

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

**Nicole Harbonnier**

<https://orcid.org/0000-0003-2019-0334>

Université du Québec à Montréal (UQAM)

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

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

**Caroline Raymond**

<https://orcid.org/0000-0003-0650-3613>

Université du Québec à Montréal (UQAM)

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

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

**Hélène Duval**

<https://orcid.org/0000-0002-6241-8897>

Université du Québec à Montréal (UQAM) et CRIFPE

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

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

**Citlali Jimenez**

<https://orcid.org/0009-0006-8951-5722>

Université du Québec à Montréal (UQAM)

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

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

### Christine Brabant

Université de Montréal

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

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

### Résumé

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

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

### Abstract

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

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

## Introduction

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

### 1. Conduite de la recherche

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

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

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

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

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

1. Un questionnaire (Q) sur le contexte d'enseignement et une description succincte de l'utilisation de l'OAM par l'enseignante dans ses cours de danse.
2. Un entretien individuel d'explicitation (Ede) (Vermerisch, 1994 / 2019) en visioconférence avec les chercheuses, au cours duquel l'enseignante ciblait un ou deux moments qu'elle jugeait satisfaisants dans sa mobilisation des savoirs de l'OAM auprès des élèves de sa classe.
3. Un enregistrement vidéo d'un de ses cours de danse, fait par chaque enseignante.
4. Un entretien individuel d'autoconfrontation (EAC) (Thierno, 2021) à partir de l'enregistrement vidéo, au cours duquel chaque enseignante ciblait deux autres moments : 1) un moment estimé « assez réussi » et, 2) un moment de « recherche de solution » en interaction avec ses élèves.

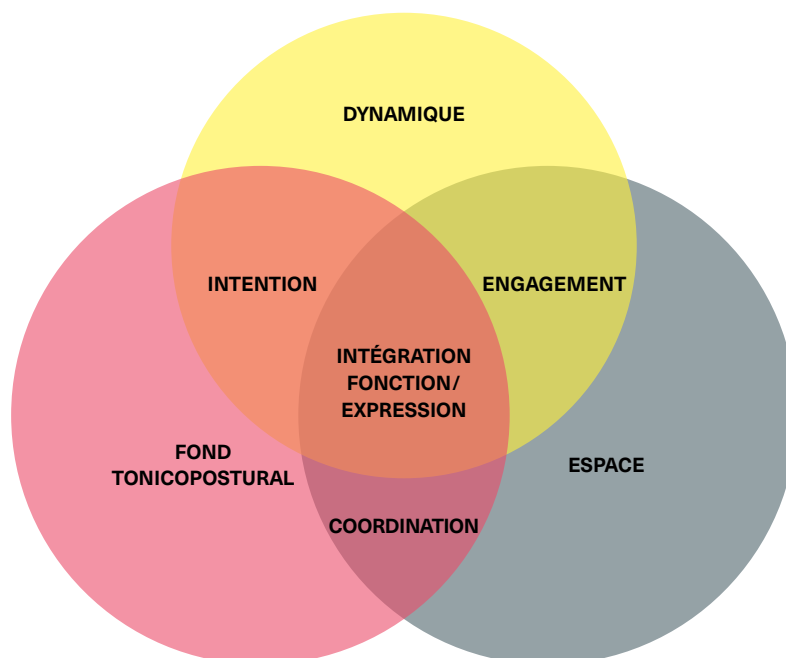
En appui sur l'enregistrement vidéo d'un extrait de classe de danse choisi par l'enseignante et avec l'aide d'une chercheuse intervieweuse formée à l'entretien :

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

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

**Figure 1**

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



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

## 2. Présentation de l'OAM

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Le centre du diagramme de la proposition conceptuelle de l'OAM représente «l'intégration des dimensions fonctionnelles et expressives du mouvement et constitue le foyer de la construction du sens de l'analyse. Nous y retrouvons les caractéristiques les plus significatives du

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

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

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

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

mouvement analysé, révélant un rapport au monde et à l'imaginaire très personnel» (Harbonnier et al., 2021).

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

### 3. Étude de quatre cas

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

#### 3.1. Guider l'élève par contagion

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

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

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

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

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

La réponse de EP à l'élève se fait « en dire » et « en faire », lorsqu'elle lui propose d'essayer de plier davantage sa

jambe de support, en même temps qu'elle-même module la vitesse et l'amplitude de ses propres mouvements. Tout ceci dans l'intention de rendre plus compréhensibles ses mouvements à l'élève qui l'observe attentivement.

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

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

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

### 3.2. Sentir plus que faire

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

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

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

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

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

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

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

Suite au visionnement de ces images, ES identifie très précisément plusieurs améliorations dans la deuxième per-

formance de la séquence de l'eau par les élèves, notamment en termes de niveau tonique (FOND) et de COORDINATION impliquant l'initiation du mouvement et le regard :

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

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

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

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

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

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

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

EC sent que M est effectivement dans une dynamique verticale<sup>11</sup> ascendante (ENGAGEMENT) et confirme qu'elle n'est pas encore tout à fait confiante d'utiliser ses jambes au maximum pour se repousser du sol, craignant la prise de risque dans l'espace. Cela étant, EC reste derrière M et lui demande de refaire le mouvement. Cette fois-ci, EC désire voir ce qui se passera si elle empêche M d'initier son mouvement de transfert d'appui de cette manière, en posant sa main sur la tête de M lorsqu'elle le refait. Ainsi, le guidage par le toucher a permis à EC d'induire de nou-

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

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

velles sensations pour M. Cependant, lorsque EC l'a aidée ainsi à faire ressentir l'échange dynamique possible avec le sol au lieu d'initier par le haut<sup>12</sup>, EC réalise que M a de la difficulté à lâcher son poids, à aller dans le déséquilibre. C'est pourquoi EC accompagne M pour apprivoiser le déséquilibre avec confiance. C'est par un guidage verbal et un accompagnement tactile que EC pousse légèrement la tête de M vers le côté, afin de lui faire expérimenter une amplitude (ESPACE: grande kinésphère) et une prise de risque plus grandes.

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

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

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

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

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



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

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

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

Alors qu'elle est attentive au rythme de la respiration du groupe, EU décide par empathie kinesthésique de

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

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

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

## 4. Discussion

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

### 4.1. Savoir observer

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

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

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

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

et Sinigaglia, 2008), prend une dimension sociologique qui rejoint la relation enseignante-élève décrite par les quatre participantes :

La résonance est une notion strictement relationnelle. [...] Les deux entités de la relation, situées dans un médium capable de vibration (espace de résonance), se touchent mutuellement de telle sorte qu'elles apparaissent comme deux entités qui se répondent l'une à l'autre tout en parlant de leur propre voix. (Rosa, 2018, p. 258)

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

### 4.2. Savoir dialoguer par le sensible

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

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

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

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

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

#### 4.3. **Savoir prendre le temps**

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

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

## Conclusion

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

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

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

## Références

- Collod, A., Challet-Haas, J. et Brun, D. (2007). *Dossier Laban* [Partie ROM du DVD]. Ligne de sorcière, Centre national de documentation pédagogique.
- Godard, H. (1990). À propos des théories sur le mouvement. *Marsyas*, 16, 19–23.
- Godard, H. (1995). Le geste et sa perception. Dans M. Michel et I. Ginot (dir.), *La danse au XX<sup>ème</sup> siècle* (p. 224–229). Bordas.
- Godard, H. (2013). *Fond / Figure : entretien avec Hubert Godard* [Interview]. La Manufacture.  
<http://www.pourunatlasdesfigures.net/element/fond-figure-entretien-avec-hubert-godard>
- Godard, H. et Gromer, G. (1995). Aux sources et à l'horizon de la kinésiologie. *Notes Funambules*, 4, 5–21.
- Godard, H. et Louppe, L. (1992). Le déséquilibre fondateur. Le corps du danseur : épreuve du réel. *Art Press*, 13, 138–143.
- Harbonnier, N., Dussault, G. et Ferri, C. (2021). Un nouveau regard sur le lien fonction/expression en analyse qualitative du mouvement : l'Observation-Analyse du Mouvement (OAM). *Recherches en danse*, 10.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.4000/danse.4409>
- Harbonnier-Topin, N. (2009). *Autour de la proposition dansée. Regard sur les interactions professeur-élève dans la classe technique de danse contemporaine* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Conservatoire National des Arts et Métiers]. Paris.  
<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00640042/document>
- Heitz, J.-M. (2013). La décision : ses fondements et ses manifestations. *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management*, 5(1), 106–117.
- Jimenez Olmedo, M. C. (2019). *L'intervalle décisionnel dans l'interaction enseignant/élève en contexte d'enseignement de la classe technique de danse* [Maîtrise en danse, Université du Québec à Montréal]. Montréal.  
<https://archipel.uqam.ca/13372/>
- Jimenez Olmedo, M. C., Raymond, C. et Harbonnier, N. (2019, 21-25 octobre). *L'intelligence du professeur de danse au travail*. Colloque international en didactique professionnelle « Former et développer l'intelligence professionnelle », Montréal.
- Kuypers, P. et Godard, H. (2021). Le paysage que je respire - Un entretien avec Hubert Godard. *Nouvelles de Danse*, 79.  
<https://contredanse.org/le-paysage-que-je-respire-un-entretien-avec-hubert-godard>
- Laban, R. (1994). *La maîtrise du mouvement essai* (traduit par J. Challet-Haas et M. Bastien). Actes Sud.
- Laban, R. (2003). *Espace dynamique* (traduit par É. Schwartz-Rémy). Nouvelles de danse.
- Laplantine, F. (2010). *La description ethnographique*. Armand Colin.
- Loureiro, A. (2013). *Effort : l'alternance dynamique dans le mouvement*. Ressouvenances.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.
- Perrin, J. (2012). *Figures de l'attention : cinq essais sur la spatialité en danse*. Les Presses du réel.
- Rizzolatti, G. et Sinigaglia, C. (2008). *Les neurones miroirs*. Odile Jacob.
- Rosa, H. (2018). *Résonance : une sociologie de la relation au monde* (traduit par S. Zilberfarb et S. Raquillet). La Découverte.
- Rouquet, O. (2004). Erick Hawkins et son intérêt pour les sciences du mouvement *Balises*, 2, 33–40.
- Thierno, L. (2021). L'autoconfrontation simple comme outil d'analyse des entraves et développements de l'action didactique en classe de français, *Annals of The University of Craiova, Series Psychology Pedagogy*, 43(2), 89–99.
- Vermersch, P. (2019). *L'entretien d'explicitation*. ESF. (Original publié en 1994)
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. PUF.