

La classe technique de danse, une évidence à questionner

Nicole Harbonnier-Topin

Cette présentation concerne les premières pistes d'interprétation de ma recherche doctorale en cours, dont le sujet porte sur « L'interaction professeur-élève dans la classe technique de danse ». L'étude de terrain porte sur cinq classes de danse données par cinq professeurs différents, filmées dans deux institutions de formation pré-professionnelle en danse contemporaine à Montréal. L'objet de la recherche porte plus spécifiquement sur les configurations d'interactions. Toutes les verbalisations de professeurs et d'élèves qui seront citées sont tirées de cette recherche.

En observant de l'extérieur la situation d'enseignement en danse, nous retrouvons, dans tous les cas observés, une configuration assez typique : Le professeur présente une séquence dansée que les élèves doivent reproduire. Cette situation d'apprentissage pourrait être intitulée « démonstration – reproduction du modèle ». Si nous voulions caractériser de manière plus didactique cette situation, nous dirions que c'est une situation asymétrique de type expert (le professeur) – novice (les étudiants). Nous allons essayer ici de comprendre les mécanismes d'interaction dans cette configuration typique « démonstration – reproduction du modèle », avec l'objectif d'élucider un peu le mystère de la dynamique de la transmission.

Trois éléments orientent notre réflexion. D'abord, un étonnement, une curiosité pour comprendre ce qui fait que cette configuration, d'une part, se perpétue sans évolution notable et d'autre part se répand à travers les différents styles esthétiques de danse dès lors que la transmission s'opère dans une situation formelle d'apprentissage. Ensuite des découvertes neuroscientifiques relativement récentes, je veux parler des « neurones miroir », viennent bousculer notre conception de l'imitation et nous invitent à repenser ce processus interactionnel particulièrement sollicité dans nos pratiques d'enseignement. Troisièmement, je prendrai en compte un, parmi les quelques incidents critiques que nous révèlent les données, je veux parler de l'ennui exprimé par certains étudiants lors de certaines situations, l'ennui que souvent nous acceptons ou que nous occultons par commodité, et

qui pourtant est bien l'adversaire numéro un de l'engagement de l'élève dans l'apprentissage. La question « comment éviter de produire de l'ennui » nous incite à repenser nos pratiques et à mieux comprendre ce qu'il se passe.

L'idée ici est de prendre conscience de certains mécanismes qui fonctionnent le plus souvent de manière implicite, pour comprendre leur dimension pratiquement incontournable, mais aussi les ressources qu'ils représentent pour l'apprentissage tout en considérant leurs limites.

L'enseignement de la danse

La particularité de l'enseignement de la danse réside dans le fait qu'il n'existe pas de partition écrite en dehors du corps du professeur. La présentation par le professeur de la séquence de danse fait donc office de « partition » avec la particularité d'être une partition à la fois vivante et éphémère. Si nous envisagions une perspective psychanalytique, nous reprendrions une phrase de LACAN, cité par le psychanalyste, Jean OURY :

« Ne cherchez pas le grand autre ailleurs que dans le corps ». (Oury, 2005)

Et Jean OURY d'ajouter plus loin :

« L'autre, c'est le réservoir de matériel pour l'acte ». (Oury, 2005)

La « partition » dansée du professeur serait donc le réservoir pour l'activité de l'élève.

Par contre le point commun de cet enseignement avec tout autre type d'enseignement réside dans le fait que l'exercice, présenté par le professeur, ne peut être qu'une « proposition ». Nous l'appellerons dans le cadre de la classe de danse une « proposition dansée ». Le concept même de « proposition » pose les limites du pouvoir du professeur. Ce n'est pas parce que le professeur a montré et expliqué le mouvement que l'élève a compris. La proposition représente en quelque sorte une « offre de signification » (Barbier, 2000 :78) à partir de laquelle l'élève pourra opérer ou non certaines « constructions de sens » (Barbier, 2000 : 78) selon

son niveau d'expertise, son niveau d'attention du moment ou encore sa réceptivité aux signes offerts par le professeur. A ce propos, j'ai envie de rebondir sur un témoignage entendu dans ce colloque vendredi après-midi¹. Un professeur de danse, Eiko Otake, dans une entrevue filmée, parlait de son enseignement en disant que c'était comme si elle lançait des balles, sans savoir, d'une part, si les étudiants allaient les attraper et d'autre part, où et comment ils allaient les attraper. C'est exactement ce que je veux dire avec le concept de « proposition ».

Mécanismes en jeu dans l'interaction

Nous allons voir que dans cette configuration particulière d'interaction, trois types de mécanismes interviennent à trois niveaux différents : Nous allons parler de la notion de « résonance » à un niveau pré-réflexif. Puis nous parlerons d'imitation dans laquelle nous entrevoyons un double processus : un processus très pragmatique d'acquisition du mouvement et un processus plus symbolique de construction identitaire. Pour terminer nous aborderons les notions d'intériorisation / intégration, reliées plus spécifiquement aux activités de communication du professeur, se passant à un niveau réflexif et réalisant la finalisation de l'apprentissage.

La résonance

Dans le domaine des neurosciences, la découverte des « neurones miroir » (Rizzolatti, Fogassi, & Gallese, 2001) propose l'hypothèse d'un phénomène de « *mise en résonance des répertoires d'action* » du sujet face à l'observation du mouvement d'autrui. Cette résonance nous permettrait de simuler intérieurement, soi-même, les actions observées sur l'autre. GALLESE parle à ce sujet de « simulation incorporée » (Gallese, 2005). La vision de l'action de l'autre ne serait pas seulement utilisée pour avoir accès à la forme du mouvement observé mais activerait en même temps notre système moteur qui serait lui utilisé pour comprendre l'action observée. Berthoz et Petit (Berthoz, Petit, 2006 : 237) avancent, dans le même ordre d'idée, la notion de « contagion motrice ». Ce mécanisme représenterait un accès rapide, direct, non inférentiel, au mouvement de l'autre.

En fait depuis le début du XX^{ème} siècle, plusieurs auteurs dans des champs différents, ont évoqué des mécanismes proches de celui de « résonance » sous

différentes appellations. La phénoménologie avec HUSSERL a avancé la notion « d'intersubjectivité ». Le philosophe esthéticien, Théodore LIPPS (1935) a développé la notion « d'*einfühlung* », en français, « empathie », dans la réception esthétique. Le critique de ballet John MARTIN (1939) parlait lui de « sympathie musculaire » après avoir vu un spectacle de la chorégraphe allemande Mary Wigman. WALLON (1970), médecin psychologue, avançait la notion de « dialogue tonique » à propos de la relation du nourrisson à sa mère, ainsi que le concept « d'imprégnation perceptivo-motrice » reliant tout particulièrement la perception à la fonction tonique :

« S'absorber dans la contemplation d'un spectacle, n'est pas demeurer passif. L'excitation ne reste pas purement cérébrale. Elle se répand dans les muscles ». (Wallon, 1970 : 123)

Même si la classe technique n'est pas une situation de spectacle, ni une situation de relation filiale, nous pouvons supposer qu'un même genre de stimulation est activé.

L'évocation de ce souvenir par une danseuse illustre particulièrement bien cette idée :

« Ça avait l'air très goûteux de danser quand on la regardait... Il y avait tout l'aspect mimétisme, qui faisait que j'intégrais donc son propre plaisir sensuel, en étant dans ses classes... »

Ce que cette personne appelle mimétisme, ressemble fort en fait à un mécanisme de résonance à la sensualité perçue chez son professeur.

De même, quand une autre étudiante nous dit qu'en regardant le professeur, elle va avoir la sensation dans son propre corps :

« Je le fais en même temps, copier collé là ... Parce que je veux sentir ce qu'il sent dans son corps. »,

Et qu'en plus, elle ajoute que cela va l'informer sur la justesse de son mouvement :

« Fait que je regarde son placement,... mets qu'il soit plus là, je vais avoir la sensation dans mon corps, fait que je vais savoir ou

presque si je suis correcte dans le mouvement ».

Elle nous dit assez clairement que son action de reproduction ne se limite pas à la forme du mouvement mais concerne avant tout la sensation qui va être générée par son observation du mouvement du professeur.

Par contre un point important à souligner est que cette notion de « mise en résonance des répertoires d'action » nous aide aussi à comprendre la plus ou moins grande potentialité de « construction de sens » de l'élève face à une proposition donnée. En effet, les recherches sur les neurones miroir ont démontré qu'une personne résonnait d'autant mieux au mouvement observé que son répertoire d'action était proche de la personne qui joue le rôle de « modèle ». Ainsi cette étudiante exprime ici sa relative difficulté d'accès au mouvement du professeur parce que justement le professeur semble avoir une logique de mouvement éloignée de celle de l'étudiante :

« Des fois ça prend du temps à le sentir, parce que c'est ça, elle (le professeur) a une logique qui est à elle, (rire) là, des fois j'ai remarqué que dans ses trajets de bras ou de mains que ça me prend un petit moment,... »

Ce que nous retenons du terme de « résonance », c'est qu'il postule l'expérience d'autrui comme une authentique source de partage d'un état de corps et de connaissance par l'observation, dont l'hypothèse actuelle est qu'elle peut être directe, sans nécessité de médiation cognitive, en donnant cependant accès à la compréhension de l'intention de l'action de l'autre (et non de l'intention de l'autre) à condition, nous venons d'en parler, d'avoir un répertoire d'actions proche de la personne observée.

L'imitation

J'ai parlé d'un double processus d'acquisition et de construction identitaire. Nous retrouvons ces deux dimensions de l'imitation dans les définitions du dictionnaire Le Grand Robert : Imiter c'est une...

« Action de reproduire volontairement un geste ou un acte d'autrui... ».

Et c'est aussi...

« Le fait de prendre quelqu'un pour modèle ».

C'est donc bien de cela qu'il s'agit quand l'élève s'appuie sur la démonstration du professeur pour acquérir la phrase dansée. Ce témoignage d'un étudiant illustre particulièrement bien cette notion d'acquérir en prenant modèle sur quelqu'un :

« Lui ce qu'il enseigne c'est le chemin pour aller quelque part... Pis de le voir le faire une fois, pour moi, c'est comme / bon ça c'est son chemin, maintenant moi je dois trouver le mien et pour moi ça, je trouve ça merveilleux de voir quelqu'un le faire comme il veut qu'on le fasse. Parce que moi, je travaille par imitation, ... donc le maximum que je vais pouvoir donner, en imitation, ça va être la personne que j'aurai observée. Donc si le professeur veut nous amener à un certain niveau, moi le plus loin... que j'vais aller, ça va être ce qu'il fait, si j'suis capable de l'imiter (rire). Donc si lui, il montre, j'suis persuadé que j'vais bien le réussir parce qu'il l'a montré, j'en suis persuadé ».

Ou encore cet autre étudiant nous dit :

« C'est très important pour moi qu'un prof fasse bien la démonstration... j'capte beaucoup beaucoup le visuel parce que le son j'vais l'capter en second. Dans le visuel,... le chemin utilisé,..., la respiration, l'énergie et la forme, trois éléments que j'vais vérifier ».

Ces deux témoignages semblent bien correspondre à la définition de l'imitation que donne WINNYKAMEN (Winnykamen, 1990: 94) qui précise que l'imitation

« ...ne saurait être assimilée à une forme quelconque de complaisance passive ».

Cet auteur définit l'activité imitative comme

« ...l'utilisation intentionnelle des actions observées d'autrui, en tant que source d'information en vue d'atteindre son propre but (Winnykamen, 1990: 105).

La visée d'acquisition est d'ailleurs clairement énoncée par les étudiants quand ils nous parlent de leurs attentes concernant spécifiquement le professeur pendant la classe technique :

« Acquérir une gestuelle différente de ce que je connais déjà,
J'attends que le professeur me donne un peu de ce que lui détient déjà,
Bien maîtriser la matière que le professeur veut m'enseigner,... »

Nous associons à cette fonction d'acquisition, la fonction de construction identitaire. C'est tout simplement la manière dont l'enfant apprend le monde et se développe par la relation aux autres. Plusieurs auteurs ont développé cette dimension constructive à la fois sociale et personnelle de l'imitation. (GUILLAUME, PIAGET, BOURDIEU, BANDURA,...) Si nous convenons avec WULF, anthropologue de la pédagogie, que...

« ...dans le domaine de l'éducation, la mimesis fait partie de l'histoire des rapports de force... » (Wulf, 1998 : 245)

Nous pouvons comprendre que...

« ...les processus mimétiques concernent des forces autre que la raison ». (Wulf, 1998 : 266)

Et soient liés à des phénomènes, entre autres, de corporalité, de perception, mais aussi de désir et d'envie. Voir à ce sujet les travaux de René GIRARD sur le désir et la rivalité mimétique. Le fait que nous soyons dans une situation asymétrique « expert-novice » pourrait favoriser ce que MAUSS appelle une « imitation prestigieuse », à savoir, l'idée selon laquelle un individu...

«...imite des actes qu'il a vu réussir par des personnes en qui il a confiance et qui ont autorité sur lui ». (Mauss & Lévi-Strauss 1983, 2004: 369)

Ainsi ce danseur, en relatant les souvenirs qu'il garde de sa propre formation en danse, nous parle de son professeur pour qui il semble avoir eu beaucoup d'admiration :

« C'est quelqu'un qui enseigne encore à l'école nationale de ballet... S. a été danseur étoile avec le ballet national du Canada entre autres. Très beau danseur, et d'ailleurs, encore aujourd'hui, quand je fais un port de bras, c'est à lui que je vais penser. Alors là, si on veut parler de modèle, oui, définitivement ».

L'intériorisation / intégration

Berthoz et Petit nous précisent que pour pouvoir imiter, il faut avoir développé une « attention conjointe » (Berthoz, Petit, 2006 : 238). Cela suppose que le professeur canalise ou oriente l'attention de l'étudiant vers un aspect particulier du mouvement.

Dans l'exemple ci-dessous, nous constatons comment l'indication verbale du professeur :

«... le pied nous tire, la tête continue de tirer, mon dos y va... tam pa pa tête bassin hanche up »

...oriente l'attention de l'étudiante et favorise, d'après son témoignage son intégration du mouvement :

« ...elle dit dans l'ordre c'est quoi qui devrait s'activer puis je trouve que c'est tellement révélateur de la coordination qu'il faut trouver, puis je peux vraiment me laisser aller dans ces mots-là, puis... je suis surprise des fois comment ça fonctionne bien ».

Pour appréhender ce mécanisme, nous nous appuyons sur la thèse développée par Vygotski, quant au développement des fonctions psychiques supérieures. Cet auteur considère que le processus d'intégration consiste en un passage de l'inter-psychique à l'intra-psychique. Dans ce passage, le langage y joue un rôle déterminant. C'est-à-dire que cela commence par un discours adressé par autrui, dans une situation de communication pour devenir finalement un discours adressé à soi-même, ce que Vygotski appelle le « langage intérieur » provoqué par une « autostimulation » (Vygotski, Brossard, 2004 :237). Il considère le langage comme un « outil psychologique » (op. cité: 23) qui va permettre au professeur d'orienter l'attention de l'élève de manière particulière. Nous avons dans

l'exemple ci-dessus une illustration de la phase inter-psychique de l'appropriation.

Ensuite, quand l'élève devient capable de s'adresser à lui-même le discours autrefois adressé par le professeur, nous assistons à la phase intra-psychique d'intériorisation qui correspondrait au véritable mécanisme d'intégration. C'est ce que nous retrouvons dans le témoignage de cette étudiante quand elle nous dit qu'elle se repose sur ce que nous pouvons considérer comme des connaissances acquises antérieurement, à travers d'anciennes indications verbales d'un professeur :

« ... je me fais juste, cette fois-là, aux connexions dans mon corps... faire les oppositions, amener son dos sans ce sens là pour pouvoir faire le tour après... »,

... et qu'elle est capable maintenant de mobiliser toute seule.

D'ailleurs BERTHOZ et PETIT (2006) ne négligent pas cette dimension d'abstraction

«... qui permet d'échapper au flux du vécu pour trouver de nouvelles solutions... »
(Berthoz, Petit, 2006 : 48).

Nous assistons avec ce mécanisme à une véritable pénétration de l'activité pratique par l'activité symbolique. Cette activité symbolique libère le sujet des contraintes directes que la situation exerce sur lui, dans le sens où il n'est plus noyé dans la complexité opaque du mouvement observé mais orienté de manière explicite vers un aspect particulier de ce mouvement. Cela lui permet d'établir un rapport plus distancié et de gagner en maîtrise sur ce mouvement.

Conclusion

Nous venons de décrire comment la configuration typique « démonstration – reproduction du modèle » active spontanément les mécanismes de résonance, d'imitation et d'intégration, finalement de manière très complémentaire. Nous avons souligné leur fonctionnalité quant aux différentes dimensions corporelle, émotionnelle et cognitive. C'est comme si nous assistions, dans cette configuration particulière à une mise en scène d'un fonctionnement « spontané » dans une situation formelle.

Nous faisons l'hypothèse que, le fait que ces processus s'activent justement de manière spontanée, et que cela semble efficace, cela favorise la perpétuation d'une tradition qui connaît finalement très peu d'évolution.

Tout en comprenant l'importance de la ressource que constitue la proposition dansée du professeur en termes de partition, que penser cependant de l'incident critique récurrent énoncé par plusieurs élèves concernant leur ennui relatif à certaines configurations d'interaction, notamment pendant les phases d'apprentissage de la séquence dansée ?

« Là je pense que j'étais tannée, genre quand on passe autant de temps là, surtout que c'est lent un adage là, ... puis là ça faisait deux fois qu'elle nous le montrait »

« Ok go on y va là t'sais... j'trouvais que ça commençait à stagner un peu là. C'était long longtemps. »

« ...j'en ai profité pour faire autre chose parce que j'trouvais c'était long de s'obstiner sur des comptes, qui fait quoi là? »

Cet ennui ne serait-il pas le signe que, leur attention n'ayant pas été stimulée et orientée de manière consciente vers des aspects particuliers du mouvement, ces étudiants sont livrés à leurs mécanismes spontanés d'appropriation et en éprouvent assez vite une lassitude.

La théorie du continu / discontinu pourrait être une piste de compréhension. Si le continu est susceptible de générer de l'ennui, si nous considérons que l'ennui ne favorise pas l'engagement de l'étudiant dans son activité et constitue l'état opposé à l'émotion, et que l'émotion, elle, a le pouvoir de rompre le continu en provoquant du discontinu, alors la question devient : comment provoquer de l'émotion pour engager l'étudiant dans son activité d'apprentissage tout en tenant compte des mécanismes que nous venons de développer ?

Nous avançons l'hypothèse qu'une meilleure connaissance des trois mécanismes développés ici devrait permettre de mieux profiter de leurs ressources en développant des possibilités de variantes et de jeu avec leurs composantes pour une appropriation plus stimulante sachant favoriser l'engagement de l'étudiant et pour une évolution des situations d'enseignement plus inventive sachant renouveler nos pratiques.

Notes

¹ Colloque « Repenser pratique et théorie », CND Paris, Table ronde vendredi 22 juin 2007 : « Certaines choses ne peuvent être vraiment connues qu'en étant jouées : une enquête sur l'enseignement et l'apprentissage de la technique en danse contemporaine » avec Katja Koclio, Université Weyleyan ; Robin Gee, Université de Caroline du Nord, Greensboro ; Nicole Stanton, Université d'État d'Ohio ; Bebe Miller, Université d'État d'Ohio ; Eiko Otake, compagnie Eiko and Koma.

Bibliographie

BARBIER, Jean-Marie (2000) Rapport établi, sens construit, signification donnée, dans Signification, sens, formation, dirigé par J.M. BARBIER et O. GALATANU, Paris : PUF

BETHOZ, Alain PETIT, Jean-Luc (2006) Phénoménologie de la physiologie de l'action, Paris : Odile Jacob,

BROSSARD, Michel (2004) Vygotski, lectures et perspectives de recherche en éducation, Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du septentrion

GALLESE, Vittorio (2005) "Embodied simulation: from neurons to phenomenal experience" dans Phenomenology and the Cognitive Science 4:23-48, <http://www.unipr.it/arpa/mirror/english/staff/gallese.htm>

MAUSS, Marcel et LEVI-STRAUSS, Claude (2004) « Les techniques du corps » dans Sociologie et anthropologie, Paris : PUF

OURY, Jean (2005) « le corps et ses entours : la fonction scribe », www.balat.fr/article.php3?id_article=67

RIZZOLATTI, Giacomo, FOGASSI, Leonardo, GALLESE, Vittorio (2001) "Neurophysiological mechanisms underlying the understanding and imitation of action", Nature Neuroscience Reviews, Macmillan Magazines Ltd, 2:661-670, www.nature.com/reviews/neuro

WALLON, Henri (1970) De l'acte à la pensée, essai de psychologie comparée, Paris : Flammarion,

WINNYKAMEN, Faïda (1990) Apprendre en imitant ? Paris : PUF

WULF, Christoph (1998) « La mimesis dans la constitution du sujet et de la communauté » dans Action, affects et transformation de soi, dirigé par J.M. BARBIER et O. GALATANU, Paris : PUF