

DANSE ET ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE: FORMER LES FUTURS ENSEIGNANTS À LA PRÉSENCE CORPORELLE PAR L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE

Lisa Lefèvre

<https://orcid.org/0000-0003-1363-5593>

HEP Vaud

Professeure associée à la HEP Vaud en pédagogie spécialisée et chercheuse au Laboratoire sur l'accrochage scolaire et les alliances éducatives (LASALE) et au Laboratoire de création et recherche dans l'enseignement des arts et de la technologie (CREAT). Elle s'intéresse à la présence corporelle des enseignants et des élèves dans les dispositifs de formation ordinaires ou spécialisés dans une perspective socio-anthropologique.

Associate Professor of Special Education at the HEP Vaud and Researcher at the Laboratoire sur l'accrochage scolaire et les alliances éducatives (LASALE) and the Laboratoire de création et recherche dans l'enseignement des arts et de la technologie (CREAT). Her research interests focus on the physical presence of teachers and students from a socio-anthropological perspective, inclusive teaching practices and the social participation of the public.

Résumé

Cet article présente l'analyse d'un dispositif d'éducation artistique et culturelle à destination d'étudiantes en sciences de l'éducation s'orientant vers le métier d'enseignant. Le corps en mouvement, ici dansant, est pensé comme central et les expériences esthétiques comme les principes actifs. En s'appuyant sur la notion de présence corporelle (Marsaut et Lefèvre, 2022) et des ancrages de l'anthropologie existentielle (Piette, 2013), nous avons identifié comment les étudiants vivent ces expériences esthétiques par l'analyse de leurs appuis corporels, relationnels, spatiaux, temporels et matériels. Le dispositif favorise des expériences esthétiques et relationnelles fortes et révèle une perception d'un corps plus sensible. Il apparaît comme une opportunité à explorer son volume d'être dans une forme « d'hétérotopie » (Foucault, 1994).
Mots-clés: présence corporelle, danse, expérience esthétique, dispositif de formation, éducation artistique et culturelle

Anne Matthaey

Académie de Strasbourg

Conseillère pédagogique départementale arts plastiques, DSDEN, Bas-Rhin, France. Elle s'intéresse à l'expérience esthétique, à l'intervention artistique et à la relation artistes-élèves dans le champ de l'éducation et de la formation. Elle est membre du laboratoire de Création et recherche dans l'enseignement des arts et de la technologie (CREAT).

Departmental Art Advisor, DSDEN, Bas-Rhin, France. She is interested in aesthetic experience, artistic intervention and the artist-pupil relationship in the field of education and training. She is a member of the Creation and Research in the Teaching of the Arts and Technology

Abstract

This article presents an analysis of an artistic and cultural education programme aimed at education science students intending to become teachers. The body in movement, in this case dancing, is seen as central and aesthetic experiences as active principles. Drawing on the notion of bodily presence (Marsaut & Lefèvre, 2022) and the foundations of existential anthropology (Piette, 2013), we have identified how students live these bodily and aesthetic experiences by analysing their bodily, relational, spatial, temporal and material supports. The system encourages strong aesthetic and relational experiences and reveals a perception of a body that is both embodied. It appears as an opportunity to explore the volume of being in a form of "heterotopia" (Foucault, 1994).

Keywords: bodily presence, dance, aesthetic experience, training system, artistic and cultural education

Introduction

« Découvrir ses richesses intérieures », « prendre conscience de soi », « connaître son corps » : les appels à penser le corps dans les formations professionnelles des enseignants ne sont pas nouveaux. (Andrieu et Benedetti, 2018; Emond et Rondeau, 2021)

Si le corps de l'enseignant fait l'objet d'une littérature abondante depuis une cinquantaine d'années dans le champ de l'éducation, les formations dans le supérieur portant sur le corps de l'enseignant et la conscience de soi restent en nombre restreint.

Souvent, tout se passe comme si le corps s'envisageait encore dans une perspective essentialiste et utilitariste au service d'un enseignement plus performant. Et si, dans les pas d'Espinassy (2017), la prise de conscience de soi, c'est-à-dire du corps propre vécu, pouvait se révéler à travers un dispositif d'éducation artistique et culturelle ?

Dans la formation des enseignants du primaire et du secondaire en France, la danse s'inscrit traditionnellement au sein des modules de didactique de l'éducation physique et sportive. Coggerino (2017) souligne d'ailleurs le manque de programmation de la part des enseignants sur le terrain. La danse est pourtant l'occasion de développer des compétences de créativité, de développer des gestes professionnels (Espinassy, 2017), d'appréhender la diversité des élèves (Odier-Guedj et al., 2022), et de vivre des expériences esthétiques (Bidault et al., 2022).

Dans cette contribution, nous, formatrices d'enseignants et chercheuses en France et en Suisse, nous nous positionnons dans une approche compréhensive. Nous cherchons à savoir comment le formateur peut réussir à favoriser la conscience du corps et de la présence, la créativité de futurs enseignants, dans la conception d'un dispositif de formation dans l'enseignement apprentissage de la danse et de l'éducation artistique et culturelle.

1. L'enseignement de la danse dans le milieu supérieur français

L'enseignement de la danse dans les universités françaises se décline au sein de plusieurs composantes universitaires et établissements du supérieur : les départements d'arts du spectacle, des sciences sociales et techniques des activités physiques et sportives (STAPS), en science de l'éducation, au sein des instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation. À la différence du Québec, la

danse peut être enseignée par des professeurs des écoles dans l'enseignement primaire ou par des enseignants d'éducation physique dans le secondaire. Dans les programmes scolaires de l'école française¹, la danse est une activité physique sportive et artistique enseignée dans le cadre de l'éducation physique obligatoire ou au sein du parcours éducatif artistique et culturel². Elle s'inscrit dans le champ des pratiques artistiques ou expressives rassemblant les arts du cirque, l'acrosport ou la gymnastique rythmique. Au sein des Instituts nationaux supérieurs d'éducation et d'enseignement (INSPE) qui forment aux métiers de l'enseignement, les étudiants bénéficient, selon les plans de formation, de 4h à 50h de contenus se déclinant en travaux pratiques, séminaires, grands cours de pédagogie et de didactique de la danse et de l'éducation artistique et culturelle. Pour autant, peu d'enseignants programment l'activité « danse ». Coggerino (2017) et Necker (2010) ont essayé d'identifier auprès des enseignants et, en formation initiale, les raisons de ces réticences. Les freins majeurs à l'enseignement sont : la mise en jeu de son corps et de ses émotions dans sa profession, le manque de formation, la peur de se laisser déborder, une sensation d'incompétence, ou encore le « renversement des normes corporelles dictées par la tradition scolaire d'une liberté motrice » (Necker, 2010, p. 83), la focalisation sur les courants plaçant l'émotion en danse comme objectif premier, l'incompréhension des connaissances culturelles en danse ou le manque de repères dans l'univers culturel et la mise à l'épreuve d'un habitus sportif dans la rencontre d'outils didactiques (Coggerino, 2017). Un courant de travaux précurseurs en langues, porté par Duval et al. (2019), Lapaire (2018) et Soulaine (2018), croise les contenus disciplinaires en didactique des langues, danse et parfois théâtre. Les activités d'accordage rythmique ou liées au mouvement facilitent alors les interactions langagières ou soutiennent le processus d'interprétation des contenus.

2. Éducation artistique et culturelle : force ou utopie ?

La danse trouve également sa place au sein de l'Éducation artistique et culturelle (EAC). Les fondements de l'EAC mettent en dialogue des pratiques individuelles et collectives dans les domaines artistiques, des rencontres avec des artistes, des œuvres et des connaissances, favorisant ainsi la construction de repères culturels et soutenant le développement de l'esprit critique (Filliod, 2017).

1 Arrêté du 9-11-2015 - J.O. du 24-11-2015

2 Arrêté du 1-7-2015 - J.O. du 7-7-2015

Pour Germain-Thomas (2020), l'ouverture des établissements scolaires sur leur environnement artistique et culturel et la possibilité pour des artistes d'intervenir en leur sein, en collaboration avec les professeurs en charge des enseignements obligatoires, sont l'occasion d'allier intelligence rationnelle et sensible. La danse est alors l'occasion de dépasser des visions stéréotypées du corps social, d'améliorer le climat scolaire en apaisant les relations auprès de publics fragilisés, de favoriser la construction de repères culturels et de soutenir le développement de l'esprit critique.

L'EAC fait l'objet de débats quant à ses finalités et usages. L'EAC constituerait une voie royale de démocratisation de la culture où toutes les projections politiques de transformations individuelles ou sociales se cristalliseraient. Barrère et Montoya (2022) décrivent ces projections comme un «Eldorado éducatif». Elles soulignent l'attribution à l'EAC de vertus diverses, comme la révélation des dimensions personnelles des élèves ou la formation du citoyen de demain à une éducation à l'Art et par l'Art mais sans penser les limites et apports des dispositifs.

Or, il n'existe à ce jour que peu de traces de projets relevant de l'EAC en danse dans l'enseignement supérieur. Peu de traces également de leurs effets, mis à part Espinassy (2017) en danse. Le projet qu'elle étudie entre l'INSPÉ de Marseille et le ballet Preljocaj a permis de favoriser un développement professionnel des étudiants dans la mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle, la construction d'apprentissage lié aux domaines artistiques, la prise de conscience de la place du corps du professeur et la flexibilité dans et hors la classe. C'est dans cette perspective et en considérant les pratiques artistiques et les pratiques enseignantes comme «existentiellement et socialement marquées» que nous envisageons l'EAC qui permet de favoriser des expériences esthétiques par une mobilisation corporelle (Guisgand et Tribalat, 2001) et d'explorer sa présence à travers une expérience authentique. L'expérience esthétique est d'abord une expérience du sensible. Elle découle d'une manière particulière dont nous interagissons avec le monde et avec nous-mêmes, «s'y éprouve le plaisir d'être pleinement absorbé dans l'activité mentale ou corporelle» (Kerlan, 2021, p. 161). Elle implique une certaine manière de porter attention aux éléments du monde qui nous entoure, de percevoir les événements qui s'y déroulent et nous touchent, ainsi que notre façon de ressentir notre propre présence dans ce contexte. Elle s'ancre dans une dimension de notre humanité. C'est dans cette perspective humaniste, existentielle et sensible que

l'éducation artistique et culturelle constitue pour nous une opportunité de «réhabiliter l'expérience esthétique» du futur enseignant.

3. **Prise en compte du corps du futur enseignant dans les dispositifs de formation professionnelle**

Le corps de l'enseignant ou de l'élève s'appréhende par différentes perspectives théoriques. Au départ, en phénoménologie, Merleau-Ponty (1979) décrit un corps incarné par ses gestes, sa voix, ses émotions, une façon d'exister et d'être présent dans les interactions. «L'enseignant a un corps et même une voix!» défend Tellier (2021). En effet, en classe, lors des réunions ou dans toute situation de communication et d'interaction professionnelle, l'enseignant organise son action en s'appuyant sur un registre sensoriel multimodal (vision, audition et toucher). Pour analyser l'action de l'enseignant la didactique des langues étrangères (Tellier, 2021), l'émersiologie (Paintendre, 2022), l'énaction (Visioli, 2022), l'anthropologie, la sociologie clinique (Cifali et al., 2018) ou socioanthropologie constituent des approches plurielles et complémentaires. L'enjeu est de penser le corps dans une conception systémique et interactionniste et de le reconnaître comme porteur d'émotions et de ressentis. Dans cette voie, Maître de Pembroke (2018), mobilise l'approche phénoménologique pour appréhender le corps de l'enseignant en situation d'apprentissage à travers ses valeurs et ses gestes.

Plus récemment (Marsault et Lefèvre, 2022) explorent le corps de l'enseignant par sa disponibilité, son être, un «être là», «ici et maintenant» se repérant dans la fluidité de l'action saisie dans l'immédiateté (Rondeau et Jutras, 2019). L'enseignant par sa voix, son corps, ses gestes et mouvements, incarne une façon d'être au monde et d'être présent dans ses interactions à partir de six caractéristiques : la docilité, la prestance, la fluidité, la flexibilité, l'authenticité et l'intercorporéité.

Les dispositifs de formation sur la prise en compte du corps dans le supérieur s'appuient sur des pratiques de théâtre (Archieri, 2013), de théâtre-forum (Marsault et Lefèvre, 2022), par l'analyse de vidéo (Holt et al., 2015), parfois sur la pratique de la danse (Cogerino, 2017 ; Espinassy, 2017).

Plus rarement, le corps sensible s'envisage par l'accompagnement à l'identification d'indices pour accéder à des

indices ou « signaux sensations » (Emond et Fortin, 2016) qui vont guider son action. La créativité et les expériences esthétiques semblent délaissées dans les formations.

4. Vivre des expériences esthétiques par le filtre de la présence

Le concept d'expérience comporte autant de variations de définitions que le concept d'esthétique. Pour nous, l'expérience est l'oscillation entre le subir et l'agir, entre endurer l'impact d'un milieu et le fait de réorienter son action en fonction des indices et doutes de la situation, comme l'invite Dewey (1934/2008). Elle est comme un flux de la vie, parfois incomplète, fragmentée, s'inscrivant dans un processus, mais elle a la particularité d'engager l'être entièrement. Si l'on se place du côté de l'esthétique, par la perception du sensible, l'expérience esthétique est, pour Dewey, une expérience accomplie. En tant qu'expérience vécue, elle dépasse la simple relation aux œuvres et se révèle dans les relations avec les personnes, les objets, les animaux. Ainsi, l'interconnexion entre le subir et l'agir nous apparaît fondamentale pour prendre la mesure des effets de l'expérience sur la personne, encore faut-il percevoir des indices corporels, langagiers, de changements pour l'appréhender dans la totalité. Les expériences ne sont jamais isolées, elles sont continuées, intégrales, Dewey identifie même en leur sein une structure narrative. Tel un récit, l'expérience a un commencement, un développement et un accomplissement. Les différentes phases constituent une unité et révèlent des mouvements de passages d'un point à un autre. Une expérience esthétique accomplie est toujours une expérience dont on peut dire, sur un plan ontologique, qu'elle est une expérience qui nous fait sentir le monde un peu « comme si c'était la première fois » (Kerlan, 2021, p. 68).

En mobilisant le cadre de l'anthropologie existentielle (Piette, 2013), nous considérons la personne dans son volume d'être au monde et au cours de son existence. Le volume d'être contient des éléments visibles, invisibles en surface ou internes et, comme une présence rayonnante, traverse et intègre des éléments des situations. À l'image des couches d'expériences de Dewey (2008), l'être humain se compose de feuilles de volumes, émotions, pensées, modalités de présence, ou dispositions sociales (Piette, 2017). Dans les situations, la personne peut s'engager pleinement ou se poser, se tenir ou se reposer sur différents appuis, qui se déclinent en appuis corporels, objets, émotions, espaces et interrelations (Lefèvre, 2019; Marsault et Lefèvre, 2022). Ainsi, la présence corporelle s'entend comme une ouverture

sur un état de sensation du rapport à soi et au monde et du volume d'être traversé d'expériences esthétiques.

L'enjeu de cet article est de documenter la façon dont les étudiantes vivent ces expériences esthétiques, sensibles, authentiques et allant jusqu'à une forme d'accomplissement, à partir de leur présence ou volume d'être. Pour cela, nous documenterons leurs appuis corporels, spatiaux, temporels, relationnels et matériels.

5. PEAC : projet de soi

Formatrice depuis 12 ans à l'INSPE, je suis engagée dans les formations initiales et continues des enseignants du premier et du second degré au sein des modules « Corps, gestes » et « Paroles de l'enseignant », dans l'enseignement de la didactique de danse et didactique de la création en éducation physique et sportive et dans l'éducation artistique et culturelle des étudiants.

Le module, proposé en option, s'inscrivait dans un parcours d'éducation artistique et culturelle. Il avait pour objectif, d'une part, d'accompagner le développement personnel à partir d'un projet artistique de quête de soi par le corps, et d'autre part, de prendre conscience des effets de sa présence, de sa posture, dans la relation à l'autre et à l'environnement. Dans les pas de Duval et Arnaud-Bestieu (2022), le développement de compétences communicationnelles, de créativité et de conscience de soi s'inscrit désormais dans la formation de l'individu de demain. Le design du module reflétait le tissage de plusieurs dimensions: corps, gestes, paroles, créativité, expérience esthétique, identité, danse et langages corporels³.

5.1. Participantes

En début de semestre de licence troisième année des sciences de l'éducation, trois parcours d'éducation artistique (musique, arts visuels et danse) ont été présentés aux 70 étudiants de Licence de sciences de l'éducation de troisième année. Entre janvier et mai 2021, 28 étudiantes ont choisi la danse et participé au module de formation de 24 heures, coconstruit avec une structure chorégraphique. Le dispositif s'est déroulé pendant deux mois en présentiel, puis à distance lors du COVID, par des échanges de mail ou entretiens en visioconférence.

3 Le descriptif était: « Découvrir ses richesses intérieures », « s'accomplir »: les invitations à la réalisation de soi foisonnent dans notre quotidien. Nous questionnons le rapport à l'identité, à l'apparence corporelle, à la fabrication des corps, et surtout à ce que l'on donne à voir. Comment sommes-nous perçus par les autres?

5.2. Composition du module

Nous avons coconstruit⁴ un processus d'accompagnement (Emond et Rondeau, 2019) soutenant le développement personnel des étudiants et reposant sur une approche expérientielle et sensible mêlant :

- Trois heures d'atelier d'écriture au Musée d'Art moderne et contemporain pour favoriser l'écriture de l'autoportrait à partir d'improvisations différentes.
- Neuf heures d'immersion dansée avec la compagnie *Toujours après Minuit* de Roser Montlló Guberna et Brigitte Seth et sa pièce « À vue », à Pôle Sud scène, conventionnée à Strasbourg. Cette partie comprenait un atelier pratique avec cette compagnie, la réception du spectacle et des ateliers pratiques d'improvisation et de composition dansées. La pièce « À Vue » avait été choisie pour son propos sur la complexité de l'identité, de l'apparence physique, du corps au centre du langage, de ce corps parlant, émouvant et perçu par les autres dans les interactions. Les artistes avaient proposé des explorations sur la présentation de soi, ce qui se donne à voir par le corps et le langage, des modulations de voix, des interprétations de texte par la voix et le corps.
- Huit heures d'atelier de pratique que j'ai mené en mobilisant les apports de Laban (1994) sur la kinesphère, la dynamosphère, les trajets, le poids, l'écoute ou l'accordage avec des situations d'exploration et d'improvisation. Les contenus sur la démarche de création étaient directement intégrés à la pratique. Enfin, un atelier d'éducation du regard permettait de découvrir différents outils de médiations artistiques et culturelles⁵.

Les étudiantes étaient ensuite invitées, pour l'évaluation, à créer un autoportrait dans une capsule vidéo de deux minutes en explicitant leur démarche de création et à consigner les traces de cette expérience dans un journal de bord. La consigne de la tenue du journal de bord était de laisser des traces des expériences vécues en sélectionnant celles de son choix. Les critères étaient de présenter et d'explicitier le processus de création de la capsule pour concevoir l'autoportrait, de montrer comment la thématique avait été enrichie de références culturelles et artistiques et scientifiques, et de partager les effets de cette expérience sur

son vécu. L'encouragement au plaisir de créer était fortement présent. Les étudiantes avaient la liberté de partager ou non le carnet avec les autres. Seule la formatrice y avait accès pour évaluer le module. Tous les contenus visaient à offrir aux étudiantes l'opportunité de vivre des expériences esthétiques.

6. Méthodologie et recueil de données

Les données collectées sont plurielles :

- a. Les données ethnographiques issues de 10 journaux de carnets de notes ethnographiques des étudiantes engagées retraçant des traces des expériences, le processus de création et le vécu du dispositif à l'issue du module.
- b. Deux entretiens semi-directifs menés 18 mois après la formation auprès de deux étudiantes E2 et E3 (25 et 40 minutes). Les questions avaient été formulées de manière simple et portaient de la question de l'expérience vécue lors du dispositif et des effets sur leur présence corporelle.

7. Analyse du corpus de données

Les données des journaux de bords ethnographiques ont été analysées de façon thématique (Paillé et Muchielli, 2016) sur *Maxqda* dans un processus itératif. Les journaux ont été codés une première fois à partir des thématiques des appuis (corps, espaces, relations avec les autres, temps, processus de création, émotions, objets), puis les codes ont été discutés et réduits entre les deux chercheuses. Les deux entretiens, quant à eux, ont été retranscrits et codés à partir du logiciel *Maxqda*, puis analysés selon les thématiques des appuis. Dans cet article, nous présentons les résultats de E2 et E3 réalisées 18 mois après le dispositif.

8. Résultats

8.1. Étude 1

Les 10 étudiantes se sont engagées dans des autoportraits sur différents thèmes présentés dans le Tableau 1.

4 Module construit avec Christiane Garrec, médiatrice artistique et culturelle de la structure chorégraphique *Pôle Sud*.

5 Le site *numéridance.tv*, la mallette à danser, des situations extraites du catalogue des pratiques réalisé par le CND.

Tableau 1

Liste des 10 étudiantes et des thèmes journaux de bords ethnographiques

E1	Pourquoi je vis, pourquoi je meurs – ode à la nature
E2	La chaise théâtrale
E3	Écrire pour exister
E4	Le temps d'une pause
E5	Le deuil face à la nature
E6	Féminité post cancer du sein
E7	Propos sur la nature et les animaux
E8	La face cachée
E9	Féminin vs Masculin
E10	L'absence

3.1.1. Parler de soi : de vie ou de mort ?

Les journaux de bords ethnographiques sont personnalisés par des couleurs, des croquis, des poèmes, des citations, des photos dans des couleurs et des polices très contrastées. Les formes stylistiques varient entre narration, explicitation et analyse. L'écriture est souvent ponctuée par des questions rhétoriques et existentielles. Le collage assemblage permet au lecteur d'explorer la traversée créative, sensible et personnelle du parcours artistique et sensible vécu par ces étudiantes.

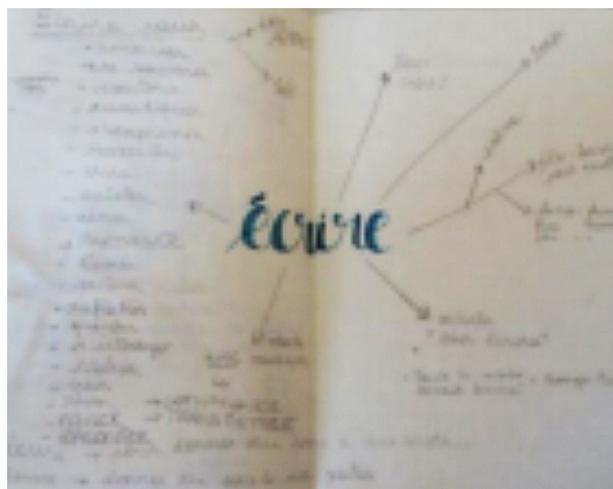
Les productions se répartissent en cinq thématiques: Quatre projets explorent le rapport à la vie, à la mort (Pourquoi je vis, pourquoi je meurs – ode à la nature; Écrire pour exister; Le deuil face à la nature; L'absence), deux, à la féminité (Féminin vs masculin; Féminité post cancer du sein), deux autres à l'identité sociale (La face cachée; La chaise théâtrale), un dernier thème sur la nature et les animaux et le rythme de la vie (Propos sur la nature et les animaux). Ces thèmes apparaissent pour huit étudiantes sur 10 comme des évidences dans leurs verbatim liés à leur trajectoire de vie ou à des événements saillants comme pour (E5, E7): «*J'ai perdu un être cher.*»

Les traces des effets de la pandémie apparaissent dans cinq carnets et révèlent comment la situation a affecté les étudiantes (voir Figure 1 et 2): pour E2, il fallait «*agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude*», ce qui devient une nécessité avec la pandémie (E2). Pour E2, la flexibilité et l'adaptation deviennent essentielles: «*La situation que nous vivons aujourd'hui nous le confirme. Il faut faire preuve d'adaptabilité, de créativité, mais aussi de réacti-*

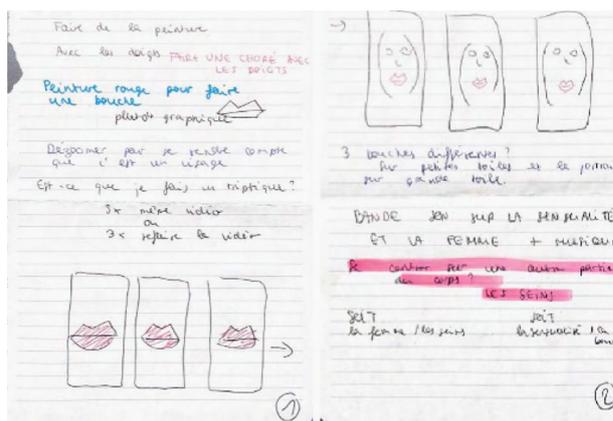
vité, d'adaptation nécessaire» (E1). Pour E9, «*la situation de pandémie vient ébranler l'intention chorégraphique*» et «*J'avais une idée en tête bien précise concernant le lieu, le costume, les couleurs pour rendre la capsule vidéo la mieux possible. Mais avec la crise sanitaire, j'ai été réduite.*» Ces données sensibles portent la trace de la façon dont les étudiantes disent avoir subi la situation.

Figure 1

Extrait du carnet de notes ethnographique de E3

**Figure 2**

Extrait de notes ethnographiques de E5



3.1.2. Une expérience de la première fois

Cinq étudiantes partagent des expériences de premières fois: «*Une première fréquentation d'un musée*» (E4); «*Une première fois de mettre son corps en avant pour un projet*» (E6); «*Des premières rencontres avec des artistes ou la littérature sur la danse*» (E10); «*Une première création et composition*» (E2); «*Une première fois de s'être autant engagée dans un projet*» (E7). Ces expériences de la pre-

mière fois, d'une mise en jeu de la sensorialité font écho aux expériences esthétiques de Kerlan (2017).

8.1.3. Exercice académique ou accomplissement ?

La faible occurrence des « Je » dans les carnets de notes ethnographiques témoigne pour E8 et E7 d'un engagement plutôt distancié dans la réalisation du projet. Les étudiantes décrivent le processus de création, les inducteurs et les étapes de fluidité, flexibilité, diversité du thème, le processus de composition, la scénographie, la musique et la tenue, de façon académique pour E8. Par contre, pour les huit autres étudiantes, l'engagement à la première personne (Vermerisch, 1994) est omniprésent et témoigne d'une expérience esthétique authentique et sensible. La création de l'auto-portrait suscite de nombreuses questions existentielles sur l'identité sociale du corps qui est donné à voir, sur la nécessité de penser l'identité, sur ce qui fait sens pour soi, sur les normes sociales, genrées, professionnelles, mais aussi sur la façon dont on s'engage dans un projet « *pour le moins surprenant où l'on vit des moments de partage, d'épanouissement et de découverte* » (E10).

8.1.4. Les traces du sensible : les émotions

Les traces d'émotions apparaissent dans tous les carnets ethnographiques. Parfois, c'est la rencontre avec une musique, un poème, une lecture (Damasio, Simone Weil), qui amène les étudiantes à s'interroger sur elles et sur ce que cela provoque. Ces tensions se révèlent aussi à travers les doutes qui émergent au cours du processus : « *Le sujet m'a fait perdre mes moyens du fait que mes idées étaient nombreuses* » (E9). Ou encore : « *Le stress m'empare, mes jambes commencent à trembler* » (E2). Le tourbillon d'émotions et de sensations déposées révèle que ce dispositif touche pleinement les étudiantes. Les émotions sont autant liées à leurs parcours de vie qui les amènent à réfléchir sur leur projet qu'aux rencontres faites au cours du module et à son vécu. Cet appui corporel interne sur lequel les étudiantes se posent, apparaît à travers les occurrences les plus nombreuses. Ainsi, E2 partage une expérience forte vécue au cours de l'atelier avec les artistes : « *J'ai eu l'opportunité de danser pendant que mes camarades lisaient. J'aurais pu avoir peur, mais finalement j'étais à ma place et libérée de quelque chose, heureuse d'avoir osé m'engager.* » À travers ces expériences émotionnelles, Dewey identifie ce qu'est l'expérience esthétique, une expérience indissociablement intellectuelle et affective, intellectuelle et émotionnelle.

8.1.5. Le corps sensible

Dans les journaux, les corps sont décrits par les sensations, les gestes témoignant d'une conscience corporelle

qui s'affine et dont l'expérience n'est pas toujours agréable. Pour E7, le corps révèle « *un effet d'étouffement, d'un poids qui nous écrase et nous empêche de nous relever* », ou invite à une conscience plus fine de soi : « *Parfois j'ai des déséquilibres, j'ai besoin d'être pieds nus et d'aller jusqu'au bout de mes mouvements* » (E3). Des photos choisies par les étudiantes les montrent dans certaines postures, mais celle-ci sont rarement décrites par la mise en mot du « Je ». En revanche, le corps est décrit finement par certaines : « *J'ai favorisé des gestes amples et entraînants, j'ai fait appel à des gestes tombants, lents, proches du corps et une posture assise* » (E2) ou « *Le corps se relève, avec le bras gauche plaqué contre le corps, toujours paralysé, le bras droit quant à lui va chercher à saisir ce qui vient de lui échapper, à travers une flexion latérale* » (E5). Pour E9, le corps renvoie à une gestuelle codifiée du footballeur ou du danseur dans une visée performative : « *On allonge la tête, le bras et les jambes en football pour viser la cible ou se grandir en danse classique.* » Les traces des expériences corporelles dans les carnets révèlent autant un corps en soi dans une acception vitale, holistique, de celui qui ressent, du corps sensible faisant le lien entre sensations et perceptions (Paintendre, 2017), qu'à une mise à distance corporelle.

8.1.6. La puissance du collectif et les appuis relationnels

Au cours de cette aventure, les autres apparaissent comme des appuis sur et avec lesquels les étudiants partagent une expérience authentique et esthétique. Tous les étudiants partagent une rencontre avec l'altérité : « *Nous avons découvert nos camarades, mais nous nous sommes aussi découverts nous-même* » (E4). Ces découvertes s'accompagnent d'apprentissage de l'écoute, mais surtout de remerciements d'avoir partagé ensemble une expérience esthétique intense. Ils sont devenus confidents, mais aussi des aides pour apporter des rétroactions tout au long de la conception du projet. Les personnes de la sphère privée apparaissent également dans la moitié des projets des étudiantes : mère, père, fratrie participent à la création des éléments de scénographie, tiennent la caméra et parfois même dansent dans les capsules de deux étudiantes (E4 et E7). Les autres deviennent ainsi des appuis sur lesquels les étudiantes peuvent se poser et se reposer dans l'engagement des situations.

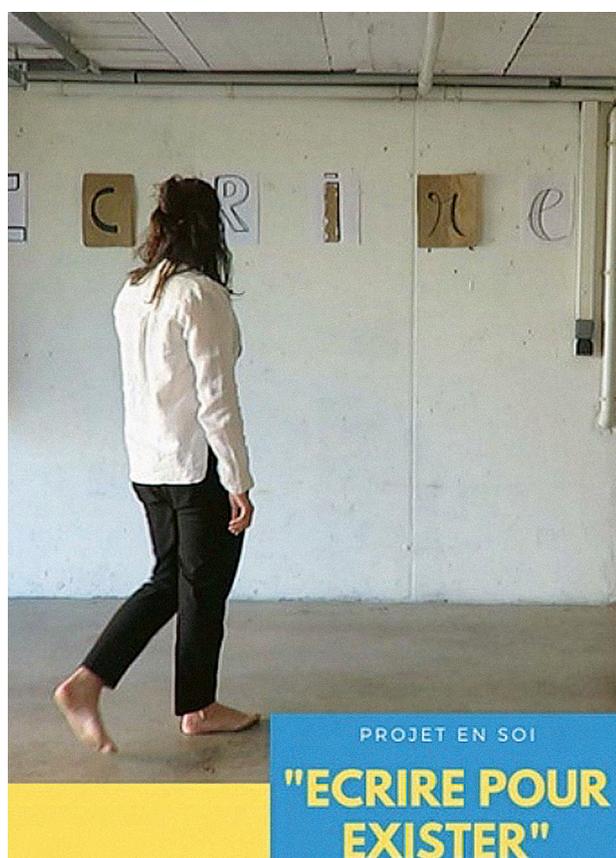
8.1.7. Les espaces et lieux

Dans chaque carnet, une dizaine de lignes est consacrée à l'espace. Sont évoqués l'orientation du corps, la mise en œuvre de la scénographie, le choix des niveaux ou

des espaces dans lesquels les étudiantes vont enregistrer la capsule. La nature, l'extérieur est un premier choix de 4 étudiantes, mais les intentions premières se voient suspendues par la pandémie. L'espace devient alors subi : « *J'ai dû m'installer dans le garage* » (E2) ; « *Mon espace a été réduit, j'ai dû penser la chorégraphie en hauteur* » (E5) ; « *Je me suis adaptée aux espaces disponibles de ma maison* » (E7). L'espace ou le territoire qui pouvait être un appui sur lequel se poser lors de ces expériences se voit alors être pour certaines une source d'instabilité et d'adaptation.

Figure 3

Photo extraite du journal de bord de E2 réalisé dans le garage



8.1.8. Le rôle des objets

L'analyse des carnets met en évidence l'exploitation de plusieurs objets comme sources d'inspirations (photo, chaise, livres, ballon, tableaux, peintures), mais aussi comme éléments de l'environnement. Leur prise en compte dans la conception de la capsule est fondamentale pour sept étudiantes sur 10. Ils sont déclencheurs et appuis pour les étudiantes. Le rapport aux œuvres devient aussi un appui pour vivre des expériences. Ces objets sont autant évocateurs de mouvement que résonance dans le processus de création. Par exemple pour E3, la chaise est

un appui matériel au centre de sa chorégraphie. Elle s'y pose, se repose, joue avec son corps dessus, dessous, incarne des états corporels et émotionnels différents. Le journal apparaît comme un appui essentiel pour six étudiantes, particulièrement pour E3. L'écriture est une pratique qui fait sens pour elle. Si elle tient un blog en ligne dans lequel elle publie et partage ses réflexions, elle avoue le dire pour la première fois à ce groupe. Comme si le virtuel constituait une « *bulle privilégiée* » la mettant à distance, « *un endroit qui me permettrait de m'exprimer librement sans ressentir le jugement de quiconque* ». Elle dépose dans son carnet ses ressentis, ses impressions et ses avancements au cours de cette expérience de projet de soi. L'analyse des deux journaux de bord de E2 et E3 révèle une pluralité de références culturelles influençant la création et la composition de leur capsule : « *Le journal d'Anne Frank* », « *Si c'était un homme* » de Primo Lévi, la pièce chorégraphique « *Rosas* » d'Anne Teresa De Keersmaeker.

Figure 3

La chaise (E3)



8.1.9. Appui temporel

Le temps est peu exploré dans les carnets de notes ethnographiques par les étudiantes. Pour E2 et E4, les dates et les journées du vécu, des ateliers ou du processus de création sont consignées, alternant descriptions et questionnements théoriques. L'appui sert de balise, fiable, et trace du temps qui passe. Il apparaît surtout à travers sa dimension métrique dans les deux minutes à réaliser dans les attendus de la capsule. C'est plus une donnée externe qu'une temporalité ressentie ou reconfigurée par les étudiantes.

8.2. Étude 2 – réinterroger le dispositif 18 mois plus tard

8.2.1. Présence et appuis corporels

L'analyse des entretiens de E2 et E3 révèle des traces d'expériences esthétiques partagées au cours du dispositif qui deviennent ensuite des appuis, ou des ressources dans

la sphère professionnelle. Une des situations proposées par la compagnie *Toujours après Minuit* invitait les étudiantes à explorer les modulations de leur voix : silences, débit, volume, intonation à partir d'un texte intitulé « Lâche ». Pour E3, cette situation est la plus marquante lorsqu'elle décrit la prise de conscience de leurs possibilités corporelles et de ce qu'elle donne à voir en situation de communication : « *J'ai eu l'impression de travailler sur des nuances, de prendre conscience que son corps n'a pas le même impact en fonction des situations.* » Les deux étudiantes partagent le fait de prendre conscience de la modulation possible des intensités et des nuances que peuvent porter leur voix et leur corps en fonction des intentions selon les situations vécues : en classe, face à des élèves. Pour E3, le corps est un appui pour s'engager dans son enseignement : « *J'enfile mon costume de prof et je théâtralise, je joue sur la voix, sur le corps il y a des gestes qui accompagnent nos paroles et c'est très important, une posture statique n'a pas le même effet lorsque de la lecture d'une comptine, eux font les gestes avec nous, oui le corps a une importance clé dans les enseignements.* » Ces données renvoient davantage à un corps utilitariste communiquant à des fins pédagogiques en écho aux travaux de Tellier (2021) ou de Boizumault et Cogerino (2012).

E2 explique, 18 mois plus tard, que le registre vocal et corporel est ajusté en fonction des autres : des situations du groupe ayant partagé le module mais aussi en fonction des élèves dans les classes. « *On ne se présente jamais deux fois de la même manière. Il y a une fluctuation de nos présentations, car celles-ci dépendent du contexte. On parle toujours de soi, mais jamais de la même manière, c'est là qu'est le social.* » Les deux enseignantes débutantes partagent l'impression de jouer un rôle qu'elles endossent et se conforment au métier d'enseignant. Toutes les deux convoquent Goffman (1975) et l'importance de la présentation de soi comme image que l'on projette dans les interactions sociales. Enseigner est-ce jouer un rôle ? Dans leur futur métier, ces jeunes étudiantes disent théâtraliser à travers leur corps pour faire vivre leurs enseignements surtout avec des élèves de maternelle. Si leurs discussions portent au début de module sur ce qu'une personne donne à voir, dans la liberté de se conformer ou d'oser se montrer telle qu'elle est, elles revendiquent ensuite leur singularité et authenticité lors de la réalisation de la capsule et dans les entretiens.

8.2.2. Appuis relationnels

Le module de formation était pensé comme un dispositif d'accompagnement individuel. Or, dans les propos des étu-

diantes, les effets du groupe et de l'autre ont exercé une influence considérable. Le groupe apparaît comme une ressource, un appui significatif. La période du covid et les liens tissés pendant le module ont favorisé les échanges : « *En fait dans cette expérience dansée, on se crée un cocon qui finalement a duré tout au long du covid et de l'année de préparation du concours pour le CRPE, pour l'entraide, on se connaissait bien, on a eu cette aide mutuelle, on pouvait compter sur les autres, on avait vécu quelque chose de fort ensemble, nous avons réussi à tisser des liens plus forts qu'aujourd'hui* » (E2). Les relations ont été si intenses que le groupe a demandé à rester ensemble l'année suivante dans leur formation universitaire et les réussites aux examens et concours étaient majoritaires dans ce groupe.

Conclusion

Nos résultats mettent en évidence la manière dont un dispositif d'éducation artistique et culturelle, pensé pour des étudiants dans le supérieur se destinant au métier d'enseignant, vient favoriser des expériences esthétiques et est vécu comme une opportunité à prendre conscience de soi, à se rendre à soi et à soi et pour l'autre. Le plaisir d'être et d'agir, les émotions, la fierté sont partagés tout au long de cette aventure par les étudiantes qui ont fait preuve de flexibilité face aux épreuves rencontrées en témoigne les écrits, notamment ceux diffusés par les étudiantes sur les réseaux.

Au départ, notre intention était de faire vivre une expérience corporelle, culturelle, sensible à des étudiants pour soutenir le développement de compétences sociales. Nous n'avions pas mesuré la richesse émotionnelle et collective de cette aventure. Les pairs ont été soutiens, appuis, ressources et ont donné envie de partager cette aventure humaine à l'ensemble du groupe.

Un tel dispositif favorisant une entrée existentielle, dans sa façon d'être au monde et non dans ses gestes professionnels ou dans son incarnation professionnelle, peut bousculer. Comme le souligne E2 : « *Moi je dirai, et je l'ai dit haut et fort, c'est un moment qui est privilégié que l'on ne retrouve pas dans le parcours habituel de la faculté, c'est quelque chose où l'on se découvre, où on découvre les autres, nous sommes dans une aventure humaine, car on crée des liens c'est important.* »

Les résultats mettent en évidence trois des six caractéristiques de la présence corporelle définies par Marsault et Lefèvre (2022) comme la flexibilité à s'adapter aux contraintes et défis, à l'authenticité dans la connaissance

de soi et surtout dans l'intercorporité dans la rencontre avec les autres. Nos résultats vont dans le sens de Soulaine (2018) dans la mesure où le fait de vivre un processus de création facilite les interactions entre les pairs dans la rencontre avec les autres, le dévoilement de soi et par la réhabilitation du corps dans les formations.

Il s'est peut-être construit là, de façon éphémère, une forme modeste d'hétéropie (Foucault, 1994). Les hétérotopies, ces contre-espaces de réalisation, « hors de tout lieu » (Kerlan, 2017), s'instaurent dans et contrent les institutions qu'elles remettent en cause, au travers d'aventures artistiques singulières qui inventent et offrent à chaque fois leurs propres normes et dont l'atelier de l'artiste est le modèle.

Néanmoins, de nombreuses limites sont à souligner dans le dispositif : un tel projet sur ce thème vient toucher l'identité, l'intimité et nous n'avions pas mesuré l'intensité vécue par certaines dans le choix de danser des épreuves de vie (mort d'un proche, cancer, violences subies). En

insistant sur la dimension personnelle du projet et l'opportunité pour chaque étudiant de partager ou non son travail aux autres, nous pensions préserver suffisamment ces dimensions. Notre présence éthique n'a cessé d'être interrogée au cours de cette aventure humaine entre tact, sollicitude, ambition et respect (Prairat, 2017). Si les entretiens compréhensifs ont été privilégiés en tant que méthodologie, des entretiens d'explicitations auraient été plus adaptés pour accéder à la couche du vécu des étudiantes.

Au bout du compte, nous percevons ce dispositif comme une opportunité de remettre en question des dispositifs de formations minorant la singularité de chacun. Même si la maxime « On enseigne ce que l'on est » de Jaurès semble dépassée pour certains, nous sommes convaincues que la conscience de soi dans les situations personnelles et professionnelles est à penser dans les dispositifs de formation en lien avec l'EAC. Ce tissage qui favorise les expériences esthétiques est une opportunité pour penser le corps sensible tout au long de la formation.

Références

- Andrieu, B. et Benedetti, D. (2018). Les gestes dans l'apprentissage en danse contemporaine, entre mise en mots et mise en corps. *Mouvement & Sport Sciences/ Science & Motricité*, 99, 3–8.
- Archieri, C. (2013). Pratiques théâtrales et formation aux métiers d'intervention. *Éducation permanente*, 194, 123–134.
- Barrère, A. et Montoya, N. (2022). L'EAC, au croisement des utopies éducatives et culturelles. Dans A. Jonchery et S. Octobre (dir.), *L'éducation artistique et culturelle : une utopie à l'épreuve des sciences sociales* (p. 47–131). Ministère de la culture.
- Bidault, C., Delmas, F., Gouju, J. et Fabre, S. (2022). Créer les conditions d'une expérience de la danse. Conversation croisée sur le dispositif d'éducation artistique et culturelle « Constellation ». *Recherches en danse*, 11. <https://doi.org/10.4000/danse.5458>
- Boizumault, M. et Cogérino, G. (2012). La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS : les communications non verbales au service de l'efficacité de l'enseignant. *Staps*, 98. <https://doi.org/10.3917/sta.098.0067>
- Cifali, M., Grossmann, S. et Périlleux, T. (dir.). (2018). *Présences du corps dans l'enseignement et la formation : approches cliniques*. L'Harmattan.
- Cogérino, G. (2017). Enseigner la danse en EPS : réticences des enseignants et impact des formations initiales. eJRIEPS. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 41. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.687>
- Dewey, J. (2008). Art as experience. In J. Dewey, (Ed.), *The richness of art education* (pp. 33–48). Brill. (Original publié en 1934) https://doi.org/10.1163/9789087906092_003
- Duval, H. et Arnaud-Bestieu, A. (2021). Comment et par qui la danse en éducation prépare-t-elle les jeunes aux défis de demain ? Perspectives de la France et du Québec pour l'horizon 2030. *Questions Vives*, 35. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.5701>
- Duval, H., Lapaire, J.-R. et Capron Puozzo, I. (2019). Recréer pour mieux comprendre : apports de la chorégraphie à la dynamique d'interprétation d'un texte littéraire complexe. Dans E. Tortochot, P. Terrien et N. Rezzi (dir.), *Créer pour éduquer. La place de la transdisciplinarité* (p. 47–60). L'Harmattan. <https://shs.hal.science/halshs-02423889/document>
- Duvillard, J. (2014). « L'introspection gestuée ». *La place des gestes et micro-gestes professionnels dans la formation initiale et continue des métiers de l'enseignement* [Thèse de doctorat]. Université Claude Bernard, Lyon 1.
- Emond, G. et Fortin, S. (2016). Perceptions du corps d'enseignantes en stage. *Éducation & Formation*, 305, 77–86.
- Emond, G. et Rondeau, K. (2019). *Accompagner l'apprentissage de la conscience de la corporalité des enseignants. L'accompagnement du développement personnel et professionnel en éducation*. Presses de l'Université de Québec.
- Espinassy, L. (2017). Danser pour mieux enseigner : enjeux et effets d'un parcours d'éducation artistique et culturelle en formation initiale des enseignants. *Recherche & formation*, 86. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2942>
- Filiod, J. (2017). Faire ensemble. Enjeux du partage du travail éducatif en contexte d'éducation artistique. *Quaderni*, 92. <https://doi.org/10.4000/quaderni.1037>
- Foucault, M. (1994). « Des espaces autres ». Dans M. Foucault, (dir.), *Dits et écrits 1954-1988, vol. 4 (1980-1988)* (p. 752–762). Gallimard. <https://doi.org/10.3917/empa.054.0012>
- Guisgand, P. et Tribalat, T. (2001). *Danser au lycée*. L'Harmattan.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Minuit.
- Germain-Thomas, P. (2020). Éducation artistique et culturelle : la force de la danse. *NECTART*, 10, 48–55. <https://doi.org/10.3917/nect.010.0048>

- Holt, B., Tellier, M., & Guichon, N. (2015). The use of teaching gestures in an online multimodal environment. In G. Ferré, & M. Tutton (Eds.), *Gesture and speech in interaction* (4th ed.) (pp. 149–154). University of Nantes. <https://hal.science/hal-01215770v2/document>
- Jourdan, I. (2018). Présence de l'enseignant en classe. Un dispositif clinique de formation pour habiter son corps et sa voix. *Recherches & éducations* [HS]. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.5958>
- Kerlan, A. (2017). L'éducation artistique et culturelle, entre utopie et hétérotopie. *Éléments de généalogie. Quaterni*, 92. <https://doi.org/10.4000/quaterni.1031>
- Kerlan, A. (2021). *Éducation esthétique et émancipation : la leçon de l'art, malgré tout*. Hermann.
- Lapaire, J.-R. (2018). Pour une pragmatique sensorielle. Dans R. Digonnet (dir.), *Pour une linguistique sensorielle* (p. 21–43). Éditions Champion.
- Lefèvre, L. (2019). *Obésité adolescente et expérience corporelle en EPS : entre agir et subir les contraintes normatives* [Thèse de doctorat]. Université de Strasbourg.
- Maitre de Pembroke, E. (2018). Gestes d'ajustement aux élèves : acuité perceptive et écoute sensible dans la classe. *Recherches & éducations* [HS]. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.5741>
- Merleau-Ponty, M. (1979). *Le visible et l'invisible : suivi de notes de travail*. Gallimard.
- Necker, S. (2010). Faut-il danser pour faire danser à l'école ? Le corps de l'enseignant à l'épreuve de la transmission. *Staps*, 3, 75–84.
- Odier-Guedj, D., Jimenez, C., Duval, H., Charbonneau, C. et Raymond, C. (2022). Tisser des alliances dans la classe de danse pour soutenir la diversité : passer des valeurs aux actes. *Recherches en danse*, 11. <https://doi.org/10.4000/danse.5424>
- Paintendre, A. (2022). Expérience sensorielle de l'enseignant d'EPS en Step. Entre présence corporelle et compétence perceptive. *Recherches & éducations*, 24. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.13320>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.
- Piette, A. (2013). Au cœur de l'activité, au plus près de la présence. *Réseaux*, 6. <https://doi.org/10.3917/res.182.0057>
- Piette, A. (2017). *Le volume humain. Esquisse d'une science de l'homme*. Le Bord de l'Eau.
- Piette, A. (2022). *Anthropologie existentielle, autographie et entité humaine* (vol. 3). ISTE Group.
- Prairat, E. (2017). Une éthique professorale au service de l'estime de soi. *Éthique en éducation et en formation*, 3. <https://doi.org/10.7202/1042938ar>
- Rondeau, K. et Jutras, F. (2019). *L'accompagnement du développement personnel et professionnel en éducation*. PUQ.
- Soulaine, S. (2018). Une approche énaïve de l'enseignement-apprentissage des langues : le corps au centre de la formation des futurs enseignants. *Recherches & éducations* [HS]. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.6086>
- Tellier M. (2021). Ceci est mon corps : le corps de l'enseignant dans la classe. Dans P. Terrien et N. Olympio (dir.), *La réussite scolaire, universitaire et professionnelle : conditions, contextes, innovations*. Presses Universitaires de Provence.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. PUF.
- Visioli, J. (2022). La présence corporelle des enseignants d'EPS. Comprendre l'expertise professionnelle en situation de classe. *Recherches & éducations*, 24. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.13433>