

Dynamiques identitaires dans les parcours de professionnalisation : des danseuses entre artistique et pédagogique.

Thérèse Perez-Roux

► **To cite this version:**

Thérèse Perez-Roux. Dynamiques identitaires dans les parcours de professionnalisation : des danseuses entre artistique et pédagogique. . T. Perez-Roux, R. Etienne & J. Vitali (dir.). Professionnalisation des métiers du cirque : des processus de formation et d'insertion aux épreuves identitaires., L'Harmattan, pp.137-164., 2016. hal-01716594

HAL Id: hal-01716594

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01716594>

Submitted on 27 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.

Dynamiques identitaires dans les parcours de professionnalisation : des danseuses entre artistique et pédagogique

Thérèse Perez-Roux

LIRDEF EA 3749

Université Paul-Valéry, Montpellier 3

Cette contribution s'intéresse à la professionnalisation de pratiquant-e-s de danse désirant devenir enseignant-e-s. En ce sens, elle peut sembler quelque peu décalée par rapport au reste de l'ouvrage. Pourtant, nous faisons l'hypothèse que les dynamiques identitaires qui se tissent, au sein de la formation, entre la pratique d'une activité artistique et l'enseignement de celle-ci, entre soi et les autres (pairs, formateurs, élèves, institution), pourraient être communes à un ensemble de métiers artistiques.

Enjeux et contextualisation de l'étude

Une problématique transversale

Depuis plusieurs années nos recherches portent sur les processus de construction identitaire des enseignants débutants durant leur professionnalisation et sur le type de rapport construit vis-à-vis de la formation et du (futur) métier (Perez-Roux, 2008 ; Wittorski & Briquet-Duhazé, 2008). Nous avons choisi d'explorer d'autres terrains en dehors de l'Éducation nationale en nous centrant sur la formation à l'enseignement au sein des CEFEDM¹ avant la restructuration/universitarisation des cursus (Pôle d'enseignement supérieur spectacle vivant²).

Ce chantier a permis de revisiter les résultats concernant la formation des enseignants à partir d'un autre public : celui des danseuses et des danseurs se formant pour passer le Diplôme d'Etat (DE) de danse. Au-delà des dynamiques institutionnelles que nous ne traitons pas directement dans ce chapitre, nous tentons de regarder ce qui se joue pour les formé-e-s aux

¹ Les Centres de formation des enseignants de la danse et de la musique dépendent Ministère de la culture et de la communication. Ils préparent au DE (Diplôme d'État) de Professeur de danse, avec trois options possibles : danse classique, danse contemporaine ou danse jazz. Le DE correspond à un diplôme de niveau III.

² Depuis 2013, le CEFEDM Bretagne-Pays de Loire est devenu l'un des quinze établissements d'enseignement supérieur spectacle vivant en France et le seul interrégional. A l'instar des écoles d'architecture, des beaux-arts ou de design, il s'inscrit dans le paysage européen « Licence-Master-Doctorat » (LMD). Il propose des formations post-conservatoires et post-baccalauréat qui préparent au Diplôme national supérieur professionnel de musicien (DNSPM) et aux Diplômes d'Etat (DE) de professeur de danse et de professeur de musique. Ainsi sont accueillis les danseurs des esthétiques jazz, contemporain ou classique, les chefs d'ensemble vocal, les musiciens des musiques actuelles, ceux des musiques traditionnelles de l'aire bretonne et celtique, et enfin les instrumentistes classiques.

Perez-Roux, T (2016). Dynamiques identitaires dans les parcours de professionnalisation : des danseuses entre artistique et pédagogique. In T. Perez-Roux, R. Etienne & J. Vitali (sdr.). *Professionnalisation des métiers du cirque : des processus de formation et d'insertion aux épreuves identitaires*. Paris : L'Harmattan, pp. 137-164.

plans collectif et individuel, en termes de construction identitaire, dans ce moment de transition entre formation et entrée progressive dans le (nouveau) métier d'enseignant.

Dans ce cadre, nous nous sommes intéressée à la manière dont les étudiants du CEFEDM dans la filière Danse vivent cette professionnalisation et entrent dans un processus de transition professionnelle (Balleux & Perez-Roux, 2013) : pour la grande majorité d'entre eux, ils vont passer d'une pratique de danse, relativement diversifiée, vécue avec passion, vers une pratique de l'enseignement. Or, la construction progressive d'une professionnalité enseignante nécessite le développement des compétences (artistiques, culturelles, techniques, pédagogiques, didactiques) attendues par l'institution dans le cadre de la qualification ; elle engage par ailleurs une dimension identitaire. En effet, entrer dans l'apprentissage du métier d'enseignant suppose un certain nombre de « déplacements », entendus comme des transformations des représentations et des pratiques, que nous essayons de comprendre (Perez-Roux, 2012).

Ainsi, notre approche permet d'éclairer les évolutions de ces étudiants dans un processus de formation qui invite à repérer/se repérer, à comprendre/se comprendre, à clarifier ses choix, à se distancier, pour, à terme, s'assumer comme enseignant à part entière. Ceci renvoie inévitablement à de puissants enjeux identitaires. Par exemple, lorsque l'on enseigne, comment se vit la tension entre le soi (danseur) et le soi (enseignant), mais aussi entre soi et autrui, entre objet (la danse) et sujet (apprenant), entre singularité du parcours et dynamiques collectives, entre désir et contraintes, etc. ?

La formation, qui se déroule sur deux ans, propose des rencontres, amène à vivre et confronter des univers artistiques, des expériences plurielles. Elle amène aussi des formes de déstabilisations qui provoquent des remaniements dans le rapport à la danse, au corps, à soi et aux autres.

Contexte de la formation au CEFEDM

Au moment de l'enquête, la formation au Diplôme d'État se déroule sur deux années. Le recrutement pour accéder au cursus nécessite d'être âgé d'au moins 18 ans et d'avoir réussi l'Examen d'Aptitude Technique (EAT³) dans l'option danse jazz, danse contemporaine ou danse classique.

En fin de 1^{ère} année au CEFEDM, les étudiants passent trois unités de valeur (UV) théoriques (anatomie-physiologie, histoire de la danse et formation musicale). L'obtention de ces UV conditionne la possibilité de se présenter à l'épreuve de pédagogie spécifique à la fin de la 2^{ème} 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

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

Perez-Roux, T (2016). Dynamiques identitaires dans les parcours de professionnalisation : des danseuses entre artistique et pédagogique. In T. Perez-Roux, R. Etienne & J. Vitali (sdr.). *Professionnalisation des métiers du cirque : des processus de formation et d'insertion aux épreuves identitaires*. Paris : L'Harmattan, pp. 137-164.

épreuves permettent de repérer, à travers l'acte de transmission, l'intégration des apports réalisés sur la durée du cursus.

Dans le CEFEDM étudié, le *curriculum* est fortement orienté sur la formation pédagogique dans une visée de professionnalisation. Dans une étude complémentaire, des entretiens ont été conduits en parallèle avec les formateurs permanents intervenant dans le cursus (Gicquel & Josek, 2002). Les résultats soulignent :

- a) l'importance accordée à l'expérience (stages) et au recul réflexif sur la pratique qui suppose une capacité à se remettre en question ;
- b) la nécessité de proposer des pistes de travail plurielles qui prennent en compte la diversité des parcours et les potentialités/singularités des étudiants ;
- c) l'ouverture à d'autres formes de culture (musique, arts du cirque, théâtre, etc.) pour enrichir l'imaginaire pédagogique de ces futur-e-s enseignant-e-s.

Enfin, l'organisation du cursus met en relief certains choix : favoriser des ateliers entre spécialistes Jazz et spécialistes Contemporain, entre danseurs et musiciens pour éprouver, dès la première année, les questionnements liés à la transmission, leur dimension générique et leurs spécificités. Enfin, en deuxième année, les regards croisés sur l'apprentissage à l'enseignement des étudiants s'opèrent avec des formateurs pluri-catégoriels et en alternance avec des moments de stage. Dans cette dynamique d'appropriation progressive des gestes du métier, le travail au sein du groupe se révèle essentiel car, à travers les différentes mises en situation pédagogiques, le corps est (re)questionné en permanence : technique, lisibilité, justesse, présence, etc. sont au cœur des débats et invitent sans cesse à reconsidérer l'engagement du danseur au regard des exigences de la transmission.

Ainsi, au-delà du *curriculum* de formation, le processus de professionnalisation est intimement relié à l'histoire des sujets se formant et au travail « sur » et « avec » des *autrui*, susceptibles de renvoyer un certain nombre d'éléments favorisant la construction identitaire.

Approche de la professionnalisation et des processus de construction identitaire

Envisager de travailler les processus de construction identitaire des futurs enseignants de danse en lien avec la professionnalisation engage inévitablement une référence à Bourdoncle (1991) qui, dans le cadre de la sociologie des professions, aborde la professionnalisation à partir de trois processus : un processus d'amélioration collective du statut social de l'activité, un processus d'adhésion aux normes établies collectivement par un groupe professionnel nécessitant des formes de socialisation professionnelle, un « processus d'amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession, ce qui entraîne une plus grande maîtrise et une plus grande efficacité individuelle et collective » (1991, p. 75). Ce processus, qui envisage la construction de la professionnalité, suppose la formation d'individus aux contenus d'une profession existante (transmission des savoirs et de compétences considérées comme nécessaires pour exercer une profession et construction d'une identité professionnelle). C'est sur la compréhension du dernier processus que nous

Perez-Roux, T (2016). Dynamiques identitaires dans les parcours de professionnalisation : des danseuses entre artistique et pédagogique. In T. Perez-Roux, R. Etienne & J. Vitali (sdr.). *Professionnalisation des métiers du cirque : des processus de formation et d'insertion aux épreuves identitaires*. Paris : L'Harmattan, pp. 137-164.

nous centrons. Au-delà d'une activité enseignante composite (Durand, 1996), dont les débutants vont peu à peu saisir la complexité, nous étudions ce qui se construit ou se déconstruit au plan identitaire lorsque ces débutants sont immergés dans un espace de travail et/ou de formation.

Au carrefour d'une sociologie compréhensive et d'une approche psychosociologique, 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 transactions⁴ : 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 métier ?

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

Pour répondre à ces questions, nous avons conduit une étude longitudinale auprès des étudiant-e-s du CEFEDM. Avant d'en donner quelques résultats, nous présentons la méthodologie mobilisée dans ce cadre.

Repères méthodologiques

Recueil des données

⁴ 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). Dynamiques identitaires dans les parcours de professionnalisation : des danseuses entre artistique et pédagogique. In T. Perez-Roux, R. Etienne & J. Vitali (sdr.). *Professionnalisation des métiers du cirque : des processus de formation et d'insertion aux épreuves identitaires*. Paris : L'Harmattan, pp. 137-164.

Dans ce travail, plusieurs sources nous ont permis d'approcher les transformations identitaires durant le parcours de professionnalisation. En janvier de la première année de formation, nous avons proposé un questionnaire à quatre promotions d'étudiants : 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 (ou pédagogie) de la danse (n=83).

Par ailleurs, nous avons suivi une promotion d'étudiants durant leurs deux années de professionnalisation (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. Pour cela, nous avons recueilli des journaux de bord, dans lesquels nous les invitons à pointer les « nouvelles » questions sur la pédagogie de la danse en début de 2^{ème} année puis durant le temps d'appropriation suscité par le dispositif en alternance (stages et retour au centre).

Enfin, dans ce même groupe, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs avec six étudiantes volontaires ayant choisi la spécialité Jazz : le premier s'est déroulé en juin 2010, après l'évaluation des différentes UV ; 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.

Caractéristiques du groupe étudié

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 qui parfois se poursuit 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 deux 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, 20% des étudiants (23) ont une expérience professionnelle comme

Perez-Roux, T (2016). Dynamiques identitaires dans les parcours de professionnalisation : des danseuses entre artistique et pédagogique. In T. Perez-Roux, R. Etienne & J. Vitali (sdr.). *Professionnalisation des métiers du cirque : des processus de formation et d'insertion aux épreuves identitaires*. Paris : L'Harmattan, pp. 137-164.

interprète ; 53% d'entre eux (45) ont suivi une formation artistique dans une école « reconnue » pour la formation du danseur. Les autres se sont formés au sein d'associations diverses, implantées sur l'ensemble du territoire régional et sur des durées plus ou moins longues.

L'amorce d'un processus de transformation : entre représentations initiales et expériences traversées en formation

Raisons initiales pour une orientation vers l'obtention du diplôme d'État

Les raisons⁵ les plus fréquemment citées par les étudiant-e-s s'organisent autour de trois priorités : « envie de transmettre une passion pour la danse » (85%), « motivation pour l'enseignement » (53%) et « possibilité de travailler avec des publics variés » (53%). La « rencontre dans le cursus d'enseignants convainquants » totalise 23% des réponses. On repère par ailleurs des motifs minorés comme la « réussite dans le cursus danse » ou le fait de « rester en contact avec des enfants ou des adolescents » qui obtiennent chacun 17% des réponses. Enfin, « l'influence de l'entourage » obtient un score de 10%.

Ces derniers éléments invitent à approfondir le positionnement des étudiant-e-s du CEFEDM vis-à-vis des filières d'excellence (conservatoires, compagnies de danse) : si devenir danseur suppose un excellent niveau dans un marché à forte concurrence, enseigner peut ouvrir d'autres perspectives, dans lesquelles la passion pour cette activité artistique semble le levier principal supportant le projet professionnel. Enfin, en règle générale, l'entourage n'est pas très favorable à ce choix de carrière même si certains parents y voient une sorte d'assurance pour l'avenir.

Les débuts dans la formation : une représentation idéalisée de l'enseignant

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%). Cette orientation met en avant une expertise technique, associée à une possibilité de trouver des formes d'adaptation de contenus en fonction des publics rencontrés. C'est donc le pôle didactique qui organise les représentations initiales du métier.

Par ailleurs, une deuxième série de caractéristiques vient compléter cette image collective dominante : l'enseignant de danse « utilise des savoir-faire transmis ou acquis par l'expérience » (26%), « mobilise des savoirs pédagogiques » (25%) et « repère et corrige les erreurs des élèves » (23%). Les deux items minorés « s'engage dans des projets collectifs, y

⁵ Sur l'ensemble des questions à choix multiple, les étudiants pouvaient cocher trois réponses. En conséquence, la somme des pourcentages dépasse 100%.

Perez-Roux, T (2016). Dynamiques identitaires dans les parcours de professionnalisation : des danseuses entre artistique et pédagogique. In T. Perez-Roux, R. Etienne & J. Vitali (sdr.). *Professionnalisation des métiers du cirque : des processus de formation et d'insertion aux épreuves identitaires*. Paris : L'Harmattan, pp. 137-164.

compris inter-arts » (13%) et « connaît bien la psychologie de l'enfant et de l'adolescent » (2%) mettent en relief, à ce moment-là du cursus, une centration sur la danse et son enseignement spécifique, qui s'inscrit directement dans la visée de réussite du DE.

À ce portrait sont associées des qualités : l'enseignant de danse doit être « disponible » (85%) et « stimulant » (84%). D'autres caractéristiques, moins prégnantes, dessinent un profil d'enseignant « compréhensif » (25%), « responsable » (24%), « original » (23%), « entreprenant » (19%) et « juste » (17%). En revanche, les attentes des étudiants sont peu orientées vers l'idée d'un enseignant « méthodique » (5%). On peut faire l'hypothèse que cette caractéristique se situe en décalage avec la passion de la danse et le charisme qui semble organiser le rapport au futur métier.

La pédagogie de la danse et ses problématiques initiales

En début de première année, la pédagogie de la danse reste un objet relativement flou, porté par les représentations du soi-élève (apprentissage) et/ou des expériences d'enseignement vécues le plus souvent sans soutien pédagogique spécifique. Ainsi, lorsqu'on réalise l'analyse des réponses aux questions ouvertes⁶ et des échanges qui ont suivi à l'intérieur du groupe, on observe des points communs relativement saillants dans les discours.

Ce qui apparaît très fortement et renforce les motivations à s'engager dans la préparation au DE, c'est l'idée d'une pédagogie qui permette de « transmettre sa passion », de faire découvrir « une activité dans sa dimension artistique et technique », tout en sachant « faire un cours structuré, cibler les difficultés, trouver des moyens adaptés, observer... ». Le but que la majorité des étudiant-e-s semble se fixer, c'est de « donner envie aux élèves de continuer à danser ». Pour que la danse soit un moyen de développement et procure « un plaisir de la pratique », il s'agit pour l'enseignant « d'accepter les différences de niveau », « d'être à l'écoute des élèves ». Nous retrouvons ici des éléments repérés dans les représentations sur l'enseignant idéal.

Pourtant, la synthèse de l'ensemble des réponses met en relief un certain nombre de tensions accentuées par des représentations propres aux styles de danse : on perçoit une tendance au développement de la maîtrise technique en danse jazz et une centration plus forte sur l'élève et le développement de sa créativité en danse contemporaine. Cet ensemble d'éléments participe d'une problématique mise au travail tout au long de la formation au DE.

La première tension repérable dans les réponses s'organise entre la volonté d'une transmission artistique (acquisitions techniques, règles, esthétiques) et le développement du vocabulaire de chacun, à son niveau de ressources. Cette difficulté d'articulation entre objet de la danse et sujet dansant, renvoie à une autre tension : d'un côté technique et performance,

⁶ Une question ouverte a été proposée aux étudiants. 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.

Perez-Roux, T (2016). Dynamiques identitaires dans les parcours de professionnalisation : des danseuses entre artistique et pédagogique. In T. Perez-Roux, R. Etienne & J. Vitali (sdr.). *Professionnalisation des métiers du cirque : des processus de formation et d'insertion aux épreuves identitaires*. Paris : L'Harmattan, pp. 137-164.

de l'autre ressenti et expressivité. Les énoncés reviennent sur cette double entrée délicate à gérer : rigueur des apprentissages et plaisir de danser. On comprend que ces tensions mettent en perspective de futurs dilemmes pédagogiques, vis-à-vis desquels, en début de formation, les étudiants se positionnent avec plus ou moins de conviction, en fonction de leur vécu d'élève ou d'enseignant, pour ceux qui ont une expérience dans ce domaine.

Au final, trois grandes orientations semblent se dessiner pour dépasser les clivages et rendre possible le projet de soi dans cette nouvelle orientation professionnelle. Les étudiants, revisitant les trois mois de formation, avec leurs apports et leurs manques, expriment la nécessité de « maîtriser sa technique, transmettre ses expériences, comprendre son corps », de « corriger ses erreurs en recherchant la justesse du mouvement » et enfin de « nourrir sa propre pratique artistique » en multipliant les expériences en tant que danseur ou spectateur.

Complémentairement, pour la grande majorité des étudiants, la pédagogie de la danse, ce n'est pas... : « une mise en avant de soi » ou « une démonstration de virtuosité ». Ces points de vue sont sans doute en lien avec l'expérience des trois premiers mois de formation. Les diverses propositions des formateurs, associées à des formes de réflexivité sur le travail engagé et sur soi dans ce processus, les interactions avec les pairs, les attentes et les normes repérées, favorisent sans doute ce que nous pourrions considérer comme un premier déplacement entre « être danseu-se-r » et « devenir enseignant-e ».

Chemins de formation et découvertes

L'analyse des bilans conduits en fin de première année de formation pour la promotion suivie sur la durée du cursus s'organise autour de quatre points.

Tout d'abord, les étudiant-e-s interrogé-e-s rendent compte d'une entrée renforcée dans la culture artistique. Revisitant une expérience de danse, vécue le plus souvent comme une succession de gestuelles, de techniques répétées et progressivement maîtrisées, elles/ils disent la relier désormais à des fondamentaux du mouvement mais aussi à l'histoire de la danse, des courants de pensée, des filiations artistiques. Cette découverte est étayée par les savoirs de la formation qui amènent ainsi les étudiant-e-s, et plus particulièrement celles/ceux de l'option Jazz, à réinterroger les processus d'acquisition et à redonner du sens à l'expérience vécue. L'émotion est réelle lorsqu'est évoqué ce travail de réappropriation : « comprendre l'histoire du jazz, c'est comme si j'avais trouvé mes racines » (Lola), ou « savoir où tu te situes, dans quelle filiation tu es, pour aussi trouver ta propre voie » (Marie).

Le deuxième point concerne les nouveaux questionnements liés aux modes d'apprentissage (Faure, 2000) privilégiés de façon dominante dans un style ou un autre, mais aussi aux imaginaires qui les traversent. On assiste à une ouverture des possibles, renforcée par la présence des artistes qui interviennent dans la formation en première année. Par ailleurs, les étudiant-e-s sont amené-e-s à chercher des liens entre les œuvres, les artistes et les processus de transmission. Dans le groupe plus particulièrement suivi, les choix d'ateliers conjoints danseurs-musiciens semblent constituer un véritable laboratoire de mise à l'épreuve des

Perez-Roux, T (2016). Dynamiques identitaires dans les parcours de professionnalisation : des danseuses entre artistique et pédagogique. In T. Perez-Roux, R. Etienne & J. Vitali (sdr.). *Professionnalisation des métiers du cirque : des processus de formation et d'insertion aux épreuves identitaires*. Paris : L'Harmattan, pp. 137-164.

questions de pédagogie : référence culturelle commune (une œuvre choisie par les formateurs), choix didactiques et pédagogiques pour conduire des ateliers avec des publics non spécialistes (mais appartenant au monde artistique) et nécessité de se comprendre entre danseurs et musiciens. Pour nombre d'étudiants, le sens de la démarche, organisé par rapport à une œuvre qui fait tiers, invite à s'intéresser aux processus d'acquisition et plus seulement au produit. Une sorte d'énigme pédagogique s'élabore entre l'œuvre de référence et son appropriation, la transmission et ses démarches, le collectif et ses différences.

Une troisième évolution renvoie au sentiment d'appartenance à un style (jazz ou contemporain) mieux assumé, tout en soulignant l'importance des expériences vécues en commun durant la formation. À travers les mises en mots, les apports mutuels, se jouent des influences réciproques et un affinement des registres d'action/de pensée. L'intercompréhension qui en découle amène à envisager le style de danse de l'autre dans la pluralité de ses formes, dans ses significations et ses esthétiques. Cette distanciation avec des jugements de valeur hâtifs va aider au positionnement de chacun et, en deuxième année, rendre les interactions autour de l'acte pédagogique plus fécondes.

En effet, au terme d'une année, après de multiples expériences vécues en commun ou dans sa spécialité, un doute se profile vis-à-vis de la diversité des publics à former. Les étudiant-e-s expriment un réel désir de s'éprouver dans la pratique pédagogique associée à une grande crainte : celle des publics enfants, nécessitant de repenser les niveaux d'apprentissages, les temporalités, les dispositifs. À la crainte d'être débordé-e-s par des élèves plus ou moins en capacité d'écouter et de s'engager dans le travail demandé s'ajoute « la peur de ne pas trouver le bon exercice » mais aussi, sans doute, de se perdre ou de perdre la danse dans sa dimension artistique et/ou « passionnelle ».

Professionnalisation et transactions identitaires

Évolution des questionnements à l'échelle du groupe

En début de deuxième année, les étudiants du groupe suivi dans l'étude ont conscience de l'orientation résolument pédagogique qui les attend, intégrant mise en pratique et analyses réflexives. Les réponses écrites concernant leur image de l'enseignant-e s'organisent désormais autour de quelques priorités : « ressentir pour transmettre », « s'adapter, valoriser et donner confiance aux élèves », « permettre aux élèves d'exprimer leur sensibilité propre tout en s'inscrivant dans un collectif ».

Si l'enseignement de la danse suppose « un partage, une relation », et reste associé au « plaisir de danser », il nécessite par ailleurs « un travail sur le corps qui engage la pensée » et ce que les étudiant-e-s nomment la « transmission d'outils » (fondamentaux du mouvement, techniques corporelles, etc.).

Des qualités de « disponibilité, ouverture, écoute, présence, curiosité, exigence, patience » sont mises en avant, tout en insistant sur le cadre que doit tenir l'enseignant-e : « En même

Perez-Roux, T (2016). Dynamiques identitaires dans les parcours de professionnalisation : des danseuses entre artistique et pédagogique. In T. Perez-Roux, R. Etienne & J. Vitali (sdr.). *Professionnalisation des métiers du cirque : des processus de formation et d'insertion aux épreuves identitaires*. Paris : L'Harmattan, pp. 137-164.

temps, il faut savoir où l'on va, être sûr de soi ». De nouvelles préoccupations apparaissent, notamment dans la tension entre l'adaptation aux élèves et l'affirmation de choix didactiques et pédagogiques : « aurai-je assez confiance en moi pour assumer mes choix ? », « comment trouver MA pédagogie ? ».

Par ailleurs, les étudiant-e-s font état de questions, en partie suscitées par les normes de la formation et les exigences qui balisent le travail de conception des cours : « comment tenir l'objectif fixé, bien structurer le cours, gérer le temps, assumer la musicalité (jazz), allier technique et créativité ? ». En parallèle, le souci de prise en compte de la diversité des élèves se fait plus pressant à l'orée des mises en situation : « comment rendre l'élève acteur de ses apprentissages, être là pour tous, respecter la singularité des élèves et jusqu'où ? ».

Des inquiétudes émergent qui soulignent un brouillage identitaire : « Suis-je réellement fait-e pour l'enseignement ? Comment vais-je réussir à transmettre ? Comment développer une capacité d'imagination pour varier les cours ? Suis-je capable et vais-je m'autoriser à corriger chacun ? Comment s'adapter aux enfants en éveil-initiation ? ».

En même temps, durant cette deuxième année de formation, le travail d'appropriation d'une posture d'enseignant va passer par de nombreux regards croisés sur la pratique pédagogique des étudiant-e-s. Cela soulève d'autres questions renvoyant au rapport de soi à autrui (transaction relationnelle), comme l'exprime cette étudiante : « Comment gérer le stress lié au regard des autres étudiants du CEFEDM sur ma pédagogie ? ».

À ce stade, certain-e-s restent attaché-e-s à leur expérience d'élève/d'étudiant-e et aux repères qu'ils y ont construits, d'autres se (dé)placent du côté de l'enseignant et s'engagent dans des problématiques qui génèrent à la fois un sentiment de déstabilisation et un désir de faire face à ce nouvel enjeu identitaire où chacun-e doit accepter de se mettre en jeu (en Je).

Au cours de cette deuxième année, centrée sur les questionnements liés au processus enseigner-faire apprendre, se dessine progressivement une nouvelle tension entre mise en conformité (attentes institutionnelles organisant l'obtention du DE) et émancipation (développement de son propre style d'enseignant). Enfin, dans les bilans réalisés en fin d'année, les étudiant-e-s reviennent sur une dimension cachée, révélée par le processus de professionnalisation. Ils évoquent ainsi la découverte de soi, ou plutôt de l'autre part de soi : le *soi-enseignant*, intégrant désirs, peurs, sentiments d'échec ou de réussite, satisfactions, projection dans l'avenir. On assiste à une émergence du sujet dans sa multidimensionnalité que nous pouvons approcher plus finement à travers le cas d'une étudiante.

Des dynamiques identitaires singulières

La présentation de quelques éléments du parcours de Lola nous permet d'approfondir les dynamiques identitaires qui se jouent lors de ces deux années de professionnalisation.

Après avoir pris des cours dans une association d'une ville de province depuis l'âge de 5 ans, Lola a fait une école de danse jazz de bon niveau⁷ à Paris. Dans cette école, elle a obtenu l'EAT, puis a commencé la formation au diplôme d'État mais l'a interrompue et est revenue en Province. Si elle tient à obtenir le DE, le projet d'enseigner est différé : « Je n'ai pas envie de m'installer [enseigner] à 23 ans, je veux vivre avant, avoir plus d'expérience ». Lorsqu'elle commence la formation au CEFEDM, elle fait état d'autres engagements : « La danse, j'adore, c'est une passion! » mais elle est aussi chanteuse et anime des bals, aimerait à l'avenir suivre des stages de jazz en Angleterre, voyager, faire de l'humanitaire, etc.

La première année au CEFEDM crée des frustrations chez Lola au regard de son parcours antérieur : « On ne fait pas beaucoup de danse, il n'y a pas de place à la formation du danseur qui est indispensable si on veut transmettre quelque chose... ». Bien qu'elle apprécie les cours sur l'histoire de la danse, les apports en analyse du mouvement qui passent par l'expérience du corps, les ateliers éveil-initiation et le travail sur les fondamentaux du mouvement, elle a le sentiment de ne plus vraiment progresser sur sa pratique de danse : « Cette année la danse m'a manqué, j'ai pas beaucoup évolué à ce niveau là... moi j'ai pas fait le conservatoire et j'ai des lacunes... ». Ce sentiment est fortement relié aux représentations d'un enseignant de danse « calé techniquement, sans défauts dans ce qu'il propose » même si Lola précise : « Pour moi, un prof, c'est pas forcément un danseur d'opéra, c'est juste quelqu'un qui est capable de transmettre des choses correctement, avec justesse et comme il l'entend ».

En fin de première année, elle a conscience de ses forces : « Je suis dynamique, souriante, généreuse... j'ai envie de partager ma passion, je suis très organisée aussi dans la prise de notes. Ça va m'aider pour construire les cours ». Elle situe ses faiblesses à deux niveaux. D'une part, elle s'inquiète du manque de ressources pour enseigner à des enfants : « Ce qui me pose problème c'est de gérer le groupe et le cours de danse... les enfants, ils font que des jeux et pas vraiment de danse » ; d'autre part, elle se sent peu compétente dans la lecture des corps des élèves pour les amener à progresser : « Et puis il y a toute l'AFCMD⁸ et tout ce qui est corrections ».

Lorsque nous retrouvons Lola en fin de formation, elle vient de passer les épreuves pratiques du DE et, confiante dans ses résultats, elle aborde le deuxième entretien avec sérénité. D'une part, elle réagit aux positions défendues une année auparavant ; d'autre part, elle fait état de ses projets en ce qui concerne l'année à venir.

Lola a vécu cette année de professionnalisation de façon très positive, ce qui a confirmé son désir d'enseigner : « Dans les cours techniques, beaucoup de choses se sont mises en place... et puis on nous a donné des grilles de lecture qui nous permettent de lire un peu mieux les corps... J'ai compris qu'on ne passe pas tous par les mêmes chemins, j'ai appris à repérer ce qui est acquis, ce qui est encore fragile chez soi, chez les autres dans le groupe, chez les

⁷ Dans cet établissement privé sous contrat, Lola est formée, entre autres, à la technique développée par Matt Mattox.

⁸ Analyse fonctionnelle du corps dans le mouvement dansé.

élèves... ». Si elle pointe des acquisitions sur des aspects qui lui semblaient à renforcer, elle connaît de façon plus précise son registre d'expertise et les dimensions de sa motricité qui gagneraient à être développées : « Mon point fort c'est la musicalité... les coordinations, la rapidité... j'ai encore à travailler la relation haut et bas du corps, l'amplitude, le volume ».

Alors que la formation lui semblait trop peu centrée sur la danse en première année, elle souligne la bascule ressentie : « En deuxième année, on passe à autre chose... C'est très chargé. Il y a tout ce qui est en rapport à la pédagogie car on est prof, et il faut s'assumer en tant que prof ! ». Lola a apprécié de passer de la posture d'élève à celle d'observateur critique puis de professeur : « C'est une aide pour savoir ce qui est acquis, fragile mais on apprend aussi à partir des erreurs des autres. C'est intéressant de se comparer ». À ce titre, la grille de lecture qui leur a été proposée pour interagir avec les pairs semble avoir permis des échanges constructifs : au-delà des retours sur ce qui a été observé, il s'agit de « questionner les autres sur les choix qu'ils ont faits » pour mieux comprendre la manière dont ils orientent leur activité.

Le tutorat lors de son stage au conservatoire avec une enseignante, par ailleurs jury au DE, l'a amenée à de nouvelles prises de conscience : « J'avais beaucoup de pression... mais ma tutrice révélait mes points faibles en mettant en avant mes qualités. Petit à petit, j'ai pris ma place dans le cours ». Parallèlement, le travail avec les enfants, tant redouté, s'est révélé positif : « Ca s'est très bien passé et j'ai beaucoup aimé ! » même si Lola estime avoir encore des difficultés à apporter des corrections précises et individualisées qui permettraient aux élèves de progresser.

En fin de formation, on repère l'émergence d'un style qui efface des frontières stériles entre jazz et contemporain et qui réintègre des apports venus d'autres disciplines artistiques : « Ce qui m'intéresse avec les élèves, c'est de développer l'improvisation aussi... mon esprit s'est ouvert vis-à-vis de la danse contemporaine ».

Forte de son expérience d'enseignement dans des espaces diversifiés (conservatoire, école primaire, associations) et avec des publics variés, Lola revient sur son ancienne définition d'un « bon » enseignant : « Ce qui me semble essentiel pour un enseignant ? Le partage, la générosité... et l'envie ! Mon regard a changé par rapport à l'année dernière où je parlais surtout de technique ». Elle revient aussi, avec beaucoup d'émotion, sur les épreuves du DE, et sur un sentiment d'authenticité : « Je suis très heureuse de ce que j'ai fait. Jusque-là, j'avais du mal à être moi-même. Dans les stages, j'assumais ma place mais je ne l'avais pas encore trouvée en formation. Et pour le DE, j'y étais, j'étais moi-même et j'ai pris du plaisir ... c'est ce jour-là aussi que j'ai eu la relation la plus juste avec les musiciens ! Un vrai bonheur ! ».

Pourtant Lola ne compte pas enseigner (« s'installer ») tout de suite. Son envie de voyage reste intacte et elle décide de partir « sans point de chute » à Londres pour se perfectionner et « tenter l'aventure de la comédie musicale ». Portée par un désir de danser (et de chanter), prête à donner quelques cours si besoin, elle diffère l'entrée dans le monde de

Perez-Roux, T (2016). Dynamiques identitaires dans les parcours de professionnalisation : des danseuses entre artistique et pédagogique. In T. Perez-Roux, R. Etienne & J. Vitali (sdr.). *Professionnalisation des métiers du cirque : des processus de formation et d'insertion aux épreuves identitaires*. Paris : L'Harmattan, pp. 137-164.

l'enseignement : « Plus tard, j'aimerais monter une association ou une école et avoir des élèves qu'on peut suivre et voir évoluer. Quand je m'installerai, je ne veux me consacrer qu'à l'enseignement ».

Quelles transactions identitaires liées au « devenir enseignant-e » ?

Que l'on se situe à l'échelle du groupe suivi sur les deux années de formation au CEFEDM, ou que l'on se centre sur les entretiens réalisés avec six étudiantes en juin 2010 et 2011, on repère de nombreuses transactions à l'œuvre lors de ce temps de professionnalisation, visant la construction progressive d'une professionnalité enseignante.

Tout d'abord, la transaction biographique suppose de dépasser les tensions entre continuité et changement : les questions autour des choix à opérer, sur les contenus et sur les démarches, amènent les étudiants à revisiter leurs propres apprentissages, à revenir sur l'expérience dansée et ses apports dans la construction de soi, à réorganiser toutes ces références incarnées pour que les choix opérés soient acceptables/justifiables dans le cadre du DE, accessibles aux élèves et fassent sens pour le néo-enseignant par rapport à sa propre trajectoire artistique. Il y a donc continuité dans le rapport à la danse mais aussi changement dans la transition entre l'expérience du soi-danseur, le positionnement parfois complexe du soi-enseignant et la projection dans l'avenir, ouvrant un champ de possibles.

L'appropriation progressive des gestes du métier met en jeu une transaction relationnelle qui s'organise entre soi et les autres (formateurs, élèves, pairs en formation, institution). L'année de professionnalisation est construite sous de multiples regards qui entrent dans les classes, analysent l'activité du novice, la questionnent. Comment chacun, dans son acte de transmission parvient-il progressivement à assumer ses choix, à se conformer aux attendus de l'institution (qui valide) sans avoir le sentiment de se perdre ? Dit autrement, l'image de soi enseignant est-elle en adéquation ou en tension avec ce que renvoie autrui ? Durant les deux années, les formes de socialisation semblent évoluer d'une centration sur soi faisant craindre le regard d'autrui à l'outillage progressif qui permet des échanges constructifs. Si la relation au groupe est vécue par la majorité comme une richesse, elle suppose une sorte « d'épreuve de soi » (Marin, 2003). Nombre d'étudiants soulignent l'intérêt de l'observation des pairs pour comprendre le mouvement, l'acte de transmission, la posture d'enseignant et, à terme mieux se comprendre.

Enfin, la transaction intégrative suppose la mise en synergie de la multiplicité des facettes identitaires (soi danseur, soi étudiant, soi enseignant mais aussi soi citoyen, etc.) pour trouver le sentiment de cohérence que chacun tente de préserver. Au-delà des choix, où se situe l'unité de la personne ? Comment peut-elle assumer ses différents engagements artistiques, pédagogiques, familiaux, sociaux ? Le cas de Lola est éclairant sur ce point : on voit chez cette étudiante combien, au terme de la formation, elle relie des éléments essentiels pour elle sur le plan de sa pratique artistique (la danse, la musique, le chant) et son désir de voyages pour poursuivre sa route et se mettre en projet. Un autre élément est ici à souligner : à

Perez-Roux, T (2016). Dynamiques identitaires dans les parcours de professionnalisation : des danseuses entre artistique et pédagogique. In T. Perez-Roux, R. Etienne & J. Vitali (sdr.). *Professionnalisation des métiers du cirque : des processus de formation et d'insertion aux épreuves identitaires*. Paris : L'Harmattan, pp. 137-164.

l'occasion des épreuves du DE, Lola a eu le sentiment d'être complètement en accord avec elle-même (valeurs, pratique, sens de l'action). Cette unité de la personne lui donne sans aucun doute une force permettant d'aborder avec une relative sérénité les choix artistiques qu'elle s'est fixés.

Conclusion

L'étude présentée partiellement ici a permis de repérer des évolutions lors du parcours de professionnalisation : entre les premières représentations sur l'enseignement de la danse et la projection de soi dans le futur métier, se jouent des transactions qui puisent dans l'expérience passée et présente, ouvrant sur de multiples interactions.

La dimension pédagogique nécessite de questionner la relation à l'objet danse, à soi dans cette activité artistique et aux autres. En ce sens, la nécessité de (ré)assurance en termes d'image de soi reste fortement combinée aux formes de reconnaissance d'autrui. En fin de parcours, la validation du DE est une marque de légitimation essentielle mais peu d'étudiant-e-s envisagent l'enseignement à plein temps.

La reconnaissance liée à la fois au diplôme et aux retours d'autrui n'empêche pas le désir, pour une majorité (cinq parmi les six étudiantes que nous avons suivies), de retrouver le monde du spectacle et de se donner, une fois le diplôme en poche, la possibilité d'une reconnaissance artistique.

Le passage de la scène pédagogique à l'épreuve de la scène semble venir confirmer un processus de professionnalisation qui n'empêche pas les possibles retours dans l'autre monde. Ce passage de l'artistique au pédagogique, ce qu'il suppose de déplacements, participe sans doute pour ces étudiantes en fin de formation à la construction d'un autre rapport au monde qui les a transformées au plan identitaire et leur a souvent permis d'ouvrir de nouveaux horizons professionnels... et personnels.