

La formation initiale des PE2 en danse : rôle de l'expérience corporelle vécue

Cizeron Jocelyne

Professeur Agrégé d'Education physique et sportive, IUFM d'Auvergne, Clermont-Ferrand.
jcizeron@auvergne.iufm.fr

1. Introduction

Au sein d'un Institut de formation tel que l'IUFM, se pose une interrogation permanente sur la (ou les) démarche(s) susceptible(s) d'aider les professeurs stagiaires à construire leur pratique de l'enseignement. Si la première année (PE1) est dévolue à la préparation du concours (CRPE) et consiste essentiellement en une accumulation de connaissances, la seconde année s'ancre en revanche plus précisément sur la construction d'une expérience professionnelle. Cette orientation en deuxième année de formation est corroborée par l'instauration d'un référentiel de compétences évalué au cours de la formation.

2. Le contexte de cette expérience

Cet article vise à rendre compte d'une expérience de formation en direction de professeurs de écoles stagiaires de deuxième année (PE2). Au cours de cette deuxième année de formation, plusieurs dispositifs sont proposés aux étudiants :

- a) La mise en œuvre de l'enseignement de l'EPS au cours de stages en responsabilité ;
- b) Des pratiques physiques personnelles encadrées par les formateurs ;
- c) Des observations de classes, participation aux actions au sein de l'Union Sportive de l'Enseignement du Premier degré (USEP) en lien avec des conseillers pédagogiques ;
- d) La prise en charge de leçons par les professeurs stagiaires eux-mêmes, dont les objectifs sont ciblés sur la prise en main du groupe classe et l'analyse *a posteriori* de cette expérience.

La réflexion qui est l'objet de cet exposé est ancrée sur cette dernière modalité de travail avec un groupe de professeurs stagiaires.

3. Intentions éducatives et modalités de travail privilégiées

La modalité de formation relatée consistait en deux séquences : dans un premier temps, un des professeurs stagiaires animait une leçon auprès de ses camarades jouant alors le rôle d'élèves ; dans une deuxième temps, les propositions pédagogiques et didactiques mises en œuvre par le professeur stagiaire ont été soumises à un travail collectif d'analyse, partagée entre les différents professeurs stagiaires et le formateur qui animait le groupe. L'objectif de la formation était de permettre aux professeurs stagiaires de se doter d'une démarche d'enseignement de la danse à l'école maternelle, nourrie de connaissances didactiques et pédagogiques.

Une des questions importantes que pose ce type de travail est celui de la possibilité de la transposition de cette expérience vécue en formation, concernant un public de professeurs stagiaires adultes, avec celui des classes de maternelles.

4. Description de l'expérience marquante

Les professeurs stagiaires avaient choisi d'entrer dans l'activité danse en utilisant des foulards légers. Des supports musicaux inducteurs accompagnaient les évolutions des « élèves ». Une activité exploratoire avec l'objet a débuté.

Chaque « élève », dans un premier temps, est engagé dans une recherche libre de mouvements, d'actions possibles avec l'objet, en utilisant ses propriétés de légèreté. La consigne donnée était large : « faire danser le foulard librement dans tout l'espace ».

Le professeur stagiaire s'appuyait sur les réponses des « élèves » pour instaurer une mise en commun des idées, et encourager une nouvelle exploration. En revanche, c'est l'activité individuelle qui était privilégiée.

Les consignes qui ont suivi étaient relatives à la recherche d'une harmonie entre l'univers musical présenté et la gestuelle utilisée, puis très vite la présentation d'une histoire, qui constitua le prétexte à la composition chorégraphique. La nouvelle consigne était très large : construire une danse pour illustrer les différents événements de l'histoire. Un temps de verbalisation et d'échanges collectifs précéda la mise en activité des groupes.

Notre observation :

- a) Un premier regard orienté sur les réponses des « élèves » : la moitié d'entre eux est entrée dans une activité de recherche et d'exploration, a produit des réponses diversifiées, voire insolites.
- b) Une autre moitié mimait manifestement les réponses supposées de jeunes enfants, tout en parlant, tout en commentant les situations, consignes énoncées. Leurs conduites, artificielles et inauthentiques, traduisaient une gêne manifeste. Certains, en milieu de séance, ont « décroché » (discussions digressives, rires).

En tant que formatrice animant le groupe, j'ai interprété sur le moment ces comportements de la façon suivante : les stagiaires qui animaient la leçon attendaient que leurs camarades « jouent le jeu », entrent dans la danse. Mais les consignes qu'ils donnaient ne le permettaient pas. Les animateurs étaient attachés à l'explicitation du choix des situations proposées, en lien avec les connaissances des caractéristiques des jeunes enfants, puis engageaient leurs camarades à « essayer ». Cette alternance de présentation de la démarche et des contenus avec le temps de pratique personnelle nuisait à l'engagement des stagiaires-élèves. La nature des consignes données, susceptibles de faire évoluer les réponses corporelles vers une qualité de mouvement souhaitée, n'engendrait qu'une participation décevante.

Au moment où les stagiaires animateurs ont voulu changer de situation pédagogique et faire préparer un enchaînement chorégraphique à leurs camarades, je suis intervenue. Mon motif était de ne pas laisser dériver la leçon, car j'estimais que les situations proposées allaient accentuer le caractère dévalorisant des productions et la gêne parmi les stagiaires. Je pensais que ces derniers allaient ainsi vivre une expérience négative, péjorative pour la représentation qu'ils se font de la danse. Mon point de vue était qu'il fallait favoriser un engagement authentique des stagiaires dans l'activité : les faire agir en produisant des réponses d'adulte, ayant un caractère plus gratifiant. Les consignes devaient alors être très différentes de celles qui auraient été données à des jeunes enfants. Ces consignes devaient selon moi permettre aux stagiaires de donner une intention artistique à leurs gestes et déplacements. A cette fin, ces consignes devaient être relativement contraignantes, c'est-à-dire engager les stagiaires dans une réelle transformation de leur motricité.

J'ai alors pris en main la suite de la leçon. Les consignes que j'ai données portaient sur les modalités de constitution de l'enchaînement et étaient précisément les suivantes :

- Assumer l'immobilité du départ en choisissant une posture inhabituelle (appuis insolites, variés) et porter le regard sur une partie du corps ;
- Choisir trois actions nettement identifiées explorées antérieurement avec les objets et leur donner vie en accompagnant le geste avec le regard, en impliquant largement tout le corps, en distinguant des dynamismes différents (gestes lents, fluides, continus, saccadés, longs, brefs, forts, doux, suspensions, relâchements...) ;
- Introduire un passage au sol pour explorer de nouveaux appuis, coordonné avec le maintien de l'objet en mouvement ;
- Reprise de la même immobilité du début.

Mon intention était de proposer des contraintes susceptibles de poser un problème particulier aux participants, de favoriser un engagement plus authentique de leur part durant cette phase de construction. Ces contraintes devaient, de mon point de vue, éviter le désarroi lié à une trop grande liberté d'action, en assurant un guidage dans l'activité de composition.

Le contenu de cette nouvelle situation de composition était dense, j'ai beaucoup parlé de façon à expliciter au maximum le sens de mon intervention. La phase d'activité de construction chorégraphique des stagiaires a été plus intense, leur implication davantage ciblée et engagée, leurs productions intégrant relativement bien les contraintes présentées.

Cette expérience a été marquante car elle soulève avec une certaine intensité un problème professionnel pour moi récurrent en formation : comment impliquer les enseignants stagiaires à la fois dans une posture authentique de pratiquant, et dans une posture d'anticipation de leur futur rôle d'enseignant ?

J'ai appris de mon expérience professionnelle qu'il était très difficile d'obtenir simultanément ces deux postures chez les stagiaires, car elles apparaissent comme contradictoires, voire incompatibles. Face à cette contradiction, j'ai exploré deux pistes de compromis : d'une part, trouver des situations présentant une adéquation intermédiaire entre les caractéristiques des enfants et celles des adultes ; d'autre part, animer les séances de formation en provoquant l'alternance de ces deux postures chez les stagiaires. Ces deux postures accompagnées des objectifs qui leur sont afférents sont présentées à l'aide du Tableau 1.

Type de posture	Posture de pratiquant adulte actuel	Posture de futur professeur des écoles
Objet de la situation pédagogique	- Vivre des expériences corporelles particulières positives - Eprouver des sensations, émotions : une pratique laissant des traces, une mémoire	- Vivre les expériences de formation en se projetant dans son futur rôle de professeur des écoles
Objectif de la situation pédagogique	Favoriser un engagement corporel d'adulte authentique	Favoriser la formalisation de la pratique et la construction d'outils didactiques et pédagogiques

Tableau 1 : Deux postures dévolues aux enseignants-stagiaires apparemment antinomiques

Mais ces deux pistes s'avèrent chacune insatisfaisante : d'une part, à cause du caractère incommensurable des expériences d'adultes et de jeunes enfants en danse ; d'autre part, à cause de la nécessité de la durée et de la continuité de l'expérience vécue pour obtenir un « état de danse » au cours de la leçon. En effet, un « état de danse » se caractérise par une disponibilité, une qualité d'écoute de soi et des autres, et l'alternance des différentes postures aux cours de la même séquence de formation brise ces états et génère des décrochages de la part des participants.

5. Question de gestes professionnels ?

Ma fonction de formatrice et l'analyse de cette expérience marquante me conduit, de fait, à penser que le geste professionnel se situe sans doute du côté de la démarche et de sa mise en œuvre, ce qui apparaît comme particulièrement difficile à transmettre. Mon levier pour aider les stagiaires à se construire ce geste professionnel, est de privilégier un vécu corporel générateur de sensations, garantissant la confrontation à l'essence de la pratique culturelle danse.

Mes pistes de réflexion s'affinent alors pour construire le « geste professionnel » elles concernent :

a) L'explicitation, en début de formation, de la démarche qui va être présentée, en insistant sur le caractère partiel des transpositions possibles auprès des élèves ;

b) Les premiers moments rituels de chaque séance : ils doivent garantir une disponibilité corporelle et mentale nécessaire à l'instauration d'un « état de danse » ; et créer les conditions d'écoute de soi et des autres partenaires de danse. Au cours de l'expérience corporelle proposée, le guidage des « élèves » portera essentiellement sur la mise en jeu des paramètres du mouvement, (corps, regards, espace, temps, énergie, équilibre, poids, regards), la qualité du mouvement, le plaisir du mouvement, seront systématiquement visés, dans un rapport particulier à soi et aux autres.. Les sensations jubilatoires, de bien être, de plaisir à partager un langage corporel nouveau, jeu avec la gravité, l'espace ; le temps, de plaisir d'harmonie entre geste et musique, sont autant d'expériences à faire vivre pour susciter le désir d'enseigner et de connaître mieux l'objet même d'enseignement ;

c) Un temps suffisamment long d'expérience pratique : avant de revenir sur le vécu des personnes formées et d'engager la parole de chacun, l'expression de ses ressentis. Ce temps consacre le changement de statut d' »élèves » à « futurs enseignants ».

6. Conclusion

Le cadre d'analyse de cette expérience a essentiellement versé dans registre de la phénoménologie, en s'intéressant tout particulièrement à l'importance de la signification de son action pour le sujet. La démarche d'enseignement ainsi promue insiste sur la dimension intentionnelle du mouvement. C'est pour cette raison que la qualité de l'expérience vécue par les enseignants-stagiaires se doit d'être particulièrement surveillée, méticuleusement contrôlée.

La réflexion sur cette question professionnelle m'amène à penser que la qualité de l'expérience vécue est une (pré)condition nécessaire à son exploitation dans une pratique d'enseignement. L'idée est que ce qui va être transmis aux élèves est de l'ordre d'un vécu corporel. Il ne peut suffire alors, pour les stagiaires, de transposer telles quelles les situations d'enseignement explorées en formation, mais plutôt d'envisager la capacité potentielle de ces

situations à favoriser un vécu corporel singulier chez les élèves. Ma conviction est que la trace corporelle, la mémoire des sensations éprouvées, leur caractère émouvant, conditionnent en grande partie l'attitude des stagiaires envers l'activité et leur future démarche d'enseignement de la danse. Ce point est d'autant plus important lorsque la formation s'adresse à des stagiaires novices, c'est-à-dire dépourvus de repères quant aux réponses possibles de jeunes élèves dans cette activité.

L'enjeu de l'action formatrice serait ainsi de permettre aux stagiaires de « bricoler » leur démarche d'enseignement à partir d'une réflexion sur leur propre expérience vécue. Le terme de bricolage est ici entendu dans un sens noble, une façon de développer sa pratique professionnelle au fil des expériences et de leur intégration réflexive, de façon relativement autonome, sans céder au dogmatisme de telle ou telle méthode prescrite.