

## PRÉFÉRENCES, ASSOCIATIONS ET COUPLAGES D'ACTIVITÉS DANS L'ANALYSE DES INTERACTIONS PROFESSEUR-ÉLÈVES DANS LA CLASSE TECHNIQUE DE DANSE CONTEMPORAINE

Harbonnier-Topin Nicole\*

\* Université du Québec à Montréal  
Département de danse  
Case postale 8888, succursale Centre-ville  
Montréal (Québec) H3C 3P8 Canada  
[harbonnier-topin.nicole@uqam.ca](mailto:harbonnier-topin.nicole@uqam.ca)

---

**Mots clés :** danse, enseignement, interactions, activité, imitation

**Résumé.** L'étude de terrain, menée dans cinq classes techniques de danse contemporaine données par cinq professeurs différents, nous a permis de concevoir un modèle d'analyse développant une catégorisation détaillée des activités « typiques » de cette situation traditionnelle d'enseignement et de faire ressortir à la fois ce qui est commun et particulier à chaque classe de danse. La méthodologie et l'analyse ont été conçues à partir du concept d'« activité » avec ses déclinaisons en termes de préférences, d'associations et de couplages d'activités, afin d'identifier ce qui constitue les composantes observables de cette pratique. Cette catégorisation constitue en soi un modèle d'analyse générique propice à devenir un outil utilisable dans le contexte de la formation.

---

### 1. Entre tradition et nécessité, une relation inter-corporelle incontournable

La situation d'enseignement-apprentissage dans la classe « technique » de danse contemporaine perpétue une tradition de transmission issue de la danse classique malgré les ruptures esthétiques intervenues au cours de l'histoire. Bien que certaines voix aient tenté d'en dénoncer les risques et les incohérences par rapport au projet initial de la modernité en danse, cette tradition est mise en jeu et transmise dans les formations de professeur de danse comme une évidence qui reste à ce jour peu questionnée. Le processus d'apprentissage mis en jeu dans cette action de reproduction s'apparente à ce qui est communément compris comme de l'« imitation ». Or, l'imitation a mauvaise presse car elle présuppose, pour certains auteurs, un apprentissage plus ou moins passif avec un risque de standardisation et de normalisation des corps (Ganne, 1998; Ginot & Launay, 2002; Lefebvre, 1998; Pujade-Renaud, 1976), générant un état de dépendance, voire de soumission de l'apprenant, et une appropriation perçue comme relativement superficielle.

Par ailleurs, plusieurs écrits font ressortir la valeur irremplaçable de la relation inter-corporelle entre le professeur et les élèves à l'œuvre dans cette tradition de transmission de la danse. Notons au passage que l'absence de codification du mouvement en danse contemporaine confère une dimension indispensable et incontournable à la démonstration-en-acte par le professeur de sa phrase de danse, démonstration qui joue alors le rôle de « partition » avec la particularité d'être une « partition » à la fois vivante et éphémère. Pujade-Renaud (Pujade-Renaud, 1976) propose que la modulation rythmique proposée par le professeur dans sa proposition dansée trouve une résonance corporelle chez l'élève, provoquant un désir de bouger: « le geste du professeur pourrait avoir sur le corps de l'élève cet impact immédiat comparable à celui de la musique » (op. cité :105). Louppe, de son côté, décrit la transmission du mouvement comme un « moment initiatique », elle parle d'une « empreinte » qui voyagerait « d'un corps à l'autre » (Louppe, 1994, p. 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 et la nécessité du savoir-faire du danseur de passer par les « *couches profondes du non verbal...* » (Godard, 1992, pp. 141-142). Godard associe encore cette communication inter-corporelle à un phénomène empathique qui, à son avis, passe complètement inaperçu dans la réflexion pédagogique (Godard & Louppe, 1993, p. 70).

Ces notions de « résonance », de « contagion » et d' « empathie » que ces auteurs avancent reçoivent d'ailleurs, depuis une quinzaine d'années, une confirmation, voire une validation scientifique, avec les recherches sur les « neurones miroir » (Rizzolatti, Fogassi, & Gallese, 2001). Ces recherches ont pu établir l'existence d'un système neural pouvant constituer la base biologique de ces interactions entre un observateur et un observé, phénomènes qui sous-tendraient, entre autres, le processus d'imitation. Ces phénomènes sont notamment formulés par Decety en termes de « *résonance motrice* » (Decety, 2004, p. 72) et pourraient s'expliquer, selon Gallese, par un processus de « *simulation intégrée (embodied simulation)*<sup>1</sup> » (Gallese, 2005).

Face à ce paradoxe entre une pratique qui se perpétue comme une évidence et une connotation péjorative du processus d'imitation mis en jeu dans cette pratique, nous avons fait le projet, dans cette recherche, d'identifier et d'analyser ce qui est effectivement observable, en termes d'interactions entre le professeur et les élèves, dans cette configuration typique « démonstration-reproduction du modèle » 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 professionnelle et alimenter ainsi une réflexion sur la formation des enseignants de danse.

Trois catégories de questions nous ont intéressés dans cette recherche :

- Identifier les différentes activités du professeur et des étudiants et voir comment ces activités s'articulent dans l'interaction entre les deux catégories de sujets ;
- Comment le passage par l'identification des activités et interactivités nous permet d'aborder le rôle de la démonstration dansée du professeur pour l'apprentissage de l'étudiant ;
- Quels genres de processus interprétatifs génère cette configuration particulière d'activités aussi bien chez le professeur que chez l'étudiant.

## 2. Préférences, associations et couplages d'activités

En raison de notre double préoccupation d'identification et de compréhension d'une pratique d'enseignement-apprentissage, nous avons choisi d'élaborer des outils théoriques qui 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. Le concept d'activité (au singulier) a donc présidé à l'élaboration de ces outils avec ses déclinaisons en termes de préférences, d'associations et de couplage d'activités (au pluriel).

Le passage par le concept d'activité nous permet une triple opération. Premièrement, il nous permet d'adopter « *un point de vue extérieur* » (Barbier & Galatanu, 2000, pp. 16-17), propice, comme le souligne Barthélémy, à la rupture avec le caractère évident de cette pratique (Barthélémy, 1990, p. 195). Deuxièmement, si nous suivons Barbier et Galatanu qui comprennent le concept d'activité comme faisant partie de « *désignations relatives à la fois aux processus et aux sujets humains impliqués, porteuses d'une relation d'inférence* » (op. cité), 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. Troisièmement décrire une situation observée, c'est comme

---

<sup>1</sup> Traduit par « simulation intégrée » par Anne-Marie Varigault, (Gallese, 2004)

tendre un miroir aux acteurs de cette situation. Nous anticipons ainsi un potentiel réflexif à cette description, ce potentiel réflexif apparaissant notamment à travers la notion de *préférences* d'activités. 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, p. 127) qu'il définit comme « *ce que, pour des sujets, de fait, il importe de faire ou de réaliser* » (op. cité p.128). En ce qui concerne notre objet de recherche, les « *valeurs-en-actes* » ont été représentées par la fréquence et la durée relative que les sujets accordent à certaines activités.

Ensuite, pour aborder la complexité inhérente aux activités observées, nous sommes passés par la notion d'association d'activités. L'association a été envisagée chez un sujet particulier, en l'occurrence ici, essentiellement le professeur. Étant donné qu'il s'agit d'une situation d'enseignement, nous nous sommes attendus à trouver, comme le propose Barbier en s'appuyant sur la pensée de Vygotsky (Brossard & Vygotskii, 2004, p. 100), des relations d'associations entre les « *activités opératoires, activités de pensée et activités de communication* » (Barbier, 2004, pp. 85-87). La mise en évidence d'associations particulières entre les activités observées nous a aidés à caractériser d'une part, les invariants communs aux cinq séquences observées, et d'autre part, les variations possibles à l'intérieur de la configuration des différentes séquences.

En dernier lieu, afin de procéder à un examen plus attentif des interactions entre le professeur et les élèves, nous nous sommes appuyés sur la notion de « *couplage d'activités* » inspirée de la notion de « *couplage structurel* » introduite par Maturana (Maturana, 1977) et Varela (Varela, 1989, p. 64) et reprise par Theureau dans sa théorie du « Cours d'action » (Theureau, 2004). Tout en nous offrant une description des interactions professeur-élèves, en termes d'activités, cette notion de couplage nous a permis également de faire ressortir autant la dimension dynamique des rapports d'influence entre les deux catégories de sujets que la typicalité de ces rapports dans la configuration « démonstration-reproduction du modèle » que nous étudions. Par ailleurs, afin de mieux comprendre la dynamique de ces rapports qui mettent en jeu, de manière importante, l'activité de communication du professeur, nous avons fait appel à la théorie pragmatique de la communication proposée par Sperber et Wilson (Sperber & Wilson, 1989) avec, notamment, la notion de communication « *ostensive-inférentielle* ». Cette notion nous a aidés à caractériser le type de communication très particulier à l'œuvre dans cette situation d'enseignement.

### 3. Trois modes de recueil de données

Le terrain de recherche s'est porté sur la classe technique de danse contemporaine dans deux institutions de formation préprofessionnelle de danse de Montréal. La recherche se présente sous la forme d'une étude descriptive et comparative de cinq classes de danse données par cinq professeurs différents, tous les cinq possédant une solide expérience d'enseignement. Nous avons effectué trois modes de recueil de données :

- Un entretien biographique avec chaque professeur. L'entretien, de type semi-structuré avait pour objectif de faire évoquer, par les participants, les souvenirs les plus marquants en rapport avec leur propre formation en danse. Les propos ainsi recueillis ont servi d'indices sur l'axiologie sous jacente à l'activité pédagogique actuelle du professeur en question.
- Des enregistrements vidéo dans les cinq classes de danse observées. L'enregistrement vidéo a servi de support d'une part, à l'observation des activités effectives des acteurs à partir de laquelle a été effectuée l'analyse, et d'autre part, à l'entretien d'auto confrontation des participants (professeur et élèves) à la recherche.
- Des entretiens d'auto-confrontation avec chaque professeur et quelques étudiants volontaires. Il s'agissait d'amener les participants, avec le support de l'enregistrement vidéo, à évoquer le plus concrètement possible les activités auxquelles ils avaient participé et à s'exprimer sur la manière dont ils les avaient vécues. Les verbalisations ainsi recueillies ont contribué à rendre

compte de certaines constructions de sens opérées par les acteurs en relation avec les différents éléments de la situation.

#### **4. Une catégorisation des activités « typiques » de l'enseignement de la classe technique de danse**

A travers l'étude des cinq séquences singulières, nous avons entrevu deux étapes d'analyse. La première étape, de type descriptif, a elle-même été décomposée en deux volets. Un premier volet a consisté à identifier les activités « typiques » de la situation d'enseignement considérée. Cela nous a permis de préciser, en termes d'activités, ce qui constitue la configuration que nous avons appelée plus haut « démonstration – reproduction du modèle ». Le deuxième volet de cette étape s'est attaché à caractériser les particularités de chaque cas en termes de préférences, d'associations et de couplages d'activités, à partir des activités « typiques » identifiées auparavant.

Ensuite, la deuxième étape, de type compréhensif, s'est attachée à relier le sens que les sujets attribuent en situation à leurs interactions. L'objectif de cette étape était de mettre en évidence, autant les « ressorts » pour l'apprentissage, que les conditions et les limites, inhérents à cette configuration traditionnelle de transmission.

La première étape d'identification des activités nous a amené à concevoir un modèle d'analyse sous la forme d'une catégorisation détaillée des activités observées aussi bien chez le professeur que chez les étudiants à partir d'une séquence, d'une durée allant, selon les cas, de 13 à 20 minutes, sélectionnée dans l'enregistrement vidéo de chaque classe de danse. Cette séquence correspond à l'apprentissage d'une phrase de danse, relativement complexe, proposée par le professeur vers la fin du cours. Elle débute, dans tous les cas, avec la « démonstration » du professeur pour se terminer avec la « performance autonome » des élèves.

Cette catégorisation a été développée en identifiant, dans un premier temps, les grands groupes d'activités pour chaque catégorie d'acteurs. C'est ainsi que l'activité du professeur consiste essentiellement en deux groupes d'activités, l'activité de « communication d'action » et l'activité d'« observation des étudiants ». Chez les étudiants, deux grands groupes d'activités ont été repérés, l'activité d'« appropriation » et l'activité de « performance ».

Chaque groupe d'activités a ensuite été décomposé en différents niveaux de sous-activités jusqu'au niveau des activités minimales, Fillietaz parlerait d'*unités praxéologiques minimales* (Fillietaz, 2002, p. 146). Nous avons repéré huit à dix activités minimales selon le groupe d'acteurs considéré (professeur ou étudiants). Citons par exemple, dans le groupe des activités de « communication d'action » du professeur, les activités minimales « faire quoi faire », « dire quoi faire », « faire comment faire » et « dire comment faire ». Dans le groupe des activités d'appropriation des étudiants, nous avons distingué, par exemple, les activités minimales « faire avec » « faire après » ou « regarder sans faire ».

Une fois la catégorisation d'activités posée, l'observation minutieuse de la séquence s'est passée au niveau des unités d'action. Chaque unité d'action a été repérée, chronométrée et située dans le déroulement temporel de la séquence. Ces trois opérations ont été reportées dans un tableau à double entrée intégrant sur une même page les activités du professeur et des étudiants: en abscisse le déroulement temporel ainsi que le chronométrage de chaque unité d'action, et en ordonnées la catégorisation des activités. Ce tableau a non seulement offert une représentation visuelle du découpage de la séquence selon toutes les unités d'action repérées, mais il a surtout permis de faire émerger les associations d'activités du professeur, la simultanéité des activités dans le collectif des étudiants ainsi que les couplages d'activités entre le professeur et les étudiants.

Nous constatons, par exemple, dans la séquence ci-dessous, que dans les unités d'action 1 à 6, le professeur associe systématiquement les activités « faire quoi faire » avec « dire quoi faire » et que dans les unités d'action 2, 3, et 4, ces mêmes activités du professeur sont couplées avec les activités « faire avec », « faire après » et « regarder sans faire » des étudiants.

Unités d'action		1	2	3	4	5	6	7	8-1	8-2	8-3	9	10	11	12	13	14-	14-	15	16	17	18-1	18-2	18-	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 en secondes		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 du professeur	gestion de l'espace collectif	Faire pour soi																										
		Présenter la proposition	Faire quoi faire																									
	Dire quoi faire																											
	Expliquer la proposition	Faire comment faire																										
		Dire comment faire																										
	En réaction	Réagir à l'interrogation des étudiants																										
		Question - Réponse																										
	En réaction	Réagir à la performance des étudiants																										
		Accompagner le faire par le dire																										
			Évaluer le faire																									
	Observer la performance																											
Activités des étudiants	Écho-Résonnance	Faire avec *						2					13				6								2			
		Faire après *	3	3			3	3						5			2		1						2	3		
		Regarder sans faire *			3	3	9						1	6			4		6						11	9		
	En réaction	Questionner *					1			1	1	1		1									1					
		Répondre																										
	Performer pour soi	Faire pour soi exercice *					1							2	4		1	4	3							1		
		Faire pour soi répétition																										
	Performance-exposition																											

\* les chiffres correspondent au nombre d'étudiants impliqués dans l'activité

**Figure 1** : Catégorisation et durée des activités, associations et couplages d'activités d'une séquence extraite d'une classe de danse

À partir du chronométrage des unités d'action, un calcul de la durée totale pour chaque catégorie d'activité a pu être réalisé. La comparaison des durées totales des différentes activités, entre les séquences, a fait émerger les préférences en termes d'activités et d'associations d'activités ainsi que les types de couplages privilégiés dans chacune d'elles.

En termes de couplages d'activités (professeur / étudiants), six principaux types de couplages ont été distingués : Type 1 : présentation / écho-résonance, type 2 : explication / écho-résonance et performance pour soi, type 3 : Propositions d'action, réactions, observation / écho-résonance, performance pour soi, type 4 : gestion de l'espace / préparation à la performance, performance pour soi, type 5 : observation / performance-exposition, type 6 : évaluation / regarder sans faire.

L'examen chronologique de l'occurrence des couplages pendant les différentes séquences a fait ressortir une certaine invariance qui a rendu possible une schématisation ou encore une représentation de la « typification » (Schutz, Noschis, & Caprona, 1987) de la tradition dans l'enseignement de la danse.

Lors de cette première étape de l'analyse, nous avons également effectué un repérage minutieux du registre lexical privilégié par chaque professeur. Les principaux registres répertoriés ont été les temps musicaux, les mots du corps, les mots d'espace, les verbes d'action, le vocabulaire des pas de danse (arabesque, pirouette...), les mots de latéralité, les mots de relation gravitaire (s'enfoncer dans le sol, vers la terre, s'alléger vers le ciel...), les métaphores et les onomatopées.

La deuxième étape concernant l'identification du sens des activités pour les sujets a consisté à relier les propos recueillis en entretien d'autoconfrontation chez le professeur et ses étudiants à chaque moment de la séquence afin de mettre en perspective les intentions de l'enseignant avec le sens construit par chacun des étudiants.

Ci-dessous un exemple de retranscription des propos recueillis en entretien d'autoconfrontation, chez un professeur et trois de ses étudiants, reliés à deux propositions lors de la classe de danse.

RT *	séquences	verbatim- actions	Entretiens d'autoconfrontation			
			professeur	étudiant 1	étudiant 2	étudiant 3
0	Proposition 1 enroulés	<i>ok alors on va faire 123 223 323 4 5 6 723 823,...</i>	j'essaie d'être le plus clair possible dans la démonstration...	Dans cet 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	performance proposition 1	<i>ça fait 5 pam pam 6 pam pam 7 pam pam 8</i>	j'ai l'impression que c'est marche bien pour elle c'est (+++) tout ce qui concerne les dynamiques			
6'10	Proposition 2 pieds	<i>continuons avec les pieds, ça va faire et 1 et 2 et 3 et 4 et 5 et 6 et 7 8,...</i>	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,
7'28	performance proposition 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'est que le prof demande mais faire c'est 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...

\* Repères temporels sur l'enregistrement vidéo

**Figure 2** : Extrait de retranscription d'une vidéo d'une classe de danse

L'analyse proprement dite a consisté à relever les convergences et les divergences des propos des différents acteurs suivant les catégories d'activités identifiées, ces catégories jouant alors le rôle de générateur de thèmes de confrontation de points de vue. Par exemple, dans le tableau ci-dessus, face à l'activité de « présentation de la proposition » en « faire quoi faire » et « dire quoi faire » du professeur qui émet l'intention d'être clair dans sa démonstration de la proposition 1, deux étudiants ont des réactions très différentes : l'un se concentre sur les temps musicaux, l'autre se situe dans un entre deux (finit de se réchauffer et écoute quand même le professeur).

## 5. Entre dépendance et autonomie

Les invariants repérés dans les activités et associations d'activités ainsi que dans la chronologie des couplages d'activités des cinq séquences analysées met en évidence au moins deux éléments centraux dans la tradition de l'enseignement de la danse. Tout d'abord, il ressort nettement que la proposition dansée, créée et communiquée par le professeur, occupe une place première et centrale et organise toutes les activités des sujets tel un « attracteur » (Durand, Saury, & Sève, 2006, p. 76) selon la perspective des systèmes dynamiques.

Ensuite, les « rapports de place » (Barbier, 2006a, p. 186) particuliers entre le professeur et les étudiants générés par cette situation typique d'enseignement montrent une certaine hégémonie discursive et 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.

Par ailleurs, il est apparu nettement que la période d'observation des élèves par le professeur occupe un temps conséquent dans son activité. Notons que les verbalisations des professeurs soulignent la particularité « empathique-kinesthésique » de leurs processus interprétatifs pendant cette période. C'est-à-dire que leur compréhension de ce qui se passe chez l'étudiant passe par l'expérimentation physique, réelle ou simulée, de ce qu'ils observent chez celui qui effectue le mouvement dansé.

En ce qui concerne les étudiants, le fait d'avoir distingué avec précision leurs différentes activités nous a permis de constater d'une part, une répartition importante des étudiants dans les différentes activités d'appropriation (« faire avec », « faire après », « regarder sans faire »), ce qui dénote des possibilités de choix personnels de stratégie d'apprentissage, et d'autre part, un volume temporel important accordé à la « performance pour soi », c'est-à-dire à l'activité autonome des étudiants. Par ailleurs, nous avons été surpris de constater que plus le professeur était généreux dans son « faire » et dans son « dire », plus le volume temporel de l'activité autonome des étudiants « performance pour soi » était

important. Ces trois constats relativisent quelque peu 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, pp. 87-88).

L'analyse nous a aussi permis de repérer des singularités dans chacune des séquences. Nous avons pu en déduire une certaine logique d'enseignement-apprentissage particulière à chacune d'elle.

Par exemple, dans le cas de la séquence de Dora, l'activité privilégiée du professeur est la présentation de la proposition accompagnée d'un registre lexical privilégiant les temps musicaux et les activités privilégiées des étudiants sont celles de l'écho-résonance. La logique d'enseignement-apprentissage qui découle de cette configuration particulière d'activités correspond à une recherche de clarté de la présentation de la proposition dansée de la part du professeur, ce qui va générer chez les étudiants les activités de « faire avec », « faire après » et « regarder sans faire » qui vont, entre autres, leur faciliter la mémorisation de la proposition. Dans un tout autre registre, la logique d'enseignement-apprentissage de la séquence de Sabine fait ressortir l'abondance des explications réactives et préventives du professeur au service de l'exercice autonome des étudiants.

Dans la figure ci-dessous, un récapitulatif des différentes logiques d'enseignement-apprentissage repérées dans les cinq classes de danse.

Professeurs	Dora	Octave	Quentin	Sabine	Thérèse
préférences activités professeur	Présentation	Accompagner le faire par le dire + Explication	En réaction + observation	En réaction-Explication + gestion de l'espace collectif	Observation + gestion de l'espace collectif
préférences activités étudiants	Écho-résonance + Performance-Exposition	Performance (pour soi + exposition)	En réaction - Performance pour soi	Performance pour soi	Performance-Exposition
Logique d'enseignement-apprentissage	une clarté de la présentation du professeur pour la mémorisation de la proposition par les étudiants.	un accompagnement du professeur de la performance des étudiants	une observation du professeur ouverte à l'exercice autonome et aux questions les étudiants	une explication réactive et préventive du professeur au service de l'exercice autonome des étudiants	une attitude observatrice du professeur de la performance-exposition des étudiants
Types couplages	Type 1	Types 5	Type 3	Type 2	Type 4, 5
Lexique	temps musicaux	verbes d'action	onomatopées	relation gravitaire, métaphores	figures danse, comptes musicaux

**Figure 3 :** Logiques d'enseignement-apprentissage des cinq classes de danse

Nous pouvons en déduire que la nature des interactions peut être très diverse malgré une certaine invariance dans la nature des activités dans lesquelles s'engagent les sujets.

Nous pouvons souligner aussi 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 « performance pour soi » et à l'activité « en réaction » des étudiants. C'est-à-dire que nous avons constaté que dans certaines séquences, la proportion d'activité autonome des étudiants était particulièrement importante et que la communication verbale qui est traditionnellement quasiment à sens unique, du professeur vers les étudiants, évolue vers une communication plus interactive dans laquelle les étudiants ont davantage l'opportunité de prendre la parole.

Pour ce qui touche aux constructions de sens réalisées par les sujets, les propos recueillis dans les entretiens d'autoconfrontation nous donnent quelques indications sur les ressorts, les conditions et les limites de cette situation traditionnelle d'enseignement pour l'apprentissage des étudiants.

Un des principaux ressorts pour l'apprentissage réside dans l'activité de présentation de la proposition, « faire quoi faire », du professeur, largement évoquée par les étudiants. Ils perçoivent cette présentation comme une précieuse information qui dépasse le seul aspect descriptif pour leur donner accès au processus même du mouvement. Nous pourrions reconnaître, dans cet accès au processus du

mouvement par la seule observation de celui-ci, le phénomène de résonance décrit par les recherches sur les « neurones miroir ». Ce point nous incite à transposer la notion de communication « *ostensive-inférentielle* » développée par Sperber et Wilson (Sperber & Wilson, 1989, pp. 80-81), notion qui caractérise la communication verbale, à la communication dansée du professeur qu'il nous semble opportun de qualifier d'*ostensive-résonante* ou encore d'*ostensive-inférentielle-résonante*.

Par ailleurs, la nature du contenu des récits d'intégration que les étudiants nous ont livrés nous suggère que la richesse du discours procédural du professeur accompagnant son mouvement (activité « dire comment faire ») constitue de véritables occasions de co-construction qui dépassent une conception superficielle de l'apprentissage par imitation. Notons au passage que la combinaison du geste et de la parole dans la communication du professeur semble avoir un impact particulièrement efficace sur le sentiment d'intégration des étudiants.

En ce qui concerne les conditions inhérentes à cette situation d'apprentissage, deux ressortent plus particulièrement. Cette situation traditionnelle d'enseignement bénéficie plus aux étudiants les plus expérimentés car ils vont plus vite à s'approprier le mouvement par la seule observation de celui-ci. Les étudiants moins expérimentés peinent à mémoriser et atteignent difficilement, voire pas du tout, l'étape de la « performance-exposition ». Par ailleurs, il semble que la richesse et le type de registre lexical utilisé par le professeur jouent un rôle très important dans l'intégration des étudiants. Les métaphores représentent le registre lexical le plus prisé par ces derniers.

Pour finir, les différentes limites de cette situation traditionnelle d'enseignement, repérées dans les propos des étudiants, abordent trois points. Le premier point concerne la dimension aléatoire du « faire » et le sentiment d'impuissance quant à une maîtrise immédiate de leur performance. Cela favorise un fort sentiment d'échec et une attitude auto-dénigrante dans leurs activités d'apprentissage. Deuxièmement, les préoccupations personnelles de l'étudiant, quand elles sont prioritaires, obstruent les indications données par le professeur, ce qui évacue la dimension interactive de la situation. Troisièmement, le manque de sens de la proposition du professeur pour l'étudiant l'empêche de s'engager pleinement dans une activité constructive d'apprentissage.

Au bout du compte, nous constatons, de manière assez paradoxale, à la fois une forte dépendance de l'étudiant au savoir-faire du professeur, autant dans le mouvement dansé que dans le discours d'accompagnement, et une certaine autonomie de l'étudiant dans ses activités d'apprentissage possédant, sous certaines conditions, un potentiel constructif.

## **6. Un modèle d'analyse à potentiel heuristique et réflexif**

Le modèle d'analyse conçu pour cette recherche représente un résultat d'ordre méthodologique original dans le sens où, tout en s'inscrivant dans une épistémologie de recherche qualitative, il intègre des données quantitatives permettant de faire ressortir l'ampleur de certains événements. Par ailleurs, il nous a permis de dévoiler de manière minutieuse et détaillée une pratique d'enseignement traditionnelle très peu habituée à se « dire » étant donné l'évidence de son « faire ». Il nous faut rappeler à ce sujet que l'enseignement traditionnel de la classe de danse a longtemps perpétué une relation de type maître-disciple dans laquelle le maître gardait jalousement ses astuces et ses stratégies d'enseignement. La mise en objet d'étude de cette pratique rompt, en quelque sorte, un certain tabou. Cependant, dès lors que nous entamons une réflexion sur la formation des futurs enseignants de danse, une analyse sur cette pratique devient incontournable. L'intérêt d'inscrire cette recherche dans l'épistémologie de l'analyse d'activité réside dans le fait que la tradition n'est pas niée mais au contraire regardée avec soin, évitant ainsi la prescription théorique, ignorant, comme le dénonce Barbier, « *le quotidien professionnel* » (Barbier, 2006b). Un atout de cette catégorisation est son indépendance, à la fois de la discipline, à savoir la technique de la danse, et de la situation analysée, à savoir la situation d'enseignement. Les opérations d'abstraction et de conceptualisation mises en œuvre dans cette catégorisation permettent de porter « *un autre regard, ... un autre langage* », comme



le souligne Rogiers (Rogiers, 1997, p. 62), sur une pratique pourtant familière, autre regard que nous supposons propice à une (re)découverte de celle-ci.

En termes de (re)découverte, la configuration d'activités typique de cette situation d'enseignement fait ressortir une interactivité apparemment paradoxale : l'hégémonie discursive d'une communication verbale à sens unique doublée d'une communication dansée du côté du professeur avec comme unique réponse la performance dansée des étudiants. La dissymétrie inhérente à cet enseignement de type « expert-novice » génère des processus interprétatifs bien particuliers selon l'acteur considéré même si la compréhension de l'action de l'autre passe par le mode visuel dans les deux cas.

L'étudiant semble bénéficier de manière constructive de l'association quasi systématique du « faire » et du « dire » de la communication « ostensive-résonnante » du professeur. Si le « faire » lui facilite l'accès au mouvement du professeur ainsi que son engagement dans sa performance, le « dire », notamment le « dire comment faire » canalise efficacement son attention et favorise son exercice autonome. Par contre, en l'absence de media indépendant, son appropriation du mouvement n'est-elle pas fortement dépendante de la compétence dansée et discursive du professeur?

Pour ce qui est de la compréhension par le professeur du mouvement effectué par l'étudiant, elle se fait sur un mode uniquement visuel pendant les phases d'observation, compréhension visuelle s'appuyant, entre autres, sur un phénomène d'empathie-kinesthésique. L'expérience dansée du professeur jouant un rôle essentiel dans cette captation empathique, elle pourrait représenter une limite à sa compréhension de la performance de l'étudiant. C'est dans cette phase d'observation qu'ont lieu les processus interprétatifs du professeur sur les performances des élèves, processus déterminants pour l'activité de communication qui suit.

D'autre part, notre choix d'actions de base telles que « faire » et « dire » 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, dans un souci d'objectivité, ce qui est observable, laissant les sujets eux-mêmes s'exprimer sur le sens de leurs actions. Là encore, nous entrevoyons, dans cette recherche d'objectivité, un potentiel pour la découverte par les sujets eux-mêmes de leur propre fonctionnement.

Nous proposons que le modèle d'analyse conçu dans cette recherche puisse être utilisé à la fois par les stagiaires-enseignants et leurs formateurs comme outil d'analyse et d'interprétation des mises en situation pratique de formation. Il offrirait l'avantage d'être un outil d'analyse à la fois commun et extérieur aux référentiels personnels des sujets. Le simple fait que ce modèle permette d'identifier les activités et interactivités lui confère un potentiel réflexif qui, selon Schön (Schön, 1994, p. 366), 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. L'effet réflexif du modèle d'analyse permettrait donc aux praticiens de questionner leurs propres préférences d'activités et par voie de conséquence, comme le souligne cet auteur, d'être complètement acteurs de la construction de leur réalité professionnelle (Op. cité p.365).

## **Bibliographie**

- Barbier, J.-M. (2003). Préférences d'engagement, représentations finalisantes et valeurs signifiées. In J.-M. Barbier (Ed.), *Valeurs et activités professionnelles: Séminaire de centre de recherche sur la formation du Cnam* (pp. 115-166). Paris: L'Harmattan.
- Barbier, J.-M. (2004). Quelques implications théoriques et épistémologiques (essai). In G. S. d. A. d. Cnam (Ed.), *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ?* (pp. 79-106). Paris: L'Harmattan.
- Barbier, J.-M. (2006a). Rapports entre sujets et activités. In J.-M. Barbier & M. Durand (Eds.), *Sujets, activités, environnements* (pp. 175-220). Paris: PUF.
- Barbier, J.-M. (2006b). *Voies pour la recherche en formation des adultes*. Paper presented at the Doctor Honoris Causa de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'UCL. Retrieved from [http://www.fopa.ucl.ac.be/25ans/expose\\_JM\\_Barbier.pdf](http://www.fopa.ucl.ac.be/25ans/expose_JM_Barbier.pdf)

- Barbier, J.-M., & Galatanu, O. (2000). La singularité des actions : quelques outils d'analyse *L'Analyse de la singularité de l'action : séminaire du Centre de recherche sur la formation du CNAM tenu en 1997 et 1998* (pp. 13-48). Paris: Presses universitaires de France.
- Barthélémy, M. (1990). Voir et dire l'action *Les formes de l'action* (pp. 195-226). Paris: École des hautes études en sciences sociales.
- Brossard, M., & Vygotskii, L. S. (2004). *Vygotski : lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Decety, J. (2004). L'empathie est-elle une simulation mentale de la subjectivité d'autrui? In A. Berthoz & G. Jorland (Eds.), *L'empathie* (pp. 53-85). Paris: Odile Jacob.
- Durand, M., Saury, J., & Sève, C. (2006). Apprentissage et configuration d'activité: une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements. In J.-M. Barbier & M. Durand (Eds.), *sujets, activités, environnements, approches transverses* (pp. 61-83). Paris: PUF.
- Filliettaz, L. (2002). *La parole en action : éléments de pragmatique psycho-sociale*. Québec: Éditions Nota Bene.
- Gallese, V. (2004). La mise en phase intentionnelle. Le système miroir et son rôle dans les relations interpersonnelles. *Interdisciplines*, (16 novembre 2004), 14. Retrieved from <http://www.interdisciplines.org/mirror/papers/1>
- Gallese, V. (2005). Embodied simulation: from neurons to phenomenal experience. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 4, 23-48.
- Ganne, M. (1998). Artiste / pédagogue, enseignant / pédagogue: qui fait quoi? pour qui? In C. G. Bruni (Ed.), *L'enseignement de la danse et après!* (pp. 90-98). Sammeron: GERMS.
- Ginot, I., & Launay, I. (2002). L'école, une fabrique d'anticorps? *Art Press spécial, 23 (Médium danse)*, 106-111.
- Godard, H. (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*, 138-143.
- Godard, H., & Louppe, L. (1993). Synthèse II, "À l'écoute du corps". *Nouvelles de Danse*, 17, 69-76.
- Lefebvre, B. (1998). Art et technique, art et enseignement. In C. G. Bruni (Ed.), *L'enseignement de la danse et après!* (pp. 87-89). Sammeron: GERMS.
- Louppe, L. (1994). Transmettre l'indicible. *Nouvelles de Danse*, 20 (*La transmission*), 16-20.
- Maturana, H. (1977). Biology of language: the epistemology of reality. In G. A. Miller & E. Lenneberg (Eds.), *Psychology and Biology of Language and Thought* (pp. 27-64). New York: Academic Press.
- Pujade-Renaud, C. (1976). *Danse et narcissisme en éducation*. Paris: ESF.
- Rizzolatti, G., Fogassi, L., & Gallese, V. (2001). *Neurophysiological mechanisms underlying the understanding and imitation of action*. Paper presented at the Nature Neuroscience Reviews. Retrieved from [www.nature.com/reviews/neuro](http://www.nature.com/reviews/neuro)
- Rogiers, X. (1997). *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Bruxelles: De Boeck université.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Éditions Logiques.
- Schutz, A., Noschis, K., & Caprona, D. d. (1987). *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1989). *La pertinence communication et cognition*. Paris: Éditions de Minuit.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : méthode élémentaire* (2e éd. ed.). Toulouse: Octarès éditions.
- Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance : essai sur le vivant*. Paris: Éditions du Seuil.