



**HAL**  
open science

## Formes d'appropriation des savoirs et remaniements identitaires dans le processus de professionnalisation : le cas des étudiants préparant le diplôme d'état en danse.

Thérèse Perez-Roux

### ► To cite this version:

Thérèse Perez-Roux. Formes d'appropriation des savoirs et remaniements identitaires dans le processus de professionnalisation : le cas des étudiants préparant le diplôme d'état en danse. . B. Lenzen., D. Deriaz., B. Poussin., H. Dénervaud & A. Cordoba (Dir.). Temps, temporalités et intervention en EPS et en sport., Peter Lang, pp.153-174, 2016. hal-01716591

**HAL Id: hal-01716591**

**<https://hal.science/hal-01716591>**

Submitted on 23 Feb 2018

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Perez-Roux, T. (2016). Formes d'appropriation des savoirs et remaniements identitaires dans le processus de professionnalisation : le cas des étudiants préparant le diplôme d'état en danse. In B. Lenzen., D. Deriaz., B. Poussin., H. Dénervaud & A. Cordoba (2016). *Temps, temporalités et intervention en EPS et en sport* (pp.153-174). Berne: Peter Lang.

## **Formes d'appropriation des savoirs et remaniements identitaires dans le processus de professionnalisation : le cas des étudiants préparant le diplôme d'état en danse**

*Résumé : La formation préparant au diplôme d'état en danse dans les CEFEDM<sup>1</sup> interroge fortement l'acte d'enseignement. Elle provoque un certain nombre de transformations pour les étudiants en termes de rapport à la danse, au corps, à soi et aux autres, renvoyant à de puissants enjeux identitaires. Nous avons suivi six étudiantes de spécialité danse jazz durant leurs deux années de formation à visée de professionnalisation (2009-2011). Les entretiens semi-directifs réalisés ont permis de repérer les dynamiques d'appropriation des savoirs à et pour enseigner et la construction progressive des compétences professionnelles attendues en fin de cursus. La nécessité de (ré)assurance en termes de définition de soi (étudiant – danseur - futur enseignant) reste fortement combinée aux formes de reconnaissance d'autrui ; celles-ci se révèlent fondatrices pour envisager de nouveaux projets.*

*Mots clés : professionnalisation, savoirs, identité, enseignement, danse*

### **1. Introduction**

Notre contribution s'intéresse au processus de professionnalisation d'étudiants inscrits dans un Centre de Formation des Enseignants de Danse et de Musique (CEFEDM) relevant du Ministère de la culture, en vue d'obtenir un Diplôme d'Etat (DE). L'obtention de ce diplôme leur permettra d'enseigner la danse dans diverses structures associatives et, en tant qu'intervenant extérieur, au sein de l'Education Nationale. En ce sens, cette étude complète celle de Duval (2012) qui porte sur la formation des enseignants de la danse en milieu scolaire dispensée à l'Université du Québec à Montréal<sup>2</sup>.

Au moment de l'enquête présentée dans ce chapitre, la formation au Diplôme d'Etat en France se déroule sur deux années. Le recrutement pour accéder au cursus nécessite

---

<sup>1</sup> Centre de Formation des Enseignants de Danse et de Musique

<sup>2</sup> Au Québec, depuis 1981, les enseignants de la danse en milieu scolaire donnent leur enseignement à l'intérieur du curriculum de la formation générale des jeunes du primaire et du secondaire. Leur formation universitaire est à la fois disciplinaire, pédagogique et pratique. Elle contribue au développement de compétences tant artistiques que professionnelles (Duval, 2012, 56).

Perez-Roux, T. (2016). Formes d'appropriation des savoirs et remaniements identitaires dans le processus de professionnalisation : le cas des étudiants préparant le diplôme d'état en danse. In B. Lenzen., D. Deriaz., B. Poussin., H. Dénervaud & A. Cordoba (2016). *Temps, temporalités et intervention en EPS et en sport* (pp.153-174). Berne: Peter Lang.

d'être âgé d'au moins 18 ans et d'avoir réussi l'Examen d'Aptitude Technique (EAT<sup>3</sup>) dans l'option danse jazz, danse contemporaine ou danse classique.

En fin de 1<sup>ère</sup> année au CEFEDM, les étudiants passent trois modules théoriques (anatomie-physiologie, histoire de la danse et formation musicale). La validation de ces enseignements conditionne la possibilité de se présenter à l'épreuve de pédagogie spécifique à la fin de la 2<sup>ème</sup> année. C'est alors la compétence à enseigner qui est évaluée à partir d'épreuves pratiques : cours éveil-initiation et cours niveau avancé, suivi d'un entretien avec le jury. Ces épreuves permettent de repérer, à travers l'acte de transmission, l'intégration des savoirs et compétences construits sur la durée du cursus.

L'étude cherche donc à mettre en relation la manière dont les étudiants vivent ce parcours de professionnalisation progressive, les temps d'évaluation formative ou certificative et les formes de reconnaissance supposées / attendues dans une période de fragilisation des repères antérieurs. En effet, les contenus de formation provoquent un certain nombre de déplacements, entendus comme des transformations des représentations et des pratiques. Ces déplacements modifient le rapport à la danse, à soi et aux autres et renvoient à des enjeux identitaires : d'une part, dans la pédagogie, le statut du corps du danseur est (re)questionné en permanence autour des notions de technique, de lisibilité, de justesse, de présence, etc. ; d'autre part, l'appropriation des savoirs nécessaires à l'enseignement de la danse suppose de comprendre les fondements du processus enseigner/apprendre, de repérer la variété des tâches, des contenus et des démarches. Il s'agit, pour les élèves comme pour l'enseignant se formant, de se situer entre acquisition d'un vocabulaire technique spécifique et développement du potentiel créatif, propre à toute activité artistique.

## **2. Repères théoriques**

Prenant en compte les deux années de formation à visée de professionnalisation, l'étude tente d'éclairer les modalités d'appropriation des savoirs de la formation et les processus de construction identitaire (Perez-Roux, 2011) dans une période de transition qui réoriente les représentations et les pratiques initiales des formés.

---

<sup>3</sup> Pour des informations complémentaires sur cet examen : <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Disciplines-secteurs/Danse/Enseignement-formation-et-metiers-danse/L-Examen-d-Aptitude-Technique-EAT>

Perez-Roux, T. (2016). Formes d'appropriation des savoirs et remaniements identitaires dans le processus de professionnalisation : le cas des étudiants préparant le diplôme d'état en danse. In B. Lenzen., D. Deriaz., B. Poussin., H. Dénervaud & A. Cordoba (2016). *Temps, temporalités et intervention en EPS et en sport* (pp.153-174). Berne: Peter Lang.

### **2.1. Des processus de construction identitaire dans le temps de la formation**

En proximité avec d'autres recherches (Duval, 2012), au plan des problématiques étudiées et du cadre conceptuel mobilisé, notre entrée théorique se situe au carrefour d'une sociologie compréhensive et d'une approche psychosociologique. Ainsi, nous envisageons l'identité professionnelle des enseignants comme un processus complexe et dynamique situé à l'articulation de plusieurs dimensions, plus ou moins en tension, suscitant plusieurs registres de transactions<sup>4</sup> : entre continuité et changement, entre soi et autrui, entre unité et diversité (Perez-Roux, 2011). Tout d'abord, l'individu préserve le sentiment de rester le même au fil du temps et doit nécessairement s'adapter, en fonction de changements plus ou moins souhaités et/ou contrôlés : l'itinéraire professionnel intègre cet axe continuité-changement à travers un couplage entre histoire du sujet et modifications du cadre professionnel. Ce moment crucial de l'entrée dans le métier enseignant suppose des repères, en partie différents, que le débutant doit s'approprier. Comment préserve-t-il le sentiment de rester le même, de conserver ses valeurs tout en assumant un certain nombre de transformations nécessaires pour investir un nouveau rôle?

Par ailleurs, l'individu élabore une image de soi en relation (accord, tension, contradiction) avec celles que, selon lui, les autres lui attribuent : le sentiment de reconnaissance ou de non reconnaissance d'autrui qui en découle se révèle essentiel dans la construction identitaire. Comment l'étudiant prend-il en compte l'ensemble des regards croisés sur sa pratique (autres étudiants, élèves, formateurs, tuteurs de stage) ? Dans quelle mesure cela l'aide-t-il à se définir comme futur professionnel ?

Enfin, l'individu fait en sorte de conserver une cohérence interne (unité) tout en développant une relative diversité à travers de multiples ressources sur lesquelles il peut s'appuyer pour s'adapter à des situations changeantes. Quels registres de pensée et d'action les étudiants revendiquent-ils, quelles ressources mobilisent-ils pour trouver un

---

<sup>4</sup> Pour Dubar (1992), les transactions correspondent à des actions qui traversent la situation individuelle et nécessitent délibérations, ajustements et compromis : qu'elles soient d'ordre biographique ou relationnel, il s'agit pour le sujet de peser le pour et le contre, d'apprécier les avantages et les risques, d'échanger du possible contre de l'acquis.

Perez-Roux, T. (2016). Formes d'appropriation des savoirs et remaniements identitaires dans le processus de professionnalisation : le cas des étudiants préparant le diplôme d'état en danse. In B. Lenzen., D. Deriaz., B. Poussin., H. Dénervaud & A. Cordoba (2016). *Temps, temporalités et intervention en EPS et en sport* (pp.153-174). Berne: Peter Lang.

équilibre et conserver un sentiment de cohérence dans une période de formation où tant de nouveaux savoirs restent à construire ?

## **2.2. Des rapports aux savoirs, au corps et à la formation**

S'intéresser aux savoirs pluriels (théoriques, méthodologiques, pratiques) mobilisés dans le temps de la formation, nous amène à réinvestir la notion de « rapport au savoir ». Charlot (1997) la définit à partir du « *rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre [...]* Ce rapport inclut les représentations, envisagées comme des systèmes de relation, d'interprétation, ancrées dans un réseau de significations » (p. 93). La transposition de cette définition à notre étude paraît féconde à deux niveaux. Tout d'abord, à un niveau plus personnel, pour interroger le rapport au corps. Dans quel système de représentations du corps se situe l'étudiant entrant en formation : corps performant, porteur de sens, sensible ? Dans ses apprentissages antérieurs, l'étudiant a construit des savoirs du corps, le plus souvent inconscients, reliés aux codes, aux normes d'un style spécifique, en développant des univers de sens plus ou moins référés à une culture artistique. Faire de la danse jazz ou de la danse contemporaine amène à investir des motricités spécifiques. Le choix de tel ou tel style de danse reste fortement relié à des ancrages socio-culturels et à leurs imaginaires. En ce sens, pratiquer le jazz ou le contemporain n'ouvre ni sur le même rapport au corps, ni sur les mêmes esthétiques, ni sur les mêmes modes d'apprentissage (Faure, 2000). Selon l'auteur, en danse classique, « *l'organisation pédagogique dépend en grande partie du principe de perfectionnement morphogénétique par répétition et complexification des exercices* » (1999, p.86). Cette approche est aussi très fréquente en danse jazz. En danse contemporaine, une plus large variation des conditions d'apprentissage est proposée, « *en cherchant volontairement à éviter la reproduction systématique de modèles et le recours aux automatismes incontrôlés. Même s'il arrive que le style chorégraphique enseigné soit formel, le mode pédagogique réclame le plus souvent une capacité à s'adapter aux situations et à de nouvelles contraintes* » (p.87).

Par ailleurs, la définition du rapport au savoir peut se transposer (au moins en partie) au rapport à la formation. En fait, si l'entrée dans le métier se fait sur la base de représentations fondées sur des valeurs, elle est aussi portée par des discours, des cultures, des projections ancrées dans l'expérience de la danse. L'étudiant-e en formation

Perez-Roux, T. (2016). Formes d'appropriation des savoirs et remaniements identitaires dans le processus de professionnalisation : le cas des étudiants préparant le diplôme d'état en danse. In B. Lenzen., D. Deriaz., B. Poussin., H. Dénervaud & A. Cordoba (2016). *Temps, temporalités et intervention en EPS et en sport* (pp.153-174). Berne: Peter Lang.

intègre peu à peu le contexte et tente de s'y adapter. Mais ce processus, loin d'être linéaire, suppose des moments de remise en cause des représentations initiales ; il s'agit alors de les dépasser pour construire de nouvelles cohérences, nécessaires au développement des compétences pour enseigner (Wittorski, 2007). Ainsi, un certain nombre de représentations permettent aux étudiant-e-s de fonder, de justifier et de rationaliser leurs prises de positions vis-à-vis : des savoirs de, sur et autour de la danse ; du métier d'enseignant de danse ; des élèves ; de la logique de formation. S'attacher à leur émergence dans les discours permet de comprendre comment chacun-e construit un monde composite, entre professionnel et artistique, cherche à s'y orienter et à lui donner sens (Perez-Roux, 2008).

Enfin, il s'agit d'analyser les dynamiques d'appropriation et les formes d'engagement dans la formation (Kaddouri, 2006), les ressources, pragmatiques ou symboliques, mobilisées pour construire une identité professionnelle et se confronter aux diverses procédures d'évaluation qui organisent le parcours. Notre approche permet aussi de repérer les formes de continuité ou de discontinuité, dans les valeurs, les savoirs et les pratiques, conduisant à des remaniements identitaires plus ou moins assumés. Cette dynamique, inscrite dans l'expérience de la formation, peut être envisagée comme une série d'épreuves à la fois singulières et partagées (Martuccelli, 2006) qui jalonnent le processus de professionnalisation.

Les choix méthodologiques présentés ci-dessous permettent d'appréhender ce processus d'appropriation progressive et de saisir les remaniements identitaires en jeu.

### **3. Méthodologie**

Pour réaliser cette étude, nous avons recueilli plusieurs types de données qui seront diversement mobilisées dans cet article.

#### **3.1. Contexte de recueil des données**

En janvier de la première année de formation, nous avons proposé un questionnaire à quatre promotions d'étudiants (n=83). Ce dernier portait sur les parcours des étudiants et les raisons de leur choix d'orientation vers le DE, sur leurs représentations de l'enseignant de danse et sur leur conception de l'enseignement de la danse (Perez-Roux, 2014).

Perez-Roux, T. (2016). Formes d'appropriation des savoirs et remaniements identitaires dans le processus de professionnalisation : le cas des étudiants préparant le diplôme d'état en danse. In B. Lenzen., D. Deriaz., B. Poussin., H. Dénervaud & A. Cordoba (2016). *Temps, temporalités et intervention en EPS et en sport* (pp.153-174). Berne: Peter Lang.

Par ailleurs, nous avons suivi une promotion d'étudiants durant leurs deux années de professionnalisation<sup>5</sup> (septembre 2009 à juin 2011) pour tenter d'analyser les dynamiques d'appropriation et les formes d'engagement dans la formation, les ressources - pragmatiques ou symboliques - mobilisées pour construire une identité professionnelle d'enseignant et se confronter aux diverses procédures d'évaluation qui organisent le parcours jusqu'à l'obtention du DE (Perez-Roux, 2016, à paraître).

Enfin, dans ce même groupe, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs avec 6 étudiantes volontaires ayant choisi la spécialité Jazz : le premier s'est déroulé en juin 2010, après l'évaluation des différents enseignements ; le second en juin 2011, une fois passées les épreuves du diplôme d'état et avant d'en connaître les résultats. Une semaine avant cette deuxième rencontre, chaque étudiante a reçu la retranscription intégrale de son premier entretien.

Les deux grilles d'entretien, présentées ci-dessous, ont été élaborées en reprenant pour partie un certain nombre de thématiques et en intégrant les spécificités de la deuxième année.

**Grille d'entretien, étudiantes du CEFEDM, fin de 1<sup>o</sup> année, juin 2010 (après examens)**

1. Retour sur le parcours antérieur (acquisitions) et rapport à la formation (complément, contradiction, tension, etc.)
2. Motivation de départ pour cette formation et écarts repérés (surprises, points forts, manques, déceptions, etc.) ?
3. Contenus ou modes d'intervention des formateurs les plus stimulants ? Pourquoi ?
4. Transformations pendant l'année ? Progrès, difficultés, perspectives d'évolution ?
5. Relation au groupe des étudiants de première année, de deuxième année, des musiciens ?
6. Cohérence/pertinence de la formation au CEFEDM : quelle perception de l'intérieur ?
7. Image du métier de professeur de danse aujourd'hui ?
8. Attentes concernant la deuxième année de formation ?

---

<sup>5</sup> Le questionnaire proposé en janvier aux étudiants de la première année de formation intégrait une question ouverte rédigée en deux parties : « Pour vous, la pédagogie de la danse, c'est... », « Pour vous, la pédagogie de la danse, ce n'est pas... ». Les réponses ont ensuite été mises en commun et le chercheur a engagé une discussion avec les différents groupes d'étudiants interrogés pour pointer les éventuelles lignes de tension. Au-delà du questionnaire, nous avons procédé à un état des lieux en fin de première année, puis en début et fin de deuxième année de formation.

Enfin, nous avons recueilli des journaux de bord, dans lesquels nous invitons les étudiants à pointer les « nouvelles » questions sur la pédagogie de la danse en début de deuxième année puis durant le temps d'appropriation suscité par le dispositif en alternance : stages et retour au centre (Perez-Roux, 2016, à paraître).

Perez-Roux, T. (2016). Formes d'appropriation des savoirs et remaniements identitaires dans le processus de professionnalisation : le cas des étudiants préparant le diplôme d'état en danse. In B. Lenzen., D. Deriaz., B. Poussin., H. Déneraud & A. Cordoba (2016). *Temps, temporalités et intervention en EPS et en sport* (pp.153-174). Berne: Peter Lang.

9. Perspectives ?

**Grille d'entretien, étudiantes du CEFEDM, fin de 2<sup>e</sup> année, juin 2011 (post épreuves du DE)**

1. Un an après le premier entretien (retranscrit intégralement), quelles évolutions repérées ?
2. Epreuves du DE et regard sur la formation ?
3. Relation au groupe des étudiants de première année, de deuxième année, des musiciens ?
4. Image du métier de professeur de danse aujourd'hui ?
5. Sentiment de légitimité/reconnaissance sur la base des retours des formateurs, des élèves (stages), des pairs, de la famille, etc.
6. Se définir (se caractériser) comme enseignante (atouts, qualités, craintes, envies, etc.) ?
7. Comment est envisagée à présent la pratique de danseuse ?
8. Autres espaces investis (ou à investir) pour un équilibre de vie ?
9. Perspectives ?

Notre contribution portera prioritairement sur l'analyse de ces entretiens inscrits dans la temporalité de la formation, c'est-à-dire sur deux années.

### **3.2. Participants à l'étude**

Parmi les 83 étudiant-e-s ayant répondu au questionnaire, 10% seulement (8) sont des hommes. 34 sont inscrits dans l'option Danse contemporaine (DC) et 49 dans l'option Danse Jazz (DJ).

Les 2/3 des DC et 7/8 des DJ ont une expérience d'enseignement avant d'entrer en formation. Celle-ci se poursuit parfois durant le cursus au CEFEDM : 34 étudiant-e-s ont déjà assuré un cours sur un an ou plus et 13 ont donné un cours régulier pendant au moins 2 mois. Les autres font état de quelques remplacements, d'interventions lors de stages de danse ou d'autres expériences comme l'animation en centres de loisirs, ayant permis de proposer cette activité. Au niveau du cursus scolaire et universitaire, la quasi-totalité est titulaire du Baccalauréat (7 étudiant-e-s sont passé-e-s par un BEP). Au final, 12 ont obtenu un bac professionnel, 39 un bac général, 9 ont un niveau bac +2 (BTS, DUT), 19 sont titulaires d'une licence et 5 d'un master.

Enfin, les parcours de danse sont assez contrastés. La moitié des étudiant-e-s interrogé-e-s a bénéficié d'une année de préparation pour passer l'EAT (Epreuve d'Aptitude Technique). Sur l'ensemble des réponses, 24% des étudiant-e-s (23) ont une expérience

Perez-Roux, T. (2016). Formes d'appropriation des savoirs et remaniements identitaires dans le processus de professionnalisation : le cas des étudiants préparant le diplôme d'état en danse. In B. Lenzen., D. Deriaz., B. Poussin., H. Dénervaud & A. Cordoba (2016). *Temps, temporalités et intervention en EPS et en sport* (pp.153-174). Berne: Peter Lang.

d'interprète ; 53% (45) ont suivi une formation artistique dans une école « reconnue » pour la formation du danseur. Les autres se sont formé-e-s au sein d'associations diverses, implantées sur l'ensemble du territoire régional et sur des durées plus ou moins longues. Les 6 étudiantes suivies sur deux années sont représentatives de ces profils, à une caractéristique près : toutes ont choisi la spécialité danse jazz<sup>6</sup>.

### **3.3. Outils et modalités d'analyse de données**

Le traitement des corpus d'entretiens, retranscrits intégralement, a été réalisé à partir du logiciel conçu par Max Reinert pour analyser les principaux « mondes lexicaux<sup>7</sup> » d'un corpus de textes (logiciel ALCESTE 4.8 : Analyse des Lexèmes Co-occurents dans les Énoncés Simples d'un TEXte"). Ce logiciel permet : « *l'analyse distributionnelle à l'intérieur d'un seul discours, considéré individuellement, pour mettre en évidence certaines corrélations entre la langue et d'autres formes de comportement. Ce n'est pas tant les différences des distributions lexicales entre auteurs [ici étudiants] qui nous intéressent que la dynamique discursive du groupe en tant que groupe, le corpus étant considéré comme un discours unique* » (Reinert, 1997, p. 1).

L'objectif de cette analyse est d'obtenir les énoncés du corpus étudié les plus fréquents, grâce au repérage des cooccurrences des mots et/ou de leurs racines afin d'en dégager les mondes lexicaux. Le classement proprement dit des énoncés est obtenu à l'aide d'une procédure statistique : la classification descendante hiérarchique qui est une technique dérivée de l'analyse factorielle des correspondances. Nous faisons l'hypothèse, avec l'auteur de ce logiciel, que l'analyse des traces lexicales d'un ensemble d'énoncés peut permettre de différencier globalement les thèmes les plus prégnants.

L'utilisation de ce logiciel permet donc de mettre en évidence les univers de sens, investis par les énonciateurs. « *C'est la redondance des traces lexicales qui permet de repérer les lieux les plus fréquentés [...] par les énonciateurs [...] Ces mondes lexicaux sont donc des traces purement sémiotiques inscrites dans la matérialité même du texte. En eux-mêmes, ils sont indépendants de toute interprétation* » (Reinert, 1997, p. 5). Mais, ils prendront sens à travers une activité interprétative. Celle-ci s'organise à partir de plusieurs

---

<sup>6</sup> Ces six étudiantes ont accepté un suivi sur deux années et étaient disponibles aux périodes proposées par la chercheuse pour réaliser les entretiens.

<sup>7</sup> Les mondes lexicaux, considérés dans leur ensemble, constituent des univers de sens traversés par l'ensemble des répondants mais dans lesquels certains individus émergent plus fortement.

Perez-Roux, T. (2016). Formes d'appropriation des savoirs et remaniements identitaires dans le processus de professionnalisation : le cas des étudiants préparant le diplôme d'état en danse. In B. Lenzen., D. Deriaz., B. Poussin., H. Dénervaud & A. Cordoba (2016). *Temps, temporalités et intervention en EPS et en sport* (pp.153-174). Berne: Peter Lang.

opérations : à l'échelle du groupe enquêté, les mondes lexicaux sont établis sur la base de mots à plus fort Khi2. Dans cette base, les énoncés verbaux font l'objet d'une attention particulière pour catégoriser la classe. Par ailleurs, nous prenons en considération les mots correspondant à une absence de Khi 2 significative. Les différentes classes (ou catégories) ont été reconstruites à partir des caractéristiques significatives. Le sens a ensuite été affiné en prenant en compte les Unités de Contexte Élémentaire (UCE) qui s'y rattachent ; cette opération recontextualise les énoncés et diminue des effets d'interprétation. Une classification double a permis de traiter 48% des UCE pour le corpus de 2010 et 63% des UCE pour celui de 2011<sup>8</sup>.

Dans les deux traitements effectués sous Alceste, plusieurs classes (renvoyant aux mondes lexicaux) apparaissent. Les entretiens réalisés en juin 2010 s'organisent autour de 3 classes ; ceux réalisés en juin 2011 se répartissent en 4 classes. Nous les présentons en début de chaque sous-partie. L'interprétation des mondes lexicaux s'appuie sur les autres recueils de données qui aident à donner du sens aux énoncés repérés par le logiciel.

## 4. Résultats

### 4.1. La danse à l'épreuve de la formation

Dans le corpus recueilli en juin 2010, trois mondes lexicaux (ou catégories) apparaissent. Le premier, qui réunit 44% des UCE (classe 3), renvoie au parcours antérieur et à la manière dont s'est élaboré progressivement le projet de devenir enseignant-e. Le second monde lexical (42% des UCE, classe 1) réactive l'expérience de la formation. La dernière catégorie (14% des UCE, classe 2) concerne plus spécifiquement la pratique de la danse.

#### 4.1.1. La danse : entre parcours hétérogènes et choix de professionnalisation

Le premier monde lexical (44% des UCE, classe 3) s'organise autour des parcours qui ont conduit les étudiantes à s'orienter vers la préparation au DE. Les analyses font état d'expériences de pratique de danse diverses, parfois discontinues (périodes d'arrêt) et le plus souvent dans des structures associatives. Dans le groupe des six étudiantes suivies,

---

<sup>8</sup>. Ces pourcentages, relativement faibles, donnent des tendances qui sont vérifiées et complétées avec l'analyse qualitative et thématisée des entretiens que nous ne pouvons développer dans le format de cet article.

Perez-Roux, T. (2016). Formes d'appropriation des savoirs et remaniements identitaires dans le processus de professionnalisation : le cas des étudiants préparant le diplôme d'état en danse. In B. Lenzen., D. Deriaz., B. Poussin., H. Dénervaud & A. Cordoba (2016). *Temps, temporalités et intervention en EPS et en sport* (pp.153-174). Berne: Peter Lang.

deux ont réalisé un parcours dans des écoles reconnues au niveau national. Deux autres ont découvert cette activité plus tardivement, après en avoir pratiqué d'autres. Si les énoncés mettent en relief un rapport passionnel (voir existentiel) avec la danse, le détour par les parcours permet de repérer des appréhensions en termes de niveau attendu, de savoirs techniques plus ou moins acquis.

Enfin, pour répondre à la pression parentale concernant l'insertion professionnelle ou parce que le projet d'enseigner la danse n'est pas encore mis en perspective, certaines ont suivi une première formation dans un autre domaine (CAP petite-enfance, CAP d'esthétique, BP préparatrice en pharmacie) qui a pu les éloigner d'une pratique assidue de la danse. Dans tous les cas, le désir de danser et de devenir enseignante semble s'être précisé et l'ensemble des énoncés converge vers une forte implication dans ce projet de professionnalisation. En conséquence, chacune revisite son parcours en repérant les ressources qui l'aideront à construire les compétences visées: connaissance des enfants, qualités d'animation, expérience professionnelle dans les métiers du soin ou de la relation, viennent en quelque sorte s'agréger aux savoirs de la danse qui ont prévalu aux choix d'orientation ou de réorientation.

#### 4.1.2. Les savoirs de la formation : diversité des processus d'enseignement-apprentissage

Le second monde lexical (42% des UCE, classe 1) réactive l'expérience de la formation. Les étudiant-e-s découvrent d'autres démarches que celles vécues jusqu'alors, à travers les propositions des enseignants du CEFEDM. Certain-e-s intervenant-e-s génèrent des formes d'identification et confortent les idéaux formulés en début de cursus<sup>9</sup> : « *Mon rêve ? Si on pouvait me dire tu es comme A. [enseignante intervenant dans la formation] Ouah ! Après, je sais que je serai jamais comme elle. On est deux personnes complètement différentes* » (Violaine<sup>10</sup>, 25 ans, niveau Bac+2, préparatrice en pharmacie). Les enseignants invitent aussi à questionner ces démarches pour clarifier la manière d'envisager la pédagogie : « *B. nous donnait pas tout comme ça : 'hop, voilà, c'est ça, il*

---

<sup>9</sup> Des idéaux professionnels sont repérables au terme de quelques mois de formation (janvier). Parmi les trois choix possibles dans les items proposés, deux réponses sont largement valorisées : pour les étudiant-e-s, l'enseignant idéal « construit des contenus adaptés à la diversité des élèves » (53%) et « maîtrise une ou des techniques » (45%). À ce portrait sont associées des qualités : l'enseignant de danse doit être « disponible » (85%) et « stimulant » (84%) (Perez-Roux, 2016, à paraître).

<sup>10</sup> Les prénoms des étudiantes interrogées ont été attribués par le chercheur.

*faut apprendre ça'. Il nous faisait chercher et je trouve que c'est important de ne pas tout donner aux élèves. C'est bien qu'ils cherchent aussi ! »* (Béatrice, 21 ans, niveau bac et CAP Petite enfance). D'autres formateurs/trices semblent constituer plutôt des contre-modèles : *« On a vécu des choses très différentes. Par exemple avec C., on avait le sentiment des fois d'être dans une position d'élèves mais dans le sens négatif [...] Certains attendent qu'on reste à notre place de bébés, surtout, pour appuyer le fait que le prof est bien dans ses baskets. Moi, c'est pas du tout ma manière de voir les choses »* (Marie, 23 ans, Bac danse, expérience d'enseignement). Ce côté infantilisant de la formation est ressenti d'autant plus violemment que Marie pense avoir construit, à travers des remplacements sur des durées longues, certaines compétences pédagogiques et didactiques.

Par ailleurs, cette catégorie met en avant un questionnement sur le corps lié à la découverte des autres étudiants, de leur diversité en termes d'appropriation du mouvement, et des spécificités motrices liées aux styles de danse (jazz et contemporain). Comme l'évoque Marie, le groupe en formation est hétérogène : *« on vient tous d'horizons complètement différents, donc il y a un moment où on n'a pas la même manière d'investir le mouvement, de penser les choses »*. Cette hétérogénéité peut générer des incompréhensions mais peut aussi constituer une richesse car elle crée des prises de conscience sur la manière singulière d'aborder la danse et sur d'autres registres potentiels : *« c'est une énorme différence... mais c'est aussi super intéressant de travailler avec des gens qui font une autre spécialité. Par exemple D. a dit : Lola, tu vas faire le mouvement avec Julie et en fait, je me suis rendue compte que je le faisais pas du tout de la même manière qu'elle, alors que c'est elle qui nous l'avait appris... Et les autres étaient stupéfaits et ils disaient : les mouvements concrètement sont à peu près les mêmes, la forme est la même, mais ça passe pas du tout par le même endroit, le même chemin »* (Lola, 23 ans, niveau bac, pratique le chant). Les ateliers conjoints danseurs-musiciens sont aussi l'objet de découverte : *« très intéressants, les projets danseurs-musiciens ! On se confronte à des méthodes de travail différentes. Ils donnent des cours à une personne, nous à un groupe, donc là, y a rien à voir. Ils ont une pratique aussi assez classique, pas nous »* (Violaine) // *« Danseurs musiciens, on ne fonctionne pas du tout de la même*

*manière. Eux, ils vont organiser les choses d'une autre façon que les danseurs »* (Aurélié, 26 ans, niveau licence, formation en STAPS<sup>11</sup> puis réorientation danse).

Ces rencontres, lors des temps de formation commune danseurs-musiciens, interrogent la future pratique pédagogique dans ses fondements : quelles démarches pour faire vivre les contenus en prenant en compte les spécificités des apprenants ? En deuxième année, la spécificité du jazz ou du contemporain redevient centrale au moment des mises en situation, mais les étudiant-e-s ont progressivement acquis une réflexion sur les enjeux de tel ou tel choix didactico-pédagogique.

#### 4.1.3. Le corps requestionné : entre savoirs techniques et pédagogiques

Le dernier monde lexical que nous souhaitons analyser (14% des UCE, classe 2) concerne plus spécifiquement la pratique de la danse et la manière d'investir le mouvement. Cette question revient fréquemment dans l'ensemble des entretiens, combinée avec le sentiment d'un manque de cours techniques durant la première année de formation au CEFEDM. Aurélié, peu confiante quant à son niveau d'expertise en danse, vit une frustration liée au manque de pratique et fait état de fortes inquiétudes sur ce point : *« on ne danse plus vraiment en fait, on est dans une espèce d'analyse... et moi je me suis perdue là-dedans... J'arrivais plus à me retrouver, à retrouver mes sensations [...] Techniquement, j'ai l'impression d'avoir régressé... en fait je danse moins donc, du coup, je peux moins prendre conscience des choses que j'ai acquises, mais en tous cas, j'ai l'impression d'avoir perdu [...] J'espère que l'année prochaine je vais réussir à me trouver parce que c'est pas facile de trouver sa gestuelle, sa technique, d'avoir quelque chose à soi qu'on puisse transmettre »*. Cette tension entre « perdre » et « (re)trouver » organise le rapport au corps (à soi), en lien avec la formation et le futur métier. Lola, plus rassurée sur son niveau technique (notamment en se comparant à d'autres étudiantes qu'elle juge en difficulté), s'investit différemment dans les contenus de formation : *« moi, je suis vraiment dans mon truc. Il faut que j'essaie de danser à fond, d'évoluer, puisque c'est quand même le but de notre présence en cours. Et dans les cours de C. moi, j'ai l'impression qu'il y a beaucoup de technique, beaucoup de travail sur le corps pour la technique, pour évoluer techniquement »*. La question de l'interprétation est aussi présente dans ce rapport au corps revisité : *« on a beaucoup fonctionné par reproduction,*

---

<sup>11</sup> Sciences et Techniques des Activités Physiques et sportives

Perez-Roux, T. (2016). Formes d'appropriation des savoirs et remaniements identitaires dans le processus de professionnalisation : le cas des étudiants préparant le diplôme d'état en danse. In B. Lenzen., D. Deriaz., B. Poussin., H. Dénervaud & A. Cordoba (2016). *Temps, temporalités et intervention en EPS et en sport* (pp.153-174). Berne: Peter Lang.

*même si on nous demande de composer de petites choses, il faut quand même trouver sa gestuelle à soi, et l'assumer en plus... Il faut réussir à prendre des éléments techniques pour y mettre sa saveur, sa couleur, sa propre gestuelle. Je crois que c'est le plus difficile* » (Aurélie).

Enfin, dans cette catégorie, on repère l'émergence de problématiques d'ordre pédagogique: « *comment est-ce qu'on peut organiser un cours avec des enfants qui soit ludique et en même temps avec un travail de fond technique et aussi un travail artistique ?* » (Caroline, 26 ans, niveau bac, CAP esthétique et expérience professionnelle dans divers secteurs). Au moment où s'amorce le passage vers la deuxième année au CEFEDM, axée sur des mises en situation d'ordre pédagogique, les craintes de ne pas assurer ce nouveau rôle sont présentes. Elles attestent d'une prise de conscience des transformations nécessaires pour devenir enseignant. Le corps est bien présent mais sa nécessaire lisibilité porte d'autres enjeux pour les étudiants : « *avant, je pense que j'étais pas aussi pointilleuse musicalement. J'étais peut être pas très juste non plus... et un truc auquel je tiens maintenant, c'est d'être claire, très claire sur la gestuelle que je montre* » (Aurélie). Dans cet univers lexical, les notions de justesse, de lisibilité/clarté du mouvement semblent prendre le pas sur l'acquisition de techniques (orientation prioritaire en début de formation).

Comment évoluent ces problématiques durant la deuxième année, visant à la fois la professionnalisation des étudiantes et la validation du DE ?

#### **4.2. La formation entre appropriation de nouveaux savoirs et construction identitaire**

Dans le corpus recueilli en juin 2011<sup>12</sup>, quatre mondes lexicaux apparaissent. Le premier (27% des UCE, classe 3) rend compte de la double expérience de la pédagogie en insistant sur la richesse de la dimension relationnelle. Le second (34% des UCE, classe 2) s'organise autour du processus de professionnalisation et de la validation de la formation. La troisième catégorie (14% des UCE, classe 1) revient sur le nouveau positionnement des étudiantes construit dans ce temps de transition vers l'enseignement. Enfin, le dernier

---

<sup>12</sup> Ce corpus comptabilise seulement 5 entretiens. En effet, Aurélie, interviewée en juin 2010 a interrompu la formation au CEFEDM en début de deuxième année pour danser dans une compagnie en région Bretagne.

Perez-Roux, T. (2016). Formes d'appropriation des savoirs et remaniements identitaires dans le processus de professionnalisation : le cas des étudiants préparant le diplôme d'état en danse. In B. Lenzen., D. Deriaz., B. Poussin., H. Déneraud & A. Cordoba (2016). *Temps, temporalités et intervention en EPS et en sport* (pp.153-174). Berne: Peter Lang.

monde lexical (25% des UCE, classe 4) met en relation un univers de sens lié à la danse dans sa dimension à la fois artistique et pédagogique et ouvre sur les projets d'avenir.

#### 4.2.1. Expérience partagée de la pédagogie et compétences relationnelles

Le premier monde lexical (27% des UCE, classe 3) met en lumière l'importance de la sphère relationnelle dans l'acte d'apprentissage, que cela concerne l'étudiant en formation ou l'enseignant en stage donnant des cours à des publics divers. Au-delà de l'échange et du plaisir à partager des propositions et des registres, il s'agit d'apprendre à enseigner en se confrontant à ses propres limites comme aux problèmes d'apprentissage des élèves. Réussir à s'adapter fonde le sens du travail et donne aux étudiantes le sentiment de progresser : *« après, tout dépend de comment on amène les choses et si on peut les rendre accessibles... que ce soit pas une montagne ou un fossé énorme »* (Caroline).

Des moments de bonheur sont évoqués : ils renvoient au sentiment de justesse dans la transmission d'un geste, d'une énergie, d'une intention, mais aussi à l'adhésion des élèves qui légitime l'enseignant dans sa fonction. Caroline revient sur l'expérience de stage qui révèle des possibles, à la fois pour elle-même et pour ses élèves : *« en fait, j'ai réussi à faire en sorte qu'ils aiment, qu'ils apprécient et donc, en sortant du cours, tout le monde était heureux, ils avaient pourtant fait quelque chose qui était, a priori, pas accessible pour eux »*.

Les énoncés reviennent aussi très largement sur le groupe de pairs et son évolution, sur le soutien que certains ont pu apporter dans tel ou tel passage à vide, sur l'écoute, sur l'altérité nécessaire dans un parcours de formation qui engage la personne et la pousse parfois hors de ses zones de confort. Une certaine nostalgie traverse des discours : les échanges avec les étudiants de première ont été moins fournis, les mises en situations avec les étudiants musiciens moins fréquentes alors qu'elles constituaient une ressource stimulante : *« on a eu une semaine transversale avant Noël et pour moi, c'était la meilleure semaine de travail avec les musiciens, c'était incroyable ! »* (Lola). Cette catégorie donne à comprendre l'expérience de la pédagogie dans sa complexité : donner et recevoir, partager avec les étudiants, tout en trouvant son autonomie d'enseignante : *« c'était important que ça finisse sur une belle chose avec les gens avec qui j'étais, une belle note. Ouais, j'étais hyper heureuse de ça, de la relation qu'on avait construite »* (Caroline). Des compétences relationnelles sont ainsi mises en avant ; elles semblent

Perez-Roux, T. (2016). Formes d'appropriation des savoirs et remaniements identitaires dans le processus de professionnalisation : le cas des étudiants préparant le diplôme d'état en danse. In B. Lenzen., D. Deriaz., B. Poussin., H. Déneraud & A. Cordoba (2016). *Temps, temporalités et intervention en EPS et en sport* (pp.153-174). Berne: Peter Lang.

traverser toutes les sphères : celle de la pratique de danse pour soi, avec les autres, et pour les autres.

#### 4.2.2. Processus de professionnalisation et validation des compétences

Le second monde lexical (34% des UCE) souligne le processus d'appropriation des savoirs. Dans cette catégorie, les énoncés de deux étudiantes sont repérables. Béatrice évoque des moments de découragement : « *il y a tellement de choses à acquérir. On a l'impression qu'on n'arrivera jamais à être capable de tout faire. A un moment j'ai vraiment cru que j'allais abandonner et pourtant, je suis habituée à être en contact avec les enfants* » ; elle revient aussi sur les moments de réussite, sans perdre de vue leur relative fragilité : « *et puis en stage, il y a eu un jour où le cours s'est très bien passé, donc du coup ça motive, c'est super... ça marche parce qu'on est dans un état [de danse], on est concentré, on réagit de telle façon, les élèves sont attentifs... mais on se rend compte que ça peut vite redescendre!* ». De son côté, Marie, qui a déjà une expérience d'enseignement, positionne ses avancées dans différents registres : « *à un moment donné, il faut prendre ce risque d'y aller vraiment, d'entrer dans des aspects techniques [...] au niveau péda, c'est important que le jury voit qu'on est en mesure, avec un groupe qui devient électrique, de se positionner, d'arriver à poser les choses [...] A un moment donné, dans ce cadre (examen), il faut arriver à glisser sa patte, ce qui va montrer au jury qu'on a un parti-pris sur telle ou telle chose et faut l'assumer aussi* ».

L'épreuve de la validation<sup>13</sup> est vécue comme un moment de réalisation de soi, permettant un regard rétroactif sur le parcours et sur les acquisitions de l'enseignante / des élèves : « *il y a eu l'examen blanc qui s'est plutôt bien passé pour moi, et ensuite ça a suivi son cours* » (Lola) // « *là, par rapport aux UV blancs, j'avais plus de matière<sup>14</sup>, j'ai réussi à finaliser, ils étaient autonomes. Enfin, j'ai vu vraiment des changements par rapport à l'écoute, par rapport à plein de choses* » (Marie) // « *je me suis rendue compte que je faisais des remarques qu'avant j'étais incapable de faire, et en plus, dans l'instant, en direct quoi!* » (Violaine) // « *le jour de l'examen, j'ai l'impression que tout s'est fait naturellement. Je rebondissais sur ce que faisaient les enfants, , moi-même j'arrivais à aller plus loin, ou à faire quelque chose que j'avais pas prévu* » (Béatrice). Ce sentiment

<sup>13</sup> Epreuve de pédagogie spécifique à la fin de la 2ème année : cours éveil-initiation et cours niveau avancé, suivi d'un entretien avec le jury.

<sup>14</sup> La « matière » renvoie ici au vocabulaire dansé (technique, matériaux) et à la manière de le proposer aux élèves.

de progression ou de confirmation de compétences déjà repérées s'accompagne de nouveaux questionnements liés à des prises de conscience et ouvre sur des pistes de développement : « *je me rends compte que je dis pas mal de choses, je donne beaucoup d'indications mais quand je vois que quelqu'un n'y arrive pas forcément, je vais lui dire les choses... mais je vais pas approfondir* » (Lola) // « *je dois chercher à ce que l'élève aille plus loin, ne pas le mettre dans un confort mais le valoriser aussi... j'ai envie qu'à travers la danse, il y ait des valeurs de respect, de l'écoute* » (Caroline).

#### 4.2.3. La délicate construction du soi-enseignant

Dans la classe 1 (14% des UCE), les énoncés pointent certaines difficultés rencontrées dans le processus de formation pédagogique, difficultés liées à un manque ou à une perte de repères : « *pour moi, c'était très difficile la construction d'un cours d'enfants dans les normes, enfin, en 30 mn. Ça a été très difficile parce que j'avais pas de repères. J'ai eu un beau passage à vide après le tutorat* » (Caroline). Pour Marie, qui a déjà une expérience d'enseignement, les remises en question de son travail auprès des élèves bousculent les repères construits par ailleurs : « *ça a été super difficile parce que du coup, moi j'étais un peu perdue. J'avais la sensation, du coup de me retrouver formatée [...] c'est hyper déstabilisant au départ quoi et ça, ça questionne beaucoup* ». En même temps, les discours donnent à comprendre la manière dont les compétences ont pu se construire: « *c'était bien parce que [pendant la formation] on avait la posture d'élève, d'observateur et de professeur. Donc à chaque fois, même si on est élève, on a ce regard un peu de prof, parce que ça nous aide à nous situer en fait !* » (Lola). Ce travail d'appropriation est associé à une remise en synergie des différents temps de la formation en alternance : « *dans les mises en situations qui ont suivi le stage, j'ai retrouvé les sensations que j'avais pu avoir en tutorat et là, je me dis : c'est bon, je ne suis pas perdue !* » (Marie) // « *Dans l'année, tu as le retour des formateurs sur ta pratique pédagogique et tu as ton propre retour. C'est systématique cette boucle qui revient. Ça c'est lourd, c'est pesant... et en même temps, c'est formateur. Ça t'oblige à te justifier sur tes choix mais ça t'amène aussi à avoir un propre regard sur toi, à mieux te connaître* » (Caroline). Au final, on repère dans nombre d'énoncés, la construction progressive de choix pédagogiques plus assumés et d'une danse singulière, sorte de signature qui rend compte, symboliquement, d'une véritable identité d'enseignant-e de danse : « *il fallait assumer ses propositions, assumer*

*sa place, ne pas avoir peur de se tromper ou de ne pas être parfait et ça, c'était très difficile pour moi au début » (Caroline) // « Ma tutrice, elle me dit pas : 'dans ta démonstration ou dans ta variation, tu aurais dû etc.'... mais : 'dans les indications que toi tu nous as données, il manquait l'univers sur lequel tu nous emmènes d'habitude' » (Violaine) // « Le remplacement de deux mois que j'ai fait, aussi, ça m'a aidée à prendre confiance en moi. Je me suis retrouvée face à des élèves [dans une association] et je me suis dit : voilà, ils viennent là une fois par semaine, c'est leur passion, ils ont vraiment hâte et moi le suis LA prof de danse [...] Et puis d'avoir de vrais élèves, chaque semaine, dans une classe du primaire, c'est différent mais d'y être confrontée, j'ai eu le sentiment de prendre ma place vraiment, en tant que prof » (Béatrice). On repère ici la construction du soi-enseignant à partir du sentiment de reconnaissance d'autrui.*

#### 4.2.4. Au-delà des clivages entre artistique et pédagogique

De manière complémentaire, l'analyse de la classe 4 (25% des UCE) montre combien cette réassurance légitime l'accès à l'univers de l'enseignement, tout en renforçant les liens entre pédagogique et artistique qui ouvrent sur des projets d'avenir. Tout d'abord, le mémoire est investi comme un moyen de creuser des problématiques d'ordre pédagogique/artistique : *« dans mon mémoire, je me suis intéressée à la relation musique jazz - danse jazz et ensuite à la place de l'improvisation : comment l'intégrer dans un cours technique ? » (Lola) // « Mon mémoire porte sur la créativité en danse jazz parce que c'est un point qui m'intéresse énormément et du coup, c'est lié à tout ce qu'on a vécu dans la formation [...] à la fois la dimension de création mais la place aussi de l'élève à l'intérieur de ça » (Marie).*

De nombreux énoncés révèlent ce sentiment d'une identité d'enseignant progressivement assumée : *« on me reconnaît je crois, à la relation à l'espace. Dans tout ce que je propose, il y a un lien fort à l'espace, dans des déplacements, des choses comme ça [...] En jazz, on a des formes mais il faut savoir d'où ça vient, et puis chacun doit pouvoir interpréter en fonction de ce qu'il ressent. Pour moi, c'est important » (Violaine) // « Il faut arriver à se nourrir des fondamentaux, de la base pour ensuite continuer à avancer [...] trouver la dimension d'interprète de l'élève à l'intérieur du mouvement. Il y a des spectacles de fin d'année mais il faut ouvrir aussi les élèves au spectacle vivant » (Marie).*

Perez-Roux, T. (2016). Formes d'appropriation des savoirs et remaniements identitaires dans le processus de professionnalisation : le cas des étudiants préparant le diplôme d'état en danse. In B. Lenzen., D. Deriaz., B. Poussin., H. Dénervaud & A. Cordoba (2016). *Temps, temporalités et intervention en EPS et en sport* (pp.153-174). Berne: Peter Lang.

Enfin, cette catégorie met en relief des projets de soi pour l'avenir qui réinvestissent, différemment sans aucun doute, le soi-danseur et le monde du spectacle : « *avant d'enseigner, il y a le projet, quand même, de faire de la scène. Cette année, on a été évidemment beaucoup sur la transmission et du coup, à côté, je continuais à danser dans une compagnie amateur pour danser et faire de la scène. Je me suis rendue compte que j'avais aussi ce besoin-là, en fait !* » (Marie). Caroline témoigne de cette double inscription et de la manière dont les deux univers (artistique et pédagogique) sont désormais, pour elle, intimement reliés : « *j'ai envie d'enseigner mais j'ai envie de danser aussi, parce que cette formation, c'est hallucinant, on est bien sur une formation d'enseignant, mais moi j'y ai découvert ma danse, je me suis découverte en tant que danseuse. C'est énorme !* ».

Ces résultats rendent compte de certaines évolutions durant la formation : ils interrogent, de manière directe ou indirecte, les formes d'appropriation des savoirs et ouvrent sur une dimension identitaire. La mise en synergie avec le cadre théorique qui a organisé notre approche nous permet, à présent, de revenir sur certains points.

## **5. Discussion**

Les résultats de cette étude donnent à comprendre des processus d'appropriation qui réinterrogent les représentations et les pratiques initiales des étudiantes.

Trois problématiques semblent émerger. La première souligne le passage de savoirs pluriels et composites, acquis dans des expériences diverses vers des savoirs articulés et finalisés par un projet d'enseignement. Ce mouvement, à la fois individuel et porté par les avancées du groupe se formant, suppose des prises de conscience de ce qui est essentiel selon la finalité visée. Ainsi, le processus de professionnalisation s'attache au développement des compétences attendues d'un enseignant mais génère aussi des remaniements identitaires profonds chez les formés. Il s'agit de passer d'un statut de pratiquante passionnée à celui d'enseignante, raisonnée dans ses choix et responsable des acquisitions de ses élèves. Cette décentration, qui requestionne le statut (les savoirs) du corps, est facilitée par les interactions : à travers des mises en situation diverses, suivies de temps d'analyse, le groupe d'étudiants partage, discute, compare, aide au positionnement et ouvre de nouveaux possibles.

Perez-Roux, T. (2016). Formes d'appropriation des savoirs et remaniements identitaires dans le processus de professionnalisation : le cas des étudiants préparant le diplôme d'état en danse. In B. Lenzen., D. Deriaz., B. Poussin., H. Dénérvaud & A. Cordoba (2016). *Temps, temporalités et intervention en EPS et en sport* (pp.153-174). Berne: Peter Lang.

La deuxième problématique s'organise autour du futur métier et de ce qu'il impliquera en termes de choix. Si une des étudiantes souhaite très rapidement s'y investir, les autres y voient un espace à apprivoiser de telle sorte qu'un temps de pratique pour soi reste possible, enrichi par les expériences vécues en formation et ouvrant sur des projets chorégraphiques et artistiques renouvelés.

Enfin, au terme de l'étude, on constate que ce temps de professionnalisation a constitué une épreuve de soi, au double sens de prouver ce qu'on est capable de faire et de s'éprouver dans une autre approche de soi, des autres, de la danse et du monde artistique. Derrière les formes diversifiées de reconnaissance (regards des enseignants, des élèves, du jury de validation), derrière la légitimité acquise, chacune semble prête à se lancer de nouveaux défis artistiques et pédagogiques, à activer les potentialités révélées et celles laissées en sommeil, le temps du détour par la formation.

Lorsque l'on compare cette étude avec celle conduite par Duval au Québec (2012) dans un contexte de formation universitaire des enseignants de danse en milieu scolaire, on constate de nombreux points communs. En s'intéressant aux processus de construction identitaire des formés, Duval met en lumière une tension entre deux sphères : devenir enseignant alors que l'on se définit comme danseur et agir en tant qu'enseignant. Pour réduire ces tensions, deux stratégies apparaissent durant la formation : la première vise une « *conciliation des postures artistique et pédagogique qui permet à la sensibilité, au sens pédagogique, à l'altruisme et à la création/créativité d'être activés* » (p. 56) ; la seconde, plus ciblée sur les aspects d'ordre pédagogique, vise à encourager les attitudes artistiques chez l'élève, à guider et observer les élèves dans la découverte du mouvement par des approches sensorielles et expressives, à cibler des apprentissages les plus signifiants, à guider et soutenir les élèves en création, etc. On repère donc dans les deux études, une transformation progressive de la posture (conceptions, attitudes, valeurs) qui, à terme, permet de gérer à la fois les dimensions artistique et pédagogique. Ces tensions et leurs modes de résolution semblent donc constitutifs du processus de construction identitaire des enseignants de danse, fortement activé dans le temps de professionnalisation.

Perez-Roux, T. (2016). Formes d'appropriation des savoirs et remaniements identitaires dans le processus de professionnalisation : le cas des étudiants préparant le diplôme d'état en danse. In B. Lenzen., D. Deriaz., B. Poussin., H. Dénervaud & A. Cordoba (2016). *Temps, temporalités et intervention en EPS et en sport* (pp.153-174). Berne: Peter Lang.

## Conclusion

La compréhension des processus de professionnalisation nécessite la prise en compte de la dimension temporelle. L'étude met en lumière une organisation progressive des savoirs à et pour enseigner. Une nette évolution des représentations apparaît à travers les discours : représentations de la danse, de l'enseignement, des élèves, de soi dans un moment où se joue le passage entre un double statut (étudiant-enseignant) et la projection dans un futur métier. En ce sens, les regards croisés sur la pratique pédagogique constituent un étayage permettant de construire une identité enseignante progressivement assumée qui ne ferme pas l'horizon des possibles mais permet de relier ce qui, jusque-là, pouvait sembler disjoint ou concurrent : danser ou enseigner la danse.

## Bibliographie

- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris : Anthropos.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 33 (4), 505-529.
- Duval, H. (2012). Création et créativité dans la construction identitaire d'enseignantes de la danse en milieu scolaire au Québec. *Education et francophonie*, vol XL (2), 54-68.
- Faure, S. (1999). Les processus d'incorporation et d'appropriation des savoir-faire du danseur. *Education et sociétés*, 4 (2), 75-90.
- Faure, S. (2000). *Apprendre par corps*. Paris : La dispute.
- Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapports à la formation. In JM Barbier, E. Bourgeois, G de Villers & M Kaddouri (Eds.), *Construction identitaire et mobilisation des sujets en formation* (p.121-145), Paris : L'Harmattan.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve*. Paris : Armand Colin.
- Perez-Roux, T. (2008). Evolution des représentations et des pratiques dans la formation initiale des enseignants. *Education et formation*, e287, avril, 7-19.
- Perez-Roux, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherches en éducation*, 11, 39-54.

Perez-Roux, T. (2016). Formes d'appropriation des savoirs et remaniements identitaires dans le processus de professionnalisation : le cas des étudiants préparant le diplôme d'état en danse. In B. Lenzen., D. Deriaz., B. Poussin., H. Déneraud & A. Cordoba (2016). *Temps, temporalités et intervention en EPS et en sport* (pp.153-174). Berne: Peter Lang.

Perez-Roux, T. (2014). Enseignement de la danse et rapport(s) au corps : quels enjeux identitaires ? Premier symposium franco-brésilien « *Corps, Education et Culture du Mouvement* », Montpellier : 1-3 octobre 2014.

Perez-Roux, T. (2016, à paraître). Dynamiques identitaires dans les parcours de professionnalisation : des danseuses entre artistique et pédagogique. In T. Perez-Roux, R. Etienne & J. Vitali (Eds.). *Professionnalisation des métiers du cirque* (p.137-164). Paris : L'Harmattan,

Reinert, M. (1997). Les mondes lexicaux des six numéros de la revue le Surréalisme au Service de la Révolution, *Mélusine, Cahiers du Centre de Recherche sur le Surréalisme*, XVI, 270-302.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'harmattan.