

Enseignement de la danse et rapport(s) au corps : quels enjeux identitaires ?

T. Perez-Roux, PU Université P. Valéry, Université Montpellier 3, LIRDEF EA 3749, therese.perez-roux@univ-montp3.fr

La formation des futurs enseignants de danse se déroulant dans les (ex) CEFEDM (Centres de formation à l'enseignement de la danse et de la musique) provoque un certain nombre de déplacements en termes de rapport à la danse, au corps, à soi et aux autres, renvoyant à des enjeux identitaires que nous cherchons à mettre en lumière. Nous avons suivi une promotion d'étudiants durant leurs deux années de professionnalisation (2009-2011) pour tenter d'analyser les dynamiques d'appropriation et les formes d'engagement dans la formation, les ressources - pragmatiques ou symboliques - mobilisées pour construire une identité professionnelle d'enseignant et se confronter aux diverses procédures d'évaluation qui organisent le parcours.

Notre approche permet de repérer des évolutions dans la représentation du corps : celui du soi-élève (danseur) et celui du soi-enseignant engageant nombre de questionnements vis-à-vis du (futur) métier. Derrière ce corps travaillé, analysé et exposé aux regards, se joue un mode de relation à l'autre qu'il convient d'appriivoiser. Dans le processus de professionnalisation, la nécessité de (ré)assurance en termes d'image de soi reste fortement combinée aux formes de reconnaissance d'autrui. Les questionnements liés au statut du corps dans l'acte de transmission génèrent des remaniements identitaires et ouvrent sur de nouveaux projets professionnels et personnels. Ces projets sont porteurs d'un dialogue renouvelé entre sphère de l'enseignement et registre artistique.

Mots clés : danse, enseignement, formation professionnelle, représentations, identité

Key-words : dance, teaching, vocational training, representations, identity

Danza de enseñanza y relación (s) con el cuerpo: ¿Qué identidad temas?

La formación de futuros profesores de danza en los (ex) CEFEDM (centros de capacitación para la enseñanza de música y danza) causa una serie de desplazamientos con respecto a la danza, al cuerpo, a la relación entre si-mismo y los otros, refiriéndose a procesos identitarios que intentamos destacar. Hemos seguido una promoción de estudiantes durante sus dos años de profesionalización (2009-2011) para tratar de analizar las dinámicas de apropiación y las formas de participación en la formación, los recursos - pragmáticos o simbólicos - movilizados para construir una identidad profesional docente y hacer frente a diversos procedimientos de evaluación que organizan el curso.

Nuestro enfoque permite identificar los cambios en la representación del cuerpo: entre el si-mismo estudiante (bailarin) y el si-mismo profesor supone varias preguntas con respecto a la profesionalidad (futuro). Detrás de este cuerpo trabajado, analizado y expuesto a los ojos, se notan formas de relación con el otro que necesitan ser domesticadas. En el proceso de profesionalización, la necesidad de sentirse (re)asegurado en términos de imagen de si-mismo se combina fuertemente con formas de reconocimiento de los demás. Las preguntas relacionadas con el estado del cuerpo en el acto de transmisión generan cambios identitarios y abren nuevos proyectos profesionales y personales. Estos proyectos suponen un diálogo renovado entre la esfera de la enseñanza y el registro artístico.

Palabras clave : danza, enseñanza, formación profesional, representaciones, identidad

Enseignement de la danse et rapport(s) au corps : quels enjeux identitaires ?

Thérèse Perez-Roux, PU en Sciences de l'Education, Université P. Valéry, Montpellier, laboratoire : LIRDEF EA 3749 therese.perez-roux@univ-montp3.fr

1. Introduction

1.1. Objet de la recherche

Dans cette contribution, nous nous intéressons à la manière dont les étudiants d'un Centre de Formation des Enseignants de Danse Et de Musique (CEFEDM¹) dans la filière Danse s'inscrivent dans un processus de professionnalisation préparant au Diplôme d'Etat d'enseignant de danse. L'étude se situe juste avant que les CEFEDM, sous tutelle du Ministère de la Culture et de la Communication, ne soient l'objet d'une restructuration / universitarisation des cursus (Pôle d'enseignement supérieur spectacle vivant²).

Dans la période de transition liée à la professionnalisation vers un métier, les étudiant-e-s en formation sont amenés à expérimenter le passage complexe d'une pratique de danse (pour soi), relativement diversifiée, vécue avec passion, vers une pratique de l'enseignement (Brun, 2013). En effet, la construction progressive d'une professionnalité enseignante (Perez-Roux, 2012) suppose le développement des compétences (artistiques, culturelles, techniques, pédagogiques, didactiques) attendues par l'institution dans le cadre de la qualification ; elle engage par ailleurs une dimension identitaire car entrer dans l'apprentissage du métier d'enseignant suppose un certain nombre de déplacements que nous essayons de comprendre. Ainsi, notre approche tente d'éclairer les évolutions de ces étudiants dans un processus de formation qui invite à repérer/se repérer, à comprendre/se comprendre, à clarifier ses choix, à se distancier pour, à terme, s'assumer comme enseignant à part entière. Ceci renvoie inévitablement à de puissants enjeux identitaires. Par exemple, lorsque l'on enseigne, comment se vit la tension entre le corps du soi-danseur et celui du soi-enseignant, mais aussi bien entendu entre soi et autrui, entre objet (la danse) et sujet (apprenant), entre singularité du parcours et dynamiques collectives, entre désir et contraintes, etc.

¹ Les Centres de Formation des Enseignants de la Danse Et de la Musique dépendent Ministère de la Culture et de la communication. Ils préparent au DE (Diplôme d'Etat) de Professeur de danse, avec 3 options possibles : danse classique, danse contemporaine ou danse jazz. Le DE correspond à un diplôme de niveau III.

² Depuis 2013, le CEFEDM Bretagne - Pays de Loire est devenu l'un des quinze établissements d'enseignement supérieur spectacle vivant en France et le seul interrégional. A l'instar des écoles d'architecture, des beaux-arts ou de design, il s'inscrit dans le paysage européen « Licence – Master – Doctorat » (LMD). Il propose des formations post-conservatoires et post-baccalauréat qui préparent au Diplôme National Supérieur Professionnel de musicien (DNSPM) et aux Diplômes d'Etat (DE) de professeur de danse et de professeur de musique. <http://www.lepontsuperieur.eu/content/le-pole/presentation-14.php#sthash.evjBnsTX.dpuf>

La formation, qui se déroule sur deux ans, propose des rencontres, amène à vivre et confronter des univers artistiques, des expériences plurielles. Elle amène aussi des formes de déstabilisations qui provoquent des remaniements dans le rapport à la danse, au corps, à soi et aux autres.

1.2. Contexte de la formation au CEFEDM Bretagne-Pays de Loire

Au moment de l'enquête, la formation au Diplôme d'Etat se déroule sur deux années. Le recrutement pour accéder au cursus nécessite d'être âgé d'au moins 18 ans et d'avoir réussi l'Examen d'Aptitude Technique (EAT³) dans l'option danse jazz, danse contemporaine ou danse classique.

En fin de 1^o année au CEFEDM, les étudiants passent trois unités de valeur (UV) théoriques (anatomie-physiologie, histoire de la danse et formation musicale). L'obtention de ces UV conditionne la possibilité de se présenter, en fin de 2^{ème} année, à l'épreuve de pédagogie spécifique. C'est alors la compétence à enseigner qui est évaluée à partir d'épreuves pratiques : faire cours à un groupe d'enfants en « éveil-initiation », puis à des danseurs de niveau avancé. Les deux prestations sont suivies d'un entretien avec le jury. Ces épreuves permettent de repérer, à travers l'acte de transmission (dont le corps est le média privilégié), l'intégration des contenus de la formation.

De plus l'organisation du cursus, dans le CEFEDM étudié, met en relief certains choix : favoriser des ateliers entre spécialistes Jazz et spécialistes Contemporain, entre danseurs et musiciens pour éprouver, dès la première année, les questionnements liés à la transmission, en abordant les aspects génériques et les spécificités (Faure, 2000). Enfin, en deuxième année, les regards croisés sur l'apprentissage à l'enseignement des étudiants s'opère avec des formateurs pluri-catégoriels et en alternance avec des moments de stage. Dans cette dynamique d'appropriation progressive des gestes du métier, le travail au sein du groupe de pairs se révèle essentiel car, à travers les différentes mises en situation pédagogiques, le corps est (re)questionné en permanence: technique, lisibilité, justesse, présence, etc. sont au cœur des débats et invitent sans cesse à reconsidérer l'engagement du danseur au regard des exigences de la transmission.

1.3. Une approche du rapport au corps et des questions identitaires : repères théoriques

S'intéresser au rapport au corps des étudiant-e-s se formant pour devenir enseignant-e-s nécessite de clarifier la manière dont nous envisageons le « rapport à ». Charlot considère le rapport au savoir comme un « *rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre [...]* Ce rapport inclut les représentations, envisagées comme des

³ Pour des informations complémentaires :

<http://www.culturecommunication.gouv.fr/Disciplinessecteurs/Danse/Enseignement-formation-et-metiers-danse/L-Examen-d-Aptitude-Technique-EAT>

systèmes de relation, d'interprétation, ancrées dans un réseau de significations » (Charlot, 1997, p. 93). La transposition de cette définition paraît féconde à deux niveaux. Tout d'abord pour interroger le rapport au corps. Dans quel système de représentations du corps se situe l'étudiant entrant en formation : corps performant, porteur de sens, sensible ? Dans ses apprentissages antérieurs, l'étudiant a construit un rapport au corps, le plus souvent inconscient, relié aux codes, aux normes d'un style spécifique, en développant des univers de sens plus ou moins référés à une culture artistique. Faire de la danse jazz ou de la danse contemporaine amène à investir des motricités spécifiques. Le choix de tel ou tel style de danse reste fortement relié à des ancrages socio-culturels et à leurs imaginaires. En ce sens, pratiquer le jazz ou le contemporain n'ouvre ni sur le même rapport au corps, ni sur les mêmes esthétiques, ni sur les mêmes modes d'apprentissage (Faure, 2000).

Par ailleurs, une transposition est possible (même si elle est limitée) au niveau du rapport à la formation. En fait, si l'entrée dans le métier se fait sur la base de représentations fondées sur des valeurs, elle est aussi portée par des discours, des cultures, des projections ancrées dans l'expérience de la danse. L'étudiant-e en formation intègre peu à peu le contexte et tente de s'y adapter. Mais ce processus, loin d'être linéaire, suppose des moments de remise en cause des représentations initiales ; il s'agit alors de les dépasser pour construire de nouvelles cohérences, nécessaires au développement des compétences professionnelles (Wittorski, 2007). Ainsi, un certain nombre de représentations permettent aux étudiant-e-s de fonder, de justifier et de rationaliser leurs prises de positions vis-à-vis de la danse qui les a construit-e-s, du métier d'enseignant de danse, des élèves et de la logique de formation. S'attacher à leur émergence dans les discours permet de comprendre comment chacun-e construit son monde professionnel et lui donnent sens (Perez-Roux, 2008).

Par ailleurs, la mise en relation des représentations, des valeurs et des pratiques permet d'approcher les questions identitaires (Blin, 1998 ; Roux-Perez, 2003 ; Kaddouri, 2010). Pour Tap (1998) l'identité, c'est « *l'ensemble des représentations et des sentiments qu'une personne développe à propos d'elle-même. C'est ce qui permet de rester le même, de se réaliser soi-même et de devenir soi-même, dans une société et une culture donnée, et en relation avec les autres* » (p. 65). De ce point de vue, se confronter à l'apprentissage du métier d'enseignant suppose un certain nombre de déplacements que nous essayons de comprendre, en nous centrant sur l'évolution du rapport au corps.

Pour notre part, au carrefour d'une sociologie compréhensive et d'une approche psychosociologique, nous envisageons l'identité professionnelle des (futurs) enseignants comme un processus complexe et dynamique situé à l'articulation de plusieurs dimensions, plus ou moins en tension, suscitant plusieurs registres de transactions⁴ : entre continuité et changement, entre soi et autrui, entre unité et diversité (Perez-Roux, 2011). Tout d'abord, l'individu préserve le sentiment de rester le même au fil du temps et doit nécessairement

⁴ Pour Dubar (1992), les transactions correspondent à des actions qui traversent la situation individuelle et nécessitent délibérations, ajustements et compromis : qu'elles soient d'ordre biographique ou relationnel, il s'agit pour le sujet de peser le pour et le contre, d'apprécier les avantages et les risques, d'échanger du possible contre de l'acquis.

s'adapter, en fonction de changements plus ou moins souhaités et/ou contrôlés: l'itinéraire professionnel intègre cet axe continuité-changement à travers un couplage entre histoire du sujet et modifications de l'environnement. Dans la formation pour devenir enseignant, le débutant doit s'approprier de nouveaux repères. Comment préserve-t-il le sentiment de rester le même, de conserver ses valeurs tout en assumant un certain nombre de transformations nécessaires pour investir un nouveau métier ?

Par ailleurs, l'individu élabore une image de soi en relation (accord, tension, contradiction) avec celles que, selon lui, les autres lui attribuent : le sentiment de reconnaissance ou de non reconnaissance d'autrui qui en découle se révèle essentiel dans la construction identitaire. Comment l'étudiant prend-il en compte l'ensemble des regards croisés sur sa pratique (autres étudiants, élèves, formateurs, tuteurs de stage)? Dans quelle mesure cela l'aide-t-il à se définir comme futur professionnel ?

Enfin, l'individu fait en sorte de conserver une cohérence interne (unité) tout en développant une relative diversité à travers de multiples ressources sur lesquelles il peut s'appuyer pour s'adapter à des situations changeantes. Quels registres de pensée et d'action revendiquent les étudiant-e-s, quelles ressources sont mobilisées pour trouver un équilibre et conserver un sentiment de cohérence dans une période de formation où tant de nouveaux savoirs restent à construire ?

Pour répondre à ces questions, nous avons conduit une étude longitudinale auprès des étudiant-e-s du CEFEDM. Avant d'en donner quelques résultats, nous présentons la méthodologie utilisée dans ce cadre.

2. Méthodologie

Pour réaliser cette étude, nous avons recueilli plusieurs types de données qui seront mobilisées de façon plus ou moins importante dans l'article⁵.

2.1. Recueil des données

Plusieurs sources nous ont permis d'approcher le rapport au corps et les transformations identitaires durant le parcours de professionnalisation. En janvier de la première année de formation, nous avons proposé un questionnaire à 4 promotions d'étudiants (n=83). Ce dernier portait sur les parcours des étudiants et les raisons de leur choix d'orientation vers le DE, sur leurs représentations de l'enseignant de danse et sur leur conception de l'enseignement de la danse.

⁵ D'autres résultats de cette recherche seront publiés dans : Perez-Roux (2015) *Dynamiques identitaires dans les parcours de professionnalisation : des danseuses entre artistique et pédagogique*.

Par ailleurs, nous avons suivi une promotion d'étudiants durant leurs deux années de professionnalisation⁶ (septembre 2009 à juin 2011) pour tenter d'analyser les dynamiques d'appropriation et les formes d'engagement dans la formation, les ressources - pragmatiques ou symboliques - mobilisées pour construire une identité professionnelle d'enseignant et se confronter aux diverses procédures d'évaluation qui organisent le parcours jusqu'à l'obtention du DE.

Enfin, dans ce même groupe, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs avec 6 étudiantes volontaires ayant choisi la spécialité Jazz : le premier s'est déroulé en juin 2010, après l'évaluation des différentes UV ; le second en juin 2011, une fois passées les épreuves du diplôme d'état et avant d'en connaître les résultats. Une semaine avant cette deuxième rencontre, chaque étudiante a reçu la retranscription intégrale de son premier entretien.

2.2. Traitement des données

La saisie et le traitement des questionnaires ont été effectués sous *Sphinx Lexica*. Les questions ouvertes ont été traitées à partir d'une analyse de contenu manuelle.

Le traitement des corpus d'entretiens, retranscrits intégralement, a été réalisé à partir du logiciel conçu par Max Reinert pour analyser les principaux « mondes lexicaux⁷ » d'un corpus de textes (logiciel ALCESTE 4.8 : Analyse des Lexèmes Co-occurents dans les Énoncés Simples d'un TEXte). Ce logiciel permet : « *l'analyse distributionnelle à l'intérieur d'un seul discours, considéré individuellement, pour mettre en évidence certaines corrélations entre la langue et d'autres formes de comportement. Ce n'est pas tant les différences des distributions lexicales entre auteurs [ici étudiants] qui nous intéressent que la dynamique discursive du groupe en tant que groupe, le corpus étant considéré comme un discours unique* » (Reinert, 1997, p. 1).

L'objectif de cette analyse est d'obtenir les énoncés du corpus étudié les plus fréquents, grâce au repérage des cooccurrences des mots et/ou de leurs racines afin d'en dégager les mondes lexicaux. Le classement proprement dit des énoncés est obtenu à l'aide d'une procédure statistique : la classification descendante hiérarchique qui est une technique dérivée de l'analyse factorielle des correspondances. Nous faisons l'hypothèse, avec l'auteur de ce logiciel, que l'analyse des traces lexicales d'un ensemble d'énoncés peut permettre de différencier globalement les thèmes les plus prégnants.

L'utilisation de ce logiciel permet donc de mettre en évidence les "lieux usuels", les univers de sens, investis par les énonciateurs. « *C'est la redondance des traces lexicales qui permet de repérer les lieux les plus fréquentés [...] par les énonciateurs [...] Ces mondes lexicaux sont donc des traces purement sémiotiques inscrites dans la matérialité même du texte. En eux-*

⁶ Au-delà du questionnaire proposé en janvier de la première année de formation, nous avons procédé à un état des lieux en fin de 1^o année de formation, puis en début et fin de 2^o année de formation.

⁷ Les mondes lexicaux, considérés dans leur ensemble, constituent des univers de sens traversés par l'ensemble des répondants mais dans lesquels certains individus émergent plus fortement.

mêmes, ils sont indépendants de toute interprétation » (Reinert, 1997, p. 5). Mais, ils prendront sens à travers une activité interprétative⁸.

Dans les deux traitements effectués sous *Alceste* (entretiens réalisés en juin 2010 et entretiens réalisés en juin 2011), nous avons retenu deux catégories particulières qui mettaient en avant, de façon directe ou indirecte, la problématique du corps en relation avec le rapport à la formation.

2.3. Caractéristiques des groupes étudiés

Parmi les 83 étudiant-e-s ayant répondu au questionnaire, 10% seulement (8) sont des hommes. 34 sont inscrits dans l'option Danse contemporaine (DC) et 49 dans l'option Danse Jazz (DJ). Les 2/3 des DC et 7/8 des DJ ont une expérience d'enseignement avant d'entrer en formation. Celle-ci se poursuit parfois durant le cursus au CEFEDM : 34 étudiant-e-s ont déjà assuré un cours sur un an ou plus et 13 ont donné un cours régulier pendant au moins 2 mois. Les autres font état de quelques remplacements, d'interventions lors de stages de danse ou d'autres expériences comme l'animation en centres de loisirs, ayant permis de proposer cette activité. Au niveau du cursus scolaire et universitaire, la quasi-totalité est titulaire du Baccalauréat (7 étudiant-e-s sont passé-e-s par un BEP). Au final, 12 ont obtenu un bac professionnel, 39 un bac général, 9 ont un niveau bac +2 (BTS, DUT), 19 sont titulaires d'une licence et 5 d'un master.

Enfin, les parcours de danse sont assez contrastés. La moitié des étudiant-e-s interrogé-e-s a bénéficié d'une année de préparation pour passer l'EAT (Epreuve d'Aptitude Technique). Sur l'ensemble des réponses, 24% des étudiant-e-s (23) ont une expérience d'interprète ; 53% (45) ont suivi une formation artistique dans une école « reconnue » pour la formation du danseur. Les autres se sont formé-e-s au sein d'associations diverses, implantées sur l'ensemble du territoire régional et sur des durées plus ou moins longues

Les 6 étudiantes suivies sur deux années sont représentatives de ces profils, à une caractéristique près : toutes ont choisi la spécialité danse jazz.

3. Résultats

⁸ L'activité interprétative s'organise à partir de plusieurs opérations : à l'échelle du groupe enquêté, les mondes lexicaux sont établis sur la base de mots à plus fort Khi2. Dans cette base, les énoncés verbaux font l'objet d'une attention particulière pour catégoriser la classe. Par ailleurs, nous prenons en considération les mots correspondant à une absence de Khi 2 significative. Les différentes classes (ou catégories) ont été reconstruites à partir des caractéristiques significatives. Le sens a ensuite été affiné en prenant en compte les Unités de Contexte Élémentaire (UCE) qui s'y rattachent ; cette opération recontextualise les énoncés et diminue des effets d'interprétation. La classification double a permis de traiter 48% des UCE pour le corpus de 2010 et 63% des UCE pour celui de 2011. Ces pourcentages, relativement faibles, donnent des tendances qui sont vérifiées et complétées avec l'analyse qualitative et thématique des entretiens que nous ne pouvons développer dans le format de cet article.

3.1. Statut et place du corps dans le projet d'enseigner : évolutions repérées au niveau du groupe

Les questionnaires renseignés en janvier de la première année de formation donnent, de façon indirecte, une approche du rapport au corps pour le groupe étudié (n=83). Les raisons⁹ les plus fréquemment citées par les étudiant-e-s entrées en formation au CEFEDM s'organisent autour de trois priorités : « *envie de transmettre une passion pour la danse* » (85%), « *motivation pour l'enseignement* » (53%) et « *possibilité de travailler avec des publics variés* » (53%). La passion pour la danse, qui traverse l'ensemble des discours, semble le levier principal pour une orientation vers l'enseignement. Les apprentissages spécifiques dans tel ou tel style de danse, sur des durées plus ou moins longues, n'ont pas toujours débouché sur la possibilité de devenir danseu-se-r. Le travail assidu en milieu associatif ou le choix de tenter une école de danse « reconnue » a permis de mettre en œuvre ce projet d'enseigner en montrant au préalable ses compétences techniques à travers la réussite de l'EAT.

Lorsque la formation commence, les étudiant-e-s ont une image idéalisée d'un enseignant qui saurait prioritairement : « *construire des contenus adaptés à la diversité des élèves* » (53%) et « *maîtriser une ou des techniques* » (45%). Ces réponses soulignent la place accordée au corps dans sa dimension technique et le souci de pouvoir jouer sur les formes corporelles et leur niveau de difficulté/complexité pour s'adapter à des publics variés.

Dans l'analyse des bilans conduits en fin de première année de formation, pour la promotion suivie sur la durée du cursus, deux points retiennent notre attention.

Tout d'abord, dans leur grande majorité les étudiant-e-s regrettent l'absence de cours techniques (dans leur spécialité) intégrés dans le cursus, et le manque de temps pour se former en dehors du CEFEDM. Ils expriment la crainte de voir leurs compétences en danse compromises. Si par ailleurs ils/elles sont satisfait-e-s d'avoir tissé des liens (notamment à partir du travail sur les fondamentaux du mouvement et les ateliers de création) avec les étudiant-e-s de l'autre spécialité, ce brouillage des frontières leur donne un sentiment partagé : ne plus savoir où se situer (au regard de l'EAT qui faisait bien la partition entre jazz et contemporain) et prendre conscience de la richesse de l'autre style, des transferts possibles et des spécificités fondatrices qui prennent davantage en compte, désormais, les esthétiques de chaque style.

Cela introduit le second point. En fin de première année, les étudiant-e-s rendent compte d'une entrée renforcée dans la culture artistique. Revisitant une expérience de danse, vécue le plus souvent comme une succession de gestuelles, de techniques répétées et progressivement maîtrisées, elles/ils disent la relier désormais à des fondamentaux du mouvement mais aussi à l'histoire de la danse, des courants de pensée, des filiations artistiques. Cette découverte est étayée par les savoirs de la formation qui amènent ainsi les étudiant-e-s, et plus particulièrement celles/ceux de l'option Jazz, à réinterroger les processus d'acquisition et à redonner du sens à l'expérience vécue.

⁹ Sur l'ensemble des questions à choix multiple, les étudiants pouvaient cocher 3 réponses sur un ensemble de 8 items. En conséquence, la somme des pourcentages dépasse 100%.

A ce stade, certain-e-s restent attachés à leur expérience d'élève/d'étudiant-e et aux repères qu'ils y ont construit, d'autres se (dé)placent plus radicalement du côté de l'enseignant et s'engagent dans des problématiques qui génèrent à la fois un sentiment de déstabilisation et un désir de faire face à un nouvel enjeu identitaire : endosser ce nouveau rôle d'enseignant, où chacun-e doit accepter de se mettre en jeu (en Je).

Au cours de cette deuxième année, centrée sur les questionnements liés au processus enseigner - faire apprendre, le travail sur le corps a pris une autre dimension. Les termes les plus choisis pour en rendre compte sont ceux de « *justesse, de lisibilité du mouvement, de lecture des corps* ». En même temps, au plan identitaire, se dessine progressivement une nouvelle tension entre mise en conformité (attentes institutionnelles organisant l'obtention du DE) et émancipation qui suppose à la fois le développement de son propre style d'enseignant et, de fait, de sa propre danse.

3.2. Problématique du corps dans le parcours de formation

L'analyse lexicale des entretiens réalisés avec 6 étudiantes de la spécialité danse jazz en juin 2010 puis en juin 2011 (logiciel *Alceste*) donnent une approche complémentaire. Nous avons choisi de développer les mondes lexicaux - et leurs univers de sens - renvoyant, de façon directe ou indirecte, à la problématique du corps. Nous les resituons dans l'ensemble des catégories proposées par l'analyse sous *Alceste*.

3.2.1. Le corps en jeu dans l'expérience de la formation

Dans le corpus recueilli en juin 2010, trois mondes lexicaux (ou catégories) apparaissent. Le premier, qui réunit 44% des UCE (classe 3), renvoie au parcours antérieur et à la manière dont s'est élaboré progressivement le projet de devenir enseignant-e. Nous ne le développerons pas ici. Les deux autres catégories se rattachent plus précisément la problématique qui nous intéresse.

Le second monde lexical (42% des UCE, classe 1) réactive l'expérience de la formation. Les étudiant-e-s découvrent d'autres démarches que celles vécues jusqu'alors, à travers les propositions des formateurs. Certain-e-s intervenant-e-s génèrent des formes d'identification et confortent les idéaux formulés en début de cursus : « *Mon rêve ? Si on pouvait me dire tu es comme A. [enseignante intervenant dans la formation] Ouah ! Après, je sais que je serai jamais comme elle. On est deux personnes complètement différentes* » (Violaine, niveau Bac+2, préparatrice en pharmacie). Ils invitent aussi à questionner ces démarches pour clarifier la manière d'envisager la pédagogie : « *B. nous donnait pas tout comme ça : 'hop, voilà, c'est ça, il faut apprendre ça'. Il nous faisait chercher et je trouve que c'est important de ne pas tout donner aux élèves. C'est bien qu'ils cherchent aussi !* » (Béatrice, 21 ans, niveau bac et CAP Petite enfance). D'autres formateurs/trices semblent constituer plutôt des contre-modèles : « *On a vécu des choses très différentes. Par exemple avec C., on avait le sentiment des fois d'être dans une position d'élèves mais dans le sens négatif [...] Certains attendent qu'on reste à notre place de bébés, surtout, pour appuyer le fait que le prof est bien dans ses baskets. Moi, c'est*

pas du tout ma manière de voir les choses » (Marie, 23 ans, Bac danse, expérience d'enseignement). Ce côté infantilisant de la formation est ressenti d'autant plus violemment que Marie a déjà construit, à travers des remplacements sur des durées longues, un certain rapport à l'enseignement de la danse.

Par ailleurs, cette catégorie met en avant un questionnement sur le corps lié à la découverte des autres étudiants, de leur diversité en termes d'appropriation du mouvement, et des spécificités motrices liées aux styles de danse (jazz et contemporain). Comme l'évoque Marie, le groupe en formation est hétérogène : *« on vient tous d'horizons complètement différents, donc il y a un moment où on n'a pas la même manière d'investir le mouvement, de penser les choses »*. Cette hétérogénéité peut générer des incompréhensions mais peut aussi constituer une richesse car elle crée des prises de conscience sur la manière singulière d'aborder la danse et sur d'autres registres potentiels : *« c'est une énorme différence... mais c'est aussi super intéressant de travailler avec des gens qui font une autre spécialité. Par exemple D. a dit : Lola, tu vas faire le mouvement avec Julie et en fait, je me suis rendue compte que je le faisais pas du tout de la même manière qu'elle, alors que c'est elle qui nous l'avait appris... Et les autres étaient stupéfaits et ils disaient : les mouvements concrètement sont à peu près les mêmes, la forme est la même, mais ça passe pas du tout par le même endroit, le même chemin »* (Lola, 23 ans, niveau bac, pratique le chant). Les ateliers conjoints danseursmusiciens sont aussi l'objet de découverte : *« très intéressants, les projets danseursmusiciens ! On se confronte à des méthodes de travail différentes. Ils donnent des cours à une personne, nous à un groupe, donc là, y a rien à voir. Ils ont une pratique aussi assez classique, pas nous »* (Violaine) // *« Danseurs musiciens, on ne fonctionne pas du tout de la même manière. Eux, ils vont organiser les choses d'une autre façon que les danseurs »* (Aurélie, niveau licence, formation en STAPS¹⁰ puis réorientation danse).

Ces rencontres, lors des temps de formation transversale, interrogent la future pratique pédagogique dans ses fondements. En deuxième année, la spécificité du jazz ou du contemporain redevient centrale au moment des mises en situation, mais les étudiant-e-s ont progressivement acquis une réflexion sur les enjeux de tel ou tel choix pédagogique- didactique. Le dernier monde lexical que nous souhaitons analyser (14% des UCE, classe 2) concerne plus spécifiquement la pratique de la danse et la manière de l'incarner. Cette question revient fréquemment dans l'ensemble des entretiens, combinée, nous l'avons vu, avec le sentiment d'un manque de cours techniques durant la première année de formation au CEFEDM. Aurélie, peu confiante quant à son niveau d'expertise en danse, vit une frustration liée au manque de pratique et fait état de fortes inquiétudes sur ce point : *« on ne danse plus vraiment en fait, on est dans une espèce d'analyse... et moi je me suis perdue là-dedans... J'arrivais plus à me retrouver, à retrouver mes sensations [...] Techniquement, j'ai l'impression d'avoir régressé... en fait je danse moins donc, du coup, je peux moins prendre conscience des choses que j'ai acquises, mais en tous cas, j'ai l'impression d'avoir perdu [...] J'espère que l'année prochaine je vais réussir à me trouver parce que c'est pas facile de trouver sa gestuelle, sa technique, d'avoir quelque chose à soi qu'on puisse transmettre »*. Cette tension entre « perdre » et « (re)trouver

¹⁰ Sciences et Techniques des Activités Physiques et sportives

» organise le rapport au corps (à soi), en lien avec la formation et le futur métier. Lola, plus rassurée sur son niveau technique (notamment en se comparant à d'autres étudiantes qu'elle juge en difficulté), s'investit différemment dans les contenus de formation : « *moi, je suis vraiment dans mon truc. Il faut que j'essaie de danser à fond, d'évoluer, puisque c'est quand même le but de notre présence en cours. Et dans les cours de C. moi, j'ai l'impression qu'il y a beaucoup de technique, beaucoup de travail sur le corps pour la technique, pour évoluer techniquement* ». La question de l'interprétation est aussi présente dans ce rapport au corps revisité : « *on a beaucoup fonctionné par reproduction, même si on nous demande de composer de petites choses, il faut quand même trouver sa gestuelle à soi, et l'assumer en plus... Il faut réussir à prendre des éléments techniques pour y mettre sa saveur, sa couleur, sa propre gestuelle. Je crois que c'est le plus difficile* » (Aurélié).

Enfin, dans cette catégorie, on repère l'émergence de problématiques d'ordre pédagogique: « *comment est-ce qu'on peut organiser un cours avec des enfants qui soit ludique et en même temps avec un travail de fond technique et aussi un travail artistique* » (Caroline, niveau bac, CAP esthétique et expérience professionnelle dans divers secteurs). Au moment où s'amorce le passage vers la deuxième année au CEFEDM, axée sur des mises en situation d'ordre pédagogique, les craintes de ne pas assurer ce nouveau rôle sont présentes. Elles attestent d'une prise de conscience du déplacement à opérer pour devenir enseignant. Le corps est bien présent mais sa nécessaire lisibilité porte d'autres enjeux pour les étudiants : « *avant, je pense que j'étais pas aussi pointilleuse musicalement. J'étais peut être pas très juste non plus... et un truc auquel je tiens maintenant, c'est d'être claire, très claire sur la gestuelle que je montre* » (Aurélié). Dans cet univers lexical, les notions de justesse, de lisibilité/clarté du mouvement semblent prendre le pas sur l'acquisition de techniques (orientation prioritaire en début de formation).

3.2.2. Se (re)définir comme sujet capable d'assumer sa propre danse

Dans le corpus recueilli en juin 2011¹¹, quatre mondes lexicaux apparaissent. Le premier (34% des UCE, classe 2) s'organise autour du processus de professionnalisation et de la validation de la formation ; le second (27% des UCE, classe 3) rend compte de l'expérience de la pédagogie en insistant sur la richesse de la relation avec les élèves et des surprises/du plaisir qu'elle a pu procurer. La troisième catégorie (14% des UCE, classe 1) revient sur le nouveau positionnement construit dans ce temps de transition vers l'enseignement. Enfin, le dernier monde lexical (25% des UCE, classe 4) met en relation un univers de sens lié à la danse dans sa dimension à la fois artistique et pédagogique et ouvre sur les projets d'avenir. Bien que ces univers de sens se complètent les uns les autres, nous choisissons ici de nous attarder sur les deux derniers qui éclairent de façon privilégiée notre recherche.

En effet, dans la classe 1, les énoncés pointent certaines difficultés rencontrées dans le processus de formation pédagogique, difficultés liées à un manque ou à une perte de repères : « *pour moi,*

¹¹ Ce corpus comptabilise seulement 5 entretiens. En effet, Aurélié, interviewée en juin 2010 a interrompu la formation au CEFEDM en début de deuxième année pour danser dans une compagnie en région Bretagne.

c'était très difficile la construction d'un cours d'enfants dans les normes, enfin, en 30 mn. Ça a été très difficile parce que j'avais pas de repères. J'ai eu un beau passage à vide après le tutorat » (Caroline). Pour Marie, qui a déjà une expérience d'enseignement, les remises en question de son travail auprès des élèves bousculent les repères construits par ailleurs : « *ça a été super difficile parce que du coup, moi j'étais un peu perdue. J'avais la sensation, du coup de me retrouver formatée [...] c'est hyper déstabilisant au départ quoi et ça, ça questionne beaucoup parce que finalement, la posture du prof en jazz, y a pas si longtemps, c'était le chorégraphe, le prof qui était là, et les élèves qui étaient à un autre endroit* ». En même temps, les énoncés montrent la manière dont les compétences ont pu se construire: « *c'était bien parce que [pendant la formation] on avait la posture d'élève, d'observateur et de professeur. Donc à chaque fois, même si on est élève, on a ce regard un peu de prof, parce que ça nous aide à nous situer en fait !* » (Lola). Ce travail d'appropriation est associé à une remise en synergie des différents temps de la formation en alternance « *dans les mises en situations qui ont suivi le stage, j'ai retrouvé les sensations que j'avais pu avoir en tutorat et là, je me dis : c'est bon, je ne suis pas perdue !* » (Marie) // « *Dans l'année, tu as le retour des formateurs sur ta pratique pédagogique et tu as ton propre retour. C'est systématique cette boucle qui revient. Ça c'est lourd, c'est pesant... et en même temps, c'est formateur. Ça t'oblige à te justifier sur tes choix mais ça t'amène aussi à avoir un propre regard sur toi, à mieux te connaître* » (Caroline). Au final, on repère dans nombre d'énoncés, la construction progressive de choix pédagogiques plus assumés et d'une danse singulière, sorte de signature qui rend compte, symboliquement, d'une véritable identité d'enseignant-e de danse : « *il fallait assumer ses propositions, assumer sa place, ne pas avoir peur de se tromper ou de ne pas être parfait et ça, c'était très difficile pour moi au début* » (Caroline) // « *Ma tutrice, elle me dit pas : 'dans ta démonstration ou dans ta variation, tu aurais dû etc.'... mais : 'dans les indications que toi tu nous as données, il manquait l'univers sur lequel tu nous emmènes d'habitude'* » (Violaine) // « *Le remplacement de deux mois que j'ai fait, aussi, ça m'a aidée à prendre confiance en moi. Je me suis retrouvée face à des élèves [dans une association] et je me suis dit : voilà, ils viennent là une fois par semaine, c'est leur passion, ils ont vraiment hâte et moi le suis LA prof de danse [...] Et puis d'avoir de vrais élèves, chaque semaine, dans une classe du primaire, c'est différent mais d'y être confrontée, j'ai eu le sentiment de prendre ma place vraiment, en tant que prof* » (Béatrice). On repère ici la construction du soi-enseignant à partir du sentiment de reconnaissance d'autrui. De manière complémentaire, l'analyse de la classe 4 montre combien cette réassurance légitime l'accès à l'univers de l'enseignement, tout en renforçant les liens entre pédagogique et artistique qui ouvrent sur des projets d'avenir. Tout d'abord, le mémoire est investi comme un moyen de creuser des problématiques d'ordre pédagogique/artistique : « *dans mon mémoire, je me suis intéressée à la relation musique jazz - danse jazz et ensuite à la place de l'improvisation : comment l'intégrer dans un cours technique ?* » (Lola) // « *Mon mémoire porte sur la créativité en danse jazz parce que c'est un point qui m'intéresse énormément et du coup, c'est lié à tout ce qu'on a vécu dans la formation [...] à la fois la dimension de création mais la place aussi de l'élève à l'intérieur de ça* » (Marie).

De nombreux énoncés révèlent ce sentiment d'une identité d'enseignant progressivement assumée : « *on me reconnaît je crois, à la relation à l'espace. Dans tout ce que je propose, il y*

a un lien fort à l'espace, dans des déplacements, des choses comme ça [...] En jazz, on a des formes mais il faut savoir d'où ça vient, et puis chacun doit pouvoir interpréter en fonction de ce qu'il ressent. Pour moi, c'est important » (Violaine) // *« T'es jazz, t'es pas jazz, peu importe. Il faut arriver à se nourrir des fondamentaux, de la base pour ensuite continuer à avancer [...] trouver la dimension d'interprète de l'élève à l'intérieur du mouvement. Il y a souvent des spectacles de fin d'année mais il faut peut-être ouvrir aussi les élèves à des spectacles de compagnies amateur* » (Marie).

Enfin, cette catégorie met en relief des projets de soi pour l'avenir qui réinvestissent, différemment sans aucun doute, le soi-danseur et le monde du spectacle : *« avant d'enseigner, il y a le projet, quand même, de faire de la scène. Cette année, on a été évidemment beaucoup sur la transmission et du coup, à côté, je continuais à danser dans une compagnie amateur pour danser et faire de la scène. Je me suis rendue compte que j'avais aussi ce besoin-là, en fait !* » (Marie). Caroline témoigne de cette double inscription et de la manière dont les deux univers (artistique et pédagogique) sont désormais, pour elle, intimement reliés : *« j'ai envie d'enseigner mais j'ai envie de danser aussi, parce que cette formation, c'est hallucinant, on est bien sur une formation d'enseignant, mais moi j'y ai découvert ma danse, je me suis découverte en tant que danseuse. C'est énorme !* ».

Ces résultats rendent compte de certaines évolutions durant la formation : ils interrogent, de manière directe ou indirecte, la place du corps et ouvrent sur une dimension identitaire. La mise en synergie avec le cadre théorique qui a organisé notre approche nous permet, à présent, d'approfondir certains points.

4. Discussion

Le rapport à la danse des étudiant-e-s que nous avons suivi-e-s semble fondateur d'une certaine réussite, attestée par l'obtention de l'EAT et l'entrée au CEFEDM. On peut imaginer que les apprentissages réalisés, en termes de motricité mais aussi de socialisation, dans des organisations structurées et structurantes, ont aidé à l'élaboration d'une identité sociale. Les représentations liées à l'expérience de la danse marquent un rapport au corps, étayé par les formes, les codes et les normes de tel ou tel style. Les entretiens indiquent que nombre d'étudiant-e-s auraient préféré être danseurs/danseuses. Mais le projet de soi pour l'avenir et le souhait de rester dans le monde artistique, nécessite la prise en compte d'aspects socio-économiques. Se former pour devenir enseignant-e constitue donc une transition entre deux mondes (artistique et pédagogique), dans laquelle la place du corps est réinterrogée par le processus d'enseignement-apprentissage : média privilégié de la transmission, le corps de l'enseignant de danse change de statut et devient référent ; cela suppose lisibilité et justesse du mouvement mais aussi explicitation des chemins pour réaliser telle ou telle gestuelle, elle-même choisie en fonction du niveau de ressources du public d'élèves et non plus en fonction de sa propre expertise de danseur.

En début d'année, beaucoup se présentent en disant : *« je suis jazz* ». Pour Lola, par exemple : *« le jazz c'est vivant, c'est une énergie et une dynamique différente. C'est difficile de le décrire parce qu'on se base sur des formes* ». Les étudiant-e-s venant du contemporain privilégient

l'expressivité, l'écoute, la relation, le travail de création. Claire l'exprime ainsi : « *en contemporain, on s'intéresse au travail sur les sensations, aux chemins par où passe le mouvement, pas seulement aux formes. Et puis il y a le sens qu'on donne à sa danse* ».

Les expériences proposées durant les deux années de formation viennent bousculer ces frontières et amènent les étudiant-e-s à discuter des aspects essentiels/fondamentaux à transmettre. Tout en spécifiant progressivement les registres de savoirs (contenus de formation), ce travail ouvre sur une pluralité d'approches du corps en mouvement. Le corps est alors investi à la fois dans un rapport technicité (performance) - justesse du mouvement et effectuation de formes (complexité) -interprétation (supposant présence et qualité).

Ces approches parfois déstabilisantes peuvent révéler la part cachée de soi et la manière de se (re)définir, dans sa danse et comme individu. Le rapport à la formation offre ainsi l'occasion de mieux se connaître et porte en puissance des enjeux identitaires que les étudiants évoquent en fin de parcours.

Au plan identitaire, les résultats de l'étude invitent à revenir sur la théorie de la triple transaction (Perez-Roux, 2011). Tout d'abord la transaction biographique suppose de dépasser les tensions entre continuité et changement : les questions autour des choix à opérer sur les contenus, les démarches, amènent les étudiants à revisiter leurs propres apprentissages, à réinterroger l'expérience dansée et ses apports dans la construction de soi, à réorganiser toutes ces références incarnées pour que les choix opérés soient acceptables/justifiables dans le cadre du DE, accessibles aux élèves et fassent sens pour le néo-enseignant par rapport à sa propre trajectoire artistique. Il y a donc continuité dans le rapport à la danse mais aussi changement dans la transition entre l'expérience du soi-danseur, le positionnement parfois complexe du soi-enseignant et la projection dans l'avenir professionnel et personnel.

Par ailleurs, l'année de professionnalisation est construite sous de multiples regards qui entrent dans les classes, analysent l'activité du novice, la questionnent. Comment chacun, dans son acte de transmission parvient progressivement à assumer ses choix, à se conformer aux attendus de l'institution (qui valide) sans avoir le sentiment de se perdre ? Dans cette transaction relationnelle, l'image du soi-enseignant est-elle en adéquation ou en tension avec ce que renvoie autrui ? L'analyse des entretiens met en relief différentes formes de reconnaissance : a) des formateurs qui accompagnent le processus de transformation et discutent des avancées ; b) des élèves vis-à-vis du néo-enseignant qui peut ainsi surmonter ses doutes quant à sa légitimité ; c) de l'institution qui, à travers le DE, atteste de compétences suffisamment acquises pour pouvoir enseigner. On remarque que la socialisation lors de la formation évolue d'une centration sur soi faisant craindre le regard d'autrui vers un outillage conceptuel et méthodologique progressif qui permet des échanges constructifs. Ainsi, la reconnaissance vient aussi des pairs : chacun a pu traverser l'épreuve de la formation comme remise en jeu de soi, sous le regard et avec autrui.

Enfin, la transaction intégrative suppose la mise en synergie de la multiplicité des facettes identitaires (soi danseur, soi étudiant, soi enseignant mais aussi soi citoyen, etc.) pour trouver un sentiment de cohérence que chacun tente de préserver. Au-delà des choix, où se situe l'unité de la personne ? Comment peut-elle assumer ses différents engagements artistiques, pédagogiques, familiaux, sociaux ? Ce que dit Caroline est éclairant sur ce point. Au terme de la formation, elle relie dans un même mouvement intégrateur : revanche sur un parcours scolaire

difficile, passion pour la danse, désir de devenir enseignante et de continuer à danser. Ce sentiment de cohérence, construit progressivement durant la formation, sert de socle fondateur pour envisager de futurs projets artistiques ou professionnels et assumer ses choix.

Conclusion

Notre approche a permis de repérer des évolutions dans la représentation du corps : celui du soi-élève (danseur) et celui du soi-enseignant engageant nombre de questionnements vis-à-vis du (futur) métier. Derrière ce corps travaillé, analysé et exposé aux regards, se joue un mode de relation à l'autre qu'il convient d'appivoiser. Dans le processus de professionnalisation, la nécessité de (ré)assurance en termes d'image de soi reste fortement combinée aux formes de reconnaissance d'autrui.

En fin de parcours, la reconnaissance liée à la fois au diplôme et aux retours d'autrui (formateurs, pairs, élèves, jurys) n'empêche pas le désir, pour une majorité d'étudiants, de retrouver le monde du spectacle et de se donner, une fois le diplôme en poche, la possibilité d'une reconnaissance artistique : un passage de la scène pédagogique à l'épreuve de la scène qui ne ferme en rien l'horizon d'attentes et la projection dans l'avenir de ces étudiants qui ont accepté, pour un temps, de faire le détour de la formation.

Bibliographie

- Brun, M. (2013, sdr.). *Inventer la leçon de danse, regards croisés sur la transmission en milieux éducatifs*. CRDP de l'académie de Clermont-Ferrand/Passeurs de danse.
- Blin, J-F. (1998). *Représentations, pratiques et identité professionnelle*. Paris : L'harmattan.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris : Anthropos.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 33 (4), 505-529.
- Faure, S. (2000). *Apprendre par corps*. Paris : La dispute.
- Kaddouri, M. (2010). Dynamiques identitaires et rapports à la formation. In JM Barbier, E. Bourgeois, G de Villers & M Kaddouri (Eds.), *Construction identitaire et mobilisation des sujets en formation* (p.121-145), Paris, L'Harmattan.
- Perez-Roux, T. (2008). Evolution des représentations et des pratiques dans la formation initiale des enseignants. *Education et formation*, e287, avril, 7-19.
- Perez-Roux, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherches en éducation*, 11, 39-54.
- Perez-Roux, T. (2012, sdr.). *La professionnalité enseignante : modalités de construction en formation*. Rennes : PUR.
- Reinert, M. (1997). Les mondes lexicaux des six numéros de la revue le Surréalisme au Service de la Révolution, *Mélusine, Cahiers du Centre de Recherche sur le Surréalisme*, XVI, 270-302.

T.Perez-Roux, *Enseignement de la danse et rapport(s) au corps : quels enjeux identitaires ?* Premier symposium Franco-Brésilien : « Corps, Education et Culture du Mouvement », Montpellier 1-3 octobre 2014.

Actes en ligne : <http://www.mediafire.com/view/e8oru9dt3cx31d1/Th%C3%A9r%C3%A8se%20PEREZ-ROUX.doc>

Roux-Perez, T. (2003). Identité professionnelle et modes d'implication privilégiés chez les enseignants d'Education Physique et Sportive. *Les Sciences de l'Education : pour l'Ere Nouvelle*. 36 (4), 37-68.

Tap, P. (1998). Marquer sa différence. In J.C. Ruano-Borbalan (Ed.), *L'identité: l'individu, le groupe, la société* (pp. 65-68). Auxerre : Editions Sciences Humaines.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'harmattan.