2024
N° 2

JOURNAL DE RECHERCHE EN ÉDUCATIONS ARTISTIQUES

JOURNAL OF RESEARCH IN ARTS EDUCATION

hep/ haute école pédagogique vaud
HAUTE ÉCOLE PÉDAGOGIQUE BEJUNE
HEPVS | PHVS Haute école pédagogique du Valais Pädagogische Hochschule Wallis
HEP | PH FR
UNIVERSITÉ DE GENÈVE
Aix*Marseille université Socialement engagée

LE CORPS EN MOUVEMENT DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE ET DE LA DANSE

Coordination :
Pascal **Terrien** et Sabine **Chatelain**

JOURNAL DE RECHERCHE EN ÉDUCATIONS ARTISTIQUES
JOURNAL OF RESEARCH IN ARTS EDUCATION

Éditorial

Pascal **Terrien**
Aix-Marseille Université

Sabine **Chatelain**
HEP Vaud

Le premier numéro du *Journal de recherche en éducations artistiques/Journal of Research in Arts Education* était centré sur la notion de didactique en musique, arts plastiques/arts visuels, arts appliqués/design, danse, théâtre/performance. Les articles proposant des éléments de réflexions et des pistes de travail pour de nouvelles recherches qui questionneraient les façons d'enseigner les pratiques artistiques témoignent de la pluralité des acceptions et des applications différentes selon les disciplines, les cultures et les situations d'enseignement-apprentissage.

Le présent numéro se concentre sur l'enseignement de la musique et la danse, disciplines étroitement connectées par le corps, qui occupe une place centrale dans les processus d'apprentissage. Dans quelle mesure, le corps est-il pensé dans les approches didactiques (Bremmer, 2021 ; Terrien, 2022) ? À l'école, apprentissage musical et mouvement sont intrinsèquement liés, notamment dans l'enseignement de la rythmique dalcrozienne (Brice, 2014 ; Croset et Willen, 2015) et dans les pratiques instrumentales collectives ou individuelles (Batézat-Batellier, 2017). Le rôle des gestes dans la transmission et construction des savoirs, comme la place des mouvements corporels dans la didactique de l'apprentissage instrumental, ont fait l'objet de plusieurs travaux en didactique de la musique (Rickenmann et al., 2019 ; Terrien, 2013). La place du corps de l'enseignant en éducation musicale a été abordée par des études qui mettent en avant la complexité des rôles qu'il peut occuper. Appréhendé à travers les différentes fonctions des gestes musicaux à visée technique et didactique (Giglio et al., 2020), le savoir musical à transmettre apparaît ainsi indissociable du corps. Ainsi, le processus d'enseignement-apprentissage de la musique peut être analysé sur la base d'approches théoriques, telles que la cognition incarnée (*embodied cognition*, Nijs et Bremmer, 2019).

Dans l'enseignement de la danse à l'école, l'apprentissage des savoirs s'effectue par le corps en mouvement et des études récentes s'intéressent aux pratiques didactiques et pédagogiques des enseignants favorisant la réussite de tous les élèves et le développement de chacun dans une école plus inclusive (Duval et Arnaud-Bestieu, 2021 ; Duval et al., 2022). Dans l'enseignement supérieur, des recherches récentes sur les formations aux métiers de professeur des écoles ou de danse sensibilisent les futurs professionnels à la compréhension et à l'innovation pédagogique et chorégraphique (Arnaud-Bestieu, 2019 ; Simonet, 2019).

Ce numéro réunit des articles sur le corps et l'apprentissage musical en général (Bremmer et Nijs), sur la place du geste dans l'apprentissage de comptines (Estienne et Veyssière), sur la place du corps dans l'improvisation musicale (Lampasiak et Welte) et dans le parcours de formation de danseurs (Bationo-Tillon, Nogry et Wittman), sur le corps comme instrument didactique dans la formation à la danse (Harbonnier, Rymond, Duval, Jimenez et Brabant) et par la danse dans la formation des enseignants à l'éducation artistique et culturelle (Lefèvre et Matthaey).

Dans la première section de ce numéro, l'article de Bremmer et Nijs propose un aperçu des recherches théoriques et empiriques qui illustrent comment et pourquoi le corps de l'étudiant et de l'enseignant joue un rôle fondamental dans les processus d'apprentissage et d'enseignement musical. Ils abordent les concepts d'entraînement, d'alignement et de prédiction, qui ont été développés dans le cadre de la théorie de la cognition musicale incarnée, et leur relation avec l'apprentissage de la musique. En outre, nous verrons comment la modélisation physique, les gestes et le toucher sont d'importantes stratégies d'enseignement incarnées. Les auteurs concluent par des préconisations sur l'utilisation de ces concepts et stratégies dans l'enseignement musical. Dans le deuxième article, Estienne et Veyssière utilisent le concept de musicalité communicative, en référence aux travaux de Colwyn Trevarthen pour analyser une situation d'apprentissage et d'interprétation de comptines en moyenne et grande section de maternelle en France (4-5 ans). Les auteurs montrent comment *le geste corporel et vocal* contribue à la production de sens à la fois dans une situation pédagogique que dans une interaction vocale de jeunes enfants. En mettant en avant des éléments de proto-narration, le rôle structurant et organisateur du geste est souligné.

La deuxième section de ce numéro explore le champ de l'improvisation comme outil didactique (Arnaud-Bestieu et Terrien, 2018). Lampasiak et Welte explorent les pratiques pédagogiques collectives pour étudier l'implication du corps dans l'improvisation. Elles visent la compréhension

de la participation incarnée dans deux situations : la relation corps/objet et corps/instrument de musique. L'article de Bationo-Tillon, Nogry et Wittman repose sur une recherche-action avec une enseignante de danse dans le contexte de la théorie de la résonance de Hartmut Rosa. Elle observe les capacités de résonance des élèves pour étayer leur réflexivité par la pratique de la danse. Leur approche repose sur une méthodologie originale, l'ethnographie par l'image, afin de stimuler et observer des situations résonantes.

La troisième section de ce numéro traite du corps comme outil didactique pour développer les capacités des élèves et des professeurs. Harbonnier, Raymond, Duval, Jimenez et Brabant ont observé dix enseignantes de danse en milieu scolaire, collégial et universitaire dans la région de Montréal au Québec, Canada. Elles cherchent à comprendre comment les professeures mobilisent leurs compétences sur la danse et le corps pour soutenir l'apprentissage des élèves. Elles démontrent à travers quatre études de cas comment les enseignants de danse s'emparent des savoirs d'analyse qualitative du mouvement dans différentes situations d'enseignement-apprentissage en utilisant l'outil « observation-analyse du mouvement » (OAM).

Le dernier article porte sur un dispositif d'éducation artistique et culturelle. Lefèvre et Matthaey étudient les retombées d'une formation des enseignant·e·s par le corps en mouvement et dansé pour développer leur expérience sensible, esthétique et artistique. En s'appuyant sur la notion de présence corporelle, les auteures identifient les couches multiples des expériences vécues par les étudiantes. Elles soulignent la prise en compte de la subjectivité du corps sensible comme vecteur d'expression et de compréhension des enjeux du métier d'enseignant.

Les articles de ce numéro proposent de regarder le corps comme un objet frontière (Trompette et Vinck, 2009), comme une incitation (Espinassy et Terrien, 2018) à produire et à développer de la connaissance sur la relation enseigner-apprendre, sur les pratiques de la musique et de la danse en utilisant le corps comme un médiateur vers la construction de soi dans une relation aux autres et au monde. Ce numéro associant des regards pluriels sur la place du corps dans les recherches sur l'enseignement de la musique et de la danse ouvre des perspectives nouvelles, tant didactiques que pédagogiques. Le corps artefact devient instrument, dans le sens de Rabardel (1995), pour produire du mouvement, du son, et de la cognition dans des espaces sensibles et sociaux. La communication de ces différents travaux informe aussi bien l'étudiant, le professeur ou le formateur, que le chercheur dans le champ des enseignements artistiques.

Références

Arnaud-Bestieu, A. (2019). Former les professeurs des écoles à la réception des œuvres chorégraphiques contemporaines : analyse épistémique et obstacles à l'expérience. *Recherches & éducations*. https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.6930

Arnaud-Bestieu, A. et Terrien, P. (2018). Transactions didactiques dans une séance de composition musicale chorégraphique : milieux ouverts et créativité en question. Dans M. Champagne-Vergez, P. Schneeberger, C. Bulf et Y. Lhoste, Y. (dir.), *Apports réciproques entre didactique(s) des disciplines et recherches comparatistes en didactique*. Actes du 5e Colloque international de l'ARCD (p. 72–84). https://hal.science/hal-03419322

Batézat-Batellier, P. (2017). À la recherche d'une expérience esthétique en musique : analyse d'une action didactique conjointe autour de la recherche d'un son «musical» pour une production collective au piano. *Questions Vives. Recherches en éducation*, *27*. https://doi.org/10.4000/questionsvives.2137

Bremmer, M. (2021). Where's the body ? Reconsidering the concept of pedagogical content knowledge through research in music education with Dutch specialist preschool music teachers. *British Journal of Music Education*, *38*(2). https://doi.org/10.1017/S0265051720000285

Brice, M. (2014) *La rythmique Jaques-Dalcroze dans les écoles primaires genevoises : une approche didactique* [thèse de doctorat]. Université de Genève. https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:41997

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. Recherches en éducation*, *35*. https://doi.org/10.4000/questionsvives.5701

Duval, H., Raymond, C. et Odier-Guedj, D. (dir.). (2022). *Engager le corps pour enseigner et apprendre. Diversité de perspectives*. Presses de l'Université Laval.

Croset, C. et Willen, F. (2015). L'inhibition : une piste pour analyser le corps dans la situation didactique. *Revue des HEP, 18*. http://revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/18_files/18-03-Croset-Willen.pdf

Espinassy, L. et Terrien, P. (2018). Une approche ergo-didactique des enseignements artistiques, en éducation musicale et arts plastiques. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport* (spécial 1). https://doi.org/10.4000/ejrieps.293

Giglio, M., Chatelain, S. et Moor, M. (2020). Corporéités et autorégulation lors d'une tâche rythmique en classe primaire. Dans S. Cartier et J.-L. Berger (dir.), *Prendre en charge son apprentissage. L'apprentissage autorégulé à la lumière des contextes* (p. 31–46). L'Harmattan.

Nijs, L., & Bremmer, M. (2019). Embodiment in early childhood music education. In S. Young, & B. Ilari (Eds.), *Music in early childhood: Multi-disciplinary perspectives and inter-disciplinary exchanges* (p. 87–102). Springer, Cham.

Rabardel, P. (1995). Outiller les acteurs de la formation pour le développement des compétences au travail. Éducation permanente, *123*, 33–46.

Rickenmann, R., Márquez Cuesta, F. et Bellu, C. (2019). Techniques et interprétation musicales. Contenus et stratégies chez les enseignants débutants en didactique de l'instrument. *Éducation et didactique, 13*(3). https://doi.org/10.4000/educationdidactique.5020

Simonet, P. (2019). La transmission du geste, une question de développement. Dans Terrien, P., Güsewell, A. et Vivien, R. (dir.), *Didactique de la musique instrumentale. Entre tâche et activité.* Collection Sciences de l'éducation musicale (p. 27–47). L'Harmattan.

Terrien, P. (2013). Transmettre un chant de l'auralité à l'oralité. *Transmettre*, Conservatoire national des arts et métiers (CNAM) – Institut National de Recherche en Pédagogie (INRP), Paris, février, 17. http://labiennale.cnam.fr/medias/fichier/pascal-terrien-com-n-156-atelier-36_1360078662119.pdf

Terrien, P. (2022). Le corps : un impensé didactique. Dans Duval, H., Raymond, C., Odier-Guedj (dir.). *Engager le corps pour enseigner et apprendre. Diversité de perspectives*. Formation et Recherche en Éducation Artistique (FRéA) (p. 65–96). Les Presses de l'Université de Laval. https://amu.hal.science/hal-03791344

Trompette, P. et Vinck, D. (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière. *Revue d'anthropologie des connaissances*, *3*(1). https://doi.org/10.3917/rac.006.0005

Le Comité éditorial
The Editorial Committee

CC BY

https://doi.org/10.26034/vd.jrea.2024.n2

François Joliat, HEP–BEJUNE
Directeur
Bureau éditorial

Pascal Terrien, Aix-Marseille Université
Co-directeur
Bureau éditorial

Sabine Chatelain, HEP Vaud
Bureau éditorial

John Didier, HEP Vaud
Bureau éditorial

Anja Küttel, HEP / PH FR
Comité éditorial

Raphaël Brunner, HEP-VS / PH-VS
Comité éditorial

Stefan Bodea, UNIGE
Comité éditorial

Sandrine Eschenauer, Aix-Marseille Université
Comité éditorial

Eric Tortochot, Aix-Marseille Université
Comité éditorial

DESIGN + LAYOUT | ross graphic design, Perroy

Contact : journal.jrea@gmail.com

Table des matières

EMBODIMENT
IN MUSIC EDUCATION 15

Melissa Bremmer & Luc Nijs

Introduction 16

1. Embodied music cognition 16

2. The role of the student's body in music learning 17

2.1. The student's body in classroom music education 17

2.2. The student's body in instrumental education 18

3. The role of the music teacher's body in music learning 19

3.1. The body of the teacher in classroom music education 19

3.2. The body of the teacher in instrumental and vocal music education 19

Conclusion 20

References 22

DU GESTE CORPOREL AU GESTE VOCAL : IMPLICATIONS DE LA THÉORIE DE LA MUSICALITÉ COMMUNICATIVE DANS L'APPRENTISSAGE DES COMPTINES À L'ÉCOLE MATERNELLE

28

Nathalie Estienne et Stéphane Veyssière

Introduction 30

1. La comptine comme enveloppe temporelle d'unités sonores distinctes 31

1.1. Communiquer / partager des unités sonores expressives : les gestes vocaux 31

1.1.1. Proto-narration et musicalité communicative 31

1.1.2. Les gestes vocaux porteurs d'intention 31

1.2. L'expression rythmique du temps en mouvement 31

1.2.1. Gestes vocaux et expression de la forme 31

1.2.2. Le silence comme élément structurel de la forme : l'exemple de « À l'escalade d'une salade » 32

1.2.3. La cohérence esthétique d'une gestualité propre : l'exemple du « Marronnier » 34

1.2.4. L'expérience partagée 35

2. La nature musicale et gestuelle de la représentation du temps chez des enfants non-lecteurs 35

2.1. Des unités sonores comme traces mnésiques : un exemple avec « Roule Galette » 35

2.2. Prééminence des patterns rythmiques et contours intonatifs dans la restitution 36

2.3. La composante gestuelle des unités sonores recueillies 37

2.4. Expression musicale et enjeux identitaires 37

Conclusion 38

Références 39

EMBODIED MUSICAL IMPROVISATION:
HOW THE BODY FOSTERS IMPROVISING IN GROUPS 41
Aurelia Lampasiak & Andrea Welte

Introduction 42

1. Improvisational pedagogical reflection on the body 42

2. Embodiment theories 43
2.1. Embodiment: A multi-perspective definition 43
2.2. A praxeological understanding of embodiment 43

3. Embodied participation in musical group improvisation 44
3.1. Methodological aspects 44
3.2. ImproKultur 44
3.3. The model of "Embodied participation in musical group improvisation" 45
3.3.1. Introduction 45
3.3.2. Base mode 45
3.3.3. Empathic mode 46
3.3.4. Interactive mode 46
3.3.5. Creative-design mode 46

4. Applying the model to practical examples 46
4.1. Introduction 46
4.2. Body conducting 46
4.3. Improvising with a chair 47

Conclusion 48
References 50

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

54

Anne Bationo-Tillon, Sandra Nogry et Françoise Wittman

Introduction 55

1. Le paradigme de la résonance 55
1.1. Les jalons de la pédagogie de la résonance 55
1.2. Conception et mise en oeuvre du dispositif d'éducation artistique 56

2. Problématique 58

3. Méthodologie 58

4. Résultats 59
4.1. L'œuvre chorégraphique pour activer l'ouverture d'un espace de résonance 59
4.1.1. Expérience de résonance et mise en mots de ses sensations au contact de l'œuvre 59
4.1.2. Ouverture d'un espace de résonance et mise en corps de ses sensations au sein d'un atelier de portrait-improvisation 60
4.2. Former des axes de résonance 61
4.2.1. Expérience de résonance et mise en forme de son parcours de danseuse 61
4.2.2. Capacité de résonance par la mise en improvisation, la mise en mouvement de son parcours de danseuse 63

5. Discussion 65

Conclusion 65
Références 67

L'ACCOMPAGNEMENT DE L'APPRENTISSAGE EN DANSE PAR L'OBSERVATION-ANALYSE DU MOUVEMENT (OAM)

70

Nicole Harbonnier, Caroline Raymond, Hélène Duval, Citlali Jimenez et Christine Brabant

Introduction 72

1. Conduite de la recherche 72

2. Présentation de l'OAM 73

3. Étude de quatre cas 74

3.1. Guider l'élève par contagion 74

3.2. Sentir plus que faire 75

3.3. Par le toucher, désamorcer la peur du risque 76

3.4. Faire moduler la respiration pour mieux sentir son poids 77

4. Discussion 79

4.1. Savoir observer 79

4.2. Savoir dialoguer par le sensible 79

4.3. Savoir prendre le temps 80

Conclusion 80

Références 81

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

83

Lisa Lefèvre et Anne Matthaey

Introduction 84

1. L'enseignement de la danse dans le milieu supérieur français 84

2. Éducation artistique et culturelle : force ou utopie ? 84

3. Prise en compte du corps du futur enseignant dans les dispositifs de formation professionnelle 85

4. Vivre des expériences esthétiques par le filtre de la présence 86

5. PEAC : projet de soi 86

5.1. Participantes 86

5.2. Composition du module 87

6. Méthodologie et recueil de données 87

7. Analyse du corpus de données 87

8. Résultats 87

8.1. Étude 1 87

8.1.1. Parler de soi : de vie ou de mort ? 88

8.1.2. Une expérience de la première fois 88

8.1.3. Exercice académique ou accomplissement ? 89

8.1.4. Les traces du sensible : les émotions 89

8.1.5. Le corps sensible 89

8.1.6. La puissance du collectif et les appuis relationnels 89

8.1.7. Les espaces et lieux 89

8.1.8. Le rôle des objets 90

8.1.9. Appui temporel 90

8.2. Étude 2 – réinterroger le dispositif 18 mois plus tard 90

8.2.1. Présence et appuis corporels 90

8.2.2. Appuis relationnels 91

Conclusion 91

Références 93

EMBODIMENT
IN MUSIC EDUCATION

Melissa **Bremmer**
Amsterdam University of the Arts

Luc **Nijs**
University of Luxembourg

JOURNAL DE RECHERCHE EN ÉDUCATIONS ARTISTIQUES
JOURNAL OF RESEARCH IN ARTS EDUCATION

EMBODIMENT IN MUSIC EDUCATION[1]

Melissa **Bremmer**
Amsterdam University of the Arts

Professor Arts Education at the Amsterdam University of the Arts, the Netherlands. She holds a bachelor's degree in music education from the Conservatorium van Amsterdam, a master's degree in educational sciences from the University of Amsterdam, and a PhD from the University of Exeter. Her research focuses on Embodied Music Pedagogy, inclusion in music education and Arts-Sciences education. She is a member of the Music in Special Education and Music Therapy Commission (ISME).

Professeure d'éducation artistique à l'Université des Arts d'Amsterdam aux Pays-Bas. Elle est titulaire d'une licence en éducation musicale du Conservatoire d'Amsterdam, d'une maîtrise en sciences de l'éducation de l'université d'Amsterdam et d'un doctorat de l'Université d'Exeter. Ses recherches portent sur la pédagogie musicale incarnée, l'inclusion dans l'éducation musicale et l'éducation artistique et scientifique. Elle est membre de la commission d'éducation spécialisée et de musicothérapie de l'ISME.

Luc **Nijs**
University of Luxembourg

Professor in Early Childhood Music Education and course director of the Bachelor in Music Education at the University of Luxembourg, and Visiting professor at the University of Ghent, affiliated to IPEM and to the Jonet Chair on Social Action and Music Making. He holds master's degree in music performance (Brussels) and philosophy (Ghent), and a PhD in systematic Musicology (Ghent). His work focuses on the role of the body in instrumental music learning.

Professeur d'éducation musicale et directeur d'étude de licence en éducation musicale à l'Université du Luxembourg. Il est professeur invité à l'Université de Gand, affilié à IPEM et à la chaire Jonet sur l'action sociale et la création musicale. Il est titulaire d'une maîtrise en performance musicale (Bruxelles) et en philosophie (Gand) et d'un doctorat en musicologie systématique (Gand). Ses travaux portent sur le rôle du corps dans l'apprentissage d'un instrument de musique.

Résumé

Dans cet article, nous donnons un aperçu des recherches théoriques et empiriques qui illustrent comment et pourquoi le corps de l'étudiant et de l'enseignant jouent un rôle fondamental dans les processus d'apprentissage et d'enseignement musical. Nous abordons les concepts d'entraînement, d'alignement et de prédiction, qui ont été développés dans le cadre de la théorie de la cognition musicale incarnée et leur relation avec l'apprentissage de la musique. En outre, nous voyons comment la modélisation physique, les gestes et le toucher sont d'importantes stratégies d'enseignement incarnées. L'article se termine par quelques suggestions sur la manière dont ces concepts et stratégies peuvent être mis en pratique dans l'enseignement musical.
Mots-clés : éducation musicale, théorie de la cognition musicale incarnée, pédagogie incarnée, enseignement instrumental, enseignement musical général

Abstract

In this article, we give an overview of theoretical and empirical research that exemplifies how and why the body of the student and teacher plays a pivotal role in music learning and teaching processes. We discuss the concepts of entrainment, alignment, and prediction, that have been developed within the theory of embodied music cognition, and their relation to music learning. Furthermore, we discuss how physical modelling, gestures and touch are important embodied teaching strategies. The article concludes with some suggestion as to how these concepts and strategies can be put into the music educational practice.
Keywords : music education, embodied music cognition, embodied pedagogy, instrumental music education, general music education

1 This article is a translation and adaption of the chapter : Bremmer, M., & Nijs, L. (2021). Lichamelijkheid in muziekonderwijs. In A. de Vugt, & T. De Baets, (Eds.), *Muziekpedagogiek in beweging : Typisch muziek !* (Vol. 4) (pp. 49–62). Euprint.

Introduction

Over the past decennia, developmental psychologists, and philosophers such as Dewey, Piaget, Vygotsky, Thelen and Gallagher have drawn attention in their work to the importance of the body's role in thinking and learning (Nijs & Bremmer, 2019). Interestingly, in recent years more and more empirical research has been carried out that exemplifies how the body plays a meaningful role in learning and teaching language, mathematics, and other subjects (Goldin-Meadow et al., 2009; Lindgren et al., 2016). For example, engaging in a physical activity prior to a learning task can increase students' concentration during the task itself (Ratey & Hagerman, 2008). Or, students can make specific movements and gestures, helping them to better understand certain subject matter (Paas & Sweller, 2012). Empirical research also shows that the teachers' body plays a role in learning processes: teachers' gestures may communicate additional information (Goldin-Meadow, 2004); hold the students' attention (Hostetter, 2011); or visualize situations and objects outside the classroom (Nathan et al., 2014). In short: the body of both the student and teacher plays an important role in the learning process.

The assumption that our bodies and movements shape our thinking and that knowledge is expressed in and through the body, is the basic idea of the research paradigm "embodied cognition" (Alibali & Nathan, 2007; Gallagher, 2005). Although different schools of thought exist within the embodied cognition paradigm, they share the overarching idea that thinking and learning processes are formed by a complex interplay between body, mind, and the socio-cultural, physical environment (Gallagher, 2017; Shapiro, 2015). Rather than seeing the body and the senses as mere "receivers" of information, this perspective assumes that the body fundamentally contributes to understanding information from the environment.

To understand this idea, it is interesting to consider the research by Wells and Petty (1980). Their work shows how the body shapes thought processes: participants in their study were asked to nod "yes" or shake "no" while listening to a message through headphones. Following this message, the participants rated their attitudes towards the message. The results showed that "yes" nodders agreed with the message more than "no" shakers.

Furthermore, research shows that knowledge is expressed in and through the body: for instance, gestures can express information during a conversation that is complementary to the spoken language (Goldin-Meadow, 2004).

This article takes the theory of embodied *music* cognition (Leman, 2016) as a starting point to consider the role of the students' and teachers' bodies in music education. The promotion of the role of the body in music education is not new: well-known music educators such as Orff and Keetman, Kodály and Dalcroze were proponents of the use of physical activities to foster musical understanding (Campbell, 1986). However, their ideas were not rooted in theories or empirical research (Bowman & Powell, 2007). We believe that gaining additional theoretical insights on how the students' and teacher's body play a role in music learning could lead to a more conscious involvement of the body in music education. Therefore, we give an overview of the research that exemplifies how and why the bodies of both students and teachers play a role in musical learning and teaching processes. We will first discuss the theory of embodied music cognition in more detail, and then focus on the role of the body of both student and teacher in musical learning processes.

1. Embodied music cognition

According to an embodied music cognition perspective, physical involvement with music shapes the way we perceive, experience, understand and learn music (Leman et al., 2018). While interacting with music during listening, improvising, playing, or dancing, we can make a sound-movement-intention association between sound patterns (e.g., rhythmic, or melodic patterns or chord sequence), movement patterns (e.g., the shape, direction, or energy of a movement), and our intentional states (e.g., an emotion). Through this music-movement association people use their body to transform a stream of sound into a meaningful musical experience (Leman, 2016; Nijs & Bremmer, 2019). This bodily involvement with music is also called enactment (Leman et al., 2018, p. 492): "[Enactment] embraces the idea that our corporeal involvement with music is based on acting along with the music, such as during synchronizing footsteps with music, or during the alignment of arm and hand movements along with the musical expressive flow." Empirical research has found that different bodily mechanisms facilitate this process of enactment (Leman, 2016), namely entrainment, alignment, and prediction. Although we are born with these basic mechanisms, music education can help us to further develop them (Bremmer & Nijs, 2022). We will discuss each of these mechanisms separately.

Entrainment: When two or more people walk together, sooner or later their footsteps will unconsciously syn-

chronize (Yun et al., 2012). Such a process of being pulled towards synchronization is called entrainment (Clayton et al., 2004). People also entrain with music: listening to music, they are pulled towards the beat, which causes them to (unconsciously) seek, find, hold, and 'become' the beat (Leman, 2016). For example, people often unconsciously start tapping their foot in sync with the beat while listening or performing music. In choirs, bands and orchestras musicians also synchronize their rhythmic movements, enabling them to play in time together (Clayton et al., 2019; Van den Dool, 2018). This is called "interpersonal" entrainment.

Alignment: Once people have established a timing framework, they will often start aligning their physical movements to specific elements in the music, thereby visualizing music with their body (Eerola et al., 2006). Leman (2016) distinguishes between two types of alignment: phase- and interphase alignment. Phase alignment happens when people match their movements to the rhythmical structures in the music by, for example, clapping their hands to the beat. Inter-phase alignment happens when people visualize music in-between the beats with their body or gestures, such as showing the melodic contour or dynamics of music. Such bodily movements provide people with an expressive and 'felt' understanding of the music. In general, both forms of alignment allow musicians to see how fellow musicians express the music, allowing for a group of musicians to musically attune to each other (Bremmer & Nijs, 2022).

Predicting: Different bodily factors play a role in how we predict music, e.g., the biomechanical constraints of our body (such as the length and form such as the length and form into legs, Dahl & Huron, 2007), our arousal state (feeling fatigued or being energetic; Leman, 2016, p. 256), and how we entrain and align with music. For example, music that can be understood as having a duple or triple meter may be confusing and make it difficult to predict the beat. However, by making a movement to the beat, such as three steps forward and back again, the confusion of the duple and triple perception can be solved as our body helps us to predict the music as a triple meter (see also Naveda & Leman, 2009). In this way, bodily movement can help to understand music by focusing the attention on a certain feature in the music, which makes it easier to predict (Frischen et al., 2022).

In summary, according to an embodied music cognition perspective, the body plays a pivotal role in experiencing, learning, and understanding music. In music education, students and teachers exchange musical information through their bodily movements, physical posture, mimicry, and gestures, and attune to each other through their bodies. In the following paragraphs, we will give an overview how and why the bodies of both students and teachers play a role in musical learning, based on empirical and theoretical research.

2. The role of the student's body in music learning

2.1. The student's body in classroom music education

Children have a natural inclination to move to music (Eerola et al., 2006; Gluschankof, 2018; Juntunen, 2020; Nijs & Bremmer, 2019). In view of promoting musical understanding and expressiveness, this pleads for the use of physical activities to offer children rich musical experiences. The value of movement for learning music has already been recognized and applied in different music pedagogical approaches. For example, Dalcroze developed a movement-based method to foster musical expression and creativity. In his method, he uses joint movement to music (entrainment), not only to learn to sense the music internally but also to externalize one's musical understanding (alignment). A typical Dalcroze activity involves walking together around the classroom to music improvised by the teacher, who modifies the tempo and meter of the music. Students might then be invited to adapt their pace to the tempo of the music (entrainment) and perform specific arm movements to the beats according to the meter.

Similarly, Orff and Keetman assumed the intrinsic relationship between music and movement, and used both creative (free, expressive) and directive (structured, planned) movements to music in their method. A typical Orff-based activity might invite students to create a rhythmic composition using body percussion techniques, such as clapping, snapping, and stomping, while synchronizing their movements with the selected music. Furthermore, Kodály used a form of melodic "alignment" based on Curwen's hand gestures, to support children visually and kinesthetically in sensing musical intervals and melodic motifs (Abril, 2011).

Although these music educators seldom based their work on scientific research, empirical studies increasingly confirm their practical insights. For example, research by O'Dell (1999) shows that musical activities with movement help young children to maintain a steady tempo and thus help to promote entrainment. Other studies show that Dalcroze activities promote the recognition of and response to familiar rhythm patterns in unfamiliar music (Joseph,

1982) and help improving beat competency (Rose, 1995). As such, movement might enhance rhythm prediction as motor experiences help children to identify -and therefore predict - regularities in the music (Frischen et al., 2022).

Youngson and Persellin (2001) show that using hand gestures helps children to sing more in tune. A similar positive effect on singing was found by Kim (2000) and Chen (2007). Martinovic-Trejgut's findings (2010) reveal that movement has a positive effect on the memorization of text, rhythm, and pitch.

In general, empirical research on the role of movement for musical learning is rather scarce, especially concerning the development of musical expressiveness. Yet, in recent decades new research interest has emerged for the relationship between the body, movement, and music in the field of systematic musicology (for an overview, see Lesaffre et al., 2017). For example, recent work by Fortuna and Nijs (2019, 2020, 2022) shows that not only movement has an impact on the way children make sense of music but also that the nature of that impact is linked to the type of movement used. Children perceive more and different elements in the music when movement is used while listening than when they talk about the music they listened to. In addition, such increased differentiated listening is enhanced by the type of physical movement (e.g., fluid versus rhythmic) used to express the music (alignment). These results resonate, for example, with the results of Maes and Leman (2013), who found that children's expressive movement (happy or sad) to music influences how they attribute emotional value to the music.

2.2. The student's body in instrumental education

Instrumental education adopts a rather different focus on the body, due to the importance of establishing a strong relationship between the body and the musical instrument. In the so-called Western European Conservatory tradition (Jorgensen, 2011), emphasis is most often placed on training the body in function of developing the necessary instrumental skills, with particular attention to correct posture and playing gestures (e.g., bowing). To a much lesser degree, the body is addressed in function of interpretation or expression (Schippers & Campbell, 2012). This is remarkable, given the many studies that emphasize the important role of the body in giving meaning to music (see e.g., Lesaffre et al., 2017; Nijs 2017, 2019), or in the expressive communication between musicians and audience (e.g., Moelants et al., 2017).

Despite the dearth of empirical research on the role of the body in instrumental music learning, we believe three practical approaches to the body can be distinguished. A first, *somatic* approach focuses on the development of body awareness to remedy physical complaints during playing and thus optimizes the use of the body. After all, practicing too much or adopting a bad posture while playing the instrument often leads to physical complaints (Brandfonbrener, 2003; Visentin et al., 2008). Methods such as Alexander technique (Klein et al., 2013), Feldenkrais (1972) or the Franklin Method (Franklin, 2012) are therefore increasingly used in instrumental music education. This often happens in separate courses, but pedagogues like Kato Havas (violin), Paul Rolland (violin) or Irene Sharp (cello) integrate these methods into their own teaching. Davidson (2012), and Davidson and Correia (2002) also advocate movement to optimize playing technique. Again, studies empirically investigating such methods in instrumental education are still scarce.

A second, *complementary,* approach goes beyond this technical/mechanical approach and uses movement to develop specific musical skills (e.g., tempo and rhythmical sense; Conway, 2003) and musical understanding (e.g., phrasing; Schnebly-Black & Moore, 2004). Here, movement is integrated in the repertoire played but applied without the instrument. This approach is often inspired by Dalcroze (Juntunen & Westerlund, 2001) or Laban (Laban & Ullman, 1974). Yelin (1990), for example, combines the creative aspects of Dalcroze's Eurhythmics with the Suzuki repertoire. Schnebly-Black and Moore translate the Dalcroze principles into one-on-one instruction in piano teaching. Conway and colleagues (2014) developed activities based on Laban's effort categories (flow, weight, space & time).

A third, *integrative*, approach goes a step further and combines movement activities with playing the instrument. Usually this concerns the use of choreographies (e.g., Offermans, 1992; Wedin, 2015). However, based on research into the musician-instrument relationship, Nijs argues that the integration of movement and performing music can be taken even a step further (Nijs, 2017, 2019; Nijs et al., 2013). According to Nijs (2019), the use of expressive movement *with* the instrument promotes both the subjectification of the body (i.e., using one's own body as a source for independent expression and meaning), and the incorporation of the instrument into the body (i.e., feeling one with the musical instrument) by stimulating the integration of the technical movements with the student's individual body language and their bodily responses to the music. This in-

tegrative approach emphasizes the basic mechanisms of entrainment and alignment and promotes expressiveness during the process of making music.

3. The role of the music teacher's body in music learning

3.1. The body of the teacher in classroom music education

Over the last few years, more empirical research has been done on how the music teacher's use their body in classroom music education (Bremmer, 2015; Bremmer, 2021a; Bremmer, 2021b; Chuang, 2010; Metz, 1989; Moor et al., 2020; Staveley, 2020).

Firstly, this research exemplifies that music teachers apply different types of gestures, that have different pedagogical functions. Prior to a music activity, music teachers often verbally explain and depict a music activity by using *instructional* gestures (Bremmer, 2015; Alibali & Nathan, 2007). As a result, students are not dependent on language to complete the activity because they are presented with a visual overview of it.

Furthermore, not to interrupt the music with verbal instructions, music teachers can apply *guiding* gestures to signal how and when students can respond during a music activity (Bremmer, 2021a, 2021b). Through these gestures, they mark the beginning or end of a piece of music, coordinate call-and-response music activities, or cue when to start singing during a round. Often, music teachers show such gestures well in advance so that students can respond in time; thinking ahead in music is therefore an important skill for music teachers (Bremmer, 2015). Moreover, through their guiding gestures teachers can help students to "latch on" to their body and, as such, might enhance entrainment (Bremmer). Music teachers also apply *representational* gestures, visualizing musical aspects such as the pulse, contour of a melody, dynamics, or expressive features of music (Bremmer, 2021a; Chuang, 2010; Moor et al., 2020; Staveley, 2020). Through such representational gestures, the invisible music is made visible for students.

Music teachers also apply physical modelling: teachers or a peer demonstrate a musical skill which students imitate (Metz,1989; Moor et al., 2020; Staveley, 2020). This type of modelling invites students to entrain and align with rhythmic or expressive music elements communicated by the teacher or peer, allowing them to gain a felt experience of these elements. However, physical modelling also has been criticized for its teacher-directed nature, as it might restrict students' musical creativity and self-expression (e. g. Burwell, 2012). Although this criticism seems legitimate, Bremmer (2015) illustrates that modelling also can be a dynamic, interactive process. For example, during a body percussion activity, music teachers can enlarge and emphasize certain rhythmic movements if they see that students have trouble learning certain rhythm patterns. Students, in turn, can respond actively to the teacher, evoking physical responses in the teacher who then can adjust the way of modelling again (Bremmer, 2021a).

Furthermore, music teachers can use their bodies to assess and to provide feedback on the students' music learning process (Bremmer, 2015; Metz,1989; Moor et al., 2020). For instance, during a circle activity where everyone holds hands, teachers can feel and assess whether students can swing their hands on the pulse (entrainment), and if not, teachers can gently start swinging on the pulse as a form of feedback (Bremmer, 2015). Or, when music teachers observe that a student has trouble performing a rhythm, they can take the student's hands and play the rhythm with their hands (Moor et al., 2020).

Lastly, by making language less central in pedagogical instructions, music teachers have an opportunity to make active music making more accessible for different groups (Bremmer et al., 2021): a bodily-based, non-verbal music pedagogy might meet the specific needs, for example, of second language learners, young children, or students with disabilities.

3.2. The body of the teacher in instrumental and vocal music education

Empirical research also has been increasingly conducted on the role of the music teacher's body in instrumental and vocal education (e.g., Fatone et al., 2011; Kochman et al., 2014; Pearson, 2016; Simones et al., 2015; Van den Dool, 2018; Zorzal & Lorenzo, 2019). Like the research in general classroom music education, studies show that instrumental and vocal music teachers employ different types of pedagogical gestures, body movements and touch to guide their student's music learning process (Bremmer & Nijs, 2020).

Looking at pedagogical gestures, music teachers can (alternately) employ these to provide students with additional visual information, such as technical information (referring to technical solutions necessary to perform the music such as bowing, posture or breathing) musical information (re-

ferring to formal musical elements, such as pitch or beat of music), and expressive information (referring to expressive elements such as timing, dynamics, timbre or articulation) (see Chaffin & Logan, 2006; Meissner, 2021). For instance, singing teachers can provide *technical* information through gestures by visualizing a tongue position (Nafasi, 2013) or by demonstrating the (invisible) changes of the vocal tract and resonance space (Kochman et al., 2014). Music teachers can visualize *musical* information by gesturing the beat for their students (Simones et al., 2015) or the pitch (Pearson, 2016). *Expressive* information can be visualized for students, e.g., teachers can employ gestures to indicate a change in loudness and timbre or to indicate the qualities of attack and release (Pearson; Simones et al., 2015).

Gestures can also highlight those musical features of which the music teacher would like students to be aware (Pearson, 2016). Thus, gestures can function as an 'attentional anchor' (Abrahamson & Sánchez-García, 2016, p. 216). For example, when a student has trouble playing a syncopated rhythm in a band, the band coach can visualize syncopation through a gesture, aiding the student to focus on playing that syncopated rhythm correctly (Van den Dool, 2018). Furthermore, music teachers can employ gestures, with or without linguistic support, to remind a student of a previously discussed musical concept or skill (Kochman et al., 2014; Van den Dool). For example, vocal teachers might employ a musical or technical gesture during a vocal piece (e.g., keeping the jaw relaxed) to remind a student of a concept that was discussed earlier (Kochman et al.).

The teachers in instrumental and vocal education also use physical modelling as an instructional strategy: they can demonstrate a technical skill or play along with a student to provide an example of an expressive musical phrase (Simones, 2017; Van den Dool, 2018). Here, too, modeling offers the opportunity for students to temporarily "latch on" to the music teacher's body and to co-experience aspects of the music such as dynamics and musical phrasing or, by synchronizing with the teacher's pulse, students might physically feel the pulse of the music better (Bremmer & Nijs, 2020).

Lastly, music teachers use touch in the music learning process. In general, a teacher's touch goes through their hands (Zorzal & Lorenzo, 2019), and can be applied to receive and provide feedback. For instance, piano teachers can put their hands on top of those of their student, feel the posture of the hands and then 'adjust' the student's hands through touch (Simones et al., 2015). Or guitar teachers can employ touch to direct the student's attention to their posture or technical aspects such as the position of the hand (Zorzal & Lorenzo). In this way a student gains a kinesthetic sensation of a skill or musical concept (Staveley, 2020).

Conclusion

Based on theoretical and empirical research, we provided an overview of the role of the body in learning and teaching music. Research exemplifies that learning and expressing music in any type of music education can be enhanced by physical activities: movement helps students to feel the pulse of the music (entrainment), to hear and perform more (expressive) aspects in the music (interphase alignment), and it influences how emotions can be interpreted in music. The body of the music teacher is also essential to coordinate the performance of a musical activity, to give additional information by visualizing invisible aspects of music through gestures (phase and interphase alignment), to help students synchronize with the music (entrainment) through modelling, and to receive and provide feedback through touch. In our view, the presented work in this article has valuable implications for practice and further empirical research.

In practice, teachers can consciously apply the concepts of entrainment, alignment, and prediction to shape students' expressive interaction with music and with their peers, thereby facilitating a deeper understanding of the music (Bremmer & Nijs, 2022). Entrainment, for example, can be practiced during a drum activity: students can be invited to start drumming in their own tempo and, next, to find a common tempo. Or music teachers can invite students to work in dyads to practice phase and interphase alignment: one student can hold a hand drum and move it through the air to visually express the flow of the music (interphase alignment), while the other student follows the drum and taps the beat to it (phase alignment). Prediction can be practiced in a physical way, for instance, if students listen to a two-chord song, and jump away from their home base when they predict a change of chords (from I to V), and jump back to their base when they predict the change from from V to I. This movement helps students to experience and predict a sense of tonic and dominant in a physical way (see Bremmer & Nijs, 2022 or Nijs & Bremmer, 2019 for more movement activities based on embodied music cognition). These types of bodily-based activities can support the learning and understanding of various music practices and provide students with a felt experience of music.

Furthermore, through language students' 'knowledge in music' can be broadened to 'knowledge about music'

(Bremmer & Nijs, 2022). Music teachers can invite students to discuss their personal feelings and ideas about (composing) music, to develop a shared language about theoretical aspects of music and to provide students with a language to (critically) situate music practices in broader, societal contexts.

At a more meta level, Juntunen (2020) observes that an added value of music integrated with movement lies in the fact that it provides students with a kind of embodied experience that integrates the physical, cognitive, social, and emotional in a way that rarely happens in everyday life. Therefore, students might not only deepen their musical learning process through embodied learning, but in addition they might develop cognitive, emotional, and social skills (Hallam, 2010).

Finally, a larger focus on embodiment requires, on the one hand, more attention to the role of body in music education in teacher education: future music teachers could be taught more explicitly about the theory and practice of an embodied music pedagogy, a pedagogy that seems to be key to the profession of music teachers (Bremmer & Nijs, 2022).

On the other hand, a larger focus requires more research that can further our understanding of the role of the body in the musical learning process, both theoretically and empirically (Bremmer & Nijs, 2020). For instance: when is an embodied pedagogy more effective for teaching certain musical concepts and skills in comparison to language, or how does a music teacher co-regulate emotions so that students do not become overwhelmed by a musical task? We hope that this article will invite teachers and researchers to reflect together and look for new insights, that are based on science but are especially relevant for practice.

References

Abrahamson, D, & Sánchez-García, R. (2016). Learning is moving in new ways: The ecological dynamics of mathematics education. *Journal of the Learning Sciences, 25*(2). https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1143370

Abril, C. R. (2011). Music, movement, and learning. In R. Colwell, & P. R. Webster (Eds.), *The MENC handbook of research in music learning. Volume 2: Applications* (pp. 92–129). Oxford University Press.

Alibali, M. W., & Nathan, M. J. (2007). Teachers' gestures as a means of scaffolding students' understanding: Evidence from an early algebra lesson. In R. Goldman, R. Pea, B. J. Barron, & S. Derry (Eds.), *Video research in the learning sciences* (pp. 349–365). Lawrence Erlbaum Associates.

Bowman, W., & Powell, K. (2007). The body in a state of music. In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education* (pp. 1087–1108). Springer.

Brandfonbrener, A. G. (2003). Musculoskeletal problems of instrumental musicians. *Hand clinics*, *19*(2). https://doi.org/10.1016/S0749-0712(02)00100-2

Bremmer, M. (2015). *What the body knows about teaching music: The specialist preschool music teacher's pedagogical content knowing regarding teaching and learning rhythm skills viewed from an embodied cognition perspective* [Unpublished PhD thesis]. University of Exeter, UK. https://ore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10871/18010/PhD_MLVBremmer_final.pdf

Bremmer, M. (2021a). Does the body count as evidence? Exploring the embodied pedagogical content knowledge concerning rhythm skills of a Dutch specialist preschool music teacher. *International Journal of Music in Early Childhood 16*(1), 89–103.

Bremmer, M. (2021b). Where's the body? Reconsidering the concept of pedagogical content knowledge through research in music education with Dutch specialist preschool music teachers. *British Journal of Music Education 38*(2), 119–130.

Bremmer, M., Hermans, C., & Lamers, V. (2021). The charmed dyad: Multimodal music lessons for pupils with severe or multiple disabilities. *Research Studies in Music Education 43*(2), 259–272.

Bremmer, M., & Nijs, L. (2020). The role of the body in instrumental and vocal music pedagogy: A dynamical systems theory perspective on the music teacher's bodily engagement in teaching and learning. *Frontiers in Education*, *5*(79). https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00079

Bremmer, M., & Nijs, L. (2022). Embodied Music Pedagogy: A theoretical and practical account of the dynamic role of the body in music education. In T. Buchborn, T. De Baets, G. Brunner, S. Schmid (Eds.), *Music is what people do. European perspectives on music* education (pp. 29–46). Helbling.

Burwell, K. (2012). Apprenticeship in music: A contextual study for instrumental teaching and learning. *International Journal of Music Education, 31*(3). https://doi.org/10.1177/0255761411434501

Campbell, P. S. (1986). Major approaches to music education: An account of method. *Music Educators Journal 72*(6), 26–31.

Chaffin, R., & Logan, T. (2006). Practicing perfection: How concert soloists prepare for performance. *Advances in cognitive psychology, 2*(2-3), 113–130.

Chen, R. (2007). *Effects of movement-based instruction on singing performance of first grade students in Taiwan* [Unpublished PhD thesis]. The Chinese University of Hong Kong.

Chuang, Y. A. (2010). *Metaphors and gestures in music teaching: an examination of junior high schools in Taiwan.* [Unpublished PhD thesis]. University of York, UK. https://etheses.whiterose.ac.uk/1031/

Clayton, M., Jakubowski, K., & Eerola, T. (2019). Interpersonal entrainment in Indian instrumental music performance: Synchronization and movement coordination relate to tempo, dynamics, metrical and cadent structure. *Musicae Scientiae*, *23*. https://doi.org/10.1177/1029864919844809

Clayton, M., Sager, R., & Will, U. (2004). In time with the music: The concept of entrainment and its significance for ethnomusicology. *ESEM CounterPoint, 1*, 1–45.

Conway, C. (2003). Good rhythm and intonation from day one in beginning instrumental music. *Music Educators Journal*, *89*(5). https://doi.org/10.2307/3399916

Conway, C., Marshall, H., & Hartz, B. (2014). Movement instruction to facilitate beat competency in instrumental music. *Music Educators Journal, 100*(3). https://doi.org/10.1177/0027432113515929

Dahl, S., & Huron, D. (2007). The influence of body morphology on preferred dance tempos. In *Proceedings of the 2007 International Computer Music Conference,* Copenhagen, Denmark, August 27-31 (Vol. 2, pp. 1–4). International Computer Music Association.

Davidson, J. W. (2012). Bodily movement and facial actions in expressive musical performance by solo and duo instrumentalists: Two distinctive case studies. *Psychology of Music, 40*(5). https://doi.org/10.1177/0305735612449896

Davidson, J., & Correia, J. (2002). Body movement. In R. Parncutt, & G. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 237–250). Oxford University Press.

Eerola, T., Luck, G., & Toiviainen, P. (2006). An investigation of pre-schoolers' corporeal synchronization with music. In M. Baroni, A. R. Addessi, R. Caterina, & M. Costa (Eds.), *Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception and Cognition* (pp. 472–476). Alma Mater Studiorium University of Bologna.

Fatone, G., Clayton, M., Leante, L., & Rahaim, M. (2011). Imagery, melody, and gesture in cross-cultural perspective. In A. Gritten, & E. King (Eds.), *New perspectives on music and gesture* (pp. 203–220). Ashgate.

Feldenkrais, M. (1972). *Awareness through movement*. Harper & Row.

Fortuna, S., & Nijs, L. (2019). Children's representational strategies based on verbal versus bodily interactions with music: An intervention-based study. *Music Education Research, 22*(1). https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1699521

Fortuna, S., & Nijs, L. (2020). Children's verbal explanations of their visual representation of the music. *International Journal of Music Education*, *38*(4). https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1699521

Fortuna, S., & Nijs, L. (2022). The influence of discrete versus continuous movements on children's musical sense-making. *British Journal of Music Education, 39*(2), 183–202.

Franklin, E. N. (2012). *Dynamic alignment through imagery*. Human Kinetics.

Frischen, U., Degé, F., & Schwarzer, G. (2022). The relation between rhythm processing and cognitive abilities during child development: The role of prediction. *Frontiers in Psychology, 13*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.920513

Gallagher, S. (2005). *How the body shapes the mind*. Oxford University Press.

Gallagher, S. (2017). *Enactivist interventions: Rethinking the mind.* Oxford University Press.

Gluschankof, K. (2018). Young children as music connoisseurs. *Israel Studies in Musicology*, *15*(2), 211–227.

Goldin-Meadow, S. (2004). Gesture's role in the learning process. *Theory into Practice, 43*(4). https://doi.org/10.1207/s15430421tip4304_10

Goldin-Meadow, S., Cook, S. W., & Mitchell, Z. A. (2009). Gesturing gives children new ideas about math. *Psychological Science, 20*(3). https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02297.x

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International journal of music education, 28*(3). https://doi.org/10.1177/0255761410370658

Hostetter, A. B. (2011). When do gestures communicate? A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 137*(2), 297–315.

Jorgensen, E. R. (2011). *Pictures of music education*. Indiana University Press.

Joseph, A. S. (1982). *A Dalcroze eurhythmics approach to music learning in kindergarten through rhythmic movement, ear-training and improvisation* [Unpublished PhD thesis]. Carnegie Mellon University, USA.

Juntunen, M. (2020). Ways to enhance embodied learning in Dalcroze-inspired music education. *International Journal of Music in Early Childhood, 15*(1), 39–59. https://doi.org/10.1386/ijmec_00011_1

Juntunen, M.-L., & Westerlund, H. (2001). Digging Dalcroze, or, dissolving the mind-body dualism: Philosophical and practical remarks on the musical body in action. *Music Education Research, 3*(2). https://doi.org/10.1080/14613800120089250

Kim, S. (2000). *The effects of sequential movement activities on first-grade students' solo singing abilities* [Unpublished PhD thesis]. The University of Southern Mississippi, USA.

Klein, S., Bayard, C., & Wolf, U. (2013). The effectiveness of Alexander Technique on music performance and musicians' health and well-being: a systematic review. *Forsch Komplementmed, 20*(1), 83–84.

Kochman, K., Moelants, D., & Leman, M. (2014). Gesture as a communicative tool in vocal pedagogy. *Journal of Interdisciplinary Music Studies, 6*(2), 233–250.

Laban R., & Ullman L. (1974). *The language of movement: A guidebook to Choreutics*. Plays.

Leman, M. (2016). *The expressive moment. How interaction (with music) shapes human empowerment*. MIT Press.

Leman, M., Nijs, L., Maes, P.-J., & Van Dyck, E. (2018). What is embodied music cognition? In R. Bader (Ed.), *Springer handbook of systematic musicology* (pp. 747–760). Springer.

Lesaffre, M., Maes, P.-J., & Leman, M. (2017). *The Routledge companion to embodied music interaction*. Routledge.

Lindgren, R., Tscholl, M., Wang, S., & Johnson, E. (2016). Enhancing learning and engagement through embodied interaction within a mixed reality simulation. *Computers & Education, 95*. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.01.001

Maes, P.-J., & Leman, M. (2013). The influence of body movements on children's perception of music with an ambiguous expressive character. *PloS one, 8*(1). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0054682

Martinovic-Trejgut, N. (2010). *The effect of movement instruction on memorization and retention of new-song material among first-grade students* [Unpublished PhD thesis]. Kent State University, USA. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=kent1291041505

Meissner, H. (2021). Theoretical framework for facilitating young musicians' learning of expressive performance. *Frontiers in psychology, 11*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.584171

Metz, E. (1989). Movement as a musical response among preschool children. *Journal of Research in Music Education, 37*(1). https://doi.org/10.2307/3344952

Moelants, D., Van Dyck, E., Vansteenkiste, P., & Leman, M. (2017). Visual and auditory cues in music performance and their role in attracting attention from the audience. In K. Gee., & V. Hawes (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2017* (pp. 167–168). Iceland Academy of the Arts.

Moor, M., Giglio, M., & Chatelain, S. (2020). Rhythm learning and body engagement in teaching. In A. Creech (Ed.), Proceedings of the 34th ISME World Conference "Visions of Equity and Diversity" (pp. 310–317). ISME.

Nafisi, J. (2013). Gesture and body-movement as teaching and learning tools in the classical voice lesson. A survey into current practice. *British Journal of Music Education, 30*(3). https://doi.org/10.1017/S0265051712000551

Nathan, M. J., Walkington, C., Boncoddo, R., Pier, E., Williams, C. C., & Alibali, M. W. (2014). Actions speak louder with words: The roles of action and pedagogical language for grounding mathematical proof. *Learning and Instruction, 33*. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.07.001

Naveda, L. & Leman, M. (2009). A cross-modal heuristic for periodic pattern analysis of samba music and dance. *Journal of New Music Research 38*(3), 255–283.

Nijs, L. (2017). The merging of musician and musical instrument: Incorporation, presence and the levels of embodiment. In M. Lesaffre, P.-J. Maes, & M. Leman (Eds.), *The Routledge Companion to Embodied Music Interaction* (pp. 49–57). Routledge.

Nijs, L. (2019). Moving together while playing music: Promoting involvement through student-centred collaborative practices. In S. Gies, & J. H. Sætre (Eds.), *Becoming musicians. Student involvement and teacher collaboration in higher music education* (pp. 239–260). The Norwegian Academy of Music.

Nijs, L., & Bremmer, M. (2019). Embodiment in early childhood music education. In S. Young, & B. Ilari (Eds.), *Music in early childhood: Multi-disciplinary perspectives and inter-disciplinary exchanges* (pp. 87–102). Springer.

Nijs, L., M. Lesaffre, & M. Leman (2013). The musical instrument as a natural extension of the musician. In Castellengo, M. & Genevois, H. (Eds.), *Music and its instruments* (pp. 467–484). Delatour.

O'Dell, K. L. (1999). *The effect of movement-based instruction on the steady beat performance of first-grade children* [Unpublished PhD thesis]. University of Kansas, USA.

Offermans, W. (1992). *For the contemporary flutist: 12 Studies on contemporary flute techniques*. Zimmermann.

Paas, F., & Sweller, J. (2012). An evolutionary upgrade of cognitive load theory: Using the human motor system and collaboration to support the learning of complex cognitive tasks. *Educational Psychology Review, 24*. https://doi.org/10.1007/s10648-011-9179-2

Pearson, L. (2016). Gesture in Karnatak music: Pedagogy and musical structure in South India (Unpublished PhD thesis). Durham University, UK.

Ratey, J. J., & Hagerman, E. (2008). *Spark: The revolutionary new science of exercise and the brain*. Little, Brown and Co.

Rose, S. E. (1995). *The effects of Dalcroze eurhythmics on beat competency performance skills of kindergarten, first-, and second-grade children* [Unpublished PhD thesis]. The University of North Carolina, USA. https://libres.uncg.edu/ir/listing.aspx?id=27200

Schippers, H., & Campbell, P. S. (2012). Cultural diversity: Beyond songs from every land. In G. McPherson, & G. Welch (Eds.), *Oxford Handbook of Music Education* (pp. 87–104). Oxford University Press.

Schnebly-Black, J., & Moore, S. F. (2004). *Rhythm: One on one. Dalcroze activities in the private music lesson*. Alfred Publishing Company.

Shapiro, L. (Ed.). (2015). *The Routledge handbook of embodied cognition.* Routledge.

Simones, L. L. (2017). A framework for studying teachers' hand gestures in instrumental and vocal music contexts. *Musicae Scientiae, 23*(2). https://doi.org/10.1177/0305735614535830

Simones, L. L., Rodger, M., & Schroeder, F. (2015). Communicating musical knowledge through gesture: Piano teachers' gestural behaviours across different levels of student proficiency. *Psychology of Music, 43*(5). https://doi.org/10.1177/0305735614535830

Staveley, R. M. (2020). Embedding embodied cognition and neuroscience in music pedagogy [Unpublished PhD thesis]. University of Technology Sydney, Australia. https://opus.lib.uts.edu.au/handle/10453/147362

Van den Dool, J. (2018). *Move to the music: Understanding the relationship between bodily interaction and the acquisition of musical knowledge and skills in music education.* [Unpublished PhD thesis]. Erasmus Universiteit Rotterdam, Netherlands. https://core.ac.uk/download/pdf/158601395.pdf

Visentin, P., Shan, G., & Wasiak, E. B. (2008). Informing music teaching and learning using movement analysis technology. *International Journal of Music Education, 26*(1). https://doi.org/10.1177/0255761407085651

Wedin, E. (2015). *Playing music with the whole body. Eurhythmics and motor development*. Germans Musicförlag AB.

Wells, G. L., & Petty, R. E. (1980). The effects of overhead movements on persuasion : Compatibility and incompatibility of responses. *Basic and applied social psychology, 1*(3). https://doi.org/10.1207/s15324834basp0103_2

Yelin, J. (1990). *Movement that fits : Dalcroze eurhythmics and the Suzuki Method*. Alfred Music Publishing.

Youngson, S. C., & Persellin, D. C. (2001). The Curwen hand signs : A help or hindrance when developing vocal accuracy ? *Kodály Envoy, 27*(2), 9–12.

Yun, K., Watanabe, K., & Shimojo, S. (2012). Interpersonal body and neural synchronization as a marker of implicit social interaction. *Scientific reports, 2*(1). https://doi.org/10.1038/srep00959

Zorzal, R., & Lorenzo, O. (2019). Teacher-student physical contact as an approach for teaching guitar in the master class context. *Psychology of Music 47*(1). https://doi.org/10.1177/0305735617737154

DU GESTE CORPOREL AU GESTE VOCAL : IMPLICATIONS DE LA THÉORIE DE LA MUSICALITÉ COMMUNICATIVE DANS L'APPRENTISSAGE DES COMPTINES À L'ÉCOLE MATERNELLE

Nathalie **Estienne**
Université Lumière, Lyon 2

Stéphane **Veyssière**
Académie de Clermont-Ferrand

JOURNAL DE RECHERCHE EN ÉDUCATIONS ARTISTIQUES
JOURNAL OF RESEARCH IN ARTS EDUCATION

DU GESTE CORPOREL AU GESTE VOCAL : IMPLICATIONS DE LA THÉORIE DE LA MUSICALITÉ COMMUNICATIVE DANS L'APPRENTISSAGE DES COMPTINES À L'ÉCOLE MATERNELLE

Nathalie **Estienne**
Université Lumière, Lyon 2

Maître de conférences en musicologie à l'université Lyon Lumières (Lyon 2), faculté de Lettres, Sciences du langage et Arts. Membre du laboratoire Passages Arts et littérature XX-XXI, ses recherches portent sur la voix dans le contexte de l'enseignement de la musique, du point de vue historique, esthétique et pédagogique. Didacticienne de la musique, elle s'intéresse aussi à la transversalité artistique et son rôle dans la formation des enseignants.

Lecturer in musicology at Lyon Lumières University (Lyon 2), Faculty of Letters, Language Sciences and Arts. A member of the Passages Arts et littérature XX-XXI laboratory, her research focuses on the voice in the context of music teaching, from historical, aesthetic and pedagogical perspectives. As a music educator, she is also interested in artistic transversality and its role in teacher training.

Stéphane **Veyssière**
Académie de Clermont-Ferrand

Professeur des écoles, maître-formateur et directeur de l'école maternelle d'application Aristide Briand à Clermont Ferrand. Dans le cadre de la formation initiale des enseignants, il s'intéresse notamment à la place des activités artistiques à la maternelle et à leur enseignement. Musicien amateur, il propose quotidiennement à ses élèves des temps de pratiques musicales collectives.

School teacher, teacher trainer and director of the Aristide Briand nursery school in Clermont-Ferrand. As part of initial teacher training, he is particularly interested in the role and teaching of artistic activities in kindergarten. As an amateur musician, he offers his pupils daily his pupils to collective musical practice.

Résumé

En France, les comptines à l'école maternelle sont présentées dans les programmes nationaux comme un point d'appui fort à l'apprentissage du langage ; cette orientation est par ailleurs largement attestée par la recherche (Bolduc et Lefevre, 2012). Nous abordons dans cet article la comptine parlée dans ses dimensions corporelles et musicales, en interrogeant le rôle du geste dans la fluidité de son apprentissage en termes de mémorisation, de motivation à la dire, d'engagement des élèves et de l'enseignant lors de son interprétation. À la lumière du concept de musicalité communicative développé par Trevarthen (2010), nous observons une séquence d'enseignement/apprentissage de comptines en moyenne et grande section de maternelle. L'analyse nous permet de faire émerger des éléments caractéristiques de la proto-narration nous mettant en prise directe avec le rôle organisateur du geste – non pas le geste paraphrasant le sens ou les mots de la comptine – mais le geste qui, par son

Abstract

Nursery rhymes in France are presented in national programs as a strong support for language learning; this orientation is also widely attested by research (Bolduc & Lefevre, 2012). Our aim in this article is to approach the spoken nursery rhyme in its bodily and musical dimensions, by questioning the role of gesture in the fluidity of its learning in terms of memorization, motivation to say it, and student and teacher engagement during its interpretation. In the light of the concept of communicative musicality developed by Colwyn Trevarthen (2010), the article proposes a direct observational analysis of a teaching sequence learning nursery rhymes in two different age groups of the kindergarten, enabling us (1) to bring out characteristic elements of proto-narration, putting us in direct contact with the organizing role of gesture – not gesture paraphrasing the meaning or words of the nursery rhyme – but gesture which, through its rhythmic organization, structures and gives direction to the temporality

organisation rythmique, structure et donne sa direction à la temporalité de la narration. Elle nous permet ensuite d'appuyer l'idée selon laquelle, dans la manifestation rythmique du temps, le geste associé à la voix se charge d'intentions et d'émotions dont l'expressivité participe de la transmission du message. Des différents exemples choisis, il ressort que le geste corporel ou vocal n'est pas le fidèle accompagnateur du sens, mais qu'il *produit* le sens par une cohérence interne de ses enchaînements, cohérence d'un autre ordre que celle du texte et dont la plasticité est source de plaisir. L'article cherche à faire émerger cette cohérence, intuitivement pressentie par le professeur d'école observé lorsqu'il a conceptualisé sa pratique. Cette approche de la comptine vise à faire émerger de cette petite forme hybride sa dimension de forme temporelle abstraite, nourrie d'unités sonores dont la composante est gestuelle.
Mots-clés : comptine, forme temporelle, geste, musicalité communicative, enseignement à l'école

of the narrative; (2) to support the idea that, in the rhythmic manifestation of time, the gesture associated with the voice is charged with intentions and emotions whose expressivity contributes to the transmission of the message. From the various examples we have chosen, it becomes clear that body or vocal gesture is not the faithful accompaniment of meaning, but rather a means of expressing it. This article seeks to bring out this coherence, intuitively sensed by the school teacher observed, by conceptualizing its practice.
Keywords : nursery rhymes, temporal form, gesture, communicative musicality, school teaching

Introduction

En France, dans le contexte de l'éducation des enfants à l'école maternelle, la comptine est présentée comme un puissant moyen d'apprentissage : les programmes officiels, dans le champ de la compétence à « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » (MEN, 2016, partie II. 3), lui consacrent une vingtaine de pages, organisées en deux grandes parties et huit sous-chapitres. Parmi les pratiques valorisées, le recours au geste corporel dans l'apprentissage des « comptines, jeux de doigts et formulettes » est présenté comme un moyen favorable à « la mise en place rythmique » (p. 5) au développement « de la coordination, dissociation et latéralisation », « de la motricité de locomotion et d'équilibre », (p. 6) et « de l'audition intérieure de l'enfant » (p. 10). Les exemples de mise en œuvre proposés donnent au geste un rôle d'accompagnement du sens, ou de substitution au mot (p. 6). Par ailleurs, une attention est portée sur le climat instauré par la pratique des comptines :

> en créant une relation avec l'enseignant inscrite dans le jeu, ces activités amusantes, attirantes, étonnantes, rassurent [...]. Elles jouent également un rôle important du point de vue de la socialisation. L'enseignant apparaît comme bienveillant, proche, intéressant, sujet de curiosité et de plaisir partagé. (MEN, 2016)

Du côté de la psychologie de l'enfant (Stern, 1985/1989 ; Trevarthen, 2010 ; Trevarthen et Gratier, 2005), les chercheurs nous apprennent que tous les jeux de voix et de gestes caractéristiques de la comptine, initiés avec la complicité d'un parent affectueux, constituent le support d'un apprentissage subtil et très précoce de compétences multiples, tout autant psychoaffectives que cognitives. Stern (2010) et Dissanayake (2000) voient même dans cette orchestration enjouée du geste et de la voix « le fondement de tous les arts humains et des expériences qu'ils offrent » (cité par Gratier, 2007, p. 90).

Si les préconisations institutionnelles font écho à certains aspects de ces travaux, nous souhaitons interroger les conditions selon lesquelles le geste peut, dans le contexte de la pratique des comptines à la maternelle, dépasser le statut d'accompagnement au profit d'un support d'apprentissage aussi puissant qu'il est décrit dans les travaux de recherche cités plus haut. Cette problématique amorce l'hypothèse selon laquelle certaines modalités d'interaction entre le maître et ses élèves pourraient avoir quelque chose de commun avec celles qui ont été analysées entre les mères et leur bébé, notamment à travers trois concepts clé du développement de l'enfant : la notion de proto-narration, la musicalité communicative et l'expérience partagée (Trevarthen, 2010 ; Trevarthen et Malloch, 2002). De proche en proche, c'est la conception dynamique de la forme musicale (Imberty, 1981) et la notion de geste en tant que fondement de l'expression musicale qui pourraient être pressenties dans cette expérience première de la temporalité que propose, à son échelle, la comptine.

Nous proposons d'analyser, en premier lieu par l'observation directe, une situation ordinaire d'apprentissage et d'interprétation de comptines à l'école : une classe de 21 enfants de Moyenne et Grande Section de maternelle a été filmée en mai 2022 dans une école publique du centre-ville de Clermont-Ferrand, pendant une séquence de 4 minutes 20. Si la séance observée n'est pas analogue à une situation de « parentage intuitif » (Papoušek et Papoušek, 1981 ; Stern, 1985/1989, 2010 ; Trevarthen, 2010), les enfants concernés n'ayant pas le même âge, les enjeux affectifs et éducatifs n'étant pas du même ordre, nous tentons ici de faire émerger ce qui, dans les interactions gestuelles et vocales observées, pourrait renouer avec la musicalité communicative et constituer une situation d'enseignement dans laquelle la motivation à apprendre est nourrie par la musicalité des interactions et la mise en récit des émotions. Ce premier volet de l'analyse explore ainsi les conditions selon lesquelles une comptine se déploie en une forme de temps en mouvement et offre aux enfants une première expérience vécue de ce qu'Imberty (2005) nomme la temporalité musicale.

La question de la motivation déclenchée par les modalités propres à la musicalité communicative étant centrale dans notre étude, nous proposons d'interroger, dans un deuxième temps, la nature des traces mnésiques de la comptine dans l'esprit et l'expérience des enfants. Pour cela, nous convoquons un nouveau matériau, pensé comme complémentaire du premier : l'enregistrement sur le vif d'un moment partagé par deux enfants de Petite Section autour d'un album qu'ils feuillettent librement et dont ils restituent le déroulé. Parmi les éléments restitués, une comptine associée au récit surgit au même titre que d'autres éléments de la narration et devient l'objet d'un échange entre les deux élèves. La notion de musicalité communicative semble alors s'inviter de nouveau dans cette expérience temporelle partagée. Si le geste n'est plus visible, il n'en est pas moins présent : nous analyserons la manière dont la composante gestuelle est devenue intrinsèque aux unités sonores retenues.

Notre méthodologie repose sur l'analyse musicale et gestuelle des comptines mises en voix par l'enseignant,

imitées par les élèves dans le premier cas, restituées de mémoire dans le second. Elle permet de faire émerger la comptine comme une forme temporelle courte, où l'expression du temps en mouvement et les états émotionnels qui leur sont liés structurent l'organisation.

1. La comptine comme enveloppe temporelle d'unités sonores distinctes

Qu'elle soit parlée ou chantée, la comptine renvoie à un petit texte court, rimé, toujours scandé. Dans plusieurs définitions, comme celle de Bustaret (1975) dans le domaine de l'éducation ou celle de Gauthier et Lejeune (2008) en psychologie clinique de l'enfance, elle désigne, fidèle à son étymologie (du latin *computare*), les formulettes que les enfants rythment eux-mêmes lors de leurs jeux collectifs, lorsqu'ils décomptent, par nomination ou élimination, les rôles de chacun des participants. Cependant, la comptine ne se réduit pas à son rôle d'énumération. Transmise par les enfants entre eux ou par les adultes aux enfants (Morin, 2010), elle a la particularité de s'adapter aux différents stades de l'enfance, et devient l'expression d'une forme poétique dont la spécificité est de sacrifier le sens à la musicalité. C'est dans cet esprit qu'elle est convoquée dans le domaine de la psychologie du développement de l'enfant qui fait même l'hypothèse « de l'existence d'une relation inconsciente de la structure interne de l'enfant chez l'adulte qui permettrait à celui-ci d'interagir de manière adaptée avec l'enfant en fonction de son âge et de ses capacités » (Gauthier et Lejeune, 2008, p. 414).

Dans la situation d'enseignement-apprentissage enregistrée avec une classe d'enfants de Moyennes et Grandes Sections de maternelle, le répertoire proposé est constitué de comptines que l'enseignant expérimenté et par ailleurs musicien a sélectionnées au cours de sa carrière, en fonction de l'engouement qu'elles sollicitent chez les enfants et de l'inspiration qu'elles lui procurent. Le plaisir est donc réciproque, ce qui constitue une variable forte de l'effet recherché.

1.1. Communiquer / partager des unités sonores expressives : les gestes vocaux

1.1.1. Proto-narration et musicalité communicative

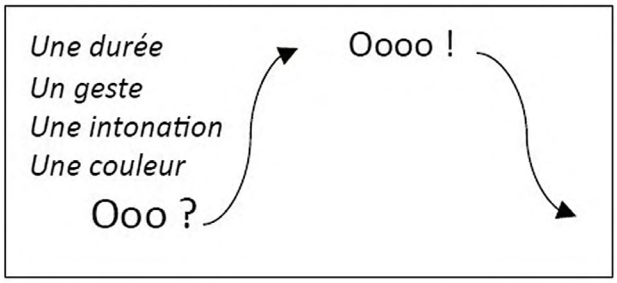
Le concept de musicalité communicative repose sur l'idée selon laquelle, bien avant l'acquisition du langage, il existe chez les humains une faculté d'expression, de communication et de pensée par les gestes, propre à fabriquer des histoires détachées des circonstances et des besoins du présent. Ces processus débutent très tôt : « Les enfants qui commencent à marcher sont plus enclins à créer des jeux imaginaires avec une amusante absurdité, qu'à accomplir des tâches pratiques. Leur communication est remplie de "faire-semblant" astucieux et drôles » (Trevarthen, 2010, p. 103). Pour communiquer ces histoires, les enfants élaborent ce que Trevarthen nomme un proto-langage ou proto-narration dont les éléments constitutifs ne sont pas la logique des évènements et du langage. Selon le chercheur, la proto- narration s'élabore à travers, 1. la manifestation rythmique du temps qui est source de mouvement et, 2. les dimensions d'intentions et d'émotions de la voix et des gestes.

1.1.2. Les gestes vocaux porteurs d'intention

Ces différents éléments se constituent en « gestes vocaux » qui ne sont pas de simples mouvements associés à une émission vocale, mais « porteurs d'une intention d'expression et de communication » (Gillie-Guilbert, 2001, p. 8). Si dans le contexte du parentage intuitif, les gestes vocaux sont orchestrés spontanément par le parent, dans le contexte scolaire, ils le sont, mais d'une autre manière, par l'enseignant[1]. À titre d'exemple, la figure ci-dessous donne une représentation graphique possible d'un geste vocal et de ses caractéristiques :

Figure 1

Exemple de représentation graphique d'un geste vocal



1.2. L'expression rythmique du temps en mouvement

1.2.1. Gestes vocaux et expression de la forme

Dans la séance observée (voir Figure 2), la comptine qui ouvre le moment de travail « Les capitaines des pompiers[2] » paraît représentative de cet exercice du temps en mouve-

1 L'enseignant menant la séance sur la vidéo avoue, lors d'un échange autour de sa séance d'enseignement, ne pas réfléchir lorsque, lors de sa préparation, il met en voix ces comptines.

2 La vidéo de cette séquence est visible à l'adresse https://youtu.be/u0gbooo-quk

Figure 2

« Les capitaines des pompiers. » Mise en valeur des trois principales unités rythmiques de la première partie de la comptine et de leur enchaînement

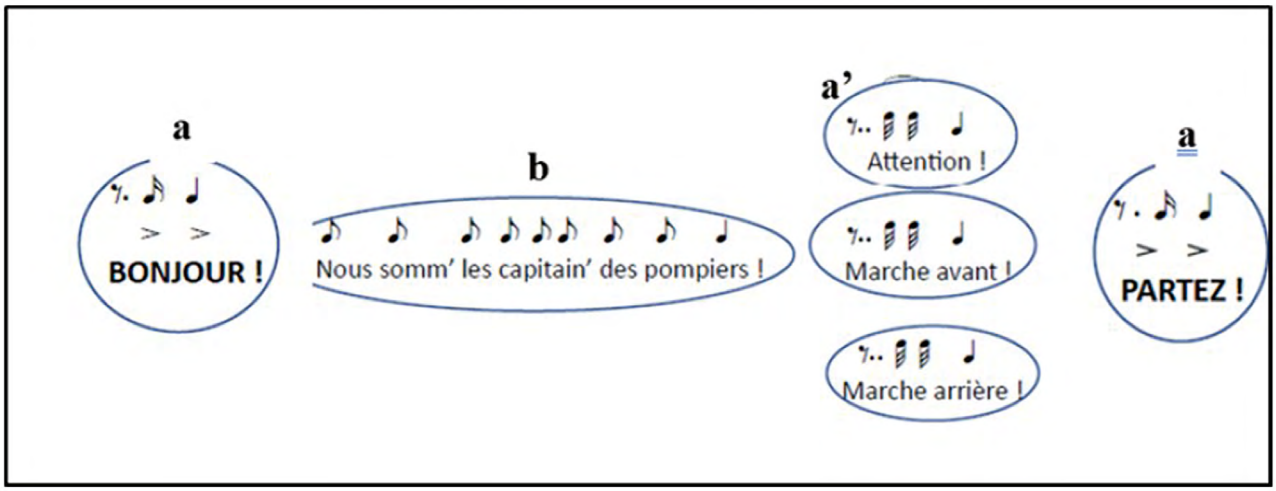


Figure 3

Exemple musical 1 – Présentation du texte et de sa version chantée de la comptine « À l'escalade d'une salade »

ment. L'analyse de l'interprétation qu'en donne le maître fait émerger trois unités rythmiques distinctes a/b/a', séparées par un moment de silence, et marquées par une accentuation de caractère très volontaire :

Le caractère musical réside ici dans l'utilisation du geste vocal précipité soudé aux mouvements du corps de l'enseignant (pouces en avant et mouvements du corps vers l'avant puis vers l'arrière) auquel se synchronisent les élèves[3]. Le caractère scandé de ces premiers gestes vocaux fait opposition au mouvement de « Pimpon » qui les suit, un nouveau geste vocal en valeurs longues et liées dont la seule raison d'être repose sur le procédé de crescendo/decrescendo autorisant le *fortissimo* particulièrement apprécié des enfants, sans qu'il ne devienne incontrôlé. Nous voyons dans cette mise en voix un exemple dans sa plus simple expression de ce que M. Imberty (1981) désigne comme le dynamisme spécifique de la forme, c'est-à-dire son évolution dans le temps. Ainsi, les gestes vocaux proposés par le maître offrent-ils les moyens d'une expérience vécue de la temporalité organisée par la seule modification de la forme.

1.2.2. Le silence comme élément structurel de la forme : l'exemple de « À l'escalade d'une salade[4] »

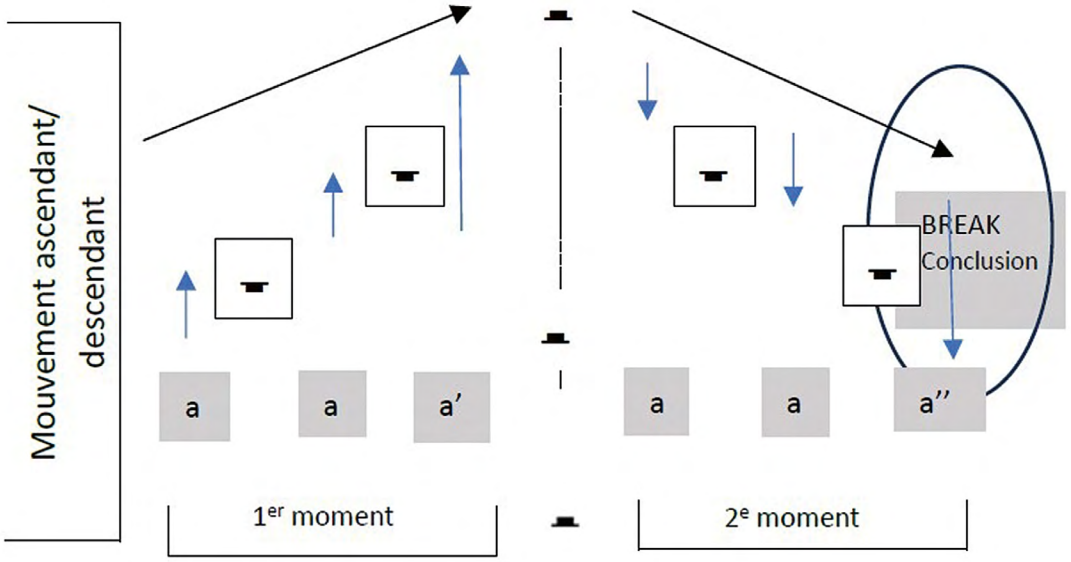
Des deux versions de cette comptine, l'une parlée (voir Figure 2) et l'autre chantée (voir Figure 3), toutes deux proposées par l'enseignant à ses élèves, la première nous paraît particulièrement intéressante du point de vue du rôle du geste dans l'apprentissage d'un élément ici structurel : le silence.

3 Remarquons dans la vidéo l'un des enfants, nouvel arrivant, qui ne semble pas connaître la comptine et qui, progressivement, en regardant ses camarades, se saisit des gestes proposés. C'est alors avec ses pairs qu'il cherche à se synchroniser.

4 La vidéo de cette situation est visible par le lien https://youtu.be/4CgNmtpPlbk

Figure 4

Représentation schématique de l'organisation temporelle de la comptine « À l'escalade d'une salade ». Mise en évidence du rôle structurel du silence



La figure suivante (voir Figure 4) schématise l'organisation temporelle choisie par l'enseignant lors de l'apprentissage de la comptine. Dans un tempo lent (autour de 50 à la noire), l'énoncé du texte est fractionné par l'insertion de silences d'une valeur à chaque fois à peu près égale (indiquée symboliquement par une demi-pause), chaque groupe de mots formant une unité rythmique (nommée *a* dans la figure) qui se répète. L'énoncé de la comptine se scinde alors en deux moments distincts, séparés, eux aussi, par un silence : l'un ascendant, l'autre descendant.

Tous deux sont marqués par l'insertion régulière des silences et l'enchaînement de 3 groupes rythmiques (a/a/a'), le 3e (a') étant le double de la valeur des deux premiers. La fin se traduira par la rupture de cette organisation temporelle : disparition des silences jusque-là insérés de manière régulière entre chaque groupe de mots, précipitation du tempo et déstabilisation du contour rythmique de la dernière proposition (a'').

Le geste d'ascension des doigts de la main sur le bras que l'on observe dans la vidéo est déclenché par l'image de l'escalade. Cependant, lorsque l'enseignant arrête le geste entre chaque groupe de mots, il engage les élèves à respecter ces silences dont celui qui sépare l'ascension de la descente paraît particulièrement long et « tendu ». On note ici la qualité du silence obtenu, remarquable chez des enfants aussi jeunes. Le caractère potentiellement illustratif du geste est ainsi abandonné au profit de sa fonction structurelle d'organisation du temps. L'immobilité maintenue de la main sur le bras permet alors le maintien du silence, et en même temps, le maintien de l'écoute, le maintien de l'attention, et par là-même, l'anticipation des évènements à venir. Aucun enfant ne rompt ce silence avant d'entamer la lente descente de la main sur le bras entrecoupée par les mêmes attentes et qui se clôt par un moment très attendu de tous : la rupture rythmique et gestuelle du débit jusque-là régulière, peut enfin laisser s'échapper avec une petite accélération l'exclamation finale dans un éclat d'énergie joyeuse.

La progression du mouvement donne à la comptine sa forme temporelle. Elle induit l'écoute des silences sans frustrer les enfants. Au contraire, ils sont invités à anticiper le plaisir de la conclusion. On remarque que cette dernière s'accompagne d'un nouveau geste horizontal et arrondi, en opposition avec la verticalité de l'ascension et de la descente, ainsi qu'un mouvement du corps en avant, par lequel enseignant et enfants se rapprochent, oubliant la retenue jusque-là caractéristique de la comptine.

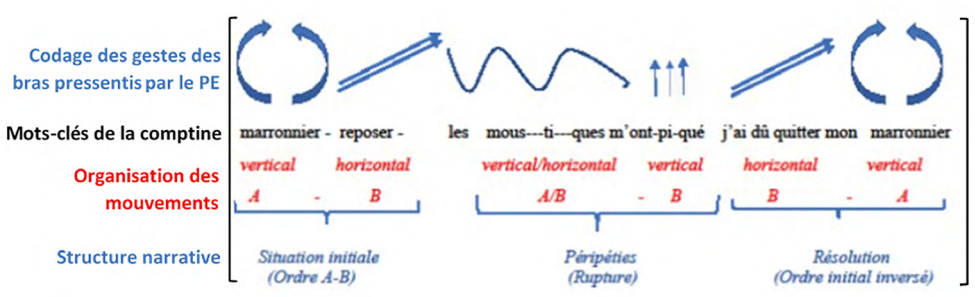
Dans la version chantée, la régularité des silences, insérés dans le débit du texte, a disparu. Cependant, l'attente entre les deux phrases musicales principales est maintenue : ici, c'est la structure harmonique selon un axe tension / détente marqué par un mouvement mélodique ascendant puis descendant qui est mise en avant et qui donne au chant sa forme.

Figure 5

Exemple musical 2 – Présentation de la comptine « Le Marronnier »

Figure 6

Représentation du déroulé de la comptine « Le Marronnier ». Mise en évidence de l'alternance des gestes autour des pôles horizontalité/verticalité et de leur correspondance avec le schéma narratif



Cette expérience du temps sous-tendue par la conduite du geste est accompagnée par les inflexions vocales de l'enseignant qui marquent l'attente de ce qui va suivre jusqu'à la résolution finale. La recherche de l'effet, imaginée et orchestrée par l'enseignant, est en total décalage avec le sens du texte (pour peu qu'on lui donne du sens). Cet effet donne toute son originalité et sa force expressive à cette comptine dont l'intérêt pédagogique paraîtrait limité sans cet agencement musical. Si ce mode d'organisation temporelle structurée par le silence trouve ses racines dans les jeux vocaux et les formulettes improvisées par les parents dans la première enfance, dans ce contexte scolaire, avec des enfants plus âgés, on peut constater qu'il s'inscrit dans une dimension plus large, « une unité organique constituée d'un ensemble d'attentes perceptives hiérarchisées qui permettent, par anticipation mentale, l'appréhension de ces unités comme telles » (Imberty, 1979, p. 72).

1.2.3. La cohérence esthétique d'une gestualité propre : l'exemple du « Marronnier »

Cette nouvelle séquence (voir Figure 5) nous présente le moment d'apprentissage d'une comptine, « Le Marronnier[5] », que les enfants découvrent. L'enseignant la chante une première fois sans gestuelle spécifique, puis enchaîne, lentement, une série de mouvements que les enfants imitent :

1. bras qui se rassemblent en arrondi au-dessus de la tête ;
2. mains qui se rejoignent paume contre paume sous la joue qui se penche ;
3. mouvement sinueux de la main de droite à gauche qui s'achève par deux petits gestes piqués ;
4. mains qui se lancent vers l'avant dans un geste qui repousse ;
5. retour au geste arrondi initial.

L'enseignant reprend ensuite la comptine en la chantant, accompagnée de ces différents gestes placés sur chaque finale des phrases (sauf pour les phrases 3 et 4 où les gestes choisis contre-pointent les phrases entières) ; lors d'une seconde répétition, les élèves doivent, seuls, prononcer les mots associés aux différents gestes, des mots-clés qui caractérisent les différents moments de la narration : situation initiale (phrases 1 et 2), élément perturbateur (phrase 3), résolution (phrase 4). Au-delà de ce schéma narratif et du rôle illustratif des gestes proposés, on peut voir dans cette mise en œuvre une structure plus souterraine dans laquelle les mouvements s'organisent autour des pôles de l'horizontalité et de la verticalité et dont l'alternance donne sa forme à la comptine, sa cohérence « esthétique » propre en somme.

La figure 6 met en évidence cet agencement. On notera avec quel soin l'enseignant initie l'apprentissage de la comptine en s'appuyant non pas sur le texte, mais sur le geste : au début de la séquence, la présentation des cinq

5 La vidéo de la séquence est visible sur https://youtu.be//11VS_OQU2Ek

gestes enchaînés lentement, sans les mots, marque cette primauté donnée à la forme, au temps en mouvement, plutôt qu'au signifié. Nous faisons ici l'hypothèse d'une sensibilité de la part de l'enseignant à la cohérence interne des gestes entre eux qui, indépendamment du sens du point de vue du texte, se chargent de sens du point de vue artistique. À ces formes temporelles s'adjoignent des états émotionnels en lien avec les rythmes vitaux des enfants : deux moments d'action sont ainsi encadrés par le calme. Il en ressort un contour de forme dont les enfants semblent se saisir rapidement. En effet, lors de la 2de répétition, lorsque l'enseignant laisse les enfants prononcer, seuls, les mots associés aux gestes, une grande partie du travail de mémorisation semble s'être déjà engagée[6]. Tout se passe comme si le langage du corps et de la voix, marqué par des qualités musicales de rythme, de mouvement et d'intentions, se structurait avant le langage articulé.

1.2.4. L'expérience partagée

Ces trois moments d'apprentissage n'auraient de sens s'ils ne s'inscrivaient dans un moment d'expérience partagée manifeste par l'engagement corporel et vocal de chacun des acteurs de cette séquence. Certes, l'organisation et la conduite de la séance est centralisée par l'enseignant. Elle est « sous contrôle », la condition nécessaire à l'avènement d'un enseignement collectif. Cependant, la fulgurance avec laquelle les enfants répondent aux stimuli nous met sur la voie d'un « être avec » qui résonnent avec certaines interactions caractéristiques du parentage intuitif au sujet duquel on peut lire chez Trevarthen (2010) que « les mères tirent parti des habitudes musicales et linguistiques acquises au gré de leur expérience lorsqu'elles choisissent de parler avec leur bébé, et elles transmettent ainsi inconsciemment les formes culturelles du parler et du chant. En même temps, elles expriment les formes universelles de sympathie dans l'émotion humaine » (p. 109).

Dans le contexte de l'enseignement, l'expérience et le niveau de réception par les enfants sont deux variables des choix pédagogiques et artistiques du professeur. Cependant, la qualité des réactions et des productions des élèves vient, elle aussi, nourrir l'inventivité de l'enseignant. Ainsi la qualité artistique des mises en voix proposées est aussi aiguillée par celle de la réponse des élèves. La synchronicité de l'interaction maître / élèves que l'on observe ici est un indice fort de cette co-création caractéristique de l'expérience partagée.

2. La nature musicale et gestuelle de la représentation du temps chez des enfants non-lecteurs

À l'appui des notions convoquées au début de cette étude et des concepts de forme temporelle et de geste relevés dans les travaux d'Imberty (1979, 1981, 2005) sur la temporalité musicale, les trois exemples analysés ci-dessus ont permis de mettre en valeur, dans une situation d'enseignement-apprentissage de comptines, le rôle structurel du geste. Par son déroulement et sa rythmicité, le geste sous-tend une forme temporelle organisée en un début, un milieu et une fin. Au sein de cette forme, on a vu comment la répétition et l'alternance participent de la structuration de la temporalité des comptines analysées et comment l'implication du corps et de la voix peuvent faire de cette pratique une expérience vécue du temps. Ces conditions paraissent propices non seulement à l'expressivité des productions obtenues des élèves, mais aussi à leur mémorisation en un temps relativement restreint. Dans le cas de structures narratives plus longues, on peut s'interroger sur la nature d'unités rythmiques temporelles qui viendraient structurer la représentation du temps. Autrement dit, la perception rythmique du temps en mouvement que nous avons mise en évidence dans l'apprentissage de formes courtes en situation scolaire, est-elle transposable à des structures moins ramassées que celle de la comptine ? Comment les enfants « s'y prennent-ils » pour se saisir de cette expérience temporelle que leur offre un récit long ?

2.1. Des unités sonores comme traces mnésiques : un exemple avec « Roule Galette »

C'est à l'aide d'un nouveau support d'analyse emprunté à un corpus d'enregistrements existants que nous tenterons d'apporter des éléments de réponse, à savoir l'enregistrement de deux enfants non lecteurs de Petite section[7], qui, seuls, dans le coin « lecture » de la classe, feuillettent ensemble le conte « Roule Galette » de la collection *Les Al-*

6 On remarque sur la vidéo que la rétention des mots dépend aussi de leur familiarité avec l'univers émotionnel des enfants, ainsi que de leur caractère usuel dans leur environnement. On relève par exemple une grande énergie à prononcer le verbe « se reposer », action qui leur est familière, alors que l'expression « j'ai dû quitter » est plus difficile.

7 L'enregistrement est extrait du CD de Chantal Groleziat (2005), *Écouter autrement*. Il consiste en l'enregistrement sans commentaires de petites séquences musicales réalisées au cours d'une année scolaire en classe de maternelle.

bums du Père Castor[8]. L'album a été présenté au préalable par l'enseignant à la classe entière. Le recours au seul enregistrement audio, sans support vidéo, permet un gros plan sur les manifestations sonores des traces laissées dans la mémoire des enfants qui « lisent » à deux voix l'album. Par quelles formes temporelles l'histoire est-elle restituée ? Comment la représentation du temps s'organise-t-elle ? Y a-t-il des éléments musicaux qui, comme dans les comptines analysées, prévalent dans la mémoire et structurent le texte tout au long de l'histoire ? Nous faisons l'hypothèse que des patterns ou unités sonores produites par les enfants sont les marqueurs des traces mnésiques du récit qu'ils parcourent en en voyant les illustrations.

« Roule Galette » est particulièrement propice à une telle analyse compte tenu du caractère explicitement musical de sa structure temporelle : après l'exposé de la situation initiale (la fabrication de la galette), un modèle de péripétie se répète (la rencontre de la galette avec un animal « prédateur »), et dont chaque épisode, sauf le dernier, se clôt par la comptine. La temporalité du récit est ainsi structurée par le procédé de répétition et par l'insertion de la comptine/refrain qui agit comme un connecteur de temps entre les différents épisodes. L'idée est d'observer la manière dont sont restitués certains éléments narratifs, dont la comptine, et d'observer la forme sonore que les enfants leur donnent. Nous ne savons pas comment celle-ci a été présentée par l'enseignant : a-t-elle été chantée ? Selon quel modèle ? Ou bien seulement parlée/rythmée ? L'idée est ici d'observer la manière dont les enfants la transmettent, et non la fidélité de leur restitution par rapport à un modèle[9].

2.2. Prééminence des patterns rythmiques et contours intonatifs dans la restitution

Deux moments principaux sont observables dans cette nouvelle séquence enregistrée : en premier lieu, une sorte de mise en route, menée par l'un des deux enfants, d'où émergent cinq patterns, ou unités sonores distinctes : d'abord à voix basse, la ritournelle dans un parlé/rythmé rebondissant même quand elle est chuchotée, constitue la première unité sonore (U1) (voir Figure 7) :

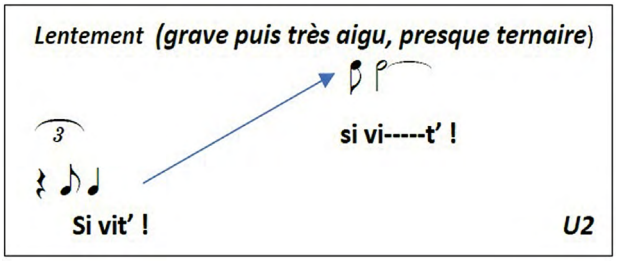
Figure 7

« Roule Galette » – Unité sonore U1. Restitution de la ritournelle en parlé-rythmé

Puis apparaît une seconde unité (U2) marquée par un jeu de hauteur (grave/aigu) en valeurs longues (voir Figure 8) :

Figure 8

« Roule Galette » – Unité sonore U2. Mise en valeur du contraste de hauteurs associé à un étirement du rythme



Dans la suite de ce 2e élément surgit une interjection de deux syllabes, rapide et dans l'aigu (U3), suivie d'une « réponse » dans le grave, parlée/rythmée (U4) qui sera récurrente dans le cours de la restitution, mais avec quelques variations (rythmique brusquée, timbre de voix très sourd) (voir Figure 9) :

Figure 9

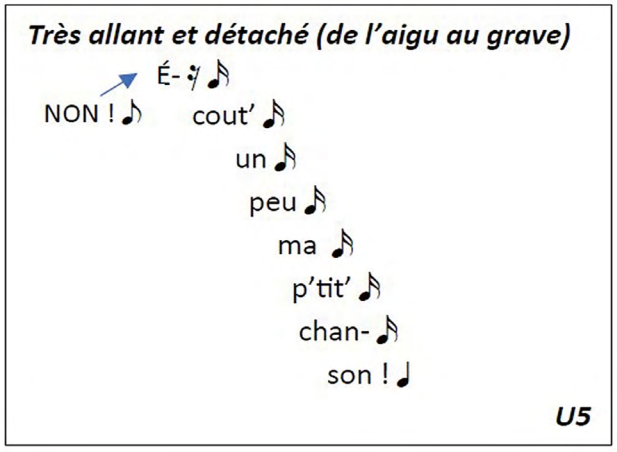
« Roule Galette » – Unité sonore U3 et U4 : mise en valeur du contraste de hauteur, de vitesse et de timbre marqueurs d'un dialogue

8 Il existe plusieurs rééditions de ce conte issu de la collection *Les Albums du Père Castor* initiée par le libraire Paul Faucher, passionné d'éducation nouvelle et publiée chez Flammarion dès les années 1930. Les illustrations de Pierre Belvès (édition de 1950) ne sont pas prises en compte dans l'analyse qui suit, mais constitue une variable à prendre probablement en compte dans la manière dont les enfants restituent le cheminement du récit.

9 Le fichier son de ce moment de restitution de « Roule Galette » est accessible selon le lien https://voca.ro/11HSJyqtOUPC

Enfin, un cinquième élément (U5) marqué tout autant par son rythme que par son contour intonatif descendant (voir Figure 10) :

Figure 10
« Roule Galette » – Unité sonore U5. Mise en valeur du contour descendant et du caractère syllabique de l'unité



Cette formule semble clore la première séquence dans laquelle sont énoncées toutes les unités sonores qui réapparaîtront plus ou moins variées, lorsque le plus jeune des deux enfants s'engagera plus franchement dans la « lecture ». Toute l'attention se portera alors sur la formulation de la comptine du point de vue du rythme, notamment sa première phrase.

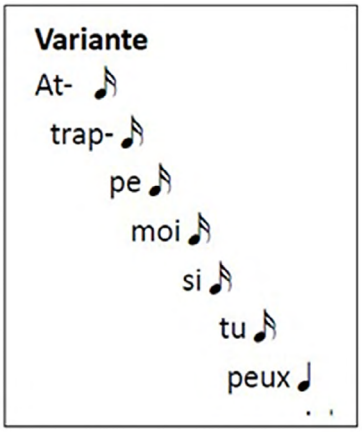
Figure 11
« Roule Galette » – Mise en valeur de la prononciation déformée marqueur de l'appropriation de la ritournelle par l'élève

Le second moment de cette séquence (voir Figure 11) est ainsi marqué par plus d'énergie, plus de tension à énoncer la comptine qui devient progressivement un objet de concurrence ; les voix se contre-pointent, le 2e enfant brodant en voix chuchotée. L'injonction de l'aîné : « Plus fort ! » lui donne le feu vert ; il entame alors « son » refrain[10].

2.3. La composante gestuelle des unités sonores recueillies

À partir de cet instant, les différentes unités sonores déjà exposées sont reprises, le plus petit reprenant à haute voix une variante de la phrase ritournelle U5 (voir Figure 12) :

Figure 12
« Roule Galette » – Variante de l'unité U5



Au-delà du déroulé des images de l'album que les enfants observent[11], les unités sonores émergent comme des points d'ancrage du récit dont les enfants se sont emparés. Chaque unité sonore renvoie à un mouvement spécifique : rebondissement (U1, U3, U5 et sa variante), étirement (U2), surgissement (U3) ; de plus, à chacune de ces unités sonores s'adjoint un contour de hauteur marqué par la notion de contraste (U2, U3 et U4), contraste lui-même porté par les intentions qui, d'une unité à l'autre, sont aussi très marquées : conviction de la première phrase de la comptine « Je suis la galette, la galette » ; énergie de l'appel « Galette !! » ; menace de la sentence « Je vais te manger » ; malice des petites ritournelles « Attrape-moi si tu peux ! ». Le morcellement de ces unités sonores n'est qu'apparent : leur agencement dans un espace de représentation peut être envisagé comme une projection à grande échelle du geste.

2.4. Expression musicale et enjeux identitaires

Au cours de la séquence enregistrée, on remarque que l'élève jusque-là en retrait (il parle à voix basse, en creux

10 Remarquons qu'en dépit d'une prononciation parfois déformée, les structures rythmiques restent intactes dans la restitution.

11 Mais nous ne savons pas dans quel ordre l'album est feuilleté.

de la voix de l'aîné) cherche progressivement à prendre sa place : les deux voix se superposent alors, faisant entendre différentes unités sonores en même temps. Ce moment de légère concurrence est arrêté par l'injonction de l'aîné, « C'est pas ça ! », qui reprend doucement la ritournelle, en s'appliquant. On remarque à quel point chacun des deux enfants cherche à s'approprier et à dire avec beaucoup de soin la première phrase de la comptine dans laquelle la répétition du mot « galette » avec l'accent sur sa première syllabe attire toute leur attention et leur volonté perceptible de bien faire.

Il est frappant de voir comment ces unités sonores deviennent au cours de la séquence des moyens d'affirmation de soi : la légère concurrence qui s'installe entre les deux enfants dans la deuxième partie de la séquence prouve aussi que ces unités sonores sont plus que des traces mnésiques : elles véhiculent des enjeux identitaires prouvant la force d'expression que leur confèrent les deux enfants. On peut voir là une autre modalité de la musicalité communicative.

Conclusion

Si ces deux situations analysées ne sont pas analogues, l'une plutôt contrainte dans le cadre d'un apprentissage collectif conduit par le maître, l'autre librement initiée par deux petits élèves entre eux sans présence du maître, leurs points communs apportent des éléments d'éclairage à notre hypothèse : les situations scolaires ordinaires d'enseignement apprentissage de comptines reposent sur certains éléments fondateurs de la théorie de la musicalité et de la proto-narration où le geste est constitutif des unités sonores qui en émergent.

Dans les premières situations de conduite de comptines en classe, la mise en voix et en geste appartient à l'enseignant qui la transmet à ses élèves. Nous avons fait émerger de cette mise en voix la cohérence des gestes et des unités sonores proposées, dont l'enchaînement organise le temps abstrait des comptines. Celles-ci sont alors à appréhender comme un espace qui se structure par le temps en mouvement, donnant lieu à des unités sonores dont les contours de rythme, d'intonations et d'émotion ont en commun une composante gestuelle. Nous avons mis en évidence l'autonomie artistique de ces unités sonores par rapport au signifié des paroles en constatant la qualité de leur interprétation par les enfants et la rapidité avec laquelle ces derniers les mémorisent. L'idée selon laquelle il résiderait, dans cette manière de faire vivre les comptines, le souvenir de la proto-narration nous ramène à interroger les origines de la musique dans le langage préverbal, dont on peut rappeler ici qu'elle est une préoccupation forte de la psychologie cognitive musicale de la seconde moitié du XX^{e} siècle (Imberty, 2005 ; Spampinato, 2015).

Dans le deuxième exemple de situation scolaire analysée, les enfants feuillettent en classe un album sans présence d'un enseignant et laissent libre cours à leur manière de restituer un récit dont la construction repose sur la répétition d'un schéma événementiel ponctué par une comptine. On observe dans ce cas qu'en dehors de la comptine/refrain, la restitution des autres évènements du récit est exprimée par le même type d'unités sonores habitées par le geste et dont les qualités de rythme, d'intonation et d'intention (voire de timbre) sont remarquables. Même si, comme dans la première situation, elles proviennent d'un modèle vocal apporté par l'adulte, elles déclenchent une grande force d'appropriation : rythmées, vocalisées avec conviction et plaisir, elles sont enchaînées les unes aux autres comme moteur du déroulé temporel du récit ; répétées, elles sont aussi parfois légèrement variées, mais surtout partagées, échangées, pouvant même devenir un moyen d'expression identitaire.

À travers ces différentes interactions musicales où le geste est fondateur de l'expression et du saisissement du temps en mouvement, on peut s'interroger sur ce qui, au fond, est enseigné aux élèves : du langage, comme le préconise l'institution scolaire ? De la communication par l'expérience partagée du temps musical ? De la musique, par la richesse des éléments rythmiques, mélodiques, de timbre et d'intention expressive ?

Si ces différentes notions sont sans doute réunies, on peut s'interroger sur le sens que pourrait prendre une comptine sans cet habillage musical subtil. La comptine est ainsi en prise directe avec ce qu'on pourrait nommer *le style* de l'enseignant dont les choix de mise en voix constituent la signature : de la même manière qu'il existe un style de parentage intuitif qui « suit les grandes lignes du style culturel que porte la mère dans ses habitus » (Gratier, 2007, p. 92), on peut faire l'hypothèse de l'existence d'un *style d'enseignement* à travers lequel se disent la culture, le rapport à la musique et au geste, à l'imaginaire sonore d'un enseignant, nourri des interactions avec ses élèves.

Références

Bolduc, J., & Lefebvre, P. (2012). Using nursery rhymes to foster phonological and musical processing skills in kindergarteners. *Creative Education, 3*(4), 495–502.

Bustaret, A. (1975). *L'enfant et les moyens d'expression sonore.* Les Editions ouvrières.

Dissanayake, E. (2000). Antecedents of the temporal arts in early mother–infant interaction. In N. L. Wallin, B. Merker, & S. Brown (Eds.), *The origins of music* (pp. 389–410). The MIT Press.

Gauthier, J.-M. et Lejeune, C. (2008). Les comptines et leur utilité dans le développement de l'enfant. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, 56*, 413–421.

Gillie-Guilbert, C. (2001). Et la voix s'est faite chair... Naissance, essence, sens du geste vocal. *Cahiers d'ethnomusicologie*, *14*, 3–38.

Gratier, M. (2007). Musicalité, style et appartenance dans l'interaction mère-bébé. Dans M. Imberty et M. Gratier, (dir.), *Temps, geste et musicalité* (p. 69–100). L'Harmattan.

Imberty, M. (1979). *Entendre la musique*. Dunod.

Imbery, M. (1981). *Les écritures du temps*. Dunod.

Imberty, M. (2005). *La musique creuse le temps*. L'Harmattan.

Imberty, M. et Gratier, M. (2007). *Temps, Geste et Musicalité*. L'Harmattan.

Morin, O. (2010). Pourquoi les enfants ont-ils des traditions ? *Terrain*, *55*, 20–39.

Spampinato, F. (2015). *Les incarnations du son – Les métamorphoses du geste dans l'écoute musicale*. L'Harmattan.

Stern, D. N. (1989). *Le monde interpersonnel du nourrisson*. PUF. (Original publié en 1985)

Stern, D. N. (2010). *Forms of vitality : Exploring dynamic experience in psychology, the arts, psychotherapy, and development*. Oxford University Press.

Trevarthen, C., & Malloch, S. N. (2002). *Musicality and music before three : Human vitality and invention shared with pride. Zero to three*, *23*(1), 1–22.

Trevarthen, C. et Gratier, M. (2005) Voix et musicalité : nature, émotion, relation et culture. Dans M.-F. Castarède et G. Konopczynski (dir.), *Au commencement était la voix* (p.105–116). Erès.

Trevarthen, C. (2010). L'art musical et conversationnel du bébé : narration dans le temps du vécu partagé, sans interprétation rationnelle, avant les mots. Dans I. Deliège, Vitouch, Ladinic (dir.), *Musique et évolution* (p. 101–122). Mardaga.

EMBODIED MUSICAL IMPROVISATION: HOW THE BODY FOSTERS IMPROVISING IN GROUPS

Aurelia **Lampasiak**
Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover (HMTMH)

Andrea **Welte**
Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover (HMTMH)

JOURNAL DE RECHERCHE EN ÉDUCATIONS ARTISTIQUES
JOURNAL OF RESEARCH IN ARTS EDUCATION

EMBODIED MUSICAL IMPROVISATION: HOW THE BODY FOSTERS IMPROVISING IN GROUPS

Aurelia **Lampasiak**
https://orcid.org/0009-0006-8700-0936
Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover (HMTMH)

Violinist, teacher and research associate at the Institute for Music Education Research (ifmpf) at the Hanover University of Music, Drama and Media (HMTMH). Her research is part of the project ImproKultur and explores embodiment and inclusion in music education as well as improvisation-based music practice.

Violoniste, professeure et associée de recherche à l'Institut de recherche en pédagogie musicale (ifmpf) de la Haute école de musique, de théâtre et des médias de Hanovre. Ses recherches s'inscrivent dans le cadre du projet ImproKultur et portent principalement sur l'incarnation et l'inclusion dans la pédagogie musicale ainsi que sur la pratique musicale basée sur l'improvisation.

Andrea **Welte**
https://orcid.org/0009-0008-0432-8608
Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover (HMTMH)

Professor of music education at the Institute for Music Education Research (ifmpf) at the Hanover University of Music, Drama and Media (HMTMH) since 2011. She is the head of Bachelor and Master programmes in Musical Performance and Education. Her fields of research include instrumental learning and teaching, improvisation, awareness and diversity. Since 2015, she has led the ImproKultur research and education project. Currently she is spokesperson for the Artistic-Pedagogical Programmes Committee of the Rectors' Conference of the German Universities of Music.

Professeure d'éducation musicale à l'Institut de recherche en pédagogie musicale (ifmpf) de la Haute école de musique, de théâtre et des médias de Hanovre depuis 2011. Elle dirige les programmes de Bachelor et de Master en pédagogie musicale. Ses domaines de recherche concernent l'apprentissage et l'enseignement instrumental, l'improvisation, la pleine conscience et la diversité. Depuis 2015, elle dirige le projet de recherche et d'éducation ImproKultur. Elle est actuellement porte-parole du comité « Filières artistiques et pédagogiques » de la Conférence des recteurs des universités allemandes de musique.

Résumé

Avec la « participation incarnée à l'improvisation musicale en groupe », nous introduisons un nouveau modèle qui permet d'approfondir la question de l'improvisation musicale en groupe. En outre, ce modèle encourage une perspective corporelle sur l'improvisation en vue de faciliter la participation. Nous illustrons notre raisonnement à l´aide d´exemples issus du projet ImproKultur. En particulier, nous examinons de plus près deux approches de l'improvisation musicale de groupe : la direction avec le corps et l'improvisation avec une chaise en tant qu´objet et instrument de musique. À partir de ces deux approches bien différentes de l'improvisation en groupe, nous mettons l´accent sur leurs aspects spécifiques d'« embodiment ».
Mots-clés : musique, improvisation, embodiment, pédagogie, participation

Abstract

This article explores the question of how the body is involved when improvising together in a group. Focusing on improvisational pedagogical practices, our interest lies particularly in the question in what ways the body empowers participation. With "Embodied participation in musical group improvisation" we are introducing a new model which allows for reflection on musical group improvisation. It also encourages a body-based perspective on improvisation in relation to the facilitation of participation. We illustrate our reasoning with examples from the ImproKultur project. In particular, we take a closer look at two approaches to musical group improvisation: body conducting and improvising with a chair, both as an object and as a musical instrument. Using these two quite different approaches to improvising in a group, we emphasise their specific aspects of embodiment.
Keywords: music, improvisation, embodiment, education, participation

Introduction

> "Music is distinctively, perhaps uniquely, a form of embodied agency; the unity of the body-mind is a fact that musical experience demonstrates vividly, compellingly, irrefutably. Not all modes of embodied experience are musical, but all musical experience is embodied"(Bowman & Powell, 2007, p. 19)

In recent years, music pedagogical thinking has been striving to move away from the notion of the dualistic division of body and mind (Bowman & Powell, 2007; Juntunen, 2017; Oberhaus & Stange, 2017; Unger-Rudroff, 2020). Instead, the aim is to combat the "forgetting of the body in music education" (Oberhaus & Stange, p. 11; translated by the author) and to integrate it into an understanding that sees the body and mind as an intertwined phenomenon. The concept of embodiment is central here, because it recognizes the body and mind as a unity from which – from a phenomenological point of view – every form of perception, experience, knowledge and agency is drawn (Juntunen, 2017). However, embodiment can also be viewed from a praxeological perspective. According to this perspective, practice is the central unit from which the body performatively emerges (Alkemeyer, 2021). A praxeological understanding of the body has rarely been addressed in music education. While pedagogical concepts such as those of Dalcroze, Kodaly and Orff advocate the role of the body in music teaching and provide corresponding teaching methods, recent theoretical developments in the field of music pedagogy appear to additionally view music in its entirety as an embodied phenomenon: "Human corporeal experience is a constitutive and indispensable dimension of all music: heard or played; listened or made" (Bowman & Powell, 2007, p. 10). This point of view challenges us to consider how the body could consequently be defined and what consequences these considerations reveal for music education practice.

Our focus is on improvisational pedagogical settings. Encouraging the idea of the "lived bodily experience of music" (Bowman & Powell, 2007, p. 21) as a basic phenomenon of all musical practice, we would like to focus our attention on the role of the body during musical group improvisation. Our thesis is that access to musical group improvisation for young people is to a large extent also created through aspects of embodiment.

In our paper we will explore the relationship between embodiment and improvisation. Based on our model of „Embodied Participation in Musical Group Improvisation", our goal is to provide body-based suggestions for improvising music in groups. By elaborating essential physical aspects of improvisation, we make embodiment in improvisation more tangible.

First, we will explore theoretical considerations of improvisation pedagogy and embodiment (1). By explaining the term embodiment with a focus on a praxeological perspective towards „the body in action", we will then outline a possible definition of the body as a basis for our further considerations (2). Methodological aspects will follow, leading to the presentation of our model „Embodied participation in musical group improvisation" (3). By explaining different facets of embodied participation, we will illustrate our theoretical framework with practical examples from the project ImproKultur (4). To conclude will be a summary of the central ideas of our model as well as a perspective for the future of music pedagogy.

1. Improvisational pedagogical reflection on the body

Improvisation can be understood as a mode of musical expression in which the unpredictability of the musical process plays a crucial and essential role (Krämer, 2018). Invention, realisation and perception of music are inseparable in their timing (Krämer). In a music pedagogical context, improvisation commonly occurs in a group setting. Considering that the practice of musical improvisation is subject to both stylistic and cultural plurality (Treß, 2022), and naturally has different approaches depending on the teacher and the group, five basic dimensions that have an impact on the process of improvising can be extrapolated: *musical material, attitude, interaction, creativity* and *emergence*. Researchers in the field of music pedagogy often direct their interest towards the creative and social dimensions of improvising music together (Treß et al., 2022). This includes questions around topics such as *students' understanding and practice of improvisation* (Kanellopoulos, 1999), *transformative-interactionist processes* (Welte & Jachmann, 2020), *informal music learning* (Wright & Kanellopoulos, 2010), *musical fluency and collaborative emergence* (Wall, 2018). Moreover, *didactic approaches*, *the role of the teacher* as well as *institutional conditions* have been investigated in various European studies (Treß et al.). Due to the strong fluid character of improvising music together and by the fact that improvised music depends on the actions of the performing subjects, it is not surprising that scientific considerations of the phenomenon of improvisation fall back on theories of action (Figueroa-Dreher, 2016). From our perspective, the strong emphasis on action as a basic con-

dition for (collective) improvising picks up on the aspect we mentioned earlier: namely, that any musical practice, including improvising in a group, is created and perceived through embodiment. Regarding improvisation and embodiment as common subjects seems to be an existing concern in improvisation pedagogy (Improfil, 2016) and also appears in some theoretical presentations in different forms (Eikmeier, 2016; Gagel, 2010). However, considering the fact that improvisation pedagogical practice has not yet been sufficiently empirically researched (Treß, 2022), it is hardly surprising that embodiment continues to play only a marginal role in the context of improvisation pedagogy theory. This may also be related to the challenge of developing theoretical access to the nonverbal and performative aspects of the practice of improvisation. With our focus on embodiment and improvisation, we would like to add a new perspective on issues in the improvisation pedagogy.

2. Embodiment theories

2.1 Embodiment: A multi-perspective definition

If one explores the term embodiment, one quickly comes to the realisation that it is a plural and multi-perspective concept. We would like to explicitly emphasise the multi-perspectivity of the term, as different understandings and discourses of the body also play a role in the model we present later on. The term is shaped by investigations from philosophical, sociological and cognitive science standpoints and, generally speaking, focuses on the body as a genuine producer of perception, learning and knowledge (Orlikowski, 2019). The phenomenological notion of embodiment goes back to the philosophical work of Maurice Merleau-Ponty, Edmund Husserl and Martin Heidegger (among others). It distinguishes the physical body from the perceiving body (Brand, 2022). The concept of the lived, experiential or phenomenological body is seen as the elementary dimension of experience and emphasises the "holistic understanding of the human being and the embodied ways of knowing oneself, others, and the world" (Juntunen, 2017, p. 117). Investigations from cognitive science towards a theory of Embodiment connect to these philosophical approaches and clarify that the body is by no means a companion separate from our thinking and feeling: "many features of cognition are embodied in that they are deeply dependent upon characteristics of the physical body of an agent" (Wilson & Foglia, 2015, chapter 3). Thus, beyond the brain, an agent's body plays a physical or causally constitutive role in cognitive processing. Accordingly, this thesis views the body and mind as interconnected, mutually influencing each other. Even more, as Nicolaas Cottenie (2015) puts it, "cognition is shaped by and constructed through an organism's bodily interaction with its environment" (p. 13). The body is thus seen as a precondition for mental processes. In praxeological theory, practice and embodiment are very often considered together. Praxeology is influenced by and emerged from philosophical and sociological approaches (Reckwitz, 2003). As a synthesis of different theoretical perspectives, practice is understood as a constitutive event in which the body is significantly involved in the production of the social (Alkemeyer, Buschmann & Michaeler, 2015; Butler, 2015, chapter 1; Hirschauer, 2004; Noland, 2009).

These different discourses can be considered separately, but it is at the same time necessary to be aware of their mutual influences. But what makes this multiperspective definition so interesting for research into pedagogical practice of improvisation?

Improvising in a group involves embodied agency. What stands out here as a special characteristic, however, is the interaction with the group, the other players. Thus, improvisation can be called a social art (Gagel, 2015) which is constituted by the collective practice and shaped by bodily activity of each individual.

Accordingly, it seems interesting investigating it from a praxeological perspective on embodiment. For this reason, in the following section we will take a closer look at praxeological approaches to embodiment. In this way, it becomes comprehensible why the body can be regarded as a basic precondition when we think about participation.

2.2. A praxeological understanding of embodiment

There are different ways of understanding practice. In contrast to a concept of practice, which is assumed as a pre-structured action in which actors take on the status of routinely keeping an action going, there is also a perspective that sees practice as a flexible action full of unpredictability and surprises (Alkemeyer et al., 2015; Reckwitz, 2003). It is a performative understanding that is capable of both constituting and transcending a practice and the values associated with it. Ruptures and shifts arise in the performative reproduction of the social (Schäfer, 2013). Thus, a potential for transformation is always inherent through the actions of each individual. In this context, the body is assigned a high status (Butler, 2015) and corporeality, in the sense of pre-linguistic action, is decisive for the per-

formative emergence of practice (Laner, 2019). The "body in action" ("Vollzugskörper"), as defined by Alkemeyer, Buschmann & Michaeler (2015), positions itself in relation to a historically determined and identifiable practice (Alkemeyer, 2021): "It should be emphasised that in bodies in action not only the dispositions that are 'suitable' or 'expectable' for the performance of a practice appear. Rather, dispositions re-configure and re-dispose themselves due to reciprocal ties or couplings obstinately in relation to the demands of a game or a practical situation" (Alkemeyer et al., 2015, p. 38; translated by the author). Bodies are thus constituted as "bodies of playing football, of making lessons, of studying, of reflecting" (Alkemeyer, 2021, p. 27; translated by the author) and – speaking for our context – as bodies of musical improvising. Methodologically, a plasticity of the body is presumed that only forms itself into a specific body in practice (Alkemeyer, 2021). How movement, motor activity, gestures, perception, mood and affectivity are exactly shaped depends on the normative expectations and the "infrastructures" that determine the practice. In terms of music education, this means that, for example, the practice of musical group improvisation activates other forms of embodiment than when playing music together in a traditional setting of a symphony orchestra. Consequently, although both practices involve making music in a group, different social and musical norms and orders are embodied. This process, which allows social existence and order to emerge performatively in embodied action, can also be understood as a process of subjectification (Alkemeyer et al. 2015). Subjectification is reflected in the specific form of the practical requirements that show the obstinacy and responsibility of the actors. It is an interaction of "heteronomy and autonomy, passivity and activity, being triggered and responding, being afflicted and afflicting" (p. 41; translated by the author). Within this complexity and due to the tendential instability of practice, subjectification is to be understood as a process that cannot be concluded. This leads to the realisation that the embodiment of a practice and its subjective design is also decisively shaped by mutual embodied adressings, which is very interesting for pedagogical contexts. It raises the question of how the embodiment of a practice should be oriented and shaped in order to enable the participation of the actors.

3. Embodied participation in musical group improvisation

3.1 Methodological aspects

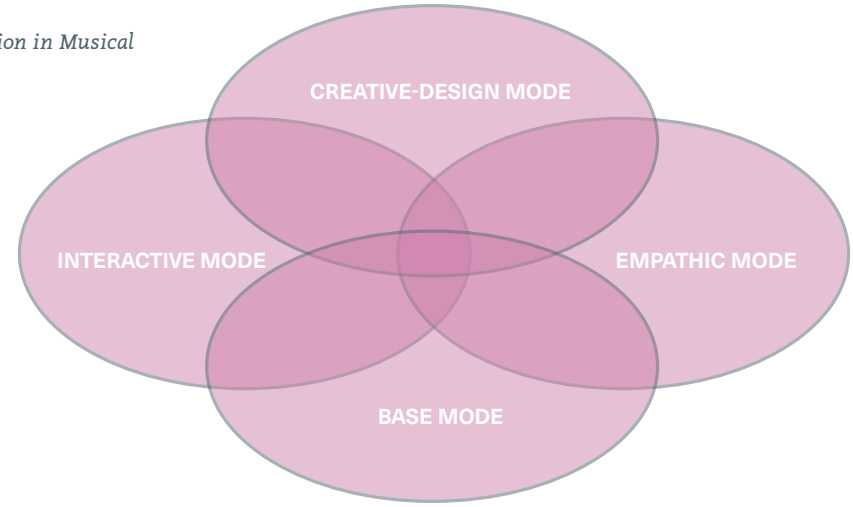
Our theoretical perspective makes it clear that participating in a practice depends to a large extent on aspects of embodiment. Susanne Quinten shares this view with her concept "Embodied participation as a specific modality of participation in artistic and aesthetic fields of action" (Quinten, 2021). Even though her model is not based on a specific theory of embodiment, it inspired us to further develop some aspects and – in combination with our understanding of embodiment – to define the model of "Embodied Participation in Musical Group Improvisation" for the field of improvisation pedagogy. Quinten's concept can be understood as a contribution to the discourse on cultural participation. It examines possibilities of participation that are tied to the specific bodily and non-linguistic qualities of artistic-aesthetic practice: "The contemporary arts, with their multiple modalities of expression and multi-sensory ways of working, offer suitable conditions for people to participate and contribute to a common activity even without verbal-language communication and beyond so-called rational and logical thinking" (Quinten, 2021, p. 122; translated by the author). On the one hand, we follow Quinten's approach by creating a collection of ideas and materials according to the dimensional analysis (Döring & Bortz, 2016), systematising them and making a selection of the aspects relevant to the study[1]. On the other hand, we have used ethnographic research data based on video-assisted participant observation (Herrle & Breitenbach, 2016) as well as field notes (Breidenstein et al., 2020; Hammersley & Atkinson, 2007) from the ImproKultur project. The focus is on movement sequences that can be interpreted as key situations for musical interaction processes. The fact that these situations have a multitude of dimensions to be investigated has become clear to us in our methodological approach. This realisation can also be found in the study by Howahl, Büning & Temme (2020), which seeks to make moments and qualities of participation in dance pedagogy processes empirically accessible. For our model, we have finally chosen a selection of artistic-social dimensions of embodied improvisation that are expressed in four modes. Before introducing these, we will present our field of research in a short sub-chapter.

3.2. ImproKultur

The ImproKultur project is a cooperation between the Hanover University of Music, Drama and Media (HMTMH) and various educational institutions, in particular general education schools in Hanover. Since its foundation in 2015, the project has aimed to strengthen creative music-making practice in multiculturally and socially heterogeneous contexts including work with migrant populations and facilitat-

1 To apply a dimensional analysis see Quinten (2021, pp. 3–10).

Figure 1
Embodied Participation in Musical Group Improvisation



ing artistic-musical approaches (Mischke & Welte, 2022; Welte 2016; Welte & Eikmeier 2021; Welte & Jachmann 2020[2]). Current and former music education students of the university and children and young people meet weekly for 90 minutes to make music and improvise together. Apart from regularly occurring musical lessons, semi-annual performances are also part of the concept. ImproKultur is equally aimed at young people and at university students and teachers in training. The objective of the education project is to enable children and teenagers – especially from cultural and socially diverse backgrounds – to have an active, playful, musical education, with a focus on the joy of perceiving, inventing and making music together. For the higher education project, ImproKultur is aimed at promoting professionalisation in the areas of creative, cooperative, intercultural, and inclusive music education. University students and teachers-in-training work in teams of three, which gives them an opportunity to learn from each other. In their work, they are supported and coached by university staff based on didactic experience and research on the project.

3.3. The model of "Embodied participation in musical group improvisation"

3.3.1. Introduction

Based on Quinten's concept outlined above and our selected data material and its categorisation, the following four modes have emerged that form the basis of our model:

1. Base mode
2. Empathic mode
3. Interactive mode
4. Creative-design mode

Graphically, the model can be represented as four overlapping circles. This emphasises that in group improvisational practices, all modes are involved and interwoven. In the following chapters we introduce the four modes.

3.3.2. Base mode

For this mode, the concept of corporeity can be used as a reference point (Merleau-Ponty, 1945/2011). Maurice Merleau-Ponty emphasised the body as the primary site of knowing the world, maintaining that the perceiving body and its perceived world could not be dissociated from each other. According to him, the body is the basis for all perception, a baseline habit, which conditions all other habits and the systems by which they function together. Improvisation in groups involves each participant directly in a musical process through their ability to perceive, to respond and to understand in a nonverbal way. This is expressed, for example, through directed attention and eye contact, physical contact, approaching and averting behaviour.

The body and an underlying sense of being awake together enable vegetative reactions as well as expression behaviour. Increasing body awareness can lead to increased mindful presence and opportunities for musical participation and sharing, not least on the level of perception, action and interaction. It is through the body that human beings experience, learn and develop.

2 Under the title "Everyone can improvise" (ECI), the project will be expanded from autumn 2023 and transferred to the European level (partner universities: Graz, Hannover, Lübeck, Zagreb). ECI will be funded in the Erasmus+ program in the campaign «KA2 partnerships for cooperation» in higher education.

3.3.3. Empathic mode

Through physical empathy and sensual-kinaesthetic perception of the postures and movements of other people and works of art, connections and relationships to the group and the so-called musical object are established. Kinesthetic empathy with another person, into their physical constitution, is the key to empathy in general and mutual understanding. Theoretical concepts in which embodied forms of empathy become visible are provided by concepts such as "embodied simulation" from Vittorio Gallese (Gallese, 2008). Empathy can arise in the context of improvisation through reception as well as productively in mimetic re-enactment.

3.3.4. Interactive mode

Social interaction generally refers to the mutual influence of individuals and groups with regard to their attitudes and actions (Schaefer, 1992). The term mimesis can be defined as an aspect of social interaction (Stange, 2020). Mimetic processes play a particular role in improvising together (Welte, 2018). The point is about trying out the actions of other people and integrating them into one's own repertoire of actions by potentially changing them (Stange). In our view, mimetic processes are an indication of how practices are not static, but are always subject to the possibility of change, for example through the (mimetic) modification of a practice. In musical group improvisation, this can mean opening up a space for improvisational processes where students invent sequences in music and movement through mimetic reference.

3.3.5. Creative-design mode

Improvising together in a group is a lot about discovering unknown sounds and playing with the unpredictable. Music emerges from the very moment and is characterised by self- and co-determination. This principle involves modelling with the parameters of time, space, energy and form. With the help of the subdivision into these four parameters, all musical elements can be transformed into movement and vice versa (Danuser-Zogg, 2013). What is important is allowing different solutions in connection with judging coherence (Weise, 2013/2015). Allowing unpredictable actions while improvising in a group also involves the aspect of the process by which people give meaning to their collective experiences, in music and movement. Dance researchers theorise that a directed movement is characterised by a certain dynamic differentiation (Howahl, Büning & Temme 2020). A creative approach within the four parameters allows a dynamic differentiation of musical and bodily expression and an experience of meaningfulness can unfold.

4. Applying the model to practical examples

4.1. Introduction

To illustrate the use of our model in practice, we will take a closer look at two approaches to musical improvisation that were used in the ImproKultur project: 1. Body conducting and, 2. Improvising with a chair, both as an object and as a musical instrument. By analysing these sequences, we will relate some of the modes from our model to the situations described.

4.2. Body conducting

Body conducting can be described as a way to introduce a group to musical improvisation by using the whole body as a conductor. In this case one person, teacher or student, moves across the room; the music responds to this movement. The focus of the group is on one person conducting the group in an improvisational and self-determined way through spontaneous body gestures and movements. The following field note describes one such learning and teaching moment at ImproKultur:

> *A group of 11 students and three teachers is sitting together in a large circle in the classroom. One person, in this case the youngest student (S1), stands in the middle of the circle to start the body conducting. All participants have instruments, including congas, guitars, a tom, claves and rattles. S1 begins to walk in a circle. The instruments accompany his steps, but there are also occasional unintelligible words by individuals of the group. S1 holds on to the bottom of his shirt with his right hand. After one round, he makes a gesture with his left index finger pointing to the floor. In the following round he speeds up his walking. The faster he gets, the more body tension, especially in his straight legs, can be observed. After this round, he pauses for a moment, walking slower, increasing his steps. His gaze goes from one side to another. He seems to be thinking about what he might do next. He decides to do another, even faster round, followed by the music, stops abruptly and runs backwards a few steps, laughing*.

Applying the creative-design mode to this situation, it is obvious that for the conductor as well as for the ensemble, the modelling with the parameters of time, space, energy and form turns out to be a condition of making music together. Through the differentiation and gradation of the various parameters, the movement and finally also the music acquire a direction and a meaning. S1's brief hesitation in

Figure 2
Body Conducting

the middle of the sequence seems like a moment of internally negotiating between several conducting possibilities: what options do I have? How can I shape this moment musically? For the observer, this moment seems like an embodied expression of decision making, obvious in his speed of walking and his gaze. This embodied hesitation also influences the ensemble as the music reacts to his movement. S1's main focus is to grapple with the parameters of time and space; form and force are not consciously used as actions. Legs and feet are the physical centre of the conducting. It is characteristic, however, that this arises in the moment and is largely unpredictable. The body is thus given the responsibility to create music out of the moment. From our theoretical point of view, this pedagogical situation can provide space for subjectification in the sense of asking the participants – particularly the one conducting the group – to develop a subjective design of that practice (as stated in chapter 2.2.). This process of subjectification is shaped by the musical responding of the group to the bodily conducting of S1 and vice versa, since the musical responding of the group influences the movements of S1. It can be seen as a mutual process of addressing improvisational ideas. The conducting process of S1 can be defined as a creative intentionality, which gives artistic meaning to the musical moment. This creative intentionality can be seen as an essential dimension of improvising together and can be supported by body-based approaches to musical group improvisation.

4.3. Improvising with a chair

In this example, the students had the task of improvising with a chair, both as an object and as a musical instrument. The exercise was to find a collaborative way of moving with the chair across the room. It was not the first session for the group with this task, they had already been improvising with chairs. The following sequence describes how the improvisational process with the chair developed in music and movement.

At the beginning of the scene one can see an almost empty classroom - without tables and chairs. There is a drum set in the right-hand corner on which a student alternates between base drums and sticks, playing a steady beat. In the middle, a teacher sits at the piano and improvises to the beat of the drummer. Attention is drawn to the open classroom door. A student has just placed a chair in the entrance of the room and the next moment is standing on that same chair. He turns back towards the corridor, gets down on his knees and reaches for another chair. He straightens up, now holding the chair in both hands, and carefully turns towards the classroom. He then puts the chair down in front of him and enters the chair with a pushing gesture. Again, he turns around, gets on his knees and takes his previous chair in both hands, straightens up, turns again staggeringly towards the center of the room and enters the chair that has been put down again. This creates a

Figure 3
Improvising with a chair

path in which he moves from one chair to the next. Following this principle, six more students enter the room. The transition from one chair to the next seems to be a balancing act and for some of them a challenge: Arms and legs dart to the side and upwards in order not to lose their balance. At some point, a student begins to put the chair down by tapping the chair legs twice on the floor. Other students imitate him. In relation to the meter of the drum set, this is two eighth notes, but they are placed very randomly. In the following process, it can be observed that this idea with the tapping chair is placed more and more consciously, namely on the perceived first beat of the drum set. All the students make an effort to implement this rhythmic idea.

This scene becomes particularly interesting when we think about mimetic processes in musical group improvisation. At the beginning we could see how focused the students were on themselves, implementing the movement pattern motorically and finding a path in the classroom. There are a lot of movements that show a kind of embodied state of orientation in this situation of experimenting with the chairs together. Through mimetic processes, the participants adapted the sequence of movements to each other. This becomes particularly clear as soon as all the seven students have entered the classroom. The way they go down on their knees, grabbing the chair, bringing it to the other side and putting it down again seems very similar. In between we could see how the rhythmic tapping with the chair emerged as an idea and was taken up by the whole group. Apart from synchronising this tapping of the chair, even the moment of moving from one chair to the other, happens at the same time. Obviously, mimetic processes on a physical-nonverbal level play a significant role in this example. Expanding this to a praxeological understanding of embodiment, the mimetic process emphasises the tendency of practice to be unstable: The emergence of the chair-tapping and a certain way of moving from one chair to another can be seen as an example for practice as a flexible action full of unpredictability and surprise. The choreographic process emerges from „doing it together" and is influenced by the dispositions of each individual. The embodied interaction within the group pulled the action in an unpredictable direction. Group improvisation creates space to move in a collaborative, unarranged artistic direction through embodied experimentation in music and movement.

Conclusion

In our article we defined the relationship between embodiment and improvisation and explored the question of how the body is involved in the practice of musical improvisation. Our thesis was that the accessibility of musical improvisation for young people in a group setting is to a large extent also created through aspects of embodiment. To this end, we identified several ways in which the body encour-

ages participation in group improvisation and organised these insights into the four modes of our model "Embodied Participation in Musical Group Improvisation". Applying our model to pedagogical examples from the ImproKultur project, we gave a little glimpse into how the specific modes can be observed in practice. Reflections on two sequences made clear how a praxeological understanding of embodiment can be recognised in musical group improvisation: on the one hand, the body conducting gave the individual the freedom to experiment creatively with the parameters of time, space, energy and form and thus to subjectively co-determine the unpredictability of musical processes with one's own body. On the other hand, non-verbal mimetic processes while improvising with the chair showed how social and artistic interaction can create a common embodied musical and choreographic idea. This "body in action" of musical group improvisation is equally determined by the practice as well as influencing the ever-changing existence of this practice.

The central ideas of this paper can be read as the beginning of a research that is far from complete and, in our opinion, holds great potential for the further development of the topic of embodiment as an analytical perspective for music learning and teaching. An application of the other modes of the model to practical examples could be added, for example. In the context of this article, we had to decide on a specific focus of analysis. Under these constraints, for example, our attention was only focused on the conductor during the body conducting. However, the experience of the improvising group and the modes of participation of the individual musicians could also be analysed. It would also be interesting to find out why the conductor experimented mainly with the parameters of time and space and what conditions would be needed to take into account the other parameters and to use different body parts as conducting tools. The sequence with the chairs was a small fragment of a longer process. A look at the whole process could be revealing towards discovering how the beat of the drum set was created and whether the "chair tapping" already appeared in previous lessons. It would also be interesting to explore how much of the process was teacher-led and which elements, conversely, emerged through student's initiative and interaction. The concept of this sequence was ultimately performed as an introduction in a concert but with the modification and further development that the cello was played instead of the piano and the movement was even more synchronised with the music, which increased the choreographic effect.

What may have already become clear, however, despite the need for further research, is that participation in making music together can be particularly facilitated through embodied non-verbal strategies.

References

Alkemeyer, T. (2021). Die Körper der (kulturellen) Bildung. In N. Eger, & A. Klinge (Eds.), *Wie viel Körper braucht die kulturelle Bildung?* (pp. 19–34). Kopaed.

Alkemeyer, T., Buschmann, N., & Michaeler, M. (2015). Kritik der Praxis. Plädoyer für eine subjektivierungstheoretische Erweiterung der Praxistheorien. In T. Alkemeyer, V. Schürmann, & J. Volbers (Eds.), *Praxis denken. Konzepte und Kritik* (pp. 25–50). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-08744-9_2

Böhle, F. (2017). Wissen. In R. Gugutzer, G. Klein, & M. Meuser (Eds.), *Handbuch Körpersoziologie. Vol. 1. Grundbegriffe und theoretische Perspektiven* (pp. 143–147). Springer VS.

Bowman, W., & Powell, K. (2007). The body in a state of music. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education*, *Part 2* (pp. 1087–1108). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-3052-9_74

Brand, S. (2022). Zur Relevanz des Körperlich-Leiblichen in der künstlerischen und kulturell-ästhetischen Bildung : Kerngedanken, Konzepte und Theorien. *Kulturelle Bildung online*. https://www.kubi-online.de/artikel/zur-relevanz-des-koerperlich-leiblichen-kuenstlerischen-kulturell-aesthetischen-bildung

Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, R., & Nieswand, B. (2020). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung* (3rd ed.). UVK Verlag. https://doi.org/10.36198/9783838539799

Bremmer, M., & Nijs, L. (2022). Embodied music education. In T. Buchborn, T. De Baets, G. Brunner, & S. Schmid (Eds.), *Music is what people do* (pp. 29–45). Helbling.

Butler, J. (2016). *Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung.* Suhrkamp.

Cottenie, N. (2016). Embodied music cognition, improvisation and music education. *Improfil. Theorie und Praxis improvisierter Musik, 79*, 12–16.

Danuser-Zogg, E. (2013). *Musik und Bewegung. Struktur und Dynamik der Unterrichtsgestaltung* (3rd ed.). Academia Verlag.

Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5th ed.). Springer.

Eikmeier, C. (2016). *Bewegungsqualität und Musizierpraxis* (Vol. 12). Musikverlag Burkhard Muth.

Figueroa-Dreher, S. (2016). *Improvisieren. Material, Interaktion, Haltung und Musik aus soziologischer Perspektive.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07575-0

Gagel, R. (2013). *Improvisation als soziale Kunst.* Überlegungen *zum künstlerischen und didaktischen Umgang mit improvisatorischer Kreativität.* Schott.

Gallese, V. (2008). Empathy, embodied simulation, and the brain : Commentary on Aragno and Zepf/Hartmann. *Journal of the American Psychoanalytic Association 56*(3). https://doi.org/10.1177/0003065108322206

Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in practice* (3rd ed.). Routledge.

Herrle, M., & Breitenbach, S. (2016). Planung, Durchführung und Nachbereitung videogestützter Beobachtungen im Unterricht. In U. Rauin, M. Herrle, & T. Engartner (Eds.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (pp. 30–49). Beltz Juventa.

Hirschauer, S. (2004). Praktiken und ihre Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns. In K. H. Hörning, & J. Reuter (Eds.), *Doing Culture : Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (pp. 73–91). https://doi.org/10.1515/9783839402436-005

Howahl, S., Büning, C. & Temme, D. (2020). Zur videogestützten Beobachtbarkeit von Gerichtetheit menschlicher Bewegung. Indikatoren für Sinnerleben und Teilhabe im Tanz. In M. Corsten, M. Pierburg, D. Wolff, K. Hauenschild, B. Schmidt-Thieme, U. Schütte, & S. Zourelidis (Eds.), *Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht* (pp. 93–110). Beltz Juventa.

Juntunen, M.-L. (2017). Embodiment in music teaching and learning. *Musiikkikasvatus 20*(1). https://www.academia.edu/35143510/FJME_2017_Embodiment_in_music_teaching_and_learning_FJME_20_1

Kanellopoulos, P. (1999). Children's conception and practice of musical improvisation. *Psychology of Music 27*(2). https://doi.org/10.1177/0305735699272008

Krämer, O. (2018). Improvisation als didaktisches Handlungsfeld. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Eds.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlage-Forschung-Diskurse* (pp. 319–325). Waxmann. https://doi.org/10.36198/9783838550404

Laner, I. (2019). Kritische Praktiken des Körpers. (Post-) Phänomenologische Überlegungen zur körperlichen Stellungnahme. In M. Brinkmann, J. Türstig, & M. Weber-Spanknebel (Eds.), *Leib-Leiblichkeit-Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes* (Vol. 8, pp. 139–158). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25517-6

Merleau-Ponty, M. (2011). *Phänomenologie der Wahrnehmung* (6th ed.). Gruyter. (Original work published 1945)

Mischke, F., & Welte, A. (2022). Gehversuche des kreativen Musizierunterrichts im digitalen Raum mit Kindern und Jugendlichen im Kontext von Migration. In H. Henning, & K. Koch (Eds.), *Vielfalt. Musikgeragogik und interkulturelles Musizieren* (pp. 300–326). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830994756

Noland, C. (2009). *Agency and Embodiment. Performing Gesture/Producing Culture*. Harvard University Press. https://doi.org/10.4159/9780674054387

Oberhaus, L. (2017). Quälende Qualia. Argumente gegen die Reduktion sinnlicher Erfahrungen auf körperliche Zustände. In L. Oberhaus, & C. Stange (Eds.), *Musik und Körper. Interdisziplinäre Dialoge zum körperlichen Erleben und Verstehen von Musik* (pp. 165–186). Transcript.

Oberhaus, L., & Stange, C. (Eds.). (2017). *Musik* und *Körper. Interdisziplinäre Dialoge zum körperlichen Erleben und Verstehen von Musik*. Transcript.

Orlikowski, A. (2019). Leib als Ausdruck oder der performative Charakter der leiblichen Existenz. Merleau-Ponty und Butler. In M. Brinkmann, J. Türstig, & M. Weber-Spanknebel (Eds.), *Leib-Leiblichkeit-Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes* (Vol. 8, pp. 123–138). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25517-6

Quinten, S. (2021). Verkörperte Teilhabe als spezifische Teilhabemodalität in künstlerisch-ästhetischen Handlungsfeldern. *Kulturelle Bildung Online*. https://www.kubi-online.de/artikel/verkoerperte-teilhabe-spezifische-teilhabemodalitaet-kuenstlerisch-aesthetischen

Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie 32*(4), 282–301.

Rora, C. (2019). Körper – Bewegung – Musik. Zur Perspektive von Leiblichkeit in der Ästhetischen Bildung. In M. Steffen-Wittek, D. Weise, D. Zaiser (Eds.), *Rhythmik – Musik und Bewegung. Transdisziplinäre Perspektiven* (pp. 217–230). Transcript.

Schaefer, G. (1992). *Rhythmik als interaktionspädagogisches Konzept.* Waldkauz Verlag.

Schäfer, H. (2013). *Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie.* Velbrück Wissenschaft. https://doi.org/10.5771/9783748908487

Stange, C. (2020). Beziehungen stiften – Zur Rolle sozialer Mimesis in musikalischen Aneignungsprozessen. In A. Niegot, C. Rora, & A. Welte (Eds.), *Gelingendes Leben und Musik* (pp. 223–240). Shaker Verlag.

Treß, J. (2022). *Zwischen Distanzierung und Kollektivierung. Gruppenimprovisation im Musikunterricht initiieren und rekonstruieren*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-39002-0

Treß, J., Siljamäki, E., Schunter, J., MacGlone, U., Lage-Gómez, C., & Krämer, O. (2022). European perspectives on improvisation in music education : Five empirical studies at a glance. In T. Buchborn, T. De Baets, G. Brunner, & S. Schmid (Eds.), *Music is what people do* (pp. 125–139). Helbling.

Unger-Rudroff, A. (2020). *Bewegung und Musikverstehen. Leibphänomenologische Perspektiven auf die musikalische Begriffsbildung bei Kindern.* Transcript.

Wall, M. P. (2018). Improvising to learn. *Research Studies in Music Education 40*(1), 117–135. https://doi.org/10.1177/1321103X17745180

Weise, D. (2015/2013). Das Bildungskonzept der Rhythmik : Musik ist Bewegung ist Musik. *Kulturelle Bildung Online.* https://www.kubi-online.de/artikel/bildungskonzept-rhythmik-musik-bewegung-musik https://doi.org/10.25529/92552.118

Welte, A. (2016). ImproKultur oder die Kunst der Flexibilität. Erfahrungen aus einem musikalischen Bildungsprojekt mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. In K. Bradler (Ed.), *Vielfalt im Musizierunterricht. Theoretische Zugänge und praktische Anregungen* (pp. 247–260). Schott.

Welte, A. (2018). Mimetisches Lernen – Papageienkunst oder Weg zum lebendigen Lernen ? In A. Kreutziger-Herr, N. Noeske, N. K. Strohmann, A. Tumat, M. Unseld, & S. Weiss (Eds.), *Wege – Festschrift für Susanne Rode-Breymann* (Studien und Materialien zur Musikwissenschaft, Bd. 100) (pp. 283–293). Georg Olms Verlag.

Welte, A., & Eikmeier, C. (2021). Musical Improvisation with young Immigrants in Germany. Opportunities and challenges. In S. Vidulin (Ed.), *Music pedagogy in the context of present and future changes. 7. Multidisciplinary crossroads. Researches in Music Education Proceedings of the Seventh International Symposium of Music Pedagogues* (pp. 485–506). Juraj Dobrila University of Pula and Academy of Music in Pula.

Welte, A., & Jachmann, J. (2020). Transformationen im Musikimprovisationsunterricht. Wie Schüler*innen und Lehrer*innen aus kulturellen Differenzen heraus Musikkultur verändern. In T. Buchborn, E.-M. Tralle, & J. Völker (Eds.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (pp. 189–200). Georg Olms Verlag.

Wilson R. A., & Foglia, L. (2016). Embodied cognition. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2016 Edition)*. http://plato.stanford.edu/archives/spr2016/entries/embodied-cognition/

Wright, R., & Kanellopoulos, P. (2010). Informal music learning, improvisation and teacher education. *British Journal of Music Education 27*(1), 71–87. https://doi.org/10.1017/S0265051709990210

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

Anne **Bationo-Tillon**
HEP Vaud

Françoise **Wittman**
Conservatoire de danse de Saint-Denis

Sandra **Nogry**
Université Cergy-Pontoise

JOURNAL DE RECHERCHE EN ÉDUCATIONS ARTISTIQUES
JOURNAL OF RESEARCH IN ARTS EDUCATION

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 chercheure 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-chercheure 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. Chercheure 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 article[1] 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'enfant 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 chercheures 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 décloisonnement 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'expliciter 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-création

(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'éventail 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 ; Vermersh, 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 Doutre)

Figure 3
Deux des photographies choisies par les élèves pour exprimer les analogies du trouble et de l'épanouissement (Photographies Caroline Doutre)

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 individuelle 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.

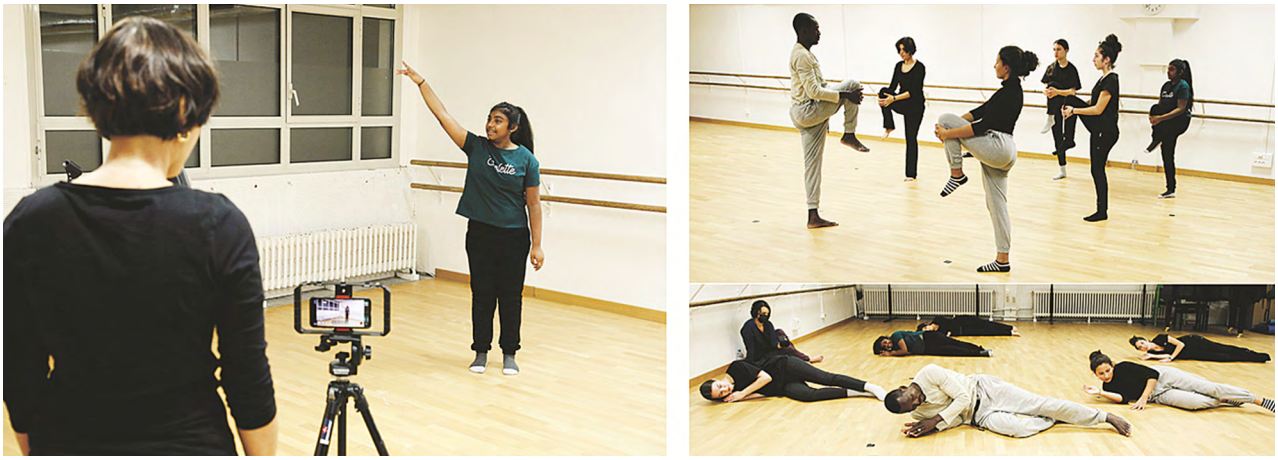
4.1.2. Ouverture d'un espace de résonance et mise en corps de ses sensations au sein d'un atelier de portrait- improvisation

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 faisions 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 « refigurée, 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'individuer, 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 devenirs 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 Doutre)

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 plait 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 3e 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 photographe 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. *@ctivites,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.

L'ACCOMPAGNEMENT DE L'APPRENTISSAGE EN DANSE PAR L'OBSERVATION-ANALYSE DU MOUVEMENT (OAM)

Nicole **Harbonnier**
Université du Québec à Montréal (UQAM)

Caroline **Raymond**
Université du Québec à Montréal (UQAM)

Hélène **Duval**
Université du Québec à Montréal (UQAM) et CRIFPE

Citlali **Jimenez**
Université du Québec à Montréal (UQAM)

Christine **Brabant**
Université de Montréal

JOURNAL DE RECHERCHE EN ÉDUCATIONS ARTISTIQUES
JOURNAL OF RESEARCH IN ARTS EDUCATION

L'ACCOMPAGNEMENT DE L'APPRENTISSAGE EN DANSE PAR L'OBSERVATION-ANALYSE DU MOUVEMENT (OAM)

Nicole **Harbonnier**
https://orcid.org/0000-0003-2019-0334
Université du Québec à Montréal (UQAM)

Professeure associée au Département de danse, Université du Québec à Montréal (UQAM). Elle est cofondatrice du Laboratoire-théâtre en arts vivants et interdisciplinarité (LAVI) UQAM. Spécialisée en analyse fonctionnelle du corps dans le mouvement dansé (AFCMD), ses intérêts de recherche portent sur l'analyse du mouvement en arts vivants, l'éducation somatique et l'enseignement de la danse. Elle est co-créatrice du cadre de l'Observation-analyse du mouvement (OAM).

Professor in the Department of Dance, Université du Québec à Montréal (UQAM). She is co-founder of the *Laboratoire-théâtre en arts vivants et interdisciplinarité* (LAVI) UQAM. Specialized in functional analysis of the dancing body (AFCMD), her research interests include movement analysis in the performing arts, somatic education and dance teaching. She is the co-creator of the Observation-Analysis of Movement (OAM) framework.

Caroline **Raymond**
https://orcid.org/0000-0003-0650-3613
Université du Québec à Montréal (UQAM)

Professeure au Département de danse de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Ses recherches portent sur les pratiques didactiques et pédagogiques en danse et sur l'éducation artistique inclusive. Formatrice à l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2019) et membre du Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX2), elle accompagne des étudiantes et étudiants de cycles supérieurs et des artistes professionnels au moyen de cette méthode, qu'elle utilise dans ses recherches. Elle est aussi cofondatrice du Groupe de recherche interdisciplinaire en arts vivants (GRIAV) à la Faculté des arts de l'UQAM.

Professor at the Department of Dance, Université du Québec à Montréal (UQAM). Her research interests are in the field of pedagogical and didactical practices in dance, and inclusive artistic education. As an instructor of Explicitation (Vermersch, 2019) interview method, and a member of GREX2 (Groupe de recherche sur l'explicitation), she guides graduates and professional artists with this method, which she also uses in research. She co-founded the GRIAV (Groupe de recherche interdisciplinaire en arts vivants), a research group part of UQAM's Faculty of Arts.

Hélène **Duval**
https://orcid.org/0000-0002-6241-8897
Université du Québec à Montréal (UQAM) et CRIFPE

Professeure associée au Département de danse de l'UQAM, chercheuse au Centre interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et codirectrice de la collection Formation et recherche en éducation artistique (FRÉA) aux Presses de l'Université Laval. Ses recherches portent sur l'identité professionnelle d'enseignant·e·s de danse, la création chorégraphique en contextes diversifiés, l'enseignement de la danse, et la pédagogie inclusive.

Associate Professor in the Department of Dance at UQAM, a researcher at the Centre interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) and co-director of the collection Formation et recherche en éducation artistique (FRÉA) at the Presses de l'Université Laval. Her research focuses on the professional identity of dance teachers, choreographic creation in diverse contexts, dance teaching, and inclusive pedagogy.

Citlali **Jimenez**
https://orcid.org/0009-0006-8951-5722
Université du Québec à Montréal (UQAM)

Agente de soutien à la recherche au Département de danse à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) collaborant dans un projet dirigé par Nicole Harbonnier en lien avec la recherche sur l'analyse qualitative du mouvement. Ses intérêts de recherche portent sur les champs de l'enseignement de la danse, la somatique, l'intercorporalité et l'analyse du mouvement.

Research support officer at the Department of Dance at Université du Québec à Montréal (UQAM). (UQAM) collaborating in a project led by Nicole Harbonnier related to research on qualitative movement analysis. Her research interests are in the fields of dance education, somatics, intercorporality and movement analysis.

Christine **Brabant**
Université de Montréal

Professeure d'administration et fondements de l'éducation à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Ses recherches et son enseignement portent sur la gouvernance du changement et des formes alternatives d'éducation. Elle est en voie de certification comme analyste du mouvement selon le Kestenberg Movement Profile. Elle collabore depuis 2021 avec l'équipe de Nicole Harbonnier dans ses recherches sur l'enseignement de la danse.

Professor of Administration and Foundations of Education in the Faculty of Educational Sciences at University of Montreal. Her research and teaching focus on the governance of change and alternative forms of education. She is in the process of certification as a movement analyst with Kestenberg Movement Profile. She has been collaborating since 2021 with Nicole Harbonnier's team on their research about dance teaching.

Résumé

Notre recherche, menée auprès de dix enseignantes de danse en milieu scolaire, collégial et universitaire dans la région de Montréal (Québec, Canada), vise à documenter l'usage qu'elles font des savoirs d'analyse qualitative du mouvement dans leur enseignement. Nous cherchons, notamment, à valoriser, à questionner et à approfondir comment ces savoirs sont compris par les participantes et sont mobilisés dans leur classe. Les principaux bénéfices de ces savoirs, selon les témoignages de quatre participantes ciblées dans le cadre de cet article, concernent leurs compétences d'observation et de communication qui favorisent un accompagnement éclairé des apprentissages des élèves, soutenu par une « éthique du sensible » (Kuypers et Godard, 2021).

Mots-clés : compétence d'accompagnement des apprentissages, compétence d'observation du mouvement, enseignement de la danse, observation-analyse du mouvement

Abstract

Our research, conducted with ten dance teachers in schools, colleges and universities in the Montreal area (Quebec, Canada), aims to document their use of qualitative movement analysis knowledge in their teaching. In particular, we aim to enhance, question and explore how this knowledge is understood by the participants and mobilized in their classrooms. The main benefits of this knowledge, according to four participants' testimonies targeted in this article, concern their observation and communication skills, which influence an enlightened guidance of students' learning supported by an "ethic of sensitivity" (Kuypers & Godard, 2021).

Keywords : dance teaching, learning guidance competency, movement observation competency, observation-analysis of movement

Introduction

L'enseignant·e de danse conduit les situations d'enseignement-apprentissage à partir d'une intention pédagogique. Cette intention oriente la communication pédagogique, comprise ici comme « l'activité de l'enseignante de danse auprès de l'élève afin de lui transmettre des savoirs ou des informations facilitant son processus d'apprentissage en classe de danse » (Jimenez Olmedo, 2019). Cette activité de communication est tissée avec l'activité d'observation pédagogique de l'enseignant·e de danse qui consiste à « mobiliser son attention de façon multisensorielle dans le but de recueillir de l'information sur tous les éléments de l'interaction nécessaires à la précision de ses intentions pédagogiques » (Jimenez Olmedo, 2019, p. 110) et au soutien de l'apprentissage des élèves. Or, dans leur formation artistique et pédagogique au Québec, les enseignant·e·s spécialisées de danse sont initié·e·s à l'analyse qualitative du mouvement et peuvent en tirer parti pour concevoir et conduire leurs activités auprès des apprenant·e·s à des fins formatives comme évaluatives. Dans ce contexte de formation universitaire, deux chercheuses du Département de danse de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) ont croisé deux approches : l'Analyse du mouvement selon Laban/Bartenieff (LBMA) (Laban, 1994) et l'Analyse fonctionnelle du corps dans le mouvement dansé (AFCMD)[1]. Ceci a donné naissance à l'« Observation-analyse du mouvement (OAM) » (Harbonnier et al., 2021), proposition conceptuelle qui intègre de manière explicite les dimensions fonctionnelles et expressives du mouvement pour mieux comprendre la singularité de chaque dynamique corporelle. Dans le but de prendre connaissance de l'utilisation actuelle qu'en font ces enseignantes de danse, notamment en termes de savoirs mobilisés et de constructions de sens réalisées, nous avons mené une recherche exploratoire auprès de dix enseignantes de danse dans la région de Montréal (Québec, Canada) et en présentons ici quatre cas.

1. Conduite de la recherche

Les enseignantes participantes devaient avoir suivi le cours offert à l'UQAM qui les initie à l'OAM[2], et mobiliser dans leur enseignement des éléments d'analyse qualitative du mouvement.

Cet article vise à présenter une diversité de contextes pédagogiques en analysant les pratiques de quatre enseignantes de danse, chacune représentant un ordre d'enseignement : primaire (EP), secondaire (ES), collégial (EC), universitaire (EU).

Les résultats sont issus de quatre modes de production de données :

1. Un questionnaire (Q) sur le contexte d'enseignement et une description succincte de l'utilisation de l'OAM par l'enseignante dans ses cours de danse.

2. Un entretien individuel d'explicitation (Ede) (Vermersch, 1994 / 2019) en visioconférence avec les chercheuses, au cours duquel l'enseignante ciblait un ou deux moments qu'elle jugeait satisfaisants dans sa mobilisation des savoirs de l'OAM auprès des élèves de sa classe.

3. Un enregistrement vidéo d'un de ses cours de danse, fait par chaque enseignante.

4. Un entretien individuel d'autoconfrontation (EAC) (Thierno, 2021) à partir de l'enregistrement vidéo, au cours duquel chaque enseignante ciblait deux autres moments : 1) un moment estimé « assez réussi » et, 2) un moment de « recherche de solution » en interaction avec ses élèves.

En appui sur l'enregistrement vidéo d'un extrait de classe de danse choisi par l'enseignante et avec l'aide d'une chercheuse intervieweuse formée à l'entretien :

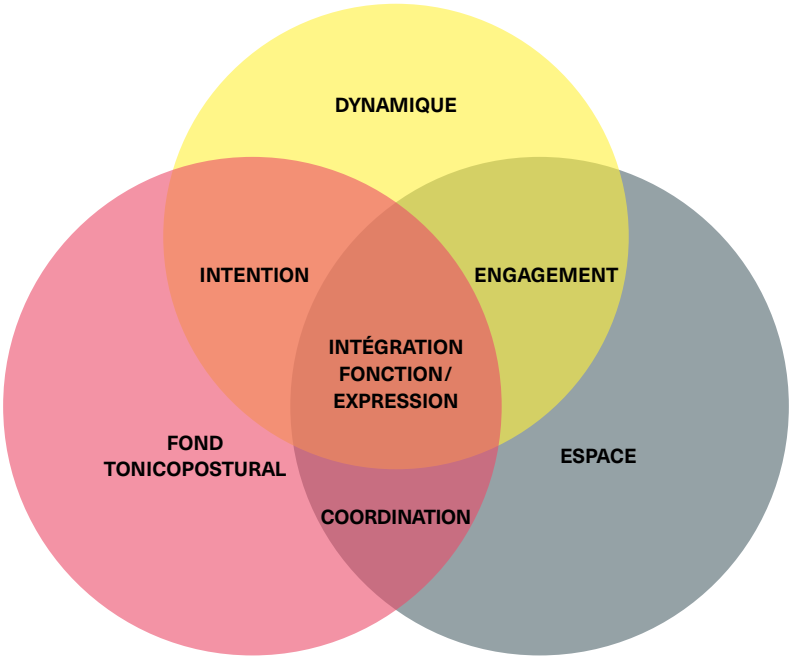
> L'autoconfrontation simple consiste en un dialogue de l'enseignant avec lui-même portant sur sa propre activité qu'il regarde a posteriori se dérouler sous yeux. À travers l'autoconfrontation simple, l'enseignant peut regarder son activité et observer ce qui a entravé ou permis de développer ses actions en situation didactique. Ce regard critique qu'il porte sur lui-même et ses gestes professionnels lui offre une possibilité de mieux découvrir ses compétences professionnelles développées de manière incorporée dans l'activité ou, au contraire, ce qui a entravé le cours normal de l'activité didactique. (Thierno, 2021, p. 90)

Cette méthodologie participe aussi d'une perspective critique que l'enseignant développe rétrospectivement sur son utilisation des paramètres de l'OAM.

1 https://www.cnd.fr/fr/file/file/2204/inline/Analyse%20fonctionnelle%20du%20corps%20dans%20le%20mouvement%20dans%C3%A9%20%28AFCMD%29.pdf

2 DAN8030 *Théorie et observation du mouvement* https://etudier.uqam.ca/cours?sigle=DAN8030

Figure 1
Diagramme de l'Observation-analyse du mouvement (OAM) (Harbonnier et al., 2021)



L'analyse des entretiens a produit une reconstitution du déroulement de l'action (Vermersch, 1994/2019) mise en relation avec les aspects conceptuels de l'OAM.

2. Présentation de l'OAM

Pour les besoins de cet article, nous présentons une version partielle de la proposition conceptuelle de l'OAM (Harbonnier et al., 2021), sous forme d'un diagramme de Venn[3]. Elle structure les différents observables du mouvement en catégories signifiantes réparties dans trois sphères (Fond, Espace, Dynamique) intégrant la dimension psychocorporelle comprise dans les deux approches sources (LBMA et AFCMD). Elle inclut aussi trois zones d'intersection (Intention, Engagement, Coordination). Nous soulignons l'importance de la dimension systémique, non hiérarchique, de ce diagramme, mettant en évidence la complémentarité et la circularité entre les observables du mouvement. Par ailleurs, les zones d'intersection qui mènent d'une sphère à l'autre sont porteuses de la cohérence interne de l'analyse et du lien entre fonction et expression.

Nous précisons ci-dessous les différents observables qui appartiennent à chacune des sphères et des zones d'intersection.

La sphère du FOND regroupe cinq paramètres observables qui évoquent la « toile tonicoposturale de la personne » (Godard et Louppe, 1992). Ensemble, ces paramètres construisent une toile de fond qui supporte le geste : 1. L'alignement postural, ayant comme repère une ligne gravitaire imaginaire qui traverse le corps ; 2. La manière dont une personne s'équilibre par rapport à la gravité (*Terrain fonctionnel*[4]) ; 3. La visibilité ou non de la respiration ; 4. L'empreinte posturale[5] et 5. Le niveau tonique.

L'espace d'intersection de l'INTENTION dévoile la disposition intérieure de se mouvoir qui regroupe quatre paramètres observables : 1. Directions spatiales à travers lesquelles se déploie la respiration ; 2. Synchronisation entre la posture et le geste ; 3. Modulation de la tonicité dans le mouvement ; 4. Types de regard (intérieur, spatial, relationnel).

La sphère de la DYNAMIQUE reprend globalement les facteurs de la théorie des Efforts (Loureiro, 2013) du *Laban Bartenieff Movement Analysis* (LBMA), en modifiant cepen-

3 Pour une version complète, voir le site internet https://oamdanse.uqam.ca/

4 Stratégie perceptivomotrice privilégiée, « à l'origine de la construction physique et symbolique de la relation à la gravité de chacun » (Godard, 1990, p. 22).

5 Inspirée par la notion d'« attitude de la forme » dans la théorie de la « Forme-*Shape* » du système LBMA (Laban, 1994), l'empreinte posturale rend compte de la forme globale de la posture, étant entendu que cette forme globale témoigne de l'histoire affectivo-motrice du sujet.

dant quelques termes : 1. Mobilisation de la force interne (*Poids*) ; 2. Relation à l'espace ; 3. Relation au temps ; 4. Relation aux forces externes (*Flux*). Les états et les pulsions de la théorie des Efforts du LBMA sont repris intégralement, mais en intégrant la modification des termes proposée par l'OAM.

L'espace d'intersection de l'ENGAGEMENT rassemble cinq paramètres observables qui permettent d'exprimer le rapport gravitaire qui module l'investissement du mouvement dans l'espace : 1. Dynamique spatiale (centripète ou centrifuge) ; 2. Projection spatiale ; 3. Opposition spatiale ; 4. Dynamique verticale (bidirectionnelle ou unidirectionnelle) ; 5. Projection du regard.

Fondée sur le principe de Laban selon lequel l'espace est dynamique (Laban, 2003, p. 76), la sphère de l'ESPACE comprend cinq paramètres pour observer la façon dont celui-ci est habité : 1. Grandeur et stabilité/mobilité de la kinésphère[6] ; 2. Plan de l'espace privilégié (frontal, sagittal, horizontal) ; 3. Trajets[7] du mouvement dans la kinésphère ; 4. Forme des tracés[8] dans les trois plans de l'espace ; 5. Gestalt[9] ou forme globale du mouvement.

La catégorie COORDINATION concerne la « corporéité comme vecteur d'action » (Godard, 2013) et regroupe cinq paramètres qui permettent d'observer les coordinations motrices de base et les principes corporels organisateurs du mouvement : 1. Schème de développement moteur privilégié ; 2. Parties du corps qui sont stables, mobiles, gravitaires ou des appuis spatiaux ; 3. Parties du corps à partir desquelles le mouvement est initié ; 4. Phrasé corporel ; 5. Façon dont le regard est impliqué dans la coordination du mouvement.

Le centre du diagramme de la proposition conceptuelle de l'OAM représente « l'intégration des dimensions fonctionnelles et expressives du mouvement et constitue le foyer de la construction du sens de l'analyse. Nous y retrouvons les caractéristiques les plus significatives du mouvement analysé, révélant un rapport au monde et à l'imaginaire très personnel » (Harbonnier et al., 2021).

Il nous semble important de soulever le fait que l'utilisation de la proposition conceptuelle de l'OAM, comme toute approche d'analyse qualitative du mouvement d'ailleurs, pourrait avoir quelque chose de paradoxal. En effet, cette approche amène les enseignantes à tendre vers une objectivation, par le langage, des paramètres du mouvement observé chez leurs élèves au moyen de l'activité d'observation qui est, elle, fondamentalement subjective. Nous assumons donc que les fruits de leurs observations et analyses parlent d'elles-mêmes. En effet, en donnant autant d'importance à l'activité d'observation qu'à celle de l'analyse du mouvement, l'OAM incorpore l'expérience de l'observateur dans l'analyse de la personne observée. Les enseignantes s'inscrivent ainsi dans la posture de l'ethnographe qui nous rappelle que « ce que nous percevons, ce ne sont pas des objets ou des faits [...] ce n'est pas seulement une forme, c'est d'abord et toujours du sens » (Laplantine, 2010, p. 7). Il est entendu ici que le sens qui résulte de leur observation-analyse est une construction personnelle et unique. Nous adhérons en cela à la réflexion de Julie Perrin (2012) pour qui « il n'y a pas de sens immanent à trouver mais un sens à construire et à assumer » (p. 15).

3. Étude de quatre cas

Considérant les manières singulières de conduire les activités de danse dans différents contextes de formation, nous présentons les moments d'enseignement de quatre enseignantes, qu'elles ont estimés « assez réussis » au regard des savoirs de l'OAM. Ces moments révèlent les aspects pédagogiques favorisant l'apprentissage des élèves. Pour présenter ces moments, nous décrirons le contexte d'enseignement propre à chaque enseignante, l'intention pédagogique, le problème identifié et les actions posées par l'enseignante pour le résoudre, y compris les propositions d'apprentissage, l'observation, le guidage, etc.

3.1. Guider l'élève par contagion

EP est enseignante spécialisée de danse dans l'ordre d'enseignement primaire de la 1re à la 6e année dans une école au sud de Montréal. Dans son entretien, EP évoque un moment particulier de la séquence d'échauffement avec ses élèves (8-9 ans), au cours duquel elle les amène à travailler sur l'équilibre unipodal.

EP indique que ses élèves font souvent état d'un excès d'énergie qui se traduit par leur dispersion mouve-

6 « Volume sphérique imaginaire qui entoure le corps, et dont l'étendue se limite à la portée maximale des membres » et ce, sans que la personne ne se déplace ni ne change sa base de support (Collot et al., 2007).

7 Les trajets à l'intérieur de la kinésphère peuvent être centraux (du centre vers la périphérie du corps), périphériques (à la périphérie du corps) ou transversaux (voyage entre les plans).

8 Le tracé en OAM fait référence au « tracé de la forme, droit et courbe » *(Directional movements, Spokelike, Arclike)* ou « Plasticité de la forme » *(Carving, Shaping, Molding)* dans le LBMA (Laban, 1994).

9 La gestalt fait référence aux « attitudes de la forme » *(Still Forms, Basic Forms, Shape Design, Total Body Attitude)* du LBMA qui en différencie quatre : « mur, balle, vis, épingle » (Laban, 1994).

mentée dans l'espace, un état de corps qu'elle identifie en percevant « beaucoup de tension dans le haut de leur corps » (Ede112). En revanche, lorsqu'ils parviennent à se concentrer, elle remarque la différence en ressentant la diminution de cette tension dans le haut de leur corps. EP se rend compte également de la répercussion possible de son propre état tonique sur l'état de corps des élèves : « *Je suis très fébrile comme personne en général, donc je les rends fébriles aussi* » (Ede118). Ces propos de EP nous révèlent, d'une part, l'une des modalités de l'activité d'observation de EP, en l'occurrence, la capacité de ressentir l'état tonique des élèves, et, d'autre part, le phénomène de contagion tonique qui se produit entre EP et ses élèves, et dont elle semble bien consciente. Toutes ces observations font référence au niveau tonique (FOND).

Au commencement de la séquence d'échauffement qui consiste à passer en revue toutes les articulations de la tête aux pieds en les mobilisant une à une de manière isolée, EP se place devant les élèves pour les accompagner en la réalisant avec eux. Une fois arrivés aux articulations des membres inférieurs, EP leur demande d'ancrer un pied au sol, puis d'essayer de rester en équilibre unipodal. Pour ce faire, elle les invite à explorer toutes les possibilités de mouvements qu'ils sont capables de faire afin de maintenir cet équilibre, tout en leur suggérant de prendre leur temps. L'un des élèves exprime alors son besoin de savoir comment se stabiliser dans l'équilibre unipodal.

Lorsque l'élève adresse sa question à EP, elle observe que l'élève tourne sur lui-même tout en sautillant sur sa jambe de support avec très peu de flexion du genou. Elle remarque aussi que ses bras ne sont pas fonctionnels et que son regard se focalise sur les mouvements qu'elle fait avec le bas de son corps. Ainsi, le premier indice lui indique qu'il ne semble pas avoir de sensation de poids sur son pied (FOND), ce qui ne lui permet pas de se stabiliser par le manque de dialogue avec la gravité; le deuxième indice lui fait constater qu'il ne cherche pas le soutien de l'espace avec ses bras et son regard (COORDINATION); tandis qu'avec le troisième indice, EP comprend qu'il n'est pas présent à ses propres sensations (FOND) pour explorer ses appuis en utilisant les repères proprioceptifs et extéroceptifs qu'elle donne habituellement à l'ensemble de la classe. Ces trois indices lui indiquent clairement que l'instabilité est due à l'absence d'une stratégie de stabilisation (COORDINATION).

La réponse de EP à l'élève se fait « en dire » et « en faire », lorsqu'elle lui propose d'essayer de plier davantage sa jambe de support, en même temps qu'elle-même module la vitesse et l'amplitude de ses propres mouvements. Tout ceci dans l'intention de rendre plus compréhensibles ses mouvements à l'élève qui l'observe attentivement.

[J]'applique moi aussi ce que je lui dis dans mon propre corps [...] je plie ma jambe de support, [...] mes bras, ils sont toujours allongés, mais là, mon mouvement est plus marqué, il est un peu exagéré, parce que [...] ce n'était pas mon besoin, mais je le faisais pour lui, pour qu'il puisse voir de quoi je parle. (Ede82-83)

EP remarque que l'élève plie sa jambe, mais le voyant encore instable, elle lui dit alors d'utiliser ses bras et lui montre comment, en ouvrant ses bras latéralement sur le plan frontal. Lorsque l'élève commence à utiliser ses bras pour s'appuyer dans l'espace, EP constate qu'il se stabilise légèrement. Elle observe en même temps un meilleur appui de la jambe de support et que le regard de l'élève est plus ouvert à l'espace (COORDINATION). À la suite de cette interaction individuelle, EP poursuit avec la séquence où les élèves doivent prendre leur cheville par-derrière et fermer leurs yeux. Avant qu'elle-même ferme ses yeux, EP voit que la respiration des élèves est plus calme (FOND) en percevant qu'« *il y a moins de tension dans leur haut du corps* » (Ede112). Elle-même se perçoit plus stable et observe que sa respiration est aussi plus calme : « *Je suis en train de penser à ma jambe de support, et à mon appui au sol. J'essaie d'amener mon poids au centre de mon pied [...], ma respiration est plus calme et chez la plupart des élèves aussi* » (Ede110-112).

Il nous semble que l'incidence positive du guidage de EP s'est produite essentiellement par contagion gravitaire, puisqu'elle a elle-même exploré et régulé son rapport à la gravité, en même temps que les élèves. Dans ce sens, EP précise que le fait d'avoir acquis des connaissances sur la notion du terrain fonctionnel lui a permis d'identifier plus facilement la prédisposition personnelle de l'élève dans son rapport gravitaire et de disposer d'outils pour mieux le guider dans sa recherche d'équilibre en fonction de cette prédisposition.

3.2. Sentir plus que faire

L'enseignante spécialisée de danse ES enseigne à l'ordre d'enseignement secondaire dans une école de Montréal. La situation qu'elle a choisi d'expliciter porte sur une classe de 3e secondaire (14-15 ans) qui entame un travail de création sur l'univers de l'élément « eau ». Cette classe de danse est un premier retour en présence après le

confinement dû à la pandémie. Après avoir été proche de leur énergie fougueuse d'adolescent·e à travers l'élément « feu », ES souhaite leur faire découvrir toutes les facettes de l'eau en les amenant à se connecter beaucoup plus à leurs sensations, à « *se sentir plus qu'à faire* ».

Dès l'échauffement, elle sait qu'elle doit favoriser un état de détente. Elle oriente leur attention à la fois vers une sensation pondérale (FOND) par l'imaginaire de la plage (chaleur, lourdeur, empreinte dans le sable), vers une relation avec l'environnement par la peau (soleil, brise), relation pouvant favoriser la respiration et un échange sensible entre l'intérieur et l'extérieur de leur corps (ESPACE), et vers une DYNAMIQUE de balancé qui implique un abandon du poids.

Pendant la séquence d'échauffement, ES remarque que les mouvements des élèves manquent globalement d'amplitude (ESPACE) et ne sont pas liés de manière fluide (COORDINATION). ES commence par informer les élèves de son constat tout en continuant à leur parler de respiration et de poids (FOND). Elle exemplifie sa demande en dansant un extrait de la séquence de l'eau en s'appliquant à rendre perceptibles, l'amplitude, la respiration et l'enchaînement entre les mouvements (tour, spirale, hélice des bras et arabesque). Elle demande tout de suite aux élèves de refaire avec elle cet extrait pour qu'ils sentent les deux qualités qu'elle cherche à leur faire intégrer.

Ensuite, lors de la révision complète sans musique de la séquence de l'eau, elle les guide verbalement en les plongeant dans l'imaginaire de l'eau afin de nourrir leur INTENTION combinée à des qualités dynamiques :

Je leur dis : « Pensez que vous êtes dans une vague, puis que la vague vous emporte pour le tour [...] puis que vous vous retenez de tomber ici, puis qu'ensuite, vous voulez nager, vous voulez aller à la surface de l'eau, donc vous sortez les bras de l'eau, puis la jambe suit. » (Ede70)

Par ailleurs, elle montre aux élèves des images illustrant différents états de l'eau (lignes sinueuses d'une rivière en mouvement, vague qui se casse sur le sable, vidéoclip d'une chanson avec des effets de cascade et de succession dans les costumes des danseurs) afin qu'ils ressentent encore plus profondément les qualités d'amplitude et de fluidité.

Suite au visionnement de ces images, ES identifie très précisément plusieurs améliorations dans la deuxième performance de la séquence de l'eau par les élèves, notamment en termes de niveau tonique (FOND) et de COORDINATION impliquant l'initiation du mouvement et le regard :

Le corps n'est pas tenu vers le haut à ce moment-là, il y a tout le poids du corps qui suit. Le pied qui démarre, le corps qui suit, puis les bras qui accompagnent le mouvement, puis le focus, les yeux ont suivi le mouvement aussi. (Ede79-80)

Avant de démarrer la séquence de l'eau en musique, ES propose un moment de visualisation au cours duquel elle demande aux élèves de travailler « *dans leur bulle* » tout en ayant conscience de la « bulle » du groupe, de fermer les yeux, puis de passer à travers leur séquence en sentant les moments qui ont besoin de plus de poids vers le sol et ceux qui sollicitent un élan pour tourner. Lors des reprises de la séquence de l'eau en musique, ES rappelle aux élèves de respirer, de « *calmer les épaules et de sentir le poids sur les pieds, puis de trouver la même fluidité que celle qu'ils viennent d'expérimenter* » (Ede84). Elle parle également de « *s'ancrer dans le plancher, d'utiliser leur poids et d'aller au maximum de l'amplitude du mouvement dans leur kinésphère, du momentum créé par le poids du corps dans la descente et de se servir du transfert de poids pour passer du sol à debout* » (Ede146). Pour finir, lors de la dernière reprise de la séquence de l'eau en musique, ES observe, à nouveau, que les élèves ont réussi à intégrer plus d'amplitude dans leurs mouvements par le relâché du poids dans les descentes et l'élan des bras pour tourner. ES sent aussi chez certains le « *momentum dans le passage du sol à debout de par la dynamique des jambes qui se déplient dans une énergie qui ressemble à la vague* » (Ede156), observables appartenant à la catégorie ENGAGEMENT de l'OAM.

Nous constatons que lors de cette séquence pédagogique, ES comprend très bien l'interdépendance entre l'amplitude du mouvement (ESPACE), la fluidité de l'enchaînement entre les mouvements (COORDINATION) et l'abandon à la gravité (FOND). C'est précisément sur ce dernier paramètre qu'elle concentre sa communication, sachant qu'il constitue une condition nécessaire et incontournable à l'émergence des qualités recherchées.

3.3. Par le toucher, désamorcer la peur du risque

EC possède une longue expérience tant artistique que pédagogique, et enseigne la danse à l'ordre d'enseignement collégial au sein d'un programme préuniversitaire spécialisé en danse dont certains étudiants pourraient vou-

loir continuer au niveau universitaire et exercer au niveau professionnel. La classe technique observée lors de l'EAC est tirée d'un cours trimestriel de danse moderne offert à un groupe constitué d'étudiantes âgées entre 17 et 20 ans, qu'EC connait très bien. Elle souhaite les amener « *dans la sensation, dans le processus*[10] » (EAC 5) du mouvement parce que jusque-là, elles ont, selon elle, surtout travaillé à la reproduction de la forme. À cet égard, EC valorise le travail sur la relation à la gravité et le lâcher prise, et encourage globalement le déséquilibre et la prise de risque de tomber, plus que le « *joli* » mouvement (EAC5).

Pendant cette classe technique observée, les étudiantes travaillent, au centre, une proposition dansée qui comporte triplets et tours, pliés et rebonds en 2e position, puis des fentes latérales avec une courbe du haut du corps et un transfert d'appui. Après avoir révisé la proposition, et relativement à l'exécution du transfert d'appui d'un pied à l'autre, EC demande aux étudiantes, lors d'une courte période de travail autonome, de faire en sorte que le mouvement soit plus ample, puis réalisé avec plus de poids et de suspension. Lorsque les étudiantes sont en activité pour soi, EC se dirige vers l'une d'elle (M) et écoute sa question sur « comment faire » le transfert d'appui attendu. Lorsque M formule sa question sur le transfert d'appui, EC se doute bien que le problème du « comment » peut se situer au niveau de l'initiation (COORDINATION). EC connaît M depuis quelques sessions, et sait qu'elle initie souvent le mouvement par « *le sternum, ou par la tête ou par le menton* » (EAC36). Toutefois, afin d'identifier le problème, EC s'approche d'elle et lui demande de démontrer. À ce moment, EC se place derrière M pour l'observer et valider sa première inférence.

EC sent que M est effectivement dans une dynamique verticale[11] ascendante (ENGAGEMENT) et confirme qu'elle n'est pas encore tout à fait confiante d'utiliser ses jambes au maximum pour se repousser du sol, craignant la prise de risque dans l'espace. Cela étant, EC reste derrière M et lui demande de refaire le mouvement. Cette fois-ci, EC désire voir ce qui se passera si elle empêche M d'initier son mouvement de transfert d'appui de cette manière, en posant sa main sur la tête de M lorsqu'elle le refait. Ainsi, le guidage par le toucher a permis à EC d'induire de nouvelles sensations pour M. Cependant, lorsque EC l'a aidée ainsi à faire ressentir l'échange dynamique possible avec le sol au lieu d'initier par le haut[12], EC réalise que M a de la difficulté à lâcher son poids, à aller dans le déséquilibre. C'est pourquoi EC accompagne M pour apprivoiser le déséquilibre avec confiance. C'est par un guidage verbal et un accompagnement tactile que EC pousse légèrement la tête de M vers le côté, afin de lui faire expérimenter une amplitude (ESPACE : grande kinésphère) et une prise de risque plus grandes.

EC poursuit en faisant sentir à M dans quelle direction doit tomber sa tête (ENGAGEMENT, opposition de directions). Puis, une fois que le poids de la tête a été bien senti, EC tire la jambe de M pour qu'elle aille plus loin dans son transfert d'« *appui spatial* » (COORDINATION). C'est à ce moment, que EC sent la peur de M parce qu'elle ressent la tension du haut de son corps et son désir de revenir rapidement à la verticale. Dès lors, EC lui rappelle les points pour être plus stable : l'abandon dans le plié afin qu'elle puisse bouger plus librement dans l'espace, en passant notamment par l'expiration (FOND : respiration) afin de contrebalancer sa tendance à être tirée vers le haut (COORDINATION : Stabilité/mobilité). Puis, EC vérifie si M produit l'arc-en-ciel sur le côté avec amplitude (ESPACE) en utilisant efficacement son support. À ce moment, EC « *réalise qu'il faut qu'[M] amène vraiment son bassin sur sa deuxième jambe plus vite [et] a poussé son bassin [...] en le prenant vraiment puis en l'amenant au-dessus de sa 2e jambe* » (EAC38).

Après ces accompagnements tactiles de EC, qui lui ont fait apprivoiser la prise de risque du déséquilibre dans l'espace, M démontre à nouveau l'exercice. À ce moment, EC observe M et vérifie son engagement dans les deux pôles, c'est-à-dire « *un engagement dans l'"aller vers" et dans l'"aller in", dans l'implosion et l'explosion* » (EAC42). À la suite de cette démonstration de M, EC est satisfaite de constater que M a compris la notion de stabilité dans l'ancrage qui permet la mobilité dans l'espace avec confiance.

3.4. Faire moduler la respiration pour mieux sentir son poids

EU est une interprète professionnelle en danse contemporaine et chargée d'enseignement de classes techniques

10 *« Parler de poids, d'ancrage, des 2 pôles, de la recherche d'équilibre de 3 dimensions et d'être dans le processus plus que dans la forme »* (EC-EAC151).

11 La dynamique verticale est une ligne d'activation et de stabilisation du corps sur l'axe gravitaire qui met en jeu simultanément un échange dynamique avec le sol et une contre-direction vers le haut.

12 *« C'est comme une recherche d'équilibre du poids qui tombe, qui accepte d'aller vers la gravité, qui s'en va dans un ancrage plus au niveau du contact au sol qui, en même temps, quelque chose qui s'étire parce qu'on est en déséquilibre de côté »* (Savoirs expérientiels de EC-EAC38).

au premier cycle universitaire en danse à visée professionnalisante. Sa classe technique s'adresse à une vingtaine d'étudiants dans la tranche d'âge des vingt ans. Lors de l'Ede, EU choisit un moment où elle constate que l'ensemble du groupe a tendance à danser en appui sur l'avant de leurs pieds, ne parvenant pas à activer la chaîne musculaire postérieure de leur corps pour supporter l'ouverture latérale des bras. Elle en déduit un manque de conscience de leurs axes vertical et horizontal qui pose un problème généralisé de COORDINATION. En réponse à cette observation, EU opte pour un travail d'improvisation débutant au sol afin d'éveiller la sensation du poids de leurs masses (tête, thorax, bassin) par une modulation de leur respiration (FOND, flux postural) parce qu'elle a « *envie qu'ils se déposent, puis qu'ils sentent la lenteur, puis la pesanteur, puis le volume… puis qu'ils [re] lâchent* » (Ede22). Cette improvisation vise ainsi à favoriser une plus grande détente musculaire et une mobilité articulaire (FOND) dans les séquences dansées.

Allongés sur le dos, les genoux pliés, EU les invite à imaginer de l'eau s'écoulant du dessus des genoux vers les « contenants » que représentent métaphoriquement leur bassin et leur tête. Elle leur demande ensuite de laisser tomber les genoux d'un côté puis de l'autre, en les ramenant lentement au centre. Puis, elle leur propose de mobiliser leur tête en la tournant d'un côté et de l'autre pour sentir son poids. Elle termine par une improvisation au sol coordonnant le poids de la tête avec celui du bassin (COORDINATION).

Dès le début de cette improvisation, EU observe que la cage thoracique de plusieurs personnes ne se dépose pas sur le plancher : « *Je sens qu'ils ne sont pas en fusion avec le plancher, […], puis je sens que leur cage est juste comme à peine déposée* » (Ede24). Elle perçoit de la tension dans le haut de leur zone lombaire. Elle leur demande alors de respirer en mettant une main sur leur ventre, puis sur leur sternum. En circulant à travers le groupe, elle leur demande de remplir leur ventre (espace abdominal), puis de le dégonfler ; ensuite, d'inspirer en s'imaginant remplir tout l'espace autour de leur cœur en trois dimensions (espace thoracique). Elle leur propose enfin de moduler leur respiration en remplissant leur espace abdominal aux deux tiers, puis l'espace thoracique au tiers pour ensuite vider ces espaces en même temps. Cette activité de respiration favorise la prise de conscience du poids des masses du corps (tête, thorax et bassin).

Alors qu'elle est attentive au rythme de la respiration du groupe, EU décide par empathie kinesthésique de respirer lentement et profondément pour induire un ralentissement global du rythme respiratoire chez chaque étudiant. Dès lors, elle constate que plusieurs d'entre eux parviennent à relâcher le poids de leur tête, de leur thorax et de leur bassin au sol. Elle observe aussi que leurs genoux sont moins retenus par les muscles fléchisseurs, ce qui s'avère pour elle un indice de relaxation du bassin sur le sol (FOND, niveau tonique). C'est ainsi que cet exercice de respiration au sol favorise pour EU la prise de conscience du poids des masses du corps (tête, thorax et bassin) en mouvement.

Lorsqu'EU constate que l'ensemble du groupe a compris « corporellement » le poids de leurs masses au sol, elle les invite à explorer librement le poids de leur tête et de leur bassin afin de s'en servir comme *Momentum* pour changer de niveau dans l'espace (ENGAGEMENT) : « *Aller assis, à genoux, […] on va utiliser que ça, pour se faire bouger* » (Ede71). Dans cette exploration, elle remarque que plusieurs ont de la difficulté par la rigidité de leur corps et une action musculaire volontaire. Elle a une impression de recherche de performance plus qu'une recherche de détente au sol (FOND). Elle leur demande alors de prendre conscience de leur expiration pour les aider à retrouver leur poids. Elle leur demande aussi d'accélérer pour les aider à entrer dans des montagnes russes en alternant l'initiation du mouvement par le poids de leur tête et de leur bassin (COORDINATION). Elle porte alors attention à la manière dont les étudiants intègrent la vitesse sans abandonner l'idée du poids. En cours d'improvisation, elle leur dit de ralentir et de trouver une fin. Dans leur ralentissement, elle constate leur satisfaction et se dit qu'il faut qu'elle se serve de cette satisfaction à ralentir pour leur faire mieux comprendre le poids.

Pour guider ses étudiants dans l'éveil de leurs sensations du poids des masses au sol vers l'axe vertical, EU focalise sur la modulation de la respiration. Elle accueille d'abord les informations sensorielles qu'elle perçoit chez ses étudiants par une écoute de leur respiration et une observation fine de leur niveau tonique. Par empathie kinesthésique, elle s'engage ensuite dans une respiration sonore en insistant sur l'expiration. Il s'agit pour elle d'une clé qui aide son groupe à accéder à une plus grande détente musculaire en partant du sol et en allant progressivement vers l'axe vertical. EU accompagne son groupe en convoquant elle-même sa sensorialité et en induisant chez les étudiantes et étudiants une confiance en leur propre sensorialité dans le but d'enrichir et de nuancer leur mouvement dansé.

4. Discussion

À travers l'étude de ces quatre cas, nous constatons que les savoirs de l'OAM ont été mobilisés par les enseignantes comme des outils pour résoudre des problèmes rencontrés par les élèves dans leurs apprentissages. Une initiation à ces savoirs nourrit le « processus décisionnel » (Jimenez Olmedo, 2019) des enseignantes sur trois plans : praxique (savoir observer), éthico-relationnel (savoir dialoguer par le sensible) ainsi que didactico-pédagogique (savoir prendre le temps).

4.1. Savoir observer

Sur le plan praxique, nous avons constaté chez ces quatre participantes un raffinement de leur activité d'observation. Considérant que :

> l'observation est une activité centrale du processus décisionnel de l'enseignant de danse, le résultat de ce processus requiert la mobilisation d'un ensemble d'habiletés dans lesquelles sont impliqués non seulement les savoirs théorico-pratiques du danseur, mais aussi son raisonnement, son émotion, son intuition et son imagination, sans oublier que « décider c'est aussi s'engager, prendre des risques parfois et laisser une part au hasard ». (Heitz, 2013, p. 115, cité par Jimenez Olmedo et al., 2019)

Bien que l'activité d'observation soit déjà très sollicitée dans la formation et la pratique du danseur, le fait d'avoir été initiées à l'OAM semble favoriser chez les participantes une aptitude à laisser résonner le mouvement de l'apprenant dans leur propre corps, sans jugement, mais dans le but d'identifier et de comprendre ce qui se passe ; ainsi qu'une capacité attentionnelle qui leur permet d'identifier plus rapidement et précisément, dans le feu de l'action, un problème d'apprentissage du mouvement, à émettre une hypothèse explicative et à proposer une piste de solution à explorer par l'élève.

Par ailleurs, l'observation est intrinsèquement liée à l'action de sentir. Les sens, soit ici, la vue, l'ouïe, le toucher, fonctionnent selon un double mouvement : un premier mouvement qui est d'accueillir en soi, être touché, être affecté par la sensation elle-même, qu'elle vienne de notre propre corps, d'une autre personne ou d'un objet avec lequel nous sommes en relation. Puis, un deuxième mouvement qui consiste à laisser se diffuser une onde, un élan, en résonance avec ce premier mouvement. La notion de « résonance », reprise par Rosa (2018) en appui sur le phénomène neurobiologique des neurones miroirs (Rizzolatti et Sinigaglia, 2008), prend une dimension sociologique qui rejoint la relation enseignante-élève décrite par les quatre participantes :

> La résonance est une notion strictement relationnelle. [...] Les deux entités de la relation, situées dans un médium capable de vibration (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. (Rosa, 2018, p. 258)

La disponibilité de l'enseignant à ce qui est en train de se passer chez l'élève constitue donc une attitude indispensable pour intervenir de manière pertinente auprès de ce dernier.

4.2. Savoir dialoguer par le sensible

Sur le plan éthico-relationnel, les quatre enseignantes mobilisent abondamment leur sensorialité[13] (Merleau-Ponty, 1945 ; Vermersch, 2012) pour accueillir d'abord ce qui fait problème dans le mouvement des élèves (les tensions musculaires, les restrictions et résistances spatiales du mouvement, la retenue pondérale). Le fait de se fier à leurs propres sensations leur permet de reconnaître l'organisation sensorimotrice singulière de l'élève, ce que Godard nomme le « terrain fonctionnel » (Godard, 1990, p. 22), puis d'adapter leur intervention à partir de cette reconnaissance. Nous l'avons vu chez EP qui propose à l'élève de se stabiliser par son regard et ses bras et chez EC qui propose à l'élève de se repousser du sol pour s'engager sans peur dans l'espace.

Par ailleurs, nous constatons que le guidage « en faire et en dire » (Harbonnier-Topin, 2009) offert par les enseignantes vise à stimuler, chez les élèves, une relation multisensorielle à soi et à l'environnement. Les différentes situations pédagogiques proposées par les enseignantes favorisent, notamment, une disposition d'accueil des sensations chez leurs élèves en fermant les yeux, en passant par la respiration et la proprioception (poids), ou encore par l'imaginaire sensoriel : élément liquide (mer, eau), chaleur (soleil), texture (sable), mouvements (vague, spirale). Godard appelle ce dispositif d'accueil des sensations, autant dirigé vers soi que vers l'autre, la « fonction éthique dans le sensible », qui donne « la possibilité à l'autre de se sentir re-

13 Sensibilité d'ordre psychophysiologique ; ensemble des fonctions du système sensoriel. « Quand il s'agit de la conscience, je ne puis en former la notion qu'en me reportant d'abord à cette conscience que je suis, et [...] reprendre contact avec la sensorialité que je vis de l'intérieur » (Merleau-Ponty, 1945, p. 254).

connu et d'engager ainsi avec lui une relation réciproque » (Kuypers et Godard, 2021, p. 3).

L'appel à la dimension sensorielle fait partie intégrante de l'expérience des danseurs, comprenant que la modification de la qualité d'un geste passe par un travail sur le FOND sur lequel ce geste va s'inscrire. Ce FOND, au fonctionnement essentiellement réflexe, n'est accessible que par un changement de perception et par l'imaginaire qui l'alimente (Godard et Gromer, 1995).

4.3. Savoir prendre le temps

Sur le plan didactico-pédagogique, les quatre enseignantes reconnaissent explicitement qu'elles ont su accorder du temps à l'exploration kinesthésique des élèves pour leur permettre d'approfondir leurs apprentissages. Par exemple, EP prend le temps de modéliser son mouvement devant un élève en particulier, EC donne le temps à ses élèves d'explorer leur séquence de manière autonome, ES les invite à un temps de visualisation avant de refaire leur séquence et EU offre un temps d'exploration de leurs sensations du poids des masses. Elles ont toutes l'intention implicite d'encourager la perception kinesthésique subjective des élèves pour qu'ils dépassent l'aspect formel de leurs mouvements.

Comme le dit Rouquet, il est important d'« enseigner à chacun "l'essence du mouvement", non pas seulement la forme vide de sens, mais ce qui véritablement fait vibrer la forme » (Rouquet, 2004, p. 35). Cette éducation sensorielle, en favorisant la prise de conscience, engendre finalement une autonomie dans le processus d'apprentissage de l'élève.

Conclusion

Cette étude de quatre cas, fondée sur l'analyse de données d'explicitation de l'action pédagogique, contribue à mieux comprendre comment les enseignantes de danse activent, en interaction avec leurs élèves, leurs connaissances des savoirs de l'OAM pour « lire » et résoudre des problèmes d'apprentissage en mouvement.

Le fait d'être formées à l'OAM permet aux quatre participantes d'identifier rapidement, par l'observation, les caractéristiques du mouvement de l'élève, d'enrichir leur prise d'informations sensorielles et de construire du sens en reliant les différents observables entre eux. Elles sont alors en mesure de recourir à un langage incorporé et imagé pour mieux guider l'engagement de leurs élèves dans le mouvement. Enfin, ce guidage implique de prendre le temps de faire explorer le mouvement de façon autonome, favorisant ainsi chez les élèves la prise de conscience de leur propre sensorialité au profit de la qualité de leur mouvement dansé.

Ces résultats, sur les plans praxique, éthico-relationnel et didactico-pédagogique, pourraient encourager d'éventuelles révisions, sélections et actualisations des savoirs des programmes de danse au Québec, du primaire à l'université.

Références

Collod, A., Challet-Haas, J. et Brun, D. (2007). *Dossier Laban* [Partie ROM du DVD]. Ligne de sorcière, Centre national de documentation pédagogique.

Godard, H. (1990). À propos des théories sur le mouvement. *Marsyas, 16*, 19–23.

Godard, H. (1995). Le geste et sa perception. Dans M. Michel et I. Ginot (dir.), *La danse au XX*ème *siècle* (p. 224–229). Bordas.

Godard, H. (2013). *Fond / Figure : entretien avec Hubert Godard* [Interview]. La Manufacture. http://www.pourunatlasdesfigures.net/element/fond-figure-entretien-avec-hubert-godard

Godard, H. et Gromer, G. (1995). Aux sources et à l'horizon de la kinésiologie. *Notes Funambules, 4*, 5–21.

Godard, H. et Louppe, L. (1992). Le déséquilibre fondateur. Le corps du danseur : épreuve du réel. *Art Press, 13*, 138–143.

Harbonnier, N., Dussault, G. et Ferri, C. (2021). Un nouveau regard sur le lien fonction/expression en analyse qualitative du mouvement : l'Observation-Analyse du Mouvement (OAM). *Recherches en danse, 10*. https://doi.org/https://doi.org/10.4000/danse.4409

Harbonnier-Topin, N. (2009). *Autour de la proposition dansée. Regard sur les interactions professeur-élève dans la classe technique de danse contemporaine* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Conservatoire National des Arts et Métiers]. Paris. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00640042/document

Heitz, J.-M. (2013). La décision : ses fondements et ses manifestations. *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, 5*(1), 106–117.

Jimenez Olmedo, M. C. (2019). *L'intervalle décisionnel dans l'interaction enseignant/élève en contexte d'enseignement de la classe technique de danse* [Maitrise en danse, Université du Québec à Montréal]. Montréal. https://archipel.uqam.ca/13372/

Jimenez Olmedo, M. C., Raymond, C. et Harbonnier, N. (2019, 21-25 octobre). *L'intelligence du professeur de danse au travail*. Colloque international en didactique professionnelle « Former et développer l'intelligence professionnelle », Montréal.

Kuypers, P. et Godard, H. (2021). Le paysage que je respire - Un entretien avec Hubert Godard. *Nouvelles de Danse, 79*. https://contredanse.org/le-paysage-que-je-respire-un-entretien-avec-hubert-godard

Laban, R. (1994). *La maîtrise du mouvement essai* (traduit par J. Challet-Haas et M. Bastien). Actes Sud.

Laban, R. (2003). *Espace dynamique* (traduit par É. Schwartz-Rémy). Nouvelles de danse.

Laplantine, F. (2010). *La description ethnographique*. Armand Colin.

Loureiro, A. (2013). *Effort : l'alternance dynamique dans le mouvement*. Ressouvenances.

Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.

Perrin, J. (2012). *Figures de l'attention : cinq essais sur la spatialité en danse*. Les Presses du réel.

Rizzolatti, G. et Sinigaglia, C. (2008). *Les neurones miroirs*. Odile Jacob.

Rosa, H. (2018). *Résonance : une sociologie de la relation au monde* (traduit par S. Zilberfarb et S. Raquillet). La Découverte.

Rouquet, O. (2004). Erick Hawkins et son intérêt pour les sciences du mouvement *Balises, 2*, 33–40.

Thierno, L. (2021). L'autoconfrontation simple comme outil d'analyse des entraves et développements de l'action didactique en classe de français, *Annals of The University of Craiova, Series Psychology Pedagogy, 43*(2), 89–99.

Vermersch, P. (2019). *L'entretien d'explicitation*. ESF. (Original publié en 1994)

Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. PUF.

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

Lisa **Lefèvre**
HEP Vaud

Anne **Matthaey**
Académie de Strasbourg

JOURNAL DE RECHERCHE EN ÉDUCATIONS ARTISTIQUES
JOURNAL OF RESEARCH IN ARTS EDUCATION

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.

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

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 existentiale (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

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, le danse s'inscrit traditionnellement au sein des modules de didactique de l'éducation physique et sportive. Cogerino (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 française[1], 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 culturel[2]. 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 supérieur 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 ». Cogerino (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 (Cogerino, 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'INSPE 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, existentiale 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 Pembrooke (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 existentiale (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 corporels[3].

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 coconstruit[4] 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 culturelles[5].

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'expliciter 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 partaient 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

8.1.1. 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 étudiants 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 réactivité, 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

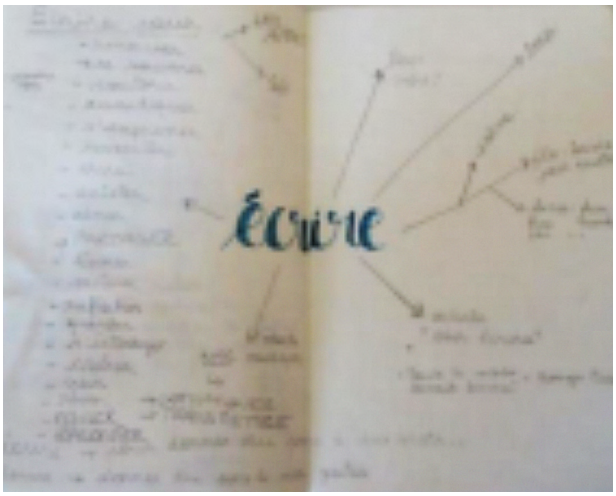
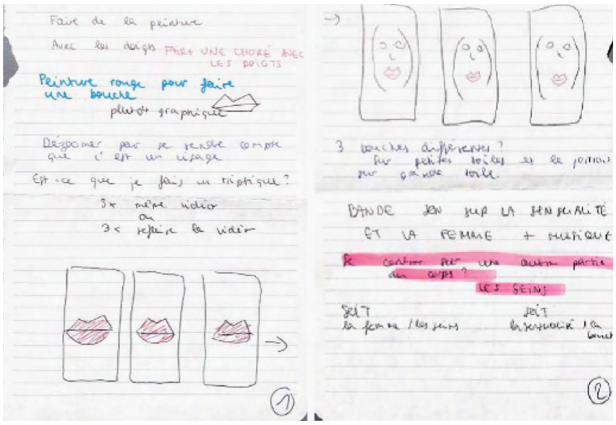


Figure 2
Extrait de notes ethnographiques de E5



8.1.2. 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 (Vermersch, 1994) est omniprésent et témoigne d'une expérience esthétique authentique et sensible. La création de l'autoportrait 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 entrainants, 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

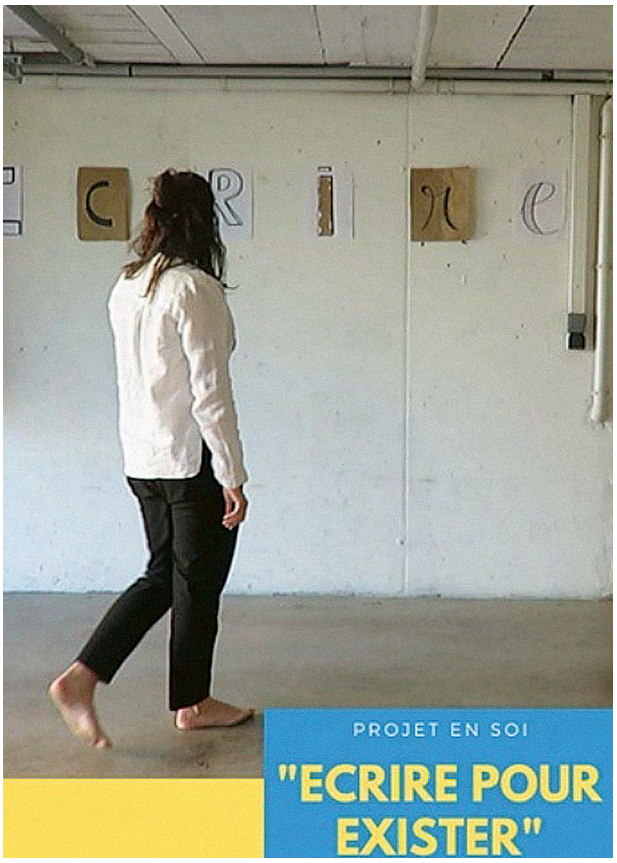
Au cours de cette aventure, les autres apparaissent comme des appuis sur et avec lesquels les étudiants partagent une expérience authentique et esthétique. Tous les étudiants partagent une rencontre avec l'altérité : « *Nous avons découvert nos camarades, mais nous nous sommes aussi découverts nous-même* » (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.

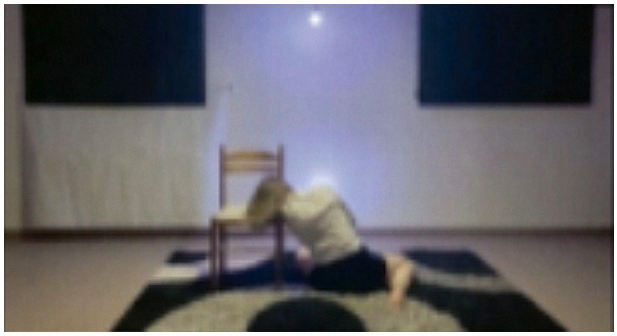
Figure 3
Photo extraite du journal de bord de E2 réalisé dans le garage



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 révèlent 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 étudiantes, 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 existentiale, 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'intercorporéité 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 corporéité 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/quaderni.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* (4e 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 existentiale, 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 énactive 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