

METTRE EN MOUVEMENT SON PARCOURS DE DANSEUSE: VERS UNE PÉDAGOGIE DE LA RÉSONANCE

Anne **Bationo-Tillon**

<https://orcid.org/0009-0002-1917-402X>

HEP Vaud

Professeure ordinaire en éducation numérique à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud), Lausanne, et chercheuse associée à l'équipe C3U laboratoire Paragraphe de l'Université Paris 8. Elle mène des recherches pluridisciplinaires autour des usages numériques dans le champ de l'éducation formelle et informelle. Elle développe des projets à la croisée de l'ergonomie, de l'éducation, du design et de l'art depuis de nombreuses années.

Professor of Digital Education at the Haute École Pédagogique of Vaud (HEP Vaud) in Lausanne, Switzerland, and researcher associated with the C3U Paragraphe laboratory at the University of Paris 8, France. She conducts multidisciplinary research on digital uses in formal and informal education. She has been developing projects at the crossroads of ergonomics, education, design and art for many years.

Françoise **Wittman**

Conservatoire de danse de Saint-Denis

Enseignante au Conservatoire de danse de Saint-Denis. Après un parcours de danseuse contemporaine professionnelle, elle est devenue enseignante de danse classique, discipline qu'elle enseigne dans différents conservatoires de la région parisienne depuis plus de 30 ans.

Sandra **Nogry**

<https://orcid.org/0000-0002-5626-8730>

Université Cergy-Pontoise

Enseignante-chercheuse en sciences de l'éducation à l'Université de Cergy-Pontoise. Sandra Nogry étudie l'expérience vécue en situation d'apprentissage dans le cadre scolaire ainsi qu'en formation professionnelle. Chercheuse associée au laboratoire MUSIDANSE, elle mène actuellement une recherche sur la professionnalisation des danseurs contemporains.

Associate Professor in Educational Sciences at the University of Cergy-Pontoise, France. Her research interests focus on learners' lived experience at school and in professional training. Associate researcher at the MUSIDANSE laboratory, she is currently conducting research on the professionalization of contemporary dancers.

Currently a teacher at the dance conservatory of Saint-Denis in France (Paris region). After a career as a contemporary dancer, she became a classical dance teacher, a discipline she has taught at various conservatoires in the Paris region for over 30 years.

Résumé

Dans cet article, nous documentons l'activation d'un dispositif pédagogique artistique co-conçu avec une enseignante de danse d'un conservatoire français dans le contexte d'un projet de recherche-action. Ce dispositif s'inscrit dans la perspective de la théorie de la résonance développée par Rosa (2018, 2022) et vise le développement des capacités de résonance des élèves pour étayer leur réflexivité sur la place de leurs pratiques de danse dans leur parcours de vie. Nous documentons ce processus par l'entremise d'une ethnographie par l'image. À partir de cette recherche exploratoire, nous identifions des repères pour intégrer la théorie de la résonance dans la conception de dispositif pédagogique artistique.

Mots-clés: pratiques de danse, capacités de résonance, réflexivité, approche transitionnelle

Abstract

In this article, we document the activation of an artistic, pedagogical device co-designed with a dance teacher from a French conservatory in the context of a research-creation project. Our approach is based on the theory of resonance developed by Rosa, in order to support students' reflexivity about the place of their dance practices in their life's course. We are documenting this process through visual ethnography. On the basis of this exploratory research, we identify points of reference for operationalizing the theory of resonance in the implementation of artistic, pedagogical systems.

Keywords: dance practices, resonance capacity, reflexivity, transitional approach

Introduction

Cet article¹ documente la mise en œuvre d'un dispositif pédagogique artistique ancré dans le paradigme de la résonance (Rosa, 2018). Ce dispositif pédagogique a été coconçu à l'occasion d'un projet de recherche-action (financé par l'EUR ArTeC) réunissant une enseignante de danse classique accompagnée de deux chercheuses et de deux artistes (une photographe et une cinéaste). Il a pour finalité d'étayer le processus de réflexivité des élèves autour de leur pratique de danse et de la place qu'elles souhaitent octroyer à la danse dans leur projet de vie. Ce dispositif vise le développement des « capacités d'agir » (Rabardel, 2005) de ces élèves de danse classique pour l'orientation de leur parcours de vie. Cette recherche adopte une démarche ethnographique en collaboration avec des professionnelles de l'image, afin de privilégier une appréhension sensible des dynamiques à l'œuvre ainsi qu'une restitution visuelle de l'implication du corps des élèves.

Dans un premier temps, nous introduisons les fondements de la pédagogie de la résonance tels qu'ils sont proposés par Hartmut Rosa. Dans un second temps, nous détaillons le dispositif pédagogique d'éducation artistique conçu dans cette perspective. Puis, nous exposons la problématique scientifique et les choix méthodologiques opérés en cohérence avec le paradigme de la résonance. Enfin, nous décrivons les résultats de notre ethnographie par l'image qui visait la documentation d'éventuelles formations d'axes de résonance pour les élèves. Pour finir, nous discutons des enseignements de cette recherche exploratoire pour concevoir des dispositifs pédagogiques artistiques en mobilisant le critère de résonance.

1. Le paradigme de la résonance

Selon Hartmut Rosa (2018, 2022), tous les sujets font, au cours de leur vie, des expériences décisives de résonance, c'est-à-dire des moments pendant lesquels la corde qui les relie au monde vibre intensément et redonne souffle à leur rapport au monde. Inversement, tous les sujets font également des expériences durant lesquelles le monde leur apparaît hostile et froid. Dans cette perspective, pour Rosa, la conduite de vie procède de la recherche d'oasis de résonance et d'efforts pour éviter la répétition des expériences de traversée du désert. C'est ce principe qui sous-tend la pédagogie de la résonance.

1.1. Les jalons de la pédagogie de la résonance

Hartmut Rosa (2018) propose d'établir une sociologie de la relation au monde fondée sur une interrogation des dimensions phénoménales de notre rapport au monde. Dans le prolongement de la tradition phénoménologique, il défend l'idée selon laquelle l'homme apparaît en premier lieu « comme un être capable de résonance » (p. 46). Ses recherches sur l'accélération de notre monde contemporain l'amènent à distinguer rapport résonant et rapport muet au monde. De son point de vue,

la résonance constitue d'un point de vue anthropologique, phénoménologique et neurologique le rapport primitif à partir duquel le sujet et le monde qui vient à sa rencontre se constituent comme données de l'expérience, tandis que les rapports muets et la réification instrumentale du monde sont le fruit d'un apprentissage culturel. (p. 512)

Rosa (2018) précise que la résonance est une forme de relation au monde qui associe affects et émotion, dans lequel le sujet et le monde se touchent et se transforment mutuellement.

La résonance désigne la relation entre deux (ou plusieurs corps) qui correspond aux qualités relationnelles dégagées dans le domaine de la physique. [...] L'idée centrale est ici que les deux entités de la relation, situées dans un médium capable de vibration (un espace de résonance), se touchent mutuellement de telle sorte qu'elles apparaissent comme deux entités qui se répondent l'une à l'autre tout en parlant de leur propre voix, autrement dit, « qui retentissent en retour ». (p. 191)

La résonance est un rapport cognitif, affectif et corporel au monde dans lequel le sujet d'une part est touché par un fragment du monde et, d'autre part, répond au monde en agissant concrètement sur lui, en éprouvant son efficacité.

L'expérience de résonance [...] est en quelque sorte bidirectionnelle. Il ne s'agit pas seulement d'être touché, ému, saisi, mais tout autant d'être auto-efficace et de s'éprouver comme tel, c'est-à-dire d'atteindre, d'émouvoir et de toucher soi-même quelque chose ou quelqu'un. Seule la conjonction des deux éléments produit une véritable relation de résonance. (Rosa, 2018, p. 522)

Non seulement Rosa replace le corps au centre de sa théorie de la résonance, mais il affirme que, dans la danse,

¹ Ce travail a bénéficié d'une aide de l'État gérée par l'Agence nationale de la recherche au titre du programme d'Investissements d'avenir portant la référence ANR-17-EURE-0008.

c'est le corps même qui devient espace de résonance. La danse serait donc une situation emblématique de résonance puisqu'elle permet d'expérimenter une grande variété de relations au monde (de l'étreinte au rejet en passant par l'union), la danse permet d'éprouver, d'expérimenter, mais aussi de modifier cet espace de résonance. En contrepoint, l'aliénation est une relation dans laquelle le sujet et le monde sont indifférents, hostiles ou répulsifs l'un à l'autre, comme déconnectés. Pour illustrer les relations d'aliénation, Rosa convoque nos rapports aux écrans qui peuvent conduire à une uniformisation drastique de notre rapport au monde. À travers ces éléments apparaît une unité dialectique relative à la résonance versus l'aliénation.

Rosa (2022) approfondit cette dialectique dans le champ pédagogique. De son point de vue, «la formation, au sens où l'entend la théorie de la résonance, ne vise pas plus à une formation du monde qu'à une formation de soi, mais bien à une formation de la relation au monde» (p. 276). Partant de ce constat, il souligne que l'école peut être un *espace de résonance* ou au contraire une *zone d'aliénation*. Il souligne :

Ici s'accomplit une relation au monde qui transforme. Cela implique de s'engager dans une relation de résonance. Concrètement, cela revient à être ouvert au fait que quelque chose de nouveau ou de différent m'arrive, me touche, me saisit ou m'émeut, donc à accepter d'être changé. Et cela s'accompagne toujours d'une certaine vulnérabilité. L'école peut et doit former un espace de protection pour cela. (p. 276)

Il oppose ainsi le triangle de l'aliénation versus le triangle de la résonance. Chaque triangle est composé des trois pôles (enseignant-élève-discipline). Dans la première configuration, l'enseignant subit la matière et les élèves, tandis que la matière et l'enseignant restent extérieurs et étrangers aux élèves. Dans la seconde configuration, l'enseignant est enthousiaste, les élèves sont captivés par la discipline et ils sont engagés ensemble pour relever les défis ouverts par cet enseignement.

Nous retenons trois dimensions clés du paradigme de la résonance pour concevoir le dispositif artistique :

1. Une expérience de résonance émerge le plus souvent sur fond d'aliénation. La conception du dispositif pédagogique prendra appui sur une situation d'expérience vécue de résonance empêchée, frustrée.

2. Rosa (2022) affirme que les rencontres sont des expériences décisives de résonance. Par ailleurs, il rappelle l'importance de s'intéresser à ce qui est étranger, nouveau, différent, en privilégiant la rencontre avec l'inédit. En provoquant une rencontre avec une œuvre chorégraphique de danse contemporaine, le dispositif pédagogique cherche à ouvrir un espace d'expérience de résonance inédit pour les élèves.

3. Dans une expérience de résonance, il ne s'agit pas seulement d'être touché, mais de s'éprouver comme tel et de pouvoir toucher autrui en retour. La conception du dispositif pédagogique intercalera des phases alternatives d'activité d'écoute de l'expérience de résonance avec des phases d'activité de mise en forme de l'expérience de résonance pour l'adresser à autrui.

1.2. Conception et mise en œuvre du dispositif d'éducation artistique

Nous décrivons les partis pris de conception du dispositif pédagogique, en cohérence avec les trois facettes du paradigme de résonance mis en évidence dans la partie précédente. Dans un premier temps, nous présentons le contexte dans lequel nous avons conçu ce dispositif. Dans un deuxième temps, nous explicitons notre stratégie pour provoquer l'ouverture d'un espace de résonance pour les élèves. Dans un troisième temps, nous précisons comment la nécessité de concilier des temps et espaces dédiés à l'écoute de l'expérience de résonance, tout autant qu'à l'activité de mise en forme de l'expérience de résonance, ont façonné le déroulement du dispositif pédagogique.

Une première phase, ethnographique, constituée d'observations et d'entretiens au sein du conservatoire a mis en évidence les désarrois et nombreux empêchements auxquels l'enseignante et ses élèves ont été confrontés lors des périodes de confinement. En France, entre mars 2020 et avril 2021, tous les cours en présence ont été suspendus durant plusieurs périodes. Ce qui a conduit les enseignants à adapter les cours en ligne. Les plateformes de visioconférence créaient des désynchronisations de l'image et de la musique, désaccordant l'activité collective de la classe et fragmentant la coprésence des corps de l'enseignante et des élèves dans plusieurs espaces. Sans oublier l'inégalité d'accès aux enseignements en fonction des équipements et l'espace à disposition au gré des habitations familiales des élèves (Saulnier, 2021). Ces empêchements ont été discutés collectivement au sein du projet de recherche-action avec l'enseignante de danse. Progressivement a émergé l'idée de concevoir et positionner ce dispositif pédagogique en rup-

Figure 1

Photo de la pièce *Peubléto*, 2019 SOURCE: <https://www.auguste-bienvenue.com>



ture avec ces épisodes d'empêchements. Il s'est agi d'outiller les élèves dans la construction du rapport entre point de vue filmant et point de vue dansant, dans une perspective d'émancipation (Siguret, 1993). Nous avons choisi de ne pas évincer les épisodes douloureux des cours de danse empêchés en co-présence pour renverser la perspective. Nous cherchions donc à explorer et documenter la manière dont le réagencement des éléments des cours en ligne (vidéo, danse, numérique) pouvait donner lieu à d'autres compositions possibles, pour fabriquer d'autres significations, d'autres devenirs corporels. Autrement dit, nous cherchions à concevoir un dispositif pédagogique artistique qui favoriserait la création d'axes de résonances pour ces jeunes danseuses vis à vis de leur pratique de danse.

Pour cela, nous avons provoqué une « rencontre » entre les élèves et une œuvre chorégraphique que nous avons choisie avec soin, pour que la thématique résonne avec les préoccupations de l'enseignante. Nous avons trouvé la perle rare avec *Peubléto*. Dans ce solo de danse contemporaine autobiographique, Bienvenue Bazié, danseur et chorégraphe burkinabé, revient sur son choix de devenir danseur. Comment les parents réagissent-ils quand l'en-

fant devenu adolescent-adulte veut en faire son métier? Quels regards posent-ils vingt ans après sur ce parcours atypique? Dans ce dialogue entre paroles et danse, Bienvenue Bazié met en scène un sujet universel, la détermination du choix de vie, et donne à voir une danse de remémoration et de continuité. Notre dispositif pédagogique artistique ambitionnait de tirer le fil rouge thématique des interrogations mises en scène par l'œuvre *Peubléto* pour accompagner les jeunes filles dans une démarche réflexive autour de la place de la pratique de danse au sein de leur parcours de vie.

La conception du dispositif pédagogique cherchait à provoquer une expansion du phénomène de la rencontre avec l'œuvre chorégraphique dans le temps et dans l'espace en puisant dans le creuset des ressources de la médiation culturelle par l'entremise du modèle MARO (Bationo-Tillon, 2013, 2021), tout autant que dans les ressources de danse contemporaine et classique à travers trois ateliers de danse improvisation (Nogry, 2022; Nogry et Bationo-Tillon, 2021). Il s'est construit en cinq phases en cherchant à articuler des temps et des espaces favorisant l'activité d'écoute de l'expérience de résonance par les élèves, mais également

des espaces facilitant l'activité de mise en forme de l'expérience par les élèves :

Phase 1 : Le 21 octobre 2021 a eu lieu la rencontre entre les élèves et la projection de l'œuvre *Peubléto*. Les chercheuses ont mobilisé le modèle MARO pour élaborer des incitations afin que les élèves explorent la diversité des rapports sensibles et analytiques à l'œuvre. S'est ensuite déroulé un dialogue entre la réalisatrice Sarah Bouyain et le chorégraphe Bienvenue Bazié, autour de la genèse de *Peubléto* et de la collaboration avec le vidéaste Grégory Piétin tout au long de son processus de création (de la captation vidéo jusqu'à la restitution aux élèves).

Phase 2 : Le 22 octobre 2021, en écho à *Peubléto*, un atelier-portrait de danse improvisation a été proposé par Bienvenue Bazié aux élèves. En fin de séance, Sarah Bouyain a proposé aux sept jeunes filles de réaliser une courte vidéo danse portrait de ce que chacune retenait de cet atelier.

Phase 3 : Le 13 juin 2022, les chercheuses ont réactivé un dispositif pour accompagner les jeunes danseuses à laisser affleurer une diversité d'expériences vécues de leur parcours de danseuses. Bienvenue Bazié a ensuite proposé aux jeunes filles de repartir de leurs fragments expérientiels pour s'engager dans un atelier de danse improvisation avec leur propre fil rouge de danseuse (en écho au fil rouge avec lequel il danse dans le spectacle *Peubléto*).

Phase 4 : Le 20 juin 2022, les chercheuses ont poursuivi l'accompagnement des jeunes filles pour étayer l'articulation entre leurs expériences de vie avec leurs pratiques de danse afin que ces dernières élaborent leur portrait paysage. Cet atelier est une adaptation d'un dispositif intitulé « bilan de capacités » et mis en œuvre depuis de nombreuses années à l'université Paris 8 (Gouédard, Bationo-Tillon, 2019, 2021). Le poster paysage est une représentation visuelle sous forme de poster de son parcours subjectif de danseuse.

Phase 5 : Le 29 juin 2022, les chercheuses ont accompagné les jeunes filles dans l'achèvement de l'élaboration de leurs portraits paysages. Cette session s'est prolongée par un atelier de danse improvisation avec leur fil rouge animé par leur enseignante de danse, Françoise Wittman.

2. Problématique

Notre projet s'inscrit dans la lignée des recherches développementales pratiquées dans le champ de l'éducation, des recherches en éducation centrées sur l'analyse de

l'activité et ses transformations (Poizat et Flandin, 2022). Ce type de recherche revendique une dimension prospective pour imaginer, prévoir, concevoir de nouveaux dispositifs pédagogiques dans un monde changeant, au sein duquel les habitudes peuvent être bousculées par le décroisement disciplinaire ou la place croissante du numérique. Avec Rosa (2022), nous pensons que l'institution scolaire n'influence pas seulement les aspects cognitifs et conceptuels de la relation au monde et qu'elle imprime sa marque sur les dimensions corporelles et existentielles des élèves. À ce titre, les disciplines artistiques sont bien placées pour relever le défi de concevoir des dispositifs pédagogiques qui laissent toute leur place aux corps des élèves, tout en leur octroyant la possibilité d'exprimer leur point de vue singulier. Bien que notre projet de recherche-action ne se déroule pas dans un contexte scolaire, il s'attelle bien à la conception et l'expérimentation d'un dispositif pédagogique artistique qui intègre les principes d'une pédagogie de la résonance. En effet, le point de départ de cette formation consiste à provoquer une rencontre entre les élèves et une œuvre chorégraphique de danse contemporaine pour catalyser des logiques développementales, des expériences d'individuation et pouvoir ainsi développer les capacités de résonance des élèves. Comme le souligne Dewey (2010), les échos d'une rencontre avec une œuvre d'art peuvent se répercuter en cycle interagissant avec la totalité de l'expérience de l'individu. Nous avons pris soin d'explicitier les critères qui ont présidé à la conception du dispositif de formation, puisque ces derniers orientent la démarche générale de recherche, de la même manière que les hypothèses orientent une recherche empirique.

Ainsi, nous adoptons, au sein de cette recherche, une démarche par approximations successives. À l'issue de ce premier cycle de conception, nous souhaitons apporter des éléments de réponse à la question suivante : Comment et à quelles conditions un dispositif pédagogique artistique favorise-t-il les capacités de résonance des élèves ? C'est dans cette optique que nous analyserons l'activité des élèves engagées dans ce dispositif en essayant de documenter l'éventail des manières dont s'actualise leur capacité de résonance au fil du dispositif, par la mise en mots, la mise en corps, la mise en images. Dans la section suivante, nous décrivons la méthodologie que nous avons élaborée pour recueillir des indices des capacités de résonance des élèves.

3. Méthodologie

La dimension exploratoire de cette recherche-action, ainsi que le contexte plus global de cette recherche-crédation

(Bationo-Tillon et al., à paraître) nous a permis de déployer une approche d'enquête par l'image. Précisons que la présence d'une photographe et d'une cinéaste dans l'équipe projet nous a permis de documenter tout le processus par un recueil de données audio et visuelles. Il en résulte un corpus de deux à 3000 photographies. Par ailleurs, la cinéaste et les chercheuses ont réalisé des enregistrements audio in extenso de chacune des phases. L'analyse et la restitution du corpus de données ont été menées selon deux angles :

- Un premier corpus de photographies a été sélectionné par les chercheuses de manière à rendre compte de la diversité des activités réalisées par les élèves engagées dans le dispositif ainsi que de la diversité des formes d'engagements du corps des élèves au sein de ce dispositif, sans oublier la diversité des matériaux travaillés, façonnés, mobilisés par les élèves pour échanger, élaborer, danser (photographies, petits papiers, fil rouge, etc.). Nous restituons ce corpus d'images sélectionnées en le complétant avec les verbalisations des élèves et formateurs qui correspondent aux moments indexés par ces photographies pour étayer la description. Les images sélectionnées ont un statut de chroniques d'activité (Rabardel, et al., 1998) qui cherchent donc à restituer de manière visuelle l'événail des activités incarnées et instrumentées réalisées par les élèves au sein du conservatoire.
- Un second corpus de photographies a été sélectionné par les élèves. Il s'agissait par ce corpus d'accéder à des moments marquants du processus de formation, du point de vue des élèves. C'est une stratégie indirecte pour envisager l'activité individuelle dans son devenir. La porte d'entrée d'épisodes transitionnels (Bationo-Tillon, 2017 ; Bationo-Tillon et Dumesny, 2023) entendus comme des moments marquants nous permet d'approcher des épisodes d'individuation, des épisodes de genèse de l'expérience, puisque par définition un moment marquant rend bien compte d'un épisode qui a marqué, transformé l'individu qui peut dire, qu'après, quelque chose a changé. Ainsi, à l'issue du projet de recherche, nous avons orchestré une exposition dans les murs du conservatoire pour restituer le déroulement du projet. Ce fut l'occasion de demander aux jeunes filles de sélectionner et de commenter des photographies qui leur parlaient plus particulièrement, des moments marquants du processus de leur point de vue. En concordance avec la théorie de la résonance, approche phénoménologique de la relation au monde, il s'agissait de mettre en œuvre une méthodologie de recueil en première personne (Depraz, Varela, Vermersch, 2011 ; Dieumegard et al., 2019 ; Ver-

mersh, 1994). Nous nous appuyons sur ce second corpus pour documenter les éventuelles expériences vécues de résonance qui pouvaient émerger au fil de l'eau pour les jeunes filles de cette classe.

4. Résultats

Nous choisissons de restituer les expériences de résonance des élèves de cette classe en deux temps. Dans un premier temps, nous exposons le rôle de l'œuvre chorégraphique pour ouvrir un espace de résonance chez les élèves. Dans un second temps, nous décrivons comment le dispositif pédagogique artistique a permis d'étayer la résonance thématique de l'œuvre à l'échelle du parcours de danseuse de ces élèves.

4.1. L'œuvre chorégraphique pour activer l'ouverture d'un espace de résonance

Au contact de *Peubléto*, les élèves ont commencé par mettre en forme leur expérience de résonance par l'entremise de mots et d'analogies. Puis, invitées par le chorégraphe de *Peubléto* à expérimenter la danse-improvisation, les danseuses ont éprouvé la mise en forme de l'expérience de résonance par le corps.

4.1.1. Expérience de résonance et mise en mots de ses sensations au contact de l'œuvre

À l'issue de la projection de l'œuvre chorégraphique *Peubléto*, les jeunes filles ont été accompagnées par les chercheuses, comme l'illustre cet extrait du début de l'atelier :

On va vous proposer maintenant un petit temps pour revenir sur la pièce, un petit temps pour vous-même, pour revenir sur vos impressions au contact de la pièce, sur les questions, les images, les sensations qui ont pu émerger. Bref, tout ce qui a pu vous traverser pendant la pièce : surprises, étonnements. On va vous distribuer des petits papiers pour écrire et dessiner, et on va vous poser quelques questions pour vous aider à déplier vos sensations. Libre à vous de déposer sur le papier ce que vous souhaitez. Ces petits papiers vont pouvoir accueillir vos premières impressions à chaud, on ne vous demandera pas de les lire...

Elles ont ensuite formulé différentes métaphores associées à l'œuvre en réalisant un portrait chinois et en participant à un cadavre exquis, avant de partager leurs impressions avec le chorégraphe et le groupe.

Ainsi, les élèves ont réalisé une diversité d'activités (voir Figure 2) : découvrir l'œuvre et s'immerger dans l'œuvre,

Figure 2

Éventail d'activités réalisées par les élèves (Photographies Caroline Dautre)

**Figure 3**

Deux des photographies choisies par les élèves pour exprimer les analogies du trouble et de l'épanouissement (Photographies Caroline Dautre)



choisir une photographie parmi le corpus en quête d'images en écho avec un moment de l'œuvre, s'exprimer sur la photographie choisie, s'imprégner des mots des autres, décrire leurs impressions, s'interroger, écouter, échanger, laisser résonner.

Les photographies, les petits papiers distribués par les chercheurs ainsi que les questions ont étayé cette mise en partage des fragments sensibles de l'œuvre où il fut question de trouble, de chemin, d'éclosion, de croissance.

À propos de la Figure 3, une élève montre la photographie qu'elle a choisie, en référence au « *moment où le danseur s'arrête enfin, ça m'a fait penser au trouble, j'aime bien le trouble, c'est le trouble de la mer* ». À propos de la seconde photographie choisie, une autre élève exprime à l'ensemble du groupe : « *dans la pièce, le moment du fil rouge, c'était un peu comme un fil qu'on rembobinait et j'ai choisi cette image qui est une fleur et parce qu'elle est épanouie et on peut dire qu'elle commence sa vie, épanouie, voilà* ».

Au fil des échanges de cet atelier, à travers les prises de paroles successives des élèves, les impressions des unes rebondissent et entrent en collision avec les analogies des autres provoquant une amplification de l'expérience indi-

viduelle et collective. Ainsi, ces jeunes filles sont affectées par l'œuvre chorégraphique et, à leur tour, elles expriment une émotion, elles touchent, elles affectent les autres personnes en présence par la mise en mots.

4.1.2. Ouverture d'un espace de résonance et mise en corps de ses sensations au sein d'un atelier de portrait- improvisation

Dans le prolongement de la découverte de son œuvre, un atelier-portrait a été proposé le lendemain par le chorégraphe Bienvenue Bazié. Confrontées pour la première fois à la pratique d'improvisation le lendemain de la projection, les danseuses n'avaient pas d'autres ressources que leurs sensations pour s'orienter. Elles ont accepté de se déprendre de leurs pratiques habituelles de danse classique en laissant affleurer le potentiel de cette nouvelle pratique de danse improvisation à travers la mise en corps pour improviser une danse écriture de leur prénom en écho avec *Peubléto*.

Le triptyque d'activité par l'image présenté ci-dessus (voir Figure 4) ne donne à voir qu'une petite partie de l'éventail des activités réalisées par les jeunes filles au cours de cet atelier improvisation : s'initier à/entrer dans la gestuelle du chorégraphe, passer du mot au geste, sortir de sa zone de confort, interpréter, écrire son prénom en dansant, trans-

Figure 4

Triptyque d'activités : donner un geste du portrait improvisation à la réalisatrice à l'issue de d'atelier / s'échauffer / co-écriture des prénoms de toutes les danseuses (Photographies Caroline Doutre)



mettre sa danse improvisée aux autres participantes, co-écrire collectivement une phrase chorégraphiée, donner un geste de son portrait improvisé à la réalisatrice.

Les photographies du triptyque d'activités ont été sélectionnées et commentées par trois élèves qui soulignent : « *Ce moment est important pour moi, c'est la première fois que je sors de ma zone de confort, la première fois qu'on danse nos prénoms (...) avec Bazié.* » / « *Cette photo me touche, car c'est un moment où je suis sortie de ma zone de confort.* » / « *C'est touchant parce que c'est de l'apprentissage, c'est touchant qu'un professionnel nous fasse partager son travail de cette manière avec beaucoup de bienveillance.* » / « *J'ai l'air concentrée, c'est assez rare, la danse me permet de me concentrer pleinement dans une activité. C'est ce que reflète cette photographie.* » Au regard des verbalisations de ces jeunes filles, on comprend que, confrontées à une pratique d'improvisation inédite dans leur parcours de danseuse, grâce à cet atelier d'improvisation avec l'auteur de l'œuvre *Peubléto*, elles ne sont pas uniquement touchées ou émues par l'œuvre chorégraphique. Elles peuvent aussi, à leur tour, faire l'expérience de l'improvisation, puis de la construction d'une courte composition collective avec le chorégraphe lui-même. Ce faisant, elles se confrontent à l'altérité et sortent de leur zone de confort. Ainsi, ces jeunes filles acceptent de se mettre en contact avec leur vulnérabilité, un indice probable de l'ouverture pour elle d'un nouvel espace de résonance.

4.2. Former des axes de résonance

Quelques mois plus tard, les chercheuses ont poursuivi l'accompagnement des jeunes filles. S'appuyant sur la thématique de l'œuvre *Peubléto*, elles les ont questionnées

sur leur pratique de danse dans leur parcours de vie en l'articulant selon différents prismes, dans l'optique de les aider à constituer leur portrait paysage de danseuse.

4.2.1. Expérience de résonance et mise en forme de son parcours de danseuse

L'élaboration du poster a été entrecoupée d'une séance d'atelier d'improvisation avec Bienvenue Bazié. Il a proposé une nouvelle fois aux élèves de danser avec leur fil rouge ainsi qu'avec des fragments, des origamis, sur lesquels elles avaient annoté leurs expériences de danse.

En proposant aux jeunes filles d'élaborer leur portrait paysage de danseuse, nous faisons le pari que revenir sur son parcours de danseuse et les événements significatifs qui l'ont ponctué peut provoquer des prises de conscience en donnant l'occasion de réfléchir à la construction du sens de son parcours de danseuse. Intercaler des ateliers de danse improvisation dans le processus de réalisation de ce poster nous semblait propice à l'ouverture d'un espace de résonance au sein duquel l'expérience peut être « réfigurée, réélaborée, dans un approfondissement de l'expérience sur elle-même » (Pastré, 2013, p. 93), et être ainsi propice à donner une nouvelle direction à l'expérience et à l'élaboration de perspectives d'avenir. Mais que s'est-il réellement passé ?

Pour réaliser leur portrait paysage, les jeunes filles ont dessiné, découpé des fragments d'images, repris des citations de danseurs et danseuses, recopié des fragments écrits sur leurs origamis, sélectionné des bribes de leurs expériences de danse revisitées selon un prisme chro-

Figure 5

Activités individuelles : s'inspirer, dessiner, tracer, relier, agencer, élaborer, s'individualuer, tisser, tramer (Photographies Caroline Doutre)



nologique, généalogique, amical, transitionnel. Ce faisant, les jeunes danseuses ont mis en mouvement leur parcours, en esquissant une carte de leur futur dansé et en épinglant leurs rêves sur des posters-paysages symbolisant leur rapport à la danse. En agençant, manipulant, combinant ces images pour composer un poster paysage, ces jeunes filles ont fabriqué une image de leurs devenir de danseuses.

Les photographies ci-dessus ont été sélectionnées et commentées par les jeunes filles: «*C'était un moment de (dé)livrance (...) des questions que je ne m'étais jamais posées. C'était un moyen de réfléchir à comment j'en suis arrivée là.*» «*Ce qui me plaît, c'est que nous sommes toutes ensemble, mais chacune dans notre univers. Cela a été riche au niveau du partage de nos expériences. Ça nous a permis de plonger dans ce que la danse était pour nous et de le mettre au propre.*»

L'élaboration de ces posters accompagne les jeunes filles dans la possibilité de manipuler les multiples facettes de leur réalité interne comme externe, mais aussi de circuler et de se questionner dans l'hétérogénéité de leurs expériences passées et présentes pour en déceler les possibles. Ainsi, cet atelier participe de ce que Rosa (2022) appelle «les résonances historiques et biographiques» qui se caractérisent par un dialogue des temps, en contraste avec «les expériences d'aliénation historiques et biographiques»: des sortes de crises d'asphyxies temporelles, comme si l'air ne circulait plus entre le passé, le présent et l'avenir.

4.2.2. Capacité de résonance par la mise en improvisation, la mise en mouvement de son parcours de danseuse

Enfin, à l'issue de l'élaboration du poster, Françoise Wittman, à son tour, a proposé aux jeunes filles de son cours de danser avec leur fil rouge.

Figure 6

Activités des jeunes filles durant le dernier atelier du dispositif pédagogique artistique : déposer son fil rouge, lancer son fil rouge, faire voler son fil rouge, danser avec son fil rouge, improviser une danse avec son portrait paysage (Photographies Caroline Dautre)



Les jeunes filles ont sélectionné ces photographies (voir Figure 6) et les ont commentées en mettant en évidence ce qui s'exprime de leur rapport à la danse: «*Ce qui me marque, c'est mon sourire, je suis toujours heureuse de danser.*» / «*C'est comme si j'étais attachée à la danse.*» / «*À mes yeux, cette photographie représente bien mon état d'esprit quand je danse, cette façon d'être toute à ce qu'on fait, en se détachant complètement du reste.*» Elles soulignent un moment collectif où chacune est concentrée sur son fil: «*On a beau être ensemble, chacune paraît dans sa bulle, c'est assez harmonieux.*» Elles relèvent la diversité des formes des fils rouges induits par chacune: «*Notre fil rouge est posé au sol dans des formes différentes et nous cherchons toutes à comprendre ce que nous voulons faire avec. Ce qu'il y a de beau dans cette photo, c'est que nous partons toutes du même fil conducteur pour ensuite faire des choses différentes avec.*» Enfin, elles témoignent de la

mise en forme de l'expérience permise par cet atelier de danse improvisation avec son fil: «*C'est à ce moment-là que mon travail a commencé à prendre forme. C'est comme l'aboutissement d'une tâche dans laquelle on s'est impliqué à fond.*» / «*Ce qui me plaît dans cette photographie, c'est le moment de création qui a été capturé, qui fait partie de la danse, mais qui en laisse deviner un aspect moins concret.*»

Terminons par les paroles de la danseuse en écho à la photographie de la Figure 7 ci-dessous choisie par ses soins:

La danse fait partie intégrante de qui nous sommes, elle nous guide à travers notre façon de penser, nos émotions, la façon dont on s'en sert, pour grandir au cours de la vie, elle s'enroule autour de moi comme un fil que je ne peux pas ignorer.

Figure 7

Portrait de danseuse avec son fil rouge (Photographies Caroline Doutre)



5. Discussion

Cette démarche par approximations successives octroie à l'analyse de l'activité le statut de levier de reconception. Que nous apprend l'analyse de l'activité des formateurs et personnes formées au sein de ce premier cycle ? L'ensemble des commentaires des élèves relatifs aux épisodes marquants nous aide à comprendre que quelque chose de l'ambition initiale – susciter des expériences de résonance, de transformation et de métamorphose – a fonctionné. Les jeunes filles ont découvert les potentialités expressives de l'improvisation ; elles se sont initiées à de nouvelles modalités d'écoute de leur intériorité pour en faire la matière première de leur danse, susceptible de toucher et d'émouvoir autrui. Elles ressortent de l'expérience enrichies de nouvelles pratiques, de nouveaux signes et concepts pour penser leur rapport à la danse dans le temps, ainsi que de nouveaux instruments (portraits paysages). Du point de vue des jeunes filles, le fil rouge des ateliers d'improvisation, ainsi que le portrait paysage constituent indéniablement des instruments transitionnels (Bationo-Tillon et al., 2010 ; Bationo-Tillon et Rabardel, 2015), pour tisser de la continuité au sein de leur parcours de vie tout en laissant de la place à de l'inédit.

In fine, l'enseignante à l'issue du processus, nous annoncera qu'elle compte reprendre à son compte une partie du dispositif pour l'inscrire dans les rituels de passage d'un niveau à un autre au conservatoire. À l'avenir, elle pourra mobiliser la captation vidéo du solo chorégraphique, le protocole pour accompagner les élèves dans l'élaboration du portrait paysage, ainsi que l'atelier d'improvisation avec son fil rouge. Il s'agit là de formes d'hybridations (Ackerman et al., 2011) résultant d'un processus de recherche-action collectif se cristallisant sous la forme de dispositifs transitionnels (Bationo-Tillon et al., 2021) ; des dispositifs de passage pour accompagner les élèves de sa classe dans l'élaboration de leur continuité de danseuses dans leur année de passage en 3^e cycle. Précisons les effets inattendus de ce dispositif pédagogique sur l'enseignante qui fut surprise de recevoir, un an après l'issue du projet, une production audiovisuelle produite par ses élèves en guise de cadeau. La visualisation de cette vidéo permet d'effectuer le constat suivant : côtoyer une photographie et une vidéaste tout au long du projet a largement nourri la capacité de résonance de ses élèves en outillant leur pouvoir de fabriquer des images animées. En effet, le montage de leur vidéo tisse des séquences de leur propre spectacle de danse réalisé en 2023 avec des prises de parole polyphoniques des élèves qui s'entrelacent autour de la question : « Qu'est-ce que la danse ? »

Dans un premier temps, ce projet de recherche-action nous a offert une opportunité rare de pouvoir explorer et coconcevoir un dispositif pédagogique artistique avec une enseignante dans un conservatoire de danse. Nous avons pu documenter l'ethnographie de ce qui se passait pour les élèves de cette classe de danse classique. Lors du confinement, ce fut également l'occasion d'éclairer des espaces d'initiative et de résilience dans la situation de vulnérabilité traversée par cette enseignante et ses élèves. C'est une invitation à envisager la recherche dans le champ de l'éducation comme une dynamique ouverte qui vise à faire advenir l'objet de sa recherche.

Conclusion

À partir de nos observations, dans la perspective de la théorie de la résonance, nous pouvons identifier des leviers possibles pour concevoir des dispositifs pédagogiques favorisant la formation d'axes de résonance dans de multiples contextes d'éducation et de formation.

En premier lieu, il s'agit d'identifier un triangle d'aliénation pédagogique (en l'occurrence la situation des enseignements à distance dans notre contexte) pour repérer les éléments en co-présence dans ce triangle. Partir de ce triangle d'aliénation est une stratégie possible pour concevoir un dispositif pédagogique artistique qui se donne pour finalité de reconfigurer ces mêmes éléments dans l'optique d'activer des expériences de résonance pour les élèves. Sur un fond d'expérience d'aliénation, l'objectif consiste à ouvrir un espace de résonance pour les élèves en faisant le pari que les expériences de résonance proposées par le dispositif pédagogique artistique seront constitutives du devenir du rapport des élèves à la discipline.

En deuxième lieu, la rencontre avec une œuvre d'art en lien avec la thématique ciblée et avec la pratique de la discipline se présente comme un levier favorable pour ouvrir un espace de résonance entre les élèves et la matière/discipline. Le choix de cette œuvre doit se faire minutieusement pour que la thématique soit cohérente avec l'axe de résonance que l'enseignant souhaite travailler avec les élèves. Par ailleurs, il est important de choisir une œuvre qui favorise la rencontre avec l'altérité, comme dans notre situation où des élèves de danse classique d'un conservatoire localisé en France sont confrontées à une œuvre de danse contemporaine, qui plus est, est née dans une autre région géographique, le Burkina Faso.

En troisième lieu, les outils de la médiation culturelle sont des ressources précieuses pour favoriser l'expression du point de vue singulier des élèves au contact de l'œuvre.

Dans ce contexte, les images sont des ressources qui favorisent la mise en mot d'analogies sensibles au contact de l'œuvre, tout comme le modèle MARO, pour concevoir des accompagnements qui étayent tout autant le rapport sensible et analytique à l'œuvre d'art.

En quatrième lieu, ponctuer le processus par des ateliers de pratiques corporelles, impliquer le corps dans la mise en forme des expériences de résonance, participent de l'ouverture de l'espace de résonance, de transformation, de métamorphose entre la matière et les élèves.

En cinquième lieu, accompagner les élèves dans la fabrication, l'élaboration d'«instruments transitionnels» qui ont pris la forme dans notre recherche de posters paysages pour constituer le fil rouge de sa continuité et sa cohérence interne: la formation d'axes de résonance au long cours, permettant aux élèves de s'envisager dans leur rapport en devenir à la discipline. Notons que ces instruments transitionnels peuvent potentiellement s'actualiser sous diverses formes médiatiques.

Par-delà ces enseignements relatifs à la mise en œuvre d'une pédagogie de la résonance, cette recherche-action aspirait à faire advenir des connexions qui nous tiennent à cœur, telles que la danse et la formation, l'éducation à l'image et, indirectement, l'éducation numérique. Ces connexions ont provoqué l'émergence de nouvelles sensibilités, de nouvelles significations, pour relier des registres cloisonnés, pour résister à un point de vue surplombant, pour redonner au corps toute la place qui devrait lui revenir dans la réflexion de chacun sur sa conduite de vie.

Enfin, à la croisée de la danse et du champ de l'éducation numérique, il émerge de ce projet une série de questions ouvertes: Comment expérimenter d'autres possibles avec le numérique sans occulter la part sensible du corps vécu? Comment outiller la capacité de jouer et la capacité de résonance au sein des dispositifs de formation à l'ère du numérique? Comment accompagner des élèves à construire un rapport entre point de vue filmant et point de vue dansant?

Références

- Bationo-Tillon, A., Cozzolino, F., Krier, S. et Nova, N. (à paraître). *En quête d'image. Écritures sensibles en recherche-création*. Presses du réel.
- Akkerman, S., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2). <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Bationo-Tillon, A., Folcher, V. et Rabardel, P. (2010). Les instruments transitionnels : une proposition pour étudier la diachronie des activités narratives. *@ctivités*, 7(2). <https://doi.org/10.4000/activites.2437>
- Bationo-Tillon, A. (2013). Ergonomie et domaine muséal. *@ctivités*, 10(2). <https://doi.org/10.4000/activites.752>
- Bationo-Tillon, A. et Rabardel, P. (2015). L'approche instrumentale : conceptualiser et concevoir pour le développement. Dans F. Decortis (dir.), *L'ergonomie orientée enfants : concevoir pour le développement* (p. 111–145). PUF.
- Bationo-Tillon, A. (2017). *Chemin transitionnel – ouverture pluridisciplinaire pour une ergonomie développementale* [Habilitation à diriger des recherches]. Université Paris 8.
- Bationo-Tillon, A. (2021). Art et ergonomie : dictionnaire ergonomie. Dans E. Brangier et G. Valléry (dir.), *Ergonomie : 150 notions clés* (p. 439–442). Dunod.
- Bationo-Tillon, A., Cozzolino, F., Krier, S. et Nova, N. (à paraître). *En quête d'image. Écritures sensibles en recherche-création*. Presses du réel.
- Bationo-Tillon, A. et Dumesny, R. (2023). De l'entretien d'explicitation à la mise en forme de récits visuels ? Comment rendre compte des dimensions esthétiques de l'expérience vécue d'une rencontre marquante avec une œuvre d'art ? [Hors-série : Actes du colloque Pierre Vermersch 2022]. *Expliciter*, 139, 155–167.
- Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience*. Gallimard.
- Dieumegard, G., Nogry, S., Ollagnier-Beldame, M. et Perrin N. (2019). Lived experience as a unit of analysis for the study of learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 31. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100345>
- Depraz, N., Varela, F. J. et Vermersch, P. (2011). *À l'épreuve de l'expérience*. Zeta Books.
- Gouedard, C. et Bationo-Tillon, A. (2019). La réflexivité : entre l'expérience déstabilisante et le changement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(1), 14–35.
- Gouédard, C. et Bationo-Tillon, A. (2022). La conception du pouvoir d'agir selon Pierre Rabardel : quelles filiations conceptuelles avec Gérard Vergnaud ? *Bulletin de psychologie*, 578. <https://doi.org/10.3917/bupsy.578.0347>
- Poizat, G. et Flandin, S. (dir.). (2022). *Conception, Recherche, Activité, Formation, Travail*. Octarès.
- Nogry, S. (2022). Faire siennes différentes techniques et affirmer sa singularité en tant qu'artiste. *Recherches en danse*, 11. <https://journals.openedition.org/danse/5437>
- Nogry, S. et Bationo-Tillon, A. (2021, septembre). *Faire ce qu'ils ne s'attendaient pas à faire. Étude des genèses à l'œuvre lors de pratiques d'improvisation en danse* [Communication]. Biennale de l'éducation, Paris, France.
- Pastré, P. (2013). Le travail de l'expérience. Dans L. Albarello (dir.), *Expérience, activité, apprentissage* (p. 93–110). PUF.
- Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. Dans P. Rabardel et P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques, activités, développement* (p. 11–29). Octarès.
- Rabardel, P., Carlin, N., Chesnais, M., Lang, N., Le Joliff, G. et Pascal. M. (1998). *Ergonomie, concepts et méthodes*. Octarès.

Rosa, H. (2018). *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*. La découverte.

Rosa, H. (2022). *Pédagogie de la résonance. Entretiens avec Wolfgang Endres*. Le Pommier.

Saulnier, N. (2021). *Les ressources et les inconvénients des cours en distanciel de danse classique au conservatoire* [Mémoire de MA]. Université Paris 8.

Siguret, F. (1993). *L'œil surpris. Perception et représentation dans la première moitié du XVII^e siècle*. Klincksieck.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. ESF.