interprétation d'œuvres du répertoire contemporain, participation à des créations d'artistes renommés, expérimentation de la scène, entraînements connexes, cours de gestion de carrière, conférences, échanges interscolaires, ... Pour ce faire, LADMMI bénéficie de la collaboration de chorégraphes, de maîtres et d'interprètes de renommée internationale qui vous apportent une riche expérience artistique, à l'image de la carrière professionnelle qui vous attend* »[49]

❖ PRÉSENTATION DES PARTICIPANTS À LA RECHERCHE

➢ Les participants de l'UQAM

Les deux professeurs participants ont été filmés pendant une classe technique de danse intitulée « Entraînement préprofessionnel » s'adressant aux étudiants de troisième année ainsi qu'aux étudiants de première et deuxième années ayant un niveau avancé en danse. Ce groupe est constitué d'une vingtaine d'étudiants.

Cinq étudiants issus de ce groupe ont participé aux entretiens d'auto confrontation. Trois étudiants ont participé pour la classe d'un des professeurs, les trois mêmes plus deux autres étudiants pour la classe de l'autre professeur.

Quentin : âge 42 ans, anglophone, de nationalité néozélandaise, suit d'abord une formation en danse classique puis se tourne assez vite vers la danse contemporaine.

Il a obtenu les diplômes suivants : Baccalauréat en arts de la scène, Maîtrise en éducation physique avec un sujet sur la danse. Il est aussi praticien certifié de la méthode Feldenkrais (pratique somatique). Il est à la fois interprète, chorégraphe et enseignant de danse depuis 1985. Il enseigne les classes techniques de danse à L'UQAM depuis 2003

Dora : âge 45 ans, francophone, de nationalité canadienne, suit des études de danse classique depuis l'enfance puis découvre la danse contemporaine au début de l'âge adulte. Elle commence une carrière d'interprète professionnelle en danse contemporaine en 1986. Elle enseigne des classes de répertoire chorégraphique depuis 1993 et des classes techniques de danse depuis 1997.

---

[49] http://www.ladmmi.com/fr/dec

Elle est actuellement professeur à L'UQAM, dans le champ « pratiques artistiques ». Elle a obtenu le diplôme de Maîtrise en danse en 1999.

- **Les participants de LADMMI**

Parmi les trois professeurs participants, deux on été filmés lors des classes techniques s'adressant aux étudiants de première année, le troisième a été filmé lors d'une classe technique s'adressant aux étudiants de troisième année.

En ce qui concerne les deux classes s'adressant aux étudiants de première année, cinq étudiants ont été volontaires pour participer à l'entretien d'auto confrontation d'un professeur et trois étudiants ont participé à l'entretien d'auto confrontation de l'autre professeur. Une étudiante a participé aux deux entretiens concernant les deux classes.

Pour la classe s'adressant aux étudiants de troisième année, trois étudiants se sont portés volontaires pour participer à l'entretien d'auto confrontation.

Octave : âge 42 ans, francophone et anglophone, de nationalité canadienne. Commence la danse, par la danse contemporaine, à l'âge de 16 ans. Commence une carrière professionnelle d'interprète à l'âge de 19 ans, commence à enseigner à l'âge de 24 ans, puis s'essaye à la chorégraphie vers l'âge de 38 ans. Il a complété sa formation avec de la danse classique, divers styles de danse contemporaine et des pratiques somatiques. Il enseigne à LADMMI depuis 1987.

Sabine : 44 ans, francophone, de nationalité canadienne. Commence sa formation professionnelle en danse contemporaine et classique à l'âge de 19 ans, en 1981. Commence sa carrière d'interprète et d'enseignante en danse contemporaine à 23 ans, en 1985. Elle est très souvent sollicitée comme répétitrice au sein de différentes compagnies depuis une quinzaine d'années. Elle a complété sa formation avec de la danse classique, divers styles de danse contemporaine et des pratiques somatiques. Elle enseigne à LADMMI depuis 1994

Thérèse : âge 52 ans, anglophone et francophone, de nationalité canadienne. Commence sa formation professionnelle en danse classique et contemporaine à l'âge de 18 ans. Commence sa carrière d'interprète et d'enseignante en danse contemporaine à 22 ans. Elle est directrice artistique de sa propre compagnie crée en 1992. Elle a réalisé plus d'une dizaine de créations chorégraphiques entre 1986 et 2002. Elle enseigne à LADMMI depuis 1989. Elle a été directrice artistique de LADMMI de 1996 à 2003.

3.2.MÉTHODOLOGIE DE CUEILLETTE DE DONNÉES

Les méthodes utilisées répondent principalement au choix épistémologique de l'approche compréhensive exposée dans le deuxième chapitre[50]. Une appréhension de la complexité, l'aspect situé de l'action ainsi que la prise en compte singulière des situations et des acteurs nous ont amené à combiner trois types de recueil de données.

Comme dans toute situation d'enseignement, l'interaction entre professeur et élèves dans une classe technique de danse est asymétrique, de type expert / novice.
A l'intérieur de cette asymétrie, l'enseignant (l'expert) est le principal générateur des situations pédagogiques. Il faut rajouter que dans la tradition orale de l'enseignement de la danse, le rôle du professeur est particulièrement prégnant dans le sens où il est porteur à la fois du contenu de la matière qu'il enseigne (la proposition dansée), de la manière dont cette matière est proposée et du regard évaluateur, témoin de l'activité des étudiants.
A ce titre, il nous est apparu pertinent de prendre en compte la dimension historique du parcours de l'enseignant pour mieux comprendre son fonctionnement dans sa pratique d'enseignement. Cela s'est traduit dans le recueil de données par des **entretiens biographiques des enseignants** centrés sur leur propre formation en danse qui abordent à la fois leurs rapports à leur apprentissage de la danse et leurs relations à leurs anciens professeurs de danse. Le passé en danse des étudiants, participant à la recherche, a également été pris en compte dans une forme réduite d'entretien biographique, juste avant les entretiens d'auto confrontation, mais d'une manière moins approfondie que chez les professeurs.
Le deuxième point concernant l'établissement des faits occasionnés par l'interaction, afin d'identifier les activités des acteurs effectivement réalisées dans la situation observée, a donné lieu en termes de recueil de données à un **enregistrement vidéo des classes techniques de danse**. L'enregistrement a été fait sur la durée totale de la classe, à savoir 1h30 ou 1h 45 suivant les cas.

[50] Voir p.62, point 2.2.

Le troisième point concernant le sens construit par les sujets participant à la situation étudiée a donné lieu en termes de recueil de données à des **entretiens d'auto confrontation de l'enseignant et des quelques étudiants** volontaires ayant suivi la classe de danse de ce dernier. Il s'agissait de recueillir le vécu expérientiel en termes d'intentions, d'engagement et de représentations de constructions de sens,… c'est-à-dire la dimension non observable à la vidéo, des sujets.

> « *Les interviews d'autoconfrontation consistent à présenter à l'acteur, immédiatement après l'action, un enregistrement vidéo de son comportement, et à lui demander de commenter "les cognitions pendant l'acte". D'après la théorie de l'action dirigée vers un but, ces autoconfrontations fournissent, après analyse de contenu, des éléments sur la cognition consciente durant l'action* ». C THEUREAU J. (1999) Cours des UV SC 23 (Théories et méthodes d'analyse de l'action & ingénierie) et SH 12 (Anthropologie cognitive & ingénierie), UTC/SHT, Compiègne (346 p.) (nouvelle édition remaniée) Complément

❖ ENTRETIENS BIOGRAPHIQUES

Ces entretiens ont été réalisés entre le mois de mars 2005 et le mois de février 2006.

Ces entretiens, d'une durée moyenne de une heure trente ont été menés auprès des quinze artistes chorégraphiques/enseignants/chorégraphes ayant suivi une formation professionnalisante, d'au minimum dix ans, en danse, classique et/ou contemporaine, et ayant plusieurs années de recul par rapport à cette formation.

Ces entretiens comportaient deux volets, un premier volet s'intéressant aux souvenirs les plus marquants de leur formation et un deuxième volet ayant trait à ce qui est important pour eux dans l'enseignement de la danse qu'ils pratiquent actuellement. À travers ces deux volets, il s'agissait d'une part, de recueillir des souvenirs vécus des participants en termes d'interactions avec les professeurs rencontrés et, d'autre part, d'explorer les notions d'empreinte, de filiation et de transferts éventuels qui pourraient s'inscrire dans leur enseignement actuel à partir de l'expérience vécue au cours de leur propre formation.

Ces entretiens sont de type semi-structuré : le guide de questions est le même pour tous, mais la manière dont les questions sont posées varient suivant la personne interrogée, afin de préserver le flux spontané à la conversation. L'intervieweur a également la liberté d'ajouter des sous questions afin d'aider le sujet à s'approcher au plus près de la question première. L'enjeu ici de l'intervieweur était d'aider le participant à centrer ses souvenirs sur les différentes activités de ses

anciens professeurs (mouvement dansé, discours, corrections,…) afin de recueillir un vécu expérientiel le plus concret possible.

Le guide de questions était le suivant :

Premier volet : les souvenirs marquants de votre propre formation en danse

- Qu'est-ce qui vous reste de plus important de votre formation passée en danse?
- Quel professeur vous a le plus influencé, pourquoi, comment ?
- Est-ce que vous avez le sentiment qu'un professeur a laissé une empreinte sur vous ? Si oui, de quel ordre? Comment ?
- Quel professeur a provoqué un phénomène de rejet, pourquoi, comment?
- Quel professeur vous a le plus motivé, pourquoi, comment?
- Quelles ont été vos difficultés d'apprentissage ? Comment les avez-vous surmontées?

Deuxième volet : les éléments privilégiés dans votre enseignement actuel

- Qu'est-ce qui vous tient le plus à cœur dans votre enseignement actuellement ?
- Dans votre manière d'enseigner, pensez-vous reconnaître l'empreinte d'un ou plusieurs professeurs que vous avez eus ? Sur quels aspects porte-t-elle ?
- Quand vous enseignez maintenant ou quand vous avez enseigné, quels sont les éléments chez vos élèves qui vous font réagir ? Pourquoi ? Comment ?

❖ ENREGISTREMENT VIDÉO

Parmi les quinze personnes interviewées précédemment, nous en avons sollicité cinq pour participer à l'enregistrement vidéo d'une classe technique dans leur institution respective. Les enregistrements vidéo des cinq classes techniques de danse ont été réalisés entre le mois de septembre 2005 et le mois d'avril 2006.

Les classes ont été filmées dans leur intégralité, à savoir une durée de 1h45 à l'UQAM, et de 1h30 à LADMMI.

L'enregistrement vidéo des classes de danse a répondu à deux objectifs. Il a servi de support d'une part, à l'observation des activités effectives des acteurs à partir de laquelle a été effectuée l'analyse, d'autre part, à l'entretien d'auto confrontation des participants à la recherche.

Une caméra a été placée dans un coin du studio de manière à prendre, dans la mesure du possible, un plan global du studio et l'ensemble des acteurs. L'enregistrement s'est attaché à suivre

constamment le professeur et à suivre de manière privilégiée les étudiants participant à la recherche.

Limites de cette méthode : Il n'a pas toujours été possible d'intégrer dans le champ de la caméra l'ensemble du studio à LADDMI, car les salles sont relativement petites. Les prises de vue se sont donc concentrées en priorité sur les activités du professeur.

Pour interférer le moins possible dans la classe, nous avons laissé les étudiants se placer où ils voulaient dans le studio. L'enregistrement, dans un même plan, des trois ou cinq étudiants participants, a parfois été impossible de par leur placement dans des endroits opposés du studio. Il nous a donc fallu alterner, à certains moments, les prises de vue entre les étudiants.

❖ ENTRETIENS D'AUTOCONFRONTATION

Ils ont été réalisés soit le même jour soit dans les jours qui ont suivi l'enregistrement vidéo afin de bénéficier d'une mémoire la plus récente possible des participants sur leurs activités dans la situation filmée. La durée des entretiens a été de 1 heure à 1 heure 30. Les entretiens ont eu lieu dans le bureau du chercheur quand il s'agissait des professeurs et étudiants de l'UQAM, et dans une salle de classe de LADMMI quand il s'agissait des professeurs et étudiants de LADMMI, à l'exception d'OCTAVE (enseignant à LADMMI), dont l'entretien a eu lieu dans le bureau du chercheur.

Nous avons utilisé cette méthode de la manière dont en parle THEUREAU, à savoir « *comme un moyen détourné de documenter l'expérience ou conscience pré-réflexive ou compréhension immédiate de son vécu de l'acteur à chaque instant de son activité* » (Theureau, 2002). Il s'agissait donc d'amener les participants, avec le support de l'enregistrement vidéo, à se remémorer, d'une part les activités auxquelles ils avaient participé et la manière dont ils les avaient vécues. Les verbalisations ainsi recueillies participent à rendre compte de certaines constructions de sens opérées par les acteurs en relation avec les différents éléments de la situation dont notamment, en ce qui concerne les étudiants, l'activité du professeur.

Les participants à l'entretien étaient invités à regarder l'enregistrement vidéo de la classe à laquelle ils avaient participé et à s'exprimer sur les activités observées dès qu'ils le souhaitaient. Pour ce faire, à leur signal, le chercheur interrompait la lecture de la vidéo et laissait le temps aux sujets de se remémorer et de s'exprimer sur l'évènement qui avait motivé l'arrêt de la vidéo. Le chercheur, dans ces moments là, accompagnait l'activité de mémoire du participant avec les

différentes techniques de questionnement, de relance, de reformulation et de verbalisations en écho, pour aider le plus concrètement possible le sujet à documenter son expérience vécue. Ce travail d'assistance de la vidéo et du chercheur correspond à la manière dont THEUREAU décrit l'entretien d'autoconfrontation :

> *« C'est un examen différé de la dynamique du couplage structurel de l'acteur et de sa situation (incluant les autres acteurs) (Varela, 1980) qui est assisté conjointement par des techniques de reproduction du comportement (la vidéo, mais aussi d'autres moyens) et par le chercheur comme à la fois observateur et interlocuteur »* (Theureau, 2002)

Le guide des questions était le suivant :

En ce qui concerne les questions aux étudiants, l'entretien d'autoconfrontation proprement dit a été précédé d'un succinct entretien biographique concentré sur leur cursus de formation en danse et de deux questions générales destinées à connaître les représentations des étudiants sur la classe technique et sur le professeur de danse :

Entretien biographique succinct :

- Quand as-tu commencé la danse?
- Quel cursus de formation en danse as-tu suivi?
- Qu'est-ce qui a motivé ton choix de venir suivre une formation préprofessionnelle en danse?

Représentations sur la classe technique de danse

- Quelles dont tes attentes par rapport à la classe technique de danse ?
- Quelles sont tes attentes par rapport au professeur ?

Les questions de l'entretien d'auto confrontation

- Qu'est-ce qui se passe là ?
- Qu'est-ce que tu fais à ce moment là ?
- Comment tu fonctionnes à ce moment là pour apprendre ?
- Qu'est-ce qui t'aide à ce moment là à apprendre ?
- Sur quoi tu te concentres ?
- À quoi tu fais attention ?

En ce qui concerne les questions aux professeurs, l'entretien d'auto confrontation proprement dit a été précédé d'une question générale portant sur les objectifs du professeur quant à ce groupe spécifique d'étudiants dans sa classe technique :

- Quels sont les objectifs que tu vises, avec ce groupe, en ce moment, dans la classe technique ?

Les questions de l'entretien d'auto confrontation

- Qu'est-ce qui se passe là ?
- Qu'est-ce que tu fais à ce moment là ?
- Qu'est-ce qui motivent tes propositions ?
- Qu'est-ce que tu perçois ?
- Qu'est-ce qui attire ton attention ?
- Qu'est-ce qui te fait réagir ?
- Quelles sont tes attentes par rapport aux étudiants

3.3.DÉROULEMENT DE L'ANALYSE

❖ ANALYSE DES ENTRETIENS BIOGRAPHIQUES

Objectif de la méthode de recueil de données : Les entretiens biographiques avaient pour objectif de recueillir les représentations construites par l'expérience, lors de leur propre formation en danse et sélectionnées par la mémoire, des professeurs participant à la recherche. Cette démarche part du postulat que ces représentations constituent un référentiel axiologique qui sous tend la pratique actuelle de leur enseignement.

Traitement des données : Nous avons traité ces entretiens biographiques en nous inspirant du cadre défini par PAILLÉ et MUCCHIELLI, dont les auteurs décrivent les différentes étapes de l'analyse de données qualitatives en termes de « *transcription-traduction, transposition-réarrangement et de reconstitution-narration* » (Paillé et Mucchielli, 2003:30,31). Pour notre part, nous avons traité ces entretiens selon une première étape de « transcription » et une combinaison de la deuxième et troisième étape que nous pourrions décrire comme une étape de « sélection-réarrangement-reconstitution-narration ». Nous avons ajouté par la suite une étape de « condensation » permettant une vision synthétique de l'entretien et une étape d' « inclusion » mettant en lien des extraits de l'entretien avec des faits de la classe de danse observée.

- **Transcription**

Cette étape est définie par ses auteurs comme le « *passage de la scène observée ou du témoignage livré à leur inscription sous forme discursive écrite »* (op. cité).

Ces entretiens ont fait l'objet d'un enregistrement audio qui a été retranscris en intégralité de manière la plus fidèle possible. Pour ce faire nous avons utilisé des symboles de retranscription proposés par GILLY et al.(Gilly, Roux et Trognon, 1999).

Allongement syllabique :
Auto-interruption /
Hétéro-interruption //
Silence (+), autant de + que de secondes de silence
Son indéchiffrable (x), autant de x que de sons indéchiffrables
Intensité de la voix MAJ
Chercheur et interviewé parlent en même temps, souligné
Événement sonore autre que du discours (exemple : rire)

Exemple : Entretien biographique d'Octave, L.196-204, (voir annexe n^{0}1, l'intégralité de l'entretien biographique d'Octave)

> *« Moi, quand j'ai connu l'enseignement de P, qui a beaucoup évolué et qui est sûrement ailleurs maintenant que dans les premières années, où est-ce que ça m'a influencé le plus / l'exactitude et le contrôle et le (+++) l'Énorme connaissance proprioceptive à l'intérieur du mouvement de la danse moderne. Moi ça, ça m'a impressionné, que ça pouvait être aussi complexe même dans des mouvements simples, que tu ressens-ci et que ça et là cause de ça et de tel muscle fonctionne et que ça se fait comme ça. Et son corps est TELLement articulé qu'on le voit sur elle. Donc là, c'est pas juste des mots en en l'air, tu vois que c'est que c'est que c'est hum: hum: hum intégré devant toi. Donc ça c'est une ÉNORME source d'inspiration…* »

- **Sélection-réarrangement-reconstitution-narration**

Cette étape, d'après ses auteurs, correspond à la lecture conceptuelle du matériau, à travers, notamment, une catégorisation théorique qui permet de mettre en valeur certains aspects pertinents pour l'objet de recherche. Nous avons combiné, à cette étape, le processus de réarrangement et ceux de la reconstitution et de la narration de l'entretien.

Après plusieurs lectures attentives des entretiens, nous les avons « réarrangées », c'est-à-dire que nous avons sélectionné des extraits d'entretien selon une **méthode thématique**. Cette méthode a consisté à répartir les verbalisations sélectionnées dans trois grands thèmes, communs pour les cinq cas, susceptibles de participer à une meilleure appréhension de l'histoire du sujet.

Ces trois grands thèmes étaient :

- Les représentations en regard de son parcours de formation en danse
- Les représentations en regard des empreintes reçues
- Les représentations-références pour son activité d'enseignement actuelle

A l'intérieur du premier thème qui s'intéresse aux représentations de la personne en regard de son parcours de formation en danse, nous avons identifié, dans un premier temps, la chronologie des différentes périodes qui constituaient le parcours du sujet.

Prenons par exemple le cas d'Octave. Nous avons pu identifier, dans le contenu de son entretien, une chronologie de formation jalonnée par six principales périodes :

Premier professeur et chorégraphe de danse contemporaine (PB)
Professeur de danse classique (MB)
Deuxième professeur de danse contemporaine (Pe Ba)
Troisième professeur de danse contemporaine (NR)
Quatrième professeur de danse contemporaine (RS)
Ses pairs danseurs

Par rapport à chaque période, nous avons réparti ensuite les verbalisations selon les objets des énoncés. Nous avons repéré quatre objets : ce qui traitait de **l'apprentissage du sujet** apprenant, ce qui traitait de **la démarche pédagogique du professeur** en question, ce qui se rapportait plus précisément au **mouvement dansé**, et ce qui évoquait **la dimension relationnelle et émotive du sujet** à l'intérieur de la situation interactionnelle avec le professeur. A l'intérieur de ces objets d'énoncés, chaque unité de discours a fait l'objet d'un processus de **codification** tel qu'envisagé dans « *l'analyse par théorisation ancrée* » (Paillé, 1994). Dans cette méthode d'analyse, la codification consiste à « *étiqueter* » (op. cité : 153) chaque unité de discours par quelques mots représentant l'idée essentielle développée dans cette unité.

À l'intérieur du deuxième thème qui s'intéresse aux empreintes reçues, nous avons également organisé les représentations des sujets selon les quatre domaines d'énoncés cités ci-dessus, à savoir l'apprentissage, la pédagogie, le mouvement dansé et la relation.

En ce qui concerne le troisième thème, sur les représentations-références construites pour l'enseignement actuel du sujet, les verbalisations ont encore été réparties selon deux domaines d'objets parmi les quatre évoqués ci-dessus, à savoir, le mouvement dansé et la pédagogie, la partie relationnelle étant le plus souvent intégrée à la démarche pédagogique. Il nous faut préciser

que chaque fois qu'il y avait lieu de le faire, nous avons retranscris sous forme de sous-catégorie, la polarisation positif-négatif que le sujet attribuait à l'évènement en question.
Une fois les verbalisations organisées selon les différents thèmes et objets d'énoncés pour chaque évènement, nous les avons reconstituées selon un « récit » chronologique qui, d'une part, paraphrase les extraits d'entretien représentatifs d'un souvenir évoqué et d'autre part, inclut le texte original de l'entretien auquel la paraphrase se réfère.
Voir annexe n°2 « Analyse de l'entretien biographique »

- **Condensation**

Afin d'avoir une vision synthétique de la biographie de chaque professeur, nous avons condensé les informations données dans un schéma récapitulatif.

Ci-joint Figure 1 : exemple du schéma synthétique de l'entretien biographique d'Octave. Pour chacun des cinq cas, voir annexe n°3 « les schémas synthétiques de l'entretien biographique de chaque professeur »

Figure 1 EXEMPLE: SYNTHÈSE DE L'ENTREVUE BIOGRAPHIQUE OCTAVE

thèmes			1 PB	2 MB	3 Pe Ba	4 NR	5 RS	6 pairs
Parcours de formation - Empreintes	Apprentissage	Pos		combler un manque de base respecter les codes	le droit de chercher à comprendre apprendre en regardant		laisser du temps au corps appropriation du risque apprentissage progressif	
		Nég	trop vite décalage avec attentes du professeur	n'a pas su profiter du temps d'apprentissage		décalage avec attentes du professeur		
	Pédagogie	Pos		compétence d'observation progression des exercices		laisser la place à l'étudiant être là pour l'étudiant capacité d'adaptation	le geste artistique appartient au danseur construction progressive des exercices défi clarté de la démonstration	
		Nég			trop d'implication du professeur dans la finition de la démonstration		trop de contrôle sur l'expérience de l'étudiant	
					écart inhibiteur professeur - élève			
	Danse	Pos	ce qui rend l'action vivante vitesse, énergie du déplacement	simplicité alignement	baume de la connaissance propioceptive du mouvement construction chorégraphique et musicale des exercices sens catésien et crystal de l'espace nuances du mouvement	en lien avec la terre continuité, douceur, rondeur du mouvement,	geste centré sur l'action physique construction musicale, organique des exercices transfert de poids	animalité du mouvement posie suculpturale dans un espace
	Relation-Émotion	Pos	dévouement émulation	désir identification contexte stimulant	inspiration fascination	identification	influence n.1	
		Nég	stress, pression			vulnérable		
Référentiel enseignement	Danse		le sens est dans l'action physique	le défi est dans la chorégraphie pédagogique			enseigner la technique Limon	
	pédagogie			l'importance de l'ambiance d'un lieu être direct et simple pour faire travailler l'étudiant sans s'introduire dans son univers privé				
			Doser entre démontrer avec une clarté suffisante pour que l'étudiant sache quoi faire et démontrer avec une trop grande clarté qui ne laisserait pas assez de place à la performance de l'étudiant.					
			construire les exercices de manière à donner au corps ce dont il a besoin					
			former des corps performants					

➢ Inclusion

Après avoir traité les enregistrements vidéo et les entretiens d'autoconfrontation, nous avons inclus quelques passages de l'entretien biographique dans ce que nous avons appelé « l'étude de la séquence ». Nous avons sélectionné pour cela les extraits qui faisaient écho à la fois aux faits observés dans la classe de danse et aux verbalisations de l'entretien d'autoconfrontation. Cette inclusion nous a permis de contextualiser et de renforcer les traits saillants de l'enseignement du professeur en question.

Ci-joint Figure 2 : exemple d'inclusion d'extraits de l'entrevue biographique dans l'étude de la séquence d'Octave

Voir annexe n°8 pour la version complète de l'étude de la séquence d'Octave.

❖ ANALYSE DES ENREGISTREMENTS VIDÉO ET DES ENTRETIENS D'AUTOCONFRONTATION

Méthodes de recueil de données : Observation des activités des acteurs, le professeur et les étudiants, à travers **l'enregistrement vidéo** des classes de danse et accès aux représentations des sujets sur leurs activités à travers **l'entretien d'autoconfrontation**.

Traitement des données : le traitement des enregistrements vidéo a été réalisé en suivant quatre étapes combinant les différentes propositions des auteurs cités en début de chapitre. Nous avons commencé par une phase de « **transcription »** (Paillé et Mucchielli, 2003). Nous avons été amenés ensuite, dans la deuxième phase, à opérer une **sélection** parmi les données recueillies. Puis nous avons continué, en troisième et quatrième phase, à mener successivement un travail de **narration** puis de **condensation**.

➢ Transcription de l'enregistrement vidéo

Découpage en séquences et retranscription du verbatim

La transcription des enregistrements vidéo s'est faite tout de suite sous forme de tableau permettant un découpage séquentiel dans une chronologie temporelle. Le découpage en séquences correspond à la détermination d'un ensemble d'activités relatif à une proposition dansée. Chaque séquence à été numérotée selon son ordre d'apparition dans le cours, et nommée selon son contenu. Les repères de temps du minutage vidéo ont été inscrits.

Figure 2 : Inclusion d'extraits de l'entrevue biographique dans l'étude de la séquence

Exemple de l'étude de la séquence d'Octave :

Verbalisations pendant la classe de danse

Verbalisations des étudiants en entretien d'autoconfrontation

Verbalisations du professeur en entretien d'autoconfrontation

Verbalisations du professeur dans l'entretien biographique

1. La démonstration de la proposition 11

1.1 Activité du professeur

Octave « marque » la séquence pour lui-même sans parler pendant 30 secondes. Puis il danse la séquence en disant les comptes, des figures de danse « *saut, skip, jeté, plié, arabesque, fouetté* », une indication dynamique « *rapide* » et des actions « sauter, marcher ». Il reprend la troisième phrase et donne à ce moment là toujours les comptes, des verbes d'action « *rester, chercher à atteindre, transférer, tourner* », mais aussi des indications d'espace « *en bas, en haut, devant, à gauche, en arrière* » Il ralentit la vitesse de démonstration au moment du passage au sol avant le compte 7

ok, , ok on va essayer un petit, un petit quelque chose technique ok? ***123 et 223 32et3 42et 3 523 623 723 saut skip jeté rapide rapide rapide, ……down up 23 in 7 8 2 3, 123 223 juste en avant 323 423 523 62plié3,*** *ok tout de suite* ***arabesque en saut*** */ sautez dans le 523 comptez-le pas, ok c'est comme un genre de petit* ***sautillé 723 fouetté xxx 8 2 3 marche 1 2 3,*** *encore une fois? On va pouvoir coordonner tout ça?* ***one two three two two stay front left down high high left down high stay reach down high schift back two three turn two three DOWN two three***

1.2 Lien du chercheur avec l'entretien biographique du professeur

Nous observons que les informations verbales données par le professeur se limitent à l'essentiel nécessaire (comptes, figures, espace) sans intentions artistiques en plus. Cela illustre ce qu'il nous a confié en entretien biographique (E.B) : être direct et simple, s'adresser au corps machine. La dimension artistique appartient à l'étudiant et il a le souci de ne pas s'introduire dans la sphère privée de l'élève.

O EB L.173-180 : Que tout ça soit simple aussi… Mes commentaires ont tendance à être un petit peu plus philosophique, artistique tout ça. Et souvent je pense à elle pour **me ramener à être très direct, très simple**, et faire fonctionner la machine, parce que **le corps c'est une machine** et **qu'on est capable de respecter l'être qui est là en parlant à la machine**, pour **ne pas s'introduire dans un univers qui ne nous appartient pas tout le temps.**

O EB L.427-430 : **elle arrive à parler de gestes artistiques** mais… encore une fois **très centrés sur l'action physique**. Donc, **le geste artistique appartient toujours au danseur**, mais ses exigences techniques éveillent ça sans qu'elles viennent jouer dans cette sphère privée là.

Le défi est inscrit dans la proposition dansée. Le discours vient juste appuyer ce qui est déjà dans l'exercice.

Nous comprenons que le professeur souhaite réduire au maximum l'information pour laisser la place à l'initiative (l'interprétation) de l'élève.

O EB L.183 : …je veux dire que **le défi il est inscrit dans la chorégraphie pédagogique**.
L.432-436 : Elle parle énormément oui,… SAUF que j'ai quand même appris d'elle qu'un bon cours, c'est quand les exercices sont construits de manière à donner au corps ce qu'il a besoin. **Donc parler vient appuyer ce qui doit être là, dans l'exercice.**

1.3 Verbalisations du professeur sur le contenu de la proposition

Octave explique qu'il a intentionnellement inséré dans cette séquence, située à la moitié du temps de cours, des mouvements complexes déjà travaillés avant, dans le but que les étudiants réalisent que ces mouvements, perçus comme difficiles auparavant, sont maintenant connus et que cette complexité leur appartient.

O L.659-664 : **Une chose que j'aime** c'est euh, ceci dit et ça **je le fais par exprès**, c'est de **traiter le matériel qu'ils ont déjà fait,** qui est inséré là-dedans**, avec** comme **beaucoup de simplicité**. Parce que c'est comme dire, **ce qu'il nous semblait complexe tantôt, ce ne l'est plus maintenant** parce que l'on sait c'est quoi. C'est juste quelque chose qu'on met dedans. On dirait que là **la complexité leur appartient plus** peut-être que de le sortir à la fin seulement.

1.4 Lien du chercheur avec l'entretien biographique

Ce commentaire semble rejoindre l'idée d'appropriation graduelle du risque dont il nous parle en E.B.

O EB L.421-424; Donc il y a comme un genre de…, d'appropriation du risque **que moi j'aime bien, comme le petit risque de passer de deux jambes à une jambe pour un court moment, ensuite un petit peu plus longtemps, ensuite avec une jambe un peu plus haute.** Tout ça se fait graduellement**.**

Ci-dessous la Figure 3 : récapitulatif des séquences de chaque classe de danse filmée.
Les cases surlignées en gris représentent les séquences sélectionnées pour l'analyse. Ce sont ces séquences qui ont fait l'objet du découpage en unités d'action décrit ci-après.

Figure n°3 Récapitulatif des séquences des classes techniques de danse sélectionnées pour l'analyse

Propositions dansées	DORA UQAM 3è A 14 novembre 05	OCTAVE ADMMI 3è A 15 février 06	QUENTIN UQAM 3 è A 29 septembre 05	SABINE ADMMI 1ère A 5 avril 06	THÉRÈSE ADMMI 1ère A 9 novembre 05
1	enroulés	battements cloche	ex. Somatique au sol	sol et Enroulés	Enroulés
2	pieds	courbes buste	enroulés	Pliés	Tendus
3	tendus	Enroulés	pliés1	Dégagés	Dégagés
4	pliés	Pliés	pliés 2	Ronds de jambe	Pliés
5	dégagés	Grands Pliés	tendus	Grands battements	Grands pliés
6	transferts (carré Limon)	Dégagés	ronds de jambe	Enchaînement	Enchaînement Ronds de jambe
7	ronds de jambe	Battements	battements cloche	Fouettés	Battements
8	grands battements	Dégagés + Ronds de jambe	séquence en 5	Petits sauts	Déplacement
9	triplettes	Grands battements	prépa sauts 1	Temps de flèche	préparation sauts
10	Enchaînement adage	Adage	prépa sauts 2		petits sauts
11	prépa sauts	Enchaînement	étirement		Diagonale de grands sauts
12	petit allegro	sauts-pirouette	diagonale de sauts		
13	diagonale de sauts	préparation sauts	diagonale de coupés-jetés		
14		petit allegro	enchaînement		
15		manège de grands jetés	retour au calme (plié-relevé)		
16		Grands Pliés			

Le verbatim des acteurs en situation a été retranscris intégralement pour toutes les séquences de la classe. Quelques observations du chercheur ont été inclues dans le discours. Les paroles des acteurs ont été retranscrites en police italique et les observations en police normale.

Exemple : classe de Dora, séquence 7, « Ronds de jambe », 52'43

> Dora : « *un peu pour toi É7* », É7 : « *on est comme ça? C'est juste ?* » (É7 montre la correction en mouvement), *oui, c'est cela oui, oui c'est ça oui, de là à 45°, je faisais trop / j'allais trop loin avec la tête? Pour que l'action soit réelle entre les côtes, supposons ici dans la position pour moi j'ai les côtes à droite contre ma jambe gauche, alors les côtes à droite contre ma jambe gauche, et l'inverse ici, ben l'inverse en fait ici c'est comme si mes côtes gauche s'éloignaient de ma jambe gauche... chta pour permettre une rotation de ma cage xxxx, oui oui justement et l'articulation se passe ici* »

Ci-joint Figure 4 : exemple d'un extrait du découpage et de retranscription de la classe de Dora

Sélection du matériau

Afin d'approfondir l'analyse de l'interaction professeur-élèves, nous avons choisi, après la découverte du matériau, de sélectionner une séquence par classe observée. Le choix a été guidé par le contenu de la proposition dansée. Pour l'intérêt de l'analyse, il nous a semblé plus intéressant de choisir, non pas les exercices d'échauffement du début du cours, mais plutôt la séquence de « l'enchaînement » dans la deuxième moitié du cours. Cette séquence se caractérise par une combinaison de quelques phrases de mouvements dansés, souvent assez complexe, ce qui engendre des situations interactionnelles assez denses et variées. C'est aussi souvent le moment préféré des étudiants, là où ils ont l'impression de pouvoir prendre plaisir à danser, selon les paroles ci-dessous de cette étudiante :

> É4 L. 474-481 : *« Ah on va bouger! (…) quand j'arrive au centre, je continue à penser à ma technique, mais beaucoup moins. Je ne pense plus à « pointe ton pied, allonge ta jambe », je pense plus à essayer de prendre de la place, essayer de mettre de la qualité, essayer de danser pis avoir du fun ».*

Figure 4 - Extrait de retanscription de la classe de DORA, 14 novembre 2005

				séquences	verbatim- actions	Entretiens d'autoconfrontation			
M	S	M	S			professeur	étudiant 1	étudiant 2	étudiant 3
0	0			Prop.1 enroulés	*ok alors on va faire 123 223 323 4 5 6 723 823,…*	j'essaie d'être le plus (+) clair possible dans la démonstration…	Dans c't'exercice là, je me concentrais surtout sur les les comptes		je finissais tout simplement de me réchauffer mais j'écoutais quand même qu'est-ce que le prof disait
2	55								
2	55			perf. 1	*ça fait 5 pam pam 6 pam pam 7 pam pam 8*	j'ai l'impression que c'qui marche bien pour elle c'est (++) tout ce qui concerne les dynamiques			
4	-54	3	6						
6	1			Prop.2 pieds	*continuons avec les pieds, ça va faire et 1 et 2 et 3 et 4 et 5 et 6 et 7 8….*	là j'entre plus précisément dans un travail de pieds, mais qui n'exclut pas un allongement, c'est un peu ça que je cherchais			c'est un apport parce que le fait de la voir dans le corps de quelqu'un d'autre aussi, ça me permet de faire,
1	37								
7	38			perf. 2		le lundi, j'ai pas un regard nécessairement personnalisé…	… Je pensais encore vraiment aux comptes ...	j'essaie de juste comme pas nécessairement de faire c'que le prof demande mais faire c'que moi j'ai j'ai besoin d'faire	Ça c'est une affaire que j'aime bien chez elle, ça commence simplement mais c'est efficace…
2	-36	1	24						
9	2			Q Exp	*quand tu vas là-bas, ...? Ça va directrement, alors ça fait 1 2 3 4 5 6 7 8…*		là elle explique l'idée du transfert puis je l'ai vraiment essayé		
1	8								
10	10			Prop.3 tendus	*la suite, tendus, alors ça va faire et 1 et 2 et 3 et 4 et 5 6 7 rentre en pliant…*	j'ai l'impression de le faire clairement dans mon corps et j'ajoute en plus des intonations en comptant,		ses mouvements sont clairs quand elle les arrête, puis là on dirait que j'vois où est-ce qu'elle met son poids…	
1	32								
11	42			perf. 3		la conscience du travail rythmique faisait un peu oublier la qualité du tendu			
2	-18	1	42						
13	24			Q Exp	*C'est les accents,... avec une sensation de glisser un petit plus sur le plancher*	je la voyais un peu du coin de l'oeil et je voyais que le message passait	elle a voulu répondre à ma question, elle a tout refait l'exercice...		

Nous aurions aimé, dans l'idéal, filmer cette séquence d'enchaînement au moment de sa première présentation aux étudiants. Malheureusement, pour des raisons d'emploi du temps, cela n'a été possible que pour la classe de Dora. Dans les quatre autres cas, la séquence était présentée aux étudiants pour la deuxième fois (ils avaient commencé à l'apprendre la veille ou l'avaient appris une fois la semaine précédente).

Découpage en unités d'action et condensation

À l'intérieur des séquences sélectionnées, nous avons opéré un découpage selon ce qui nous semblait constituer une unité d'action. Les unités d'action ont été établies en fonction des différentes activités repérées chez le professeur. Une première catégorisation des activités pour le professeur et les étudiants est réalisée.

Activités du professeur : Présentation de la proposition en mouvement et en discours ; observation des étudiants ; évaluation ; organisation de la classe.

Activités des étudiants : pratique d'apprentissage ; Questions ; Performation ; écoute attentive.

Les activités des étudiants ont été placées en correspondance avec celles du professeur.

Cette opération de « condensation » a donné lieu à un premier tableau croisé de la séquence prenant uniquement en compte le découpage temporel des unités d'action et les catégories d'activités des deux types d'acteurs (professeur et étudiants). À partir de la durée de chaque unité d'action/activité, le volume relatif global consacré à chaque activité a été calculé.

Ci-joint Figure 5 : 1ère version du découpage temporel de la séquence de Dora (Tableaux des quatre autres séquences en annexe n°5).

Figure 5 **1ère version Découpage temporel de la séquence de DORA -14 novembre 2005 - Proposition 10 (Adage) durée totale 13'**

Activité professeur		proposition dansée						Observation					discours présentation						organisation espace				évaluation														
Activité Étudiants		Apprentissage						production dansée				Q	questions							attention: regard, écoute																		
Déroulement en minutes		1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12					13								
Activité professeur	23"	40"		20"	28"		10"		15"	40"		5"				25"	R	10"					53			21"										
						4"	R		15"					10"		Q																					
															9"																					
Activité Étudiants							Q		3Q			Q				10"	Q																				
																		Q																			
Durées	28"	1'		25"	42"	22"	18"	17"	32"	52"		19"	20"	1'		36"	12"	22"	1'		51"		1'02		1'02		1'		10"								
N° séquence	**1**	**2**		**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**		**10**	**11**	**12**		**13**	**14**		**15**		**16**		**17**		**18**		**19**		**20**								

danse professeur	**4'10**
discours + danse professeur	**7'56**
observation du professeur	**5'**
évaluation	
organisation groupe	**20''**
7 questions étudiants	**23''**
attention des étudiants	**3'**
apprentissage étudiants	**8'02**
production dansée par groupe	**3'53**

➢ Transcription des entretiens d'autoconfrontation

Chaque entretien a été retranscrit intégralement en utilisant la même symbolisation de retranscription que pour les entretiens biographiques. Cette retranscription a été l'occasion d'une vérification des repères temporels[51] des verbalisations en rapport avec l'enregistrement vidéo.

Sélection des extraits

Des extraits des entretiens, relatifs aux événements de l'intégralité de la classe technique enregistrée sur vidéo, ont été prélevés et insérés dans le tableau en correspondance avec le découpage séquentiel de la classe en question.

Un premier tableau global « description extrinsèque » de la séquence sélectionnée a été réalisé. Ce tableau intègre toutes les données recueillies : verbatim des acteurs en situation, notification succincte des faits observés par le chercheur et extraits des entretiens d'autoconfrontation du professeur et des quelques étudiants, en regard des événements auxquels les verbalisations se rapportent.

Ci-joint Figure 6 : un extrait de la description extrinsèque de la séquence de Dora.

Voir la description complète de la séquence de Dora en annexe n°9.

➢ Narration : « étude de la séquence »

Cette étape, qui constitue un travail intermédiaire, avait pour objectif, pour le chercheur, d'une part, d'approfondir la connaissance des données recueillies et, d'autre part, de susciter les premières réactions du chercheur à ses données. Elle nous a permis de mener trois opérations. Premièrement, cela nous a permis d'approfondir la description des faits de la séquence choisie, la première description, lors de la transcription, étant restée assez sommaire. Deuxièmement, nous avons relié les faits observés à la fois aux représentations des sujets, exprimées en entretien d'autoconfrontation et, pour les professeurs, aussi aux représentations construites par l'expérience, exprimées lors des entretiens biographiques. Troisièmement, nous avons ajouté des commentaires, des questions, des interprétations du chercheur pour chaque événement où ce dernier l'estimait pertinent. Ces divers commentaires, questions, interprétations concernaient

[51] Ces repères temporels ont été énoncés verbalement pendant l'entretien d'autoconfrontation au moment où le participant faisait signe au chercheur d'arrêter la vidéo pour s'exprimer sur l'événement en cours.

Figure 6 Extrait de la description extrinsèque de la séquence de DORA - proposition 10 (durée 1') - 14 11 05 - durée totale 13'

		activité professeur			activité étudiants	
S	**DVD**	**Discours**	**Observation**	**autoconfrontation**	**Observation**	**autoconfrontation**
9 Prop. Danse D App É	**12'34** 52''	on révise rapidement? *Oui* Alors 1 123 223, je vais accélérer d'accord ? 3 4 touche allonge allonge 6 7 8 jusqu'à 9, marche 1 courbe 2 développe 3 développe 4 **5**23 **6** 7 8 9 / euh **9** avec les bras, natation *(à la place du compte 223*) 323 423 **5 6 7** bras fontaine 8 et ici pour descendre on fait ce que je vous demande de jamais faire.....*sortir les fesses, yes,* faire une ondulation comme ça vient	le prof montre à nouveau toute la prop. dansée en la comptant et en nommant quelques verbes d'action et 2 images : *natation, bras fontaine* . Elle s'interrompt à 3 reprises. La première fois pour dire qu'elle va accélérer, la deuxième fois pour recaler le mouvement de drop sur le compte P2-9. La troisième fois pour le mouvement d'ondulation. Elle fait un geste d'ondulation avec la main en même temps qu'elle exagère le mvt d'ondulation avec tout le corps.	Elle a l'impression d'avoir démontré clairement dans son corps la suspension, les accents, la jambe d'appui pliée et allongée et elle se dit déçue quand elle voit que les étudiants n'ont pas capté ce qui a été démontré.	tous les É font le mouvement avec le prof sauf HT (durée 20"). quelques étudiants répondent HT ne fait qu'esquisser le mouvement sauf les tours qu'elle fait réellement. Une É chuchote au moment où le prof dit ce que je vous demande de jamais faire	É7 a de la difficulté à compter. Elle voit trop le mouvemnt comme une forme. ça l'aiderait de le percevoir d'un point de vue dynamique. elle a vraiment essayé de faire la *dégringolade* comme une chute. É9 dit qu'elle ne trouve pas nécessaire de refaire plusieurs fois les mouvements. Elle veut s'économiser pour le faire à fond au moment du passage seuls quand le professeur regarde. Sinon les corrections vont porter sur des choses dues à la fatigue. É9 reconnaît que ce que demande le professeur est très clair
10 Q R P3-3,4	**13'26** 19''	*les bras aussi vont derrière?* Oui ils vont derrière et on les ressort à la secon::::::de, seconde et là biensûr *(dit quelques mots en anglais, inaudibles, à Wally, le musicien)*	Dora répond en faisant le mouvement sur les comptes P3-3,4. Elle fait durer et ralentit le temps du tour sur le mot *secon::::::de*		V pose une Q. Des É regardent, des É s'exercent seuls, 5 É refont le tour, seuls, avec bras à la seconde après le prof,	
11 Org Esp	**13'45**	euh allons y directement et allons y tout le monde ensemble, je pense qu'on a assez de place, ça ne se déplace pas énormément, descendez un petit peu…….. alors stand by, ça fait... je vais vous donner 789	Dora annonce aux É d'une voix assez forte qu'ils vont commencer tous ensemble. Elle leur demande de descendre, c'est à dire d'avancer un peu. Elle leur annonce qu'elle va leur donner 3 temps de préparation.		Tous les É se placent dans l'espace. quelques É finissent de s'exercer. É8 et É10 communiquent sur la proposition dansée	

notamment l'observation des activités des acteurs, mais aussi la relation de cette observation aux représentations exprimées par eux.

Ce travail a pris une forme longue et complète de récit que nous avons intitulée « Étude de la séquence » qui, tout en suivant le découpage en unités d'action effectué lors de la transcription, intègre toutes les données qui peuvent se rapporter à chaque unité d'action. Ce récit relate, pour commencer, les intentions pédagogiques et didactiques générales du professeur de danse exprimées lors des deux entretiens auxquels il a participé (biographique et autoconfrontation). La narration se poursuit en décrivant dans le détail l'observation des faits observés, reliée au verbatim en situation, de chaque unité d'action. Une attention particulière a été portée sur la communication et les intentions du professeur ainsi que sur les constructions de sens formulées par les étudiants.

Voir en annexe n°9 la version complète de l'étude de la séquence d'Octave.

- **Traitement quantitatif**

Ce traitement pourrait être apparenté à ce qu'il se fait en analyse de contenu, c'est-à-dire comptabiliser les occurrences d'éléments précis dans les données. Les occurrences comptabilisées dans notre recherche sont de deux sortes. D'une part, les occurrences temporelles, ce qui a donné lieu à un calcul des durées d'activités. D'autre part, les occurrences lexicales dans le verbatim des professeurs en situation, ce qui a donné lieu à un calcul des registres lexicaux pour chacun des professeurs.

Calcul des durées d'activités

Au cours de la première étape de transcription, le découpage en unités d'action avait permis d'établir la durée de chacune. Chaque unité d'action étant caractérisée par une activité dominante du professeur et une activité dominante des étudiants (voir figure 5, p.136), nous avons calculé, pour chaque activité répertoriée, la somme de leurs durées pour l'ensemble de la séquence.

Cette première version de découpage temporel et de catégorisation d'activités, pas assez précise, n'a pas été intégralement retenue, mais a ouvert la voie à une recherche d'une nouvelle catégorisation à la fois précise, simple et opérationnelle pour l'analyse.

Cette deuxième catégorisation s'est basée sur la notion d' « *association d'activités* » telle que développée par BARBIER (Barbier, 2004:88-91). C'est-à-dire que nous avons construit cette

catégorisation en déclinant les activités opératoires et les activités de communication du professeur et des étudiants en sous activités qui combinent le « faire » et le « dire ». La construction de cette deuxième catégorisation constitue en elle-même un premier résultat que nous exposerons en détail dans le prochain chapitre. Nous avons réalisé, à partir de cette deuxième catégorisation d'activités, un deuxième tableau croisé entre unités d'action et catégories d'activités à partir duquel nous avons effectué deux sortes de calcul.

Ci-joint Figure 7 : 2ème version du découpage temporel et catégorisations d'activités de la séquence de Dora. Voir la 2ème version du découpage temporel et catégorisations d'activités des quatre autres séquences en annexe n°6.

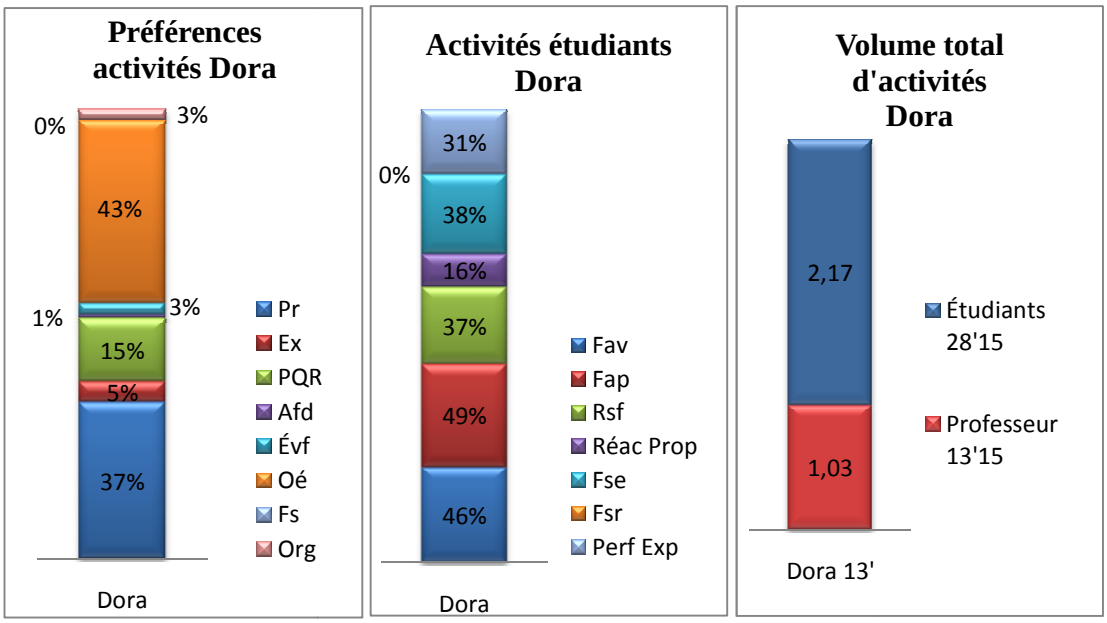
Un premier calcul détaillé établit la somme de la durée pour chaque catégorie d'activité sans tenir compte du recoupement dans le temps que peuvent avoir certaines activités entre elles. Cette durée sera exprimée en pourcentage rapportée à la durée totale de la séquence de manière à pouvoir comparer les différentes séquences qui ont des durées différentes.
Par exemple, pour la séquence de Dora qui dure au total 13', la durée des activités du professeur se répartissent ainsi:
Total des activités de présentation = 4'46, à savoir 37% du temps total de la séquence.
L'activité de présentation se faisant à la fois sous forme d'actes dansés, que nous appellerons le « faire » et sous forme d'actes discursifs, que nous appellerons le « dire », nous avons également calculé la somme de la part du « faire » (12''), du « dire » (21'') et de l'association du « faire et du dire » (4'13)
Total des activités d'explication = 38'', à savoir 5% du temps total de la séquence.
De la même manière que pour l'activité de présentation, l'activité d'explication se faisant aussi sous forme de « faire » et de « dire », nous avons également calculé la somme de la part du faire (2''), du dire (33'') et de l'association du faire et du dire (3'').

Figure 7 - Classe DORA, Proposition 11 , durée totale 13'

activité dominante (couleur)					Unités d'action	1	2	3	4	5	6	7	8-1	8-2	8-3	9	10	11	12	13	14-1	14-2	15	16	17	18-1	18-2	18-3	19	20
Déroulement temps						0'	28	1'28	1'53	2'35	2'57	3'15	3'22	3'53	4'05	4'14	5'06	5'25	5'45	6'45	7'21	7'33	7'55	8'55	9'46	10'48	10'59	11'12	11'50	12'50
					durées activités	28	60	25	42	22	18	17	21	12	9	52	19	20	60	36	12	22	60	51	62	11	13	38	60	10
Activités professeur	communication d'action	Ouverture / Clôture		An	annonce																								
		Vérifier la proposition		Fs	Faire pour soi																								
		Proposition d'action	Présenter la proposition	Prf	Faire quoi faire																								
				Prd	Dire quoi faire																								
			Expliquer la proposition	Exf	Faire comment faire											3 G	2												
				Exd	Dire comment faire		3									3													
		Réaction	Réagir à l'interrogation des étudiants	QR	Question - Réponse						R Pr		R Pr	R Pr	R Pr		R Pr				R Pr	R Pr								
			Réagir à la performation des étudiants	P	Prescrire le faire																								
				Afd	Accompagner le faire par le dire														6											
				Évf	Évaluer le faire																								
		Observer la performation		Oé	Observer le faire																								
activité dominante (couleur)					Unités d'action	1	2	3	4	5	6	7	8-1	8-2	8-3	9	10	11	12	13	14-1	14-2	15	16	17	18-1	18-2	18-3	19	20
Activités Étudiants	Appropriation d'action	Écho-Résonnance		Fav	Faire avec						2					13				6								2		
				Fap	Faire après	3	3			3	3						5			2		1					2	3		
				Att	Regarder sans faire			3	3	9						1 20"	6			4		6					11	9		
		Réaction		Qfd	Questionner le faire et le dire						Q		Q	Q	Q		Q				Q	Q				Q				
				Rfd	Réflexion sur le faire et le dire																									
				R	Répondre à la question																									
	Performation	Performer pour soi		Fse	Faire pour soi exercice					1							2	4		1	4	3						1		
				Fsr	Faire pour soi répétition																									
		Performer pour montrer au professeur		Perf Exp	Performation-exposition																									

Total des activités de réaction aux interrogations des étudiants = 1’55, à savoir 15% du temps total de la séquence.
Total des activités de réaction « accompagner le faire par le dire » = 6’’, à savoir 1% du temps total de la séquence.
Total des activités de réaction « évaluer le faire » = 21’’, à savoir 3% du temps total de la séquence.
Total de l’activité d’observation = 5’35, à savoir 43% du temps total de la séquence.
Total des activités d’organisation = 20’’, à savoir 3% du temps total de la séquence.
Si nous additionnons toutes les activités du professeur, nous arrivons à un volume total des activités du professeur de 13’15, soit la durée réelle multipliée par 1,03.

Nous avons effectué les mêmes opérations pour les activités des étudiants.
Total de l’activité « faire avec » = 6’, à savoir 46% du temps total de la séquence
Total de l’activité « faire après » = 6’23, à savoir 49% du temps total de la séquence
Total de l’activité « regarder sans faire » = 4’47, à savoir 37% du temps total de la séquence.
Total de l’activité de réaction = 2’04, à savoir 16% du temps total de la séquence.
Total de l’activité de performation-exercice = 4’57, à savoir 38% du temps total de la séquence.
Total de l’activité de performation-exposition = 4’02, à savoir 31% du temps total de la séquence.
Si nous additionnons toutes les activités des étudiants, nous arrivons à un volume total des activités des étudiants de 28’15, soit la durée réelle multipliée par 2,17.



Voir dans le tableau 16 (p.232) les durées d'activités du professeur et des étudiants pour chaque séquence.

Un deuxième calcul plus synthétique regroupe les sous activités dans les catégories plus englobantes et tient compte, cette fois, de leur recoupement dans le temps et de leur répartition proportionnelle pour un temps de séquence uniformisé à 100%. Si nous continuons avec la séquence de Dora, les groupes d'activités du professeur se répartissent ainsi :

Total activités de propositions d'action (présentation + explication) = 4'46, à savoir 36% de la séquence.

Toutes ses activités d'explication étant associées aux activités de présentation, nous avons donc un total d'activités de propositions d'action égal au total de l'activité de présentation.

Total activités de réaction (réponse aux interrogations (1'55) + accompagner le faire par le dire (6'') + évaluer le faire (21'')) = 2'22, à savoir 18% de la séquence.

Aucune des activités de réaction ne sont associées entre elles, ce qui fait qu'il n'y a pas de recoupement dans le temps ici.

Total activité d'observation = 5'35, à savoir 43% de la séquence.

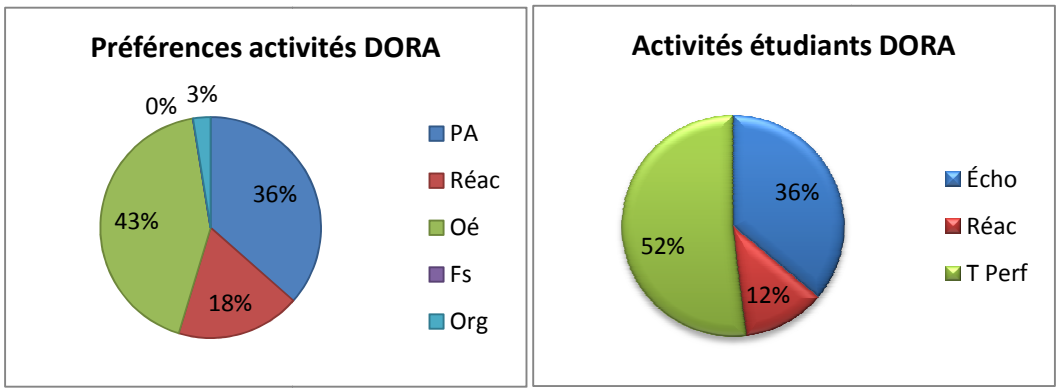
Total activité d'organisation = 20'', à savoir 3% de la séquence.

Avec le même type de calcul, les activités des étudiants se répartissent comme suit :

Total activités d'appropriation (« faire avec + faire après + regarder sans faire) = 6'15, à savoir 36% de la séquence.

Total des activités de réaction = 2'04, à savoir 12% de la séquence.

Total des activités de performation = 9', à savoir 52% de la séquence.



Voir dans le tableau 18 (p.234) les diagrammes synthétiques des groupes d'activités du professeur et des étudiants pour chaque séquence.

Détermination des registres lexicaux utilisés par les acteurs, calcul des occurrences lexicales par registres.

À l'intérieur du verbatim utilisé en situation par les professeurs, nous avons répertorié un certain nombre de registres lexicaux. Ces registres se sont avérés être très diversement répartis selon les professeurs. Un calcul précis des occurrences de mots appartenant aux différents registres nous a permis de faire ressortir ceux qui étaient privilégiés par chaque professeur.

Les registres répertoriés sont :

Les comptes musicaux : le professeur verbalise les comptes de la musique sur lesquels se font les mouvements. 123 223 3 4 5 623 723 8…

> Exemple classe de Dora, proposition 10, unité d'action 1 : *« continuons avec un adage, alors ça va faire….. **6 7 8 9** xxxx, **123 223 323 4 523 623 723 8 923** ensuite,… »*

Les mots du corps : les parties du corps nommées, bras, jambe, tête, buste, sacrum, occiput,…

> Exemple classe de Sabine, proposition 6, unité d'action 4 : *« ici 8 9 10 23, en principe tu l'as le 8? oui 123 223 323 423 5 6 **pied genou hanche tête**, tourne hop 23 1 »*

Les mots d'espace, exemples : devant, derrière, en bas, en haut,…

> Exemple classe d'Octave, proposition 11, unité d'action 2 : *« … **down up** fall in 7 8 2 3, 123 223 juste **en avant** 323 423 523 62plié3, ok tout de suite arabesque, pas de saut »*

Les verbes d'action, exemples : pousser, allonger, tirer, glisser,…

Exemple classe de Sabine, proposition 6, unité d'action 7-1: *« … ici tu **pousses** l'air puis tu **tournes**, c'est comme si tu te **sciais** le ventre… »*

Les figures de danse : noms des pas de danse, exemples : arabesque, attitude, pirouette, piqué,…

Exemple classe de Dora, proposition 10, unité d'action 1 : *« Alors marche 1 **cambré** 223 en **tendu**, …, 1 223 3 **arabesque** sur **plié** 4 523, on touche à 5 et à 23 on réallonge avec l'**arabesque**, 523 6 **promenade** 7 développe 8 développe 9, on est devant ensuite on fait 123 2, **courbe** sur **plié** en **coupé** 3 4 523 6 7 **rond de jambe** 8 on pose en fente, donc ça c'est lent, vous êtes ici à 6 croise 7 8 drop 23, ça va? »*

Latéralité : droite, gauche

Exemple classe de Quentin, proposition 14, unité d'action 2-2 : *« ici 1 pas de bourrée pirouette **gauche droite** saute galope, **droite gauche** saute 2 3, saute sur la **droite**, **gauche droite gauche** saute, **droite gauche droite** reste sur gauche et retiré pousser 123 même jambe encore attitude change rond de jambe et… »*

Glossolalies, exemples : iam pam pa , taïam tata,…

Exemple classe de Quentin, proposition 14, unité d'action 2-2 : *« ici **iam pam iam pam pam** avec les jambes allongées (…) et renverse le mouvement **alam pam** »*

Métaphores, exemples : bras fontaine, la résistance de l'air, flotter, balançoire,…

Exemple classe de Sabine, proposition 6, unité d'action 6: *« … mains utiles, pas des mains décoratives, ça va vous aider à sentir la **résistance de l'air** »*

Exemple classe de Thérèse, proposition 6, unité d'action 11-2: *« …ça c'est un rond dans l'espace, et **ça flotte** pour monter, j'ai bougé tout le temps par exprès, pour qu'il y ait du mouvement, alors **flotte** vers le haut… »*

Image mentale, exemples : visualiser la fin, prendre conscience de l'air dans l'espace,

Exemple classe de Sabine, proposition 6, unité d'action 19-1: *« Ici pour tout le monde, il faut que vous visualisiez la FIN de votre affaire »*

Qualificatif, exemples : grand, petit, large, vite,…

Exemple classe de Quentin, proposition 14, unité d'action 31 : *« … avec la pirouette, laissez la jambe en arrière, si tu mets la jambe trop en avant, tu vas accélérer, ouais, c'est vraiment laisser la jambe le plus **large** que possible, oui c'est ça c'est aussi la hauteur parce que si la jambe est trop bas tu vas tourner plus **vite**, … »*

Sensation, exemple : sensation bizarre,…

Exemple classe d'Octave, proposition 11, unité d'action 18 : *"when you did the solo principal, it was **something weird**, you had this feeling, that is the same thing happening* (quand vous avez fait le solo principal, c'était quelque chose d'étrange, vous aviez cette sensation, c'est la même chose qui se passe ici)

Ci-joint Figure 8: récapitulatif du recueil et du traitement des données

Figure 8 RÉCAPITULATIF RECUEIL ET TRAITEMENT DES DONNÉES

Méthodes	Objectif	Hypothèse	Traitement	Caractéristiques	Annexe	n°	Fig.
Entretien biographique avec enregistrement audio	faire émerger les souvenirs marquants du professeur en rapport avec sa formation en danse	certains souvenirs peuvent constituer une référence axiologique pour l'enseignement actuel du professeur	transcription	retranscription écrite complète et fidèle	entretien biographique	1	
			réarrangement-reconstitution-narration	organisation thématique	Analyse entretien biographique	2	
				codification			
				polarisation postif / négatif			
				filiation synthétique	schéma synthétique	3	1
			inclusion	mise en lien d'extraits avec les faits observés	Étude de la séquence	9	2
Enregistrement vidéo	Avoir accès à l'activité réelle afin d'établir les faits	certaines activités peuvent être privilégiées par rapport à d'autres activités	transcription	découpage en séquences, retranscription du verbatim en situation, observation des faits	transcription classe de danse	4	4
	observation systématique et scrupuleuse de l'activité des sujets	des couplages d'activités entre le professseur et les étudiants peuvent être privilégiées par rapport à d'autres	sélection d'une séquence	choix de la séquence "enchaînement"	tableau récapitulatif		3
				découpage temporel de la séquence en unités d'action	1ère version	5	5
	identifier les différentes catégories d'activités	les activités et couplages d'activités privilégiées définissent un certain style d'enseignement-apprentissage	condensation	découpage temporel de la séquence en unités d'action et catégorisation des activités	2ème version	6	7
	comparer les différents professeurs	les préférences d'activités peuvent se traduire en termes de volume temporel	calcul quantitatif	volume temporel de chaque activité / séquence	tableau des durées d'activités		16, 17, 18
Entretien d'auto-confrontation	connaître les intentions et les constructions de sens des sujets en rapport avec les situations vécues	les sujets peuvent se remémorer leur expérience passée à l'aide du support vidéo, et l'exprimer	transcription	retranscription écrite complète et fidèle	entretien d'auto-confrontation	7, 8	
		les professeurs peuvent formuler les intentions qui motivent leurs interventions auprès des étudiants	narration	sélection d'extraits d'entretien	Étude de la séquence	9	
				mise en lien des extraits d'entretiens avec le verbatim en situation et les faits observés			
		les étudiants peuvent formuler leur expérience et exprimer ce qui fait sens pour eux dans la situation vécue		paraphrase des extraits d'entretiens et observations du chercheur			
			condensation	discours réduit des extraits d'entretien en lien avec le verbatim en situation	description extrinsèque réduit	10	6

4. IDENTIFICATION ET ANALYSE DES INTERACTIONS

4.1. IDENTIFICATION ET ANALYSE DES ACTIVITÉS DU PROFESSEUR

- ACTIVITÉS DE COMMUNICATION D'ACTION
- ACTIVITÉS D'OBSERVATION
- L'ACTIVITÉ « FAIRE POUR SOI »

4.2. IDENTIFICATION ET ANALYSE DES ACTIVITÉS DES ÉTUDIANTS

- ACTIVITÉS D'APPROPRIATION
- ACTIVITÉS DE PERFORMATION

4.3. ANALYSE DES COUPLAGES D'ACTIVITÉS ENTRE LE PROFESSEUR ET LES ÉTUDIANTS

- DÉFINITION DE LA NOTION DE COUPLAGE D'ACTIVITÉS
- DESCRIPTION DES TYPES DE COUPLAGES D'ACTIVITÉS
- DYNAMIQUE DES COUPLAGES D'ACTIVITÉS DANS LES DIFFÉRENTES SÉQUENCES

4.4. VARIATIONS DE LA CONFIGURATION D'ACTIVITÉS SELON LES DIFFÉRENTS PROFESSEURS

- SÉQUENCE DE DORA
- SÉQUENCE D'OCTAVE
- SÉQUENCE DE QUENTIN
- SÉQUENCE DE SABINE
- SÉQUENCE DE THÉRÈSE

4.1. IDENTIFICATION ET ANALYSE DES ACTIVITÉS DU PROFESSEUR

Nous rappelons que l'identification et l'analyse des activités, dont il est question ici, ont été réalisées à partir de l'observation de l'enregistrement vidéo par le chercheur.

D'après l'observation des enregistrements vidéo, les professeurs sont engagés dans deux types d'activité. Dans un premier type d'activité, les professeurs communiquent leur exercice de danse aux étudiants afin que ces derniers se l'approprient et puissent le « reproduire ». Dans un second type d'activité, les professeurs observent les étudiants performer cet exercice dansé afin, nous pouvons logiquement le supposer, d'appréhender la qualité d'exécution de ces derniers.

Par conséquent, nous proposons de répartir les activités du professeur en deux grands types d'activités :

1. Les activités de communication
2. L'activité d'observation
3. Une troisième activité, qui ne relève pas directement de l'interaction professeur-élève et qui est observable seulement dans trois des cinq classes de danse filmées, sera également évoquée, il s'agit de l'activité « faire pour soi » du professeur. Cela correspond aux moments où le professeur fait pour lui la proposition dansée sans intention de communication immédiate mais pour une communication ultérieure vers les étudiants.

Ci-joint Tableau 1 : Les activités du professeur

❖ ACTIVITÉS DE COMMUNICATION

Le groupe « Savoirs d'action » du CNAM définit le concept de communication comme la « *mobilisation de signes dans une intention d'influence sur autrui. Activités de reconstruction de significations à intention et à effet de reconstruction de sens* » (Groupe "Savoirs d'action" du CNAM, 2004:317). Nous rappelons que ce même groupe définit l'action comme « *l'organisation singulière d'activités présentant une unité de sens et/ou dotée d'une unité de signification pour/par un sujet individuel ou collectif* » (op. cité :317)

Tableau 1 Les activités du professeur

Activité				Activités	Concept théorique	Objet de l'offre	activité mentale du professeur	Relation à l'activité des étudiants	Adresse	initiative
communication d'action	Proposition d'action	Présenter la partition		faire quoi faire	offre de signification	les informations supposées à priori nécessaires sur la proposition dansée	sélectionner	partiellement indépendante	collective	professeur
				dire quoi faire			construire			
		Expliquer la proposition		faire comment faire			anticiper			
				dire comment faire			communiquer			
	Réaction	réagir à l'interrogation	par la présentation de la partition	répondre en faisant quoi faire	construction de sens traduite en offre de signification	les informations supposées nécessaires sur la proposition dansée d'après les activités des étudiants	observer	dépendante	individuelle (collective implicite)	étudiant
				répondre en disant quoi faire			écouter			
			par l'explication de la proposition	répondre en faisant comment faire			évaluer			
				répondre en disant comment faire			interpréter			
		Réagir à la performation		prescription à faire			comprendre		individuelle et collective	professeur
				dire en accompagnant le faire			sélectionner		collective	
				évaluer le faire			communiquer		individuelle et collective	
Observation		Observer la performation		regarder faire	évaluation	une attention aux étudiants	évaluer	dépendante	individuelle et collective	professeur

Si nous combinons les deux définitions, de la communication et de l'action, formulées par le groupe « Savoirs d'action » du CNAM, nous proposons la définition suivante de la communication d'action du professeur de danse dans la classe technique: **Communication donnant lieu à une organisation singulière d'activités, dont l'unité de signification concerne une proposition dansée, dans l'intention d'influencer les activités de construction de sens des étudiants relatives à leur appropriation de cette proposition.**

Cette communication se caractérise par sa dimension unidirectionnelle, une adresse collective ou individuelle suivant le moment de la séquence, et s'organise autour de l'artefact que nous appelons : « proposition dansée ».

Ci-joint Tableau 2 : Exemples de Communication du professeur. Nous exposons des exemples de communication, un pour chaque professeur, relatif à une unité d'action extraite de la séquence de la classe technique étudiée pour chacun.

La communication, nous l'avons spécifié plus haut, se caractérise par une configuration d'associations spécifiques d'activités. C'est cette configuration que nous allons détailler ci-après. Cette configuration regroupe deux grands ensembles d'activités qui se différentient par leurs objectifs spécifiques et leurs relations avec les activités des destinataires: les activités de « **propositions d'action »** et les activités en **« réaction »** à l'activité des interlocuteurs, en l'occurrence, ici, les étudiants. Une troisième activité complète cette configuration : la **« gestion de la classe ».**

- **Activités de propositions d'action**

Les activités de propositions d'action concernent les offres de signification reliées essentiellement à la proposition dansée. Par ces offres, **le professeur anticipe sur les besoins présupposés des étudiants** à partir d'hypothèses construites de par son expérience. Ces activités sont **indépendantes de l'activité actuelle des étudiants**. **L'adresse** de cette activité de communication **est collective**.

> Exemple de proposition d'action, séquence Sabine, Proposition 6, Unité d'action 2 : **Verbatim en situation :** « *On refait ça une fois pour que ce soit vraiment très clair / on est à 6 ici donc pieds, le pied nous tire, la tête continue de tirer, mon dos y va… tam pa pa tête bassin hanche up* ».

Tableau 2 EXEMPLE DE COMMUNICATION								
Professeur	**extrait de l'unité d'action: transcription du discours**	**mobilisation de signes :** observation de la vidéo			**intention:** entretien d'auto confrontation	**attirer l'attention sur…**	**configuration**	**image identitaire**
		action dansée	**Discours**	**gestes illustratifs**				
DORA unité d'action 9	*on révise rapidement? Oui Alors 1 123 223, je vais accélérer d'accord ? 3 4 touche allonge allonge 6 7 8 jusqu'à 9, marche 1 courbe 2 développe 3 développe 4 523 6 7 8 9 / euh 9 avec les bras, natation (à la place du compte 223) 323 423 5 6 7 bras fontaine 8 et ici pour descendre on fait ce que je vous demande de jamais faire.....sortir les fesses, yes, faire une ondulation comme ça vient (S.9)*	démonstration en mouvements de la proposition dansée. Exagération et répétition du mouvement d'ondulation de la colonne	Registre de présentation : comptes musicaux; verbes d'action; figures; parties du corps; métaphores. Une occurrence d'epxlication avec une association entre partie du crops et verbe d'action	geste de type spatiographique : ondulation de la main pour figurer l'ondulation de la colonne	***j'ai l'impression de le démontrer clairement dans mon corps,*** *j'mets de l'emphase, j'le compte, je mets de l''emphase dans les comptes pour euh traduire la suspension, quand est-ce qu'Il y a l'accent (L.534-536).*	le mouvement d'ondulation de la colonne mobilise les trois types de signes : l'action dansée, le discours, le geste illustratif	de type "présentation de la proposition" avec une association "présenter et expliquer" à la fin de l'unité d'action. Combine mouvements, discours et gestes illustratifs.	professeur appliqué

Tableau 2 EXEMPLE DE COMMUNICATION								
Professeur	**extrait de l'unité d'action: transcription du discours**	**mobilisation de signes :** observation de la vidéo			**intention:** entretien d'auto confrontation	**attirer l'attention sur…**	**configuration**	**image identitaire**
		action dansée	**Discours**	**gestes illustratifs**				
OCTAVE unité d'action 8	*on va reprendre ensemble? la technique là, de faire des petits sauts comme ça ok, ce qui est ben important c'est que la forme s'ouvre, parce que les petits sauts peuvent faire que la forme rentre, ok ça peut faire ça, vous voulez pas faire ça, vous voulez faire en fait l'inverse de ça, out out out opening, out out out soften back in, to the right line (S.8)*	fait une première fois le mouvement globalement. Refait ensuite le même mouvement en montrant la mauvaise manière de faire puis la bonne manière de faire	registre d'explication : association entre les noms de mouvements et les verbes d'action	geste de type kinémimique avec les mains pour figurer l'action d'éloignement puis de rapprochement sur le plan horizontal	*pourquoi j'ai pris un petit comme 30 secondes pour leur spécifier la manière de faire ce petit sautillé là, c'est que c'est la première fois que moi, je leur demande de le faire, donc ça c'est vraiment une nouvelle information et* ***mon expérience*** *que quand on aborde quelque chose comme ça, l'exécution elle est différente de l'apparence du mouvement, et je veux pas qu'ils tombent dans une apparence qui va pas avec ce qu'ils doivent faire. (674-680)*	l'enchaînement arabesque sautée et pirouette mobilise les trois types de signes : le mouvement dansé répété deux fois, la deuxième fois sous le mode vrai/ faux; le discours explicatif; les gestes illustratifs	de type "explication de la proposition" avec une association entre discours, mouvements dansés et gestes illustratifs	professeur expérimenté

Tableau 2 EXEMPLE DE COMMUNICATION

Professeur	**extrait de l'unité d'action: transcription du discours**	**mobilisation de signes :** observation de la vidéo			**intention:** entretien d'auto confrontation	**attirer l'attention sur…**	**configuration**	**image identitaire**
		action dansée	**Discours**	**gestes illustratifs**				
QUENTIN unité d'action 17	*je vais essayer de faire toute la phrase par moi-même, mais* ***je vais mettre la concentration sur les bras*** *„… je vais essayer par moi-même parce que je cherche une quality, 723 8 (S.17)*	Il danse toute la phrase en exagérant l'amplitude des bras, les déplacements dans l'espace et le ralentissement du temps	registre du partage d'intention : annonce ce sur quoi il se concentre : une partie du corps		***J'ai remarqué*** *que les connections avec le bras, le tronc, les jambes, c'était pas toujours ensemble. j'ai décidé que je vais démontrer, parce que* ***je cherche*** *une façon qui est très très spécifique... exagérer plus la connexion avec le haut du corps... j'ai ralenti le temps un peu parce que souvent* ***j'ai remarqué*** *qu'ils sont très très pressés plus que nécessaire, alors* ***j'ai voulu démontrer*** *que c'est possible de mettre cette phrase à cette vitesse mais lentement (L.563-579)*	une partie du corps : les bras	de type présentation-explication combinées dans la démonstration exagérée du mouvement. Absence de discours.	professeur danseur-chercheur-observateur

Tableau 2 EXEMPLE DE COMMUNICATION								
Professeur	**extrait de l'unité d'action: transcription du discours**	**mobilisation de signes :** observation de la vidéo			**intention:** entretien d'auto confrontation	**attirer l'attention sur…**	**configuration**	**image identitaire**
		action dansée	**Discours**	**gestes illustratifs**				
SABINE unité d'action 15	*tout le monde on veut juste connecter sur l'idée de centre vers le centre de la terre, vers le ciel. Cela fait qu'on est ici, il y a autant de nous qui s'en va en bas que de nous qui s'en va en haut, et non pas talata TA TA parce que là on finit par être tout en haut et on n'a plus de racines ok? Fait que la moitié de vous s'en va en bas et l'autre moitié s'en va en haut, (S.15)*	elle effectue le mouvement de transfert de poids ; elle montre le mouvement qu'il ne faut pas faire, à savoir soulever le talon du sol	registre d'explication: mise en relation du corps avec des verbes d'action et l'espace	gestes déictiques de la main qui désignent le sol et le plancher, deux fois de suite. Gestes kinémimiques des mains qui suggèrent l'action de s'appuyer sur le sol, puis l'action de soulever vers le plafond.	*là **je les rebranche** sur cette idée là de la périphérie, du centre VERS la périphérie, donc du centre vers la terre puis vers le ciel parce que c'est un des éléments au moins qui va **faire baisser leur anxiété**. (rire) Fait que c'est la raison pour laquelle **je les rebranche** là-dessus, comme ça il y a certainement une meilleure organisation physique qui va venir parce que leur BASSIN va être plus mobilisé, puis plus actif, comme ça **ils ne seront pas coincés dans le haut**. (L.392-398)*	l'espace haut et bas par la répétition des mêmes mots et la reformulation d'une même notion par des mots différents: terre = bas = racines ciel = haut	de type "explication de la proposition" avec une association entre discours, mouvements dansés et gestes illustratifs avec une dimension de persuasion donnée par les accentuations et l'intensité de sa voix	professeur "secouriste"

Tableau 2 EXEMPLE DE COMMUNICATION

Professeur	**extrait de l'unité d'action: transcription du discours**	**mobilisation de signes :** observation de la vidéo			**intention:** entretien d'auto confrontation	**attirer l'attention sur…**	**configuration**	**image identitaire**
		action dansée	**Discours**	**gestes illustratifs**				
THÉRÈSE unité d'action 2	*Vous avez balancé 23, aller 23, chassé 23 arrive, plier et à la seconde plier en arrière, vous avez 123 2 rond de jambe, 323 423 5 passé 6 vers le haut vous redressez et les bras arrivent à la seconde. faites la renverse, plier à la seconde, plier en avant , plier on allonge , 7 et de 8, vous avez 1 passé 2, c'est une courbe en avant, et 4 vous avez oupla ! (S.2)*	Démonstration en mouvements de la proposition dansée, mimée avec la main sur P3-7,8	registre "de présentation de la partition": les figures (11 occurrences) et les comptes musicaux (23 occurrences) sont majoritaires; verbes d'action, parties du corps	geste kinémimique de la main qui figure le mouvement de rond de jambe	*Cette phrase là,... le travail est de comment connecter la rotation pour une longue période de temps...* ***Je vais mettre l'emphase encore sur le compte*** *. C'est tout... s'ils n'ont pas appris la phrase je ne pourrai pas parler sur quoi travailler. Parce qu'ils ont trop de choses qui se passe dans leur tête ... avant que tout le groupe soit capable de faire la phrase,* ***j'attends un peu avant d'intervenir*** *... (L.323-337)*	les figures associées aux comptes musicaux sont systématiquement énoncées sur chaque temps de la proposition.	de type "présentation de la partition". Combine mouvements et discours.	professeur structuré

> **Observation du chercheur** : Sabine danse le passage au sol en verbalisant les actions. Par manque de place, elle se recule pour refaire le passage au sol une deuxième fois en verbalisant les parties du corps.

Dans les différents exemples de communication d'action exposés dans le Tableau 2, nous avons évoqué différents type d'actions didactiques (montrer, exagérer, bonne manière/mauvaise manière de faire, ralentir,…) et différents types de discours (présentation, explication, partage d'intention) qui permettent de découper cette activité de proposition d'action en deux types de sous activités suivant le contenu, en danse et en discours, de l'information donnée. Soit le contenu concerne juste la description de la proposition dansée et nous nommerons cette activité : **présentation de la proposition** ; soit le contenu concerne une explication de la proposition dansée et nous nommerons cette activité : **explication de la proposition.** Chacune de ces deux activités se subdivise encore en deux sous activités, l'une concernant les actes dansés, l'autre les actes discursifs.

Présenter la proposition

Dans cette activité, l'offre de signification ne porte que sur les aspects descriptifs de la proposition. Deux activités constituent cette activité de présentation de la proposition.

Quand la présentation **donne à voir le « faire »,** c'est-à-dire est réalisée sous forme d'actes corporels dansés, nous nommerons cette activité **« faire quoi faire ».** Quand la présentation **donne à se représenter le « faire »,** c'est à dire est réalisée sous forme de discours portant sur les questions quoi ? (figures de danse, parties du corps, verbes d'action, espace,…), quand ? (comptes musicaux), comment ? (qualificatifs d'amplitude, de vitesse,…), nous nommerons cette activité **« dire quoi faire ».**

Exemple, séquence de Dora, Proposition 10, unité d'action 2 (DVD, extrait n°1):

> **Verbatim en situation :** « *Alors marche 1 cambré 223 en tendu, vous pouvez avoir un petit peu de poids sur l'orteil, 1 223 3 arabesque sur plié 4 523, on touche à 5 et à 23 on réallonge avec l'arabesque, 523 6 promenade 7 développe 8 développe 9,… »*

Dans cet exemple, le professeur (Dora) « fait quoi faire » en exécutant elle-même les mouvements dansés proposés aux étudiants et « dit quoi faire » en verbalisant des informations sur le mouvement, relatives à l'action dansée (*marche, touche, réallonge, développe,…*), aux

comptes musicaux (*1… 223… 1 223 3… 4 523…*) et aux figures de danse (*cambré, tendu, arabesque, promenade,…*).

Expliquer la proposition

Dans cette activité, l'information porte sur le processus du mouvement, c'est-à-dire, comment le destinataire de la communication devrait s'organiser avec son corps, le temps et l'espace pour réaliser le résultat souhaité. Deux activités constituent cette activité d'explication de la proposition. Quand l'explication **donne à voir comment « faire »,** c'est-à-dire que l'offre de signification se fait sous formes d'actes corporels dansés ou de gestes *« illustratifs coverbaux »*[52] (Cosnier, 1982:266) qui portent sur la manière de faire le mouvement, en utilisant les diverses stratégies d'exagération, de bonne manière/mauvaise manière de faire, de ralentissement, de décomposition, de gestualité « *kinémimique* ou *spatiographique* »[53] (op.cité), de manipulation, de toucher, d'auto toucher,… nous nommerons cette activité **« Faire comment faire »**. Les gestes *« illustratifs coverbaux »* pourraient encore correspondre à ce que BRUNER identifie comme une « *stylisation* » (Bruner, 1983) du geste.

Exemple, séquence de Sabine, Proposition 6, Unité d'action 15 (DVD, extrait n°2):

> **Observation du chercheur :** Sabine fait le mouvement (transfert de poids sur une jambe latéralement avec cercle de bras extérieur du bas vers le haut) en faisant ce qu'il ne faut pas faire : lever le talon.

En faisant ce qu'il ne faut pas faire (lever le talon), Sabine montre par la négative comment faire le mouvement qui consiste justement à ne pas lever le talon.

Quand l'explication **donne à se représenter comment faire,** c'est à dire que l'offre de signification se fait sous forme d'actes discursifs qui portent sur les relations entre les différents éléments du mouvement : corps ; verbes d'action ; environnement ; espace, nous nommerons cette activité **« dire comment faire »**.

Exemple, séquence de Sabine, Proposition 6, Unité d'action 15 :

---

[52] COSNIER définit la gestualité coverbale comme une gestualité associée au discours verbal pour illustrer, connoter ou renforcer certains traits phonétiques, syntaxiques ou idéiques.

[53] COSNIER propose quatre catégories de gestes illustratifs coverbaux dont les gestes kinémimiques qui miment l'action en cours et les gestes spatiographiques qui schématisent la structure spatiale.

> **Verbatim en situation :** « *Tout le monde on veut juste connecter sur l'idée de centre vers le centre de la terre, vers le ciel. Cela fait qu'on est ici, il y a autant de nous qui s'en va en bas que de nous qui s'en va en haut, et non pas talata TA TA parce que là on finit par être tout en haut et on n'a plus de racines ok? Fait que la moitié de vous s'en va en bas et l'autre moitié s'en va en haut,… »*

L'activité « dire comment faire » est réalisée ici par Sabine, d'une part, en reliant le corps à l'espace : « *l'idée de centre vers le centre de la terre, vers le ciel… autant de nous qui s'en va en bas que de nous qui s'en va en haut »*, et d'autre part, en établissant une relation de cause à effet entre ce qu'il ne faut pas faire « *parce que là on finit par être tout en haut »* et les conséquences que ce défaut entraîne *« et on n'a plus de racines… »*.

Si nous reprenons l'exemple de Dora, cité plus haut, nous pouvons constater qu'au milieu de son activité de « dire quoi faire », la phrase « *vous pouvez avoir un petit peu de poids sur l'orteil »* établit une relation entre une action *« vous pouvez avoir un petit peu de poids »* et une partie du corps *« sur l'orteil »*, ce qui fait entrer cette phrase dans la catégorie « dire comment faire » *:*

> Dora, Proposition 10, unité d'action 2 : « *Alors marche 1 cambré 223 en tendu, **vous pouvez avoir un petit peu de poids sur l'orteil**, 1 223 3 arabesque sur plié 4 523, on touche à 5 et à 23 on réallonge avec l'arabesque, 523 6 promenade 7 développe 8 développe 9,… »*

Ci-joint Tableau 3 : Exemples de proposition d'action. Nous exposons des exemples de proposition d'action pour chaque professeur, relatifs à une unité d'action extraite des séquences étudiées.

Tableau 3 Exemples de Proposition d'action				
Professeur	**unité d'action**	**Association d'activités**	**Types d'actes dansés et de registres de discours**	**observation et verbatim d'illustration**
DORA (unité d'action 9)	présentation de la partition	faire quoi faire	démonstration dansée	danse toute la proposition du début à la fin
		dire quoi faire	comptes musicaux verbes d'action (touche, allonge, développe) figure (courbe) parties du corps (bras) métaphores (natation, bras fontaine)	*Alors 1 123 223, je vais accélérer d'accord ? 3 4* ***touche allonge allonge*** *6 7 8 jusqu'à 9,* ***marche*** *1* ***courbe*** *2* ***développe*** *3* ***développe*** *4 523 6 7 8 9 / euh 9 avec les* ***bras*** *,* ***natation*** *323 423 5 6 7* ***bras fontaine*** *8*
	explication de la proposition dansée	faire comment faire	exagération, répétition, geste "spatiographique"	mouvement de la colonne vertébrale. ondulation de la main pour figurer l'ondulation de la colonne
		dire comment faire	association verbes d'action (descendre, sortir) et partie du corps (fesses)	*ici* ***pour descendre*** *on fait ce que je vous demande de jamais faire.....* ***sortir les fesses*** *, faire une ondulation comme ça vient*
OCTAVE (unité d'action 2-1)	présentation de la partition	faire quoi faire	démonstration dansée minimale	il esquisse la séquence, son exécution rythmique est approximative sur les 6 premiers comptes de la 2ème phrase ,il ralentit le tempo à la fin de P2 avant d'enchaîner sur P3, s'arrête sur P3-7
		dire quoi faire	comptes musicaux figure (saut, skip, jeté, plié, arabesque) espace (down, up, en avant) qualificatifs (rapide) verbe d'action (fall in)	*123 et 223 32et3 42et 3 523 623 723* ***saut skip jeté rapide rapide rapide*** *, …xxxxxxx…* ***down up*** ***fall in*** *7 8 2 3, 123 223 juste* ***en avant*** *323 423 523 62* ***plié*** *3, ok tout de suite* ***arabesque*** *, pas de saut*
OCTAVE (unité d'action 19-1)	explication de la proposition dansée	faire comment faire	toucher, geste "kinémimique"	touche le côté du buste de l'étudiante, gestes de la main figurant l'action à accomplir
		dire comment faire	relations entre parties du corps touchées (ça) et des verbes d'action (venir, sépare, ramène)	*Ce que vous avez besoin là-dedans, c'est très très important,* ***il ne faut pas que ça veuille venir à ça*** *, ok?* ***il faut que ça, ça se sépare*** *,* ***pendant que vous sautez sépare sépare et ensuite change then bring it together*** (change, ramène les ensemble), *year? this is the opposition of those actions that will keep you up,* (c'est l'opposition de ces actions qui vont vous faire résussir)

Tableau 3 Exemples de Proposition d'action				
Professeur	**unité d'action**	**Association d'activités**	**Types d'actes dansés et de registres de discours**	**observation et verbatim d'illustration**
QUENTIN (unité d'action 2-3)	présentation de la partition	dire quoi faire	parties du corps (bras) qualificatif (grand) espace (vers la gauche)	*avec les **bras** , sont vraiment **grands** , 423 ici, vous allez **vers la gauche** ,*
	explication de la proposition dansée	faire comment faire	ralentir, exagérer	Il reprend P4 (rond de jambe - chute) en ralentissant et exagérant l'ampleur des bras, refait encore une fois P4 en ralentissant et exagérant l'ampleur des bras
SABINE (unité d'action 5)	explication de la proposition dansée	faire comment faire	geste "kinémimique", auto toucher, vrai/faux	fait le geste de pousser avec ses mains. posant sa main sur le sacrum, en pliant deux fois sur ses jambes. Pointe ses fesses en arrière (montre le défaut qu'il ne faut pas faire). Effectue le mouvement en 8 des bras.
		dire comment faire	relation entre verbes d'action (pousse en tournant) relation partie du corps - verbe d'action (le sacrum descend) relation partie du corps - espace (pas fesses en arrière)	*ok donc d'ici pousse, **pousse en tournant** , on finit en parallèle plié, **le sacrum descend** , **pas fesses en arrière** et hop pour s'en retourner par là*
THÉRÈSE (unité d'action 5)	présentation de la partition	faire quoi faire	démonstration dansée minmale	marque P1-1,2,3,4, accélère sur P1-5,6,7,8. toujours en accélérant mime P2-1,2,3,4; marque P2-5,6,7,8; marque P3-1,2,3,4; mime P3-5,6,7,8; ralentit et marque à un rythme normal P4-1,2,3,4,5,6,7,8; marque P5-1,2,3,4; s'arrête sur 5 pour préciser les bras, nomme l'attitude sans la faire
		dire quoi faire	figures (balancé, chassé, plié, enveloppé, courbe, à la seconde,…) verbes d'action (arrive, brosser, renverse, redresser) comptes musicaux espace (en avant) parties du corps (bras)	*Alors **balancé, chassé chassé** , **arrive** **plié** et 6 et 7 et 8, 1 e 2 3 4 **brosser** **en avant** 5 **enveloppé** 6 7 et 8, je **renverse** **plié ½** **plié½** **plié** au complet 7 8, vous avez le 1 2 **courbe** devant 3 4 vous avez 5 **redresser** 6 **chassé** 7 **passé** le 8, vous faites **balancé** palapa **chassé chassé chassé** , les **bras** sont **à la seconde** ,*

Associations d'activités dans les propositions d'action

Dans cette activité de propositions d'action, nous devons prendre en compte, d'une part que la plupart des activités de présentation de la partition et d'explication de la proposition associent le faire et le dire, et d'autre part, que certaines activités de présentation sont associées à des activités d'explication à l'intérieur d'une même unité d'action.

Exemple association du faire et du dire dans l'activité de présentation de la proposition :

Séquence de Dora, Proposition 10, unité d'action 2 :

> **Verbatim en situation :** « *Alors marche 1 cambré 223 en tendu, vous pouvez avoir un petit peu de poids sur l'orteil, 1 223 3 arabesque sur plié 4 523, on touche à 5 et à 23 on réallonge avec l'arabesque, 523 6 promenade 7 développe 8 développe 9,… »*

Dans cet exemple, le professeur (Dora) « fait quoi faire » en exécutant elle-même les mouvements dansés proposés aux étudiants et « dit quoi faire » en verbalisant des informations descriptives sur le mouvement, relatives à l'action dansée (*marche, touche, réallonge, développe,…*), aux comptes musicaux (*1… 223… 1 223 3… 4 523…*) et aux figures de danse (*cambré, tendu, arabesque, promenade,…*).

Exemple association présentation et explication de la proposition :

Séquence de Quentin, proposition 14, unité d'action 2-3 :

> **Verbatim en situation :** « *avec les bras, ils sont vraiment grands, 423 ici, vous allez vers la gauche »*

Dans cet exemple, le professeur (Quentin) « dit quoi faire » en verbalisant des informations descriptives sur le mouvement et « fait comment faire » en exécutant le mouvement, non pas dans sa temporalité et son amplitude réelle, mais en ralentissant et en exagérant l'amplitude des bras. Or, nous l'avons mentionné plus haut, nous proposons que dès qu'une relation entre deux éléments du mouvement est établie, ici entre les actions de ralentir et d'exagérer, cela ressort de la catégorie « faire comment faire » dans le sens où ces actions espèrent attirer l'attention de l'étudiant sur un aspect procédural du mouvement. Dans l'exemple cité, le professeur propose une relation entre l'espace souhaité (l'amplitude des bras) et le temps adapté pour le faire (ralentir), ce qui constitue une offre en acte dansé sur la manière de faire le mouvement.

Si nous effectuons un récapitulatif des cinq séquences analysées, le nombre d'occurrences d'associations de « faire » et de « dire » dans la présentation de la proposition et dans l'explication de la proposition est assez révélateur d'un fonctionnement « naturel » très

communément répandu chez les professeurs participants à l'étude. Nous pouvons cependant noté que cette association est plus importante dans l'activité de présentation que dans l'activité d'explication. En ce qui concerne l'association de la présentation et de l'explication, nous constatons une grande disparité selon les cas. Dans le cas de Dora, toutes les activités d'explication sont associées aux activités de présentation. Dans le cas de Thérèse, aucune activité d'explication n'est associée aux activités de présentation. Dans les trois autres cas (Octave, Quentin et Sabine), cette association représente des durées variables, respectivement 12%, 27% et 30% du temps total des activités de propositions d'action.

Ci-après Tableau 4: Récapitulatif des associations d'activités de propositions d'action

Tableau 4 Récapitulatif associations activités de proposition d'action

Activités	**Dora**		**Octave**		**Quentin**		**Sabine**		**Thérèse**	
ua = unité d'action s = secondes	**Total ua**	**temps (s)**	**Total ua**	**temps (s)**	**Total ua**	**temps (s)**	**Total ua**	**temps (s)**	**Total ua**	**temps (s)**
Total proposition d'action (PA)	**16**	**286**	**19**	**397**	**22**	**405**	**33**	**280**	**12**	**306**
Total présentation (Pr)	**16**	**286**	**12**	**182**	**17**	**265**	**10**	**162**	**9**	**218**
Prfd	14	253	7	116	13	184	8	130	7	202
% Prf-Prd / T Pr		88%		64%		69%		80%		93%
% Prf-Prd / T PA		88%		29%		45%		46%		66%
Total explication (Ex)	**4**	**38**	**9**	**304**	**8**	**206**	**26**	**207**	**3**	**88**
Exfd	1	3	6	205	4	106	15	96	2	48
% Exf-Exd / T Ex		8%		67%		51%		46%		55%
% Exf-Exd / T PA		1%		52%		26%		34%		16%
Total Pr + Ex	**4**	**161**	**2**	**49**	**3**	**109**	**4**	**84**	**0**	
% Pr + Ex / T PA		56%		12%		27%		30%		0%

Légende	
Présentation par le faire	Prf
présentation par le dire	Prd
Présentation par le faire et le dire	Prfd
Explication par le faire	Exf
Explication par le dire	Exd
Explication par le faire et le dire	Exfd

- **Activités « en réaction »**

Les activités de réaction du professeur concernent les offres de signification reliées essentiellement aux activités des étudiants. Par ces offres, le professeur réagit, d'une part aux interrogations exprimées par des étudiants, d'autre part à la performation de ces derniers. Le professeur devient le destinataire de la communication initiée par l'étudiant et va donner lieu, chez lui, à une **construction de sens instantanément traduite en offre de signification**. Ces activités sont **dépendantes de l'activité actuelle des étudiants**.

Cette activité de réaction se décline donc en deux groupes d'activités, le premier groupe concerne **les réponses aux interrogations des étudiants**, le deuxième groupe concerne **les réactions à la performation des étudiants.**

Réagir aux interrogations des étudiants

Dans ces activités de réponse, nous retrouvons les activités de propositions d'action, à savoir la présentation de la proposition en « dire quoi faire et faire quoi faire », et l'explication de la proposition en « dire comment faire et faire comment faire ». La différence d'avec les premières réside essentiellement dans **l'initiative de l'activité** qui **appartient ici aux étudiants**. De plus, **l'adresse est souvent individuelle**, même s'il peut y avoir une **adresse collective implicite**. D'autre part, les activités sensorielles et mentales du professeur, quand il est interpellé par les étudiants, se caractérisent par de l'écoute, de l'observation, de l'interprétation, qui l'amènent à sélectionner des informations pour finir par les communiquer en fonction ce qu'il pense nécessaire et de ce qu'il a compris. Pour leur définition, se référer au paragraphe précédent les concernant. Nous les formulerons ainsi : **réagir à l'interrogation par la présentation de la proposition** intégrant les deux activités « répondre en faisant quoi faire » et « répondre en disant quoi faire »

Exemple, séquence de Dora, Proposition 10, unité d'action 10 :

> **Question de l'étudiant:** "*les bras aussi vont derrière?*"
> **Réponse du professeur :** « *Oui ils vont derrière et on les ressort à la secon::::::de, seconde »*

Dora « répond en faisant quoi faire » en exécutant elle-même le mouvement sur les comptes P3-3,4. Elle fait durer et ralentit le tour sur le mot « *secon::::::de* ». Elle « répond en disant quoi

faire » en verbalisant des informations relatives au corps « *ils, les* » (= les bras), à l'espace « *derrière* » et à une figure de danse « *à la secon::::::de* ».

Et **réagir à l'interrogation par l'explication de la proposition** intégrant les deux activités « répondre en faisant comment faire » et « répondre en disant comment faire ».

Exemple, séquence de Sabine, Proposition 6, unité d'action 7-1 :

> **Question de l'étudiant:** « *c'est quoi le chemin des bras à la fin, j'pense qu'à droite ça va mais à gauche ?* »
> **Réponse du professeur :** *« ici tu pousses l'air puis tu tournes,* ***c'est comme si tu te sciais le ventre*** »

Sabine répond en « disant comment faire » en proposant à la fois une analogie *« c'est comme si… »,* et en reliant une action « *sciais* » à une partie du corps « *le ventre* ». Elle y associe l'activité de « faire comment faire » en exagérant le dessin en 8 avec ses mains tout en réalisant le mouvement elle-même (tour avec les bras qui dessinent un 8). Le résultat dans sa production du mouvement met en évidence une amplitude et une précision du tracé du 8 dans l'espace avec ses mains.

Puisque l'activité de répondre à l'interrogation de l'étudiant utilise les activités de présentation de la partition et d'explication de la proposition, nous allons retrouver les mêmes associations d'activités, du faire et du dire ainsi que les associations entre la présentation et l'explication, que nous avons exposées dans le paragraphe précédent.

Réagir à la performation

Dans ces activités de réaction à la performation, l'activité du professeur s'articule autour de son observation de l'activité des étudiants. Le professeur observe l'activité de performation des étudiants, construit du sens à partir de son observation et communique en fonction de cette observation. Nous pouvons distinguer trois activités à l'intérieur de cette activité : prescrire, accompagner, évaluer.

- ✓ *Prescrire le faire*

Quand le professeur formule ce qu'il attend de l'activité des étudiants, soit avec des verbes du registre de la prescription (il faut que…, vous devez,…), soit avec un mode impératif, nous appellerons cette activité **« prescrire le faire ».**

Exemple, Sabine, Proposition 6, unité d'action 19 (DVD, extrait n°3) :

> **Verbatim en situation :** « *Ici pour tout le monde,* ***il faut que*** *vous visualisiez la FIN de votre affaire… Alors dès que vous êtes là,* ***vous SAVEZ*** *que c'est LÀ que* ***vous voulez*** *aboutir ok,* ***vous vous en allez*** *par là »*

Sabine a observé la première performation des étudiants lors des unités d'action 10-2, 11-2, 13, et suite à cette observation, elle réagit ici en introduisant une prescription aux étudiants par l'expression « *il faut que* », et par le mode impératif des deux verbes « *vous voulez… vous vous en allez…* »

- ✓ *Accompagner le faire par le dire*

Quand le professeur verbalise des éléments du mouvement appartenant le plus souvent au registre de la présentation de la proposition (parties du corps, comptes musicaux, verbe d'action, espace,…) pendant la performation des étudiants, nous appellerons cette activité **« accompagner le faire par le dire».**

Exemple, séquence Octave, proposition 11, unité d'action 11 (DVD, extrait n°4):

> **Observation du professeur :** Octave marche de long en large devant les étudiants en criant ses commentaires.
> **Verbatim en situation :** « *full stretch… RELEVÉ XXX NICE GOOD WORK…..TRAVEL...REBOUND ET::: OUT RIGHT LEG OUPS…..…ROLL BACK STAY:::::::::: ET VERTICAL UP »* (les majuscules signifient l'intensité forte de la voix)

Octave « dit en accompagnant le faire » en verbalisant à très haute voix, pour être entendu par-dessus la musique, différentes informations de la présentation de la proposition : une figure de danse *« relevé »*, des verbes d'action *« travel* (voyage), *rebound* (rebondis), *roll* (roule), *stay* (reste), des éléments d'espace *out* (vers l'extérieur) *back* (en arrière), *vertical, up* (en haut), de corps et de latéralité *right leg* (jambe droite).

- ✓ *Évaluer le faire*

Quand l'activité du professeur consiste à donner un avis évaluatif, c'est à dire à s'exprimer sur le résultat produit par la performation de l'étudiant (*la représentation de l'existant*)[54] mis en relation

[54] Issu du lexique de Jean-Marie BARBIER donné dans le séminaire doctoral du Centre de Recherche sur la Formation du CNAM le 23 février 3003.

avec le résultat souhaité par lui (*la représentation du désirable*)[55], nous nommerons cette activité **« évaluer le faire ».**

Exemple, séquence Quentin, proposition 14, unité d'action 7 :

> **Verbatim en situation :** « *Ah ici tu veux laisser ta hanche plus, ensuite laisser la jambe xxxx par le pied, laisse le pied chercher, oui c'est bon* »

L'évaluation du faire est introduite ici par le verbe *« laisser »* qui représente le désirable et l'adverbe *« plus »* qui sous-entend implicitement que l'observation de la performation de l'étudiant (l'existant) par le professeur fait dire à ce dernier qu'il ne voit pas assez l'action désirée.

Ci-joint Tableau 5 : Exemples d'activités de réaction du professeur. Nous exposons des exemples de réaction aux activités des étudiants pour chaque professeur, relatifs à une unité d'action extraite des séquences étudiées.

- ✓ *Associations d'activités dans les activités de réaction à la performation*

L'activité d' « accompagner le faire par le dire » est systématiquement associée, dans tous las cas étudiés, à l'activité d'observation de la performation des étudiants. Par contre l'activité d'évaluer le faire est beaucoup plus occasionnelle. Il faut cependant noter que cette association d'activités présente des durées inégales quant aux différentes activités associées. Dans la plupart des cas, l'activité d'observation dure pendant toute l'unité d'action, alors que les activités « dire en accompagnant le faire » et « évaluer le faire » peuvent ne durer que quelques secondes. Cette association d'activités est, de toutes façons, quantitativement très hétérogène selon les cas.

[55] idem

Tableau 5 Exemples d'activités en réaction du professeur				
Professeur	**Activité**	**Activités**	**Types d'actes dansés et de registres de discours**	**observation et verbatim d'illustration**
DORA (UA 10)	réagir à l'interrogation par la présentation de la partition	répondre en faisant quoi faire	démonstration dansée	répond en faisant le mouvement sur les comptes P3-3,4.
		répondre en disant quoi faire	espace (derrière), verbe d'action (ressort), figure (à la seconde)	Question de l'étudiant: "les bras aussi vont derrière?" *Oui ils vont **derrière** et on les **ressort** **à la secon::::::de, seconde***
	réagir à l'interrogation par l'explication de la proposition	répondre en disant comment faire	relation verbe d'action (ressort) - figure (à la seconde)	
		répondre en faisant comment faire	ralentir	Elle fait durer et ralentit le temps du tour sur le mot secon::::::de
OCTAVE (UA 11)	Réagir à la performation	dire en accompagnant le faire	version originale en anglais ci-contre, (mots traduis en français par nous ci-dessous) : Figure (relevé) verbes d'action (voyage, rebondis, roule, reste) parties du corps (jambe droite) espace (extérieur, vers l'arrière, vertical, en haut)	le professeur marche de long en large devant les étudiants en criant ses commentaires: *full stretch… **RELEVÉ** XXX NICE GOOD WORK….. **TRAVEL...REBOUND** ET::: **OUT RIGHT LEG** OUPS…..… **ROLL BACK STAY**:::::::::: ET **VERTICAL UP*** (les majuscules signifient l'intensité forte de la voix)
			traduction en français (par nous)	*étirement maximum, relevé, bien, bon travail, voyage, rebondis, extérieur, jambe droite, roule vers l'arrière, reste, vertical, en haut*
QUENTIN (UA 7)	réagir à l'interrogation par la présentation de la partition	répondre en faisant quoi faire	démonstration dansée	regarde l'étudiante lui poser en mouvement sa question. Il lui répond en montrant le mouvement
		répondre en disant quoi faire	latéralité (droite, gauche) figure (tilt) verbe d'action (turn (tourner)	Question de l'étudiant: "est-ce que après celle là, passes-tu comme ça pour aller là ?" *oui, gauche droite et **tilt** **turn** voilà,*
	Réagir à la performation	évaluer le faire	le référent : laisser plus, laisser par le,pied, laisse le référé est implicite (ne pas laisser assez)	*Ah ici tu veux **laisser** ta hanche **plus** , ensuite **laisser** la jambe xxxx **par le pied** , **laisse** le pied chercher, oui c'est bon*

Ci-dessous Tableau 6 : Récapitulatif associations d'activités de réaction

Tableau 6		**Récapitulatif associations d'activités en réaction**					
Professeur	Total réaction	QR	Afd	Évf	temps	(Oé)	temps
Dora	10	**1'02**				**(1'42)**	
		7 R			35"	(3)	42"
			1		6"	(1)	60"
				2	21"		
Octave	17	**9'48**				**(7'22)**	
		3 R			41"		
			3		1'45	(3)	1'45
			7		4'49	(7)	4'49
				4	1'02	(2)	48"
Quentin	16	**6'26**				**(4'45)**	
		8 R		(2)	4'23	(4)	1'41
				10	2'01	(6)	2'32
			(1)		2"	(1)	32"
Sabine	13	**2'53**				**(2'05)**	
		7 R			1'53	(1)	23"
			2		15"	(2)	1'42
				5	45"		
Thérèse	12	**2'42**				**(12'53)**	
		4 Q		(1)	1'07	(3)	39"
			6	(2)	1'43	(6)	9'44
				4	44"	(2)	2'30
Légende	QR	question -réponse					
	Afd	Accompagner le faire par le dire					
	Év	Évaluer le faire					
	Oé	Observation de la performation des étudiants					

- **Gestion de la classe**

Cette activité regroupe à la fois ce qui est de l'ordre de « *l'ouverture et de la fermeture* » (Filliettaz, 2002:133) de la séquence et des différentes activités, et ce qui est de l'ordre de l'organisation de l'espace et des groupes d'étudiants, à l'intérieur d'une séquence. Cette activité de gestion de classe est dans la plupart des cas associée à aucune autre activité.

Ouverture / fermeture

GOFFMAN avait avancé le terme de *« parenthèses »* (Goffman, 1991), puis les travaux genevois sur l'analyse de l'action ont relevé les *rituels de « clôtures et de fermetures » propres au « parenthésage » de la rencontre* (Filliettaz, 2002:133) entre les personnes. Nous empruntons ces termes « d'ouverture et de fermeture » à ces recherches, pour désigner les verbalisations œuvrant comme des ponctuations pour annoncer soit le début et la fin d'une séquence (l'ensemble des activités s'articulant autour d'une proposition dansée), soit le début et la fin d'une activité à l'intérieur de la séquence. C'est d'ailleurs un indice déterminant pour délimiter les unités d'action entre elles. Nous avons pu observer que chaque séquence analysée commence effectivement par une phrase d'introduction, nommant ou non la proposition dansée qui va être travaillée, suivant les cas, par contre nous n'avons relevé qu'un seul exemple de clôture de séquence. De la même façon les unités d'action sont souvent introduites par une verbalisation de démarrage, et c'est le démarrage de l'unité d'action suivante qui clôt la précédente.

Exemple, classe Dora, proposition 10 :

Ouverture de séquence : continuons avec un adage

Fermeture de séquence : *ok pas pire, pas pire du tout, c'est exigent hein les adages*

Ci-joint Tableau 7 : Exemples de clôture et fermeture de séquence et d'unités d'action.

Tableau 7 Exemples de clôture / fermeture de séquence (S) et d'unités d'action (Ua)					
Professeur		**début de séquence**	**fin de séquence**	**début d'unité d'action**	**fin d'unité d'action**
DORA	S.14	continuons avec un adage	ok pas pire, pas pire du tout, c'est exigent hein les adages		
	Ua 2			je révise ça d'accord	
	Ua 3			on continue	on s'arrête là aujourd'hui ok
	Ua 9			on révise rapidement?	
	Ua 11			allons y directement	
OCTAVE	S.11	ok on va essayer un petit, un petit quelque chose technique			
	Ua 3			encore une fois? On va pouvoir coordonner tout ça?	
	Ua 5			encore une fois le gros bout ok?	
	Ua 8			on va reprendre ensemble?	
QUENTIN	S.2	on commence sur la gauche oui			
	Ua 2			1ère partie	
	Ua 9			ok on va essayer, on va marquer dans le groupe,	
	Ua 16			ok bon, quelque chose…	
	Ua 28			ok une dernière fois	
	Ua 31			on recommence	
SABINE	S. 6	bon alors, on va le marquer pour le moment, on va commencer vers le mur			
	Ua 2			On refait ça une fois pour que ce soit vraiment très clair	
	Ua 9			on y va en 2 groupes	
	Ua 10			ok on y va à droite	
	Ua 19			Ici pour tout le monde…	
	Ua 20			fait qu'on y va 5 à la fois ok?	
THÉRÈSE	S. 6	face par ici, on va faire prochaine chose en 2 groupes, c'est le grand rond de jambe,			
	Ua 4			alors je révise dès le départ,	
	Ua 8			Même chose pour la gang qui rentre…	
	Ua 13			J'ai une question avant que l'on fasse sur l'autre jambe…	
	Ua 14			s'il vous plait, commencez côté gauche	

Organisation de l'espace et des groupes d'étudiants

Cette activité serait un cas particulier « d'ouverture » qui prépare à l'unité d'action qui suit, puisqu'elle a lieu systématiquement juste avant la performation-exposition des étudiants. Cette activité a été retrouvée dans toutes les séquences filmées mais avec des différences quant à la quantité de temps qui lui était accordée. C'est ainsi qu'elle peut constituer soit une véritable unité d'action en soi pouvant durer presque une minute, notamment dans les deux classes s'adressant aux étudiants de 1ère année (séquence Sabine, proposition 6, unités 9, 10, 12, 14, 20 ; séquence Thérèse, proposition 6, unités d'action 7 et 8), soit une introduction de quelques secondes à l'activité de performation des étudiants, notamment dans les trois classes s'adressant aux étudiants de 3ème année (séquence Octave, Quentin, Dora).

Exemple, séquence Thérèse, proposition 6, unités d'action 7, durée 55'' (DVD, extrait n°5):

> **Verbatim en situation :** « *on a 18 ou 19 personnes dans le cours, un groupe de 9, un groupe de 9, alors est-ce que tu peux te mettre à ta place sinon je vais compter, 123456789, commence en arrière, reculez, planifiez votre spacing, so we are, ça, ça ne bouge pas (), xxx dans tout le studio il y a des colonnes, alors il faut que vous planifiez votre diagonale, même quand vous arrivez d'où tu es, tu vas arriver trop près, ce n'est pas agréable de travailler ici, je trouve, tu demandes à une personne, tu t'arranges avec elle d'un côté et de l'autre* ».

Exemple, séquence Octave, proposition 11, unité d'action 9, durée 2''secondes :

Verbatim en situation : « tout le monde ensemble… »

Ci-joint Tableau 8 : Exemples d'organisation de l'espace et des groupes d'étudiants.

Tableau 8 Exemples d'organisation de l'espace et des groupes d'étudiants

Professeur	UA	durée	verbatim de l'enregistrement vidéo
DORA	11	20"	*allons y tout le monde ensemble, je pense qu'on a assez de place, ça ne se déplace pas énormément, descendez un petit peu.…….*
OCTAVE	10	27"	*12345678, 4 et 3 ok? Faites le 2 fois de ce côté-ci.……..…ok here we go…..no that was good stay front… it's better centered*
QUENTIN	9	24"	*ok on va essayer, on va marquer dans le groupe, parce que c'est plus facile comme ça, parce que si on marque tous ensemble on va xxxxxx, la première fois, le groupe de 4, c'est juste pour le marquer par vous-même*
SABINE	9	32"	*on y va en 2 groupes 1234567 8, 1234567, ok 1er groupe. On fait euh on fait droite gauche droite gauche, j'pense ça vaut le coup de se lancer deux fois tout de suite, Il faut pas que vous partiez trop devant, et pas trop derrière, gardez juste l'espace pour aller ici.*
	12	9"	*on va tous se reculer, j'suis désolée*
	14	19"	*il y a trop de personnes dans le 2ème groupe, Manuel est-ce que tu l'as fait? Non, Emmanuelle le fait pas. fait que ça fait 8 - 7, j'pense que j'vais faire 5 - 5 - 5 juste parce que comme ça on arrive on arrive à 15. Fait qu'on va faire 5 personnes, 3 groupes.*
	20	20"	*fait qu'on y va 5 à la fois ok?. Alors 1 2 3 4 5, attendez une seconde // ok on y va, on le fait 4 fois de suite. Comment vous vous sentez de le faire 4 fois? À l'aise,*
THÉRÈSE	7	55"	*on a 18 ou 19 personnes dans le cours, un groupe de 9, un groupe de 9, alors est-ce que tu peux te mettre à ta place sinon je vais compter, 123456789, commence en arrière, reculez, planifiez votre spacing, so we are, ça, ça ne bouge pas (), xxx dans tout le studio il y a des colonnes, alors il faut que vous planifiez votre diagonale, même quand vous arrivez d'où tu es, tu vas arriver trop près, ce n'est pas agréable de travailler ici, je trouve, tu demandes à une personne, tu t'arranges avec elle d'un côté et de l'autre.*
	8	54"	*Même chose pour la gang wou wou wou, pour la gang qui rentre, il s'agit que vous voyiez comment ils placent et est-ce que avez d'abord observé aussi les décisions qu'ils prennent, pas juste au niveau d'un travail technique mais aussi qu'est-ce qu'ils font, est-ce que ça marche le spacing d'untel untel, untel est dans les parages, je ne devrais pas me placer là, peut-être un peu plus comme ça, comme ça, c'est le moment de faire de la stratégie de travail. Yes? vous avez un équilibre, 1234 finir 5678, j'aimerais juste vous donner 4 pour rien, ça veut dire que vous avez besoin d'être placés d'une façon stratégique pour que vous pourrez rentrer en arrière et ce groupe là, vous êtes en avant, vous sortez vers l'avant pour libérer l'espace oui? xxxxxxxxxxxxx c'est stratégiquement*
	14	22"	*s'il vous plait, commencez côté gauche, placez-vous, est-ce que c'est clair?oui est-ce que tu peux t'en aller par là ? Est-ce que tu n'es pas un peu près de xx derrière ? Tu peux demander aux gens de faire ça sinon*

❖ ACTIVITÉS D'OBSERVATION

L'accès observable sur l'enregistrement vidéo des activités d'observation du professeur se manifeste, la plupart du temps, par sa position dans le studio (sur le bord ou dans un coin de manière à laisser l'espace disponible pour la performation des étudiants et de pouvoir les englober dans son champ de vision), l'orientation de sa posture et la direction de son regard vers les étudiants. Cependant, les entretiens d'autoconfrontation des professeurs nous révèlent que ces activités d'observation sont souvent associées à d'autres activités, ce qui veut dire qu'elles ne se limitent pas à ce que nous pouvons repérer sur l'enregistrement vidéo et qu'il nous a fallu nous appuyer également sur les entretiens d'autoconfrontation pour les identifier.

➢ Les activités d'observation sont essentiellement évaluatives

Les activités d'observation du professeur de danse ayant lieu le plus souvent pendant l'activité de performation des étudiants, cette activité contient une forte dimension évaluative. Elles peuvent avoir lieu pendant l'activité de « performation pour soi » des étudiants, mais elles ont lieu le plus souvent pendant l'activité de « performation-exposition ».

Exemples :

Observation du professeur pendant la performation pour soi des étudiants

Séquence Quentin, proposition 14, unité d'action 5 (DVD, extrait n°7). Le professeur observe les étudiants s'exercer et réagit en donnant des indications supplémentaires et en confirmant l'exécution de l'étudiant.

> Verbatim en situation : « *oui ++ oui je penche plus, comme ça, voilà voilà oui oui oui ensuite tu fais ça, tu utilises la spirale ensuite pour renverser en arrière ..... oui voilà ..... après on fait ça 123 po:::::om ..... ok c'es les jambes* »

Observation du professeur pendant l'activité de performation-exposition des étudiants

Séquence de Dora, Proposition 10, unité d'action 15,

> EAC, L.550-558: « *J'ai été agréablement surprise aujourd'hui de leur façon de contrôler la courbe sur un coupé-plié suivi du développé à la seconde. Ça, c'était satisfaisant à voir… ».*

Séquence de Quentin, Proposition 14, unité d'action 17 (DVD, extrait n°6)

> EAC, L.563-579: *« J'ai remarqué que les connexions avec le bras, le tronc, les jambes, c'était pas toujours ensemble… souvent j'ai remarqué qu'ils sont très très pressés, plus que nécessaire »*

Séquence de Quentin, Proposition 14, unité d'action 27, 28 (DVD, extrait n°8). Le professeur observe les étudiants dans leur activité de performation-exposition puis réagit en donnant des corrections.

> Verbatim en situation : « *ok une dernière fois, vous avez beaucoup plus de temps, ici tout le monde est vraiment pressé sur la pirouette, utilisez tout le temps, alors c'est iam pam pam pam palalalala go, même si vous ne faites, si vous ne faites pas, reste là, ensuite, go ++ ouais, ok alors cette fois, ne dépêche pas, ne pressez pas la pirouette* »

Les verbalisations en autoconfrontation de ces deux professeurs illustrent clairement cette dimension évaluative : *« c'était satisfaisant à voir ; c'était pas toujours ensemble… ils sont très pressés, plus que nécessaire »*. Nous constatons également que cette dimension évaluative est accompagnée d'interprétations et d'inférences de la part du professeur sur l'activité des étudiants : Dora infère que les étudiants *contrôlent* le mouvement qui suscite sa satisfaction : « *leur façon de contrôler… »*. De même que Quentin infère que les étudiants sont *très pressés* quand ils font le mouvement qui a motivé sa remarque : *« souvent j'ai remarqué qu'ils sont très très pressés »*.

Si nous nous accordons à dire, en nous appuyant sur les verbalisations de professeurs, que l'activité d'observation du professeur, c'est évaluer, et que c'est donc interpréter et faire des inférences sur l'activité de la personne observée, nous nous rapprochons alors de la notion de perception selon DEWEY.

Pour définir les activités d'observation du professeur de danse pendant la classe technique, nous comprenons que cette activité contient une dimension de représentation à connotation évaluative, mais nous adhérons aussi à la conception active, anticipatrice et motrice développée par BERTHOZ, dans le sens où cela correspond à la fois aux faits observés et aux verbalisations tenues par les professeurs sur leur activité. Nous proposons donc la définition suivante de l'activité d'observation du professeur de danse dans la classe technique : **action de se représenter la performation des étudiants, qui représente l'existant (le référé), afin d'en évaluer l'écart avec la performation souhaitable (le référant), en fonction des hypothèses personnelles du professeur sur l'activité potentielle des étudiants (inférence).**

Ci-joint Tableau 9 : Exemples d'activités d'observation.

Tableau 9 Exemples d'activités d'observation					
Professeur (Ua) = Unité d'Action	**Observation de la vidéo**	**entretien d'autoconfrontation**	**Représentation de la performation des étudiants**	**évaluation décision anticipation**	**hypothèses**
DORA (Ua 15)	le professeur est sur le bord du studio (près des fenêtres), immobile et regarde les étudiants.	*L.550-558: j'ai été agréablement surprise aujourd'hui de leur façon de contrôler la courbe sur un coupé-plié suivi du développé à la seconde. Ça, c'était satisfaisant à voir. C'était bien fait, pour la plupart d'entre eux… Ce type de coordination-là, on l'avait fait dans les ronds de jambe de la semaine dernière (+++). Mais c'était un un petit développé devant, alors que là aujourd'hui c'était un un grand développé à la seconde. Et j'étais bien contente de voir que (++) le travail se faisait bien. Coordination tête, plié, stabilité ensuite sur la jambe d'appui avec le grand développé.*	porte sur deux aspects techniques du mouvement : le contrôle *"leur façon de contrôler la courbe sur un coupé-plié suivi du développé à la seconde"* et la coordination, *"Coordination tête, plié, stabilité ensuite sur la jambe d'appui avec le grand développé".*	expression d'une satisfaction. *"Ça, c'était satisfaisant à voir. C'était bien fait, pour la plupart d'entre eux… j'étais bien contente de voir que le travail se faisait bien".*	**la surprise** signifie implicitement que le professeur ne s'attendait pas à une performation aussi satisfaisante sur l'élément cité. Elle a probablement fait l'hypothèse d'une perte de contrôle (déséquilibre) sur le mouvement dont elle parle.
OCTAVE (Ua 13)	le prof marche de long en large devant les É en criant ses commentaires (dire en accompagnant le faire). À la fin du passage d'un groupe il fait signe à une étudiante et s'adresse à elle personellement.	*L.717-721: d'abord que je sente qu'ils sont sur le chemin du travail… que je sente qu'ils font ce qu'ils ont à faire, … je les laisse tranquilles..... Mais si je sens que là je peux le cibler, ben là je les prends à la fin... Donc spécifiquement É4 justement,... elle a tendance à couler avec certain mou à travers les choses. Et là je lui demande une vivacité percussive dans j'veux dire son action parce que ça prend ce genre de cran là, donc je lui demande d'être très claire là-dedans, parce que selon moi c'est pour ça qu'elle se perd.*	porte sur l'engagement dans le mouvement d'une étudiante : *"elle a tendance à couler avec certain mou à travers les choses… elle se perd"*	Mise en relation du référant: *"une vivacité percussive… très claire"* avec le référé: *"mou"* inférence *"elle se perd"*	C'est ce que le professeur formule en premier : Il s'attend à voir les étudiants sur le *chemin du travail*

Tableau 9 Exemples d'activités d'observation

Professeur (Ua) = Unité d'Action	Observation de la vidéo	entretien d'autoconfrontation	Représentation de la performation des étudiants	évaluation décision anticipation	hypothèses
QUENTIN (Ua 17)	le professeur est sur le bord du studio (près des fenêtres), immobile et regarde les étudiants danser.	*l. 563-579: J'ai remarqué que les connexions avec le bras, le tronc, les jambes, c'était pas toujours ensemble… souvent j'ai remarqué qu'ils sont très très pressés plus que nécessaire*	porte sur un aspect technique du mouvement, *"les connexions avec le bras, le tronc, les jambes"* et le rapport au temps des étudiants , *"ils sont très très pressés"*	expression du référé: *"les connexions..., c'était pas toujours ensemble"* *"ils sont très pressés, plus que nécessaire"*	correspondrait implicitement au contraire des défauts énoncés : faire des connexions entre les parties du corps, prendre le temps de la suspension dans le tour
QUENTIN (Ua 34)	le professeur est sur le bord du studio (près des fenêtres), immobile et regarde les étudiants danser.	*L.610-615: aujourd'hui... j'étais beaucoup plus content et je sens qu'ils étaient plus contents parce que c'était plus les sensations du mouvement pendant la classe je pense, j'suis pas sûr mais... c'est ça que j'ai senti*	porte sur l'aspect qualitatif du mouvement *"les sensations du mouvement"*	expression d'une satisfaction *"j'étais beaucoup plus content"* expression du référé *"plus les sensations du mouvement"*	sa sensation sur l'activité des étudiants *"c'est ça que j'ai senti"*
SABINE (Ua23)	Le professeur est dans le renfoncement d'une fenêtre et regarde les étudiants danser. Elle frappe des mains sur les comptes 1, 2. Elle repousse d'un geste de la main le deuxième groupe quand il a fini.	*L.454-461: Ben je vois bien que Y elle se cherche, là, mais elle était pas là hier. Fait que je me dis ok j'la laisse filer avec ça, puis j'essaie de décoller ma tête de là, pour pouvoir regarder ailleurs. Mais c'est sûr que dans ce temps là, c'est que j'ai une double préoccupation. J'me dis ok je veux pas arrêter parce que je me dis c'est elle qui était pas là hier puis il faut qu'elle construise son affaire, mais je veux être sûre que parce qu'elle le sait pas qu'elle frappera pas personne. Mais je me rends compte que finalement c'est correct, là, c'est assez balisé, il n'y aura pas de danger, ça va être correct. C'est à ça, c'est à ça que je pense. (rire)*	porte sur l'engagement hésitant d'une étudiante *"je vois bien que Y elle se cherche"*	expression d'un soulagement *"Mais je me rends compte que finalement c'est correct, là, c'est assez balisé, il n'y aura pas de danger, ça va être correct".*	vérification du danger potentiel que peut représenter l'étudiante Y *"je veux être sûre que parce qu'elle le sait pas qu'elle frappera pas personne"*

Tableau 9 Exemples d'activités d'observation					
Professeur (Ua) = Unité d'Action	**Observation de la vidéo**	**entretien d'autoconfrontation**	**Représentation de la performation des étudiants**	**évaluation décision anticipation**	**hypothèses**
SABINE (Ua 24)	Le professeur est dans le renfoncement d'une fenêtre et regarde les étudiants danser.	*L.469-492:... plus ça va plus mon mon regard est attiré par N,... parce que plus ça avance et plus je vois qu'il se décourage... là il commence à décrocher, il ne fait plus confiance à sa coordination parce que là il n'est plus sûr de rien, fait que à la fin de l'enchaînement, quand ça va être fini, je veux pas le laisser partir avec ça, fait que tout de suite j'vais lui dire écoute on va tout de suite régler cette affaire là, là, même si on le referait pas,*	porte sur le comportement de l'étudiant N. Et donne lieu à une interprétation *"il se décourage... là il commence à décrocher, il ne fait plus confiance à sa coordination parce que là il n'est plus sûr de rien"*	anticipation *"fait que à la fin de l'enchaînement, quand ça va être fini, je veux pas le laisser partir avec ça, fait que tout de suite j'vais lui dire écoute on va tout de suite régler cette affaire là"*	inférence du chercheur: si le regard du professeur est attiré par l'étudiant qui échoue, nous inférons que l'activité de perception du professeur consiste à vérifier que les étudiants réussissent.
THÉRÈSE (Ua 12)	Le professeur est sur le bord du studio et regarde les étudiants danser.	*L.350-363: Par contre, M,... C'est elle qui a pris l'information de C et qui l'a appliqué à elle-même. Alors, c'est quelqu'un de formidable, elle est une éponge, elle prend des informations, elle l'applique à elle, et elle est autonome... elle a une approche très très mature et a un niveau de la raffinement plus avancé que d'autre malgré qu'elle a des choses techniques, elle travaille trop de ces cuisses et les choses qui l'empêche de vraiment s'épanouir mais au niveau de la qualité de la texture c'est quelqu'un qui comprend le but des phrases... et si elle ne comprend pas je sais que le reste de gang n'a pas compris non plus.*	porte sur l'engagement dans le travail de l'étudiante M Et donne lieu à une interprétation *"C'est elle qui a pris l'information de C et qui l'a appliqué à elle-même… c'est quelqu'un qui comprend le but des phrases."*	le comportement de l'étudiante (le référé) : correspond au comportement souhaitable (le référant). *"c'est quelqu'un de formidable, elle est une éponge, elle prend des informations, elle l'applique à elle, et elle est autonome... elle a une approche très très mature et a un niveau de raffinement plus avancé que d'autre..."*	inférence du chercheur: la vérification de la compréhension d'une étudiante constitue un indice pour le professeur de la compréhension du groupe. *"si elle ne comprend pas je sais que le reste de gang n'a pas compris non plus".*

➢ Les activités d'observation sont associées à d'autres activités

Ces activités d'observation donnent matière à des associations très diverses selon les cas.

Dans deux cas sur cinq, les activités d'observation du professeur sont des activités relativement autonomes (Dora et Sabine). Pour les trois cas où ces activité d'observation sont presque toujours associées à une autre activité (Octave, Quentin et Thérèse), cela est du à une présence plus abondante d'activités d'accompagnement du faire et d'évaluation. De manière importante dans la séquence de Quentin et un petit peu dans la séquence de Thérèse, les activités d'observation sont associées aux activités de propositions d'action.

Ci-après Tableau 10 : Récapitulatif associations d'activités avec l'activité d'observation

Tableau 10 Récapitulatif associations d'activités avec l'activité d'observation

Professeur	Total Observation	Observation seule	Réaction			Proposition d'action				temps
			R	Av	Év	Prf	Prd	Exf	Exd	
Dora	**9**	5								4'10
	5'35		(3)							42"
				(1)						6"
Octave		1								40"
	13			7						4'49
	7'03			3						1'45
					2					48"
Quentin	**20**	9								6'02
	10'35		4		(1)	(4)		(1)		1'41
			(1)	(1)	7	(1)		(3)		3'04
Sabine	**10**	8								2'54
	4'59			2						1'42
Thérèse		1								8"
	11		3 Q							39"
	10'40			6	(2)					9'44
						1				9"

❖ L'ACTIVITÉ « FAIRE POUR SOI »

Cette activité « faire pour soi », nous l'avons mentionné au début du chapitre (p.152), correspond aux moments où **le professeur fait pour lui la proposition dansée sans intention de communication immédiate envers les étudiants**. Cette activité est repérable par le fait que le professeur, soit s'isole dans un coin du studio en tournant le dos aux étudiants et ces derniers sont dans une situation d'attente, soit se place derrière ou à côté des étudiants quand ces derniers sont engagés dans leurs activités de performation.

Cette activité représente donc une suspension ou une rupture temporaire de l'interaction avec les étudiants de la part du professeur. Par les entretiens d'autoconfrontation, nous avons compris que cette activité a pour but, pour le professeur, de **vérifier par l'expérience physique, soit la justesse de sa proposition, soit sa compréhension de la performation de l'étudiant** :

Exemple, séquence Octave, unité d'action 1, de 1h04'' à 1h40'' (DVD, extrait n°9)

> **Observation du chercheur :** pendant que le 2ème groupe d'étudiants est engagé dans l'activité de performation-exposition, Octave danse pour lui le tour de la fin de la proposition. Il regarde quelques secondes les étudiants danser puis danse pour lui la triplette en tournant avec mouvement du buste juste après les étudiants
> **EAC, Octave, L.735-744**: « *mon enseignement se réfère encore à mon expérience à moi … là on dirait je viens de comme m'assurer, t'sais on est tous les cinq, les quatre qui dansent et moi, dans la bonne chose, avec les variantes évidemment. Des fois, quand je fais des bouts d'exercices, c'est que j'essaie de figurer, comme tel danseur vient de faire quelque chose pis je comprends pas très bien ce qu'il a besoin, fait que je vais le faire comme je l'ai vu… Mais si je dis rien, c'est parce que même en le faisant, j'arrive pas à vraiment figurer et j'aime mieux rien dire, j'attends de voir là, pour pouvoir mieux comprendre.* »

Exemple, séquence Quentin, unité d'action 10, de 1h13'14 à 1h13'48

> **Observation du chercheur :** Quentin, placé derrière le groupe d'étudiants, danse avec les étudiants à partir du compte 6 de la deuxième phrase (P2-6) jusqu'à la fin de la proposition.
> EAC, Quentin, L.558-559: je dansais avec eux juste pour trouver le rythme moi-même, pour vérifier qu'il a redonné le timing correct (++) ils marquent encore

Cette activité n'est présente que dans les trois séquences d'Octave, de Quentin et de Thérèse. Étant donné que cette activité représente quand même une durée non négligeable par rapport à la durée totale de la séquence, il nous semble opportun de la prendre en compte.

4.2. IDENTIFICATION ET ANALYSE DES ACTIVITÉS DES ÉTUDIANTS

D'après l'observation des enregistrements vidéo, les étudiants sont engagés successivement dans deux types d'activité. Il y aurait un premier type d'activité, lié à l'apprentissage de la proposition dansée, pendant lequel les activités des étudiants dépendent directement de l'activité de communication d'action du professeur. Ils observent, écoutent, posent des questions, tout en agissant, pour apprendre la proposition dansée présentée par le professeur. Il y aurait un second type d'activité, lié à la performation de la proposition dansée, pendant lequel les activités des étudiants ne dépendent pas directement de l'activité du professeur. Ils s'exercent seuls, parfois avec la musique, puis performent la proposition dansée en s'exposant au regard du professeur.

Par conséquent, nous proposons de répartir les activités des étudiants en deux grands types d'activités :

I L'appropriation

II La performation

Ci-joint Tableau 11 : Les activités de l'Étudiant

❖ ACTIVITÉS D'APPROPRIATION

Ces activités d'appropriation font référence au **comportement observable de l'étudiant pendant lequel sa posture et son regard sont tournés vers le professeur quand ce dernier est lui-même engagé dans son activité de communication**. Cette activité d'appropriation serait en fait une double activité, de perception et d'action, dans le sens où d'une part, l'étudiant observe le professeur, mais d'autre part, l'étudiant fait aussi lui-même les mouvements que le professeur présente dans sa proposition dansée.

A l'intérieur de cette activité d'appropriation, nous avons pu distinguer deux groupes d'activités : les activités que nous associons à la notion « d'écho-résonance » et les activités de « réaction ».

Ces deux groupes d'activités se subdivisent à leur tour en plusieurs sous activités.

Tableau 11 Les activités de l'étudiant

Activité			**Activités**	**comportement observable**	**Objetif** (inférence du chercheur)	**Relation à l'activité du professeur**	**Adresse**
Acquisition	**Écho-résonance**		faire avec (simultané)	regard, position dans l'espace, action / communication d'action	mémoriser, reproduire, comprendre	dépendance	pour soi
			faire après (décalé)				
			Attention sans faire	regard et posture / communication d'action (orientation, immobilité)			
	Réaction	Réaction à la proposition d'action	interroger le faire et le dire	discours audible, regard et geste (orientation, aller vers)	vérifier avec	dépendance	professeur
			réflexion sur le faire et le dire		préciser avec		
			répondre à la question	discours audible			
Performation		pour soi	performation-exercice	position dans l'espace, action	vérifier pour soi	indépendance	pour soi
			performation-répétition		vérifier pour soi avec la musique		
		pour montrer au professeur	performation-exposition		montrer au professeur	dépendance	professeur

- **Activités « d'écho-résonance »**

Nous choisissons d'associer les termes écho et résonance, empruntés à deux champs théoriques différents, en raison de leur pertinence pour le phénomène étudié.

L'observation et le faire en « écho »

Le terme écho s'inspire du concept « d'échoïsation » développé par COSNIER (Cosnier, 1998) pour nommer les échanges interactifs de type mimétiques (mimiques, gestes, sons…) entre le bébé et les adultes (préférentiellement la mère) qui s'occupent de lui, ces échanges contribuant à son développement psycho-cognitivo-comportemental. COSNIER reconnaît lui-même le phénomène d'échoïsation comme apparenté à une *synchronie interactionnelle*[56]. Même s'il s'est principalement intéressé à l'échoïsation chez le nourrisson, COSNIER précise que ce phénomène continue à être à l'œuvre dans les transactions ordinaires entre adultes. Cette échoïsation entre adultes, qui nous intéresse ici, fonctionnerait, de préférence, sur le mode de ce qu'il appelle *l'Échoïsation secondaire* (op. cité : 90), c'est-à-dire selon une *médiation cognitive*, en combinant des phénomènes empathiques *d'affect, d'action et de pensée*, et pouvant se manifester de manière *immédiate ou différée*.

L'idée de faire « en écho » par rapport à ce que fait le professeur, et non de vouloir absolument l'imiter, nous semble refléter de manière assez juste, d'une part, la synchronie du « faire » entre le professeur et les étudiants observée à certains moments de la séquence, et d'autre part, ce que les étudiants ont verbalisé en entretien d'autoconfrontation en rapport avec ces moments de synchronisation du faire avec le professeur.

L'observation et le mécanisme de « résonance »

L'observation du faire « en écho » des étudiants se caractérise à la fois par une synchronicité étonnante avec l'action du professeur, et une approximation dans la reproduction du mouvement. Certains étudiants ne font parfois que mimer avec les mains le mouvement perçu chez le professeur. C'est ce qui nous donne à penser que le but de cette activité n'est effectivement pas la reproduction exacte du mouvement du professeur mais plus une simulation corporelle,

[56] Voir cadre théorique p.109

directement dans l'action, de la proposition, afin, non seulement de la mémoriser plus facilement, mais aussi de comprendre plus vite la manière efficace de la faire. Ce dernier point nous renvoie à l'hypothèse de la correspondance directe (*the 'direct-matching hypothesis')*, développée par les recherches neuroscientifiques sur les « neurones miroir », qui établissent qu'il y a compréhension de l'action…

> « …quand nous faisons correspondre la représentation visuelle de l'action observée à la représentation motrice de la même action. Dans cette perspective, une action est comprise quand elle entraîne le système moteur de l'observateur à « résonner »[57]. *(« the 'direct-matching hypothesis', holds that we understand actions when we map the visual representation of the observed action onto our motor representation of the same action. According to this view, an action is understood when its observation causes the motor system of the observer to 'resonate'.*") (Rizzolatti, Fogassi et Gallese, 2001).

Ce mécanisme de « résonance » se manifeste par une simulation interne de l'action observée dans les aires cérébrales prémotrices correspondantes de l'observateur. Gallese parle à ce sujet de *« embodied simulation »* (simulation intégrée) (Gallese, 2005). Si ces chercheurs précisent que dans la vie de tous les jours, nous ne passons pas notre temps à reproduire effectivement l'action observée, ils n'excluent pas moins que si la tâche requiert une reproduction effective de l'action, le phénomène de « résonance », en plus de nous permettre de comprendre l'action observée, sert aussi de base à l'action de reproduction.

C'est ainsi qu'à l'intérieur de cette activité d'écho-résonance, nous avons pu observer trois types d'activités. Deux types d'activité dans lesquels les étudiants reproduisent effectivement le mouvement dansé. Dans ces deux types, nous distinguons un type d'activité dans lequel les étudiants reproduisent exactement en même temps que le professeur et un autre type d'activité dans lequel les étudiants observent la démonstration dansée du professeur et reproduisent juste quelques secondes après. Le troisième type d'activité fait référence aux actions pendant lesquelles les étudiants ne font que regarder le professeur démontrer la proposition dansée sans faire avec lui dans l'immédiat. Nous proposons d'appeler le premier **« faire avec »,** le deuxième **« faire après »** et le troisième **« regarder sans faire »**.

En résumé, nous pourrions dire que ce type d'activité, basé sur le mécanisme de « résonance », fait donc référence à toutes les actions observables pendant lesquelles **l'étudiant observe et/ou**

[57] Traduit par nous

« reproduit » l'objet présenté par le professeur, de manière simultanée ou différée, en « écho-résonance » à l'action de communication de ce dernier.

Catégorisation des trois activités d'écho-résonance

- ✓ *Faire avec*

Cette activité se caractérise par **une synchronisation exacte** entre la démonstration dansée pendant la communication d'action du professeur et la reproduction d'apprentissage des étudiants.

Exemple, vidéo séquence Dora, proposition 10, unité d'action 2 de 8'48 à 9'40 (DVD, extrait n°1)

> Dans cette unité d'action, le professeur, placé devant et de dos par rapport aux étudiants, reprend pour la deuxième fois la phrase 1 (P1) et la phrase 2 (P2) de la proposition dansée. Elle fait elle-même les mouvements dansés et verbalise des informations sur ces mouvements (noms des figures de danse, verbes d'action, comptes musicaux). Une dizaine d'étudiants (dans le champ de la caméra vidéo), placés derrière le professeur font les mouvements avec elle. Ils s'arrêtent quand elle s'arrête et qu'elle parle, ils font les mouvements quand le professeur recommence elle-même à faire les mouvements. Ils s'arrêtent à nouveau quand le professeur se déplace pour venir se replacer devant les étudiants après le demi-tour sur P1-7, puis reprennent le mouvement quand le professeur reprend aussi les mouvements. Ils s'arrêtent une troisième fois sur le compte P2-8, après le tour-rond de jambe quand le professeur vient à nouveau se replacer devant les étudiants.

Nous observons, dans cet extrait, une véritable « chorégraphie des interactants », faite de succession d'actions et d'arrêts dans l'activité de « faire avec » des étudiants, complètement conditionnée par l'activité de communication en actes dansés et en actes discursifs du professeur. Ils sont tellement impliqués dans l'activité de « faire avec », que dès que le professeur arrête de faire les mouvements, pour parler ou se replacer dans l'espace, eux aussi arrêtent de faire. Par contre ils recommencent instantanément à faire les mouvements dès que le professeur recommence elle-même à faire les mouvements.

- ✓ *Faire après*

Cette activité se caractérise par **un bref décalage** entre la démonstration dansée pendant la communication d'action du professeur et la reproduction d'apprentissage des étudiants.

Exemple, vidéo séquence Sabine, proposition 6, unité d'action 6 de 3'10 à 3'25 (DVD, extrait n°10)

> Dans cet extrait, le professeur explique un mouvement de la proposition (le tour avec le mouvement en 8 des bras sur les comptes 9, 10). Elle précise le rôle des mains dans ce mouvement en accompagnant ses paroles d'un geste *« déictique »*(Cosnier, 1982:266) des doigts et en frappant ses mains. Puis elle refait elle-même tout le mouvement (le tour avec le mouvement des bras) dans sa dynamique réelle.

Nous observons dans sa réalisation du mouvement une vitesse du tour grâce à une utilisation efficace de l'élan donné par l'action de ses mains Deux étudiantes refont tout de suite après elle le même mouvement, trois autres étudiants font un peu plus tard ce même mouvement, une des deux premières étudiantes recommence encore une fois ce même mouvement du côté gauche, deux autres étudiants répètent aussi ce même mouvement. Ce que nous observons dans l'exécution de ces étudiants, c'est essentiellement la reprise de la dynamique rapide du tour que le professeur vient juste de montrer. Nous pouvons entrevoir clairement la relation entre la manière dont le professeur a montré ce mouvement en mettant en œuvre elle-même l'efficacité dynamique qui découle de son explication verbale : *« prenez pas des mains décoratives, prenez des mains utilitaires »,* et la manière dont les cinq étudiants, engagés dans l'activité de « faire après », exécutent eux-mêmes ce mouvement. Le discours explicatif du professeur porte sur les mains et le fait de *sentir la résistance de l'air,* tandis que la démonstration dansée met en évidence le résultat efficace pour la dynamique du tour que permet cette action des mains. L'exécution des étudiants, suite à cette démonstration, révèle une telle ressemblance sur la dimension dynamique du mouvement montré par le professeur, que nous faisons l'hypothèse que ce serait essentiellement la perception de la qualité dynamique du mouvement du professeur qui aurait déclenché la qualité d'exécution chez ces étudiants comme si ces derniers s'étaient imprégnés directement de la qualité de mouvement du professeur et le reproduisaient en écho à sa suite.

- ✓ *Regarder sans faire*

Cette activité se caractérise par un **comportement d'observation** repéré par les indices de regard tourné vers le professeur, de posture et d'immobilité chez l'étudiant, sans activité de reproduction immédiate de mouvement de la part de ce dernier. Nous assimilons cette activité aux activités d'écho-résonance dans le sens où le faire en écho n'est pas obligatoirement immédiat mais peut être différé et où le phénomène de résonance peut consister en une seule simulation interne de l'action sans faire observable. Nous ne pouvons cependant pas exclure qu'un comportement qui

ressemble de l'extérieur à de l'observation ne soit en fait qu'une attente passive et polie de l'étudiant. Les entretiens d'autoconfrontation nous aideront alors à préciser la nature exacte de l'activité de l'étudiant dans ces moments là.

Le comportement d'observation repéré peut impliquer à la fois le mode visuel et le mode auditif puisque nous avons vu que la communication d'action du professeur associe constamment le « faire » et le « dire ».

Exemple séquence Octave, proposition 11, unité d'action 8, de 55'35 à 56' (DVD, extrait n°11)

> Dans cet extrait, le professeur se tourne face aux étudiants pour leur expliquer le mouvement d'arabesque sautée en tournant suivi de la pirouette. Il fait juste, une première fois, l'arabesque sautée en tournant pour illustrer ce dont il va parler en disant *« la technique de faire des petits sauts comme ça… »*. Puis il accompagne son explication verbale de gestes « kinémimiques » avec les mains pour illustrer le mot « *s'ouvre* » puis le mot « *rentre* ». Il montre ensuite la mauvaise manière de faire, (une arabesque qui ne projette pas ses extrémités dans l'espace) puis montre la bonne manière de faire (une arabesque qui projette ses extrémités dans l'espace) enchaînée avec la pirouette sur *« opening »*. Il répète pour finir encore une fois son explication en illustrant avec ses mains les gestes d'ouvrir et de se refermer (« gestes kinémimiques ») autour de la ligne centrale. Pendant tout ce temps, les étudiants visibles dans le champ de la caméra vidéo, regardent et semblent écouter le professeur sans faire eux-mêmes. Une étudiante fait un signe d'acquiescement de la tête à la fin de l'explication du professeur.

Ci-joint Tableau 12 : Exemples d'activités d'écho-résonance

Tableau 12 Exemples d'activité d'écho-résonance

	activité Professeur	Observation de la vidéo			entretien d'autoconfrontation	activité mentale
	proposition d'action	**faire avec**	**faire après**	**attention sans faire**	**construction de sens**	
DORA (Ua 4) 10'13 à 10'55	*donc euh vous étiez à 6 7 pose 8 drop 9, 123 2 mm mm les bras derrière, alors on va faire 8 9 123 2 323 423 5 6 7 8 9, c'est une ondulation pour descendre,*	tous les étudiants reprennent le mouvement de drop sur P2-9. ils font avec elle sur P3-1,2, attendent quand elle précise les bras derrière, reprennent avec elle quand elle recommence les comptes P3-1,2,3, … certains refont le rond de jambe tour fente avec elle sur P3-6,7, 8	tous font en décalage le tour puis arabesque sur plié sur les comptes P3-4,5,6, et continuent à être en décalage sur P3-7, 8, 9.	des étudiants ne font que regarder le professeur sur P3-7,8,9	*É7 L.390-393: à la minute où j'ai arrêté de faire en même temps qu'elle là parce que j'ai eu de la difficulté avec un mouvement, celui avec les bras dans le dos, j'me suis vraiment comme arrêtée, j'suis comme pas sûre finalement de qu'est-ce qu'il faut faire...*	arrêt de l'activité d'écho = arrêt de l'apprentissage
OCTAVE (Ua 2) 52'42 à 53'54	*123 et 223 32et3 42et 3 523 623 723 saut skip jeté rapide rapide rapide, …xxxxx…down up fall in 7 8 2 3, 123 223 juste en avant 323 423 523 62plié3, ok tout de suite arabesque, pas de saut / sautez dans le 723 comptez-le pas, ok c'est comme un genre de petit sautillé 723 fouetté xxx 8 2 3 marche 1 2 3,*	tous les étudiants "marquent" le mouvement en même temps, derrière le professeur. 7 étudiants miment debout la roulade au sol, 2 étudiants la font au sol.	2 étudiants font P3-6,7,8 juste après le prof, 6 étudiants font sur P3-6,7,8 un peu plus tard	les étudiants s'arrêtent et regardent le prof faire et expliquer P3-6,7,8.	*É6 L. 478-493: je l'regarde. C'est très important pour moi qu'un prof fasse bien la démonstration.* ***j'capte beaucoup beaucoup le visuel*** *, parce que le son j'vais l'capter en second. Dans le visuel, ben l'énergie c'est ça... il y a la forme mais la forme dans laquelle, comment que le mouvement a été LANcé dans cette forme là c'est-à-dire le chemin utilisé, tous ces petits détails là sont importants pour moi... Oui. Alors l'énergie, la respiration, l'énergie et la forme. Trois éléments que* ***j'vais vérifier*** *. C'est important, oui…*	captation visuelle, vérifier

Tableau 12 Exemples d'activité d'écho-résonance						
	activité Professeur	**Observation de la vidéo**			**entretien d'autoconfrontation**	**activité mentale**
	proposition d'action	**faire avec**	**faire après**	**attention sans faire**	**construction de sens**	
QUENTIN (Ua 2-1) 45''à 1'30	*1ère partie, sauter 2è position avec les bras, 2è position avec les bras, maintenant c'est comme un tilt, je fais ce mouvement ici ensuite je suis prêt pour le saut et chasse, saut pas de bourrée, préparez-vous en avant pour la pirouette, 2 pas hop galope droite gauche, saute marche marche, saute step step step, attitude spirale renversez le mouvement, jusque là,*	tous les étudiants "marquent" le mouvement avec et derrière le professeur jusqu'à P1-6.	4 étudiants refont juste après le professeur le saut ½ tour en tilt sur P1-5,6. Une étudiante le refait 2 fois. Ils font tous en décalage juste après le professeur de P2-1 à P3-4	quand le professeur reprend P1-5,6 sur l'attitude spirale, tous les étudiants regardent.	*É10 L.351-375:* ***je le regarde tout le temps*** *, j'essaie en tous cas de regarder tout le temps tout le temps tout le temps, le plus possible…* ***je le fais en même temps, copier collé*** *là ...Tout le temps... Parce que* ***j'veux sentir c'qu'il sent dans son corps*** *. Fait que j'regarde son placement, ok il est placé comme ça, c'est bon, fait que je sens ça, mets qu'il soit plus là, j'vais avoir la sensation dans mon corps, fait que j'vais savoir ou presque que j'suis correcte dans le mouvement.*	captation visuelle et faire en même temps pour sentir
					É8 L.620-624: ***j'aime ça le voir*** *parce que, là j'vois des choses qu'il fait puis que oh oui, lui fait ça de même, oh* ***ça pourrait m'aider*** *ou t'sais il prend, il fait tel rythme dans son corps ou il prend tel chemin pour se rendre, puis ça a l'air d'être d'être efficace, puis là après j'l'essaie, j'essaie à mon tour, puis souvent* ***ça m'aide,***	s'aider en voyant et en essayant
SABINE (Ua 1) 1'20 à 1'40	*bon alors, xxxxxxx, on va le marquer pour le moment, on va commencer, on va commencer vers le mur, donc on est ici, ça va faire 123 223 323 423 5 6 / p'tit pied up, on est rendu sur 8 ok?*	Tous font en même temps que le professeur. trois étudiantes sur quinze esquissent debout le mouvement de rotation qui doit se faire normalement au sol.			*É2 L.97-101: en plus d'être verbale, elle est extrêmement habile verbalement, c'est qu'elle arrive à le rendre dans son corps. Fait que j'ai* ***deux moyens pour comprendre, j'ai verbalement puis j'ai juste à la regarder*** *et... t'sais je comprends... donc j'ai deux portes d'entrée qui sont hyper efficaces.*	regarder et écouter pour comprendre

Tableau 12 Exemples d'activité d'écho-résonance						
	activité Professeur	**Observation de la vidéo**			**entretien d'autoconfrontation**	**activité mentale**
	proposition d'action	**faire avec**	**faire après**	**attention sans faire**	**construction de sens**	
SABINE (Ua 2) 1'40 à 2'05	*On refait ça une fois pour que ce soit vraiment très clair / on est à 6 ici donc pieds, le pied nous tire, la tête continue de tirer, mon dos y va / xxxxxxxxxxxx / tam pa pa tête bassin hanche up*	quelques étudiants refont en même temps que le professeur, d'autres étudiants esquissent le passage au sol en étant debout mais toujours en même temps que le professeur		quelques étudiants ne font qu'observer sans faire avec le professeur	*É1 L.110-113:* ***j'suis plus visuelle*** *qu'auditive.* ***Je reproduis*** *, mais tout dépendant certains mouvements, j'ai besoin d'indications, des paroles, là. Vraiment là, pour une sensation quelconque, mais généralement* ***c'est vraiment en voyant*** *, j'suis très visuelle.*	captation visuelle pour reproduire
THÉRÈSE (Ua 2) 47'29 à 48'21	*Vous avez balancé 23, aller 23, chassé 23 arrive, plier et à la seconde plier en arrière, vous avez 123 2 rond de jambe, 323 423 5 passé 6 vers le haut vous redressez et les bras arrivent à la seconde. faites la renverse, plier à la seconde, plier en avant , plier on allonge , 7 et de 8, vous avez 1 passé 2, c'est une courbe en avant, et 4*	Tous les étudiants "marquent" en même temps que le professeur			*É12 L.244-248: C'est la première fois que j'apprends un exercice comme ça où il y a beaucoup beaucoup de, il y a beaucoup de choses à retenir; euh je retiens surtout la rythmique,* ***je retenais les comptes*** *pour que ça rentre sur ce compte là, pis le* ***faire un même temps*** *comme ça* ***c'est déjà dans mon corps*** *parce que sinon, c'est pas long que tu te rends compte que tu n'avais pas bien appris.*	mémoriser faire entrer dans son corps
					É2 L.110-111: c'est souvent des exercices qu'on connaît pas donc juste le fait de mémoriser l'enchaînement et tout ça donc une partie qui est très cérébrale	mémorisation cérébrale

- ✓ *Les unissons d'activités d'écho-résonance dans le collectif d'étudiants*

Dans le collectif d'étudiants, tous ne sont pas engagés en même temps dans la même activité d'écho-résonance. Le nombre d'unités d'action pendant lesquelles tous les étudiants sont engagés à l'unisson dans la même activité est très variable selon les séquences et pourrait participer à caractériser la configuration organisationnelle des activités de chaque séquence.

Tableau 12-1: Récapitulatif unisson d'activités d'écho-résonance / collectif étudiants

T 12-1 Récapitulatif % unisson d'activités d'écho-résonance, collectif étudiants					
	Dora	**Octave**	**Quentin**	**Sabine**	**Thérèse**
durée séquence	**780**	**969**	**1160**	**780**	**1219**
temps total Fav	359	206	292	189	206
unisson Fav	88	104	37	52	106
% unisson Fav / T Fav	25%	50%	13%	28%	51%
temps total Fap	323	168	452	196	206
unisson Fap	0	0	69	0	0
% unisson Fap / T Fap	0%	0%	15%	0%	0%
temps total Rsf	287	295	409	291	361
unisson Rsf	0	138	70	0	154
% unisson Rsf / T Rsf	0%	47%	17%	0%	43%
temps total écho-résonance	375	410	612	371	467
unisson écho-résonance	88	242	176	52	260
% unisson écho / T écho	23%	59%	29%	14%	56%
% unisson écho / T séquence	11%	25%	15%	7%	21%

Nous pouvons remarquer que les unissons de l'activité « faire avec » ont lieu préférentiellement au début de la séquence (des unités d'action 1 à 5). Ils correspondent aux moments de présentation de la partition du professeur. Les unissons de l'activité « regarder sans faire » ont lieu à la fois au début et aux ¾ de la séquence (des unités d'action 1 à 21). Ces derniers correspondent à la fois aux moments de présentation de la partition et aux moments où le professeur est dans une activité d'explication magistrale au collectif d'étudiants, notamment dans les séquences d'Octave (DVD, extrait n°11) et de Thérèse. Les unissons de l'activité « faire après » ne sont présents que dans la séquence de Quentin et ils ont lieu en début de séquence (unité d'action 2). Cet unisson de l'activité « faire après » dans la séquence de Quentin est dû,

notamment, au contenu de la proposition dansée qui, générant beaucoup de déplacements assez rapides avec des changements de direction, rend presque impossible l'activité de « faire avec » pour qui ne connaît pas encore la partition.

- ✓ *Les associations d'activités d'écho-résonance dans le collectif d'étudiants*

Nous interprétons ces associations d'activités à l'intérieur du collectif d'étudiants comme des opportunités potentielles de modalités d'activités offertes ou « autorisées » par la situation. Nous avons donc pris en compte la modalité d'activité observée, même si elle n'engageait qu'un seul étudiant. Nous considérerons d'une part, les activités intra écho-résonance, c'est-à-dire celles qui associent les trois activités « faire avec », « faire après » et « regarder sans faire », et d'autre part, les associations entre activités d'écho-résonance et les activités de réaction et de performation.

- ✓ *Associations d'activités intra écho-résonance*

Les séquences qui comportent un pourcentage plus important d'unisson d'activités d'écho-résonance, à l'intérieur du collectif d'étudiants (séquence d'Octave et de Thérèse), sont celles qui montrent logiquement un plus faible pourcentage d'associations d'activités intra écho-résonance. Et inversement les séquences qui comportent une proportion faible d'unisson d'activités d'écho-résonance sont celles qui montrent une proportion plus forte d'associations d'activités intra écho-résonance (séquence de Dora et Quentin).

Tableau 12-2 : Récapitulatif des associations d'activités intra écho-résonance

T 12-2 Récapitulatif des associations d'activités intra-écho-résonance

	Dora	**Octave**	**Quentin**	**Sabine**	**Thérèse**
temps total écho-résonance	375	410	612	371	467
Fav+Fap+Rsf	219	30	169	54	77
% temps écho-résonance	58%	7%	28%	15%	16%
Fav+Fap	28	60	45	30	0
% temps écho-résonance	7%	15%	7%	8%	0%
Fap+Rsf	76	78	133	97	67
% temps écho-résonance	20%	19%	22%	26%	14%
Fav+Rsf	52	53	0	36	23
% temps écho-résonance	14%	13%	0%	10%	5%

✓ *Associations entre activités d'écho-résonance avec activités en réaction*

Nous notons que dans deux séquences (Octave et Sabine), la totalité des activités de réaction est associée aux activités d'écho-résonance.

Tableau 12-3 : Récapitulatif des associations entre activités d'écho-résonance et activités de réaction.

T 12-3 Récapitulatif des associations entre activités d'écho-résonance et activités en réaction					
	Dora	**Octave**	**Quentin**	**Sabine**	**Thérèse**
temps total écho-résonance	375	410	612	371	467
temps total réaction	124	53	220	92	60
écho-résonance + Q	59	53	149	92	60
% temps écho-résonance	16%	13%	24%	25%	13%
% temps réaction	48%	100%	68%	100%	100%

✓ *Associations entre activités d'écho-résonance avec activités de performation*

Ces associations concernent exclusivement les activités d'écho-résonance avec les activités de performation-exercice. Nous proposons, à ce sujet, deux calculs différents. Un qui prend en compte indifféremment n'importe quelle activité d'écho-résonance et un autre qui prend exclusivement en compte l'activité « regarder sans faire ».

Tableau 12-4 : Récapitulatif des associations entre activités d'écho-résonance et activités de performation-exercice

T 12-4 Récapitulatif des associations entre activités d'écho-résonance et activités de performation-exercice					
	Dora	**Octave**	**Quentin**	**Sabine**	**Thérèse**
temps total écho-résonance	375	410	612	371	467
temps total performation-pratique	297	493	703	502	380
écho-résonance + Fse	155	85	331	292	116
% temps écho-résonance	41%	21%	54%	79%	25%
% temps Fse	52%	17%	47%	58%	31%
Rsf + Fse	0	85	77	84	10
% temps écho-résonance	0%	21%	13%	23%	2%
% temps Fse	0%	17%	11%	17%	3%

- **Activités « en réaction »**

Les activités de réaction concernent **les interventions sur la proposition dansée que l'étudiant adresse au professeur lors de la communication d'action de ce dernier**. Le déclenchement de la réaction est, la plupart du temps, à l'initiative de l'étudiant sauf quand il s'agit de répondre au professeur. Le professeur est le principal destinataire de cette communication. Le mode des interventions est essentiellement interrogatif mais il peut être aussi réflexif ou encore être une réponse à une question du professeur. Le mode réflexif et le mode réponse ont été relevés dans une seule séquence sur les cinq.

Nous avons pu différencier trois activités à l'intérieur de cette activité de réaction. Quand l'intervention est une interrogation qui porte sur le mouvement et/ou sur le discours accompagnant le mouvement, nous proposons de l'appeler : **« interrogation sur le faire et le dire ».**

Exemple, séquence Dora, proposition 10, unité d'action 6, de 11'17 à 11'35 :

> Une étudiante esquisse le mouvement de "natation" des bras et demande: *« après le mouvement de natation? »*

Quand l'intervention de l'étudiant est une réflexion qui porte sur le mouvement et/ou sur le discours accompagnant le mouvement, nous proposons de l'appeler **« réflexion sur le faire et le dire »**.

Exemple, séquence Thérèse, proposition 6, unité d'action 6-1, de 51'20 à 51'31 :

> Une étudiante fait le mouvement en verbalisant sa réflexion: *« la semaine dernière il y avait 2 rebonds »*

Quand l'intervention de l'étudiant est une réponse à une question du professeur, nous proposons de l'appeler **« réponse à l'interrogation du professeur ».**

Exemple, séquence Thérèse, proposition 6, unité d'action 13-1, de 1h à 1h28'' :

> **Question du professeur:** *« J'ai une question avant que l'on fasse sur l'autre jambe, quelle jambe est la plus importante dans la phrase? »*
> **Plusieurs étudiants répondent** en chœur : *« support »*

Nous avons relevé, dans les cinq cas étudiés, que les visées de cette activité de réaction portent, de manière préférentielle, sur la présentation de la proposition. Ce type de réaction constitue les occurrences les plus nombreuses, mais peut aussi porter sur l'explication du mouvement et sur l'évaluation de sa propre performation.

Ci-joint Tableau 13 : exemples d'activité en réaction des étudiants à la communication d'action du professeur.

- ✓ *Les associations d'activités en réaction*

Dans l'activité « d'interrogation sur la proposition dansée », la plupart du temps l'étudiant exprime sa question en l'accompagnant d'un acte dansé concernant le mouvement sur lequel il désire avoir des précisions. Nous retrouvons donc les mêmes associations en faire et en dire que nous avons décrit pour le professeur. Cependant, la durée de cette activité est extrêmement restreinte, chez les étudiants, dans tous les cas étudiés. Pour donner un ordre d'idée, dans l'extrait de Dora, il y a 7 questions de posées pour une durée totale de 23 secondes. Dans l'extrait d'Octave, il y a 2 questions de posées pour une durée totale de 5 secondes. Dans l'extrait de Quentin, il y a 10 questions de posées pour une durée totale de 52 secondes. Dans l'extrait de Sabine, il y a 9 questions de posées pour une durée totale de 25 secondes. Dans l'extrait de Thérèse, il n'y a pas de questions de posées par les étudiants, mais trois occurrences de réflexions associant discours et actes dansés pour une durée totale de 20 secondes.

Exemples :

Séquence Dora, proposition 10, unité d'action 6, de 11'17 à 11'35

> Question de l'étudiante : *« après le mouvement de natation ? »*
> Action dansée : l'étudiante esquisse le mouvement de « natation » des bras sur la position en fente des jambes en même temps qu'elle pose sa question.

Tableau 13 Exemples de réaction des étudiants à la communication d'action du professeur

Professeur	Ua	Activité	visée de l'intervention	observation des étudiants et verbatim d'illustration
DORA	6	interroger le faire	la présentation (figure)	esquisse le mouvement de "natation" des bras et demande: *après le mouvement de natation?*
	8-1	interroger le faire	la présentation	lève la main pour interpeller le professeur et montre le mouvement source de sa question: l'enchaînement attitude devant et le mouvement "bras fontaine" sur la descente en grand plié en 1ère position
	8-2	interroger le faire	la présentation (comptes musicaux et figure)	en position arabesque, tourne un regard interrogateur vers le professeur pour savoir le mouvement qui vient après
	8-3	interroger le faire et le dire	la présentation (comptes musicaux et figure)	fait le mouvement en verbalisant les premiers comptes musicaux *1, 2...* Tourne un regard interrogateur vers le professeur pour la suite
	10	interroger le faire	la présentation (figure)	fait le mouvement en posant sa question: *les bras aussi vont derrière?*
OCTAVE	4	interroger le faire	la présentation (figure)	lève la main pour interpeller le professeur et demande: *c'est piqué ou chassé?*
	6	interroger le faire	la présentation (figure)	fait le mouvement en posant sa question: *plié?*
	7	interroger le faire	explication du mouvement	fait le mouvement en posant sa question: *arabesque?*
QUENTIN	3	interroger le faire	la présentation	lève la main pour interpeller le professeur et fait le mouvement en posant sa question: *je peux revoir la fin?*
	7-1	interroger le faire	la présentation	tourne son regard vers le professeur et fait le mouvement en posant sa question: *est-ce que après celle là, passes-tu comme ça pour aller là ?*
	22	interroger le faire	la présentation	*mais moi il y a quelque chose que je ne comprends pas, après double tour, toute cette partie là,* tout de suite aller, *mais ça c'est à 7?*
	24	interroger le faire	explication du mouvement	*lève le doigt pour interpeller le professeur et fait le mouvement en posant sa question: les bras, qu'est-ce qu'ils font ici?*
SABINE	3	interroger le faire	explication du mouvement	fait le mouvement en posant sa question: *sur ta jambe ici là ?... comme ça?*
	7-1	interroger le faire	explication du mouvement	s'adresse au professeur quand ce dernier passe près de l'étudiante: *c'est quoi le chemin des bras à la fin, j'pense qu'à droite ça va mais à gauche?*
	17-1	interroger son faire	évaluation performation	pose sa question quand le professeur se tourne vers elle: *je suis en retard?*
	18-1	interroger le faire	la présentation (figure)	fait le mouvement en posant sa question: *la jambe ici elle passe ?* Elle passe / *pliée?* /en avant / *mais pliée?*
THÉRÈSE	6-1	interroger le dire	la présentation (figure)	s'adresse au professeur : *en attitude?*
		réflexion sur le faire et le dire	la présentation (figure)	fait le mouvement en verbalisant sa réflexion: *la semaine dernière il y avait 2 rebonds,*
				fait le mouvement en verbalisant sa réflexion: *puis on repartait tout de suite après*
	13-1	réagir à l'interrogation du professeur	explication du mouvement	question du professeur: *J'ai une question avant que l'on fasse sur l'autre jambe, quelle jambe est la plus importante dans la phrase?* plusieurs étudiants répondent en choeur: *support*

Séquence Quentin, proposition 14, unité d'action 7-1, de 5'07 à 5'22

> Question de l'étudiante : « est-ce que après celle-là, passes-tu comme ça pour aller là ? »
> Action dansée : l'étudiante fait le saut « temps levé » quand elle dit *« celle-là »* et fait le déplacement avec demi-tour en regardant ses pieds quand elle dit *« passes-tu comme ca pour aller là ? »*. Sa question concerne justement le croisement des pieds dans le demi-tour, elle veut savoir si son pied droit croise le pied gauche par l'avant ou par l'arrière.

❖ ACTIVITÉS DE PERFORMATION

Les activités de performation font référence au **comportement observable de l'étudiant pendant lequel il performe la proposition dansée en dehors de l'activité de communication d'action du professeur.** C'est d'ailleurs ce qui les distingue des activités d'appropriation vue pendant la phase d'apprentissage de la proposition. À l'intérieur de ces activités de performation, nous avons pu relever deux types d'activités qui se différentient par leur objectif spécifique. Quand la performation consiste pour l'étudiant à s'exercer pour finaliser une appropriation autonome de la proposition, nous proposons d'appeler cette activité **« performation pour soi »**. Quand la performation consiste pour l'étudiant à montrer au professeur le résultat de son appropriation de la proposition dansée, nous appellerons cette activité **« performation-exposition »**.

➢ Performation pour soi

Il nous faut tout de suite préciser que nous n'avons recueilli aucune verbalisation spontanée en entretien d'autoconfrontation sur cette activité. Les définitions que nous donnons de cette activité ainsi que de ses sous activités sont donc entièrement dues à l'observation des actions sur l'enregistrement vidéo des extraits analysés à partir desquelles nous faisons des inférences portées par une certaine « logique d'apprentissage ».

Les activités de performation pour soi de l'étudiant concernent les activités pendant lesquelles **l'étudiant exécute la proposition dansée pour son appropriation personnelle, sans adresser intentionnellement cette exécution à un regard extérieur.** Ce qui caractérise cette performation pour soi est **l'engagement variable et libre de l'étudiant dans le mouvement**. Cet engagement peut aller de la simple esquisse avec les mains jusqu'à l'implication maximum, c'est à dire en amplitude réelle et avec tout son corps, dans le mouvement. À l'intérieur de cette activité de performation pour soi, nous avons pu distinguer deux activités en fonction de l'espace

d'activité, de la relation aux autres et à la musique. Quand l'étudiant performe la proposition dansée dans un espace personnel et sans accompagnement musical, nous appellerons cette activité **« performation-exercice ».** Quand l'étudiant performe la proposition dansée dans un espace collectif et avec un accompagnement musical, nous appellerons cette activité **« performation-répétition ».**

Performation-exercice

Dans l'activité de performation-exercice, l'étudiant se trouve **un espace pour lui**, dans le studio, et **s'exerce sur les passages de son choix** de la proposition dansée. **L'engagement dans la performation du mouvement**, nous l'avons dit ci-dessus **est libre** et variable suivant les étudiants.

Exemple, séquence Sabine, proposition 6, unité d'action 7, de 3'25 à 4'14

> Alors que le professeur est occupé à répondre à la question d'une étudiante sur le mouvement de tour avec le 8 des bras (P-9,10), É3, É14, N. et S. s'exercent seuls sur un autre mouvement : le début de la proposition (P-1 à P-4), sans sembler prêter attention à l'explication du professeur, (ils ne la regardent pas et ne reproduisent pas le mouvement qu'elle fait).

À l'intérieur de cette activité avec ses caractéristiques mentionnées ci-dessus, il est possible de trouver quelques variantes en fonction des relations établies ou non avec les autres étudiants. Par exemple, dans les extraits de séquence analysés chez Dora, Quentin et Sabine, nous avons observé, dans plusieurs unités d'action, que les étudiants communiquent parfois entre eux en actes dansés et en discours pendant ces moments d'appropriation personnelle. Par contre dans les extraits de séquence d'Octave et de Thérèse, nous n'avons relevé aucune communication de « travail » entre étudiants pendant cette activité.

Exemples :

Séquence Dora, proposition 10, unité d'action 8, de 11'52 à 12'30

> Pendant que le professeur répond à une question d'une étudiante (É9) sur les mouvements de P3-7, 8, 9, É8 communiquent avec d'autres étudiants (M-È, C, AA,…) pour préciser les mouvements sur P1-3, 4, 5 et É10 semble communiquer avec une autre étudiante (invisible à la vidéo) pour lui montrer les mouvements sur P1-8, 9.

Séquence Sabine, proposition 6, unités d'action 8, 9, de 4'25 à 4'50

> Pendant que le professeur explique le mouvement en 8 des bras sur P-9, 10 à un étudiant C., l'étudiant N. sollicite sa voisine V. pour qu'elle lui montre les mouvements du début de

la proposition de P-1 à P-5. V. fait les mouvements devant N. et N. reproduit les mouvements derrière V. d'une manière similaire à l'activité « faire avec » sauf que dans ce cas, c'est une étudiante qui joue le rôle du professeur.

Performation-répétition

Dans l'activité de performation-répétition, l'étudiant performe **toute la proposition dansée dans l'espace collectif avec d'autres étudiants et avec l'accompagnement musical**, mais **sans adresser cette performation au regard du professeur**. **L'engagement dans la performation** du mouvement **est libre**, comme pour la performation-exercice, et très variable suivant les étudiants. Certains exécutent les mouvements dans leur pleine amplitude, d'autres « marquent » les mouvements, c'est-à-dire ne font qu'esquisser les figures, d'autres encore se contentent de mimer certains passages avec les mains ou même s'abstiennent de faire certains mouvements. Cette activité n'est pas observable dans tous les extraits étudiés, nous la retrouvons seulement dans les extraits de Quentin et d'Octave.

Exemples :

Séquence Quentin, proposition 14, unité d'action 10, de 6'29 à 7'

> Un groupe de quatre étudiantes performent la proposition avec l'accompagnement musical. L'engagement dans le mouvement des étudiants est presque à pleine amplitude, mais les décalages dans le temps, observés dans leur performation, illustre le fait que chacun cherche pour soi à atteindre une certaine justesse de la proposition, sans se soucier de réaliser un unisson dans le groupe.

Séquence Octave, proposition 11, unité d'action 9, de 56' à 56'50

> Tous les étudiants performent en même temps la proposition dansée avec l'accompagnement musical. L'observation des mouvements montre que les étudiants ne s'engagent pas dans la pleine amplitude des mouvements, mais ne font que « marquer » les figures dans le temps et l'espace. Quatre étudiants esquissent debout le passage qui se fait normalement au sol en tournant sur eux-mêmes, et une étudiante ne fait pas la pirouette à la fin de la proposition. Ces trois faits illustrent bien l'engagement libre des étudiants qui caractérise cette activité de « performation-répétition ».

- **Performation-exposition**

Les activités de performation-exposition concernent les activités dans lesquelles **l'étudiant performe toute la proposition dansée dans l'espace collectif, avec l'accompagnement musical, et avec la conscience que c'est le moment où le professeur observe et évalue la performation des étudiants**. Les verbalisations des étudiants en entretien d'autoconfrontation

rendent compte à la fois de la conscience du regard du professeur et de la dimension évaluative de ce regard à ce moment-là.

Exemple séquence de Dora, unité d'action 12, de 14'04 à 15'03

> É9, L.458-460 *« j'sais qu'elle va me dire aussi que j'allongeais pas à bonne place là. J'faisais retiré sur, j'faisais sur 5 mais en réalité c'était sur 423, quelque chose du genre là ».*

Cette activité est l'occasion notamment de représentations et de constructions de sens de la part des étudiants qui ont fait l'objet d'un certain nombre de verbalisations spontanées lors des entretiens d'autoconfrontation. Ces constructions contiennent une importante connotation évaluative dans lesquelles sont combinées les dimensions opératives, affectives et identitaires, caractéristiques de la complexité de la notion d'action développée au début de ce chapitre.

Exemple, séquence Quentin, proposition 14, unité d'action 25, de 13'24 à 14'05 :

> É7, L. 564-570: *« il a dit de ralentir dans le tour puis d'aller chercher le focus dans le coin. Puis je vais vraiment penser à ça... dès que je commence l'exercice, je me dis ok, là on va bientôt être rendu au bout que je veux vraiment travailler. Puis j'y pense, mais ça doit être assez difficile pour moi, j'y pense vraiment quand je le fais, mais ça marche plus ou moins, même si j'utilise son commentaire ».*

Dans la verbalisation de cette étudiante, la dimension opérative apparaît quand elle dit « *je vais vraiment penser à ça (aller chercher le focus dans le coin)… puis j'y pense*.... La dimension identitaire est représentée par l'avis qu'elle porte sur elle-même « *ça doit être assez difficile pour moi* ». Elle nous a confié dans la partie biographique de son entretien qu'elle n'avait jamais fait de classe technique en danse avant d'entrer à l'UQAM, et nous inférons que, par cette phrase « *ça doit être assez difficile pour moi* », elle fait allusion à son manque d'expérience pour tout ce qui est de la virtuosité technique des mouvements dansés. Le geste dansé dont elle parle (double pirouette) appartient justement à cette catégorie de mouvements virtuoses. La dimension évaluative est exprimée à la fin quand elle dit que *ça marche plus ou moins* en faisant allusion au fait qu'elle a pensé à appliquer l'indication du professeur mais que le résultat n'est à son avis pas très concluant.

L'observation de sa performance sur la vidéo montre nettement qu'elle a fait l'action dont elle parle en entretien : *penser à aller chercher le focus dans le coin.* Nous la voyons diriger volontairement son focus dans la direction de la diagonale (le coin) pendant sa double pirouette, mais n'arrivant pas à contrôler l'élan de son tour, elle est ensuite en retard pour le mouvement qui

suit (le pas chassé en tournant sur P2-5). Nous inférons que c'est probablement la difficulté d'enchaîner dans le temps musical « juste », le mouvement qui suit, qui lui fait dire que *ça marche plus ou moins.*

Ci-joint Tableau 14 (p.205 à 207) : Exemples d'activités de performation.

- ✓ *Les associations d'activités de performation*

Nous avons relaté plus haut la proportion de temps impartie à l'association de l'activité de « performation-exercice » avec les activités d'écho-résonance. Nous allons envisager ici les associations d'activités intra-performation.

À part la séquence de Dora pendant laquelle tous les étudiants sont engagés ensemble dans l'activité de « performation-exposition », et donc cette activité ne peut être associée à aucune autre dans le collectif d'étudiants, dans toutes les autres séquences, l'activité « performation-exposition » génère systématiquement un engagement des étudiants spectateurs dans l'activité de « performation-exercice ».

Le fait que l'association « performation-exercice » et « performation-exposition » représente une part importante de l'activité de « performation-exercice » dans deux cas (Octave 75% et Thérèse 69%), nous indique que l'activité « performation-exercice » est concentrée au moment de la « performation-exposition » dans ces deux cas. Alors que dans les deux autres cas (Quentin 54% et Sabine 40%), l'activité « performation-exercice » se répartie à peu près égalité entre les activités d'écho-résonance et les activités de « performation-exposition ».

Tableau 14-1 : Récapitulatif des associations d'activités intra-performation

T 14-1 Récapitulatif des associations d'activités intra-performation

	Dora	**Octave**	**Quentin**	**Sabine**	**Thérèse**
temps total performation-exercice	297	493	703	508	380
temps total performation-répétition	0	94	157	0	0
temps total performation-exposition	242	491	513	255	536
temps total performation	539	708	836	582	652
Fse + Perf Exp	0	370	380	205	264
Total unités d'action Fse + Perf Exp	0	9	10	6	2
% temps Fse	0%	75%	54%	40%	69%
% temps Perf Exp	0%	75%	74%	80%	49%
% temps T Perf	0%	52%	45%	35%	40%

Tableau 14 Exemples d'activité de performation-exposition				
Professeur	**Ua**	**Observation de la vidéo**	**entretien d'autoconfrontation**	**construction de sens**
DORA	12	Les étudiants performent tous ensemble, pour la première fois, la proposition dansée avec l'accompagnement musical. Le professeur rappelle quelques actions (touche, allonge, allonge, développe,...). Le professeur fait l'arabesque sur plié sur le compte P3-5. L'exécution des étudiants montre des écarts de temps (en avance ou en retard) par rapport à la proposition de référence.	É8 L.305-307: *là ça, ça me faisait penser à un cygne ... ça m'a fait penser à mes anciens rêves de ballerine de p'tite fille, je me sentais comme un cygne dans le lac des cygnes, juste le premier mouvement, là j'étais inspirée*	association affective entre une représentation issue de
			É8 L.311-314: *il y avait une coupe de défi là que j'ai j'sais, que j'ai à travailler, puis j'trouvais ça intéressant. Mais j'aime les adages parce que j'y vais à fond dans mes oppositions de directions puis dans mes « aller vers »*	correspondance affective avec ses attentes
			É9 L.455-458: *les points sur lequels je me suis principalement concentrée...Ben la stabilité de la jambe d'appui de prime abord pour l'adage. Euh surtout quand on arrivait avec un tour en rond de jambe pour finir en fente, euh les tours qu'on faisait aussi avec la jambe à la seconde, de ne pas laisser les bras et la jambe derrière pour rien.*	représentation évaluative opérative
OCATVE	12	le deuxième groupe de 4 étudiants performe pour la première fois la proposition dansée. le professeur marche de long en large devant les étudiants en criant ses commentaires (*AND ONE …..GOOD WORK…..… HIP HIP HIP AND STAY ROUND BEAUTIFUL GUYS NICE……..…YES WAIT WAIT WAIT… GOOD GOOD*)	É5, L.384-394: *Ouais, j'pense j'étais pas satisfaite parce que... je faisais attention à mon genou, ce qui fait que... l'aspect plus dansé, j'avais pas accès à ça,... tu le sens pas comme tu voudrais... Non je sentais pas les liens entre ce que je faisais pis ça coulait pas, c'est pas satisfaisant . t'sais c'est correct, tu passes à travers quand même mais il manque quelque chose.*	évaluation affective et identitaire
	15	le deuxième groupe de 4 étudiants performe pour la deuxième fois la proposition dansée. Le professeur regarde les étudiants les ¾ du temps puis danse pour lui un extrait de la proposition sur P3-3,4 (pour vérifier , dit-il, en entretien)	É4, L.508-518: *Il m'a fait une correction lors du 1er passage...Pis je sais même pas si je l'ai appliqué. Il me semble que ça a pas bien été, pis que j'étais vraiment déçue, que ça a pas marché comme j'aurais voulu.*	évaluation affective et identitaire
	23	le deuxième groupe de 4 étudiants performe pour la troisème fois la proposition dansée. Le professeur danse pour lui la fin de la proposition, il donne une correction à J. (crie par dessus la musique). Il ne voit que la fin de la performation du 2ème groupe.	É4, L.541-550: *Je l'ai pensé dans ma tête, il faut prendre des risques pis moi j'en prends pas des risques, mais je l'ai pas appliqué. Pourquoi je l'ai pas appliqué, je le sais pas, je pensais à d'autre chose pendant l'exercice, ma zone de confort qui a surmonté…*	évaluation relative à son intention d'engagement dans l'action

Tableau 14 Exemples d'activité de performation-exposition				
Professeur	**Ua**	**Observation de la vidéo**	**entretien d'autoconfrontation**	**construction de sens**
OCATVE	26	le deuxième groupe de 4 étudiants performe pour la quatrième fois la proposition dansée. Le professeur marche de long en large devant les étudiants en criant ses commentaires (HIP HIP GOOD ……GOOD…….XXXXX…….ROLL….STAY GOOD). Il les regarde danser. É5 réussit la triple pirouette sans déséquilibre.	É5, L.429-436: *ouais mais j'avais la correction en tête pis j'espérais l'avoir bien, juste pour intégrer quelque chose, un commentaire qu'il m'avait fait, sauf que ça a pas marché... c'était correct mais, c'est comme un espèce de suspension des fois que je sens pis je pense pas que cette fois-là, t'sais ça a bien été, mais c'était pas comme la dernière fois,*	évaluation procédurale de sa performation
QUENTIN	20	le deuxième groupe de 4 étudiants performe pour la deuxième fois la proposition dansée. Le professeur regarde les étudiants immobile sur le côté du studio. Écarts de É11 / proposition de référence : sursaute dans la pirouette (P2-3), ne fait pas le pas chassé sur P2-6, esquisse l'enveloppé sur P2-7, en avance sur P3-1 jusqu'à P3-7, sursaute dans l'équilibre attitude sur P3-3,4	É11, L.561-564 : *Pour moi c'est très révélateur, bon on l'a vu j'me trompe tout le temps, et là j'me suis trompé juste à la fin, pis ça été une question de timing avec la musique, c'était pas la partition. Pour moi c'est hyper révélateur, j'travaille vraiment par imitation ça a pas de bon sens, un vrai perroquet*	évaluation procédurale de son mode d'apprentissage
	25	le troisième groupe de 5 étudiants performe pour la deuxième fois la proposition dansée. Le professeur regarde les étudiants immobile sur le côté du studio. il accompagne avec un balancé des bras la fin de la phrase avant la descente au sol. Il hoche la tête en signe d'approbation. É7 est juste sur le rythme avec quelques petits pas de rattrappage sur P2-3,4 et sur P3-1,2	É7, L. 564-570: *il a dit de de ralentir dans le tour puis d'aller chercher le focus dans le coin. Puis je vais vraiment penser à ça... dès que je commence l'exercice, je me dis ok, là on va bientôt être rendu au bout que je veux vraiment travailler. Puis j'y pense, mais ça doit être assez difficile pour moi, j'y pense vraiment quand je le fais, mais ça marche plus ou moins, même si j'utilise son commentaire.*	évaluation relative à son intention d'engagement dans l'action
	29	le deuxième groupe de 4 étudiants performe pour la troisième fois la proposition dansée. Le professeur regarde les étudiants immobile sur le côté du studio. É7 piétine dans la pas de bourrée, fait 3 tours dans la pirouette, est en retard pour P2-5, 6, 7 rattrappe sur P3-1.	É7, L.590-592 : *je le faisais pour me sentir confortable dedans. j'essayais d'être bien placée dans chaque mouvement, mais j'essayais surtout comme de me sentir à l'aise .*	évaluation relative à son intention d'engagement dans l'action

Tableau 14 Exemples d'activité de performation-exposition				
Professeur	**Ua**	**Observation de la vidéo**	**entretien d'autoconfrontation**	**construction de sens**
QUENTIN	32	le quatrième groupe de 4 étudiants performe pour la troisème fois la proposition dansée. Le professeur regarde les étudiants immobile sur le côté du studio. É9 enchaîne tous les mouvements, elle a un léger sursaut au milieu de la pirouette, n'a aucun déséquilibre sur les deux équilibres attitude, est en retard sur P4-2.	É9, L.575-579 : *Là ce coup là c'était un peu moins pire parce que les points où j'étais toujours moins stable, que je sautillais un peu, qui étaient pas clean, là ils avaient quand même bien été. Fait que là j'ai fait, « Bon ben au moins il y a ça ».*	évaluation de sa performation
	32	É11 enchaîne tous les mouvements sans se tromper et est juste sur la musique, il sautille pendant la pirouette, il esquisse l'enveloppé sur P2-7.	É11, L.566-573 : *Bon on le voit dans le corps, j'suis plus à l'aise, j'essaie des trucs, j'ai voyagé le double de ce que je voyageais, il y avait du mouvement dans la colonne pis dans le tronc, j'ai arrêté d'avoir l'air d'un arbre, là il se passait quelque chose et je suis persuadé que c'est parce que le professeur l'a démontré*	évaluation procédurale de sa performation
SABINE	11	le 2ème groupe composé de 9 étudiants performe pour la première fois : une fois à droite et à gauche. Le professeur interrompt le 2ème groupe, s'avance vers les danseurs et les fait reculer avec un geste de pousser des mains (à distance) en ouvrant les bras. le 2ème groupe se recule pour reprendre la 2ème fois à droite et à gauche.	É1, L.251-256: *Ça me fâche vraiment, parce que quand moi je sais que je suis sur les comptes puis les autres sont mêlés,... ça me fâche tellement là quand je le sais que j'étais dedans puis que là j'étais en train de trouver quelque chose puis là woups, ça coupe... ça me fâche tellement que ça arrête à cause des autres.*	évluation affective de son environnement
SABINE	21	le premier groupe composé de 5 étudiants performe pour la deuxième fois. Le professeur les regarde danser. Elle frappe dans les mains quelques comptes.	É1, L.273-276: *Ben j'étais vraiment juste concentrée à essayer de garder une fluidité... parce que vu que j'étais fâchée, ça me rendait agressive, puis j'voulais quand même que ça coule, j'voulais pas que ça paraisse,*	représentation identitaire : sauver la face
THÉRÈSE	9	le premier groupe performe pour la première fois à droite. Le professeur les regarde danser. Elle accompagne la performation en rappelant diverses informations, essentiellement des verbes d'action (*balance, plier, redressement et fermer en dessous, allonge, et brosse, fermer en avant, frotter balance, relever*)	É2, L.309-321: *durant les ronds de jambes, j'essaye de penser vraiment beaucoup à mes genoux, de penser aux oppositions,... j'essaye de penser vraiment à tous les éléments en jeu. Mais souvent qu'est ce que j'ai comme image quand je fais mes ronds de jambes, c'est un genre de spatule pour enlever les mélanges à gâteau, t'sais c'est une spatule molle là qui fait issss, qui lèche le bol. Donc j'ai toujours cette image là quand je fais les ronds de jambes pis j'essaye de faire à semblant que j'aime ça. (rires) Ca m'aide....*	représentation procédurale de sa performation

4.3. ANALYSE DES COUPLAGES D'ACTIVITÉS ENTRE LE PROFESSEUR ET LES ÉTUDIANTS

❖ DÉFINITION DE LA NOTION DE COUPLAGE D'ACTIVITÉS

Suite à la délimitation des différentes activités du professeur et des étudiants, et parallèlement au découpage de chaque séquence en unités d'actions, nous avons repéré que les activités et associations d'activités des acteurs d'une partie de l'interaction (professeur ou étudiants) avaient lieu systématiquement en même temps que d'autres activités et associations d'activités chez les acteurs de l'autre partie de l'interaction. Nous étions donc en présence de configurations invariantes que nous pouvions retrouver, pour la plupart, dans les cinq cas étudiés. Par contre le déroulement dans le temps de ces configurations était particulier pour chaque cas.

Nous proposons donc d'appeler couplage d'activités, ces **configurations invariantes particulières constituées de certaines activités et associations d'activités des acteurs d'une partie de l'interaction qui ont lieu simultanément à certaines activités et associations d'activités chez les acteurs de l'autre partie de l'interaction.**

Nous allons, dans un premier temps décrire chaque type de couplage, et dans un second temps, considérer comment la chronologie des couplages se déroule dans le temps pour chaque séquence.

❖ DESCRIPTION DES TYPES DE COUPLAGES D'ACTIVITÉS

➢ Limitations dans la constitution des types de couplages

Pour établir les différents types de couplages d'activités, nous avons déjà tenu compte de l'ordre d'apparition des configurations dans le temps, c'est-à-dire leur chronologie. C'est-à-dire que nous avons nommé « type 1 » les premières configurations observées dans le plus grand nombre de séquence et ainsi de suite. Il a fallu ensuite tenir compte du fait que les activités sont très nombreuses, dix choix d'activités possibles pour chaque acteur dans les deux parties de l'interaction, et que les associations d'activités sont très diverses également dans les deux parties de l'interaction. Cela veut dire qu'il n'est pas toujours possible d'établir un type de couplage avec une délimitation exhaustive des activités qui le constitue. Par contre le type de couplage a été déterminé par le repérage d'une ou plusieurs activités nouvelles très spécifiques dans l'une ou l'autre des parties de l'interaction qui modifiait profondément le rapport entre les interactants.

Nous appellerons ces activités déterminantes pour la spécification du couplage : activités « typiques ».

- **Les différents types de couplages**

Chaque type de couplage va être défini en fonction des activités et associations d'activités qui le constituent, en faisant ressortir les activités « typiques » qui le détermine, avec une spécification de la relation d'interaction particulière établie entre les interactants, à ce moment-là, et la variabilité observée à l'intérieur du couplage, selon les différentes séquences étudiées.

Type 0 : faire pour soi / écho-résonance, performation

Ce type de couplage correspond aux moments où le professeur fait pour lui-même, « en aparté » des étudiants, la proposition dansée. Il se place dans un coin du studio, tourne le dos aux étudiants et fait la proposition, soit en esquissant ou même parfois en mimant juste avec la main les mouvements, soit en les dansant plus complètement. Cela peut se passer à des moments où les étudiants sont engagés dans les activités d'écho-résonance, de performation-répétition ou de performation exposition. Nous ne retrouvons ce couplage que dans trois séquences sur cinq, chez Octave, Quentin et Thérèse.

- ✓ *Activités constituantes :*

Professeur : uniquement l'activité de « faire pour soi » la proposition dansée
Étudiants : soit les activités d'écho-résonance « faire avec » et « regarder sans faire », soit les activités de performation-exercice, performation-répétition ou performation-exposition

- ✓ *Relation d'interaction*

Nous observons une suspension de la communication ou de la perception dirigée vers les étudiants de la part du professeur. Ce serait comme le pendant dansé de la notion de « langage intérieur » de VYGOTSKY et cela peut parfois se faire à l'insu des étudiants quand ces derniers sont engagés dans leur activité de performation, exercice, répétition ou exposition. Les étudiants, à certains moments, gardent cependant leur attention tournée vers le professeur en s'engageant dans des activités d'écho-résonance.

Exemples :

Séquence Octave, unité d'action 1, de 52'10 à 52'42

Observation du professeur par le chercheur : le professeur danse toute la séquence (3 phrases de 8comptes chacune) pour lui-même, sans parler, en esquissant les mouvements. Il reprend deux fois le mouvement de l'arabesque.
Observation des étudiants par le chercheur : quelques étudiants font avec le professeur les quelques mouvements du début de la proposition. Tous les étudiants finissent par ne faire que regarder le professeur.

Dans cette unité d'action, Octave est engagé dans l'activité « Faire pour soi », alors que simultanément la majorité des étudiants sont engagés dans l'activité « regarder sans faire » et quelques étudiants sont engagés dans l'activité « faire avec » au début de cette unité d'action. Le fait que quelques étudiants soient engagés dans l'activité de « faire avec » au tout début de l'unité d'action indique l'aspect habituel voir routinier, de cette activité « faire avec » couplée avec la présentation de la proposition de la part du professeur au début d'une séquence. Cela prend un petit moment aux étudiants avant de réaliser que ce n'est justement pas une présentation de la proposition qui leur est adressée, mais effectivement un « Faire pour soi ». Cependant, même si le professeur n'a pas, à travers cette activité, d'intention explicite de communication d'action envers les étudiants, ces derniers, de leur côté, sont quand même en position de réception de ce faire « non adressé » puisque nous observons un engagement collectif unanime de leur part dans l'activité « regarder sans faire ».

Séquence Quentin, unité d'action 10, de 6'29 à 7'

Observation du professeur par le chercheur : Quentin danse avec les étudiants à partir du compte 6 de la deuxième phrase (P2-6) jusqu'à la fin de la proposition.
Observation des étudiants par le chercheur : les 4 étudiants du premier groupe répètent la proposition tous ensemble avec l'accompagnement musical. 2 étudiants esquissent quelques mouvements sur le côté.

Dans cette unité d'action, Quentin, placé en arrière des étudiants, est engagé dans l'activité « Faire pour soi », alors que simultanément 4 étudiants sont engagés dans l'activité « performation-répétition », quelques étudiants sont engagés dans l'activité de performation-exercice et les autres étudiants observent les pairs.

Séquence Thérèse, unité d'action 3-3, de 48'38 à 48'49

Verbatim en situation : « *wait wait wait I have it in mind, , alors si c'est / non c'est la jambe gauche qui part on va faire…* »
Observation du professeur par le chercheur : Thérèse se tourne dos aux étudiants comme si elle quittait la scène de l'interaction avec eux et fait pour elle l'extrait de la proposition dansée à propos duquel elle s'est trompée.

Observation des étudiants par le chercheur : la majorité des étudiants regardent le professeur faire le mouvement pour elle seule. Trois étudiants pratiquent seuls ce même extrait de la proposition.

Dans cette unité d'action, Thérèse est engagée dans l'activité « Faire pour soi », alors que simultanément la majorité des étudiants sont engagés dans l'activité « regarder sans faire » et quelques étudiants sont engagés dans l'activité de performation-exercice.

- ✓ *La variabilité*

La variabilité de ce couplage est conditionnée par le moment où le « Faire pour soi » survient. Si c'est pendant les phases d'appropriation de la proposition, alors les étudiants s'engagent dans les activités d'écho-résonance, essentiellement « faire avec » (séquence octave, unité d'action 1), « regarder sans faire » (séquence Octave, unité d'action 1, séquence Thérèse, unité d'action 3-3) et de performation-exercice (séquence Quentin, unités d'action 10 et 12, séquence Thérèse, unité d'action 3-3). Si c'est pendant les phases de performation, cela peut se passer pendant la performation-répétition, c'est le cas dans les séquences d'Octave (unité d'action 9) et Quentin (unités d'action 10 et 12), ou pendant la performation-exposition, c'est le cas dans trois unités d'action de la séquence d'Octave (unités d'action 15-1, 16-1, 23-1).

- ✓ *Activités typiques*

Cette activité de « Faire pour soi » du professeur ne génère pas un couplage spécifique avec les activités des étudiants puisque nous constatons que ces dernières se répartissent sur cinq activités dont aucune n'occupe une place déterminante.

Récapitulatif couplage type 0									
Professeur	**Unités d'action**		**%**	**Activités**					
	Total	détail	temps	**Fs**	Fav	Rsf	Fse	Fsr	Perf
Octave	4	1, 9, 15-1, 23-1	12%	4	1	1		1	2
Quentin	2	10, 12	7%	2			2	2	
Thérèse	1	3-3	1%	1		1	1		
Total	7			**7**	1	2	3	3	2

Légende				
	Fs	Faire pour soi	Fse	Performation-pratique autonome
	Fav	Faire avec	Fsr	Performation-répétition
	Rsf	Regarder sans faire	Perf	Performation-exposition

Type 1 : présentation / écho-résonance

Ce type de couplage correspond aux moments où le professeur est en avant et dos aux étudiants. Il présente sa proposition dansée en l'exécutant lui-même et les étudiants, placés derrière lui, « reproduisent » ses mouvements.

- ✓ *Activités constituantes :*

Professeur : présentation de la proposition

Étudiants : les trois activités d'écho-résonance (« faire avec », « faire après » et « regarder sans faire ».

- ✓ *Relation d'interaction*

C'est une communication collective, sans adresse explicite du professeur aux étudiants, au sens habituel du terme, puisque le professeur est dos aux étudiants et ne les regarde pas de manière ostensive. Cela n'exclut pas qu'il puisse les percevoir parfois dans son champ de vision et sentir s'ils le suivent ou non. Nous observons une « dépendance » des activités d'écho-résonance des étudiants à la communication de la partition de la part du professeur. Par contre chaque étudiant choisit ce qui lui convient le mieux parmi les trois activités d'écho-résonance.

Exemple : *Séquence Dora, unité d'action 1 de 8'20 à 8'48*

> **Verbatim en situation :** *« continuons avec un adage, alors ça va faire….. 6 7 8 9 xxxx, 123 223 323 4 523 623 723 8 923 ensuite… »*
> **Observation du professeur par le chercheur:** Dora exécute les deux premières phrases (P1 et P2) de la proposition en comptant. Elle accentue le premier temps de chaque compte ternaire. Comme il y a un ½ tour sur le compte P1-7, le professeur se retrouve derrière les étudiants pour montrer la fin de la 1ère phrase jusqu'au compte P2-7
> **Observation des étudiants par le chercheur:** tous les É regardent le professeur. 12 sur 14 reproduisent les mouvements avec et après le professeur. 2 étudiants ne font que regarder sans faire. Quand le professeur est derrière eux, ils tournent la tête derrière pour voir. Certains ne font qu'esquisser, d'autres font plus à fond le mouvement.

Dans cette unité d'action, Dora est engagée dans l'activité de présentation de la proposition « faire quoi faire » et « dire quoi faire » alors que simultanément la majorité des étudiants sont engagés dans les deux activités d'écho-résonance « faire avec » et « faire après » et deux étudiantes sont engagées dans l'activité « regarder sans faire ».

✓ *La variabilité*

La variabilité dans ce couplage est dû aux diverses associations d'activités entre « faire quoi faire » et « dire quoi faire » du côté du professeur et aux diverses associations d'activités concernant les trois possibilités d'écho-résonance dans le collectif d'étudiants.

Ce couplage est, dans tout les cas, présent au début de la séquence. Ce couplage resurgit vers le milieu de la séquence chez Quentin. Ce couplage resurgit également vers la fin de la séquence chez Dora et chez Octave.

Le pourcentage, en termes de durée, que ce couplage occupe dans trois des séquences analysées, est relativement homogène : 12% chez Octave, 14% chez Quentin et 12% chez Thérèse. La séquence de Sabine indique un pourcentage plus faible de 7% qui peut s'expliquer, en partie, par la durée très courte de la proposition dansée (13''). La séquence de Dora indique un pourcentage plus élevé, 22%, qui pourrait s'expliquer par le fait que c'est la seule séquence où les étudiants découvrent la proposition pour la première fois. Cela nécessiterait donc un temps de présentation et d'écho-résonance plus long.

✓ *Activités typiques*

Nous constatons que globalement, les activités dominantes de ce couplage sont la présentation en « dire et en faire quoi faire » du professeur (21 occurrences sur 24) et les activités d'écho-résonance des étudiants, « faire avec », faire après » et « regarder sans faire » (respectivement 16, 14 et 13 occurrences sur 24). Ce sont donc ces quatre activités que nous qualifierons d'activités typiques de ce couplage.

Récapitulatif couplage type 1									
Professeur	**Unités d'action**		**%**	**Prfd**	Prf	Prd	**Fav**	**Fap**	**Rsf**
	Total	détail	temps						
Dora	5	1, 2, 3, 4, 18-2	22%	5			4	5	4
Octave	6	2-1, 2-2, 5-1, 5-2, 5-3, 20-1	12%	4	1	1	3	3	2
Quentin	5	1, 2-1, 2-2, 11, 13	14%	5			3	5	4
Sabine	2	1, 4	7%	2			2		
Thérèse	6	2, 3-1, 3-4, 3-6, 4-1, 6-3	12%	5	1		4	1	3
Total	24			**21**	2	1	**16**	**14**	13

Légende :				
	Prfd	Faire et dire quoi faire	Fav	Faire avec
	Prf	Faire quoi faire	Fap	Faire après
	Prd	Dire quoi faire	Rsf	Regarder sans faire

Type 2 : explication / écho-résonance et performation-exercice autonome

Ce type de couplage correspond aux moments où le professeur alterne entre la présentation et l'explication plus approfondie de certains passages de la proposition. Les étudiants posent alors des questions auxquelles le professeur répond de manière souvent individualisée. Certains étudiants s'engagent dans une performation-exercice autonome.

- ✓ *Activités constituantes :*

Professeur : se rajoute à l'activité de présentation de la partition du type 1, les activités d'explication de la proposition et de réaction-question-réponse aux étudiants.

Étudiants : se rajoute aux activités d'écho-résonance du type 1, les activités de réaction-question-réponse au professeur et de performation-exercice.

- ✓ *Relation d'interaction*

La relation devient plus individuelle avec des questions-réponses entre un étudiant et le professeur. Nous observons également une certaine indépendance des étudiants par rapport à la communication du professeur, qui se manifeste par des engagements dans une activité de performation-exercice autonome.

Exemples :

Séquence Dora, unité d'action 6 de 11'17 à 11'35

> **Une étudiante demande:** « *après le mouvement de natation? »*
> **Dora répond:** « *Ah oui! 1 2 ici 323 423 5 c'est un petit tour, mini tour en tilt seconde, tout petit ».*
> **Observation du professeur par le chercheur:** Dora se place dos aux étudiants, remontre le mouvement en comptant, puis nomme le mouvement «*mini tour en tilt seconde »* en le qualifiant « *tout petit ».*
> **Observation des étudiants par le chercheur:** 2 étudiantes font le tour avec le professeur, 3 autres étudiants font le tour après le professeur. Les autres étudiants regardent sans faire. D'autres chuchotent et s'exercent sur d'autres passages de la proposition dansée.

Dans cette unité d'action, Dora réagit à la demande de l'étudiante en répondant en « faire et en dire quoi faire » alors que simultanément une étudiante est engagée dans l'activité « réagir à la proposition d'action en interrogeant le faire », et le collectif d'étudiants se réparti entre les trois activités d'écho-résonance « faire avec », « faire après » et « regarder sans faire », et l'activité de performation-exercice autonome.

✓ *La variabilité*

La variabilité dans ce couplage est due principalement au large choix, en termes d'associations d'activités, que le professeur et les étudiants ont à l'intérieur des activités constituantes de ce couplage.

Ce couplage est présent tout au long de la séquence, mais de manière variable selon les cas.

Le pourcentage, en termes de durée, que ce couplage occupe dans les cinq séquences analysées, est relativement hétérogène selon les cas : 28% chez Dora, 25% chez Octave, 17% chez Quentin, 35% chez sabine et 10% chez Thérèse.

✓ *Activités typiques*

Nous constatons que globalement, sur un total de 51 occurrences (unités d'actions concernées par ce couplage), les activités dominantes de ce couplage sont l'explication de la proposition du professeur (30 occurrences), les activités d'écho-résonance, dont notamment l'activité « regarder sans faire » (45 occurrences), et de performation-exercice (37 occurrences) des étudiants. Ce sont donc ces trois activités que nous qualifierons d'activités typiques de ce couplage.

Récapitulatif couplage type 2													
Professeur	**Unités d'action**		**%**	Pr	**Ex**	RPr	REx	**Echo**			**T Écho**	**Fsp**	Q
	Total	détail	temps					Fav	Fap	Rsf			
Dora	8	5, 6, 9, 10, 13, 14-1, 14-2, 18-3	28%	3	2	4	0	4	5	7	7	7	4
Octave	10	3, 4, 6, 7, 8, 18-1, 18-2, 19-1, 19-2, 21	25%	3	6	3	0	2	4	9	9	5	3
Quentin	6	2-3, 3, 4, 17, 18, 22	17%	1	3	3	0	2	4	4	5	5	3
Sabine	24	2, 5, 6, 7-1, 7-2, 7-3, 15-1, 15-2, 15-3, 15-4, 15-5, 15-6, 16, 17-1, 18-1, 18-2, 19-1, 19-2, 19-3, 19-4, 25-4, 25-5, 25-7	35%	6	17	1	4	7	11	22	22	19	5
Thérèse	3	5, 13-2, 13-3	10%	1	2	0	0	1	3	3	3	1	0
Total	51			14	**30**	11	4	16	27	**45**	46	**37**	15

Légende :	Pr	Présentation de la partition	Écho	Écho-résonance
	Ex	Explication de la proposition	Fav	Faire avec
	RPr	répondre en faire et en dire quoi faire	Fap	Faire après
	REx	répondre en faire et en dire comment faire	Rsf	Regarder sans faire
			Fse	Performation-exercice autonome
			Q	Questions

Type 3 : Propositions d'action, réaction, observation / écho-résonance, performation-exercice

La spécificité de ce type de couplage réside essentiellement dans une nouvelle implication du professeur envers les étudiants. Cela correspond aux moments où le professeur observe et évalue explicitement la performation-exercice des étudiants. Les activités des étudiants restent inchangées par rapport au type 2.

Cette spécificité se retrouve dans les sommes d'occurrences : sur le total des 23 couplages de ce type repérés dans les cinq séquences, 19 contiennent l'activité d'observation, 10 contiennent l'activité d'évaluation et 8 contiennent l'activité de réaction-réponse du côté du professeur. Du côté des étudiants, c'est la performation-exercice qui domine avec 19 occurrences, puis les activités de réaction-question se retrouvent 10 fois.

- ✓ *Activités constituantes*

Professeur : Aux trois activités déjà présentes dans le type 2, présentation de la partition, explication de la proposition et réaction-réponse aux étudiants, s'ajoutent trois nouvelles activités, « prescrire le faire », « évaluer le faire » et « observation ».

Étudiants : les mêmes activités que dans le type 2 : écho-résonance, activités de réaction-question au professeur et de performation-exercice.

- ✓ *Relation d'interaction*

Le professeur a une relation individualisée d'observation et d'évaluation des étudiants pendant leur temps d'exercice (écho-résonance et performation-exercice).

Exemples :

Séquence Octave, unité d'action 17, de 1h 1'22 à 1h 1'32

> **Verbatim en situation :** « *good ok good work, pensez-y l'autre côté rapidement pour vous puis on va le faire ensemble* ».

Observation du professeur par le chercheur : Octave regarde les étudiants s'exercer. Il ne prononce aucune parole
Observation des étudiants par le chercheur : les étudiants sont rassemblés de l'autre côté du studio. Chacun marque pour lui la séquence à gauche.

Dans cette unité d'action, Octave est engagé dans l'activité d'observation des étudiants alors que simultanément les étudiants sont engagés dans l'activité de performation-exercice autonome.

- ✓ *La variabilité*

La variabilité repose sur l'activité d'évaluation. Dans quatre des cinq séquences, Dora, Octave, Sabine et Thérèse, nous ne retrouvons qu'une seule unité d'action contenant l'activité d'évaluation, alors qu'elle est présente dans 10 unités d'action sur 11 que compte ce couplage, dans la séquence de Quentin.

Quand ce couplage a lieu vers le début de la séquence, il intervient systématiquement après le couplage de type 2, c'est-à-dire en relation avec la performation-exercice des étudiants. Quand ce couplage a lieu vers la fin de la séquence, il intervient systématiquement après le couplage de type 5 qui est caractérisé par la performation-exposition des étudiants.

Le pourcentage, en termes de durée, que ce couplage occupe dans les cinq séquences analysées, est très hétérogène selon les cas : 14% chez Dora 1% chez Octave, 19% chez Quentin, 6% chez sabine et 11% chez Thérèse.

- ✓ *Activités typiques*

Nous constatons que globalement, sur un total de 25 occurrences, les activités dominantes de ce couplage sont les activités d'observation (20 occurrences) du professeur et les activités d'écho-résonance et de performation-exercice des étudiants (19 occurrences). Ce sont donc ces trois activités que nous qualifierons d'activités typiques de ce couplage.

Récapitulatif couplage type 3													
Professeur	**Unités d'action**		**%**	Pr	Ex	RPr	REx	P	Év	**Oé**	**Echo**	**Fsp**	Q
	Total	détail	temps										
Dora	5	7, 8-1, 8-2, 8-3, 16	14%			3				5	0	5	3
Octave	1	17	1%						1		0	1	0
Quentin	8	5, 6, 7-1, 7-2, 8, 16, 23, 24	19%	1	1	5	1		7	7	7	8	5
Sabine	4	3, 25-2, 25-3, 25-6	6%	0	3		1			4	4	3	1
Thérèse	5	11 (1,2,3,4), 13-1	13%		1			2	2	3	5		1
Total	23			1	5	8	2		10	**19**	**16**	**17**	10

Légende	Ex	Explication de la proposition	Écho	Écho-résonance
	RPr	répondre en faire et en dire quoi faire	Fse	Performation-exercice autonome
	Rex	répondre en faire et en dire comment faire	Q	Questions
	Pf	Prescription à faire		
	Évf	évaluation du faire		
	Oé	Observation des étudiants		

Type 4 : Organisation / préparation à la performation, performation-exercice autonome

Ce type de couplage correspond aux moments où le professeur organise l'espace, les groupes de passage, et les temps de transition entre les groupes, en vue de la performation-exposition des étudiants. C'est donc un moment de gestion de classe pendant lequel les étudiants sont engagés diversement à simplement attendre leur tour, à se préparer à performer ou à continuer sa performation-exercice autonome.

- ✓ *Activités constituantes :*

Professeur : essentiellement l'activité d'organisation de l'espace et des groupes de passage.

Étudiants : préparation à la performation, performation-exercice autonome et écoute du professeur.

- ✓ *Relation d'interaction*

C'est une communication collective du professeur avec une adresse explicite aux étudiants sur le mode, le plus souvent, prescriptif (*« allons-y directement tout le monde ensemble »* (séquence Dora, ua 11) *; « faites-le 2 fois de ce côté-ci… »* (séquence Octave, ua 10), à laquelle les

étudiants prêtent plus ou moins attention puisqu'ils sont souvent encore engagés dans les activité de performation-exercice et de préparation à la performation-exposition.

Exemple : Séquence Sabine, unité d'action 9, de 4'38 à 5'10

> **Verbatim en situation :** *« on y va en 2 groupes 1234567 8, 1234567, ok premier groupe »*
> **Une étudiante demande :** *« On le fait droite gauche? »*
> **Le professeur répond :** « *On fait euh on fait droite gauche droite gauche, j'pense ça vaut le coup de se lancer deux fois tout de suite, souvent on apprend plus en l'faisant comme ça qu'en le séparant… Il faut pas que vous partiez trop devant, et pas trop derrière, gardez juste l'espace pour aller ici. »*
> **Observation du professeur par le chercheur :** Sabine compte les étudiants avec un geste déictique du doigt et les divisent en deux groupes. Elle se déplace au milieu du studio dans l'espace de séparation entre les deux groupes et désigne le premier groupe par un autre geste déictique. Elle se recule vers les fenêtres quand elle précise l'enchaînement à droite et à gauche de la proposition.
> **Observation des étudiants par le chercheur :** certains finissent ce qu'ils sont en train de faire. Deux étudiants discutent entre eux. Le premier groupe de six étudiants se met en place dans l'espace. Une étudiante du premier groupe demande à une autre qui est devant de s'avancer, cette dernière semble répondre que ce n'est pas possible.

Dans cette unité d'action, Sabine est engagée dans l'activité d'organisation du groupe (« *on y va en 2 groupes 1234567 8, 1234567, ok premier groupe* ») et de l'espace («*Il faut pas que vous partiez trop devant, et pas trop derrière, gardez juste l'espace pour aller ici* »), alors que simultanément le premier groupe d'étudiants est engagé dans la préparation à la performation-exposition, quelques étudiants sont engagés dans l'activité de performation-exercice et les autres étudiants écoutent et attendent leur tour.

- ✓ *La variabilité*

La variabilité de ce couplage repose surtout sur la quantité de temps qui lui est consacré, selon les cas. Chez Sabine, ce couplage occupe 14% du temps total de la séquence, chez Thérèse 11%, chez Dora et Octave 3% et chez Quentin 2%.

Nous rappelons que ce couplage, essentiellement initié par l'activité d'organisation du professeur, a lieu systématiquement juste avant la performation-exposition des étudiants. Nous avons déjà évoqué dans le chapitre sur le premier type de résultats (p.160), la relation possible entre la quantité de temps qui lui est alloué et le niveau des étudiants (1ère ou 3ème année), d'après notamment les propos d'un des professeurs (Thérèse).

✓ *Activités typiques*

Nous constatons que globalement, sur un total de 16 occurrences, les activités dominantes de ce couplage sont l'activité d'organisation du professeur (13 occurrences, dont 7 concernent l'organisation des groupes et 6 l'organisation de l'espace) et l'activité de préparation à la performation-exposition des étudiants (11 0ccurrences). Ce sont donc ces deux activités que nous qualifierons d'activités typiques de ce couplage.

Récapitulatif couplage type 4									
Professeur	**Unités d'action**		**%**	**Organisation**		Prépa	Trans	Fsp	**Prépa**
	Total	détail	temps	Groupe	Espace	Prépa P	Trans	Fsp	**Prépa É**
Dora	1	11	3%	1		1			1
Octave	1	10	2%	1		1		1	1
Quentin	1	9	2%	1				1	
Sabine	10	9-1, 9-2, 10-1, 11-1, 12, 14, 20, 21-1, 22-1, 24-1	14%	3	3	2	3	3	5
Thérèse	3	7, 8, 14	11%	1	3			1	3
Total	16			**7**	**6**	4	3	6	**10**
				13					

Légende				
	Prép prof	Préparation à la performation du professeur pour les étudiants	Fse	Performation-exercice autonome
	Trans	transition entre les groupes d'étudiants	Prép Étud	Préparation à la performation des étudiants

Type 5 : observation / performation-exposition

Ce type de couplage correspond aux moments où les étudiants s'engagent dans l'activité performation-exposition ou performation-répétition, impliquant, en contre partie, l'activité de perception du professeur.

✓ *Activités constituantes :*

Professeur : activités de perception d'action et de réaction à la performation (« dire en accompagnant le faire », « évaluer le faire »)

Étudiants : activités de performation-exposition ou performation-répétition, de performation-exercice et d'observation des pairs.

- ✓ *Relation d'interaction*

La performation des étudiants est soumise au regard évaluateur du professeur. Ce dernier va s'impliquer de manière plus ou moins ostensive dans son observation. Soit il reste en retrait et regarde sans rien dire, soit il se manifeste de manière verbale, sonore et/ou gestuelle.

Exemple : Séquence Octave, unité d'action 11, de 57'17 à 57'57

> **Verbatim en situation :** « *full stretch… RELEVÉ XXX NICE GOOD WORK…..TRAVEL...REBOUND ET::: OUT RIGHT LEG OUPS……ROLL BACK STAY:::::::::: ET VERTICAL UP*"
> **Observation du professeur par le chercheur :** le professeur marche de long en large devant les étudiants, il les observe en criant ses commentaires.
> **Observation des étudiants par le chercheur :** le premier groupe de 4 étudiants performe la proposition dansée. Les autres étudiants soit s'exercent, sur le côté du studio, sur la proposition dansée en même temps que le groupe qui performe, soit regardent leurs pairs performer.

Dans cette unité d'action, Octave est engagé dans les activités d'observation de la performation des étudiants et de réaction à la performation, « dire en accompagnant le faire » et « évaluer le faire » («*NICE GOOD WORK"*), alors que simultanément les étudiants sont engagés dans les activités de performation-exposition, de performation-exercice et d'observation des pairs.

- ✓ *La variabilité*

La variabilité de ce couplage réside essentiellement dans les activités de réaction à la performation du professeur. Elles sont, par exemple, particulièrement abondantes dans la séquence d'Octave, alors qu'elles sont très réduites dans les séquences de Dora et de Sabine.

Le pourcentage en termes de durée, que ce couplage occupe dans les cinq séquences analysées, est relativement homogène. Sa variabilité dépend essentiellement du temps de la proposition dansée elle-même, ainsi que du nombre de moments de performation-exposition des étudiants.

- ✓ *Activités typiques*

Toutes les unités d'action, dans les cinq cas étudiés, concernées par ce couplage, contiennent systématiquement l'activité d'observation du côté du professeur et l'activité de performation-exposition du côté des étudiants. Nous les nommerons activités « typiques » de ce couplage.

Nous constatons, qu'en plus des activités « typiques » de ce couplage, ce sont les activités de réaction à la performation « dire en accompagnant le faire » du côté du professeur et l'activité de performation-exercice du côté des étudiants qui sont les plus nombreuses.

Récapitulatif couplage type 5								
Professeur	**Unités d'action**		**%**	**Oé**	Av	Év	**Perf**	Fsp
	Total	détail	temps					
Dora	4	12, 15, 17, 19	31%	4	1		4	
Octave	13	11, 12, 13-2, 14, 20-2, 22, 23-2, 24-2, 25, 26, 27	45%	13	10	6	13	8
Quentin	12	14, 15, 19, 20, 25, 26, 27, 29, 30, 32, 33, 34	38%	12	1	3	12	9
Sabine	7	10-2, 11-2, 13, 21-2, 22-2, 23, 24-2	33%	7	2		7	6
Thérèse	4	9, 10, 15, 16	44%	4	4	1	4	2
Total	40			**40**	18	10	**40**	25

Légende				
	Oé	Observation des étudiants	Fse	Faire pour soi exercice
	Afd	Accompagner le faire par le dire	Perf	Performation-exposition
	Évf	Évaluer le faire		

Type 6 : évaluation / regarder sans faire

Ce type de couplage correspond aux moments où le professeur évalue la performation-exposition des étudiants, soit au moment de la performation-exposition, soit vers la fin de la séquence, une fois que la performation-exposition des étudiants est terminée. Les étudiants sont attentifs aux propos du professeur.

- ✓ *Activités constituantes :*

Professeur : activité de réaction à la performation « évaluer le faire », « présentation de la partition ».

Étudiants : « regarder sans faire », « performation-exercice ».

- ✓ *Relation d'interaction*

C'est une relation, le plus souvent, à sens unique dans le sens où le professeur s'exprime verbalement sur la performation de l'étudiant, et l'étudiant écoute et regarde le professeur sans réagir. Cette configuration, apparemment simple, représente en fait un enjeu identitaire de reconnaissance fort, aussi bien pour le professeur que pour l'étudiant.

Par exemple, un des professeurs, Octave, nous confie, en entretien d'autoconfrontation, en réaction à un moment où il donne une correction à une étudiante (J), que d'un côté, il souhaite l'amener à faire un changement en profondeur, mais que d'un autre côté, il trouve que c'est une

étudiante très talentueuse, il ne veut pas la brusquer et il a peur de ne pas être à la hauteur. Cela lui fait perdre sa confiance en ses compétences de professeur.

> EAC Octave, L.780=791*:* « *elle doit traverser vers une nouvelle manière de danser, pis de voir la danse, … mais parce que je veux pas la brusquer là-dedans… je veux l'amener là mais je sens que ça vient jouer dans des choses plus profondes…* »
> EAC Octave, L.849-858 *:* « *je trouve que c'est une étudiante hyper talentueuse de comme très très haut calibre, et parfois j'ai peur que j'suis pas à la hauteur de ses besoins, donc ça instaure en moi une certaine vulnérabilité par rapport à elle, … ça joue sur ma psychologie de prof ça, parce qu'elle me bouleverse dans mon plus profond là, de ma confiance, dans mes compétences.* »

Du côté des étudiants, deux expriment, en entretien d'autoconfrontation, leur déception de ne pas recevoir de correction personnelle. Elles constatent que le professeur corrige les autres étudiants mais pas elle. A travers leurs propos, nous inférons qu'elles vivent ce manque d'attention du professeur envers elles, comme un manque de reconnaissance dans leur valeur de future danseuse potentielle.

> É2, L.323-335 *:* « *Là je suis dans un équilibre pis je me dis câline pourquoi qu'elle me dit jamais rien ? J'aimerais ça avoir des corrections ou des commentaires de elle parce que, ben c'est ça elle donne des corrections à tout le monde sauf à moi …Donc c'est ça j'essaye d'attirer l'attention mais ça marche pas... elle travaille avec beaucoup de personne sur l'équilibre mais elle est jamais venue me voir encore, fait que j'ai hâte qu'elle vienne me voir.* »
> É12, L. 155-157 *:* « *dans les corrections, surtout avec X, tu travailles pas beaucoup individuellement. En fait elle travaille individuellement, mais elle cible des personnes qu'elle sent qui ont besoin d'être poussées mais moi, c'est pas mon cas, …* »

Exemple : Séquence Quentin, unité d'action 21, de 12'11 à 12'26

> **Verbatim en situation :** « *É8, quelque fois tu es en avant du rythme, parce que c'est bizarre, c'est juste le 1, juste écoutes le 1.. 1…1* »
> **L'étudiante É8 demande:** « *je suis trop vite?* »
> **Le professeur répond :** « *oui tout trop vite* »
> **Observation du professeur par le chercheur :** il interpelle É8. Il bat la mesure en balançant son bras et en claquant des doigts sur le premier temps ternaire.
> **Observation des étudiants par le chercheur :** le groupe 3 se place dans l'espace pour commencer à performer. Il attend et se tourne pour voir ce que fait le professeur. É8 s'approche du professeur et l'écoute en regardant par terre. Elle le regarde au moment où elle lui parle. Quelques É s'exercent seuls sur la proposition dansée.

Dans cette unité d'action, Quentin est engagé dans l'activité de réaction à la performation « évaluer le faire » tout en « disant quoi faire », alors que simultanément les étudiants sont

engagés dans les activités de préparation à la performation-exposition et de performation-exercice. L'étudiante (É8), interpellée par le professeur, est engagée dans l'activité « regarder sans faire ».

- ✓ *La variabilité*

La variabilité de ce couplage réside essentiellement dans le moment où il intervient et dans la quantité de temps qui lui est consacrée. L'adresse est le plus souvent individuelle.

- ✓ *Activités typiques*

Nous constatons que globalement, sur un total de 12 occurrences (unités d'actions concernées par ce couplage), les activités dominantes de ce couplage sont l'activité de réaction à la performation « évaluer le faire » du côté du professeur (12 occurrences), et l'activité « regarder sans faire » du côté des étudiants (12 occurrences).

Ce sont donc ces deux activités que nous qualifierons d'activités typiques de ce couplage.

Récapitulatif couplage type 6									
Professeur	**Unités d'action**		**%**	Pr	Ex	**Év**	**Rsf**	Fsp	Perf
	Total	détail	temps						
Dora	2	18-1, 20	3%			2	2		
Octave	3	13-1, 23-2, 24-1	8%		3	3	3	1	3
Quentin	3	21, 28, 31	8%	2	2	3	3	2	
Sabine	3	17-1, 17-2, 25-8	3%	2	1	3	3	1	
Thérèse	1	12-1	2%		1	1	1		
Total	12			4	7	**12**	**12**	4	3

Légende	Pr	Présentation de la proposition	Rsf	Regarder sans faire
	Ex	Explication de la proposition	Fse	Faire pour soi exercice
	Évf	évaluer le faire par le dire	Perf	Performation-exposition

Type 10 : réaction, observation / présentation

Ce type de couplage correspond aux moments où le professeur questionne et observe les étudiants lui montrer la proposition. Il y a comme une inversion des rôles. Les étudiants s'engagent d'une part, dans une activité de réaction-réflexion et d'autre part, dans une activité habituellement réservée au professeur qui est la présentation de la proposition.

Nous ne retrouvons ce type de couplage que dans la séquence de Thérèse.

- ✓ *Activités constituantes*

Professeur : essentiellement les activités de réaction-question et d'observation dirigée vers les étudiants,

Étudiants : essentiellement l'activité de présentation de la partition à laquelle se rajoutent les activités de réaction-réflexion et d'écho-résonance (« regarder sans faire »).

- ✓ *Relation d'interaction*

Echange de rôle temporaire entre les étudiants et le professeur. Perte de pouvoir du professeur sur le contenu de la proposition dansée.

Nous ne retrouvons ce couplage que dans la séquence de Thérèse, dans 5 unités d'action : 3-2, 3-5, 4-2, 6-1, 6-2, pour un pourcentage de 5% du temps total de la séquence.

Exemple : Séquence Thérèse, unité d'action 6-1, 6-2 de 51'20 à 51'45

> **Une étudiante réagit:** *« la semaine dernière il y avait 2 rebonds »*
> **Un autre étudiant enchaîne :** *« puis on repartait tout de suite après »*
> **Le professeur demande :** « *le 823 ?* » puis *« alors c'est 5 623 ? »*
> **Deux étudiants répondent ensemble** : « *c'est 5 6 7 823* »
> **Observation du professeur par le chercheur :** Thérèse est devant tous les étudiants au centre du studio. Elle regarde l'étudiante É2 lui montrer la version juste du mouvement. Elle questionne à nouveau les étudiants sur les comptes et regarde les deux étudiants (É2 et X) lui remontrer la fin de la proposition.
> **Observation des étudiants par le chercheur :** tous les étudiants regardent et entourent le professeur. Deux étudiants, É2 puis X, mentionnent à Thérèse son erreur sur les comptes P5-5,6,7,8 en faisant en même temps le mouvement. Ces deux mêmes étudiants (É2 et X) répondent à la deuxième question de Thérèse en exécutant et en verbalisant les comptes du mouvement.

Dans cette unité d'action Thérèse est engagée dans les activités de « réagir à la réflexion » de l'étudiant par les activités de réaction-question et de perception d'action, alors que simultanément deux étudiants sont engagés dans l'activité de présentation de la partition en « faire quoi faire » et en « dire quoi faire » et que tous les autres étudiants sont engagés dans l'activité d'écho-résonance « regarder sans faire ».

✓ *La variabilité*

La variabilité repose sur l'ajout des activités de réaction, réaction-question du côté du professeur et réaction-réflexion du côté de l'étudiant, ainsi que des activités d'écho-résonance, « faire après » et « faire avec », aux trois activités typiques de ce coulage.

Dans cette séquence, sur les 5 unités d'action correspondant à ce couplage, toutes contiennent les activités d'observation, du point de vue du professeur (Oé) et les activités de présentation de la proposition par les étudiants (ÉPrfd) ainsi que l'activité « regarder sans faire » du point de vue des étudiants. 3 unités d'action contiennent l'activité de réaction-question de la part du professeur. 2 unités d'action contiennent en plus les activités de réaction-réflexion et l'activité d'écho-résonance «faire après ».Une unité d'action contient l'activité d'écho-résonance « faire avec ».

✓ *Activités typiques*

Nous constatons que globalement, sur un total de 5 occurrences, les activités dominantes de ce couplage sont les activités d'observation (5 occurrences), « regarder sans faire » (5 occurrences), et de présentation de la partition par les étudiants (5 occurrences). Ce sont donc ces trois activités que nous qualifierons d'activités typiques de ce couplage.

Récapitulatif couplage type10											
Professeur	**Unités d'action**		**%**	**Oé**	Fap P	Q	R-ref	Fav	Fap	**Rsf**	**Éprf**
	Total	détail									
Thérèse	5	3-2, 3-5, 4-2, 6-1, 6-2	5%	**5**	1	3	2	1	2	**5**	**5**

Légende :	Oé	Observation des étudiants	Fav	Faire avec
	Fap P	Faire après du professeur	Fap	Faire après
	Q	Question	Rsf	Regarder sans faire
	R-ref	Réagir à la réflexion	Éprf	Présentation de la proposition par les étudiants

Remarque :

Dans ce cas, ce couplage arrive de manière accidentelle à cause de la perte de mémoire du professeur sur un passage de la proposition et elle demande donc aux étudiants de lui montrer la version « juste » de la proposition.

D'après les propos d'une étudiante, recueillis en entretien d'autoconfrontation, en rapport avec cet événement, cela représente pour elle, premièrement, un phénomène récurrent chez ce professeur : « *Elle a encore oublié l'exercice… c'était encore une recherche d'exercice* », deuxièmement, une perte d'efficacité dans le temps : « *c'est une perte de temps un petit peu* », et troisièmement, un manquement à ce qui est normalement attendu, en termes de savoir supérieur du professeur par rapport à celui de l'étudiant : « *on savait qu'est ce qui venait après mais pas elle* ».

> É15, L273-276: « ***Elle a encore oublié l'exercice***. *Donc là il se passe qu'on s'obstine pour dire qu'est ce qui vient après, t'sais,* ***c'est une perte de temps un petit peu***. *Je veux dire, les danseurs nous, on sait qu'est ce qui vient après, mais la professeure, elle dit « mais non mais non ». Et c'est ça,* ***on savait qu'est ce qui venait après mais pas elle,*** *donc* ***c'était encore une recherche d'exercice***. »

Nous pourrions cependant concevoir que ce couplage puisse arriver comme une stratégie pédagogique du professeur pour responsabiliser les étudiants quant au contenu des propositions dansées et les émanciper de leur subordination au professeur, voir à ce sujet « Le maître ignorant » de Jacques RANCIÈRE (Rancière, 1987).

❖ DYNAMIQUE DES COUPLAGES D'ACTIVITÉS DANS LES DIFFÉRENTES SÉQUENCES

Nous pouvons observer des récurrences invariantes dans toutes les séquences qui vont nous indiquer, de manière générale, des éléments représentatifs de l'enseignement dans une classe technique de danse contemporaine dans un contexte de formation préprofessionnelle.

➢ Chronologie des types de couplages commune à toutes les séquences

Nous avons pu repérer une chronologie invariante dans l'ordre d'apparition des couplages, commune à toutes les séquences, à la manière d'un « *script* » (Van Elslande et Fleury, 1997) d'interaction d'activités. La chronologie de cinq types de couplage sur six, communs à toutes les séquences, à savoir les types 1, 2, 4, 5, 6 est respectée dans toutes les séquences, abstraction faite des types de couplage 0 et 10, qui surviennent de manière accidentelle ou épisodique, et du type de couplage 3, qui ne suit pas la chronologie dans deux séquences (Octave et Thérèse).

Ci-joint Tableau 15 (p.229-230) : Dynamique chronologique des couplages d'activités pour chaque séquence.

- **Une logique d'enseignement**

Cette chronologie invariante nous fait entrevoir à la fois une certaine logique d'enseignement du professeur de danse, couramment répandue dans ce genre de situation, et la logique d'apprentissage des étudiants qui en découle. Nous nous y référerons par la suite sous l'appellation de dynamique « invariante » (colorée en jaune).

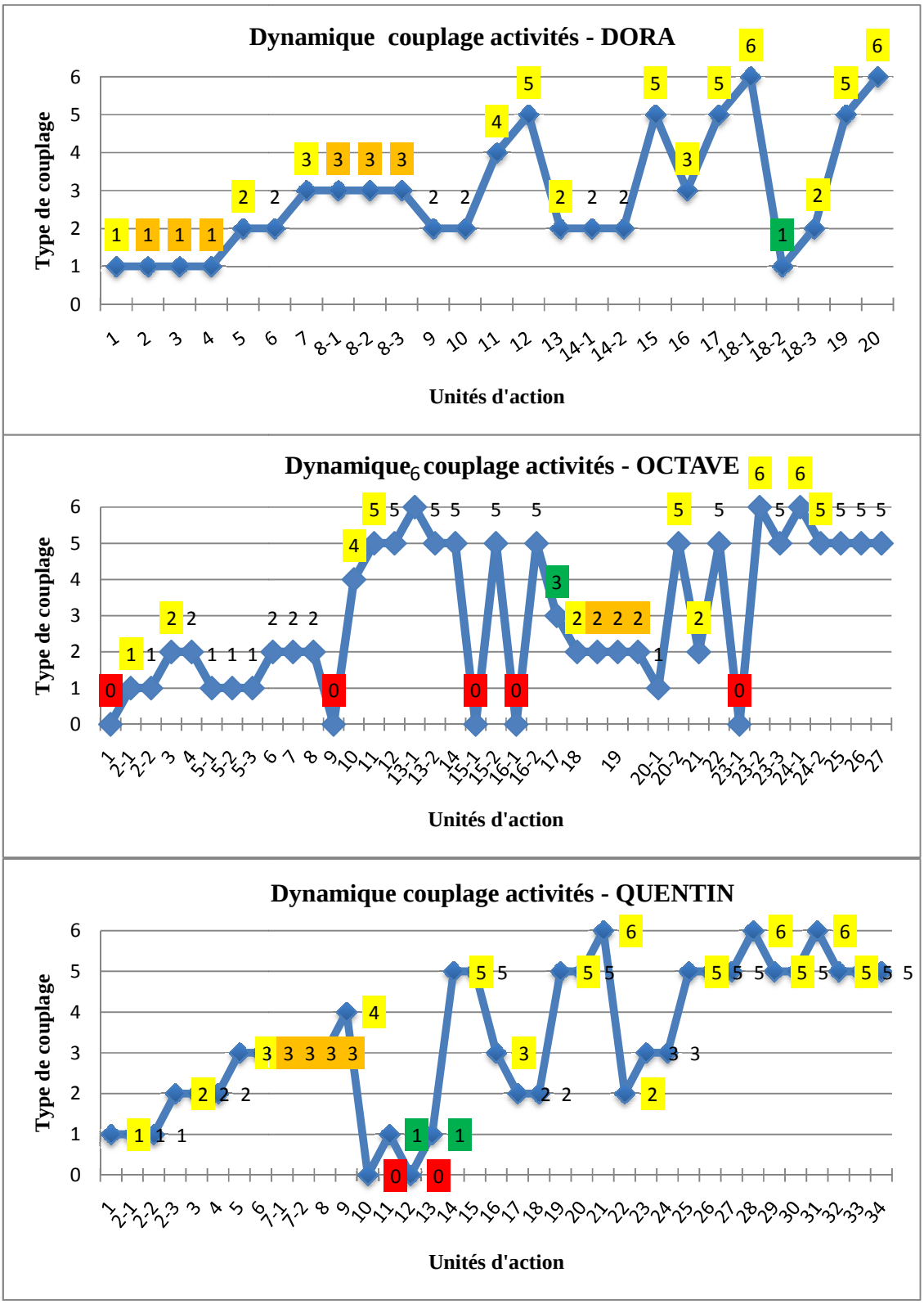
La logique d'enseignement du professeur, dans cette dynamique « invariante », nous révèle :

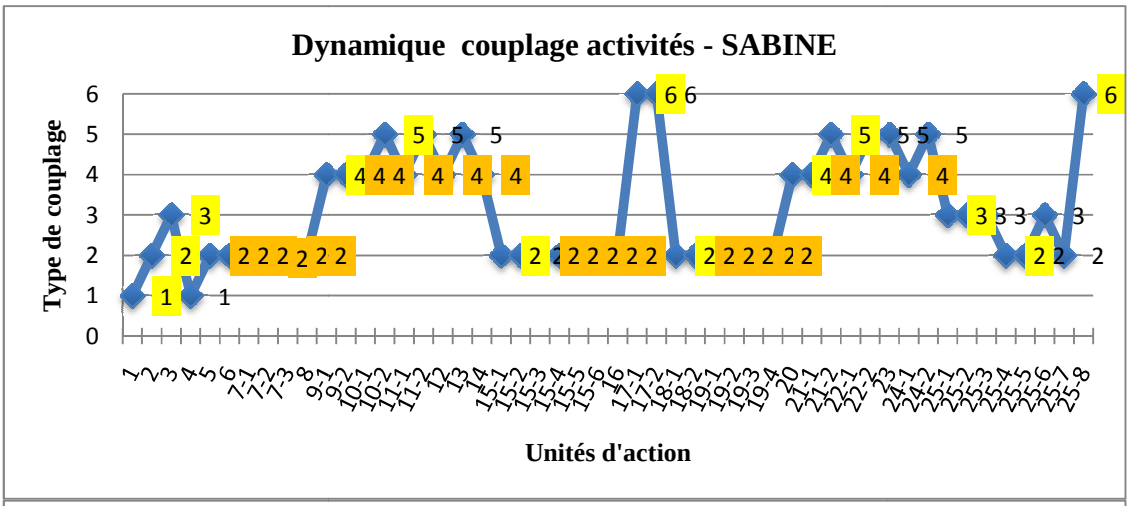
- Un professeur de danse, principal générateur de l'information, puisque la présentation de la partition (type 1) et l'explication de la proposition (type 2), intervenant systématiquement en début de séquence, sont toujours à son initiative et de son fait.
- Un fonctionnement rationnel puisque le « quoi » vient toujours avant le « comment » (type 1 avant type 2), l'organisation avant la performation (type 4 avant type 5) et l'observation avant l'évaluation (type 5 avant type 6).
- Une hiérarchie des savoirs, clairement établie par le professeur, puisque le rappel par la présentation ou l'explication de la proposition et l'évaluation viennent ponctuer systématiquement la performation des étudiants.

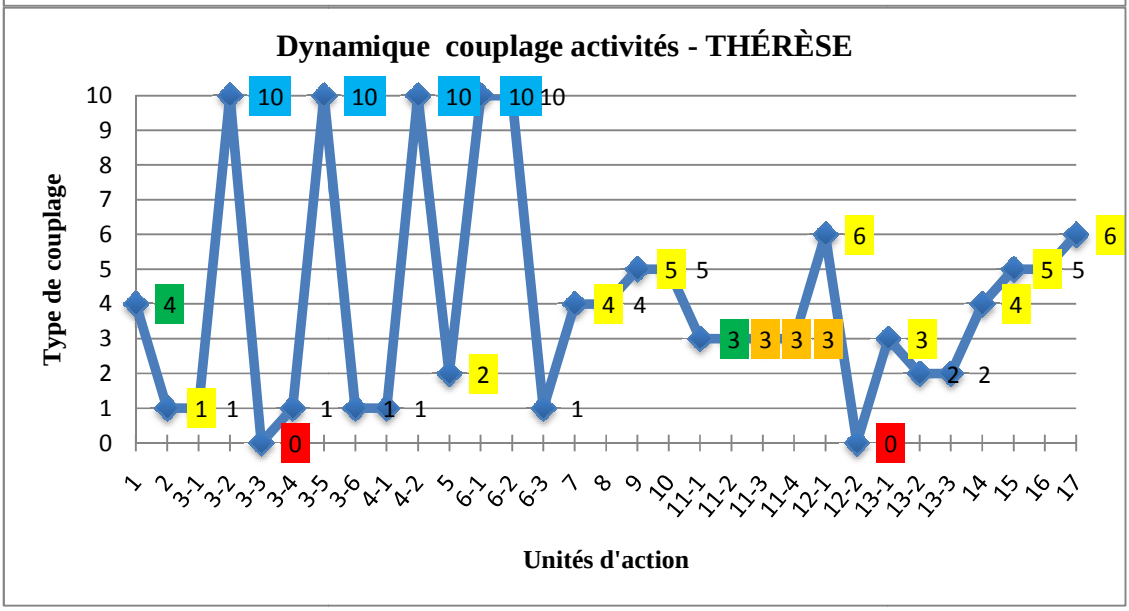
La logique d'apprentissage des étudiants qui en découle :

- Un processus qui commence par le phénomène « d'écho-résonance » (types 1 et 2 et 3), qui se continue en rajoutant des questionnements et de l'exercice autonome (types 2 et 3). S'enchaînent ensuite la préparation à la performation (type 4), la performation-répétition dans certains cas, ou, dans tous les cas, la performation-exposition devant le professeur (type 5) et l'écoute par les étudiants de l'évaluation de leur performation par le professeur (type 6).

Tableau 15 : Dynamique chronologique des couplages d'activités pour chaque séquence







Activités typiques des couplages	**0**	Fs / divers
	1	Prfd / Fav - Fap
	2	Exfd / Rsf - Fse
	3	Oé / écho - Fse
	4	Org / Prépa É
	5	Oé / Perf-Exp
	6	Év / Écoute É
	10	Oé / Rsf- ÉPrf

Code des couleurs	
	chronologie invariante
	faire pour soi du professeur
	inversion des rôles: Prfd par É
	répétition insistante
	chronologie atypique

4.4.DIVERSITÉ DES CONFIGURATIONS D'ACTIVITÉS SELON LES DIFFÉRENTS PROFESSEURS

Nous avons défini les différentes activités des acteurs des deux parties de l'interaction, professeur et étudiants, et établi les faits concernant les associations et les couplages d'activités utilisés dans chaque séquence de chaque enseignant. Nous allons, dans ce chapitre, regrouper tous ces faits et, à partir d'eux, faire ressortir successivement les préférences d'activités du professeur, la répartition des activités des étudiants qui découle de ces préférences d'activités et la logique d'intervention éducative qui émerge de leur combinaison. Cette opération devrait nous permettre de faire ressortir les variations possibles de la configuration typique selon chaque professeur, relativement à la séquence étudiée. Nous constaterons, à cette occasion, comment les faits entrent en cohérence avec le référentiel construit par le professeur lors de sa propre formation en danse.

Nous récapitulons dans les tableaux et graphiques ci-joint les durées des différentes activités repérées dans chaque séquence ainsi que les registres lexicaux utilisés de manière préférentielle par chaque professeur :

- Tableau 16 : Récapitulatif des durées d'activités de chaque séquence sans prise en compte du chevauchement des activités dans le temps.
- Tableau 17 : proportion du volume temporel global des activités /durée réelle de la séquence
- Tableau 18 : Récapitulatif des durées relatives de groupes d'activités avec prise en compte du chevauchement des activités dans le temps.
- Tableau 19 : Récapitulatif des registres lexicaux utilisés par les professeurs.

Légende

Activités du professeur		**Activités de l'étudiant**	
Pr	Présentation de la proposition	Fav	Faire avec
Ex	Explication de la proposition	Fap	Faire après
PQR	Prescription-Question-Réponse	Rsf	Regarder sans faire
Afd	accompagner le faire par le dire	Réac	Réaction
Évf	évaluer le faire	Fse	Faire seul exercice
Oé	observation des étudiants	Fsr	Faire seul répétition
fs	faire pour soi	Perf Exp	Performation-exposition
Org	organisation de la classe		

Tableau 16 Récapitulatif des durées d'activités de chaque séquence

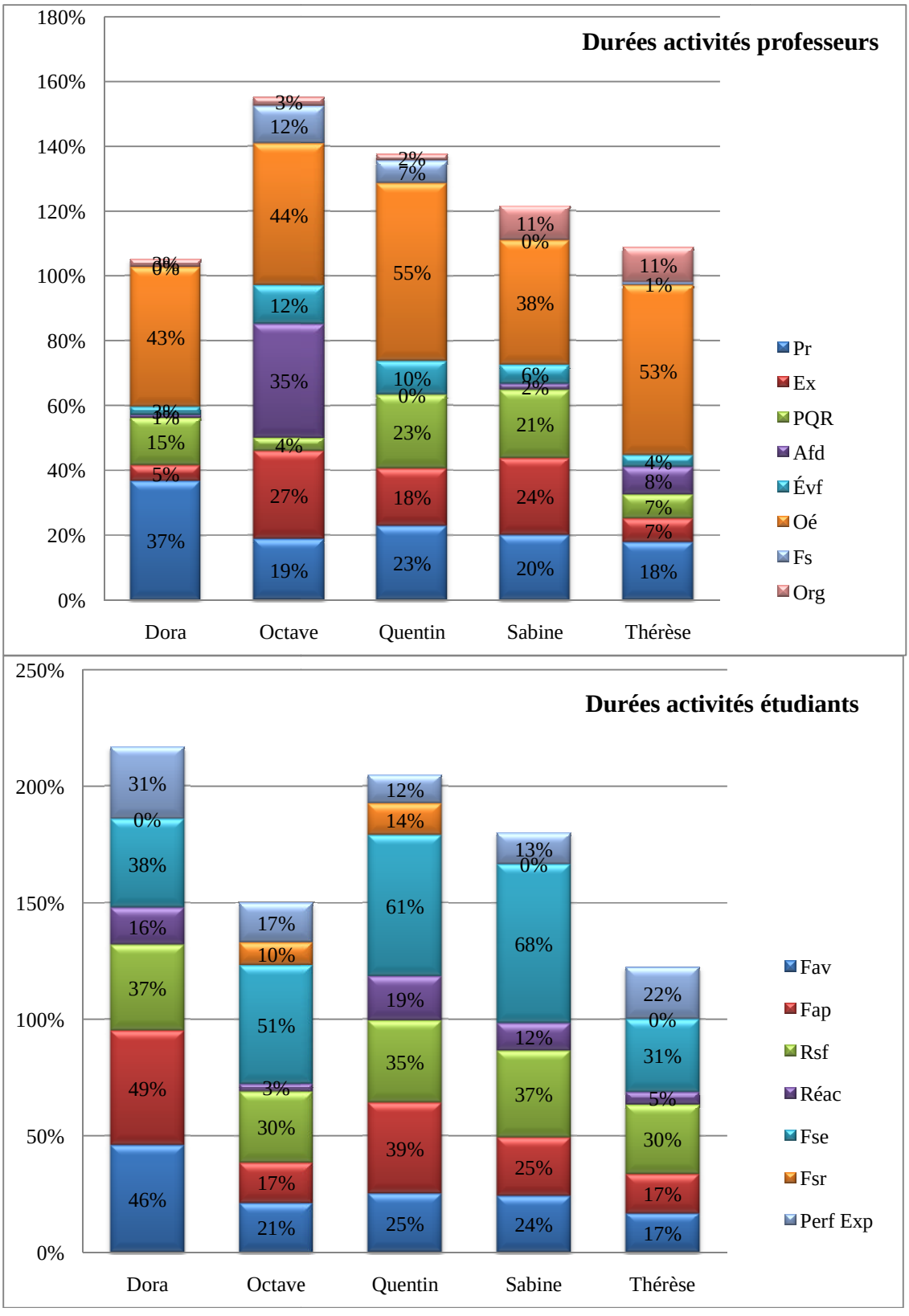


Tableau 17 **Proportion du volume temporel global des activités / durée réelle de la séquence**

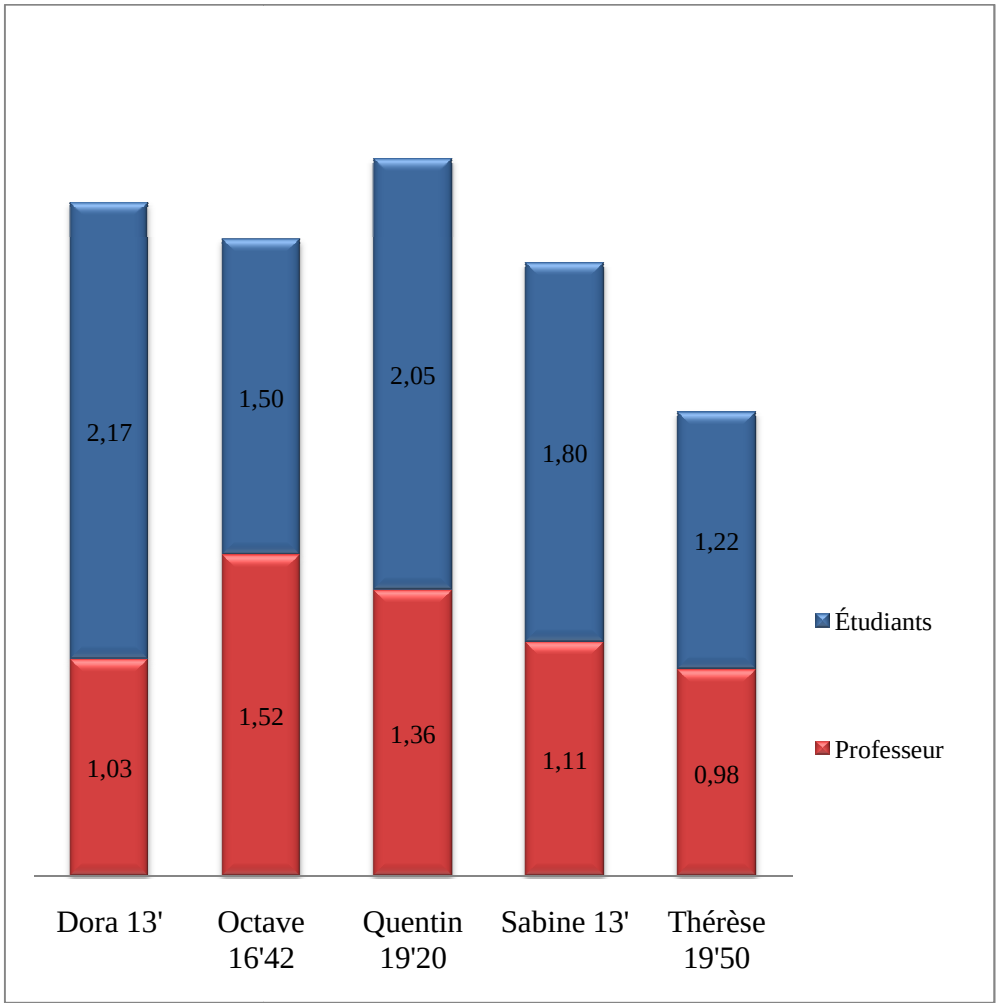


Tableau 18 Récapitulatif des durées relatives de groupes d'activités

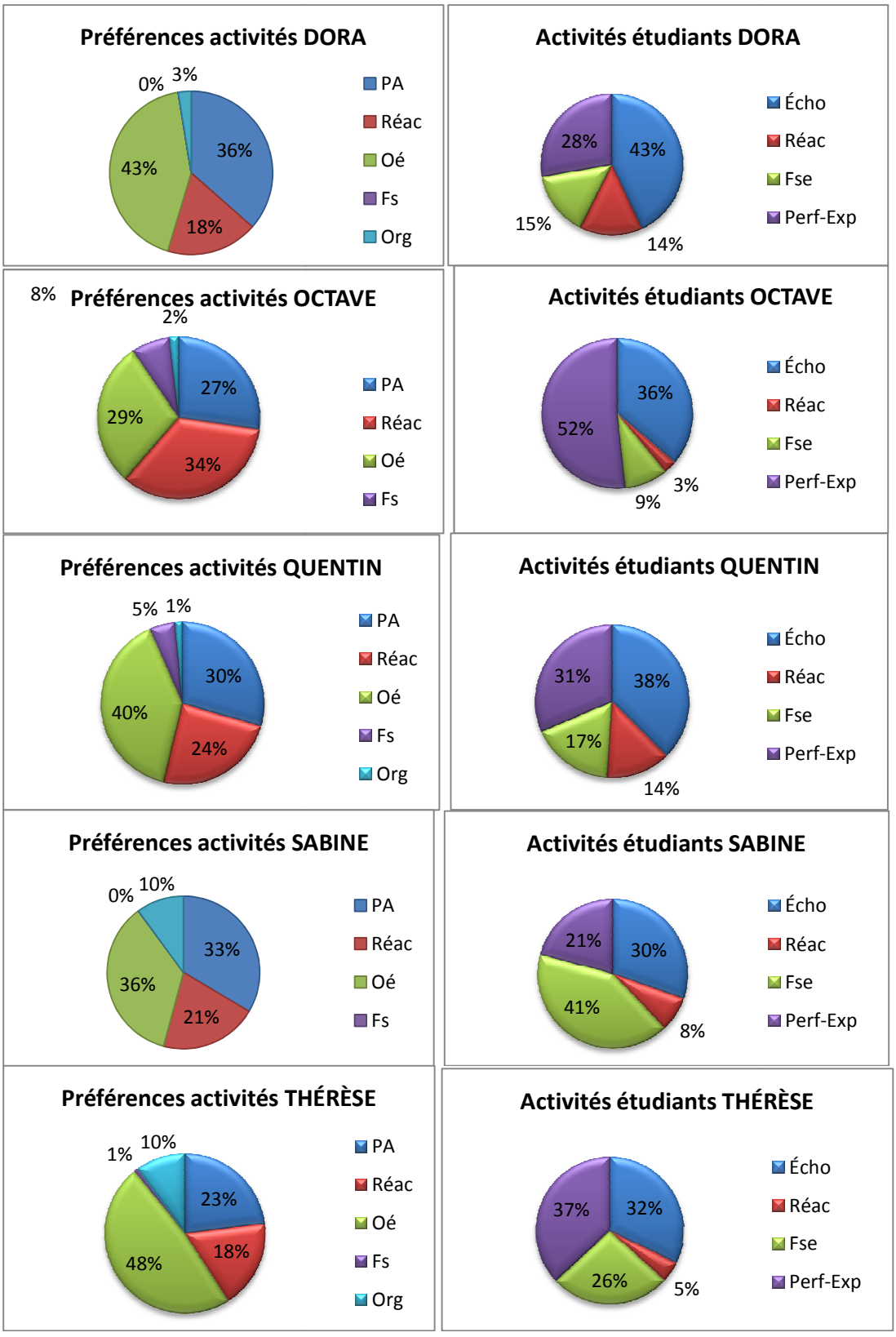


Tableau 19 Registres lexicaux des professeurs															
Professeur	**DORA**			**OCTAVE**			**QUENTIN**			**SABINE**			**THÉRÈSE**		
Activités	**Prd**	**Exd**	**T**	**Prd**	**Exd**	**T**	**Prd**	**Exd**	**T**	**Prd**	**Exd**	**T**	**Prd**	**Exd**	**T**
comptes musicaux	124	0	**124**	33	6	**39**	15	0	**15**	24	0	**24**	51	0	**51**
corps	6	2	**8**		5	**5**	10	17	**27**	14	29	**43**	6	4	**10**
espace	3	0	**3**	15	3	**18**	0	7	**7**	4	12	**16**	9	13	**22**
verbes d'action	29	4	**33**	23	22	**45**	44	16	**60**	9	51	**60**	19	14	**33**
figure	23	0	**23**	23	3	**26**	22	2	**24**	5	3	**8**	49	5	**54**
latéralité		1	**1**	2	0	**2**	21	0	**21**	0	0	**0**	1	1	**2**
glossolalie		0	**0**	0	0	**0**	39	0	**39**	14	0	**14**	6	0	**6**
métaphore	3	0	**3**	0	1	**1**	1	0	**1**	0	6	**6**	0	5	**5**
Image mentale		0	**0**	0	0	**0**	0	0	**0**	0	5	**5**	0	1	**1**
qualificatif	1	3	**4**	3	0	**3**	5	1	**6**	1	4	**5**	1	3	**4**
sensation		0	**0**	1	1	**2**	0	0	**0**	0	2	**2**	0	0	**0**
Total	189	10	**199**	100	41	**141**	157	43	**200**	71	112	**183**	142	46	**188**
comptes musicaux	66%	0%	**62%**	33%	15%	**28%**	10%	0%	**8%**	34%	0%	**13%**	36%	0%	**27%**
corps	3%	20%	**4%**	0%	12%	**4%**	6%	40%	**14%**	20%	26%	**23%**	4%	9%	**5%**
espace	2%	0%	**2%**	15%	7%	**13%**	0%	16%	**4%**	6%	11%	**9%**	6%	28%	**12%**
verbes d'action	15%	40%	**17%**	23%	54%	**32%**	28%	37%	**30%**	13%	46%	**33%**	13%	30%	**18%**
figure	12%	0%	**12%**	23%	7%	**18%**	14%	5%	**12%**	7%	3%	**4%**	35%	11%	**29%**
latéralité	0%	10%	**1%**	2%	0%	**1%**	13%	0%	**11%**	0%	0%	**0%**	1%	2%	**1%**

Prd : activité de présentation de la proposition « dire quoi faire »
Exd : activité d'explication de la proposition « dire comment faire »
T : total du registre utilisé à la fois dans la présentation et dans l'explication

Les cases grises mettent en évidence les registres lexicaux privilégiés dans le verbatim en situation par chaque professeur comparativement aux autres. Nous constatons que ces registres lexicaux privilégiés concernent soit la présentation, soit l'explication, soit les deux, dans des proportions variables.

Le haut du tableau relate le nombre d'occurrences additionnées pour chaque registre lexical. Le bas du tableau traduit la somme obtenue pour chaque registre en proportion, calculée à partir du total de tous les registres utilisés par un professeur.

❖ SÉQUENCE DE DORA

➢ Les préférences d'activités du professeur

La séquence de Dora se distingue des autres séquences par l'importance du temps imparti à la présentation de la proposition et par la très faible proportion de temps impartie à l'explication de la proposition. Globalement, en additionnant les moments de présentation pendant les activités de proposition d'action et pendant l'activité de réaction-réponse, ils représentent 86% du temps total de communication d'action contre 9% impartis à l'explication.

Le temps de l'activité d'observation des étudiants est, lui aussi, assez important avec un pourcentage de 43% du temps total de la séquence.

➢ Les activités des étudiants

Découlant logiquement de l'importance de la durée de temps de présentation de la proposition du professeur, nous observons, du côté des étudiants, des pourcentages de temps importants relatifs aux deux activités d'écho-résonance, « faire avec » (46%) et « faire après » (49%). Le pourcentage de la troisième activité d'écho-résonance, « regarder sans faire », est aussi important (37%), mais comparable au pourcentage des autres séquences (de 30% à 37%). Par contre nous pouvons noter que c'est la seule séquence où le temps de l'activité « regarder sans faire » est inférieur aux deux autres activités d'écho-résonance (« faire avec » et « faire après »).

Nous pouvons constater qu'il y a peu d'unisson d'activités d'écho-résonance dans le collectif d'étudiants de cette séquence. L'unisson concerne uniquement l'activité « faire avec » dans les unités d'action 1 et 2. Par contre, le pourcentage de durée d'association des trois activités d'écho-résonance « faire avec », « faire après » et « Regarder sans faire » par rapport au temps total de toutes les activités d'écho-résonance est important dans cette séquence.

La proportion d'activités de réaction, notamment les interrogations sur le faire, représente 16% de la totalité des activités des étudiants, ce qui correspond logiquement aux activités de réaction du côté du professeur (15%). L'activité de réaction « interroger sur le faire et le dire » est associée pour presque la moitié de son temps total (48%) aux activités d'écho-résonance (unité d'action 6, 10, 14-2). Le reste du temps elle est associée à l'activité de performation-exercice.

La proportion de l'activité de performation-exercice autonome, avec un pourcentage de 38%, n'est pas très élevée, en comparaison des autres séquences (31% à 68%). L'activité de performation-exercice est associée pour un peu plus de la moitié de son temps (52%) à l'activité

d'écho-résonance. Le reste du temps, à savoir pendant 5 unités d'action pour une durée totale de 1'50, elle a lieu dans des moments qui lui sont exclusivement consacrés. Cependant, étant donné qu'il n'y a pas de passages par groupes dans la séquence de Dora, c'est autant d'occasion en moins, pour les étudiants, de s'exercer seuls pendant le passage des pairs.

La proportion impartie à la performation-exposition est de 31%. La proportion de temps de performation-exposition dans la séquence de Dora est la plus élevée (les autres séquences ont des proportions entre 12% et 22%).

- **Les spécificités des couplages d'activités**

La séquence de Dora, comparativement aux autres séquences, privilégie le couplage de type 1 (22% du temps total de la séquence), c'est-à-dire celui où sont couplées les activités de présentation de la proposition du côté du professeur et d'écho-résonance du côté des étudiants.

Nous devons, à ce sujet, rappeler que la séquence de Dora a lieu un lundi, premier jour de la semaine, et que la proposition dansée de cette séquence est nouvelle pour les étudiants, c'est donc la première fois qu'ils l'apprennent. Nous inférons que ce couplage favorise essentiellement la mémorisation d'une nouvelle proposition dansée. Dans son entretien d'autoconfrontation, Dora nous dit d'ailleurs, à demi-mot, qu'effectivement le lundi, elle n'approfondit pas la proposition : « *j'ai un regard plus global… je suis portée à les laisser un peu digérer le matériel offert le lundi.*»

> Dora, L.108-112 : « *Le lundi, c'est comme si j'évaluais un peu de quelle façon mon matériel peut être perçu, là où ça accroche. J'ajuste mes perceptions et euh j'essaie de me faire un plan d'action, un mini plan d'action pour le lendemain. Et j'ai un regard, c'est ça,* ***j'ai un regard plus global,*** *mais global dans le sens de moi et mon matériel et de la façon que les étudiants vont le prendre.* »
> Dora, L.790-791 : « *personnellement je suis portée à* ***les laisser un peu digérer le matériel offert le lundi****.* »

L'étudiante É9, relativement à la proposition 5 de cette classe de danse, confirme l'importance que Dora accorde à la présentation de la proposition et l'interprète, comme nous l'avons fait, dans une visée de mémorisation :

> É9 L.257-259 (proposition 5): « *Dora, elle réexplique simplement l'exercice, elle donne pas de corrections en tant que tel,* ***c'est vraiment juste l'enchaînement qu'elle fait et qu'elle refait*** *parce qu'il y en a qui ont un peu plus de difficulté à l'attraper,* ***à le mémoriser****.* »

En ce qui concerne la dynamique chronologique des couplages, nous observons que la séquence de Dora suit de très près la chronologie « invariante » décrite précédemment.

La principale particularité de la dynamique chronologique des couplages de la séquence de Dora résiderait dans le temps relativement long imparti à la présentation de la proposition avant la première performation-exposition des étudiants. La durée totale de ce moment est de 5'45 pour une séquence qui dure 13'.

Nous observons une certaine régularité à la fois dans l'alternance et la durée des couplages à partir de la première observation / performation-exposition.

- **Synthèse**

La prédominance des activités de présentation du côté du professeur versus les activités d'écho-résonance du côté des étudiants, ce qui correspond au couplage de type 1, ainsi que la proportion importante de l'activité de performation-exposition du côté des étudiants nous amène à caractériser l'organisation des activités de la séquence de Dora comme **une présentation du professeur pour la performation des étudiants.**

Le volume total des activités du professeur (sans prise en compte du chevauchement dans le temps) dépasse peu la durée réelle puisque le rapport est de 1,03. Par contre, le volume total des activités des étudiants fait plus du double de la durée réelle puisque le rapport est donc de 2,17. Ce constat nous fait tirer la conclusion que malgré une activité relativement « retenue » du professeur, nous observons une activité abondante du côté des étudiants. La place accordée aux activités de réaction des étudiants laisse entrevoir une certaine initiative dans leur activité d'appropriation.

Le registre lexical, utilisé de manière préférentielle par Dora pendant la présentation de la proposition, concerne les comptes musicaux (124 occurrences contre 15 à 51 occurrences dans les autres séquences). Cela participe à sa préoccupation principale de clarté lors d'une première présentation d'une proposition pour faciliter une mémorisation de ladite proposition.

> Dora, EAC, 26/09/05 : « *Pour moi … la **précision**, c'est une première étape très importante euh mais je suis parfaitement consciente qu'il y a d'autres niveaux de travail du matériel. Mais j'insiste beaucoup sur cette première étape de façon à libérer la mémorisation et euh d'assurer la **clarté** de la forme, des lignes, des dynamismes, afin de pouvoir travailler sur du raffinement. Mais je sors toujours avec une légère frustration que ce n'est pas complet, ce n'est pas suffisant.* »

Le référentiel construit par Dora au cours de sa propre formation en danse et qu'elle valorise actuellement dans son enseignement pourrait s'articuler autour de trois facteurs : la clarté de la démonstration, la structure de la classe et une attitude d'encouragement envers les étudiants.

> E.AC, Dora. L.50-57 (proposition 1) : «… *j'essaie d'être le plus (+)* ***clair*** *possible dans la démonstration et en termes de comptes et en termes de démonstration physique,… je refais souvent l'exercice et beaucoup de façon* ***très claire****, presque complète en temps réel pour* ***le plus de clarté possible*** »
> Dora, EB L.271-274 : « *BD était dans la veine* ***encourager*** *(rire), soutenir… et tout ça à chaque fois c'est par la justesse des mots, c'est par l'intelligence de la* ***structure de classe****, c'est par la qualité de la démonstration… encore une fois, c'est la* ***CLARrté*** *dans son corps* **»**
> Dora, EB L.25-26 : *« avec le recul je me rends compte que sa structure de classe était très très belle, et* ***je me fis encore à cette structure de classe-là*** **»**
> Dora, EB L.25-26 L.387-388 : ***« j'ai vraiment opté*** *avec les années* ***pour un ton encourageant*** *et des propos encourageants* **»**

La reproduction d'une certaine structure de classe traduit l'attachement de Dora à une certaine tradition de l'enseignement technique de la danse. Sa préoccupation de clarté valorise son activité de présentation en « faire quoi faire ». Sa marge de manœuvre quant à la configuration typique se situerait, en ce qui concerne les faits, dans l' « autorisation » d'une variété d'activités d'appropriation et du temps accordé aux activités de réaction des étudiants (questions), et en ce qui concerne ses intentions, dans une attitude « encourageante » envers les étudiants.

❖ SÉQUENCE D'OCTAVE

➢ Les préférences d'activités du professeur

La séquence d'Octave se distingue par un temps d'explication de la proposition plus important que le temps de présentation de la proposition. Globalement, en additionnant les moments de présentation pendant les activités de proposition d'action et pendant l'activité de réaction-réponse, ils représentent 24% du temps total de communication d'action contre 28% impartis à l'explication.

Un autre élément, très spécifique à la séquence d'Octave, est le temps important accordé aux deux activités de réaction « accompagner le faire par le dire » et « évaluer le faire ». Avec des pourcentages respectifs de 35% et 12%, ce sont les valeurs les plus élevées de toutes les séquences. Il faut également noter que ces deux activités sont très souvent associées, puisque

nous les retrouvons ensemble dans sept unités d'action pour un temps total de 4'49, à savoir pratiquement la moitié de toutes les activités de réaction (49%).

Le temps d'observation se situe dans la moyenne avec une proportion de 44% du temps total de la séquence. Il faut noter que cette activité d'observation est le plus souvent associée aux activités de réaction « accompagner le faire par le dire » et « évaluer le faire », cette association représente 68% du temps total de l'activité de perception.

La proportion de temps impartie à l'activité « faire pour soi », avec une durée de 1'52 représente 12% du temps total de la séquence. C'est la proportion la plus élevée de toutes les séquences.

Avec une durée de 27'', le temps consacré à la gestion de classe représente une faible proportion de 3% du temps total de la séquence.

- **Les activités des étudiants**

Nous remarquons que la proportion de temps impartie aux activités d'écho-résonance n'est pas très importante, 21% pour l'activité de « faire avec », 17% pour l'activité de « faire après » et 30% pour l'activité « regarder sans faire ». Par contre nous pouvons noter que c'est la seule séquence où l'activité « faire avec » est supérieure à l'activité « faire après ».

Il nous faut également remarquer que c'est la séquence qui présente le plus d'unisson, dans le collectif des étudiants, parmi les activités d'écho-résonance.

Le pourcentage de durée d'association entre les activités d'écho-résonance et les activités de réaction par rapport au temps total de toutes les activités d'écho-résonance reflète logiquement la faible durée de l'activité de réaction des étudiants. Le pourcentage d'association entre les activités d'écho-résonance et les activités de performation-exercice est le plus faible de toutes les séquences.

La proportion de temps impartie à l'activité de réaction est la plus faible de toutes les séquences avec une valeur de 3%. Toutes les activités de réaction sont associées aux activités d'écho-résonance.

La proportion de temps impartie à l'activité de performation-exercice se situe dans la moyenne. Il est intéressant de noter que cette activité a lieu à 75% pendant le temps de performation-exposition et le reste du temps pendant les activités d'écho-résonance.

- **Les spécificités des couplages d'activités**

La séquence d'Octave, comparativement aux autres séquences, privilégie le couplage de type 5 (45% du temps total de la séquence), c'est-à-dire celui où sont couplées les activités de performation-répétition et exposition des étudiants et les activités d'observation du professeur. Nous pouvons noter, à l'intérieur de ce couplage, la proportion importante de l'activité « accompagner le faire par le dire » (Afd) puisqu'elle est présente dans 10 unités d'action sur 13.

En ce qui concerne la dynamique chronologique, la séquence d'Octave se singularise de la dynamique « invariante » essentiellement par sa logique d'enseignement qui recourt, tout au long de la séquence (lors de 5 unités d'action : 1, 9, 15-1, 16-1, 23-1, colorées en rouge), à son expérience physique personnelle, activité que nous avons appelé « faire pour soi » et qui génère le couplage que nous avons appelé de type 0.

Nous avons là une illustration dans les faits de ce qu'Octave nous dit en entretien d'autoconfrontation concernant sa nécessité de recourir à son expérience physique personnelle, d'une part pour vérifier la justesse de la proposition, et d'autre part pour comprendre le fonctionnement dans le mouvement d'un étudiant (voir le chapitre « premier type de résultats », p.162).

A propos de ce dernier point, l'étudiant É6 nous a dit avoir bien remarqué et apprécié ce recours du professeur à son expérience physique avant de donner une correction à quelqu'un :

> É6, L.578-580: « *Comme on vient de voir, c'est que finalement, quand il voit un erreur chez quelqu'un ou une correction, il va la pratiquer avant pour l'analyser dans son corps, qu'est-ce qui se passe. Pis après l'avoir organisée, il va nous la donner… J'trouve ça bien. Finalement il vérifie comme il faut ce qu'il veut nous dire avant de nous l'dire*. »

Nous remarquons également que la deuxième performation-exposition des étudiants s'enchaîne directement avec la première performation-exposition sans ponctuation de retour sur la proposition.

Nous notons encore que le type de couplage 3 (coloré en vert), qui correspond au moment où le professeur observe l'exercice des étudiants, intervient après la première performation-exposition des étudiants, donc après les couplages de type 5 et 7.

Hormis ces particularités, la chronologie des couplages reprend globalement la dynamique « invariante ».

La logique d'apprentissage des étudiants, quant à elle, reste conforme à la dynamique « invariante », dans le sens où l'activité occasionnelle de « faire pour soi » du professeur n'influe pas sur l'enchaînement de leurs activités.

- **Synthèse**

La prédominance, du côté du professeur, de l'activité d'explication et des activités de réaction « accompagner le faire par le dire » et « évaluer le faire », ainsi que son implication personnelle importante dans l'activité « faire pour soi », couplée à une très faible proportion d'activités de réaction, à une proportion importante d'unisson dans les activités d'appropriation et à une proportion élevée des activités de performation du côté des étudiants, nous amène à caractériser l'organisation particulière des activités d'Octave comme **un accompagnement du professeur de la performation des étudiants.**

Nous pourrions concevoir le terme « accompagnement » dans le sens musical, c'est à dire de soutien à la partie principale, cette dernière étant jouée par les étudiants.

Le volume d'activités est équivalent chez le professeur et les étudiants. Pour chaque partie de l'interaction, le volume représente une fois et demie le temps réel des activités.

Les registres lexicaux utilisés, de manière préférentielle, par Octave pendant la présentation de la proposition de cette séquence, concernent les comptes musicaux, les noms de figures de danse et des mots relatifs à l'espace. Par contre, nous notons une utilisation relativement importante des verbes d'action à la fois pendant la présentation et l'explication de la proposition (54% du registre lexical de l'explication et 32% de la totalité des registres lexicaux utilisés par Octave).

Il semblerait que cette importance accordée à l'action physique soit un trait marquant de son expérience vécue dans sa propre formation. Un professeur lui a d'abord fait découvrir que le sens du mouvement est au-delà de la forme, dans l'action physique :

> EB Octave, L.56675 : « *P est un homme, …qui vérifie constamment* ***si l'action, elle est juste, au delà de la forme****… C'est comme venu beaucoup avec un genre de manière d'enseigner qui bouscule l'être pour vraiment mesurer là est-ce que tu fais vraiment le mouvement que tu dois faire… Mais* ***le sens étant l'action physique****. Voilà c'est ça.* »

Ce même professeur lui a fait également comprendre comment le fait de chercher à rendre une action vivante lui permettait de garder un état de vigilance, et cela a marqué favorablement sa mémoire :

> EB Octave, L.131-135 : « *Et il y a aussi un état qui était de l'ordre de* ***jamais pouvoir me sentir assis sur les lauriers****. De comme* ***toujours chercher ce qui rend l'action vivante****, ce qui rend l'état dans l'action aussi vivant. Et ça, j'avoue que* ***je garde un bon souvenir de ça.*** »

En parlant d'un autre professeur, il précise que la valeur qu'il accorde à l'action physique est doublée, selon lui, du bénéfice de permettre au professeur d'aborder l'aspect artistique du mouvement sans empiéter dans la sphère privée de l'étudiant :

> EB Octave, L.427-430 : « *elle arrive à parler de gestes artistiques, mais encore une fois* ***très centrés sur l'action physique****. Donc,* ***le geste artistique appartient toujours au danseur, ses exigences techniques éveillent ça sans qu'elles viennent jouer dans cette sphère privée*** *là*. »

D'après son référentiel construit au cours de sa propre formation en danse, il semble y avoir une cohérence entre sa valorisation de l'action physique et son rôle d' « accompagnement » qui transparaît dans les faits. Sa préoccupation de ne pas trop imposer sa performance dansée aux étudiants, exprimée ci-dessous…

> EB Octave, L.632-642 : « *je soupçonne après plusieurs années d'enseignement que la ligne, elle est fine entre être très clair comme professeur pour que l'étudiant ne doute pas de la tâche qu'il doit faire et pas trop clair pour* ***ne pas prendre la place du performer par-dessus lui ou elle*** **»**
> EB Octave, L.312-314 : « *Selon moi, pour enseigner on n'a pas besoin d'être aussi clair par rapport à la finition.* ***Cette clarté là, selon moi, appartient à l'étudiant.*** **»**

… ainsi que son souci de ne pas empiéter dans la sphère privée de l'étudiant évoquée plus haut, l'amènent à s'investir dans les deux activités en marge de la stricte « démonstration-reproduction » citées plus haut, à savoir « faire pour soi » et « accompagner le faire par le dire ». Sa marge de manœuvre, quant à la configuration typique, serait donc principalement de son fait, dans l'investissement de ces deux activités, les activités « autorisées » chez les étudiants étant principalement axées vers le « faire », à savoir la répétition de la reproduction de la proposition dansée.

❖ SÉQUENCE DE QUENTIN

➢ Les préférences d'activités du professeur

La séquence de Quentin se distingue des autres séquences par l'importance du temps imparti d'une part, à l'activité d'observation (55%) et d'autre part, à l'activité de réaction-réponse (23%).

Dans les deux cas, ces pourcentages sont les plus importants comparativement aux autres séquences.

Le temps de présentation de la proposition est relativement élevé avec une proportion de 23%. Il est supérieur au temps d'explication qui représente une proportion de 18%. Globalement, en additionnant les moments de présentation pendant les activités de proposition d'action et pendant l'activité de réaction-réponse, ils représentent 57% du temps total de communication d'action contre 29% impartis à l'explication.

En ce qui concerne l'activité d'observation, outre le fait qu'elle représente la proportion la plus importante de toutes les séquences, déjà évoqué plus haut, nous pouvons noter qu'elle est associée aux activités de proposition d'action (présentation + explication) dans une proportion de 45% du temps total d'observation, et qu'elle n'est associée à aucune autre activité dans une proportion de 57% du temps total d'observation.

L'activité de « faire pour soi » existe dans la séquence de Quentin dans une proportion de 7% de la totalité de ses activités.

Avec une durée de 24'', le temps consacré à la gestion de classe représente la faible proportion de 2% du temps total de la séquence.

- **Les activités des étudiants**

Les activités dominantes des étudiants, dans la séquence de Quentin, comparativement aux autres séquences, sont la performation-exercice autonome (61%), la performation-répétition (14%) et les activités de réaction (19%). Nous pouvons préciser, à ce sujet, que les activités de réaction sont systématiquement associées aux activités de performation-exercice autonome.

En ce qui concerne les activités d'écho-résonance, nous notons que la proportion d'activité « faire après » (39%) est nettement supérieure à l'activité « faire avec » (25%). Cette activité « faire après » fait l'objet d'un unisson du collectif d'étudiants, uniquement dans la séquence de Quentin, et cela représente un pourcentage de 15% de la totalité de l'activité « faire après » de la séquence. Nous justifions cet unisson de l'activité « faire après » dans la séquence de Quentin par le contenu de la proposition dansée qui, générant beaucoup de déplacements assez rapides avec des changements de direction, rend presque impossible l'activité de « faire avec » pour qui ne connaît pas encore la proposition. L'activité « regarder sans faire » représente une proportion assez importante (35%), qui se situe dans la marge supérieure des proportions de cette activité par

rapport aux autres séquences (30% à 37%). La proportion du temps global d'unisson à l'intérieur des activités d'écho-résonance se situe dans la moyenne basse, comparativement aux autres séquences, avec un pourcentage de 29% (les autres séquences ont des proportions variant entre 14% et 59%). L'association des trois activités d'écho-résonance « faire avec », « faire après » et « regarder sans faire », représente une proportion non négligeable de 28% de la totalité des activités d'écho-résonance.

Les activités de réaction, avec une durée totale de 3'40, représentent 19% de la totalité des activités des étudiants. C'est la proportion la plus élevée de toutes les séquences (les autres séquences ont des proportions allant de 3% à 16%).

En ce qui concerne les activités de performation, il semble logique que si l'activité de performation-répétition représente l'important pourcentage de 14%, la proportion la plus importante de toutes les séquences, alors c'est autant de temps pris sur la performation-exposition qui n'occupe qu'une proportion de 12%, la plus faible de toutes les séquences. La performation-exercice se répartit presque à égalité entre les activités d'écho-résonance et les activités de performation-exposition, et l'activité « performation-exposition » se fait rarement sans l'activité « performation-exercice ».

- **Les spécificités des couplages d'activités**

La séquence de Quentin, comparativement aux autres séquences, privilégie le couplage de type 3 (19%, le pourcentage le plus élevé de toutes les séquences), c'est-à-dire celui où sont couplées les activités de réaction-réponse et d'observation du côté du professeur avec les activités d'écho-résonance, de réaction-question et les activités de performation-exercice autonome du côté des étudiants.

En ce qui concerne la dynamique chronologique de la séquence de Quentin, comme dans la séquence d'Octave, une première particularité réside dans l'introduction de l'activité « faire pour soi ». Il s'agit ici d'un « faire pour soi » qui a lieu en même temps que la performation-répétition des étudiants. Ces deux unités d'action sont suivies à chaque fois d'une activité de présentation de la partition. Comme pour Octave, cela confirme, dans les faits, les propos de Quentin, en entretien d'autoconfrontation, concernant cette activité de « faire pour soi » qui lui permet de vérifier la justesse de la proposition (en l'occurrence ici, il s'agit du tempo de la musique)

- Exemple, séquence Quentin, unité d'action 10, de 6'29 à 7'

Observation du professeur : Quentin, placé derrière le groupe d'étudiants, danse avec eux à partir du compte 6 de la deuxième phrase (P2-6) jusqu'à la fin de la proposition.

> EAC Quentin L.558-559: « ***je dansais avec eux*** *juste pour trouver le rythme moi-même,* ***pour vérifier qu'il a redonné le timing correct*** *(++) ils marquent encore* »

La deuxième particularité de la séquence de Quentin consiste en la fréquence des retours sur la proposition ou évaluation entre les quatre groupes d'étudiants à l'intérieur de la même performation-répétition ou exposition.

Comme pour la séquence de Dora, nous pouvons noter un temps relativement long de présentation de la partition (durée 6'17) avant la première performation des étudiants.

Hormis ces particularités, la chronologie des couplages reprend globalement la dynamique « invariante ».

➢ Synthèse

La prédominance de l'activité d'observation, associée notamment aux activités de propositions d'action, du côté du professeur, et des activités de réaction des deux côtés de l'interaction (professeur et étudiants), nous amène à caractériser l'organisation des activités de la séquence de Quentin comme **une observation du professeur ouverte à la Performation-exercice et aux questions les étudiants.**

Globalement, nous observons que le volume des activités des étudiants est nettement supérieur au volume des activités du professeur. Pour une séquence qui dure, en temps réel, 19'20, le volume des activités des étudiants, avec une durée de 39'37, multiplie ce temps par 2,05, alors que le volume des activités du professeur, avec une durée de 26'12 multiplie cette durée par 1,36.

Comme pour la séquence de Dora, la place accordée aux activités de réaction des étudiants laisse entrevoir une certaine initiative d'appropriation.

Les registres lexicaux, utilisés de manière préférentielle par Quentin, pendant la présentation de la proposition, concernent les verbes d'action, les glossolalies, ces dernières œuvrant à la manière de vocalisations rythmiques qui remplacent les comptes musicaux, les noms de figures de danse et les indications de latéralité. Pendant l'explication de la proposition, ce sont les mots du corps et les verbes d'action qui sont les plus utilisés.

D'après son référentiel construit au cours de sa propre formation, nous constatons qu'il valorise les deux notions de *sensation* et de *processus*[58] et qu'il les relie même à une facilitation de l'observation sensible du mouvement.

Sa rencontre avec la méthode Feldenkrais[59] lui a fait découvrir le monde de la sensation interne. Il dit l'avoir vécu comme un défi où liberté et concentration se combinent :

> Quentin, EB, L.134-148 : « *les professeurs de Feldenkrais qui m'ont influencé beaucoup beaucoup beaucoup avec* ***la précision de la sensation interne****… j'ai un trouvé* ***un grand grand défi****… de cette façon* ***c'était vraiment libre et vraiment difficile en même temps*** *parce qu'il faut que tu sois vraiment vraiment « in touch » avec les choses que tu cherches.* »

La découverte du travail sur la sensation intérieure du mouvement lui a permis, selon lui, de progresser dans plusieurs domaines : l'observation, la facilité de reproduction et la compréhension du mouvement :

> Quentin, EB, L.516-521 : « ***si je vois un mouvement, je suis capable de trouver une façon par laquelle je peux reproduire de la même façon ce mouvement assez vite****… parce que maintenant quand je vois le mouvement,* ***je vois la sensation du mouvement****,…* »

Cette préférence pour la fonction d'observation, retrouvée dans les faits, s'enracine aussi dans son expérience de formation. Il relate son admiration pour un professeur qui possédait cette compétence d'observation associée à une compréhension du corps qui lui permet de résoudre des problèmes :

> L.7-9 : « *elle m'a influencé beaucoup, plus au niveau cérébral, parce qu'elle est très très intelligente, elle est bon bon bon penseur, a good thinker, pour la danse. Et surtout avec aussi* ***la compréhension du corps, elle a un œil, c'était incroyable****… j'ai réalisé* ***qu'elle avait la vision très très claire et très très précise. Elle peut voir quelque chose et tout de suite trouver une solution vers le problème. »***

[58] Le mot « sensation » fait l'objet de 47 occurrences contre 2 à 8 dans les discours des autres professeurs. Le mot « processus » fait l'objet de 29 occurrences contre 0 à 7 dans les discours des autres professeurs.

[59] Moshe Feldenkrais (1904-1984) était un physicien britannique d'origine ukrainienne, qui fut l'un des introducteurs du judo en France dans les années 1930 et mit au point, dans les années 1950, une méthode de soins non-conventionnelle, qu'il appellera « *Intégration fonctionnelle* », basée sur l'observation minutieuse de soi.

Sa marge de manœuvre, quant à la configuration typique, se situerait donc, en ce qui concerne les faits, dans la préférence accordés à sa fonction d'observation et dans l' « autorisation » du temps accordé aux activités de réaction des étudiants (questions).

En ce qui concerne ses intentions, Quentin se situerait plutôt dans la construction d'un antimodèle par rapport à la tradition de l'enseignement de la danse.

> Quentin, EB, L.539-546 : « *on n'a jamais exploré les différentes façons par lesquelles on peut apprendre le mouvement dans ma formation. C'était toujours, fais le mouvement comme ça, comme ça, comme ça. Quelquefois avec la danse contemporaine, c'était plus libre mais on n'a jamais abordé* ***le processus d'apprentissage***. »
> Quentin, EB, L.623-629 : « *Pour transmettre une façon par laquelle les élèves peuvent penser par eux-mêmes et pour* ***trouver une compréhension du corps par eux-mêmes****, …par lequel* ***les élèves peuvent prendre en charge leur apprentissage*** *mais c'est vraiment difficile parce que* ***on est contraint par toute la tradition de danse****…* »

❖ SÉQUENCE DE SABINE

➢ Les préférences des activités du professeur

La séquence de Sabine se distingue des autres séquences par l'importance du temps imparti à trois types d'activités : l'explication de la proposition, (24%, la deuxième proportion la plus importante, après la séquence d'Octave (27%), comparativement aux autres séquences (5% à 18%)) ; les activités de réaction-prescription-réponse (21%, la deuxième proportion la plus importante, après la séquence de Quentin (23%), comparativement aux autres séquences (7% à 18%)) ; l'activité d'organisation de l'espace et des groupes d'étudiants (11%, la proportion la plus importante, avec la séquence de Thérèse, comparativement aux autres séquences (2% à 3%)).

Nous notons que le temps d'explication de la proposition (24%) est supérieur au temps de présentation de la proposition (20%), non seulement pendant la proposition d'action, mais aussi et surtout pendant les activités de réaction-réponse (90% d'explication contre 10% de présentation). Globalement, en additionnant les moments d'explication pendant les activités de proposition d'action et pendant l'activité de réaction-réponse, ils représentent 59% de la communication d'action contre 31% impartis à la présentation.

Nous remarquons, à titre emblématique de l'activité de réaction de Sabine, que d'une part, dans la séquence étudiée, elle prend l'initiative d'aller aider deux étudiants, repérés en difficulté avec la proposition, alors que ces derniers n'avaient formulées aucune demande d'aide. D'autre part,

nous avons pu constater ses nombreuses initiatives de corrections personnelles données aux étudiants, tout au long du cours. Son activité de réaction semble donc intimement reliée à son activité d'observation.

Nous constatons que le temps imparti à l'activité d'observation seule (38%) est le moins élevé comparativement aux autres séquences (de 43% à 55%).

Nous remarquons, au sujet des activités d'organisation du professeur, qu'elles sont assez variées et se répartissent entre l'organisation des groupes, l'organisation de l'espace, la préparation à la performation-exposition des étudiants et le temps laissé à la transition entre les groupes d'étudiants. Elle représente 11% du temps total de la séquence.

- **Les activités des étudiants**

L'activité dominante des étudiants de la séquence de Sabine est la performation-exercice autonome. Avec un pourcentage de 68%, c'est la proportion la plus importante de toutes les séquences (les autres séquences ont des proportions allant de 31% à 61%). Nous pouvons aussi noter qu'elle est largement associée aux activités d'écho-résonance et notamment à l'activité « regarder sans faire ».

La proportion de temps impartie aux activités d'écho-résonance est moyenne, comparativement aux autres séquences.

Dans une séquence d'une durée totale de 13', les étudiants sont tous engagés à l'unisson dans la même activité de « faire avec » pendant un faible pourcentage de 7% du temps total de la séquence.

Les trois activités d'écho-résonance sont associées toutes les trois ensemble dans une proportion de 15% du temps total des activités d'écho-résonance (les proportions vont de 7% à 58% dans les autres séquences).

Les activités de réaction des étudiants représentent une proportion moyenne de 12%, comparativement aux autres séquences qui ont des proportions allant de 3% à 19%.

La totalité des activités de réaction sont associées aux activités d'écho-résonance.

L'activité « performation-exercice » est associée à peu près à égalité entre les activités d'écho-résonance et les activités de « performation-exposition ».

La proportion de temps impartie à l'activité de performation-exposition est dans les plus faibles comparativement aux autres séquences. Elle représente une proportion de 13% du temps total de

la séquence (dans les autres séquences, les proportions vont de 12% à 31%). Il est intéressant de noter que 80% des activités de performation-exposition sont associées aux activités de performation-exercice. Cela représente la plus forte proportion comparativement aux autres séquences dont les proportions vont de 49% à 75%.

- **Les spécificités des couplages d'activités**

La séquence de Sabine, comparativement aux autres séquences, privilégie le couplage de type 2, c'est-à-dire celui où les activités d'explication sont couplées avec les activités de « regarder sans faire » et de « performation-exercice », ainsi que le couplage de type 4, c'est à dire celui où les activités d'organisation du professeur sont couplées avec l'activité de préparation à la performation-exposition des étudiants.

Le couplage de type 1 est le plus faible de toutes les séquences en ne concernant que deux unités d'action.

En ce qui concerne la dynamique chronologique, la séquence de Sabine se singularise de trois manières. Premièrement, nous observons de nombreuses récurrences de l'activité d'organisation de l'espace et des groupes d'étudiants, et surtout une alternance systématique entre les couplages de type 5 et 4. C'est-à-dire que la performation-exposition des étudiants est interrompue plusieurs fois par l'organisation de l'espace. Deuxièmement, nous constatons un grand nombre d'unités d'action consacrées au retour sur la proposition entre les deux moments de performation-exposition, c'est-à-dire la quantité de couplages de type 2 à ce moment-là. Il nous faut remarquer que ce n'est pas tant la durée totale de ces couplages de type 2 qui est significative que la densité de l'activité du professeur à ce moment là qui est frappante. C'est d'ailleurs ce qui nous a amené à un découpage en de si nombreuses unités d'action.

Troisièmement, nous notons que l'activité d'évaluation (couplage de type 6) est non consécutive à la performation-exposition des étudiants (couplage de type 5), mais émerge au milieu des couplages de type 2 consacré au retour sur la proposition.

La dynamique « invariante » est repérable au tout début de la séquence, dans l'enchaînement assez rapide entre la présentation de la proposition, l'explication de la proposition, et l'observation de performation-exercice des étudiants (unités d'action 1, 2 et 3, types de couplage, 1, 2 et 3).

Les particularités de la dynamique chronologique des couplages dans la séquence de Sabine laissent poindre les préoccupations du professeur en matière de gestion de l'espace et de processus du mouvement.

- **Synthèse**

La prédominance des activités d'explication, notamment sous forme réactive, et d'organisation de l'espace et des groupes de passage, du côté du professeur, versus les activités de performation-exercice autonome du côté des étudiants, nous amène à caractériser l'organisation des activités de la séquence de Sabine comme **une explication réactive du professeur au service de l'exercice autonome des étudiants.**

Globalement, nous observons que le volume total des activités des étudiants est nettement supérieur au volume total des activités du professeur. Pour une séquence qui dure, en temps réel, 13', le volume des activités des étudiants, avec une durée de 23'25, multiplie ce temps par 1,8, alors que le volume des activités du professeur, avec une durée de 14'25 multiplie cette durée par 1,11.

Les registres lexicaux, utilisés de manière préférentielle par Sabine dans la présentation de la proposition, concernent les comptes musicaux, les mots du corps et les glossolalies. Nous remarquons, comparativement aux autres séquences, la faible proportion de noms de figures de danse. Les registres lexicaux utilisés de manière préférentielle dans l'explication de la proposition donnent un net avantage aux verbes d'action, aux mots du corps et un assez grand nombre de métaphores, comparativement aux autres séquences.

Nous notons également une construction discursive, très spécifique à la séquence de Sabine, dans laquelle la partie du corps nommée est le sujet du verbe d'action[60]. Ce point sera discuté dans le chapitre 5 (p.282)

Si nous examinons l'ensemble du discours de Sabine, pendant son cours et dans ses deux entretiens, autobiographique et autoconfrontation, le registre lexical concernant la relation à la gravité est très important. Avec des mots tels que « poids », des références au sol (plancher, terre, bas, action de repousser par les pieds), des références à l'autograndissement (ciel, haut, tête, deux

[60] Nous retrouvons 13 occurrences, dans la séquence, de ce type de construction, contre 6 chez Octave et une seule dans les autres séquences.

directions, chaîne centrale, pôle, opposer, éloigner, reach,…), nous trouvons en tout 223 occurrences de ce type contre 11 à 58 chez les autres professeurs. Ce registre traduirait la valeur que Sabine accorde à cet aspect fonctionnel du mouvement. Ce point sera développé dans le chapitre 5 (p.291)

La proportion temporelle et discursive importante accordée à l'explication réactive et à l'organisation de l'espace et des groupes de passage est très cohérente avec ses préoccupations de prévention, qu'elle exprime à plusieurs reprises. D'autre part, Sabine valorise deux facteurs dans son enseignement, à savoir le processus du mouvement et l'appropriation personnelle de l'étudiant, tous deux pouvant être constatés de manière tangible dans la classe observée.

Ce professeur considère déjà la classe technique comme une occasion pour apprendre aux étudiants à se protéger des blessures :

> EB, Sabine, L. 557-565 : « ***la classe technique,…*** *C'est pas des classes pour avoir du fun,* ***c'est des classes*** *de travail puis* ***de soin****, de* ***prendre soin de son instrument****…c'est la maison,* ***c'est un lieu pour prendre soin de soi****…. c'est fait pour retrouver ta maison* »
> EB, Sabine, L. 546-548 : « *Le fait aussi qu'ils soient mis au défi énormément par les chorégraphes fait que* ***je me sens une obligation*** *de leur apporter /* ***de leur apprendre à se protéger****.* »

Ensuite, sa conception même de sa fonction, en tant que professeur de danse, inclut complètement cette dimension préventive. C'est notamment cet aspect préventif qui, dit-elle, va déclencher ses activités de réaction :

> EB, Sabine, L. 475-476 : « ***quand il y a une absence de coordination****,* ***j'interviens*** *spontanément* ***pour essayer de dénouer****, de trouver le nœud de l'affaire…* »
> EB, Sabine, L. 530-534 : « *c'est quelque chose qui attire énormément mon œil* ***quand quelqu'un trouve pas sa coordination*** *de quelque chose.* ***C'est la première chose que je cherche*** *…c'est vraiment* ***l'organisation du corps pour trouver une coordination juste****. Puis dans ce temps-là en général, l'alignement s'organise. Fait que* ***c'est pas mal ça qui attire mon œil en premier****.* »
> EB, Sabine, L. 450-459 : « ***Le premier élément qui fait que j'interviens****,* ***c'est la crainte que les étudiants se blessent****. J'aborde toujours les classes comme étant : on me confie des corps. Alors* ***quand je vois que les étudiants se mettent en danger de se blesser, je peux pas traîner.*** *… La première réaction que j'ai,* ***si je vois vraiment quelqu'un qui se met en danger, j'interviens****. C'est ça qui détermine souvent qu'est-ce que* ***je vais donner comme correction****,* ***c'est si je sens qu'ils peuvent se blesser. »***
> EB, Sabine, L.468-470 : « *un élément qui est déterminant, j'interviens presque toujours par rapport à ça, …****, j'interviens beaucoup au niveau des blessures*** *puis au niveau du support…* »

En écho et directement lié à sa préoccupation de prévention, nous trouvons son intention de privilégier le processus du mouvement, exprimé ci-dessous en termes de « *comment* » et de « *sensation intérieure* » :

> EB, Sabine, L. 573-574 : « *quand je commence une session avec eux, euh* ***je privilégie énormément le comment*** *on fait les choses par rapport au quoi. Le quoi c'est bien accessoire…* »
> L. 587-589 : « *je travaille beaucoup avec les étudiants, … de pas penser en termes de projection mais* ***en termes de sensation intérieure*** *…* »

D'autre, Sabine exprime également clairement son intention de privilégier l'appropriation personnelle du mouvement par les étudiants :

> EB, Sabine, L. 523-525 : « *Pour moi, peu importe comment les choses se font,* ***je trouve ça important*** *que les étudiants puissent signer leur nom sur qu'est-ce qu'ils font,* ***qu'ils s'approprient les choses*** *puis* ***qu'ils trouvent leur propre coordination*** *à travers.* »

❖ SÉQUENCE DE THÉRÈSE

➢ Les préférences d'activités du professeur

La séquence de Thérèse se distingue des autres séquences, d'une part, par l'importance du temps imparti à deux types d'activités : l'activité d'observation (53%, la deuxième proportion la plus importante derrière la séquence de Quentin (55%), comparativement aux autres séquences qui ont des proportions allant de 38% à 44%) et l'activité d'organisation de l'espace et des groupes d'étudiants (11%, la plus importante proportion avec la séquence de Sabine, comparativement aux autres séquences qui ont des proportions allant de 2% à 3%). D'autre part, c'est aussi la séquence qui présente la proportion la plus faible de communication d'action (39%, contre 54% à 61% dans les autres séquences).

L'association du faire et du dire dans la présentation de la proposition est presque systématique puisque cela représente 93% de la totalité des activités de présentation. Cette association est moindre dans l'explication puisque cela représente 55% de la totalité des activités d'explication. Par contre aucune unité d'action, dans l'extrait de Thérèse n'associe la présentation de la proposition avec l'explication de la proposition.

Nous devons signaler un évènement particulier concernant l'activité de présentation de Thérèse. S'étant trompée sur la fin de la proposition dansée, ce sont les étudiants qui, à cinq reprises, prennent à leur compte cette activité de présentation de la proposition. Cela prend

approximativement au total une minute du temps total de la séquence, ou 26% du temps de présentation de la proposition.

La proportion de temps impartie aux activités de réaction est, comme dans la séquence de Dora, globalement faible (18%, contre 24% à 34% dans les autres séquences).

En ce qui concerne l'activité d'observation, si nous avons relevé qu'elle occupait une proportion très importante dans la séquence de Thérèse, nous devons également souligner qu'elle est associée à 99% de son temps total à une activité de réaction. Il y aurait une seule unité d'action pendant laquelle l'activité d'observation serait seule.

Il existe une petite proportion de 1% pour l'activité « faire pour soi » qui est d'ailleurs lié au fait que Thérèse a oublié la fin de la séquence et essaie, à un moment, de la retrouver toute seule.

- **Les activités des étudiants**

L'activité dominante des étudiants de la séquence de Thérèse serait l'activité de performation-exposition. C'est la deuxième proportion la plus importante (22%), après la séquence de Dora (31%), comparativement aux autres séquences (de 12% à 17%). Nous notons que les proportions de toutes les autres activités des étudiants sont dans les plus faibles comparativement aux autres séquences.

En ce qui concerne les activités d'écho-résonance, les activités « faire avec » et « faire après » représentent une proportion similaire de 17%. Ce sont les proportions les plus faibles de toutes les séquences (de 17% à 49%).

La proportion d'unisson d'activités, avec 21%, est une des proportions les plus élevées, avec la séquence d'Octave, comparativement aux autres séquences dont les pourcentages vont de 7% à 15%.

La proportion d'association entre activités d'écho-résonance, activités de réaction et l'activité de performation-exercice autonome est globalement faible.

Les activités de réaction représentent une proportion de 5% des activités des étudiants. C'est la deuxième proportion la plus faible, après la séquence d'Octave (3%), comparativement aux autres séquences dont les proportions vont de 12% à 16%.

La proportion de performation-exercice (31%) est la plus faible de toutes les séquences (de 38% à 68%). Nous notons que cette activité de performation-exercice est associée à 69% à l'activité de performation-exposition et seulement à 25% aux activités d'écho-résonance.

L’activité de performation-exposition, avec une proportion de 22%, représente la deuxième proportion la plus importante comparativement aux autres séquences qui ont des proportions allant de 12% à 31%.

- **Les spécificités des couplages d’activités**

La séquence de Thérèse, comparativement aux autres séquences, privilégie les deux couplages de type 4 et 5, c’est à dire celui qui privilégie l’activité d’organisation du professeur, et celui qui privilégie les activités d’observation du côté du professeur avec les activités de performation-exposition des étudiants.

Étant donné l’évènement en rapport avec l’erreur du professeur sur la proposition de la proposition, nous avons créé un couplage spécifique, le couplage de type 10, qui situe la « présentation de la proposition » du côté des activités des étudiants versus l’activité « regarder sans faire » du côté du professeur. Ce type de couplage représente une proportion de 5% du temps total de la séquence.

En ce qui concerne la dynamique chronologique de la séquence de Thérèse, elle est la seule à présenter le couplage de type 10.

Le couplage de type 4, qui correspond à l’activité d’organisation de l’espace et des groupes d’étudiants, a la particularité d’intervenir dès le début de la séquence. Cette unité d’action (1), durée 10’’, correspond à l’ouverture de la séquence. Elle fait la transition avant la séquence précédente.

> **Verbatim du professeur en situation :** « *face par ici, on va faire la prochaine chose en 2 groupes, c'est le grand rond de jambe, la longue longue longue phrase de ronde de jambe.* »
> **Observation du professeur :** Thérèse se place en avant et face aux étudiants, marque un temps de silence, puis annonce la proposition dansée en accompagnant ses paroles de gestes illustratifs coverbaux : geste des mains sur « *face par ici* », lève le doigt en signe d’avertissement au moment où elle annonce « *on va faire la prochaine chose en 2 groupes … »*, et va se placer dos aux étudiants pour commencer à montrer la proposition dansée.
> **Observation des étudiants :** certains étudiants sont encore engagés dans un exercice autonome sur la proposition précédente, d’autres étudiants changent de place dans le studio, la plupart des étudiants regardent le professeur et tous se placent progressivement dans l’espace pour être prêt à « faire avec » le professeur la nouvelle proposition dansée.

Ce moment d'ouverture existe aussi dans les autres séquences, mais il est tellement rapide qu'il est intégré au couplage de type 1. La particularité, dans la séquence de Thérèse est qu'elle annonce d'emblée l'organisation des groupes.

La particularité de la dynamique invariante, dans la séquence de Thérèse est son étirement dans le temps. La première performation-exposition commence à 6'14 du début de la séquence. La proposition dansée en elle-même étant assez longue (2 fois 1', puisqu'enchaînée sans interruption à droite et à gauche), la performation-exposition des deux groupes d'étudiants dure 4'26. Puis survient un temps relativement long de retour sur la proposition (3'22) qui s'enchaîne avec la deuxième performation-exposition qui dure encore 4'30 et qui finit avec la fin de la séquence.

- **Synthèse**

La prédominance des activités d'observation et d'évaluation du côté du professeur versus les activités de performation-exposition du côté des étudiants, ainsi que la proportion importante de l'activité d'organisation du professeur et des activités d'écho-résonance à l'unisson des étudiants, nous amènent à caractériser l'organisation des activités de la séquence de Thérèse comme **une observation du professeur de la performation-exposition des étudiants.**

Globalement, nous observons que le volume total des activités des étudiants est un peu supérieur au volume des activités du professeur, qui est elle-même pratiquement égale à la durée réelle de la séquence. Pour une séquence qui dure, en temps réel, 20'19, le volume total des activités des étudiants, avec une durée de 24'41, multiplie ce temps par 1,2, alors que le volume total des activités du professeur, avec une durée de 19'30 est très légèrement inférieur à la durée réelle. Nous soulignons que c'est la séquence qui totalise le moins de temps d'activités, des deux côté de l'interaction, comparativement à toutes les autres séquences.

Les registres lexicaux, utilisés de manière préférentielle par Thérèse dans la présentation de la proposition, concernent les comptes musicaux et les noms de figure de danse. Nous relevons une utilisation constante des verbes d'action aussi bien dans la présentation que dans l'explication, sans cependant que la quantité soit significativement abondante, comparativement aux autres séquences. Nous constatons également le chiffre non négligeable de 5 occurrences de métaphores dans les registres lexicaux de l'explication.

Ces particularités lexicales se rapprocheraient de ce qui a été constaté dans la séquence de Dora, et pourraient contribuer, de la même manière, à favoriser la mémorisation de la proposition.

D'après son référentiel construit au cours de sa propre formation en danse, Thérèse valorise, entre autres, la notion de « travail »[61].

> Thérèse, EB, L.808-811 : « *ce qui était important pour moi, je dirais qu'une **rigueur de travail** que j'ai appris à travers les années, c'est C'EST TRÈS important. Face à moi-même aussi, face aux étudiants, et j'espère pour les étudiants face à eux-mêmes… ça c'est important.* »

La « reproduction », dans la séquence de Thérèse, en dehors de l'activité des étudiants, est exprimée en rapport avec sa propre activité d'enseignement qui « reproduit » ce qu'elle a elle-même vécue en tant qu'étudiante :

> Thérèse, EB, L.463-483 : « ***il y a des commentaires de lui que j'ai pris**, je l'ai modifié à ma façon. **Il a eu une grande influence sur mon enseignement**… comment enseigner « tourner », **j'utilise souvent les mêmes principes d'une façon similaire**, d'expliquer comment engager les rotations et certaines choses, **je m'en souviens qu'il faisait avec nous, alors je refais**… Tout ce genre de **façon qu'il avait d'aborder le travail avec les gens, c'est similaire**. Je pourrais dire que je n'ai pas pris de copie conforme mais… ça l'a influencé la façon que j'aborde* »
> Thérèse, EB, L.367-373 : « *je pourrais vous dire, même les choses que vous avez vu aujourd'hui, je dirais **c'est direct de lui**. Les grandes phrases, pas le contenu, pas les éléments, mais le fait qu'il y a un très long échauffement qui est simple, qui est répétitif, qui donne la chance aux gens de d'appliquer les feedbacks,…* »

Sa marge de manœuvre quant à la configuration typique se situerait, en ce qui concerne ses intentions, dans une attitude « encourageante » et « généreuse » envers les étudiants :

> Thérèse, EB, L.811-816 : « *Il y a aussi la façon d'obtenir ce que je veux des danseurs. Je veux plus aborder les choses vis-à-vis de l'**encouragement** et de l'explication de comment faire qu'est-ce que je cherche…* »
> Thérèse, EB, L.838-842 : « *L'art d'enseignement c'est aussi, je souhaite être **généreuse** avec eux… je souhaite qu'ils sentent que je suis-je suis en train de, à travers les connaissances et l'expérience que j'ai, de partager ce que j'ai, une **générosité** mais aussi que ça va contribuer d'une façon constructive, parce que je suis passionnée.* »

[61] Verbatim en situation : 24 occurrences contre 1 à 11, chez les autres professeurs
Entretien d'autoconfrontation : 98 occurrences contre 18 à 88 occurrences, chez les autres professeurs
Entretien biographique : 52 occurrences contre 4 à 30, chez les autres professeurs

4.5. TABLEAU SYNTHÉTIQUE RÉCAPITULATIF

Nous récapitulons dans le tableau synthétique ci-joint (Tableau 20) les caractéristiques repérées dans chacune des séquences en termes de :

- Préférences d'activités du professeur
- Activités dominantes chez les étudiants
- Logique d'enseignement-apprentissage qui découle des activités dominantes de la séquence
- La proportion du volume temporel global des activités du professeur et des étudiants / durée réelle de la séquence
- Les types de couplage privilégiés
- Le registre lexical utilisé de manière préférentielle par chaque professeur

Ces caractéristiques constituent les résultats de recherche de la première étape de l'analyse centrée sur l'identification et l'analyse des interactions, opérée essentiellement à partir de l'observation du chercheur des enregistrements vidéo des classes de danse avec un regard occasionnel sur les entretiens d'autoconfrontation pour confirmer l'identification de certaines activités. Ce sont donc des résultats partiels qui seront amenés à être complétés à l'issue de la deuxième étape de l'analyse qui porte sur le sens que les sujets attribuent à leurs activités.

Tableau 20		RÉCAPITULATIF PARTIEL DES LOGIQUES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE				
Particularités		**Dora**	**Octave**	**Quentin**	**Sabine**	**Thérèse**
activités professeur		Présentation	Accompagner le faire par le dire + Éxplication	Réaction-observation	Réaction-Explication + Organisation	Observation + Organisation
activités étudiants		Écho-résonance + Performation-Exposition	Performation (exercice autonome + exposition)	Réaction - Performation-exercice autonome	Performation-exercice autonome	Performation-Exposition
Logique d'enseignement-apprentissage		une présentation du professeur pour la performation autonome des étudiants.	un accompagnement du professeur de la performation des étudiants	une observation du professeur ouverte à la Performation-exercice et aux questions les étudiants	une explication réactive et préventive du professeur au service de l'exercice autonome des étudiants	une observation du professeur de la performation-exposition des étudiants
Volume activités	**Prof**	= 1,03	x 1,5	x 1,36	x 1,14	= 0,98
	É	x 2,17		x 2,05	x 1,8	x 1,2
couplages	**Types**	Type 1	Types 5	Type 3	Type 2	Type 4, 5
Lexique	**V**	comptes musicaux	verbes d'action	glossolalies	relation gravitaire, métaphores	figures danse, comptes musicaux

5. IDENTIFICATION ET ANALYSE DU SENS DES INTERACTIONS POUR LES SUJETS

5.1. LA « DÉMONSTRATION », PRÉSENTATION ET EXPLICATION DE LA PROPOSITION DANSÉE

- LA NOTION DE « PROPOSITION DANSÉE »
- LA « PRÉSENTATION » DE LA PROPOSITION DANSÉE
- L' « EXPLICATION » DE LA PROPOSITION DANSÉE
- LES PARTICULARITÉS DISCURSIVES DES PROFESSEURS ET LEUR IMPACT SUR LES ÉTUDIANTS

5.2. LA « REPRODUCTION », UNE ACTIVITÉ DE CO-CONSTRUCTION QUI SE DÉCLINE EN « VOIR » ET EN « FAIRE »

- LA « REPRODUCTION », UNE ACTIVITÉ DE CO-CONSTRUCTION SUR FOND DE RÉSONANCE
- L'ACTIVITÉ DE PERFORMATION, LE RÉSULTAT D'UNE CO-CONSTRUCTION

5.3. LOGIQUES DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA DANSE

- LA COMMUNICATION DE LA PROPOSITION DANSÉE PAR LE PROFESSEUR : UNE COMMUNICATION « OSTENSIVE-RÉSONANTE »
- RÉFLEXIVITÉ DE L'ENSEIGNANT POUR UNE APPROPRIABILITÉ DE L'ÉTUDIANT

A l'issue de la première étape de l'analyse qui nous a permis d'identifier les activités de la configuration typique « démonstration-reproduction du modèle» et les interactions des sujets au sein de ces activités, nous proposons, dans cette deuxième étape de l'analyse, d'approfondir la compréhension des interactions identifiées par la prise en compte du sens que les sujets attribuent à leurs activités.

Nous nous intéresserons dans un premier temps aux activités du professeur en relevant notamment ses intentions d'action. Ces activités et intentions du professeur seront confrontées à la réception des étudiants selon l'impact que ces derniers pensent que ces activités ont sur sa propre action. Dans un deuxième temps, nous nous focaliserons sur le sens que les étudiants construisent par rapport à leurs propres activités d'apprentissage, en relation ou non avec les activités du professeur. Les deux parties traitent en quelque sorte du sens des interactions pour chacun des sujets. C'est le point de départ de la perspective qui change et qui passe successivement du professeur dans la première partie, à la perspective de l'étudiant dans la deuxième partie.

5.1. LA « DÉMONSTRATION », PRÉSENTATION ET EXPLICATION DE LA PROPOSITION DANSÉE

L'acceptation commune du mot « démonstration », relative à l'activité du professeur de danse, fait couramment référence à son action de montrer l'exercice dansé aux étudiants au début de la séquence. Or, dans le langage courant, et notamment dans le champ scientifique, si le terme « démonstration » renvoie bien à l'action de « montrer », il s'agit aussi d'expliquer par l'expérience, faite sous les yeux de l'assistance, le processus menant à un résultat ou à un raisonnement. Si cette dimension « d'expliquer par l'expérience sous les yeux des étudiants » a bien été repérée dans l'observation de la classe de danse, l'analyse détaillée de l'activité du professeur nous amène à constater qu'il y a d'autres dimensions à prendre en compte que le terme même de « démonstration ne suffit pas à couvrir. Nous avons proposé, pour notre part, que cette « démonstration dansée » du professeur constitue déjà une « *offre de signification* » (Barbier et Galatanu, 2000) présentée aux étudiants sous la forme d'une « proposition dansée ». Le choix du terme de « proposition » n'est pas anodin. Il sous entend notamment la question de la liberté de réception du destinataire de cette proposition. Ensuite, cette « proposition dansée » fait l'objet,

selon le moment de la séquence où elle est montrée ou selon la stratégie pédagogique du professeur, soit d'une « présentation de la proposition », soit d'une « explication de la proposition ». C'est-à-dire que nous avons choisi, de par les données recueillies, de décliner la « démonstration » en deux activités distinctes présentant chacune des caractéristiques particulières : une première activité de « présentation de la proposition » qui porte uniquement sur les actions de montrer et d'exposer les différents éléments de la proposition dansée sans établir de liens entre les éléments, et une deuxième activité d' « explication de la proposition » qui établit explicitement des liens entre les différents éléments de la proposition. Précisons que nous avons retrouvé cette même distinction dans les activités de réaction du professeur suite aux questions ou à la performation des étudiants. Nous nous attacherons ici à rendre compte, d'une part, du sens que prennent ces deux activités pour les deux types d'acteurs impliqués dans la situation, à savoir le professeur et les étudiants, d'autre part, de la place que ces activités occupe dans chacune des séquences étudiées. La mise en relation entre l'importance accordée à chacune de ces activités et le sens qu'elles prennent pour les acteurs nous amènera à soulever quelques pistes de réflexion sur les types d'enseignement à l'œuvre dans cette configuration.

❖ LA NOTION DE « PROPOSITION DANSÉE »

Étendre le concept de proposition, normalement utilisé dans le champ de l'expression linguistique, à l'expression gestuelle dansée, est une opération qui s'est avérée éclairante en regard des données recueillies. Parmi les différents contextes de signification de ce terme, nous avons choisi ici de concevoir la notion de « proposition » à la fois dans son acceptation courante de l' « offre » et dans sa dimension rhétorique d' « exposition » où, comme le dit RICOEUR, « *l'action vient s'énoncer elle-même* » (Ricoeur, 1977:5).

En ce qui concerne l'offre, nous spécifierons, dans un premier temps, à quoi cela fait référence. BARBIER propose le concept d' « *offre de signification* » (Barbier, 2000:71) pour désigner l'intention sous jacente à la communication d'un locuteur en vue d'avoir un effet sur un auditeur (op. cité :72). Nous examinerons quelles sont les intentions exprimées par le professeur qui accompagnent sa communication de la proposition dansée. Dans un deuxième temps, nous nous intéresserons à la dynamique interactionnelle générée par cette notion d'offre. Une offre a généralement la possibilité d'être acceptée ou rejetée par le destinataire. En transférant cette notion d'offre à la proposition dansée présentée par le professeur, nous verrons que c'est une

réalité qui, si elle peut être sous estimée par le professeur, se révèle dans les hésitations et les choix réceptifs des étudiants.

En ce qui concerne l'exposition, c'est le geste dansé qui vient s'énoncer lui-même, et, dans cette énonciation, c'est tout à la fois la force illocutoire et perlocutoire de cette action, adressée à des destinataires, qui est mise en jeu. En fait, il nous semble impossible de départager l'illocution, à savoir le contenu de la proposition, de la perlocution, à savoir la manière dont est communiqué le contenu de cette proposition. C'est-à-dire que, par cette dimension d'exposition, est pris en compte l'effet que peut avoir l'acte de communication de cette proposition dansée par le professeur sur les étudiants. Le simple fait que le professeur « montre » la proposition, et peut-être plus encore, la manière dont il montre cette proposition, provoque un certain impact sur la réception des étudiants. Nous verrons que cet impact fait l'objet d'une certaine unanimité dans les témoignages des étudiants concernant leur réception de la proposition, dansée par le professeur. Cela nous amènera à dépasser la notion de « reproduction » et à proposer une première phase d'appropriation par « *écho-résonance* ».

➢ La notion de « proposition dansée » dans sa dimension d'offre

L'offre comme l'expression d'une intention

L'intention d'influence sur autrui est inhérente à tout acte de communication, compris dans une perspective pragmatique, si nous nous référons à la définition qu'en donne BARBIER qui le caractérise comme une activité de « *mobilisation de signes dans une intention d'influence sur autrui* » (Barbier, 2004:87) (voir cadre théorique. p.25). Si nous associons la proposition dansée à une « *offre de signification* », nous supposons que le professeur lui confère un certain rôle pouvant produire un certain effet sur les étudiants.

Quel est ce rôle et quel effet sur l'étudiant en attend-il?

Thérèse, par exemple, espère donner des éléments qualitatifs du mouvement (*le type de contact au sol; le type d'engagement musculaire*):

> EAC, Thérèse, L.189-196 (proposition 2, 21'): « *Quand je démontre…, **j'essaye de donner, par la façon dont je l'aborde moi-même**, le type de contact au sol que je recherche, le type d'engagement musculaire que je recherche.*

Thérèse attribue en fait, à sa démonstration dansée, un pouvoir de transfert direct entre son corps et celui des étudiants. Elle appuie d'ailleurs cette idée explicitement sur la manière de démontrer le mouvement :

> EAC, Thérèse, L.237-244 (proposition 3, 31'): « ***c'est très important****, à ce niveau là,* ***que je leur démontre qu'est-ce que c'est les mouvements par la façon que je les fais****, par exemple quand je fais dégagé, je ne fais pas à une hauteur de grand battement.* ***C'est une chose qui se transfère par la façon qu'on la démontre,*** *même si je ne suis plus une jeune danseuse.* »

Elle infère, notamment, que la clarté que les étudiants pourront atteindre dans leurs mouvements dépend directement de sa propre clarté gestuelle :

> EAC, Thérèse, L.196-198 (proposition 2, 21'): « *J'essaye aussi d'être très claire dans mon trajet des bras, surtout à ce stade ici, ils ont tendance à l'oublier. Alors* ***si moi je suis très claire dans mon geste, alors ils ont la tendance d'être très clairs***. »

En commentant sa démonstration lors de la proposition 5, Octave reconnaît qu'une démonstration très claire permet de gagner du temps :

> EAC, Octave, L.269-271 (proposition 5): « ***si je leur donne des intentions très très claires par rapport à ce qu'ils doivent faire****, après ça,* ***il y a comme un cinq minutes de gagné****, pour qu'ils le fassent au lieu de leur montrer flou, puis ensuite d'essayer de leur ré-expliquer, puis ré-expliquer.* »

Dora exprime son souci de clarté quand elle montre sa proposition aux étudiants :

> E.AC, Dora. L.50-57 (proposition 1) : « ***j'essaie d'être le plus (+) clair possible dans la démonstration…*** »

Nous constatons que Thérèse accorde un pouvoir important à la seule proposition dansée. Elle lui attribue le pouvoir de transmettre des aspects procéduraux du mouvement, un potentiel de transfert direct dans le corps des étudiants jusqu'à l'envisager même comme une condition de réussite à la performation de ces derniers (« *si moi je suis très claire dans mon geste, alors ils ont la tendance d'être très clairs*. »)

Chez ces trois professeurs, Thérèse, Octave et Dora, la notion de clarté semble revêtir une certaine importance. Nous inférons par là leur souhait de rendre accessible leur proposition aux étudiants de la manière la plus efficace possible.

Nous pouvons encore citer l'exemple de Quentin qui, comme Thérèse, a l'intention de communiquer un aspect procédural très précis du mouvement par la seule démonstration de la proposition :

> EAC, Quentin, L. 566-580 (proposition 14, 16'36): « … ***j'ai décidé que je vais démontrer***, *parce que je cherche une façon qui est très très spécifique … je pense que je vais essayer...* ***exagérer plus la connexion avec le haut du corps****... **j'ai ralenti** le temps un peu,…*»

Et il semblerait que cette intention de Quentin ait été tout à fait perçue par les étudiants :

> É7, L.548-552 (proposition 14, 16'36) : « *…il dit « je cherche la connexion avec les bras » puis c'est ça. Moi j'ai répondu ouais ben fort.* ***Je pense que j'étais convaincue par sa démonstration*** *c'est vrai,* ***parce que c'était quasiment exagéré****,*»
> É9, L.544-555: « … *il l'a fait en démonstration pour qu'on voit, parce* ***qu'il nous montrait justement la connexion avec les bras****, prendre l'espace avec les bras…* »

Par contre, nous allons voir que cela ne garantit en rien l'effet d'influence sur l'activité de l'étudiant. Nous allons aborder maintenant la deuxième dimension de l'offre, à savoir l'aspect incertain de sa réception.

La notion de « proposition dansée », une réalité déstabilisante pour le professeur

Nous avons pu constater que le professeur peut être déstabilisé par le fait que sa « démonstration » peut être captée par l'étudiant à différents degrés de précision ou ne pas être captée du tout. C'est dans cette non-garantie de captation que réside la notion de « proposition ». La conséquence de cette difficulté de captation se traduit par une déception relative à l' « infidèle » performation des étudiants.

Nous avons relevé, dans les données, quelques situations dans lesquelles se révèle la croyance du professeur que l'information donnée est forcément reçue par les étudiants, alors que, dans les faits, ce n'est pas le cas.

Par exemple, au cours de la proposition 6, Dora évoque sa surprise à voir que les étudiants n'ont pas capté un aspect spatial du mouvement qu'elle vient de montrer (*le mouvement qui reste au même niveau*). Elle exprime à nouveau le même dilemme dans le fait qu'elle perçoit un écart entre la performation des étudiants et ce qu'elle aurait souhaité voir (« …*les gens changeaient de niveaux…*), alors qu'elle pensait avoir démontré clairement ce qu'il fallait faire (« …*ça restait toujours au même niveau*… »).

> E.AC. Dora L.316-321 (proposition 6): « *Une autre chose qui m'a surprise, dans cet exercice-là, quand je l'ai démontré…* ***J'étais très surprise de voir que les gens changeaient de niveaux****, j'avais euh (++) c'était (++) c'est tellement évident pour moi /* ***j'avais l'impression que c'était relativement clair dans mon corps, au niveau de la démonstration****,* ***que ça restait toujours au même niveau****.* ***J'étais surprise que ce ne soit pas saisi visuellement par les étudiants****,…*»

Plus tard, dans la proposition 10, Dora exprime sa déception de s'apercevoir que ses efforts pour communiquer une dynamique de suspension dans un mouvement donné, en étant claire dans son corps et en vocalisant les comptes musicaux de manière à mettre en valeur la dynamique recherchée, n'ont pas donné de résultats satisfaisants, de son point de vue, dans les performations des étudiants. Elle en déduit que ce qu'elle a voulu transmettre n'a pas été capté par eux.

> E.AC. Dora L.525-539 (proposition 10): *« le tour est très simple, c'est un tour en tilt, il y a une p'tite différence rythmique entre les deux tours …* ***la forme n'a pas nécessairement été bien respectée ou bien saisie, et la rythmique, de façon générale n'a pas été bien saisie non plus****. Même avec quelqu'un d'aussi rapide pour apprendre que V., par exemple, rythmiquement ça passait pas du tout (++). C'était très flou en fait...* ***j'ai l'impression de le démontrer clairement dans mon corps****, j'mets de l'emphase, j'le compte,* ***je mets de l'emphase dans les comptes pour euh traduire la suspension,*** *quand est-ce qu'Il y a l'accent. Ben oui,* ***je ressens une petite déception quand c'est pas capté****…* »

Dans ces deux exemples, le professeur conclut à un déficit de réception de la part des étudiants à partir de ce qu'elle perçoit de leur performation. De toute évidence, elle s'attendait, de la même manière que l'a exprimé Thérèse, à un transfert direct de sa démonstration à la performation des étudiants et ce, d'autant plus qu'elle s'était investie avec beaucoup d'application dans sa démonstration.

L'aspect aléatoire de la réception de la « proposition dansée » confirmé par les réactions des étudiants

Le choix du terme « proposition » sous entend, avons-nous écrit ci-dessus, la possibilité, d'une part, que le destinataire de cette proposition saisisse plus ou moins fidèlement son contenu, et d'autre part, qu'il puisse éventuellement la rejeter. Nous allons relater ci-après plusieurs situations qui tout à la fois confirment et précisent l'aspect aléatoire de la réception d'une proposition par les étudiants.

- ✓ *La possibilité d'une réception partielle, sélective ou infidèle*

Si nous revenons à la classe de Quentin, au moment où il décide de démontrer en exagérant un aspect du mouvement (DVD, extrait n°6), nous pouvons relater la réaction d'une étudiante, relative à ce moment de la classe qui confirme cette dimension incertaine de la réception de l'offre du professeur, en l'occurrence ici une réception sélective.

L'étudiante É9 nous explique qu'elle est tellement soucieuse de la précision de la proposition, et surtout d'une proposition qui soit commune à tous, qu'elle ne peut pas se concentrer sur l'aspect précis du mouvement que démontre Quentin, alors qu'elle avait quand même bien compris son intention :

> É9, L.530-532 (proposition 14, 16'36): *OUI, Oui, **je l'ai quand même regardé**, … J'ai essayé de / ben justement personne le faisait de la même manière pis je me demandais, moi aussi, c'est quoi la musicalité exacte de ce truc là parce qu'il y a pas de comptes…* »
> É9, L.544-555: « *… **il l'a fait en démonstration pour qu'on voit**, parce qu'il nous montrait justement la connexion avec les bras, prendre l'espace avec les bras et tout ça, engager le corps. **Mais c'est pas là dessus que je me suis concentrée**. Je me suis vraiment concentrée sur, « Ok là qu'est ce qu'il fait là une bonne fois pour toute là? (rire) j'va le savoir?* »

Cette étudiante a bien compris l'intention du professeur mais concentre sa réception sur un autre aspect de la proposition, différent de celui mis en avant par le professeur, et explicitement choisi par elle, en raison de sa préoccupation de précision.

Dans la classe de Dora cette fois, l'étudiante É7 évoque un problème de captation de la dynamique du mouvement montré par le professeur. Elle nous dit qu'elle perçoit essentiellement la forme alors qu'elle pense que cela l'aiderait de percevoir plus la dynamique.

> É7 L. 413-421: « *j'pense que j'avais de la difficulté à compter… mais je pense que **ça m'aiderait de voir la dynamique là du mouvement, mais c'est pas comme ça que je le vois, j'le vois plus comme une forme**, puis euh où est placé où sont placés les bras, où sont placés dans les jambes le tronc dans chaque mouvement, PAS (+) pas la dynamique (+) à part la dans la dégringolade là (rires) (+), à ce moment là j'essaie de le faire avec euh comme une chute là (+).* »

Face à cette question de captation partielle, à savoir une perception de la forme et non de la dynamique, qu'évoque l'étudiante, nous proposons trois pistes d'hypothèses.

La première hypothèse est que le type de mouvement, codifié ou non codifié, pourrait avoir une influence sur la perception de l'observateur. Le mouvement codifié étant à priori connu des étudiants, enclencherait immédiatement chez ces derniers, par le seul de nom de la figure de danse, une représentation globale du mouvement à faire, et il n'y aurait pas besoin d'observation attentive pour pouvoir l'exécuter. La perception pourrait en rester à l'écoute du nom de la figure ou à la forme observée. Alors qu'un mouvement non codifié, à priori inconnu ou moins connu des étudiants, n'enclencherait pas de représentation immédiate du mouvement à faire. Ce mouvement requerrait alors une observation plus attentive qui aurait peut-être plus de chance d'attirer l'attention aussi vers ses aspects dynamique et qualitatif. Ors, La proposition 10 est un

adage avec beaucoup de mouvements codifiés issus du ballet classique. Il est donc possible que l'étudiante en soit restée à la forme connue des mouvements codifiés. Il est d'ailleurs révélateur que le mouvement non codifié qui suit, la « *dégringolade* », ait lui, attiré son attention sur son aspect dynamique.

La deuxième hypothèse est que l'application du professeur dans la clarté de sa démonstration corporelle pourrait influencer une démonstration plus formelle. Nous développerons ce point plus loin quand nous aborderons le pouvoir attribué à la présentation de la proposition dansée par certains professeurs.

La troisième hypothèse reprend les résultats des études neuroscientifiques sur le système miroir. Ces recherches établissent clairement que la résonance motrice d'un observateur au geste d'autrui est conditionnelle à la familiarité du répertoire d'actions de l'observateur avec le geste observé. Or l'expérience en danse de l'étudiante É7 est assez différente du répertoire d'action du professeur. Dora a une formation importante en danse classique, alors que É7 n'a jamais suivi de classes techniques, ni aucun cours de ballet classique avant d'entrer à l'UQAM, il y a trois ans. Nous pourrions concevoir que cette différence serait une limite à sa perception complète et fidèle du mouvement observé.

Cette même étudiante É7 s'exprime ensuite précisément sur le mouvement qui a provoqué la déception évoquée par Dora ci-dessus (tour en tilt). Elle reconnaît n'avoir jamais réussi, de toute la semaine, à faire la dynamique demandée pour ce mouvement (*la suspension*). Elle nous dit que pourtant elle s'appliquait vraiment à essayer de bien le faire, mais elle fait le constat d'un manque de captation (« …*j'ai comme pas senti, j'ai pas entendu… »)*, tout en nous offrant l'hypothèse de l'inattention (« …*j'pense que j'portais pas attention… »*).

> E7 L. 430-440 : « *Je sais pas pourquoi* ***c'est vrai que c'est clair dans son corps c'qu'elle a fait****, puis* ***moi la suspension dans le tour je l'ai jamais eue*** *dans ce tour là, de toute la semaine. J'savais pas quoi aller chercher, comment doser mon plié …* ***p't-être que je portais pas attention à elle quand elle l'a fait****, là dans sa voix puis clairement dans son corps, … c'était vraiment quelque chose que j'essayais d'avoir,* ***j'essayais de bien faire, mais à ce moment là j'pense que j'portais pas attention*** *et puis* ***j'ai comme pas senti*** *que / j'ai pas entendu non plus la suspension dans sa voix*. »

Cette remarque de l'étudiante fait écho aux conditions de l'apprentissage par observation développées par la théorie de l'apprentissage social de BANDURA (Bandura, 1976). Nous rappelons que cet auteur propose quatre facteurs, endogènes à l'observateur, susceptibles

d'influencer la qualité de son apprentissage, l'attention, la rétention, la reproduction motrice et la motivation. Nous constatons que les paroles de l'étudiante font à la fois référence à son manque d'attention et à l'absence de perception auditive, le deuxième aspect pouvant logiquement découler du premier.

L'étudiante É4, comme l'étudiante précédente, parle elle aussi d'un problème d'attention. Cependant il semblerait que chez elle, ce problème soit plus en lien avec ses habitudes qui l'amènent à retenir, parmi les informations données par le professeur, celles qui correspondent à ce qui lui est plus familier, à savoir le mouvement des jambes, et à évacuer celles qui sont plus éloignées de ses habitudes de mouvement, à savoir le mouvement des bras :

> É4, L. 385-390 (classe Octave, proposition 8, 38'34): « *À cet exercice-là, la correction qu'il donne, **j'en ai pris une partie, mais j'ai pas tout pris** je pense, parce qu'il parle au début des bras, d'étirer d'étirer, pis faites un relâchement, **ça c'a m'a échappé**. Mais pourtant, je l'avais compris mais quand il a commencé à parler de jambes, c'est ça qui est rentré, pis **les bras, j'ai complètement oublié**…* »

Nous pourrions voir, dans cet exemple, une illustration de la caractérisation de la perception proposée par BERTHOZ. Nous rappelons que pour cet auteur, la perception ne se fait pas tant en relation avec l'intensité de la stimulation que de « *la concordance de celle-ci avec une hypothèse faite par le cerveau* » (Berthoz, 1997:61) 61. L'aveu de son inattention sur l'information donnée par le professeur concernant les bras, exprimé par l'étudiante, pourrait rendre compte de ce que BERTHOZ formule comme « être prisonnier de ses hypothèse » : « *Le fait d'avoir organisé nos hypothèses d'une certaine façon crée une organisation neurale tellement forte qu'il est alors difficile de s'en affranchir. Nous sommes prisonniers de ces hypothèses.* » (Berthoz, 2003:178). Pour cet auteur, diriger son attention vers quelque chose n'est en rien le fruit du hasard, c'est prendre une décision sur ce que l'on choisit de voir : « *percevoir c'est déjà en quelque sorte engager le processus de décision dans une direction ou dans une autre… Percevoir, c'est décider ce que l'on veut voir*. » (op. cité : 178-195)

Par contre, une autre étudiante É12, exprime précisément les aspects du mouvement qui ont retenu son attention : « *le poids* » et « *la direction* ».

> É12, L.186-189 (classe Thérèse, proposition 2, 21'): « *Quand elle a démontré la coda, la transition entre les deux côtés, **je remarque toujours la qualité de mouvement quand elle le fait,** pour pas arriver dedans pis pas trop savoir ce que je fais finalement. Pis là, **quand elle l'a fait, j'avais remarqué le poids** dans tous les mouvements pis **la direction** aussi dans la diagonale*. »

Ses propos nous renvoient également à la théorie de l'apprentissage social de BANDURA, mais cette fois en rapport avec la notion d'attention sélective que propose l'auteur. Les paroles de l'étudiante É12 semblent témoigner en faveur de la dimension active de l'observation ainsi que de son caractère pragmatique de sélection, utile pour son apprentissage, que défend l'auteur. Nous y voyons également un lien étroit avec la définition à orientation constructiviste que propose WINNYKAMEN en matière d'imitation (Winnykamen, 1990). Nous rappelons que cette dernière, en effet, envisage le processus d'imitation comme « *l'utilisation intentionnelle des actions observées d'autrui, en tant que source d'information en vue d'atteindre son propre but* » (op. cité :105).

Ces deux aspects particuliers d'attention sélective et d'utilisation intentionnelle, nous amènent à envisager l'étudiant comme véritable auteur de sa perception. Nous déduisons que la configuration, « démonstration-reproduction », recèle un potentiel d'autonomie pour l'étudiant qui pourrait contredire le présupposé de passivité qui pourrait lui être attribué.

- ✓ *Une autonomie dans la réception de la « proposition »*

A plusieurs reprises, les étudiants expriment une attitude autonome par rapport à la réception de la proposition du professeur. Dans le premier exemple, il semblerait que ce soit le critère de pertinence qui guide la réaction de l'étudiante É9:

> É9, L.597-608 (généralités sur le cours) : « *Donc j'essaie toujours de t'sais de voir aussi si il y aurait pas des outils, de la manière qu'il fonctionne, de la manière qu'il bouge, de la manière qu'il l'explique… **J'fais un peu le tri de tout ce qui se dit dans le cours**. Puis après ça, ben c'est d'essayer de continuer ça de cours en cours aussi…* »

Dans les exemples qui suivent, les trois étudiants évoquent des éléments en rapport avec la préservation « sanitaire » de soi. Les trois étudiants, É10, É11 et É9, parlent de la manière dont ils réagissent et aménagent la proposition du professeur en fonction de leurs blessures ou de leurs douleurs :

> É10, L.31-33 (proposition1, début): « *J'écoutais c'qu'il disait, je faisais c'qu'il me demandait mais intérieurement, j'étais vraiment avec moi-même, **j'étais dans le cours mais j'étais comme pas là non plus** t'sais, **j'étais vraiment dans ma p'tite bulle**.* »
> É10, L.40-51 (proposition 1, 3'24): « *J'pas à l'aise parce que mon épaule, elle débarque, donc aussitôt j'me sens pas confortable à faire, faut je le fasse mais j'suis comme pas concentrée du tout… Fait que **je le fais parce que le professeur le demande, mais je le fais pas comme il le faut parce que j'veux pas me blesser** non plus… Fait que **j'suis 'encore dans ma bulle**, j'suis vraiment avec moi-même puis **j'm'écoute**…*»

É11, L.397-403(proposition 7, 42'30): « *Dans un exercice comme ça,* ***je sais que ma concentration va être essentiellement corporelle pis très précise sur ma cheville et mon genou. Car j'ai des très gros problèmes de cheville et de genoux****. Et euh je vais tenter d'aller chercher l'équilibre parfait justement, l'alignement, des trucs, pour que je me blesse pas. C'est surtout à ça que je pense*. »
É9 L.130-141(proposition 1, 9'13): « *Là quand on est arrivé là dedans, il y avait beaucoup plus de tension, on se tenait sur nos bras, les jambes en avant. C'est là que j'ai réalisé que* ***j'avais****, ah mon dieu,* ***les quadriceps ultra courbaturés****. C'était assez intense… là* ***j'essayais de voir comment je pouvais trouver ce que Quentin demandait****. Porter attention à ce que lui cherchait à travers la mobilité quelque peu réduite de mes mouvements parce que là* ***c'était un peu de m'en sortir aussi sans que ce soit trop pénible****…* »

- **La notion de « proposition dansée » dans sa dimension d'exposition**

Nous allons examiner ici les effets que la communication de la proposition peut produire sur les étudiants.

Un effet d'émulation et d'inspiration

Il est intéressant de rappeler, d'abord, comment la fascination ressentie devant la démonstration dansée de différents professeurs qu'Octave a eus pendant sa propre formation, a représenté, pour lui, une source d'inspiration et d'émulation pour son apprentissage :

EB Octave, L.107-115 : « ***P est un excellent tourneur… Je voyais qu'il prenait plaisir à nous montrer*** *qu'il pouvait bien le faire et que* ***ça nous inspirait de le voir le faire****… Je sentais qu'il me demandait de rencontrer ce même genre d'énergie là. Donc* ***il y avait un certain jeu là d'émulation. »***
EB Octave, L.205-208 : « *Et son corps est TELlement articulé que on le voit sur elle. Donc là c'est pas juste des mots en en l'air,* ***tu vois que c'est intégré devant toi. Donc ça c'est une ÉNORME source d'inspiration****.* »
EB Octave, L.227-232 : « ***le corps de PB pendant un cours c'est une œuvre d'art****. C'est du même niveau qu'un spectacle. Parce que le dévouement qu'elle a mis à rendre cet objet là, une transposition bien autre que la vie normale et c'est complètement conscient et c'est avec des choix et c'est partagé. Bon c'est ça, ça pour moi, c'est une œuvre d'art et* ***ça c'est inspirant pour un danseur*** *je pense.* »
EB Octave, L.237-243 : « ***je me souviens*** *concrètement d'être assis au sol…* ***de la regarder montrer*** *ce qu'on devait faire et de ne rien apprendre de ce que je devais faire après parce que j'étais trop obnubilé par ce que je voyais d'elle. Donc là ça faisait… il faut que j'arrête de la regarder comme ça, il faut que j'apprenne. Mais je suis certain que même si je n'apprenais pas les gestes comme tels,* ***j'apprenais énormément à juste la voir bouger, à juste être comme fasciné par ce que je voyais. »***

Dans la même veine, deux étudiantes évoquent l'effet inspirant de la démonstration de leur professeur :

> É4, L.184-186 (classe Octave, proposition 3): « *avec Octave, ça va bien, parce que c'est une personne qui a beaucoup de qualité très fluide, très organique, fait que* ***en le regardant danser ça m'inspire****. Je fais comme ouais, c'est vrai on peut, c'est vrai qu'on peut danser comme ça aussi.* »
> É4, L.203-204 (classe Octave, proposition 4): « *Comme cet exercice-là c'est euh, c'est très technique, c'est des élevés et des pliés, mais* ***quand je vois Octave danser, c'est tellement plein de qualité, pis fluide****….* »
> É1, L.375-377 (classe Sabine, proposition 9, 22'10) : « … ***j'trouvais ça tellement beau ce que Sabine elle faisait … j'avais le goût de le faire*** *puis de l'avoir tout de suite sans l'apprendre…* »

Au dire de cette même étudiante É4, il semblerait que l'effet inspirant de la démonstration dansée du professeur aille jusqu'à l' « empreinte » quand, à la question « qu'est-ce qui te reste de cette classe technique? », elle parle à nouveau de son admiration pour la qualité fluide du mouvement qu'elle a observé chez le professeur et qui, dit-elle, l'a marquée :

> É4, L.622-626, classe Octave : « ***ce qui m'a marqué dans le cours****, c'est la chose que j'avais parlé, le mouvement de bras, la fluidité qu'il prenait quand que je le regardais. En fait,* ***c'était pas nécessairement ce que lui disait, mais c'était de le regarder quand il faisait ce mouvement-là*** *qui faisait que, wow, t'sais* ***c'est tellement beau pis c'est tellement vrai****,…*»

Cet aspect stimulant et inspirant de la démonstration du professeur fait écho à ce que l'anthropologue Marcel MAUSS a écrit dans « Les techniques du corps » à propos de l'*« imitation prestigieuse »,* idée selon laquelle un individu « *imite des actes qu'il a vu réussir par des personnes en qui il a confiance et qui ont autorité sur lui.* » (Mauss et Lévi-Strauss, 1983, 2004:369). Nous entrevoyons ici toute la dimension identificatoire de l'imitation.

L'effet d'inspiration se poursuit dans la révélation et la compréhension

L'étudiante É4, dont nous venons de citer un extrait d'entretien ci-dessus, ne s'arrête pas à la contemplation admirative de son professeur. Dans un deuxième temps, elle associe cette reconnaissance de la qualité de la danse d'Octave au potentiel que cette qualité génère pour elle-même :

> É4, L.399-404 (proposition 8, 40'53): « *Ça, ça m'avait beaucoup parlé en fait. Cette partie-là où il parle de l'étirement de côté, …****je le voyais tellement clairement dans son corps, c'était tellement beau à voir*** *que…Ah oui c'est vrai!* ***Faut que je fasse ça, c'est tellement beau, et tellement plus facile aussi à faire,*** *mais ça, ça m'avait tellement parlé…* »
> É4, L.410-416 (idem): « *Ben, parce que* ***il est beau à voir. Il danse bien****. Je trouve* ***qu'il a une belle qualité****, que j'aimerais avoir justement. Je trouve qu'il a une manière de bouger*

qui m'est proche à moi, en tout cas, ***je me sens bien dans ses mouvements à lui****. Pis* ***quand je le vois, je me dis que*** *je pourrais être comme ça moi aussi,* ***je pourrais faire ça aussi****. Ah ben* ***oui je comprends****, je sais, je le fais aussi, mais peut-être que ça paraît pas de ça, mais dans ma tête, c'est ça que ça fait.* ***Ça réveille quelque chose****, il parle pas dans le vide.* »

Cette émotion déclenchée par la danse de son professeur lui a, dit-elle, permis de comprendre des « *choses dans son corps » :*

> É4, L.109-115 (généralités sur l'enseignement d'Octave): « *La première fois que j'ai eu Octave, euh j'ai appris que la danse pouvait être organique, pis j'suis une personne organique, sans le savoir. Pis* ***j'ai compris des choses dans mon corps que j'avais jamais compris,*** *qui étaient tellement différentes du ballet, ... là on peut bouger en VAGUES, en serpent, en tout cas c'était merveilleux.* ***La première fois que j'ai eu Octave, ça m'avait déclenché quelque chose vraiment merveilleux,*** *l'espace, la fluidité, la qualité, toutes ces choses-là…* »

❖ LA « PRÉSENTATION » DE LA PROPOSITION DANSÉE

L'activité de « présentation » de la proposition dansée jouerait en fait le rôle d'une exposition d'une « partition » de l'exercice de danse. Cependant, contrairement à la partition musicale écrite, objet relativement figé et permanent, cette « partition dansée » présente les caractéristiques d'être à la fois vivante et éphémère. Plusieurs implications découlent de cet état de fait. Premièrement, cette partition peut être investie de tout ce qui fait la particularité de la communication humaine, ce qui n'est pas le cas pour une partition musicale écrite. Deuxièmement, de par son essence communicationnelle, la « présentation de la proposition » dépasse justement le seul rôle de « partition » de l'exercice et détient un pouvoir dont, nous le verrons, les différents professeurs vont, tour à tour, soit s'approprier, soit se méfier. Troisièmement, nous examinerons l'impact que les particularités discursives impliquées dans la présentation peuvent avoir sur les étudiants.

➢ La « présentation de la proposition », une partition vivante et éphémère

Il s'agit, dans cette activité de « présentation », de montrer les pas de danse, la rythmique de ces pas, le tempo de leur exécution, leur développement dans l'espace, voir même la manière dont il faudrait les exécuter. Nous avons établi, dans la catégorisation des activités, que cette présentation pouvait avoir lieu en « faire », en « dire », et le plus souvent en associant le « faire et

le dire ». Voir ci-dessous un rappel du tableau récapitulatif des pourcentages de l'association du « faire » et du « dire » dans l'activité de « présentation de la proposition » des cinq professeurs.

Récapitulatif pourcentage association faire et dire dans la présentation de la proposition					
Activités	**Dora**	**Octave**	**Quentin**	**Sabine**	**Thérèse**
% Prf+Prd / T Pr	88%	64%	69%	80%	93%

Cela veut déjà dire que les moyens d'expression et les modes de communication pour transmettre cette « partition » sont simultanément multiples. Nous sommes en présence d'une situation où les modes visuel, sonore et gestuel sont associés, combinés, s'interpénètrent, avec la possibilité de se renforcer l'un l'autre ou éventuellement de se contredire. En ce qui concerne notre observation des différentes séquences, si le « faire » et le « dire » font référence spontanément aux deux moyens d'expression humains connus que sont le geste et la parole, nous avons pu constater que ces moyens d'expression se déclinaient de manière particulière chez le professeur de danse. Pour ce qui est du mode gestuel, il s'articule autour de deux sortes de modalités. La part la plus importante revient à la modalité gestuelle dansée, l'autre modalité fait référence, en reprenant la terminologie de COSNIER, à la modalité gestuelle « *illustrative coverbale* » (Cosnier, 1982:266). A l'intérieur de cette modalité « illustrative coverbale », nous avons retrouvé ce que cet auteur appelle des gestes « kinémimiques », « déictiques » ou encore « spatiographiques » (op. cité). Pour ce qui est du mode sonore, ce que nous avons regroupé dans le « dire », il s'articule également autour de deux sortes de modalités, la vocalisation sonore et rythmique du mouvement (glossolalies) et la modalité verbale. Pour ce qui est de cette dernière modalité, nous avons répertorié les différents registres lexicaux et pu établir ceux qui sont privilégiés par les différents professeurs. Notons en passant que le mode visuel est spontanément sollicité chez le destinataire (les étudiants) par la transmission en mode gestuel (le professeur), mais nous développerons plus loin les particularités liées aux activités des étudiants.

Citons seulement ici les propos de l'étudiante É2 qui dit particulièrement apprécier la combinaison des deux modes, gestuel-dansé et verbal, de son professeur et en fait ressortir son effet pragmatique d'efficacité (« *j'ai deux portes d'entrée qui sont hyper efficaces...* ») :

Verbatim en situation – Sabine, proposition intro 3 2'55	É2, EAC L.99-102
Laisser toute tomber le maximum de poids que vous pouvez dans le plancher.....sentir le sacrum qui glisse vers le sol, longue colonne vertébrale, transporter votre poids dans vos mains, the weight in the hands, bold your toes, plier vos orteils, amener poids dans vos pieds, sacrum lourd, tête lourde, deux pôles qui tirent et nombril vers la colonne vertébrale,...	« …ce que j'apprécie beaucoup aussi, comparativement à d'autres profs, c'est que, en plus d'être verbale, **elle est extrêmement habile verbalement**, c'est qu'elle arrive à le rendre dans son corps. Fait que j'ai deux moyens pour comprendre, j'ai verbalement puis j'ai juste à la regarder… **j'ai deux portes d'entrée qui sont hyper efficaces**... »

Par ailleurs, cette association du « faire » et du « dire » n'a pas fait l'objet de verbalisations explicites du côté des professeurs, à part celle de Dora qui nous explique qu'elle perçoit que, parfois, la démonstration ne suffit pas parce que le rythme du mouvement peut ne pas être capté visuellement par certains étudiants. Elle ressent donc le besoin d'ajouter des explications :

Classe Dora, Proposition 3 (10'10)	Dora, EAC L.115-121
la suite, tendus, alors ça va faire et 1 et 2 et 3 et 4 et 5 6 7 ***rentre en pliant****, derrière même chose et 3 et 4 5 6 7* ***rentre en pliant****, et 1 et 2 et 3 et 4 5 6 7* ***rentre en pliant*** *ensuite on a et 1 et 2 et 3 et 4 5 6 7 8 et 1 ferme devant et 3 et 4 5 ferme derrière 7 8, tronc à droite et 2 3 4 5 6 7 8, l'autre côté et 2 et 3 et 4* ***out out out rentre en pliant*** *avec derrière c'est la même structure, 2nde on fait et 1 et 2 3 4* ***out out out rentre en pliant*** *1 2 3 4 5 6 7 8, 1 ferme derrière 2 3 4 5 ferme derrière 6 7 8, torse à gauche et 2 3 4 5 6 7 8 équilibre 1234 4567 1234 5678, ça va?*	« … il faut que j'explique beaucoup la rythmique, j'ai l'impression de le faire clairement dans mon corps et j'ajoute en plus des intonations des fois en comptant, mais **on dirait qu'il faut que ce soit surligné par des explications. C'est pas tout le monde qui saisit (++) visuellement**, le/une sorte de rendu rythmique… »

Parmi les différentes modalités de communication décrites ci-dessus, nous allons examiner celles qui ont été utilisées de manière préférentielle par les professeurs observés. Nous confronterons ces particularités communicationnelles aux réactions qu'ont exprimées les étudiants en entretien d'autoconfrontation.

L'auto synchronisation de la scansion rythmique des informations verbales sur le geste dansé

Nous retrouvons de manière unanime dans les cinq classes observées la scansion rythmique des informations sonores (glossolalies et verbales), relatives à la proposition, données par le professeur en même temps qu'il exécute la proposition. C'est dans ce sens que nous proposons la notion d'auto synchronisation.

Ci-joint Tableau 21 (p.277) : exemples de la scansion rythmique de la présentation de la proposition dans chaque séquence étudiée.

Nous pourrions comparer cette scansion rythmique à une prosodie qui accompagne le « faire gestuel dansé ». Nous pouvons supposer que cette association systématique du mouvement et de la parole facilite l'activité d'appropriation de la proposition dansée par les étudiants. Des études ont effectivement montré, d'une part, comment l'intégration en mémoire est facilitée par la combinaison des modalités visuelles et sonores (Llorca, 1993), (Cohen et Otterbein, 1992), d'autre part, comment la combinaison voix/geste peut améliorer la compréhension de ce qui est communiqué, et peut faciliter la « *performance de la saisie du sens dans l'espace interactif.* » nous dit BOYER (Boyer, 1998:334). D'autres études ont pu montrer également que l'effet facilitateur ne portait pas uniquement sur le destinataire, mais pouvait aider le locuteur dans le bon déroulement de sa communication (Hadar *et al.*, 1998).

Au-delà de la scansion rythmique unanimement observée dans les cinq classes, l'accentuation vocale à certains moments de la présentation est utilisée par certains professeurs pour transmettre des éléments dynamiques spécifiques du mouvement montré. Par exemple, si nous reprenons les propos de Thérèse, elle dit notamment utiliser la dynamique de sa voix pour transmettre des « *indices de tact* » ou encore « *l'attaque physique* » qu'elle souhaite dans un saut :

> EAC, Thérèse, L.489-492 (proposition 9, 20'21): « *J'essaye, quand je donne une phrase par ma voix, de* ***donner les indices de tact que je cherche****… quand je compte pour les sauts bein c'est ya ta ta ya ta.* ***J'utilise l'attaque vocale qui j'espère ressemble à l'attaque physique que je recherche.***

Dans le même ordre d'idées, l'étude des registres lexicaux utilisés par Quentin, pendant sa séquence, a montré une proportion importante de vocalisation rythmique sous forme de glossolalies (39 occurrences contre 0, 6 ou 14 dans les autres séquences). Nous comprenons, d'après ses deux commentaires à ce sujet, que c'est une intention explicite de sa part de transmettre le rythme du mouvement par sa voix sans utiliser les comptes musicaux :

Tableau 21 Exemples scansion rythmique de la présentation de la proposition			
Professeur	**Activités**	**Types d'actes dansés et de registres de discours**	**observation et verbatim d'illustration**
DORA (ua 9)	faire quoi faire	démonstration dansée	danse toute la proposition du début à la fin
	dire quoi faire	comptes musicaux verbes d'action (touche, allonge, développe) figure (courbe) parties du corps (bras) métaphores (natation, bras fontaine)	*Alors 1 123 223, je vais accélérer d'accord ? 3 4* ***touche allonge allonge*** *6 7 8 jusqu'à 9,* ***marche*** *1* ***courbe*** *2* ***développe*** *3* ***développe*** *4 523 6 7 8 9 / euh 9 avec les* ***bras*** *,* ***natation*** *323 423 5 6 7* ***bras fontaine*** *8*
OCTAVE (ua 2-1)	faire quoi faire	démonstration dansée minmale	il esquisse la séquence, son exécution rythmique est approximative sur les 6 premiers comptes de la 2ème phrase ,il ralentit le tempo à la fin de P2 avant d'enchaîner sur P3, s'arrête sur P3-7
	dire quoi faire	comptes musicaux figure (saut, skip, jeté, plié, arabesque) espace (down, up, en avant) qualificatifs (rapide) verbe d'action (fall in)	*123 et 223 32et3 42et 3 523 623 723* ***saut skip jeté*** ***rapide rapide rapide*** *, …xxxxxxx…* ***down up*** ***fall in*** *7 8 2 3, 123 223 juste* ***en avant*** *323 423 523 62* ***plié*** *3, ok tout de suite* ***arabesque*** *, pas de saut*
QUENTIN (ua 1)	faire quoi faire	démonstration dansée minmale	Il montre la phrase à la vitesse réelle en la marquant plus qu'en la faisant à fond. Il nomme en même temps qu'il danse les figures de danse, sauf pour la fin qui est nouvelle, il la rythme avec des glossolalies
	dire quoi faire	figure (saut en l'air, soubresaut, pas de bourrée, 2ème position, jeté, galope, attitude) espace (sur la gauche) verbe d'action (saute, tourner, marche)	*ok 6 iam tatatatat ta, on commence* ***sur la gauche*** *oui,* ***saut en l'air*** *,* ***saut en l'air*** *,* ***soubresaut*** *xx et* ***chasse*** *et* ***saute*** *,* ***pas de bourrée*** ***tourner*** *en* ***2ème position*** *2 pas* ***jeté galope*** ***marche marche saute, marche marche saute*** *, step* ***attitude*** *, pom pom pom, pom pom pom, c'est ça,*
SABINE (ua 1)	faire quoi faire	démonstration dansée	danse la proposition à une vitesse moindre que normale en verbalisant les comptes de la musique jusqu'au compte 8
	dire quoi faire	espace (up) parties du corps (p'tit pied)	*donc on est ici, ça va faire 123 223 323 423 5 6 /* ***p'tit pied*** ***up*** *, on est rendu sur 8 ok?*
THÉRÈSE (ua 5)	faire quoi faire	démonstration dansée minimale	marque P1-1,2,3,4, accélère sur P1-5,6,7,8. toujours en accélérant mime P2-1,2,3,4; marque P2-5,6,7,8; marque P3-1,2,3,4; mime P3-5,6,7,8; ralentit et marque à un rythme normal P4-1,2,3,4,5,6,7,8; marque P5-1,2,3,4; s'arrête sur 5 pour préciser les bras, nomme l'attitude sans la faire
	dire quoi faire	figures (balancé, chassé, plié, enveloppé, courbe, à la seconde,…) verbes d'action (arrive, brosser, renverse, redresser) comptes musicaux espace (en avant) parties du corps (bras)	*Alors* ***balancé, chassé chassé*** *,* ***arrive*** ***plié*** *et 6 et 7 et 8, 1 e 2 3 4* ***brosser*** ***en avant*** *5* ***enveloppé*** *6 7 et 8, je* ***renverse*** ***plié ½*** ***plié½*** ***plié*** *au complet 7 8, vous avez le 1 2* ***courbe*** ***devant*** *3 4 vous avez 5* ***redresser*** *6* ***chassé*** *7* ***passé*** *le 8, vous faites* ***balancé*** *palapa* ***chassé chassé chassé*** *, les* ***bras*** *sont* ***à la seconde*** *,*

Verbatim en situation - proposition 14, 6'50	EAC Quentin, L.533-534
ok 6 ***iam tatatatat ta****, on commence par la gauche oui, saut en l'air, saut en l'air, saut xx et chasse et saute, pas de bourrée tourner en 2ème position 2 pas jeté galope marche marche saute, marche marche step attitude,* ***pom pom pom, pom pom pom****, c'est ça.*	« … J'ai quelque chose que j'essaie d'impliquer avec le rythme du pas, avec la voix... »

EAC Quentin, L.592-595 (généralités sur son enseignement): « *je voudrais … aussi exercer plus les raffinements et les coordinations du mouvement* ***sans utiliser les comptes****,* ***qu'ils utilisent plus le rythme du mouvement de lui-même****, c'est ça que je voudrais faire.* »

Nous notons à ce sujet que l'étudiante É7 apprécie la manière de vocaliser le rythme en chantant de Quentin parce qu'elle pense qu'à leur niveau, ils devraient être capables de se concentrer sur le rythme sans passer par les comptes musicaux :

Verbatim en situation - proposition 5, 25'48	**É7, L.237-242**
alors 1 ***pom pom pa pam pampa****, pas les transitions, côté droit, côté gauche, côté droit, côté gauche, côté droit, côté gauche, c'est oauis ouais c'est ça 1 2 3* ***iam tam iam pam pam iam pam pam iam pam pam,*** *l'autre côté, la même chose dans l'autre direction. ok On va accélérer alors préparez-vous dans le cerveau*	« Pendant qu'il fait, **qu'il dit le rythme avec sa voix**, ça, **ça peut m'aider** au début de la semaine … **je trouve ça bien, avec Quentin, que ce soit un rythme chanté**… à notre niveau, je pense qu'on n'est pas obligé d'avoir toujours les comptes, qu'on devrait toujours se fier avec le rythme. »

Il est intéressant de remarquer, en passant, que la multi modalité dans l'apprentissage par ordinateur suscite actuellement beaucoup d'intérêt (Jacko, 2007), (Baranauskas et IFIP Technical Committee 13 on Human Computer Interaction., 2007). Des études établissent, par exemple, que la performance et l'autonomie d'apprentissage est meilleure quand l'apprenant, tout en étant activement engagé dans sa tâche, a pu bénéficier d'une combinaison d'informations auditives et graphiques, combinaison appelée « *plateforme audio-graphique synchrone »* (Ciekanski, 2007). C'est comme si les nouvelles technologies redécouvraient un fonctionnement « humain » de l'apprentissage, fonctionnement utilisé depuis toujours, notamment dans l'apprentissage de gestes techniques dans les domaines de l'artisanat et de l'art. À ce sujet et pour dépasser les seules considérations pragmatiques sur l'efficacité de cette association geste/parole, nous sommes sensibles à la réflexion que la philosophe Hannah ARENDT (Arendt, 1961) nous apporte sur

cette particularité de la communication humaine. Pour cet auteur, l'action correspondrait au potentiel de l'homme à faire du nouveau, à s'engager dans un « *commencement* » de quelque chose, alors que la parole aurait le pouvoir de « *révéler »* le sujet. L'action et la parole sont, pour elle, étroitement apparentés, dans le sens où leur combinaison permet de révéler l'agent en tant qu'individu singulier:

> « *…sans l'accompagnement du langage, l'action ne perdrait pas seulement son caractère révélatoire, elle perdrait aussi son sujet…L'action qu'il commence est révélée humainement par le verbe,… l'acte ne prend sens que par la parole dans laquelle l'agent s'identifie comme acteur, annonçant ce qu'il fait, ce qu'il a fait, ce qu'il veut faire.* » (op. cité :235)

Cette dimension de révélation humaine de l'agent apportée par la combinaison action/parole nous ouvre sur l'aspect très personnel de la communication de chaque professeur. Si ARENDT met l'accent sur l'intérêt de la combinaison de l'action et de la parole du point de vue du sujet acteur, VIGARELLO et VIVÈS, par contre, font ressortir leur divergence d'impact sur le destinataire, allant même jusqu'à les opposer.

> « *La parole n'est que séquentielle, elle dit une chose à la fois, une chose après l'autre, elle parcellise ; le geste est, quant à lui, plus syncrétique, offrant une vision plus globale. L'analytique du discours s'oppose au synthétique du geste* » (Vigarello et Vives, 1986).

Cependant, ne serait-il pas possible de voir, dans cette différence d'impact, plutôt une complémentarité qu'une opposition, dans le sens où là où le geste donnerait, de manière globale, l'objectif à atteindre, la parole permettrait d'orienter l'attention vers des éléments particuliers pouvant s'avérer efficaces pour la production du mouvement ?

Les variations dans la répétition

Un autre aspect particulier de la dimension vivante de la présentation de la proposition est engendré par son essence éphémère. Puisque la trace matérielle aussi bien du mouvement que de l'expression orale disparaît aussitôt qu'ils ont été exprimés, la répétition est un fonctionnement incontournable de la présentation. Dans les cinq séquences étudiées, la présentation de la proposition, généralement au début de la séquence, est répétée, partiellement ou entièrement, au minimum trois fois. Dans la séquence de Dora, nous avons pu repérer six répétitions, mais nous avons déjà spécifié que, dans cette séquence, c'est une nouvelle proposition que les étudiants découvrent pour la première fois. Or, nous constatons que la répétition n'est jamais identique à la

présentation précédente. La présentation est chaque fois renouvelée. Cela permet notamment d'espérer attirer l'attention des étudiants sur des aspects à chaque fois différents de la proposition, en apportant des variations à la fois dans le « faire » et dans le « dire ».

Ci-joint Tableau 22 : exemples de répétition de la présentation dans chaque séquence étudiée.

Parmi les réactions d'étudiants, évoquant la quantité et la diversité des informations données par le professeur, nous pouvons en citer deux qui laissent transparaître une attitude constructiviste (« *prendre ce qu'on a besoin ; faire le* tri ») dans leur tâche d'acquérir la proposition dansée :

> É3, L.232-233 : « ***le fait qu'elle donne vraiment beaucoup d'information*** *ben, whoops, t'sais* ***on prend ce qu'on a besoin*** *pour se remémorer dans tout ce qu'on a de besoin cette journée-là. »*
> É9, L.597-608 (généralités sur le cours) : « *Donc j'essaie toujours de t'sais de voir aussi si il y aurait pas des outils,* ***de la manière qu'il fonctionne, de la manière qu'il bouge, de la manière qu'il l'explique****… **J'fais un peu le tri de tout ce qui se dit dans le cours**. Puis après ça, ben c'est d'essayer de continuer ça de cours en cours aussi…* »

Une autre réaction d'étudiant souligne l'effet à la fois familier et quasiment sacré (« *mantra* ») de la répétition des mêmes mots ainsi que le talent communicateur de son professeur :

Verbatim en situation – Sabine, proposition intro 2 1'29	**EAC É2**
*on va prendre la même chose à partir du centre, on va juste mettre les deux jambes parallèles.Alors connectez deux adducteurs, connectez deux iliaques ensemble, on va chercher une belle ++ parallèle, deux jambes allongées au sol, dos large et on inspire et on sent qu'**à partir du centre** ça s'en va à travers le plancher pelvien, entre nos deux jambes jusqu'au delà du mur et des fenêtres et à travers notre / à partir de / à travers de notre colonne vertébrale, au-delà du euh du crâne, à travers le mur du fond, et **inspire et expire** passe centre, envoyer dans deux directions, **longue longue longue longue chaîne centrale**, et **inspire et expir**e **longue longue longue chaîne centrale.** Alors on inspire on remplit toute la sphère et on **expire**, on allonge **longue longue chaîne centrale**, **à partir du centre**, et **inspire à partir du centre** pour remplir toute la sphère, volume dans le corps, **expire à partir du centre longue longue chaîne centrale**, et relâche.*	É2 L.110-117 : « … c'est que souvent Sabine, elle utilise les mêmes termes, … elle répète souvent les mêmes choses mais je trouve ça bien **c'est comme une forme de mantra**, c'est comme un début de classe familier, … mais on dirait que **son ton de voix, elle arrive à le rendre vivant à chaque fois**, … »

Tableau 22 Exemples répétition de la présentation de la proposition		
Professeur	**UA**	**verbatim du professeur en situation**
DORA	UA2	*Alors marche 1 cambré 223 en tendu, vous pouvez avoir un petit peu de poids sur l'orteil, 1 223 3 arabesque sur plié 4 523, on touche à 5 et à 23 on réallonge avec l'arabesque, 523 6 promenade 7 développe 8 développe 9, on est devant ensuite on fait 123 2, courbe sur plié en coupé 3 4 523 6 7 rond de jambe 8 on pose en fente, donc ça c'est lent, vous êtes ici à 6 croise 7 8 drop 23,*
	UA9	*on révise rapidement? Alors 1 123 223, je vais accélérer d'accord ? 3 4 touche allonge allonge 6 7 8 jusqu'à 9, marche 1 courbe 2 développe 3 développe 4 523 6 7 8 9 / euh 9 avec les bras, natation 323 423 5 6 7 bras fontaine 8*
OCTAVE	UA2-1	*123 et 223 32et3 42et 3 523 623 723 saut skip jeté rapide rapide rapide, …xxxxxxx…down up fall in 7 8 2 3, 123 223 juste en avant 323 423 523 62plié3, ok tout de suite arabesque, pas de saut*
	UA3	*encore une fois? On va pouvoir coordonner tout ça? one two three two two stay front left down high high left down high stay reach down high schift back two three turn two three DOWN two three …..…*
QUENTIN	UA1	*ok 6 iam tatatatat ta, on commence sur la gauche oui, saut en l'air, saut en l'air, soubresaut xx et chasse et saute, pas de bourrée tourner en 2ème position 2 pas jeté galope marche marche saute, marche marche saute, step attitude, pom pom pom, pom pom pom, c'est ça,*
	UA2-1	*1ère partie, sauter 2è position avec les bras, 2è position avec les bras, maintenant c'est comme un tilt, je fais ce mouvement ici ensuite je suis prêt pour le saut et chasse, saut pas de bourrée, préparez-vous en avant pour la pirouette, 2 pas hop galope droite gauche, saute marche marche, saute step step step, attitude spirale renversez le mouvement, jusque là,*
SABINE	UA1	*donc on est ici, ça va faire 123 223 323 423 5 6 / p'tit pied up, on est rendu sur 8 ok?*
	UA2	*On refait ça une fois pour que ce soit vraiment très clair / on est à 6 ici donc pieds, le pied nous tire, la tête continue de tirer, mon dos y va / xxxxxxxxxxxx / tam pa pa tête bassin hanche up*
THÉRÈSE	UA2	*Vous avez balancé 23, aller 23, chassé 23 arrive, plier et à la seconde plier en arrière, vous avez 123 2 rond de jambe, 323 423 5 passé 6 vers le haut vous redressez et les bras arrivent à la seconde. faites la renverse, plier à la seconde, plier en avant , plier on allonge , 7 et de 8, vous avez 1 passé 2, c'est une courbe en avant, et 4 vous avez oupla !*
	UA5	*Alors balancé, chassé chassé, arrive plié et 6 et 7 et 8, 1 e 2 3 4 brosser en avant 5 enveloppé 6 7 et 8, je renverse plié ½ plié½ plié au complet 7 8, vous avez le 1 2 courbe devant 3 4 vous avez 5 redresser 6 chassé 7 passé le 8, vous faites balancé palapa chassé chassé chassé, les bras sont à la seconde,*

- **Pouvoir attribué à l'activité de « présentation de la proposition »**

Nous avons commencé à aborder ce sujet du pouvoir de la présentation avec la nature de l'intention de certains professeurs qui accompagne leur engagement dans la proposition dansée présenté aux étudiants (voir p.224). Nous verrons que ce pouvoir, qui dépasse la seule fonction de « présentation de la proposition », peut également faire l'objet d'une certaine « réticence » de la part de l'enseignant.

L'intention du professeur dépasse la seule « présentation »

Le sens que certains professeurs attribuent à cette activité de « présentation » dépasse la seule fonction de présentation de l'exercice pour lui conférer un pouvoir important concernant entre autres, la transmission d'informations subtiles sur l'aspect procédural du mouvement, le transfert direct au corps de l'étudiant, le gain de temps,.... Nous pouvons citer à nouveau les propos de Thérèse, de Quentin et d'Octave :

Thérèse, par exemple, exprime ses intentions pour son activité « faire quoi faire » dans la présentation de la proposition, de manière à nous faire comprendre, qu'elle a la volonté de donner aux étudiants certains éléments qualitatifs du mouvement (*le type de contact au sol; le type d'engagement musculaire*) qu'elle souhaite voir appliquer par eux.

> EAC Thérèse, L.189-198 (proposition 2, 21'): « ***Quand je démontre j'essaye de donner****…, par la façon dont je l'aborde moi-même, le type de contact au sol* ***que je recherche****, le type d'engagement musculaire* ***que je recherche****…* »
> EAC Thérèse, L.237-244 (proposition 3, 31'): « *c'est très important, à ce niveau là que* ***je leur démontre qu'est ce que c'est les mouvements par la façon que je les fais****,…* »
> L.489-492 (proposition 9, 20'21): « ***J'essaye*** *quand je donne une phrase par ma voix* ***de donner les indices*** *de tact* ***que je cherche****… quand je compte pour les sauts, c'est ya ta ta ya ta.* ***J'utilise l'attaque vocale qui j'espère ressemble à l'attaque physique que je recherche****.* »

Thérèse attribue en fait, à sa démonstration dansée, un pouvoir de transfert direct entre son corps et celui des étudiants. Elle appuie d'ailleurs cette idée explicitement sur la manière de démontrer le mouvement :

> EAC, Thérèse, L.237-244 (proposition 3, 31'): « ***c'est très important****, à ce niveau là,* ***que je leur démontre qu'est-ce que c'est les mouvements par la façon que je les fais****, par exemple quand je fais dégagé, je ne fais pas à une hauteur de grand battement.* ***C'est une chose qui se transfère par la façon qu'on la démontre,*** *même si je ne suis plus une jeune danseuse.* »

Elle infère, notamment, que la clarté que les étudiants pourront atteindre dans leurs mouvements dépend directement de sa propre clarté gestuelle :

> EAC, Thérèse, L.196-198 (proposition 2, 21'): « *J'essaye aussi d'être très claire dans mon trajet des bras, surtout à ce stade ici, ils ont tendance à l'oublier. Alors* ***si moi je suis très claire dans mon geste, alors ils ont la tendance d'être très clairs***. »

Nous reprenons également les propos de Quentin qui, comme Thérèse, a l'intention de communiquer un aspect procédural très précis du mouvement par la seule démonstration de la proposition :

> EAC, Quentin, L. 566-580 (proposition 14, 16'36): « … ***j'ai décidé que je vais démontrer***, *parce que je cherche une façon qui est très très spécifique … je pense que je vais essayer...* ***exagérer plus la connexion avec le haut du corps****...* ***j'ai ralenti*** *le temps un peu,…*»

Dans un autre ordre d'idée, Octave reconnaît qu'une démonstration très claire permet de gagner du temps :

> EAC, Octave, L.269-271 (proposition 5): « ***si je leur donne des intentions très très claires par rapport à ce qu'ils doivent faire****, après ça,* ***il y a comme un cinq minutes de gagné****, pour qu'ils le fassent au lieu de leur montrer flou, puis ensuite d'essayer de leur ré-expliquer, puis ré-expliquer.* »

La « réticence » pour un trop grand investissement du professeur dans la « présentation »

Les deux professeurs masculins, Octave (DVD, extrait n°12) et Quentin, tiennent des propos laissant transparaître leur crainte de prendre trop de place par rapport à l'activité des étudiants.

Pendant l'entretien biographique, dans la partie des références construites pour son propre enseignement, Octave exprime déjà son dilemme sur le fait de démontrer avec trop ou pas assez de clarté la proposition dansée. Il pense que le fait d'être assez clair dans sa démonstration dansée favorise un mimétisme constructif de la part de l'étudiant. Par contre, il pense que s'il est trop clair dans sa démonstration, il prendra trop de place et risquera d'imposer une finition du mouvement dont, de son point de vue, l'étudiant devrait être le seul responsable :

> EB Octave, L.632-642 : « *je soupçonne après plusieurs années d'enseignement que* ***la ligne, elle est fine entre être très clair comme professeur pour que l'étudiant ne doute pas de la tâche qu'il doit faire et pas trop clair pour ne pas prendre la place du performer par-dessus lui ou elle****. Parce que je remarque que* ***quand mes directives ne sont pas vraiment claires****, cela me blesse comme prof parce que je vois que l'étudiant s'attarde à des choses qui l'empêchent d'évoluer,* ***il n'arrive pas vraiment à rentrer dans un genre de mimétisme justement qui est vraiment constructif****. Et je vois aussi le danger que* ***si je vais***

> ***trop loin à vouloir le performer moi-même, là j'impose quelque chose qui est au-delà de qu'est-ce qui va aider ce corps là, à faire son propre mimétisme avec ses variantes****, …, et cette ligne de clarté là, quand je parle de N. de R., je pense que ces deux êtres là ont ça très très bien, ce regard de corps et tu dis OK, je me l'approprie mais c'est à moi.* »
> EB Octave, L.650-652 : « *je veux dire, comme prof, parfois je vois que je n'ai pas été clair et* ***parce que je n'ai pas été clair l'élève en est brouillé,*** *et d'autres fois,* ***j'ai voulu être tellement clair que j'ai pris trop de place****.* »
> L.312-314 : « *Selon moi,* ***pour enseigner on n'a pas besoin d'être aussi clair par rapport à la finition****. Cette clarté là, selon moi, appartient à: à l'étudiant.* »

Il craint également que cette trop grande implication du professeur dans sa démonstration dansée, ne provoque une sensation de trop grand décalage entre le professeur et l'étudiant qui risque de décourager ce dernier:

> EB Octave, L.327-331 : « *Ce que j'ai dit tantôt par rapport à la façon de P, sur ce détail là, parfois je pense que ça peut aussi aller trop loin,* ***ça peut aussi me faire sentir comme si, comme étudiant, je n'arriverai jamais à faire ça exactement comme ça, alors là il faut que je transpose pour moi****. Il y a quelque chose de la performance, il y aussi un certain danger.* »

Les propos d'Octave pourraient témoigner en faveur d'une intention de dévolution, du professeur à l'étudiant, du pouvoir de performation de la proposition dansée. En ayant un investissement moindre dans la présentation de la proposition, Octave pense laisser plus de place à l'appropriation de cette proposition par l'étudiant. Il est intéressant de voir ici que cette dévolution, en situation, n'est pas envisagée par le canal verbal explicite, mais par le canal corporel, plus suggestif, une vision « *syncrétique globale* » diraient VIGARELLO et VIVÈS (op. cité : 239). Mais n'est-ce pas encore reconnaître un pouvoir important à la démonstration dansée, que de la mettre en sourdine par crainte d'imposer sa propre interprétation au détriment de celle de l'étudiant ?

Par ailleurs, la retenue d'Octave quant à la finition de sa démonstration dansée pourrait également faire penser au concept de « *réticence didactique* » avancé par SENSEVY (Sensevy, 2000:23). Cet auteur, en s'appuyant sur une signification vieillie du terme désignant « *un comportement qui consiste à cacher ce que l'on sait* » (op. cité), envisage les énoncés professoraux comme « *organiquement construits sur la réticence.* » (op. cité). SENSEVY conçoit en effet le comportement « réticent » du maître comme une attitude de « *neutralité* » et d' « *impassibilité* » dans le but de ne pas laisser deviner la réponse juste mais de laisser la chance aux réponses fausses d'émerger. La transposition de cette attitude neutre et impassible du maître à la retenue

du professeur dans sa présentation de la proposition dansée nous parait tout à fait concevable, à la différence que le professeur de danse ne cherche pas explicitement à laisser émerger « l'erreur » mais essentiellement à minimiser son influence sur la performation de l'étudiant. Ce serait comme si la performation du professeur de sa proposition dansée représentait elle-même la réponse que doivent chercher les étudiants.

Nous retrouvons de manière analogue la même intention de retenue dans les propos de Quentin concernant sa démonstration dansée. Ce dernier souhaite tellement que les étudiants apprennent seuls qu'il dit ne donner que le « *squelette de la phrase* ». De plus il semble faire une distinction entre *démontrer*, qui serait juste le squelette, et *faire*, qui pourrait représenter une pleine interprétation du mouvement. Nous comprenons par là qu'il donne le minimum pour ne pas trop montrer sa propre interprétation, en espérant, inférons-nous, que ce sera de la responsabilité des étudiants d'apporter leur part personnelle d'interprétation. Cette attitude converge vers celle que nous avons constatée chez Octave.

Verbatim en situation - proposition 14, 6'50	**EAC, Quentin, L.521-530**
ok 6 iam tatatatat ta, on commence par la gauche oui, saut en l'air, saut en l'air, saut xx et chasse et saute, pas de bourrée tourner en 2ème position 2 pas jeté galope marche marche saute, marche marche step attitude, pom pom pom, pom pom pom, c'est ça.	« …juste les six comptes, quelle jambe engage, c'est laquelle jambe que on met où… ouais enfin **c'est juste les directions** et je trouvais ça bien difficile pour **démontrer** et **pas le faire** en même temps … **à ce moment là, c'était juste le squelette de la phrase**, les directions… »

Nous constatons que ces deux professeurs expriment de manière explicite, en entretien d'autoconfrontation, leur intention de retenue dans la présentation de la proposition.

Sabine, quant à elle, exprime des réserves sur son rôle de modèle, mais cela concerne plus précisément sa crainte de l'inadéquation de son corps à celui des élèves. Elle redoute que sa façon de bouger ne soit pas adéquate pour tout le monde :

> EB, Sabine, L. 525-530 : « ***Je trouve ça toujours délicat de servir de modèle*** *pour ça, parce que* ***j'ai ma propre façon de bouger*** *puis c'est sûr qu'il y en a qui sont un peu allergiques à qu'est-ce que je fais parce qu'****ils ont une autre façon de bouger****. C'est ça le problème d'école, c'est d'être obligé de prendre des cours avec* ***des profs*** *même s'ils sont* ***pas tout à fait adéquats pour ton corps*** *ou tu sais t'es obligé de traduire.* »

Son inquiétude ne porte pas tant sur un pouvoir trop important qui empièterait sur l'activité de l'étudiant, mais sur un pouvoir inadéquat au besoin de l'étudiant. Ces paroles sous entendent

qu'elle reconnaît, d'une part, des besoins aux étudiants, et d'autre part, l'impuissance du professeur à satisfaire tous ces besoins.

Nous avons évoqué ci-dessus l'intention de retenue d'Octave dans son « faire » de la présentation, nous retrouvons cette même « *réticence* » en ce qui concerne son « dire ». Il nous dit ici répondre très succinctement à la question de l'étudiante car il craint que trop de discours n'entraîne les étudiants vers une activité trop cérébrale :

Verbatim en situation - proposition 11, 54'17	**EAC. Octave L.666-672**
Juste après la première présentation de la proposition, une étudiante pose une question (inaudible) au professeur. Ce dernier répond : "*piqué, piqué year, piqué plié fouetté, year"*	« …dans ces moments là de démontrer, euh je trouve que **répondre à leurs questions de manière très succincte,** c'est ce que je fais là, c'est ce que j'aime faire, euh cependant j'suis toujours sur mes gardes de **ne pas leur laisser trop le temps d'embarquer dans du questionnement**, du questionnement, du questionnement. …il y a comme un petit jeu euh tu comptes rentrer là-dedans oui non, ben c'est quoi mon rôle? **C'est pour pas que ça devienne trop cérébral** en terme d'analyse de qu'est-ce qu'on doit faire.»

La crainte du professeur quant à une activité cérébrale trop importante des étudiants au moment de leur appropriation de la proposition dansée n'a pas été approfondie lors de l'entretien. Cela nous amène à soulever quelques questions. Est-ce que cette crainte est reliée à l'effet néfaste que l'activité cérébrale pourrait avoir :

- Sur la captation visuel/kinesthésique de la proposition par l'étudiant ?
- Sur l'engagement physique de l'étudiant dans son mouvement ?
- Sur le temps de pratique de l'étudiant ?

Les deux premières questions pourraient nous amener à nous demander s'il y a véritablement un conflit entre l'activité mentale et l'activité physique. Cela tendrait à remettre en question le principe même d'association d'activités, notamment entre « *activité de pensée* » et « *activité opératoire* » (Barbier, 2004:88-91). Il nous semble comprendre que la crainte exprimée par Octave pourrait concerner un mode de saisie analytique qui entraverait une pensée en action, une « *pensée motrice* » ou encore, comme dirait GODARD, une « *écoute empathique* » (Godard, 2001:87). Cela fait également écho à l'opposition décrite par VIGARELLO et VIVÈS entre la saisie analytique du discours et la saisie syncrétique globale du geste (op. cité p.239).

La troisième question, par contre, ne fait référence qu'à un problème de gestion temporelle de la classe et ne représente aucune difficulté de compréhension.

Cette double réticence, constatée chez Octave, ne serait-elle pas quelque peu contradictoire ? D'une part, il semble vouloir privilégier la saisie-en-acte du geste par les étudiants, mais il est lui-même réticent à donner une vision trop « parfaite » du geste. D'autre part, il souhaite éviter une saisie analytique, par une activité verbale des étudiants, du geste à faire, mais nous verrons, dans les paragraphes suivants, qu'il utilise abondamment lui-même les explications verbales.

❖ L'EXPLICATION DE LA PROPOSITION DANSÉE

Nous avons défini, dans le chapitre précédent, l'activité d' « explication de la proposition » comme une activité qui établit explicitement des liens entre les différents éléments de la proposition. Cette activité apparaît chronologiquement après l'activité de présentation dans toutes les séquences étudiées, mais, que ce soit le moment de son apparition ou le temps qui lui est consacré, ces données sont très variables suivant les séquences.

Activité d'explication de la proposition					
	Dora	**Octave**	**Quentin**	**Sabine**	**Thérèse**
Début "explication" / début du cours	4'14	3'17	2'08	26"	12'52
durée totale Ex / durée séquence %	5%	27%	18%	24%	7%

Rappelons que nous prenons le terme explication dans le sens assez large de développement et de précision, qui porte notamment sur le processus ou la finalité du mouvement, et pas seulement dans le sens de justification ou de relation de cause à effet.

Nous verrons successivement les visées relatives à cette activité d'explication du point de vue du professeur, puis la fonction que cette activité d'explication joue ainsi que ses limites d'application du point de vue des étudiants. Chaque point nous amènera à soulever quelques pistes de réflexion relatives à la fonction pédagogique de cette activité.

➢ Visées du professeur dans son activité d'explication

Sur les cinq professeurs participant à la recherche, quatre expriment de manière explicite, en entretien, l'importance pour eux de focaliser l'attention des étudiants sur le processus du mouvement. Chacun cependant ne vise pas le même objectif et ne lui attribue pas la même

fonction. Dora retarde l'explication pour l'envisager seulement quand la mémorisation de la proposition dansée est acquise. Octave anticipe la difficulté potentielle de l'étudiant. Quentin et Sabine visent, à travers le travail sur la sensation du mouvement, une autonomisation de l'apprentissage de l'étudiant. Pour Sabine, l'explication représenterait également un moyen de prévention des blessures et contiendrait un certain pouvoir d'empreinte auprès de l'étudiant. Quant à Thérèse, l'explication semble répondre à l'intention du professeur de mener un guidage très précis de l'étudiant dans la production du mouvement.

L'explication anticipatrice, une marque de la supériorité du professeur ?

L'activité d'explication montre, dans la séquence d'Octave, la proportion la plus élevée des cinq séquences. Les verbalisations d'Octave nous offrent quelques pistes pour comprendre la fonction qu'il accorde à l'explication du processus du mouvement.

Si nous prenons l'extrait de sa verbalisation au moment de la proposition 11, il nous dit que le mouvement dont il parle est présenté pour la première fois aux étudiants. Ceci justifie, selon lui, le fait qu'il prenne du temps pour expliquer comment faire ce mouvement. Il rajoute que son expérience lui permet de savoir que la manière de faire ce mouvement ne transparaît pas dans son *apparence* :

Verbatim en situation, Octave proposition 11 - 55'29	**Observation du chercheur**	**EAC Octave**
…la technique là, de faire des petits sauts comme ça, ce qui est ben important, c'est que ***la forme s'ouvre****, parce que les petits sauts peuvent faire que* ***la forme rentre****, ok ça peut faire ça, vous voulez pas faire ça, vous voulez faire en fait l'inverse de ça, out out out* ***opening****, out out out* ***soften back in****, a right line*	Octave commence par illustrer avec ses mains l'action à faire (gestes kinémimiques), puis il reprend, en gestes dansés, la mauvaise manière de faire suivie de la bonne manière de faire.	L.674-680 : « donc la raison pourquoi j'ai pris un petit comme 30 secondes, une minute, pour leur spécifier la manière de faire ce petit sautillé là, c'est que c'est la première fois que moi, je leur demande de le faire, donc ça c'est vraiment une nouvelle information et mon expérience que quand on aborde quelque chose comme ça, **l'exécution, elle est différente de l'apparence du mouvement,** et je veux pas qu'ils tombent dans une apparence qui va pas avec ce qu'ils doivent faire. Donc **je vais vraiment spécifier l'exécution là-dedans**, c'est telle et telle chose, c'est ça que j'ai fait là.»

Les premières pistes qu'il offre donc ici pour justifier son activité d'explication résident dans la nouveauté du mouvement et dans le recours à son expérience qui lui permet de donner une explication par anticipation, c'est-à-dire avant que les étudiants ne performent eux-mêmes, ne

serait-ce qu'une fois, la proposition. À partir de ces deux points, nous souhaitons soulever quelques pistes de réflexion.

Ce qu'il nomme « *apparence* » fait référence à sa première présentation de la proposition. En parlant d' « *apparence* », il semble attribuer au mouvement une réalité indépendante de son activité « faire quoi faire ». Il semble ainsi complètement ignorer, ou du moins sous estimer, l'impact que pourrait éventuellement avoir sa présentation du mouvement sur la compréhension que pourrait en avoir les étudiants. En fait cette possibilité d'une compréhension autonome des étudiants n'est même pas envisagée par lui.

Par ailleurs, son expérience peut lui permettre, effectivement, d'anticiper les difficultés que vont rencontrer les étudiants. Mais le fait même de vouloir anticiper leurs difficultés, n'est-ce pas les priver d'abord du tâtonnement par essai-erreur puis d'une découverte qu'ils auraient peut-être pu réaliser par eux-mêmes? Avec ce point, nous touchons au cœur de la thèse de RANCIÈRE (Rancière, 1987) qui voit dans l'explication l'expression du « *mythe pédagogique* » (op. cité :15) de la supériorité du maître sur l'élève. En s'appuyant sur l'aventure du professeur JACOTOT, qui découvrit que les élèves étaient capables d'apprendre quand ils faisaient l'effort de comprendre par eux-mêmes, sans aide de type explicatif de la part du professeur, RANCIÈRE en tira un certain nombre de conséquences en matière de réflexion pédagogique. Pour cet auteur, le fait de postuler que l'élève a besoin de l'explication du professeur pour comprendre, c'est en même temps nier l'égalité de son intelligence avec celle du professeur et postuler son incapacité à comprendre par lui-même. Ce fonctionnement, typique du système scolaire, tendrait à entraver, selon lui, l'émancipation de l'élève par rapport au maître.

Il est d'ailleurs révélateur de remarquer qu'à un autre moment, Octave exprime sa crainte de ne pas toujours être à la hauteur d'une étudiante qu'il juge très talentueuse :

> EAC Octave, L.849- 858 : « *j'ai un autre lien particulier avec elle que* ***je trouve que c'est une étudiante hyper talentueuse*** *de comme très très haut calibre.* ***Et parfois j'ai peur que j'suis pas à la hauteur de ses besoins,*** *donc ça l'instaure en moi une certaine vulnérabilité par rapport à elle,… Mais ça joue sur ma psychologie de prof ça, parce qu'****elle me bouleverse dans mon plus profond là de ma confiance, dans mes compétences. »***

Est-ce que nous pourrions voir ici l'aveu d'une conception pédagogique où le professeur se sent l'obligation de se montrer supérieur à l'élève ?

L'intérêt pour la sensation du mouvement, un outil pour une autonomisation de l'apprentissage de l'étudiant?

Que ce soit dans son entretien biographique ou dans son entretien d'autoconfrontation, Quentin exprime, à plusieurs reprises, son intention de guider les étudiants vers une prise en charge personnelle de leur apprentissage :

> EB, Quentin, L.623-629 : « ***transmettre une façon par laquelle les élèves peuvent penser par eux-mêmes*** *et* ***trouver une compréhension du corps par eux-mêmes****, le plus tôt possible …* ***Que les élèves puissent prendre en charge leur apprentissage****…* »
> EAC, Quentin, L.6-8 : « *au niveau de la troisième année,* ***j'suis occupé avec la capacité pour les gens de prendre plus de contrôle de l'apprentissage par eux-mêmes****…* »

Il associe d'ailleurs sa préoccupation pour la recherche de sensations intérieures dans le mouvement avec la capacité autonome d'apprendre, dont les étudiants auront notamment besoin, une fois qu'ils auront intégré le milieu professionnel :

> EAC, Quentin, L.47-55 : « *…ils n'ont pas l'expérience de chercher les sensations plus intérieures, plus intégrées, alors c'est quelque chose de plus nouveau au niveau de la technique...* ***c'est aussi la capacité à prendre plus d'autonomie dans l'apprentissage*** *parce que, dans le milieu professionnel, il y a personne qui va dire l'apprentissage, vous êtes vraiment dans votre propre chemin alors (+)* ***ils ont besoin de prendre plus de contrôle,*** *…* ***prendre l'apprentissage pour eux-mêmes****…* »

Comme chez Quentin, Sabine exprime, dans son entretien biographique, son intérêt à la fois pour le processus du mouvement et pour l'appropriation personnelle des étudiants :

> EB, Sabine, L. 573-574 : « *quand je commence une session avec eux,* ***je privilégie énormément le comment*** *on fait les choses par rapport au quoi. Le quoi c'est bien accessoire…* »
> EB Sabine, L. 523-525 : « *Pour moi,* ***peu importe comment les choses se font****,* ***je trouve ça important*** *que les étudiants puissent signer leur nom sur qu'est-ce qu'ils font,* ***qu'ils s'approprient les choses*** *puis* ***qu'ils trouvent leur propre coordination*** *à travers.* »

Quant à une apparente contradiction entre une affirmation puis une négation du « comment » dans ces deux extraits, précisons que le « comment » du premier extrait fait référence à son « dire », alors que le « comment » du deuxième extrait fait référence à l'activité de l'étudiant, et aucun rapport de cause à effet n'est établi entre les deux. Cette distinction, pourrait-elle constituer un indice de son intégration, même de manière pré réflexive, de la nature propositionnelle de sa communication ?

Sa préoccupation pour le processus du mouvement est effectivement constante et extrêmement prégnante, autant dans son « dire » en situation que dans ses commentaires dans les deux entretiens. Par exemple, les différents termes qu'elle utilise dans son entretien biographique, pour exprimer ses intentions de travail auprès des étudiants : *rapport centre – périphérie, enracinement, support, coordination, souffle, contrôle du centre, sensation intérieure,* sont assez explicites quant à la dimension procédurale qu'elle recherche dans le mouvement :

> EB, Sabine, L. 470-472 : « *au niveau du **support**, … mais c'est la **coordination**, le rapport au **souffle** dans le mouvement, comment ils arrivent à **chanter ce qu'ils sont en train de faire…*** **»**
> EB, Sabine, L. 476-478 : « ***je travaille beaucoup avec le souffle** et **le contrôle du centre**. Quelqu'un qui est pas dans son centre, ça me fait réagir (rire) beaucoup beaucoup.* »
> EB, Sabine, L. 530-534 : « *…**C'est la première chose que je cherche** avant même l'alignement comme tel … c'est vraiment **l'organisation du corps pour trouver une coordination juste**. Puis dans ce temps-là en général, l'alignement s'organise…* »
> EB, Sabine, L. 587-589 : « ***je travaille beaucoup avec les étudiants**, par exemple … de pas penser en termes de projection mais **en termes de sensation intérieure**.* »

Ensuite, dans son entretien d'autoconfrontation, Sabine commence par justifier ses intentions de travail pour le cours qui a été filmé pour cette recherche, en des termes qui font spécifiquement référence à des notions fonctionnelles du mouvement :

> EAC, Sabine, L.14-23: « *à la lumière d'hier, aujourd'hui j'ai particulièrement travaillé sur **le rapport centre versus périphérie**. … beaucoup par rapport à **l'enracinement, l'engagement dans le sol, le repoussé du sol**, puis j'm'en vais de plus en plus vers **la mobilisation du dos**, … puis **des yeux** beaucoup, parce que j'me rends compte qu'il y a quelque chose qui se referme…* »

Cet intérêt pour le processus du mouvement, chez Sabine, est d'autant plus prégnant, qu'il fait l'objet, d'une part, d'une bonne moitié de ses interventions en entretien d'autoconfrontation, et d'autre part, est clairement identifié par les étudiants qui y font abondamment référence dans leurs commentaires sur ce qui, selon eux, les aide à apprendre, pendant son cours.

Quand Sabine commente, par exemple, ses différentes interventions auprès des étudiants, soit lors d'une correction individuelle, soit lors d'une adresse collective, elle développe systématiquement, de manière très précise, la dimension procédurale du mouvement.

Nous relevons, ci-dessous, quelques extraits emblématiques du type de commentaires qu'elle fait à propos de différents moments du cours.

Dans ce premier extrait concernant une adresse collective, Sabine explique qu'elle privilégie la sensation plutôt que la forme :

Verbatim en situation - proposition 1, 10'36	**EAC, Sabine, L.84-86**
... sentez-vous la différence que ça fait quand on part du centre, on s'en va autant vers le sol que vers le ciel, vous sentez une différence dans vos corps? Le fait de garder euh / de pas juste partir du sol pour remonter mais vraiment partir du centre créer un espace en dessous de vous et un espace au-dessus. Vous voulez terminer jusqu'ici, ici lâche, glisse, lâche, lâche, centre vers le sol vers le ciel, ce qui fait que il y a / vous voulez lester vos bassins...	« …**juste travailler** donc **la sensation** sans rien bouger dans le corps, pour aller quand même **sentir cette puissance** là **sans que ça amène nécessairement un dessin spécifique dans le corps**… »

Sabine commente, à un autre moment, la technique très précise de réaliser le mouvement sur lequel elle est intervenue par rapport à ce qu'elle a observé chez un étudiant:

Verbatim en situation - proposition 2, 24'12	**EAC, Sabine, L. 175-181**
...c'est la même petite idée que l'on a déjà tranféré que quand on fait une courbe, ce qui arrête la courbe c'est pas ma courbe. Ce qui arrête ma courbe c'est une longue partie de mon corps qui décide de résister ok? En l'occurrence, c'est ta hanche qui arrête ta courbe et non pas ta courbe elle-même. Ce qui fait que tu peux lâcher xx tu n'as pas à travailler ici. ok? ...	« *…souvent les danseurs, quand ils commencent, ils ont tendance, pour arrêter un drop sur le côté ou le devant, d'arrêter le tronc lui-même, alors que* ***c'est une partie opposée du corps qui pose la résistance qui fait qu'on peut complètement s'abandonner****, fait que c'est un concept avec lequel j'avais travaillé avec eux à l'automne, puis là je reviens dessus.* »

Lors des corrections données aux étudiants, Sabine les justifie en expliquant toute la compréhension fonctionnelle qu'elle retire de son observation des étudiants en question. Nous en donnons plusieurs exemples ci-dessous :

> EAC, Sabine, L. 197-201 (Proposition 2, 26'20): « *j'suis allée à côté de É1, puis je parlais du concept de* ***penser en terme d'atterrissage*** *quand elle arrivait au bout de son fouetté,* ***pour permettre qu'elle s'engage mieux musculairement****. Parce que sinon, il y avait un relâchement musculaire, ce qui fait qu'elle allait dans une FORME, mais* ***il n'y avait plus de support dans sa forme.*** »
> EAC, Sabine, L.240-248 (proposition 3, 32'34): « *j'ai remarqué que S,... ce mouvement là,… de* ***rester bien engagé au niveau du planché pelvien pour pas abandonner le poids dans les chevilles*** *et* ***pour qu'il y ait un support qui reste actif****, fait que je vais lui dire...* »
> EAC, Sabine, L. 337-343 (proposition 5, 48'): « *Je sais que je regarde É1 parce que je me rends compte qu'****elle monte ses jambes en basculant son bassin****… elle est au courant, on*

en a déjà parlé souvent, mais c'est souvent comme un pli à ramener, fait que je pense qu'à la fin de ça je vais aller voir É1... »

EAC, Sabine, L. 347-354(proposition 5, 48'): « *c'est pour É3 que je l'ai donné, cette correction là…* ***le grand battement qui retombait trop raide*** *… ça faisait rigide ou coincé. Fait que* ***j'ai donné une consigne****…* ***d'aller chercher un petit peu plus de longue chaîne centrale***.»

EAC, Sabine, L. 392-298 (proposition 6, 59'42): « *…là* ***je les rebranche*** *sur cette idée …* ***du centre VERS la périphérie****, donc du centre vers la terre puis vers le ciel, parce que c'est un des éléments, au moins, qui va faire baisser leur anxiété. Fait que c'est la raison pour laquelle je les rebranche là-dessus, comme ça il y a certainement* ***une meilleure organisation physique*** *qui va venir parce que* ***leur BASSIN va être plus mobilisé, puis plus actif****, comme ça* ***ils ne seront pas coincés dans le haut.*** »

Il semblerait que les efforts de Quentin et Sabine pour attirer l'attention des étudiants vers le processus du mouvement rencontrent quelques échos chez ces derniers si l'on en croit leurs commentaires concernant leur implication dans leur performation.

Nous pouvons retrouver, dans leurs propos, des termes très semblables aux intentions énoncées par le professeur. Par rapport à la classe de Quentin, nous avons relevé les expressions suivantes chez les étudiants: « *sentir en dedans la sensation* » fait écho à la « *sensation intérieure* », « *lier* » fait écho aux « *connexions* », et la sensation de *poids* dans le dernier extrait correspond presque mot pour mot à l'intention énoncée par Quentin précisément à ce moment là du cours.

É10, L.118-120 (proposition 3, 17'50): « *On travaille tout le temps là-dessus en pliés, c'est la verticalité. De toujours penser que j'allonge et de non m'écraser puis d'aller* ***chercher la légèreté avec le poids*** *dans le bassin. Fait que j'essaie tout le temps de* ***sentir en d'dans la sensation*** *qui se fait tout au long des pliés*. »

É7, L.214-219 (proposition 4, 20'07) : « *oui c'est vraiment ça.* ***Je pensais à lier bras et jambes*** *(+) je pense que je pensais à trop de choses.* ***Je pensais à initier par le bassin*** *mon plier, quand j'arrive au bout de mon plier, c'est là que j'arrive à la fin de mon mouvement de bras, puis quand je remonte … j'essaie de faire quelque chose de continu, la même chose quand il y avait la courbe,* ***j'essaie de lier jambes, bras, la courbe***. »

Verbatim en situation – Quentin, proposition 7, 40'18	**É10, L.176-180**
les battements, alors avant que ça commence juste ***trouver le poids du bras****, mais garder le sens d'alignement du corps,* ***relâchez complètement*** *xxxxx le poignet,*	« Une autre chose qui est super le fun, en plus de penser à mon bassin, **le poids des bras**, ... **Sentir vraiment l'abandon dans mes bras**. Quand je relâche, j'ai tendance à trop les retenir, ... Mais j'travaille, **j'essaie** de le faire, **d'aller trouver c'te qualité là**… »

En ce qui concerne la classe de Sabine, nous avons recueilli, auprès des trois étudiantes, près d'une trentaine de commentaires exprimant l'efficacité des explications du professeur pour leur apprentissage et leur performation. La plupart de ces indications concernent des éléments procéduraux du mouvement. Nous citons ici quelques expressions récurrentes retrouvées chez elle et les étudiants : *« Opposer ischions-talon ; d'aligner notre plexus solaire avec notre pubis ; souffle ; centre ; le poids du bassin ; relâcher ; m'enraciner ; la poussée dans le sol,…* » :

> É1, L.67-58 (intro 3, 2'55) : « ***Opposer ischions-talon*** *puis avec la tête, …****ces mots, ils fonctionnent pour moi****...* »
> É2, L.92-102 (intro 3, 2'55) : « *...elle nous dit* ***d'aligner notre plexus solaire avec notre pubis****, puis* ***nos ischions avec nos talons*** *…* »
> É2, L.118-122 (intro 3, 2'55) : « *... aussi ce qui est super intéressant c'est que bon elle connecte souvent les exercices par rapport au* ***souffle*** *donc ça je trouve ça génial par rapport à la liberté de la nuque, par rapport au* ***centre*** *aussi, elle connecte beaucoup* ***le centre aux poussées****...* »
> É3, L.105-113 (proposition 1, 5'33): « *j'essaie de jamais… arrêter l'énergie, d'essayer de trouver un flow là, une continuité… que c'est* ***le poids du bassin*** *qui me fait remonter, pour ensuite* ***relâcher****,… Là je pense à* ***m'enraciner*** *autant dans le sol que dans, que vers le haut, pis de* ***relâcher****, pis là* ***c'est vraiment Sabine qui a amené ça en cours****, … que tout part des pieds en fait, que* ***l'énergie part des pieds****,* ***la poussée dans le sol****…* »
> É3, L.188-195 (proposition 4, 40'30): « *…là j'essaie vraiment de trouver aussi ce qu'elle disait là,… que c'est* ***le centre*** *qui amène, c'est le* ***centre*** *qui recontracte,…* ***Sabine, elle renouvelle tout le temps les sensations, juste avant l'exercice****,… pis ça,* ***c'est sûr que ça aide beaucoup*** *là, à chaque fois, de se remémorer…* »
> É1, L.384-386 (proposition 9, 24'10): « ***Elle a dit de monter le regard*** *puis ça vraiment j'pense que ça m'a ouvert à l'extérieur, d'arrêter de m'arquer sur moi-même là, puis de projeter plus,* ***ça m'a vraiment parlé****.* »

Quant à la question de savoir s'il y a, chez Sabine, une contradiction entre son intérêt à communiquer sur le processus du mouvement et son souhait que les étudiants s'approprient eux-mêmes le mouvement, le nombre important de récits d'intégration que nous avons recueilli auprès des étudiants aurait tendance à plaider pour une appropriation personnelle effective chez ces derniers. En reconnaissant que c'est, de toute façon, un aspect non vérifiable dans les faits, nous pouvons reconnaître que Sabine est consciente du fait de rester vigilante à conserver une certaine retenue pour laisser la place à l'exploration personnelle des étudiants, en regard de ses propos ci-dessous :

Verbatim en situation – Sabine, extrait proposition intro 3, 2'55	EAC, Sabine, L. 59-63
…inspire à partir du centre, poussez jusqu'au noyau de la tête, poussez jusqu'au ciel à travers la longue chaîne centrale, et expire lâche, inspire repousse plantes du pied jusqu'au noyau de la tête et jusqu'au sommet du ciel large seconde entre les mains, ... et relâche..... Repousse le sol repousse le ciel long dans l'espace et arrête de repousser le sol relâche, et dernière fois, repousse le sol repousse le ciel, long dans l'espace, ...	« je pense le premier enchaînement…ce que j'ai fait, c'est que… **je me suis quasiment pas adressé à eux individuellement** parce que j'ai vraiment travaillé sur ce thème-là, de partir du centre, et puis d'aller vers la périphérie, fait que dans ce temps là c'est sûr, que **j'aime mieux les laisser explorer tout seuls**. »

Les commentaires recueillis auprès des étudiants de ces deux professeurs nous amènent à convoquer la théorie de VYGOTSKI (Brossard et Vygotskii, 2004) sur l'intégration dans l'apprentissage, qui pourrait bien offrir un contrepoint à la thèse de RANCIÈRE. Cet auteur envisage l'appropriation par l'enfant de sa langue dans le cadre d'une loi de développement qu'il décrit comme le passage de l'inter psychique à l'intra psychique à travers la situation dialogique avec ses proches. Le postulat de VYGOTSKI est que nous sommes des êtres fondamentalement sociaux qui nous développons dans l'interaction avec les autres. C'est-à-dire que nous serions, dans un premier temps, exposés au langage présent dans l'espace interactif, cela constituerait la phase inter psychique, et cela nous permettrait, dans un deuxième temps, par un phénomène d'appropriation, d'adresser à nous-mêmes ce langage, cela constituerait la phase intra psychique. En examinant les commentaires des étudiants à la lumière de cette théorie, nous sommes tentés de les considérer comme de véritables récits d'intégration témoignant de ce passage de l'inter psychique, constitué de l'ensemble de la communication d'action du professeur, à l'intra psychique, constitué des constructions de sens des étudiants en référence à l'activité de communication du professeur.

L'explication de nature procédurale constitue un moyen de prévention pour les étudiants

Cet aspect de prévention concerne particulièrement la classe de Sabine qui l'exprime de manière explicite à plusieurs reprises. Dans son entretien biographique, ce professeur aborde cet aspect en considérant la classe technique comme une occasion pour apprendre aux étudiants à se protéger des blessures et envisage sa fonction de professeur intimement reliée à cette dimension préventive (voir p.214).

Nous avons déjà établi que la focalisation sur le processus du mouvement était un trait saillant de la classe de Sabine. Nous le retrouvons autant dans le verbatim en situation que dans ses deux

entrevues ainsi que dans les propos de ses étudiants. Il semblerait que le processus du mouvement, développé notamment lors de l'activité d'explication, participe à cette démarche de prévention. L'explication, utilisée comme moyen de prévention, est d'ailleurs concrètement mise en pratique et explicitée dans ce sens, par elle-même, à plusieurs moments de son cours :
Lors de la proposition 4, par exemple, elle nous dit avoir réagi par une explication auprès d'un étudiant qui, selon elle, faisait quelque chose de dommageable pour son alignement corporel:

Verbatim en situation - proposition 4, 37'43	**EAC, Sabine, L. 250-258**
si tu fais ton grand dégagé devant, tu as une courbe devant, Quand tu vas faire ton fouetté, vous voulez vraiment amener votre hanche à la seconde. Oui c'est ça tu veux arriver à la seconde en dehors, oui. Alors tout le monde quand on va de devant à seconde, on veut amener notre jambe seconde, on veut pas laisser / se retrouver là ok?	« Je démontre l'enchaînement puis **pendant que je le démontre, je me rends compte que N fait quelque chose qui est vraiment pas bien** au niveau de son alignement. Fait que … **je vais tout de suite l'utiliser** pour montrer aux autres comment aller chercher le fouetté, **pour tout de suite imprimer une place dans sa tête**… »

Lors de la proposition 6, ayant conscience du risque physique potentiel que peut représenter la fin de sa proposition (remontée debout en spirale à partir de la position assise, en passant par l'appui sur un genou), elle nous dit avoir donné une explication précisément pour cette raison :

Verbatim en situation -Sabine, proposition 6, 1h36''	**Observation du chercheur**	**EAC, Sabine, L.450-453**
D'ici pour tout le monde, il faut que vous visualisiez la FIN de votre affaire. Vous êtes trop pris dans chaque étape. J'pense qu'il commence à devenir logique, ok vous savez c'que vous avez à faire, voyez la fin, voyez où vous voulez aboutir. Alors dès que vous êtes là, vous SAVEZ que c'est LÀ que vous voulez aboutir ok, vous vous en allez par là ok?, vous ne voulez pas finir là. Vous imaginez comme quand on faisait au centre t'sais pour monter qu'on pensait à marcher, prenez la même méthode, ça va vous aider à trouver la coordination jusqu'à la fin, parce que vous arrêtez pas d'aller dans du mouvement. Euh, à part ça, ça va, j'pense qu'à part ça c'est juste d'inquiétude, de rythmique, fait qu'on y va 5 à la fois ok?	à genoux, en face des étudiants, Sabine parle en s'accompagnant de gestes des mains. Elle appuie ses mots « *voyez la fin* » et « *aboutir* » avec un geste déictique (ses deux index partent des yeux et montrent l'avant). elle remontre le passage au sol en terminant le compte 8 non sur un pied comme dans la proposition référence, mais en le continuant par une course accompagnée d'un geste déictique du bras continué par l'index (le doigt indique la direction vers l'avant et vers le haut)	« c'est un élément sur lequel **je prends BIEN soin de BIEN installer toutes les consignes,** c'est pour ça que je vais leur faire refaire pendant deux semaines, PARCE que **c'est des moments qui sont dangereux physiquement, on peut se faire mal, si on se lève mal**. »

Nous retrouvons d'ailleurs cette conception de la classe technique, comme un moyen pour bien utiliser son corps et pour prévenir ainsi d'éventuelles blessures, dans les attentes exprimées par les étudiants :

> EAC, É18, L.21-29 : « *La classe technique, pour moi, … c'est aussi de savoir où est mon corps, comment je dois l'utiliser … on peut* ***prévenir les blessures*** *en ayant une bonne technique si on fait les mouvements dans la BONNE (rire) direction, et c'est j'dirais aussi peut-être une base,… j'le prends comme* ***une grosse base solide****, là, comme* ***les fondations de la maison*** »
> EAC, É13, L.3-8 : « *pour moi* ***c'est comme la base*** *finalement… qui va me donner dans le fond* ***une espèce d'assise****, … c'est important de passer par la technique, pour avoir quand même une certaine force puis la capacité de faire ce qu'on nous demande de faire aussi.* »
> EAC, É12, L.9-14 : « *Ca représente comment être capable de vivre ma danse plus tard mais tout* ***en respectant mon corps****,… c'est* ***prendre soin de mon corps****.* ***Apprendre à faire les choses de manière sécuritaire****.* »

Nous rappelons que cette dimension préventive a été une des principales raisons pour l'élaboration de la loi sur l'enseignement de la danse en France, ce qui a conduit à la création du diplôme d'état de professeur de danse[62]. Nous avons spécifié, quand nous avons abordé ce sujet dans le chapitre « Contexte social » (p.30-33), que cet aspect préventif était notamment abordé dans la formation préparatoire au diplôme d'état à travers l'exercice de la classe technique. C'est-à-dire que le fait d'entraîner et d'accompagner le futur professeur à construire et à communiquer de « belles et bonnes » propositions constituait en quelque sorte une première garantie pour répondre à l'objectif de prévention sanitaire.

L'explication, un pouvoir d'empreinte sur la mémoire de l'étudiant ?

Si Sabine insiste tant sur la dimension procédurale du mouvement dans ses interventions auprès des étudiants, c'est probablement qu'elle croit en son efficacité. En fait, Sabine justifie à deux reprises, son intervention, par l'action « d'empreinte » (qu'elle exprime avec le verbe « *imprimer* »), que pourrait comporter son activité d'explication. Ce point précis nous donne une idée du pouvoir qu'elle semble accorder à son activité d'explication :

> EAC, Sabine, L.253-258 (proposition 4, 37'43). Elle parle d'un étudiant qu'elle est en train de corriger : « *je vais tout de suite l'utiliser … pour montrer aux autres* ***comment aller***

[62] Voir le chapitre « contexte social », p.18-22

> ***chercher le fouetté, pour tout de suite imprimer une place dans sa tête**, „… **pour entrer dans la mémoire corporelle** là, l'endroit qui est juste.* »
> EAC, Sabine, L. 270-273 (proposition 4, 40'30): « *j'accorde une attention particulière à ce moment là, parce que je sais que je vais les faire au centre, après. Alors comme **je veux déjà imprimer cette idée là dans le corps,**… **on garde tout notre poids autour de notre jambe de support** comme ça on peut aller, ben, n'importe où…* »

Cette idée d'imprégnation pourrait être une autre manière de formuler le phénomène de « résonance » mis en évidence par les recherches sur le « système miroir », phénomène que nous avons abordé plus haut relativement à la réception de la proposition dansée par les étudiants. En fait, dès les années 1940, WALLON avait proposé la notion d' « *imprégnation perceptivo-motrice* » (Wallon, 1948:149). Cet auteur avait avancé cette notion pour rendre compte du fait que l'observation d'un enfant n'est pas passive, mais engendre une stimulation motrice en correspondance avec ce qu'il regarde, sans passer toutefois à la phase d'effectuation. Cette notion d' « *imprégnation perceptivo-motrice* » d'une part, fonderait le phénomène d'empathie (« *einfülhung* ») que WALLON décrit comme « *un état combiné de sensibilité et de mouvement* » (op. cité : 148-149), et d'autre part, la précise en faisant ressortir le rôle de la fonction tonique ou posturale dans ce « *passage des informations visuelles ou auditives aux gestes correspondants* » (op. cité :150).

Nous pourrions encore rapprocher cette notion d' « *imprégnation perceptivo-motrice* » de ce que VYGOTSKI a appelé en son temps, et que nous avons abordé plus haut, à savoir la phase inter psychique de l'intégration. Cependant, il nous faut préciser que VYGOTSKI avait proposé cette conception relativement au développement des fonctions psychiques supérieures, à savoir essentiellement le langage et le comportement social. Or, par cette idée d'imprégnation, il nous semble que cela nous permet d'inclure la dimension perceptivo-corporelle qui reflète plus précisément l'activité que nous décrivons.

Offrir un objectif au geste dansé de l'étudiant

Ce que nous avons exposé du contenu de l'activité d'explication du professeur jusqu'à maintenant ne concernait que l'aspect procédural du mouvement. Cette importance accordée au processus du mouvement dansé s'explique par sa dimension abstraite. Le mouvement dansé est abstrait dans le sens où ce que fait le corps devient le but du mouvement et où il n'y a aucun

instrument ni aucune cible concrets impliqués. MERLEAU-PONTY définit le mouvement abstrait comme … :

> «*… une intention gratuite qui se porte sur le corps propre et le constitue en objet au lieu de le traverser pour rejoindre à travers lui les choses. Il est donc habité… par une fonction symbolique, une fonction représentative, une puissance de projection…* » (Merleau-Ponty, 1945 cité par Cadopi, Bonnery, p.33, 1990)

Des auteurs dans le champ de l'Éducation Physique formuleraient ces mouvements abstraits en termes de motricité « *morphocinétique* » (Cadopi, 2005 Cadopi et Bonnery, 1990 Peix-Arguel, 1992 Serre, 1984), la finalité de cette motricité résidant dans « *la production de formes, appréciées en elles-mêmes et pour elles-mêmes, qui préside aux relations de l'individu avec son milieu social à des fins artistiques.* » (Serre, 1984:139). Le domaine des neurosciences nommerait ces mouvements abstraits, « *mouvements intransitifs* » (Rizzolatti, Fogassi et Gallese, 2001:664) dans la mesure où ils ne donnent aucune signification utilitaire spontanément compréhensible car ils ne transitent pas par un outil ou un objet. Cependant, en contexte de performance artistique, les mouvements dansés poursuivent bien une certaine visée d'impact sur le public. Par contre, le contexte de la classe de danse n'est pas un contexte spectaculaire, et le travail sur le mouvement pourrait paraître parfois dénué de sens aux yeux des étudiants s'il n'est pas relié à l'objectif artistique spectaculaire. Ce point précis a fait l'objet d'un commentaire regrettant cette coupure entre le travail sur le mouvement dans la classe technique et l'objectif artistique, de la part d'un professeur de danse (Piollet, 1994:39) que nous avons cité dans le premier chapitre (p.43). Nous verrons, quand nous aborderons les activités des étudiants, que cet aspect apparaît dans certains de leurs propos. Pour l'heure, nous relatons ici, les quelques moments, extraits des classes d'Octave, de Thérèse et de Sabine, au cours desquels le professeur offre l'objectif à atteindre par le mouvement en question pendant une activité d'explication. Si l'objectif énoncé par Octave et Thérèse aborde effectivement une dimension artistique de communication du mouvement, les objectifs énoncés par Sabine sont d'ordre plus fonctionnel.

En ce qui concerne la classe d'Octave, ce dernier a invité l'imagination des étudiants à se transporter dans le contexte spectaculaire, afin d'attirer leur attention sur l'effet qu'ils pourraient produire sur le public. Après la première performation-exposition des étudiants de la proposition 11, Octave parle de l'effet que les étudiants pourraient produire sur le spectateur par l'amplitude

d’un mouvement particulier, dans leur interprétation. Octave pense sensibiliser les étudiants, à ce moment-là, à leur rôle d’artistes (DVD, extrait n°13).

Verbatim en situation – Octave, proposition 11, 2’57	**Observation du chercheur**	**EAC. Octave L. 797-810**
... à quel point quand le public regarde de la danse là, moi je pense, ça va se répercuter dans le corps du spectateur que si notre sens de l'équilibre est vraiment défié, … si le lien entre les yeux et l'occiput bouge, automatiquement on vous regarde différemment, et puis si le corps bouge comme ça ici c'est super safe, si vous faites ça ici, ça résonne xxx, c'est ben important d'aller au max là-dedans, de pas vous sécuriser, le moindrement vous vous sécuriser, eux s'ennuient, fait qu'il faut vraiment là s'en faire là ...	Octave montre le mouvement sans amplitude du buste Octave montre le mouvement en amplifiant le mouvement du buste	« Ça, encore une fois c’est quelque chose que j’avais pas préparé du tout, c’est vraiment, t’sais encore une fois-là, **en réaction à ce que je viens de voir, par intuition**... j’trouve ça nous met dans un dans un dans **un niveau plus élevé de travail**, comme de juste on doit faire ça, t’sais. J’trouve **ça les traite comme des artistes** un p’tit peu plus t’sais... quand je leur parlais de ça, ceci dit… tout le monde était très très attentif, ils étaient dans une autre sphère, … **je pense que ça les inspire** ça aussi, **pour danser d’une autre manière**. Et, et c’est ça j’suis conscient que des choses comme ça, ça pèse. »

Thérèse, de son côté, offre une signification métaphorique au mouvement exécuté par l’étudiant lors d’une correction donnée dans une situation de type magistrale (DVD, extrait n°14).

Verbatim en situation - Thérèse, proposition 6, 58'20	**Observation du chercheur**
J'aimerais que tu prennes conscience de tout l'air dans l'espace ici, de tout l'air dans l'espace là et ça c'est un rond dans l'espace, et ça c'est un rond dans l'espace, et ça c'est un rond dans l'espace, et ça flotte pour monter, j'ai bougé tout le temps par exprès, pour qu'il y ait du mouvement, alors flotte vers le haut. Tu as la force musculaire pour le faire et j'aimerais sentir que ça FLO::tte	En même temps qu'elle parle, Thérèse se déplace autour de l'étudiant et dessine avec sa main l'espace vide autour de son corps . Elle lui demande une qualité de flottement.

En ce qui concerne la classe de Sabine, elle suggère, dans les deux extraits, une intention (« *l’intention précède le geste* ») de l’ordre du bon sens fonctionnel du mouvement quotidien (« *il faut que vous visualisiez la FIN de votre affaire; voyez la fin, voyez où vous voulez aboutir; votre but c'est de changer de direction »)* afin que le corps s’organise instinctivement tout seul pour trouver la bonne coordination (« *utiliser un instinct qu’ils ont en tant qu’êtres humains* »). (DVD, extrait n°3)

Verbatim en situation -Sabine, proposition 6, 1h36''	Observation du chercheur
*D'ici pour tout le monde, **il faut que vous visualisiez la FIN de votre affaire.** Vous êtes trop pris dans chaque étape. J'pense qu'il commence à devenir logique, ok vous savez c'que vous avez à faire, **voyez la fin, voyez où vous voulez aboutir**. Alors dès que vous êtes là, vous SAVEZ que c'est LÀ que vous voulez aboutir ok, vous vous en allez par là ok?, vous ne voulez pas finir là. Vous imaginez comme quand on faisait au centre t'sais pour monter qu'on pensait à marcher, prenez la même méthode, ça va vous aider à trouver la coordination jusqu'à la fin, parce que vous arrêtez pas d'aller dans du mouvement.*	à genoux, en face des étudiants, parle en s'accompagnant de gestes des mains. Elle appuie ses mots voyez la fin et aboutir avec un geste déictique (ses deux index partent des yeux et montrent l'avant). elle remontre le passage au sol en terminant le compte 8 non sur un pied comme dans la proposition référence, mais en le continuant par une course accompagnée d'un geste déictique du bras continué par l'index (le doigt indique la direction vers l'avant et vers le haut)

Verbatim en situation -Sabine, proposition 7, 9'03	EAC Sabine, L. 527-535
à quoi nous servent des fouettés? Un étudiant : *À sauter?* *À quoi ça sert sur une scène de faire un fouetté?* Un étudiant : *À changer de bord,* *oui ok? Alors **votre but c'est de changer de direction**. Ok? Ia pa pa vous voulez changer de côté ok? Alors utilisez vos yeux puis tout va s'organiser. **Votre corps, il sait comment changer de côté,** il sait quoi faire, fait que si vous utilisez vos yeux cela va aller tout seul. ok alors on va aller de l'autre côté donc on marche encore avec cette jambe là, alors vos yeux précèdent notre mouvement, iatata iatata taiatatata marche ta ta, ok? on va juste changer de côté, changer de direction*	Alors BON. J'me suis dis, au lieu de leur dire utilisez vos yeux, j'vais leur demander à quoi ça sert, puis par le fait même bon c'est sorti que ça servait de changer de côté les fouettés, pour vraiment les allumer sur / parce que c'est quelque chose que j'essaie en tout cas d'axer là-dessus dans mes classes, PARTICULIÈREMENT dans les déplacements, dans les roulades au sol, sur **l'intention précède le geste**. Alors, c'est ça. Comme l'intention c'est de changer de côté, ils peuvent **utiliser un instinct qu'ils ont en tant qu'êtres humains,** qu'ils ont pas besoin d'acquérir en tant que danseurs, ils l'ont déjà, puis **ils peuvent s'appuyer dessus**, pour faire quelque chose, fait que c'est pour faire appel à ça.

La justification que donne Sabine au fait qu'elle attire l'attention des étudiants sur le but du mouvement, à savoir « *utiliser un instinct* », correspond très exactement à la théorie que le physiologiste du mouvement, N.A. BERNSTEIN, soutient quant à l'apprentissage du geste technique. BRIL, qui reprend la pensée de BERNSTEIN, écrit notamment que « *tout au long de l'apprentissage, l'attention doit être portée essentiellement sur le résultat de la tâche, et non sur le mouvement* » (Bril et Roux, 2002:65). Le pire, pour cet auteur, serait de commencer à apprendre un geste en s'intéressant au « *comment… appendre la tâche dans le sens ascendant* ».

Il prédit que l'élève (l'auteur parle ici d'un apprenti violoniste) « *aura de grandes difficultés* à *exprimer le sens* » (op. cité : 64).

Force est de constater qu'hormis les trois extraits de classe cités ci-dessus, l'objectif du geste dansé est très peu communiqué de manière verbale par le professeur dans les cinq cours étudiés. Nous pourrions peut-être suggérer que la communication sur l'objectif du mouvement passerait plutôt par le « faire ». C'est-à-dire que la présentation en « faire quoi faire » et l'explication en « faire comment faire » constitueraient en quelque sorte la manière d'exposer aux étudiants l'objectif qu'ils doivent atteindre. Le rôle de la « démonstration dansée » s'inscrit alors dans une perspective fonctionnelle qui semble d'ailleurs ne pas avoir échappé aux étudiants au vue de leurs propos concernant la nécessité pour eux de voir faire le professeur:

> É6, L. 478-493 (classe Octave, proposition 11, 52'10): « ***je l'regarde, c'est très important pour moi qu'un prof fasse bien la démonstration.***
> É11 L.549-552 (proposition 14, 16'36): « … *de* ***le voir le faire une fois*** *pour moi c'est comme / bon ça c'est son chemin maintenant moi j'dois trouver le mien et pour moi ça* ***j'trouve ça merveilleux d'voir quelqu'un l'faire****, et de* ***le faire comme il veut qu'on le fasse****… »*
> É8, L.619-624 (classe Quentin, proposition 14, 13'14): « …*Mais euh (+) oui* ***j'aime ça le voir*** *parce que, là j'vois des choses qu'il fait puis que oh oui, lui fait ça de même, oh* ***ça pourrait m'aider*** *ou t'sais il prend,* ***il fait tel rythme dans son corps ou il prend tel chemin pour se rendre, puis ça a l'air d'être efficace, puis là après, j'l'essaie****, j'essaie à mon tour, puis souvent ça m'aide,* ***mais il faut qu'il soit clair quand il fait****.* »

Synthèse sur les visées du professeur dans son activité d'explication

Les données recueillies chez les professeurs nous ont amené à entrevoir cinq fonctions possibles à leur activité d'explication: l'anticipation des difficultés de l'étudiant; l'autonomisation de l'activité d'apprentissage de l'étudiant; la prévention des blessures; l'imprégnation du geste « juste »; l'offre d'un objectif au geste. Nous avons souligné que l'anticipation des difficultés de l'étudiant pouvait contredire l'autonomie de ce dernier dans son activité d'apprentissage. La dimension préventive correspond à ce qui peut être attendu d'une classe technique, autant du point de vue des acteurs, professeur et étudiants que du point de vue institutionnel. L'imprégnation constituerait une formulation permettant d'inclure ensemble les phénomènes d'empathie et de résonance. Quant à l'offre de l'objectif du geste, elle pourrait s'inscrire dans une perspective fonctionnelle permettant l'auto-organisation du corps dans le mouvement.

Les éléments de l'explication qui touchent à la sensation et au processus du mouvement pourraient correspondre à ce que VELLET appelle la « *transmission matricielle* » du mouvement. « *donner accès à la genèse du geste dansé… avec ses nuances qualitatives* » (Vellet, 2006).

- **L'explication, résultat d'une résonance du professeur à la performation de l'étudiant**

Nous avons relevé, chez trois professeurs, Octave, Quentin et Thérèse, l'activité « faire pour soi ». Nous avons précisé, dans le chapitre 4, que cette activité qui n'était pas en elle-même une activité de communication immédiate délibérée du point de vue du professeur, avait une visée de vérification pour alimenter la communication qui suivra. Nous avons observé que cette vérification porte soit sur la justesse de la proposition elle-même, et c'est le cas le plus fréquent, soit sur la manière de faire de l'étudiant afin de mieux la comprendre. C'est dans ce dernier cas que nous pourrions avancer que le professeur manifeste dans le « faire » son activité « résonante » par rapport à son observation de la performation de l'étudiant. Nous avons repéré dans la classe d'Octave un moment d'activité d'explication, adressée à une étudiante, qui fait suite à une activité de « faire pour soi » de ce professeur (proposition 11, 4'12, DVD, extrait n°15). Dans son commentaire en entretien d'autoconfrontation, Octave nous explique qu'il tente, à ce moment là, de comprendre la manière de faire le mouvement de l'étudiante en le faisant lui-même de la manière dont il l'a perçu chez cette dernière :

> EAC. Octave L.739-744 (proposition 11, 1h12): « *Des fois, quand je fais des bouts d'exercices, c'est que* ***j'essaie de figurer comment tel danseur vient de faire quelque chose pis je comprends pas très bien ce qu'il a besoin, fait que je vais le faire comme je l'ai vu*** *…*»

A propos de cette activité de vérification chez Octave, nous comprenons que c'est un fait récurrent chez lui quand l'étudiant É6 nous a dit avoir bien remarqué et apprécié ce recours fréquent du professeur à son expérience physique avant de donner une correction à quelqu'un :

> É6, L.578-580: « *Comme on vient de voir, c'est que finalement,* ***quand il voit une erreur chez quelqu'un ou une correction, il va la pratiquer avant pour l'analyser dans son corps****, qu'est-ce qui se passe. Pis après l'avoir organisée, il va nous la donner…* ***J'trouve ça bien****. Finalement* ***il vérifie comme il faut ce qu'il veut nous dire avant de nous l'dire***. »

Il y aurait, dans cette démarche du professeur, une tentative de captation empathique du mouvement de l'étudiant que nous pourrions qualifiée de kinesthésique. Et l'explication donnée à

l'étudiant, à la suite de l'activité de vérification « faire pour soi » du professeur, serait alors le résultat de cette captation empathique kinesthésique fondée sur notre capacité de « résonance ».

- **La fonction de l'explication du point de vue de l'étudiant**

Dans leurs commentaires en entretien d'autoconfrontation, les étudiants font allusion, à plusieurs reprises, aux interventions de type explicatif des professeurs. Nous avons organisé ces commentaires selon deux orientations, l'une perçue par les étudiants comme constructive pour leur apprentissage et la réussite de leur performation, l'autre laissant entrevoir des entraves à l'application des explications du professeur. Dans l'orientation perçue comme constructive par les étudiants, nous avons décelé trois fonctions que serait susceptible de remplir l'explication du professeur: l'aide à la performation, qui génère le nombre le plus important de commentaires, la compréhension du mouvement, et le rappel nécessaire et bénéfique de certaines composantes du mouvement. Pour ce qui est de ce dernier point, le risque d'une dépendance au rappel du professeur a aussi été soulevé par un étudiant. En ce qui concerne la deuxième orientation laissant entrevoir des entraves à l'application des explications du professeur, nous avons pu relever quatre points principaux. La volonté de bien faire de l'étudiant peut présenter deux inconvénients. D'une part, elle est parfois impuissante devant l'aspect aléatoire de la performation. D'autre part, elle peut entraîner l'étudiant à se refermer sur lui-même, et le manque d'ouverture à l'espace est préjudiciable pour la réussite du mouvement lui-même. Le deuxième point concerne le manque d'expertise de l'étudiant qui fait qu'il stagne dans l'activité « faire avec » à l'intérieur d'un moment de performation-exposition. Le troisième point concerne l'attention sélective des étudiants qui fait que l'explication du professeur, ou ne sera pas entendue, ou ne sera pas appliquée en fonction d'autres préoccupations prioritaires, internes aux étudiants. Le quatrième point aborde la question du manque de sens de la proposition aux yeux des étudiants.

L'explication, une aide à la performation

C'est l'aspect qui a fait l'objet du plus grand nombre de commentaires chez les étudiants, notamment dans les classes d'Octave, de Sabine et de Thérèse.

L'étudiante É5 fait allusion, dans les deux extraits ci-dessous, à des contenus habituels des interventions d'Octave qui l'aident, de son point de vue, à mieux faire le mouvement :

> É5, L.159-162 (proposition 4, 14'46): « ***Octave nous dit souvent ça****, de cristalliser la forme, quand qu'on arrive à un point de* ***vraiment aller au bout de la forme*** *pour / t'sais*

c'est comme une fraction de seconde, de suspension, pour défaire aller dans d'autres choses. Ça je pense souvent à ça, ***ça m'aide à être plus précise dans mon mouvement, beaucoup****...* »

É5 L.501-504 (généralités sur la classe technique d'Octave): « *…c'est pouvoir* ***danser en gardant la clarté dans les formes pis dans les dynamiques*** *aussi. Ouais, beaucoup la précision surtout avec Octave… tout en s'appropriant, trouver notre façon de danser à travers la précision. Ouais c'est pas mal la classe à Octave.* »

Nous pourrions citer les commentaires des trois étudiantes de la classe de Sabine qui expriment l'efficacité des indications du professeur pour leur apprentissage et leur performation:

É1, L.67-58 (intro 3, 2'55) : « *Opposer ischions-talon puis avec la tête, ça, ça fonctionne pour moi, là. C'est d'éloigner justement,* ***ces mots, ils fonctionnent pour moi****...* »

É3, L.105-113 (proposition 1, 5'33): « *j'essaie de jamais… arrêter l'énergie, d'essayer de trouver un flow là, une continuité… que c'est le poids du bassin qui me fait remonter, pour ensuite relâcher,…* ***Là je pense à m'enraciner autant dans le sol que dans, que vers le haut, pis de relâcher****, pis là* ***c'est vraiment Sabine qui a amené ça en cours****, … que tout part des pieds en fait, que l'énergie part des pieds, la poussée dans le sol…* »

É3, L.188-195 (proposition 4, 40'30): « *…là j'essaie vraiment de trouver aussi ce qu'elle disait là,… que c'est le centre qui amène, c'est le centre qui recontracte,…* ***Sabine, elle renouvelle tout le temps les sensations, juste avant l'exercice****,… pis ça,* ***c'est sûr que ça aide beaucoup*** *là, à chaque fois, de se remémorer…* »

É2, L.243-250 (proposition 6, 54'18): « *Souvent… elle dit dans l'ordre c'est quoi qui devrait s'activer puis j'trouve que* ***c'est tellement révélateur de la coordination qu'il faut trouver, puis j'peux vraiment me laisser aller dans ces mots-là****,… j'suis surprise des fois comment ça fonctionne bien dans des courbes, dans des relevés tout ça, elle comprend vraiment la mécanique de beaucoup de choses.* »

É1, L.384-386 (proposition 9, 24'10): « ***Elle a dit de monter le regard*** *puis ça vraiment j'pense que ça m'a ouvert à l'extérieur, d'arrêter de m'arquer sur moi-même là, puis de projeter plus,* ***ça m'a vraiment parlé****.* »

L'étudiante É2 fait référence, de manière générale, à la stratégie discursive métaphorique du professeur qui a le pouvoir, selon elle, d'induire des effets corporels importants :

É2, L.198-206*:* « *elle a souvent tendance à changer la nature du mouvement, …comment tu peux approcher, initier le mouvement va changer complètement la / comme le « jolly jumper », là, (rire) ou elle pense à élargir plutôt qu'à descendre /* ***elle joue vraiment par rapport à la pensée comme mentale qui va avoir un effet physique complètement autre*** *t'sais, puis c'est PETIT mais c'est tellement grand en même temps,* ***la répercussion est vraiment énorme****.* »

Cette même étudiante É2 attribue encore à son professeur le bénéfice de l'avoir aidée à régler ses problèmes de bras :

É2, L.126-132 (proposition 1, 5'53): « *J'dois dire que j'pense que … **je lui dois ça** (rire), … ça fait des années que j'ai l'impression d'être un extra-terrestre avec les bras à la seconde (rire), … j'me dis mon dieu qu'est-ce qu'ils font là, à quoi ils servent, c'est comme j'me suis toujours sentie un peu parasite avec les bras à la seconde. … mais **les bras à la seconde, ils ont de la puissance à cause de elle*** (rire) »

Dans le même ordre d'idée, nous retrouvons, en rapport avec la classe de Thérèse, une douzaine de commentaires d'étudiants sur l'application des indications du professeur dans leur activité de performation. Nous en donnons quelques exemples ci-dessous :

É14, L.160-165 (proposition 1, 17'): « *Donc là, à ce moment là dans la classe, **Thérèse vient d'expliquer** les notions à propos du bassin en quatrième, en ouverture. Garder son poids vraiment entre les deux jambes. Et puis elle m'a déjà fait le commentaire avant … **Et puis j'essaie**…* »

É13, L.75-82 (proposition 1, 17'): « *... **là moi j'essayais de vraiment prendre tout ce qu'elle disait**, …Parce que des fois ce qui arrive c'est que j'oublie, …Fait ce qu'elle dit c'est vraiment bien pour ça, **ça m'aide beaucoup**. C'est une correction dans le fond qui s'est appliquée vraiment à tout le monde là.* »

É13, L.84-90 (proposition 2, 24'04): « *Ben c'est justement cet exercice là qu'elle m'a fait beaucoup pratiquer sur le sable. …Puis **je trouve ça bien**, puis dans cet exercice là beaucoup, **j'avais à travailler le sol puis c'est là qu'elle m'a donné l'image du sable** aussi, dans cet exercice là.* »

É13, L.132-142 (proposition 4, 38'12): « *à ce moment là, **j'essaie d'écouter ce qu'elle dit … j'essaie d'absorber le plus d'informations possibles pour que l'exercice soit le mieux effectué**… elle a parlé d'exploiter le plancher puis d'avoir la même qualité avec la jambe aussi qui lève,...Puis elle nous dit aussi de respirer parce que si il y a un relâchement, puis vraiment c'est la respiration qui est importante aussi.* »

É13, L.352-358 (proposition 10, 20'47): « *…on avait beaucoup pratiqué de prendre notre impulsion du saut à partir de la course, donc de vraiment rentrer dans le sol dans la course, pour avoir comme quelque chose avec quoi sauter, de se servir du plancher, puis ça **j'essaie d'y penser vraiment**. Puis aussi **elle nous avait donné comme correction**, Thérèse, ce jour là, **d'aller prendre la forme**. …il faut fixer quelque chose, la hauteur de notre jambe, puis où est-ce qu'on va être dans l'espace, puis **je pensais vraiment beaucoup à ça**, puis de propulser, t'sais à partir du plancher, d'utiliser le plancher pour me propulser.* »

É15, L.297-300 (proposition 6, 58') : « *pis juste là, je pense **qu'elle a donné une correction à C**, ça m'a vraiment faite réaliser que **j'avais besoin de qu'est ce que Thérèse était en train de dire**, des cercles, de penser à tous les aspects circulaires de l'attitude, pis **je l'ai faite** hier et puis aujourd'hui pis **ça fonctionne très bien** …* »

L'explication, une impression d' aide à la compréhension du mouvement

Deux étudiantes de la classe d'Octave expriment leur impression que l'explication que le professeur a donnée les aide à mieux comprendre le mouvement à faire.

L'étudiante É4 évoque la clarté que lui a amenée l'explication du professeur sur un mouvement qu'elle n'avait pas compris :

> É4, L.523-525 (proposition 11, début) : « ***Cette correction là, elle m'a beaucoup parlé, c'était comme beaucoup plus clair***. *Je l'avais pas compris comme ça, moi quand je le faisais pis, je pense que, comme il l'a dit, j'ai comme fait ha ben oui c'est tellement plus évident…* »

L'Étudiante É5 évoque aussi des éléments procéduraux très précis du mouvement qu'elle s'est appropriés lors d'une intervention antérieure d'Octave :

> É5, L.166-169 (proposition 4, 14'46): « *Octave, Je pense c'est le premier qui m'avait parlé de ça, on l'avait vu en début de deuxième année.* ***C'est quelque chose qui m'avait marquée de lui****, de monter le bassin beaucoup, de sauter par-dessus les trochanters…* »

Une fonction de rappel avec risque de dépendance

Nous pouvons rapporter ici des exemples de verbalisations relevées chez trois étudiants différents évoquant la nécessité du rappel de certaines composantes du mouvement dont ressort un certain aspect facilitateur pour leur exécution:

> É5, L.337-344 (proposition 8, 40'53): « *Octave, il parle des oppositions dans le corps, pis c'est toutes des choses qu'on connaît, mais* ***c'est tellement bon de se le faire rappeler parce qu'on oublie****, ou on le fait automatiquement, mais pas autant qu'on pourrait, pis* ***c'est juste des rappels*** *qui fait qu'on se concentre plus là-dessus...* ***ça m'a aidé****, me rappeler de penser à descendre le poids avant d'aller sur le côté… à trouver le poids et l'initiation du mouvement, ça m'avait aidé.* »
> É6, L.572-574 (proposition 11, début): « ***on a besoin de se remémorer en le faisant****. Pis à partir de ce moment là j'trouve pertinent qu'il prenne une élève pour qu'on voie sur un corps directement. C'est ça qu'il fait.* »
> É4, L.541-550 (proposition 11, 2'27) : « *Bien justement,* ***ce qu'il dit là, c'est ce que je dois travailler****. Parce que je prends pas de risque, pis je suis vraiment safe, pis je deviens plate pour le spectateur…* ***quand il l'a dit ce matin****,* ***j'ai comme fait ben oui, c'est évident****, pis c'est vrai que oui, je me suis dit qu'il faut prendre des risques.* »

Le commentaire de l'étudiante É4 souligne cependant le problème de dépendance au professeur généré par son habitude à attendre les consignes du professeur pour travailler. Elle se reproche le fait de ne pas être capable de prendre des initiatives :

> É4, L.228-229 (proposition 4, 14'46) : « ***quand il dit, je pense que ça rentre dans ma tête****, pis je le fais.* ***Mais si il le dit pas, c'est rare****…* »
> É4, L.308-310 (proposition 6, 23'09) : « ***j'ai tout le temps besoin de quelqu'un qui me dise quoi faire****, pis finalement, c'est un peu plate, parce que j'avance pas. Parce que* ***si la personne me fait pas travailler, ben je le travaille pas****, faudrait que je prenne des initiatives* »

Ce point vient renforcer la question de l'émancipation de l'étudiant, abordée par RANCIÈRE, qui pourrait ne pas avoir lieu du fait de l'activité explicative du professeur (voir p.248).

Les limites de l'explication du professeur

Les raisons, évoquées par les étudiants, pour expliquer leur échec dans l'application de l'indication du professeur, abordent quatre aspects : l'impuissance de la volonté de « faire », le manque d'expertise de l'étudiant, les préoccupations personnelles prioritaires de l'étudiant, et le manque de sens de la proposition pour l'étudiant.

La première raison, évoquée par deux étudiantes, É4 et É5, fait allusion à l'impuissance de la volonté et à l'aspect aléatoire de la performation:

> É4, L.32-33 (proposition 4, 14'46) : « *j'ai le goût de mettre de la qualité, pis je me sens comme ça, pis j'ai le goût d'être moins technique, pis de plus danser, plus m'amuser. Pis ça c'est des cours que j'aime beaucoup mais que* ***j'arrive pas à retrouver tout le temps****.* »
> É4, L.508-518 (proposition 11, 58'28): « *Il me fait une correction tout de suite après mon enchaînement que j'avais fait, … c'était à propos de mon arabesque, fouetté seconde … lui voulait que ça soit plus punché, pis que je finisse l'exercice sur les comptes... Pis je sais même pas si je l'ai appliqué.* ***Il me semble que ça a pas bien été, pis que j'étais vraiment déçue, que ça a pas marché comme j'aurais voulu.*** »
> É4, L.523-535 (proposition 11, début): « *Cette correction là, elle m'a beaucoup parlé, c'était comme beaucoup plus clair …Regarde, je le pratique même pis,* ***je sais pas pourquoi, je me trompe de côté****, …pis je m'en rends pas compte jusqu'au temps que qu'on le fait. Pis quand qu'on le fait je me rends compte que je suis pas du bon côté fait que là,* ***j'applique vraiment pas la correction****.* »
> É5, L.429-436 (proposition 11, 6'44): « ***j'avais la correction en tête*** *pis j'espérais l'avoir bien, ben juste pour intégrer quelque chose, un commentaire qu'il m'avait fait, sauf que* ***ça a pas marché****, … c'est comme une espèce de suspension que je sens des fois, que je sens pis je pense pas que cette fois-là …*»

L'étudiante É4 soulève, par ailleurs, le problème d'une application volontaire de toutes les indications du professeur en même temps, qui génère une concentration trop intérieure et empêche l'étudiante de percevoir l'environnement (*j'ai pas le focus*) pour s'engager efficacement dans l'espace (*je suis pas là*) :

> É4, L.170-178 (proposition 3, 7'13): « *je vais penser à pousser dans le plancher, à tourner mon en dehors, tirer les bras, lâcher le poids.* ***Je vais toujours toujours penser à tout****, tout fonctionne super rapidement dans ma tête, pis c'est toujours question d'alignement, mes abdominaux, mon centre, je pense juste à ça, tout le temps tout le temps …* ***Pis des fois c'est pas bon*** *parce que justement … je deviens tellement / « ce muscle-là travaille-tu bien? Je l'ai pas assez contracté », que* ***j'en oublie les exercices****, pis* ***ça fait que je suis très***

***intériorisée**, **j'ai pas le focus, je suis pas là**… fait que c'est dur à travailler les deux, combinés ensemble.* »

D'un point de vue fonctionnel, il est vrai qu'une concentration exclusivement proprioceptive, c'est-à-dire focalisée sur son corps propre, peut empêcher la prise d'informations spatiales qui sont elles aussi tout aussi importantes pour la réussite de la performation.

La deuxième raison concerne le manque d'expertise de l'étudiant qui l'amène à « imiter-copier » un pair plutôt que d'intégrer l'explication du professeur. L'étudiant É11, qui n'a pas encore beaucoup d'expérience en danse, avoue que s'il ne sait pas exactement ce qu'il doit faire, sa solution va être de copier les autres. Cela l'amène à placer dos à dos, de manière contradictoire, l'imitation et la sensation:

> É11, L.230-249 (proposition 5, 25'48): « *…là j'le vois, j'arrête pas de me tromper... Et là, je sais c'que fais, **je regarde sur la personne qui est en face de moi et je la SUIS, je l'imite.** Parce que pour moi là déjà là **c'est allé trop vite pour moi**, beaucoup trop vite.* »
> É11, L.155-162 (proposition 3, 18'30) : « *Et mes bras, j'ai toujours l'impression d'être un pantin, je sais jamais quoi faire avec. Alors, **j'essaie de copier tout c'que j'vois autour de moi**. Ça c'est une des raisons pour laquelle souvent je regarde autour moi si j'ai aucune idée de c'que je dois faire avec une chose avec laquelle je suis inconfortable…On dirait que **j'fonctionne plus par imitation que par sensation**…* »

Cette perspective de l' « imitation-copiage » n'a effectivement rien à voir avec la perspective constructiviste de l' « imitation-modélisation interactive » proposée par WINNYKAMEN (Winnykamen, 1990:122). En fait, l'étudiant 11 parle d'un moment de performation-exposition où, à cause de sa lenteur de mémorisation de la proposition, il est personnellement toujours engagée dans une activité de « faire avec », activité qui fait normalement partie de la phase d'appropriation. Il est donc simplement en décalage par rapport au reste du groupe. Le fait qu'il dise qu'il lui est impossible, à ce moment là, d'être dans la sensation, pourrait signifier qu'il ne peut pas se concentrer sur sa propre coordination, (sentir le poids sur appuis, inscrire des directions dans l'espace,…), tant que son mouvement est conduit par l'observation de l'autre, c'est à dire dans l'activité « faire avec ». D'un point de vue fonctionnel très concret sur le mouvement, cela pourrait se traduire par un manque d'implication de la fonction tonique et constituerait, selon GODARD, un des aspects négatifs de la pédagogie du modèle :

> « *L'aspect négatif de la pédagogie du modèle tient dans le fait que le geste volontaire (cortical) n'induit pas nécessairement l'engagement de la fonction tonique et donc*

l'engrammation d'une coordination qui ne peut surgir que dans l'exploration… » (Godard, 1994:73)

La conclusion que nous pourrions tirer de cet exemple est qu'il serait préjudiciable pour une véritable appropriation du mouvement de rester constamment dans une activité « faire avec ». L'exploration personnelle du mouvement sans modèle, à savoir « faire pour soi » et « faire exposition » est indispensable pour aboutir à une intégration.

La troisième raison, évoquée par plusieurs étudiants, fait référence à une sélection des explications données par le professeur, en fonction soit de leurs habitudes, soit de leurs préoccupations personnelles, prioritaires sur les informations du professeur.

L'étudiante É4, fait allusion à ses habitudes qui lui font se concentrer plutôt sur les jambes que sur les bras. Il faut savoir que l'étudiante É4 se qualifie elle-même, à plusieurs reprises, comme quelqu'un de très académique et cet académisme se traduit notamment par une prédominance donnée aux jambes (voir chapitre contexte social, p.20). En reconnaissant qu'elle n'a retenue, de l'indication du professeur, que ce qui avait trait aux jambes et qu'elle avait oublié ce qui concernait les bras, nous inférons que sa mémoire choisit ce qui lui est plus familier :

> É4, L.385-390 (classe Octave, proposition 8, 38'34): « *À cet exercice-là, la correction qu'il donne,* ***j'en ai pris une partie, mais j'ai pas tout pris je pense****, parce qu'il parle au début des bras, d'étirer d'étirer, pis faites un relâchement, ça,* ***c'a m'a échappé****. Mais pourtant, je l'avais compris mais* ***quand il a commencé à parler de jambes, c'est ça qui est rentré, pis les bras, j'ai complètement oublié*** *…Mes jambes, je travaille trop.* »

L'étudiante É9 évoque comment sa préoccupation pour la justesse des comptes l'empêche, à son avis, de se concentrer ce sur quoi le professeur souhaitait attirer son attention. Nous soulignons ici que c'est, selon ses dires, surtout la peur d'entrer en collision avec un pair, par manque d'uniformisation du temps, qui motive son attention, divergente par rapport à la demande du professeur :

> É9, L.550-554 (classe Quentin, proposition 14, 17'28): «*…Là* ***c'est vraiment là-dessus que je me suis concentrée, sur sa musicalité à lui*** *là, plus que sur CE quoi il voulait qu'on regarde vraiment****, parce que j'ai pas le goût d'frapper quelqu'un*** *non plus là.* »

Les deux étudiants, É11 et É7, expliquent ci-dessous pourquoi ils ne suivent pas ce que demande le professeur à ce moment là du cours.

En ce qui concerne l'étudiant É11, étant obnubilé par son manque de souplesse, il fait tout le contraire de ce que montre le professeur (« *laisser aller le poids, laisser venir* »). Il dit forcer à s'étirer en espérant ainsi améliorer ce qui lui, lui tient à cœur, à savoir son assouplissement :

> É11 L.73-79 (classe Quentin, proposition 1, 3'24): « ...*Je sais que cet exercice-là, j'me battais à avoir le bas du dos bien droit, pour bien étirer l'arrière des cuisses,* ***pour avoir une plus grande souplesse****. Mais, même que, …* ***j'force à étirer pour que je sois plus souple le lendemain****. Je suis très volontaire, demain je serai souple, alors aujourd'hui, je force.* ***Et non pas de laisser aller, de laisser venir****, j'me rappelle, je forçais énormément.* »
> É11 L.134-137 (classe Quentin, proposition 1, 12'50): « *Avec l'enroulé, il y a une chose par exemple que j'me rappelle quand on le faisait en descendant, j'ramène le fait que* ***j'essayais de m'étirer de plus en plus en arrière.*** *Parce que lorsqu'on est sur une jambe, tu sais comme ça, ça tire plus. Pis* ***je forçais la note****.* ***Je forçais beaucoup****, beaucoup, beaucoup, beaucoup*. »

L'étudiante É7, elle, est tellement préoccupée par la stabilité de son bassin, qu'elle avoue ne pas s'être servie de l'exercice proposée par le professeur :

> É7 L.253-353 (classe Quentin, proposition 6, 32'37): « *Mais, je me suis toujours sentie instable, vraiment instable sur ma jambe de support dans ce rond de jambe là…* ***j'essaie encore de travailler sur la stabilisation du bassin****,* ***mais j'ai pas utilisé le travail qu'on a fait****,… j'avais compris que ça pourrait m'aider à faire ça, mais en plus, quand je l'ai fait la deuxième fois,* ***je pensais encore à stabiliser mon bassin*** *(+)* ***sans l'aide de l'outil****…* ***moi je suis toujours concentrée sur mon bassin****, parce que si j'y pense pas, ben il se lâche là.* »

La quatrième raison en rapport avec la non-application de ce que demande le professeur concerne le manque de sens de la proposition de ce dernier pour l'étudiant.

L'étudiante É8 dit clairement qu'elle ne s'est pas engagée dans le travail sur la proposition dont elle parle parce qu'elle ne correspondait à ce qu'elle s'attend à travailler dans une classe technique, et que cela n'avait donc pas de sens pour elle :

> É8, L.65-71 (classe Quentin, proposition 1, début): « *…****se demander pourquoi on fait ça*** *… surtout dans le cadre de la classe technique parce qu'on en fait beaucoup de la somatique …on fait beaucoup « d'impro », on vit tout ça là, on te donne beaucoup de permissions, puis là* ***le cours de technique j'pense qu'il est là pour qu'on TRAVAILLE D'AUTRES CHOSES*** *puis là* ***c'est pas ça qu'on fait****, fait que là, ce matin (+)* ***j'ai pas joué le jeu****.* »

Toujours face à son incompréhension de la raison d'une proposition du professeur, l'étudiante É8 évoque son comportement qui ressemblerait plus à de l'obéissance qu'à une véritable adhésion à ce qu'elle doit faire :

> É8, L.50-64 (classe Quentin, proposition 1, début): « *quand on faisait ça (+) premièrement* ***je savais pas où ça allait me mener*** *puis* ***je savais pas pourquoi on faisait ça*** *… j'me suis*

dit « ah, c'est ça qu'il veut j'continue », j'l'ai faite puis ***j'ai vraiment essayé de jouer le jeu****... ben c'matin vraiment,* ***j'sentais pas l'utilité de c'qu'on a fait****…* »

L'étudiante É7 dit, elle aussi, assez clairement qu'elle n'a pas compris l'intention du professeur dans cette proposition. Elle n'applique pas l'exercice au geste dansé et ne semble pas non plus y adhérer :

> É7 L.285-290 (classe Quentin, proposition 6, 36'11) : « *Ce que Quentin voulait qu'on travaille, ben de sentir que ça part du bassin encore.* ***Je suis pas capable de dire précisément qu'est-ce qu'il voulait****… C'est drôle parce que je pense que* ***je l'ai écouté, mais je l'ai pas fait****.* ***J'ai pas essayé d'appliquer la correction****…****c'est peut-être justement parce que j'ai pas pris en charge mon*** */ je sais pas pourquoi… Mais* ***je pense pas****, si on le refait après,* ***que je vais utiliser ce truc là*** *pour justement m'aider dans la stabilisation du bassin…* »

❖ PARTICULARITÉS DISCURSIVES DES PROFESSEURS ET LEUR IMPACT SUR LES ÉTUDIANTS

Dans l'analyse des registres lexicaux utilisés par les professeurs, nous avons pu constater que certains registres sont utilisés de manière préférentielle par tous ou certains professeurs (voir p.220). Nous entendons la signification du terme « préférence », non pas comme une intention consciente, mais dans le sens de ce qui a pu être effectivement observé en termes de quantité d'utilisation pendant les séquences étudiées. Nous examinerons, dans cette partie, comment certaines « préférences » s'inscrivent en cohérence avec les « empreintes » évoquées dans l'entretien biographique des professeurs et témoignent de leur perspective sur l'enseignement de la danse. Nous nous attarderons, à l'occasion, sur des fonctions que nous pourrions attribuer à certaines particularités du discours relevées dans les données ainsi que sur leur impact auprès des étudiants.

➢ Utilisation des verbes d'action

La proportion des verbes d'action, par rapport aux différents registres lexicaux, est relativement importante chez tous les professeurs, notamment en ce qui concerne l'explication (40% chez Dora, 54% chez Octave, 47% chez Quentin, 46% chez Sabine et 30% chez Thérèse). « *Pousser, ouvrir, lancer, allonger, fermer, dérouler, glisser, laisser tomber, relâcher, opposer, chercher à atteindre, éloigner,…* » constituent un petit échantillon de la variété des verbes souvent employés par les enseignants dans leur classe de danse. Nous devons préciser qu'il y a des verbes qui

représentent également des figures de danse : «fouetter, développer, plier, jeter,.. », nous ne les avons donc pas comptabilisé dans les verbes d'action mais dans les « figures ». Par contre, le rôle que ces noms de figures, sous formes de verbes d'action, auraient été amenés à jouer au moment de leur création, pourrait être, à notre avis, similaire aux interprétations que nous proposerons plus loin. Dans un premier temps, nous examinerons le cas d'Octave, pour qui la notion d'action revêt une importance particulière et qui nous offre une interprétation originale de son utilisation. Nous proposerons ensuite d'ouvrir plusieurs pistes d'interprétation nous permettant de saisir la portée de cette particularité discursive.

L'importance de l'action physique chez Octave

Nous avons mentionné, dans les préférences d'activités du professeur, que le registre lexical préférentiellement utilisé par Octave, concernait les verbes d'action (54% du registre lexical de l'explication et 32% de la totalité des registres lexicaux utilisés par Octave). Nous avons également constaté que cette importance accordée à l'action physique était un trait marquant de son expérience vécue dans sa propre formation (voir p.204).

Nous constatons que sa préoccupation pour l'action physique est, d'une part, mise en application dans ses indications verbales, et d'autre part, commentée par lui de manière très explicite dans son entretien d'autoconfrontation :

Nous en avons un premier exemple lors de la proposition 5 :

Verbatim en situation proposition 5 - 20'41	**Observation du chercheur**	**EAC Octave**
good, tenez-vous encore, year? there is a rolling xx of it, t'sais quand vous, quand j'vous demandais hier en relevé pour l'adage, il existe une chose, puis changez-la pour autre chose, ici là servez-vous de ça un petit peu, sentez quand vous êtes là comment allez-vous changer ça pour réussir, au lieu de faire là là là, j'dis ça comme ça pour hier	Octave accompagne son discours de gestes dansés illustrant le fait qu'il demande une liaison entre les mouvements et non une succession saccadée de formes.	L.298-301: « … je leur demande là de **percevoir l'action qui appartient aux formes**, et de surtout **rester en lien avec l'action à l'intérieur des formes** pour **transformer l'action vers une autre action**. Donc ce qui veut dire ne jamais perdre ce fil continu des transformations. »

Nous en avons un deuxième exemple lors de la proposition 11. Dans cet exemple, que nous avons déjà cité plus haut (p.247-248), il est intéressant de voir comment la préoccupation d'Octave d'aller au-delà de la forme du mouvement, ce qu'il appelle « *l'apparence* », le conduit à spécifier

l'exécution de ce mouvement. Il s'appuie pour cela sur l'opposition des deux verbes d'action « *s'ouvre* » et « *rentre* » :

Verbatim en situation proposition 11 - 55'29	**Observation du chercheur**	**EAC Octave**
*…la technique là, de faire des petits sauts comme ça, ce qui est ben important, c'est que **la forme s'ouvre**, parce que les petits sauts peuvent faire que **la forme rentre**, ok ça peut faire ça, vous voulez pas faire ça, vous voulez faire en fait l'inverse de ça, out out out **opening**, out out out **soften back in**, a right line*	Octave commence par illustrer avec ses mains l'action à faire (gestes kinémimiques), puis il reprend, en gestes dansés, la mauvaise manière de faire suivie de la bonne manière de faire.	L.674-680 : « donc la raison pourquoi j'ai pris un petit comme 30 secondes, une minute, pour leur spécifier la manière de faire ce petit sautillé là, c'est que c'est la première fois que moi, je leur demande de le faire, donc ça c'est vraiment une nouvelle information et mon expérience que quand on aborde quelque chose comme ça, **l'exécution, elle est différente de l'apparence du mouvement,** et je veux pas qu'ils tombent dans une apparence qui va pas avec ce qu'ils doivent faire. Donc **je vais vraiment spécifier l'exécution là-dedans**, c'est telle et telle chose, c'est ça que j'ai fait là.»

Nous avons un troisième exemple de mise en application de l'action physique dans le mouvement, mais il n'a pas donné lieu à des verbalisations de la part du professeur en entretien d'autoconfrontation.

Après la première performation-exposition des étudiants de la proposition 8, Octave leur demande de s'engager plus dans l'action de chaque mouvement :

Verbatim en situation proposition 8 - 38'34	**Observation du chercheur**
*… Maintenant ce que je voudrais voir, c'est que **l'action de pousser** qui fait que la jambe vient là, vous allez **attraper cette action** là et la **transformer dans une autre action**, ce n'est pas juste une forme…*	Octave accompagne son discours de gestes dansés illustrant les actions demandées.

Pour résumer, la préférence discursive d'Octave pour les verbes d'action semble relever autant d'une préoccupation artistique pour « faire vivre » le mouvement, que d'une préoccupation « psychologico-éthique » d'aborder la dimension artistique du geste sans ingérence dans la sphère privée de l'étudiant. Cette dernière préoccupation « psychologico-éthique » est, à notre avis, tout à fait originale et inattendue. Nous proposons, quant à nous, d'ouvrir encore la sphère d'interprétation de cette utilisation des verbes d'action, étant donné leur unanime utilisation dans les cinq classes étudiées.

L'utilisation de verbes d'action donne une fonctionnalité au geste dansé

Au-delà de l'exemple particulier d'Octave, l'interprétation que nous proposons, outre les visées artistiques et éthiques proposées par Octave, est que cette utilisation de verbes d'action permettrait à l'enseignant de donner une signification utilitaire ou fonctionnelle aux mouvements abstraits que sont les mouvements dansés. Nous avons constaté plus haut (p.258-262) que nous avions relevé très peu d'occasions au cours desquelles le professeur formulait de manière verbale et explicite l'objectif du mouvement dansé.

Or le verbe d'action donne de fait une intention et une signification « locale » au mouvement. D'un point de vue sémantique, le terme de « mouvement », qui s'applique indifféremment à des corps humains et à des objets animés ou inanimés, acquiert alors le statut d' « action » ou encore de « geste », termes à caractère typiquement humain (Bril et Roux, 2002:13, 299). Le verbe d'action rajouterait, en quelque sorte, une couche d'humanité supplémentaire à la combinaison action – parole qui, comme nous l'avons vu plus haut avec ARENDT, révélait déjà par elle-même un individu, sujet humain.

En apportant une intention et une signification, les verbes d'action utilisés apportent en plus une dimension utilitaire ou fonctionnelle à cette signification. Nous avançons l'hypothèse que cette fonctionnalité apportée au geste agit à la manière d'une « gestalt »[63], c'est-à-dire propose d'emblée une coordination globale sans s'arrêter à la décomposition du geste en différents moments. Cela a l'avantage d'être une information économique de par son caractère synthétique, mais elle pourrait également agir, à la manière d'un outil, comme une « *contrainte « proscriptive »*[64] nous dirait BRIL (Bril et Roux, 2002:226, 303). Dans le cas de l'utilisation de verbes d'action, cela permet à l'étudiant de ne pas se perdre dans le dédale des innombrables actions possibles, « pousser n'est pas tirer », la signification lui est clairement donnée. Mais en même temps, comme cela ne dit rien de comment faire cette action, chaque individu a la liberté de trouver sa solution. Encore une fois, le sujet agissant aura là l'occasion d'explorer et de

---

[63] nom allemand qui signifie forme, conception qui voit dans les faits psychiques des ensembles ou des structures globales et non des éléments séparés (Encyclopédie Universalis 5)

[64] *Les contraintes proscriptives ne spécifient seulement que ce qui est interdit, le type d'état à éviter, mais ne disent rien sur le moyen d'y parvenir*
Bril, Blandine, et Valentine Roux. 2002. *Le geste technique, réflexions méthodologiques et anthropologiques*. Ramonville Sainte Agne: Érès, 309 p. p.226.

découvrir sa manière personnelle de produire la coordination adéquate pour le mouvement demandé.

Les notions de Gestalt et de contrainte appliquées au verbe d'action pourrait également avoir un impact purement moteur, à savoir favoriser une auto-organisation du corps en vue de l'action à réaliser. Il n'y aurait nul besoin de passer par une analyse cognitive spatiale et temporelle, une représentation préalable de l'action, coûteuse en termes de temps de réaction. La dynamique globale de l'action serait donnée par le verbe et génèrerait spontanément une coordination adéquate entre les différentes parties du corps.

Nous retrouverions là la théorie de BERNSTEIN sur l'auto-organisation du mouvement par le but de la tâche à accomplir que nous avons abordé plus haut (p.261).

Le don d'une signification fonctionnelle au geste dansé par le verbe d'action suit la logique du fonctionnement cérébral du sujet humain

Les travaux de BERTHOZ et PETIT (Berthoz et Petit, 2006) et avant eux, de VARELA (Varela, Thompson et Rosch, 1993) et EDELMAN (Edelman, 2000), mettent en avant le caractère dynamique, anticipateur et ancré dans l'action du fonctionnement cérébral.

L'intention fonctionnelle donnée par les verbes d'action fait entrer l'apprenant immédiatement dans un acte et dans un comportement d'anticipation.

Dans une perspective phénoménologique de la physiologie de l'action, BERTHOZ pose « *l'acte à l'origine de la cognition* » (op. cité : p.38*)*. Pour ce physiologiste, la connaissance s'acquiert par « *un acte effectif de connaître* » *(*op. cité : p.48*).* Donner un verbe d'action, ce serait comme déclencher directement, d'une manière qui lui est naturelle, notre fonctionnement cérébral. « *Le cerveau est un organe pour l'action et non pour la représentation* » (op. cité : p.13*)* déclare BERTHOZ.

Par ailleurs, la dimension anticipatrice générée par le don de l'intention fonctionnelle du geste permettrait à l'agent de prévoir les conséquences de l'action. Le réseau neuronal de l'agent serait alors prêt à assurer une modulation du geste en fonction de sa finalité et des contingences environnementales.

Dans l'exemple qui suit, le professeur (Sabine) donne l'action fonctionnelle (« *autant de nous qui s'en va en bas que de nous qui s'en va en haut* ») et formule par anticipation les conséquences si

les étudiants ne font pas l'action demandée (« *parce que là on finit par être tout en haut et on n'a plus de racines* »)) (DVD, extrait n°2)

Verbatim en situation - Sabine, proposition 6, 59'42	**EAC Sabine L.392-398**
tout le monde on veut juste connecter sur l'idée de centre vers le centre de la terre, vers le ciel. Cela fait qu'on est ici, il y a autant de nous qui s'en va en bas que de nous qui s'en va en haut, et non pas talata TA TA parce que là on finit par être tout en haut et on n'a plus de racines ok? Fait que la moitié de vous s'en va en bas et l'autre moitié s'en va en haut,…	"...mais là je les rebranche sur cette idée de la périphérie, du centre VERS la périphérie, donc du centre vers la terre puis vers le ciel parce que c'est un des éléments au moins qui va faire baisser leur anxiété. (rire) Fait que c'est la raison pour laquelle je les rebranche là-dessus, comme ça il y a certainement une meilleure organisation physique qui va venir parce que leur BASSIN va être plus mobilisé, puis plus actif, comme ça ils ne seront pas coincés dans le haut...

- **Le discours comme générateur de fiction à dimension ludique et poétique dans une visée pragmatique d'efficacité pédagogique**

Deux particularités discursives observées surtout dans la classe de Sabine, et que nous retrouvons également, mais à moindre échelle dans les autres classes nous ont interpellé de par leur impact auprès des étudiants. Nous faisons allusion ici, d'une part, à la construction grammaticale particulière qui pose les parties du corps, sujet des verbes d'actions, et d'autre part, à l'utilisation abondante de métaphores, spécifiquement chez ce professeur. Étant donné la réception positive des étudiants et le climat favorable généré, en partie, par la production discursive généreuse du professeur, nous souhaitons en analyser ici quelques ressorts. Pour ce faire, nous proposons, premièrement, d'établir un lien entre ces particularités et la notion de fiction chez SCHAËFFER (Schaeffer, 1999) dans le sens où cet auteur la relie à la fois à l'apprentissage et à l'imitation. Deuxièmement, nous regarderons également du côté de l'analyse du mouvement qui, à travers la notion d'articulation selon GODARD (Menicacci et Quinz, 2005), nous fera revenir encore à la notion de fiction. Troisièmement, l'utilisation des métaphores nous amènera à aborder le champ de la pensée par analogie selon SANDER (Sander, 2000), qui là encore nous ramènera à la fiction.

Les parties du corps comme personnages de fiction : Objectivation du sujet ou subjectivation de l'objet ?

Dans le flux des verbalisations associées au mouvement que le professeur (Sabine) donne pendant qu'elle expose sa proposition, certaines parties du corps, des « objets » dans le sens de leur concrétude, deviennent, dans la construction grammaticale de la phrase, les sujets des verbes d'action utilisés (DVD, extrait n°16):

> « *…le pied nous tire, la tête continue de tirer, mon dos y va… tête bassin… up …le sacrum descend… mains qui tirent le haut…* »

Nous pourrions comprendre que se joue là une mise à distance, une dissociation, une décentralisation entre le sujet et les parties du corps, et une double opération paradoxale.

D'une part, le sujet devient comme observateur de son propre mouvement. Le fait de transférer l'intention du geste à des choses concrètes crée un mouvement (un élan) d'objectivation du sujet qui peut alors manipuler les parties de son corps tel un marionnettiste qui joue avec sa marionnette. L'objet étant dénué d'affects, c'est donc plus une intention objectivante qui guide l'action. Ce mouvement d'objectivation pourrait rejoindre la notion de typification proposée par SCHÜTZ (Zaccaï-Reyners, 2005). ZACCAÏ-REYNERS, l'auteur d'un travail comparatif entre la typification de SCHÜTZ et de la fiction de SCHAËFFER, souligne que le premier envisage la transmission des significations des expériences vécues subjectives comme une objectivation « *par la mise en œuvre d'opérations d'idéalisation et d'anonymisation* », le langage jouant un rôle central dans ces opérations. Or nous pourrions considérer que le fait de rendre des objets, sujets de l'action, procède bien de ces deux opérations d'idéalisation et d'anonymisation.

D'autre part, se crée de manière inverse, une subjectivation des parties du corps-objets à qui il est proposé d'agir de manière autonome. Contrairement au marionnettiste qui garde la prérogative de la décision d'action, il y aurait une intention de dévolution de la décision aux multiples parties du corps-objets agissantes. Et nous avons vu que, selon Hannah ARENDT, l'action confère à son agent une individualité « *humanisante* ». Les parties du corps-objets deviennent alors, de manière symbolique, des sujets autonomes, décideurs de leurs propres actions.

D'un point de vue phénoménologique, si nous adhérons à l'idée de BERTHOZ et PETIT que le sens est « *ce vers quoi je m'oriente intentionnellement* » (Berthoz et Petit, 2006:182), nous comprendrons avec les auteurs qu' « *une partie de la constitution du sens est donc liée à l'idée de*

construire un corps propre percevant qui soit à la fois objet dans le monde et sujet percevant » (op. cité : p.185).

Assimiler les parties du corps à des agents initiateurs de leurs propres actions, ne serait-ce pas leur faire jouer le rôle de personnages, un peu comme dans une fiction ?

La dissociation opérée dans cette construction discursive entre le sujet et les parties de son corps, permet d'introduire du jeu dans les deux sens du terme. Du jeu dans le sens spatial, qui laisse imaginer un mouvement possible à l'intérieur de cet écart créé entre le sujet et l'objet-initiateur-du-mouvement. Du jeu dans le sens ludique, telle « *la feintise ludique partagée* » développée par SCHAËFFER (Schaeffer, 1999), qui suscite chez l'apprenant des « *états de conscience propices à l'exploration des possibles de l'expérience vécue sur un mode mineur* » (Zaccaï-Reyners, 2005), c'est-à-dire sans la lourdeur de l'investissement psychologique pour l'action. L'auteur parle à ce sujet de la dimension émancipatoire de la fiction.

En adoptant cette perspective ludique de la fiction proposée par SCAHËFFER, nous pourrions dire que cette association particulière, parties du corps – verbes d'action, pourrait jouer le rôle de *« leurre »* qui plongerait l'apprenant en *« immersion mimétique »*. Cette immersion met en jeu une imitation de structure[65], c'est à dire globale et profonde qui ouvre sur une variété de manières de faire, à la manière de la « contrainte proscriptive » développée plus haut au sujet des verbes d'action.

Le fait de déplacer l'initiative de l'action du sujet vers ses parties du corps procéderait, toujours selon une adoption de la pensée de SCHAËFFER, d'une « *modélisation analogique* » qui relève d'un isomorphisme de second degré. C'est-à-dire que « *la relation de similarité porte sur la structure organisationnelle de comportements et non sur des manifestations de surface* » (Zaccaï-Reyners, 2005).

De la combinaison de ces trois relations mimétiques : la feintise ludique partagée, l'immersion mimétique et la modélisation analogique, émerge une fiction.

[65] L'imitation de structure est à distinguer de l'imitation de surface qui reste contrainte par une homologie locale

Par cette association particulière des parties du corps au verbe d'action, le professeur signifierait une exploration possible dans le jeu, l'exploration représentant finalement une condition essentielle à l'appropriation de nouvelles connaissances.

Une vision pragmatique, fonctionnelle et « naturalisante » de la fiction

Pour Jean-Marie SCHAËFFER, la fiction est avant tout « *une compétence psychologique* » (Schaeffer et Prstojevic, 1999) et « *s'enracine dans le développement biologique de l'être humain* » (Mathieu, 2001). Les pratiques artistiques ne feraient finalement que tirer profit de cette compétence qui préexiste aux arts. Qui dit compétence implique un apprentissage, et c'est dans l'activité d'apprentissage que prend place la « *feintise ludique partagée* » où le sujet « *peut jouer sans s'y abîmer* ». L'aspect fonctionnel s'expliquerait donc par l'utilisation de ce ressort psychologique qui préexiste à cette proposition particulière, dans une conception « *naturalisante* » de la fiction.

Rappelons que le mode d'appréhension de la proposition dansée peut être apparenté à un mode mimétique, compris dans une perspective constructiviste. Nous avons vu également que la construction discursive, parties du corps – verbe d'action, proposait en quelque sorte une petite fiction où les parties du corps seraient les personnages-agents de l'action. L'hypothèse de SCHAËFFER est que justement la valeur cognitive de la fiction se manifeste par voie mimétique. L'auteur reprend l'idée d'ARISTOTE selon laquelle la mimesis est une modalité de perception et donc de connaissance qui permettrait finalement de produire des mondes nouveaux. SCHAËFFER répartit les processus mimétiques en trois groupes : la réinstanciation, la feintise et la représentation. Dans le cas de l'apprentissage par observation de la séquence dansée, doublée d'une proposition discursive fictionnelle qui nous occupe, il semblerait que les trois processus soient en jeu. La réinstanciation et la représentation correspondraient typiquement à ce qui est mis en jeu dans l'apprentissage par observation. La réinstanciation a lieu par le seul fait de produire « *quelque chose qui ressemble à quelque chose d'autre* » (Schaeffer, 1999:80-81), et ce, indépendamment de l'accompagnement verbal. La représentation ferait plus spécifiquement référence au « *modèle mental fondé sur une cartographie isomorphe de la réalité à connaître* » (op. cité : 82) construit au cours de l'observation. La feintise, quant à elle, dans notre étude, relèverait plus spécifiquement du discours fictionnel qui accompagne la proposition dansée. La feintise se manifesterait dans le fait que les parties du corps sont interpellées *comme si* elles

étaient elles-mêmes des agents capables d'intentions. Le *Comme si* permettrait l'engagement de l'étudiant, nous l'avons dit plus haut, sur le mode ludique et mineur, c'est-à-dire avec une suspension provisoire des règles, sans encourir la gravité de sanction qu'elles pourraient avoir en situation réelle.

Nous avons commencé à aborder la notion de fiction chez SCHAËFFER en nous intéressant aux particularités discursives du professeur de danse. En faisant le lien avec l'imitation, cet auteur nous amène finalement à ouvrir cette notion de fiction à l'ensemble des propositions du professeur, à savoir dansées et discursives. Quand les étudiants nous disent qu'ils « *voient le chemin* » que prend le mouvement dans le corps du professeur au moment de leur observation de sa proposition dansée, ne pourrait-on pas voir une certaine dimension fictionnelle à cette réception ?

Quand l' « articulation » rejoint la fiction

Nous proposons, ici, de développer l'aspect fictionnel qui pourrait glisser du discours et se retrouver dans la proposition dansée elle-même, en faisant un détour par l'analyse fonctionnelle du mouvement.

Toute coordination consiste à stabiliser certaines parties pour en mobiliser d'autres. Le fait de dissocier le sujet de ses parties permettrait au premier de jouer le rôle de stabilisateur favorisant la mobilité des deuxièmes. Le sujet reste alors très concrètement sur ses appuis, connecté au sol par son propre poids et sert d'ancrage, de point fixe, aux différentes parties, autonomes et libres d'explorer l'espace. Cela rejoint notamment la notion de pré-mouvement proposée par GODARD, spécialiste en analyse fonctionnelle du corps dans le mouvement dansé : « *Le pré-mouvement agit sur l'organisation gravitaire, c'est à dire sur la façon dont le sujet organise sa posture pour se tenir debout et répondre à la loi de la pesanteur dans cette position* » (Godard, 1995:224). Pour approfondir l'idée de distinction entre stabilité et mobilité, il nous paraît intéressant de la relier à une autre notion abordée par GODARD, à savoir la notion d' « articulation » :

> « *je vois l'articulation comme lieu de séparation entre une partie de mon corps qui reste à moi, et une autre partie qui bouge dans un espace auquel j'assigne un sens, une valeur, dans laquelle je projette une image du geste, je construis une action virtuelle* » (Menicacci et Quinz, 2005:42).

Le fait de poser une partie du corps comme agent du geste illustre, à notre avis, précisément cette notion d' « articulation ». Il y a effectivement un sens assigné à une partie du corps et une action virtuelle construite par le verbe d'action. Si *le pied me tire*, alors mon pied n'est plus entièrement à moi, il se projette dans l'espace et permet un jeu, une ouverture, entre la cuisse et le bassin, à l'endroit où le membre inférieur s'articule avec le corps central.

Il est intéressant de remarquer que pour GODARD, cette notion de séparation rejoint également la notion de fiction :

> « *avec mes recherches, j'ai compris que la séparation se construit autour d'une fiction…On crée ainsi, …par la séparation, un jeu savant, qui s'insère dans ma capacité de projeter un espace virtuel, de le rendre dynamique et de l'orienter…* » (op. cité)

Par cette simple proposition discursive, le professeur non seulement apporterait, mais entraînerait le mouvement lui-même dans une dimension où s'entremêlerait fonctionnalité, coordination et fiction.

Une fonction de dédramatisation de la classe de danse ?

Il n'est pas question d'établir un lien de cause à effet direct entre cette construction grammaticale particulière et le climat détendu de la classe de Sabine. Cependant, nous notons que la notion de « *feintise ludique partagée* » inhérente à la notion de fiction qu'apporte SCHAËFFER, pourrait participer à installer un climat de détente psychologique grâce au désinvestissement « symbolique » du subjectif. Ce désinvestissement « symbolique » permettrait d'alléger la charge de responsabilité de l'étudiant quant à la production du geste. La démarche essais-erreurs y trouve alors naturellement sa place.

Si ce climat pourrait être potentiellement possible, de manière implicite, à travers cette particularité discursive, le professeur y fait par contre référence, de manière explicite, dans l'exposé de ses objectifs de formation au cours de l'entrevue biographique :

> EB, Sabine, L.78-80*:* « ***la confiance****, puis ça c'est/****c'est ce que j'essaie de créer comme contexte beaucoup avec mes étudiants****, leur donner confiance en leurs capacités, même si c'est pas toujours évident là.* »
> EB, Sabine, L.135-135*:* « *c'était agréable, parce qu'il n'y avait rien de grave. Oui, ça c'est quelque chose* ***que j'essaie, de dédramatiser les situations en classe*** »
> EB, Sabine, L. 141-142 *:* « *C'est juste de la danse. (rire) C'est tellement pas grave / de* ***relativiser.*** *En tout cas moi* ***dans mon approche, c'est pas quelque chose que je condamne, l'erreur ou l'échec*** »

EB, Sabine, L. 144-146 *:* « *c'est quelque chose que j'essaie de garder, de* ***dire par exemple aux étudiants*** *que c'est /* ***le travail c'est d'essayer, c'est pas de l'avoir****, c'est d'essayer, pis c'est ça le travail.* »

Ce climat de confiance créé par le professeur est d'ailleurs reconnu et apprécié des étudiants :

É3, L.347-350*:* « *je pense que* ***c'est le climat qu'elle crée par sa présence****, pis par comment elle est, pis comment elle est rayonnante, ah,* ***c'est pas grave si vous l'avez pas*** *parce que si on commence à se bloquer dans la tête qu'on l'a pas pis on l'aura encore moins.* »
É2, L. 16-17 *:* « ***on se sent jamais comme pressé à comprendre tout de suite ou le stress de performer*** *tout ça … c'qui est bien…* »
É3, L. 73-81*:* « *j'adore la façon qu'elle met* ***la classe technique comme un laboratoire*** *plus que il faut qu'on l'aie… elle a vraiment une approche plus comme,* ***d'acceptation de ce processus-là…*** ***elle veut plus qu'on cherche*** *qu'on l'ait* »

Le commentaire de l'étudiante, relatif à la classe technique de danse, ci-dessous, illustre bien l'engagement sur le mode mineur, à savoir sans encourir la gravité de sanction que la situation spectaculaire pourrait engendrer, caractéristique d'une situation ludique :

É24 : « *…c'est* ***un moment sécuritaire pour dépasser ses limites****, pour essayer d'aller plus loin, de pousser plus loin le corps, le mental, l'équilibre,…* »

L'importance des métaphores chez Sabine

La deuxième particularité discursive notable dans la classe de Sabine concerne les métaphores. En considérant l'ensemble de la classe de Sabine (une heure 30 minutes), nous avons pu répertorier 59 occurrences de métaphores, contre 1 à 13 dans les classes des autres professeurs. Nous verrons que cette particularité n'a pas échappé aux étudiants de ses cours et représente, à leurs yeux, un outil convaincant et efficace.

En ce qui concerne ses empreintes évoquées dans son entretien biographique, Sabine fait allusion à l'utilisation des images dans laquelle elle a découvert une dimension dynamique qui l'a marquée :

EB, Sabine, L. 98-99 : **«** *Moi* ***c'est ça qui m'a allumée****, c'est l'utilisation* ***des images qui faisaient appel au mouvement*** *et non au contrôle…* »

Au sujet des images, elle nous donne quelques exemples concrets qui ont marqué sa mémoire, et notons en passant qu'elle précise que ces images lui permettent de « *jouer* ». Il y aurait donc pour elle, une dimension ludique aux images :

EB, Sabine, L. 122-123 : « ***j'me souviens*** *qu'elle utilisait des images,* ***qu'on travaillait avec l'eau… »***
EB, Sabine, L.345-349 : « *il y avait* ***une image*** *entre autre qu'elle avait donné à l'époque qui était* ***un 8****,… **ça m'aidait** à m'autoréguler, et puis **à jouer** avec tous ces motifs-là à travers les mouvements.* »

Elle évoque ensuite l'utilisation des images comme une référence sur laquelle elle s'appuie pour son enseignement maintenant :

EB, Sabine, L.385-387 : « *c'est quelque chose que* ***j'essaie de faire beaucoup, d'utiliser beaucoup d'images quand j'enseigne****…* »

Elle nous donne notamment un exemple d'image qu'elle utilise volontiers en l'accompagnant d'une justification fonctionnelle très précise :

EB, Sabine, L. 116-121 : « *…pis que* ***j'utilise avec les étudiants*** *pour aller faire le « high lift », d'imaginer qu'on a un essieu qui passe à travers la cage thoracique et* ***que cet essieu-là tourne, donc que la cage thoracique pivote*** *ou qu'on change l'essieu de place quand on fait des tours, des courbes, donc pour travailler autour d'un essieu.* ***Ça c'est une image qui m'avait parlé beaucoup*** *parce que, par rapport à un mouvement statique, c'était un mouvement qui était perpétuel.* »

Nous avons relevé les commentaires des étudiants qui concernaient spécifiquement les images utilisées par ce professeur. Il est significatif de constater que les trois étudiantes ont relevé l'utilisation des images comme un trait particulièrement important, pour elles, de l'enseignement de Sabine, de manière générale. Chacune exprime l'effet particulier que les images ont sur elles. L'étudiante É1 parle d'une aide à l'incorporation. L'étudiante É2 évoque successivement leur aspect direct, la précision que cela amène dans les commentaires du professeur et leur répercussion physique. L'étudiante É3 est surtout marquée par la dimension qualitative et poétique que les images lui apportent :

É1, L. 30-36 (généralités sur l'enseignement de Sabine): « *Ben moi,* ***c'est l'imagerie qu'elle utilise dans son enseignement, qui m'aide énormément****. Quand elle dit quelque chose, j'le comprends,* ***ça entre dans mon corps****, elle a vraiment des belles images pour montrer.* »
É1, L. 391-393 (généralités sur l'enseignement de Sabine): « *Ben c'est vraiment ce qu'elle va DIRE,* ***les images qu'elle va donner****,…* »
É2, L. 62-71(généralités sur l'enseignement de Sabine): « *elle c'est souvent des histoires puis* ***c'est des images,*** *puis j'trouve que le lien il se fait, il est direct, pas besoin de passer par des cours plus cérébral là,* ***je sens que c'est direct****… puis* ***avec des images qui me parlent beaucoup****, donc* ***elle arrive à être précise dans ses commentaires****… des affaires comme danser avec une* ***robe de plomb*** *ou comme les contractions, pas penser qu'on se ferme mais penser qu'on s'ouvre vers l'arrière comme si c'était* ***un bol géant****…* »

É2, L.198-206 (généralités sur l'enseignement de Sabine): « *…comme le « **jolly jumper** », là, où elle pense à élargir plutôt qu'à descendre… **elle joue vraiment par rapport à la pensée comme mentale qui va avoir un effet physique complètement autre**, puis c'est PETIT, mais c'est tellement grand en même temps, la répercussion est vraiment énorme t'sais.* »
É3, L.47-67 (généralités sur l'enseignement de Sabine): « *…**ce qui m'aide beaucoup moi, c'est les images**, … une espèce de travail de texture, … je pense que **c'est elle, en fait, qui au début m'a vraiment ouvert les yeux sur cette texture-là**, …elle est rendue à **la technique comme plus poétique**, … en fait, on est dans les micromouvements.*»
É3, L.350-353 (généralités sur l'enseignement de Sabine): *«…**c'est toutes les images** aussi, je pense, **qu'elle nous donne**, beaucoup beaucoup beaucoup d'images …**pour moi, je sais que ça marche super bien**.* »

Au fil du déroulement du cours, chaque étudiante a aussi commenté une image spécifique qui s'est avérée efficace pour elle :

É1 L.149-153 (proposition 2, 24'12): « *Pendant ces cet exercice là, … elle a donné une image, **la balle viscérale**, dans les courbes là, puis **j'me sers vraiment de cette image-là** puis avec les cambrés puis les courbes...* »
É2, L.84-91 (proposition intro 1, début): « *... on parle des fois qu'on « **tire le bouchon** », ce serait comme notre nombril, enfin je pense notre nombril c'est qu'on inspire et on va dans toutes les directions, on s'allonge, on s'élargit dans toute les directions, puis **celui qui me parle beaucoup** c'est quand on inspire, c'est **comme si on tirerait le bouchon qui serait à notre nombril et tout passe par le bouchon**, comme ça, … puis on inspire et tout ça revient… »*
É1, L.86-97 (proposition 1, 5'33): « *…elle a donné une image, Sabine, de **recevoir un ballon, puis un bol, ça m'aide vraiment**, ça, c'est vraiment **d'écraser dans le fond d'un bol à partir du point**, c'est vraiment **des images qui fonctionnent pour la contraction** pour moi. Pendant les courbes, j'ai vraiment l'image d'aller par-dessus, dans toutes les directions, … mais en revenant j'essaie de ne pas revenir en écrasan*t. »
É3, L. 175-178 (proposition 3, 34'10): « *...**de penser que le plancher qu'on a est dans mon dos, ça m'aide beaucoup**… fait que c'est vraiment de garder l'énergie qui va vers le bas, donc c'est comme avoir la conscience d'être là mais dans le bassin, dans les jambes, et non dans le tronc.* »
É2 L.78-80 (proposition 6, 54'18): « *...elle parle beaucoup par rapport à **la résistance de l'air** … **c'est là qu'on arrive à moduler**, qu'on arrive à trouver… la force et la suspension…* »

Un imaginaire fictionnel analogique efficace

Comme pour la construction grammaticale analysée plus haut, nous allons essayer ici de faire ressortir quelques aspects « fonctionnels » de la proposition métaphorique. Nous nous appuierons pour cela sur un exemple extrait de la classe de Sabine.

> Sabine, proposition 6, 54’18 (DVD, extrait n°10): « *…utilisez vraiment* ***vos mains pour pousser l’air****, faites pas des mains décoratives, prenez des mains utilitaires, ça va vous aider à* ***sentir la résistance de l'air*** **»**

Dans cette proposition discursive, le professeur offre l’imaginaire de l’air comme une matière-prétexte à une feintise ludique, à savoir faire **comme si** l’air était résistant et que mes mains pouvaient le pousser. Une des fonctions de cet imaginaire est d’ailleurs clairement énoncée par le professeur qui espère solliciter ainsi un engagement utilitaire et non décoratif des mains dans ce mouvement.

L’analyse de cette proposition discursive fait apparaître une fonction nettement pédagogico-pragmatique à cet imaginaire. Nous retrouvons ici les trois points de la thèse de Jean-Marie SCHAËFFER sur la fiction : l’attitude mentale du « *comme si* » provoquée par la feintise ludique ; l’immersion mimétique dans le sens à la fois platonicien par la mise en œuvre d’un faire semblant de pousser parce qu’il n’y a pas de résistance réelle et dans le sens aristotélicien par l’engagement réel dans l’action de pousser ; la modélisation analogique dans le sens où l’air est assimilé à un objet que l’on pourrait effectivement pousser.

Nous sommes bien dans une expérience virtuelle que l’imaginaire fictionnel proposé plonge dans une analogie physique. Cette analogie physique a pour but de rendre accessible à l’étudiant la qualité particulière recherchée par le professeur dans ce mouvement, d’où sa visée pragmatique dans une perspective pédagogique. Cette notion d’efficacité pédagogique d’une proposition analogique est développée notamment par Emmanuel SANDER (Sander, 2000) dans son livre « *L'analogie, du naïf au créatif : analogie et catégorisation »,* dans lequel il propose d’*envisager l’analogie comme un mécanisme cognitif suffisamment puissant pour guider une situation d’apprentissage complexe…* (op.cité : 67). Il souligne d’ailleurs que *les métaphores prenant leur source dans les interactions du corps avec l’environnement sont notre source la plus riche et la plus primitive d’interprétation des concepts* (op. cité : 93). GIBBS (Gibbs, 1994) parle également de l’intérêt de l’utilisation de *métaphores incarnées* pour mieux comprendre des concepts abstraits. Transmettre la qualité de ce mouvement à travers une analogie/métaphore concrète procède donc bien d’une recherche d’efficacité pédagogique.

L’efficacité de la proposition est d’ailleurs validée par cette étudiante qui réagit, dans son entrevue d’autoconfrontation, précisément au moment de cette indication du professeur.

Verbatim en situation - proposition 6, 54'18	EAC É2. L. 78-80
... ***utilisez vraiment vos mains pour pousser l'air*** *ok, faites pas des mains décoratives, prenez des mains utilitaires ok, mains qui tirent le haut, pas des mains décoratives, ça va vous aider à* ***sentir la résistance de l'air***	« elle parle beaucoup par rapport à la résistance de l'air c'est là **qu'on arrive à moduler, qu'on arrive à trouver** la / j'dirais **la force** et **la suspension** tout ça… »

En parlant de modulation, de force et de suspension, c'est bien à des caractéristiques dynamiques et qualitatives du geste que l'étudiante fait allusion. Son témoignage nous laisse entrevoir la portée réellement physique de cette proposition analogique.

- **La fonction « artistique » de l'explication quand elle fait référence à notre relation à la gravité**

Une autre particularité du registre lexical, utilisé par Sabine, se démarque nettement des registres lexicaux des quatre autres professeurs, nous voulons parler de tous les termes utilisés en référence à la relation avec la gravité. Que ce soit en termes de référents spatiaux (sol, terre, plancher, bas, haut, ciel) ou en termes de parties du corps mis en relation à ces référents par des verbes d'action évocateurs (le pied repousse le sol, la colonne s'allonge vers le ciel, longue chaîne centrale,…), nous avons pu repérer dans la classe de Sabine plus de 220 occurrences appartenant à ce registre contre 11 à 58 dans les autres classes de danse étudiées. Pour comprendre l'implication importante de ce registre lexical particulier, il nous faut articuler trois éléments : notre attitude envers notre relation à la gravité, les conséquences en termes de tension/détente musculaire de cette attitude et la recherche de la qualité du mouvement en termes d'aisance, de fluidité et d'économie d'effort. LABAN[66], un théoricien de l'expressivité du mouvement de la première moitié du XXème siècle, est le premier à avoir intégrer les lois de la gravité dans la pensée du mouvement, et à avoir compris qu'une explication mécanique du mouvement n'était pas suffisante. Que ce soit de manière inconsciente ou délibérée, il a observé que nous pouvions choisir entre une « *attitude de résistance* » ou une « *attitude d'abandon* » (Laban, 1994:48) envers, notamment, le facteur poids. Or, si nous établissons une relation en résistance à notre poids du corps, nous sommes dans une « tenue » au-dessus du sol au lieu de se laisser supporter par le sol. Concrètement cela se traduit par des tensions musculaires, notamment

[66] Rudolf LABAN (1878-1958), philosophe, danseur, chorégraphe, pédagogue et théoricien de la danse

des muscles superficiels dont la fonction première n'est pas le support, et qui vont provoquer deux inconvénients majeurs. D'une part, cela induit un effort très peu économique, ce qui nuira à l'impression d'aisance dans le mouvement, et d'autre part, cela provoquera un « verrouillage » des articulations, ce qui nuira au potentiel de mobilité de certaines parties du corps. Au contraire, se « laisser traverser » par l'accélération gravitaire, c'est-à-dire s' « abandonner », laisser le poids du corps être supporté par le sol, permet à la musculature superficielle de se détendre. En conséquence de quoi, notre effort sera plus économique, notre mobilité articulaire sauvegardée, ce qui contribue à donner des qualités d'aisance et de fluidité au mouvement. Cependant, il nous faut comprendre que s' « abandonner » à la gravité est loin d'être une activité spontanée. Dès qu'il y a menace de déséquilibre ou de chute, nos réactions réflexes provoquent des contractions musculaires de « récupération » qui contrecarrent cet « abandon » à la gravité, donc l'aisance du mouvement. L'exercice de la danse joue abondamment à défier notre équilibre et nous pouvons imaginer la somme de réflexes qu'il nous faut déjouer pour trouver une qualité économique de l'effort dans le mouvement. « Laisser faire », s' « abandonner » à la gravité, n'est donc pas une action spontanée, c'est une action qui demande un véritable apprentissage. C'est là que réside l'intérêt principal du discours de Sabine. Etant donné l'abondance de ses informations à ce sujet, elle « trempe » littéralement les étudiants dans un « bain » de relation gravitaire qui vise à leur rappeler cette action d' « abandon », si fondamentale à la qualité artistique du geste, si on l'envisage cette qualité en termes d'économie d'effort, d'aisance et de fluidité dans la mobilité et la coordination du mouvement. Si les étudiants adhèrent à ce « bain » gravitaire, comme cela semble être le cas à travers les propos que nous avons recueillis, ils sont amenés à intégrer et à agir consciemment avec cette force naturelle qu'est la gravité. Ils ne sont donc pas dans une « reproduction » superficielle des aspects visibles du mouvement, mais bien dans une recréation constante de leur relation gravitaire pour faire « vivre » le mouvement à l'intérieur de la proposition dansée du professeur.

- **La fonction « résonante » des mots du corps**

Nous avons évoqué, dans le cadre théorique (p.101-106), des résultats de recherche sur le système miroir mettant en évidence une dimension « résonnante » que pouvaient avoir des mots sur un auditeur. Ces recherches ont montré, notamment, que de nommer des mots de parties du corps auraient la possibilité de stimuler les aires cérébrales motrices de l'auditeur

correspondantes. Il semblerait que certaines paroles d'étudiants évoquent quelque chose de cet ordre là.

L'étudiante É4 commente cette intervention du professeur en nous disant qu'elle s'est sentie concernée par ce que le professeur dit (*je le sentais*; *ça m'a parlé*) et qu'elle était motivée pour appliquer l'indication qu'il donne :

Verbatim en situation – Octave, proposition 8 - 38'34	**É4, L.391-395**
*… Maintenant ce que je voudrais voir, c'est que **l'action de pousser** qui fait que la **jambe** vient là, vous allez **attraper cette action** là et la **transformer dans une autre action**, ce n'est pas juste une forme…*	: « Oui, ben **dans mes jambes je le sentais**, c'était peut-être pas appliqué à 100% parce que je trouvais ça un peu difficile de faire le lien entre sec, rapide et plus fluide. Fait que je sais pas si je l'ai bien appliquée, **j'ai le goût de le faire mais, ça m'a parlé.** »

Deux étudiantes de la classe de Sabine, É1 et É2, nous parlent également de l'efficacité fonctionnelle pour le mouvement de certains mots que prononce le professeur.

L'étudiante É1 évoque l'action d'éloigner les ischions (partie inférieure du bassin) des talons :

Verbatim en situation – Sabine, proposition intro 3, 2'55	**É1, L.67-58**
*et on va juste **éloigner bassin des talons**, on va allonger les jambes, alors on **éloigne le bassin des talons** sans bloquer dans les genoux,*	« Opposer ischions-**talon** puis avec la tête, ça, ça fonctionne pour moi, là. C'est d**'éloigner** justement, **ces mots, ils fonctionnent pour moi**... »

L'étudiante É2 fait allusion à la succession des mots du corps « *pied, genou, hanche, tête* », dans une certaine construction discursive (*elle dit dans l'ordre)*, donnés par Sabine :

Verbatim en situation – Sabine, proposition 6 54'18	**EAC É2**
*ici 8 9 10 23, en principe tu l'as le 8? oui 123 223 323 423 5 6 **pied genou hanche tête**, tourne hop 23 1,...*	É2 L.243-250 : « Souvent … **elle dit dans l'ordre c'est quoi qui devrait s'activer** puis j'trouve que c'est tellement révélateur de la coordination qu'il faut trouver, puis **j'peux vraiment me laisser aller dans ces mots-là**, … j'suis surprise des fois comment **ça fonctionne bien** … elle comprend vraiment la mécanique de beaucoup de choses. »

5.2.LA « REPRODUCTION », ACTIVITÉ DE CO-CONSTRUCTION QUI SE DÉCLINE EN « VOIR » ET EN « FAIRE »

Le terme de « reproduction », avons-nous écrit dans le cadre théorique, implique les notions de perpétuation et de reconstruction par imitation et répétition (voir p.86-87). La notion de perpétuation sera abordée plus loin dans la discussion. En ce qui concerne les activités de « reconstruction par imitation et répétition » des étudiants, nous les avons organisées en deux phases successives, la phase d'appropriation et la phase de performation, selon la délimitation proposée par BANDURA[67]. La phase d'appropriation aurait pour principal objectif la mémorisation de la proposition, alors que la phase de performation serait le résultat-en-acte de cette mémorisation. Cette fonction de mémorisation est d'ailleurs confirmée par les propos de l'étudiante É9 :

> É9 L. 40-44: « *Moi* ***quand un professeur le fait, c'est vraiment une fonction de mémorisation****, « Ok j'ai ça à faire ». Je repère les moments, dans le fond les moments clé, « Ok la j'dois bien penser à faire ça parce que je sais que d'habitude j'ai tendance à vouloir faire ça ». Pis après,* ***après trois quatre coups****, un coup j'ai repéré ça, ben go* ***on embarque avec la musique****. C'est vraiment ma façon d'apprendre*. »

La majorité des activités de ces deux phases se déclinent essentiellement en « voir » et en « faire », le « dire » étant confiné aux activités en réaction qui occupent un pourcentage assez faible dans toutes les classes.

Ci-dessous, Tableau 23 : récapitulatif de la répartition des activités des étudiants suivant les cinq séquences analysées. « Voir » rend compte du temps imparti à l'activité « regarder sans faire » au moment de la communication du professeur. « Faire » rend compte des activités d'écho-résonance « faire avec », « faire après » et des activités de performation, « faire pour soi » et faire exposition ». « Dire » rend compte des activités en réaction « questionner», « commenter » et « répondre ». Rappelons que notre observation se faisant sur un collectif d'étudiants, chacun ayant la possibilité de privilégier le « voir » ou le « faire », les activités se recoupent dans le temps et le total des pourcentages dépasse donc la durée réelle de la séquence.

---

[67] Voir chapitre 2 p.96

Tableau 23 Activités étudiants : « voir », « faire ». « dire »										
Activités	**Dora**		**Octave**		**Quentin**		**Sabine**		**Thérèse**	
durée séquence	**13'**		**16'42**		**19'20**		**13'**		**20'19**	
	T	**%**	**T**	**%**	**T**	**%**	**T**	**%**	**T**	**%**
voir	4'47	37%	4'50	30%	12'20	35%	4'40	37%	6'	30%
faire	8'37	66%	13'50	86%	19'	98%	10'30	80%	13'	64%
dire	2'04	16%	32"	3%	3'40	19%	1'32	12%	1'07	5%

En examinant le sens que les étudiants attribuent à leur activité, autant dans la phase d'appropriation que dans la phase de performation, nous serons amenés à préciser la fonction de ce « voir » et de ce « faire ». Nous articulerons conjointement les extraits d'entretien des professeurs et des étudiants sur leurs activités afin de rendre compte de la dynamique action – réaction entre les acteurs.

❖ LA « REPRODUCTION », UNE ACTIVITÉ DE CO-CONSTRUCTION SUR FOND DE « RÉSONANCE »

Dans les deux premiers chapitres, nous avons fait référence à la notion de « reproduction », d'une part, comme à une prescription implicite de la tâche de l'étudiant dictée par la situation traditionnelle d'apprentissage en danse[68] , d'autre part, comme d'une perspective extérieure qui ne rend pas compte de l'activité réelle des acteurs[69]. C'est-à-dire que ce que nous pourrions nommer « reproduction », d'un point de vue d'un observateur extérieur qui ne regarde que la tâche globale de l'étudiant face au professeur, ne se limite pas à la reproduction de la proposition du professeur, du point de vue des acteurs. Il nous a été possible déjà de la décliner en plusieurs activités différentes. Elle repose, ensuite, sur de véritables intentions d'appropriation dont la nature ne porte pas du tout sur la reproduction pour elle-même, mais relève beaucoup plus d'une co-construction du danseur avec le professeur. Troisièmement, que ce soit dans la phase d'appropriation ou dans la phase de performation, nous relevons des implications paradoxales en

[68] Voir chapitre 2 p.87
[69] Voir chapitre 1 p.50

termes d'autonomie/dépendance, d'adhésion/rejet, qui nous indiquent que cette activité de « reproduction » est loin d'aller de soi, mais est sujette à conditions.

- **La reproduction repose sur des intentions d'appropriation de « compétences »**

À la question : « quelles sont vos attentes par rapport à la classe technique? », les réponses des étudiants ont nettement fait ressortir leur intention « *d'acquérir, d'améliorer, de développer, d'ouvrir les possibles, de renforcer,…* » quelque chose de particulier. Ce quelque chose de particulier n'est jamais la reproduction de la proposition du professeur, mais représente, ce que nous nommerions dans le jargon pédagogique, une « compétence ». Pour certains, la compétence à acquérir porte sur l'élargissement de la palette gestuelle :

> É16 : « *…**acquérir** du vocabulaire…* »
> É8 : « *…Pour être capable de d'aller dans … un **plus grand éventail** de mouvements, d'aller dans toutes sortes de précision,…* »
> É20 : « *…**acquérir** une gestuelle différente de c'que j'connais déjà… **améliorer** ma coordination globale de mon corps…* »
> É22 : « *…Ouvrir les portes, ouvrir toutes les possibilités de mon corps …*»
> É9 : « *…**développer** une polyvalence par rapport aux chorégraphes plus tard…. **avoir un plus grand bagage** d'outils.* »

Pour d'autres, la compétence porte sur des capacités physiques génériques comme la force et la souplesse :

> É7 : « *…**améliorer** mes **capacités physiques**…*»
> É11 : « *…**D'élargir mes capacités**, simplement…* »
> É21 : « *…**acquérir** de la précision puis **la souplesse**…* »
> É13 : « *…pour avoir quand même **une certaine force** puis la capacité de faire ce qu'on nous demande de faire aussi...* »

Pour d'autres encore, il s'agit d'acquérir des aspects techniques précis du mouvement comme la rotation externe des hanches (« *turn-out* »), la « *précision des jambes* » ou la « *globalité des bras* » :

> É1 : « *…**Renforcer ma technique**, comme le « **turn-out** »*[70]*, ou ces choses-là, vraiment stabiliser ça avant de commencer une journée.* »
> É7 : « *la **précision des jambes** parce que c'est quelque chose que je trouve qui me manque, d'attaquer avec les jambes, et puis aussi une **globalité avec les bras** parce que souvent je danse puis j'pense pas à mes bras…* »

[70] Rotation externe des hanches

D'autres étudiants formulent leurs intentions d'appropriation en y associant le professeur, ce qui nous renvoie à un processus de co-construction :

> É19 : « *…j'attends toujours une certaine* ***amélioration****… que* ***le professeur me donne un peu de ce que lui détient déjà.*** »
> É10 : « *…bien* ***maîtriser la matière que le prof veut m'enseigner*** *là… aller en profondeur dans chaque exercice pour aller* ***acquérir*** *un bien-être puis une facilité à* ***exercer c'que le professeur me demande****…* »

En plus d'associer le professeur à son processus d'appropriation, l'étudiant 11 exprime clairement qu'il s'agit bel et bien finalement d'un cheminement personnel :

> É11 L.547-552 (proposition 14, 16'36): « *… pis de le voir le faire une fois pour moi c'est comme / bon* ***ça c'est son chemin*** *maintenant* ***moi j'dois trouver le mien*** *et pour moi ça j'trouve ça merveilleux d'voir quelqu'un l'faire, et de le faire comme il veut qu'on le fasse. Parce que moi j'travaille par imitation… »*

- **« Voir » la proposition, une appropriation résonante ?**

Nous avons abordé, dans le cadre théorique, la perspective biologique du phénomène de « *résonance* » (Rizzolatti *et al.*, 1999) révélé par les recherches neuroscientifiques sur les « neurones miroir ».

À titre d'illustration de ce phénomène, nous pouvons relater l'observation que nous avons effectué sur un moment de la séquence de Sabine (proposition 6, 3'10, voir DVD, extrait n°10) :

> Ce professeur est en train d'expliquer le rôle des mains dans le dernier mouvement de sa proposition. Alors que jusqu'ici, elle avait montré les mouvements en ralentissant un peu leur vitesse d'exécution, elle exécute pour la première fois ce mouvement à la vitesse réelle pour montrer l'efficacité de l'action des mains dans le tour qu'elle propose. Nous avons pu observer, tout de suite après son exécution, cinq étudiants refaire ce même mouvement dans la même dynamique montrée par le professeur avec une qualité d'exécution très proche de celle de cette dernière.

Ce moment est exemplaire de par la proximité temporelle et qualitative de la performation des étudiants d'avec la démonstration du professeur. C'est comme si les étudiants avaient complètement absorbé le mouvement qu'ils venaient de voir et le reproduisaient dans la foulée de la démonstration du professeur dans une même continuité d'élan. Nous suggérons qu'il s'est passé là quelque chose de spécial entre la démonstration du professeur et la performation des étudiants, pouvant faire penser, d'une part au phénomène d' « *échoïsation* » dont parle COSNIER (Cosnier, 1998:88), et d'autre part, au phénomène de « *résonance* » avancé par les recherches sur

le « système miroir ». Cependant, la reproduction n'a pas besoin d'être si proche du modèle, à la fois dans la qualité d'exécution et dans le temps, pour générer ce que nous avons choisi d'appeler les activités d'« écho-résonance ». La « reproduction » peut tout aussi bien être approximative, partielle, de l'ordre de l'esquisse et différée dans le temps, le phénomène de « résonance » concerne essentiellement le « voir » avec l'hypothèse avancée par RIZZOLATTI et al. que cela pourrait faciliter le « faire » :

> "*In our view, a fundamental phenomenon that forms the basis of imitation is that which has been referred to as 'response facilitation' — the automatic tendency to reproduce an observed movement*" (Rizzolatti, Fogassi et Gallese, 2001:667) (de notre point de vue, un phénomène fondamental qui forme la base de l'imitation est celui qui fait référence à une « facilitation de réponse » - la tendance automatique à reproduire un mouvement observé)[71]

Par ailleurs, nous retrouvons, dans les propos des étudiants, plusieurs verbalisations tendant à rendre compte du phénomène pouvant être apparenté à celui de « *résonance* ». C'est un trait saillant de notre recherche dans le sens où c'est le phénomène qui fait le plus consensus puisque nous le retrouvons dans les cinq classes étudiées auprès de huit étudiants différents sur quinze interrogés. Toutes les verbalisations tendent à souligner l'efficacité de la captation visuelle pour apprendre et comprendre le mouvement, confirmant par là la proposition de GALLESE (Gallese, 2005) d'une « simulation intégrée » du mouvement observé chez autrui, dans le cerveau de l'observateur.

Nous pourrions répartir les verbalisations recueillies auprès des étudiants dans deux catégories. Celles qui sont en lien avec la captation des éléments procéduraux du mouvement, et elles sont les plus nombreuses. Celles qui soulignent juste l'efficacité de la captation visuelle pour apprendre la proposition.

« Voir » permet une compréhension du processus du mouvement

En examinant toutes les verbalisations en lien avec la captation des éléments procéduraux du mouvement, nous pouvons remarquer le rapport étroit, établi par les étudiants, avec la compréhension du mouvement.

L'étudiante É8 nous précise ce que la clarté du corps, reconnue chez le professeur, lui permet de voir en termes de transfert de poids, d'énergie, d'oppositions de direction :

[71] Traduit par nous

É8 L.131-136 (proposition 3) : « *…ses mouvements sont clairs quand elle les arrête, puis là on dirait que* ***j'vois où est-ce qu'elle met son poids****, comment elle fait ses transferts de poids (+) mais c'est dur à expliquer…* ***où elle tire, elles sont où ses énergies, ça va où, t'sais, dans ses bras, ses oppositions****,…* »

L'étudiante É9 nous mentionne que le simple fait de regarder lui permet de comprendre les chemins que prend le professeur dans son mouvement :

É9 L.166-168 (proposition 5) : « *Fait que* ***j'peux permettre de tout simplement la regarder*** *pis même si elle se retrouve face à moi, pour moi* ***c'est pas un problème de comprendre les chemins qu'elle prend****. Fait que j'en profite pour vraiment regarder ce qu'elle fait...* »

L'étudiant É6 précise que cette captation visuelle lui permet de vérifier les différents éléments du mouvement que sont « *le chemin utilisé, la respiration, l'énergie* et *la forme »* :

É6, L. 490-493*:* « *Dans le visuel, ben l'énergie … il y a la forme mais la forme dans laquelle, comment le mouvement a été LANcé dans cette forme là, c'est-à-dire* ***le chemin utilisé****, tous ces petits détails là sont importants pour moi… Alors l'énergie,* ***la respiration, l'énergie et la forme. Trois éléments que j'vais vérifier***.»

Ce même étudiant É6 exprime ensuite, plus loin, sa compréhension du mouvement à faire, explicitement grâce à la démonstration dansée du professeur. En fait, pendant le moment auquel l'étudiant fait allusion, le professeur explique le mouvement en le faisant décomposer par une étudiante qu'il guide à la fois en manipulant son corps et en lui donnant des indications verbales. Mais l'étudiant É6 note que si cette explication, de type didactique, lui a permis de comprendre les intentions du professeur dans ce mouvement (*j'ai compris qu'est-ce qu'il voulait*), c'est la démonstration dansée du professeur qui aurait été déterminante pour sa compréhension globale du mouvement:

É6 L.509-514 (proposition 11, DVD, extrait n°13): « *…là si j'le découpais en petits morceaux ça marchait pas. J'étais pas capable de le faire. Mais quand qu'il l'a montré, finalement qu'est-ce que ça donnait en prenant la tête d'la personne/* ***Mais moi j'l'ai compris avant parce qu'il l'a fait à un moment donné tout seul****. Pis quand j'ai compris tout le mouvement qu'il fallait faire quand il nous a montré tout ça,* ***ben là, j'ai compris qu'est-ce qu'il voulait****. C'était l'ensemble finalement du résultat…* L.563-570: ***parce qu'il l'avait démontré une fois, pis c'est là que j'ai capté****...* »

En évoquant à deux reprises la notion de *chemin* du mouvement, perçu dans la démonstration de Quentin, nous inférons que l'étudiant É11 fait spécifiquement référence à la dimension procédurale du mouvement :

É11 L.566-573 (proposition 14, 23'12) : « *Bon on le voit dans le corps, j'suis plus à l'aise, j'essaie des trucs, j'ai voyagé le double de ce que je voyageais, il y avait du mouvement dans la colonne pis dans le tronc, j'ai arrêté d'avoir l'air d'un arbre,* ***là il se passait quelque chose et je suis persuadé que c'est parce que Quentin l'a démontré.*** *À chaque fois que Quentin va démontrer un exercice, …* ***si je vois le chemin du point A au point Z, si je vois tous les chemins qu'il fait****, pour moi là c'est ha* ***merci tu viens d'élucider qu'est-ce que j'ai à faire.*** »

É11, L.575-585: « *…dans une classe technique, pour moi, c'est la démonstration, vraiment là. …Pis* ***de le voir, pour moi ça/ j'me dis « ah c'est ça que j'ai à aller chercher*** *», parce que t'as beau m'en parler pendant trois jours, j'l'ai pas vu, j'suis Judas,* ***faut que je le vois*** *(rire).* »

Les deux étudiantes É7 et É8 évoquent une observation qui oriente leur attention vers le processus fonctionnel du mouvement en précisant bien que leur « faire » vient dans un second temps, après l'observation.

É7 commente cette attention particulière au processus du mouvement comme une aide pour surmonter à la fois son manque de motivation et son impression de difficulté pour un mouvement particulier:

É7, L. 519-529 (classe Quentin, proposition 14, 7'35): « *…ça me tentait pas de faire cette chute la. Puis finalement … j'ai vu qu'il pliait vraiment sa jambe, … puis c'est le côté du corps qui arrive en premier, c'est vraiment comme toute sa cuisse qui absorbe le choc. Je me rappelle que* ***ça me tentait pas de tomber au sol et que finalement j'ai trouvé un moyen, je pense en le regardant, puis en essayant****. … là, je pense,* ***quand il a plus lié les mouvements, j'ai vu que c'était plus facile à faire que ce que je croyais****.* »

L'étudiante É8 attribue un sentiment d'efficacité au fait d'observer des aspects procéduraux dans la démonstration dansée du professeur sous condition, cependant, de la qualité de sa démonstration :

É8, L.619-624 (classe Quentin, proposition 14, 13'14): « *…Mais euh (+) oui* ***j'aime ça le voir parce que, là j'vois des choses qu'il fait*** *puis que oh oui, lui fait ça de même, oh* ***ça pourrait m'aider*** *ou t'sais il prend, il fait tel rythme dans son corps ou il prend tel chemin pour se rendre, puis* ***ça a l'air d'être efficace****, puis là après, j'l'essaie, j'essaie à mon tour, puis* ***souvent ça m'aide, mais il faut qu'il soit clair quand il fait.*** »

É8 L. 115-124 (classe Dora, généralités sur son apprentissage): « *moi* ***c'que j'regarde le plus*** *là, …quand j'vois un prof démontrer, …c'est vraiment* ***les chemins qu'elle prend dans son corps****, c'est ça que je remarque vraiment tout le temps, dans n'importe quel prof ou* ***la manière, l'implication musculaire****, … juste à voir* ***comment elle, elle travaille dans son corps****, on dirait que j'lai compris* ***j'ai compris comment le transférer dans le mien*** *...* »

L'étudiante É2 fait ressortir la dimension compréhensive qu'elle atteint juste par l'observation du mouvement du professeur dont elle souligne la clarté corporelle :

> É2, L.96-101 (généralités sur l'enseignement de Sabine): « ***c'est clair dans son corps****, c'est ce que j'apprécie beaucoup aussi comparativement à d'autres profs c'est que, en plus d'être verbale, c'est* ***qu'elle arrive à le rendre dans son corps****. Fait que j'ai deux moyens pour comprendre, j'ai verbalement puis* ***j'ai juste à la regarder et… je comprends*** »

Par ailleurs, deux autres étudiantes témoignent du fait qu'elles sont effectivement sensibles à la qualité du mouvement dans la démonstration de Thérèse. L'étudiante É13 précise même que c'est ce qu'elle perçoit en premier et que c'est seulement dans un deuxième temps qu'elle se souciera de l'apprentissage de la proposition :

> É12, L.186-189 (proposition 2, 21'): « *Quand elle a démontré la coda, la transition entre les deux côtés,* ***je remarque toujours la qualité de mouvement quand elle le fait,*** *pour pas arriver dedans pis pas trop savoir ce que je fais finalement. Pis là,* ***quand elle l'a fait, j'avais remarqué le poids*** *dans tous les mouvements pis* ***la direction*** *aussi dans la diagonale.* »
> É13, L.124-128 (proposition 2, 21'): « ***C'est plutôt la qualité qu'elle veut, qui rentre, que le mouvement lui-même****. Parce que c'est ça,* ***la deuxième fois*** *après, quand j'y repense là,* ***j'essaye d'apprendre vraiment la séquence****.* ***Mais la première fois, c'est plus la qualité qu'elle recherche puis le rythme*** *qu'elle met dedans aussi, c'est plus ça. Puis ensuite, à la deuxième fois qu'elle le montre, là j'essaye d'apprendre plus la séquence, de où ça part...* »

« Voir » implique une simulation motrice de l'action

Les termes de « *feedback* », de « *mimétisme* », de « *capter* », de « *faire le lien avec soi* », de « *rentrer dans son corps* », d' « *imitation* », utilisés par les différents étudiants ci-dessous nous renvoient de manière plus ou moins directe vers le phénomène de « simulation intégrée » que décrit GALLESE quant au fonctionnement du système miroir.

L'étudiante É9 nous explique l'effet rétroactif sur sa propre manière de faire qu'a le fait de voir faire le mouvement par le professeur :

> É9 L.105-110 (proposition 2): « *Ben c'est sûr que c'est un apport parce que* ***le fait de voir dans le corps de quelqu'un d'autre aussi, ça me permet de faire****, « Ah elle, elle le fait comme ça » moi comment /de faire un peu / c'est pas un effet miroir justement parce qu'elle le fait pas de la même manière, mais* ***de voir comment l'autre l'exécute, ça peut nous donner un peu un feedback sur comment*** */ nous permettre de nous questionner sur* ***comment nous on le fait par rapport à elle****.* »

L'étudiante É7, qui est en train de nous raconter sa manière d'apprendre, nous précise, à ce sujet, que la première fois qu'elle voit une nouvelle proposition, elle ressent le besoin de ne faire que regarder, et elle constate que cette stratégie lui réussit (*après ça… je me débrouille quand même*

bien). Puis elle essaiera de faire elle-même le mouvement seulement dans un deuxième temps. Elle nomme d'ailleurs ce « faire après » mimétisme.

> É7 L. 170-185 (proposition 5) : « *Quand elle le fait la première fois là, j'le fais pas,* ***j'fais juste que regarder*** *puis après ça quand si elle le refait, j'vais essayer de le refaire. Mais on dirait que j'ai pas tendance à l'essayer là en même temps qu'elle, on dirait,* ***faut vraiment que je regarde de quoi ça a l'air … puis après ça t'sais je me débrouille quand même bien*** *là. Fait que j'pense que c'est une bonne façon de faire là… c'est ça dans le fond j'vois vraiment le mouvement puis* ***j'fais ça comme par mimétisme,*** *…*»

De la même manière que les deux étudiantes précédentes se sont exprimés sur l'efficacité de la clarté de la démonstration corporelle du professeur, l'étudiant É6 rapporte l'importance de sa captation visuelle. Cela requiert, cependant, à son avis, de la qualité du côté de la démonstration dansée du professeur :

> É6, L. 478-490: « ***je l'regarde, c'est très important pour moi qu'un prof fasse bien la démonstration.*** *Pis des fois il est à pleine capacité pis c'est un geste peut-être ingrat pour eux, mais moi...* ***j'capte beaucoup beaucoup par le visuel*** *parce que le son j'vais l'capter en second.* »

Dans ces deux commentaires, les deux étudiantes évoquent indirectement un phénomène de transfert du mouvement observé vers leur propre corps. L'étudiante É5 évoque le fait qu'en utilisant une autre élève, l'explication du professeur lui permet d'effectuer un transfert sur elle :

> É5, L. 408-413 (proposition 11, DVD, extrait n°13): « *Là il fait la démonstration avec la tête pour les troncs, les jambes, pis ça,* ***juste en regardant, je savais quelle sensation t'sais que ça demandait pis qu'est-ce que c'était****, … Mais t'sais juste avec l'explication, t'sais avec un autre élève tu peux vraiment voir,* ***tu peux faire le lien avec toi*** *aussi.* »

L'étudiante É13 semble décrire très précisément ce que nous pensons comprendre du phénomène de « simulation intégrée » tel que proposé par GALLESE. Elle dit littéralement *faire dans sa tête* le mouvement observé chez le professeur pour *qu'il rentre dans son corps* :

> É13 L.116-119 (proposition 2, 21'): « *je le fais avec elle une première fois, puis* ***la deuxième fois qu'elle démontre, j'essaye de le voir*** *avec ma tête puis* ***de me voir le faire dans ma tête, en même temps qu'elle****. Je pense que c'est plus ça,* ***pour que ça rentre vraiment dans mon corps.*** »

Il est tout aussi intéressant de voir comment un autre étudiant attribue l'amélioration de sa performation de manière très explicite à la démonstration du professeur. Il reconnaît que son fonctionnement par imitation nécessite obligatoirement une démonstration de qualité :

> É11 L.549-559 (proposition 14, 16'36) : « *Moi je sais, je sais ce que Quentin voulait montrer là dedans, …lui ce qu'il enseigne c'est le chemin pour aller quelque part. Et ça,*

moi j'trouve ça merveilleux, … Parce que moi j'travaille par imitation, …donc ***le maximum que j'vais pouvoir donner, en imitation, ça va être la personne que j'aurai observée****. Donc si le professeur veut nous amener à un certain niveau, moi le plus loin… que j'vais aller, ça va être ce qu'elle fait, si j'suis capable de l'imiter (rire). Donc* ***si lui il montre, j'suis persuadé que j'vais bien le réussir parce qu'il l'a montré****, j'en suis persuadé.* »

➢ L'activité « faire avec », une incorporation directe et efficace

L'Étudiant É6, qui a parlé plus haut de l'importance de sa captation visuelle du mouvement, insiste aussi sur son activité « faire avec ». Il concède que sa tendance naturelle serait plutôt de regarder sans faire, mais avec l'expérience, il reconnaît que de faire le mouvement lui a permis de résoudre des difficultés :

> É6, L.496-502: « …***Faire en même temps****. Avant j'regardais. Hein, hein, erreur. C'est pas une bonne idée.* ***Moi qui suis visuel, qui préfère regarder****,* ***le corps à besoin de savoir qu'est ce qu'il fait****. Même si juste marquer / j'avais de la misère avec mes bras les deux premières années pis quand j'ai décidé de marquer comme il faut avec mes bras pis* ***de bien faire les bras, le problème s'est réglé****. Pourtant j'suis quelqu'un d'assez intellectuel puis de visuel mais non,* ***il faut faire le mouvement****.* »

Les extraits de propos d'étudiants qui suivent se prononcent nettement sur l'aspect indispensable de l'activité « faire avec ». Tous reprennent, de manière très explicite, la notion de transmission directe du corps du professeur à eux-mêmes. Ils évoquent notamment leur activité « faire avec » en insistant sur le processus d'incorporation :

> É13, L.114-116 (proposition 2, 21'): « *Pour une première fois, moi ce qui m'aide c'est de faire la même chose qu'elle. T'sais de* ***le faire en même temps qu'elle pour vraiment que ça rentre dans mon corps.*** »
> É14, L. 169-172 (proposition 2, 21'): «*Je me souviens que pour apprendre une séquence, la meilleure façon que j'ai trouvée pour moi c'est d'y aller le plus simplement possible, sans essayer de compter les pas et tout ça, pour la première fois que je le fais …* ***j'essaie de le mettre dans mon corps en le faisant****…* »
> É12, L.244-251 (proposition 6, 47'25): *C'est la première fois que j'apprends un exercice comme ça, où il y a beaucoup beaucoup de choses à retenir. Je retiens surtout la rythmique, je retenais les comptes pour que ça rentre sur ce compte là, pis* ***le faire un même temps, comme ça, c'est déjà dans mon corps****. Parce que sinon, c'est pas long que tu te rends compte que tu n'avais pas bien appris.* »

Pour l'étudiante É3, il s'agit d'une activité instinctive (*je le fais pas volontairement*). Elle situe l'efficacité de ce mode d'apprentissage surtout au niveau de la vitesse d'appropriation:

É3 L.278-293 (proposition 7, 6’50): « *C’est drôle parce que **je le fais pas volontairement** mais je me rends compte que **j’suis tout le temps dans les pas, ou du prof ou du chorégraphe. Comme collée**… j’suis proche pour être sûre d’être là pis de **comprendre** parce que sinon, j’peux pas regarder de loin pis l’avoir. **Il faut que je l’applique dans le corps** parce que … j’ai vraiment pris conscience que j’étais lente, pis il faut que je me débarrasse super vite de ce processus-là parce que si je reste dans ma tête j’suis plus capable de rien faire,... **c’est efficace** là.* »

Pour l’étudiante É10, le processus d’incorporation sensible qu’elle décrit (*j'veux sentir c'qu’il sent dans son corps*) s’accompagne d’une possibilité d’auto-évaluation (*j'vais savoir ou presque que j'suis correcte dans le mouvement*) (DVD, extrait n°17)

É10 L.363-377: « ***je le fais en même temps, copier collé là** ...Tout le temps tout le temps tout le temps tout le temps. **Parce que j'veux sentir c'qu’il sent dans son corps**. Fait que j'regarde son placement, ok il est placé comme ça, c'est bon, fait que je sens ça, mets qu’il soit plus là **j'vais avoir la sensation dans mon corps fait que j'vais savoir ou presque que j'suis correcte dans le mouvement**.* »

❖ L’ACTIVITÉ DE PERFORMATION, LE RÉSULTAT D’UNE CO-CONSTRUCTION

Nous venons de faire ressortir la relation étroite qui existe entre le professeur et l’étudiant dans la phase d’appropriation de la proposition par l’étudiant. Au début de ce chapitre, nous avons proposé que l’activité de performation-exposition de l’étudiant pourrait constituer un résultat-en-acte de la mémorisation par l’étudiant de la proposition dansée du professeur. En fait, en regard des commentaires émis par les étudiants, nous pouvons constater qu’il s’agit d’une activité qui dépasse largement la seule mémorisation. Nous avons relevé dans ces commentaires plusieurs points qui nous permettent d’avancer que l’activité de performation :

- S’inscrit dans une recherche personnelle qui trouve sa voie grâce à l’action du professeur.
- Relève d’une réelle activité de construction pour l’étudiant au vu des défis et des difficultés qu’il rencontre.
- S’avère être une co-construction qui est révélée par les nombreux récits d’intégration des étudiants qui décrivent notamment leur application des commentaires et des corrections de professeurs au moment de leur performation, que cette application ait lieu immédiatement ou de manière différée.

- **Une recherche personnelle**

Les quatre commentaires ci-dessous établissent, de manière explicite, que l'étudiant envisage sa performation comme une démarche personnelle :

> É9 L.267-273 (classe Quentin, proposition 5, 28'56): « ... ***on a vraiment la possibilité de travailler sur ce qu'on a nous, personnellement, à travailler****.... Et* ***ça me permet de voir qu'est ce qui est encore à rendre naturel dans notre corps à nous là****…*»
> É14 L.390-395 (classe Thérèse, proposition 8, 11') : « *Dans mon corps, j'étais à l'aise parce que cet exercice là,* ***je l'avais répété je pense la veille tout seul*** *dans le studio un peu pour délier certains passages qui étaient moins clairs pour moi là, donc c'est ça là, on dirait que* ***j'appliquais le travail que j'avais fait la veille*** *peut-être. Je connaissais comme les petits points faibles, les petits points où je devais vraiment être… plus relâché.* »

Deux des commentaires précisent néanmoins que cette démarche se forge dans la confrontation avec le professeur (« *ça c'est son chemin maintenant moi j'dois trouver le mien* »; « *à voir comment elle travaille dans son corps… j'ai compris comment le transférer dans le mien* ») :

> É11 L.549-552 (classe Quentin, proposition 14, 16'36, DVD, extrait n°6): « … *de le voir le faire une fois pour moi c'est comme / bon* ***ça c'est son chemin maintenant moi j'dois trouver le mien*** *et pour moi ça j'trouve ça merveilleux d'voir quelqu'un l'faire, et de le faire comme il veut qu'on le fasse… »*
> É8 L. 122-124 (généralités sur la classe technique): « … ***juste à voir comment elle travaille dans son corps****, on dirait que j'lai compris,* ***j'ai compris comment le transférer dans le mien*** *...* »

- **Une construction personnelle remplie de défis et de difficultés**

L'étudiante É8 exprime le défi motivant que représente la « reproduction » de la proposition du professeur dans sa dimension de similarité au modèle. Cela lui permet nous dit-elle, de sortir de ses habitudes (« *au lieu d'aller dans mes habitudes à moi* ») :

> É8 L.321-336 (classe Dora, proposition 10, 15'03, DVD, extrait n°2): « *j'aime ça, me forcer à* ***faire exactement c'que la prof fait.*** *…j'essaie là de* ***rendre le plus parfaitement possible l'exercice****, … de faire* ***le plus précis possible****, …mettre les bras exactement aux mêmes places, …****c'est vraiment un défi*** *de /* ***au lieu d'aller dans mes habitudes*** *à moi ou dans c'que moi j'aimerais faire, de le faire comme elle, elle fait, juste ça rend ça plus intéressant. J'essaie de* ***comprendre aussi pourquoi elle, elle le fait comme ça****, il doit y avoir une raison, ça doit aider.* »

Les commentaires des étudiants qui suivent font tous état de difficultés rencontrées lors de leur performation. Tous se rendent responsables de ces difficultés, ce qui confirme la démarche de recherche personnelle évoquée plus haut :

L'étudiante É4 exprime son *manque de conscience de ses bras* malgré la correction donnée par le professeur:

> É4 L. 583-590 (classe Octave, proposition 11, 58'28): « …*Pis même s'il me la donne la correction,* ***il me l'a donnée la semaine passée aussi, pis non, j'ai pas de conscience dans mes tours avec mes bras****... »*

L'étudiante É5 se reproche de *bloquer son énergie, ses mouvements* :

> É5 L.496-406 (classe Octave, proposition 11, 58'28): « …*je pense* ***je bloque beaucoup mon énergie,*** *je m'en rends compte, peut-être que c'est plus difficile comme ça, peut-être j'aurais eu plus de facilité justement à passer à travers l'exercice pis à me satisfaire en juste laissant couler les choses là.* ***J'ai l'impression vraiment de bloquer mes mouvements****...*»

L'étudiante É10 aborde la question des « mauvaises habitudes » (*vieux réflexes*) qu'il lui faut contrecarrer par une attention précise sur une composante du mouvement (« *Là encore, j'pense à verticalité.* »)

> É10 L.238-249 (classe Quentin, proposition 9, 53'28): « *Là encore, j'pense à verticalité. Tout le temps, mais* ***c'est difficile, c'est dur... J'ai tendance à sortir des vieux réflexes que j'avais là,*** *soit sortir les côtes ou les fesses, fait que là faut j'essaie de maintenir tout ça ensemble mais en pensant à ma verticalité, fait que* ***des fois j'ai d'la misère*** *mais d'autres fois ça va bien, ça dépend des matins. Ça dépend des jours...* »

L'étudiante É1 déplore son inaptitude à « faire » (« *elle rentrait pas la coordination* ») alors qu'elle est motivée et apprécie la proposition dansée de son professeur :

> É1 L. 371-378 (classe Sabine, proposition 9, 20'27) : « ***J'étais VRAIMENT découragée****, là parce que pourtant les diagonales … c'est vraiment des choses que j'apprends vite, puis j'aime ça avoir le ballon entre les sauts. Mais là,* ***elle rentrait pas la coordination****, … Mais en même temps j'trouvais ça tellement beau ce que Sabine elle faisait puis j'aimais ça t'sais, j'avais le goût de le faire puis de l'avoir tout de suite sans l'apprendre …* »

L'étudiante É12, d'un côté, reconnaît son incapacité à sentir un mouvement d'opposition dans le corps, et de l'autre, semble bien déterminée à chercher (« *mais je vais le trouver* ») :

> É12, L.317-321 (classe Thérèse, proposition 6, 59'50) : « …*d'un bord je sens bien l'opposition tandis que de l'autre bord* ***je suis pas capable de sentir*** *que/ j'la sens pas l'opposition, je sens que l'autre côté est plus long, je pense que c'est peut être le cas aussi, je suis un peu débalancée comme ça, fait que je /* ***ça marche pas dans mon corps pour le moment mais je vais le trouver****.* »

L'étudiante É9, quant à elle, analyse la raison de sa difficulté à exécuter le mouvement et s'en attribue la responsabilité :

> É9 L. 243-245 (classe Dora, proposition 5, 31’25): « … ***je descends trop, je me déstabilise*** *quand je fais le passage de devant à seconde,* ***j’vais trop devant*** *tout simplement au lieu tout simplement de prendre l’articulation plus dans le haut du tronc…* »

Cette même étudiante développe sa quête de calme dans la performation du mouvement tout en reconnaissant que c’est une bataille constante avec soi-même («*On est constamment en train de se battre* »). Elle démontre ainsi une attitude de recherche avec une dimension autonome :

> É9 l.278-292 (classe Quentin, proposition 6, 32’37): « ... ***je reporte mon attention sur comment bouger efficacement****, pas seulement les jambes qui font leur trucs, les bras qui font d’autres trucs,…* ***d’essayer d’y aller d’une manière un plus globale****, mais* ***sans toutefois perdre le placement, les tensions*** *et tout ça. …****Comment*** *dans le fond* ***bouger calmement****. … Donc là mon attention dans le fond, elle change un peu, elle se concentre pas que sur la finalité des positions... Comment avoir l’air en contrôle quand on sait très bien qu’à l’intérieur on l’est pas du tout là.* ***On est constamment en train de se battre.*** *Donc là mon attention va se porter principalement là -dessus.* »

Nous sommes tentés de rapprocher la notion de défi et les difficultés, évoquées par les étudiants, de la notion de « *résistance* » proposée par MEAD (Mead, 1997:201). Si nous transposons sa pensée à la situation que nous étudions et que nous remplaçons la « *chose* » dont il parle par le corps dansant du professeur et l’ « *organisme* » par l’étudiant, nous pourrions dire avec cet auteur que « le corps dansant du professeur *stimule* l’étudiant *à agir comme* il *agit sur lui; l’action du* corps dansant du professeur *est donc la résistance de* l’étudiant *à sa pression…* l’étudiant *s’atteint lui-même comme* corps dansant *à travers l’action des autres* corps dansant *sur lui* ». C'est-à-dire que c’est dans la confrontation « résistante » à l’incorporation de la proposition dansée du professeur que se construit l’étudiant en tant que futur danseur. Mais aussi c’est parce que l’étudiant peut ressentir en lui-même l’action physique du corps du professeur qu’il peut à son tour agir sur son propre corps. Ce dernier point rejoint le processus d’objectivation généré par l’intersubjectivité proposé par la phénoménologie d’HÜSSERL, que nous aborderons un peu plus loin.

- **Une co-construction révélée par les récits d’intégration**

De nombreux commentaires d’étudiants ont porté sur leur application des corrections du professeur au moment de leur performation. Soit que ces corrections rejoignaient leurs propres préoccupations, soit qu’ils choisissent d’adopter ces corrections comme de nouveaux objectifs à atteindre. Les étudiants nous livrent alors de véritables récits d’intégration où les corrections et

les indications, les plus marquantes pour eux, reçues de différents professeurs, affluent au moment de la performation d'une proposition. Ces récits d'intégration pourraient constituer une trace du travail de co-construction effectué avec les différents professeurs en question.
Étant donné le nombre important de commentaires, nous ne les citerons pas tous ci-dessous. Nous avons choisi de sélectionner, dans chaque classe, les plus représentatifs.

La correction du professeur rejoint leur propre préoccupation

Ce n'est pas un événement qui est arrivé fréquemment, mais nous avons pu repérer quelques moments où l'étudiant dit appliquer la correction du professeur parce qu'elle correspondait aussi à ce sur quoi il désirait se concentrer. Les deux étudiantes ci-dessous évoquent chacune un moment de coïncidence convergente entre l'indication du professeur et leur propre préoccupation:

> É7 L.193-203 (classe Dora, proposition 6, 37'56): « … *puis* ***j'ai vraiment juste suivi ses commentaires****, elle voulait qu'on arrondisse les bras à la seconde parce qu'elle trouve souvent que nos bras on les laisse s'envoler au lieu de prendre la suspension comme vers l'extérieur là, jusqu'au bout des doigts.* ***Elle voulait aussi que j'fasse attention parce que mes bras bougeaient*** *au début quand on se déplace en chassé carré, puis …* ***aussi moi j'voulais comme me stabiliser****…* »
> É9 L.119-124 (classe Quentin, proposition 1, 7'24): « …***il voulait qu'on se concentre au niveau, qu'est ce que le bassin faisait, comment la colonne réagissait****.* ***Justement*** *j'avais de la misère avec les ischiojambiers, les fessiers, pris dans un petit pain.* ***C'était vraiment dans cette région là, la région lombaire, la région du bassin que j'essayais de voir dans quel état*** *(rire) c'était ce matin là. C'était vraiment sur cette zone là que je me concentrais.* »

Adoption de la correction du professeur

Dans certains commentaires, les étudiants disent faire exactement ce que le professeur leur a dit de faire. Il semblerait que les étudiants sont alors engagés dans une application du « dire comment faire » du professeur avec une intégration du « dire ». L'aspect détaillé de la description procédurale du mouvement nous amène à penser qu'il s'agit encore là d'une co-construction :

Verbatim en situation - Thérèse, proposition 11, 23'40	**É13 L.350-359**
Quand on fait un grand saut il faut ***décider d'avance où est la forme*** *dans laquelle vous allez transporter le saut. Ça veut dire que / à un moment donné les bras, les jambes ne bougent plus dans l'espace, xxx* ***on établit la forme*** *et elle reste vivante, …*	« …elle nous avait donné comme correction**,** Thérèse ce jour là, **d'aller prendre la forme** …il faut fixer quelque chose, la hauteur de notre jambe, puis où est-ce qu'on va être dans l'espace, **puis je pensais vraiment beaucoup à ça**, … »

Verbatim en situation - Octave, proposition 10, 46'42	**EAC É5, L.346-352, 48'50**
*…this is exactly what is happening there, so really move at your **grand trochanter** level ok, so xx not to overdo it, xxx but do go all the way*	« dans l'adage je pensais … de **monter le bassin au-dessus du grand trochanter** c'est encore la même chose.»

Verbatim en situation – Sabine, proposition 3, 34'10	**EAC É3, L. 175-178**
*… tu veux pas descendre trop bas, tu veux pas penser que tu descends, tu veux penser que tu élargis, tu élargis le genou le le / pense comme si ton **plancher pelvien** restait à la même distance + du **plancher**, comme si tu crées un support,…*	« ...de penser que le **plancher** qu'on a est dans mon dos, ça m'aide beaucoup… fait que c'est vraiment de garder l'énergie qui va vers le bas, donc c'est comme avoir **la conscience d'être là mais dans le bassin**, dans les jambes, et non dans le tronc. »

Verbatim en situation - Sabine, proposition intro 3, 2'55	**EAC É1, L.67-58**
*et on va juste **éloigner bassin des talons**, on va allonger les jambes, alors on **éloigne le bassin des talons** sans bloquer dans les genoux,*	« **Opposer ischions-talon** puis avec la tête, ça, ça fonctionne pour moi, là. C'est **d'éloigner** justement, ces mots, ils fonctionnent pour moi... »

Verbatim en situation - Quentin, proposition 7, 40'18	**EAC É10, L.176-180**
*les battements, alors avant que ça commence juste **trouver le poids du bras**, mais garder le sens d'alignement du corps, **relâchez complètement** xxxxx le poignet,*	« Une autre chose qui est super le fun, en plus de penser à mon bassin, **le poids des bras**, ... **Sentir vraiment l'abandon dans mes bras**. Quand je relâche, j'ai tendance à trop les retenir, ... Mais j'travaille, **j'essaie** de le faire, **d'aller trouver c'te qualité là**… »

Verbatim en situation - Thérèse, proposition 4, 38'12	**EAC É13 L.84-90**
*... j'aimerais que vous pensiez à / je pense que c'est à sophie que j'en ai parlé/ **bouger dans le sable**, j'aimerais que vous exploriez la texture du contact avec le sol, toute la phrase et le transfert, par la suite, dans tous les moments où vous allez recherchez le sol et où vous l'avez le mieux c'est là et là...*	« … dans cet exercice là beaucoup**, j'avais à travailler le sol puis c'est là qu'elle m'a donné l'image du sable** aussi, dans cet exercice là. »

Verbatim en situation - Octave, proposition 8, 40'53	**EAC É5 L. 337-344**

*now last thing, ce qui est beau dans un étirement à la fin c'est **si votre corps décide vos oppositions super claires** ok, fait que si vous êtes ici descendez là, c'est ces **oppositions** là qui font ça tout à coup, wahou, from here the **opposition** goes down the way, when you are watching movement I see this, I don't see you go side, I see you go into your opposite leg, and you come back upward back into this leg, here you go down, you know, all that slou:::p (*geste d'étirer*)*	« **il parle des oppositions dans le corp**s, pis c'est toutes des choses qu'on connaît, mais **c'est tellement bon de se le faire rappeler parce que on oublie**, pis on le fait automatiquement mais t'sais, pas autant qu'on pourrait, pis/ c'est juste des rappels qui fait qu'on se concentre plus là-dessus... Ça ouais **ça m'a aidé, me rappeler de penser à descendre le poids avant d'aller sur le côté,**… trouver le poids et l'initiation du mouvement, ça m'avait aidé. »

Dans un autre commentaire, l'étudiante É3 dit penser à faire (« *plier avec le bassin* ») ce que le professeur elle-même fait («*elle plie beaucoup avec le bassin en fait* »). Cependant, étant donné qu'elle développe en analysant ses habitudes (« *j'ai comme une tendance à sur corriger pis amener mon bassin en rétroversion* ») et en verbalisant la manière de faire ce mouvement (« *être consciente où mon poids tombe dans mes jambes* »), nous pouvons nous rendre compte qu'il ne s'agit pas, pour elle, d'un copiage aveugle, mais bien d'une reconstruction du mouvement aidée par le « faire » du professeur :

> É3 L. 145-152 (classe Sabine, proposition 2, 20'33): « *là **je pense à garder le poids**, à pas bouger le poids dans mon corps, mais **qu'il reste sur mon talon**, …/ j'ai comme une tendance à sur corriger pis amener mon bassin en rétroversion mais ce qui amène encore moins d'espace dans l'espace que j'ai pas, donc, c'est de plier / **elle plie beaucoup avec le bassin en fait / de plier avec le bassin**, de trouver cet espace-là, **être consciente où mon poids tombe dans mes jambes***. »

À un autre moment, cette même étudiante nous dit avoir trouvé une solution (« *il faut vraiment trouver le souffle parce que justement ça m'aide à m'ouvrir* ») à une demande contraignante du professeur (« *Sabine est beaucoup dans une énergie comme de « vite avec le centre »*). Ce point confirme encore la dimension constructive de sa démarche en co-action avec le professeur.

> É3 L.115-119 (classe Sabine, proposition 1, 6'17): « *pis j'essaie tout le temps de **gérer mes pliés** (rire) en fait, de comme **trouver de l'espace**, … Pis de **respirer** aussi, je respire pas beaucoup moi, mais justement je me suis rendue compte que, **Sabine est beaucoup dans une énergie t'sais comme de « vite avec le centre** » pis **pour trouver ça, il faut vraiment trouver le souffle parce que justement ça m'aide à m'ouvrir***. »

L'étudiante É1 nous donne une description du déroulement d'un épisode de co-construction à un moment où le professeur vient la corriger personnellement. L'étudiante raconte qu'elle essaie, dans un premier temps, d'appliquer l'indication du professeur. Étant donné le résultat insatisfaisant, le professeur lui donne une autre indication qui rassure finalement l'étudiante :

Verbatim en situation - Sabine, proposition 5, 48'	**É1 L.212-217**
Sabine va corriger É1: *"tu veux pas partir dès le début par là, ouais, fait que tu penses à diriger là. Oui mieux."*	« **Elle me disait de pas partir mon battement avec ma hanche, puis de le partir plus par en dessous de la jambe**, ça je l'ai compris, mais je j'l'ai fait puis **j'ai vu que ma jambe, elle levait plus, là j'étais frustrée,** puis Sabine m'a dit : « elle peut suivre après ». Puis là **j'ai fait comme OK**, (rire) »

D'autres étudiants relatent des corrections données par le professeur dans un cours antérieur, et ces corrections continuent de les accompagner dans leur performation actuelle :

> É3 L.204-208 (classe Sabine, proposition 4, 43'38) : « …*Dans les ronds de jambe,* ***je pense beaucoup à ma jambe de support pis à l'ouverture****, ben,* ***ce qu'elle a dit****, à la dynamique du « et », pis …* ***de ramener avec l'ouverture pis le centre*** *t'sais pour remonter en fait, pis, dans la terre avec le pubis aussi, t'sais de remonter,* ***ça c'est une correction qu'elle m'avait donnée****,…* »
> É13 L.253-260 (classe Thérèse, proposition 7, 8'40): « *Pendant les grands battements, je pense beaucoup au dos. …* ***elle nous fait vraiment prendre conscience du dos****,* ***c'est vraiment une correction générale qu'elle a donné qui m'a beaucoup aidé****, …fait que ma jambe est plus légère…* »

La description procédurale du mouvement par les étudiants : le résultat de co-constructions antérieures

Nous avons également recueilli un grand nombre de commentaires où les étudiants décrivent de manière très précise leur engagement concret dans le processus du mouvement. Il n'est fait référence à aucun professeur particulier, mais étant donné le jargon « indigène » employé, la précision et la richesse des détails donnés, nous inférons que la description des étudiants est largement inspirée de toutes leurs expériences passées au contact de leurs différents professeurs. Ce sont encore là des traces, selon nous, de leurs co-constructions passées. Notons également la dimension volontaire et active avec laquelle ils disent s'engager dans leur performation (« *j'y vais à fond; je pense juste à ça, tout le temps; je pensais beaucoup à; j'me prépare à faire tout ça;…).* Cela rajoute, selon nous, à l'aspect constructif de leur action. Nous n'allons pas commenter chaque extrait, mais nous en citons un certain nombre pour rendre compte de la relative importance du phénomène. Les termes appartenant au jargon professionnel des danseurs sont mis en évidence en caractère gras :

É8 L. 302-314 (classe Dora, proposition 10, 14’04): « *…il y avait une coupe de défi là que j’ai à travailler, puis j’trouvais ça intéressant. Mais j’aime les adages parce que j’y vais à fond dans* ***mes oppositions de directions*** *puis dans mes* ***«aller vers****»* »

É4 L. 170-173 (classe Octave, proposition 3, 7’13) : « *je vais penser à* ***pousser dans le plancher****, à* ***tourner mon en dehors****, tirer les bras,* ***lâcher le poids****. Je vais toujours toujours penser à/ tout, tout fonctionne super rapidement dans ma tête, pis c’est toujours question* ***d’alignement****,* ***mes abdominaux, mon centre****, je pense juste à ça, tout le temps tout le temps* »

É5 L. 346-352 (classe Octave, proposition 10, 48’50)*:* « *dans l’adage je pensais …beaucoup à* ***l’espace dans mon tronc****, pis mes bras, plus qu’au début de la classe j’pense. Pour sentir t’sais que d’un côté à l’autre* ***ça va passer à travers l’espace*** *pour m’aider à me* ***« grounder » dans ma jambe de support*** *beaucoup. Pis encore beaucoup* ***la connexion*** *aussi …* ***du plancher jusqu'à l’ischion****…. **L’espace au dessus de ma tête aussi**, beaucoup dans l’adage.* »

É11 L.146-154 (classe Quentin, proposition 3, 18’30) : « *Ma préoccupation particulière, ça serait mes bras dans ce cas là. De* ***comment les sentir, comment les rendre vivants****, …* ***ne pas désorganiser l’alignement corporel****, dans le plié et dans le relevé... au* ***positionnement de mes bras et de mes genoux****. Surtout les genoux, la raison est claire, c’est de* ***bien les aligner****, à cause de mes blessures … J’dirais qu’un bon 70% de ma concentration est juste là-dessus…* »

É7 L.371-374 (classe Quentin, proposition 7, 43’02): « *mais ces bras là, de* ***sentir que le mouvement des bras part des omoplates,*** *c’est un travail que je dois faire, puis là vraiment je pense que j’étais concentrée, c’était simple, on faisait juste balancer les bras. Je pensais à* ***balancer mes bras et que ça parte des omoplates****.* »

É3 L. 169-175 (classe Sabine, proposition 3, 34’10): « *donc dans cet exercice-là, je pense beaucoup à justement* ***rester dans mon plancher*** *quand je monte, … de* ***monter à partir du bassin****, pis après d’avoir l’énergie, parce que souvent le désir de faire, « oh on arrive en haut! » ben là, whoops* ***toute la charge monte dans le tronc*** *pis, en fait ça fait en sorte que j`suis pas stable, pis ben cette journée-là je me sentais particulièrement pognée là, comme en haut, pis vraiment moins dans mon* ***plancher*** *que d’habitude là, fait que ça sûr que ça aidait pas.* »

- **Les apprentissages réalisés en tant que traces de co-construction**

Les quelques commentaires qui rendent compte d’apprentissages réalisés soit auprès de leur professeur du moment, soit de manière plus globale, au cours de leurs années de formation, témoignent, à notre avis, encore de co-construction :

É12 L. 95-98 (classe Thérèse, proposition 1, 1’33) : « *Avec Thérèse, c’est surtout au niveau du travail de la demi-pointe, c’est avec elle que* ***j’ai appris que j’étais pas rendue au bout finalement*** *(rire), que même dans les petits mouvements comme ça, tu peux pousser toujours un petit peu plus...* »

Le fait que l'étudiante É9 nous dise que les éléments du mouvement sur lesquels elle se concentre sont devenus quelque chose de naturel est emblématique, à notre avis, d'une incorporation construite au contact de ses différents professeurs :

> É9 L.222-232 (classe Quentin, proposition 4, 23'43): « ***l'alignement des genoux avec les orteils*** … *de* ***pas avoir la cage thoracique qui va un peu devant****, de vraiment* ***avoir le sentiment de descendre contre un mur pour garder l'alignement du corps****. De* ***pas oublier non plus les bras qui sont en seconde****. …De vraiment* ***garder les tensions*** *là, la tête versus le sol, qui passe dans le dos aussi...j'me dis pas dans des mots, « Ok là pense à ça, pense à ça ». C'est comme, je sais que j'ai ça à penser, que mon attention faut qu'elle soit là dessus. Mais ça vient, c'est sûr qu'****au fil des années ça devient quelque chose d'un peu naturel****, inné là sans nécessairement concrètement me dire, « Ok là j'dois penser à ça, à ça ».* ***Je le fais naturellement.*** »

5.3. LA LOGIQUE SOUS-JACENTE À L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA DANSE

❖ LA COMMUNICATION DE LA PROPOSITION DANSÉE PAR LE PROFESSEUR, UNE COMMUNICATION « OSTENSIVE-RÉSONANTE »

Nous avons donné quelques exemples pour voir comment les différentes dimensions de la proposition dansée que nous venons de développer, à savoir l'intention d'influence sur l'activité de l'étudiant, la réception incertaine par les étudiants de l'offre du professeur, et l'effet sur les étudiants de l'aspect perlocutoire de l'exposition, s'inscrivent dans une vision pragmatique de la communication.

Dans le but de rendre compte du rôle dynamique que joue la proposition dansée dans la communication pédagogique du professeur, nous tenterons une transposition au mouvement dansé de la perspective de la communication ostensive-inférentielle développée par SPERBER et WILSON qui caractérise normalement le langage verbal.

Nous pourrions supposer que le seul fait de montrer physiquement la proposition est en soi une ostension. Les diverses réactions des étudiants évoquant la clarté de la démonstration du professeur confirment que leur attention a effectivement été attirée à la seule vue de la proposition:

> É9 L. 44-45 (Dora, proposition 1): « …***c'est très clair dans son corps*** *aussi, donc de le voir, pour moi c'est assez là, j'ai pas besoin de le faire.* »

É8 L. 36-37 (généralités sur les classes de Dora): « … *puis **elle démontre clairement** les exercices aussi**, c'est clair dans son corps**.* »
É2, L.96-101 (généralités sur l'enseignement de Sabine): « ***c'est clair dans son corps**, c'est ce que j'apprécie beaucoup aussi comparativement à d'autres profs c'est que, en plus d'être verbale, c'est **qu'elle arrive à le rendre dans son corps**. Fait que j'ai deux moyens pour comprendre, j'ai verbalement puis **j'ai juste à la regarder et… je comprends*** »

Par ailleurs, nous avons pu observer que l'aspect manifeste de l'ostension dans l'activité « faire quoi faire » transparaît également dans l'activité « faire comment faire ». Dans un extrait d'entretien cité précédemment, Quentin parle d'exagérer et de ralentir.

EAC Quentin, L. 564-580 (proposition 14, 16'36, DVD, extrait n°6): « … ***j'ai décidé que je vais démontrer**, parce que je cherche une façon qui est très très spécifique … je pense que je vais essayer... **exagérer plus la connexion** avec le haut du corps... **j'ai ralenti** le temps un peu, parce que souvent, j'ai remarqué qu'ils sont très très pressés plus que nécessaire alors **j'ai voulu démontrer que c'est possible** de mettre cette phrase à cette vitesse mais lentement* »

La décomposition et la comparaison sur le mode « bonne manière de faire » versus « mauvaise manière de faire », sont aussi des formes que l'on retrouve à plusieurs reprises dans plusieurs classes observées.

Par exemple dans la proposition 11, Octave commence par illustrer avec ses mains l'action à faire, puis il reprend, en gestes dansés, la mauvaise manière de faire suivie de la bonne manière de faire :

Verbatim Octave en situation (55'29), (DVD, extrait n°11): *« …la technique là, de faire des petits sauts comme ça, ce qui est ben important, c'est que **la forme s'ouvre**, parce que les petits sauts peuvent faire que **la forme rentre**, ok ça peut faire ça, vous voulez pas faire ça, vous voulez faire en fait l'inverse de ça, out out out **opening**, out out out **soften back in**, a right line* »

Au cours de la proposition 6, Sabine montre le mouvement qu'il ne faut pas faire (soulever le talon pendant le mouvement d'inclinaison du buste sur le côté) en même temps qu'elle sonorise le rythme du mouvement :

Verbatim de Sabine en situation (59'42): « *Cela fait qu'on est ici, il y a autant de nous qui s'en va en bas que de nous qui s'en va en haut, **et non pas talata TA TA** parce que là on finit par être tout en haut et on n'a plus de racines ok?* »

SPERBER et WILSON envisagent de dépasser la dichotomie entre expression non verbale et expression verbale en proposant un « *continuum* » entre le « montrer » et le « dire ». Ils caractérisent le « montrer » par le fait que cela « *met directement en évidence le niveau*

d'information de base » (Sperber et Wilson, 1989:87), alors que dans le « dire » « *les indices seraient indirects* » (op. cité). Dans leur concept de communication ostensive-inférentielle, la dimension inférentielle de leur perspective concerne uniquement l'aspect conceptuel, donc le « dire ». Tout ce qui est non conceptuel ressort de la perception. Or, à la lumière du phénomène de « résonance », mis en évidence par les recherches neuroscientifiques et retrouvé dans les témoignages des étudiants cités plus haut, nous proposons d'intégrer cette dimension perceptive du non conceptuel dans la dynamique communicationnelle spécifique à la proposition dansée. Nous pourrions caractériser la communication du professeur, établie à travers la proposition dansée, comme **une communication ostensive-résonante**. L'analogie entre l'inférence et la résonance nous paraît d'autant plus intéressante que, de la même manière que l'inférence requiert une familiarité contextuelle entre le locuteur et l'auditeur (notamment culturelle), la résonance requiert une proximité de répertoire moteur entre l'acteur du mouvement et l'observateur.

Nous avons recueilli quelques témoignages d'étudiants abordant cette question de l'écart entre leur propre répertoire moteur et celui du professeur.

É2 évoque le temps que cela lui prend pour intégrer le mouvement du professeur à qui elle reconnaît une logique de mouvement qui ne lui est pas familière :

> É2, L.260-263 : « *mais des fois **ça prend du temps à le sentir**, parce que c'est ça **elle a une logique qui est qui est à elle**, (rire) là, des fois c'est j'ai remarqué que dans ses trajets de bras ou de mains que ça me prend un petit moment, là,…* »

É7 se désole de ne pas arriver à voir la dynamique du mouvement du professeur. Nous avons émis l'hypothèse, plus haut, que son expérience en danse est tellement éloignée de celle du professeur que sa perception de la proposition pourrait en être altérée.

> É7 L. 418-421: « … *mais je pense que **ça m'aiderait de voir la dynamique là du mouvement, mais c'est pas comme ça que je le vois, j'le vois plus comme une forme**…* »

Diverses réactions des étudiants font également allusion à l'aspect kinesthésique de leur perception visuelle. Nous avons repéré cet aspect kinesthésique notamment par l'utilisation consensuelle du terme « chemin » qui, dans le jargon des danseurs renvoie à ce qui serait finalement la coordination du mouvement. Percevoir par où passe le mouvement ne peut pas en rester, à notre avis, à une seule perception visuelle, mais pourrait impliquer, par exemple, une perception du poids que le professeur met sur ses appuis, de son initiation du mouvement par une certaine partie du corps, ou encore de la succession des parties du corps engagées dans le

mouvement. Tous ces éléments sollicitent, pour celui qui fait le mouvement, le système proprioceptif qui constitue en partie le sens kinesthésique. Pour que l'observateur puisse capter ces éléments, il nous semble pratiquement indispensable que son sens kinesthésique soit également éveillé et associé à sa perception visuelle. Les commentaires de quelques étudiants semblent confirmer de manière indirecte cette association visuel/kinesthésique en intégrant, dans leur témoignage, les effets procéduraux de leur captation visuelle du « chemin » avec des termes comme *comprendre*, voir le *comment du mouvement*, perception de *la respiration et de l'énergie*, *élucider, aider, efficace, trouver*:

> É9 L.166-168 (classe Dora, proposition 5) : « *Fait que j'peux permettre de **tout simplement la regarder** …, pour moi c'est pas un problème de **comprendre les chemins qu'elle prend**....* »
> É8, L.619-624 (classe Quentin, proposition 14, 13'14): « *…Mais euh (+) oui **j'aime ça le voir** parce que, là j'vois des choses qu'il fait puis que oh oui, lui fait ça de même, oh **ça pourrait m'aider** ou t'sais il prend, **il fait tel rythme dans son corps ou il prend tel chemin pour se rendre, puis ça a l'air d'être efficace, puis là après, j'l'essaie**, j'essaie à mon tour, puis souvent ça m'aide, …* »

A titre indicatif, nous avons trouvé, sur ce sujet, des témoignages du même ordre dans des publications citant des propos de danseurs et de chorégraphes célèbres.

Edward VILLELLA nous parle, par exemple, de son activité d'imitation au moment de l'apprentissage d'une chorégraphie, pendant laquelle, précise-t-il, le chorégraphe ne prononce aucune parole, en combinant étroitement incorporation, intégration, sensation et la métaphore de la digestion :

> « *Vous deviez avoir cette **intelligence viscérale** qui prenait l'image, la **digérait**, et permettait à votre esprit de la placer ensuite **à l'intérieur de votre propre corps**, **l'imitant** jusqu'à ce que vous l'**intégriez**, le **sentiez**, le **perceviez** et progressiez avec. Basiquement il voulait juste travailler et ne voulait pas en parler.* » (Roseman, 2001:15)

Suite à la question de l'interviewer : « *Pouviez-vous sentir télépathiquement ce qu'il voulait que vous fassiez sans le dire ?* », ce même danseur renforce encore l'idée de digestion en insistant sur l'absorption et associe explicitement observation et absorption :

> « *On devrait trouver un mot qui suggérerait **un corps observant et absorbant**. Mon corps autant que **mes yeux aidaient à absorber** cela… Vous vous teniez, le regardiez et vous commenciez à déchiffrer…**Vos yeux absorbent de la personne** qui est en train de démontrer. **C'est du corps à corps, de l'esprit à esprit**.* » (op. cité)

De manière assez surprenante, nous retrouvons cette même métaphore de l'absorption et la même expression « *intelligence viscérale* » dans les propos du chorégraphe américain Merce CUNNINGHAM, que nous avons déjà cités dans le chapitre 2 (p.99). Il nous parle notamment des différentes manières dont différents danseurs s'approprient les mouvements d'une chorégraphie. Il oppose ceux qui auraient besoin d'indications verbales à ceux qui fonctionnent de manière « animale » et sont capables d'apprendre par leur corps:

> « *Quand je regarde des danseurs apprendre des pas, certains ont besoin d'indications très claires : « est-ce le pied droit ? » « es-tu en dehors ? » le placement exact des bras…D'autres danseurs voient, ils vont commencer à bouger, ils n'ont pas besoin de poser de questions.* ***Ils ne font qu'absorber à travers la peau.*** *C'est merveilleux à regarder. C'est une* ***intelligence viscérale****. C'est très* ***kinesthésique*** *– la capacité à absorber quelque chose de la manière dont les* ***animaux*** *le font. Je pense que c'est un des moments pour un danseur qui rend quelque chose merveilleux à voir.* » (op. cité : 45)

L'interprète, Michèle PRÉLONGE, nous livre un témoignage qui reprend exactement cette idée d'apprentissage par le corps : ***«*** *Pour Chiquenaude, de Daniel LARRIEU, …, c'est mon corps et non mon esprit qui a gardé la chanson* » (Bossati, 1992:31)

La danseuse, Marie RAMBERT, en relatant ses souvenirs concernant sa rencontre avec la danseuse moderne américaine, Isadora DUNCAN, évoque très précisément cette relation étroite entre voir et incorporer le mouvement de l'autre :

> *« Avec Isadora j'ai ressenti une communion absolue, et il me semblait que je pouvais parler son langage dansé… Quand vous voyiez sa danse vous sentiez que vous dansiez vous-mêmes. » (Rambert, 1972:36, 37)*

❖ LA RÉFLEXIVITÉ DE L'ENSEIGNANT POUR UNE APPROPRIABILITÉ PAR L'ÉTUDIANT

Nous rappelons que dans la situation que nous étudions, qui s'inscrit logiquement dans une culture de l'enseignement, il s'agit bien pour le professeur de « *mettre à disposition des « savoirs » sous une forme appropriable* » versus « *l'activité d'appropriation des étudiants* ». Cette mise à disposition de « savoirs », qui, dans l'enseignement scolaire, se manifeste sous la forme d'un énoncé oral ou discursif, se manifeste, dans notre situation, sous la forme d'une « proposition dansée ». Dans le chapitre 2 (p.86), nous avons suggéré que ces « savoirs » énoncés par le biais de la proposition dansée étaient des « savoirs pour » le mouvement dansé. Ces « savoirs pour » le mouvement dansé seraient des « savoir-faire » experts du professeur dont

l'appropriabilité par l'étudiant peut poser problème de par la dimension « *cachée* » (Schön, 1996:205) ou « *tacite* » (Polanyi, 1966) inhérente à « *l'agir professionnel* » du danseur qu'est le professeur au moment où il « énonce » sa proposition dansée. L'inquiétude exprimée par PUJADE-RENAUD quant au savoir « *bloqué, contenu dans le corps du professeur… de par sa perfection distanciatrice* » (Pujade-Renaud, 1976:104, 118), la préoccupation d'Octave et de Quentin de ne pas trop imposer leur propre performance pour laisser la place à celle de l'étudiant, ainsi que la gêne évoquée par Sabine quant à son rôle de corps-modèle pas forcément adéquat pour tous les étudiants, abordent précisément cette question de l'appropriabilité par l'étudiant.

Étant donné que l'activité de communication du professeur de danse consiste principalement à « montrer » (« *démontrer la performance à imiter* ») et « dire » (« *offrir une description de la performance souhaitée* »), sa fonction, d'après SCHÖN (Schön, 1996:220) serait plus celle d'un « *entraîneur* » que d'un professeur, dans laquelle l'action de « montrer » joue un rôle essentiel. Par rapport à cette situation entraîneur/apprenant, cet auteur s'inquiète, à la fois de la capacité de l'étudiant à saisir l'importance de la démonstration de l'instructeur, et de la capacité du discours de l'instructeur soit à rendre compte de son savoir-en-action, soit à correspondre au mode de compréhension de l'étudiant. Dans tous les cas de figure, cet auteur pose bien la question de l'appropriabilité d'un « savoir » dans une configuration d'enseignement-apprentissage qui correspond tout à fait à celle que nous étudions. La solution que nous propose SCHÖN est « *l'investigation réflexive* » autant par la praticien-entraîneur que par l'apprenant « *de la nature de la pratique compétente* » (op. cité : 221). Cette réflexivité, d'après SCHÖN, permettrait à l'enseignant de mieux communiquer son savoir-faire autant dans le « montrer » que dans le « dire », et faciliterait, par conséquence, la saisie de ce savoir-faire par l'étudiant.

Nous entrevoyons dans les cinq séquences étudiées, une illustration assez exemplaire de la manifestation de l'activité réflexive de l'enseignant, notamment dans son activité de « montrer ». En effet, que ce soit la clarté de la démonstration recherchée par Dora et explicitement perçue par ses étudiants, le mode « bonne manière/mauvaise manière » de faire ou encore la décomposition et l'exagération de la proposition dansée, utilisés par tous les enseignants, toutes ces modalités pourraient rendre compte de la compétence réflexive de ces enseignants. De plus, il semblerait d'après leurs « dire » au sujet de cette démonstration experte du professeur, que les étudiants en danse, loin de méconnaître son importance, en font un élément crucial de leur apprentissage. Cette importance a été évoquée sous diverses dimensions, notamment comme une offre d'altérité,

une source d'inspiration et de stimulation ou encore, et c'est là le point d'intérêt de SCHÖN, un accès au « savoir-faire » du « danseur-dans-le-professeur ».

Nous pourrions donc penser que la question, soulevée par SCHÖN, quant à la difficulté de saisie de l'importance de la démonstration par les étudiants, n'a pas trouvé d'écho à l'intérieur des données de notre recherche. Et nous pourrions expliquer cet état de fait de par une certaine « *culture d'action* » (Barbier, 2005) en cours dans une discipline où la tradition orale de transmission est fondée sur la démonstration-en-acte de l'exercice de danse à destination des étudiants. Nous avons évoqué, dans le premier chapitre (p.51), la dimension indispensable et incontournable à la démonstration-en-acte par le professeur de danse contemporaine de par l'absence de codification du mouvement. Dans cette perspective, la réflexivité du professeur de danse contemporaine s'avère comme un passage obligé, quant au contenu de sa proposition dansée.

Dans notre recherche, nous avons recueilli la trace de ce que nous pourrions appeler un premier niveau de réflexivité, dans la dimension descriptive de l'activité de « présentation » de la proposition dansée. Cette trace, faisant état de la capacité de l'enseignant à formuler des informations précises sur sa proposition dansée, apparaît autant dans le discours en situation que dans les entretiens d'autoconfrontation des professeurs. Ce premier niveau de réflexivité est unanimement partagé par les cinq enseignants de notre étude. Cela pourrait correspondre au niveau « *informatif* » de la communication dont parle BARTHES relativement aux trois niveaux de sens qu'il propose (Barthes, 1992:55). Un deuxième niveau de réflexivité serait représenté par la dimension procédurale du mouvement, notamment présente dans les activités d'explication « faire comment faire » et « dire comment faire ». C'est dans ce deuxième niveau de réflexivité que nous avons pu noter un investissement assez inégal des différents professeurs, et ce, autant dans le « dire » que dans le « faire ». Aux deux extrêmes, nous aurions, d'une part, la séquence d'Octave qui contient la proportion la plus importante d' « explication » (27%), et d'autre part, la séquence de Dora qui contient la proportion la plus faible d' « explication » (3%). Ces deux extrêmes pourraient impliquer, selon nous, deux logiques en lien avec l'activité d'appropriation de l'étudiant. La séquence d'Octave pourrait représenter une logique de l'« anticipation de l'explication », et la séquence de Dora pourrait représenter une logique du « retardement de l'explication ». Dans la logique de l' « anticipation de l'explication », le professeur énonce et développe en « faire » et en « dire » l'aspect procédural du mouvement avant que les étudiants

n'aient eu l'occasion de le performer. Les étudiants sont informés à l'avance des éléments sur lesquels ils doivent se concentrer. Dans la logique du « retardement de l'explication », le professeur énonce seulement la dimension descriptive du mouvement et laisse les étudiants découvrir seuls, dans un premier temps, la manière de le réussir. Ajoutons que le volume global relativement faible des activités de Dora (1,03fois la durée réelle de la séquence) face à un volume très élevé d'activité chez ses étudiants (2,27 fois la durée réelle de la séquence), pourrait nous donner à penser que le professeur observe une certaine retenue, ou une certaine « *réticence didactique* »[72] comme dirait SENSEVY, pour laisser la place à la recherche autonome des étudiants. Nous rappelons que dans la séquence de Dora, la proposition dansée est présentée pour la première fois aux étudiants, et que ce que nous avons pu observer en termes de logique du « retardement de l'explication » est, d'après les dires de Dora, spécifique à cette première présentation de la proposition. Les explications viendront après, une fois la proposition dansée bien mémorisée par les étudiants.

Les deux logiques ont cependant soulevé des questions d'appropriabilité de la part des étudiants. Dans la séquence d'Octave, représentant la logique de l' « anticipation de l'explication », les étudiants ont exprimé, d'une part, leur difficulté d'application (en tous cas immédiate) de l'indication du professeur, et d'autre part, un sentiment de dépendance ou d'incapacité à prendre des initiatives dans leurs activités d'appropriation et de performation, indépendamment de la communication du professeur. Dans la séquence de Dora, une étudiante, en particulier, a exprimé ses difficultés de perception relativement à la dimension qualitative du mouvement, et plusieurs étudiants ont évoqué, à différents moments du cours, un sentiment d'ennui ou de perte de temps, comme si l'accent mis sur la description du mouvement ne suffisait pas à susciter leur intérêt.

Entre ces deux logiques extrêmes, nous avons, avec les séquences de Sabine et de Quentin, une combinaison originale entre une importante proportion d'activité d'« explication » de la part du professeur (respectivement 24% et 18%) couplée à une importante proportion d'activité de « performation pour soi » observée chez les étudiants (respectivement 68% et 61%). Nous pourrions voir dans cette combinaison une logique de l'« orientation de l'attention » impliquant une focalisation particulière sur l'aspect procédural du mouvement tout en laissant la place à une

[72] Voir p.314

exploration personnelle de l'étudiant. Là encore des questions d'appropriabilité se posent puisque l'orientation peut manquer sa cible. Si dans la séquence de Sabine, les témoignages des trois étudiants interrogés sont unanimes sur l'impact efficace de son « orientation », dans la séquence de Quentin, les témoignages des étudiants divergent sur l'efficacité de l'impact de son « orientation » en raison des préoccupations individuelles, prioritaires sur l'indication du professeur. Quant à la cinquième séquence, celle de Thérèse, qui privilégie l'observation par le professeur de la performation-exposition des étudiants, nous pourrions y déceler une logique de la « production » puisque ce qui est privilégié, en termes d'activité, est le résultat produit par l'étudiant. En ce qui concerne la question de l'appropriabilité, certains témoignages d'étudiants évoquent à ce sujet un impact efficace en termes de productivité et d'autres un impact affectif négatif en termes de crainte de se tromper.

❖ TABLEAU SYNTHÉTIQUE

Nous récapitulons dans le tableau 24 ci-joint les différentes logiques d'enseignement-apprentissage repérées en complétant le tableau 20 (voir p.259) qui rassemblait la première partie des résultats.

Nous intégrons dans ce tableau :

- Les valeurs privilégiées par les professeurs, identifiées à la fois dans leur entretien biographique et leur entretien d'autoconfrontation, et qui font office de référentiel dans leur enseignement actuel.
- Les processus d'appropriation privilégiés par les étudiants
- Les limites et les conflits repérés et exprimés par les acteurs
- Les intentions en actes de chaque professeur, intentions soit directement exprimées par le professeur soit inférées par le chercheur sur la base des actions observées

Tableau 24		RÉCAPITULATIF COMPLET DES LOGIQUES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE				
Particularités		**Dora**	**Octave**	**Quentin**	**Sabine**	**Thérèse**
activités professeur		Présentation	Accompagner le faire par le dire + Éxplication	Réaction-observation	Réaction-Explication + Organisation	Observation + Organisation
activités étudiants		Écho-résonance + Performation-Exposition	Performation (exercice autonome + exposition)	Réaction - Performation-exercice autonome	Performation-exercice autonome	Performation-Exposition
Logique d'enseignement-		une présentation du professeur pour la	un accompagnement du professeur de la performation	une observation du professeur ouverte à la Performation-	une explication réactive et préventive du professeur au	une observation du professeur de la performation-exposition
Volume activités	**Prof**	= 1,03	x 1,5	x 1,36	x 1,14	= 0,98
	É	x 2,17		x 2,05	x 1,8	x 1,2
couplages	**Types**	Type 1	Types 5	Type 3	Type 2	Type 4, 5
Lexique	**V**	comptes musicaux	verbes d'action	glossolalies	relation gravitaire, métaphores	figures danse, comptes musicaux
valeurs du professeur		clarté	importance de l'action physique	sensation interne	prévention	travail
		structure classe	laisser la place aux étudiants	processus	processus, alignement	alignement
		encourager	nécessité de son "faire"	autonomie apprentissage	appropriation personnelle	encourager
logiques enseignement		retardement de l'explication	anticipation de l'explication	orientation de l'attention	orientation de l'attention	guidage de la performation
Processus appropriation É		voir pour faire	nécessité Rsf et Fav	nécessité Rsf et Fap	importance discours	nécessité de Fav
Limites Conflits		perception formelle du mouvement	dépendance à la démonstration du professeur	attention É divergente / intention du professeur	crainte non adéquation du professeur-modèle au corps des étudiants	sentiment de non reconnaissance par le professeur
		écart répertoire moteur É/ Professeur	difficultés d'application des indications du professeur	résistance au changement de rôles		stress étudiants / exigence de résultats
Intentions en actes du professeur		favoriser la mémorisation de la proposition	privilégier la pratique des étudiants	attirer l'attention des É sur le processus du mouvement par l'observation-résonante	donner une quantité d'informations pour une pratique autonome des É	donner l'information pour une application efficace
		favoriser une appropriation autonome	utiliser sa pratique pour comprendre les étudiants		l'explication pour la prévention	attendre le résultat des étudiants

6. ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION SUR L'INTERACTION : Discussion sur les aspects méthodologiques et théoriques et considérations d'ordre professionnel

6.1. DIMENSION HEURISTIQUE DE LA CATÉGORISATION D'ACTIVITÉS

- RENDRE EXPLICITE LES ACTIVITÉS IMPLICITES DES PROFESSEURS DE DANSE
- DÉVOILEMENT DE LA VARIÉTÉ DES ACTIVITÉS, DE L'AUTONOMIE ET DES INITIATIVES DES ÉTUDIANTS
- LES ORGANISATIONS EFFECTIVES D'ACTIVITÉS, DES INDICATEURS DE « RAPPORTS DE PLACE » ENTRE SUJETS

6.2. CONSIDÉRATIONS PROFESSIONNELLES ET PRAXÉOLOGIQUES

- L'ÉCHELLE INDIVIDUELLE, UNE LOGIQUE DE L' « ACTION-QUI-MARCHE-ET-QUI-CONVIENT »
- L'ÉCHELLE INTERACTIONNELLE, UNE LOGIQUE DE LA CO-CONSTRUCTION ?
- L'ÉCHELLE ÉCOSOCIALE, UNE LOGIQUE DE LA CONFIGURATION COMPRISE DANS UNE VISION SYSTÉMIQUE D'UNE « CULTURE D'ACTION »
- RÉFLEXIONS SUR LA FORMATION DE PROFESSEURS DE DANSE

6.3. CONDITIONS D'UNE ÉVOLUTION DE LA CONFIGURATION DES INTERACTIONS

Nous avons, au début de cette recherche, justifié notre choix de regarder l'interaction professeur-élève dans la classe technique de danse contemporaine à travers l'analyse d'activité par trois raisons. Ces trois raisons nous amènent à soulever plusieurs pistes de réflexion autant d'ordre méthodologique que d'ordre professionnel et théorique.

Premièrement, l'analyse d'activité nous permet d'identifier assez précisément et de manière distanciée ce qui se fait effectivement dans la situation étudiée. C'est ce que CLOT appellerait le « *travail réalisé* » (Clot, 2001:17), (Clot, 2008:89). Suite à l'identification des activités réellement mises en œuvre dans la situation pédagogique étudiée, nous sommes en mesure de faire ressortir, notamment, la fonction heuristique de la catégorisation produite, nous permettant de mettre en évidence la fonction du professeur de danse dans la classe technique, ainsi que le statut attribué aux étudiants.

Ensuite, la méthodologie de l'autoconfrontation, utilisée pour connaître le sens que les sujets attribuent à leurs activités, associée à l'identification de ces activités, nous permet d'aborder la dimension compréhensive des interactions entre les deux types d'acteurs. Nous pensons par là mettre en évidence certains « ressorts » pour l'apprentissage qui opèrent réellement dans la classe technique de danse, tout en décelant leur caractère sous-jacent, en quelque sorte caché, non identifié. Il nous devient alors possible, d'une part, d'appréhender la dynamique interactionnelle typique, entre le professeur et les étudiants, inhérente à cette configuration, et d'autre part, d'enclencher une réflexion sur la perpétuation et les limites de cette configuration « typique ».

Dans un troisième temps, nous réfléchirons sur la pertinence d'intégrer la catégorisation d'activités comme outil d'analyse dans la formation des professeurs de danse.

Nous finirons par envisager dans quelle mesure cette configuration reconnue comme « typique », d'une part, peut mettre en jeu différentes logiques d'intervention, et d'autre part, pourrait évoluer en fonction de la progression des « savoirs » sur le mouvement dansé.

6.1. DIMENSION HEURISTIQUE DE LA CATÉGORISATION D'ACTIVITÉS

En termes de résultats, l'identification des activités nous a permis de mener plusieurs opérations dont nous allons tenter ici de faire ressortir la fonction heuristique.

Le premier atout de la catégorisation d'activités que nous avons développée est son indépendance, à la fois de la discipline, à savoir la technique de la danse, et de la situation analysée, à savoir l'enseignement-apprentissage. Les opérations d'abstraction et de conceptualisation mises en œuvre dans cette catégorisation permettent une prise de distance propice à lui conférer une fonction analytique. D'autre part, notre choix d'actions de base telles que « faire » et « dire », actions qui sont communes à tout sujet humain, permet de ne pas présupposer de processus ni de phénomènes à priori, ni de porter un jugement de valeur sur ce qui est fait, puisqu'elles s'attachent simplement à décrire ce qui est observable.

Le fait de nous baser sur des activités observables pourrait être apparenté à une approche behavioriste. Cependant, contrairement à ce qui est pratiqué dans l'approche behavioriste, nous ne présupposons pas de relations de cause à effet entre les activités ; ce sont plutôt les acteurs eux-mêmes qui ont l'occasion, lors des entretiens d'autoconfrontation, de s'exprimer sur le sens qu'ils donnent à leurs activités et de faire éventuellement des liens.

L'entrée par l'activité nous permet donc une identification distanciée et « objectivante » de ce qui est effectivement réalisé en situation, et cette identification est une construction du chercheur avec, dans un deuxième temps, une prise en compte du sens que les acteurs donnent à leurs activités.

L'opération de catégorisation des activités a donné lieu à un processus d'abstraction qui a consisté à décomposer l'activité de chaque type d'acteurs, à savoir le professeur et les étudiants, pour la recomposer ensuite sous forme de matrice d'activités. Cette modélisation a procédé en quelque sorte d'une schématisation de l'organisation des activités de la configuration « démonstration-reproduction du modèle ». Nous parlons de schématisation dans le sens où nous nous sommes focalisés sur les traits généraux de chaque activité observée pour pouvoir la nommer, et dans le sens où nous avons opéré une construction à différents niveaux de complexité. Rappelons que le premier niveau s'intéresse à l'unité minimale d'activité qui fait référence au plan de l'action, c'est le niveau de décomposition ultime auquel nous sommes arrivés. Les niveaux suivants rendent compte de regroupements progressifs d'activités qui ne font plus référence à l'action proprement dite mais à la fonction que visent les actions. Le dernier niveau, le plus englobant, rend compte des grandes classes de fonctions génériques pour chaque type d'acteurs.

C’est ainsi que nous avons pu constater que les deux fonctions génériques du professeur sont l’activité de « communication » et l’activité d’ «observation », alors que les deux fonctions génériques des étudiants sont l’ « appropriation » et la « performation ». La première fonction du professeur, l’activité de «communication », regroupe les deux sous-fonctions de « proposition d’action » et de « réaction ». La première fonction des étudiants, l’ « appropriation », regroupe les deux sous-fonctions d’ « écho-résonance » et de « réaction », alors que la deuxième fonction des étudiants, la « performation », regroupe les deux sous-fonctions de « performation pour soi » et de « performation-exposition ».

Cette opération de catégorisation nous a effectivement permis de découvrir des activités que nous n’aurions pas reconnues comme telles sans ce travail de décomposition. Par exemple, en ce qui concerne l’activité du professeur, nous n’aurions pas eu l’idée à priori de différentier l’activité de « présentation de la proposition dansée » de l’activité d’ « explication de la proposition dansée », qui toutes deux se décomposent en deux autres sous-catégories, « faire quoi faire » et « dire quoi faire » ou « faire comment faire » et « dire comment faire ». Les acteurs eux-mêmes utilisent principalement les termes de « démonstration » et d’ « explication » qui semblent finalement insuffisants pour rendre compte de la complexité de la réalité. Même si le terme de « démonstration » semble renvoyer au « faire », et le terme d’ « explication » semble renvoyer au « dire », nous avons fait ressortir que la « démonstration » pouvait être aussi une activité d’explication et que le « dire » ne consistait pas uniquement en de l’ « explication ». Cette distinction s’est avérée pertinente, d’une part, pour comprendre le rôle que jouait la proposition dansée dans l’activité de communication du professeur, et d’autre part, pour mettre en évidence les préférences d’activités des différents professeurs, notamment en termes de « faire » et de « dire », mais aussi en termes de « présentation » et d’ « explication », ce qui colore leur style d’intervention auprès des étudiants.

Nous pensons qu’il n’était pas du tout évident, à priori, de concevoir ce que les acteurs appellent « démonstration », comme étant une activité de communication à part entière. En effet, étant donné la nature « ostensive-résonante » de la communication du professeur de danse à partir de la « proposition dansée », que nous avons mise en évidence, il s’est avéré primordial de concevoir la « démonstration » dans son essence communicationnelle.

En ce qui concerne l’activité des étudiants, deux éléments inattendus ont émergé de l’analyse. D’une part, nous ne soupçonnions pas que la phase d’appropriation de la proposition dansée

pouvait être l'occasion d'un choix d'activités qui semble laisser la place à une certaine initiative de la part des étudiants quant à leur stratégie d'apprentissage. D'autre part, nous avons été étonnés de l'ampleur temporelle de la pratique autonome des étudiants dans certaines séquences, activité que nous avons nommée « performation pour soi ». Nous verrons que ces deux éléments bouleversent quelque peu la représentation que d'aucuns avaient, à priori, sur l'activité soi-disant de « reproduction » de l'étudiant.

Nous verrons également que la mise en évidence de l'organisation effective des activités pourrait rendre compte des rapports établis entre les acteurs des deux côtés de l'interaction, d'une manière un peu différente de ce que nous aurions pu supposer à priori.

❖ RENDRE EXPLICITE LES ACTIVITÉS IMPLICITES DES PROFESSEURS DE DANSE

L'activité de communication est une des activités principales de tout professeur. Une fois formulé, cela n'a rien d'étonnant. Cependant, la focalisation sur le contenu, l'exigence sur la performance des étudiants associée à sa prévention sanitaire est telle que cette dimension communicationnelle fait partie des implicites dont les acteurs eux-mêmes ne mesurent pas forcément la portée. Certains propos de professeurs nous informent sur leur intuition quant à la nature communicationnelle de la « proposition dansée » elle-même, sans toutefois nous donner à penser qu'ils sont conscients des mécanismes cognitifs que cela implique. Par exemple, Dora s'étonne de la difficulté de captation des étudiants par rapport à certains éléments de sa proposition dansée. Nous en déduisons qu'elle méconnaît ou qu'elle sous estime le fonctionnement inférentiel inhérent à toute communication. Par ailleurs, le fait qu'Octave et Quentin souhaitent minimiser leur propre engagement physique dans leur activité de « présentation de la proposition dansée » pourrait signifier qu'ils perçoivent bien cette activité « faire quoi faire » comme une véritable activité de communication qui a la propension à avoir un impact sur les destinataires de la communication. Souhaitant minimiser cet impact sur les étudiants, ils ont l'intuition qu'il leur faut « se retenir » dans leur activité « faire quoi faire ». Par contre, par cette « retenue », ils réduisent également la possibilité de « résonance » des étudiants, phénomène qui facilite l'appropriation et la compréhension du mouvement. Quel choix ferait ces deux professeurs s'ils mesuraient la portée de ce phénomène de « résonance »? Conserveraient-ils leur stratégie de retenue ?

En ce qui concerne l'activité d'observation, repérée comme la deuxième classe d'activités, générique au métier de professeur de danse, elle a été explicitement reconnue comme une compétence particulière du professeur de danse par deux professeurs de notre étude (Quentin, Octave). Nous avons déjà évoqué précédemment que cette reconnaissance de l'activité d'observation du professeur de danse pouvait être en lien étroit avec la propre formation en danse de ces deux professeurs.

En termes d'investissement temporel, nous avons relevé que cette activité d'observation, en tant qu'activité observable, occupe entre 38% à 55% du temps d'une séquence autour d'une proposition dansée, selon les professeurs. Ce constat est d'ailleurs congruent avec une précédente recherche sur l'enseignement de la danse qui avait également relevé l'importance du temps imparti à l'activité d'observation (Gray, 1989:34). Mais de quelle activité d'observation parle-t-on ? Nous avons abordé dans le deuxième chapitre la question de la perception selon la perspective sociale abordée notamment par SIMMEL et DEWEY. Alors que ces deux auteurs soulignent la constitution éminemment sociale du regard, les propos des professeurs font référence à une dimension analytique, voir « savante », de l'observation du mouvement dansé qu'ils effectuent sur les étudiants. Sans évacuer l'arrière-fond socialement constitué, il ne s'agit donc pas d'une activité spontanée, usuelle de la vie quotidienne, mais bien d'une activité experte professionnelle qui requiert possiblement un apprentissage. Nous pourrions même dire que cet apprentissage est d'autant plus nécessaire que le regard est socialement constitué.

❖ DÉVOILEMENT DE LA VARIÉTÉ DES ACTIVITÉS, DE L'AUTONOMIE ET DES INITIATIVES DES ÉTUDIANTS

En ce qui concerne l'activité d'appropriation des étudiants, nous avons été amenés à distinguer trois sous-activités « faire avec », « faire après » et « regarder sans faire » à l'intérieur de l'activité d'« écho-résonance ». Cette distinction reflète trois stratégies d'apprentissage de l'étudiant, l'occasion pour lui d'un certain choix personnel, là où une observation moins systématique aurait pu parler juste de reproduction. Les étudiants s'expriment, à ce sujet, de manière assez explicite et non ambigüe. Ils nous disent tous avec assurance ce qu'ils font vraiment pour « acquérir » la proposition dansée, soit qu'ils regardent avant de faire, soit qu'ils font avec, soit qu'ils ne font que regarder, en argumentant à chaque fois ce choix par un sentiment d'efficacité. C'est-à-dire que ce choix est lui-même un résultat de leur « apprendre à

apprendre ». Nous découvrons donc que la configuration « démonstration-reproduction du modèle » donne matière à différentes stratégies d'apprentissage et que le choix de ces stratégies sont aussi l'effet de « l'apprendre à acquérir ».

En ce qui concerne leurs activités de performation, nous avons, en quelque sorte, découvert l'importance du volume de temps imparti à l'activité « performation pour soi », c'est-à-dire du temps imparti à une pratique autonome dont nous ne soupçonnions pas l'ampleur, même si la proportion de temps impartie à cette activité diffère selon les séquences.

Par conséquence, les deux faits, l'un concernant la variété des activités d'appropriation, l'autre concernant le volume temporel accordé à la performation pour soi, remettent quelque peu en question la vision docile et machinale que certains auteurs attribuent au type d'apprentissage en cours dans la classe technique de danse, notamment par reproduction et répétition (Lefebvre, 1998:87-88). Plutôt que d'observer une dynamique de l'ordre de « l'imposition-obéissance », nous constatons qu'il y a place à un certain choix d'activités, notamment pour ce qui est du processus d'appropriation de la « proposition dansée », et à une pratique autonome, notamment dans les activités de performation des étudiants.

❖ LES ORGANISATIONS EFFECTIVES D'ACTIVITÉS, DES INDICATEURS DE « *RAPPORTS DE PLACE* » ENTRE SUJETS

La mise en évidence de l'organisation en situation des activités des sujets, ce que nous avons étudié en termes de « chronologie invariante des couplages d'activités », ce que VAN ELSLANDE et FLEURY appelleraient probablement « *script* » (Van Elslande et Fleury, 1997:85-105), nous permettent d'inférer, d'une part, dans quel rapport les professeurs se situent face aux étudiants, dans leur enseignement, et d'autre part, la place laissée à l'étudiant par les opportunités d'activités qui lui donne le « script ». BARBIER parle à ce sujet de « rapport de place » :

> « *Les rapports de place sont directement issus de l'organisation-en-acte des activités. Ils surviennent indépendamment de la conscience que les sujets concernés peuvent en avoir, peuvent faire l'objet d'une mise en représentation, sont observables par un analyste extérieur*. » (Barbier, 2006:186)

Cette inférence de « rapport de place » nous permet, à son tour, de déduire finalement les fonctions remplies par, ou que se donne le professeur, ainsi que le statut attribué aux étudiants, dans ce type de configuration d'activités. Nous pourrions donc, par cette dynamique des

« rapports de place » rendre compte des rapports asymétriques, professeur-étudiant, de la classe technique de danse.

Le « script invariant des couplages d'activités » fait ressortir une certaine hégémonie décisionnelle de la fonction du professeur de danse, autant en termes de contenus de « savoirs », d'organisation d'activités que de régulation de l'activité des étudiants. Cette hégémonie décisionnelle pourrait apparenter l'enseignement du professeur de danse au style de comportement que MOSSTON et ASHWORTH ont baptisé la « *command* » (Mosston et Ashworth, 1990:27-55). Ces auteurs incluent, dans ce style, les activités d'apprentissage de différents domaines : la danse, le musicien d'orchestre, le choriste, le chirurgien, de parler dans une langue étrangère, etc., en fait toutes les activités dont le but est de reproduire un modèle dans une performance immédiate et d'atteindre un haut degré de justesse et de précision dans la reproduction en utilisant le temps de la manière la plus efficace possible, notamment par la pratique et la répétition. Dans ce style de la « command », ses auteurs attribuent à l'étudiant un statut d' « exécutant » devant suivre les décisions prises par le professeur.

> « *The role of the learner is to perform-that is, to follow the decisions made by the teacher in the given episode.*" (op. cite : 31) (Le rôle de l'apprenant est d'exécuter, c'est à dire de suivre les décisions prises par l'enseignant dans l'épisode donné)[73]

Ils ne lui reconnaissent comme pouvoir décisionnel que celui d'accepter ou de refuser d'obéir à la consigne du professeur, et comme activité cognitive que celle de mémorisation et de rappel dans la répétition.

Au regard de nos observations des organisations-en-actes des activités du professeur et des étudiants, nous avons effectivement pu constater, dans plusieurs séquences, que l'efficacité temporelle était une réalité. La proportion de temps alloué à la pratique « répétitive » des étudiants était, dans la plupart des séquences, relativement importante, et les activités « faire quoi faire » et « accompagner le faire par le dire » du professeur représentaient elles-mêmes des stratégies efficaces en termes de gain de temps. Souvenons-nous, à propos de l'activité « faire quoi faire », de la remarque d'Octave concernant sa préoccupation de montrer assez clairement la proposition pour justement « *gagner un bon cinq minutes* » (p.224). Rappelons également

[73] Traduit par nous

comment le chevauchement de l'activité de réaction « accompagner le faire par le dire » du professeur (Octave) avec l'activité de « performation-exposition » des étudiants, permet, au bout du compte, d'allouer, dans la séquence d'Octave, une bonne moitié de la séquence (52%) rien qu'à cette activité de « performation-exposition ».

Cependant, si nous pouvons confirmer qu'une partie de la fonction du professeur consiste bien à optimiser l'utilisation du temps, autant dans ses propres activités que dans la régulation des activités des étudiants, au service d'une performance optimum de ces derniers, les variantes d'organisations-en-actes des activités, observées dans les différentes séquences, nous amènent à relativiser, d'une part l'hégémonie décisionnelle du professeur, et d'autre part le statut d' « exécutant » de l'étudiant. Nous nous concentrerons ici uniquement sur les organisations d'activités, nous aborderons la question de l'activité cognitive des étudiants dans un prochain paragraphe. Il nous semble pouvoir dire que le statut attribué à l'étudiant découle implicitement des opportunités d'activités « autorisées » par le professeur. Par « autorisée », nous entendons une activité que le professeur laisse advenir, même de manière inconsciente, par sa propre organisation-en-actes d'activités.

Dans l'analyse des organisations singulières d'activités, nous avons pu faire ressortir les séquences où le choix personnel des étudiants en matière d'activité d'appropriation était largement présent (dans les séquences de Dora, Quentin et Sabine), ce qui se traduisait en contrepartie par un faible pourcentage d'unisson d'activités d'écho-résonance, et les séquences où au contraire nous pouvions observer un pourcentage d'unisson d'activités d'écho-résonance plus important, cohérent avec moins de variété dans les activités d'appropriation (dans les séquences d'Octave et de Thérèse). Il est intéressant de remarquer que ce sont dans ces mêmes séquences que les proportions de temps imparties aux activités de réaction des étudiants, activités qui concernent les questions des étudiants aux professeurs et qui génèrent des situations d'interaction personnalisées locales, connaissaient les plus importantes disparités. C'est-à-dire que les activités de réaction représentent dans les séquences de Dora, Quentin et Sabine des proportions oscillant entre 9% et 14%, alors que dans les séquences d'Octave et de Thérèse, ces proportions représentent seulement 3% et 5%. La présence dans une même séquence d'une proportion relativement importante d'unisson d'activité d'écho-résonance, à savoir peu de variété d'activités d'appropriation, et d'une faible proportion d'activités de réaction, pourrait nous donner à penser que le statut attribué implicitement par le professeur à l'étudiant tendrait vers

celui qu'ALTET qualifierait, à l'instar de MOSSTON, plutôt d' « *exécutant* » (Altet, 1988:77). Dans ces séquences, le professeur dirige effectivement toutes les activités et prend toutes les décisions. La fonction du professeur pourrait alors se rapprocher de ce qu'ALTET désigne avec le terme d' « *instructeur* » (op. cité : 75) relativement à la dimension relationnelle de sa typologie des styles d'enseignement.

Inversement, la présence dans une même séquence d'une proportion peu importante d'unisson d'activité d'écho-résonance, indice d'une variété dans les activités d'appropriation, et d'une plus importante proportion d'activités de réaction, pourrait nous donner à penser que le statut attribué implicitement par le professeur à l'étudiant tendrait vers celui qu'ALTET qualifierai plutôt de « *collaborateur actif* » (op. cité : 80). Dans ces séquences, le professeur laisse émerger les questions des étudiants et laisse la place à l'initiative de l'étudiant. Il n'est donc plus le seul preneur de décisions. La fonction du professeur pourrait alors se rapprocher de ce qu'ALTET désigne avec les termes de « *moniteur-guide* » ou de « *questionneur-mixte* » (op. cité : 75), toujours relativement à la dimension relationnelle de sa typologie des styles d'enseignement.

Nous notons également que ce sont dans les trois séquences où le statut de l'étudiant se rapprocherait le plus du « *collaborateur actif* », celles de Dora, Quentin et Sabine, que la proportion de l'activité « performation pour soi », c'est-à-dire l'exercice autonome de l'étudiant, est la plus importante (entre 29% et 41%), alors que cette proportion est un peu moindre dans les deux séquences, celles d'Octave et de Thérèse, où le statut de l'étudiant se rapprocherait plus de celui d' « *exécutant* » (12% et 26%).

Par rapport aux deux séquences où la fonction du professeur s'apparenterait plus à celle de l' « instructeur », celles d'Octave et de Thérèse, il nous faut souligner que dans la séquence d'Octave, la fonction du professeur est plus celle d'un « instructeur » pendant la phase d'appropriation des étudiants, par contre, elle se transforme nettement en celle de « moniteur-guide » sur un axe, au plan personnel, qu'ALTET qualifierait de « *stimulant* » (op. cité : 74), au moment de la « performation-exposition » des étudiants.

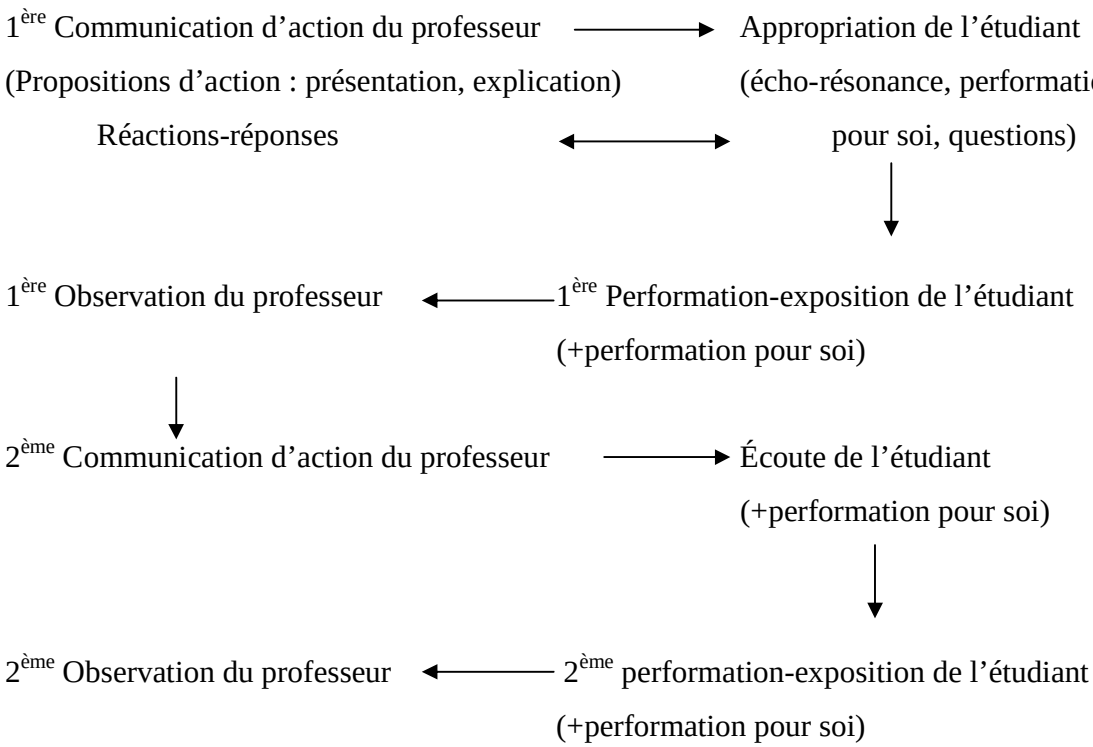
Ces trois particularités d'organisations-en-actes des activités, à savoir la diversité plus ou moins grande des activités d' « écho-résonance » des étudiants, la proportion des activités de « réaction » des professeurs et des étudiants et la proportion des activités de « performation pour soi » des étudiants, et surtout leur congruence par rapport aux différentes séquences ou différents moments de la séquence, tendraient donc à confirmer ce que nous proposons en termes de statut

implicitement attribué à l'étudiant par les opportunités d'activités « autorisées » par la fonction remplie par ou que se donne le professeur.

Soulignons cependant que le statut implicitement attribué à l'étudiant ne présume en rien, à priori, de l'efficacité de son apprentissage. Par contre, nous pensons que la fonction que se donne le professeur et le statut implicitement attribué à l'étudiant pourrait avoir une implication en termes d'engagement des sujets dans leur activité (motivation, affectivité,…).

6.2. CONSIDÉRATIONS PROFESSIONNELLES ET PRAXÉOLOGIQUES

Nous pourrions schématiser l'interaction professeur-élève dans la classe technique de danse de la manière suivante :



Et ainsi de suite. Suivant les séquences, il peut y avoir jusqu'à quatre passages des étudiants en performation-exposition.

Ce cycle d'enchaînement des actions et réactions reprend la configuration invariante issue de la description de la dynamique chronologique des couplages d'activités. Il correspond assez

précisément à la situation de l'imitation-modélisation interactive proposé par WINNYKAMEN (Winnykamen, 1990:146-147)[74].

A l'intérieur de cette configuration typique, qu'est-ce qui relève de l'initiative de l'acteur et qu'est-ce qui relève de la situation ? Combien et en quoi l'action de l'acteur d'une partie de l'interaction pèse sur l'action de l'acteur de l'autre côté de l'interaction ? Quelles sont les activités qui ne changeront pas même si les acteurs changent ?

A partir de ces différentes questions, nous aborderons ici une réflexion sur les activités « possibles » et « improbables » de la situation typique de l'enseignement technique en danse contemporaine. Nous aborderons cette réflexion selon trois échelles : l'échelle individuelle que nous situons au niveau de l'action, l'échelle interactionnelle dans laquelle nous questionnerons le processus de co-construction, et l'échelle écosociale qui nous amènera à considérer la configuration en tant que système dynamique organisé autour d'un « attracteur » correspondant à une typification sociale avec sa marge et ses limites d'évolution.

Suite à cette réflexion selon les trois échelles, nous aborderons la question de la formation des professeurs de danse dans une perspective relativement praxéologique.

❖ L'ÉCHELLE INDIVIDUELLE, UNE LOGIQUE DE L'« ACTION-QUI-MARCHE-ET-QUI-CONVIENT »

À chaque fois qu'un acteur, professeur ou étudiant, a pu nous dire dans quelle action il s'engageait à ce moment-là de la séquence, c'est que cette action s'était révélée efficace pour lui. Octave, par exemple, justifie son activité d'explication, à un moment donné de la séquence, par un « savoir » acquis par son expérience :

> Octave, EAC, L.674-680 (proposition 11, 55'27) : « …*la raison pourquoi j'ai pris un petit comme 30 secondes, une minute, pour leur spécifier la manière de faire ce petit sautillé là…* ***mon expérience que quand on aborde quelque chose comme ça… Donc je vais vraiment spécifier l'exécution*** *là-dedans…* » …

Une étudiante justifie son activité « faire avec » au moment de l'appropriation de la proposition dansée montrée par le professeur par le bénéfice qu'elle en retire :

---

[74] Voir chapitre 2, p.98-99

> É13, L.114-116 (proposition 2, 21'): « *Pour une première fois, moi ce qui m'aide c'est de faire la même chose qu'elle. T'sais de le faire en même temps qu'elle pour vraiment que ça rentre dans mon corps.* »…

Par contre, quand il y a un sentiment d'échec, l'acteur formule une négation ou une absence d'action :

> « …*elle rentrait pas la coordination,* … »
> « …*je suis pas capable de sentir…* »
> « …*ça marche pas dans mon corps pour le moment…* »

Comme l'activité de performation, dans laquelle sont engagés les étudiants dont les paroles sont citées ci-dessus, ne leur donne pas l'occasion de créer du sens, l'action ne peut pas être reconnue. « *L'identification de l'action est liée à l'appréciation de sa réussite* » nous dit THÉVENOT (Thévenot, 1990:50). Les acteurs sont enclins à rechercher les actions qui « *marchent* » (Durand, Saury et Sève, 2006:67). Les « possibles » à l'échelle individuelle sont donc d'ordre pragmatique et incluent des opérations d'évaluation et de sélection qui, même si elles n'atteignent pas la conscience des sujets, se manifestent néanmoins en acte.

Dans cette optique, il nous paraît impossible de concevoir que les actions, dans lesquelles s'engage l'étudiant, n'impliqueraient aucune activité cognitive autre que la mémoire comme le suggèrent MOSSTON et ASHWORTH dans leur modèle de la « *Command* » dans lequel ils incluent l'apprentissage de la danse :

> « *This kind of relationship between the stimulus and the response calls upon memory and recall as the dominant cognitive operation. It does not permit nor does it deliberately invite the intervention of other cognitive operations. This engagement of memory is a major characteristic of style A* (Command)" (Mosston et Ashworth, 1990:29). (Ce type de relation entre le stimulus et la réponse réclame comme opération cognitive dominante la mémoire et le rappel. Il ne permet pas ni n'invite délibérément l'intervention d'autres opérations cognitives. Cet engagement de la mémoire est une caractéristique majeure du style A)[75].

La conception qu'ont ces auteurs de l'apprentissage de la danse nous semble relativement réductrice et simpliste, mais correspond néanmoins à la conception plus ou moins péjorative de l'imitation répandue dans la pensée populaire.

---

[75] Traduit par nous

Comme le disent très justement DURAND et al, « *L'activité n'est pas réductible à un simple prescrit* » (Durand, Saury et Sève, 2006:68) qu'il suffirait d'encoder dans la mémoire pour le ressortir au moment voulu.

WINNYKAMEN, dans son schéma de l'imitation-modélisation interactive, décrit l'activité cognitive de l'étudiant en termes d'exploration du modèle, de sélection d'informations et d'intégration. Les données recueillies sur le sens que les étudiants attribuent à leurs activités confirment complètement cette description. En effet nous avons vu que les étudiants sélectionnent, sur le modèle, les informations les plus significatives pour eux. Ils optent ensuite pour la stratégie d'appropriation qui leur convient le mieux, à savoir « faire avec », « faire après », « regarder sans faire » ou « faire pour soi ». Pour finir, nous avons souligné que leur description, très précise et imprégnée du « jargon » professionnel, de leur engagement, autant perceptivo-moteur que symbolique, dans leur activité de performation-exposition, constitue de véritables récits d'intégration inscrits dans une visée principale d'efficacité.

En fait, tout ce que nous avons relevé en termes d'intention d'appropriation, de recherche personnelle, de défis et de difficultés rencontrés, nous renvoie à la notion d'énaction apportée par MATURANA et VARELA (Maturana et Varela, 1994 Varela, Thompson et Rosch, 1993)[76]. Rappelons que la notion d'énaction est présentée par ses auteurs comme une alternative au représentationisme, et qu'elle désigne la faculté de l'individu à se développer et à se construire via son interaction avec l'environnement. VARELA écrit à propos de l'énaction dans « L'inscription corporelle de l'esprit » :

> « *la cognition, loin d'être la représentation d'un monde pré-donné, est l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde.* » (Varela, Thompson et Rosch, 1993:35).

Si nous regardons à travers la perspective de l'énaction, autant l'engagement dans les activités que les difficultés rencontrées et les constructions de sens opérés par les étudiants dans la situation que nous étudions, nous avons constaté qu'à l'intérieur des tâches prescrites par la situation, d'une part, l'étudiant avait une certaine initiative dans le choix de ses activités, notamment au moment de la phase d'appropriation, et d'autre part, opérait des constructions de sens tout à fait originales et personnelles. Nous pouvons également ajouter que la description que

[76] Voir chapitre 2, p.81

l'étudiant fait de sa confrontation aux difficultés n'est pas sans nous rappeler un des principes fondateurs du courant constructiviste en éducation, à savoir la notion de « conflit cognitif » proposée par PIAGET. Sauf, qu'étant donné la spécificité de l'activité dans laquelle l'étudiant est engagé, nous pourrions proposer le terme de « conflit cognitivo-perceptivo-moteur ».

Par les différents constats réalisés, nous défendons donc l'idée que la configuration traditionnelle de l'enseignement-apprentissage dans la classe technique de danse contemporaine, à savoir la configuration « démonstration-reproduction », est l'occasion d'expériences individuelles chez l'étudiant pouvant s'inscrire dans une perspective constructiviste. Nous rappelons à ce sujet la thèse de PIAGET pour qui « *toute connaissance est le résultat d'une expérience individuelle d'apprentissage* », et nous pensons, de par ce que les étudiants nous en disent, que cette configuration est à même de générer des « connaissances »[77].

Par rapport aux douze modèles d'apprentissage proposés par OSER et BAERISWYL, il nous semble que le type d'apprentissage mis en jeu par les étudiants dans la classe technique de danse pourrait correspondre au modèle de base 7 intitulé « *Routines* » (Oser et Baeriswyl, 2001:1055-1056) avec cependant quelques réserves. D'après ses auteurs, le but de ce modèle est l'automatisation, par exemple d'une séquence motrice, au moyen de la répétition et de l'apprentissage par cœur. Ces mêmes auteurs, repris par PAQUAY et DAYEZ, soulignent que les sujets « *très habiles dans l'automatisation sont de meilleurs apprenants de matériel nouveau* » dans le sens où l'attention étant libérée, elle peut être « *disponible pour de nouvelles activités et pensées* » (Paquay et Dayez, 2006:18). OSER et BAERISWYL déplorent d'ailleurs le peu d'entraînement dans les écoles en général à l'usage des techniques d'automatisation. Cette remarque ne s'applique pas, nous le voyons, à l'enseignement technique de la danse qui utilise abondamment la mémorisation et la répétition comme une « action-qui-marche ». Par contre, nous serions un peu plus prudents pour voir dans ce modèle le seul objectif d'automatisation. Il nous semble que l'importante activité perceptive décrite par les étudiants lors de l'appropriation comme lors de la performation de la proposition dansée, plaide plutôt en faveur d'une recherche d'une plus grande attention et conscience de soi que d'un délestage de l'attention. Même s'il

[77] Voir la définition de BARBIER sur les connaissances : « *états mentaux supposés être le produit chez des sujets d'expériences cognitives de relation avec des objets et tout particulièrement avec des énoncés* » (Barbier, 2004 : 318)

s'agit d'un mouvement connu, notre état tonique est fluctuant (parce que nous ne sommes pas des machines), et il nous faut constamment recréer notre relation gravitaire pour une exécution qualitative du geste (voir p.287).

En ce qui concerne l'action du professeur, l'analyse de l'action, du point de vue de « ce-qui-marche » est plus complexe puisque « l'action-qui-marche » pour lui dépend complètement de « ce-qui-marche » pour quelqu'un d'autre que lui, à savoir l'étudiant. L'appréciation de son efficacité ne peut donc être que de l'ordre de l'inférence. Son appréciation est dépendante de l'appréciation que feront les étudiants de son action, cette appréciation des étudiants ne lui étant elle-même pas directement accessible si ce n'est à travers une activité interprétative à forte connotation subjective.

Nous pourrions illustrer ce point avec deux exemples, une action qui « marche » d'un professeur et une autre action qui « ne marche pas » d'un autre professeur, d'après ce qu'en disent les étudiants. Un exemple de « ce qui marche » se trouve dans la séquence de Sabine dont le discours métaphorique est, au dire de ses étudiants, quelque chose qui « marche » pour eux. C'est d'ailleurs une démarche délibérée de la part du professeur parce c'est quelque chose qui « a marché » pour elle quand elle était elle-même étudiante en danse. Nous observons, par contre, un exemple de « ce qui ne marche pas » dans la séquence de Quentin, quant il propose une démonstration exagérée de la qualité de mouvement qu'il espère voir chez les étudiants. Au dire de ces derniers, cela « ne marche pas », en tous cas, pas dans l'immédiat, car ils avaient d'autres préoccupations, prioritaires à ce moment là, sur ce que souhaitait le professeur. Ceci dit, dans les deux séquences évoquées, seulement quelques étudiants ont eu l'occasion de s'exprimer à leur sujet, et il n'est pas dit que les autres étudiants auraient eu la même interprétation. Il n'est pas dit non plus que l'indication du professeur, à défaut d'avoir eu un impact immédiat, n'ait pas été bénéfique à plus long terme pour une performation ultérieure des étudiants. Ce que nous voulons mettre en avant est l'aspect subjectif et aléatoire de l'efficacité supposée de l'action du professeur. Cependant, nous pouvons souligner ici, à nouveau, ce qui fait consensus dans les témoignages de tous les étudiants participant à notre étude, à savoir l'importance de la présentation en « faire quoi faire » du professeur en termes d'offre d'altérité et d'accès au « savoir-faire » expert du danseur-dans-le-professeur.

Par contre, comme le dit très justement THÉVENOT, l'action individuelle doit aussi être considérée par rapport aux « *exigences de coordination* » (Thévenot, 1990:40) auxquelles nous

contraint la situation d'interaction. C'est dans la continuité de ce raisonnement que cet auteur en arrive à proposer la notion d' « *action-qui-convient* » (op. cité : 50). La tension que contient cette expression, entre initiative individuelle (l' « *action* ») et limites imposées par la situation d'interaction (« *convenir* »), nous semble à même de pouvoir rendre compte des « possibles » et des « improbables », à l'échelle individuelle, inhérents à la configuration que nous étudions. En ce qui concerne les « possibles », nous constatons que toutes les activités, celles du professeur comme celles des étudiants, s'organisent à partir de la proposition dansée créée et présentée par le professeur. Il suffirait donc d'imaginer que la proposition dansée créée par le professeur n'existe plus pour faire émerger les « improbables ». Nous en avons eu un bref aperçu avec le couplage 10 dans la séquence de Thérèse, au cours duquel la proposition était momentanément présentée par les étudiants. Ce point sera développé plus loin (voir p.347)

❖ L'ÉCHELLE INTERACTIONNELLE, UNE LOGIQUE DE LA CO-CONSTRUCTION ?

Nous avons suggéré, à partir des propos des étudiants relatifs à leur performation-exposition, que la dynamique interactionnelle relèverait plutôt d'une co-construction entre le professeur et l'élève, qui dépasserait la seule mémorisation et « reproduction » de la proposition dansée.

La combinaison des deux fonctions remplies par le professeur, à savoir, concepteur et communicateur de la « proposition dansée », nous amène à aborder la question de son appropriabilité par les étudiants. En effet, nous avons envisagé la « proposition dansée » comme un énoncé d'un « savoir-faire pour » le mouvement dont la caractéristique est d'être difficilement distinguable de son énonciateur.

Cela reprend en partie l'inquiétude de PUJADE-RENAUD exprimée dans le fait que « *le savoir risque d'être imaginé par l'élève comme bloqué, contenu dans le corps du professeur* » (Pujade-Renaud, 1976:104). Pour cet auteur, c'était surtout l'écart, « *la performance distanciatrice* » du professeur par rapport au manque de savoir-faire de l'apprenant qui soulevait la question de l'appropriabilité. Nous pourrions suggérer qu'avant même de parler d'écart entre l'expert et le novice, ce pourrait être l'intrication très étroite entre l'« énoncé » et l'énonciateur, et donc, par voie de conséquence, la difficulté de distinguer l'un de l'autre, qui pourrait entraver l'appropriation de la proposition dansée. Or, les dires des étudiants nous permettent de relativiser cette hypothèse. Il est vrai que certaines évocations d'admiration par l'étudiant du professeur ont témoigné en faveur d'un blocage d'appropriation. En ce qui concerne la globalité des

témoignages recueillis auprès des étudiants, les avis sont relativement unanimes sur l'aide à l'appropriation que représente la démonstration du professeur. Quant aux difficultés d'application des corrections du professeur, exprimées par les étudiants, elles renvoient justement au fait que l'activité de l'élève ne se restreint pas à une simple reproduction, mais peuvent relever effectivement d'une co-construction. Nous vous renvoyons à ce que nous avons développé dans le chapitre 5, à ce sujet, pour une illustration concrète de ce que nous avons repéré comme pouvant être de l'ordre d'une co-construction (voir p.290-310).

Cette dimension co-constructive se retrouve principalement dans l'aspect procédural du mouvement communiqué par le professeur et intégré par l'étudiant. C'est-à-dire que la co-construction est typique d'une situation asymétrique où l'étudiant construit sa connaissance à partir du « faire » et du « dire » du professeur-qui-sait (ou qui-sait-plus) et où le professeur ajuste sa communication en fonction du « faire » de l'étudiant-qui-ne-sait-pas (ou qui-sait-moins). La construction du « savoir » de l'étudiant a été notamment accessible pour nous par le biais des « récits d'intégration » livrés lors des entretiens d'autoconfrontation. Lors de ces récits, c'est souvent le « dire » du professeur qui a été évoqué. Ce « dire » du professeur semble avoir agi sur le « faire » de l'étudiant au moins de trois manières différentes. Il a permis d'attirer l'attention de l'étudiant vers un aspect procédural précis du mouvement, la plupart du temps évoqué en termes de partie du corps impliquée dans une action. Il conduisait l'étudiant à s'auto-évaluer par comparaison avec ce qu'il était en train de faire et ce que disait le professeur. Il a probablement eu également la fonction d'inspiration poétique, notamment lorsque le discours était de type métaphorique. La fonction remplie par le « dire » procédural et métaphorique du professeur semble s'approcher de ce que VELLET a appelé la « *transmission matricielle* »[78], c'est-à-dire la transmission qui permet d'accéder à la profondeur qualitative du mouvement :

> « *La transmission matricielle contient les éléments à la source du mouvement qui conditionnent les manières d'engager et de produire le geste (et que nous avons précédemment nommés " éléments de la profondeur").* » (Vellet, 2003:215)

Sans atteindre la précision et la finesse qualitative en rapport avec le mouvement, trouvé dans le discours de la chorégraphe dont parle VELLET à propos de son concept de « *transmission matricielle* », nous constatons cependant que le « dire » du professeur, d'une part, donne

[78] Voir chapitre 1 p.54

effectivement les moyens à l'étudiant de « construire » son mouvement dans sa performation, et d'autre part, lui donne aussi les outils de s'auto-évaluer. En conséquence de quoi, l'étudiant devient lui-même capable d'agir et de modifier son propre mouvement, ce qui s'inscrit définitivement dans une démarche constructive. Nous ne pouvons alors que confirmer ce qu'a déjà écrit VELLET en parlant du danseur qui reproduit le mouvement de la chorégraphe, avec la restriction cependant que les actions de « *transformer* » et de « *rejeter* » ne pourront pas avoir lieu à l'intérieur de la classe de danse que nous étudions, mais possiblement dans un autre espace-temps :

> « *Certes il* (le danseur-interprète) *n'est pas porté par des propositions qui lui sont personnelles mais, le fait de produire du geste, en ayant reçu les moyens de construire ce geste, lui donne les outils pour le transformer, le rejeter ou bien l'utiliser tel quel.* » (op. cité : 242)

À côté du constat de l'importance du discours du professeur pour un apprentissage de l'étudiant de type « co-construction », nous souhaitons, d'une part, revenir sur la dimension incontournable du processus mimétique dans l'apprentissage, et d'autre part, soulever une implication apparemment paradoxale entre autonomie et dépendance de l'étudiant vis-à-vis du professeur, et cela autant du point de vue de l' « appropriation résonante » que du « discours explicatif ».

- **L'interaction, une situation d'intersubjectivité qui permet une objectivation de soi**

À partir des questions « qu'est-ce qui se passe là, sur quoi tu te concentres, au moment de la performation-exposition? », nous pouvons répartir les réponses des étudiants en deux catégories dont l'importance varie quelque peu suivant le niveau des étudiants (première ou troisième année de formation). Nous ne pouvons cependant pas assurer que le niveau constitue une véritable variable dans le sens où d'autres facteurs sont à prendre en compte, notamment, l'enseignement du professeur, les expériences passées de l'étudiant avec différents professeurs, et l'interprétation personnelle que chaque étudiant a fait de la question posée.

La première catégorie, concerne un discours objectivant sur soi relié au « faire et dire » du professeur que nous retrouvons plus particulièrement chez les étudiants de 1ère année, dans les classes de Sabine et de Thérèse. Dans ce type de discours, l'étudiant raconte son engagement dans le mouvement en commençant, le plus souvent, par évoquer les actions ou les parties du corps sur lesquelles il se concentre ou encore les imaginaires qui inspirent ses mouvements. Il

continue en faisant la relation entre ce dont il est en train de parler et des indications données par son professeur, soit au moment où se passe l'action, soit en rapport à des situations antérieures :

> É1, L.149-150, (classe Sabine, proposition 2, 23'30) : « *Pendant cet exercice là, **j'pense à mon bassin**, **et puis elle a donné une image, la balle viscérale**, pour les courbes là, puis **j'me sers vraiment de cette image-là**…* »

Examiné d'un point de vue phénoménologique, les commentaires des étudiants nous plongent dans l'expérience d'emblée intersubjective à partir de laquelle ils établissent un rapport relativement distancié et critique envers eux-mêmes en adoptant la perspective « technique » de leur professeur. L'abondante référence à leur corps et au savoir-faire expert (« *être dans son plancher, penser au monde du dessus,…* »), nous semble être la trace d'une démarche d'objectivation, réalisée notamment lors de leurs interactions avec le professeur.

La deuxième catégorie, concerne un discours objectivant sur soi sans relation explicite établie avec des indications du professeur. L'aspect objectivant apparaît, selon nous, dans la description, l'analyse, voir l'auto-évaluation très technique que les étudiants font de leur engagement dans le mouvement, en utilisant abondamment le « jargon » professionnel. Nous suggérons que même si aucune référence explicite n'est établie entre l'élément dont ils parlent et un professeur qui aurait amené cet élément, le « jargon » professionnel utilisé constituerait une trace des interactions passées avec différents professeurs. Nous retrouvons ce type de discours de manière un peu plus abondante chez les étudiants de troisième année, dans les classes de Dora, Quentin et Octave.

> É4, L.170-173, (classe Octave, proposition 4, 7'50) : « *je vais penser à **pousser dans le plancher**, à **tourner mon en dehors**, tirer les bras, **lâcher le poids**…pis c'est toujours question d'**alignement**, mes abdominaux, mon **centre**, je pense juste à ça, tout le temps tout le temps.* »

L'objectivation n'est pas une machinisation

A propos des craintes exprimées par certains auteurs sur l'importance que prend la classe technique dans la formation préprofessionnelle des danseurs en danse contemporaine, notamment leur transformation en « *machines corporelles* » (Lefebvre, 1998:87) et la priorité accordée au corps « *maîtrisé, qualifié, exercé et docile* » au détriment du « *corps poétique* » (op. cité :88)[79],

[79] Voir chapitre 1 p.39

les données recueillies dans cette recherche nous permettent de les nuancer, les préciser, voir même les invalider, en restant dans la limite des cinq classes étudiées.

Pour ce qui est des « *machines corporelles* », nous avons effectivement noté, dans les paroles des étudiants évoquant leur engagement dans le mouvement, que leur attention était très souvent focalisée sur leur corps, comme d'ailleurs sur le corps de leur professeur. Cependant, les récits d'intégration qu'ils nous donnent, précis, détaillés, développant presque de manière experte leur compréhension technique du mouvement, parlent en faveur d'une appropriation personnelle qui contredit quelque peu le terme de « *machine* ». De la même manière, certains professeurs, notamment Octave, Quentin et Sabine, font souvent référence verbalement aux parties du corps et à leur coordination, et tentent ainsi d'attirer l'attention des étudiants sur ces points précis. FAURE parle à ce sujet de « *corrections savantes* » (Faure, 2000:196) qui proposent une vision rationalisée du corps à partir de données quasiment « scientifiques » du mouvement.

De manière générale, cette focalisation sur le corps pourrait avoir tendance à nous entraîner spontanément dans une perspective instrumentalisante du corps. D'ailleurs, il est intéressant de remarquer comment Octave utilise explicitement le mot « machine » pour désigner le corps, non pas dans le but de réduire le danseur à un corps-machine, mais pour éviter une intrusion abusive dans la sphère psychologique privée de la personne :

> EB, Octave, L.178-180 : « …*parce que le corps, c'est une machine et qu'on est capable de respecter l'être qui est là en parlant à la machine, pour ne pas s'introduire dans un univers qui ne nous appartient pas tout le temps.* »

La question du corps-objet-corps-instrument versus le corps-sujet dans l'activité du danseur n'est pas nouvelle et a déjà fait l'objet de plusieurs travaux (Bruni, 1998 Fortin, Vieira et Tremblay, 2008 Green, 2007 Huesca, 2005). Pour notre part, nous avons choisi de parler plutôt d'une démarche d'objectivation du sujet à partir de l'interaction intersubjective entre les acteurs[80].

Deux éléments recueillis dans les données nous permettent d'envisager ce qui se passe pour l'étudiant comme une démarche d'objectivation. D'une part, étant donné l'importance qu'occupe l'activité perceptive dans le discours des étudiants, nous sommes très proches d'une des définitions de l'objectivation que donne le dictionnaire Larousse, telle que: « *La sensation*

[80] Voir chapitre 2 p.109, chapitre 5 p.377

s'objective dans la perception ». L'objectivation-perception ainsi conçue rend compte en fait d'une activité réflexive consciente des étudiants à partir de leurs sensations. D'autre part, étant donné que cette activité perceptive se concrétise dans leur activité de performation-exposition, c'est à dire une activité observable qui extériorise ce que l'étudiant fait dans son corps, cela correspond à une autre variation de la définition de l'objectivation que donne le dictionnaire Larousse : « *Extérioriser en produisant un objet observable* ».

Les quatre points soulevés ci-dessus, à savoir les nombreuses références au corps, l'appropriation personnelle du jargon technique et l'importance de l'activité perceptive, ces trois éléments souvent reliés à la communication du professeur, ainsi que l'extériorisation d'une certaine intégration de l'étudiant dans sa performation-exposition, nous amènent à envisager le processus d'objectivation à l'œuvre chez ce dernier comme la capacité à agir sur lui-même, « corps-instrument », en tant que « corps-sujet », grâce à la relation (intersubjective) au corps et aux paroles du professeur. Nous retrouvons ici la conception de MEAD qui, nous le rappelons, envisage la constitution de l' « organisme » dans sa relation « résistante » aux « choses physiques » de l'environnement.

Pour ce qui est de la suspicion qui accompagne le mode d'apprentissage par « reproduction du modèle », nous pourrions avancer qu'elle ne porte pas forcément sur les éléments qui le mériteraient. Ce n'est pas tant l'inconvénient de superficialité ni le risque de « machinisation » du corps qui seraient à craindre de ce mode d'apprentissage, mais au contraire le manque d'expertise ou une question de manque d'attention des étudiants qui pourraient les empêcher d'en tirer pleinement profit. En effet, les cas de réception partielle, aléatoire ou problématique de la proposition dansée, ainsi que les difficultés d'appliquer dans leur performation certaines indications du professeur, font ressortir des divergences d'attention ou des écarts de répertoire moteur entre le professeur et l'étudiant, ou encore des habitudes motrices résistant au changement. Sous son apparence de pratique « évidente », ce mode d'apprentissage par « observation-reproduction » est un mode d'apprentissage qui nécessite non seulement des pré-requis, mais qui peut aussi proposer de véritables défis aux apprenants.

- **La force du « désir mimétique »**

Dans le chapitre 2, nous avons vu que, depuis ARISTOTE jusqu'aux théories psychologiques contemporaines, la mimesis ou l'imitation (selon les auteurs) est décrite comme un processus

d'apprentissage incontournable dans l'espèce humaine (voir p.87-90). Si nous reprenons la théorie du « désir mimétique » développée par OUGHOURLIAN (Oughourlian, 2000) à partir de la pensée de GIRARD (Girard, 2002), nous avons pu constater, à travers ce que les étudiants expriment en termes de désir d'appropriation « technique » sur le mouvement dansé (voir chapitre 5, p.293-295), le phénomène d' « *attraction* » que décrit cet auteur. Ce serait le principal moteur psychologique pour s'engager dans l'action, l'apprentissage par imitation permettant d'acquérir, d'après cet auteur, « *une force, un pouvoir nouveau* » (op. cité : 52-53) servant l'objectif visé. En fait, c'est dans le « *désir mimétique* » que l'auteur entrevoit la possibilité d'autonomisation du sujet :

> « *En psychologie, ce mouvement de la mimesis qui autonomise, et qui, de façon relative, individualise, s'appelle désir.* » (op. cité : 24)

Il nous faut rappeler et souligner ici le mode collectif de la classe technique en danse, contrairement au mode plus individuel de l'apprentissage musical. Or, le mode collectif de l'apprentissage, d'un point de vue psychologique, c'est aussi la mise en jeu d'une dynamique interpersonnelle d'émulation, que ce soit chez les étudiants entre eux ou entre chacun des étudiants et le professeur, qui contribue à la motivation pour l'engagement dans l'apprentissage. Nous avons principalement rencontré cette dimension psychologique d'émulation, fondée sur le prestige reconnu et l'admiration vouée au professeur, dans les entretiens biographiques des enseignants racontant leur propre formation en danse.

GIRARD explique l'impact profond que pourrait avoir le processus d'imitation sur les sujets par la dynamique mimétique sur laquelle il se fonde :

> « *Ce qui me plaît dans cette idée de modèles éducatifs (les meilleurs possibles), c'est l'importance énorme attribuée, au moins implicitement, à l'imitation. La plupart des psychologues croient, à mon avis, à tort, que l'imitation ne nous affecte qu'en surface. Mais si elle n'affectait pas nos désirs, les meilleurs modèles eux-mêmes n'auraient pas d'influence significative sur leurs imitateurs*. » (Girard, 2002:201)

Si nous suivons la théorie de cet auteur, l'expertise du professeur de danse, notamment dans son activité de « modèle », à savoir de « présentation de la proposition » en « faire quoi faire », ne peut pas être la seule explication de son impact sur l'apprentissage de l'étudiant. Si le phénomène de résonance représente la dimension biologique du mode d'apprentissage par imitation, le « désir mimétique », lui, pourrait correspondre à son pendant psychologique.

Par contre, les inconvénients de ce mode d'apprentissage collectif relèveraient justement, entre autres, de cette dimension psychologique si on se rapporte aux paroles des étudiants exprimant leur frustration quant à l'obligation du partage de l'attention du professeur comme du partage de l'espace. Cet inconvénient participe, en fait, du principe de « rivalité » inhérent à la dynamique mimétique décrit par OUGHOURLIAN.

Cependant, pour en revenir au moteur de l'apprentissage, c'est aussi parce que le désir porte non pas sur le modèle lui-même mais sur un « objet » montré par le modèle, et sur l'appropriation de cet « objet » (ici, un « savoir pour et sur » le mouvement dansé), que « *l'imitation ne porte plus sur le paraître, sur la forme, mais sur l' « avoir »* ». (op. cité : 24). Voilà encore un argument qui contredit la connotation superficielle que pourrait supposer l'apprentissage par imitation, au moins au niveau de l'intention. De plus, en suivant la théorie de cet auteur, il semblerait bien qu'aucune de nos activités ne puisse échapper au processus mimétique.

Si nous retraçons la succession des activités de l'étudiant à l'intérieur de la configuration, nous pourrions effectuer une analogie avec les trois principales fonctions, reconnues par OUGHOURLIAN, dans ce qu'il nomme la « *mimesis universelle* ». Les activités d'appropriation représenteraient la dimension spatiale (rapprochement du modèle), à proprement parlé l'imitation, qui contribue à la fonction sociogénétique. L'activité « performation pour soi » représenterait la dimension temporelle, c'est-à-dire la répétition qui pourrait être vue comme une imitation différée, intervenant dans la fonction ontogénétique. Puis l'activité « performation-exposition » représenterait la reproduction de l'espèce, il s'agirait ici de l'espèce « danseur professionnel », et interviendrait donc dans ce qui pourrait s'apparenter à une phylogenèse du danseur (op. cité : 33). Rien dans l'activité de l'étudiant ne semble échapper au processus mimétique, tel que décrit par cet auteur, hormis peut-être les activités en réaction (questions), qui s'inscrivent cependant, quand même, dans le projet global de « reproduction ». En ce qui concerne l'activité de communication du professeur, elle pourrait être vue sous l'angle de l'utilisation vers soi du processus mimétique des étudiants pour l'exercice d'un pouvoir d'influence afin de transmettre l'information jugée importante pour l'apprentissage de ces derniers. En fait, nous avons vu que les avis étaient partagés chez les professeurs. Si deux d'entre eux utilisent effectivement consciemment ce pouvoir d'influence, notamment par l'activité « faire quoi faire » (Dora et Thérèse), deux autres (Octave et Quentin) souhaitaient minimiser ce pouvoir (voir chapitre 5, p.244, 331) et la cinquième (Sabine) remet carrément en question son rôle de

modèle. Est-ce que le questionnement de trois professeurs sur cinq sur leur pouvoir d'influence en tant que « modèle » représenterait le signe d'une évolution de la conception du rôle d'enseignant en danse? S'il y a amorce d'une modification des représentations sur l'enseignement de la danse de la part des professeurs, sur quoi portera et comment s'exprimera la force mimétique des étudiants, inhérente à l'apprentissage humain ?

- **Paradoxe entre autonomie relative et dépendance inévitable**

Revenons plus précisément à l'appropriation de la proposition dansée du professeur par les étudiants, activités que nous avons déclinées essentiellement en « voir » et en « faire » et un peu en « dire ». Nous avons pu constater que cela implique, chez les étudiants, une réception apparemment paradoxale tiraillée entre autonomie et dépendance. Nous avons vu que l'autonomie de réception serait notamment due à la nature « propositionnelle » de l'exercice de danse qui engendre une captation plus ou moins précise, ainsi qu'une adhésion plus ou moins complète à la proposition du professeur. Nous avons constaté que l'étudiant peut effectivement sélectionner les informations, s'en éloigner ou les rejeter (voir citations d'étudiants p.225-228 dans le chapitre 5). La dépendance, quant à elle, reposerait sur deux niveaux de notre fonctionnement. Un premier niveau biologique qui fait référence au phénomène de « résonance » généré par notre particularité de fonctionnement cérébral via le « système miroir ». Ce phénomène de « résonance » suggère à la fois un pouvoir d'incorporation (simulation intégrée) et un effet de « facilitation de réponse », couvrant les deux phases de l'activité de l'étudiant, à savoir l'appropriation et la performation. L'étudiant serait donc, par ce phénomène, dépendant de la proposition dansée du professeur, voir même de la qualité de la présentation de ce dernier en « faire quoi faire ». Réciproquement, la présentation du professeur ne peut pas non plus échapper à la captation résonante de l'étudiant. Pourrions-nous suggérer que ce phénomène de « résonance » générerait en quelque sorte un rapport de dépendance réciproque entre le professeur et l'étudiant?

Le deuxième niveau, à dimension psychologique, concerne l'explication du professeur qui pourrait entraver l'émancipation de l'élève en suggérant à ce dernier qu'il n'est pas capable de comprendre par lui-même. Nous faisons référence ici, d'une part, à un extrait de la classe d'Octave pendant lequel il anticipe la difficulté qu'il pense que les étudiants vont rencontrer dans la performation d'un mouvement, en leur expliquant la manière de le réussir avant leur première

performation, et d'autre part, au commentaire d'une étudiante d'Octave qui exprime sa crainte de dépendance à l'explication du professeur en se reprochant de ne pas être capable d'initiative personnelle quant à son engagement dans le travail (voir chapitre 5 p.266-267). Nous avons évoqué à ce sujet la théorie de RANCIÈRE qui voit dans l'explication du professeur la marque de sa supériorité à priori sur l'élève, ce qui aurait pour conséquence, selon cet auteur, d'empêcher l'émancipation de l'étudiant.

Nous pensons qu'effectivement, la configuration telle que nous l'avons observée, attribue, de fait, un pouvoir important au professeur de par le potentiel « résonant » de sa « démonstration » et de par son droit quasi d'exclusivité au discours. Et pourtant, nous avons aussi pu constater, qu'aussi bien la « démonstration » dansée qu'un certain type de discours, pouvaient donner des outils pour rendre l'étudiant autonome quant à sa propre capacité à transformer son mouvement. Cela correspond à l'appropriation d'un « *pouvoir nouveau* » dont parle OUGHOURLIAN. Ce « pouvoir » va d'ailleurs engendrer le mouvement complémentaire à l' « *attraction* », à savoir la « *répulsion* » de par une possibilité de « *rivalité* » avec le « modèle ». Si l'on s'en tient à la théorie de cet auteur, il n'y aurait là aucun paradoxe mais juste un double mouvement inhérent à la dynamique mimétique oscillant entre « *attraction* » et « *répulsion* ».

❖ L'ÉCHELLE ÉCOSOCIALE, UNE LOGIQUE DE LA CONFIGURATION COMPRISE DANS UNE VISION SYSTÉMIQUE D'UNE « *CULTURE D'ACTION* »

Nous avons évoqué, dans l'introduction, le fait que cette configuration « démonstration-reproduction du modèle », d'une part, perdure dans le temps, et d'autre part, se répand dans l'enseignement de divers styles esthétiques de danse dès lors que la transmission se fait dans un cadre structuré. La perpétuation de la configuration serait un signe en soi qu'elle est viable et valide dans le contexte dans lequel elle apparaît. Quelques résultats de notre recherche pourraient contribuer à identifier ce sur quoi repose cette validité. DURAND et al (Durand, Saury et Sève, 2006:67) ont repéré trois sortes de situations qui correspondent à la manière dont les acteurs expriment la validité de leurs actions. La première concerne « *l'efficacité concrète et immédiate* » des actions pratiques ou de communication. La deuxième se rapporte à la « *cohérence d'un raisonnement en situation* ». La troisième fait référence à la « *cohérence* » d'une situation sociale « *envisagée en fonction de la conformité aux normes, codes et valeurs d'une communauté* ». Les deux couplages génériques de la configuration d'activités, à savoir « communication du

professeur – appropriation de l'étudiant » et « observation du professeur – performation des étudiants », fondés en partie sur notre compétence biologique innée de « résonance » à l'observation du mouvement de l'autre, pourrait s'inscrire dans le premier type de situation décrit par DURAND et al correspondant à « *l'efficacité concrète et immédiate* » des actions dans la situation. C'est-à-dire, que ce soit l'activité d'enseignement du professeur ou l'activité d'apprentissage de l'étudiant, cela se fait à moindre « coût » puisque l'interaction s'appuie sur un fonctionnement inné, inconscient, qui ne requiert pas d'effort cognitif particulier. Nous rappelons que GALLESE insiste sur la particularité directe, immédiate et non inférentielle de la « simulation intégrée », générée lors de la « résonance » à l'autre :

> *"…embodied simulation—we propose—constitutes a fundamental basis for an automatic, unconscious, and noninferential understanding of another's actions, intentions, emotions, sensations, and perhaps even linguistic expressions*." (Gallese, Eagle et Migone, 2007:144) (la simulation intégrée – proposons-nous – constitue une base fondamentale pour une compréhension automatique, inconsciente et non inférentielle des actions, intentions, émotions, sensations et peut-être même expressions linguistiques de quelqu'un d'autre.)[81]

À cette compétence biologique innée s'ajoute le poids de la tradition. Si nous considérons que la tradition de l'enseignement de la danse est à même de générer des normes quant à la manière de former les danseurs, alors la validité de la configuration repose également sur la troisième sorte de situation décrite par DURAND et al, à savoir sa cohérence avec les normes de la communauté de la danse. Cette tradition de l'enseignement de la danse constitue assez souvent l'unique référentiel du professeur de danse. Cette tradition est également ce qui fonde la technique même de la danse, si nous suivons la définition que donne MAUSS des « techniques du corps » (Mauss, 1936:10)[82]. Si nous poursuivons le raisonnement de DURAND et al (op. cité : 67) qui précisent, d'une part, qu'il est très difficile d'invalider les actions usuelles, et d'autre part, qu'une validation d'actions nouvelles ne peut se faire que sous la condition qu'elles n'entrent pas en conflit avec le référentiel du sujet, il nous semble alors presque impossible à la configuration actuelle d'intégrer de nouvelles activités à moins d'introduire de nouveaux référentiels qui ne peuvent provenir que de l'extérieur de la communauté de la danse. Ce point nous amène à développer deux idées, l'une en rapport avec une vision systémique de la configuration, l'autre s'inscrivant dans une

[81] Traduit par nous
[82] Voir chapitre « Contexte social » p.44

projection d'une réflexion sur la formation des professeurs de danse. La deuxième idée sera développée de manière autonome dans un prochain paragraphe.

En ce qui concerne la première idée, nous pourrions, comme le font DURAND et al (op. cité : 76), considérer la configuration d'activités en cours dans l'enseignement de la danse comme un système dynamique organisé autour d'un attracteur. Les invariants, en termes d'activités et de couplage d'activités, retrouvés dans les cinq cas étudiés, ainsi que la perpétuation de cette configuration à travers le temps et les styles, traduisent une certaine stabilité dont la validité repose principalement sur le postulat implicite que l'apprentissage de la danse se fait à partir du savoir-faire expert du « danseur-dans-le-professeur ». La proposition dansée créée et communiquée par le professeur est, à notre avis, ce qui organise toutes les activités des sujets, et correspond donc à l'attracteur du système dynamique que représente la configuration. En suivant toujours le raisonnement de DURAND et al (op. cité : 68), nous pouvons dire que l'attracteur ouvre sur certaines activités « *possibles* », les activités invariantes que nous avons identifiées, tout en en rendant d'autres « *improbables* ». Il suffirait que la proposition dansée ne soit pas crée par le professeur, ou ne soit pas communiquée par le professeur, pour que toutes les activités de la configuration, les « *possibles* », changent et que de nouvelles activités, auparavant « *improbables* », émergent et deviennent « *possibles* ». L'interaction professeur-étudiant en serait probablement profondément modifiée.

Une autre formulation des « *possibles* » dans une situation donnée est proposée par BARBIER à travers la notion de « *culture d'action* » qu'il définit comme des…

> …« *manières-en acte, communes à un ensemble de sujets donnés, de penser leurs actions, de les concevoir et de les conduire, et plus généralement de construire du sens autour d'elles et de leur donner signification. »* (Barbier, 2005:3)

Si la perspective systémique nous amène à faire ressortir la dynamique organisationnelle de la configuration par la mise en évidence de l'attracteur, la perspective de la « *culture d'action* » nous invite à réfléchir sur les fonctions que pourraient servir les « *manières-en acte* » partagées au sein de la « *culture* » en question. Au sein des « *cultures d'action éducative* » (op.cité : 15), BARBIER distingue trois formes, repérées selon les caractéristiques qui fondent, d'après lui, toute culture d'action, à savoir des mises en représentation spécifiques quant à « *l'objet/sujet de l'action éducative* », aux « *acteurs* », à « *l'espace-temps et au rapport de cet espace-temps avec l'environnement* » et au « *mode d'évolution de cet espace* ». Ces trois formes sont la « *culture de*

l'enseignement », la « *culture de la formation* » et la « *culture de l'accompagnement* ». En ce qui concerne la situation que nous étudions, elle s'inscrit plus particulièrement dans la culture de l'enseignement. Par contre l'ensemble des différentes situations proposées dans le programme offert à l'étudiant, cours d'interprétation, cours d'improvisation et cours de création, pourrait correspondre un peu plus à une « *culture de la formation* ».

La spécificité de la « *culture de l'enseignement* » consiste, selon BARBIER, à « *concevoir l'action éducative comme une activité de mise à disposition de savoirs par les sujets ''enseignants'', doublée d'une activité d'appropriation par les sujets ''enseignés''* » (op. cité). Dans la configuration que nous étudions, c'est la seule communication du professeur qui remplit la fonction de mise à disposition de savoirs. La forme appropriable de ce « savoir » est ce que nous avons identifié en termes de « proposition dansée » à partir de laquelle s'organisent les activités de présentation et d'explication du professeur, à la fois en « dire » et en « faire ». Nous avons déjà souligné, dans un précédent paragraphe, que le « savoir » énoncé à travers la proposition dansée peut difficilement être détaché de l'énonciateur-enseignant. Cela veut dire que le « savoir » mis à disposition de l'étudiant se restreint au « savoir » propre de l'enseignant et que la seule possibilité pour l'étudiant d'élargir son « savoir » est d'avoir plusieurs enseignants. C'est effectivement la solution adoptée par tous les centres de formation.

Le « savoir » dont il est question dans notre étude, est principalement un « savoir-faire » professionnel qui ne fait pas l'objet d'une culture formalisée et qui valorise nettement l'action. L'action se manifeste, d'ailleurs, autant dans la proposition dansée que dans le discours accompagnant la proposition dansée. S'il est parfois reproché à l'enseignement académique ou à la théorie d'ignorer la réalité professionnelle ou la pratique, nous constatons que la configuration d'activités de l'enseignement de la danse, telle que nous l'avons observé dans les cinq classes analysées, ne montre pas une voie d'accès évidente à un « savoir » indépendant par rapport au professeur, savoir qui pourrait avoir une « *existence sociale distincte de ceux qui les énoncent ou se les approprient* » (op. cité). C'est ce qui fait que la configuration, non seulement perdure, mais semble condamnée à se répéter, sous réserve, cependant, de l'amorce d'une évolution de la représentation de l'enseignement de la danse chez certaines professeurs, évoquée plus haut (p.347). Nous soulignons encore une fois ici le discours de type procédural du professeur qui expose un « savoir » sur le mouvement, et qui semble particulièrement favoriser une

appropriation personnelle par l'étudiant (voir la séquence de Sabine) d'un certain « savoir sur et pour » le mouvement.

Le fait que ce type de discours soit rendu possible par des connaissances acquises dans des pratiques extérieures à la danse (méthodes somatiques : Feldenkrais, idéokinesis, Pilates, analyse du mouvement…) tend à confirmer l'idée qu'une évolution de la configuration telle qu'elle existe actuellement sera favorisée par des apports extérieurs.

Cette question a en fait déjà été abordée dans une recherche dans laquelle l'auteur a fait ressortir que le « savoir expert » de deux professeurs de danse contemporaine, reconnues pour leurs qualités pédagogiques, s'appuyait en partie sur des connaissances acquises en dehors du domaine de la danse (Fortin, 1992) :

> « *My guess is that Glenna's and Martha's conceptual knowledge, informed mainly by body therapies and movement sciences, helped them to develop a wide repertoire of instructional representations.*" (op. cite : 276) (Mon avis est que la connaissance conceptuelle de Glenna et Martha, qui repose principalement sur des thérapies corporelles et des sciences du mouvement, les a aidées à développer un large répertoire de représentations d'enseignement)[83]

Cependant, comme le fait ressortir FORTIN et comme le souligne également DURAND, les nouvelles manières de faire peuvent entrer en conflit avec les manières usuelles en cours dans la culture d'action en question :

> « *Their desire for a mutation in the way dance technique is taught, however, was partially constrained by pressure within the dance community. Both mentioned explicitly that they felt external pressure to conform to what was expected from a traditional technical class."* (op. cite : 273) (Leur désir de changement dans la manière d'enseigner la technique en danse, cependant, était partiellement contraint par des pressions à l'intérieur de la communauté de la danse. Les deux mentionnent explicitement qu'elles sentaient une pression externe à se conformer à ce qui était attendu d'une classe technique traditionnelle. »[84]

La logique de la configuration comprise dans une vision systémique d'une « culture d'action » ouvre donc la problématique de la combinaison de l'efficacité avec la tradition. La dynamique évolutive de cette configuration, quant à elle, questionne l'intégration de nouvelles connaissances en provenance de l'extérieur à l'intérieur d'une tradition dont la perpétuation définit en soi la

[83] Traduit par nous
[84] Traduit par nous

discipline enseignée, à savoir la technique en danse. Cela veut dire qu'une réflexion sur le potentiel évolutif de la configuration des activités dans la classe technique de danse ne pourra pas se faire sans une réflexion sur la technique de danse elle-même, technique et tradition se définissant l'une par rapport à l'autre. En rapport avec la « technique », nous avons évoqué le problème de l'indifférenciation entre le « savoir-faire » énoncé et l'énonciateur du « savoir-faire » et nous pourrions soulever, à ce sujet, la question de la pertinence d'une certaine théorisation de ce « savoir-faire ».

❖ RÉFLEXIONS SUR LA FORMATION DE PROFESSEURS DE DANSE

En reprenant les deux principales opérations effectuées au cours de cette recherche, à savoir l'identification des activités de la configuration de l'enseignement de la classe technique et l'identification du sens que les sujets donnent à leurs activités, nous sommes en mesure de développer deux pistes de réflexion, en fait, deux propositions potentielles, pour la formation de professeurs de danse.

L'identification des activités nous a permis de faire ressortir les activités « typiques » du professeur de danse. Or ces activités « typiques » fonctionnent comme des « allant-de-soi » jamais abordés de manière explicite au cours de la formation pédagogique. Nous nous demanderons donc, dans un premier temps, s'il est possible de transformer ces activités « typiques » en objet de formation.

Ensuite, nous nous demandons si le modèle d'analyse d'activités construit pour cette recherche pourrait se transformer en outil de formation, c'est-à-dire constituer un modèle d'analyse pour le formateur en regard des mises en situations pédagogiques proposées aux apprentis-professeurs.

➢ Les actions typiques du professeur de danse mises en objet de formation

Si l'activité d'enseignement de la danse n'est pas un sujet qui a suscité un grand nombre de recherches à ce jour, c'est encore plus vrai pour la formation de professeurs de danse. En ce qui concerne ce dernier point, la nouveauté de leur mise en place peut probablement expliquer l'absence de travaux théoriques mettant en œuvre une activité réflexive sur ce qui a été proposé jusqu'à maintenant en termes de programme et de contenu de formation. Cela se traduit, sur le terrain, par la mise en œuvre d'un programme qui, pensons nous, pallie au plus pressé avec une focalisation prépondérante sur la discipline enseignée. Nous soulignons par là que si la formation

identifie et cherche à développer certaines capacités relatives à l'enseignement de la danse chez le futur professeur, les fonctions que servent ces capacités, ne sont, elles, pas nécessairement explicitement identifiées. Nous faisons ici référence aux deux fonctions génériques du professeur de danse, à savoir la communication et l'observation.

Commençons par examiner la description des contenus de la formation préparatoire au diplôme d'état de professeur de danse en France. Il est bien écrit que l'unité de valeur pédagogique s'intéresse à développer une compétence en matière de communication : « *Cette unité de formation a pour objet d'acquérir et de vérifier* ***la capacité à transmettre*** *l'art de la danse.* » (Ministère de la culture et de la communication, 2002:20). Cependant la compétence communicationnelle n'est ensuite plus abordée en tant que telle, mais à travers des « savoirs » disciplinaires et des « savoir-faire » pratiques à acquérir. Ces « savoirs » se déclinent en six points :

> *A - Maîtrise des processus d'apprentissage en fonction de l'âge et du niveau des élèves*
> *B - Approche de la progression pédagogique : Élaboration d'un programme, construction d'un cours*
> *C - Maîtrise des rapports avec la musique*
> *D - Analyse fonctionnelle du corps dans le mouvement dansé (Kinésiologie) : Application des connaissances d'anatomie et de physiologie aux mouvements spécifiques de la danse chez l'enfant et chez l'adulte. Une analyse fonctionnelle doit donner aux professeurs la possibilité de repérer les difficultés majeures de l'élève et d'y remédier.*
> *E - Eléments de* ***réflexion sur la transmission*** *d'une technique corporelle et artistique :* ***Connaissance*** *du développement neuro-psychomoteur de l'enfant et de l'adolescent,* ***Connaissances*** *élémentaires de neurophysiologie et psychophysiologie du comportement moteur,…*
> *F - Formation pratique : mettre les stagiaires en situation pédagogique*

Nous remarquons que le point E qui annonce une « *réflexion sur la transmission* » recouvre en fait encore des connaissances à acquérir. L'activité de communication est donc un « *allant de soi* » (Pépin, 1994:64, 69) (Barbier et Galatanu, 2004:41), qui est abordée principalement en termes de contenus de « connaissances » (intériorisation privé de savoirs publics)[85]. Nous

[85] BARBIER distingue savoirs et connaissances. Pour cet auteur, les savoirs sont des « *énoncés représentationnels relativement stables, distincts de leur énonciateur, donc conservables, cumulables et appropriables par d'autres. Ils peuvent donner lieu à une communication-transmission.* » Au contraire, les connaissances sont « *des états mentaux, variables d'un individu à un autre, indissociables des sujets qui en sont les supports, ne sont pas cumulables ni conservables, mais sont intégrables et activables. Les connaissances sont censées être l'intériorisation des savoirs énoncés*. ».

remarquons en passant que les « savoirs » cités, qui sont d'ailleurs formulés en termes de « connaissances », sont d'ordres différents. Il nous semble que les points A, B, C, formulés en termes de « *maîtrise* », d'« *élaboration* » et de « *construction* » font plus référence à des « savoirs » dans le sens où ils sont relatifs à des « *séquences d'opérations* » (Barbier et Galatanu, 2004:44). Les points D et E, formulés en termes de « *connaissances* », semblent plus faire allusion à l'intégration de « savoirs objectivés » dans le sens où ils sont constitués d' « *énoncés extérieurs au sujet pouvant être transmis*. » (op. cité : 32). Quand au point F qui ne fait que signaler des mises en situation, nous inférons que l'objectif visé est de développer des capacités à « faire », des « *savoirs pratiques ou pragmatiques* » (op. cité : 48), autrement dit des « *savoir-faire* » (OP. cité : 56), qui ne sont cependant pas précisés dans le texte. Ces « *savoir-faire* » sont directement en lien avec l'évaluation puisque l'épreuve pédagogique du diplôme d'état de professeur de danse consiste effectivement en une mise en situation d'enseignement de la danse. Donc, que ce soit en termes de savoirs objectivés ou de savoir-faire, l'activité de communication n'apparaît pas de manière explicite, dans les préconisations écrites de la formation préparatrice au diplôme d'État de professeur de danse, comme objectif ou objet méritant une action de formation particulière. Cela ne dit rien évidemment de ce qui se fait dans la réalité de la formation. Nous inférons qu'il est éventuellement présupposé que la compétence en matière de communication se développera d'elle-même avec la combinaison des deux types de « savoirs » cités ci-dessus et bien sûr avec l'expérience professionnelle.

En ce qui concerne la deuxième fonction, nous notons que l'activité d'observation est abordée, dans le programme de formation préparatoire au diplôme d'état de professeur de danse, comme une compétence qui s'acquiert, notamment, à travers les connaissances que le sujet peut acquérir en Analyse fonctionnelle du mouvement : « *Une analyse fonctionnelle doit* ***donner aux professeurs la possibilité de repérer les difficultés majeures de l'élève*** *et d'y remédier.* » (OP. cité : 21). Il est sous entendu par là que comprendre le fonctionnement du mouvement permet à la fois de mieux le voir et d'apporter des solutions. Nous sommes évidemment d'accord avec ce

---

Barbier, Jean-Marie, et Olga Galatanu. 2004. «Savoirs, capacités, compétences, organisation des champs conceptuels». In *Les savoirs d'action: une mise en mots des compétences,* coordonné par Jean-Marie Barbier et Olga Galatanu, p. 31-78. Paris: L'Harmattan. p.42-49

raisonnement. Cependant, nous remarquons que, comme pour l'activité de communication, il est présupposé que la compétence d'observation se développe d'elle-même, dès lors que les connaissances contribuant à la développer sont abordées. C'est comme si cette activité « allait de soi ». Or, nous avons souligné dans le deuxième chapitre», que l'activité d'observation était, d'une part, constituée socialement, c'est à dire largement dépendante des normes et valeurs à l'œuvre dans la culture d'action du sujet observant. D'autre part, quand l'activité d'observation est reliée à une activité d'apprentissage, elle pouvait dépasser l'usage quotidien de « connaître » à partir de l'apparence, pour s'engager dans une dimension savante et objectivante du regard. Ce n'est donc pas une activité spontanée, et elle requiert un véritable apprentissage. Cela appuierait la proposition de GRAY qui préconise un entraînement à l'observation dans la formation des professeurs de danse (Gray, 1989:34).

La question, pour nous, est de savoir si cet apprentissage concernant les fonctions de communication et d'observation se fera « naturellement » par le développement de l'expérience au cours de l'exercice formatif et professionnel, ou s'il y a une pertinence à l'aborder de manière plus explicite lors de la formation.

Dans l'introduction de cette recherche, nous avons spécifié que les apprentis-professeurs, au cours de la formation préparatrice au diplôme d'État de professeur de danse, s'entraînent principalement à reproduire la configuration « Démonstration-Reproduction » pour acquérir une compétence de transmission, sans toutefois mener un travail de réflexivité explicite sur les fonctions génériques du métier, à savoir la communication et l'observation.

Si nous suivons le raisonnement de DEVELAY concernant son questionnement sur les modalités à introduire dans la formation des enseignants, notamment dans l'articulation entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques, alors il y a une pertinence à combiner ces deux types de savoirs à l'intérieur de la formation puisque, pour lui, « *Une pratique ne prend toute sa signification dès lors qu'elle est analysable avec des savoirs théoriques* » (Develay, 1994:119). Les savoirs théoriques qui nous sembleraient intéressant d'introduire ici ne feraient pas tant référence aux « savoirs objectivés » relevés dans le descriptif du programme de formation au diplôme d'État de professeur de danse transcris ci-dessus, mais plutôt à des théorisations sur les deux fonctions génériques du professeur de danse à savoir la communication et l'observation.

Est-ce que les deux opérations, « identifier dans la pratique les activités effectives » et « comprendre de manière théorique leur fonctionnement », permettraient à l'apprenti-professeur

de lui donner une meilleure prise sur son action en situation? C'est une hypothèse que nous avançons mais qui resterait à vérifier par de futures recherches.

De plus, si nous voulons militer, comme le fait DEVELAY dans son ouvrage « Peut-on former les enseignants? » (op. cité), pour une spécificité du métier d'enseignant en danse, et non comme danseur-sachant-danser-donc-sachant-enseigner-la-danse, il faudrait pouvoir avoir un regard critique sur nos pratiques d'enseignement et non juste apprendre aux futurs enseignants à reproduire la configuration actuelle sans, sinon la questionner, tout au moins la reconnaître. Nous pensons que les deux opérations évoquées ci-dessus seraient à même de donner les moyens de saisir les ressorts et les limites de cette configuration pour, au minimum, la choisir en connaissance de cause, et non la reproduire de manière aveugle.

- **La configuration d'activités, un cadre d'analyse pour le formateur ?**

Nous allons envisager ici la pertinence éventuelle à introduire la matrice des activités de l'enseignement technique de la danse, que nous avons construit, comme grille d'analyse dans la formation des enseignants en danse. Pour ce faire, nous allons commencer par regarder ce qui se passe dans le volet alloué à la formation pratique au sein la formation préparatrice au diplôme d'état de professeur de danse. Le regard apporté ici ne fait référence qu'à notre expérience personnelle et ne prétend pas rendre compte de ce qui se passe dans tous les centres de formation. Dans notre expérience de formateur, la tâche de ce dernier consistait, entre autres tâches, à organiser et animer les « retours » sur les mises en situation pédagogiques proposées aux apprenti-enseignants. Ces « retours » pouvaient comporter une partie d'explicitation par l'apprenti lui-même, des commentaires des autres apprentis-enseignants et des commentaires du formateur. Tous ces commentaires portaient immanquablement à la fois sur les intentions de l'acteur, le contenu de la proposition dansée, à savoir sa pertinence quant au niveau des élèves et à l'appropriation technique qu'il mettait en jeu, et la manière dont ce contenu avait été transmis, à savoir la clarté de la démonstration, l'adéquation du vocabulaire utilisé et la pertinence des corrections apportées etc. Nous pouvons supposer que ces différents commentaires vont s'appuyer sur le référentiel construit par chacun des participants, et risquent de contenir une importante dimension évaluative : « tu as bien fait ou dit…, tu aurais du faire ou dire…, tu n'as pas fait ou dit… ». Nous soulignons ici que nous risquons d'assister d'une part, à une confrontation de référentiels qui aura probablement une portée réfléchissante chez les sujets mais

dont nous questionnons le pouvoir d'intelligibilité pour le sujet apprenant, et d'autre part, à une mobilisation d'outils d'analyse internes aux référentiels des sujets qui risquent d'oublier l'activité effective en situation. Ce type de « travers » dans les « retours » correspond à ce qui est fréquemment retrouvé dans les formations par la pratique, à savoir une « *réduction au comment faire* » (Mialaret, 1996:179) qui pourrait avoir tendance à favoriser des « recettes » plutôt que de solliciter une réflexion chez l'apprenant.

Par ailleurs, nous ne faisons référence, encore une fois, qu'à notre expérience personnelle, dans ces retours, il y a une focalisation, bien compréhensible, sur l'activité de l'apprenti-enseignant. La prise en compte de l'impact de l'enseignement sur l'étudiant est, à ce stade de la formation, souvent jugé prématuré. Il n'y a donc pas, dans la plupart des cas, de prise en compte globale de l'organisation des activités dans la situation d'enseignement. Le fait de séparer l'activité d'enseignement de l'activité d'apprentissage continuerait à véhiculer, selon OSER et BAERISWYL, la croyance que l'enseignement est une « *transmission de connaissances, l'enseignement étant vu comme un art de la présentation, et l'apprentissage, comme un devoir de répéter ce qui a été présenté* »[86] (Oser et Baeriswyl, 2001:1033)

Ce que nous voulons faire ressortir ici est que ces « retours », en mobilisant des outils internes aux différents référentiels des sujets et en ne s'inscrivant pas dans une vision globale de la situation, pourraient contribuer à maintenir des croyances sans arriver à donner les moyens aux apprenants de comprendre la dynamique globale de la situation qu'ils sont censés conduire.

C'est dans ce sens que nous pensons que des outils d'analyse, extérieurs aux référentiels des sujets, et permettant une vision globale de l'organisation des activités, tels que ceux que nous avons développés dans notre modèle d'activités de la configuration de l'enseignement dans la classe technique de danse, pourraient offrir un cadre d'analyse, commun à tous les sujets tout en permettant une vue d'ensemble sans dimension, à priori, évaluative. L'identification des activités ainsi que leur couplage entre elles donnent en quelque sorte une vision structurelle et fonctionnelle de la configuration. Cette vision structurelle, d'après SCHÖN, serait une porte d'entrée pour permettre aux praticiens d'être complètement acteurs de la construction de leur réalité professionnelle :

---

[86] Traduit par nous

« *Si les praticiens ne connaissent pas les structures qui peuvent convenir à leurs rôles ou à leurs problèmes, ils ne ressentent pas le besoin de faire un choix et ne porteront pas attention à leurs façons de construire la réalité au sein de laquelle ils travaillent.* » (Schön, 1994:365)

Cette prise de conscience de la réalité structurelle de la situation professionnelle, soulignée par SCHÖN, nous amène à rebondir sur le dernier point abordé au paragraphe précédent, à savoir la question du choix de la stratégie pédagogique versus sa reproduction aveugle. Selon cet auteur, l'effet miroir du processus d'identification des activités aurait le pouvoir d'une part, d'entraîner le sujet directement vers des solutions, et d'autre part, de lui renvoyer son axiologie en acte :

« *Mais lorsqu'un praticien prend conscience de ses structures de travail, il réalise aussi qu'il existe des solutions de rechange pour transformer la réalité de sa pratique. Il prend note et des valeurs et des normes auxquelles il a donné priorité, il se souvient aussi de celles qu'il a mises en veilleuse et de celles qu'il a simplement écartées.* » (op. cité : 366)

Notre modèle basé sur l'identification des activités et sur leur dynamique interactionnelle est avant tout un modèle d'analyse et non un modèle pour l'action. Pour concevoir son efficacité dans la formation, il faut l'envisager comme une activité de prise de conscience de la réalité en acte, étape indispensable à la construction de son propre apprentissage. Ce modèle possède le grand avantage de ne pas porter de jugement sur cette réalité, d'adopter, comme le souligne ROGIERS « *un autre regard, … un autre langage* » que celui que les acteurs adoptent habituellement sur leurs actes, et par ce fait même leur permet de prendre de la distance par rapport à ce qu'ils font, ce qui pourrait constituer une première étape pour agir ensuite sur cette réalité :

« *…les fonctions d'un modèle d'analyse est de… mettre à jour le fonctionnement des acteurs, les logiques d'actions, permettre d'émettre des hypothèses sur ce fonctionnement, sur ces logiques, en adoptant un autre regard que celui que porte les acteurs sur leurs actes, en utilisant un autre langage pour leur permettre de prendre de la distance par rapport à leur propre langage.* » (Rogiers, 1997:62)

6.3. CONDITIONS D'UNE ÉVOLUTION DE LA CONFIGURATION DES INTERACTIONS

Nous avons, dans un paragraphe précédent, évoqué la question de la tendance reproductrice du référentiel du professeur de danse en matière de pratique enseignante de par la tradition orale de la transmission, cette tradition œuvrant également pour la définition de la technique de danse elle-

même. Nous avons alors évoqué la difficulté d'élargir ce référentiel à moins d'aller chercher des apports à l'extérieur de la pratique traditionnelle de la danse. Nous devons reconnaître que l'engouement des danseurs contemporains pour les pratiques somatiques et l'introduction d'un regard « scientifique » sur le mouvement dansé, par le biais notamment de l'analyse du mouvement, depuis une vingtaine d'années, a probablement contribué à orienter les pratiques langagières du professeur de danse contemporaine vers un discours incluant une dimension « savante » et « objectivante » sur le mouvement. Il n'est pas impossible que ce soit un des facteurs qui différentie plus particulièrement la classe technique de danse contemporaine par rapport aux classes techniques de danse dans d'autres styles esthétiques comme le ballet ou le jazz.

Nous soulignons ici que si les activités de la configuration « typique » ne changent pas radicalement, son évolution est perceptible, notamment, à travers deux indicateurs : la proportion temporelle accordée à l'activité de « performation pour soi » et à l'activité « en réaction » des étudiants. Dans les séquences où la proportion des activités de performation pour soi des étudiants est importante, cela semble être favorisé par un discours procédural « savant » du professeur sur le mouvement. Les registres lexicaux abordant le processus du mouvement donneraient les moyens, à l'étudiant, de devenir « artiste-producteur » de lui-même au lieu de le restreindre à être « élève-reproducteur » de quelqu'un d'autre.

Quant à la proportion temporelle accordée à l'activité « en réaction » des étudiants qui, comme l'activité de « performation pour soi », se situe un peu plus en marge du strict schéma « démonstration-reproduction », cela laisse supposer une certaine initiative et prise en charge par les étudiants de leur propre apprentissage.

Cependant, nous avons pu constater que ces deux types d'activités rencontraient une importante variation entre les différentes séquences[87]. Les cinq professeurs participant à notre recherche ont tous suivi une ou plusieurs formations extérieures au domaine de la danse en lien avec une connaissance « anatomo-perceptive » du mouvement (anatomie fonctionnelle, Pilates, kinésiologie, Skinner release technique, yoga, méthode Feldenkrais, méthode Alexander, technique Klein, massage,…). Nous pourrions supposer que ces apports extérieurs contribuent à

[87] Les activités en réaction varient de 18% à 34% chez le professeur et de 3% à 14% chez les étudiants et l'activité de performation pour soi des étudiants varie de 9% à 41%.

orienter le registre lexical des enseignants en situation. Or nous constatons quand même une grande disparité dans l'usage des registres lexicaux relatifs au processus du mouvement chez les cinq professeurs de notre étude. L'intégration dans son enseignement des connaissances acquises ne dépend donc pas du seul fait d'avoir été en contact avec un certain type d'expérience.

Que les variations portent sur les registres lexicaux ou sur les proportions d'activités, nous pouvons dire finalement qu'elles suivent l'épistémologie poursuivie par le professeur, cette épistémologie représentant elle-même le résultat d'une synthèse des expériences passées du sujet. Par exemple, l'épistémologie d'Octave reposant sur l'action physique dans le mouvement, son discours privilégie nettement les verbes d'action, tandis que ses activités privilégiées en termes de durée sont l'activité d' « accompagner le faire par le dire » du professeur versus l'activité de « performation-exposition » des étudiants, deux activités nettement orientés vers l'action. De plus, ce professeur laisse délibérément très peu de place aux activités « en réaction » des étudiants parce qu'il veut privilégier l'action par rapport à une possible analyse mentale du mouvement qui pourrait prendre place dans les activités « en réaction ». Par contre, l'épistémologie de Sabine reposant sur le processus du mouvement, notamment dans sa relation gravitaire, son discours privilégie nettement le registre de cette relation à la gravité, tandis que ses activités privilégiées en termes de temps qui leur est consacré sont les activités d' « explication » et de « réaction explicative » du professeur versus l'activité de « performation pour soi » des étudiants. Nous avons avec ces deux professeurs une illustration de l'implication étroite entre épistémologie et pédagogie.

L'ouverture du référentiel des professeurs pour une évolution de la configuration ne se poserait donc pas uniquement en termes d'apports extérieurs, mais pourrait être favorisée par une réflexion épistémologique sur la discipline elle-même favorisée par les apports extérieurs. Nous avons déjà abordé cette question précédemment, à savoir qu'une réflexion sur l'enseignement technique de la danse ne pourra pas faire l'économie d'une réflexion sur la conception technique de la danse. Or cette conception est fortement orientée par la propre formation en danse reçue par chaque professeur, et nous pourrions ajouter, favorisée par les apports extérieurs à la danse mais aussi, dans une certaine mesure, malgré les apports extérieurs à la danse que chacun a été cherché pour compléter sa formation. Nous avons effectivement pu constater combien les empreintes reçues lors de leur propre formation sont mises en actes dans les activités d'enseignement des professeurs observés dans cette recherche.

Ce fait soulève, entre autres, la question d'une possibilité de prise de distance avec sa propre formation sans minimiser cependant le pouvoir d'action que représente l'empreinte reçue. Nous entrevoyons ici deux pistes, parmi bien d'autres, pour favoriser cette prise de distance. L'une serait le travail d'introspection du professeur qui fait le lien entre sa formation passée et son enseignement actuel. C'est la démarche que nous avons suivi dans cette recherche en combinant l'entretien biographique du professeur avec l'entretien d'autoconfrontation à sa propre activité. C'est-à-dire que nous pourrions suggérer que la démarche adoptée pour notre recherche devienne un moyen de formation du professeur. L'autre piste concerne la pertinence ou non d'une certaine « théorisation » de la technique du mouvement dansé, afin de rendre le « savoir » sur le mouvement distinct de l'énonciateur du « savoir », c'est-à-dire en fin de compte accessible et partageable.

Pour amorcer cette réflexion, nous pourrions poser la question, en adaptant les mots de DEVELAY: « *qu'est-ce qui est vrai dans* le mouvement dansé *que vous enseignez ?* » (op. cité : 85). Il est probable que nous obtiendrions autant de réponses que de personnes, étant donné le parcours singulier de chacun mais aussi surtout par l'ambigüité d'un savoir « universel » sur la technique en danse. Cette ambigüité d'un savoir « universel » sur la technique en danse reposerait sur son double fondement, l'un s'inscrivant dans une dimension « fonctionnelle », l'autre de nature « artistique ».

La dimension « fonctionnelle » concerne, notamment, le rapport que la personne entretient avec la gravité. Ce rapport renvoie à des implications en termes de réactions physiologiques du corps (capacité de relâchement ou tensions de réaction au déséquilibre) et de synergies musculaires dans la coordination du mouvement. La gravité représentant une « contrainte » universelle dont nous commençons à comprendre qu'il est bénéfique d'en prendre conscience pour pouvoir mieux composer avec elle. C'est ce qui expliquerait, en partie, la prolifération d'un discours à tendance « scientifique » dans l'enseignement de la danse contemporaine actuellement. En fait, VIGARELLO nous fait remarquer qu'un changement de perspective sur le corps s'est opéré dès les années 1950 avec une nouvelle référence au « *schéma corporel* », période au cours de laquelle, nous dit-il…

> « *…la machine corporelle est devenue machine informationnelle…un monde de sensations internes s'est imposé en objet d'attention. La pédagogie de la posture est entrée dans nos repères contemporains*. » (Vigarello, 2001:204).

L'application pédagogique de cette notion de relation gravitaire qui, en fin de compte, traite du rapport au monde de la personne et peut donc la toucher dans ce qu'elle a de plus intime, peut avoir un impact fondamental sur l'autonomisation de l'apprentissage de l'étudiant, comme nous l'avons constaté dans les paroles des étudiants de Sabine. De plus, quand la communication inter-corporelle, donc le phénomène de résonance, met en jeu ce même aspect « fonctionnel » de relation gravitaire, la combinaison action-parole peut devenir très convaincante et exercer un véritable impact sur l'étudiant. Face à ce type de communication, l'activité de l'étudiant, autant dans son appropriation que dans sa performation, n'est en rien passive et superficielle, mais relève d'une véritable re-création du geste dans tout ce qu'il comporte d'intelligence perceptivo-motrice.

Le fondement de nature « artistique » concerne le projet esthétique que l'apprentissage technique est sensé servir, ce projet esthétique provenant lui du champ de la « tradition » de la danse. Or existe-t-il un ou des projets esthétiques dans la classe technique de danse? Nous avons souligné, dans le premier chapitre de cette recherche, l'objectif de polyvalence poursuivi par tous les centres de formation préprofessionnelle de l'artiste chorégraphique afin de faciliter les chances d'intégration dans le milieu professionnel. Très concrètement, cette recherche de polyvalence se traduit, dans les formations préparatrices au diplôme d'État de professeur de danse en France, par la « mise à plat » de « fondamentaux » sensés reprendre les principes du mouvement retrouvés dans différents styles de danse contemporaine, en tous cas les plus connus et les plus pratiqués (Limon, Graham, Cunningham,…). Ces « fondamentaux », qui pourraient représenter des partis pris singuliers tendent, cependant, à s'inscrire dans une recherche consensuelle qui risque fort de fusionner avec les fondements de nature « fonctionnelle ». C'est-à-dire que les considérations fonctionnelles du mouvement peuvent éventuellement tenir lieu de projet artistique du mouvement dansé, ce qui contribue à une interpénétration des styles esthétiques, à une standardisation de l'enseignement et à une déconnexion de l'enseignement « technique » par rapport à un projet « artistique », déconnexion dénoncée par certains auteurs déjà cités[88].

En poursuivant le raisonnement selon lequel il conviendrait de mener une réflexion épistémologique sur la technique en danse pour envisager une évolution de la configuration

[88] Voir chapitre 1, p.44, 45 : Piollet (1994), Cunningham (1980), Ginot et Launay (2002), Charmatz (2002)

d’activités de l’enseignement de la danse, cela revient à interroger comment les deux fondements du « savoir » sur le mouvement, « fonctionnel » et « artistique », pourraient influer sur cette évolution. Avec nos données, nous avons vu que le savoir « fonctionnel », quand il est intégré à la pratique enseignante, pourrait avoir le potentiel de faire évoluer les proportions des activités en marge du schéma « démonstration-reproduction ». Par ailleurs, la configuration d’activités, telle qu’elle existe actuellement, c'est-à-dire organisée autour de l’attracteur représenté par la proposition dansée créée et communiquée par le professeur, empêche au « savoir » sur le mouvement d’atteindre jamais une dimension universelle puisqu’il y a fusion entre le savoir énoncé et l’énonciateur du savoir. C'est-à-dire que le « savoir » énoncé dépend complètement de l’intégration, par définition personnelle, qu’a pu en faire l’énonciateur.

- Pourrait-il en être autrement ?
- Est-il toujours indispensable de passer par la proposition dansée crée et présentée par le professeur ?
- Le « projet artistique » ne pourrait-il pas devenir, à certains moments, l’attracteur de la configuration des interactions entre le professeur et l’élève dans la classe technique de danse?

CONCLUSION

Trois enjeux, relativement indépendants les uns des autres, sont à l'origine de cette recherche. En ce qui concerne le premier enjeu, nous avions envie de nous arrêter sur un apparent paradoxe entre une pratique courante d'enseignement de la danse qui se perpétue comme une évidence, et la connotation péjorative du phénomène d'apprentissage par « reproduction » que cette situation mettrait en jeu. En effet, si l'imitation est si universellement répandue dans l'apprentissage de la danse, elle semble donc incontournable ; pourquoi l'enseignement technique de la danse devrait-il en ressortir dévalorisé ? En ce qui concerne le deuxième enjeu, il s'agissait d'intégrer, dans la compréhension de cette situation d'enseignement, des concepts issus de recherches neuroscientifiques récentes concernant notre fonctionnement cérébral relatif à l'observation du mouvement d'autrui afin de revisiter les notions de « reproduction » et d' « imitation » sous-jacentes à cette situation d'enseignement-apprentissage. Pour ce qui est du troisième enjeu, nous souhaitions apporter un regard analytique sur une pratique peu questionnée, dans le but d'alimenter une réflexion sur la formation des professeurs de danse.

Nous avons finalement articulé ces trois enjeux, à savoir combiné une perspective analytique d'une pratique courante d'enseignement de la danse avec une perspective compréhensive de cette pratique pour alimenter une réflexion sur la formation professionnelle qui mènera à cette pratique. Cette démarche s'inscrit dans une certaine ligne de pensée en matière de lien entre la recherche et la formation professionnelle supérieure. BARBIER (Barbier, 2006) dénonce, à ce sujet, le « *mode prescriptif* » de certaines formations ; elles pourraient gagner, suggère-t-il, à s'appuyer sur des recherches qui ont « *pour objet le quotidien professionnel et non sa prescription* » :

> « *Trop souvent les formations professionnelles supérieures traitent les activités professionnelles auxquelles elles sont censées préparées sur un mode prescriptif et reproduisent dans leur transmission les hiérarchies sociales les plus traditionnelles… Cette voie n'est pas une voie obligatoire : les formations professionnelles supérieures peuvent se renouveler considérablement si elles s'appuient sur des recherches ayant pour objet le quotidien professionnel et non sa prescription* » (Barbier, 2006:23)

Le quotidien professionnel observé nous a permis de faire ressortir, d'une part, « ce-qui-marche » en termes de dynamique interactionnelle professeur-étudiant pour l'appropriation par l'étudiant

de la proposition dansée et sa performation ; d'autre part, les conditions et les limites de cette dynamique.

Deux caractéristiques constatées en cours de recherche, nous amènent à reformuler le paradoxe de cette configuration « typique » d'activités de l'enseignement technique de la danse en deux aspects.

Cette pratique est mise en œuvre comme une évidence alors qu'elle requiert un certain niveau d'expertise de la part de l'apprenant pour être véritablement efficace. En effet un étudiant plus expérimenté apprend plus vite et plus en profondeur, dans ce type de configuration, qu'un autre moins expérimenté qui aura besoin de plus de répétitions.

En outre, le phénomène de résonance qui a le potentiel de faciliter un accès « visuo-moteur » autant informatif que compréhensif à la proposition du professeur, tout en installant une dépendance réciproque entre le professeur et l'étudiant, peut être préjudiciable à une appropriation personnelle d'un « savoir » sur le mouvement dansé, parce que difficilement distinct de l'énonciateur du « savoir ». Ainsi l'apprentissage d'un étudiant dépend étroitement de l'habileté du professeur.

La compréhension de ces aspects paradoxaux pourrait être approfondie par la confrontation de deux perspectives, l'une de nature écosociale, l'autre de nature formative, toutes deux présentant des « bénéfices » et des inconvénients.

Dans une perspective écosociale, la configuration « typique » des activités de l'enseignement technique de la danse correspond à une gestion optimale du temps, de l'espace et des sujets. D'un point de vue très pragmatique, le mode collectif de l'apprentissage en danse est déjà un mode « économique » dans le sens financier du terme. D'un point de vue plus didactique, c'est un mode « économique » relativement aux informations données, à la tâche prescrite et au résultat attendu : ce sont globalement les mêmes pour tous les étudiants, même si une certaine proportion d'individualisation est quand même présente. À cette « économie didactique » s'ajoutent l'« économie biologique » représentée par le phénomène de « résonance », et l'« économie psychologique » représentée par la dynamique du « désir mimétique ». L'« économie », dans les différents sens que nous avons évoqués, à savoir financière, didactique, biologique et psychologique, tendrait finalement à imposer ce mode d'enseignement-apprentissage et lui conférerait sa dimension « évidente ».

Maintenant, si nous replaçons la configuration des interactions dans l'objectif socio-économique de formation polyvalente des danseurs dont nous avons parlé au premier chapitre[89], nous pouvons préciser que ce que nous avions abordé en termes de standardisation de l'enseignement de la danse se traduit notamment, dans les faits, par le développement de la dimension « fonctionnelle » du mouvement, cette dernière constituant un dénominateur commun aux différentes approches vécue par les professeurs au cours de leur formation.

Cette dimension « fonctionnelle » nous renvoie à la perspective formative. Notre analyse des interactions nous a permis d'observer que l'abord explicite de l'aspect fonctionnel du mouvement, à travers les explications de type procédural du professeur, génèrent au moins deux implications favorables pour l'apprentissage des étudiants. D'une part, nos données nous ont permis de faire ressortir le potentiel constructif des explications de type procédural du professeur, notamment à travers des traces de co-construction retrouvées dans une utilisation partagée, entre professeur et étudiants, d'un langage « objectivant » sur le mouvement dansé. D'autre part, cela favorise une autonomisation des activités d'apprentissage de l'étudiant en faisant une plus large place aux activités en marge du strict schéma « démonstration-reproduction », à savoir les activités de « performation pour soi » et les activités « en réaction ».

Ces deux constats contribuent à nous faire envisager la configuration typique « démonstration-reproduction » comme une configuration plus interactionnelle qu'il n'y parait, configuration dans laquelle la spécificité « ostensive-résonante » de la communication du professeur peut s'épanouir au bénéfice de l'apprentissage de l'étudiant.

Les inconvénients inhérents à cette optique formative résideraient dans le lien difficilement dissociable entre le « savoir pour et sur » le mouvement dansé et son énonciateur, ce qui représenterait un risque de soumission de l'apprentissage de l'étudiant à l'habileté dansée et discursive du professeur. Cet aspect est exacerbé par l'absence de medium écrit, indépendamment du professeur, à la manière d'une partition musicale qui sert de référence au musicien. D'un côté, la confrontation à la proposition dansée du professeur est, pour l'étudiant, une ouverture à l'altérité, source d'élargissement de ses connaissances sur le mouvement dansé. D'un autre côté, l'étroite dépendance de l'étudiant envers le professeur, générée par la

[89] Voir chapitre 1, p.42, 47

configuration des activités de l'enseignement de la danse organisée autour de la proposition dansée pourrait limiter l'horizon de l'apprenant. Dans d'autres domaines, on donne un problème à l'étudiant qui se confronte à l'épreuve de chercher et trouver un chemin de solution, alors qu'en danse, la solution est souvent donnée au départ. L'étudiant doit quand même trouver le chemin de l'efficacité mais le professeur demeure un modèle moins neutre qu'une partition.

Finalement, nous voyons comment les deux perspectives, économique et formative, s'alimentent l'une l'autre pour orienter la configuration des interactions autour de l'aspect fonctionnel du mouvement, ce qui correspond à la préoccupation de prévention sanitaire des élèves à l'origine de la loi française de 1989 sur l'enseignement de la danse. La dérive de cette orientation, que nous avons d'ailleurs pu observer dans certaines classes, est que la dimension fonctionnelle tend à tenir lieu de projet artistique, ce dernier disparaissant au profit d'une efficacité sécuritaire de la performance physique.

Quant aux implications au niveau de la formation des enseignants, nous proposons d'orienter la réflexion vers une prise de conscience plus explicite de la configuration des activités telle qu'elle se pratique, en en comprenant ses « ressorts » et ses limites, en lien avec une réflexion des apprentis-enseignants sur leur propre formation reçue. Les bénéfices seraient multiples, à savoir une identification plus claire des actions visées, des modes d'apprentissage en jeu et une ouverture vers une certaine diversité pédagogique. Nous constatons actuellement un isomorphisme qui part d'une représentation quelque peu « stéréotypée » de l'enseignement et qui se perpétue de manière « aveugle », dans la formation des professeurs de danse. Le manque de réflexivité de la pratique enseignante contribue à enfermer les apprentis-professeurs dans une reproduction « mimétique » de cette pratique traditionnelle.

Nous pensons, alors que le « savoir sur et pour » le mouvement dansé progresse, qu'une réflexion épistémologique sur ce savoir, en lien avec la pratique de sa transmission pourrait nous permettre d'envisager une diversité de configurations d'activités possibles, sachant tirer parti de « ce-qui-marche » tout en ayant une analyse critique sur « ce-qui-convient ». Nous pensons qu'il y a actuellement un décalage entre le savoir sur le mouvement dansé qui progresse et une représentation de la pratique d'enseignement qui reste sur ses habitudes de fonctionnement séculaire.

BIBLIOGRAPHIE

Adice, G. Léopold. 1859. *Théorie de la gymnastique de la danse théâtrale*.

Adolphe, Jean-Marc. 1991. «Aux sources du geste». *L'Humanité*. En ligne. < http://www.humanite.fr/1991-05-10_Articles_-AUX-SOURCES-DU-GESTE>.

Altet, Marguerite. 1988. «Les styles d'enseignement: un instrument d'analyse de la stabilité et de la variabilité des pratiques enseignantes, un outil de formation à l'auto-analyse». *Les Sciences de l'Éducation*. vol. 4-5, p. 65-94.

Arbeau, Thoinot. 1988. *Orchésographie traité en forme de dialogue par lequel toutes personnes peuvent facilement apprendre et pratiquer l'honnête exercice des danses*. Langres: D. Guéniot, [7], 104 p.

Arendt, Hannah. 1961. *Condition de l'homme moderne trad.de l'americain par Georges Fradier*. Coll. «Liberté de l'esprit». Paris: Calmann-Lévy, 368 pages p.

Bandura, Albert. 1976. *L'apprentissage social trad. par J.a rondal*. Coll. «Psychologie et sciences humaines 83». Liège: P. Mardaga, 206 pages p.

Baranauskas, Cécilia, et IFIP Technical Committee 13 on Human Computer Interaction. 2007. *Human-computer interaction -- INTERACT 2007 : 11th IFIP TC 13 international conference, Rio de Janeiro, Brazil, September 10-14, 2007 : proceedings, part II*. Coll. «Lecture notes in computer science, 4663». Berlin: Springer, xxxiii, 735 p.

Barbier, Jean-Marie. 2000. «Introduction». In *L'Analyse de la singularité de l'action : séminaire du Centre de recherche sur la formation du CNAM tenu en 1997 et 1998,* p. 1-12. Paris: Presses universitaires de France.

Barbier, Jean-Marie. 2000. «Rapport établi, sens construit, signification donnée ». In *Signification, sens, formation,* p. 61-81. Paris: PUF.

Barbier, Jean-Marie. 2003. «Préférences d'engagement, représentations finalisantes et valeurs signifiées». In *Valeurs et activités professionnelles: Séminaire de centre de recherche sur la formation du Cnam,* Jean-Marie Barbier, p. 115-166. Paris: L'Harmattan.

Barbier, Jean-Marie. 2004. «Quelques implications théoriques et épistémologiques (essai)». In *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences ?,* coord. BARBIER Jean-Marie et GALATANU Olga. Groupe Savoirs d'action du Cnam, p. 79-106. Paris: L'harmattan.

Barbier, Jean-Marie (2005). Cultures d'action et modes partagés d'organisation des constructions de sens. À paraître. Paris, CNAM

Barbier, Jean-Marie. 2006. «Rapports entre sujets et activités». In *Sujets, activités, environnements*, Jean-Marie Barbier et Marc Durand, p. 175-220. Paris: PUF.

Barbier, Jean-Marie. 2006. «Voies pour la recherche en formation des adultes». In *Doctor Honoris Causa de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'UCL* (16 novembre 2006). En ligne. <http://www.fopa.ucl.ac.be/25ans/expose_JM_Barbier.pdf>.

Barbier, Jean-Marie, et Marc Durand. 2003. «L'activité: un objet intégrateur pour les sciences sociales?». *Recherche et formation*. vol. 42, p. 99-117.

Barbier, Jean-Marie, et Olga Galatanu. 2000. «La singularité des actions:quelques outils d'analyse». In *L'Analyse de la singularité de l'action : séminaire du Centre de recherche sur la formation du CNAM tenu en 1997 et 1998*, p. 13-48. Paris: Presses universitaires de France.

Barbier, Jean-Marie, et Olga Galatanu. 2000. *Signification, sens, formation*, 1re éd. Paris: Presses universitaires de France, 192 p.

Barbier, Jean-Marie, et Olga Galatanu. 2004. «Savoirs, capacités, compétences, organisation des champs conceptuels». In *Les savoirs d'action: une mise en mots des compétences*, coordonné par Jean-Marie Barbier et Olga Galatanu, p. 31-78. Paris: L'Harmattan.

Barthélémy, Michel. 1990. «Voir et dire l'action». In *Les formes de l'action*, p. 195-226. Paris: École des hautes études en sciences sociales.

Barthes, Roland. 1992. *L'obvie et l'obtus essais critiques : III*. Coll. «Points Essais 239». Paris: Éditions du Seuil, 282 p.

Béguin, Pascal, et Yves Clot. 2004. «L'action située dans le développement de l'activité». *Activités*. vol. 1, no 2, p. 27-49. En ligne. <http://www.activites.org/v1n2/beguin.fr.pdf>.

Benjamin, Walter. 2000. *Oeuvres*. Coll. «Collection Folio/essais 372-374». Paris: Gallimard, 3 v.

Bergman, Samuel Hugo (2007). Franz Brentano. Encyclopaedia Universalis

Bernard, Michel. 1988. *Critique des fondements de l'éducation ou Généalogie du pouvoir et/ou de l'impouvoir d'un discours*. Paris: Chiron, 275 p.

Berthoz, A. 2003. *La décision*. Paris: O. Jacob, 391 p.

Berthoz, Alain. 1997. *Le sens du mouvement*. Paris: O. Jacob, 345 p.

Berthoz, Alain, et Jean-Luc Petit. 2006. *Phénoménologie et physiologie de l'action*. Paris: Odile Jacob, 350 p.

Blais, Mireille, et Stéphane Martineau. 2006. «L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes». *Recherches qualitatives*. vol. 26, no 2, p. 1-18. En ligne. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue.html>.

Blasis, Carlo, et M. Lemaître. 1884. *Nouveau manuel complet de la danse, ou, Traité théorique et pratique de cet art : depuis les temps les plus reculés jusqu'à nos jours*, Nouv. éd., entièrement refondue et augmentée des danses de société-- /. Coll. «Manuels-Roret.». Paris: Roret, viii, 124 p.

Bossati, Patrick (1992). Interprètes inventeurs. Les Cahiers du renard. Paris, Association nationale pour la formation et l'information artistique et culturelle. 11/12

Bouchon, Marie-Françoise. 1998. «La formation du danseur dans les traités: la parole des maîtres». In *Histoires de corps à propos de la formation du danseur,* p. 85-106. Paris: Cité de la musique.

Bourdieu, Pierre. 1980. *Le sens pratique*. Paris: Les Editions de Minuit, 475 p.

Bourdieu, Pierre. 1987. *Choses dites*. Coll. «Le sens commun». Paris: Editions de Minuit, 229 p.

Boyer, Jacques. 1998. «Effets de la simultanéité de production entre gestes iconiques ou métaphoriques et contenus verbaux et intonatifs ». In *Oralité et gestualité : communication multimodale, interaction,* Serge Santi, Isabelle Guaïtella, Christian Cavé et Gabrielle Konopczynski, p. 329-336. Paris: L'Harmattan.

Bril, Blandine, et Valentine Roux. 2002. *Le geste technique, réflexions méthodologiques et anthropologiques*. Ramonville Sainte Agne: Érès, 309 p.

Brossard, Michel, et L. S. Vygotskii. 2004. *Vygotski : lectures et perspectives de recherches en éducation*. Coll. «Éducation et didactiques». Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion, 255 p.

Bruner, Jerome S. 1983. *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses Universitaires de France.

Bruni, Ciro Giordano. 1998. *L'enseignement de la danse et après!* Coll. «Études et recherches». Sammeron, France: GERMS, 251 p.

Buccino, G. , F. Lui, N. Canessa, I. Patterri, G. Lagravinese, F. Benuzzi, C.A. Porro et G. Rizzolatti. 2004. «Neural circuits involved in the recognition of actions performed by nonconspecifics: An fMRI study.». *Journal of Cognitive Neuroscience*. vol. 16, p. 114–126.

Cadopi, Marielle (2005). La motricité du danseur: approche cognitive. Bulletin de psychologie. 58: 29-38 p En ligne. <http://www.edm.univ-montp1.fr/affich_cv.php?id=6>.

Cadopi, Marielle, et Andrée Bonnery. 1990. *Apprentissage de la danse psychologie cognitive, comportement et activités physiques d'expression*. Coll. «Activités, recherche, sport». Joinville-le-Pont, France: Actio, 192 p.

Calvo-Merino, B. , D.E. Glaser, J. Grèzes, R.E. Passingham et P. Haggard (2005). Action Observation and Acquired Motor Skills: An fMRI Study with Expert Dancers Cerebral cortex. 15: 1243-1249 p En ligne. <http://cercor.oxfordjournals.org/content/full/15/8/1243>.

Carpentier, René 1987. «Concepts of empathy and the nature of aesthetic response applied to visual art appreciation». Art department, Ohio State University, 135 p.

Champy-Remoussenard, Patricia. 2005. «Les théories de l'activité, entre travail et formation». In *Analyse de l'activité et formation,* revue internationale de recherche en éducation et formation des adultes Savoirs, p. 11-50. Paris: L'Harmattan.

Ciekanski, Maud 2007. «Spécificités de la communication multimodale dans les environnements audio-graphiques synchrones pour l'apprentissage des langues». In *40e Rencontre ASDIFLE « METHODOLOGIES INNOVANTES et ALTERNATIVES EN DIDACTIQUE DES LANGUES »* (19 octobre 2007): ATILF-ASDIFLE.

Clot, Yves. 2001. «Clinique de l'activité et pouvoir d'agir». *Education permanente*. vol. 146, p. 17-34.

Clot, Yves. 2008. *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: Presses Universitaires de France, 296 p.

Cohen, Ronald L. , et Nicola Otterbein. 1992. «The mnemonic effect of speech gestures: Pantomimic and non-pantomimic gestures compared ». *European Journal of Cognitive Psychology*. vol. 4, no 2, p. 113 - 139.

Cosnier, Jacques. 1982. «Communication et langages gestuels». In *Les voies du langage, communications verbales gestuelles et animales,* Jacques Cosnier, Alain Berrendonner, Jacques Coulon et Catherine Orrecchioni, p. 255-304. Paris: Dunod.

Cosnier, Jacques. 1982. *Les Voies du langage communications verbales gestuelles et animales*. Coll. «Sciences humaines Dunod». Paris: Dunod, xx, 329 p.

Cosnier, Jacques. 1998. *Le retour de Psyché critique des nouveaux fondements de la psychologie*. Coll. «Re-connaissances». Paris: Desclée de Brouwer, 251 p.

Cranach, Mario von. 1982. *Goal directed action*. Coll. «European monographs in social psychology 30.». London ; Toronto: Academic Press, xiv, 351 p.

Cunningham, Merce 1994. «La fonction d'une technique pour la danse». *Nouvelles de Danse*. vol. 20, no La transmission, p. 34-38.

Cunningham, Merce, et Jacqueline Lesschaeve. 1980. *Le danseur et la danse entretiens avec jacqueline lesschaeve*. Coll. «Entretiens». Paris: P. Belfond, 250 pages p.

D'Udine, Jean. 1921. *Qu'est-ce que la danse?* Paris: Henri Laurens, 195 p.

Davenport, Donna Ruth 1992. «A descriptive analysis of teacher vocalizations in the introductory modern dance technique class». dissertation, Temple University, United States -- Pennsylvania, 241 p.

De Januszewski, Aldona 2002. «L'analyse d'activité, une nouvelle approche de la formation professionnelle». In *6ème Biennale de l'Education et de la Formation: Débats sur les recherches et les innovations* (3-6 juillet 2002). En ligne. <http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/6biennale/Contrib/affich.php?&NUM=163>.

De Ketele, Jean-Marie, et Christian Maroy. 2006. «Conclusion. Quels critères de qualité pour les recherches en éducation». In *L'analyse qualitative en éducation: des pratiques de recherche aux critères de qualité : hommage à Michael Huberman,* p. 219-249. Bruxelles: De Boeck Université.

Descartes, René, Charles Adam et Paul Tannery. 1964. *Principes traduction francaise*, Nouv. Paris: J. Vrin, xx, 360 , 320 feuillets de planches p.

Develay, Michel. 1994. *Peut-on former les enseignants?* Coll. «Collection Pédagogies». Paris: ESF, 156 p.

Dewey, John. 1958. *Experience and nature*. Coll. «The Paul Carus lectures 1st ser.». La Salle, Ill.: Open Court, 360 pages p.

Dias, Nélia (2005). Imitation et anthropologie (mars 2005). Terrain. 44 En ligne. <http://terrain.revues.org/document2610.html>.

Durand, Marc, Jacques Saury et Carole Sève. 2006. «Apprentissage et configuration d'activité: une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements». In *sujets, activités, environnements, approches transverses,* Jean-Marie Barbier et Marc Durand, p. 61-83. Paris: PUF.

Edelman, Gerald M. 2000. *Biologie de la conscience*. Coll. «Poches Odile Jacob ; 18». Paris: O. Jacob, 426 p.

Fadiga, L. , L. Fogassi, G. Pavesi et G. Rizzolatti. 1995 «Motor facilitation during action observation: a magnetic stimulation study.». *Journal of Neurophysiology*. vol. 73(6), p. 2608-2611.

Faure, Sylvia. 1998. «Les processus d'incorporation et d'appropriation du métier de danseur. Sociologie des modes d'apprentissage de la danse "classique" et de la danse

"contemporaine",». dissertation, Lyon, Faculté d'Anthropologie et de Sociologie, Université Lumière Lyon 2.

Faure, Sylvia. 2000. *Apprendre par corps socio-anthropologie des techniques de danse*. Paris: La Dispute, 279 p.

Faure, Sylvia. 2002. «Pratiques de danse et pratiques langagières». *Le Passant Ordinaire*. vol. 42, no Le corps. En ligne. <http://www.passant-ordinaire.com/revue/print.asp?id=503>.

Filliettaz, L. 2002. *La parole en action : éléments de pragmatique psycho-sociale*. Coll. «Collection Langue et pratiques discursives». Québec: Éditions Nota bene, 395 p.

Fortin, Sylvie. 1992. «The teaching of modern dance: What two experienced teachers know, value and do». dissertation, The Ohio State University, 343 p. En ligne. <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=744682311&sid=1&Fmt=2&clientId=13816&RQT=309&VName=PQD>.

Fortin, Sylvie, Adriane Vieira et Martyne Tremblay. 2008. «Expérience corporelle des discours de la danse et de l'éducation somatique». In *Danse et santé, du corps intime au corps social*, Sylvie Fortin, p. 115-139. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Foster, Susan L. 1998. «Danses de l'écriture. Courses dansantes et anthroplogie de la kinesthésie». *Littérature*. vol. 112, p. 100-111.

Fromont, Marie-Françoise. 1978. *L'enfant mimeur l'anthropologie de Marcel Jousse et la pédagogie*. Coll. «Hommes et groupes». Paris: Editions E.P.I., 158 pages p.

Gallese, V. , M.E. Eagle et P. Migone (2007). Intentional attunement: Mirror neurons and the neural underpinnings of interpersonal relations
Journal of the American Psychoanalytic Association. 55: 131-176 p En ligne. <http://www.unipr.it/arpa/mirror/pubs/pdffiles/JAPA2007.pdf>.

Gallese, Vittorio. 2005. «Embodied simulation: from neurons to phenomenal experience». *Phenomenology and the Cognitive Sciences*. vol. 4, p. 23-48. En ligne. <http://www.unipr.it/arpa/mirror/english/staff/gallese.htm>.

Ganne, Marion. 1998. «Artiste / pédagogue, enseignant / pédagogue: qui fait quoi? pour qui?». In *L'enseignement de la danse et après!*, sous la direction de Ciro Giordano Bruni, p. 90-98. Sammeron: GERMS.

Garfinkel, Harold. 2007. *Recherches en ethnométhodologie*. Michel Barthélémy, Baudoin Dupret, Queiroz (de) Jean-Manuel et Louis Quéré. Coll. «Grands textes». Paris: Presses Universitaires de France, 474 p.

Garreta, Guillaume. 1999. «Situation et objectivité. Activité et émergence des objets dans le pragmatisme de Dewey et Mead». In *La logique des situations,* Michel de Fornel et Louis Quéré, p. 35-68. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Gebauer, Gunter, et Christoph Wulf. 1995. *Mimesis : culture--art--society*. Berkeley: University of California Press, ix, 400 p.

Gebauer, Gunter, et Christoph Wulf. 2005. *Mimésis : culture-art-société*. Nathalie Heyblom. Coll. «Passages». Paris: Éditions du Cerf, 522 p.

Gibbs, Raymond W. 1994. *The poetics of mind figurative thought, language, and understanding*. New York: Cambridge University Press, ix, 527 p.

Gibson, James J. 1979. *The Ecological Approach to Visual Perception*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Inc., 356 p.

Gilly, Michel, Jean-Paul Roux et J. Fraisse. 1988. «Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez les enfants de 11 à 13 ans: dynamiques interactives et sociocognitives». In *Interagir et connaître: enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif,* Anne Nelly Perret-Clermont et Michel Nicolet, p. 73-92. Paris: L'Harmattan.

Gilly, Michel, Jean-Paul Roux et Alain Trognon. 1999. *Apprendre dans l'interaction analyse des médiations sémiotiques*. Coll. «Collection "Langage, cognition, interaction"». Nancy
Aix-en-Provence: Presses universitaires de Nancy
Publications de l'Université de Provence, 407 p.

Ginot, Isabelle, et isabelle Launay. 2002. «L'école, une fabrique d'anticorps?». *Art Press spécial*. vol. 23, no Médium danse, p. 106-111.

Girard, René. 2002. *La voix méconnue du réel : une théorie des mythes archaïques et modernes*. Paris: Bernard Grasset, 315 p.

Godard, Hubert. 1992. «Le déséquilibre fondateur: Le corps du danseur, épreuve du réel». *Art Press, hors série n°13 "20 ans, l'histoire continue" Entretien avec Laurence Louppe,* p. 138-143.

Godard, Hubert. 1994. «C'est le mouvement qui donne corps au geste». *Marsyas*. vol. 30, p. 72-77.

Godard, Hubert. 1995. «Le geste et sa perception». In *La danse au XXème siècle; Michel, Marcelle; Ginot, Isabelle,* p. 224-229. Paris: Bordas.

Godard, Hubert. 2001. «L'enfant interprète, le regard de l'adulte spectateur». *Balises - CESMD Poitou-Charentes*. vol. 1, p. 77-103.

Godard, Hubert , et Laurence Louppe. 1993. «Synthèse II, "À l'écoute du corps"». *Nouvelles de Danse*. vol. 17, p. 69-76.

Goffman, Erving. 1991. *Les cadres de l'expérience*. Coll. «Le Sens commun». Paris: Éditions de Minuit, 573 p.

Grammont, Franck. 2003. «L'action dans le miroir». *Annales de la Fondation Fyssen*. vol. 18, p. 11-17. En ligne. <http://sites.univ-provence.fr/wcnia/ressources/Grammont%202004%20Annales%20Fyssen%2018.pdf>.

Gray, Judith Anne. 1989. *Dance instruction science applied to the art of movement*. Champaign, Ill.: Human Kinetics, xiii, 168 p.

Green, J. 2007. «Student bodies: dance pedagogy and the soma». *International Handbook of Research in Arts and Education*. vol. springer, p. 119-132.

Groupe "Savoirs d'action" du CNAM, coordonné par Jean-Marie Barbier et Olga Galatanu 2004. *Les savoirs d'action: une mise en mots des compétences*. Coll. «Action et Savoir». Paris: L'Harmattan, 326 p.

Guinchard, Jean-Jacques. 2006. *Max Weber, vie, oeuvres, concepts*. Coll. «Les grands théoriciens». Paris: Ellipses, 112 p.

Hadar, U., D. Wenkert-Olenik, R. Krauss et N. Soroker. 1998. «Gesture and the Processing of Speech: Neuropsychological Evidence». *Brain and language*. vol. 62, , p. 107–126.

Huesca, Roland. 2005. «Les différents corps de la technique». *Quant à la danse*. vol. 2, p. 29-40.

Husserl, Edmund. 1985. *Idees directrices pour une phenomenologie*. Coll. «Collection Tel». Paris: Gallimard, v. p.

Jacko, Julie A. 2007. *Human-computer interaction : HCI intelligent multimodal interaction environments : 12th international conference, HCI international 2007, Beijing, China, July 22-27, 2007 : proceedings, part III*. Coll. «Lecture notes in computer science, 4552». Berlin: Springer, xxi, 1038 p. En ligne. <http://accesbib.uqam.ca/cgi-bin/bduqam/transit.pl?&noMan=25066297 >.

Javeau, Claude. 2007. Fait social. Encyclopédia Universalis

Jousse, Marcel 1948. L'anthroplogie mimismologique, École d'anthropo-biologie

Krasnow, Dona H., et Steven J. Chatfield. 1996. «Dance science and the technique class». *Impulse*. vol. 4, p. 162-172.

Laban, Rudolf von. 1994. *La maîtrise du mouvement essai*. Coll. «L'art de la danse». Paris: Actes Sud, 275 p.

Launay, Isabelle. 2001. «Le don du geste». *revue Protée "Danse et altérité"*. vol. 20, no 2.

Lauze, F. de, et Joan Wildeblood. 1952. *Apologie de la danse a treatise of instruction in dancing and deportment*. London: F. Muller, 221 , [226] de planches p.

Lave, Jean, et Etienne Wenger. 1991. *Situated learning legitimate peripheral participation*. Coll. «Learning in doing». Cambridge, Angleterre: Cambridge University Press, 138 p.

Le Moal, Philippe. 2008. *Dictionnaire de la danse*, Nouvelle éd. Paris: Larousse, xviii, 841 p.

Lecomte, Nathalie, et Centre national de la danse (France). Département du développement de la culture chorégraphique. 2000. *L'histoire de la danse : repères dans le cadre du diplôme d'État*. Coll. «Cahiers de la pédagogie». Pantin, France: Centre national de la danse Département du développement de la culture chorégraphique, 143 p.

Lefebvre, Betty. 1998. «Art et technique, art et enseignement». In *L'enseignement de la danse et après!*, sous la direction de Ciro Giordano Bruni, p. 87-89. Sammeron: GERMS.

Leplat, Jacques. 1997. *Regards sur l'activité en situation de travail contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: Presses universitaires de France, vii, 263 p.

Lifar, Serge. 1949. *Traité de danse académique*. Paris: Bordas, 226 p.

Llorca, Régine. 1993. «comment entraîner la mémoire sensorielle». *Le français dans le monde*. vol. 254, p. 50-54.

Louppe, Laurence. 1994. «Introduction». *Nouvelles de Danse*. vol. 20, no La transmission, p. 14-15.

Louppe, Laurence. 1994. «Transmette L'indicible». *Nouvelles de Danse*. vol. 20, no La transmission, p. 16-20.

Louppe, Laurence. 1997. *Poétique de la danse contemporaine*. Bruxelles: Contredanse.

Mathieu, Jean-Baptiste (2001). La fiction naturalisée. Parages. 3, Le pouvoir des fables En ligne. <http:wwwparages.ens.fr/n3/317.htm>.

Maturana, Humberto. 1977. «biology of language: the epistemology of reality». In *Psychology and Biology of Language and Thought*, G.A. Miller et E. Lenneberg, p. 27-64. New York: Academic Press.

Maturana, Humberto Romecin, et Francisco J. Varela. 1980. *Autopoiesis and cognition the realization of the living. With a pref. to autopoiesis by Sir Stafford beer*. Coll. «Boston studies in the philosophy of science 42». Dordrecht: D. Reidel, 141 pages p.

Maturana, Humberto Romecin, et Francisco J. Varela. 1994. *L'arbre de la connaissance racines biologiques de la compréhension humaine*. Coll. «Vie artificielle». Paris ; Don Mills, Ont.: Addison-Wesley, xiii, 256 p.

Mauss, Marcel (1936). Les techniques du corps. Journal de Psychologie Normale et Pathologique, . J.-M. Tremblay, Université du Québec à Chicoutimi, 2002. XXXII, 3-4, 15 mars - 15 avril En ligne. <http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.mam.tec http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/socio_et_anthropo/6_Techniques_corps/Techniques_corps.htm>.

Mauss, Marcel, et Claude Lévi-Strauss. 2004. *Sociologie et anthropologie*, 11e éd. Paris: PUF : , lii, 482 p.

Mead, George-Herbert. 1997. «La chose physique». *Réseaux*. vol. 85, p. 200-210.

Meltzoff, Andrew N. , et M. Keith Moore (2005). Imitation et développement humain : les premiers temps de la vie Terrain. 44 (mars 2005): 71-90 p En ligne. <http://terrain.revues.org/document2455.html. >.

Menicacci, Armando, et Emmanuele Quinz (2005). Conversation avec Hubert Godard. Quant à la danse, Images en manoeuvres / Le Mas de la danse. 2: 42-47 p

Merleau-Ponty, Maurice. 1976. *Phénoménologie de la perception*. Coll. «Collection Tel 4». Paris: Gallimard, 531 pages p.

Merleau-Ponty, Maurice. 1996. *Le primat de la perception et ses conséquences philosophiques ; précédé de Projet de travail sur la nature de la perception 1933 ; La nature de la perception : 1934*. Paris: Verdier, 103 p.

Merleau-Ponty, Maurice, et Alphonse de Waelhens. 2006. *La structure du comportement*, 3e. Coll. «Quadrige. Grands textes». Paris: PUF, 248 p.

Mialaret, Gaston. 1996. «Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation». In *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Jean-Marie Barbier, p. 161-187. Paris: PUF.

Ministère de la culture et de la communication (2002). Diplôme d'état de professeur de danse, loi du 10 juillet 1989. Direction de la musique de la danse du théâtre et des spectacles, République française

Morin, Edgar. 1986. *La connaissance de la connaissance*. Paris: Éditions du Seuil, v. p.

Morin, Edgar. 1997. Pour une réforme de la pensée. Collège Hraclite ifrance En ligne. <http://college-heraclite.ifrance.com/documents/r_actuels/em_reforme.htm>.

Mosston, Muska, et Sara Ashworth. 1990. *The spectrum of teaching styles from command to discovery*. New York: Longman, xv, 327 p.

Mutelesi, Edmund M. 1998. «Subjectivité comme auto-organisation. Une étude du constructivisme radical au départ de Husserl.». Louvain-la-Neuve, Institut Supérieur de Philosophie, Université Catholique de Louvain 280 p.

Newman, Barbara. 1982. *Striking a balance dancers talk about dancing*, Pbk. Boston: Houghton Mifflin, 402 p.

Noverre, Jean Georges. 1952. *Lettres sur la danse et les arts imitateurs*. Paris: Lieutier, 357 p.

Oser, Fritz K. , et Franz J. Baeriswyl. 2001. «Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning». In *Handbook of Research onTeaching* fourth edition, V. Richardson, p. 1031-1065. Washington DC: American Educational Research Association.

Oughourlian, Jean-Michel. 2000. *Hystérie, transe, possession un mime nommé désir*. Coll. «Espaces théoriques». Paris ; Montréal: L'Harmattan, 311 p.

Paillé, Pierre. 1994. «L'analyse par théorisation ancrée = The grounded theory analysis». *Cahiers de recherche sociologique*. vol. 23, p. 147-181.

Paillé, Pierre, et Alex Mucchielli. 2003. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Coll. «Collection U». Paris: A. Colin, 211 p.

Paquay, Léopold, et Jean-Baptiste Dayez. 2006. «Présentation de l'article de Fritz Oser et Franz Baeriswyl "Choregraphies of teaching. Bridgong instruction to learning"». In *Colloque international OPEN (Observation des Pratiques ENseignantes)* (7-8/11/2006). En ligne. <www.uclouvain.be/perso/jean-baptiste.dayez/index_fr.htm >.

Park, Robert Ezra, et Ernest Watson Burgess. 1969. *Introduction to the science of sociology introd. by morris janowitz. 3rd ed. rev*. Coll. «The Heritage of sociology». Chicago: University of Chicago Press, 1040 pages p.

Peix-Arguel, Mireille. 1980. *Danse et enseignement quel corps*. Coll. «Collection Sport + enseignement. 37». Paris: Vigot, 224 pages p.

Peix-Arguel, Mireille. 1992. *Danse le corps enjeu*. Coll. «Pratiques corporelles». Paris: Presses universitaires de France, 305 p.

Penso-Latouche, Annick 2006. «Présentation de la méthode ADAC © MCVA ». En ligne. <http://www.apl-conseil.com/methode%20ADAC.pdf>.

Pépin, Yvon. 1994. «Savoirs pratiques et savoirs scolaires: une représentation constructiviste de l'éducation». *Revue des sciences de l'éducation*. vol. 20, no 1, p. 63-85.

Petton, Luc 1998. «À propos de passations directes». In *Histoires de corps,* p. 262. Paris: Centre de ressources Musique et danse.

Piollet, Wilfride. 1994. «À propos de la transmission de la danse classique». *Nouvelles de Danse*. vol. 20, no La transmission, p. 39-42.

Plumptre, Timothy, Canada. Ministère des communications. Direction générale des arts et de la culture. Direction de la recherche et des statistiques et Association canadienne des organisations professionnelles de la danse (1982). Entrer dans la danse la danse professionnelle au Canada. Ottawa, Ministère des Communications: 163 p

Polanyi, Michael. 1966. *The tacit dimension*. Coll. «Terry lectures 1962». Garden City, N.Y.: Doubleday, 108 pages p.

Pomarès, Jean (1999). le geste flou et le mouvement fossile. Les acquisitions techniques en danse contemporaine. Paris, Centre National de la Danse

Pujade-Renaud, Claude. 1976. *Danse et narcissisme en éducation*. Coll. «Science de l'éducation». Paris: ESF, 144 pages p.

Quatremère de Quincy, M. 1980. *De l'imitation 1823*. Paris: Editions des Archives d'Architecture Moderne., xii, 435, lx p.

Quéré, Louis. 1997. «Présentation du texte "La chose physique" de Mead». *Réseaux*. vol. 85, p. 197-199.

Rambert, Marie. 1972. *Quicksilver the autobiography of Marie Rambert*. London: Macmillan, 231 pages p.

Rancière, Jacques. 1987. *Le maitre ignorant cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris: A. Fayard, 233 p.

Rannou, Janine , et Ionela Roharik. 2006. *les danseurs, un métier d'engagement*. Coll. «Questions de culture». Paris: Documentation française : Ministère de la culture et de la communication, 463 p.

Ricoeur, Paul. 1977. «Le discours de l'action». In *La sémantique de l'action,* p. 3-137. Paris: Éditions du Centre National de la recherche scientifique.

Rizzolatti G, Fadiga L, Fogassi L et Gallese V. 1996. «Premotor cortex and the recognition of motor actions.». *Cognitive Brain Research*. vol. 3, p. 131–141.

Rizzolatti, Giacomo, Luciano Fadiga, Léonardo Fogassi et Vittorio Gallese. 1999. «Resonance behaviors and mirror neurons». *Archives italiennes de biologie*. vol. 137, p. 85-100.

Rizzolatti, Giacomo, Léonardo Fogassi et Vittorio Gallese. 2001. «Neurophysiological mechanisms underlying the understanding and imitation of action». Trad. de: *anglais*. In *Nature Neuroscience Reviews* (Septembre): Macmillan Magazines Ltd. En ligne. <www.nature.com/reviews/neuro>.

Rogiers, Xavier. 1997. *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Bruxelles: De Boeck université

Roseman, Janet Lynn. 2001. *Dance masters : interviews with legends of dance*. New York: Routledge, xii, 183 p.

Sadaoui, Marc. 2002. *L'enseignement de la danse: qualification des enseignants, formation et devenir des danseurs professionnels*. Coll. «Rapports officiels». Paris: La documentation française.

Sander, Emmanuel. 2000. *L'analogie, du naïf au créatif : analogie et catégorisation*. Paris ; Montréal: L'Harmattan, viii, 218 p.

Sartre, Jean-Paul. 1989. *L'imagination*, 3e éd. corr. Coll. «Quadrige (Presses universitaires de France) 1». Paris: Presses universitaires de France, 164 p.

Schaeffer, Jean-Marie. 1999. *Pourquoi la fiction?* Coll. «Poétique». Paris: Éditions du Seuil, 346 , [341] p.

Schaeffer, Jean-Marie, et Alexandre Prstojevic (1999). Entretien avec Jean-Marie Schaëffer, auteur de *Pourquoi la fiction?* http://www.Vox-poetica/entretiens/schaeffer.htm En ligne. <http://.www.vox-poetica.org/entretiens/schaeffer.htm>.

Schlaich, Joan, et Betty DuPont. 1993. *The art of teaching dance technique*. Reston, Virg.
Reston, Virg.: National Dance Association
American Alliance for Health Physical Education Recreation and Dance, xiv, 98 p.

Schön, Donald A. 1994. *Le praticien réflexif à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Coll. «Collection Formation des maîtres». Montréal: Éditions Logiques, 418 p.

Schön, Donald A. 1996. «A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes». In *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Jean-Marie Barbier, p. 201-222. Paris: PUF.

Schutz, Alfred, Kaj Noschis et Denys de Caprona. 1987. *Le chercheur et le quotidien phenomenologie des sciences sociales*. Coll. «Sociétés». Paris: Méridiens Klincksieck, 286 p.

Schwartz, Yves, et Louis Durrive. 2003. *Travail et ergologie, entretiens sur l'activité humaine*. Toulouse: Octarès éditions, 314 p.

Sensevy, Gérard (2000). Rapport final groupe GIP 148 DIGESTE (didactique et gesgtes professionnels). Rennes, Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Bretagne: 81 p En ligne. <www.bretagne.iufm.fr/digitalAssets/1239_gip158.pdf >.

Serre, Jean-Claude. 1984. «La danse parmi les autres formes de la motricité». *La Recherche en Danse*. vol. 3, p. 135-156.

Shawn, Ted. 1954. *Every little movement, a book about François Delsarte*: Eagle Printing.

Simmel, Georg, et Julien Freund. 1981. *Sociologie et epistemologie*. Coll. «Sociologies». Paris: Presses universitaires de France, 238 p.

Sperber, Dan, et Deirdre Wilson. 1989. *La pertinence communication et cognition*. Coll. «Propositions». Paris: Éditions de Minuit, 396 p.

Suchman, Lucille Alice. 1987. *Plans and situated actions the problem of human-machine communication*. Cambridge, Angleterre: Cambridge University Press, xii, 203 p.

Swanson, Amy. 1983. «Isadora Duncan : à propos de son enseignement et de sa filiation». *La Recherche en Danse*. vol. 2, p. 63-74.

Tarde, Gabriel de (1895, ed. 1993). Les lois de l'imitation. Les classiques des sciences sociales sous la direction de Jean-marie Tremblay. Paris, Kimé Éditeur Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi: 428 p En ligne. <http://www.uqac.uquebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html>.

Theureau, Jacques. 2002. «L'entretien d'autoconfrontation comme composante d'un programme de recherche empirique et technologique». In *II°Journées Internationales des Sciences du Sport "Expertise et sport de haut niveau"* (12-15 Novembre 2002). En ligne. <http://www.coursdaction.net/>.

Theureau, Jacques. 2004. *Le cours d'action : méthode élémentaire*, 2e éd. Toulouse: Octarès éditions, 281 p.

Thévenot, Laurent. 1990. «L'action qui convient». In *Les formes de l'action*, p. 39-69. Paris: École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Thinès, Georges (2007). Perception. Encyclopaedia Universalis

Thomas, David R. 2006. «A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data». *American journal of evaluation*. vol. 27, no 2, p. 237-246.

Van Elslande, Pierre , et Dominique Fleury. 1997. «Des catégories statiques aux scripts séquentialisés : interprétations et anticipations en situations « naturelles » ». In

Catégorisation et cognition : De la perception au discours, Danièle Dubois, p. 85-105. Paris: Kimé.

Varela, Francisco J. 1989. *Autonomie et connaissance : essai sur le vivant*. Coll. «Couleur des idées». Paris: Éditions du Seuil, 247, [247] p.

Varela, Francisco J., Evan Thompson et Eleanor Rosch. 1993. *L'inscription corporelle de l'esprit sciences cognitives et expérience humaine*. Paris: Éditions du Seuil, 377 p.

Vellet, Joëlle. 2003. «Contribution à l'étude des discours en situation dans la transmission de la danse. Discours et gestes dansés dans le travail d'Odile Duboc». dissertation, Paris, Ethétiques, Sciences et technologies des Arts, Université de Paris 8.

Vellet, Joëlle. 2006. «La transmission matricielle de la danse contemporaine». *STAPS*. vol. 72, no 2, p. 79-91.

Vermersch, Pierre. 2001. «Conscience directe et conscience réfléchie». *Expliciter*, no 39, p. 10-31.

Vigarello, Georges. 2001. *Le corps redressé : histoire d'un pouvoir pédagogique*, Nouv. éd. . Coll. «Collection Dynamiques». Paris: A. Colin, 222 p.

Vigarello, Georges, et J Vives. 1986. «Discours de l'entraîneur et technique corporelle». *Revue EPS*. vol. 200-201, p. 146-153.

Villodre, Nicolas. 1992. «Arbeau et l'écriture de la danse». *Revue d'esthétique*. vol. La danse, p. 81-82.

Vivès, Jean. 1983. «Technique corporelle et discours technique». *E.P.S.*

Vygotski, L. S., et Jean Piaget. 1997. *Pensée et langage*, 3e éd. Paris: La Dispute, 536 p.

Wallon, Henri. 1948. *De l'acte a la pensée essai de psychologie comparée*. Coll. «Bibliothèque de philosophie scientifique». Paris: Flammarion, 250 pages p.

Wallon, Henri. 1970. *De l'acte à la pensée : Essai de psychologie comparée*. Coll. «Nouvelle bibliothèque scientifique». Paris Flammarion, c1970, 239 p.

Winnykamen, Fayda. 1990. *Apprendre en imitant?* Coll. «Psychologie d'aujourd'hui». Paris: Presses universitaires de France, 363 p.

Wulf, Christoph. 1998. «la mimesis dans la constitution du sujet et de la communauté». In *Action, affects et transformation de soi*, Jean-Marie Barbier et Olga Galatanu, p. 240-269. Paris: PUF.

Yando, Regina, Edward Zigler et Victoria Seitz. 1978. *Imitation a developmental perspective*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum, 207 pages p.

Zaccaï-Reyners, Nathalie (2005). Fiction et typification http://.revues.org/documents378.html. 5, La subjectivité En ligne. <http://.revues.org/documents378.html>.